

Urednice / Editors

Vinka Uzelac

Lidija Vujičić

CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Svezak / Issue

1

SVEUČILIŠTE U RIJECI, UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
UNIVERSITY OF RIJEKA, FACULTY OF TEACHER EDUCATION IN RIJEKA

RIJEKA, 2008.

Izdavač/Publisher

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci
University of Rijeka, Faculty of Teacher Education
Trg Ivana Klobučarića 1, 51000 Rijeka; www.ufri.hr

Za izdavača/For the Publisher

Vinka Uzelac

Recenzenti/Reviewers

Jasna Krstović
Majda Pšunder
Branko Rafajac

Lektori za hrvatski jezik/Language Editors for the Croatian Language

Emilija Reljac - Fajs
Vesna Grahovac – Pražić

Konzultanti za engleski jezik/Language Consultants for the English Language

Katica Balenović
Andrijana Simčić

Grafička priprema i tisak/Graphic Design and Printing

Fintrade & tours d.o.o.

ISBN 978-953-98445-4-5

CIP - Katalogizacija u publikaciji
SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA RIJEKA

UDK 504.064:374.7
374.7:504.064

CJELOŽIVOTNO učenje za održivi razvoj = Lifelong learning for sustainable development / urednice, editors Vinka Uzelac, Lidija Vujičić. - Rijeka : Učiteljski fakultet Sveučilišta, 2008- .

ISBN 978-953-98445-4-5 (cjelina)

Sv. 1. - 2008

ISBN 978-953-98445-5-2

1. Lifelong learning for sustainable development 2. Uzelac, Vinka 3. Vujičić, Lidija
I. Održivi razvoj - Permanentno obrazovanje II. Permanentno obrazovanje - Održivi razvoj

111201010

PREDGOVOR

Pred čitateljima se nalazi knjiga *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, koju sačinjavaju tri sveska, priređena za Znanstveno-stručni skup koji će se održati na Plitvicama od 21. do 23. svibnja 2008. godine. *Posvećena je UN–ovu desetljeću obrazovanja za održivi razvoj 2005.-2014.* Sadrži više od 150 pozitivno recenziranih radova domaćih i inozemnih autora (iz *Australije, Italije, Slovenije, Slovačke, Litve, Poljske, Rusije, Srbije, Bosne i Hercegovine*).

U izboru članaka za knjigu *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* rukovodili smo se, osim kritičkih prikaza stanja, tendencija, odnosno perspektiva u sustavu odgoja i obrazovanja različitih razina, i brojnim drugim zanimljivostima pojedinih priloga. Tako se u knjizi nalaze sljedeći radovi: radovi u kojima se tematizira cjeloživotno učenje za održivi razvoj u širem društvenom okviru: problem hrvatskog nacionalnog obrazovnog kurikulumu; problem nacionalnih obrazovnih standarda drugih zemalja; problem globalizacije, internacionalizacije cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Pojedini radovi temeljitije govore o filozofskom načinu promišljanja života kao temeljne vrijednosti, odnosno o smislu koncepcije etike održivog razvoja. U knjizi se nalaze i radovi u kojima se problem održivog razvoja razmatra s kulturološkog, sociološkog, ekonomskog i psihološkog stajališta, odnosno problem prirodne i kulturne baštine u kontekstu cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Tu su i prilozi u kojima se konkretnije izlaže primjena načela održivog razvoja u oblikovanju cjeloživotnog učenja za održivi razvoj, poput jezičnih, matematičkih, glazbenih, likovnih, kinezioloških i drugih. Odlučili smo se, dakako, s razlogom i za radove u kojima se govori o moći novih teorija učenja te o ulozi medija u procesu cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Ono što smatramo važnim i korisnim jest da svi oni također upućuju na novo usmjeravanje znanstvene pozornosti na temu ove publikacije, odnosno na trajno usmjeravanje, suočavanje i na ovladavanje problemom održivog razvoja s jedne, te njegovo uklapanje u odgoj i obrazovanje, odnosno u proces cjeloživotnog učenja, s druge strane.

Bez obzira na to o kojem je pristupu cjeloživotnog učenja za održivi razvoj riječ, vrijednost je takvih radova dvojaka: oni bi trebali, s jedne strane, pridonijeti pojašnjavanju, odnosno razumijevanju šire društvene pozadine konkretnih rezultata održivog razvoja, a s druge, mogli bi biti prediktorom kvalitetnijega cjeloživotnog učenja za održivi razvoj u nekoj bližoj ili daljnjoj budućnosti.

Slijed radova u 1. i u 2. svesku objavljen je, ponajprije, prema kriteriju područne pripadnosti: radovi koji pripadaju društveno-humanističkom području; radovi koji pripadaju prirodnom području; radovi koji pripadaju umjetničkom području. Grupacija radova učinjena je i prema kriteriju stupnja odgoja i obrazovanja: radovi koji se odnose na predškolski, osnovnoškolski te srednjoškolski i visokoškolski odgoj i

obrazovanje. Naravno, svjesni smo da je to moglo biti i po nekom drugom kriteriju, jer ima podosta radova koji bi se mogli razvrstati po više kriterija, pa i izvan navedenih kriterija.

S gledišta pedagojske teorije i pedagoške prakse, odnosno obrazovne politike, raspon tema predstavljenih u 150 radova u dva sveska koncentriran je oko sljedećih *primarnih ciljeva*: (1) Potaknuti širu društvenu i pedagošku javnost na razmatranje mjera za prevođenje *Desetljeća odgoja i obrazovanja za održivi razvoj* u svoje odgojno-obrazovne sustave i strategije, planove razvoja i sl.; (2) Prezentirati i raspraviti važnost rezultata istraživanja za razvoj i unapređivanje nacionalnog kurikula odgoja i obrazovanja za održivi razvoj; Na tragu toga razmotriti i sljedeće: (a) Povijesni razvoj dosadašnjeg odgoja i obrazovanja za okoliš; (b) Aktualna pitanja suvremenog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj; (c) Projekcije budućeg razvoja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, na predlošku znanstveno-stručnih spoznaja i rezultata istraživanja.

Izazov koji stoji pred svim područjima odgoja i obrazovanja nije samo poučavanje već i djelotvorno/uspješno učenje o/u svijetu velikih promjena - društvenih, ekonomskih, ekoloških i drugih. U središtu našega interesa jest *učenje za održivi razvoj*. Učenje za održivi razvoj zasigurno bi trebalo biti jedno od dominantnih problema u području odgoja i obrazovanja - *za svakoga sudionika, na svakoj obrazovnoj razini, u svakoj životnoj dobi, uključujući formalno, neformalno i informalno obrazovanje* (UNESCO, 2005). To nalaže potrebu da se stalno i kritički preispituju, uz ostalo, *odgojno-obrazovni sadržaji, kao i metode učenja i poučavanja*.

Pritom, kad se ima na umu problem *cjeloživotnog učenja za održivi razvoj*, ključna pitanja na koja valja pokušati odgovoriti jesu:

Što čini cjeloživotno učenje za održivi razvoj istinski potrebnim za neku odgojno-obrazovnu ili koju drugu ustanovu?

Kako se obrazlažu očekivanja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj?

Koje i kakve su mogućnosti i opcije odgojno-obrazovne ili koje druge ustanove, temeljene na *cjeloživotnom učenju za održivi razvoj?*

Svjesni smo svih ograničenja u pristupima navedenim problemima i pitanjima. No, i pored toga, nadamo se da će potaknuti interes većeg broja autora, kako bi se napredak cjeloživotnog učenja za održivi razvoj nastavio i ostvarivao u do sada nepokrivenim problemima i pitanjima. Istodobno, vjerujemo da će knjiga *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, predstavljenim radovima u 1. i 2. svesku, pridonijeti zamjetnom i sustavnom interesu za održivi razvoj. Konkretno, daljnje razvijanje interesa za održivi razvoj ponajprije vidimo u kontekstu veće društvene i individualne odgovornosti, obilježeno nizom zakonskih regulativa, zadovoljavajućom osjetljivošću javnosti na svakidašnje slučajeve narušavanja održivog razvoja, odnosno višom razinom svijesti spram održivog razvoja.

Cjelovito gledano, radovi u knjizi *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, posebice otvaraju mogućnosti kritičke refleksije o ulozi odgoja i obrazovanja na bolju budućnost - *održivu budućnost za sve*. Pritom vrlo važnu ulogu u navedenim nastojanjima imaju svi odgojno-obrazovni djelatnici (od predškolskih do visokoškolskih). U svakom slučaju, važno mjesto pripada i stručnjacima s raznih područja njihovog profesionalnog djelovanja. Vjerujemo da će se to znati, htjeti i moći prepoznati.

U Rijeci, svibnja 2008.

Uredništvo

PREFACE

In front of the readers' eyes, there is a book called '*Lifelong Learning for Sustainable Development*', consisting of Volume 1, Volume 2 and Volume 3. It has been arranged for the purpose of the scientific-professional conference that will take part in Plitvice from 21 to 23 May 2008. *The book is dedicated to the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. The book consists of cca 150 favourably reviewed papers of domestic and foreign authors (coming from *Italy, Slovenia, Slovakia, Lithuania, Poland, Russia, Serbia and Bosnia and Herzegovina*).

Along with critical overviews of situations, tendencies, i.e. perspectives in the educational system of different levels, we were also guided by other interesting features of single contributions when selecting the articles for the book '*Lifelong Learning for Sustainable Development*'. Consequently, the following papers can be found inside: papers where lifelong learning for sustainable development is being thematized within wider social framework; the problem of Croatian national educational curriculum; the problem of national educational standards of other countries; the problem of globalization and internationalization of lifelong learning for sustainable development, etc. Some papers deal more thoroughly with the philosophical way of reflection over life as the basic value, i.e. the sense of the conception of ethics of sustainable development. Furthermore, the book consists of papers where the problem of sustainable development is being considered from the cultural, sociological, economic and psychological point of view, while the problem of natural and cultural heritage is being considered within the context of lifelong learning for sustainable development. There are also contributions, such as linguistic, mathematical, musical, those of visual arts, kinesiological and other, where the application of the principle of sustainable development in shaping lifelong learning for sustainable development is being expounded more concretely. With good reason, we have chosen the papers that deal with the power of new learning theories or the role of media in the process of lifelong learning for sustainable development. What we regard as important and useful is that all these papers also refer to new direction of scientific attention towards the topic of this publication, i.e. permanent direction towards, encountering with and mastering the problem of sustainable development on the one hand, and its integration into education, i.e. the process of lifelong learning, on the other.

Regardless of the fact which approach to lifelong learning for sustainable development we are talking about, the value of such papers is two-dimensional: one the one hand, they should contribute to explaining, i.e. understanding of wider background of concrete results of sustainable development, while on the other hand, they could represent a predictor of more qualitative lifelong learning for sustainable development in the near or far future.

The sequence of the papers in Volume 1 and 2 has been, in the first place, agreed upon the criterion of area affiliation: papers that belong to the social-humanities area; papers that belong to the natural sciences area; and papers that belong to the artistic area. The paper grouping has also been made according to the criterion of the degree of education: papers that refer to pre-school, primary, secondary or higher education. Of course, we are well aware of the fact that any other criterion could have been taken into account because there is a large number of works that could be classified according to a number of criteria or even beyond the mentioned ones.

Looking from the viewpoint of pedagogical theory and practice, i.e. educational policy, the range of topics presented in the 150 papers and two volumes concentrates on the following *primary aims*: (1) to encourage wider social and pedagogical public to consider the measures for the implementation of *the Decade of Education for Sustainable Development* into its own educational systems and strategies, development plans, etc.; and (2) to present and discuss the importance of results obtained by research for development, and also the improvement of the national curriculum of education for sustainable development. In accordance with this, the following issues should also be considered: (a) historical development of past environmental education; (b) actual issues of contemporary education for sustainable development; (c) projection of future development of education for sustainable development on the model of scientific-professional cognitions and research results.

The challenge put in front of all spheres of education is not only teaching but also efficacious/successful learning in/about the world of great change – social, economic, ecological and other. The core of our interest is *learning for sustainable development*. It should represent one of the dominant problems in the area of education – *for every participant, at every educational level, at every age, including formal, non-formal and informal education* (UNESCO, 2005). Among other things, this forces the need for a permanent and critical rethink of *educational contents* as well as *learning and teaching methods*.

In this connection, having the problem of *lifelong learning for sustainable development* in mind, the key questions that should be answered are as follows:

What makes lifelong learning for sustainable development truly needed for an educational or any other institution?

In what way are the expectations of lifelong learning for sustainable development being explained?

What are the possibilities and options for an educational institution or any other institution based on *lifelong learning for sustainable development*?

We are well aware of all the limitations of approaches to the mentioned problems and questions. Despite that, we hope that they will encourage the interest of a large number of authors in order to continue and realize the progress of lifelong learning for sustainable development with regard to those problems and questions that have

not been covered to date. At the same time, we believe that the book '*Lifelong Learning for Sustainable Development*', along with its papers presented in Volume 1 and 2, will contribute to significant and systematic interest for sustainable development. Concretely speaking, we see further development of interest for sustainable development firstly in the context of larger social and individual responsibility marked with a number of legal regulations, satisfactory public sensitivity to everyday cases of sustainable development disruption, i.e. higher level of awareness towards sustainable development.

Looking at the whole, the papers in the book '*Lifelong Learning for Sustainable Development*' particularly open up the opportunities for critical reflections on the role of education - and the influence on better future – *sustainable future for all*. All educators (from pre-school ones to those in higher education) have got an important role regarding the mentioned efforts. In any case, the important position also belongs to experts coming from various areas of professional activity. We believe that one will know how to recognize this and also be willing and able to do so.

Rijeka, May 2008

Editor

SADRŽAJ

<i>Vinka Uzelać</i>	1
TEORIJSKO-PRAKTIČNI OKVIR CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ	
<i>Vinka Uzelać</i>	27
THEORETICAL-PRACTICAL FRAMEWORK OF LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT	
<i>Vlatko Previšić</i>	55
GLOBALNE DIMENZIJE ODRŽIVA RAZVOJA U NACIONALNOM ŠKOLSKOM KURIKULUMU	
GLOBAL DIMENSIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN NATIONAL SCHOOL CURRICULUM	
<i>Pero Lučin, Sandra Milovanović, Janja Trkulja, Josipa Bađari, Ana Ravnić Perfido</i>	67
ODRŽIVI RAZVOJ U MREŽI BOLONJSKOG PROCESA	
SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE BOLOGNA PROCESS NETWORK	
<i>Milan Matijević</i>	83
ULOGA MEDIJA U OSTVARIVANJU CILJEVA CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ	
THE ROLE OF THE MEDIA IN ACHIEVING THE OBJECTIVES OF LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT	
<i>Vladimir Lay; Jelena Puđak</i>	95
SOCIOLOŠKE DIMENZIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ	
THE SOCIOLOGICAL DIMENSIONS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT	
<i>Diana Garašić</i>	107
ODGOJ I OBRAZOVANJE U UN DESETLJEĆU ZA ODRŽIVI RAZVOJ – STATUS IMPLEMENTACIJE U REPUBLICI HRVATSKOJ	
EDUCATION IN THE UN DECADE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT – IMPLEMENTATION STATUS IN THE REPUBLIC OF CROATIA	
<i>Nada Babić; Stanislava Irović; Anatolij Sentjabov</i>	119
EDUKACIJA, VRIJEDNOST I ODRŽIVI RAZVOJ	
EDUCATION, VALUES AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT	
<i>Lidija Vujičić</i>	125
CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ IZ PERSPEKTIVE KULTURE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE	
LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS	
<i>Renata Relja; Maja Ljubetić</i>	133
ETNOGRAFIJA CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA – SUKONSTRUKCIJA KURIKULUMA ZA ODRŽIVI RAZVOJ	
ETHNOGRAPHY OF LIFELONG LEARNING – CO-CONSTRUCTION OF CURRICULUM FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT	
<i>Renata Čepić; Jasna Krstović</i>	139
CJELOŽIVOTNO UČENJE I ORGANIZACIJE KOJE UČE ZA ODRŽIVU BUDUĆNOST – IZAZOVI I PITANJA	
LIFELONG LEARNING AND LEARNING ORGANIZATIONS FOR A SUSTAINABLE FUTURE: CHALLENGES AND ISSUES	
<i>Metod Černetič; Olga Dečman Dobrnjić</i>	145
UČENJE, ZNANJE I DRUŠTVO ZNANJA	
LEARNING, KNOWLEDGE AND KNOWLEDGE SOCIETY	

<i>Marta Uberman</i>	153
ČOVJEK I UMJETNOST U KONTEKSTU KONCEPATA CJELOŽIVOTNOG UČENJA MAN AND ART IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING CONCEPTS	
<i>Renata Sam Palmić; Gordana Ercegovic-Jagnjić</i>	159
CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ – IMANENTNOST ZAVIČAJNE KULTURE: GLAZBENI POGLED LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT – THE IMMANENCE OF HOMELAND CULTURE. MUSICAL VIEW	
<i>Kazimierz Szmyd</i>	167
CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE ZA MEĐULJUDSKU KOEGZISTENCIJU U VREMENU GLOBALIZACIJE THE LIFELONG EDUCATION FOR INTER-HUMAN COEXISTENCE IN THE TIME OF GLOBALISATION	
<i>Edmundas Bartkevicius; Nijole Petkeviciute; Algirdas Gavenauskas; Remigijus Ciegis; Vitas Marozas;</i>	173
ETIČKE VRIJEDNOSTI ODRŽIVOG RAZVOJA U KONTEKSTU GLOBALIZACIJE ETHICAL VALUES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF GLOBALISATION	
<i>Željko Požega; Boris Crnković; Manja Čuk - Požega</i>	179
UTJECAJ MORALNOG I INTELEKTUALNOG KAPITALA NA ODRŽIVI RAZVOJ ZEMALJA SVIJETA MORAL AND INTELLECTUAL CAPITAL AND THEIR INFLUENCE ON SUSTAINABLE ECONOMIC DEVELOPMENT	
<i>Milena Peršić; Vanja Ivanović</i>	187
EKONOMSKI ASPEKTI CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ TURIZMA ECONOMICAL ASPECTS OF LIFELONG LEARNING IN SUSTAINABLE TOURISM DEVELOPMENT	
<i>Milan Đuriš; Ján Pavlovkin</i>	201
POTROŠAČKO UČENJE KAO DIO SISTEMA CJELOŽIVOTNOG UČENJA UNUTAR POSEBNOG TEHNIČKOG PREDMETNOG PODRUČJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U REPUBLICI SLOVAČKOJ CONSUMER LEARNING AS PART OF LIFELONG LEARNING SYSTEM WITHIN SPECIAL TECHNICAL SUBJECT AREA FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SLOVAK REPUBLIC	
<i>Jurka Lepičnik - Vodopivec</i>	207
NEKI ASPEKTI CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U SLOVENIJI SOME ASPECTS OF LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SLOVENIA	
<i>Arjana Miljak</i>	219
TRANSFORMACIJA DJEČJIH VRTIĆA U BRIŽNE OBITELJI TRANSFORMATION OF KINDERGARTENS INTO CARING FAMILIES	
<i>Zita Bađuríková</i>	225
UČENJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI KAO TEMELJ CJELOŽIVOTNOG UČENJA LEARNING OF PRE-SCHOOL AGED CHILDREN AS A BASE FOR LIFELONG LEARNING	
<i>Edita Slunjski</i>	231
OSPOSOBLJAVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE ZA KONTINUIRANO USAVRŠAVANJE TJ. USPOSTAVLJAVANJE ODRŽIVOG RAZVOJA TRAINING EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR CONTINUOUS IMPROVEMENT, I.E. ESTABLISHING SUSTAINABLE DEVELOPMENT	
<i>Anka Jurčević Lozanić</i>	237
NOVIJI, SUVREMENI PRISTUP SHVAĆANJU DJETETA U KONTEKSTU RANOG ODGOJA MORE RECENT AND MORE CONTEMPORARY APPROACH TO VIEW OF A CHILD WITHIN THE CONTEXT OF EARLY EDUCATION	

<i>Vesna Katić</i>	243
PLURALIZAM – ISHODIŠTE CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ <i>PLURALISM – THE ORIGIN OF THE LIFELONG LEARNING OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT</i>	
<i>Milica Anđevski</i>	249
MOGUĆNOSTI I GRANICE UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ¹ <i>POSSIBILITIES AND LIMITS OF LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT</i>	
<i>Anđelka Peko; Vesnica Mlinarević; Vesna Gajger</i>	255
POLOŽAJ UČENIKA U NASTAVI (JUČER-DANAS-SUTRA) <i>STUDENTS' POSITION IN TEACHING (PAST-PRESENT-FUTURE)</i>	
<i>Matjaž Duh; Janja Batič</i>	261
SU-OBLIKOVANJE PROSTORA U FUNKCIJI UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ <i>CO-SHAPING OF SPACE IN THE FUNCTION OF LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT</i>	
<i>Agnieszka Uberman</i>	267
KORELATIVNA NASTAVA – INTEGRIRANJE JEZIČNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA S OSTALIM PREDMETNIM PODRUČJIMA ZA ODRŽIVI RAZVOJ <i>CROSS-CURRICULAR TEACHING – INTEGRATING LINGUISTIC EDUCATION WITH OTHER SUBJECT AREAS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT</i>	
<i>Jasminka Ledić; Bojana Čulum; Lidija Pavić-Rogošić</i>	273
RAZUMIJEVANJE ODRŽIVOG RAZVOJA – GDJE SMO I KUDA IDEMO? <i>UNDERSTANDING SUSTAINABLE DEVELOPMENT: WHERE ARE WE AND WHERE ARE WE GOING?</i>	
<i>Anita Klapan; Sofija Vrcelj; Siniša Kušić</i>	287
CJELOŽIVOTNO UČENJE I ODRŽIVI RAZVOJ – POTREBA REDIZAJNIRANJA ODGOJNO-OBRAZOVNIH PROGRAMA <i>LIFELONG LEARNING AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT – NEED FOR REDESIGN OF EDUCATIONAL PROGRAMMES</i>	
<i>Pavel Dyachuk; Anatoly Sentyabov; Leonid Pustovalov</i>	293
ENTROPIJA AKTIVNOSTI UČENJA KAO STANJA RAZVOJNOG PARAMETRA <i>ENTROPY OF LEARNING ACTIVITY AS A STATE OF DEVELOPMENT PARAMETER</i>	
<i>Igor Radeka; Rozana Petani; Ana Marija Rogić</i>	301
CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA I ODRŽIVI RAZVOJ <i>THE LIFELONG EDUCATION OF TEACHERS AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT</i>	
<i>Jana Bezenšek</i>	307
ODREĐENA SOCIOLOŠKA VIĐENJA POLOŽAJA UČITELJA U KRIZNOM MANAGEMENTU S CILJEM POSTIZANJA VEĆE KVALITETE OBRAZOVANJA <i>SOME SOCIOLOGICAL VIEWS ON TEACHERS' POSITION IN THE CRISIS MANAGEMENT IN ORDER TO ENHANCE HIGHER QUALITY OF EDUCATION</i>	
<i>Željko Boneta; Marko Mrakovčić</i>	317
PROFESIONALNI IDENTITET I CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ <i>THE PROFESSIONAL IDENTITY AND LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT</i>	
<i>Edita Borić; Ranka Jindra; Alma Škugor</i>	325
PROMICANJE UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ NA UČITELJSKOM FAKULTETU U OSIJEKU <i>PROMOTION OF LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AT THE FACULTY OF TEACHER EDUCATION IN OSIJEK</i>	
<i>Nataša Vlah; Edina Vejo</i>	333
LATENTNI FAKTORI DRUŠTVENOG I EKOLOŠKOG RAZVOJA: REGIONALNA KOMPARACIJA <i>LATENT FACTORS OF SOCIAL AND ECOLOGICAL DEVELOPMENT: REGIONAL COMPARISON</i>	

Snježana Močinić; Iva Ćatić; Sanja Tatković 341
ODRŽIVI RAZVOJ U KONTEKSTU PEDAGOŠKIH PROMJENA U VISOKOM OBRAZOVANJU
SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL CHANGES IN HIGH
EDUCATION

TEORIJSKO-PRAKTIČNI OKVIR CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Vinka Uzelac
Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci
Republika Hrvatska

Sažetak

Cilj je ovoga rada ukazati na potrebu da se odgojno-obrazovne ustanove snažnije uključe u proces cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. U tu će se svrhu u radu upozoriti na važnije izazove i probleme na međunarodnoj razini s kojima se suočava kako svjetska tako i hrvatska pedagoška teorija i praksa. Pristup analizi odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u ovom radu odnosi se na proučavanje temeljnih karakteristika globalnih pitanja i problema toga odgoja i obrazovanja. Ta su pitanja važna zbog toga što pripadaju pokušajima da se primijene u praksi, u našem slučaju - ponajprije u sustavu odgoja i obrazovanja. Osvrti na dostupne dokumente, radove i/ili studije, s druge strane, važni su zbog toga što je u njima upozoreno na neke slabosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. To se posebno odnosi na opis određenih primjera redefiniranja odgoja/obrazovanja za okoliš, što je posljedica drukčijega gledanja na vrijednosti, ciljeve, sadržaje, aktivnosti i ostale okolnosti u kojima se odvija ta djelatnost. Istodobno, to se odnosi na neke nedoumice koje ni danas nisu dovoljno aktualizirane. Pozornost se u radu posvećuje i obrazovanju učitelja za održivi razvoj kao aktualnoj interdisciplinarnoj temi koja je, posebice u nas relativno malo proučavana i istraživana. Pristup tom pitanju fokusiran je na sljedeće: stilove odgoja i obrazovanja za okoliš u dječjim vrtićima i nižim razredima osnovne škole; dosadašnju praksu obrazovanja odgajatelja i učitelja za održivi razvoj te njihove potrebe za budućim obrazovanjem u području obrazovanja za održivi razvoj u Republici Hrvatskoj.

Ključne riječi: *okoliš, održivi razvoj, odgoj, obrazovanje, cjeloživotno učenje, odgojno-obrazovne ustanove, škola, učenici, učitelji.*

UVOD

Zbilju suvremenog svijeta obilježava kriza vrijednosti, kriza morala i razaranje života (Novalić, 2003:13). U takvoj je situaciji značenje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, odnosno učenja o održivom razvoju veliko jer problematika okoliša postaje sve kompleksnija. Radi se o novom pristupu u proučavanju problema okoliša koji je prisiljen na sustavno inoviranje i učenje.

Odgoy i obrazovanje za održivi razvoj dobilo je visoki obrazovni prioritet dokumentom Europske gospodarske komisije i Odbora za politiku zaštite okoliša pod nazivom *Strategija obrazovanja za održivi razvoj*. Dokument je prihvaćen 2005. godine u Vilniusu, na Konferenciji ministara okoliša i obrazovanja (17. – 18. ožujka 2005.g.). U dokumentu se, s jedne strane, može iščitati da se obrazovanje za održivi razvoj mora promatrati kao dopuna sadašnjem obrazovanju za okoliš, s druge strane, da se obrazovanju za održivi razvoj daje prioritet, odnosno da se potiču i podrže odgovarajuće inicijative u tom području na međunarodnoj, nacionalnoj i lokalnoj razini. *Središnja ideja bila je: zagovarati nove oblike sustavnog promišljanja, problematiziranja i rješavanja obrazovanja za održivi razvoj, posebice radi odmaka od tradicionalnih stavova obrazovanju za okoliš.*

Analizirajući dijelove UNESCO-va dokumenta – *Promotion of a global partnership for the UN Decade of Education for sustainable Development, 2005. do 2014.*, važno je istaknuti da u dokumentu eksplicitno stoji da ljudima treba omogućiti da predvide, suoče se i riješe one probleme koji ugrožavaju život na našem planetu, što nam svjedoči o izraženoj svijesti njegovih protagonista. U pitanju su *vrijednosti i načela* koji tvore osnovu odgoja/ obrazovanja za održivi razvoj. Vrijednosti oko kojih je postignut konsenzus bile su: *međugeneracijska jednakost, spolna jednakost, društvena tolerancija, smanjenje siromaštva, zaštita i obnavljanje okoliša, održavanje prirodnih resursa te pravedna i miroljubiva društva* (2005:5.).

No, nije tako jednostavno konkretnije pristupiti interpretaciji pitanja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Razlog tomu je: odgoj/obrazovanje za održivi razvoj izuzetno je složen pojam. Shvaća ga se, uz ostalo, kao koncepciju, pa je jednu višestruku analizu, zbog mogućih brojnih odnosa, gotovo nemoguće napraviti. Međutim, i pored toga, pokušalo se izdvojiti nekoliko pitanja i problema odgoja/obrazovanja za održivi razvoj, više ili manje, zajedničkih većini zemalja. Naime, u našem se radu upozorava i raspravlja o nužnosti znanstvenog i stručnog promišljanja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, dakako, u kontekstu teorije održivog razvoja i koncepcije cjeloživotnog učenja (*Memorandum o cjeloživotnom učenju, Bruxelles, 2000.*).

Koncepcija se cjeloživotnog učenja za održivi razvoj uglavnom sagledava s vertikalnog i horizontalnog gledišta (*Pastuović, 2001.*). Budući da su u pitanju kombinacije brojnih sastavnica i njihova isprepletenost, ali i činjenica da pripadaju različitim

kategorijama, otvaraju se brojna pitanja unutar tih gledišta. Analizirajući pojedine tvrdnje, moguće je samo okvirno razlučiti neke, iako je i to relativno i, dakako, podliježe širem preispitivanju. Odabrali smo nekoliko tvrdnji kao polazišta (*Šoljan, 2007:414.*) iz kojih se jasno vidi što i kako se očekuje, prije ostalih, od odgojno-obrazovnih ustanova (posebice škola). Sveli smo ih na sljedeće:

- Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj nije jednokratno učenje i konačan rezultat uspjeha, nego trajna potreba za učenjem o održivom razvoju, odnosno potreba za razvijanjem angažiranosti djece i odraslih u učenju.
- Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj povezan je sa stalnim promjenama, njihova je veza osnova održivog razvoja, pa prema tome znanja o održivom razvoju koja se stječu nisu definitivna nego su stalno podložna promjenama.
- Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj pomaže da budemo u tijeku raznih postignuća, posebice znanstvenih, tehničkih, ekonomskih i drugih o održivom razvoju, ali i da upravljamo promjenama i raznovrsnim smjerokazima u budućnosti održivog razvoja.
- Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj pokazuje tendenciju obuhvaćanja svih ljudi u svim životnim dobima, u čemu je čovjek glavni pokretač i korisnik svoga napretka te da je njegova moć uvjetovana stalnim učenjem, odnosno razvojem osobnih sposobnosti učenja o održivom razvoju u užem smislu i razvojem sposobnosti u širem smislu.

AFIRMATIVNE ASOCIJACIJE PROBLEMA ODRŽIVOSTI PO ODGOJ I OBRAZOVANJE

Podsjećamo na dva osnovna pitanja jer upravo ona upućuju na moguće putove razvoja cjeloživotnog odgoja/obrazovanja, odnosno učenja za održivi razvoj: ***(1) Kako i u kojem smjeru problem održivog razvoja, odnosno dimenzije održivosti predodređuju perspektive sadržaja odgojno-obrazovnog procesa te odnose i aktivnosti u tom procesu?*** Pitanje se može postaviti i na sljedeći način: ***(2) Kako i u kojem smjeru sadržaj odgojno-obrazovnog procesa, odnosi i aktivnosti u tom procesu predodređuju perspektive održivosti?***

Odgovore na ta pitanja dovodimo u vezu s današnjim pristupima problema okoliša i njegova održiva razvoja (*Cifrić, 2002.*), posebice definicijama pojma održivog razvoja. Naglašavamo, one se znatno razlikuju od onih koje su se pojavile prije više od dvadesetak godina. Dok su one s kraja 80-ih godina karakterizirane brigom o potrebama budućih generacija, nesumnjivo bile poticajne, ali i prilično neoperativne, posebice s aspekta odgoja/obrazovanja. Noviji pristupi održivom razvoju, potaknuti su brojnim neuspjesima u rješavanju nagomilanih problema, izazvanih čovjekovim aktivnostima, odnosno nepridržavanjem načela održivoga razvoja.

Naime, današnjim definicijama održivog razvoja učinjen je korak dalje, uz ostalo, i ka njegovoj odgojno-obrazovnoj operacionalizaciji.

Zbog različitih interpretacija pojma održivi razvoj došlo je do različitih razina, odnosno razvoja njegovih pedagoških refleksija, tretmana i djelovanja unutar formalnih, neformalnih i informalnih oblika obrazovanja (*Michelsen, 2000:145.-151.; Keown, 2002:13.-16.; xxx: 2003., Shaping the practical role of higher education for sustainable development...; xxx: 2005., United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme*).

Zacrtnane strategije odgoja/obrazovanja za održivi razvoj, sadašnju su pozornost usmjerile na **rašćlanjivanje pojma održivosti**. Sa stajališta našeg predmeta interesa držimo da su pitanja i problemi dimenzija održivosti temelj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, a istodobno su i središnja pitanja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Na općoj bi se razini dimenzije održivosti iščitale u smjeru nekoliko pristupa, koji se neprekidno približavaju. Upućujemo na neke uobičajene pristupe:

Što se tiče nekih često citiranih autora, Poschove dimenzije održivosti, poput **održivost na pedagoškoj razini, društveno-organizacijskoj i tehničko-ekonomskoj razini** (*Posch, 1998.*) jesu odgovor na urgentne zahtjeve inoviranja odgoja/obrazovanja. Radi potkrijepe rečenoga pozvat ćemo se i na Mayera (2002.). Veliki naglasak je dao **pedagoškoj održivosti i organizacijskoj održivosti**. No, zanimljivo je istaknuti da ovaj autor navodi i **komunikacijsku dimenziju održivosti te održivost školskih zgrada i menadžment škola**. Čini se vrlo prikladnim i Hucklovih dimenzija održivosti (2005.). Težište se daje **ekološkoj, ekonomskoj, društvenoj, kulturnoj i osobnoj dimenziji održivosti**. Razmatrajući pitanje dimenzija održivosti, u UN-voj Dekadi obrazovanja za održivi razvoj (2005:5) upozorava se na sljedeće: obrazovanje širom obznanjuje niz vrijednosti i načela koja tvore osnovu održivog razvoja. Schallcrossov model (2006.) također je vrijedan i zanimljiv, stoga što su u širem prostoru dimenzije, poput **društvene, ekonomske i ekološke održivosti, zapravo vrijednosti procesa cjeloživotnog učenja**. Za promišljanje dimenzija održivosti nezaobilazno je uputiti na UNESCO-ov dokument koji naglašava **ljudsku održivost, društvenu održivost, ekonomsku održivost i održivost okoliša** (*Biasutti, 2007: 19*). Za ovaj rad zanimljivo je izdvojiti i sljedeće: razvoj (održivi razvoj) osigurava izdržljivost (održivost) prirodne okoline i socijalnu izdržljivost (održivost). (*Novalić, 2003:98*). Nije manje bitno istaknuti ni to kako Lay zastupa stajalište o **integrativnoj održivosti** (2007: 1013.), misleći pri tome na **ekološku, gospodarsku, sociokulturnu i političku održivost**.

Iz navedenih pristupa problemu održivog razvoja proizlazi da se učinci cjeloživotnog učenja za održivi razvoj mjere i ocjenjuju stupnjem uspješne uključenosti niza dimenzija održivosti (*temeljeno na izlaganju Nenada Straca na Konferenciji*

Obrazovanje za održivi razvoj, održane u Zagrebu od 13. do 14. prosinca 2007. godine). Na tragu toga trebalo bi biti jasno da njihova implementacija u proces odgoja/obrazovanja za održivi razvoj može imati različite oblike.

Da bismo locirali odgoj/obrazovanje, unutar današnje, globalne pozicije, moramo utvrditi srž temeljnih dimenzija vlastite održivosti, koje se, općenito govoreći, uvijek javljaju na relaciji: dimenzija priroda – dimenzija društvo. Afirmativne asocijacije u odgoju/obrazovanju, što ih dimenzije održivosti izazivaju, kreću se, uz ostalo, i u smjeru modernizacije koja u svome nastojanju i oblikovanju traži adekvatan pristup razvoju holističko-ekološke kulture, kao vrijednosne koncepcije i orijentacije, koja se smatra ne samo ključem razvoja, nego i osnovna pretpostavka opstanka prirode, čovjeka i društva (*Novalić, 2003:84*). Naime, globalizacijski kompleks je u razvoju svijesti o održivom razvoju nametnuo dominaciju nekoliko edukacijsko-problemskih pitanja, na jednoj strani, a to je opredjeljenje za:

- Rani odgoj/obrazovanje za održivi razvoj
- Kontinuitet odgoja/obrazovanja za održivi razvoj
- Pogledi na dimenzije načela različitosti u odgoju/obrazovanju za održivi razvoj.

Na drugoj strani, to je problem obrazovanja učitelja za održivi razvoj; jedno i drugo s dobrim izgledima. U nastavku zadržavamo zanimanje za ta pitanja.

Rani odgoj/obrazovanje za održivi razvoj

Pozornim uvidom u literaturu s gledišta ranog odgoja/obrazovanja za održivi razvoj, vidljivo je da je tijekom proteklog vremena više radova bilo usmjereno najviše na dokazivanje zašto ga treba zasnivati na koncepciji obveznog predškolskog odgoja i obrazovanja (*Uzelac, 1999.; Pastuović, 2002:17.-19.; Lepičnik-Vodopivec, 2006.*). Činjenica je da bi to, sa svoje strane, ponajprije, pridonijelo omasovljenju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Međutim, važno je naglasiti da bi bilo pogrešno ne vidjeti stvarnu sadržajnu osnovu toga odgoja i obrazovanja. Iz perspektive ponajprije malog djeteta, presudno je dobro ovladavanje osnovnim znanjima, navikama i vještinama, posebice ***s aspekta njihova zdrava življenja***. Za sada naš odgovor na pitanje što bi djeca trebala znati o održivosti, mora jednostavno glasiti da će dijete najvjerojatnije slijediti one dimenzije održivosti koje posjeduju takve karakteristike da ih dijete drži privlačnim ili poželjnim.

Međutim, za pitanja koja se odnose na razumijevanje dimenzija održivosti ima premalo znanstveno-istraživačkih dokaza na temelju kojih bismo mogli pretpostaviti da djeca posjeduju osjetljivost prema njima. I pored toga, valja podsjetiti da se dječje rasuđivanje o održivosti postepeno razvija i mijenja sa životnom dobi. Te su promjene poznate jer teku usporedno s općim napretkom dječjeg razmišljanja (*Vasta, Haith,*

Miller, 2007:59.-62.) pa i razmišljanja o okolišu u kojem živi. Mlađa djeca razmišljaju o okolišu vrlo konkretno, oslanjajući se na vanjske značajke okoliša: «okoliš je nešto gdje se igram». Starija djeca mogu uzeti u obzir i apstraktnije vidove okoliša, poput brige za okoliš. Mlađa djeca često vide okoliš kao trenutačno stanje koje ovisi o trenutačnim igrama i aktivnostima ili onima koje tek slijede. Starija djeca drže da je okoliš trajni odnos prema njemu (Uzelac, 1999.).

Time je pogođeno pitanje funkcioniranja svih mogućih utjecaja na učenje o održivom razvoju. Jedna od stvari na koju valja misliti jest: nedostaci u fazi ranog odgoja/obrazovanja, uvelike smanjuju uspješnost učenja u obveznom odgoju i obrazovanja, odnosno u kasnijim stupnjevima odgoja/obrazovanja, odnosno u kasnijim fazama cjeloživotnog učenja za održivi razvoj (*Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000.*).

Kontinuitet odgoja/obrazovanja za održivi razvoj

Povećano zanimanje za kontinuitet procesa odgoja/obrazovanja za održivi razvoj pojavilo se zbog sljedećeg razloga: pokazalo se da na pojedinim razinama odgoja i obrazovanja treba mnogo toga mijenjati, s težnjom za njihovim neposrednijim povezivanjem. U protivnom, prijeti opasnost da se izgubi iz vida potreba cjelovitih napora koji su nužni, ako se žele, u domeni odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, postići globalni ciljevi. (*Promotion of a global partnership for the UN Decade of Education for sustainable Development, 2005. do 2014: 5.*).

Prenaglašavanje kontinuiteta u odgoju/obrazovanju za održivi razvoj usmjerilo nas je na sljedeće pitanje: ***Što je u podlozi zanimanja za kontinuitet odgoja/obrazovanja o održivom razvoju?*** Na kontinuitet se gleda mnogo općenitije, određujući ga kao relativno trajnu promjenu cjelokupnog odgoja/obrazovanja za održivi razvoj, od najranije dobi pa do starosti. Ovo određenje ima više važnih elemenata. Ono po čemu se analiza ovih elemenata ističe jest to što se oni u objašnjavanju kurikula uvelike oslanjaju na: ***(a) interdisciplinarni i/ili integrirani kurikulum*** (Huckle, 2005:22). Općenito, to nas dovodi do sljedećeg: ***(b) kurikulum, odnosno znanja i umijeća o održivom razvoju treba modificirati i podizati na viši stupanj*** (*Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000:7-8.*).

U sadašnjim nastojanjima kontinuitet odgoja/obrazovanja za održivi razvoj valja tražiti u primjeni, u osnovnom odgoju i obrazovanju, najučinkovitijih svojstava metoda učenja predškolskog odgoja (*Lepičnik-Vodopivec, 2006.*). Istodobno, misli se na stvaranje uvjeta za veće uvažavanje fleksibilnosti u organizaciji aktivnosti te zabave i rekreacije u obliku igre, za istraživanje, za korištenje sredstava koja su djetu poznata i koja su sastavni dio predškolskog i/ili obiteljskog života i sl.. U tom kontekstu, vizualno-estetske karakteristike prostora jedne su od važnih čimbenika percepcija okoliša (*Uzelac, 2003.*).

Istodobno, odgoj i obrazovanje u osnovnoj školi mora voditi brigu o zahtjevima srednjoškolskog odgoja i obrazovanja za održivim razvojem. Naime, povezivanje osnovnih i srednjih razina odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, također, nalaže određena prilagođavanja, odnosno izbjegavanje odvojenog razvoja učenja, sada u tri odgojno-obrazovne razine (predškolska, osnovnoškolska i srednjoškolska razina), s tendencijom daljnjeg produžavanja (Huckle, 2005:22).

Općenito, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u školi mora pružiti više od uskog učenja i poučavanja zaštite prirode, iako to i dalje ostaje važno. (xxx: 2003. *Environmental education in the formal School of Southeastern Europe*). Nije dovoljno naglašavati samo potrebu novih znanja i informacija s kojima se suočava okoliš danas, pri tome da se zanemari ne samo smisao promjena u školi, njene osnovne posljedice po razvoj osjetljivosti i svijesti za održivi razvoj, već **naglašavati i potrebu proširenja dimenzija dječjeg/učeničkog neposrednog fizičkog i kulturnog okoliša**. Ukratko, uspješnost škole se određuje raznovrsnim poticajima u stjecanju i praktičnoj primjeni osnovnih vrijednosti održivog razvoja, čime je moguće učiniti značajan pomak od klasičnog pristupa učenju o održivom razvoju (Faulstich, Zeuner, 2000:41.-45.). To, dakako, upravo znači da o otvorenim pitanjima, postavljenim u nekim drugim radovima, bilo da su nam iznimno zanimljiva i/ili provokativna, ostaju po strani, a tiču se, na primjer, **vođenja k održivom razvoju**, odnosno **učenju putem djelovanja**. (Lay, 2007: 1034.). U suštini, radi se o shvaćanju, prema kojem bi škola morala poticati razvoj takvih znanja, vještina i stavova, ponašanja s pomoću kojih će djeca/učenici moći odgovoriti na sadašnje i buduće zahtjeve održivog razvoja koje će im postaviti obitelj, srednja škola, radno mjesto i društvena zajednica.

U proučavanju kontinuiteta odgoja/obrazovanja i njegova uspješna promjena temelji se na prihvaćanju strategijskih ciljeva **formalnih i neformalnih sustava odgoja i obrazovanja**. U tu svrhu od primarnog je interesa za odgoj i obrazovanje o održivom razvoju približavanje formalnih i neformalnih sustava, razjašnjavanje međusobnih problema te kako do njihove suradnje stvarno doći. Ovdje je sasvim dovoljno prihvatiti činjenicu da danas postoji potreba i nužnost čvrstog razumijevanja tih nastojanja (Jurić, 2007: 68-81). Pritom, možda se već i naslućuje da sve važnije mjesto u odgoju/obrazovanju za održivi razvoj pripada i raznim tiskanim materijalima i Internetu (Matijević, 2007:164.-168.) kao i osnaživanja civilnog zalaganja (Ledić, 2007:123.).

Međutim, pokušajmo konačno u svjetlu navedenih radova odgovoriti na sljedeće pitanje: U kojoj mjeri mogu promijeniti kulturu učenja o održivom razvoju? Držimo da bi promjene kulture učenja o održivom razvoju obično trebale postati jedan od prioritetnih zadataka. No, moramo priznati da učinci dosadašnjih promjena nisu ravnomjerni. To ne iznenađuje ako se zna da u stvarnosti, neki sustavi lakše prihvaćaju promjene, dok je kod drugih moguće očekivati otpor i/ili samo površinsko prihvaća-

nje promjena. Što u takvim situacijama možemo očekivati kao rezultat, nego produbljivanje jaza između jednih i drugih. Ipak, valja ovome dodati da jedan od mogućih ishoda jest: **permanentna bliska suradnja formalnog, neformalnog i informalnog odgoja i obrazovanja**. Djelujući na taj način, dakako, ako je u tome suradnja uspješna, proizlazi razmišljanje da bi – plansko i organizirano učenje o održivom razvoju, bilo da se ono provodi u odgojno-obrazovnim ustanovama, u svakodnevnom životu i radu, trebalo umrežiti s procesima samoučenja (*Faulstich, Zeuner, 2000.*). Drugim riječima, u kontekstu toga zanimaju nas mogući utjecaji na **kontinuitet učenja o različitim dimenzijama održivog razvoja**. Napominjemo diskontinuitet može dovesti do poteškoća u procesu učenja o održivom razvoju!

Pogled na dimenzije načela različitosti u odgoju/obrazovanju za održivi razvoj

Načelo različitosti u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj ostvaruje različite odnose: (1) može se ravnopravno i naizmjenično rabiti, (2) dimenzije načela različitosti mogu se međusobno prožimati u procesu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj; (3) jedna dimenzija načela različitosti može se raslojavati na više dimenzija. Naime, protagonisti zalaganja za uvažavanje načela različitosti u odgoju/obrazovanju za održivi razvoj smatraju da je naglasak na sljedećem: omogućiti svakom djetetu da ostvari individualne interese i osobni stil učenja za održivi razvoj. U kontekstu toga, izdvaja se i posebno naglašava praćenje napretka, naravno kroz niz relacija. (*Huckle, 2005:64.*). Međutim, mnoga predložena rješenja za uvažavanje načela različitosti nisu dovoljno zaživjela.

Izdvajajući ovaj problem, naravno samo uvjetno, iz cjeline odgoja/obrazovanja za održivi razvoj, nastojimo ga promatrati u kontekstu perspektive budućnosti. Polazišno je pitanje: ***Kako se može dokazati da odgoj i obrazovanje daju valjanu sliku različitosti učenja za održivi razvoj?*** Istodobno, to pitanje potiče nekoliko važnih stvari:

(1) Što može biti bolja mjera različitosti učenja od toga kad se time otvaraju neki novi vidici, odnosno donedavno malo poznati putovi razumijevanja problema različitosti učenja za održivi razvoj. Kao što se može i očekivati - promjene na općem planu učenja novih znanja i umijeća idu dalje od toga.

U stvari, (2) iza toga stoji još izraženija potreba za pravom na različitost učenja o održivom razvoju za svu djecu, bez obzira na njihovo porijeklo, spol, socio-kulturnu okolinu, jezik, razvojni potencijal (djeca s poteškoćama u razvoju, posebno nadarena djeca), i sl. s jedne strane, i pedagoško-didaktičko-metodički zahtjevi za raznolikošću, od raznolikih sadržaja učenja, ishoda učenja, oblika rada i metoda učenja do različite vremenske uključenosti, s druge strane.

Imamo li, dakle, na umu da se radi o brojnim dimenzijama različitosti u procesu odgoja/obrazovanja, moramo reći da takve interpretacije nije uvijek lako izvesti ili da barem nije podjednako dobra izvedba u slučaju odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Tu bi se moglo postaviti pitanje od kojih se kriterija polazi ili valja poći, znajući da svaki kriterij podrazumijeva mnogobrojne interpretacije. Ograničit ćemo se na kratki komentar nekih dimenzija načela različitosti u odgoju/obrazovanju za održivi razvoj.

Sadržajna raznolikost

Prilikom bavljenja problemom sadržajne raznolikosti u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, zanimljivo je ponajprije spomenuti pitanje: ***kako možemo biti sigurni da se škola ili koja druga odgojno-obrazovna ustanova (ne)jednako odnosi prema onome što nudi i izboru različitih sadržaja učenja o održivom razvoju?***

Radi lakšeg snalaženja među različitim odgovorima, problem sadržajne raznolikosti prikazat će se temeljem raznih studija. Sve one ocrtavaju dosta jasnu sliku - među njima postoje sličnosti, međutim nije ih lako, u kontekstu problema sadržajne raznolikosti unutar jedne odgojno-obrazovne skupine djece/učenika, i u potpunosti objasniti.

U slučajevima kada postoji niz sadržajnih mogućnosti - načelo različitosti - u pojedinim situacijama može zamjenjivati svoju poziciju. Naime, problem postaje jasniji ako se uzmu u obzir sadržaji koji uključuju sljedeće: ***ublažavanje siromaštva; državljanstvo; mir; etiku; odgovornost u lokalnom i globalnom kontekstu; demokraciju; sigurnost; ljudska prava; zdravlje; kulturnu raznolikost; ruralni i urbani razvoj; gospodarstvo; proizvodnju i potrošnju; zaštitu okoliša; upravljanje prirodnim resursima; biološku krajobraznu raznolikost i dr.*** (*Strategija gospodarske komisije UN za Europu za obrazovanje za održivi razvoj, Vilnius, 2005:4.-8.*)

Svaki od navedenih sadržaja označuje konkretan problem održivog razvoja. No osim konkretnoga sadržaja održivog razvoja, svaki takav sadržaj dijelom označuje i neki drugi problem ili ono što je vezano uz održivi razvoj. Kad se dio sadržaja održivog razvoja odnosi na konkretan problem onoga što je označeno sadržajem, tada se taj sadržaj predstavlja u svom temeljnom, jednom značenju. Kad se, s druge strane, dio sadržaja održivog razvoja odnosi na još neke druge dimenzije održivog razvoja ili onoga što je uz održivi razvoj vezano, tada se taj sadržaj predstavlja u svom višestrukome značenju. U tom slučaju, značenje se jednoga problema prenosi na značenje nekog drugog problema. Budući da je središnji problem održivog razvoja utemeljen u više značenja, mreža je sadržajnih odnosa vrlo široka pa se jedan sadržaj nalazi u nekoliko polja koja se mogu približavati na makro i mikro odgojno-obrazovnoj razini.

Bez obzira na to kojem se sadržajnom problemu više priklonili, uvijek valja imati na umu da svaki sadržajni problem u svojoj osnovi ima, više ili manje, određene pretpostavke, koje se, uz ostalo, odnose na nuđenja različitih sadržaja u istoj odgojno-obrazovnoj skupini djece/učenika, što ga čini još složenijim nego što se to na prvi pogled čini.

Različitost razine odgojno-obrazovnih postignuća ciljeva

Nas zanima i onaj dio načela različitosti koje je usmjereno na ***razine odgojno-obrazovnih postignuća ciljeva***. (*Strategija gospodarske komisije UN za Europu za obrazovanje za održivi razvoj, Vilnius, 2005:4.*) To podrazumijeva određene veze i odnose u kojima djeca/učenici/studenti ne postižu istu razinu znanja, navika, vještina i stavova u svim sadržajima. Činjenica je da, zbog mnogobrojnih odnosa koji se događaju u procesu učenja za održivi razvoj, razinu postignuća ciljeva učenja nije lako u tačine predviđati. Naime, u analizi suštine odgojno-obrazovnih postignuća ciljeva pojavljuju se dva međusobno slične činjenice. (1) Različitost postignuća odgojno-obrazovnih ciljeva nije dovoljno obrađena ili uopće nije istražena. (2) Nije nam poznato nijedno posebno izdanje o tom problemu.

No, poznato nam je to da svaki odgojno-obrazovni sustav stavlja u fokus interesa ono što odgovara tradiciji toga odgoja/obrazovanja. Najčešće nema kompleksnog i korelacionog pristupa problemu različitosti odgojno-obrazovnih postignuća ciljeva. Jedan od razloga izbjegavanja i zaobilaznja ovih pristupa jeste njihova složenost. Iza toga, često se krije upitnost kako to načelo uopće tumačiti. Ili, njihovo je tumačenje, u najboljem slučaju, sumnjivo. Usprkos tome, tu različitost u odgoju/obrazovanju za održivi razvoj valjalo bi, zbog navedenog, u svakom slučaju pažljivo planirati, istraživati i objašnjavati, što bitno uvećava vrijednosti navedenog načela različitosti.

Ispravnije je, ipak, zaključiti da je u slučaju spomenutoga problema riječ o jednoj od dimenzija načela različitosti koja danas, također mora doživjeti promjenu. Jednostavno rečeno - osnova je navedenoj dimenziji načela različitosti: osobna motivacija za učenje, raznolikost mogućnosti učenja te raznolikost njegovih postignuća.

Različitost oblika i metoda rada

S problemom definiranja načela različitosti sadržaja i ishoda učenja usko je povezan i problem upućivanja na odrednice koje se odnose na ***različitost oblika i metoda rada***. Smatra se da su u zavisnim odnosima, odnosno da su dopuna jedni drugima. Na pitanje koliko može biti zavisnih odnosa daje se sljedeći odgovor: onoliko koliko može biti neposrednih dopuna. Međutim, suočavamo se, već na prvom koraku,

s novim problemom: nije dovoljno jasno koje sve dimenzije različitosti oblika i metoda rada iskazuju, odnosno koja je pozadina tih problema.

Valja reći da je malo tko u teoriji odgoja i obrazovanja za održivi razvoj ugradio nove pristupe i nova promišljanja različitih oblika i metoda rada. Šire gledano, odnosi se to i na problem istraživanja pomoću kojih se prikupljaju podaci o učinkovitosti određenih oblika i metoda učenja. Naravno, ništa od toga ne zbiva se odjednom - oblici i metode učenja postupno se usavršavaju. Ne bi trebalo biti iznenađujuće ako se već u skoroj budućnosti otkrije da je za negativne ili pozitivne učinke odgoja i obrazovanja djece ili odraslih osoba odgovoran lošiji ili bolji status pojedinih oblika i metoda učenja. Naravno, te posljedice ne moraju uvijek biti vidljive u trenutku njihove primjene.

Očito, morali bismo puno toga naučiti, odnosno upitati se: na koji način različitost oblika i metoda učenja djeluju na razinu postignuća u pojedinim segmentima odgojno-obrazovnog sustava, odnosno na razinu postignuća pojedinaca, naravno i u svim područjima javnoga i privatnoga života. (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000:10.; Strategija gospodarske komisije UN za Europu za obrazovanje za održivi razvoj, Vilnius, 2005:6-7.).

Različitost utrošenog vremena

Valja se osvrnuti i na problem različitosti utrošenog vremena, nesumnjivo, kao vrlo važnoj dimenziji odgoja/obrazovanja. Naime, u sklopu toga ponajviše nas zanima ***utrošeno vrijeme koje se koristi u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj*** i koje u biti predstavlja središnji dio odgoja i obrazovanja za održivi razvoj svakog odgojno-obrazovnog sustava. (*Strategija gospodarske komisije UN za Europu za obrazovanje za održivi razvoj, Vilnius, 2005:6.*)

Osvrnimo se nakratko na pitanje različitosti utrošenog vremena kada je u pitanju predškolsko ili školsko dijete, odnosno student, učitelj pa sve do osoba, koje se redovno ili povremeno uključuju u proces učenja za održivi razvoj. Oni koji taj problem, doduše više neizravno nego izravno, proučavaju tvrde da se radi o dimenziji različitosti koja najviše obećava, ali najteže ju je ostvariti. To nam svjedoči da taj problem seže u puno složenije odnose nego li su sami nagovještaji nužnih promjena.

Važno je istaknuti da u suštini problema implicitno stoji da ima podosta djece/ učenika ili nekih drugih osoba koji posjeduju visoku motivaciju i dobru intelektualnost. Međutim, čini se da su slabi u organizaciji vlastitog vremena i rada. Ili, možda se radi o tome da su samo sporiji te im treba više vremena nego ostalima da bi izvršili isti ili neki drugi zadatak.

Upravo iz tih razloga pitamo se: ***Koliko se osjećamo spremnima da djeci/učenicima/studentima omogućimo obavljanje određenih zadataka u vezi s problemom održivog razvoja onako kako to njima vremenski odgovara?***

Uvažavanje različitosti rada djece posebnih potreba

Čini se razumnim očekivati da na problem različitosti odgoja/obrazovanja za održivi razvoj valja gledati još i mnogo šire. Budući da ima ***djece/učenika posebnih potreba*** koji se nalaze u odgojno-obrazovnim ustanovama, valja se upitati: ***da li jednakost djece s posebnim potrebama u pravu na odgoj i obrazovanje za održivi razvoj neminovno znači i jednakost mogućnosti njihova uspjeha učenja o održivom razvoju?*** U kontekstu toga, nitko ne bi doveo u pitanje činjenicu da načelo različitosti učenja za održivi razvoj ima mogućnost razviti se na sasvim različite načine i da time pridonosi dobrobiti djece i/ili odraslih s posebnim potrebama. To je poznato, ali, ipak, valja istaknuti da je taj problem u današnje vrijeme postao mnogo važniji zbog sve složenijih spletova veza u koje se uključuju djeca/učenici posebnih potreba. (Yakovleva, 2007:395.-402.).

Zanemarivanje nejednakosti djece posebnih potreba u procesu odgoja/obrazovanja za održivi razvoj može dovesti do neuspjeha. Potpuna postavka o regulaciji učenja djece posebnih potreba još uvijek nije poznata, ali pitanje o tome kako to postaviti, nadzirati i kako se taj proces mijenja - spadaju među zanimljivija pitanja kojima bi se, također trebala baviti teorija odgoja/obrazovanja za održivi razvoj. Zato se, s pravom, očekuje točno određivanje i razmatranje koje potencijalno (ne) povoljne posljedice mogu proizaći iz (ne)uvažavanja različitosti djece posebnih potreba u procesu kulture učenja za održivi razvoj.

Pri razvoju bilo kojeg modela odgoja/obrazovanja za održivi razvoj pitamo se i sljedeće: koliko je poželjno da odgoj/obrazovanje za održivi razvoj djece/učenika posebnih potreba budu što precizniji, kako bi se time, uz ostalo, pridonijelo, odnosno omogućila uspješna komunikacija unutar određene skupine djece/učenika?

Neovisno o odgovoru na ovo pitanje, jedno je sigurno – odgoj i obrazovanje za održivi razvoj trebao bi biti što razumljiviji svakom djetetu/učeniku, naravno, i djeci posebnih potreba.

Različitosti odgoja/obrazovanja za održivi razvoj u pluralističkom i multikulturalnom društvu

Razvoj svijesti o problemu održivog razvoja, posebice na prostorima gdje žive različite skupine ljudi i dolaze u kontakt, povezano je s problemom odgoja i obrazo-

vanja za održivi razvoj u pluralističkom i multikulturalnom društvu. (Ne)preciznost i (ne)discipliniranost kao i manjak pouzdanosti uzmiču tradicionalnom opredjeljenju odgoja/obrazovanja za održivi razvoj u pluralističkom i multikulturalnom društvu. Naime, pojave koje nas okružuju nisu, naime ni dovoljno istinite ni dovoljno stvarne u onoj mjeri u kojoj bi ih valjalo prihvatiti.

Iako odavno postoji svijest o tome kako stvaranje odgojno-obrazovnih uvjeta ima osobito značenje u povezivanju zemalja svijeta, više konkretnih analiza o tome nalazimo tek posljednjih godina. Ovdje ćemo ukratko naznačiti samo neke za koje držimo da bi mogle biti relevantne za objašnjenje našega problema. Previšić (2007:XX) u svome pristupu multikulturalnim društvenim strukturama drži da se time otvaraju za odgoj i socijalizaciju brojna pitanja, poput sljedećih: pitanja međukulturnih i etničkih dijaloga, suživota, snošljivosti i međusobnog uvažavanja. Prema mišljenju Piršl (2007:287.) odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju i osjetljivost trebali bi se temeljiti na razvoju globalne svijesti, višestruke perspektive, svijesti o povezanosti prirodnog i ljudskog svijeta te na razvoju odgovornosti pojedinca za globalne probleme. Spajić (2007:389) govoreći o europskoj integraciji i obrazovanju za demokratsko građanstvo, ističe više međusobno povezanih i uvjetovanih vrijednosti. Ona ih shvaća kao srž europskog identiteta koje treba ugraditi u obrazovne strategije. Polazeći od složenosti definiranja interkulturalnosti kao odgojno-obrazovnog fenomena, Hrvatić (2007:47) upozorava da «učenje putem razlika obuhvaća usredotočenost na razlike, poštivanje kulturnog relativizma i uzajamnosti, gdje svaka kultura ima granice koje se mogu prijeći samo iskazivanjem otvorenosti i interakcijom».

U svakom slučaju, susret s tim i ostalim radovima ostavio je posljedice na razumijevanje njihova značenja po odgoj/obrazovanje za održivi razvoj (Biasutti, 2007:23.), što, uopćeno rečeno, podrazumijeva sljedeće: (a) identificiranje dimenzija različitih kultura, odnosno različitih socijalnih, etničkih, vjerskih ili kojih drugih komponenti u svojoj različitosti i (b) upućivanje na povoljniji ishod zajedničkog života. Time je učinjen značajan pomak u još jednom pristupu načelu različitosti, koji se shvaća kao novi poticaj za razvoj odgoja/obrazovanja za održivi razvoj. Naime, radi se o cijelom rasponu izazova odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, s kojima se suočavaju pluralistička i multikulturalna društva. Jedan od njih je prepoznavanje i prihvaćanje razlika, štoviše, tretiranje razlika kao nešto posve normalno.

Modeli kojima se objašnjavaju razlike među djecom/učenicima ili odraslim osobama obično se temelje na pristupu da će zajedničko življenje omogućiti svakome da postigne više znanja, bolje spoznaje, kako o samome sebi, tako i o drugima, u čemu je obostrano uvažavanje nesumnjivo značajan korak naprijed. U skladu s tim pristupom, valjalo bi redefinirati značenja načela različitosti kulture učenja djece različite pripadnosti. U pitanju je još jedna normativna, istodobno i razvojna dimenzija odgoja/obrazovanja za održivi razvoj.

Općenito rečeno, o kojoj god dimenziji različitosti odgoja/obrazovanja za održivi razvoj se radi, ona uvijek podrazumijeva visok stupanj sudjelovanja djeteta/učenika/studenta jer oni s vremenom postaju sve odgovorniji za svoje učenje o održivom razvoju. Dimenzije načela različitosti mogu se smatrati mjerilom za prosudbu kvalitete, odnosno mjerilom s obzirom na standarde dobrog i poželjnog u odgoju/obrazovanju za održivi razvoj. Napominjemo da je to, jednim dijelom, bila i osnovna kontura nekih istraživanja u Republici Hrvatskoj. (Uzelac, 2002.; Uzelac, 2006:359-389.; Uzelac, 2007:452.-466.).

ISTRAŽIVANJA U ODGOJU/OBRAZOVANJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ S POSEBNIM OSVRTOM ZA REPUBLIKU HRVATSKU

U centru problema odgoja/obrazovanja za održivi razvoj nalaze se načini na koje odgojno-obrazovne ustanove, posebice škole, mogu provoditi promjene. Značajno mjesto pripada istraživanjima (*Promotion of a global partnership for the UN Decade of Education for sustainable Development, 2005. do 2014 (2005:13.)*), koja donose, uz ostalo, brojna nova pitanja i probleme učenja za održivi razvoj. Sasvim je izvjesno da višestruko otvaraju problem **empirijskih istraživanja**. Naime, činjenica jest da je pozicija istraživanja još uvijek samo marginalna, kao i to da nije razvijen primjeren odnos prema empirijskim istraživanjima odgoja/obrazovanja za održivi razvoj. Zahtjev za istraživanjima ima značenje izazova samo ako ta istraživanja pridonose uistinu boljem teorijskom shvaćanju odgoja/obrazovanja za održivi razvoj, odnosno učinkovitijem praktičnom oblikovanju toga odgoja/obrazovanja. To bi također značilo da se na temelju spoznaja, dobivenih empirijskim istraživanjima može prići konstrukciji pojedinih modela učenja o održivom razvoju. Naravno, samo na temelju empirijskih istraživanja nije moguće doći do prihvatljivih teorija u navedenom području djelovanja. Napominjemo, ovo je više namjera da se raznolikim postojećim i budućim istraživanjima, dade odgovarajuće značenje te da ih se dovede u određeni red. Bitno jeste: kako istraživanjima iznaći najbolje putove za uspješno učenje o održivom razvoju!

I pored toga, ipak se zna da bi za uspješniji odgoj/obrazovanje za održivi razvoj, svakako valjalo poznavati rezultate nekih većih istraživačkih projekata. S tim u vezi, postaje sve očitiije da se primjenom osnovnih ideja rezultata takvih istraživanja, najviše postiže ako se odgojno-obrazovne ustanove, posebice škole, uključe u «akcijska istraživanja». Odnosno prihvatimo li poziv za akcijska istraživanja, onda se otvaraju novi vidici, nove mogućnosti, u skladu s tim i novi načini pristupanja problemu učenja za okoliš/održivi razvoj. Međutim, pokušaji integracije rezultata takvih istraživanja u širi prostor škola nisu evidentni. Razlog tomu je, vjerojatno, zbog njihove nesustavnosti. Postavlja se pitanje: je li takav pristup uopće djelotvoran? Ili, ako

se želi osnažiti škola (ili koja druga odgojno-obrazovna ustanova), odnosno ako se želi učiniti određene promjene u smjeru aktivnog uključivanja odgojno-obrazovnih ustanova, koje kontinuirano uče o održivom razvoju, onda valja uputiti na promicanje ideje da svaka ustanova/škola može imati svoj vlastiti istraživački model ili se istraživački model može postaviti i za više ustanova/škola (naravno, iste grupacije). Osobna iskustva, pod uvjetom da se ne izgubi vlastita kritičnost, mogu dovesti do mijenjanja odgojno-obrazovne prakse, ali i do promjena razmišljanja i uvjerenja i stavova svih onih koji su uključeni u takva istraživanja. Ono što je ispravno jest: utvrditi sve prednosti za određena odgojno-obrazovna postignuća. U tom slučaju, bit će mjesta optimizmu.

Za naše razmatranje mogućnosti primjene vrijednih zamisli o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj u praksi naših odgojno-obrazovnih institucija, bilo je nužno ostvariti više istraživačkih pristupa. Pristupe toj problematici utoliko držimo značajnijim što su obavljani u okviru sljedećih projekata: Uzelac, 1999.- Djeca i okoliš; Uzelac, 2002.-Obrazovanje studenata učiteljskih škola/nastavničkih fakulteta za okoliš; Uzelac, 2006.-Daljnje obrazovanje odgajatelja i učitelja za okoliš. U kompleksnoj konstelaciji odgojno-obrazovnih promjena za održivi razvoj, suglasni smo da su nositelji promjena obrazovani edukatori. (*Gayford, 2001.; Rizzi, 2002.; UNESCO, 2002.; Huckle, 2005.; Zimmerman, 2005.; Uzelac, Pejčić, 2007.a*).

U nastavku rada predstaviti će se rezultati istraživanja ***Daljnje obrazovanje odgajatelja i učitelja za okoliš***, (*projekt odobren od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, čija je provedba trajala od 2002. do 2006. godine*), sa svrhom da se pokaže kako je proces odgoja i obrazovanja za okoliš složen proces, da podrazumijeva kompleksno ponašanje uključenih sudionika, da je njegov razvoj društveno i kulturno uvjetovan i da je dodatno određen faktorom «održivi razvoj». Temeljni cilj istraživanja bio je sljedeći: dijagnosticiranje međunarodnih polazišta i pristupa odgoju i obrazovanju za okoliš, na jednoj strani, i odgoju i obrazovanju za održivi razvoj kao konceptu, na drugoj strani, te ukazati na smjerove i reformske promjene u odgoju i obrazovanju za održivim razvojem. Podaci su empirijskog dijela istraživanja, uz ostalo, prikupljeni uz pomoć anketnog upitnika tijekom travnja i svibnja 2005. godine, na uzorku odgajatelja u dječjim vrtićima i učitelja razredne nastave u Osijeku, Rijeci, Splitu i Zagrebu. Istraživanjem je obuhvaćeno 486 ispitanika od čega 283 ili 58,2% odgajatelja i 202 ili 41,6% učitelja. Ovom prigodom izdvajamo sljedeće:

Praksa odgoja i obrazovanja djece/učenika za okoliš/održivi razvoj.

Cilj toga dijela istraživanja jest: kako odgajatelji dječjih vrtića i učitelji razredne nastave percipiraju svoju odgojno-obrazovnu praksu u području održivog razvoja, odnosno kako percipiraju vlastiti položaj i ulogu u tom odgoju i obrazovanju, uz do-

punu provjeravanja razlika, u iskazanom intenzitetu odgoja i obrazovanja s obzirom na mjesnu pripadnost, godine radnog staža i obrazovni profil. Instrument se sastojao od 28 tvrdnji kojima je pridružena ljestvica Likertova tipa, pri čemu su ispitanici iskazali svoj stupanj slaganja, od 1 = uopće ne, 2 = uglavnom ne, 3 = uglavnom da, 4 = u potpunosti da. Zadatak ispitanika bio je realno procijeniti koliko su sljedeći postupci ili aktivnosti zastupljeni u praksi odgoja i obrazovanja djece/učenika u području okoliša/održivog razvoja: *Vrtićki/školski nastavni plan i program u funkciji odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj; Učenje i poučavanje u funkciji odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj; Ozračje u funkciji odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj; Zadovoljavanje individualnih potreba u funkciji odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj; Okruženje vrtića/škole u funkciji odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj; Povezanost vrtića/škole u funkciji odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj; Povezanost vrtića/škole u funkciji odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj.*

Opće obilježje rezultata istraživanja, u dijelu kojim je *ispitana praksa odgajatelja predškolskog odgoja i učitelja razredne nastave*, pokazuju da sve dimenzije odgoja i obrazovanja djece/učenika za okoliš/održivi razvoj imaju, s jedne strane, svoje zagovornike - odgajatelje i učitelje, koji im poklanjaju, više ili manje povjerenja.

Sudeći prema pojedinim skupinama ispitanika, s druge strane, može se konstatirati da u svakoj kategoriji/tvrdnji u funkciji razvoja osjetljivosti djece/učenika za okoliš/održivi razvoj postoji, više ili manje, heterogenost stilova rada odgojno-obrazovnih djelatnika, na jednoj strani, po mjesnoj pripadnosti. Heterogenost je donekle zapažena, na drugoj strani, i prema obrazovnom profilu. Jedno i drugo implicira neujednačene odgojno-obrazovne uvjete. Istodobno, postoji veća homogenost stilova odgojno-obrazovnog rada, o okolišu/održivom razvoju, na trećoj strani, među ispitanicima, razvrstanim po godinama radnog staža.

Nakon toga može se postaviti sljedeće pitanje: jesu li ukupno dobiveni rezultati kao i rezultati koji donose utvrđene statistički značajne razlike između ispitanika u pojedinim pristupima postupcima i aktivnostima u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj uistinu relevantni, posebice kao polazište za postavljanje adekvatnih modela cjeloživotnog učenja odgajatelja predškolske djece i učitelja razredne nastave za održivi razvoj prema obrazovnom profilu, mjesnoj ili kojoj drugoj pripadnosti? S tim u vezi, naravno ovisno o drukčijem shvaćanju obveza vrtića i škola navedenih profila i mjesta u tome poslu, očekujemo daljnje pozitivne promjene i interes odgajatelja i učitelja oko uvažavanja postupaka i aktivnosti u odgoju i obrazovanju djece/učenika za održivi razvoj. U svakom slučaju, držimo da su dobiveni rezultati povoljan okvir za procjenu, veće ili manje, nužnosti cjeloživotnog učenja odgajatelja i učitelja za održivi razvoj. Naravno, sasvim je vjerojatno da se taj razvoj neće ostvariti tek pukim automatizmom. Detaljnija rasprava o ovom dijelu istraživanja predstavljena je

znanstveno-stučnom skupu *Zavičajnost, globalizacija i škola*, u organizaciji Visoke učiteljske škole u Gospiću, 2006. godine (*Uzelac, 2006:386*).

Percepcija prakse obrazovanja odgajatelja/učitelja za održivi razvoj

Stupanj ostvarenosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoju u dječjem vrtiću ili školi ne mjeri se po tome koliko se prakticiraju neki postupci, već prije ostalog po tome kako su osigurani i ostali uvjeti, odnosno koliko se u njima ogleda i jamči osposobljenost odgojno-obrazovnih djelatnika. Polazeći od ovoga pristupa odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, valjalo je to i provjeriti. Podrobniji prikaz ovog dijela istraživanja i njegovih rezultata objavljeni su u Zborniku radova (2006.) 5. Dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije. Ovom prigodom donosimo tek kraći osvrt:

Cilj je drugog dijela istraživanja: s više strana istražiti praksu obrazovanja odgajatelja dječjih vrtića i učitelja nižih razreda osnovne škole za održivim razvojem, uz iznalaženja rješenja za njihovim budućim učinkovitijim obrazovanjem o održivom razvoju. I u ovom dijelu istraživanja podatci su prikupljeni posebno konstruiranim instrumentom. Upitnik obuhvaća neka obilježja dosadašnjih programa obrazovanja odgajatelja i učitelja te potrebe za budućim obrazovanjem u području održivog razvoja, a sastoji se od 35 tvrdnji kojima je pridružena ljestvica Likertova tipa, pri čemu su ispitanici iskazali, za dosadašnju praksu svoga obrazovanja, stupanj slaganja s ocjenama od 1 = uopće ne, 2 = uglavnom ne, 3 = uglavnom da, 4 = u potpunosti da, a za buduće obrazovanja sljedećim ocjenama: 1 = niska potreba, 2 = srednja potreba i 3 = visoka potreba.

Poznavanje prakse odgoja i obrazovanja djece/učenika za okoliš pomoći će, koliko-toliko, pri objektivnom utvrđivanju razlika između sadašnje i potrebne razine znanja u skupu zadaća i aktivnosti navedenog odgoja i obrazovanja. Na sličan način valjalo je doći i do odgovarajućih rezultata iz domene potreba odgajatelja/učitelja za budućim obrazovanjem.

Granica koju treba podcrtati između prakse i potreba za budućim obrazovanjem odgojno-obrazovnih djelatnika za održivi razvoj bitna je kako ne bi bilo nejasnoća. U realnom prilazu ocjenjivanju stanja i vizije takva obrazovanja – mora se polaziti od nekoliko značajnih skupina činitelja koji određuju stupanj njegove korisnosti. Od posebnog je značenja bilo utvrditi pravu osnovu od koje se, inače, mora polaziti u organizaciji navedenog obrazovanja. Ovdje se izdvajaju tek neke. To su: (a) planovi i programi/sadržaji, (b) klima odnosa (c) organizacijski oblici, (d) problemi i poteškoće. Svaka od tih skupina sadrži velik broj raznih pitanja, koja su se ispitala. Dakle, mora se znati što postoji i što se traži, odnosno očekuje.

U slučaju našeg istraživanja, za ocjenjivanje stanja prakse obrazovanja odgajatelja i učitelja za okoliš/održivi razvoj od bitnog je značenja koji su sve načini korišteni za ostvarivanje toga obrazovanja i kakvi su rezultati ostvareni. Empirijska analiza stanja u tom pogledu pokazala nam je vrlo zanimljive i poticajne rezultate:

Obrazovni programi su procijenjeni tako da se iz toga mora zaključiti da se radi, više ili manje, o nedovoljnom poznavanju niza utvrđenih dimenzija održivog razvoja. Pod tim se misli na određeni minimum znanja o održivom razvoju, ali ono uključuje i spremnost na učenje o održivom razvoju, osobne vještine i sposobnosti te mogućnost suradnje i timski rad.

Istraživanje je pokazalo da je uzorak učitelja obuhvaćenih ovim ispitivanjem u povoljnijoj situaciji, odnosno u odgajatelja predškolske djece nešto je niži stupanj obrazovne prakse i nije jače izražen. Čini se kako bi jedan od mogućih razloga svakako mogao biti, sređena, odnosno nesređena ekološko-obrazovna situacija u ustanovi u kojoj ispitanici rade.

Stupanj ostvarenosti odgoja i obrazovanja djece/učenika za održivi razvoj mjeri se, dakle, i po tome koliko se pozornost poklanjala dosadašnjoj praksi obrazovanja odgajatelja/učitelja. U našem slučaju, radi se o problemu nedovoljne usklađenosti prakse rada s djecom/učenicima i prakse obrazovanja odgajatelja/učitelja za održivi razvoj.

Percepcija relevantnih sadržajnih potreba

Obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika za odgojno-obrazovni rad o okolišu/održivom razvoju nije samo njihovo pravo, već i njihova dužnost. Prema ostvarivanju njihove dužnosti valjalo bi se odnositi odgovorno kao i prema svim ostalim dužnostima odgojno-obrazovnih djelatnika. Radi toga, značajno je, uz ostalo, poznavati specifične potrebe za obrazovanjem o održivom razvoju raznih kategorija odgojno-obrazovnih djelatnika. U proteklom razdoblju dječji vrtići i škole u nas nisu slijedili poželjne trendove razvoja obrazovanja za okoliš/održivi razvoj, obogaćivanje programa, omasovljenje i sl.. Indikativno je da je proces tog obrazovanja, posebice za odgajatelja i učitelja, još manje poznat.

Naša empirijska analiza u pogledu obrazovnih potreba odgajatelja dječjih vrtića i učitelja razredne nastave pokazala nam je, nove zanimljivosti, ali i nove poticaje:

Pregled rezultata, izračunavanjem srednjih vrijednosti, pokazuje da je za odgajatelje i učitelje na listi od 21 sadržajne cjeline, prioritetan onaj dio sadržaja obrazovanja za održivi razvoj koji se izravno odnosi na *Očuvanje budućnosti*. U svakom slučaju, i ostali su sadržaji solidna potvrda njihove nužnosti u procesu obrazovanja odgajatelja i učitelja za okoliš/održivi razvoj. Međutim, neki sadržaji obrazovanja nisu dobili većinski izbor, posebice se to odnosi na *političku dimenziju aspekata*

održivosti. Takva ocjena vjerojatno je posljedica relativno novog pristupa okolišu. Podsjećamo: radi se o obrazovanju za održivi razvoj!

Podaci pokazuju i to da predstavljene obrazovne/sadržajne potrebe nisu posve u okvirima nužnoga, nego se, u nekim slučajevima, protežu, manje ili više, na uže dimenzije održivosti.

Percepcija relevantnih potreba za razvojem vještina i sposobnosti

Dobiveni rezultati govore i o tome da se obrazovanje odgajatelja i učitelja za održivi razvoj ne može više promatrati kao rizik po njegov uspjeh. Naime, podaci osnažuju i potvrđuju, uz ostalo, da je obrazovanje za održivi razvoj, u velikoj mjeri, i stvar osobnog razvoja i postignuća, tj. stvar osobnih potreba za razvojem pojedinih vještina i sposobnosti.

Naši odgajatelji/učitelji ponajviše, izražavaju potrebu za *razvojem sposobnosti o radu u suradničkom obliku i razvojem komunikacijskih vještina (poput predstavljanja ideja, prezentiranja racionalnih argumenata)*. Kao potrebite prihvaćaju se i ostale, ponuđene, varijante razvoja vještina i sposobnosti. Radi se o tome da odgajatelji/učitelji žele prihvatiti jednu novu ulogu koja im osigurava mjesto aktivnog sudionika u procesu obrazovanja za održivi razvoj. Istodobno, time se, na indirektan način udaljavaju od konceptata tradicionalnog obrazovanja, a približavaju konceptu cjeloživotnog učenja za održivi razvoj.

Percepcija relevantnih potreba za oblicima obrazovanja

Temeljem dobivenih i analiziranih rezultata istraživanja *problema percepcije odgajatelja i učitelja o tipu svoga budućeg obrazovanja* (tip obrazovanja za održivi razvoj koji bi funkcionirao tijekom školske godine; obrazovanje za održivi razvoj u ljetnim/zimskim radionicama; obrazovanje za održivi razvoj putem vikend radionica; obrazovanje za održivi razvoj putem tečaja, ostalo), može se konstatirati sljedeće: *obrazovanju za okoliš/održivi razvoj tijekom školske godine okrenuta je većina odgajatelja/učitelja okrenuta*. U svakom slučaju, ovaj je tip obrazovanja relevantan za njihovo buduće cjeloživotno učenje za održivi razvoj.

Podaci pokazuju da su se tečajevi u organizaciji učiteljskih škola pokazali manje zanimljivim. Slično vrijedi i za izbor ljetnih/zimskih radionica te vikend radionica. Koji je razlog tome - teško je reći pa je i pojašnjenje teže naći. Možda se jednostavno radi o slabijem poznavanju tih oblika obrazovanja, međutim to nismo provjeravali. Nisu utvrđene značajne razlike između odgajatelja i učitelja pa nam ih kao mogući uzrok razlikovanja u odgovorima valja zanemariti.

Cjelovitom analizom obrazovnih potreba odgajatelja/učitelja može se zaključiti da već i ovi dobiveni podaci ohrabruju, iako sam izbor ili neizbor određenih sadr-

žaja, razvoja vještina i sposobnosti te određenih tipova obrazovanja još uvijek ne jamči i njihovo učinkovito prakticiranje. Ovo su, dakako, predviđanja cjeloživotnom učenju o održivom razvoju unutar ispitane strukture ispitanika. Sigurno je da se ono, barem u sadašnjim uvjetima, mora nadomještati i drugim obrazovnim potrebama.

S druge strane, evidentirali smo nepovjerenje, možda i sumnju ili bojazan prema nekim od ponuđenih obrazovnih potreba procesa obrazovanja za održivi razvoj pa je u tom slučaju neke činitelje moguće i prepoznati. Pritom, treba napomenuti da su iskazani pokazatelji u određenoj mjeri više posljedica dosadašnjih loših iskustava negoli stvarne reakcije ispitanika.

Sve to upućuje na zaključak da bi smišljena obrazovna politika, uz udovoljavanje određenim preduvjetima, mogla postići znatno veću obrazovnu razinu odgajatelja predškolske djece i učitelja primarnog obrazovanja u području održivog razvoja. Ukratko, rezultati su pokazali da se na temelju pokazatelja procjene obrazovnih potreba za održivi razvoj mogu u značajnoj mjeri predviđati razne usluge. To može biti važno za planiranje budućeg cjeloživotnog učenja odgajatelja i učitelja, odnosno njihovog profesionalnog razvoja za održivi razvoj.

U svakom slučaju, predočeni podaci i odnosi koji iz njih proistječu velik su izazov za obrazovnu politiku Republike Hrvatske. Naime, ovo istraživanje može poslužiti kao ulazni podatak prilikom postavljanja novih koncepata cjeloživotnog učenja za održivi razvoj, do kojih će neupitno doći!

Percepcija poteškoća i prepreka

U pokušaju evaluiranja odgoja i obrazovanja djece/učenika za okoliš/održivi razvoj, odnosno evaluiranja obrazovanja odgajatelja/učitelja za okoliš/održivi razvoj, ***anketnim pitanjem otvorenog tipa***, identificirane su nužne mjere, slabe strane, poteškoće i/ili prepreke i sl. u odgoju i obrazovanju za okoliš i održivi razvoj u svojoj ustanovi.

Opće stanje odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj u ispitivanim dječjim vrtićima i osnovnim školama, a prema našim saznanjima i u drugim sredinama, nije zadovoljavajuće i unatoč ranije prikazanih postignutih uspjeha. Ono otkriva mnoge praznine i teškoće koje su u navedenom području očigledne i bez nekih opsežnijih istraživanja. Na to ukazuju sljedeće osnovne konstatacije, a koje donosimo onako kako su ih navodili odgajatelji i učitelji: ***nedostatak podrške stručno-razvojne službe na razini vrtića ili škole; nedostatak vanjske podrške; nedostatak dodatnih sredstava za nabavku literature i didaktičkog materijala; nedostatak vremenskih mogućnosti; slabo uključivanje roditelja u provedbu aktivnosti u vezi s okolišem; zaostajanje za potrebama u dodatnoj pomoći, posebice radi učenika s posebnim potrebama; otpori u vezi uključivanja ukupnog osoblja škole u planirane aktivnosti u području***

okoliša; stručno osposobljavanje odgajatelja/učitelja, na nacionalnoj i lokalnim razinama, organizira se tek povremeno; organizacija i oblici obrazovanja odgajatelja/učitelja trebali bi biti raznovrsniji i više prilagođeni stvarnim uvjetima pojedinih sredina; motivacijske mogućnosti za obrazovanjem odgajatelja/učitelja su ograničene; distancirano držanje ustanove prema polaznicima obrazovanja; istraživanja o problematici odgoja i obrazovanja za okoliš su rijetkost, iako se uviđa njihova neophodnost.

Naravno, ovim se isječkom problema i poteškoća odgoja i obrazovanja za okoliš/ održivi razvoj još uvijek ne govori o ukupnom stanju u navedenom području. No, one su, ipak, najblaže rečeno, upozoravajuće. Problemi i poteškoće koje se javljaju - prema dubljoj analizi – raznih su vrsta i dubine, a poneke od njih imaju karakter uzroka postojećem, ne tako, zadovoljavajućem stanju:

Najčešća *poteškoća* o kojoj su nas učitelji izvijestili, bila je **nedostatak potrebnih financijskih sredstava** zbog kojeg se promjena u odgoju i obrazovanju za okoliš nije razvijala prema planu. Suprotno od ovih rezultata, pokazalo se da su neki učitelji bili u povoljnijoj situaciji oko korištenja određenih financijskih sredstava. Naime, neki su učitelji problem financiranja rješavali uključivanjem roditelja.

Osnovnom poteškoćom identificirali smo i **nedostatak potrebnog vremena** za kritički osvrt na osobnu praksu tijekom unošenja promjena. S tim u vezi, učitelji smatraju da je vrijeme za diskusije i razmišljanja potrebno osigurati unutar satnice. Naravno, ima i takvih primjera iz kojih su vidljivi dokazi da, kad je odobreno vrijeme za razmišljanje tijekom radnog vremena, tada su pojedini učitelji radije radili tijekom tjednog ili godišnjeg odmora.

Iako se naglašava otvorenost komunikacije između onih koji su odgovorni za odgojno-obrazovnu politiku (nacionalnu i lokalnu) u području okoliša i onih koji su odgovorni da tu politiku provode na školskoj razini, samo mali broj učitelja osvrće se na načine na koje bi dvosmjerna i višesmjerna komunikacija mogla biti unaprijeđena. Više je onih koji navode slučajeve prekida komunikacije, ponajprije unutar same škole: Učitelji su izvijestili i o postojanju problema u međuljudskim odnosima unutar institucije.

Od ostalih prepreka navest ćemo i one koje se odnose na sljedeće: nespremnost nekih učitelja da prihvate predložene promjene; nedostatak zajedničkog donošenja odluka; nedostatak znanja; stres od novih promjena i sl..

Jedna od važnih prepreka promjenama u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj je odupiranje pojedinaca promjeni. Posebno je ovu činjenicu teško prihvatiti kada su u pitanju oni koji su odgovorni za njenu provedbu u odjelu djece/učenika. Razlike u stavovima onih koji podržavaju promjene i onih koji je odbijaju ponekad su uzrokom konflikata u školi. U takvim slučajevima, od upravitelja, stručno-razvojnih

službi očekuje se da razriješe takve konflikte. Stoga je važno prepoznati njihovu ulogu kao preduvjet promjene.

Nema sumnje da se kvaliteta odgojno-obrazovnog rada škole u području održivog razvoja zasniva na kvaliteti rada u pojedinom odjelu, a stupanj uspješnosti učenika u školi zavisi od stupnja obrazovanja učitelja. Ako je suditi prema izjavama ispitanika na otvoreno pitanje anketnog upitnika, onda valja reći da se to saznanje u odgojno-obrazovnoj praksi sve više afirmira i ostvaruje, pa je za vjerovati da će u sljedećem periodu porasti njegova kvaliteta.

ZAKLJUČAK

U radu su se analizirala pitanja promišljanja i ideje o odgoju/obrazovanju za održivi razvoj. Poglavitito se razmatrao problem kontinuiranosti odgoja/obrazovanja za održivi razvoj, a posebna je pozornost posvećena obrazovanju učitelja za održivi razvoj. Raščlamba je tih pitanja pokazala da je uvelike njima jasno začeta ideja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj i da su zapravo značajan prinos teoriji i praksi cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Da bi se dobila cjelovitija procjena valjalo je, naravno, sve razine odgoja i obrazovanja detaljnije i opsežnije analizirati, od ranog odgoja i obrazovanja i sljedećih razina pa do prikaza visokoškolskog odgoja i obrazovanja za okoliš/održivi razvoj. Provedena je analiza pokazala da je usprkos vrijednih promišljanja, zamijećena i mjestimična nedorečenost.

Empirijskim dijelom rada nastojali smo prikazati razvoj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u nas. 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. U svakom slučaju, u usporedbi s današnjim globalizacijskim kretanjima u području odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, bile su to samo pojedinačne, pa i zatvorene, pojave naše znanosti i našeg odgojno-obrazovnog sustava.

Po našem mišljenju, budućnost cjeloživotnog učenja za održivi razvoj ovisi ponajviše o kakvoći rada i međusobnoj suradnji putem novih i viših oblika međusobnog umrežavanja brojnih činitelja. Pri tome, i zapadnjački su trendovi, događaji i utjecaji dobrodošli u preoblikovanju domaćih standarda, što će s vremenom pridonijeti i našem približavanju i povezivanju na globalnoj razini. Optimističnija realnost su, ponajprije, godine ispred nas koje će biti intenzivnije obilježene državnim i međudržavnim obrazovnom komunikacijom znanstvenika, nastavnika, studenata i drugih; ulaskom i razmjenom inozemnog osoblja i programa ili zajedničkim izvođenjem programa u više zemalja i sl.

Recimo napokon da je ključ svega, ustvari, nužnost intenzivnije provedbe procesa – neka svatko od nas učini što je više moguće sa svoje trenutne pozicije! Naime, bit je cjeloživotnog učenja za održivost u započinjanju, činjenju onoga što možemo iz pozicije u kojoj smo sada te onoga što možemo činiti!. Dakako, podrška drugih često može biti od pomoći. U svakom slučaju, prostor je otvoren za konstruktivan dijalog i diskusiju.

LITERATURA

- Babić, N. (2007.), Konstruktivizam i pedagogija. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.1-15), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Biasutti, M. (2007.), *Educating for Sustainable development Curriculum Planning in higher Education*, Sarajevo, UNESCO Regional Bureau for science in Europe
- Cifrić, I. (2002.), *Okoliš i održivi razvoj*, Zagreb, Hrvatsko sociološko društvo.
- xxx: (2003). *Environmental Education in the formal School of Southeastern Europe – needs, achivments, partnersip, perspectives, FullReport*. [www. eesee.net7o1.html](http://www.eesee.net7o1.html)
- Faulstich, P. i Zeuner, C. (2000.), Učenje tijekom života u mrežama. U: *Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Europi* (str.41-45), Zagreb, Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.
- Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.41-57), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Huckle, J. (2005.), *Education for Sustainable Development. A briefing paper for the Teacher Training Agency. Final draft June 2005*. <http://5ecda376-6e78-43b1-a39b-230817b68aa4-Huckle>
- Gayford, C. (2001.), Education for Sustainability: an approach to the professional development of teachers, *European Journal of Teacher Education*, 24 (3).
- Jurić, V. (2007.), Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.68-80), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Lay, V. (2005.), Proizvodnja budućnosti Hrvatske: Integralna održivost i učenje, *Društvena istraživanja*, 14 (3): 311-335.
- Lay, V. (2007.). Održivi razvoj i vođenje, *Društvena istraživanja*, 16 (6):1031.-1015.
- Ledić, J. (2007.). U potrazi za civilnom misijom hrvatskih sveučilišta. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.123-134), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Lepičnik-Vodopivec, J. (2006.), *Okoljska vzgoja v vrtcu.*, Ljubljana, AWTS.
- Matijević, M. (2007.). Internet, osobna računala i nova obrazovna sredina. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.159-172), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Mayer, M. (2003.), *What can we do in school for ESD? Reflections and proposals from ENSI International Network. Italian Institute for evaluation of the educational System.*

- xxx (2000.), *Memorandum o cjeloživotnom učenju*. Bruxelles, 30. 10. 2000.
- Novalić, F. (2003.), *Rasipanje budućnosti*, Zagreb, Alineja.
- Pastuović, N. (2001.), *Strategija razvitka Republike Hrvatske «Hrvatska u 21. stoljeću» - Odgoj i obrazovanje*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja.
- Piršl, E. (2007.), Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275-291), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Posch, P. (2005.), *School development and education for Sustainable developmen, Klagenfurt*, Universita di Klagenfurt, Austrija, Rete-ENSI.
- Previšić, V. (2007.), Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (uvodni kongresni referat). U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- xxx: (2001.), *Program odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj (Prijedlog)*, Zagreb, Ministarstvo zaštite okoliša i prostornog uređenja republike Hrvatske, Ministarstvo prosvjete i športa, Ministarstvo znanosti i tehnologije.
- xxx: (2005.), *Promotion of a Global Partnership for the UN Decade of Education for Sustainable development (2005-2014)*, New York.
- Rizzi, R. (2002.), Exercises to introduce the Concept of sustainable development. U: *Education for Sustainable development Toolkit* (str. 59-100), Knoxville, Center for geography and Environmental Education, University of Tennessee.
- Rogić, I (2003.), Obzirni/održivi razvitak u iskustvu modernosti, *Društvena istraživanja*, 12 (3-4): 361-379.
- xxx: (2003.), *Shaping the practical role of higher education for sustainable development. International Conference on Education for Sustainable development. International Association of Universities and Charles University in Prague*.
- Shallcross, T., Robinson, J., Wals, A. (2006.), *Creating Sustainable Enironments in our Schools*, Manchester Metropolitan Univerzity, UK, Univerzity of Malta and wageningen University, The Netherlands, trentnam Books.
- Spajić, V. (2007.), Europske integracije i obrazovanje za demokratsko građanstvo u cjeloživotnoj perspektivi. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.380-394), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Šoljan, N. (2007.), Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju prema (de)konstrukciji pedagogije. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.411-440), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- UNESCO, (2002.), *Teaching and Learning for Sustainable Future – A Multimedia Teacher Education Programme.*, [http://: www. unesco. org/education/tlsf](http://www.unesco.org/education/tlsf)
- 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.
- xxx (2007.), *Strategija Sveučilišta u Rijeci 2007.-2013*. Rijeka, Sveučilište u Rijeci.
- xxx: (2005.), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UN Decade

- of Education for Sustainable Development 2005-2014. Intenational Implementation Scheme. Draft. January.
- Uzelac, V. (1999.), Ekologija temeljena na pedagojskim pristupima i problemi odgoja predškolske djece za okoliš. U: V. Uzelac (ur.), *Ekologija korak bliže djetetu* (str.16-32), Rijeka, Grad Rijeka, Dječji vrtić Rijeka.
- Uzelac, V. , Starčević, I. (1999.), *Djeca i okoliš*, Rijeka, Adamić.
- Uzelac, V. (2002.), *Stanje i vizija obrazovanja studenata učiteljskih škola/nastavničkih fakulteta za okoliš*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Uzelac, V., Pejčić, A. (2006), Etika održivosti i obrazovanje za okoliš/održivi razvoj: istraživački rezultati percepcije odgojitelja i učitelja U: I. Hicela (ur.), *Prema kvalitetnoj školi* (str.41-57), Split, Hrvatski pedagoško-književni zbor – Ogranak Split i Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, str. 41.-57.
- Uzelac, V., Pejčić, A. (2007.a), Kompetencije i kompetentnost učitelja u kontekstu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U: N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str.147-157), Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University Kherson, Ukraine.
- Uzelac, V. (2007.b), Promišljanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskoj i ranoškolskoj dobi. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.452-466), Zagreb, Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Vasta, R.; Haith, M.; Miller, S. (2007.), *Dječja psihologija*, Zagreb, Alinea.
- Zimmermann, B. (2005.), *Education for sustainable Development – Team Teaching and Teacher Training*, <http://www.cceindia.org/esf/download/paper39.pdf>
- Yakovleva, S.(2007.), The role of the teachers professional competence in the learning activity of children with special needs. U: N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str.395.-403.), Osijek, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska i Kherson state University Kherson, Ukraine.

THEORETICAL-PRACTICAL FRAMEWORK OF LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Vinka Uzelac

University of Rijeka, Faculty of Teacher Education in Rijeka
Republika Hrvatska

Abstract

The aim of this work is to point at the need of more active involvement of educational institutions into the process of lifelong learning for sustainable development. For this purpose, the attention is called to major challenges and problems at the international level with which both the world and Croatian educational theory and practice are being faced. In this work, the approach to the analysis of education for sustainable development refers to the investigation of the basic characteristics of global questions and problems of this kind of education. These questions are of great importance because they belong to the efforts connected with their application in practice, that is, educational system which is our case. On the other hand, the reference to the accessible documents, papers and/or studies is important because they warn about some disadvantages of education for sustainable development. This particularly refers to the description of certain examples of redefining education for sustainable development which is the consequence of different views about the values, aims, contents, activities and other circumstances in which an activity takes place. At the same time, this also refers to some dilemmas that have not been sufficiently actualized to date. In this work, the attention is also given to teacher education for sustainable development as a topical interdisciplinary issue that has not been much investigated and researched in this country. The approach to this problem is focused on the following: styles of environmental education in kindergartens and lower forms of primary schools, previous practice of education for sustainable development regarding pre-school and primary teachers and their needs for future education within the field of education for sustainable development in the Republic of Croatia.

Key words: *environment, sustainable development, education, lifelong learning, educational institutions, school, pupils, teachers*

INTRODUCTION

The reality of the modern world is characterized by the crisis of values and morals, and the destruction of life (Novalić, 2003:13). In such situation, education for sustainable development, that is, learning about sustainable development is of great importance because the environmental problem area becomes more and more complex. It is a matter of a new approach to the issue of environment that needs to be innovated and learned systematically.

Education for sustainable development has been given a high educational priority by the document issued by the Economic Commission for Europe and the Environmental Protection Board called *Strategy for Education for Sustainable Development*. The document was approved in 2005 at the Conference of Ministers of Environment and Education held in Vilnius (17 – 18 March 2005). It can be read from the document that, on the one hand, education for sustainable development should be viewed as a supplement to the previous environmental education and that, on the other hand, it has been given a priority. In other words, adequate initiatives have been encouraged and supported in this domain at the international, national and local level. *The core idea was to argue in favour of new forms of systematic deliberation, problematising and solving education for sustainable development, particularly because of the detachment from traditional views on environmental education.*

Analysing the parts of the UNESCO document called *Promotion of a Global Partnership for the UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014*, it must be pointed out that it is explicitly said in the document that people should be provided with the opportunity to anticipate, face and solve the problems that endanger life on our planet, which is borne out by noticeable awareness of its proponents. We are talking about *the values and principles* that form the basis of education for sustainable development. The values upon which the consensus was reached were as follows: *intergenerational equality, equality of sexes, social tolerance, poverty reduction, environmental protection and renewal, preservation of natural resource and righteous and peaceful societies* (2005:5).

It is not simple to approach the interpretation of the issue of education for sustainable development more concretely. The reason is that education for sustainable development is an exceptionally complex notion. Among other things, it is understood as a conception, and thus it is almost impossible to make multiple analyses due to numerous possible relationships. However, efforts were made in order to single out some questions and problems of education for sustainable development that are more or less common for the majority of countries. Namely, in our work, there is a warning and discussion about the necessity of scientific and expert consideration of education for sustainable development within the context of the theory of sustaina-

ble development and conception of lifelong learning (*Memorandum o cjeloživotnom učenju, Bruxelles, 2000*).

The conception of lifelong learning for sustainable development is mostly viewed from a vertical and horizontal viewpoint (*Pastuović, 2001*). As it is a matter of the combination of numerous components and their interlacement, and also the fact that they belong to different categories, numerous questions have been opened within these viewpoints. Analyzing the single statements, it is possible to identify some of them only approximately although this is also relative and subject to a broader reconsideration. We have chosen several statements as the starting points (*Šoljan, 2007: 414*) that clearly outline what is expected from educational institutions in the first place (particularly schools) and in what way. They were brought down to the following:

- Education for sustainable development is not one-time learning and the final result of success, but a permanent need for learning about sustainable development, that is, for the development of children's and adults' engagement in learning.
- Education for sustainable development is connected with permanent changes, whose connection is the basis of sustainable development, and thus the gained knowledge about sustainable development is not final but permanently subject to change.
- Education for sustainable development helps us to stay current with various accomplishments, especially scientific, technical, economic and other that are connected with sustainable development, and also to direct changes and various direction signs in the future of sustainable development.
- Education for sustainable development shows the tendency to include all people of all ages where man is the main initiator and user of its own progress, while its power is conditioned by continuous learning, that is, development of his own abilities of learning about sustainable development in a narrower sense and development of abilities in a larger sense.

AFFIRMATIVE ASSOCIATIONS OF ISSUE OF SUSTAINABILITY WITH EDUCATION

We remind on two basic questions because they refer to possible ways of the development of lifelong education, that is, learning for sustainable development: **(1) *In what way and in which direction the issue of sustainable development, that is, the dimensions of sustainability predetermine the perspectives of contents of the educational process and the activities in this process?*** The question can also be raised as follows: **(2) *In what way and in which direction the contents, relation-***

ships and activities within the educational process predetermine the perspectives of sustainability?

We connect the answers to these questions with today's approaches to the problems of environment and its sustainable development (Cifrić, 2002), particularly with the definitions of the term 'sustainable development'. We also point out that these definitions significantly differ from those that occurred more than twenty years ago. The ones that occurred in the late eighties, characterized by taking care for the needs of future generations, were undoubtedly challenging, but also inoperative, especially when considered from the educational aspect. Newer approaches towards sustainable development are initiated by numerous failures in problem solving caused by human activities, that is, disregard of the principles of sustainable development. Namely, today's definitions of sustainable development represent, among other things, a step forward towards its educational operationalization.

Due to different interpretations of the term 'sustainable development', some different levels, that is, forms of the development of its pedagogical reflections, approaches and activities took place within formal, non-formal and informal forms of education (Michelsen, 2000: 145-151; Keown, 2002: 13-16; xxx: 2003, *Shaping the Practical Role of Higher Education for Sustainable Development...*; xxx: 2005, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014 International Implementation Scheme*).

Namely, the planned strategies of education for sustainable development directed the current attention onto the ***analysis of the term 'sustainability'***. From the viewpoint of our subject of interest, we hold that questions and problems of the dimensions of sustainability are the basis of education for sustainable development and, at the same time, central questions of lifelong learning for sustainable development. Regarding the general level, the dimensions of sustainability would be understood as directed to several approaches that draw closer continuously. We refer to some of the standard approaches below.

With regard to some frequently quoted authors, Posch's dimensions of sustainability, such as ***sustainability at a pedagogical level or a social-organizational and a technical-economic level*** (Posch, 1998), represent an answer to urgent demands of educational innovativeness. In order to confirm the above stated, we will also refer to Mayer (2002) who has given great attention to ***pedagogical sustainability and organizational sustainability***. However, it would be interesting to point out that the same author also mentions ***the communicative dimension of sustainability and sustainability of school buildings along with the school management***. Huckle's dimension of sustainability (2005) where the emphasis is laid on ***the ecologic, economic, social, cultural and personal dimension of sustainability*** also seems very appropriate. Considering the question of the dimensions of sustainability in the UN

Decade of Education for Sustainable Development (2005: 5), attention is called to the following: education widely proclaims a number of values and principles that form the basis of sustainable development. Shallcross model (2006) is also valuable and interesting because, in a wider space, there are dimensions such as *social, economic and ecological sustainability, that is, the values of the lifelong learning process*. In order to deliberate the dimensions of sustainability further, one is to be referred to the UNESCO document that emphasizes *human sustainability, social sustainability, economic sustainability and environmental sustainability* (Biasutti, 2007: 19). For the purpose of this work, it would be interesting to single out the following: development (sustainable development) provides for endurance (sustainability) of the natural environment and social endurance (sustainability) (Novalić, 2003: 98). It is also important to point out that Lay advocates the view of *integrative sustainability* (2007: 1013), referring to *ecological, economic, socio-cultural and political sustainability*.

What arises from the mentioned approaches to the problem of sustainable development is that the effects of lifelong learning for sustainable development are being measured and assessed by the degree of successful inclusion of a number of dimensions of sustainability (*based on Nenad Strac's communication submitted at the conference 'Education for Sustainable Development', Zagreb, 13-14 December 2007*). In accordance with this, it should be clear that their implementation into the process of education for sustainable development could have various forms.

In order to locate education within today's global position, we need to determine the core of fundamental dimensions of our own sustainability which, in general terms, always occur on the relation 'dimension nature – dimension society'. Affirmative associations in education, set off by the dimensions of sustainability, move also towards modernization, which through its efforts and shaping looks further for an adequate approach towards the development of holistic-ecological culture as a valuable conception and orientation that is regarded to be not only the key of development, but also the basic prerequisite of natural, human and social survival (Novalić, 2003: 84). Regarding the development of the awareness of sustainable development, the globalization complex has, on the one hand, imposed the domination of several educational-problem questions. They imply the orientation to the following:

- early education for sustainable development;
- continuity of education for sustainable development; and
- views of the dimensions of the principle of diversity in education for sustainable development;

On the other hand, the problem also concerns teacher education for sustainable development. The prospects of both of these problems are favourable, and therefore we keep our interest in them in the next sections.

Early education for sustainable development

By a careful insight into literature from the perspective of education for sustainable development, it is obvious that in past time a majority of works have been directed to the argumentation of the reasons why this form of education should be based on the conception of obligatory pre-school education (Uzelac, 1999; Pastuović, 2002: 17-19; Lepičnik-Vodopivec, 2006). The fact is that it would definitely contribute to the massive expansion of education for sustainable development. However, it is important to point out that it would be wrong not to realize the real, content-related basis of such form of education. To begin with the perspective of a little child, well-mastered basic knowledge, abilities and skills are crucial, especially from ***the aspect of their healthy living***. Currently, our answer to the question of what children should know about sustainability needs to be that they would most probably follow those dimensions of sustainability having such characteristics that make them attractive or desirable for a child.

Regarding the understanding of the dimensions of sustainability, there is not enough scientific research proof on the basis of which we could assume that children possess the sensitivity towards them. Besides, we should remind ourselves that children's judgement about sustainability develops gradually and changes according to the age. Such changes are familiar because they run concurrently with general progress of children's thinking (Vasta, Haith, Miller, 2007: 59-62), including thinking about the environment they live in. Younger children think about the environment concretely, relying on the outer characteristics of the environment: "the environment is something where I play". Older children can also take into consideration more abstract aspects of the environment such as care for the environment. Younger children often see the environment as a current state that depends on current games and activities or those that follow next, while older children hold that the environment is a permanent relationship to it (Uzelac, 1999).

This affects the issue of functioning of all possible influences on learning about sustainable development. One thing that needs to be considered is that faults in an early education stage reduce successfulness in learning in obligatory education, that is, later educational stages including later stages of lifelong learning for sustainable development (*Memorandum o cjeloživotnom učenju*, 2000).

Continuity of education for sustainable development

An increased interest in the continuity of the process of education for sustainable development occurred due to the following reason: it has been shown that lots of things should be changed at single levels of education and there was also an aspiration to connect them more directly. Otherwise, there is a danger that the need for

integral efforts, necessary if global aims are to be realized in the domain of education for sustainable development, would be lost from sight (*Promotion of a global partnership for the UN Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014: 5*).

The overemphasis of continuity in education for sustainable development has directed us to the following question: ***What is lying behind the continuity of education for sustainable development?*** The continuity has been viewed more generally and determined as relatively permanent change of the entire education for sustainable development, from the earliest age to an old age. This determination implies many important elements. Their analysis is prominent because, regarding the curriculum explanation, they rely largely on: ***(a) interdisciplinary and/or integrated curriculum*** (Hackle, 2005: 22) what, generally, leads us to the following conclusion: ***(b) the curriculum, that is, skills and knowledge about sustainable development need to be modified and raised at a higher level*** (*Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000: 7-8*).

With regard to the current efforts, the continuity of education for sustainable development should be sought in basic education, that is, in the application of most efficient characteristics of pre-school education learning methods (*Lepičnik-Vodopivec, 2006*). At the same time, we are talking about the establishment of the conditions for larger appreciation of flexibility while organizing the activities and appreciation of fun and recreation in a form of a game while researching and using the means that children are familiar with and which are an integral part of pre-school and/or family life, etc. In this context, the visual-aesthetic characteristic of space is one of the important factors of environmental perception (*Uzelac, 2003*).

At the same time, primary school education needs to take care of the demands of secondary school education for sustainable development. Namely, the connection of the primary and secondary levels of education for sustainable development also imposes certain adaptation, that is, avoidance of separate development of learning at three educational levels (pre-school, primary and secondary level) with the tendency of further prolongation (*Huckle, 2005: 22*).

Generally, school education for sustainable development needs to offer more than just narrow learning and teaching about the nature protection, although it also remains as important (*xxx, Environmental Education in the Formal School of South-Eastern Europe, 2003*). It is not enough to emphasize only the need for new knowledge and information about what the environment deals with today, and neglect the point of change in school and its basic consequences for the development of the sensitivity and awareness of sustainable development. ***The need of extending the dimensions of children's/pupils' immediate physical and cultural environment should be emphasized as well.*** In short, school successfulness is determined by various impetuses

for gaining and practical application of basic values of sustainable development with which it is possible to make a significant shift from the classical approach to learning about sustainable development (*Faulstich, Zeuner, 2000: 41-45*). This means, of course, that some open questions raised in some other works, either quite interesting and/or provocative for us, remain apart although they deal with, for example, ***leading towards sustainable development***, that is, ***learning by doing*** (*Lay, 2007: 1034*). In essence, we are talking about the understanding according to which school itself should encourage the development of such knowledge, skills and attitudes by which children/pupils would be able to answer the current and future demands of sustainable development imposed by their family, secondary school, working place and social community.

Investigating the continuity of education, its successful change is also based on the acceptance of the strategic aims of ***formal and non-formal educational systems***. For this purpose, the mutual approach of formal and non-formal systems is of primary interest to education for sustainable development, as well as the explanation of their mutual problems and ways to realize the cooperation between them. Here, it is enough to accept the fact that today there is a need and necessity for a deep understanding of such efforts (*Jurić, 2007: 68-81*). In doing so, there may be some indications that various printed materials and the Internet get more and more important position in education for sustainable development (*Matijević, 2007: 164-168*), as well as the empowerment of civilian intervention (*Ledić, 2007: 123*).

In the light of the above mentioned works, we will try to answer the following question: To what extent can we change the culture of learning about sustainable development? We hold that the change of the culture of learning about sustainable development should become one of top-priority tasks. However, we must admit that the effects of past changes are not even. This is not surprising if we know that, in reality, some systems accept changes more easily, while the others are expected to put up resistance and/or accept changes superficially. The result of such situation is deepening a gap between the systems. Anyway, we should also add that one of the possible results is ***permanent close cooperation between formal, non-formal and informal education***. If the cooperation is successful, the implication is that planned and organized learning about sustainable development, whether it is implemented in educational institutions or everyday life and work, should be linked with the processes of self-learning (*Faulstich, Zeuner, 2000*). In this context, we are interested in possible influence on ***the continuity of learning in different dimensions of sustainable development***. It should be pointed out that discontinuity can lead to difficulties in the process of learning about sustainable development.

View of dimensions of principle of diversity in education for sustainable development

The principle of diversity in education for sustainable development realizes various relations: (1) it can be used on equal terms and in turns; (2) its dimensions can interpenetrate in the process of education for sustainable development; and (3) one dimension of the principle of diversity can be stratified into more different dimensions. Namely, the advocates of the appreciation of the principle of diversity in education for sustainable development hold that the emphasis is put on the following: to provide each child with the opportunity to develop their individual interest and personal style of learning for sustainable development. In this context, the monitoring of progress has been singled out and particularly emphasized through a number of relations (*Huckle, 2005: 64*). However, many proposed solutions to the appreciation of the principle of diversity did not become adequate reality.

Singling this problem out from the entirety of education for sustainable development tentatively, we made efforts to observe it within the context of a future perspective. The starting question is: ***How can it be proved that education gives a valid picture of the diversity of learning for sustainable development?*** At the same time, this question initiates a few important things:

- (1) What can be a better measure of the diversity of learning than the situation where it opens some new vistas, that is, little known ways of understanding the problem of the diversity of learning for sustainable development? As could be expected, the changes linked with the master plan of learning new knowledge and skills go further than that.

In fact, (2) behind all this there is a more observable need for the right to the diversity of learning about sustainable development for all children, regardless of their origin, gender, socio-cultural background, language and developmental potential (e.g. children with difficulties in development, gifted children, etc.) on the one hand, and pedagogical-didactic-methodical requests for diversity on the other, going from various learning contents, outcomes, forms and methods to different time inclusion.

Having in mind that it is a matter of numerous dimensions of diversity within the educational process, we need to say that such interpretations are not always easily achievable or their realization is not equally good with regard to education for sustainable development. Here, we could also raise the question of what criteria are or should be taken as the starting point if we know that each of them implies numerous interpretations. However, we will restrict ourselves to a short comment on some dimensions of the principle of diversity in education for sustainable development.

Content diversity

When dealing with the problem of the content diversity in education for sustainable development, it would be interesting to begin with the following question: ***How can we be certain that a school or some other educational institution treats its own offer (un)equally, including the choice of different contents of learning about sustainable development?***

Due to an easier managing among different answers, the problem of content diversity will be presented on the basis of various studies. All of them reflect a quite clear picture: they have similarities, but it is not easy to explain them completely within the context of the problem of content diversity and within one educational group of children/pupils.

Regarding the cases when there are a number of content-related possibilities, the principle of diversity can change its position in some situations. Namely, this problem becomes clearer if we take into account the contents that include the following: ***poverty reduction; citizenship; peace; ethics; responsibility within local and global context; democracy; safety; human rights; health; cultural diversity; rural and urban development; economy; production and consumption; environmental protection; natural resources management; biological and landscape diversity, etc.*** (*Strategija gospodarske komisije UN za Evropu za obrazovanje za održivi razvoj, Vilnius, 2005: 4-8*).

Each of the mentioned contents indicates a concrete problem of sustainable development and also some other problem or something what is somehow connected with sustainable development. When a part of the contents of sustainable development refers to a concrete problem of what has been indicated by the content, it then represents itself in its own basic and unambiguous meaning. On the other hand, when a part of the contents of sustainable development also refers to some other dimensions of sustainable development or something what is somehow connected with it, this content then represents itself in its ambiguous meaning. In that case, the meaning of one problem is being transferred to the meaning of another one. Since the central problem of sustainable development is based on several meanings, the network of content-related relationships is quite broad, and thus one content can be found in several fields that can draw closer at macro- and micro-educational level.

Regardless of the fact to what content-related problem we have drawn closer, we should always have in mind that each content-related problem has more or less determined presumptions at its basis. Among other things, these presumptions also refer to an offer of various contents within the same educational group of children/pupils and make the content-related problem even more complex than it seems at first.

Diversity of level of accomplishment of educational aims

We are also interested in the part of the principle of diversity that refers to ***levels of accomplishment of educational aims*** (*Strategija gospodarske komisije UN za Evropu za obrazovanje za održivi razvoj, Vilnius, 2005: 4*). This implies certain connections and relations where children/pupils/students do not accomplish the same level of knowledge, habits, skills and attitudes in all given contents. The fact is that it is not easy to predict the level of accomplishment of learning aims in detail due to a large number of relations that occur in the process of learning for sustainable development. Namely, two mutually similar problems occur in the analysis of the core of accomplishment of educational aims. (1) The diversity of accomplishment of educational aims has not been analysed enough or not at all. (2) We have no knowledge of any special publication that deals with the problem.

Anyway, it is known that every educational system puts in the focus of its interest the things that are in accordance with its tradition. In most cases, there is no complex and correlational approach to the problem of diversity of accomplishment of educational aims. One of the reasons why they have been avoided and skirted is their complexity. The controversiality of how to interpret this principle always lies behind it. It may also be that, in the best case, their interpretation is doubtful. In any case, this diversity in education for sustainable development should be planned, investigated and explained carefully, thus increasing the values of the mentioned principle of diversity.

However, it would be more just to conclude that, regarding the mentioned problem, it is a matter of one of the dimensions of the principle of diversity which also has to undergo changes today. To put it simply, the basis of this dimension of the principle of diversity is personal motivation for learning, the diversity of possibilities of learning and the diversity of its accomplishments.

Diversity of forms and methods of work

The problem of directing to the guidelines referring to ***the diversity of forms and methods of work*** is in a close connection with the problem of the definition of the principle of diversity of contents and learning outcomes. It is believed that they are interdependent, that is, complementary to each other. Regarding the question of how many interdependent relations are possible, we give the following answer: as many as there are direct complements. At the very beginning, however, we face with a new problem: it is not clear enough what dimensions of the diversity of forms and methods of work are being shown, that is, what is the background of this problem.

It should be said that only few people have integrated new approaches and consideration of different forms and methods of work into the theory of education for

sustainable development. In a broader sense, this also refers to the problem of research by which the information on the efficiency of certain forms and methods of learning is gathered. Of course, none of this happens at once because forms and methods of learning improve gradually. The fact that better or poorer status of single forms and methods of work is accountable for positive or negative effects of children or adult education should not be surprising in the near future. These consequences are not always necessarily visible in the moment of their application.

It is obvious that we should still learn a lot, that is, ask ourselves: In what way the diversity of forms and methods of learning affects the level of accomplishments in single segments of educational system, that is, the level of individual accomplishments that also includes domains of public and private life? (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000: 10; Strategija gospodarske komisije UN za Europu za obrazovanje za održivi razvoj, Vilnius, 2005: 6-7).

Diversity of time consumption

We should also take a look at the problem of diversity of time consumption as a certain and very important dimension of education. In this context, we are particularly interested in ***the time consumed and used in education for sustainable development*** that also represents the central part of education for sustainable development within each educational system (*Strategija gospodarske komisije UN za Europu za obrazovanje za održivi razvoj, Vilnius, 2005: 6*).

We should also shortly refer to the issue of diversity of time consumption with regard to a pre-school or school child, student, teacher and all the persons that regularly or occasionally engage in the process of learning for sustainable development. Those who indirectly investigate this problem claim that it is a matter of the dimension of diversity that is most promising but also hardest to be realized. This is the evidence that this problem enters the relations that are far more complex than the indications of necessary changes.

It is important to emphasise that the core of the problem also implies that there is many children/pupils or some other individuals who possess high motivation and intellectual quality. It seems, however, that they are ineffective in the organization of their own work and time. Or it may be that they are slower than others and need more time to solve the same or any other task.

Exactly for these reasons, we ask ourselves: ***To what extent do we feel ready to provide children/pupils/students with solving the tasks connected with problems of sustainable development in a way that suits them in terms of time?***

Respecting the diversity of work of children with special needs

It seems reasonable to expect that the problem of diversity of education for sustainable development should be viewed in an even broader sense. In educational institutions, there are children/pupils with special needs, and therefore we should ask ourselves: ***Does the equality of children with special needs, with regard to their right on education for sustainable development, inevitably imply the equality of the possibility of their success in learning about sustainable development?*** In this context, nobody would bring into question the fact that the principle of diversity of learning for sustainable development has got the possibility of developing in different ways, and thus contributing to the well-being of children and/or adults with special needs. It is a well-known fact, but we also need to point out that this problem has become more important today due to more and more complex connections in which children/pupils with special needs have been included (Yakovleva, 2007: 395-402).

The neglect of inequality of children with special needs in the process of education for sustainable development can lead to failure. The complete proposition referring to the regulation of children with special needs is not familiar yet, but the questions of how to establish it and monitor it, and how that process would change are among most interesting questions which the theory of education for sustainable development should address and investigate. Therefore, the exact determination and consideration of the potential (un)favourable consequences that could arise from (non-)respecting the diversity of children with special needs in the process of culture of learning for sustainable development are expected with good reason.

Regarding the development of any model of education for sustainable development, we also ask the following: To what extent it is desirable for education for sustainable development, referring to children/pupils with special needs, to be as precise as possible in order to contribute, that is, provide for successful communication within a certain group of children/pupils?

Aside from the answer on this question, one thing is certain – education for sustainable development should be as clear as possible to every child/pupil, which also includes children with special needs, of course.

Diversity of education for sustainable development in pluralist and multicultural society

The development of the awareness of the problem of sustainable development, particularly in areas where different groups of people live and maintain contact, is connected with the problem of education for sustainable development in pluralist and multicultural society. (Im)precision and (un)disciplined behaviour, as well as

lack of reliability, withdraw from the traditional orientation of education for sustainable development in pluralist and multicultural society. Namely, the phenomena that surround us are not true or real enough to the extent to which they should be accepted.

Although the awareness of the fact that the creation of educational conditions has got a significant meaning for the connection of the world countries has been developed long ago, we have only recently found more concrete analyses about it. Here, we will shortly point out only some of them for which we think that could be relevant for the explanation of our problem. Previšić (2007) holds in his approach towards multicultural social structures that in this way numerous questions for education and socialization are being open such as the questions of intercultural and ethnic dialogues, common life, tolerance and mutual respect. According to Piršl (2007: 287), education for intercultural competence and sensitivity should be based on the development of global awareness, multiple perspective, awareness of connection of natural and human world and development of individual responsibility for the global problems. Spajić (2007: 389) talks about European integration and education for democratic citizenship and emphasizes many interconnected and interdependent values. She understands them as the core of European identity that needs to be integrated into educational strategies. Proceeding from the complexity of defining interculturality as an educational phenomenon, Hrvatić (2007: 47) calls our attention to the fact that ‘learning by differences includes the focus on differences and respect of cultural relativism and reciprocity, where every culture has got boundaries which can be crossed only by showing openness and interaction’.

In any case, an encounter with this and other works has left consequences on the understanding of their meaning for education for sustainable development (Biasutti, 2007: 23) what generally implies the following: (a) identification of the dimensions of other cultures, that is, different social, ethnic, religious and other components in their diversity, and (b) suggesting a more favourable outcome of common life. In this way, a significant shift has been made in yet another approach to diversity that has been understood as new impetus for the development of education for sustainable development. Namely, it is about a whole range of challenges for education for sustainable development with which pluralist and multicultural societies deal with. One of them is the recognition and acceptance of differences, that is, approaching the differences as something quite normal.

The models by which the differences among children/pupils or adults are being explained are usually based on the approach implying that common life will provide everyone with the opportunity to gain more knowledge and better cognition about oneself and the others where mutual respect represents a significant step forward. Accordingly, the meaning of the principle of diversity referring to the culture of learning of children of different affiliation should be redefined. We are talking about

one more normative and, at the same time, developmental dimension of education for sustainable development.

Generally speaking, no matter what dimension of the diversity of education for sustainable development we are talking about, it always implies a high degree of children's/pupils'/students' engagement because, with time, they become more and more responsible for their learning about sustainable development. The dimensions of the principle of diversity can be considered as a measure of quality assessment with regard to the standards of what is good and desirable in education for sustainable development. We point out that it was partly the basic contour of some research in the Republic of Croatia (Uzelac, 2002; Uzelac, 2006: 359-389; Uzelac, 2007: 452-466).

RESEARCH IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT WITH SPECIAL REFERENCE TO THE REPUBLIC OF CROATIA

In the heart of the problem of education for sustainable development, there are ways in which educational institutions, particularly schools, can bring about changes. A significant place belongs to research (*Promotion of a Global Partnership for the UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*, 2005: 13) that, among other things, bring new questions and problems of learning for sustainable development. It is quite certain that they open the problem of *empirical research* in several ways. Namely, the fact is that the position of research is still a marginal one and the adequate relationship to the empiric research on education for sustainable development is still not developed. The demand for research has the meaning of challenge only if this research contributes to a better theoretical understanding of education for sustainable development, that is, more efficient practical shaping of such education. This also means that, on the basis of cognitions obtained through empirical research, we can approach the construction of single models of learning about sustainable development. Of course, the acceptable theories in the stated sphere of activity are not approachable only by empirical research. We point out that the intention is to give adequate meaning to various current and future researches and to put them in order. What is important is the question of how to find the best ways for successful learning about sustainable development by the means of research.

Besides that, it is known that one should be familiar with the results of some larger research projects in order to realize more successful education for sustainable development. In this connection, it is more and more obvious that the application of the basic ideas of such research gives best results if educational institutions, particularly schools, become involved in 'action research'. In other words, if we accept the invitation for action research, new vistas and opportunities will be open

and also new ways of approaching the problem of learning for environment/sustainable development. However, an attempt at integration of the results of such research into wider school space has not been evident. The reason for this is probably their non-systematic quality. The following question has been raised: Is such an approach efficacious at all? If there is a tendency to empower school (or any other educational institution), that is, to bring about certain changes directed to the active inclusion of educational institutions that learn about sustainable development continuously, one should be referred to the promotion of the idea that every institution/school can have its own research model or one research model can serve for a number of institutions/schools (of the same group, of course). On the condition that one should not lose its own criticality, personal experience can lead to the change of educational practice, as well as the change of opinion, beliefs and attitudes of those who are involved in such research. The right move would be to determine all the advantages for certain educational accomplishments. In this case, there is room for optimism.

Due to our consideration of the possibility of application of valuable ideas about education for sustainable development within the practice of our educational institutions, it was necessary to realize several research approaches. We hold that the approaches to this problem area are important because they have been published within the following projects:

Djeca i okoliš, Uzelac, 1999; *Obrazovanje studenata učiteljskih škola/nastavničkih fakulteta za okoliš*, Uzelac, 2002; and *Daljnje obrazovanje odgajatelja i učitelja za okoliš*, Uzelac, 2006. Regarding the complex constellation of educational changes for sustainable development, we agree that trained educators are the agents of change (Gayford, 2001; Rizzi, 2002; UNESCO, 2002; Huckle, 2005; Zimmerman, 2005; Uzelac, Pejčić, 2007a).

In the continuation of this work, the results of the research ***Further pre-school teacher/teacher environmental education*** (the project was approved by the Ministry of Science, Education and Sports of the Republic of Croatia and was implemented in the period from 2002 to 2006) will be presented, aimed at showing that the process of environmental education is a complex process that implies complex behaviour of the participants involved, that its development is socially and culturally stipulated and that it is additionally determined by the factor called 'sustainable development'. The basic aim of the research was the following: to determine international starting points and approaches towards environmental education, on the one hand, and towards education for sustainable development as a concept, on the other, and to direct to courses and reform changes in education for sustainable development. The data of the empirical part of the research were, among other things, gathered by the means of a poll questionnaire during April and May 2005, on the sample of pre-school teachers and lower primary teachers coming from Osijek, Rijeka, Split and Zagreb. The

research included 486 examinees, that is, 283 or 58, 2% of pre-school teachers and 202 or 41, 6% of teachers.

On this occasion, we single out the following:

Practice of children's/pupils' environmental education/education for sustainable development

The aim of this part of the research was to investigate how pre-school teachers and lower primary teachers perceive their educational practice in the area of sustainable development, that is, how they perceive their own position and role in this area of education. Additionally, we wanted to investigate the differences in the shown intensity of education with regard to their place of residence, years of service and educational profile. The instrument consisted of 28 statements composing a Likert-type scale where the examinees expressed the degree of their agreement with each of the statements: 1 = not at all, 2 = mostly not, 3 = mostly yes and 4 = yes in full. The examinees' task was to assess in real terms to what extent the following procedures or activities are represented in the practice of children's/pupils' education in the area of sustainable development: ***Pre-school/school curriculum aimed at environmental education/education for sustainable development; Learning and teaching aimed at environmental education/education for sustainable development; Meeting the individual needs aimed at environmental education/education for sustainable development; Kindergarten/primary school environment aimed at environmental education/education for sustainable development; Connection between kindergarten and primary school aimed at environmental education/education for sustainable development.***

Regarding the part where *the practice of pre-school teachers and lower primary teachers was investigated*, general characteristics of the research results showed that all dimensions of children's/pupils' environmental education/education for sustainable development have got their advocates, that is, pre-school and lower primary teachers, who place more or less trust in them.

However, according to some groups of the examinees, it can be concluded that in each category/statement aimed at the development of children's/pupils' sensitivity for environment/sustainable development there is some heterogeneity with regard to the styles of work used by the educational employees. On the one hand, it can be observed according to the place of residence and, on the other hand, according to the educational profile. Both of these characteristics imply uneven educational conditions. At the same time, there is also some heterogeneity among the examinees, with regard to the styles of educational work connected with environment/sustainable development, according to their years of service.

Thereupon, the following questions can be raised: Are the overall results, as well as the ones showing statistically important differences among the examinees in single approaches towards procedures and activities in education for sustainable development, truly relevant? Are they relevant as the starting point for establishing the adequate models of pre-school/lower primary teachers' lifelong learning for sustainable development according to the educational profile and residential or any other affiliation? In this regard, due to the different understanding of kindergarten and primary school and their obligations, profiles and positions they offer, we expect further favourable changes and pre-school/lower primary teachers' interest in respecting the procedures and activities in children's/pupils' education for sustainable development. In any case, we hold that the given results represent a favourable framework for the assessment of larger or smaller necessity of pre-school/lower primary teachers' lifelong learning for sustainable development. It is quite certain, of course, that this kind of development will not be realized automatically. A more detailed discussion on this part of the research was presented at the scientific conference '*Regionality, globalization and school*' organised by the Teacher Education College Gospić in 2006 (Uzelac, 2006: 386).

Perception of practice of pre-school/lower primary teacher education for sustainable development

The degree of realization of education for sustainable development in kindergartens or primary schools is not being measured by the extent to which some procedures have been practised, but by the way in which some other conditions are ensured, that is, by the extent to which these conditions reflect and guarantee the level of training of their educational employees. Taking this as a starting point, some checking should have been made as well. A more detailed overview of these results was published in the Book of Proceedings, 2006: no.5: Days of primary school of the Split-Dalmatia County. We provide a short reference to it below.

The aim of the second part of the research was to investigate the practice of pre-school/lower primary teacher education for sustainable development from a number of sides and to find the solutions for their future and more effective education for sustainable development. The data of this part of the research were also collected by a specifically constructed instrument. It included some characteristics of past programmes of pre-school/lower primary teacher education and the need for future education in the area of sustainable development, and consisted of 35 statements. They were joined by a Likert-type scale, where the examinees expressed the degree of their agreement with each of the statements by the following marks: 1 = not at all, 2 = mostly not, 3 = mostly yes and 4 = yes in full, due to the practice of their past

education, and 1 = low need, 2 = medium need and 3 = high need due to their future education.

Familiarity with the practice of children's/pupils' environmental education will, to some extent, help the objective determination of differences between the current and necessary level of knowledge referring to the set of tasks and activities within that kind of education. In a similar way, adequate results from the domain of pre-school/lower primary teachers' needs for future education should have been obtained as well.

In order to prevent any vague ideas, it is important to draw a dividing line between the current practices and needs for future education of educational employees for sustainable development. With regard to the approach towards the evaluation of the state and vision of this kind of education, one must proceed from several significant groups of factors that determine the degree of its usefulness. The determination of the real basis that should represent the starting point in the organization of the stated education is particularly important here. Therefore, we single out only some of them: (a) plans and programmes/contents; (b) relationship atmosphere; (c) organizational forms; and (d) problems and difficulties. Each of these groups includes a large number of various questions that have been investigated. In other words, one must know what already exists and what is needed, that is, expected.

With regard to our research, the ways used in order to realize education for sustainable development and the results obtained are quite important for the assessment of the state of practice of pre-school/lower primary teacher environmental education/education for sustainable development. The empirical analysis of the mentioned state showed some very interesting and encouraging results:

The educational programmes were assessed in such a way that one has to conclude that, more or less, it is about insufficient familiarity with a number of already determined dimensions of sustainable development. This implies certain minimum knowledge about sustainable development, but it also implies the readiness to learn about sustainable development, personal skills and abilities, and the possibility of cooperation and team work.

The research showed that the sample of lower primary teachers is in a more favourable situation, that is, the pre-school teachers showed a lower and not easily observable degree referring to their educational practice. It seems that one of the possible reasons for that could be a stable, that is, unstable ecological-educational situation in the institution where these people work.

The degree of realization of children's/pupils' education for sustainable development is also being measured by the extent to which attention was given to past practice of pre-school/lower primary teacher education. In our case, it is about the problem of the insufficiently coordinated practice of working with children/pupils

and the practice of pre-school/lower primary teacher education for sustainable development.

Perception of relevant content-related needs

Education of educational employees for educational work referring to environment/sustainable development does not only represent their right but also their responsibility. The realization of this kind of obligation should be treated with responsibility, as well as all the other obligations of educational employees. For this reason, it is also important to be familiar with special needs of different categories of educational employees that refer to education for sustainable development. In the past, kindergartens and primary schools in our country did not follow the desirable trends of the development of environmental education/education for sustainable development, programme enrichment, massification, etc. It is obvious that the process of that kind of education, particularly regarding pre-school and primary teachers, is even less known.

With regard to pre-school and lower primary teachers' needs, our empirical analysis has revealed new interesting features and also new impetus:

The review of the results obtained by the calculation of mean values showed that the content of education for sustainable development that directly refers to *preservation of future* represents the highest priority for the pre-school and lower primary teachers among 21 contents on the list. In any case, other contents also confirmed their own necessity in the process of pre-school and primary teacher environmental education/education for sustainable development. However, some educational contents did not get an overall majority and this particularly refers to *political dimension of the aspects of sustainability*. This is probably a consequence of relatively new approach to environment. We also remind that it is about education for sustainable development.

The data show that the presented educational/content-related needs are not completely in the framework of what is necessary. In some cases, they, more or less, spread to narrower dimensions of sustainability.

Perception of needs relevant for development of skills and abilities

The given results show that pre-school and primary teacher education for sustainable development can no more be viewed as a risk to its own success. Namely, the data also empower and confirm the fact that education for sustainable development is to a great extent a matter of one's own development and achievement, that is, the matter of one's own need for the development of single skills and abilities.

Our pre-school/primary school teachers most commonly express the needs for *development of abilities for working in a cooperative form* and *development of communicative skills (such as introducing ideas and presenting rational arguments)*. Other offered variants of development of skills and abilities are also being accepted as necessary. It is a fact that pre-school/primary teachers want to accept a new role that provides them with the position of an active participant in the process of education for sustainable development. At the same time, they thus depart from the concept of traditional education and draw closer to the concept of lifelong learning for sustainable development.

Perception of needs relevant for different forms of education

On the basis of the given and analysed results that refer to research of *the problem of pre-school and primary teachers' perception of the form of their future education* (form of education for sustainable development that would be realised during an entire school year; education for sustainable development realised through summer/winter workshops; education for sustainable development realised through weekend workshops; education for sustainable development realised through courses, etc.), one can conclude the following: *a majority of pre-school/primary teachers are directed towards environmental education/education for sustainable development during an entire school year*. In any case, this form of education is relevant for their future lifelong learning for sustainable development.

The data showed that the courses organized by teacher education colleges were found less interesting. The situation with summer/winter workshops and weekend workshops is similar. It is hard to tell what the reason for that is and find a good explanation. It may be a matter of poorer familiarity with those forms of education, but anyway we have not checked this possibility. Important differences between the pre-school and primary teachers were not determined, and should thus be ignored as a possible cause of the differentiation in the answers.

By the complete analysis of the pre-school/primary teachers' educational needs, it can be concluded that the given data encourage, although the choice or non-choice of certain contents that refer to the development of skills and abilities, and some forms of education still does not guarantee their efficient practising. This is, of course, the anticipation of lifelong learning for sustainable development within the examined structure of examinees. What is certain is that, in the current conditions, it needs to be substituted by other educational needs.

On the other hand, we have noted distrust, possible suspicion and fear of some offered educational needs that refer to the process of education for sustainable development and, in this case, it was possible to identify some of the factors. In this

connection, it should be said that the presented indicators are to a certain extent more of a consequence of bad past experience than genuine reaction of the examinees.

All this refers to the conclusion that a well-conceived educational policy, along with meeting certain prerequisites, could reach a significantly higher level of pre-school and primary teacher education in the area of sustainable development. In short, the results have shown that various services could be significantly anticipated on the basis of the indicators of the assessment of educational needs for sustainable development. This could be important for planning future pre-school and primary teachers' lifelong learning, that is, their professional development for sustainable development.

In any case, the shown data and the relationships that derive from them represent a huge challenge for the educational policy of the Republic of Croatia. Namely, this research could serve as an input figure on the occasion of establishing new concepts of lifelong learning for sustainable development which are certain to come up in the near future.

Perception of difficulties and obstacles

In an attempt to evaluate children's/pupils', that is, pre-school/lower primary teacher environmental education/education for sustainable development, necessary measures, weaknesses, difficulties and/or obstacles have been identified by the means of *the open question in the poll questionnaire*, with regard to environmental education and education for sustainable development within their educational institutions.

The general state of environmental education/education for sustainable development in the investigated kindergartens and primary schools and, as it is known, in some other environments is not satisfactory, in spite of some previously achieved and here presented success. It reveals many gaps and difficulties that are quite obvious in the stated area, regardless of some comprehensive research. This is indicated by the following findings, presented here as the pre-school and lower primary teachers have stated: *lack of support of expert developmental service in kindergartens or primary schools; lack of external support; lack of additional financial means for the provision of technical literature and didactic material; lack of time; poor inclusion of parents into the implementation of the activities referring to the environment; falling behind with the need for additional help, particularly regarding children/pupils with special needs; resistance connected with the inclusion of the entire school personnel in the planned activities within the environmental area; pre-school/lower primary teacher professional training at the national and local level being organized occasionally only; organization and forms of pre-school/*

lower primary teacher education should be more diversified and more adapted to real conditions in some environments; motivational possibilities for pre-school/ lower primary teacher education are limited; a reserved attitude of the institution towards educational attendants; research on the problem area of environmental education is rare although their necessity has been recognized, etc.

Of course, this part of the problem and difficulties of environmental education/ education for sustainable development does not reflect the overall state in the stated area. However, they call our attention to all this, to say the least. According to more detailed analysis, the occurring problems and difficulties are of various kind and depth, and some of them have the character of the cause of the current, not so satisfactory, state.

The most common difficulty that was reported by the teachers was *lack of necessary financial means* because of which the change in environmental education was not realized according to the plan. Contrary to these results, it was shown that some of the teachers were in a more favourable situation regarding the use of certain financial means. Namely, some of them solved the problem of financing by the inclusion of the parents.

Lack of time needed for critical reflection upon one's personal practice during the realization of changes was also identified as a basic difficulty. In this regard, the teachers hold that the time needed for discussions and critical thinking should be provided within the working hours. There are also examples that show that, when the time needed was approved during working hours, some teachers did not use it then but have been working outside working hours or even on holidays.

Although the openness of the communication between those who are responsible for the educational policy (national and local) in the environmental area and those responsible for its implementation at the school level has been continuously emphasized, only a small number of teachers referred to the ways in which reciprocal and multidirectional communication could be improved. There is still a majority of those who turn to the cases where the communication was interrupted, especially within the same school. By doing so, the teachers also reported about the existing problem of interpersonal relationships within the institution.

With regard to other obstacles, we will also mention those referring to the following: unreadiness of some teachers to accept the proposed changes; lack of shared decision making, lack of knowledge, fear and stress connected with new changes, etc.

One of important obstacles to changes in education for sustainable development is the resistance of individuals to changes. It is hard to accept this fact, particularly when it is about those who are responsible for their implementation in children's/pupils' groups. The difference between the attitudes of those who support changes and those who refuse them may sometimes cause conflicts within their school. In such

cases, the head teacher and/or expert developmental service are expected to solve them successfully. Therefore, it is also their role that is important to be recognized as a prerequisite for change.

Regarding the area of sustainable development, there is little doubt that the quality of work in a school is based on the quality of work in its single classes, and the degree of pupils' success depends on the degree of teacher education as well. Judging by the examinees' answers on the open question of the poll questionnaire, it should be said that exactly this finding has been more and more recognised and realized in educational practice, and it is to be believed that its quality would increase in the near future.

CONCLUSION

In this work, the questions of the deliberation and idea of education for sustainable development have been analysed. The problem of the continuity of education for sustainable development has been particularly considered and special attention has also been given to teacher education for sustainable development. The analysis of these questions has shown that, by them, the idea of lifelong learning for sustainable development had been conceived, and therefore they represent a significant and large contribution to the theory and practice of lifelong learning for sustainable development. In order to get a more integral assessment, all the levels of education should have been analysed comprehensively and in detail, from early education, over subsequent levels up to the overview of higher environmental education/education for sustainable development. The implemented analysis has shown that, despite valuable deliberation, occasional understatement was also observed.

With regard to the empirical part of the work, we made efforts to present the development of education for sustainable development in our country. However, this is not sufficient to assess the degree of the development of our science and practice of education for sustainable development more precisely. At the same time the extent and the depth of the changes have been neglected. Compared with today's globalized movement in the area of education for sustainable development, we are talking only about single and also closed phenomena that occur in our science and educational system.

In our opinion, the future of lifelong learning for sustainable development largely depends on the quality of work and correlation through new and higher forms of mutual networking of numerous factors. In this matter, the western European trends, events and influence are welcome regarding the transformation of domestic standards and this will over time contribute to our approaching and connecting at the global level. More optimistic reality is being represented by the years ahead of us

that would be marked by more intensive national and international educational communication among scientists, teachers, students and others, entry and exchange of foreign personnel and programmes, joint programme implementation in more countries, etc.

Finally, let us say that the key, in fact, is the necessity of more intensive implementation of processes, and thus each of us should do as much as possible from his current position. Namely, the point of lifelong learning for sustainability is in the initiation, in doing what we can and could do from the position in which we are now. In this regard, any kind of additional support can be of great help. In any case, access to constructive dialogue and discussion is now open.

REFERENCES

- Babić, N. (2007), Konstruktivizam i pedagogija. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 1-15), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Biasutti, M. (2007), *Educating for Sustainable Development; Curriculum Planning in Higher Education*, Sarajevo, UNESCO Regional Bureau for Science in Europe
- Cifrić, I. (2002), *Okoliš i održivi razvoj*, Zagreb, Hrvatsko sociološko društvo.
- xxx: (2003), *Environmental Education in the formal School of Southeastern Europe – needs, achievements, partnership, perspectives, FullReport*. [www. eesee.net/01.html](http://www.eesee.net/01.html)
- Faulstich, P., Zeuner, C. (2000.), Učenje tijekom života u mrežama. U: *Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Europi* (str.41-45), Zagreb, Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta.
- Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.41-57), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Huckle, J. (2005), *Education for Sustainable Development. A briefing paper for the Teacher Training Agency. Final draft June 2005*. <http://5ecda376-6e78-43b1-a39b-230817b68aa4-Huckle>
- Gayford, C. (2001), Education for Sustainability: an approach to the professional development of teachers, *European Journal of Teacher Education*, 24 (3).
- Jurić, V. (2007), Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.68-80), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Lay, V. (2005), Proizvodnja budućnosti Hrvatske: Integralna održivost i učenje, *Društvena istraživanja*, 14 (3): 311-335.
- Lay, V. (2007). Održivi razvoj i vođenje, *Društvena istraživanja*, 16 (6):1031.-1015.
- Ledić, J. (2007). U potrazi za civilnom misijom hrvatskih sveučilišta. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.123-134), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.

- Lepičnik-Vodopivec, J. (2006), *Okoljska vzgoja v vrtcu.*, Ljubljana, AWTS.
- Matijević, M. (2007). Internet, osobna računala i nova obrazovna sredina. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.159-172), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Mayer, M. (2003), *What can we do in school for ESD? Reflections and proposals from ENSI International Network. Italian Institute for evaluation of the educational System.*
- xxx: (2000), *Memorandum o cjeloživotnom učenju.* Bruxelles, 30. 10. 2000.
- Novalić, F. (2003), *Rasipanje budućnosti*, Zagreb, Alineja.
- Pastuović, N. (2001), *Strategija razvitka Republike Hrvatske «Hrvatska u 21. stoljeću» - Odgoj i obrazovanje*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja.
- Piršl, E. (2007), Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275-291), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Posch, P. (2005), *School development and education for Sustainable development, Klagenfurt*, Universita di Klagenfurt, Austrija, Rete-ENSI.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (uvodni kongresni referat). U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- xxx: (2001), *Program odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj (Prijedlog)*, Zagreb, Ministarstvo zaštite okoliša i prostornog uređenja republike Hrvatske, Ministarstvo prosvjete i športa, Ministarstvo znanosti i tehnologije.
- xxx: (2005), *Promotion of a Global Partnership for the UN Decade of Education for Sustainable development (2005-2014)*, New York.
- Rizzi, R. (2002), Exercises to introduce the Concept of sustainable development. U: *Education for Sustainable development Toolkit* (str. 59-100), Knoxville, Center for geography and Environmental Education, University of Tennessee.
- Rogić, I (2003), Obzirni/održivi razvitak u iskustvu modernosti, *Društvena istraživanja*, 12 (3-4): 361-379.
- xxx: (2003), *Shaping the practical role of higher education for sustainable development. International Conference on Education for Sustainable development. International Association of Universities and Charles University in Prague.*
- Shallcross, T., Robinson, J., Wals, A. (2006), *Creating Sustainable Environments in our Schools*, Manchester Metropolitan Univerzity, UK, Univerzity of Malta and wageningen University, The Netherlands, trentham Books.
- Spajić, V. (2007), Europske integracije i obrazovanje za demokratsko građanstvo u cjeloživotnoj perspektivi. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.380-394), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.
- Šoljan, N. (2007), Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju prema (de)konstrukciji pedagogije. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.411-440), Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo.

- UNESCO, (2002), *Teaching and Learning for Sustainable Future – A Multimedia Teacher Education Programme*, [http://: www. unesco. org/education/tlsf](http://www.unesco.org/education/tlsf)
- 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.
- xxx: (2007), *Strategija Sveučilišta u Rijeci 2007.-2013.* Rijeka, Sveučilište u Rijeci.
- xxx: (2005), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. International Implementation Scheme. Draft. January.
- Uzelac, V. (1999), Ekologija temeljena na pedagojskim pristupima i problemi odgoja predškolske djece za okoliš. U: V. Uzelac (ur.), *Ekologija korak bliže djetetu* (str.16-32), Rijeka, Grad Rijeka, Dječji vrtić Rijeka.
- Uzelac, V., Starčević, I. (1999), *Djeca i okoliš*, Rijeka, Adamić.
- Uzelac, V. (2002), *Stanje i vizija obrazovanja studenata učiteljskih škola/nastavnčkih fakulteta za okoliš*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Uzelac, V., Pejčić, A. (2006), Etika održivosti i obrazovanje za okoliš/održivi razvoj: istraživački rezultati percepcije odgojitelja i učitelja U: I. Hicela (ur.), *Prema kvalitetnoj školi* (str.41-57), Split, Hrvatski pedagoško-književni zbor – Ogranak Split i Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, str. 41.-57.
- Uzelac, V., Pejčić, A. (2007a), Kompetencije i kompetentnost učitelja u kontekstu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U: N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str.147-157), Osijek, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University Kherson, Ukraine.
- Uzelac, V. (2007b), Promišljanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskoj i ranoškolskoj dobi. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str.452-466), Zagreb, Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Vasta, R.; Haith, M.; Miller, S. (2007), *Dječja psihologija*, Zagreb, Alinea.
- Zimmermann, B. (2005), *Education for Sustainable Development – Team Teaching and Teacher Training*, [http://:www.ceeindia.org/esf/download/paper39.pdf](http://www.ceeindia.org/esf/download/paper39.pdf)
- Yakovleva, S. (200), The role of the teachers' professional competence in the learning activity of children with special needs. U: N. Babić (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str.395.-403.), Osijek, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska i Kherson state University Kherson, Ukraine.

GLOBALNE DIMENZIJE ODRŽIVA RAZVOJA U NACIONALNOM ŠKOLSKOM KURIKULUMU

GLOBAL DIMENSIONS OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN NATIONAL SCHOOL CURRICULUM

Vlatko Previšić
Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet
Republika Hrvatska

Sažetak

Globalizacija je danas vrlo ekspanzivna društvena pojava, pojam koji se vrlo različito tumači i frekventna riječ u svakodnevnoj komunikaciji. Nedovoljno je, međutim, njezinih pedagoških, znanstvenih i stručnih analiza koje bi pomogle odgojno-obrazovnoj praksi da se u tome "globalnom kaosu i ludilu" lakše i bolje snađu. Slično je i s "održivim razvojem", kojem se uglavnom pridaje ekološki i političko značenje, još od njegova predstavljanja kao koncepta UN-ove konferencije o okolišu iz Rio de Janeira 1992. godine. Gotovo ništa drugačije nije niti s kurikulumom u pedagogiji. I o njemu se godinama piše i raspravlja, a nedovoljno čini na njegovoj stvarnoj implementaciji u nacionalni odgojno-obrazovni i školski sustav. U našu politiku obrazovanja kurikulum ulazi gotovo zaobilaznim putem, ali ipak je tu. Može se kazati da on za nas više nije nepoznanica; dapače imamo Nacionalnu strategiju kurikulumske promjena u Hrvatskoj, koja omogućava da se u njegove okvire ugrađuju različiti odgojni, obrazovni i socijalizacijski sadržaji te nova nastavna tehnologija. Kako dovesti u pedagošku vezu: (a) globalizaciju koja se, htjeli mi nehtjeli, jednostavno događa; (b) održivost kao proces te (c) razvoj kao poželjnost tih mijena i događanja, prema (d) kurikulumske praksi odgoja i obrazovanja u našim školama. Imamo li pritom hrabrosti za realnost i promjene?

Ključne riječi: globalizacija, održivi razvoj, kurikulum, škola, obrazovanje

Abstract

Globalisation is a very expansive social phenomenon today, a notion which is being interpreted differently and also a frequent word in everyday communication. Yet, there are an inadequate number of its pedagogical, scientific and expert analyses that would help educational practice to manage better and easier in this 'global chaos and madness'. The similar situation is with 'sustainable development' which has been given ecological and political significance as early as from its introduction as the concept of the UN Conference on Environment and Development in Rio de Janeiro in 1992. There is no difference with the pedagogy curriculum either. It has been written about and discussed for years, but there have also been inadequate efforts due to its actual implementation into the national educational and school system. Regarding our educational policy, the curriculum has been entering it in a roundabout way, and still, it is there. It can be said that it is no longer an unknown for us; on the contrary, we possess the National Strategy on Curriculum change in Croatia that provides for various educational and socializational contents, and also new teaching technology to be integrated into its framework. The question is: how to bring (a) globalization that, whether we want it or not, simply occurs, (b) sustainability as a process, and (c) development as the desirability of such changes and developments in connection with (d) the curricular practice of education in our schools? Have we got courage for reality and change in doing so?

Key words: *globalisation, sustainable development, curriculum, school, education*

GLOBALIZACIJA KAO POJAVA

Globalizacija je tu, ona se već odavna događa, zahvatila je svijet, izaziva kaos, sveopće ludilo u kojem se – vidljivo je – svakako, tj. netko nekako, prolazi. Globalizacija nije ničiji dogovor ili ugovor, to je, jednostavno rečeno, civilizacijska mijena i zbivanje. Nju su mnogi društveni teoretičari (filozofi, sociolozi, politolozi, ekonomisti i drugi), već odavna najavili, a medijsko otvaranje i uspostavljanje jedinstva svijeta kao “globalnog sela” prije mnogih i poznati kanadski sociolog i komunikolog M. McLuhan. Protuslovlja globalizacije (Kalanj, 2004), donijela su različite prednosti, osobito na planu ljudskih prava i sloboda, “interaktivnih ideja i ideala”, ali i obilje različitih siromaštava, čak i u bogatih. Promatranje, tako, globalizacije kao “otvaranje svijeta” pokazuje sasvim jedan svoj kontinuitet, svoju povijest i svoju međuzavisnost razvoja. Stoga se i globalizacija, prema E. Morinu, može smatrati posljednjim stadijem planetarne epohe koja je započela grabežom i ropstvom u šesnaestom stoljeću, a danas je tek prvi stadij stvaranja “svjetskog društva”.

Ta kaotičnost i kompleksnost društva, koja, vidimo, nije od jučer, taj sukob mitova i svjetova (Huntington), koji nije od danas, istodobno bistre i usložnjavaju naša traženja odgovora na umreženost informacijskih društava, društava znanja, ljudskih kapitala, prirodnih resursa, humanističkog kozmopolitizma, održivog razvoja i drugih “jezično-stilskih stereotipa” koje svatko na svoj način upotrebljava i tumači. Zato se i događa da su pojedini dijelovi svijeta u svjetlu, a neki sasvim u tami. Dok, na primjer, razvijena Zapadna strana Europe znači neku drugu sadašnjost, na Istoku se Europa nalazi u prošlosti (Beck, Grande, 2006), a svi tragamo za zajedničkom budućnošću. Kako u tome, onda, promišljati sasvim dnevne i konkretne stvari; kako pedagoški govoriti o održivom razvoju i konstrukciji nacionalnog i školskog kurikula, a pritom ne obeshrabriti niti sebe, niti druge kojima je to namijenjeno.

ODRŽIVI RAZVOJ KAO PEDAGOŠKA KATEGORIJA

Otkada je prije petnaest godina, na konferenciji UN-a o okolišu i održivom razvoju (Rio de Janeiro, 1992), usvojen dokument “koncepta održivog razvoja”, koji je tada najavio radikalne promjene i brigu za ukupni ljudski okoliš (prirodni i socijalni), ne prestaju niti teorijske rasprave, niti politička obećanja da će “ova jedina zemlja” napokon biti trajna briga njezinih stanovnika. Paralelno s ovim različita područja ljudske djelatnosti ugrađivala su u svoje programe stalnu skrb za okoliš, kao dio svojih strateških planova. Diljem svijeta političarima, čak i u onim “intaktnim” sredinama i državama nerazvijene političke propagande, omiljena izborna parola postala je “briga za očuvanje i unapređenje okoliša”. Sukob pritom sintagme održivosti (kao statičnosti) i razvoja (kao dinamičnosti) malo je koga zabrinjavala (Cifrić,

2002). Pa svi su se dobro razumjeli. Ali interese, njih je bilo, kao i danas, teško, ili čak nemoguće, objediniti. U tome i jesu teškoće bilo kojeg pokušaja "usuglašavanja globalnih tema i strategija" društvenog razvoja, pa i onih vezanih za potencijalna nuklearna razaranja ili sukobe.

Kako održati razvoj u granicama prirodne i socijalne stabilnosti postala je tema sadašnjosti, osobito u vremenu "nesmiljene globalizacije", koja za račun sadašnjosti nikako ne misli na budućnost. Razmišljanje o međugeneracijskom odnosu i suodgovornosti postaje stoga i važno pedagoško pitanje. Sporenja i kontraverze oko značenja samoga pojma "održivi razvoj" jednake su onim, već spomenutima, o društvu znanja, društvu koje uči, ljudskom kapitalu i sl. Za nas je, stoga, bolje zadovoljiti se mogućom pedagoškom interpretacijom održiva razvoja kao otvorenim i odgovornim procesom suvremenog učenja "u kojemu normativno i praktično uređuju aktivnosti i ponašanja sukladno vodećem načelu održivosti" (Cifrić, 2002, 50). S toga gledišta obrazovanje za održivi razvoj jeste svojevrsno globalno učenje i socijalno ponašanje kao interkulturalna podnošljivost.

Odgoj i socijalizacija za održivi razvoj posljednjih godina postaje sve važnije područje pedagoškog rada, a osobito nakon što je UNESCO svojim dokumentom United Nations Decade of Education for Sustainable Development, proglasio razdoblje od 2005.-2014. strategijom, perspektivom i temeljnom vrijednosnom orijentacijom obrazovanja u narednim godinama. Obzirom na sve veću narušenost ekološko-socijalnih odnosa i devastaciju okoliša, sa mjestimično dramatičnim razmjerima, sve više se razvija svijest o nužnosti da se upravo odgojem i obrazovanjem valja utjecati na radikalnu promjenu odnosa čovjeka spram njegova okoliša. Zato se i briga za kompleksni održivi razvoj provodi na svim razinama formalnog i neformalnog učenja od najranije dobi, sve do najkasnijeg razdoblja čovjekova života. Stratezi i kreatori politike obrazovanja to neizostavno stavljaju kao nezaobilazni i sastavni dio obrazovnih i školskih kurikuluma u većini zemalja razvijena svijeta.

PERSPEKTIVE OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Obrazovanje za održivi razvoj danas je moderna tema. O njoj laici obično misle na odveć politizirani način vezujući ga najvećma za gospodarstvo ili za tradicionalno shvaćanje propagandne političke ekologije. U kurikulumu naše današnje škole, najveća se gužva i borba za "uske" stručne interese vodi oko tradicionalnih nastavnih predmeta i količine njihovih sadržaja, koje svatko maksimalno želi ugrurati u već odavna pretrpani nastavni program. Malo tko pritom mari za nove multidisciplinarnе teme i probleme, a još manje za moderno strukturiranje kurikuluma po načinu kako treba raditi na moderan i učeniku primjeren način. Već od samog polazišta, dakle vrijednosnog sustava cilja i zadataka odgoja i obrazovanja, malo tko se osvrće na didaktičko pitanje: Učimo li za školu, ili za život?

Ovdje se, prije svega, radi o ključnim ulogama obrazovanja koje najavljuje i spomenuta UNESCO-va dekada kao plansko osvješćavanje i usmjeravanje ljudi prema shvaćanju važnosti održivog razvoja za život suvremenog čovjeka; zatim, izgradnju odgovornosti spram ekoloških promjena na globalnoj sceni; razvijanju ekološke kulture kod pojedinaca i širih socijalnih skupina te sličnih sposobnosti za donošenje odluka u skladu s održivim razvojem. Na tim osnovama oslikavaju se i tipične karakteristike obrazovanja za održivi razvoj:

- interdisciplinarni i holistički pristup učenju o održivom razvoju,
- isticanje vrijednosnih kriterija,
- razvijanje kritičkog i stvaralačkog mišljenja u rješavanju problema,
- poticanje različitih oblika kreativnog učenja, učenja kroz terenski rad, zatim iskustveno učenje, produktivne i tolerantne diskusije,
- razvijanje sposobnosti samostalnih donošenja odluka,
- spremnost da se lokalno djeluje.

Čini se ovdje važnim istaknuti i kompleks nekoliko važnijih točaka koje se odnose na perspektive obrazovanja za održivi razvoj (Education for Sustainable Development – ESD) spomenutog dokumenta:

- S gledišta *socijalno-kulturnih* obzora radi se o: (a) pravima čovjeka na informiranost i stjecanje znanja o održivom razvoju; (b) potrebama čovjeka za mirom i sigurnošću; (c) razumijevanju i aktivnom uvažavanju kulturne različitosti; (d) brizi za zadržavanje i kvalitetan život, te (e) odgovornosti za strukture vladanja. Jednom riječju, radi se o socijalnim ulogama javnih institucija koje su odgovorne za sve promjene u razvoju i nevladinih udruga koje javno izražavaju različita mišljenja.
- U odnosu prema *okolišnim aspektima* riječ je o prirodnim resursima (vodi, energiji, zraku, sirovinama i sl.), zatim klimatskim i urbanim promjenama te preventivnim mjerama sprječavanja prirodnih katastrofa.
- Obzirom na *ekonomsku budućnost* apelira se na kontrolirani razvoj i redukciju prekomjernog iskorištavanja okoliša i potrošački način života, zatim zajedničku odgovornost za “ekonomski napredak” i humanizaciju tržišno-profitne ekonomije.

Sve ove perspektive mogu ostati u magli ukoliko se ne osiguraju uvjeti i prostori za učenje, kao pretpostavke njihove realizacije. Tu se prije svega misli na spomenute različite vrste obrazovanja (formalno, neformalno, informalno). Obrazovanje za održivi razvoj ne treba postati još jedan uobičajeni nastavni predmet kojega će učenicima vrlo brzo zamrznuti, a nastavnici se prema njemu odnositi rutinski i birokratski. Daleko je primjerenije prema ovoj problematici prilaziti kao pedagoškom načelu integrativnog postupanja u svim situacijama školskog učenja, kao svojevrsni holistički pristup koji vodi komplementarnosti nastavnih sadržaja i predmeta unutar školskog kurikulumu.

Osim toga, daleko je bolje da svako radno mjesto, zatim prostor za odmor i provođenje slobodnog vremena te lokalna zajednica i civilne udruge više pridonesu ukupnom senzibiliziranju javne scene za ovu problematiku. Odnosno, tek tada će teme iz područja ekologije i čovjekova održiva razvoja dobiti dimenziju kros-kurikulumskih sadržaja koji im osiguravaju bolji pedagoški tretman u procesu odgoja i obrazovanja. Po tome se tematika održivog razvoja pokazuje i kao transkulturna i globalna komponenta suvremenog kurikuluma čiji tretman treba nužno provoditi na sub-nacionalnoj, nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini. S globalizacijskog i postmodernog gledišta briga za njegovo provođenje ne može se, stoga, ograničiti u bilo koje zatvorene okvire. U sustavu aktivne i kreativne nastave ovim temama otvara se perspektiva prihvaćanja od strane učenika koji žele učiti na neki novi, njima prihvatljiviji i izazovniji način, što eko-teme svakako imaju u svojoj naravi.

KURIKULUMSKA POLAZIŠTA ODGOJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Kurikulum je danas, kao uostalom i obrazovanje za održivi razvoj, nagnuće svake moderne pedagogije u nastojanju da se obrazovne ustanove uključe u rješavanje aktualnih društvenih i okolišnih problema. Pritom se školi i obrazovanju ne namjenjuje neka izolirana uloga, nego odgojno-integrativna zadaća obzirom na pojavljivanje različitih čimbenika koji u tome procesu participiraju. Prilika je to da se već kod određenja cilja suvremenog odgoja, zatim preko izbora novih sadržaja, oblika i načina učenja, sve do osposobljavanja učitelja da djeluju na primjeren trenutku, i profesionalno kompetentan način, doprinose razvijanju kulture očuvanja životnog okoliša. Razvoj ovoga područja usko je povezan s idejom strukturiranja kurikulumu kao optimalnog puta ostvarenja planiranih zadataka odgoja, autonomije škole i slobodnog razvoja učeničkih potencijala. U sukonstrukciji ovih kurikulumskih zadataka nezaobilazna je suradnja odgojno-obrazovnih ustanova s vanjskim činiteljima koji svojim projektima održiva razvoja, građanskih prava i sloboda idu ususret svakodnevnim životnim potrebama građana u procesu moderne političke socijalizacije.

Pokušajmo u okvire jednog od mogućih koncepata izgradnje školskog kurikulumu ugraditi sadržaje, pristupe, načine rada i vrednovanje učinaka s gledišta održivog razvoja kao filozofije življenja suvremenog čovjeka.

Što su pritom, pitamo, ciljevi modernog kurikulumu? Što dobro strukturiran kurikulum treba omogućiti djeci i mladima da postignu tijekom školovanja?

Jedna cjelovita slika kurikulumu vodi nas mogućim odgovorima na ova pitanja. Ona pritom polazi od onih kurikulumskih teorija, zatim metodologije njegove konstrukcije i izrade, što u okvire trajnih vrijednosti ugrađuje promjenjive zadatke i sadržaje temeljene na uvažavanju razvojnih i kulturoloških društvenih potreba, obrazovnih ciklusa, zatim odgojno-školskih razina te zadovoljenje obrazovnih područja

i stručnih kompetencije uz pomoć adekvatne nastavne tehnologije. Radi se, dakle, o čitavom nizu pedagoških koraka koji se primjenjuju kod izrade nacionalnog školskog kurikulumuma:

- Strategiji izbora pristupa i sadržaja;
- Međuodnosu cilja, zadataka i sadržaja;
- Didaktičko-metodičkoj transformaciji sadržaja;
- Organizaciji školskog rada kao pedagoškog-komunikacijskog okoliša;
- Konfiguraciji znanja i obrazovanja;
- Standardima, taksonomiji i katalogizaciji obrazovanja;
- Kurikulumskoj mreži skrivenih suodgajatelja i sukonstruktora kurikulumuma;
- Revizijama i zahvatima koji izazivaju “stručnu i javnu buru”;
- i tsl., i tsl.

Riječ je, prema tome, o pokušaju odgovora na pitanje što želimo postići obrazovanjem u 21. stoljeću? Kako organizirati učenje za ovaj cilj i zadatke? Kako provjeravati planirana odgojna, socijalna i obrazovna postignuća. Doljnja slika prikazuje pokušaj sažimanja ovih polazišta, ali i pomoći u traženje mogućih odgovora na ova pitanja. Naravno, kako je svaki dobro strukturirani kurikulum, prije svega, otvorena i kreativna knjiga u koju je moguće, i nužno, uvijek unositi inovativne sadržaje i ideje što pridonose relacijaciji postavljenog cilja i zadaća suvremenog odgoja, obrazovanja i socijalizacije, to se i ovo može shvatiti tek kao postavljeni pedagoški radni okvir.

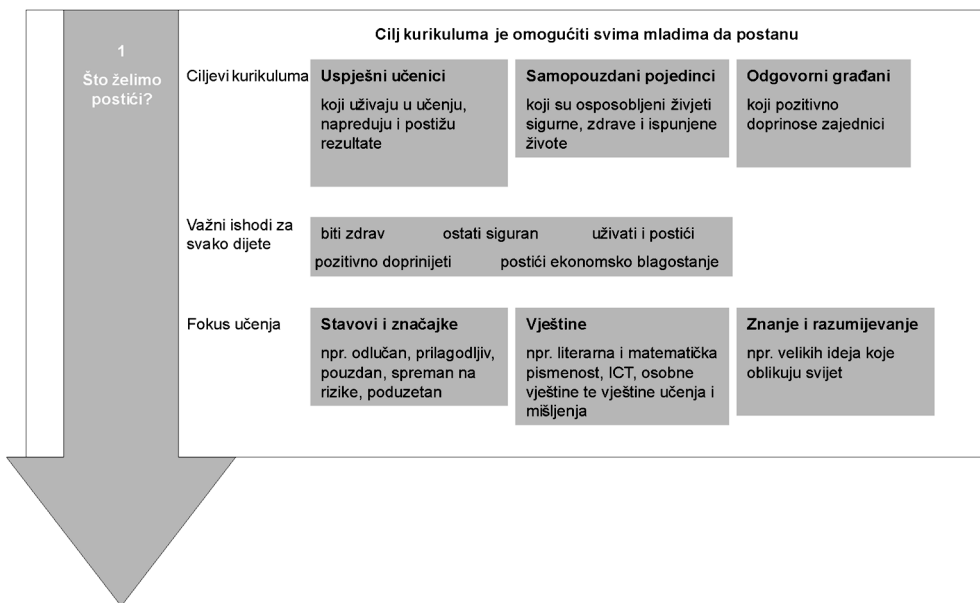
Ciljevi kurikulumuma	Uspješni učenici koji...	Samopouzdana pojedinci koji...	Odgovorni građani koji...
<p>Kurikulum bi trebao omogućiti mladima da postanu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uspješni učenici koji uživaju u učenju, napreduju i postižu rezultate • samopouzdana pojedinci koji su osposobljeni živjeti sigurne, zdrave i ispunjene živote • odgovorni građani koji pozitivno doprinose zajednici <p>Izvor: QCA – Qualifications and Curriculum Authority, Working draft January – March 2008</p>	<ul style="list-style-type: none"> • imaju osnovne vještine usvajanja literarne i matematičke pismenosti i informacijske i komunikacijske tehnologije • su kreativni, snalažljivi i sposobni prepoznati i riješiti probleme • imaju istraživačke umove i razmišljaju samostalno pri obradi, razumijevanju, ispitivanju i vrednovanju informacija • kvalitetno komuniciraju na razne načine • razumiju način na koji uče i uče iz vlastitih pogrešaka • su sposobni učiti samostalno i s drugima • poznaju velike ideje i događaje koji oblikuju svijet • uživaju u učenju i motivirani su na postizanje najboljeg što mogu, sada i u budućnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • imaju osjećaj vlastite vrijednosti i osobnog identiteta • su dobro povezani s drugima i stvaraju dobre odnose • su samosvjesni i dobro se suočavaju s vlastitim osjećajima • imaju čvrste vrijednosti i vjerovanja i načela razlikovanja dobrog od lošeg • postaju sve samostalniji, sposobni su preuzeti inicijativu i organizirati se • biraju zdrave životne stilove • su fizički kompetentni i pouzdani • preuzimaju vođene rizike i ostaju sigurni • prepoznaju svoje talente i imaju ambicije • su voljni probati nove stvari i iskoristiti prilike • su otvoreni zanimljivostima i inspiraciji koju nude prirodni svijet i ljudska postignuća 	<ul style="list-style-type: none"> • su dobro pripremljeni za život i rad • su poduzetni • su sposobni raditi kooperativno s drugima • poštuju druge i djeluju čestito • razumiju vlastitu i kulturu i tradiciju drugih i imaju snažan osjećaj vlastitog položaja u svijetu • cijene prednosti raznolikosti • prigovaraju nepravdi, odani su ljudskim pravima i teže mirnom životu s drugima • održavaju i poboljšavaju okoliš, na lokalnoj i globalnoj razini • u svojim izborima uzimaju u obzir potrebe današnjih i budućih generacija • mogu promijeniti stvari nabolje.

Očividno je, dakle, da opći ciljevi i polazišta izgradnje suvremenog kurikuluma sasvim odgovaraju i posebnim zadacima odgoja za održivi razvoj koji objedinjava prirodno i socijalno biće čovjeka u funkciji njegove cjelovite izgradnje za zdravi život i komunikaciju u različitim društvenim okolnostima. To se postiže novim nastavnim tehnologijama i partnerskom participacijom više formalnih i izvaninstitucionalnih čimbenika koji tvore mrežu odgojnih i obrazovnih instanci što će u budućnosti sve više činiti pedagoško polje multikulturnih utjecaja na formiranje čovjekove osobnosti.

CJELOVITA SLIKA KURIKULUMA (ZA ODRŽIVI RAZVOJ)

Ovdje je zapravo riječ o pokušaju odgovora na ključna pitanja svakog kurikuluma koji želi ići ususret ispunjenju cilja suvremenog odgoja i obrazovanja polazeći od toga što se želi postići u pedagoškom radu s djecom i mladeži; zatim kako organizirati produktivno učenje koje bi pridonijelo ostavljenju toga cilja, i, na kraju, procjeni koliko smo bili uspješni u postizanju postavljenog cilja i zadataka.

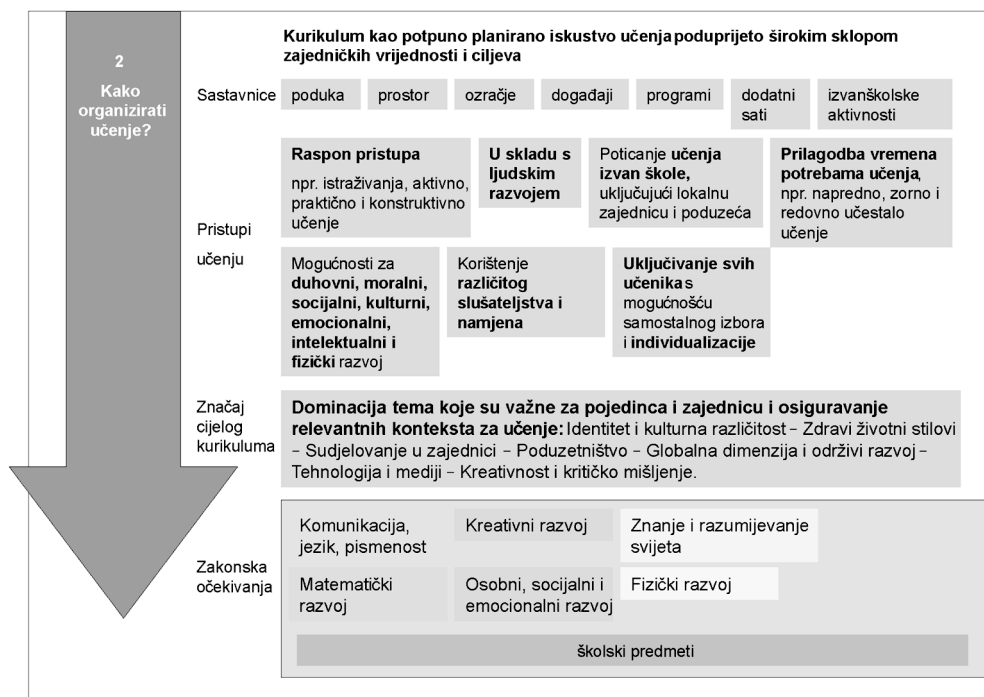
Cjelovita slika kurikuluma



Temeljne vrijednosti, koje bi inače trebalo promovirati obrazovanje za održivi razvoj, sasvim je moguće (prema gornjoj slici), strukturno integrirati u kurikulumsko određenje cilja i zadataka suvremenog odgoja mladih. Tako, na primjer:

- poštivanje prava i dostojanstva čovjeka,
- uvažavanje kulturne, prirodne i društvene raznolikosti među ljudima,
- poštivanje prava i potreba budućih generacija,
- očuvanje životne okoline i života na zemlji,
- razvijanje odgovornosti za mir i nenasilje prema prirodnoj i socijalnoj okolini,

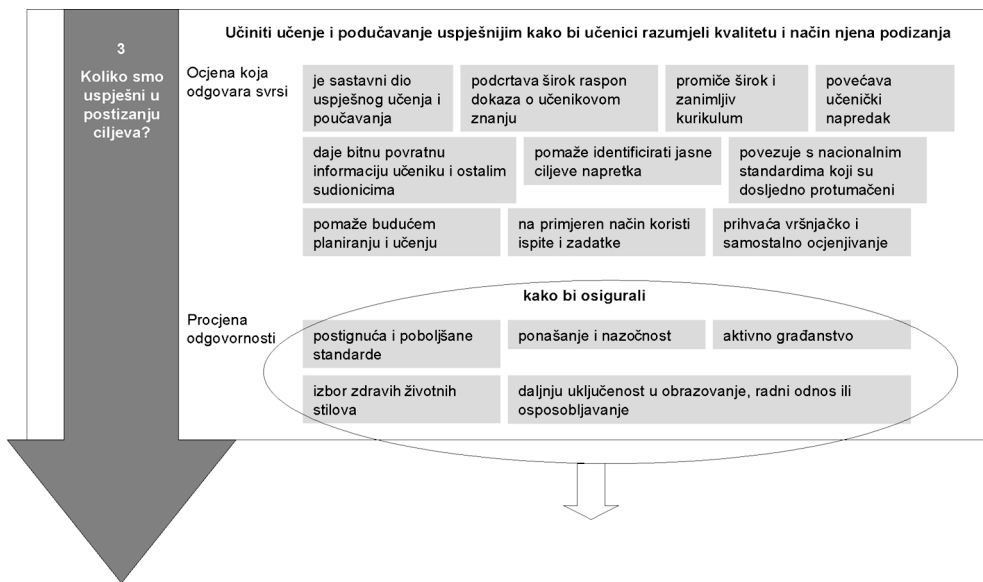
Da bi se zadovoljio spomenuti sustav vrijednosti potrebno je kurikulumski predvidjeti i primjenjivati takvu nastavnu tehnologiju, sadržaje i sredstva koja će svijest pojedinaca o važnosti održiva razvoja za kvalitetno, izgrađivati i dizati na razinu odgovornog ponašanje i uvjerenja okrenutog koliko sadašnjosti, toliko i budućnosti. Obrazovanje za održivi razvoj potiče razvoj didaktičkog koncepta koji uvažava iskustveno učenje i izgradnju stavova mladih prema vlastitoj sutrašnjici. U središte svojih globalnih cjelina učenje za održivi razvoj stavljaju kao moguće slijedeće teme: Priroda kao izvor znanja, Zdravlje uvjet kvalitetnog života, Svjetska baština kao sadržaj i prostor učenja, Integracija prirode, prava i etike, Održivi razvoj u društvu znanja i tržišnog gospodarstva i tsl.



Prirodi tema i problema iz područja održivog razvoja važno je didaktički i metodički prilagoditi strategije i metode učenja i poučavanja temeljeći ih prije svega na aktivnoj i atraktivnoj nastavi iskustvenog stjecanja znanja. Budući je jedna od važnih pedagoških zadaća odgoja i obrazovanja za održivi razvoj promjena ponaša-

nja učenika u odnosu na njegovu ukupnu okolinu, potrebno je primjenjivati različite pristupe i oblike rada koji će njegovati tolerantne grupne diskusije i rasprave, zatim laboratorijski i eksperimentalni rad, praktične aktivnosti učenika u prirodi, moderne simulacijske i virtualne situacije, projekte kao izvannastavne slobodne aktivnosti, izučavanje pojedinih specifičnih slučajeva, samoaktivnosti koje služe javnoj prezentaciji nekih rezultata, vođenje pripremljenih panel rasprava o aktualnim temama i problemima iz ekologije, alternativne stilove i učenja kao područje razvijanje kulture života za održivi razvoj.

Sve je ove sadržaje i načine didaktičkog rada u području čovjekova zdrava (i održiva) razvoja, osobito danas, potrebno provoditi tehnički umreženo kroz partnersko i prijateljsko povezivanje ljudi diljem cijeloga svijeta. To će istodobno pomoći da se praćenje i vrednovanje učinaka učenja (i ponašanja) s gledišta održiva razvoja brzo uočava na lokalnim, regionalnim, nacionalnim i međunarodnim razinama. Današnja kvaliteta, a još više buduća, čovjekova života mjerit će se njegovom osposobljenošću za rad i slobodno vrijeme, za osobno zadovoljstvo i zajedničku participaciju u društvu znanja, socijalnim prijateljstvima i kulturnim sadržajima kojemu će u tome moderno strukturirani kurikulum pridonositi planiranim iskustvenim učenjem na putu ostvarenja zajedničkih vrijednosti i zadataka fleksibilno odabranih sadržaja.



ZAKLJUČAK

Globalne dimenzije održiva razvoja u nacionalnom i školskom kurikulumu nisu područje koje bi, danas, trebalo promatrati izvan općeg cilja odgoja i socijalizacije današnje djece i mladeži. Međutim, ekološki sadržaji i teme, koje su nužan dio aktu-

alnih programa obrazovanja, ne smiju ostati izvan nastavnih područja na svim stupnjevima školovanja. Pritom ih nije dobro tretirati kao "ukrase" koji trebaju eventualno umiriti javnost koja funkcionira kao "zelena savjest" ili "borci za očuvanje prirodnog okoliša". Suvremeno poimanje kurikuluma vidi sadržaje iz područja čovjekova održivog razvoja kao integralne dijelove jedne cjelovite strategija odgoja i obrazovanja s gledišta prirodnog i društvenog boljitka svakoga pojedinca. Različite komponente i kompetencije suvremeno obrazovana i socijalizirana čovjeka ogledaju se upravo u njegovu odnosu prema svojoj životnoj okolini; prirodnom i socijalnom okružju i osobnoj odgovornosti na svim razinama odgovornog građanina. Održivi je razvoj ionako nerazdvojno povezan sa budućnošću kvalitete življenja kao krajnjeg cilja svake čovjekove smislene aktivnosti. Je li to onda i "novi europski san, toliko snažan upravo zato što se usuđuje ponuditi novu povijest, u kojoj se pridaje važnost kakvoći življenja, održivosti, miru i skladu." (Rifkin, 2006, 15). Taj i takav "europski san" iznad je svih ograničenja i barijera jer ga je iznjedrila upravo globalna era.

LITERATURA

- Arima, A., Konare, A., Lindberg, C., Rockefeller, S., (2004), *United Nations Decade or Sustainable Development*. Paris, UNESCO.
- Beck, U., (2004), *Moć protiv moći u doba globalizacije*. Zagreb, Školska knjiga.
- Beck, U., Grande, E., (2006), *Kozmopolitska Europa*. Zagreb, Školska knjiga.
- Biolat, G., (1974), *Ökologische Krise?* Berlin, Dietz Verlag.
- Cifrić, I., (2002), *Okoliš i održivi razvoj*. Zagreb, HSD.
- Kalanj, R., (2004), *Globalizacija i postmodernost*. Zagreb, Politička kultura.
- Kaminski, G. (Hrsg.), (1974). *Umwelt-psychologie*. Stuttgart, Klett Verlag.
- Lay, V., (2005), *Integralna održivost i učenje*. Društvena istraživanja, 14(3), 353-379.
- Pravdić, V., (2003), *Održivi razvoj: značenje, poimanje i primjena*. Društvena istraživanja, 12(3-4), 285-311.
- Previšić, V. (ur.), (2007), *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb, Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
- Rifkin, J., (2006), *Europski san*. Zagreb, Školska knjiga.
- Scott, W., Gough, S., (2003), *Sustainable Development and Learning: framing the issues*. London, RoutledgeFalmer.
- Strategija za izradu i razvoj nacionalnog kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, (2007), Zagreb, Vijeće za nacionalni kurikulum Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa.
- UNESCO, (2003), *A Curriculum Prototype for Pre-service Teacher Education*. Paris.
- Uzelac, V., (2007), *Promišljanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskoj i ranoškolskoj dobi*. Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, sv. I., ur. Previšić, V., Šoljan, N.N., Hrvatić, N., Zagreb, HPD, str. 452-466.

ODRŽIVI RAZVOJ U MREŽI BOLONJSKOG PROCESA

SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE BOLOGNA PROCESS NETWORK

**Pero Lučin, Sandra Milovanović, Janja Trkulja,
Josipa Bađari, Ana Ravnić Perfidó**

University of Rijeka, National Foundation for Science, Higher Education
and Technological Development of the Republic of Croatia
Rijeka, Republika Hrvatska

Sažetak

Obrazovanje za održivi razvoj, jedan od čestih pojmova koji se koristi današnjem društvu, podrazumijeva potrebu za razvojem koji neće onemogućiti razvoj budućim generacijama. Potreba za održivim razvojem prepoznata je na političkoj razini, što se može zapaziti u brojnim dokumentima i deklaracijama koje se prikazane u ovom radu. U njima su prikazane preporuke za korake koje je potrebno poduzeti kako bi se postigao cilj stvaranja održive budućnosti. U ovom radu naglasak je na ulozi koju sveučilišta imaju u stvaranju održive budućnosti, posebice kroz promjene koje se očekuju u okviru Bolonjskog procesa. Posebno ističemo razvoj modularnih programa, promjenu tradicionalnog načina podučavanja prema obrazovanju fokusiranom na učenike. Na kraju je prikazano i nekoliko primjera sveučilišnih strategija koje uključuju održivi razvoj.

Ključne riječi: *Bolonjski proces; cjeloživotno obrazovanje; kurikulum; obrazovanje za održivi razvoj; sveučilište*

Abstract

Sustainable development is one of frequently heard phrases in today's society that connotes the needs of development without compromising future generations' ability to develop. The need for sustainable development is well recognized on the political level that is evident from the numerous documents and declarations presented in this paper. These declarations proscribe actions that should be taken in order to achieve the goal of creating a sustainable future. This paper presents the role that universities have in creation of sustainable future, especially through transformations occurring in the context of Bologna process. We put special emphasis on the development of the modular programmes, changes in the teaching orientation towards learner centred education. In the end, a few examples of the university strategies that include sustainability are presented.

Key words: *Bologna process; Lifelong Learning; Curriculum; Education for Sustainable Development; University*

INCLUSION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN POLITICAL INITIATIVES

In the last 30 years, the issues related to environment protection and the urgent need for creation of sustainable development policy has been discussed globally. The United Nations General Assembly uses the most often-quoted definition of sustainable development as development that “meets the needs of the present generation without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (United Nations, 1987). The field of sustainable development can be conceptually broken into three constituent parts: *environmental sustainability*, that includes minimization of environmental degradation and stimulation of environmental renewal; *economic sustainability*, that includes organization of economic activities in a manner that allows continuous operation and maintain the competitiveness in local and global marketplace; and *social-political sustainability*, that promotes social harmony, social inclusion, equal rights and continuity of healthy political system that is able to articulate collective political will.

On the World Summit on Sustainable Development that was held in Johannesburg in 2002 the key elements of sustainability were identified and priorities for action were stated. Since then, sustainable development has been incorporated into many policy documents and has become a political concept present in strategic documents of European Union Member States as well as Croatia. In everyday public and political speech this concept is often identified with the need of finding new energetic resources and environment protection, and is very rarely directed towards economic growth, social cohesion and environment preservation - three pillars that, only if harmonised, assure the development of a community or a state.

Economic growth and economic effectiveness cannot take place when there is poverty of a large part of the population or exclusion of citizens from the social and political processes and domination of political or economical elites. Also, social conflicts and blaming culture hinder social cohesion necessary for generating the social capital as a prerequisite for balanced development. Today it is clear that physical capital by itself cannot assure development and progress of a company, let alone of a community or society. At the same time, it is clear that human capital can not be only by using of physical capital and that every strategic consideration should find harmony that will enable their equal development. Besides, the consciousness about global usage of fossil fuel, as well as of the climate change caused by human activities, along with physical and social capital, imposed the need for strategic consideration about environment protection and exploitation of renewable energy resources.

It is predicted that the amount of the technical information and knowledge will be doubled in every 72 hours, by the year 2013 (Oblinger, 2007). Intensive economic development followed by exponential accumulation of knowledge and information,

and by the expansion of information and communication technologies imposes re-definition of social relations. The citizen has easier access to information and wants to participate in development by inclusion in decision making process, political process, as well as on social relations. New production and fast social processes require change of education paradigms, adjustment of educational systems to the needs of new generations, but also opening of educational system to all citizens regardless of their age, in order to fulfill their personal needs and help them adjust to rapidly changing labour market and society. Therefore, education becomes the base for the three pillars of sustainable development and education system the main instrument of adjustment.

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT – POLICY LEVEL STATEMENTS

Education for sustainable development is the basis for development and promotion of relevant competencies, attitudes and values that motivate every citizen to participate in creation of sustainable future. It is a continuous process important to all of us that encourages acceptance of the process of social changes and creation of new opportunities for individuals, society and economy. It is also relevant for improving the environment, in which people live in, but also has integrative function because it enables the communication across sectors and promotes global responsibility. Therefore higher education institutions need to recognize the relevance of the education for sustainable development, develop strategies for its implementation and make efforts to achieve that goal.

The first statement of commitment to sustainability in the higher education which was made by university administrators was the *Talloires Declaration*. In this Declaration, presidents, rectors, and vice-chancellors of universities expressed their deep concern about the scale and speed of environment pollution and degradation of natural resources, and agreed upon actions necessary for increasing the awareness of environmentally sustainable development, creation of institutional culture of sustainability, and education for environmentally responsible citizenship. The importance and acceptance of the Declaration can be seen in the increase of the number of signatories from 20 signatories in 1990 to 275 in the year 2000 (University Leaders for a Sustainable Future, 2000). Education for sustainable development was further discussed at the Earth Summit, held in Rio de Janeiro in 1992, when governments from all around the world agreed to develop the work plan titled *Agenda 21* which is a United Nations (UN) programme. *Agenda 21* states steps that need to be done globally, nationally and locally by organizations of the UN, governments and major groups in every area to accomplish sustainable development in the 21st century. In

the *Agenda 21*, Chapter 36 is devoted for promoting education, public awareness and training. This Chapter is administered by UNESCO.

Soon after the Summit in Rio, the *University Charter for Sustainable Development* was created within the inter-university cooperation programme on environment titled Copernicus. The Charter recognizes education as a key element for promotion of environmental ethics and enhancement of capacities for addressing environmental and developmental issues. It emphasizes the central role of universities and set up 10 principles of action that should be implemented in order to gain these goals. These principles will be explained in more detail later in the text. Today, the Charter is signed by 213 universities and represents a standard on which all European universities build strategies and define tasks concerning their sustainable governance and sustainable development.

The *Taillores* and *Kyoto Declarations*¹, the *University Charter for Sustainable Development* and other international statements like them, have contributed to a global consensus on higher education for sustainable development, which means that the higher education institutions have recognized the importance of the implementation of sustainability in their missions and accepted mutual framework in doing so.

Soon after the signing of the *Tallories Declaration*, the Association of University Leaders for a Sustainable Future (ULSF) was established with the aim to promote education for sustainable development. General strategy on education for sustainable development was created at the United Nation Economic Commission for Europe (UNECE) conference in 2005. *UNECE Strategy for Education on Sustainable Development (2005-2015)* brings strategic recommendations that can implement education in sustainable development of every state and community. First of all, a clear strategic commitment is expected, as well as creation of public policies and regulative that will endorse the education for sustainable development. It means that the sustainable development must be encouraged through formal, nonformal and informal ways of learning. *In order to* implement this in everyday practice it is necessary to train teachers for competent inclusion of sustainable development into teaching, to encourage research that will develop the education for sustainable development and to strengthen the cooperation within the framework of education for sustainable development in all UNECE² regions.

¹ Kyoto Declaration on Sustainable Development was adopted in November 1993. It urges universities to disseminate a clearer understanding of sustainable development, to utilize university resources to encourage a better understanding on the part of Governments and the public concerning sustainable development, to enhance the capacity of the university to teach and undertake research and action in society in sustainable development principles and other principles. Full text of the Kyoto Declaration can be found on: http://www.unesco.org/iau/sd/sd_dkyoto.html (accessed: March 24, 2008).

² The United Nation Economic Commission for Europe (UNECE) was established in 1947 as one of the five regional commissions of United Nations with an aim to promote pan-European integration.

The UNECE Strategy for Education on Sustainable Development (2005-2015) emphasises that education for sustainable development is a lifelong process which includes all education levels, from kindergarten to adult education. It also points out that the higher education has a key role in the promotion of education for sustainable development, and its significant impact is expected. The strategy states that education for sustainable development contributes to the development of urban and rural areas by increasing the access and improving the quality of the education, and that every individual should be encouraged in systematic, critical and creative thinking in local and global context.

In December 2002, the United Nations General Assembly decided to launch *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005 - 2014)*, with a main goal to integrate the principles, values, and practices of sustainable development into all aspects of education and learning. UNESCO was requested to lead the Decade and to develop the *International Implementation Scheme (IIS)*. The IIS, which is the result of extensive consultations with United Nations agencies, national governments, civil society organizations and NGOs, experts and specialists, is a strategic document that focuses primarily on what nations have committed to achieve and hopefully encourage changes in behaviour that will create a more sustainable future in terms of environmental integrity, economic viability, and a fair society for present and future generations.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT WITHIN THE OBJECTIVES OF THE BOLOGNA PROCESS

The Bologna Process³ is the main process within higher education reform that was launched on June 19th 1999 when European Ministers of Education signed the *Bologna Declaration*. An ultimate goal of the process is to establish the European Higher Education Area [EHEA] by the year 2010. The process has both national and international/European dimension. Nationally, it is being introduced by ministries responsible for higher education and by higher education institutions (universities, polytechnics, faculties, schools). But, the objectives of the Bologna process are also

It has 56 member states, and it's work includes 70 international professional organizations. UNECE supports sustainable economic development in member states and it represents a forum for mutual communication. Croatia joined UNCE on May 22, 1992 (<http://www.unece.org>).

³ Similar to the Bologna Process, the Brugges-Copenhagen Process has been started to enhance the cooperation between European institutions of vocational education and training. In October 2001, the ministries from 31 European states adopted Copenhagen Declaration to strengthen the European cooperation in vocational training with the aim of developing European network of these institutions.

being proclaimed internationally by consensus between ministers, institutional representatives, student representatives, European Council and European Commission.

In the Bologna Declaration, ministers responsible for higher education adopted six objectives that include the following: (i) adoption of a system of **easily readable and comparable degrees**; (ii) the adoption of a system essentially based on **two main cycles**, undergraduate and graduate; (iii) establishment of a **system of credits** compatible with the ECTS (European Credit Transfer System) as a proper means of promoting the most widespread student mobility; (iv) promotion of **mobility** by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement of students, teachers, researchers and administrative staff; (v) promotion of European co-operation in **quality assurance** with a view to developing comparable criteria and methodologies, and (vi) promotion of the necessary **European dimensions** in higher education, particularly with regards to curricular development, inter- institutional co-operation, mobility schemes and integrated programmes of study, training and research.

Two years after signing the Bologna Declaration the ministers from 32 European countries met in Prague, in May 2001, in order to review the Bologna progress achievements and to set directions and priorities for the coming years. It is where the Republic of Croatia signed the Bologna Declaration. Also, in the *Prague Communiqué*, the ministers confirmed their commitment to realize Bologna objectives and emphasized three new objectives as important elements of European Higher Education Area: **lifelong learning** as an essential element that is necessary for facing the challenges of competition and penetration of new technologies, and also for social cohesion, equal opportunities and the quality of life; **strengthening the autonomy** of higher education institutions as prerequisite for development of economy and society, and also their continuous reforms as an integral part of all institutional activities; and **increasing the attractiveness and competitiveness** of the European Higher Education Area in accordance with other parts of the world (including the aspects of transnational education) and enabling the collaboration within joint studies.

In 2003, rectors of European universities at the conference in Graz brought the declaration on the *Europe of Knowledge* stating the central role of universities in research and in research-based education. They stressed that the competition and excellence in higher education should be balanced with social cohesion and increased access. The rectors agreed upon principles that should be integrated into research and innovation strategy of all European universities in order to enable them to face the challenges of the Europe based on knowledge. Therefore the universities have a special responsibility to society and should play an important role as local knowledge centres to help society meet the challenge of sustainable development emphasizing their role in the life of the community and in regional development.

The education for sustainable development was mentioned two years later, in 2005, in the *Bergen Communiqué* for the first time. In this document, in the objec-

tives regarding the improvement of the external dimension of the Bologna process, the Ministers confirmed that the education, in general, should be based on the principles of sustainable development.

The last ministerial meeting was held in May 2007, in London. In their *London Communiqué* the ministers agreed on priorities until 2009 when final Bologna process accomplishment review shall be conducted. London Communiqué is pervaded with the principles proclaimed in the United Nations Strategy on Education for Sustainable Development (UNECE). Social dimension of higher education was stressed in London Communiqué because it is expected that the higher education institutions will have a crucial role in strengthening of social cohesion, in decrease of inequality and in the increase in level of knowledge, skills, and competences within the society. Therefore, the public policy has the obligation to foster the potentials of its individuals through their personal development and contribution to sustainable and democratic society based on knowledge. This means that higher education should be available to all society members, regardless of their economic and social background. It is expected that adequate support for students, flexible learning paths and access to the higher education based on equal possibilities for all will be ensured. Social dimension is one of the priorities for 2009 and the included countries are expected to deliver the reports on national strategies and public policies regarding social dimension, including action plans and the criteria that will be used to measure their efficiency.

Social dimension is considered as the breakpoint of the Bologna process and the starting point of the EHEA in 2010 when the higher education will become the key element for sustainable development of European societies. Although higher education systems will be compatible and comparable in 2010, the protection of their diversity will be one of the most important values of the European higher education because it will enable the development of society based on traditions of study, research, creativity, transfer of knowledge as well as the development of the basic values for the development of a society. Therefore, in order to fulfill their purpose, it is duty of all governments to: prepare the students to be active citizens of a democratic society, prepare the students for professional careers and personal development, create and maintain the advanced base of knowledge, foster research and innovations. Only appropriately funded institutions that are autonomous and accountable can meet these requirements. Only institutions whose staff and students are not discriminated and the institutions that implement the quality assurance standards adopted in Bergen⁴ can ensure the sustainable development of the society.

⁴ The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA. Available at: http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf (Accessed: April 6, 2008).

IMPLEMENTATION ON THE LEVEL OF EUROPEAN AND NATIONAL POLICIES

As mentioned above, in the *London Communiqué*, the Ministers responsible for higher education agreed upon few key measures that can be implemented on the level of European and national policies. However, autonomous universities have the key roles. The ministers accepted the task to implement binding objectives regarding the sustainable standards of accreditation bodies and agencies. In other words, the autonomous institutions can be directed towards sustainable development through accreditation procedures that are in the area within state competence. Similarly, the sustainability standards can be integrated in the quality assurance systems of universities. In most of the European countries, it is expected that the higher education institutions will have the support to integrate ecological, social and economic sustainability within institutional management and to sign the Copernicus Charter⁵. Apart from institutional management, the highest expectations lie in the development of programmes and modules that promote sustainable development. Therefore, it is expected that in most countries the universities will be encouraged to implement the sustainable development in modules of new study programmes.

THE ROLE OF THE UNIVERSITY

The concept of education for sustainable development means that higher education has a key role in development of knowledge based economy. Although education for sustainable development should be promoted in other stages of education as well, universities and other higher education institutions still have the key role as centres where people who will lead future processes and the society are developed. The mission of the University is to prepare the individual for the labour market and for active citizenship in the furtherance of democratic society, and to enhance individuals' personal development and growth. Therefore it is clear why education for sustainable development is included into the Bologna process. Next to developing new leaders of every discipline with knowledge about sustainability, the university is

⁵ The COPERNICUS Charter consists of a number of guidelines that universities can follow to integrate sustainable development into all parts of their institution. The COPERNICUS Charter is the result of a number of environmental conferences and an initiative of the Association of European Universities. The abbreviation stands for 'CoOperation Programme in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies'. By 2006, over 320 European universities had signed the charter.

the centre for most advanced knowledge, and as such, its' teaching and institutional practice should serve as role model for the wider society.

Education for sustainable development assumes considerable diversification of the higher-education institutions. First of all it is necessary to respond to current trends in economy and development of society and to establish connections with future perspectives. Study programmes need to be aligned with global trends and national priorities to ensure acquisition of appropriate professional qualification that include sustainability. For this to happen, all relevant social partners, professional associations and enterprises need to be included in curriculum development. This is essential for University to educate future leaders that will be able to address current pressing issues.

During curriculum development, university must take into account the dynamic and changeable nature of knowledge today. This is caused by exponential growth and availability of knowledge and information that require development of different competencies such as critical evaluation of information, communication and management of information. These changes require different approaches to learning at the university, especially through more use of ICT, more research and debate, and less teaching. Concepts of sustainability also assume change in the teaching and learning processes, especially the need for development of critical thinking skills to pursuing sustainable future. Teaching for sustainable development assumes inter-disciplinarity and problem solving capacity rather than traditional, over-specialised scientific competence. With increase of cooperation within institution and between institutions to further enhance sustainability, a solid base of experts is formed that has the competences for critical assessment of knowledge, and interdisciplinary.

Additional important issue university is facing with regard to sustainability is increase in number of people who are entering lifelong learning programmes. For the university, this means that a number of working-active citizens that need additional competencies and education will enroll next to younger generations. Therefore, university must open beyond existing schemes and limitations to all age groups changing and adjusting teaching methods to new learning styles and needs. With regard to this, universities can develop systems for distant learning and open learning. A prerequisite of this is training of the faculty members to be able to teach sustainability in their fields.

The ways in which education might address environmental issues and social well-being depends on the role of teacher and their ability to meet these challenges. For these issues to be promoted through education, it is necessary to enable professional development of teachers and appropriate teacher education. Education for sustainable development is different kind of education that presumes not only disciplinary teaching but problem-oriented teaching and learning of interdisciplinary subjects. In the context of current education reforms, it is necessary to include strategies for

teacher training schools to implement this issue in training of teachers. Also, it is necessary to foster communication between pedagogical research and scientists in the field of sustainable development so that new directions in teaching methods and processes can address sustainability in effective way. The use of new technologies in teaching process, new specialised methodologies need to be developed and communicated between teachers, disciplines and universities as examples of good practices.

Next to all this, the university should have the leading role in research with regional, national and international impact. It should provide high quality teaching and assure financing from multiple sources that will enable its growth as a strong and self-contained institution. The university in the 21st century should be dedicated to help students understand the roots of environmental degradation, motivate them to seek environmentally sustainable practices that would incorporate in their life and work. Only these universities can respond to challenges of the 21st century and incorporate sustainability and self-sustainability in organization and management.

In order to achieve that, the University charter for sustainable development as it was already mentioned at the beginning of the article, states ten principles that are important milestones of self-sustainable management in the higher education institution. This kind of management is also the most cost-effective. This charter states that an institution should: (i) determine for the principles and practice of environmental protection and sustainable development in academic milieu, as well as to (ii) promote among teaching staff, students and the public at large sustainable consumption patterns and an ecological lifestyle, while fostering programmes to develop the capacities of the academic staff to teach environmental literacy. Institution should (iii) provide education, training and encouragement to their employees on environmental issues, so that they can pursue their work in an environmentally responsible manner and (iv) incorporate an environmental perspective in all their work and set up environmental education programmes involving both teachers and researchers as well as students irrespective of their field of study. Universities should (v) encourage interdisciplinary and collaborative education and research programmes related to sustainable development as part of the institution's central mission through (vi) preparing information didactic material, organizing public lectures, and establishing training programmes for students, professionals, decision-makers and the general public, and through interdisciplinary networks of environmental experts at the local, national, regional and international levels shall ensure its power and position in society. Through (viii) dissemination of knowledge, (ix) lifelong learning programmes, and (x) technology transfer the university directly contributes to sustainable development of the community.

INTEGRATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE TEACHING CURRICULUM

The Bologna reform, especially the concept of higher education based at learning outcomes, implies a systematic reform of the curriculum. In order to suit the needs of the labour market and the society, these curricular changes must be reflected in the key competences of the graduate students. That is the main reason why most higher-education institutions are continuously adjusting and modernizing study programmes through the learning outcome concept. Therefore, there is an opportunity to include the sustainability in the changing curriculum. For this to happen, it is vital that universities and other higher education institutions incorporate tasks that relate to sustainable development in their strategies and policies, or to even establish separate strategies for promotion of sustainable development through education.

Undergraduate and graduate studies in Croatia are in a process of alignment with international standards developed through the Tuning project⁶ or DeSeCo standards⁷ that are based on the principles of the sustainable development. Key competences needed for 21st century are in the focus of these standards and they are completely aligned with basic intentions of the *UNECE Strategy for education on sustainable development*. That especially relates with establishment of modular study programmes.

Initiatives and elements of the education for sustainable development can be identified in the existing programmes in Croatia. They are mainly oriented towards natural sciences, ecology and environmental protection. However, orientation towards sustainability is not sufficiently balanced with social sciences and humanities which provide knowledge about interactions between ecological issues and market values, social processes, government actions and human behaviour. Today in Europe, environmental issues include research and teaching staff that are not only from natural science disciplines, but also include competences in business, economics, law, politics, sociology, communications and computer science as well as in environmental ethics, human ecology, and environmental management. Additional obstacle is monodisciplinarity, which is common at Croatian universities. Interdisciplinarity and multidisciplinarity is rare and hard to accomplish, primarily due to the organizational structure of universities and traditional teaching methods, approaches to learning and lack of material supplies. Therefore, it is necessary to conduct modifications of the curriculum to systematically address the issues regarding the sustainability across the entire agenda.

⁶ Tuning Educational Structures in Europe. Available at: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html and <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/> (Accessed: April 6, 2008).

⁷ DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Available at: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm> (Accessed: April 6, 2008).

Modernization of the curriculum should be also stimulated by the national policies. There is an urgent need for alignment of accreditation procedure and evaluation of the scientific and teaching staff with national strategies for sustainable development. Changes of the curriculum have to include innovative approaches to teaching and participatory approaches that lead to improvement of the communication process among the university teachers of all courses and disciplines. Thus, it is reasonable to expect that profiling of the ecological qualification, inclusion of students in initiatives that are connected to social and ecological responsibility, cooperation with local and regional communities at the implementation of the *Agenda 21*, will be stimulated through financial instruments of the State and the general policy for the financing of education.

CHALLENGES OF THE EDUCATION ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

Regardless of the fact that the awareness on sustainable development infiltrated pores of the university life, there is still great imbalance in understanding and in organizing the third component of university mission. Although national laws, including Croatian, and Copernicus Charter clearly state that universities, beside education and research, should have the third component of their mission, it is still poorly developed in Central Europe. Many universities and their units are teaching-oriented and research is neglected because of the everyday teaching burden. The community service is hardly recognised as equal mission component. This is especially emphasized within Croatian universities. To balance the three mission components is a great challenge, especially now, in the first phase of the Bologna process when the universities and university teachers are preoccupied by its implementation and do not have time and resources for research or for development of activities that are in the interest of community development.

The first successful strategy for the education for sustainable development was launched in Finland. Finnish National Committee for sustainable development, governed by the Prime Minister Vanhanen approved the national strategy on sustainable development in June 2006. In February 2006, a separate strategy on education for sustainable development was adopted as Finnish action plan for implementation of the UN Decade for the Sustainable Development (2005-2014). The Baltic University Programme⁸, which is an integral part of the mentioned strategy, was launched

⁸ Baltic 21 Education - Haga declaration 2000 –defines education for sustainable development as follows: "ESD should be based on an integrated approach to economic, environmental and societal development and encompass a broad range of related issues such as democracy, gender equity and human rights. This broad approach should be recognized in both natural science and social science, and should complement and build on existing initiatives on environmental education."

in 2002⁹. With this programme the network of universities from Baltic region was created. These universities cooperate concerning the sustainable development of all regions, including joint development of the study programmes and study materials. The programme is financed from the EU cohesion funds, like for example IV Inter-reg programme, that promote strengthening and linkage of educational capacities as well as adjustment of the higher education structure.

IMPLEMENTATION OF PRINCIPLES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AT THE UNIVERSITY LEVEL

Many universities form all over the world, mainly from North America and Australia, have developed strategies that include education for sustainable development. An example of a European university implementing education programmes for sustainable development is the University of Göteborg, Sweden, which is a signatory of the Charter CRE-Copernicus in 1994 and has developed a plan of implementation¹⁰ of all ten points of the Charter.

Regarding Croatian universities, the University of Rijeka is the first that has inserted sustainable development in its Strategic plan 2007-2013, in which it is stated that the University shall be a research university with a clear research profile directed towards sustainable development. In the Strategy, the consciousness of environment changes, from global to changes in community, is emphasized. The University assesses that this strategy will be implemented in conditions of Croatia's accession to the EU and also in the period of climatic changes accompanied by the end of the fossil fuel era that will require development of competences based on sustainable development for all faculty staff and students. These competences require adjust-

⁹ More details at: www.balticuniv.uu.se and www.bup.fi (Accessed: April 6, 2008).

¹⁰ From the mission of the Göteborg University: "Göteborg University will be one of the leading universities in Europe in education and research within sustainable development and environmental sciences

1. The University will endeavour to make its students and personnel aware of environmental and development problems and, through research, education and interaction with the community, stimulate concrete activities that promote sustainable development.
2. The University will, through its systematic and focused environmental work, aim to prevent or reduce its negative environmental impact. The Environmental Management System at the University will be certified.
3. Environmental considerations will be incorporated into all decision making processes. Research, teaching, administration, management and technical functions, will be characterized by environmental accountability.
4. The University's environmental work will be continually improved and evaluated by regular environmental audits.
5. The University will comply with applicable environmental legal requirements and with other environmental requirements to which the organization subscribes.

ments in educational systems that will prepare students for sustainable changes. The education for sustainable development, as stated in the Strategy of University of Rijeka, implies development of skills for life in a rapidly changing society, but also a development of interest and motivations for responsible everyday behaviour in order to achieve positive changes in society.

By accepting the Strategy 2007-2013, the University of Rijeka has formally accepted the Charter for sustainable development, the UNECE strategy and the Goteborg Strategy, since they represent the background documents of the development strategy. Because of the need to respond to numerous changes that are expected to be consequences of globalisation, climatic change and inadequacy of traditional energy resources, University of Rijeka has planned restructuring of institutional resources and cooperation with local government units. Furthermore, the University of Rijeka states in its Strategy the need for implementation of aspects of environment protection in its activities need for development of interdisciplinary programmes and research in the field of environment protection, as well as development of lifelong learning programmes concerning environment protection and sustainable development.

The implementation of the strategic goals implies strong development of the third part of the university mission, which is impossible without a close partnership between university and its environment. Therefore, the University of Rijeka seeks and fosters partnership for sustainable development with all sectors of society, especially with the Primorsko–goranska County and other units of local government.

There is no question that universities need to embrace sustainability as urgently as the political and economic sectors and society as a whole. Sustainability is complex; it touches all aspects of our existence, involves deep questions about human responsibility and destination, and can be seen at different levels from local to global, and from different perspectives. Therefore, curriculum review based on sustainability is essentially a holistic and interdisciplinary exercise.

CONCLUSION

If we try to imagine the world in our near future, it is obvious that sustainability is the only direction in which we can proceed. This direction requires determination in all segments of the society and development of the supporting system that will enable it. One of the key actors that should raise the awareness of every individual for the need of sustainability is the university. The University has the key role in providing not only the knowledge of how to implement the principles of sustainability in its every action and generate new knowledge and practices, but also educate people that will be competent to create and live a sustainable future.

In order to implement sustainability in all daily activities, the supporting national or university strategies and action plans need to be developed. Only through set of measurable outcomes and clearly defined policies, universities can assure the development of truly sustainable society. The university is a place of constant self-evaluation and growth, especially in the context of Bologna process when emphasis is made on the profiling of courses, study contents and modernization of curriculum. The changing of the traditional curriculum contents and the teacher oriented to learner oriented approach provides opportunity to introduce more inter- and multi-disciplinarity in teaching courses. These approaches enable inclusion of social challenges and sustainable development in the curriculum.

It is most important that universities and other higher education institution recognize the importance of their role in creation and education for the sustainable development, develop strategies for its implementation and dedicate their efforts in pursuing that goal.

REFERENCES

- Calder, W., and R.M. Clugston. 2003. Progress toward sustainability in higher education. *Environmental Law Reporter* 33:10003-10023. Available at: http://www.ulsf.org/pdf/dernbach_chapter_short.pdf (accessed: April 6, 2008).
- Copernicus. 1997. The University Charter for Sustainable Development. Available at: http://www.eco-campus.net/Misc/copernicus_en.pdf (accessed: March 24, 2008).
- Corcoran, P., B.W. Calder, and R.M. Clugston. 2002. Introduction: higher education for sustainable development. *Higher Education Policy* 15:99-103. Available at: <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v15/n2/full/8390209a.html> (accessed: March 24, 2008).
- Göteborg University. 2006. Committed to a sustainable society. Sustainability report 2006. Available at: http://www.mls.adm.gu.se/digitalAssets/843/843924_Redovisning2006eng.pdf (accessed: April 6, 2008).
- Oblinger, D.G.2007. Becoming Net Savvy. *Educause Quarterly* 3:11-13. Available at: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0731.pdf> (accessed: March 24, 2008).
- Rychen, D.S. (2002). Key Competencies for the Knowledge Society. A contribution from the OECD Project Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). *Education – Lifelong Learning and the Knowledge Economy*, Conference in Stuttgart, October 10-11, 2002. Available at: http://www1.worldbank.org/education/stuttgart_conference/download/5-2-1_doc2_rychen.pdf (accessed: April 6, 2008).
- Wright, T.S.A. 2002. Definitions and frameworks for environmental sustainability in higher education. *Higher Education Policy* 15:105-120. Available at: <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v15/n2/full/8390202a.html#bib26#bib26> (accessed: March 24, 2008).
- United Nations. 1987. Report of the World Commission on Environment and Development. General Assembly Resolution 42/187, 11 December 1987. Available at: <http://www.un.org/documents/ga/res/42/ares42-187.htm> (accessed: April 6, 2008).

United Nations. 2005. UNECE Strategy on Education for Sustainable Development. Available at: <http://www.unece.org/env/esd/strategytext/Strategy.Croatian.pdf> (accessed: March 24, 2008).

University Leaders for a Sustainable Future. 1990. The Talloires Declaration. Available at: <http://www.ulsf.org/pdf/TD.pdf> (accessed: March 24, 2008).

University of Rijeka. 2007. Strategic plan 2007-2013 (in Croatian). Available at: http://www.uniri.hr/hr/propisi_i_dokumenti/Strategija%20UniRi%2019Lip_2007.pdf (accessed: March 24, 2008).

ULOGA MEDIJA U OSTVARIVANJU CILJEVA CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

THE ROLE OF THE MEDIA IN ACHIEVING THE OBJECTIVES OF LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Milan Matijević

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
Zagreb, Republika Hrvatska

Sažetak

Umjesto adaptivnog poimanja učenja (učenje kao usvajanje repertoara ponašanja na temelju osobnog iskustva) kao didaktička paradigma za ostvarivanje ciljeva odgoja za održivi razvoj preporučuje se inovativno (budućnosti usmjereno) učenje uz koje je važna anticipacija ili predviđanje umjesto pasivnog prilagođavanja postojećem. Mediji omogućuju simulaciju događanja na temelju dostupnih informacija, te kreativno rješavanje problema i kritičko mišljenje koji su nezaobilazni u kontekstu ciljeva cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Razredni i školski projekti (različiti vidovi kooperativnog učenja), ostvareni uz pomoć raznih medija, mogu znatno pridonijeti ostvarenju ciljeva učenja za održivi razvoj. Također i poticanje učenika na kreativno izražavanje i stvaranje, uz kritičko mišljenje, može biti u funkciji ostvarivanja ovih ciljeva cjeloživotnog učenja mladih i odraslih.

***Ključne riječi:** odgoj za održivi razvoj, internet, multimedij, inovativno učenje*

Abstract

As opposed to an adaptive understanding of learning (learning as the acquisition of experience-based repertoires of behaviour), innovative (future-focused) learning is recommended. The latter type of learning anticipates or foresees events instead of just passively adapting to what is already there. The media allow for a simulation of events based on available information, creative problem solving and critical thinking, which are essential in the context of the objectives of lifelong learning for sustainable development. Class and school projects (different aspects of cooperative learning) carried out with the assistance of various media may contribute significantly to reaching the objectives of learning for sustainable development. Encouraging students to express themselves creatively, in addition to thinking critically, may serve the function of achieving the lifelong learning objectives of young people and adults.

***Key words:** education for sustainable development, Internet, multimedia, innovative learning*

*Zemlja ne pripada čovjeku – čovjek pripada Zemlji!
Indijanski poglavica*

UVOD

Pokušat ćemo dovesti u vezu pojmove mediji, cjeloživotno učenje i održivi razvoj. O medijima u obrazovnom procesu nije moguće kvalitetno raspravljati bez analize didaktičkih strategija. Mediji sami po sebi nisu ni moćni ni nemoćni u odgojnom procesu. Mediji su moćni u ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja koliko su u njih ugrađene spoznaje o zakonitostima učenja, odgoja, obrazovanja, socijalizacije itd. Zato je dio teksta u nastavku posvećen i prikazu veze medija i didaktičkih strategija.

Važnost su problema utjecaja suvremenih medija za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj prepoznali i neki drugi autori, ali osim upozorenja na važnost tog fenomena ne nude se sustavnija znanstvena objašnjenja (vidi npr. Anđić, 2004, Katalinič, 2007 i dr.).¹

U ovom radu naglasak je na djelovanju apersonalnih medija, iako nije moguće izbjeći i razmatranje uloge čovjeka (učitelja) u njihovu korištenju. Apersonalni mediji su sva sredstva koja je čovjek stvorio da olakša komunikaciju među članovima ljudske zajednice. Tu su svi neverbalni znakovi i zapisi, od onih na glinenim pločicama i papirusu do najmodernijih digitalnih zapisa podataka. Za učenje se mogu koristiti i sva druga proizvedena ili ručno izrađena sredstva (alat, oružje i sl.). Od početaka življenja čovjeka na Zemlji traje i njegovo cjeloživotno učenje. To je učenje bilo tijesno povezano s raspoloživim medijima i životnim potrebama. Naravno, prvo se učilo o izradi i rukovanju sredstvima za rad, za ratovanje i lov, jer je to bilo neophodno za opstanak na nekom teritoriju te za preživljavanje.

Pojam *održivi razvoj* je novijeg datuma. Nije teško objasniti pojavu toga pojma i sadržaja koji je njime označen. Na Zemlji je prije tisuću godina živjelo manje od 500 miliona stanovnika. Za toliki broj stanovnika na Zemlji bilo je svega što su trebali, a napose vode, hrane i čistog zraka. Danas na Zemlji živi preko 6 milijardi stanovnika. Doduše, uz povećanje broja stanovnika promijenio se i stil življenja te osnovne ljudske potrebe. Sām pojam je u službenoj uporabi u dokumentima Ujedinjenih naroda skoro tri decenije (otprilike od 1980. godine), a nešto više ga populariziraju ekološke udruge od 1987. godine. Osnovu filozofije tih nastojanja predstavlja želja da se nađe rješenje (kompromis) za zadovoljavanje potreba današnjih ljudi tako da se ne ugroze mogućnosti za zadovoljavanje potreba budućih generacija.

¹ Katalinič, 2007, str. 134 tvrdi: „Osnovni učni medij u waldorfskim školama je knjiga“, što kao tvrdnja i činjenica nije istinito. U waldorfskim školama su, kao izvor znanja i mjesto učenja uvijek bili primarni izvori, izvan učionice ili doneseni u učionicu, a ne knjiga!”

Taj pojam (održivi razvoj; engl. *sustainable development*) podrazumijeva socijalni i ekološki proces u kojem su glavne varijable prirodna okolina, društvo, razvoj (tehnološki, industrijski, prometni...). U svemu tome nas najviše zanima odnos čovjeka (ljudske zajednice) i prirodne okoline koja toj zajednici omogućuje opstanak. Budući da se u proteklih 2000 godine, a napose u proteklih 200 godina, bitno promijenio stil življenja i način zadovoljavanja vlastitih potreba u prirodnoj okolini, došlo je do raznih poremećaja. Same promjene u prirodnoj okolini uvjetuju također brojne promjene koje dovode do nestanka jednih vrsta i pojave ili otkrića novih vrsta i organizama. Čovjeku ostaje da se prilagođava tim promjenama, ali i da pokuša kontrolirati te promjene. To je dovelo do nastojanja da se sustavno prate te promjene te da se kontroliraju i reguliraju.

Dvije znanstvene studije će nam predstavljati oslonac za analizu povezanosti spomenuta tri pojma: mediji, cjeloživotno obrazovanje i održivi razvoj. To su knjige *Limits to Growth* (prevedena na brojne jezike, a na hrvatski jezik prevedena 1974. godine pod naslovom „Granice rasta“; Meadows et. al. 1978) i *No limits to learning* (*Botkin et al., 1978*). Obje su knjige nastale kao rezultat aktivnosti članova Rimskog kluba.² Prva je knjiga objavljena 1972. godine

CILJEVI ODGOJA I ODGOJ ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Državne ustanove i nevladine organizacije u zadnjih dvadesetak godina seupućuju učiteljima u raznim dokumentima poruke i ciljeve koje trebaju ostvarivati u procesu odgoja djece i mladih. Neki se od tih ciljeva eksplicite odnose na odgoj za održivi razvoj. Evo nekoliko takvih ciljeva izvađenih iz hrvatskih prosvjetnih dokumenata: razvijanje radoznalosti i aktivnog, istraživačkog odnosa u okolini, razvijanje ekološke svijesti, život i rad u stalno promjenljivim uvjetima, odgoj za promjene, odgovoran odnos prema prirodi i okolišu, poznavanje i razumijevanje prirodnih fenomena i razvijeno prirodoznanstveno mišljenje, razvijena svijest o potrebi očuvanja prirode i zaštite okoliša itd. (Prema. Strategija za izradu i razvoj nacionalnog kurikulumu, MZOS, 2007).

Izdvojimo i analizirajmo neke, npr: *razvijanje ekološke svijesti* ili *odgovoran odnos prema prirodi i okolišu*. Kako bi neki učitelj ili učiteljica trebao konkretizirati cilj „razvijati ekološku svijest“? Kako treba izgledati razvijena ekološka svijest u mladih na kraju obveznoga školovanja ili nakon položenog ispita državne mature (ispita zrelosti)? Kakva treba biti ekološka svijest članova Vlade koji donose odluke o izgradnji novih kilometara autocesta? Kakva treba biti ekološka svijest direktora

² Rimski klub je utemeljila skupina intelektualaca 1968. godine, a za jednog od glavih inicijatora smatra se talijanski ekonomist Aurelio Peccei (1908. – 1984.) koji je rođen u Torinu. Više vidjeti na: <http://www.clubofrome.org/>

tvornica kemijskih i drugih proizvoda koji dnevno ispuštaju u zrak ili vodu tisuće litara ili kilograma opasnih tvari koje ugrožavaju zdravlje čovjeka i drugih živih organizama?.

Nije svejedno kakav je stupanj ekološke svijesti jednog prosječnog građanina koji najveću štetu prirodnoj okolini može učiniti ostavljanjem starog automobila u nekoj šumi ili izlivanjem u kanalizacijske cijevi pet litara otpadnog ulja ili zapovjednika ogromnog tankera koji prevozi tisuće litara nafte ili drugih naftnih preradevina ili predsjednika neke korporacije koja ima desetine kemijskih tvornica na više kontinenata.

Svi direktori hrvatskih tvornica koje su u proteklih desetak godina ispuštale opasne kemijske tvari u rijeke ili zrak i zbog kojih su u Sisku ili Karlovcu mnogi ljudi imali zdravstvene probleme, završili su visoke škole i prošli te naše pedagogizirane nastavne kurikulume u kojima su odgajani za „odgovoran odnos prema prirodi i okolišu“ i u kojima su im učiteljice i učitelji „razvijali ekološku svijest“! I na kraju školovanja svi su u školama bili uvjereni da su kod generacija koje su prošle tako pedagoški osmišljene programe, osim drugih ljudskih vrijednosti, uspješno razvili i usvojili zadovoljavajuću ekološku svijest ili zaključujemo da smo ih odgojili za „odgovoran odnos prema prirodi“! A svakodnevno svjedočimo neodgovornom odnosu pojedinca i moćnih gradskih i državnih upravnih tijela (i pojedinaca na radnim mjestima gdje se donose važne odluke!) prema prirodi.

Nije ovdje namjera ukazati na *nemoć odgoja* i odgojnih metoda. Nije namjera ukazati ni na *slabost nastavnih i školskih kurikuluma*. Više je želja ukazati na filozofiju življenja današnjih ljudi koji razmišljaju i funkcioniraju na paradigmi „**sad i tu**“. Dakle, riješiti problem u ovom trenutku, na ovom mjestu, za ovu generaciju, za mene i moje prijatelje, za mene i moje ukućane. Rijetki su pojedinci koji dosegnu ekološku svijest indijanskog poglavice koji piše pismo budućim generacijama, koji gleda budućnost i obraća se budućnosti.

Namjera je ovog teksta uputiti učiteljicama i učiteljima poruku da nisu moćni niti svemoćni; da ne bi trebali preuzimati prevelik dio krivnje za sve ekološke katastrofe kojima svjedočimo svakodnevno. Utjehe radi, samo konstatacija: djeca provode u školama tek jednu devetinu vremena svog godišnjeg života, a prosječan punoljetni građanin je do punoljetnosti proveo u školi, uz stručne učitelje i pedagoge, tek (koliko?) vremena svoga ukupnog života.

Ovdje svakako možemo opravdano postaviti pitanje kolika je moć školskog odgoja? Ili još bolje: *Tko* ili *što* odgaja današnje generacije djece i mladih? Generacije mladih koje odrastaju u godinama na prijelomu dvaju milenija više vremena provode uz ili s novim medijima, nego u školskim projektima koje kreiraju ili vode profesionalni pedagozi ili uz školske knjige.

Zaključak ili preporuka, nakon prethodnih prikaza činjenica i analiza ciljeva odgoja, mogao bi biti: trebali bismo orijentirati stručna pedagoška istraživanja na propitivanje utjecaja na odgoj svih medija koji okružuju mlade i odrasle tijekom života, u izvanškolsko vrijeme i u izvanškolskim prostorima. Tražiti odgovore na pitanja što se emitira djeci, mladima i odraslima iz tisuća radijskih i televizijskih difuznih središta diljem svijeta. Neprekidno iz satelitskih odašiljača u domove diljem svijeta stižu poruke i pouke o životu, o prirodi, o proizvodima koje treba kupovati jer bez njih ćemo biti nesretni i živjet ćemo loše. Također valja propitivati i efikasnost pedagoških metoda koje koristimo s ili **bez** novih medija. Pedagogija „*djeco, budite dobri*“ („budite dobri prema prirodi!), nije primjerena generacijama koje odrastaju u novom digitalnom okruženju, uz medije koji su atraktivniji i moćniji od izgovorene ljudske riječi. Tu su, naravno, i brojne druge iskustvene situacije u kojima sudjeluju djeca i mladi tijekom odrastanja, od kojih posebno valja istaknuti *učenje putovanjem* svim suvremenim prijevoznim sredstvima. Danas djeca do kraja obveznoga školovanja proputuju više negoli su putovali njihovi djedovi i bake tijekom čitava života.

Poznato nam je da ciljevi odgoja uvjetuju izbor didaktičkih strategija i medija. Prethodna analiza ciljeva odgoja za održivi razvoj upućuje na davanje prednosti svim strategijama aktivnog i iskustvenog, inovativnog i budućnosti usmjerenog učenja, u odnosu na tradicionalne pasivne i verbalne nastavne metode, o čemu ćemo više govoriti u nastavku.

O DIDAKTIČKIM STRATEGIJAMA

Spoznaje suvremene psihologije naglašeno utječu na utemeljenje suvremenih obrazovnih (nastavnih, didaktičkih) strategija. U kontekstu tih spoznaja u novije vrijeme često se govori o tzv. „aktivnom učenju“, te o „iskustvenom“ i „anticipativnom“ učenju. Izraz aktivno učenje u određenom je smislu pleonazam jer svako učenje podrazumijeva aktivnosti subjekta koji uči. Možda bi izuzetak moglo biti tzv. prirodno, informalno učenje koje se obično događa bez svjesnih i organiziranih namjera da se nešto nauči (Prema: Matijević, 1993).

Međutim, sintagmom „aktivno učenje“ želi se istaknuti raznovrsne aktivnosti subjekata koji uče pred onima koji poučavaju. Izrazi iskustveno i anticipativno učenje u izvjesnom smislu pojašnjavaju izraz aktivno učenje. Iskustveno učenje je takvo učenje u kojem subjekti koji uče sudjeluju u planiranju i organiziranju procesa učenja. To je učenje u kojem se stvaraju iskustva, u kojem subjekt slobodno oblikuje vlastite odgovore na neku situaciju. Učenje je u velikoj mjeri osjetno iskustvo, a učiti u tom smislu, znači mijenjati se (Walter i Marks; prema: Marentić-Požarnik, 1987, str. 67).

Nasuprot tradicionalnom, adaptivnom poimanju učenja (učenje kao mijenjanje pojedinca na osnovi prethodnih iskustava) uvodi se u didaktičku i psihološku literaturu pojam *inovativnoga*, budućnosti usmjerenog učenja, kojem je najvažniji sastavni element anticipacija ili predviđanje (umjesto pasivnog prilagođavanja postojećem), te participacija (aktivno sudjelovanje učenika), kako pri sastavljanju pitanja i problema, tako i pri traženju mogućih rješenja (prema: Marentić-Požarnik, 1987, str. 68). Anticipativno učenje znači aktiviranje mašte (fantazije), stvaralaštvo, te uzimanje u obzir razvojnih težnja i vrednota. To također znači i određivanje odgovornosti za neku odluku u procesu učenja, pa tako i za moguće negativne posljedice. Preuzimanjem tih odluka treba situacije kolektivnog učenja karakterizirati i demokratičnost, jer odlučivanje o raznim „scenarijima budućnosti“ nije stvar samo strukovne elite, nego svih (isto, str. 68).

„Bitno obilježje *inovativnog učenja* je anticipacija; taj se pojam najbolje može objasniti ako mu suprotstavimo pojam adaptacije. Dok adaptacija znači reaktivno prilagođavanje na neki vanjski podražaj, anticipacija implicira orijentaciju koja nas priprema na buduće događaje i pri tome sadrži alternativne za budućnost. Anticipacijsko učenje služi se tehnikama kao što su prognoza, simulacijski modeli, scenariji i modeli uopće. Ono respektira trendove, planira i procjenjuje buduće konsekvence i moguće negativne posljedice donijetih odluka i upoznaje globalne implikacije lokalnih, nacionalnih i regionalnih akcija. Ono pokušava spasiti društvo od trauma i šokova. Akcentuira budućnost, a ne prošlost. Služi se imaginacijom, a bazira se na čvrstim činjenicama.“ (Botkin, prema: Rodek, 1988), str. 65).

Elemente inovativnog učenja nalazimo i u svim strategijama aktivnog učenja koje nose obilježja istraživanja i rješavanja problema, te simulacije i igre u području socijalnog učenja. Takva obilježja također uočavamo i u primjeni strategije učenja s kreativnim nalaženjem ideja za rješavanje problema (npr. brain-storming, brainwriting, delfi itd.; više kod Pečjak, 1989).

Spomenuli smo *simulacije i igre* kao strategije koje mogu nositi obilježja inovativnoga i aktivnog učenja. Riječ „simulacija“ latinskog je podrijetla (*simulatio*, -onis, f.) i znači „pretvaranje, himba, prijevara“, a većina određenja toga pojma uključuje riječ „model“ (vidjeti npr. kod Wedekind, 1981, str. 57-58) ili kod Šoljan, 1976, str. 4 i d.). N. Šoljan tvrdi da se simuliranje može shvatiti šire „kao bilo koji proces izrade modela“ ili uže „kao proces izrade modela samo određenih karakteristika, kao što su složenost, interaktivna priroda ili stohastički karakter“ (1976, str. 4). Isti autor ističe da je „simuliranje proces izrade modela (bilo koje prirode) koji zamjenjuje realne sustave (ideje, objekte, sredine) i njihova istraživanja radi dolaženja do obavijesti o promatranim sustavima ili radi njihova usvajanja (isto str. 5). Pod modelom se u istoj studiji misli „realan sustav, objekt ili proces prikazan u nekom drugom obliku“ (isto. Str. 33). Osim toga i „model je objekt bilo kakve prirode koji može zamjenjivati istraživani (promatrani) objekt tako da njegovo proučavanje daje novu informaciju o tom objektu“ (isto, str. 34).

Wedekind (1981, str. 62 i d.), smatra da prema obliku provođenja simulacija može biti izvođena u vidu igranja uloga, zatim „plan-igre“, proučavanja slučajeva, simulacijske igre, misaonih eksperimenata, te računalne simulacije. Šoljan (1976, str. 6 i d.) razlikuje simuliranje, simulirane igre i „čiste“ igre. Zajednička se osobina svih nabrojanih nastavnih strategija ogleda u činjenici da su glavni subjekti učenja obvezno aktivno sudjelovati. Njihove su aktivnosti raznovrsne (npr. senzorne, izražajne, intelektualne ili praktične); (više u: Matijević, 1993).

INTERNET I SATELITSKA TELEVIZIJA U ODGOJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ

U novijoj literaturi o medijima uz pojam *medij* susrećemo i sintagmu „novi mediji“. Teško je povući granicu između *medija* i *novih medija*. Koji bi kriterij trebalo uzeti za granicu između starih i novih medija? Neku godinu ili neka obilježja? Za ovo drugo ima više razloga. Uzmemo li kao obilježje po kojem ćemo nešto zvati „novim medijima“ npr. digitalnu dimenziju, digitalna obilježja, onda bi na tu listu došli svi mediji koji su se pojavili nakon pojave mikroprocesora ili koji svoje funkcioniranje mogu zahvaliti ugradbi mikroprocesora, odnosno elektroničkog sklopa koji obnaša funkciju centralne jedinice. Kao i kod mnogih suvremenih tehnoloških proizvoda, i ovdje je nemoguće kazati ime nekog pronalazača, jer su svi suvremeni mediji, zapravo, nastali, kao rezultat usavršavanja pronalazaka prvih medija koji su omogućavali i komuniciranje, odnosno prijenos informacija (npr. gramofon, magnetofon, radio...). Ipak za potrebe ovog rada uzet ćemo kao dodatni kriterij za stavljanje na listu „novih medija“ one medije koji su se (po)javili unazad dvadesetak godina (dakle i vremensku dimenziju) i koji za svoje funkcioniranje koriste i mikroprocesore.

S pedagoškog i didaktičkog motrišta nama je zanimljiv softverski dio tih medija, a koji bi, opet, bio neupotrebljiv bez hardwarea. Kako namjere ovog rada nisu prikazati sve aspekte novih medija, mi ćemo se ograničiti samo na neke aspekte softvera i izlazne informacije koje mogu odgojno djelovati, napose djelovati na odgoj za održivi razvoj. Na takvoj bi se listi „novih medija“ onda svakako našla osobna računala, prijenosna računala, klasična, satelitska i kablovska televizija, svi vidovi radija i drugi prijenosnici zvuka, kad su u pitanju osobna računala i prijenosna računala valja ukazati na mogućnost njihove online uporabe, dakle korištenja raznih auditivnih, vizualnih, tekstualnih, multimedijjskih i hipermedijjskih zapisa, te na mogućnost uporabe multimedija i hipermedija koji su spremljeni na CD ili DVD. U skupinu radova koji se bave problemima iz ovog konteksta spadaju radovi sljedećih autora: Akhtar and Gregson (2001), Briassoulis (1999), Leask and Meadows (2000), Issing und Klimsa (2002) i mnogi drugi.

Dalje, kad se radi bilo kakva didaktička ili pedagoška analiza djelovanja ovih medija valja imati u vidu i činjenice govorimo li ili razmatramo li djelovanje tih medija u kontekstu školskih kurikulumata ili u kontekstu cjeloživotnog učenja bilo kad, bilo gdje, bilo kako ili bilo za što.

Podsjetimo i na spoznaje da i računalne igre, računalne simulacije te televizijske igre mogu utjecati na odgoj, odnosno na promjenu nečijeg ponašanja. Nedostaju, međutim, istraživanja koliko takve igre i simulacije utječu na mlade s obzirom na dob, njihovu inteligenciju, s obzirom na njihova prethodna iskustva te kako se manifestira njihovo djelovanje uz odgojna nastojanja roditelja i drugih organiziranih odgojnih nastojanja (škola, crkva, klubovi...).

Govoriti ovdje o ulozi medija u ostvarivanju ciljeva odgoja za održivi razvoj znači, zapravo, „govoriti“ didaktiku. Znači, izložiti sve što znamo o didaktici medija i didaktici poučavanja mladih i odraslih. To nema smisla niti nam je to namjera (više o tim aspektima kod: Issing und Klimsa, 2002; Marentić-Požarnik, 1987; Matijević, 1993; Rodek, 1988; Šoljan, 1976).

Izdvojiti ćemo ipak nekoliko misli o simulaciji i igri, kao specifičnim medijima koji se javljaju i koriste uz tzv. nove medije. U didaktičkom smislu simulacija je skup postupaka kojima se oponašaju procesi i stanja u umjetnim uvjetima, a radi njihova temeljitijeg upoznavanja ili radi provjere krajnjih rezultata nekih procesa koji su u stvarnosti izuzetno složeni, koji dugo traju, koji su opasni itd. Igra je također svojevrsna simulacija, a prednost joj je u odnosu na druge čovjekove aktivnosti ili didaktičke strategije u tome što se mogu mnogo puta ponavljati, a što omogućuje temeljitije upoznavanje nekog procesa ili pojave. Uz ovu su temu posebno zanimljive računalne i video igre u kojima se koristi simulacija (napose trodimenzionalna simulacija). Na internetu ili na tržištu može se naći mnogo igara kojima je u osnovi odnos čovjeka i prirode, čovjeka i životinja ili uopće – položaj čovjeka u svemiru. Računalne igre mogu biti pripremljene kao futuristička događanja, kao rješavanje problema, donošenje odluka, istraživanje, izbor nekih varijabli, kao simulacijske igre itd..

Da su vodeći mediji (internet, satelitska televizija i sl.) shvatili moć utjecanja na korisnike usluga vidi se iz različitih sadržaja koji su emitirani te projekata koji se putem tih medija ostvaruju (npr. međunarodni školski projekt GLOBE, te izuzetno bogata i aktivna web stranica nevladine udruge *Greenpeace* (Greenpeace UK, 2008).

Zamisao o znanstveno obrazovnom programu GLOBE (Globalno učenje i opažanje za dobrobit okoliša) obznanio je američki potpredsjednik Al Gore na Dan planeta Zemlje 1994. godine. Na isti je dan (22. travnja) 1995. godine program pokrenut u SAD, a vlade mnogih zemalja diljem svijeta tih su dana s američkim predstavnicima potpisale sporazume o provođenju programa GLOBE.

Od 2003. godine glavni nositelj programa GLOBE u SAD postaje UCAR - Sveučilišna korporacija za atmosferska istraživanja, a partneri su NASA - Američka

državna uprava za atmosferu i svemir, Nacionalna fondacija za znanost, Univerzitet države Colorado i US State Department. U program je danas uključeno preko 100 zemalja, s ukupno preko 13.000 škola, a na svakom od kontinenata (pa čak i na Antarktiku) postoji bar jedna GLOBE škola.

Hrvatska je bila među prvim zemljama koje su pristupile ostvarivanju tog svjetskog programa (sporazum je potpisan 13. travnja 1995.).

Od 2005. godine u Hrvatskoj je u program uključeno preko 130 škola, što nas čini zemljom s najvećim postotkom GLOBE škola u cjelokupnoj zajednici zemalja uključenih u ovaj program.

Program predviđa redovita i kontinuirana učenička mjerenja i opažanja u neposrednom okolišu škole. Mjerenja i opažanja obavljaju se na području atmosfere, vode, tla i pokrova, a rezultati istraživanja se međusobno upotpunjuju i povezuju, čime se ostvaruje program cjelovitog praćenja stanja okoliša.

Prikupljeni se rezultati unose u zajedničku bazu podataka na GLOBE serveru, koja je otvorena i putem interneta dostupna svim posjetiteljima na adresi : www.globe.gov

Sudjelujući u programu učenici na konkretnim primjerima primjenjuju školska teoretska znanja te iskustvenim učenjem stječu nove spoznaje o cjelovitosti okoliša, razvijajući pritom pozitivne stavove, ali i samosvijest temeljenu na svom aktivnom sudjelovanju (prema: Globe Hrvatska, 2008).

Program GLOBE je reprezentativan projekt koji se oslanja na prednosti suvremenih medija i koji nadilazi tradicionalnu razredno-predmetno-satnu koncepciju poučavanja.

Web stranica nevladine udruge Greenpeace svakodnevno aktualizira video zapise o ugrožavanju prirodne sredine, a tu su i računalne igre koje privlače mlade konzumente virtualnog programa i prostora (Greenpeace, 2008). Koristeći provjerene efekte koji su izgrađeni na strategiji reklamiranja, ova nevladina udruga nastoji iskoristiti moćni medij kakav je internet za formiranje stavova i pokretanje na djelovanje građana svijeta.

Na kanalima satelitske televizije koja je dostupna na svim kontinentima, osim na svim televizijskim kanalima, postoje već specijalizirani TV središta koja se bave samo temama čovjekova okoliša (npr. *National Geographic*, *Animal Planet*, *Travel & Living* itd.). Na ovim se kanalima 24 sata emitiraju filmski zapisi o promjenama u čovjekovoj okolini, o problemima određenih životinjskih vrsta, o ljepotama čovjekove okoline.

ZAKLJUČAK

Prethodna analiza mogućnosti uporabe medija u ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja za održivi razvoj može se smatrati tek skicom za jednu temeljitiju studiju o naznačenoj temi i otvorenim pitanjima. Kako je prostor za takvu raspravu ograničen, neka će pitanja ostati i dalje otvorena i nedovoljno objašnjena.

Moramo konstatirati, između ostalog, da mogućnosti interneta, multimedija i satelitske televizije u području odgoja za održivi razvoj, odnosno na planu formiranja stavova i pokretanja na djelovanje (a to je cilj odgoja), još uvijek nisu dovoljno iskorištene niti istražene. Poznato je da su te mogućnosti velike ali kako npr. ti mediji mogu biti učinkoviti na određene subjekte s obzirom na spol, s obzirom na njihovu dob ili njihov obrazovni nivo, možemo samo pretpostavljati, odnosno raspravljati na razini hipoteza. To smo činili i u ovom tekstu.

Možemo, na kraju upozoriti i na činjenicu da je danas teško odvojiti odgojne utjecaje koji se događaju u školi i utjecaje neformalnog i informalnog učenja na nečije stavove i ponašanje. Naime, mladi provode u školi tek jednu desetinu godišnjeg raspoloživog vremena, a ostalo vrijeme provede na raznim mjestima izvan škole. O intenzitetu odgojnih utjecaja medija kao što su internet, multimedij ili satelitska televizija (pa i mobilni telefoni), za sada smo sa sustavnijim istraživanjima na samom početku.

Kako smo i u naslovu istaknuli sintagmu «cjeloživotno učenje», lako možemo pretpostaviti i zaključiti da i mladi i odrasli više nauče uz pomoć novih medija negoli u sustavnom školovanju. Budućnost učenja je, dakle, u i uz nove medije, a to je mnogo novih pitanja za znanosti koje proučavaju odgoj. Neka od tih pitanja naznačili su i hipotetski na njih odgovorili Botkin, W. J., Elmandjra, M. and Malitza, M. (1998).

U uvodnim razmatranjima smo upozorili na nove didaktičke paradigme, jer se ponekad nove medije nastoji koristiti prema didaktičkim pravilima i okvirima koji su dugo predmetom kritike. Zato bi bila velika šteta da se internet ili satelitska televizija koriste samo za informiranje, ostavljajući konzumente u pasivnoj ulozi. Inovativno učenje i problemski (interaktivni) odnosi prema svemu što ti mediji donose pred mlade i odrasle trebalo bi biti osnovno didaktičko pravilo.

LITERATURA

- Akhtar, S. and Gregson, J. (2001), Internet technologies in the Himalayas: Lessons learned during the 1990s. *Journal of Information Science* Vol. 27, No 9, pp 9 – 17.
Dostupno online (17. siječnja 2008): <http://jis.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/1/9>
- Andić, D. (2004), Mediji u promoviranju koncepta odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. U: *Mediji v izobraževanju* (Zbornik; Ur. M. Blažič), Novo mesto, Slovenija, str. 54-59.

- Botkin, W. J., Elmandjra, M. and malitz, M. (1998), No limits to learning – Bridging the human gap. (A Raport to the Club of Rome). New York: Pergamon Internationaly Library, pp 155.
- Briassoulis, H. (1999), Sustainable Development and the Informal Sector: An Uneasy Relationship? *The Journal of Environment Development* 1999; 8; 213
Online dostupno (17. 01.2008.) <http://jed.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/3/213>
- Funk, K. (1999), Capacity Building Information Networking as an Instrument of Sustainable Development: Connectivity, Content, and (Co-), *Social Science Computer Review* 1999; 17; 107
Online dostupno (17.01.2008.) <http://ssc.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/1/107>
- Globe Hrvatska (31. siječnja 2008.)
<http://public.carnet.hr/globe/GLOBEinfo.htm>
- Greenpeace UK (31.01.2008.)
<http://www.greenpeace.org.uk/>
- Johnson, B. (2007), Systems of innovation the urban order and sustainable development. *Waste Management Research*, Vol. 25, No , pp. 208 – 212.
Dostupno online (17. 01.08.): <http://wmr.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/208>
- Issing, L. J. und Klimsa, P. (Hrsg.), (2002), Information und Lernen mit Multimedia und Internet. BeltzWeinheim, S. 585
- Katalinič, E. (2007), Odgoj za okoliš i mediji. *Informatologija*, Vol. 40, No 2, str. 132-134.
- Leask, M. and Meadows, J. (Ed.), (2000), Teaching and learning with ICT in the Primary School. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Meadows, H. D., Meadows, L. D. et. al. (1978). Granice rasta : izvještaj istraživačke skupine Massachusetts Institute of Technology za nacrt Rimskog kluba o dilemama čovječanstva, Zagreb: Stvarnost, 182 str.
- Marentić-Požarnik, B. (1987), Nova pota v izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 147 str.
- Matijević, M. (1993), Didaktički vidovi strategija aktivnog učenja. U: Priručnik za ravnatelje. Zagreb: Znamen, str. 417-433.
- Mitzlaff, H. (Hrsg.) (2007, Computer (Ict), Grundschule, Kindergarten und Neue Literatur. . Baltmannsweiler: Schneider Verlag, (Band 1 – 1 -373 S) und Band 2: 374-802,
- Pečjak, V. (1989), Putevi do ideja. Ljubljana: Vlastita naklada.
- Rodek, S. (1988), Nove informacijske tehnologije – izazov odgoju i obrazovanju. U: Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, str. 60-68.
- Šoljan, N. N. (1976), Tehnologija obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga, 141 str.
- Wedekind, J. (1981), Unterrichtsmedium – Computersimulation. Weil der Stadt: Lexika Verlag, S. 324.

SOCIOLOŠKE DIMENZIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

THE SOCIOLOGICAL DIMENSIONS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Vladimir Lay; Jelena Puđak
Institut društvenih znanosti “Ivo Pilar”
Zagreb, Republika Hrvatska

Sažetak

Proces održivog razvoja je inherentno proces odgajanja vrijednosti (engl. values) i učenja, kojim možemo, ako smo tako odabrali, razvijati ljudske sposobnosti i institucionalne i druge kapacitete da bismo živjeli na održiviji način. Prikazujemo u osnovnim crtama neke procese u globalnom planetarnom sustavu (globalno zagrijavanje, nestanak vrsta, neravnoteže između okoliša i rasta) koje obrazovanju o održivosti danas već daju status hitne potrebe. Inzistiramo na razlikovanju odgoja i obrazovanja: bez adekvatne „aksiološke uvertire“ nema dosezanja adekvatnog obrazovanja za održivi razvoj. U radu razvijamo prijedlog općeg dijela sadržaja kurikuluma (deset osnovnih tema) odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. To su: 1. život kao temeljna vrednota, biofilija, afirmacija života i živog svijeta naspram destrukcije; 2. volja za djelovanjem naspram ravnodušnosti i apatije; 3. međuovisnost prirode/okoliša, društva, ekonomije – ekološka, sociokulturalna, gospodarska održivost i politički aspekt - iznutra oblikovana (samo)određenost.; 4. potrebe i prava generacija koje dolaze; 5 „nosivi kapacitet“ ekoloških sustava i razvoj te druge. Socijalni modusi procesa odgoja i obrazovanja (potreba) za održivi razvoj su institucionalni i vaninstitucionalni, a glavni socijalni akteri – postojeći i virtualni korisnici (educirani) akteri te edukatori. Nudimo detaljniju tipologiju ovih aktera i sliku podjele rada među njima. Poanta rada je u tome da razvoj cjeloživotnog učenja za održivi razvoj traži nove obrazovne programe, nove institucije i nove aktere koji će proizvoditi nove vrijednosti i nova znanja. Odgovore na izazove pred koje nas stavljaju oblici aktualnog neodrživog razvoja neće biti moguće stvarati bez toga.

Ključne riječi: institucije, sociologija, vrijednosti

Abstract

The process of sustainable development is inherently a process of breeding values and learning with which we, if we choose to, can develop human capabilities, institutional and other capacities to live in a more sustainable manner. In this paper, we shall display in short outlines some processes in the global planetary system (global warming, the extinction of species, the imbalance between growth and the environment) which give an education on sustainable development the status of an urgent need. We insist on the differentiation between upbringing and education. Without an adequate "axiological introduction" there can be no adequate education for sustainable development. In our work we elaborate on our suggestion of the general content of the curriculum (ten primary topics) for the education of sustainable development. They are: 1. Life as a basic value, biophilia, affirmation of life and the living world as opposed to destruction; 2. A will to act against ambivalence and apathy; 3. The interdependence of nature/environment, society, economy – ecological, socio- cultural and economic sustainability and the political aspect – self- definition formed from within; 4. The needs and rights of the generations to come; 5. The "holding capacity" of ecosystems and development, etc. The social modes of the process of upbringing and education for sustainable development are institutional and non – institutional, and the main social actors - real and virtual participants, (educated) actors and the distribution of work between them. The message of our work is that the development of lifelong learning for sustainable development requires new educational programmes, new institutions and new participants who will provide new values and knowledges. It won't be possible to create answers to the challenges put in front of us by current forms of unsustainable development without them.

Key words: *sociology, values, institutions*

UVODNE NAPOMENE

Proces održivog razvoja inherentno je proces učenja. Bez učenja o održivosti i održivom razvoju, kako fundamentalne tako i primijenjene naravi, nema niti procesa afirmacije održivosti i održivog razvoja samog. Održivost u modernom planetarnom i lokalnom razvojnom kontekstu se ne može *in vivo* dosezati tek tako, samim time što jesmo. Oko toga se treba spoznajno i djelatno svjesno i planirano truditi.

Moderni razvoj predvođen kapitalističkim (neoliberalnim) ustrojem reprodukcije gospodarstva i društvenog života u cjelini življenja, rasprostiran globalizacijom, stihijski i masovno proizvodi neodržive ekološke, socijalne i ekonomske solucije. Moderni razvoj, takav kakav je danas, dugoročno je ekološko-biološki, ali i socijalno-ekonomski neodrživ proces. Bez sustavne društvene intervencije u ove stihijske tokove u cilju očuvanja barem postojeće razine održivosti, neodržive pojave će biti sve češće, sve intenzivnije i sve razornije po čovjeka i cijeli živi svijet. Traži se globalna dubinska promjena.

Održivi razvoj je projekt ovakve jedne promjene, koncept budućeg razvoja. To nije tek stihijski proces. To je kompleksan i višeslojan projekt razvoja, produkt plana, svjesno usmjerena djelovanja, brojnih i složenih te raznovrsnih (novih) znanja i umijeća. Usmjerenja i znanja stječu se procesom odgoja i obrazovanja, procesom učenja. Uzgred, korisno je podsjetiti da pojam „edukacija“ etimološki dolazi od latinske riječi *dux, ducis* = vođa, te bi se procesu obrazovanja moglo pridati i značenje svojevrsnog „vođenja“.

Sociološki gledano odgoj i obrazovanje za održivi razvoj valja sagledavati kao vrijednosnu i interesnu aktivnost koja ima svoju aksiološko-interesnu srž. Što pokreće ovaj tip obrazovanja? Koji su opći i posebni ciljevi (za-što?); koji je sadržaj, predmet odgoja i obrazovanja (o čemu?); koji su nositelji, socijalni akteri (za koga? – koga se educira? tko je edukator?). Ovaj tekst sociološkim pristupom i metodom ukratko elaborira neke navedene elemente pojave i procesa odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

Zašto i čemu takav tip odgoja i obrazovanja?

Odgoj i učenje za održivi razvoj ima dvoznačni, dvoslojni karakter. To je: a. proces njegovanja i učenja (novih) društvenih vrednota (engl. *social values*) i to ne bilo kakvih, već vrednota koje teže održanju (ili povećanju) održivosti, odnosno održivih razvojnih horizonata i b. **proces učenja novih, fundamentalnih i općih te primijenjenih, znanja o održivosti kojima možemo, ako smo tako odabrali, razvijati ljudske sposobnosti i institucionalne i druge kapacitete da bismo u sutrašnjici živjeli na više održivi način** od onoga kako živimo danas, početkom XXI. stoljeća.

Prema doktrini UNESCO-a odgoj i obrazovanje za održivi razvoj je „vizionarski pristup odgoju i obrazovanju, koji teži pomoći ljudima da bolje razumiju svijet u kojem žive, da gledaju u budućnost s nadom i povjerenjem, znajući da mogu igrati važnu ulogu u rješavanju složenih i međuovisnih problema koji ugrožavaju našu budućnost, uključujući: siromaštvo, rastrošnu potrošnju, narušavanje prirodnog okoliša, dezintegraciju gradova, rast populacije, rodnu neravnopravnost, zdravlje, sukobe i narušavanje ljudskih prava“.¹

Obrazovanje za održivi razvoj ima za opći cilj „postepeno razvijanje stavova na kojima bi se temeljili oni oblici ponašanja i djelovanja koji bi stvarali održivost, obazrivost i uravnoteženost na sistemskoj razini re/produkcije društvenog života i to na razinama ponašanja pojedinaca, društvenih grupa i institucija.“²

Iz navedene osnovne karakterizacije ovog učenja jasno je da nije riječ o učenju u nekom kraćem vremenskom roku, već o stalnom, cjeloživotnom učenju (engl. *life long term learning*), o učenju koje stalno, kreativno i inovativno odgovara na nove razvojno-okolišne izazove.

Želimo li dugoročno gledano opstati kao ljudska rasa? Želimo li se kao pojedinci, grupe, društva, države održivo reproducirati kroz vrijeme buduće, kroz naredna desetljeća i stoljeća? ³ Ako je odgovor „da“, onda je prvo pitanje – pitanje određenja smjera razvoja, smjera djelovanja. Određenje smjera je, pak, pitanje određenja cilja koje implicira pitanje svrhe, onoga „zašto?“ U tom trenu smo na terenu vrednota, „onog nečeg što nam je važno“ i što snažno, često samorazumljivo, usmjerava naše živote.

Vrednote su vezane za: a. opstanak ljudi te su kao takve stvar „nužde“ ili se b. kreću iznad razine opstanka te su stvar „fakultativnog“ izbora. Ekološko-biološka, zdravstvena i demografska održivost kreću se u zoni vrednota opstanka, „nužde“. Ekološki održivi razvoj najelementarnija je razina održivog razvoja, ona bez koje nema preživljavanja i kvalitete zdravlja ljudi i živog svijeta te su misli i razmišljanja u pogledu tema obrazovanja za održivi razvoj često usmjerene prije svega upravo u tome smjeru.

¹ Vidi: <http://www.unesco.org/education/tslf/TSLF/decade/uncom ESDt05.htm>

² Vidjeti kod Lay, V. (1994) u članku pod naslovom „Obrazovanje za održivi razvoj: prilozi konceptualizaciji ulaganja u promjenu razvojnog horizonta“, str.58.

³ Ovakav pristup glede vremena može izgledati čak i bizarno /ta koga briga što će biti za 100 - 200 godina!/, ali upravo se o dugoročnosti ciljeva opstanka i razvoja radi! Psihologija ponašanja u znaku slogana: „Poslije mene potop!“ suprotna je ovakvom dugoročnom pristupu. Dimenzija dugoročnosti je krucijalni sastavni dio održivosti. Nema održivosti na kratki rok.

Osnovne tematske grupe vrednota u kontekstu priče o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj su:

1. vrednote ekološke održivosti – održivosti prirodne osnove života (udisati zrak, piti vodu, živjeti u adekvatnoj klimi, i sl.) i naše zajedničke kuće planeta Zemlje;
2. vrednote socijalne održivosti – održivosti ljudskih zajednica, održivost običaja i kultura koje životu daju smisao;
3. vrednote ekonomske održivosti kao vitalnosti procesa jednostavne ili proširene (re)produkcije roba i usluga koji osiguravaju zadovoljavanje osnovnih potreba ljudi, njihov opstanak, odnosno napredak kvalitete življenja kao osnovni i samorazumljivi cilj razvoja uopće;
4. vrednote političke održivosti razumijevane kao iznutra oblikovane (samo)određenosti neke zajednice, nekog društva, neke države, neke regije i slično.⁴

Iz navedenog kratkog pregleda vrednota i njihovih sadržaja je jasno kako je odgoj kao djelatnost njegovanja društvenih vrednota, odgoj za održivi razvoj posao broj jedan. Stvaranje i širenje znanja, dakle obrazovanje se javlja odmah uz bok odgoju kao djelatnost proizvodjenja i širenja, stjecanja znanja o održivosti koja su nam potrebna na putu ostvarenja održivog razvojnog smjera odabranog kroz vrednote.

Odgoj i obrazovanje za održivost i održivi razvoj kao (nečiji) opći ili posebni interes

Kakav je moderni kontekst odgoja i obrazovanja za održivi razvoj? Vrijednosna orijentacija na održivost bilo ekološku, bilo socijalnu, bilo gospodarsku, bilo političku u kontekstu modernih razvijenih, potrošački orijentiranih društava je poželjna, ali nije automatski osigurana. U kulturi u kojoj je profit pod svaku cijenu „vladajući društveni odnos“ koji pritišće sve sektore življenja, ponekad i do apsurdna - to se ne može niti očekivati. Orijetacija na održivost ne rađa se sama iz sebe, sama od sebe i ne obnavlja se bez prakse poticaja i prakse podrške ljudi. I ona se njeguje, ona se čuva i obnavlja pa i inovira kroz nove generacije u mjeri u kojoj je ljudima važna, ukoliko postane nečija osviještena potreba, nečiji interes.

Temeljni interes za održivost je interes za uspješnim reproduciranjem suvremenih društava na način stalnog unapređenja kvalitete življenja do razine nosivih kapaciteta „ekoloških sustava“. Dok god održivost, misleći na konkretne oblike ekološke, socijalne i ekonomske održivosti, nije konkretan, živi, „pokrećući“ interes, nema

⁴ Političku održivost kao važnu dimenziju održivosti, a odatle i vrednotu održivosti, shvaćenu kao iznutra oblikovanu (samo)određenost afirmirali smo u prilogu: „Vizija održivog razvoja Hrvatske“. Vidi : Lay, V. (2007)

niti učinkovitog doseganja održivosti. Učinkovite i plodne artikulacije cjeloživotnog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj moraju početi od sljedećeg aksioma – **održivost je živi, pokrećući interes konkretnog socijalnog aktera – pojedinca, grupa, institucija**. Održivost nije ukras, daleka budućnost, tek neka intelektualna igračka spoznajnih elita.

Interesi pokreću svijet. Interesi pokreću i iniciranje i sazrijevanje koncepta održivog razvoja. Ovaj koncept je rodila potreba za njim. Nije iznikao ni iz čega. Jednako tako, izvedeno iz toga, vrijednosna orijentacija i određeni sklop interesa pokreću (ili ne pokreću ako takve orijentacije i interesa nema!) potrebu za odgojem i obrazovanjem za održivost i održivi razvoj. Proces samoosvješćivanja o tome kako su odgoj i obrazovanje neophodni, da su interes aktera državne uprave - poretka; biznisa - produkcije roba i usluga; pripadnika civilnog društva – aktera „svijeta života“ često je spor i mukotrpan. Ako ne prije, onda u situaciji razvojnih teškoća uzrokovanih neodrživim postupcima interes za ovakvim odgojem i obrazovanjem počinje biti razvidan. Čak se počinje i forsirati.

Važna napomena: opći interes za takvim tipom odgoja i obrazovanja korespondira s brigom za opće dobro. Odatle je interes za takvim tipom odgoja i obrazovanja nužno interes aktera općeg dobra. Državna uprava po mjestu u podjeli rada advokata opće dobro. Isto čine i institucije civilnog društva. Biznis u osnovi nema tu zadaću kao izravnu.

Akteri posebnih interesa, preciznije partikularnih, uskih ekonomističkih i profitnih interesa uglavnom nisu u mogućnosti biti inicijatori odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u širim razmjerima. Njihov doseg je omeđen njihovim profesionalnim djelovanjem te su orijentirani na održivost i održivi razvoj u užem smislu, povezan izravno s ekonomskim uštedama, povećanjem povoljnog imidža ponude vlastite robe na tržištu. Tako na primjer cementare brinu za održivu izgradnju i nove proizvode koji bi je mogli afirmirati, ali ih ne zanima pitanje održivosti klime ili vrsta, odnosno pitanja klimatskih promjena i redukcije biljnih i životinjskih vrsta. Energetika eventualno brine za održive oblike proizvodnje i potrošnje energije, za uvođenje obnovljivih izvora energije, ali se ne bavi potrebama budućih generacija, opstankom prirodnih osnova života na razini kvalitete kakva je danas i slično.

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj vidimo svrhovitim jedino kao proces koji - idealno shvaćeno – „hrani“ glave i duše i interese pojedinaca, profesija, ljudskih djelatnosti u svim „porama“ društva (proizvodnja i potrošnja; rad i stanovanje; poredak (politika i biznis) i „svijet života“ (civilno društvo) i kontinuirano, „non-stop“. Van takvih i prostorno i vremenski „totalitetnih“ parametara ova vrsta aktivnosti ne može ispuniti svoju temeljnu svrhu i cilj. A opći cilj je **postepeno i sustavno mijenjanje stanja vrednota u smjeru snaženja stava za očuvanje održivosti te snaženja znanja i vještina za održivost u smjeru njegova uvećanja i širenja upotrebe**.

To je sve skupa urgentnije što je kriza globalnog planetarnog ekološkog sustava (globalno zagrijavanje i klimatske promjene, redukcija biološke raznolikosti, kapilarno i tiho, ali masovno trovanje ljudske rase i biosfere uopće i sl.) dublja i sve prisutnija. Elementi ugroze i nužde promjene koja će „cvasti“ na tom nesretnom tlu ugroze, osnaživat će interes za novim učinkovitim i održivim smjerovima djelovanja te znanjima o održivosti koja će pomoći u tome djelovanju. Ako je današnji svijet neodrživ, onaj u koji ćemo stići pasivno jačajući postojeće trendove može biti samo još manje održiv. Rastuće globalno zagrijavanje i njime uzrokovane klimatske promjene najbolji su primjer za to. Potreba za odgojem i obrazovanjem za održivi razvoj će u tome smislu samo rasti i širiti se.

Ako je učenje o održivom razvoju istovremeno i tvorenje samog održivog razvoja, onda je neizbježno i **obrazovanje za promjene**. Takvo obrazovanje se sadržajno i pristupno inicira na razvojnim izazovima i glavna mu je društvena zadaća da na ove izazove adekvatno, učinkovito i uspješno odgovara novim znanjima, umijećima i razvojnim rješenjima. Razvijanje takvog odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, koje će pomagati da se učinkovito odgovori na izazove postojećih, neodrživih u praksi, zadaća je pedagoških i drugih znanstveno-obrazovnih krugova. Ovu zadaću deklarativno politički podupire i odluka UN da razdoblje od 2005. – 2014. godine bude „Desetljeće odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.“ Vrijeme kada je ova odluka donesena (početak XXI. stoljeća) i dužina razdoblja – čitavih deset godina – pokazuje da je: a. potreba za nečim takvim sazrela i b. da je za iniciranje ovog inovativnog odgoja i obrazovanja potrebno jako puno vremena.

Prijedlog sadržaja općeg dijela kurikuluma za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj

Ovdje ukratko nudimo prijedlog općeg dijela sadržaja kurikuluma odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U uvodnom dijelu odgoja i obrazovanja gdje se zacrtavaju smjer i osnovni sadržaji polazne „orijentacijske“ teme mogu biti sljedeće:

1. život kao temeljna vrednota i interes; biofilija; afirmacija života i živog svijeta naspram vrednota i interesa koji u krajnjoj liniji imaju za posljedicu ranjavanje i razaranje života i živog svijeta; suvremeni oblici „napada na život“ ;
2. međuovisnost prirode/okoliša, društva, ekonomije – ekološka, sociokulturalna, gospodarska održivost i politički aspekt - iznutra oblikovana (samo)određenost;
3. „nosivi kapacitet“ ekoloških sustava kao ograničavajući činitelj materijalnog rasta; odnos između porasta roba i usluga u funkciji unapređenja kvalitete življenja ljudi kao temeljnog cilja razvoja u glavama pripadnika ljudske rase i ekološke obnove i održivosti prirodnih osnova života kao razvojni prioritet broj jedan;
4. potrebe i prava generacija koje dolaze;
5. biološka i sociokulturalna raznolikost kao temeljno bogatstvo Života; napadi na

- raznolikost – razaranje i redukcija biološke raznolikosti, izumiranje biljnih i životinjskih vrsta; globalizacija i sociokulturalna raznolikost – unificirajući učinci globalizacije;
6. participacija građana, civilnog društva u određenju smjerova razvoja društva; zdravi razum brani život – iracionalni ciljevi ma kako moćni i jaki ga napadaju; volja naspram ravnodušnosti – vjera u smisao djelovanja naspram apatije i odustajanja; prava građana u upravljanju razvojem društva (na lokalnoj razini, na regionalnoj razini i na razini države);
 7. kvaliteta življenja i pravičnost u razdiobi šansi za kvalitetu življenja, posebno u oblasti zadovoljavanja osnovnih potreba; moderni svijet - masovna reprodukcija gladi i duga; planetarno siromaštvo na još uvijek resursno bogatom planetu;
 8. kriza globalnog ekološkog sustava (globalno zagrijavanje i klimatske promjene, izumiranje vrsta, stalno, ali sporo kapilarno trovanje ljudi i živog svijeta tehnologijama produkcije i tvarima) i imperativ promjene sustava institucija za očuvanje Života i prirodnih osnova života; potreba za evolucijom modernih institucija razvoja; potreba za sustavnim i jakim, brzim razvojem odgoja i obrazovanja za održivost planetarne ljudske civilizacije i održivog razvoja ljudi i živog svijeta na planetu; potreba popularizacije i širenja bioetike kao okosnice ponašanja; organiziranje novih oblika otpora napadima na Život; buđenje zaspalih socijalnih aktera današnjice;
 9. novi međunarodni (ekonomski i politički) poredak XXI. stoljeća i očuvanje prirodnih osnova Života; analiza odnosa; traženje solucija za evoluciju tog poretka kao poretka dominacije u smjeru nadilaženja destruktivnosti koje u suvremenosti njeguje i reproducira, a za bolji svijet. (Kulić, S., 2004)

Ovo je jedan mogući prijedlog općeg dijela kurikulumu obrazovanja za održivi razvoj. On je neophodan jer nudi osnovni „okvir orijentacije“, ukazuje na poželjan opći smjer društvenog razvoja suvremenog svijeta ukoliko želimo organizirati adekvatni opstanak prirodnih osnova života ljudi i živog svijeta te unapređenja kvalitete življenja paralelno. Pojedine grane djelatnosti i korespondirajuće obrazovne aktivnosti i ustanove mogu razvijati specijalističke teme i obrazovne programe za održivi razvoj (obnovljivi izvori energije; ekološka poljoprivreda; održivo zbrinjavanje otpada; održiva gradnja i sl.).

Navedeni spektar uvodnih tema u jednom općem kurikulumu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj ne može savladati samo jedna struka i jedna disciplina. To je naprosto nemoguće. U obrazovnom institucionalnom sustavu kakav je naš, a koji je još dominantno organiziran kroz predmete i kolegije, gdje logika organizacije predavanja vrednota i znanja učenicima kroz „cross- issues“ (prevedimo to kao „teme koje se križaju“!) pristup još nije razvijena, ovo je velik metodološko-pedagoški problem. Nove perspektive u mišljenju i učenju o održivosti koje zagovara „pove-

zано, uvezano mišljenje“ (engl. *linking thinking*)⁵ jedino je plodno rješenje za ovaj problem.

I još nešto: ovakav inovativni temeljni karakter učenja za održivi razvoj ima još jednu krupnu „metodološku“ posljedicu: on se nikako ne može učinkovito uspostavljati i razvijati tek kao proces koji se odvija samo u obrazovnim ustanovama čiji rad organizira država. Svi akteri društva imaju virtualni/stvarni latentni/manifestni interes (različiti, svaki svoj) da se poučavaju u/o modernoj održivosti. U takvoj situaciji „sjedanje u učeničke klupe“ zbog poučavanja, obrazovanje u institucijama, „unutar zidova“ kao osnovna metoda je nedostatna da pokrije i zadovolji sve obrazovne potrebe za spoznajom novih sadržaja o održivosti i odgojem održivosti kao usmjeraujuće razvojne vrednote.

Socijalni akteri i institucije za održivost i održivi razvoj

Mnogobrojni i raznovrsni neodrživi suvremeni razvojni procesi, kako na općoj planetarnoj razini tako u pojedinim granama djelatnosti i područjima društvenog življenja, stalno, iz godine u godinu sve više generiraju potrebu za odgojem i obrazovanjem za održivi razvoj. Empirijska evidencija pokazuje⁶ da se u posljednjih 20-30 godina oblici i intenzitet neodrživih procesa u ekosferi, u društvima i u ekonomijama diljem svijeta povećava. Veliki izazov ovladavanja tim procesima je tu. Vrednote i znanja koja bi u tome mogla pomoći se stvaraju, umnažaju, počinju prakticirati. Sve je novo, kompleksno, zahtjevno, umreženo, međuovisno. Nova razvojna pitanja traže odgovore: obrazovanje ih stvara i nudi, prenosi, širi.

Nositelji i kreatori ovoga novog tipa obrazovanja su: a. državne odgojno - obrazovne ustanove u rasponu od vrtića, preko osnovnih i srednjih škola do viših škola i fakulteta; b. institucije civilnog društva koje prakticiraju vaninstitucionalno obrazovanje; c. firme koje doškoluju svoje zaposlene za novonastale potrebe održive produkcije (kako u procesu samom tako i u konačnom rezultatu).

⁵ Vidi: „Linking thinking“, New perspective in thinking and learning for sustainability“, WWF Scotland, Perthshire, 2005.

⁶ Worldwatch institut iz SAD svake godine već niz godina objavljuje „State of the World“ - izvješće o ekološkom, socijalnom i ekonomskom stanju svijeta. Pregled ovakvih izvješća unatrag posljednjih deset godina (1998 – 2008) potvrđuje navedenu tvrdnju. Sustavna izvješća IPCC (Međunarodnog tijela za klimatske promjene) govore da globalno zagrijavanje napreduje, a klimatske promjene uzimaju sve većeg maha. IUCN (Međunarodna unija konzervatora prirode) sustavno prati kretanje biljnih i životinjskih vrsta i iz godine u godinu bilježi stalno pogoršanje, tj. smanjenje broja vrsta. Ovo su samo neki, najkrupniji primjeri globalnih nevolja po Život i živi svijet.

Ovdje ne možemo ulaziti u strukturalnu detaljnu analizu socijalnih aktera i ustanova odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Diljem Europe (da se zadržimo samo na okviru koji nam je blizak) razvijeni su brojni programi i obrazovni alati, oblici institucionalnog i vaninstitucionalnog obrazovanja za održivi razvoj.

Najteža je inicijalna faza kada se cijeli proces aktivnosti i formiranja eventualnih novih institucija začinje od strane male, ali dovoljne kritične mase edukatora. Sveučilišna zajednica znanja u tome ima presudnu ulogu, a važna je i uloga nevladinih organizacija koje se bave obrazovanjem za održivi razvoj.

Uvoz znanja iz razvijenijih sredina koje su se ranije suočile s izazovima neodrživih praksi, a odatle i s potrebom za ovakvim tipom obrazovanja česta je praksa osnaživanja programa i obrazovnih alata u zemljama gdje je ovakvo obrazovanje na početku razvoja ili manje razvijeno. Pri tome treba pažljivo postupati kako se s obrazovnim programima ne bi uvezle i vrednote koje nisu nužno sukladne sociokulturalnom profilu i održivosti društva u koje se uvoze. Kultura življenja Zapada zagovara potrošnju koja je u mnogo čemu prekomjerna, dugoročno neodrživa. No, društveni sustav bez te i takve potrošnje u svom temelju naprosto ne može jer bi u ukupnosti stagnirao ili čak nazadovao. Slijediti prekomjernu potrošnju, prekomjerno zaduživanje i slične postupke – je li to dugoročno održivo? Nije.

Socijalni akteri i aktivnosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj će se u zadanim općim okolnostima razvijati, sporije ili brže, u zavisnosti od razumijevanja domaćih političkih elita i operacionalizacije tog razumijevanja kroz proračunsku podršku za te obrazovne aktivnosti.

Obrana lokalne ekološke, sociokulturalne, ekonomske i političke (samoodređene) održivosti u izravnoj je vezi s obranom nacionalnih razvojnih interesa. U mjeri kojoj će domaće političke elite, donositelji odluka i upravljačke državne strukture braniti nacionalne interese, u toj mjeri će zagovarati i pomagati financiranje i razvoj održivosti, a odatle i odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. To je tako na načelnoj razini. U praksi se podrška odgoju i obrazovanju za održivi razvoj razvija mukotrпно i sporo. Ne očitava se u dovoljnoj mjeri njegova važnosti i nužnost. Odgada se, čeka, ima hitnijih razvojnih i obrazovnih zadaća. Ali vrijeme, nažalost, iz nužde ako ne iz zrele svijesti, radi za razvoj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj.

ZAKLJUČNA NAPOMENA

Razvoj cjeloživotnog učenja za održivi razvoj tražit će nove obrazovne programe i nove institucije koje će proizvoditi nove vrijednosti i nova znanja. Odgovore na izazove pred koje nas stavljaju oblici aktualnog neodrživog razvoja, kako planetarnog tako i lokalnog, neće biti moguće stvarati bez novih institucija i novih programa.

Trenutno se u Hrvatskoj nalazimo na samom početku razvoja sustavnog odgoja i obrazovanja za održivost i održivi razvoj. Jezgrovite, usuglašene, na stvarne procese

utjecajne strategije ukupnog razvoja - Hrvatska još 2008. godine nema. Dugoročne strategije ekološkog, sociokulturalnog, ekonomskog i političkog održivog razvoja Hrvatske s naglaskom na očuvanju prirodne osnove života, lokalne ekosfere također još nema. Nacionalni savjet za održivi razvoj pri Saboru ili nekom interministrarskom tijelu ne postoji. Nacionalni program odgoja i obrazovanja za održivi razvoj još nije artikuliran. No, od 2007. godine formalno imamo Nacionalno povjerenstvo za „Desetljeće za obrazovanje za održivi razvoj“ (DESD) inicirano od UNESCO-a, a u nas potaknuto od strane Ministarstva znanosti, prosvjete i športa Republike Hrvatske.

Što se, ipak, događa? Kapilarno se, odozdo pri pojedinim školama i fakultetima razvijaju pojedine aktivnosti, teme, kolegiji koji sudjeluju u nastajanju inicijalne kritične mase vrednota i znanja koja će pripomoći artikulaciji održivog razvoja Hrvatske u XXI. stoljeću. Nije mnogo, ali je dragocjeno.

Za budući razvoj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u Hrvatskoj vidimo smislenim sljedeće:

1. sadržajno razvijanje vrednota i znanja o održivosti i održivom razvoju kroz posebni kurikulum u sustavu osnovnih i srednjih škola te visokoškolskih ustanova za održivost i održivi razvoj; akteri inicijatori i nositelji: znanost i struka te prosvjetne vlasti.
2. utkati teme o održivosti i održivom razvoju u druge predmete u osnovnom i srednjem obrazovanju, odnosno kolegije pri fakultetima te višim i visokim školama;
3. vrednote održivosti i znanja o održivom razvoju širiti među „općom publikom“, građanima, pukom kroz razne oblike vaninstitucionalnog obrazovanja.

LITERATURA

- Lay, V., (1994), *Obrazovanje za održivi razvoj: prilozi konceptualizaciji ulaganja u promjenu razvojnog horizonta*, U: Prpić.K. (ur.) *Sociološki ogledi: Institut za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu*, Zagreb
- Lay,V. , (2005), *Integralna održivosti i učenje, Društvena istraživanja*, 14 (3): 353-377
- Lay, V. , (2007), *Vizija održivog razvoja Hrvatske*. U: V. Lay (ur.) *Razvoj sposoban za budućnost – Prinosi promišljanju održivog razvoja Hrvatske*, Biblioteka Centra za integralnu održivost i održivi razvoj , Knjiga 1, Institut društvenih znanosti „Ivo Pilar“, Zagreb
- Sterling.S. (2001) *Sustainable Education – Re-visioning Learning and Change*, Green Books, London
- (2005) „Linking thinking“, (Ed. Sterling. S.) *New perspective in thinking and learning for sustainability“* , WWF Scotland, Perthshire

<http://www.unesco.org/education/tslf/TSLF/decade/uncom>

ODGOJ I OBRAZOVANJE U UN DESETLJEĆU ZA ODRŽIVI RAZVOJ – STATUS IMPLEMENTACIJE U REPUBLICI HRVATSKOJ

EDUCATION IN THE UN DECADE FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT – IMPLEMENTATION STATUS IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Diana Garašić

Agencija za odgoj i obrazovanje
Zagreb, Republika Hrvatska

Sažetak

Proglasivši Dekadu obrazovanja za održivi razvoj (DOOR), UN zadužuje UNESCO za implementaciju. S obzirom na aktualnost obrazovanja za održivi razvoj (OOR), u tom području djeluju i mnoge druge međunarodne organizacije. U dokumentima navedenih institucija OOR se definira tematski te putem kompetencija koje razvija. Mnoge su europske zemlje izradile nacionalne Strategije obrazovanja za održivi razvoj, a kao smjerokaz ostalima UNECE nudi okvirnu strategiju. Nacionalna strategija treba osmisliti učinkovito obraćanje svim relevantnim društvenim skupinama te osigurati trajni dijalog dionika. Hrvatska još nema Nacionalnu strategiju za OOR. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa imenovalo je Nacionalni odbor za provedbu DOOR 2007. U Hrvatskoj se već provode različite aktivnosti promicanja OOR.

Ključne riječi: *kompetencije, obrazovanje za održivi razvoj (OOR), projekti škola, strategija, usavršavanje nastavnika*

Abstract

Proclaiming the Decade of Education for Sustainable Development (DESD), UN has put UNESCO in charge of its implementation. Due to the importance of Education for Sustainable Development (ESD), many other international organizations work on that issue. In international documents on ESD it is defined thematically and by related competencies. Many European countries already have national strategies on ESD. To help the others UNECE created common Strategy framework. National strategy should efficiently address different social groups and ensure dialogue among relevant stakeholders. Croatia still has no National strategy for ESD. Ministry of Science, Education and Sports nominated National board for implementation of DESD in 2007. Variety of ESD promoting activities have already been implemented in Croatia.

Key words: *Competences, Education for Sustainable Development (ESD), School Projects, Strategy, Teacher Training*

UVOD

Kako održivi razvoj još uvijek nema jednoznačnu i opće prihvaćenu definiciju, tako zapravo nije moguće niti precizno definirati odgoj i obrazovanje za održivi razvoj (OOR). Koncept održivog razvoja je vrlo složen, opsežan i podložan promjenama u vremenu. Sredinom prošlog stoljeća bilo je teško zamisliti svijet današnjice i pripremiti naraštaje za rješavanje problema s kojima smo danas suočeni. Jednako je teško danas zamisliti svijet sutrašnjice, a brzina kojom se on mijenja sve je veća. Sama ta činjenica predstavlja ogroman izazov obrazovanju, koje mlade naraštaje treba pripremiti za neizvjestan, promjenjiv i vrlo vjerojatno problemima bremenit svijet budućnosti. U promišljanju o tome kako obrazovati za održivi razvoj ipak nemamo drugog oslonca osim dosadašnjih iskustava i općih načela, s velikom izvjesnošću da ćemo današnje pristupe u budućnosti morati dograđivati ili mijenjati. Stoga su kompleksnost, promjenjivost, aktualnost i prilagodljivost bitne značajke odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, kao što je makrokoncept promjenljivosti u vremenu i prostoru bitna sastavnica njegovog sadržaja. U pokušaju sadržajnog određivanja održivog razvoja zaživjela je rječita kratica: PPP (Planet, People, Profit) koja podsjeća da se ovdje radi o ravnoteži nastojanja da se očuva okoliš, da istodobno kvalitetno funkcionira i razvija se ljudsko društvo, čemu je preduvjet rast i razvoj gospodarstva. Iz navedenoga proizlaze sljedeći bitni koncepti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, kao što su kompleksnost, ravnoteža, međuovisnost, suživot, umjerenost, etičnost, efikasnost. Da bismo mlade ljude osposobili za rješavanje problema, obrazovanje treba usmjeriti na razumijevanje uzročno-posljedičnih veza u svijetu koji ih okružuje, ali i na razvoj velikog raspona vještina, poput vještine predviđanja i planiranja. Za uspješnost u traženju izlaza i rješenja u problemskim situacijama, važno je imati viziju i biti kreativan, ali je jednako tako važno poznavati mehanizme funkcioniranja građanskog društva te raspodjelu vlasti i odgovornosti. Važno je razviti umijeće pronalaženja potrebne i valjane informacije, poznavati svoja prava i načine njihovog ostvarivanja, imati razvijene socijalne i komunikacijske vještine te samopoštovanje. Stoga možemo reći da je cilj odgoja i obrazovanja za održivi razvoj stjecanje širokog spektra kompetencija koje obuhvaćaju ne samo znanja, vještine i vrednote, već i spremnost djelovanja i življenja u skladu s deklariranim stavovima.

DESETLJEĆE OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ NA MEĐUNARODNOJ SCENI

Iako se većina zemalja svijeta deklarativno opredijelila za održivi razvoj još devedesetih godina prošlog stoljeća, ni politički, ni gospodarski mehanizmi, pa ni dosadašnji obrazovni naponi nisu se pokazali učinkoviti u rješavanju ozbiljnih i sve većih problema s kojima se suočava svijet 21. stoljeća. Štoviše, problemi poput po-

remećaja globalnog okoliša, iscrpljivanja i uništavanja resursa, rastućeg siromaštva većeg i rasipničke potrošnje manjeg dijela čovječanstva produbljuju se i zaoštravaju. Je li to stoga što donositelji odluka na različitim razinama, nositelji vlasti, ali i najšire pučanstvo zapravo nisu osposobljeni za njihovo rješavanje? Smatrajući da je takvo osposobljavanje nužno provesti ne samo za mlade ljude uključene u školski sustav, već i za cjelokupno stanovništvo, Ujedinjeni narodi proglasili su razdoblje od 2005. do 2014. Desetljećem obrazovanja za održivi razvoj (UN DOOR). Glavni je nositelj implementacije UNESCO, no u provedbu DOOR-a uključile su se i druge agencije i tijela UN-a te mnoge međunarodne organizacije. Očekivano je da će se odgovornost za provedbu Desetljeća u svakoj zemlji preuzeti na razini državne vlasti, koja će osigurati snimanje stanja na početku razdoblja, izraditi strategiju razvoja i unapređivanja s akcijskim planom, čije će se ostvarivanje pratiti i evaluirati. Međunarodne organizacije osiguravaju stručnu podršku, razmjenu iskustava, informacija i ideja te usmjeravaju na sustavnu samoprocjenu na razini države, uz osiguravanje transparentnosti procesa i rezultata.

Gospodarsko vijeće UN-a za Europu (UNECE) izradilo je okvirnu Strategiju obrazovanja za održivi razvoj (Vilnius, 17.-18. ožujka 2005.), kao pomoć i smjernicu zemljama koje takvu strategiju još nemaju. Preporučuje se na početku Desetljeća utvrditi postojeće stanje, odnosno identificirati snage i primjere dobre prakse kao polazište za daljnje unapređivanje. Također je nužno utvrditi dionike u društvu koji su zainteresirani sudjelovati, koji već nešto na tom području rade ili trebaju raditi. Proces identifikacije, povezivanja i suradnje dionika pokazuje se kao najvažniji i najdelikatniji aspekt implementacije strategije (zaključci Konferencije: Održivi razvoj – uloga obrazovanja, Crna Gora, 1. – 2. listopada 2007.). Ukoliko se to ne ostvari ili ako nema sustavne koordinacije, i najkvalitetnija strategija može ostati mrtvo slovo na papiru.

Kao poticaj i pomoć u samoprocjeni napretka, UNECE je izradilo i državnim institucijama zemalja Jugoistočne Europe uputilo upitnik s razrađenim indikatorima za obrazovanje o održivom razvoju (Indicators for Education for Sustainable Development, ECE, July 2006.)

Upitnik sadrži 6 osnovnih indikatora, koji su razrađeni na ukupno 18 podindikatora, a predviđeno je njegovo popunjavanje u najmanje 3 navrata, odnosno na početku Desetljeća (2006.), sredinom (2010.) i na njegovom kraju (2015.). Popunjeni se upitnici dostavljaju UNECE-u kao izvješća o stanju implementacije obrazovanja za održivi razvoj. Na temelju dostavljenih izvješća, UNECE sastavlja objedinjeno izvješće za regiju i predstavlja ga na sastancima državnih dužnosnika na najvišim razinama. U prvom popunjavanju upitnika moguće je označiti samo postoji li ili ne aktivnost ili situacija koju indikator opisuje. U narednim izvješćima bit će potrebno navesti objašnjenja, obrazloženja, primjere te naročito konkretne dokumente i kvantificirane podatke.

U okviru prvog indikatora utvrđuje se postojanje nacionalne strategije obrazovanja za održivi razvoj, postojanje koordinacijskog tijela na državnoj razini, postojanje nacionalnog plana implementacije i sinergije između procesa iniciranih od strane UNECE-a i UNESCO-a. Nadalje se utvrđuje reflektira li se OOR u dokumentima koji reguliraju nacionalnu politiku i u relevantnoj nacionalnoj legislativi u području obrazovanja te jesu li osigurana sredstva državnog proračuna za potporu OOR. Utvrđuje se obuhvaćaju li strateški ili slični relevantni dokumenti različite oblike i razine obrazovanja te postoji li koordinacija među državnim resorima, posebno u smislu usklađivanja OOR s državnom strategijom održivog razvoja.

Drugi indikator propituje promicanje održivog razvoja u formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju. Ovdje se utvrđuje jesu li pojedine teme održivog razvoja zastupljene u nastavnim programima, odnosno na kojim ISCED razinama svaka od njih postoji. Kao ključne teme obrazovanja za održivi razvoj ističu se:

- Mir (međunarodni odnosi, sigurnost i rješavanje sukoba, partnerstvo, itd.)
- Etika i filozofija
- Građanstvo, demokracija i upravljanje
- Ljudska prava (uključujući spolnu, rasnu i međugeneracijsku jednakost)
- Eliminacija siromaštva
- Kulturalna raznolikost
- Biološka i krajobrazna raznolikost
- Zaštita okoliša (Gospodarenje otpadom i slično)
- Ekološki principi / pristup na razini ekosustava
- Upravljanje prirodnim resursima (voda, tlo, minerali, fosilna goriva, itd...)
- Klimatske promjene
- Osobno i porodično zdravlje (npr. HIV/ AIDS, zlouporaba droga...)
- Korporacijska društvena odgovornost
- Obrasci proizvodnje i potrošnje
- Gospodarstvo
- Ruralni / urbani razvoj

Utvrđuje se također jesu li ishodi učenja u smislu vještina, stavova i vrednota, koji proizlaze iz OOR eksplicitno navedeni u kurikulumu te ako jesu, na kojim ISCED razinama.

Ishodi učenja svrstani su 4 područja kompetencija (prema 4 stupa obrazovanja po Delores J., 1998.) :

Učiti učiti

Podupire li obrazovanje na svakoj razini sposobnost učenika za:

- Postavljanje analitičkih pitanja/ kritičko mišljenje

- Razumijevanje kompleksnosti/ sistemsko razmišljanje
- Savladavanje zapreka/ rješavanje problema
- Upravljanje promjenama/ određivanje problema
- Razumijevanje međuodnosa među disciplinama/ holistički pristup

Učiti činiti

Podupire li obrazovanje na svakoj razini sposobnost učenika za:

- Primjenjivanje naučenog u širokom rasponu različitih životnih situacija
- Donošenje odluka, uključujući situacije neizvjesnosti
- Izlaženje na kraj s krizama i rizicima
- Odgovorno djelovanje
- Djelovanje sa samopoštovanjem
- Djelovanje s odlučnošću (opredjeljenjem)

Učiti biti

Podupire li obrazovanje na svakoj razini sposobnost učenika za:

- Samopouzdanje
- Samoizražavanje i komunikaciju
- Nošenje sa stresom
- Utvrđivanje i razjašnjavanje vrednota

Učiti činiti

Podupire li obrazovanje na svakoj razini sposobnost učenika za:

- Djelovanje s odgovornošću (lokalno i globalno)
- Djelovanje s odgovornošću prema drugima
- Utvrđivanje dionika i njihovih interesa
- Suradnju/ timski rad
- Sudjelovanje u demokratskom odlučivanju
- Pregovaranje i postizanje sporazuma
- Raspodjelu odgovornosti

Sljedeća se pitanja odnose na strategiju provedbe, odnosno provodi li se OOR u okviru postojećih nastavnih predmeta ili se primjenjuje kroskurikularni pristup; jesu li mogući programi posebnih OOR predmeta ili postoje jednokratni projekti, odnosno aktivnosti.

Jedan od podindikatora utvrđuje na kojim je ISCED razinama usvojen „pristup cijele institucije“ održivom razvoju i OOR, postoje li za to jasne smjernice, poticajni sustav nagrađivanja, financiranje i tehnička potpora te potiču li se institucije na

razvijanje vlastitih indikatora kvalitete za OOR. Zanimljivo je i pitanje: je li OOR ugrađen u sustav ocjenjivanja kvalitete obrazovanja?

Treći indikator utvrđuje osiguravanje kompetencija nastavnika za provedbu OOR pa se pita je li OOR uključen u dodiplomski nastavnički studij, u trajno stručno usavršavanje nastavnika te u usavršavanje rukovoditelja i administrativnog kadra obrazovnih institucija. Utvrđuje se i postoji li umrežavanje institucija koje su uključene u OOR te koliko država to podupire.

Četvrti je indikator usmjeren na dostupnost alata i materijala za OOR i pita se postoje li oni na materinjem jeziku, postoji li sustav kontrole njihove kvalitete i jesu li osigurana državna ili javna financijska sredstva za njihovu proizvodnju i raspodjelu.

Peti indikator utvrđuje poticaje za istraživanje u području OOR, primjerice u smislu postdiplomskih studijskih programa i stipendija. Pita se o poticajima za inovacije i izgradnju kapaciteta za provedbu OOR, o mehanizmima za publiciranje rezultata istraživanja, razmjenu iskustava i primjere dobre prakse.

Šesti je indikator posvećen međunarodnoj suradnji i potpori u smislu sudjelovanja u međunarodnim programima OOR, potpisivanju međunarodnih sporazuma koji eksplicitno uključuju i OOR te poduzima li Vlada korake u promoviranju OOR na međunarodnim forumima.

Mnoge su se međunarodne institucije aktivno uključile u promicanje obrazovanja za održivi razvoj, posebno u implementaciju tome posvećenog Desetljeća (DOOR). Za pomoć i smjernice vladama i institucijama prosvjetnih vlasti, visokoškolskim ustanovama, školama, nevladinim udrugama i drugim društvenim subjektima, objavljene su brojne publikacije u izdanjima UNESCO-a te u okviru projekata financiranih iz EU fondova. Jedna od naročito aktivnih međunarodnih organizacija, koja je svoju djelatnost posvetila upravo promicanju i unapređivanju OOR je ENSI (Environment and School Initiatives). Nastao prije dvadesetak godina u okrilju OECD-a, ENSI se unatrag desetak godina jasno profilira u smjeru obrazovanja za održivi razvoj. Njihova brojna izdanja namijenjena su poglavito školama i nastavnicima, no i drugim ciljnim skupinama u obrazovanju. Značajan dio njihovih publikacija preveden je na mnoge europske jezike i objavljen u cijelosti na internetskim stranicama (www.ensi.org). Jedna od najzanimljivijih publikacija je Quality Criteria for ESD schools (Vienna 2005.), koja donosi kriterije kvalitete za škole koje provode obrazovanje za održivi razvoj. Ti su kriteriji vodič u samoprocjeni uspješnosti školama koje već rade na ovom području, ali mogu poslužiti i kao početne smjernice za provedbu OOR. Ukupno petnaest kriterija kvalitete podijeljeno je u 3 osnovne skupine: 1. područje kvalitete poučavanja i procesa učenja, 2. područje školske politike i organizacije, 3. područje školskih odnosa s okolinom. U okviru prvog područja istaknuti su sljedeći kriteriji: pristup poučavanju, vidljivi rezultati u školi i njezinom okruženju, orijen-

tacija na budućnost, kultura kompleksnosti, kritičko mišljenje i jezik mogućnosti, razjašnjavanje i razvoj vrednota, orijentacija na djelovanje, sudjelovanje, uključenost nastavnih predmeta. U sklopu drugog područja ističu se kriteriji: školske politike i planiranja, školske klime, upravljanja školom, refleksija i vrednovanja OOR inicijativa na razini škole. U okviru trećeg područja važna je suradnja s lokalnom zajednicom te umrežavanje i partnerstvo. Svaki je od kriterija protumačen, razrađen u indikatore i potkrijepljen prikazom primjera iz prakse. Ukupnost kriterija i indikatora zapravo ukazuje na sve one sastavnice i načela koja se ističu u kontekstu općeg promišljanja o modernoj školi. Stoga se lako složiti s onima koji obrazovanje za održivi razvoj vide kao sredstvo cjelovite i sustavne transformacije škola u odgojno-obrazovne ustanove 21. stoljeća.

Od početka DOOR organizirano je mnogo međunarodnih skupova i konferencija, s ciljem poticanja relevantnih aktivnosti, razmjene iskustava i primjera dobre prakse. U Berlinu je, u svibnju 2007., održana Međunarodna konferencija u kontekstu njemačkog predsjedanja Vijećem Europe pod naslovom: UN Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj – doprinos Europe. S ciljevima identificiranja zajedničke vizije obrazovanja za održivi razvoj u Europi na temelju mnogih, već postojećih aktivnosti u regiji; doprinosa razumijevanju OOR, kao bitne sastavnice strategija održivog razvoja na području EU i doprinosa boljoj integraciji OOR u obrazovne programe EU te analiziranja snaga i izazova u dosadašnjoj implementaciji UN DOOR, Konferencija je okupila predstavnike državnih institucija, fakulteta, nevladinih udruga i različitih međunarodnih organizacija. Ugledni stručnjaci s područja obrazovanja, visoki dužnosnici međunarodnih institucija te nekoliko najviših dužnosnika njemačke vlade nastupili su s plenarnim izlaganjima, brojni govornici iznosili su primjere dobre prakse u radionicama, a tijekom cijele konferencije bila je postavljena bogata izložba publikacija i obrazovnih alata za OOR. Zaključci radionica bit će podloga za organizaciju Svjetske konferencije o OOR, koja će se u organizaciji UNESCO-a i njemačkog Federalnog ministarstva obrazovanja i istraživanja održati u Bonnu 2009. pod naslovom : Prema drugoj polovici Dekade.

Na Konferenciji Održivi razvoj – Uloga obrazovanja, održanoj u organizaciji Kultur-kontakta (Austrija) i Međunarodne udruge ERI SEE početkom listopada 2007. u Crnoj Gori čulo se da veliki broj zapadno-europskih zemalja već ima strategije obrazovanja za održivi razvoj ili su počele na njima raditi. U regiji Jugoistočne Europe strategije OOR uglavnom su u početnoj fazi implementacije ili izrade. Stoga je tim korisnija bila razmjena iskustava, u kojoj je naglašeno kako strategiju ponajprije treba vidjeti kao proces, u koji će biti uključeni i koordinirano djelovati svi relevantni društveni dionici. U svakom slučaju u regiji već postoje mnoge aktivnosti i programi koji barem dijelom pripadaju području OOR, kao što su programi odgoja i obrazovanja za okoliš i programi zdravstvenog odgoja te mnogi drugi. Zaključeno

je kako je potrebno usmjeriti napore na veću koordinaciju aktivnosti na nacionalnoj razini te na koherentniji i cjelovitiji pristup u implementaciji OOR, uz intenzivniju međunarodnu suradnju i međusobnu potporu unutar regije.

PROVEDBA UN DESETLJEĆA OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U HRVATSKOJ

Sredinom prosinca 2007. u Zagrebu je održana bilateralna konferencija o obrazovanju za održivi razvoj, u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje i Kultur-kontakta (Austrija). Konferencija je okupila predstavnike nevladinih udruga, gospodarstva, posebno iz sektora turizma te mnogobrojne prosvjetne djelatnike. Uz rasvjetljavanje koncepta održivog razvoja, njegovog tumačenja od strane različitih društvenih grupacija, najviše riječi bilo je o odgoju i obrazovanju koje bi trebalo pridonijeti da on zaživi u Hrvatskoj. Sudionici Konferencije istaknuli su potrebu takvog, redovitog okupljanja dionika te potrebu sustavne komunikacije i koordinacije aktivnosti. Utvrđeno je postojanje mnogih primjera dobre prakse, koje bi bilo potrebo poduprijeti i promicati.

Kad na temelju informacija s međunarodne scene pokušamo sagledati stanje u OOR području u Hrvatskoj, možemo konstatirati nekoliko činjenica:

- Hrvatska još nema strategiju održivog razvoja države, niti strategiju obrazovanja za održivi razvoj.
- Ministar znanosti, obrazovanja i športa imenovao je Nacionalni odbor za provedbu UN desetljeća obrazovanja za održivi razvoj 2007. godine, no još nije donesen sveobuhvatni Nacionalni akcijski plan.
- Od državnih dokumenata na koje se može osloniti promicanje obrazovanja za održivi razvoj, valja istaknuti Nastavni plan i program za osnovnu školu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006.), u čijem se uvodnom dijelu navodi Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj kao područje integrirano u redovitu nastavu.
- Osnovano je Vijeće za Nacionalni kurikulum (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2007.), koje ima priliku ugraditi OOR u taj važni nacionalni dokument.
- Država financijski podupire ostvarivanje više nacionalnih i međunarodnih programa koji dijelom pripadaju području OOR (primjerice: Nacionalni program promicanja ljudskih prava i demokratskog građanstva, program Eko-škola, Program GLOBE, UNESCO-v program SEMEP, programe rada s nadarenim učenicima...)
- U programima trajnog stručnog usavršavanja nastavnika u organizaciji Zavoda za školstvo (danas Agencije za odgoj i obrazovanje), u proteklom su desetgodišnjem razdoblju višekratno, iako nedovoljno sustavno obuhvaćene teme, metode i pristupi provedbi odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (Projekt unapređenja odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj, 1996. – 2004.).

- Postoji sustavna suradnja između Agencije za odgoj i obrazovanje, zadužene za trajno stručno usavršavanje nastavnika, i različitih ustanova za zaštitu prirode te nevladinih udruga aktivnih na tom području, a sličnu suradnju ostvaruju mnoge škole i predškolske ustanove neposredno.
- Konačno, ali nikako najmanje važno, postoje mnogi izvrsni primjeri dobre prakse u hrvatskim školama i predškolskim ustanovama, koje provode vlastite projekte ili sudjeluju u nacionalnim ili međunarodnim programima koji se provode u skladu s načelima OOR (Nacionalni program promicanja ljudskih prava i demokratskog građanstva, SEMEP – UNESCO-v projekt za Jugoistočno Sredozemlje, Program GLOBE – Cjelovito učenje i opažanje za dobrobit okoliša, Međunarodni program EKO-škola i drugi).

Kad je 1996. godine održan Prvi hrvatski sabor o odgoju i obrazovanju za okoliš, u organizaciji dva ministarstva (obrazovanja i zaštite okoliša), konstatirano je kako ovo odgojno-obrazovno područje nije kod nas zastupljeno u svojoj cjelovitosti, već se u školama njeguje poglavito učenje o ekološkim temama i zaštiti prirode, a zapostavljeno je ono što bi pripadalo odgojnom području (stavovi, vrednote, vještine). Nakon toga provedena je prva faza Projekta unapređenja odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj, tijekom koje je održan niz tematskih seminara, namijenjenih nastavnicima, ravnateljima i odgajateljima. Drugi hrvatski sabor o odgoju i obrazovanju za okoliš održan je 2002. godine. Tada je utvrđen značajan pomak u senzibilizaciji prosvjetnih djelatnika za provedbu odgoja i obrazovanja za okoliš: u prezentiranim primjerima iz prakse bio je uočljiv iskorak prema interdisciplinarnosti i većoj fleksibilnosti organizacije školskih aktivnosti, usmjerenost ka unapređenju školske klime, kvalitete komunikacije i suradnje s partnerima i čimbenicima izvan škole. S obzirom da je u koncepciji Projekta okoliš definiran kroz sastavnice prirodnog, društvenog, kulturno-povijesnog, gospodarskog te „unutarnjeg“ okoliša, može se utvrditi kako je već tada, u početnim fazama njegove realizacije postavljen temelj odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Usporedbom naprijed opisanih Kriterija kvalitete OOR za škole i sadržaja navedenog projekta usavršavanja prosvjetnih djelatnika, može se utvrditi velika podudarnost, što govori o tome kako u Hrvatskoj postoje i znanja i korisna iskustva u smislu zadaće jačanja kompetencija edukatora za provedbu OOR. Iako je tijekom svojeg ostvarivanja Projekt polučio značajne rezultate, ne može se zaključiti da OOR temeljem toga živi u hrvatskom obrazovnom sustavu. Naime, ne postoji jasna obveza njegove provedbe, ne postoje jasne smjernice, nema praćenja i vrednovanja kvalitete, kao ni sustavne potpore u smislu obrazovnih materijala i alata te sustavnog i kontinuiranog stručnog usavršavanja, dostupnog prosvjetnim djelatnicima svih profila i svih razina sustava. Međutim, usporedno s navedenim Projektom, u hrvatskom se školstvu pojavljuju i mnoge druge inicijative usmjerene na unapređenje obrazovanja i opću modernizaciju rada škola te svakako podupiru OOR. Mnoge

od tih inicijativa, posebno projekti i programi stručnog usavršavanja nastavnika u suglasju su s temama održivog razvoja i jačaju kompetencije za provedbu OOR (primjerice: Odgoj za mir i nenasilje, Zdravstveni odgoj i različiti preventivni programi, Školske zadruge itd.).

Ako su prethodno i postojale sumnje u odgovarajuće mogućnosti provedbe OOR u našim odgojno-obrazovnim ustanovama, uvođenje Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda za osnovne škole (HNOS, 2005.) široko mu je otvorilo vrata jer se potiču zapravo iste stvari i uvažavaju ista načela.

ZAKLJUČAK

Na međunarodnoj je sceni UN desetljeće obrazovanja za održivi razvoj potaknulo brojne aktivnosti i dalo nove okvire za suradnju među državama i njihovim institucijama, posebno na regionalnoj osnovi. ESD se danas ističe kao jedan od svjetskih prioriteta obrazovanja te postaje predmetom dogovora i sporazuma na političkoj razini. Unapređivanje OOR tijekom provedbe UN desetljeća OOR stoga predstavlja, ne samo unutrašnji interes, već i međunarodnu obvezu Republike Hrvatske. U prvom dijelu provedbe Desetljeća u Hrvatskoj bilo bi potrebno utvrditi postojeće stanje i međusobno povezati relevantne čimbenike i aktivnosti te potom sačiniti akcijski plan za daljnje unapređivanje i usustavljivanje OOR. Tijelo koje bi u tom smislu trebalo preuzeti vodeću ulogu i koordinaciju je Nacionalni odbor za provedbu UN desetljeća obrazovanja za održivi razvoj, imenovano pri Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa. Prioriteti u provedbi UN Desetljeća su uključivanje relevantnih tema i kompetencija u Nacionalni kurikulum, jačanje kompetencija nastavnika za provedbu OOR tijekom dodiplomskog studija te u programima trajnog stručnog usavršavanja, osiguravanje široke dostupnosti obrazovnih materijala i alata za OOR, promidžba i usmjeravanje financijskih poticaja za kvalitetne programe. Također je potrebno poticati istraživanja na području OOR, u smislu učinkovitosti i kvalitete njegove provedbe te učinkovitosti pojedinih modela odgojno-obrazovnog rada. Uspješnost procesa unapređivanja OOR podrazumijeva uključivanje relevantnih dionika, uz prevladavanje inertnosti i postojeće zatvorenosti pojedinih društvenih sektora, što je svakako veliki izazov. Unatoč brojnim primjerima dobre prakse i uspješnosti u provedbi OOR u Hrvatskoj, potrebno je daljnje unapređivanje, ponajprije u smislu usustavljivanja, povezivanja i boljeg koordiniranja aktivnosti i programa, prepoznatljivosti, vidljivosti i transparentnosti onoga što već postoji, što se čini i što tek treba učiniti, ne samo tijekom UN desetljeća, nego i nadalje.

LITERATURA

- Breiting S., Mayer M., Mogensen F.(2005.): Quality Criteria for ESD Schools, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Vienna
www.ensi.org
- Delores J. (1998.): Učenje: blago u nama, Educa, Zagreb,.
- Devernay B., Garašić D. & Vučić V. (2001.): Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj - priručnik za nastavnike i odgojitelje. str.1-312, UNICEF, Društvo za unapređivanje odgoja i obrazovanja, Zagreb.
- Garašić D. (1996.): Prvi hrvatski sabor o odgoju i obrazovanju za okoliš. Zaključci. Gospodarstvo i okoliš, 2/96, Zagreb.
- Garašić D, Vučić V. & Šunjić H. (1997.): Značajke provođenja odgoja i obrazovanja za okoliš u školama Republike Hrvatske .6. hrvatski biološki kongres, 22-26.9 1997.
- Garašić, D. & Vučić, V. (2004.): Usavršavanje nastavnika u području odgoja i obrazovanja za okoliš. Ekologija u odgoju i obrazovanju-zbornik radova, Visoka učiteljska škola u Gospiću, str. 57 – 67, Gospić.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2005): Hrvatski nacionalni obrazovni standard.
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2199>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, (2006.): Nastavni plan i program za osnovnu školu. Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj, str.23, Zagreb.
- Schavan A. (2007.): The UN Decade of Education for Sustainable Development from the Perspective of the Federal Government. UNESCO today, German Commission for UNESCO, Verlag GmbH, str. 11 – 14, Bonn
- Vučić, V. & Garašić D. (2004.): Evaluacija provedbe programa GLOBE u hrvatskim osnovnim i srednjim školama. Zbornik radova VIII. međunarodnog simpozija gospodarenja otpadom Zagreb 2004. str.778 – 791, Zagreb.
- UNESCO (2005.): Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability, (ED/PEQ/ESD), Paris
<http://portal.unesco.org/education>
- UN Economic Commission for Europe(CEP/AC.13/2005/8): Strategy for Education for Sustainable Development, 2005-2007
- UN Economic Commission for Europe/CEP/AC.13/2006./5/Add.1: Indicators for Education for Sustainable Development
- Konferencija: UN Decade of Education for Sustainable Development – The Contribution from Europe, Berlin, 24 – 25 May, 2007
www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/03
- Konferencija: Sustainable Development – The roll of Education and Training, Pržno, 1-2 October, 2007.
http://www.kulturkontakt.or.at/page.aspx_param_target_is_229413_and_1_is_2.v.aspx
- Konferencija: Obrazovanje za održivi razvoj, Zagreb, 13-14 prosinca 2007.
http://www.k-education.at/keducation.aspx?target=112769&l=11#show_112769

EDUKACIJA, VRIJEDNOST I ODRŽIVI RAZVOJ

EDUCATION, VALUES AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Nada Babić; Stanislava Irović; Anatolij Sentjabov
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku; Filozofski fakultet;
Krasnojarskij gosudarstvenij universitet
Republika Hrvatska; Rusija

Sažetak

U radu se propituju paradigme održivog razvoja kao politike i okvira mišljenja koji uključuje uspostavljanje ravnoteže između autonomnih i instrumentalnih vrijednosti, antropocentrizma i ekocentrizma. Ukazuje se na nužnost uvida u teorijska polazišta i pristupe edukaciji vrijednosti s aspekta održivosti, u svjetlu kontinuiteta i komplementarnosti različitih vrijednosnih sustava te proaktivne i reaktivne uloge edukacije. Identifikacija realiteta edukacije i ekoloških vrijednosti procjenjuje se kritičkom u nalaženju odgovora o edukaciji vrijednosti, kao pretpostavci primjerenijeg rješavanja ekoloških problema na mikro i makro razini.

Ključne riječi: *antropocentrizam, edukacija, ekocentrizam, održivi razvoj, vrijednosti*

Abstract

The paper enquires paradigms of sustainable development as politics and kind of opinion which includes a balance between autonomous and instrumental values, anthropocentrism and ecocentrism. The necessity of insight into theoretical starting points and approaches to educational values from the aspect of sustainability in the light of continuity and complementarity of different system of values and proactive and active education is also pointed out. Identification of education reality and ecological values has been critically evaluated in searching the answer to education values, as an assumption to more appropriate solution in ecological problems on micro as well as macro level.

Key words: *education, values, sustainable development, anthropocentrism, ecocentrism*

ODRŽIVI RAZVOJ KAO VRIJEDNOSNI SUSTAV I 'OKVIR MIŠLJENJA'

Posljednje desetljeće 20. stoljeća obilježeno je promišljanjima novih paradigmi svjetonazora i vrijednosti. Ekološka shvaćanja svijeta kao cjelovite usustavljene mreže zagovaraju promjene u vrijednostima. „Samopotvrđujuće vrijednosti“ (ekspanzija, kompeticija, dominacija, kvantiteta), dominantne u zapadnoj kulturi nadmoći, ustupaju mjesto „integracijskim“ vrijednostima (očuvanje, suradnja, kvaliteta, partnerstvo). Odgovornost prema prirodi, čovjeku i društvu postaje ključnom vrijednošću s aspekta održivosti. Svakodnevni ekološki problemi aktualiziraju pitanja vjerodostojnosti čovjekovih vrijednosti i ponašanja.

Stvarne i potencijalne erozije u prirodnom i socijalnom svijetu nužno je promatrati u relaciji s materijalnim i duhovnim „imperijalizmom“ suvremenog života. To znači odbacivanje nekritičkog prihvaćanja idealne slike suvremenog društva kao društva znanja i blagostanja te sagledavanje njegovih „tamnih mjesta“: globalna, regionalna i nacionalna nejednakost, materijalno siromaštvo, dehumanizacija, moralna degradacija, erozija vrijednosti.

Različitim suvremenim filozofskim ekološkim školama zajednička je kritika protuekološke dominacije u različitim aspektima suvremenog života te vizije održivosti i održivog razvoja. Na jednoj strani su shvaćanja koja održivost vide kao politiku, a na drugoj - shvaćanja održivosti kao okvira mišljenja (Bonnett, 2002., Capra, 1998., Huckle, 2003., 2005., Postma, 2002.). Osnovni prigovor konceptu održivog razvoja kao politike tiče se „antropocentričnog utilitarizma“. Postma (2002.) ukazuje na potrebu kritičkog promišljanja normativne dimenzije održivoga razvoja. Pristup održivosti kao okviru mišljenja argumentira se tvrdnjom kako on nudi mogućnost pojašnjenja održivog razvoja kao ideje s visokom edukacijskom vrijednošću: čovjekov odnos s prirodom definira i čovjeka samog i njegov odnos sa svijetom u cjelini.

U suvremenim ekološkim pristupima uočljiv je i pomak prema „holističkim“ paradigmama. Za holistički svjetonazor (Capra, 1998., Osorio, Lobato, Del Castillo, 2005.) karakteristično je promatranje svijeta kao cjeline, mreže međuzavisnih pojava. Prihvaćanje novih paradigmi i svjetonazora odražava se na koncepciju i praksu društvenog ustrojstva i edukacije. To implicira istraživanje i razumijevanje etike i politike 'održivog razvoja', postizanje ekološke i etičke svjesnosti, te razvoj vrijednosti i ponašanja sukladnih održivome razvoju. Pri tome, upozorava Bonnet (2002.), 'održivost' kao okvir mišljenja integralni je dio autentične ljudske svjesnosti, a ne samo izdvojeni koncept.

EDUKACIJA VRIJEDNOSTI I ODRŽIVI RAZVOJ

Globalno i lokalno, stručno i znanstveno rezoniranje i propitivanje održivog razvoja traži odgovor na pitanje o nužnim promjenama. Što je nužno mijenjati: Tehnologiju? Globalni vodeći marketing? Znanja, vrijednosti i edukaciju? Ili?

Kao edukatore zanimaju nas pitanja edukacije i vrijednosti uopće te posebice ekoloških vrijednosti.

Tema primjerenost edukacijskog sustava vremenu socijalnih, ekonomskih, tehnoloških promjena u kontekstu održivog razvoja- posebice je aktualna. Ukazujemo da promišljanje primjerenosti nije moguće bez promišljanja socijalne uloge edukacije. Ako je primarna uloga edukacije održavanje kontinuiteta socijalnog i kulturnog poretka, upitno je može li ona biti istovremeno pokretač i voditelj promjena, a ne samo oruđe promjena? Nadalje, u kojoj mjeri socijalni, politički i ekonomski kontekst utječe na edukacijske programe i pojačava ovisnu poziciju edukacije u širem socijalnom okviru? Navedena pitanja odnose se na proaktivnu i reaktivnu ulogu edukacije.

Burns (2002.) konstatira da se edukacija smatra «glavnim vektorom» društva, posebice u konzervativnoj ulozi socijalizacije i održavanja socijalnog poretka. Nasuprot tomu, on budućnost edukacije vidi u njenoj vodećoj ulozi u «ideološkoj i moralnoj» sferi. Prihvatanje formalnog prava na edukaciju, jednakost mogućnosti, demografske promjene, ekonomski zahtjevi za sposobnom radnom snagom, rast znanja i tehnologije, zahtijevaju „odgovore“. Edukacijski odgovori su povećanje edukacijskih ponuda, usmjerenost na profesionalizaciju, cjeloživotno učenje, ugradnja znanosti i tehnologije u kurikulum. Povećana edukacijska ponuda i usmjerenost na profesionalno učenje i poučavanje, odgovor su na ekonomske potrebe društva. Pitanje je što je s odgovorima na potrebu pripreme mladih za modernu, demokratsku državu i globalizirani svijet. Što je s edukacijskim odgovorima na navedene potrebe iz perspektive održivosti ?

U dokumentu Agenda 21 (UN,1993.) dan je globalni plan akcija za održivi razvoj. U 36. poglavlju polazi se od tvrdnje da je obrazovanje ključno za postizanje ekološke i etičke svjesnosti, usvajanje vrijednosti i ponašanja konzistentnih sa održivim razvojem. Od UN konferencije o sredini i razvoju u Rio de Janeiro (1992.) do danas, poduzimane su brojne globalne i lokalne akcije usmjerene na edukaciju djece, mladih i odraslih: propitivani su ciljevi, sadržaji, načini poučavanja i učenja, kao i konzistentnost ishoda edukacije sa proklamiranim vrijednostima nužnima za održivi razvoj.

Razvoj održivosti kao okvira mišljenja uključuje uspostavljanje ravnoteže između vrijednosti: autonomnih, tj. intrinzičnih i instrumentalnih te ravnoteže između antropocentrizma i ekocentrizma. (Bonnett, 2002.) U edukaciji to znači okvir mišljenja koji pretpostavlja otvorenost i angažiranost edukacije i edukacijskih profesionalaca s primarnom svrhom učenikova osposobljavanja za razumijevanje i poštovanje

prirodnog i humanog svijeta i njihove povezanosti. To je edukacija za građanstvo, sposobna prepoznati važnost znanja iz različitih znanosti u tvorbi fleksibilnih gledišta kao polazišta za uravnoteživanje ekonomskih i socijalnih vrijednosti sa ekološkim, egzistencijalnim, znanstvenim, estetskim i spiritualnim vrijednostima (Huckle, 2003., 2005., Bonnett, 2002.).

Slično viđenje obrazovanja u sklopu održivosti kao okvira mišljenja nudi i Capra (1998.). Smatra kako je osnovna svrha ekološke edukacije učenje i razumijevanje ekoloških načela i njihova primjena u stvaranju „održivih ljudskih zajednica“. Vidljivo je da važnost edukacije, tj. ekološke edukacije, izvodi iz ekološkog svjetonazora kao paradigme sustavnog poimanja svijeta.

Drugi važan izvor o edukaciji za održivi razvoj je rad Morina (2001.), nastao u sklopu Međunarodnog programa o odgoju, senzibiliziranju javnosti i obrazovanju za održivost. Navedeni program ustanovila je Komisija za održivi razvoj Ujedinjenih naroda pod voditeljstvom UNESCO. Morin (2001.), polazeći od temeljnih postavki održivog razvoja, zagovara edukaciju „sedam temeljnih spoznaja“: (1) učenje i poučavanje o ljudskoj spoznaji, (2) o kontekstu, globalnosti, multidimenzionalnosti i složenosti svijeta; (3) o „ljudskom stanju“, njegovoj cjelovitosti i složenosti, (4) o „zemaljskom identitetu“, (5) o „neizvjesnostima“, (6) o uzajamnom razumijevanju među ljudima te (7) o etici ljudskog roda. Navedene «spoznaje» odgovaraju konceptu „održivosti“ i „održive budućnosti“ temeljenima na demokraciji, pravednosti, socijalnoj pravdi, miru i suglasju sa okruženjem.

Navedena demokratska orijentacija pretpostavlja edukaciju kojoj je cilj pojedinac sposoban za moralno ponašanje i političko djelovanje uz moralnu i građansku odgovornosti, čime se smanjuje opasnost indoktrinacije (Colby, 2003.).

Za edukaciju u sklopu održivog razvoja posebice je važan dokument UN Decade of Education for Sustainable Development 2005.-2014. Njime je proširena vizija održivog razvoja i reafirmirani edukacijski ciljevi. U ovoj se viziji održivosti naglašava važnost akcija za osiguravanje „sklopova“ održivog razvoja i omogućavanje kvalitete života sadašnjih i budućih generacija. Tvrdi se da su društvo, okoliš i ekonomija „tri stupa“ održivog razvoja koji oblikuju sadržaj učenja o održivosti. U odnosu na društvo to znači razumijevanje socijalnih institucija i njihove razvojne uloge, razumijevanje demokratskih sustava koji omogućavaju ekspresiju mišljenja, izbor vlasti, konsenzus i razrješavanje razlika. Sadržaj učenja o okolišu uključuje: svjesnost o resursima i krhkosti fizičke sredine, svjesnost o utjecaju ljudskih odluka i aktivnosti na fizičku sredinu te predanost skrbi o okolišu u razvojnoj politici. U odnosu na ekonomiju, učenje je usmjereno na osjetljivost prema ograničenjima i potencijalima ekonomskog rasta i njihovu utjecaju na društvo i okoliš, uz procjene potrošnje na personalnim i socijalnim razinama radi održanja okoliša i socijalne pravde.

Ultimativnim ciljem smatra se: postizanje mirne koezistencije uz što manje patnje, gladi i siromaštva te dostojanstveno prakticiranje ljudskih i građanskih prava. Istovremeno, prirodna sredina igra regeneracijsku ulogu izbjegavanjem gubitka biorazličitosti i nakupljanja otpada u biosferi i geosferi. Bogatstvo različitosti u svim područjima prirodne, socijalne i kulturalne sredine bazična je komponenta za stabilni eko sistem, sigurnost i održanje svake zajednice. Međupovezanost i kompleksnost dio su prirodne sredine i sistema ljudskog učenja te stoga zahtijevaju holistički pristup. (UN Decade of Education for Sustainable Development 2005.-2014., Draft International Implementation Scheme, 2005.).

Bitna sastavnica edukacije za održivi razvoj u Decade (DESD 2005.-2014. , Draft International Implementation Scheme, 2005.) je promoviranje sljedećih vrijednosti: poštovanje ljudskih prava i socijalna i ekonomska pravda; poštovanje prava budućih generacija i međuregionalna odgovornost; briga za različitosti uz zaštitu i obnavljanje zemljinog ekosustava; poštovanje kulturalne različitosti i gradnja lokalne i globalne tolerancije, nenasilja i mira. Edukacija se smatra integralnim dijelom održivog razvoja a „ljudski element“ ključnom varijablom održivog razvoja. Zagovara se edukacija koja pojedincima i zajednicama omogućava razumijevanje sebe i drugih, razumijevanje veza s prirodnom i socijalnom sredinom. Iako se edukaciju vidi kao značajni čimbenik održivog razvoja, upozorava se da održivi razvoj ne može ovisiti samo o edukaciji nego i o utjecaju ostalih socijalnih parametara (vlada, odnosi među spolovima, ekonomska organizacija i građanska participacija itd.).

Općeprihvaćeno stajalište u suvremenim obrazovnim politikama je ono o ključnoj važnosti cjeloživotnog učenja kao pretpostavke obogaćivanja osobnoga života, poticanja ekonomskoga razvoja i održavanja socijalne kohezije. Poboljšavanje kakvoće i učinkovitosti obrazovanja, uz dostupnost i otvorenost, postaju osnovnom svrhom reformskih zahvata u Europskoj uniji. Obrazovanje je «kritični» čimbenik razvoja izvrsnosti, inovativnosti, kompetitivnosti i socijalne kohezije u kontekstu dugoročnoga razvoja. (Babić, 2007.). U odnosu na održivi razvoj to znači promjene u edukacijskoj kulturi i socijalnom učenju o održivosti. Edukacija može biti produktivan doprinos pravednom i ekološki održivom svijetu ukoliko je i sama ‘održiva’, utemeljena na ‘ekološkom svjetonazoru’.(Sterling, 2001., 2003.). Tako viđena edukacija, tvrdi Sterling (2003.), značit će korak dalje od ‘ekološke edukacije’, tj. iskorak sa margina edukacijskih paradigmi.

Što se očekuje od edukatora? Prije svega, razvoj pozitivnih vrijednosti učenika (o sebi, učenju, svijetu i osobnom mjestu u svijetu), razvoj cjelovite ličnosti učenika, njegovih snaga i potencijala, razvoj aktivnog i odgovornog građanina usmjerenog cjeloživotnom učenju. Moguće je ustvrditi kako je za održivi razvoj nužna edukacija usmjerena na jačanje vrijednosti, što podrazumijeva kritičnost, svjesnost o potrebi konzistentnosti privatne i javne sfere života te odupiranje ideologizaciji i indoktrinaciji.

LITERATURA

- Agenda 21. Chapter 36 – Promoting education, public awareness and training.
<http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21chapter36.htm>
- Babić, N. (2007) Kompetencije i obrazovanje učitelja, Kompetencije i kompetentnost učitelja, U: N. Babić (ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja (str.23-43).
Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet; Kherson State University, Kherson, Ukraina.
- Bonnett, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, 8, 1, 9 – 20.
- Bonnett, M. (2002a). Sustainability as a frame of mind- and how to develop it.
<http://trumpeter.athabasca.ca/content/v18.1/bonnett.html>
- Burns, R.J. (2002). Education and social change: a proactive or reactive role?. *International Review of Education*, 48 ,1-2, 21-43.
- Capra, F. (1998). *Mreža života*. Zagreb: Liberata.
- Colby, A. (2003). Whose values anyway?
<http://www.collegevalues.org/aricles.cfm?a=1&id=685>
- Huckle, J. (2003) Education for sustainable development: a briefing paper for the Teacher Training Agency London: Teacher Training Agency.
- Huckle, J. (2005). Citizenship education for sustainable development in initial teacher training. http://www.citized.info/pdf/induction/John_Huckle.pdf
- Morin, E. (2001). *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Osorio, L. A.R., Lobato, M. O., Del Castillo, L. A. (2005). Debates on Sustainable Development: Towards a Holistic View of Reality. *Environment, Development and Sustainability*, 7, 4, 501 – 518.
- Postma, D. W. (2002) Taking the Future Seriously: On the Inadequacies of the Framework of Liberalism for Environmental Education. *Journal of Philosophy of Education*, 36, 1, 42-55.
- Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: re-visioning learning and change*, Schumacher Society Briefing no 6, Darlington: Green Books
- Sterling, S. (2003) *Towards sustainable education*, Article for *La Revue Durable*, No. 8, published by CERIN, Sarl, Fribourg, Switzerland.
- UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014: Draft International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO.

CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ IZ PERSPEKTIVE KULTURE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Lidija Vujičić

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci
Republika Hrvatska

Sažetak

U promišljanju o održivom razvoju izdvajamo njegovo određenje kao dinamičnog, razvojnog koncepta u osposobljavanju ljudi svih dobi za učenje tijekom cijeloga života u preuzimanju odgovornosti za stvaranje održive budućnosti. Kontinuirano mijenjanje i zajedničko građenje, sukonstruiranje znanja - temelji se na tumačenju odgojno-obrazovne ustanove kao sustava čije je funkcioniranje složeno, dinamično i ovisno o mnogo međusobno povezanih varijabli, a kultura je vrijednost ili način življenja, način na koji promišljamo i razvijamo sustav vrijednosti o odgoju i obrazovanju za okoliš i održivi razvoj.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, kultura, kultura odgojno – obrazovne ustanove, održivi razvoj*

Abstract

While deliberating over sustainable development, we single out its determination as a dynamic developmental concept that occurs within the training of people of all ages for learning during their whole life with regard to taking the responsibility in creating a sustainable future. Continuous changing and joint development, as well as co-construction of knowledge, are based on the interpretation of an educational institution as a system whose operating is complex, dynamic and dependent on many interconnected variables. Furthermore, culture is a value or a way of living, the way we deliberate and develop our value system of environmental education and education for sustainable development.

Key words: *lifelong learning, culture, culture of educational institutions, sustainable development*

UVOD

O održivom razvoju promišljamo kao stalnom procesu učenja kojim se istražuju pitanja i dileme, u kojem se odgovarajući odgovori i rješenja mogu mijenjati kako se povećava naše iskustvo temeljeno na znanju, razumijevanju, stavovima, vještinama i vrijednostima, a koje razvijamo unutar kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Za potrebe ovog rada izdvajamo određenje kulture kao skupa misaonih, duhovnih i vrijednosnih iskaza i tvorevina koji pobliže određuju pojedine skupine ljudi u njihovom autentičnom okruženju. (Mijatović 2002). U tom kontekstu nastavljamo sa Brunerovom (2000) središnjom tezom da kultura oblikuje um, osigurava oruđe kojim konstruiramo ne samo naše svjetove, već i razvijamo samokoncepciju te spoznajemo vlastite sposobnosti, stavljanjem u međuovisnost stjecanja znanja i komunikacija, a kultura osigurava oruđe za organizaciju i razumijevanje naših svjetova na priopćive načine. Drugim riječima, premda je kultura čovjekovo djelo ona oblikuje i omogućuje funkcioniranje ljudskog uma. Što znači, kaže isti autor, da su učenje i mišljenje uvijek smješteni u nekom kulturnom okruženju i uvijek ovise o utilizaciji kulturnih resursa.

U kontekstu odgojno-obrazovne ustanove Prosser (1999) naglašava da se kultura odgojno-obrazovne ustanove ne odnosi samo na percepciju ponašanja, ona je također sustav odnosa između onih koji su u tom odnosu. U određenju kulture odgojno-obrazovne ustanove autorica Vrcelj (2003) poziva se na autore koji uključuju zajednička uvjerenja nastavnika, učenika i ravnatelja – sustav vjerovanja koji učvršćuje uzroke djelovanja karakteristične za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Stoll (1999) kulturu odgojno-obrazovne ustanove smatra uobičajenim slijedom svakodnevnih događanja koja u velikoj mjeri oblikuju njenu autentičnost i identitet te svojevrsnim lećama, kroz koje gleda, tumači odgojno-obrazovnu stvarnost neke ustanove. Većina tumačenja kulture odnosi se na specifične vrijednosti, uvjerenja i očekivanja ljudi u ustanovi, njihova uobičajena ponašanja, tj. rituale, načine na koje razumiju i interpretiraju svakodnevna događanja u ustanovi i sl. pa tako i pitanja održivog razvoja.

ELEMENTI KULTURE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Izdvajamo neke elemente kulture odgojno-obrazovne ustanove u istraživanju slojeva kulture važne za razumijevanje i unapređivanje procesa cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. S polazišta organizacijske teorije, Schein (2004) drži da kultura može još bolje biti opisana kao ‘vrijednost u akciji’ koja uključuje cijele organizacije, ne samo nekoliko ključnih pojedinaca. Isti autor pojašnjava da se kultura organizacije može promatrati kao kolektivni mentalni model njezinih članova - što je razlog zašto se organizacija ne može promijeniti bez istraživanja kulturalnih pretpostavki. Stoga predlaže (1998) model prema kojem su elementi kulture poredani u tri razine ili sloja:

1. Najdostupniju ili površinsku razinu čine ponašanja članova organizacije i različite druge manifestacije, koje se obično nazivaju artefaktima. Artefakti su dostupne opažanju i vidljive ekspresije kulture organizacije kao primjerice, anegdote, ceremonije, običaji, heroji, materijalni objekti, fizičko uređenje, rituali, priče, legende i mitovi, simboli, specifičan jezik ili žargon, itd..
2. Na srednjoj razini nalaze se vrijednosti. Vrijednosti su obično na tzv. predsvjesnoj razini i potreban je minimalni napor da ih se prepozna. One predstavljaju sklonost ka određenim krajnjim stanjima ili ishodima i djeluju kao odrednice ponašanja . Primjeri za vrijednosti uključuju inovativnost, respektiranje zaposlenih, kompetitivnost, preuzimanje rizika, timski rad i sl..
3. Konačno, najdublju i najmanje vidljivu razinu kulture predstavljaju temeljne pretpostavke. One su fundamentalna i neosporna uvjerenja i vrijednosti koje, zbog dugotrajnog procesa učenja, više nisu na svjesnoj razini. Ove neupitne pretpostavke zapravo su odgovorne za način na koji članovi organizacije percipiraju, misle, osjećaju i djeluju.

Vođeni Scheinovim modelom istraživanja kulture, organizacije, pa tako i odgojno-obrazovne ustanove mogu se svrstati u tri velike skupine, analogno gore navedenim slojevima, bave li se: 1) proučavanjem njenih vanjskih manifestacija (ponašanja i artefakti), 2) ispitivanjem vrijednosti i uvjerenja ili 3) zaključivanjem o temeljnim pretpostavkama i vjerovanjima. Prvoj su skupini manifestacije kulture koje se mogu neposredno opažati, obrazlaže Senge (2003) vidljive kroz ritualna ponašanja članova (način pozdravljanja ili proslavljanja značajnih događaja), prepričavanje priča, legendi i mitova koje se odnose na samu organizaciju (obično iz razdoblja njenog razvoja), kroz simbole kojima se prenose određena značenja (posebni nazivi i njihova materijalna obilježja), putem specifičnosti jezika (žargona), kojima se prenose poruke s određenim značenjem, pa čak i specifičnim gestama ili pokretima tijela. Vrlo konkretni i prepoznatljivi primjeri artefakata uključuju logo - tvrtke, vanjsku arhitekturu i unutrašnji dizajn, stil dokumentacije, postojeću tehnologiju, tipično i očekivano oblačenje zaposlenika, statusne simbole i slično. Iz čega zaključujemo da se kultura organizacije može očitovati na vidljivoj i nevidljivoj razini. Vidljive razine kulture organizacije sastoje se od jasnih formi koje se mogu uočiti (npr. jezik, uporaba simbola, obreda, običaja, metoda rješavanja problema, alata ili tehnologije i sl.). Drugu nevidljivu razinu kulture organizacije čine podupiruće vrijednosti koje obuhvaćaju: strategiju, ciljeve i filozofiju vodstva (Schein, 1998). Sloj kulture povezan s vrijednostima, uvjerenjima i očekivanjima čini primarni element u operacionalizaciji kulture kod većine istraživača iz ovog područja (Rousseau, Weiner, prema Sušanj, 2005).

Schein (1998) vrijednosti dijeli na ultimativne, neosporive i neupitne, za koje je termin «pretpostavke» mnogo prikladniji, te prijeporne, očevidne i javne vrijednosti, za koje je prikladan upravo termin «vrijednosti». Isti autor navodi da se ono što je najčešće obuhvaćeno u studijama koje se bave vrijednosnim aspektom kulture mnogo točnije može odrediti kao izražene, deklarirane ili prihvaćene vrijednosti organizacije. Pri tom se one odnose na atribucije koje ljudi svjesno čine, vezano uz razloge njihova i ponašanja drugih članova organizacije. Vrijednosti koje odražavaju grupni uspjeh postupno postaju uvjerenja i temeljne pretpostavke. Ipak, «mnoge vrijednosti ostaju na svjesnoj razini i eksplicitno su artikulirane zbog njihove normativne ili moralne funkcije vođenja članova grupe kroz određene ključne situacije» (Schein, 1998, 41). Ova razina se može i razlikovati od razine nesvjesnih pretpostavki, koje su zapravo odgovorne za doživljavanje, osjećanje i mišljenje članova organizacije. Drugi autori, Ashforth i Mael (Schein, 2004), međutim pridaju mnogo veću važnost ovom sloju kulture, naglašavajući da upravo izražene, deklarirane vrijednosti mogu imati ključnu ulogu u procesu formiranja socijalnog identiteta u organizacijskom okruženju.

Konačno, najdublji element kulture koji se odnosi na temeljne pretpostavke, može «obožiti» sve ostale, iako ga sami članovi često nisu svjesni: «Termin kultura treba rezervirati za dublju razinu temeljnih pretpostavki i vjerovanja koja dijele, odnosno koja su zajednička članovima organizacije. Ona djeluju nesvjesno i na neupitan način objašnjavaju pogled organizacije na sebe i okolinu» (Schein, 1998, 43). Način na koji Schein određuje temeljne pretpostavke slaže se s Argyrisovim (Schein, 1998; Senge, 2003) poimanjem implicitnih pretpostavki ili teorija u akciji, kako ih naziva autor, koje stvarno usmjeravaju ponašanje, doživljavanje i razmišljanje članova grupe. Ovdje se posebno naglašava implicitno i podsvjesno djelovanje kulture. Schein (1998) tumači da «...temeljne postavke kao teorije u akciji, ne prestaju s konfrontiranjem u diskusiji. Razumjeti elemente «teorije u akciji», znači nanovo oživiti, obnoviti, preispitati, a možda i modificirati temeljne postavke – je proces koji Argyris i drugi nazivaju «dvostruki krug učenja», što znači da se ljudi uvježbavaju u vještinama reflektiranja i propitivanja da bi na površinu iznijeli skrivena stajališta, temeljne postavke nikad ne prestaju, nikad ne završavaju, one se u diskusiji stalno uspoređuju» (Isto, 43). Isti autor smatra da je bit kulture bilo koje organizacije – ono što ona zapravo jest – upravo u njenim najdubljim slojevima, dok su vrijednosti i artefakti samo manifestacije njene biti. Ovo odražava potrebu za kliničkim pristupom u istraživanju kulture koji ovaj autor izričito zastupa (Schein, 2004) ili kako bismo mi rekli - kvalitativnom pristupu u istraživanju kulture odgojno-obrazovne ustanove (Vujičić, 2007).

PREMA CJELOŽIVOTNOM UČENJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ

O odgojno-obrazovnoj ustanovi raspravljamo kao složenom i dinamičnom sustavu niza međusobno povezanih varijabli među kojima i o procesu cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. Držimo da o cjeloživotnom učenju za održivi razvoj trebamo promišljati kao vrijednosti i normi kvalitetne odgojno-obrazovne ustanove prihvaćajući pristup Sengea i autora (2001, 2002, 2003) temeljen na biološkom načinu razmišljanja (ekološkom), koji promatra organizacije kao živuće sustave: »moramo početi razmišljati manje kao menadžeri, a više kao biolozi« (Senge, 2003, 4). Što znači da održavanje promjena zahtijeva razumijevanje procesa osnaživanja rasta i uvjeta potrebnih da bi se ti procesi pokrenuli te rješavanje ograničenja koja sprječavaju promjene. «Zajednička predanost promjenama razvija se samo ako postoji sposobnost izgradnje zajedničkih težnji. Ljudi počinju raspravljati o «nediskutabilnim «temama kad razvijaju umijeća reflektiranja i propitivanja koja im omogućuju da otvoreno razgovaraju o složenim problemima koji mogu izazvati sukob, a da istodobno ne osjećaju potrebu zauzeti obrambeni stav. Oni počinju uočavati i rješavati međusobno povezane probleme i dublje uzroke tih problema nakon što razviju umijeća sistemskog mišljenja». (Isto, 6). Osnovni je problem na putu ka održivom razvoju po Capri (1991) naše nastojanje da zadržimo mehanističku sliku života koja je zastarjela. On se zalaže za novu paradigmu, paradigmu jedne cjeline i ekološkog pogleda na svijet kao i Senge. Upotrebljava pojam, «sistemsko razmišljanje». «Umjesto na materijalne dijelove cjeline, sistemska teorija se fokusira na osnovne principe organizacije. (...) «Svaki organizam (...) povezan je u cjelinu i time predstavlja živi sustav (...) koji se sastoji od velikog broja organizama koji stalno djeluju jedni na druge i na neživu materiju, jednako kao što i ona djeluje na njih» (Isto, str. 3).

Senge (2002) pojašnjava da je svaka organizacija u svojoj biti proizvod razmišljanja i interakcija njezinih članova pa i najjača poluga za bilo koji pothvat organizacijskog učenja ne leži u politikama, proračunu ili organizacijskim dijagramima, već u nama samima: «mijenjanje načina interakcije znači i transformiranje ne samo formalnih struktura organizacije, već i teško vidljivih obrazaca interakcije među ljudima i procesima» (Isto, 36). Implementacija inovacija znači novi sustav vrijednosti i novi stil života koje se ne može propisati nikakvim administrativnim aktima, niti se mogu politički usvojiti. Oni se mogu samo prenositi komunikacijom između ljudi u kulturi dijaloga i dinamičnom procesu koevolucije (Capra, 2002). Te nove vrijednosti : održanje, kvaliteta, suradnja, partnerstvo ekološka su slika svijeta, o kojoj Capra (1991) raspravlja, a za koje držimo da su bitne vrijednosti u procesu cjeloživotnog učenja u kulturi odgojno-obrazovne ustanove. Kultura se najčešće definira kao sustav temeljnih vrijednosti koje predstavljaju okvir i osnovni vodič za ponašanje, pružaju osjećaj zajedničkog usmjerenja svih zaposlenih i čine odrednice njihova svakodnevnog ponašanja, pa tako i ekološkog ponašanja.

ZAKLJUČAK

Kultura odgojno-obrazovne ustanove uključuje, drže Dantow i suradnici (2002), generalne norme, vjerovanja o autoritetima, poslušnim i neposlušnim ponašanjima, temeljnih znanja o tome kako stvari funkcioniraju. Na društvenoj razini kultura je sustav vjerovanja, normi ideologije koja postoje izvan granica konteksta, izvan odgojno-obrazovne ustanove, kako ljudi daju značenja svijetu koji ih okružuje kako u njemu žive i ta značenja čine korisnima. Te kulturalne postavke pružaju značenje dnevnim događajima ljudima unutar skupine, život čine predvidivim, ublažavaju na neki način tjeskobu pred nepoznatim i neočekivanim. One se prenose novim članovima kulture pa mijenjanje kulture organizacije, tj. kulture odgojno-obrazovne ustanove, znači mijenjanje osnovnih stajališta koje su članovi razvili tijekom godina u procesu cjeloživotnog učenja. Suvremena promišljanja o odgoju i obrazovanju, između ostalog, iznimnu pozornost posvećuju temama okoliša i održivog razvoja, s ciljem cjelovitog sagledavanja i razumijevanja njihovih zakonitosti, složenih interakcija i problema. S jedne strane razvoj društva znanja mogao bi pridonijeti realizaciji intelektualne ambicije koja je temelj održivog razvoja. S druge strane, nadu u mogućnost rješavanja sadašnjih i budućih problema, možemo graditi na pretpostavci razvoja kreativnih sposobnosti, empatije i spremnosti za djelovanje mladih generacija. Stoga je neobično važno pomno i sustavno izgrađivati, poticati i promicati zajedništvo i kvalitetnu komunikaciju, refleksiju, diskusiju, raspravu, kao jedan od mogućih putova ostvarivanja održivog razvoja.

LITERATURA

- Bruner, J. S. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb, Educa.
- Capra, F. (1991), http://www.dadalos.org/nachhaltigkeit_bih/grundkurs_5.htm
- Capra, F. (2002), http://www.dadalos.org/nachhaltigkeit_bih/grundkurs_1.htm
- Dantow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform. From One School to Many*, London and New York: RoutledgeFalmer.
- Memorandum o cjeloživotnom učenju. Bruxelles, www.eaea.org/doc/memorHR.doc. 30.10.2000.
- Mijatović, A. (2002), *Kultura znanja kao mjera ljudske sveukupnosti*. Napredak, 143(1): 5-17.
- Prosser, J. (ed.) (1999), *School Culture*. London: P.C.P.
- Schein, E. (1998), *Cultura d'azienda e leadership – Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e Associati
- Schein, E. (2004), *Cultura d'impresa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Senge, P., McCabe, N.C., Lucas, T., (2002), *Schools That Learn*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002), *Peta disciplina u praksi. Strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

- Senge, P., Kleiner, A., i dr. (2003), Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Stoll, L. (1999), School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? In: Prosser, J. (Ed.), School Culture. London: P.C.P.
- Sušanj, Z. (2005), Organizacijska klima i kultura. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- UNESCO-ovo SVJETSKO IZVJEŠĆE (2007), Prema društvima znanja. Zagreb: Educa.
- Uzelac, V. (2007), Promišljanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskoj i ranoškolskoj dobi. U: Previšić, V. (ur.), Hrvatsko pedagoško društvo. Zagreb. Str.452
- Vrcelj, S. (2003), Školska kultura – faktor kvalitete. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur.): Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenoga posveta. Maribor: Pedagoški fakultet, str. 87-95.

ETNOGRAFIJA CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA – SUKONSTRUKCIJA KURIKULUMA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

ETHNOGRAPHY OF LIFELONG LEARNING – CO-CONSTRUCTION OF CURRICULUM FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Renata Relja; Maja Ljubetić
Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet
Republika Hrvatska

Sažetak

Unutar kvalitativnih istraživačkih pristupa sve dominantniju poziciju zauzimaju suvremena etnografska istraživanja. Edukacijska etnografija među njima, nezaobilazna je prilikom bilježenja i objašnjenja suvremenih promjena u području edukacije, poučavanja i učenja. Autorice obrazlažu potrebu za realizacijom etnografskog istraživanja kojim bi se utvrdila validnost i opravdanost uvođenja koncepta održivog razvoja kao dijela kurikulumu cjeloživotnog obrazovanja. Suvremeno shvaćanje kurikulumu odgojno-obrazovnih sustava te, posebice, kurikulumskih determinanti za njihovo ostvarivanje, postaju imperativ u holističkom i interdisciplinarnom pristupu istraživanju fenomena cjeloživotnog učenja za održivi razvoj.

***Ključne riječi:** cjeloživotno učenje, etnografija edukacije, kurikulumu odgojno-obrazovnih sustava, kvalitetni istraživački pristupi, održivi razvoj*

Abstract

Within the framework of quality approaches in research, contemporary ethnographic research is constantly gaining in significance. Educational ethnography has become indispensable among them with regard to recording and explaining contemporary changes occurring in the field of education, teaching and learning. The authors expound on the need of realization of an ethnographic research aimed at establishing validity and justification of introducing the concept of sustainable development as an integral part of a lifelong education curriculum. Such a modern view on education system curricula, particularly determinants necessary for their implementation, becomes imperative within a holistic and interdisciplinary approach to the phenomenon of lifelong learning for sustainable development.

***Key words:** lifelong learning, ethnography of education, education system curricula, quality research approaches, sustainable development*

UVOD - TEORIJSKO POZICIONIRANJE KURIKULUMA CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Kurikulum kao fenomen predmetom je brojnih pedagoških i socioloških rasprava (Miller i Seller, 1990; Thomas i Footrakoon, 1999; Previšić, 2005; 2007), no, njegovo jednoznačno određenje, ili opće prihvaćena definicija još nije ustanovljena. U literaturi nailazimo na mnoštvo, nerijetko dijametralno «suprotstavljenih, polazišta i ishodišta» (Previšić, 2007, 19), što je ujedno i razlog teške pomirljivosti kurikulumskih teorija jer „polaze od suprotnih filozofskih stajališta“ (isto, 20). Međutim, bez obzira na mnogobrojne razlike prilikom njegovog pojmovnog određenja, s didaktičkog gledišta većini „ostaje uvijek ono zajedničko“ (Previšić, 2007, 21), a to su učenici, nastavni sadržaji, pedagoški standardi, uvažavanje različitosti učenika, organizacija, metodika, kompetencije i vrednovanje. „U široko shvaćenom kurikulumu, kao teorije odgoja i obrazovanja, koji nikad nije završen i pogotovo nije određen već se stalno zajednički gradi, sukonstruira prema rezultatima istraživanja odgojne prakse, uz načela demokratskih vrijednosti kojih se svi moraju pridržavati, svaka će ustanova izgrađivati svoju specifičnu teoriju, a razlike među ustanovama bit će vidljive i u kurikulumima“ (Miljak, 2007, 248). Ovako fleksibilno konceptualiziran kurikulum omogućava (samo)razvoj putem (samo)vrednovanja (pojedince, grupe, ustanove, društva), kretanje prema zajednički utvrđenim ciljevima, usklađenim s demokratskim i humanim vrijednostima, što izravno svakom pojedincu omogućava „da vlastitim koracima dostigne željene ciljeve, zadaće i putove razvoja“ (Previšić, 2007, 34). Kako bi svaka ustanova mogla izgrađivati svoj vlastiti kurikulum te kako bi u njemu mogli podjednako djelatno sudjelovati svi akteri (djeca/učenici, odgajatelji/učitelji, ostali zaposlenici vrtića/škole, šira lokalna zajednica) nužno je stvarati uvjete neophodne za aktivan dijalog, slobodu izražavanja, konstruktivnu diskusiju i suradnju.

KURIKULUM CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA KAO SASTAVNICA KONCEPTA ODRŽIVOG RAZVOJA

Među inim definicijama održivog razvoja opredjeljujemo se za određenje UN-ove komisije iz 1987.g. i Gro Harlem Brundtlanda koje je i do danas najčešće u uporabi, a upućuje na obvezu svih čimbenika da odgovore na „zahtjeve današnje generacije, ali da se pri tome ne unište mogućnosti unutar kojih će buduće generacije odgovoriti na svoje zahtjeve“ (D@dalos.org/nachhaltigkeit_bih/index.htm; preuzeto 14. 11. 2007.).

Bit ovakvog određenja održivog razvoja čine dva ključna pojma i to: *potrebe* i *odgovornost*. Stoga se kao temeljno nameće: kako stvoriti uvjete unutar kojih bi po-

jedinac uspješno zadovoljio vlastite potrebe, a da pri tome ne ugrozi potrebe ostalih, dakle, da se ponaša odgovorno?

Pojedinac se uči odgovornosti tijekom odrastanja, odgoja i obrazovanja, tj. prakticiranjem odgovornog ponašanja u konkretnim životnim situacijama. Odatle proizlazi pitanje: koja su to znanja, vještine, uvjerenja, vrijednosti, navike, sposobnosti i kompetencije potrebne za njegovu egzistenciju, odgovorno ponašanje, i uspješno zadovoljavanje potreba? Te odgovore, prema Toffleru, može pružiti samo osoba, koja je spremna „nanovo učiti i naučeno učiti na drugi način“ (www.scotland.gov.uk/Publications/2003/02/16308/17752#1; preuzeto 11. 11. 2007.), pripremljena za cjeloživotno učenje i to onog formalnog i neformalnog tipa, učenje na radnom mjestu i učenje iz svakodnevne prakse («refleksivni praktičar»).

Prihvatimo li Williamovo određenje prema kojem „snaga edukacije nije u znanju činjenica, već u znanju o vrijednostima“, potom uvjerenje o snazi samoprocjene (Glasser, 2001) i važnosti/nužnosti sukonstrukcije kurikuluma (Miljak, 1996; Slunjski, 2006) u organizaciji koja uči (Verin, 2004; Senge, 2003), napustit ćemo stare paradigme i zamijeniti ih novima (unutarnja motivacija za učenje, odsutnost prisile u odgoju i obrazovanju, sukonstrukcija znanja, pravo na izbor, preuzimanje odgovornosti, zadovoljenje potreba itd.). Time ćemo u našim odgojno-obrazovnim ustanovama, ali i obiteljima, kreirati *uvjete* (organizacijske, materijalne, prostorne) i *preduvjete* (komunikacija, odnosi, (ruko)vođenje) nužne za učenje, življenje i prakticiranje vrijednosti kao što su: suživot, suradnja, odgovornost te cjeloživotno učenje za održivi razvoj.

Kreiranje uvjeta, osobne kompetencije kao i moment kontinuirane evaluacije, posežu za svojim metodološkim ekvivalentom koji je sve više u znaku kvalitativnih istraživačkih pristupa. Svojom dinamikom i interdisciplinarnošću, među njima dominantno mjesto zauzimaju suvremena etnografska istraživanja.

ZNAČAJKE SUVREMENOG ETNOGRAFSKOG ISTRAŽIVANJA

U svom najkarakterističnijem obliku, etnografija sadrži sudjelovanje u dnevnim ljudskim aktivnostima, promatranje onoga što se događa, slušanje izrečenog i postavljanje pitanja, dakle, prikupljanje svih dostupnih podataka koji omogućavaju objašnjenje i razumijevanje istraživanog problema (Hammersley&Atkinson, 1995, 1).

Etnografsko istraživanje raspolaže čitavim nizom različitih tehnika i metoda unutar kojih se *sudjelujuće promatranje* nalaže kao ključni element terenskog rada. Promatranje slijedi prirodni tijek svakodnevnog života što istraživaču omogućava nesmetano «uranjanje» u fenomenološku kompleksnost istraživanog okruženja (Adler i Adler, 1998, 80-81) i tzv. *stapanje u kulturi* (Fetterman, 1998, 38-37).

Uz sudjelujuće promatranje (Tedlock, 2005, 467-468; Angorsino, 2005, 729) *etnografski intervju* nalaže se kao neophodan prilikom zahvaćanja što «bogatijih» i detaljnijih podataka izravno od ispitanika (Sherman Heyl, 2001, 369).

Suvremena etnografska istraživanja odlikuju dinamične promjene u okviru produkcije i razumijevanja klasičnih etnografskih postupaka. Aktualni subjekti donose nova pitanja i postavljaju nove izazove, promičući suvremena etnografska istraživanja u smjeru prevladavanja dimenzije pukog bilježenja i reprodukcije, prema aktualnom čitanju i razumijevanju društvene prakse.

EDUKACIJSKA ISTRAŽIVANJA - ETNOGRAFIJA EDUKACIJE

Ekspanzija etnografskih istraživanja u području edukacije u svezi je s obećanjima etnografije koja čitatelja uvode u aktualni i autentični svijet subjekta istraživanja (Wellington, 2006,16; Gordon i sur., 2001, 188-189). Tako je cilj etnografskih istraživanja razumjeti i objasniti «sliku» edukacije i obrazovanja u određenom trenutku socio-kulturne zbilje.

Yon izdvaja nekoliko razdoblja u razvitku edukacijske etnografije (2003, 412-424). Prvo (1925.-1954 g.) obilježava britanski strukturalni funkcionalizam s naglaskom na socijalizaciji oblikovanoj kulturalnim normama i tradicionalnim institucijama. Značajan fokus šezdesetih godina 20. st. je na skrivenom kurikulumu kao i na subkulturi kao jedinici analize unutar šireg socio-kulturalnog konteksta edukacije. Dominantne teme sedamdesetih i osamdesetih godina 20. st. proizišle su iz društvenih procesa urbanizacije, migracije i industrijalizacije. Funkcionalizam kao temeljni konceptualni i analitički okvir, kreira koncept škole kao društva unutar sebe s vlastitim dominantnim sustavom vrijednosti, a edukacija se više ne sagledava kao neproblematičan ključ racionalne i planirane strategije. Etnografska metoda u edukacijskoj etnografiji postaje sve više samo-refleksija, prepoznajući subjektivne faktore koji oblikuju sve dijelove uključene u produkciju teksta. Ovo otvara edukacijska istraživanja prema iznenađenju, kontradikciji, konfliktnim željama, podvojenosti i ambivalentnosti života studenata i učitelja, unutar i izvan razreda. Na tragu ove teorijsko-metodološke okosnice, edukacijska istraživanja provode se do današnjih dana.

ZAKLJUČAK - PREMA ETNOGRAFIJI CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Postojeći rezultati etnografskih istraživanja nesumnjivo ukazuju na njihov značaj i doprinos unutar obrazovanog sustava i procesa edukacije. Etnografska istraživanja u mogućnosti su dokumentirati svakodnevne praktične aktivnosti i proizvesti

objašnjenje i razumijevanje ostalih nevidljivih aspekata školske kulture, skrivenih kurikuluma, posljedica promjena i reformi.

Ukoliko smo činjenicu o održivom razvoju pretpostavili kao jedini nezaobilazan i nužan preduvjet funkcioniranja, i uopće opstanka cjelokupnog bio-socio-kulturnog sustava, tada u tom kontekstu valja iščitati i položaj i ulogu edukacije koja može egzistirati samo unutar modela cjeloživotnog obrazovanja. Turbulentne promjene proizašle kao rezultat ukupnih tehnoloških promjena, izmiču iz ruku svojeg kreatora - pojedinca samoga. Opstanak i prilagodba ovisi o sagledavanju činjenice o nužnosti stvaranja uvjeta održivog razvoja. Stoga se unutar kurikuluma prvenstveno onog cjeloživotnog obrazovanja (koji očigledno *jedini* može odgovoriti na novo nastalu dinamiku promjena) uočava nužnost momenta sukonstrucije, kao svojevrsnog, računalnim jezikom kazavši, *update* modela koji ukazuje na nužnost uvođenja neprestanih promjena u obrazovnom sustavu. Pri tome, sukonstrucija svoje teorijsko uporište ima upravo u rezultatima etnografskih istraživanja. Ona, pak, označavaju istraživačke napore unutar danas dominantnih kvalitativnih pristupa koji su u stanju ponuditi adekvatno tumačenje i objašnjenje pojava koje često prihvaćamo »zdravo za gotovo« bez da ih pomnije analiziramo. Gotovo paradoksalno, u vrijeme kada se suvremena tehnološka postignuća oslanjaju na egzaktne znanstveno sofisticirane modele, ponovo se uviđa važnost prikupljanja podataka koji se temelje na boravku u istraživanom okruženju. Ovo govori o emancipacijskoj i humanističkoj dimenziji etnografskih istraživanja koja su usmjerena na «oslobađanje» razumijevanja i oslobađanje od neznanja. Ovako teorijski i metodološki eksplicirana etnografska istraživanja, u svakom trenutku cjeloživotnog obrazovanja pružaju rezultate potrebne za sukonstruciju kurikuluma koji se sada odvijaju u kontinuiranom procesu snažno obojanom održivim razvojem kao jedinjoj izvjesnoj bio-socio-kulturnoj pretpostavci.

LITERATURA

- Angrosino, M. V. (2005) Recontextualizing Observation. *Ethnography, Pedagogy, and the Prospects for a Progressive Political Agenda*. U: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. str: 729-820. London, Sage.
- Agnew, N. McK., Pyke, S. W. (1994) *The Science Game. An Introduction to Research in the Social Sciences*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Bredenkamp, S., Rosegrant, T. (1992) *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*. New York. National Association for the Education (1-2). D@dalos.org/nachhaltigkeit_bih/indeks.htm; preuzeto 14. 11. 2007.
- Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.): *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners, Reggio children*, pp. 136 – 147.
- Glasser, W. (2001) *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb, Alineja.

- Miljak, A. (1996) *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- Miller, J., Seller, W. (1990) *Curriculum: Perspectives and practice*. Toronto, Canada. Copp Clark Pitman Division, Longman.
- Previšić, V. (2005) Neka teorijsko-metodološka pitanja izrade kurikuluma. Zagreb, Pedagoški istraživanja, 2 (2), 165-173.
- Previšić, V. (2007) Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (ur. Previšić, V.). Zagreb, Školska knjiga, 15-34.
- Prieslle, J. (1999) An Educational Ethnographer Comes of Age. *Journal of Contemporary Ethnography*. 28(6):650-660.
- Senge, P. M. (2003) *Peta disciplina - principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb, Mozaik knjiga.
- Tedlock, B. (2005) The Observation of Participation and the Emergence of Public Ethnography. U: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.) str: 467-481. London, Sage.
- Thomas, R., Footrakoon, O. (1999) What Curricular Perspectives Can Tell Us About Parent Education Curricula. <http://www.library.wisc.edu/>
- Sherman Heyl, B. (2001) Ethnographic Interviewing. U: Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., Lofland, L. (eds.) *Handbook of Ethnography*. str. 369-384. London, Sage.
- Verin, E. (2004) Trendovi u reformama obrazovanja nastavnika u državama članicama OECD-a. U: Marinković, R., Karajić, (ur.), *Budućnost i uloga nastavnika (TEMPUS)* N. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Prirodoslovno-matematički fakultet, str. 21 – 30 www.scotland.gov.uk/Publications/2003/02/16308/17752#1; preuzeto 11. 11. 2007.
- Wellington, J. (2006) *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London, New York, Continuum.
- Yon, D. A. (2003) *Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography*, *Annu. Rev. Anthropol.* 32:411-29.

CJELOŽIVOTNO UČENJE I ORGANIZACIJE KOJE UČE ZA ODRŽIVU BUDUĆNOST – IZAZOVI I PITANJA

LIFELONG LEARNING AND LEARNING ORGANIZATIONS FOR A SUSTAINABLE FUTURE: CHALLENGES AND ISSUES

Renata Čepić; Jasna Krstović
Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci
Republika Hrvatska

Sažetak

U svijetu koji karakteriziraju dinamične i kompleksne promjene, potreba za cjeloživotnim učenjem pojedinaca i razvojem organizacija koje uče sve je veća. Brzina kojom pojedinci i organizacije uče smatra se jedinom održivom konkurentnom prednošću te nužnim odgovorom na svekolike promjene. Sve to predstavlja izazov odgojno-obrazovnim ustanovama koje imaju primarnu ulogu u stvaranju i širenju znanja te zahtijeva od njih da se mijenjaju i razvijaju prema organizacijama koje uče. Naime danas više nego ikad prije opstanak i održivost najsposobnijih znači zapravo opstanak i održivost najsposobnijih za učenje. U radu se kritički propituju glavne značajke i pitanja potaknuta konceptima cjeloživotnog učenja i organizacije koja uči te iznose razmišljanja o stanju i mogućnostima razvoja odgojno-obrazovnih ustanova prema organizacijama koje uče.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, organizacija koja uči, promjene, upravljanje znanjem i učenjem, održiva budućnost*

Abstract

In a world characterized by dynamic and complex changes, there is an increasing need for the lifelong learning of individuals and development of learning organizations. The rate at which individuals and organizations learned is considered the only sustainable competitive edge and the needed response to overall change. This poses a challenge for educational institutions whose primary role is to create and disseminate knowledge, requiring them to change and develop as learning organizations, in particular since today, more than ever before, the survival and sustainability of the most abled has become coterminous with the survival and sustainability of the most abled to learn. In this work, the main characteristics and questions initiated by the concepts of lifelong learning and learning organizations are being critically challenged, and deliberations on the current state and possibilities of development of educational institutions towards learning organizations are being presented.

Key words: *lifelong learning, learning organization, change, knowledge and learning management, sustainable future*

CJELOŽIVOTNO UČENJE I ORGANIZACIJE KOJE UČE: SAMO MOGUĆNOST ILI OBVEZA?

Iako cjeloživotno učenje/obrazovanje nije nov pojam – kao strategija pojavljuje se još 60-ih godina – tek je odnedavno došlo u središte zanimanja obrazovne javnosti i obrazovne politike. Objavljivanje “Memoranduma o cjeloživotnom učenju” Europske komisije u kojem se ističe da “kretanje prema cjeloživotnom učenju mora pratiti uspješnu tranziciju u gospodarstvo i društvo temeljeno na znanju” (2000, str. 3.) pridonijelo je tome da se u Europi reafirmira ideja cjeloživotnog učenja/obrazovanja. Pojmovi poput izgradnje kapaciteta zajednice/društva te razvoj individualnih kompetencija za cjeloživotno učenje dobivaju na važnosti. Organiziranje cjeloživotnog učenja stoga postaje ključnim pitanjem za organizacije sviju vrsta.

Razmatrajući pitanje cjeloživotnog učenja kao središnjeg problema za organizacije i njihov razvoj, Ronald Barnett tvrdi da u suvremeno doba koje je karakterizirano superkompleksnošću, prijepornošću, izazovima i neizvjesnošću rad mora postati oblik učenja, a učenje oblik rada. Takvo stanje potiču mnoge promjene koje rezultiraju time da rad zahtijeva neprestano učenje, koje postaje sve bremenitije, zahtjevnije i sve više uznemirujuće (prema Reeve, Cartwright, Edwards, 2002, str. 2). Učenje na radnom mjestu usko je povezano upravo s konceptom organizacije koja uči.

Poput ideje cjeloživotnog učenja i ideja organizacije koja uči proizlazi iz globalnih pitanja poput promjena, kriza i preživljavanja. Ideja organizacije koja uči primjenjuje mnoge od ideja cjeloživotnog učenja i društva koje uči, ali na razini organizacije, a ne na razini pojedinca ili društva. Poduzeće koje uči vizija je onoga što je moguće. Tu ideju nije moguće realizirati samo osposobljavanjem pojedinaca, već kao rezultat učenja na razini cijele organizacije. Poduzeće koje uči organizacija je koja omogućava učenje svih svojih članova i kontinuirano se transformira (Pedler, Burgoyne i Boydell 1991, str. 1.)

Uz koncept organizacije koja uči – kao i uz pojam cjeloživotnoga učenja – vezuju se različite interpretacije u mnogim radovima. Od objavljivanja knjiga autora Petera Sengea: *Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije* (1990), Mikea Pedlera i sur. (*Učeća tvrtka*, 1991) te Toma Boydella ranih 90-ih godina aktualizirana su proučavanja problematike organizacija koje uče. Sve dosadašnje spoznaje o organizacijama koje uče temelje se na različitim gledištima: psihologijskim (Easterby-Smith, 1997; Kim, 1993); znanstveno-upravljačkim (Easterby-Smith at all, 1999; Huber, 1991); sociologijskim i organizacijsko-teorijskim (Easterby-Smith at all., 1999; Coopey, 1995); strategijskim (Hamel i Prahalad, 1993; Fiol i Lyles, 1985); proizvodno-menadžerskim (Buzzel i Gale, 1987; Garvin, 1993); i kulturološkim (Easterby-Smith, 1997; Barth, 1989). Različite su, i mnogobrojne, paradigme o organizacijama koje uče koherentne upravo u obavezama prema kolektivnom učenju i razvoju (Snell, 2001).

Unatoč međusobnim sličnostima koncept je cjeloživotnog učenja reaktivan (reagira na promjenu), a koncept organizacije koja uči proaktivan (potiče promjenu). Dakle, cjeloživotno učenje nužan je odgovor na promjenjive zahtjeve, ali uglavnom na individualnoj (ili državnoj) razini, dok je organizacijama koje uče ponuđena strategija za stvaranje odnosno poticanje promjena kako bi se održale u svijetu svekolikih promjena.

Uska povezanost između spomenutih koncepata pokazuje da cjeloživotno učenje i organizacije koje uče predstavljaju neprekidan ciklus u kojemu jedno podržava i osnažuje drugo te da imaju važnu ulogu u gradnji društva koje uči i društva znanja. Hoće li cjeloživotno učenje i organizacije koje uče ostati samo mogućnost ili postati obvezom, sigurno ovisi o društvenim, političkim i materijalnim prilikama, ali najvećim će dijelom ovisiti o pojedincima i tome kako će oni pojmiti svoju ulogu u gradnji društva znanja te svoju profesionalnu ulogu u upravljanju znanjem i učenjem pri suočavanju s dinamičnim i kompleksnim promjenama.

NOVA ORGANIZACIJSKA STVARNOST: IZAZOVI VANJSKOG OKRUŽENJA

Organizacije su uvijek učile i prilagođavale se, jer u suprotnom i ne bi opstale. Međutim, organizacijsko okružje potkraj 20. stoljeća postalo je sve složenije i to iz više razloga koji uključuju procese globalizacije, nadolazeću eru znanja i suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije i informacijske sustave. Današnji je pritisak koji donose promjene i koji se pojavljuje u vanjskim okružjima takav da organizacije moraju učiti još svjesnije, sustavnije i brže nego što su to činile u prošlosti. Vaill (1996, 42-43, prema Norsman, 1997) to turbulentno društveno okružje naziva “permanantno brzom rijekom” smatrajući da u tim uvjetima učenje “jest, a i nadalje će biti konstantan način življenja za sve nas”, te ističući “učenje kao način postojanja” u toj stvarnosti.

Organizacije kao cjeline moraju naučiti kako učiti. Riječ je o tome da moraju učiti ne samo kako bi opstale, već također i kako bi se održale te bile uspješnije u svijetu stalnih pojačanih promjena i uvijek ograničenih predvidljivih horizonata, bilo da su oni društveni, tehnološki, okolišni, politički, lokalni ili globalni. Neuspjeh u učenju, ili stvarni neuspjeh u primjeni učenja kako bi se postigao napredak, mogao bi rezultirati smanjenom sposobnošću obnavljanja u svijetu koji se stalno mijenja. Marshall predviđa da je budući opstanak i održivost svih humanih sustava (human systems) učvršćen u njihovoj evoluciji u smjeru zajednica koje uče i poučavaju. To je stoga “što se postojeći kontekst organizacija mora preoblikovati kako bi se mogli javiti samoorganizirajući kompleksni prilagodljivi sustavi” (1997, 185, prema Norsman, 1997). Dakle, apel za cjeloživotnim učenjem i obrazovanjem te održivim sustavima učenja sve je veći, za dobrobit pojedinaca i mnogih organizacijskih sektora.

Organizacije koje uče karakterizira pomak od individualnog i instrukcijski vođenog učenja prema kolektivnom, iskustvenom i timski vođenom učenju. Takve su organizacije vješte u kreiranju, usvajanju i prenošenju znanja, a načini planiranja i provođenja zadaća i aktivnosti uključuju istraživanja te komponente učenja i poučavanja koje vode ka stalnoj modifikaciji ponašanja kako bi se prilagodilo novom znanju i novim obrascima promišljanja. Pridruživanje otvorenog stava novom znanju te ostvarivanje koncepta organizacije koja uči smatra se – više nego ikad prije – središnjom ulogom odgojno-obrazovnih ustanova. Pritom je uz njihovu vodeću ulogu u stvaranju i širenju znanja važna i njihova ključna uloga u revitalizaciji društva.

To dakako zahtijeva otvaranje odgojno-obrazovnih ustanova prema van i redefiniranje njihove uloge u društvu uopće. Sve to ima bitan utjecaj na utemeljenja koja se odnose na obrazovanje budućih učitelja kao kritičkih intelektualaca koji u okviru svoje intelektualne i osobne strukture integriraju otvorenost za učenje, te predstavlja izazov ustanovama za obrazovanje učitelja koje u tom procesu imaju primarnu ulogu te od kojih se očekuje – između ostaloga – i učinkovita integracija/socijalizacija profesionalno osposobljenih učitelja u društvo koje uči.

UMJESTO ZAKLJUČKA: REDEFINIRANJEM ULOGE ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA PREMA ODRŽIVOJ BUDUĆNOSTI

Hrvatska je jasno izrekla svoje opredjeljenje o razvoju sustava obrazovanja učitelja u sklopu europskoga konteksta. Otvorene su stručne i znanstvene rasprave o mnogim pitanjima, prepoznate su brojne dimenzije suvremenih zahtjeva i očekivanja pred kojima se nalaze odgojno-obrazovne ustanove. Međutim, valja istaknuti da usprkos učinjenim određenim pozitivnim pomacima na području visokoškolskoga obrazovanja, u hrvatskom sustavu obrazovanja učitelja i odgajatelja nema relevantnih ni potpunih odgovora na pitanje jesmo li na putu razumijevanja naših ustanova kao organizacija koje uče ili još uvijek držimo da je njihova zadaća isključivo poučavati druge. Temeljem uvida u praksu visokih učilišta koja obrazuju učitelje i odgajatelje daje se naslutiti da su one pretežito tradicijski organizirane te da su daleko od određenja koje bi ih kvalificirale kao organizacije koje uče.

U okviru tih promišljanja želi se istaknuti da koncept organizacije koja uči postavlja pred odgojno-obrazovne ustanove mnogobrojna otvorena pitanja i izazove – navedimo samo neke: Korespondiraju li promjene u odgojno-obrazovnim ustanovama s aktualnim promjenama u visokom obrazovanju na nacionalnoj i međunarodnoj razini? Omogućava li se i podržava u dovoljnoj mjeri osiguranje kvalitete na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini? Temelji li se obrazovanje studenata – budućih učitelja i odgojitelja u nas u dovoljnoj mjeri na primjerenim strategijama novih sposobnosti i znanja nužnih za profesionalni razvoj stručnjaka koji uče, a

ne samo poučavanih stručnjaka (ili primjerenim strategijama razvoja reflektivnog učitelja).¹

U suvremenoj literaturi s područja organizacija koje uče danas nalazimo mnogobrojne mehanizme za koje stručnjaci vjeruju da mogu poticati cjeloživotno učenje i razvoj prema organizacijama koje uče kao samoorganizirajućih kompleksnih prilagodljivih sustava temeljenih na upravljanju znanjem i učenjem. Ukratko, mnogi autori u svojim radovima zagovaraju sljedeće mehanizme: kontinuirano učenje na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini; kreiranje i distribucija informacija i znanja; istraživanje i dijalog (razmjena iskustava učenja); razvijanje sposobnosti za učenje svih članova (učenje učenja); integracija rada i učenja (informalno učenje, učenje na poslu); zajednička vizija (teorija akcije); opunomoćenje članova organizacije; osposobljavanje; transformiranje; učenje vezano za organizacijske ciljeve, ali i za osobni razvoj.

Držimo da je pri prijelazu s tradicionalne organiziranosti odgojno-obrazovnih ustanova i njihova djelovanja prema suvremenim organizacijama koje uče posebno važna kritička refleksija koja omogućuje ljudima bolje razumijevanje sebe i interpretaciju okruženja u kojem djeluju; suradnja koja može otvoriti putove za izgradnju zajedničkog znanja i komunikacija – žila kucavica organizacijskog učenja – koja omogućava spirale povratnih informacija u cijelom sustavu. Naše je mišljenje da nam je u sljedećim godinama osnovni zadatak prihvatiti ideju i praksu cjeloživotnog učenja i kontinuiranoga profesionalnog razvoja osoba koje se bave odgojem i obrazovanjem želimo li doprinijeti razvoju novih organizacijskih struktura, metoda učenja i poučavanja, te partnerstva i suradnje. Tako bi to postalo dijelom strategije odgojno-obrazovnih ustanova za organizacijske promjene i održivu budućnost.

LITERATURA

- Barnett, R. (1999), *Learning to work and working to learn*, U: Boud, D. i Garrick, J. (Eds), *Understanding Learning at Work*. London: Routledge.
- Barth, F. (1989), "The analysis of culture in complex societies", *Ethnos*, 54 (4), str. 120-142.
- Buzzell, R. D. i Gale, B. T. (1987), *The PIMS Principles*, New York, NY: The Free Press.
- Coopey, J. (1995), "The learning organization: power, politics and ideology", *Management Learning*, 26 (2), str. 193-214.

¹ Među prihvaćenim i financiranim istraživačkim projektima Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa za razdoblje 2007.-2009. u sklopu kojega se razmatra ova problematika nalazi se projekt "Ostvarenje organizacije koja uči u obrazovanju učitelja i odgojitelja" (glavni istraživač: prof. dr. sc. Jasna Krstović) u okviru znanstvenog programa "Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja" (voditelj: prof. dr. sc. Milan Matijević)

- Easterby-Smith at all (Eds.) (1999), *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Easterby-Smith, M. (1997), "Disciplines of organizational learning: contributions and critiques", *Human Relations*, 50 (9), str.1085-113
- Fiol, C. i Lyles, M. (1985), "Organizational learning", *Academy of Management Review*, 10 (4), str. 803-813.
- Garvin, D. A. (1993), "Building a learning organization", *Harvard Business Review*, 73 (4), str. 78-91.
- Hamel, G. i Prahalad, C. K. (1993), "Strategy as stretch and leverage", *Harvard Business Review*, March-April, str. 75-84.
- Huber, G. (1991), "Organizational learning: the contributing processes and the literature", *Organization Science*, 2 (1), str. 88-115.
- Kim, D. H. (1993), "The link between individual and organizational learning", *Sloan Management Review*, Fall, str. 37-50.
- Norsman, A. (1997), *Learning organizations: Education and change in the voluntary sector*, (<http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9736082>), (posjet, 14.05. 2003).
- Pedler, et al. (1991), *The learning company: a strategy for sustainable development*. London: McGraw-Hill.
- Reeve, F., Cartwright, M., Edwards, R. (Eds.) (2002), *Supporting Lifelong Learning (Volume 2)*. RoutledgeFalmer: London and New York.
- Senge, P. (1990), *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Snell, R.S. (2001), "Moral foundation of the learning organisation", *Human Relations*, 54 (3), str. 319-342.
- xxx Commission of the European Communities (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: Office for Official Publication of the European Communities.

UČENJE, ZNANJE I DRUŠTVO ZNANJA

LEARNING, KNOWLEDGE AND KNOWLEDGE SOCIETY

Metod Černetič; Olga Dečman Dobrnjič

University of Maribor, Faculty for Organizational Sciences, Kranj;
The National Education Institute, Ljubljana
Republika Slovenija

Sažetak

U članku je prikazan i pregled nekih indikatora društva znanja po OECD, EU, APEC. Govori se i o smislu i bivstvu učenja cijelog društva koje se temelji na učenju individualca i timova. Diskutira se i o tome kako znanje, za koje se ponekad može učiniti da nije «pohranjeno» osim u glavama individualca, štoviše jest skupno znanje za cijelo društvo. U velikoj mjeri je učenje društva ovisno od individuuma, članova društva i od njihovih međusobnih odnosa. Navode se i neka pitanja kao što su ona o procesu učenja na razini organizacije kao i o procesu stjecanja znanja društva.

Ključne riječi: *organizacija, proces učenja, intelektualni i socijalni kapital, indikatori društva znanja*

Abstract

The article presents the collections of indicators of knowledge society according to OECD, EU, and APEC. We will discuss the essence of learning of the whole society which is based on the learning of individuals and teams. Further, we will talk about the knowledge thus created that is not saved only in the heads of individuals it is common to the whole groups and about the fact that it is more than just the sum total of the knowledge in heads of individuals or of individual teams. The learning of a group depends to a high degree on their members and their mutual relationships. The paper also deals with the questions as: the process of learning on the level of organization, process and conditions of creating the knowledge in an organization, knowledge of a society.

Key words: *organisation, learning process, intellectual and social capital, indicators of the knowledge society*

LEARNING ORGANISATION AND KNOWLEDGE SOCIETY

Formely, the performance of an organization was perceived only in terms of individual's motivation and efficiency. Today the attention is focused on emphasizing the efficiency of an organization as a whole. While sometimes the efficiency of operation is a result of individual differences the final outcome of efficiency of an organization is influenced by the systems, processes, structures and culture. This is something the employees cannot control but it can to some extent be controlled by the managers. (Torrington, Hall in Taylor, 2005,144).

The authors Torrington, Hall and Taylor in the book Human Resource Management discuss the learning organization (2005). The interest in learning organisation has increased due to the need of competitiveness. The learning is perceived as the only way of obtaining and maintaining the cutting edge competitiveness. While the concept of the organisational learning has for some time now been subject of research, the concept of a learning organization is comparatively new and has been appearing in the literature since the 80s of the 20th century. According to Pedler, the concept of a learning organization is a reaction to unsatisfactory organisation performance. In other words, a learning organization was perceived as a way to overcome sluggishness, to much bureaucracy and control and mechanisms of an organization frustrate and interfere with the efforts of individuals thereby hindering the realization of their potential as a whole. (Edmonson 1998).

KNOWLEDGE OF AN ASSOCIATION

Knowledge of an association is a result of learning on the level of association. It may take various forms. It is best defined as intellectual capital. **Intellectual capital** represents the difference between the market and the book value of the association and depends largely upon the opinions and expectations of the owners and on the whole market, in reference with the efficiency of the future operation. We may say that intellectual capital of an association includes all knowledge, experience, organizational and technological know-how, the developed relationships with the customers and suppliers, professional skills etc. in the association, possessed by the association. This is a list of items that are manifested above all as trademarks, concessions, data bases, systems of management of funds etc. It consists of human capital that leaves the association jointly with the employees (the knowledge of individuals) and structural capital, which remains in the association even when the employees go home.

The **human capital** might be broken down into the abilities, relationship, and intellectual flexibility of the employees. (Roos et al., 1997, 35 - 41). The ability is

manifested through knowledge, skills, talent and know-how of the employees. The relationship is above all referred to the employees' own motivation and their behaviour in the society. The intellectual flexibility of the employees is manifested through the development of new knowledge ie. in innovations and adapting to the association.

The second ingredient of intellectual capital is **structural capital**. Structural capital consists of the relationship, organization and capability of refurbishment and development (Roos et al., 1997, 42-51). The relationships with the clients (customers), suppliers and other internal and external partners are very important as it is possible to acquire new knowledges through them which often cuts the costs of operations. The last ingredient of the structural capital the ability to refurbish and develop includes value which develops by means of educational programmes, researches etc.

REVIEW OF SELECTION (SET) OF INDICATORS IN KNOWLEDGE SOCIETY

OECD carried out an extensive job in elaborating the indicators of a knowledge society. As opposed to some other institutions which focused above all on examination of the range the information-communication technologies cover this organization pointed out to some other dimensions of the society e.g. the qualification of the workforce, creation of knowledge by means of R&D and the role of innovations in development (e.g. see OECD 1996,1999, 2001a, 2001b).

Among numerous other studies of OECD one should be pointed out: The Knowledge-based Economy from 1996. It offers a sound occasionally even too ambitious conceptual basis for searching the indicators in a society. It is based on the following five dimensions of the forms of knowledge.

Knowledge inputs focus on creation of new knowledge which includes the indicators as expenditures for R&D, employment of engineers and other technical staff, number of patents, investments in technology and others. OECD admits that the said selection of indicators is deficient as they cannot cover informal processes e.g. informal cooperation and exchange of researchers, experiences of users and sellers of knowledge and technology. Besides only large organisations are included in measuring of "inputs" of knowledge and the medium and small are usually omitted.

Knowledge stock and knowledge flow have no connection with money. That is why we can stick to indirect criteria only e.g. the rate of return in R&D, trends in number and the breakdown by profession of researchers and two indirect categories of indicators: embodied diffusion of knowledge (e.g. introduction of machines, equipment and components which contain new technology) and disembodied diffusion (e.g. technical expertise in form of licences, patents and know-how....).

Knowledge output refers to economic sector (industry) and to workforce which is divided in respect with intensity of using R&D, knowledge and information. The more numerous the people or sectors that rely on R&D, application of knowledge and of information are the more economically developed a country is: the rate of return per employee and sector based on knowledge is supposed to be higher than the rate of return of workers and sectors based purely on routines.

The knowledge network includes industrial clusters, networks, links between users and producers of coded and uncoded knowledge. OECD determines by means of models on national innovation systems the distribution of knowledge based power, calls attention to the cooperation between universities, public research institutes and economic entities. We can say that new products are being R&D, training, designing of marketing research and commissioning of equipment.

Measuring of knowledge and learning by means of determining the number of years and completed studies respectively the experience goes also for informal learning (learning by doing). This is however still rarely done and internationally not coordinated and of course measuring of informal learning overlaps with measuring of the formal education.

The OECD research showed that knowledge is a more sophisticated phenomenon than information and is contiguous to almost all segments of economy and society. That is why the studying and “measuring” of knowledge is so very demanding yet not impossible. That is why the studying of the knowledge as described by OECD in 1996 is frequently used in professional and scientific literature (Svetlik, Pavlin, 2005, 33).

REVIEW OF THE SELECTION (SET) OF INDICATORS IN EUROPEAN UNION

The European Union follows the implementation of Lisbon Strategy and thereby generated economy based on knowledge with diverse systems of indicators. It is however worthwhile to point out particularly the set of Structural Indicators (Eurostat, 2005-). This indicators framework is partly comparable with OECD (e.g. 1996, 2001a) where similar or same indicators are classified on the basis of similar rationale (see the previous chapter). The framework for indicators comprises six key dimensions (Eurostat, 2005):

- general economic (e.g. GDP per capita, employment growth, inflation...),
- employment (percentage of employed per category, indicators of life-long learning, rate of employment of elderly people...)
- innovations and research (costs of human resources per category, access to Internet, number of patents ...)

- economic reforms (comparison of prices of electricity, services, business investments, government subsidies...)
- social cohesion (inequality in income distribution, rate of poverty...)
- and environment protection (emissions of dangerous gases, efficient use of energy in economy...).

Structural indicators are being prepared as a direct basis for elaboration of reports on achieving objectives of Lisbon strategy where focussing on a transparent number of mutually comparable indicators is necessary. Eurostat's set of indicators is suitable for use on national level as well as for international comparison. We may expect that the structural framework of indicators, as well as the indicators themselves, will in future adapt political interests, changes of accessibility and use of technology and changes in users. In spite of that, the presented lists of indicators of EU are potentially the framework for designing the set of indicators for Slovene knowledge society. The priorities of development of Slovenia will be increasingly in accordance with the developmental priorities of EU. If the indicators model of the society were structured in accordance with the EU model only, it would be in our opinion necessary to mitigate the deficiencies of Lisbon indicators in terms of contents as well as methodology with added and surrogate indicators (Bole-Kosmač, Pavlin, 2005). Otherwise the measuring of the knowledge forms in the society would be deficient.

Table 1: Examples of indicators according to APEC conceptual framework of collecting, creating, dissemination and application of knowledge (Source: APEC, 2000, 19)

	<i>Business environment</i>	<i>ICT infrastructure</i>	<i>Development of human resources</i>	<i>Innovation system</i>
Collecting of knowledge	Direct foreign investments as % GDP; rate of openness	Personal computers	Enrolment in higher education	Rate of cooperation between enterprises and university
Creation of knowledge	Gross expenditures as % of GDP	-	Natural sciences graduates per year	Expenditure of economic sector as % of GDP and number of researchers, prize winning patents
Knowledge transfer	-	Stationary telephones, Internet users, mobile telephones;	Dailies among enterprises	Rate of co-operation

Application of knowledge in economic sector (industry)	Export of high tec as % of GDP, export of services, knowledge based economy (industry) as % of GDP	Users of internet	% delavcev znanja v celotni delovni sili	Prihodki iz elektronske trgovine
Others	Rate of economic growth; rate of corporate transparency		Indeks človeškega razvoja (Human Development Index)	

CONCLUSION

A learning organization was defined as organization promoting learning of all its members and permanently changing. A few conceptual dilemmas and solutions for measuring knowledge in society have been presented. A knowledge based society, or shortly knowledge society or knowledge economy may be described as environment where the acquiring, creating, dissemination and application of knowledge is merging more and more quickly which is happening on individual level (e.g. learning with work) as well as on organizational level (e.g. linking marketing with development) and system level (e.g. linking university and industry – economy). Special attention was paid to the reports of Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 1996, 1999, 2001a and 2001b), Asia Pacific Economic Cooperation (APEC, 2000) and EUROSTAT (2005). All three institutions have described the knowledge society with four dimensions: system of innovations, human capital, information and communication technologies and elements of business environment. Above mentioned four dimensions represent also the main categories for searching and positioning of indicators and universities).

REFERENCES

- Černetič M. (2007): Management in sociologija organizacij. Moderna organizacija, Kranj.
- Černetič, M. (ur.). (2007): 5th International Conference on Comparative Education, Teacher Training and New Education Agenda, Sofia, August Comparative education, teacher training and new education agenda. Vol. 5. Bureau for Educational Services, Sofia.
- Černetič, M. (2006): Ne/doslednosti nagrajevanja v javnem sektorju. V: Kejžar, I. (ur.), Mlakar, P. (ur.). Plače v konkurenčnem okolju : zbornik referatov, (Zbornik), Društvo za vrednotenje dela, organizacijski in kadrovske razvoj, Kranj.
- Černetič, M. (2002): Znanje in informacijska družba. Organizacija št. 8, Kranj.
- Černetič, M., Dečman Dobrnjič, O. (2007): Management of changes and Bologna process. V: Popov, N. (ur.), Černetič, M. (ur.). 5th International Conference on Comparative Education, Teacher Training and New Education Agenda, Sofia, August 2007.

- Comparative education, teacher training and new education agenda. Vol. 5., Bureau for Educational Services, Sofia.
- Drucker, P. (1990): *Managing the Non-Profit Organization Practices and Principles*, Butterworth-Heinemann., Ltd., Oxford.
- Senge (1990, in Torington et al., 2005, 246) (Roos et al., 1997, 42-51) (Pedler, 1991) Argyris and Schon (1978 (Edmonson 1998). Torrington, Hall and Taylor
- Schneider, B. (1990): *Organizational climate and culture*, Jossey Bass, San Francisco.
- Siegel, L. (2004): *Criminology - Theories, Patterns and Typologies* (8.edition), Wadsworth/Thompson, London.
- Tyson, S. (1995): *Human Resource Strategy*, Pitman Publishing, London. Uhan S., Pavlin, S., Svetlik, I. (2005): *Nasproti merjenju znanja. Teorija praksa*, jul./dec., letn. 42, št. 4/6, Ljubljana.

ČOVJEK I UMJETNOST U KONTEKSTU KONCEPATA CJELOŽIVOTNOG UČENJA

MAN AND ART IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING CONCEPTS

Marta Uberman

Institute of Pedagogy, University of Rzeszów
Poland

Sažetak

U suvremenom svijetu, umjetnost predstavlja dio šireg konteksta egzistencijalnih pitanja. Ona pretpostavlja interakciju između pojedinca i stvarnosti, kao i fikcije. Ona je također konstrukt koji ispunjava prostor ljudskog djelovanja, presijeca sve slojeve društva i poboljšava način njihova funkcioniranja. Umjetnost kao takva djeluje putem prijenosa informacija i komunikacije stvarne i simboličke prirode. Ona istovremeno i do kraja izražava misterij supostojanja vrijednosti te dijalektiku kreiranja stalnih i privremenih vrijednosti. Što se cjeloživotnog učenja tiče, odgoj i obrazovanje kroz umjetnost valjalo bi promatrati u obliku seta poticaja, iskustava koja oslobađaju i potiču ljudske unutarnje i vanjske snage, kao i procesa koji oblikuje i podržava vlastito kreativno djelovanje razvijajući tako motive za društvenu adaptaciju, supostojanje i odobravanje kao stimulaciju globalnog procesa humanističkog oblikovanja pojedinca.

***Ključne riječi:** odgoj i obrazovanje kroz umjetnost, cjeloživotno učenje, umjetnička kreativnost, kreativni pojedinac, umjetnost kao vrijednost čovječanstva*

Abstract

In the contemporary world, art is a part of the broader context of existential issues. It assumes the character of interaction between an individual and reality as well as fiction. It is the construct filling the space of human activity, intersecting all walks of life and enhancing the way they function. As such, it operates via information transfer, communication of both real and symbolic nature. It expresses to the fullest the mystery of coexistence of values, the dialectics of creating permanent and temporary values at the same time. In lifelong learning, education through art should be perceived as a set of stimuli, impulses, experiences releasing and stimulating human internal and external forces, the process of shaping and supporting own creative activity, developing the motifs of social adaptation, coexistence and approval as a stimulation of the global process of humanistic shaping of an individual.

***Key words:** education through art, lifelong learning, artistic creativity, creative individual, art as a value of humanity*

ART IS CONTEMPLATION – IT IS THE SATISFACTION OF THE MIND EXPLORING THE WORLD AND ALLOWS OTHERS TO EXPLORE IT. AUGUST RODIN

This article is an attempt to include ‘education through art’ in its broad sense in the concept of lifelong learning. The art which participates in the formative process of man’s ‘humanity’. Man’s idiosyncratic “I” contributes to today’s cosmopolitan Europe, including a wide range of formal education forms (at schools and other similar institutions of our education system), extraneous education (at those institutions which are not part of the educational system: museums of contemporary art and heritage centers, and galleries) as well as informal (natural education process: to satisfy one’s need for autocreations). Art reemerges as both the content and the outcome of the educational process, as a way of educating, as education permeated with the idea of peace. It necessitates a versatile approach as well as strong encouragement of creativity and imagination.

ART AS A SENSITIZING BEING

In contemporary world, art is a part of a broader context of the subject matter of metaphysics; it is becoming an interaction between man, true reality and fictional reality. It is increasingly becoming man’s everyday reality, a space which occupies “a vast field of human activity, penetrating every area of life and supporting it functionally, thence operating in the area of information exchange, symbolic and real communication, physically enhancing the shape of utilitarian things at multifarious levels” (Makarewicz, 2005: 119). Art reveals the secret of coexisting values, the dialectics of being and creating values which are constant and volatile at the same time. Temporal motion of values is intertwined with their spatial motion.

Art is becoming the foundation for a great dialogue between people of today with experiences of all who have lived all around the world. Therefore, art is defined as not so much an essential rule applicable in everyday life but as a mechanism which controls life. In order to live, man creates. The accompanying art is the result of instinct, of the need to autocreates, sensory perception, of experiencing one’s own “I” through the prism of the outside world, the world of objects, developments, people whose common ground is “the need to solve the mystery of life” (Wojnar, 1984: 182) which art in its broader meaning certainly holds. Its power is in the individual human being, “man fathers art and art expresses and begets man” (Wojnar, 2000: 168).

In art and by means of art, man absorbs the meaning of the world, gradually approaching the foundation of humanity, the foundation the cornerstone of which is the development of his awareness, the dialectic awareness. Art thus emerges as an

expression of phenomenal reality, an expression occurring in the context of awareness, in the context of the world, thoughts and experience, insofar as the modality of being and the actualised possibilities allow (for details see: Gorgi, 2002). The phenomenology of art is strongly linked with the lifeworld and lifeworld is the world lived through intentional acts of direct experience.

In lifelong learning, art is treated as a sensitizing being, a being which stands up against all perversity, education through art as a set of impulses, stimuli, experiences which set free and encourage man's 'internal and external forces'. It is also treated as a process which forms and supports one's own creative activity, develops the motivation for social adaptation, coexistence and approval as the strengthening of the global process of man's humanistic education. There is no doubt that art stems from human need, especially that of a contemporary man immersed in so called 'civilisational modernity' which makes him a 'commercialized loner'. It is a lifejacket for a 'sensitive and creative man'. Man strives to create a new vision of the world, is mesmerized by mutability, will not accept a stable world, will not have a world which is pre-given, but insists on heading for 'the new and the unknown'. It is on this path that art takes on its special significance as an unprofessional activity resulting from man's natural need to create, act, improve – a creative activity (Uberman, Dimitrijević, 2006; Uberman, 2006).

ART AS A SOURCE OF HUMANISTIC SELF

Art in the lifelong learning process is a source of the humanistic self. It enables one to retain own identity yet providing continuous enrichment. According to Bergson, man is "the only creature to pin its existence on things unreasonable", who hesitates and fumbles, who will dream his dreams hoping for a success and fearing failure; the only one that finds himself a slave of his own weakness and the only one that knows of his ultimate death. This awareness does not hinder the strive for creating values in the world outside and inside oneself. Ingarden, in his considerations on man, concludes that man is "the only creature who can create works of art and situations of no utilitarian value whatsoever. He creates them for their sheer beauty and to enrich the world which is intrinsically humanistic because of their existence. Put simply: there is a set of certain values which man establishes for himself and tries to realize; he thinks he has been earmarked to realize them" (1975: 23). These are not relative values, which aim to satisfy the daily routine but rather absolute values from which the creative force flows – goodness, truth and beauty.

ART BRIDGING A GAP BETWEEN MANY DIVERGENT CULTURES

Art in today's world is a bridge between the abundance and divergence of cultures, their tolerance, national and European identity, the abundance of creeds and traditions, a cosmopolitan cornerstone of the modern Europe. The value of art in lifelong learning is equipping man with the ability to adapt to and tolerate cultural diversity, which in turn ensures the intercultural communication without any hidden agendas or vested interests. It encourages man's pro-social and psychological predispositions providing a boost to man's social abilities, facilitating social understanding which may foster a higher quality of life. The focal point is man per se since the process of forming social bonds through a work of art is, first of all, wholly unselfish, and secondly, it forms a bond out of shared aesthetic experiences fostering an atmosphere of social unity (e.g. a concert, a film protagonist, etc.) Therefore, it is thought that art from the point of view of the bond-forming process within a society is a priceless asset, a non-consumer asset. Art seems to multiply the intra-social reality, a reality free from conflicts on the grounds of culture, economy, identity or religion. It is a reality within which art communicates the idea of "uniting people through feelings and emotions" (after Ossowski, 2004: 143).

EDUCATION THROUGH ART IN FORMAL, EXTRANEIOUS AND INFORMAL LEARNING

The idea of education through art (Wojnar, 2000: 256) was created by Herbert Read in the forties of 20th century to become, twenty years on, a manifest of sorts, a manifest advocating the "integral man" (cf.: Wojnar, 2000: 166). This manifest is still relevant; one could even say that it is a manifest of the first decade of 21st century. A message which in our contemporary reality could communicate the idea of a 'creative man' (Ibidem, 166-168) (providing, though, that the regress of the idea of creativity, which manifests itself by a crack in its (humanistic cornerstone), is stopped), creativity understood as a 'value and an intrinsic characteristic of humanity', creativity which demands in the modern reality a permanent inclusion of values – values understood as 'everyday human experience' – in that cornerstone (cf.: Czerny, 2005: 31). Art is strongly intertwined with the process of living. From the educational point of view, we look upon it as a direct, real and primordial experience which sustains in man the ability to fully experience the world. Art unites qualities with their significance, the way we perceive characteristics of other people and objects is to a large extent affected by the impact of art.

Art in the lifelong learning process conditions the development of the integral man on the cornerstone, or shall we say a grindstone, which forges and moulds 'hu-

manity'. This process is conditioned by the functions of art: **cognitive** (it recreates reality, gives shape to objects, provides knowledge about the real world in a way which is realistic, synthetic, analytical and suggestive, etc.) **formative-educative** (it forms recipients' opinions, teaches how to study and look upon a work of art, enhances the plasticity of mind and its aesthetic sensitivity, encourages the changing of social reality, teaches open-mindedness, provides stimuli and gives vent to the need for creativity), **social-integrative** (consolidates social and global communities, those characterized by cultural or religious differences; it teaches tolerance to diversity, the ability to coexist by forming social bonds, it helps develop the so-called ability to communicate socially, improving the integrative stance (the same cultural and artistic content is the common ground between different cultures, nationalities)). Hence the link between the multifariously intertwined social bonds is the work of art), **adaptive** (it intensifies experiences, teaches how to function peacefully in a group, community or a society, it alleviates the process of social and migrative assimilation and facilitates the familiarization of evaluative social norms); **stereotype-breaking** (it points to the differentia of the world, is a source of new qualities of life, it adds a new humane dimension, it depicts various models of behaviour, action, thought and experience), **cathartic** (purging, it arouses emotions (ranging from a mild stir to a severe shock)), aesthetic and nonaesthetic, important life-wise and social-wise, leading to an internal renewal which may take place only in one's consciousness thus providing a protection from despair as to the meaningfulness of existence; such a purging may not necessarily involve a fundamental spiritual change, it could be some form of conviction that something has changed, which effectively casts a new light; it is particularly about minimizing one's personal attitude towards the world. Dewey notes art is capable of returning the world to man who is losing it; it can also facilitate its domestication (Wilkoszewska, 2003: 48), and **humanizing** (it shows the right value of things) (Tatarkiewicz, 2004: 52-56).

CONCLUSION

One cannot really discuss the value of art in lifelong learning until they realize that the creation of beauty and its reception is not an expendable element of weekend reality but an everyday need of each human being, which is expressed in various areas of art – art understood as “a life manual – on the art of living”, art understood as experience since every experience is art, giving shape to the amorphous process of living. Everyone can add value to their life by intense ways of experiencing reality – therefore everyone can be an artist, i.e. the manager of their own experience, the coauthor of form in the life matter. Man encounters external resistance in an artistic process, which he must overcome not by contemplating action but by real action. In pondering the inclusion of art in the broader context of lifelong learning, we must

bear in mind that in no way is art supposed to prepare man for living, or to give him ready-made recipes, hints or good advice on how to live, but it can provide a considerable stimulus. To some it is not enough, to others it is almost everything (Wojnar, 1984: 236). Art is a document of life enriched and that is why, in my opinion, it is well worth including in lifelong learning.

LITERATURE

- Czerny J., Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki. Katowice: Wyd. Inter-Media V Sp. z o.o., 2005.
- Gorgi A., Psychologia empiryczna z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne. Białystok: Trans Humana, 2002.
- Ingarden R., Książeczka o człowieku. Kraków: Wyd. Literackie, 1975.
- Makarewicz Z., Pomiędzy rygorami nauki, wolnością sztuki i dyktatem polityki, [w:] Dyskurs (red.) A. P. Bator, Zeszyty Naukowo-Artystyczne Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu. Wrocław: ASP, Nr 3.
- Ossowski S., Wybór pism estetycznych. Wprowadzenie, wybór i opracowanie B. Dziemidok. Kraków: Universitas, 2004.
- Tatarkiewicz W., Wybór pism estetycznych. Wprowadzenie, wybór i opracowanie A. Kuczyńska. Kraków: Universitas, 2004.
- Uberman, A. Dimitrijević, L. 'Storytelling for children' In: Graur, E. & Diaconescu, A. (eds.). Messages, Sages, and Ages. Proceedings of the 2nd International Conference on British and American Studies. Editura Universitatii Suceava, 2006, pp. 823 – 841.
- Uberman A., Modelling the English Lexicon in Applied Linguistics. Rzeszów: UR, 2006.
- Wojnar I., Humanistyczne intencje edukacji. Warszawa: Wyd. „Żak”, 2000.
- Wojnar I., Sztuka jako „podręcznik życia”. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1984.

CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ – IMANENTNOST ZAVIČAJNE KULTURE: GLAZBENI POGLED

LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT – THE IMMANENCE OF HOMELAND CULTURE. MUSICAL VIEW

Renata Sam Palmić; Gordana Ercegovac-Jagnjić
Učiteljski fakultet u Rijeci; Učiteljski fakultet u Osijeku
Republika Hrvatska

Sažetak

U radu su, nakon teorijskog pristupa, prikazani neki rezultati šireg istraživanja življenja zavičajne glazbene kulture u podsustavu osnovnog odgoja i obrazovanja. Istraživanjem su obuhvaćene dimenzije pučkog glazbenog izraza i njegov odjek u osnovnoškolskom obrazovanju od prvog do osmog razreda, institucionalnom temelju cjeloživotnog učenja za održivi kulturni razvoj, s posebnim obzirom na distinkciju urbanih i ruralnih sredina. Komparativno istraživanje provedeno je u osnovnim školama primorske, gorske i ravničarske Hrvatske, odnosno u županijama i njihovim središtima. Rezultati istraživanja ujedno su pokazatelji određenih strukturnih obilježja opće obrazovne koncepcije prema održivom razvoju, prvenstveno prema kulturološkom i socioantropološkom pristupu bogatoj i raznolikoj zavičajnoj glazbenoj riznici koja se, unutar hrvatskog glazbeno-nacionalnog korpusa, odlikuje multikulturalnošću i mogućom osebujnom interkulturalnošću.

Ključne riječi: *cjeloživotno glazbeno učenje, interkulturalnost, kulturni i socioantropološki pristup zavičajnoj glazbi, multikulturalnost, održivi kulturni razvoj*

Abstract

In the paper are, after the theoretical approach, shown some aspects of larger researches of living the homeland culture in the subsystem of primary education. The research includes dimensions of popular musical expression and its echo in the primary education from 1st up to 8th grade, the institutional foundation of lifelong learning for sustainable cultural development, with the special respect toward the distinction of urban and rural centres. Comparative research is carried out in the primary schools of seaside, mountain and plain Croatia, precisely in the counties and its centres. The results of these researches show in the same time some structural marks of the educational conception toward the sustainable development, firstly toward cultural and socioanthropological approach to the rich and diverse homeland musical treasure which, in the Croatian musical national corpus, contains multiculturalism and possible specific interculturalism.

Key words: *lifelong musical learning, interculturalism, cultural and socioanthropological approach toward homeland music, multiculturalism, sustainable cultural development*

UVODNO PROMIŠLJANJE

Promišljanje o nacionalnoj kulturi, pa tako i hrvatskoj – s obzirom na bogatu raznolikost lokalnih pučkih izričaja primorske, gorske, središnje i ravničarske Hrvatske (Ceribašić&Marošević, 1999.) – danas se, općenito, kako piše etnomuzikolog i socioantropolog M. Stokes, više - manje odvija u kontekstu modernizacije i liberalizacije, kao ključnih osobina razvijenih demokratskih društava (Stokes, 1994, 2004.), a sociolog R. Inglehart govori o postmodernim kulturnim vrijednostima (Inglehart, 2000.). Kada se nastoji biti na diskursu zavičajne kulture o tome što ona jest i što su to njene referentne vrijednosti, valja posegnuti za očevidnošću, prije nego li za apstraktnim načelima (Eagleton, 2002: 128). Ovaj Eagletonov stav, po prirodi stvari, primjenjiv je upravo na promišljanje zavičajne glazbe. Zavičajne pučke glazbene kulture mozaik su nacionalne pučke glazbene i ukupne narodne kulture. Zavičajna glazbena kultura sublimira fenomen pučkog stvaralaštva: glazbeni idiom, lokalni govor - dijalekt, lokalne običaje, geografski položaj (utjecaj drugih lokalnih kultura). Riječ je, naime, o lokalnim identitetima koji doživljavaju stalne promjene u povijesnom kontekstu (Rendić - Miočević, 2006; Ceribašić&Marošević, 1999.). Mnogobrojni utjecaji sveprisutnije globalizacije u svim sferama ljudskog djelovanja sve više brišu konkretne i imaginarne granice iako s različitim učincima i novim pojavama: (1) u određenom relativiziranju pozicija kultura i (2) istovremeno otvaraju mogućnost međusobnih kulturnih interakcija i prožimanja. Zavičajna glazba je sjajan primjer istovremenog djelatnog očuvanja i promocije vlastitosti u globalnoj kulturnoj mreži. U tom kontekstu napose je zanimljivo pučko glazbovanje «na selu» i «u gradu», položaj pučke glazbe u stalnim migracijama na relaciji selo-grad, kao i sve učestalijih obrnutih pojava. Urbane su sredine prihvatile glazbenu pučku inačicu, etno glazbu kao transimisijsku zavičajne glazbe, te je etno glazba postala novo područje u socioantropološkim razmatranjima osobnog i društvenog identiteta. Tako je zavičajnu glazbu moguće promatrati s različitih aspekata, no primarno s pozicije antropološke, glazbenoantropološke i etnomuzikološke znanosti (Merriam, 1964., Stokes, 2004., Ceribašić, 1999, Pettan, 1992.), etnološke znanosti (Ceribašić, 2003., Rihtman-Auguštin, 1984., Kalapoš, 2002.), kulturološke znanosti (Buble, 2004., Middleton, 2003.) i odgojno - obrazovne znanosti (Campbell, 2004., 2007., Čačić-Kumpes, 1999., 2004.; Spajić-Vrkaš, 1990., Elliott, 2005.).

KANTAT I SOST PO DOMAĆU JE “COOL”

Suvremena etnologija i etnomuzikologija stoje na stanovištu da je svaka glazba vrijedna istraživanja, bez obzira na vrijeme njena nastanka (Kalapoš, 2002.). S obzirom da je pučka glazba dio svih životno važnih zbivanja i u svakodnevnom životu pojedinaca i skupina, nepobitan je osobit utjecaj koji ona ima na ljudsko društvo i

pojedince u njemu. Stoga je prirodno da je ova glazba kao narodni, ali i autorski / umjetnički artefakt svoje mjesto našla u odgoju i obrazovanju u svim obrazovnim podsustavima. Iako su mediji zahvaljujući ogromnoj produkciji CD-a s etno glazbom i pop glazbom s elementima narodne glazbe (uglavnom kompilacijske prirode), nedvojbeno odigrali značajnu ulogu u širenju zavičajne glazbe izvan regionalnih granica u Hrvatskoj u posljednjih dvadesetak godina, institucionalno opće obrazovanje ponovno je propustilo prepoznati i iskoristiti mogućnost njena stvarnog integriranja, a to je formiranje senzibilnosti, potrebe, osjećaja pripadnosti i mogućnosti komuniciranja, interakcije i prožimanja sudionika odgojno-obrazovnog procesa jedinstvenim bogatstvom kojim hrvatska pučka glazbena baština obiluje. S obzirom da povijesni kontekst zavičajne kulture također daje smisao identitetu i pripadanju (Rendić - Miočević, 2006.) i dio je folklornog bogatstva, već bi sama ta činjenica trebala biti dovoljnim poticajem odgojno-obrazovnom sustavu za preuzimanje odgovornosti u dijelu svoga izravnog i posrednog djelovanja u ukupnoj edukaciji mladih. Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje ima velike mogućnosti i odgovornost spram očuvanja i promocije nacionalnog i zavičajnog glazbenog bogatstva i s obzirom na to da učenici mogu krenuti: (1) novim putovima glazbene i društvene komunikacije, (2) u percepciju svoje zavičajne i nacionalne pučke kulture, (3) u upoznavanje drugih kultura i tradicija, (4) u izražavanje osobnih glazbenih (i folklornih) osjećaja i želja i (5) u suštinu samog cilja odgoja za osjećaj glazbene vlastitosti, a to su ljubav, ponos i poštivanje zavičajne kulture s namjerom upoznavanja i prožimanja vlastitih s drugim zavičajnim izražajnostima, te drugim etničkim kulturnim / glazbenim stvaralaštvom. Svako multikulturalno društvo, pa tako i hrvatsko, u sferi zavičajne glazbene kulture prirodno teži prožimanju lokalnih glazbenih značajki i glazbenih posebnosti mnogobrojnih integriranih manjina, pa je interkulturalni pristup u općem obrazovanju za odgoj zavičajnog osjećaja, ne samo mogućnost, već potreba u okolnostima različitih procesa. Stoga nije na odmet istaknuti kako interkulturalnost nije otkriće kraja 20. st., već je ono u hrvatskoj tradiciji, još od početka obveznog obrazovanja u 19. st., a u zapadnoeuropskim zemljama dugo nepoznatoj... (Čačić-Kumpes, 1999: 150). S obzirom na glazbeno kulturno bogatstvo i različitost na malom hrvatskom zemljopisnom prostoru, postoje preduvjeti da se općenito koncept kulturne različitosti i prožimanja prepoznaje kao odraz stvarnosti koja ne ugrožava etničke ili nacionalne kulture (...), pa tako ni zavičajne kulture. Kako je pučka glazba sama priroda estetskih vrijednosti koje se uvode u obrazovanje kroz umjetničke predmete sredinom 19. st., pedagoško uvođenje estetike u odgojno-obrazovne procese ipak nije rezultiralo očekivanjima (Spajić-Vrkaš, 1990:121-137). Štoviše, kaže autorica, pod utjecajem različitih reformi i ideologija, estetika i umjetnost gube smisao postojanja u odgojno-obrazovnom procesu kao *nastavni predmeti* (...). O tome danas svjedoče tek tragovi njihova formalnog postojanja u odgojno-obrazovnim podsustavima. Za odgojno-obrazovni sustav prvorazredno je pitanje kako oživotvoriti–osvijestiti i postaviti – glazbenu kul-

turu na emocionalno-estetsku razinu (prema Campbell, 2004., 2007.) i to na čvrstim temeljima esencijalnog u glazbi, a to je pučki izraz kao izvorište umjetničke recentne glazbene, estetske i kulturne vrijednosti. Emocionalno - estetska i glazbeno komunikacijska razina mogu biti jamac uspješnog glazbenog kurikula i pratećih istraživanja u spoju pučke, tradicionalne, umjetničke, popularne i druge glazbe. Uspješna edukacija ruralne, a posebice urbane mladeži za življenje zavičajnih kulturnih korijena mogla bi se definirati, primjerice, rečenicom u čakavskom dijalektu i urbanom slangu: «Kantat i sost po domaću je cool».

Što su u proteklih šezdesetak godina u nas osnovnoškolski planovi i programi činili i učinili na oživotvorenju hrvatske pučke glazbe? U traženju odgovora valja nam se složiti s tvrdnom da je obrazovanje «formiranje, oblikovanje čovjeka u liku (duhu) određene kulture na odgojan način (Polić, 1993:22). Polić isto tako drži da bi djetetove moći postale njegove mogućnosti, one moraju dobiti stalan okvir određene kulture (...), a oblikovanje čovjekovih moći u duhu određene kulture jest obrazovanje, a kao istodobni razvitak čovjekovih bitnih snaga, ono je odgoj» (...). Zbog toga što je zavičajna kultura osobna iskaznica lokalnog, ali i nacionalnog kulturnog identiteta, postignuća odgojno-obrazovnog procesa u cjelini, a napose djelovanje osnovnoškolskog dijela, mogu imati presudnu ulogu u stvaranju identiteta (Čačić-Kumpes, 1999: 141), što će se odraziti na cjelokupan život pojedinca i društva. U desetljećima iza nas glazbeni odgoj u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju svjedoči određenom diskontinuitetu i stereotipu u planiranju broja nastavnih sati i glazbenih sadržaja, što se potvrđuje upravo u području «upoznavanja s narodnom glazbom». Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu nudi novu filozofiju odgojno-obrazovnog procesa iako se i u njemu ponavljaju stereotipi po pitanju nesrazmjera sadržaja i raspoloživog vremena. Također opasnost za ukupan uspjeh glazbene kulture, a napose dijela koji se odnosi na pučku glazbu u predviđenom programu (HNOS, 2006/2007.), svakako je izborno i fakultativno determiniranje zavičajne glazbe što je u raskoraku s nakanom predlagača o povećanoj pozornosti glazbenim aktivnostima a dirittura. Glazbeni kurikuli i dalje su poziv na propitivanje i traženje onih rješenja u glazbeno odgojnoj stvarnosti koji će postati jednim od ciljeva u procesu cjeloživotnog učenja za očuvanje kulturne vlastitosti i razvoj pojedinca i društva u stalnom procesu povijesnih mijena.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Problem i hipoteze

Cilj ispitivanja bio je provjeriti i usporediti integriranost i aktualnost zavičajne glazbe u osnovnoškolskoj praksi: u Rijeci i Primorsko-goranskoj županiji i u Osijeku i Osječko-baranjskoj županiji. Željeli smo ustanoviti u kojoj mjeri se oblici i sadržaji zavičajne glazbe javljaju u slobodnim glazbenim aktivnostima od 1. do 8. razreda, te utvrditi distinkciju u navedenim elementima. Potražili smo odgovor na pitanje kako glazbeni planovi i programi generiraju aktivnosti usmjerene na razvoj zavičajne i kulturne senzibilnosti učitelja i učenika. Anonimni anketni upitnik ispunili su učitelji glazbene kulture i razredne nastave.

Pretpostavljeno je kako zavičajna glazba u obveznoj i neformalnoj osnovnoškolskoj praksi:

- ne nalazi odgovarajuće mjesto s obzirom na značenje koje ima,
- ima različit položaj u glazbenim i drugim aktivnostima u školi i to nepovoljniji u urbanim sredinama,
- nema bitno različit položaj u dvije županije: primorske i ravničarske Hrvatske.

Uzorak i analiza

Za provjeru hipoteze korišteni su podaci i njihova usporedba na uzorku koji čine osnovne škole u navedenim gradovima i županijama. Radi usporedivosti rezultata ujednačen je broj škola prema najmanjem broju odziva. S obzirom na opsežno ispitivanje koje je provedeno tijekom studenog mjeseca 2007. god. i raspoloživi prostor, prezentirat će se neki uvodni rezultati. Između ostalih postavljeno je pitanje o vrstama glazbenog izražavanja zavičajne glazbe koje ima 7 varijabli (vokalna a cappella pučka glazba, autorska a cappella glazba, instrumentalna pučka glazba, autorska instrumentalna glazba, vokalno-instrumentalna pučka, autorska vokalno-instrumentalna glazba i pop glazba s elementima izvornosti). Ukupni rezultati su sljedeći:

Primjer 1.

<i>Grad i Županija</i>	<i>Rijeka, N = 14</i>	<i>PGŽ, N = 21</i>	<i>Osijek, N=14</i>	<i>OBŽ, N=21</i>
<i>%</i>	21.42	38.47	13.27	17.69

Od ponuđenih 7 zavisnih varijabli najviši izdvojeni rezultat odnosi se na varijablu zabavne, pop glazbe s elementima izvornosti: RI = 57.14, PGŽ = 71.42, OS = 21.43, OBŽ=47.62, a najmanja je pojava narodnih instrumenata «u rukama učenika»: RI = 0, PGŽ = 19.04, OS=14.29, OBŽ=28.57.

Na pitanje u kojim se glazbenim aktivnostima i oblicima u njihovoj školi izražava zavičajna glazba, učitelji su odgovarali na 4 ponuđene varijable. U statističkoj obradi

izdvojili smo zbornu pjevanje kao nezavisnu česticu u varijabli pjevanje, s obzirom da sve osnovne škole imaju obvezu organiziranja pjevačkog zbora: RI =85.71, PGŽ = 80.95, OS=71.43, OBŽ=61.90. Ostale 3 zavisne varijable, sviranje, plesovi i kola iskazane su na sljedeći način:

Primjer 2.

<i>Grad i Županija</i>	<i>Rijeka, N = 14</i>	<i>PGŽ, N = 21</i>	<i>Osijek, N =14</i>	<i>OBŽ, N =21</i>
%	11.42	16.18	21.43	34.92

Detaljna je analiza dobivenih rezultata potvrdila polazne hipoteze o položaju zavičajne glazbe u našoj osnovnoškolskoj odgojno-obrazovnoj praksi. Nesrazmjer u proklamiranim ciljevima te aktivnostima i sadržajima koji se odnose na zavičajnu glazbu, potvrđuju utemeljenost bojazni za učinkovit razvoj osjećaja za zavičajnu glazbenu kulturu na dvije razine:

- nedovoljno iskorištene mogućnosti u postojećim okvirima institucionalnog obrazovanja za temeljni odgoj učenika za zavičajnu kulturu te nacionalnu pučku glazbenu kulturu kao i nužnost promjene filozofije odgoja za življenje djedovine u novim kulturnim procesima
- nedovoljna osjetljivost i spoznaja učitelja o značenju zavičajnog dijela glazbene kulture s ciljem oživotvorenja pučke glazbene multikulturalnosti na početku cjeloživotnog procesa odgoja osjećaja vlastitosti u zajedništvu različitosti.

LITERATURA

- Buble, N., (2004.) *Kulturološki pristup glazbi*, Split: Umjetnička akademija u Splitu, Ogranak Matice hrvatske Split
- Campbell, S. P. (2007.) *Tunes and Grooves for Music Education*, Washington, Prentice Hall
- Campbell, S. P. (2004.) *Teaching Music Globaly*, Oxford University Press
- Ceribašić, N. (2003.) *Hrvatsko, starinsko, seljačko i domaće: Povijest i etnografija javne prakse narodne glazbe u Hrvatskoj*, Zagreb: Institut za etnologiju i folkloristiku
- Ceribašić, N. & Marošević, G. (1999.) *Glazba, folklor i kultura-Svečani Zbornik za J. Bezića*, zagreb: Muzikološki zbornici, br.7
- Čačić-Kumpes, J., (1999.) *Kultura, Etničnost, Obrazovanje*, u *Kultura, Etničnost, Identitet*, (ur) Čačić-Kumpes, J. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti, Jesenski i Turk, Sociološko društvo, 139-152
- Čačić-Kumpes, J. (2004.) *Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti, teorijski modeli i razvojne mogućnosti*, Zagreb: Povijest u nastavi, Vol II, br. 2(4): 275-334
- Eagleton, T. (2002.) *Ideja kulture*, Zagreb: Jesenski i Turk
- Elliott D. (2005.) *Praxial music education: Reflections and dialogues*, New York: Oxford.
- xxx HNOS (2006.), *Hrvatski nacionalni obrazovni standard za osnovnu školu*, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Nastavne teme 2006./2007.

- Inglehart, R. (2000.) *Culture and Democracy*, u Harrison, L.E./Huntington, S.P. (ur) *Culture Matters*, New York: Basic Books, str. 80-98
- Kalapoš, S. (2002.) *Rock po istrijanski, o popularnoj kulturi, regiji i identitetu*, Zagreb: Jesenski i Turk
- Merriam, A. (1964.) *The anthropology of music*, Evanston, Illinois: Northwestern University Press
- Middleton, R., (2003.) *The Cultural study of music*, New York and London: Rotledge
Ministarstvo kulture Republike Hrvatske, www.min-kulture.hr/default.aspx?id=347
- Pettan, S. (1992.) *Lambada in Kosovo*, A Profile of Gypsy Creativity, *Jurnal of the Gypsy Love Society* 2, 117-130
- Polić, M. (1993.) *Odgoj i svije(s)t*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo
- Rendić-Miočević, I.(2006.) *Hrvatski identitet, trajnost i fluidnost*, Rijeka: Adamić
- Rihtman-Auguštin, D. (1984.) *Struktura tradicijskog mišljenja*, Zagreb: Školska knjiga
- Spajić-Vrkaš, V. (1990.) *Estetske vrijednosti i estetski odgoj*, Zagreb: Metodčki ogleđi, Vol. I, 1-138, str. 121-137
- Stokes, M., (1994.) *Etnicity, Identity and Music: The musical construction of Place*, New York: Berg
- Stokes, M. (2004.) *Musical and the global order*, In: *Annual Review of Anthropology*, Vol.33, 47-72

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE ZA MEĐULJUDSKU KOEGZISTENCIJU U VREMENU GLOBALIZACIJE

THE LIFELONG EDUCATION FOR INTER-HUMAN COEXISTENCE IN THE TIME OF GLOBALISATION

Kazimierz Szmyd

Institute of Pedagogy, University of Rzeszów
Poland

Sažetak

U teoriji i u empirijskim podacima povezanim s društvom možemo razlikovati nekoliko tipova ljudskih odnosa, koji stvaraju posebne modele osobnosti, načine ponašanja i životne stilove. Oni stvaraju i oblikuju specifične vrste ljudskih odnosa, veza i interakcija. Tako se stvaraju suvremeni tipovi dinamičkih odnosa emocionalne, kognitivne i moralne prirode. Članak predstavlja prijedlog obrazovanja 'kulturalno-antropološke' orijentacije, tj. razumijevanja i afirmacije ljudskih vrijednosti koegzistencije u društveno-moralnoj perspektivi. Konceptija upućuje na aksiologiju i edukacijsku teleologiju usmjerenu prema razvijanju društvene empatije prema drugom pojedincu, altruističnom ponašanju, tako dobrodošlom u svjetlu rastućih procesa dehumanizacije, natjecanju među pojedincima, tendencijama usmjerenim prema relativiziranju vrijednosti i normi koegzistencije.

***Ključne riječi:** obrazovanje, društvo, vrijednosti, moral, koegzistencija*

Abstract

In the theory and in empirical data connected with society one can differentiate several types of human relations, which create particular personality models, modes of behaviour as well as lifestyles. They generate and shape specific kinds of human relations, references and interactions. Thus, contemporary types of dynamic relations of emotional, cognitive and moral nature are created. The article presents the proposal of education for 'cultural-anthropological' orientation, i.e. for the understanding and affirmation of human values of coexistence in the socio-moral perspective. The conception points to axiology and educational teleology directed at developing social empathy towards another individual, altruistic behaviour so welcome in the face of growing dehumanisation processes, competition between individuals, tendencies aiming at relativising values and norms of coexistence.

***Key words:** Education, society, values, morality, coexistence*

BEING IN POSTMODERNISM; SOCIAL AND ETHICAL ASPECTS

The character of the nowadays civilization is manifested by the globalizing processes of human life. They (processes) generate specific economical, social, political, cultural, demographic, mental and educational results. In such a contexts, it is worthwhile to point out the most important, and most typical, problems of a man living in the modern world. This “modern” world keeps speeding up, leaving individuals, and sometimes the whole populations, far behind. Therefore, more and more people have to face unexpected, and difficult for them to predict developments, and so, they must be supported.

It happens contrary to the traditional cultures that used to reconstruct cultural identity or some elements of life and consciousness, which by the way, are quite resistant to the destructive influence of the passing time. For the time being, only few values and postures preserved their permanency. Z Bauman says that “a man , more and more succumbs to a “bundle” of ephemeral, fast-fleeting objects of desire, pleasures and dreams, unsound styles and goals of life” (Bauman, Tester, 2005:153). This has to disrupt routine, as well as an ability of effective adjustment to the world of speed and constant acceleration. The naturally acquired skill of evolutionary adjustment encoded in our nature, also, cannot catch up. Under such circumstances, no wonder that there appears a tendency of relativisation, and sometimes even atrophy of traditional values, principles of life, typical norms and behavioral patterns lacking the sound referential points deepen even more already existing chaos. No wonder, that in the result; bigger and bigger groups of the contemporary “nomads” breach, often unintentionally, traditional moral and law world order. The life–ethical relativism carries one more destructive element i.e. a conviction that nothing is indispensable anymore, each choice, in the fluctuating world, is not regarded as potentially detrimental to other people.

Excepting typical for the modern civilizations consumerism and pragmatism in life, in the circle of the post-transformation Central–European Countries, there appeared a “chain” of post modernistic “diseases” mixed up with a liberated capitalism in one of its most radical, caricatural imitations of American and West-European form of postmodernism.

In our Central-European geo-cultural, nationally and politically predominated region, in the “realm” of our tradition and historically conditioned economical neglects and delays; a specific educational revolution seems indispensable in order to catch up with the Old countries of the E.U. as well as to get rid of certain cultural miasmas of pedagogy and education imported from the West.

The described above processes are often accompanied by a specific tendencies of “equalizing mental” differences which frequently ignite diverse pathologies.

They not only deform existing ways e.g. necessity of togetherness, but they completely ruin the traditional ties and customs in the field of human correlations.

Thus, when the fundamentals of the moral and social tradition, the sense of continuity of the human bonds, and the sense of responsibility for others, were severely damaged, we are obliged to find an affective remedy, and soon if we want to stop an “inter-human gap” further widening.

And, by the way, we often tend to forget about our local cultural ethos; should we abandon and cultivate it, we must realize that creation of a new spiritual community may turn out quite an impossible task.

The currently observed changes seem irreversible and exert a fundamental pressure on the axiology of inter-human relations. They appear in the rudimentary spheres of psychological and personality ties, and in particular, in the inter-generational communication as well as in formal and informal groups; from professional, corporational to educational environments (Czerny, Krzyspin, 2008).

In this way decreases and impoverishes traditional exchange among people, both individual and collective personality and identity suffers. An escape toward “Me” is gaining on, and there appears indurations, and aversion to the outside world. Things and objects cover, what J.Szczepański calls; the “source of the most important human matters (Szczepański, 1994). An inevitable and constant process of conscience erosion of a man takes place under the pressure of external factors. They just make human psyche succumb to unemotional instrumentalisation of the objectified surroundings. These influences, however, seem to be mutual; the world and a man reciprocate.

In the course of civilizable experiences a man acquires more and worse features, from the traditional point of view of morality and its universal criteria, however, the further evolution of this process seems unpredictable, unclear, as any educational activity, in the traditional sense, would turn likely into fiasco. Therefore there is an urgent need to create a new educational approach to the new challenges of the temporary world as well as deeper thought on the spiritual state of a modern man. New definitions of criteria, trends, values; of an individual man and communities, now commonly shared, must be also formed.

Undoubtedly, we can observe a fast process of replacing a traditional community based on the spiritual union, identity and a group solidarity with the arrangements helping in achieving financial and social goals. This happens at the expense of normal and natural relations which are substituted by a pragmatic “technology of being together “in order to reach economical, hedonistic and prestigious purposes (Bauman, 2003). People tend to acquire skills in setting up short lasting arrangements, quickly dissolved after having achieved a goal”. They are not penchant in constructing stronger links based on a deeper identification with auto telic personal or ethical

values. Diverse human ties, including family ones, also give in the processes of temporariness and perishability; lack the afterthought, and patience according to a rule “End quickly and start again” or “bravely and frequently experiment” (ibid. P.56).

In this context, it must be underlined that a man regardless of a type of civilization, must occur in both spheres of complete life. These spheres condition and complete each other. Is it not that the quintessence of the art of life depends on full harmonization of all elements; including satisfaction from oneself’s activities. The harmony of the both spheres influences good mental health, good mood, and affect other people in a very positive way. However, the concept of restoration the balance between the, subjective, existentially experienced inner life and objectively instrumental, external life meets with many doubts and skepticism, yet, it seems, there is no other way if we want to stop these destructive phenomena and work out an adequate process of education and auto education, “(...) if human life, in more complete and humane shape, is to be preserved and secured” (Szmyd, 2006: 227).

The alienation of a new type, one of the postindustrial in the age of informatics, is overwhelming our world with much more intensified force and speed. All spheres of human activities change, including forms of spending free time, undertakings in formal and informal environments. There also disappear traditional ludic forms of entertainment, friendships built on values and not in formal, commercial and professional context.

Certainly, all this complex conglomerate of the “new world” is a result of the civilisational development and progress. This state of things is equally affirmed as despised and contested. Therefore it is necessary to analyze these phenomena from the educational point of view, especially seeing its enormous importance in our life. There is no escape from the axiological and educational confrontation of what is traditional with what is a modern style of life.

SOME SOCIAL AND EDUCATIONAL STATEMENTS

In fact, we have to work out the fundamental modification of education and adjusting it to the new processes of developing capitalism in Eastern-Europe. It is important to awake in the people the awareness that principals of ethics, sense of human work and business activities should serve the people and not the way around as it often happens now. Also the role of ‘culturally-anthropological’ education must be stressed; its character must be subjective and universal, going beyond the culture of the hasty and instrumental communiqués, schematic pop-cultural transfers, devoid of emotions, thoughts and axiological moral statement. The cultural education helps in cultural development of a man, his participation in symbolic culture, and then in actions undertaken by a man within the scheme of fulfillment of his goals’ (Uberman, 2005: 525-530).

We also must not forget the question of psychological and mental communicating of generations in the area of the generation gap, that unnatural (dehumanized) zone of psycho-social and cultural communication. “Significant part of population especially old people do not participate actively in the process of exchanging information due to lack of access, skills or cultural restrictions. Disruption of the generation continuity in the transfer of information creates a new stereotypical quality” (Pietrzak, 2006:3-4) where intergenerality stops being important, and transmediality starts dominating, with all results, polarizing life of whole communities.

Thus it is necessary to recreate the pedagogical, culturally–ethical sphere of new meanings in this “amoral world“ and the career–minded school oriented to the individual success. It seems quite obvious that the prime target of the new school should be directed to subjective community; educating in the atmosphere of friendliness and mutual trust, multi–cultural and civic duties. On the other hand, ideologically motivated school-training must be quickly abandoned, bringing up on the behalf of a national megalomania, actually means, anti-communal upbringing current, closest for multi and intercultural, pluralistic reality of human communities of the nowadays world.

The question then is, how to implement education paradigms according to natural, archetypal, genetically conditioned needs affirming life and a man himself, full acceptance of what is different, ludic enchantment over life, nature and the phenomenon of existence. This also means rooting out egocentric consumerism from educational curriculums. Well prepared educational schemes should meet humanistic expectations fulfilled with optimism and a rational faith in just “simple” values–they must be developed from the very start and continued throughout the whole life.

The Middle – East European countries are gradually coming out of transitional trauma. It is high time to form new educational paradigms restoring deficit of trust and lack of solidarity among people. In achieving life goals, we must learn how to live in a friendly coexistence with others (Sztompke, 2007:32). We depend on others who should act decently, sincerely, ethically and altruistically.

PEDAGOGICAL CONCLUSIONS

In front of our eyes, a peculiar “casus” of the socio-moral condition of a man is taking place; an ethical indifference bears its fruits: solitude and alienation of individuals, disintegration of many walks of life, where predominates obsession of an individual success with all consequences for both, the strong who undertake challenges, and the weak who become the outsiders of that uneven competition (Kozaczuk, 2006).

In such a context, there appears a need for an urgent and reliable diagnosis, and an anthropological and teleological assessment of modern education, understood as an axiological opening toward another man, seeing a humanistic dimension of morally–existential co–responsibility counteracting the helplessness, social solitariness in the environment of common distrust and disappointment toward others.

Therefore, the modern pedagogic and education that is based on the philosophy of social neoliberalism that fills mechanisms of life and a moral space of society, leads to “(...)mindless loss of the most essential humanistic values such as; social solidarity, communal ties or a sense of collective security“(Pilch, 2005. p23).

The postulates of educational policy and the social pedagogic that accept competition and rivalry as a necessary form of a communal co-existence, and at the same time, disregard attitudes of co-operation, empathy and sensitivity shown to another man, are from the axiological point of view, illusory and harmful; leading to nowhere.

LITERATURE

- Bauman Z.: Globalizacja. I co z tego wynika. PIW Warszawa 2000, s.94.
Bauman Z.: Razem osobno. IMPULS Kraków 2003.
Czerny J., Krzyszpín K.: Paradygmaty współczesnej edukacji. Wyd. GWSH Katowice 2008.
Horbowski A.: Edukacja kulturalna jako system działań społeczno – wychowawczych. Wyd. Oświatowe FOSZE Rzeszów 2000.
Kozaczuk Fr.: Wartości i postawy nieletnich w różnych stadiach wykołejenia społecznego, Rzeszów 2006.
Maslow A.H.: W stronę psychologii istnienia, przekł. I.Wyrzykowski. PWN Warszawa 1986.
Pietrzak H.: Transmedialny konflikt pokoleń. Wyd. WSIZ Rzeszów 2006.
Pilch T.: Społeczne źródła i klimaty bezradności (w.): Praca socjalna wobec rzeczywistych i potencjalnych zagrożeń, (red.): J.Brągiel, P.Sikora. Wyd. Uniw. Opole 2005.
Suchodolski B.: Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje. PWN Warszawa 2003.
Szczepański J.: Sprawy ludzkie. PWN Warszawa 1984.
Szmyd J.: Tożsamość a globalizacja. Oficyna Wydawnicza AFM Kraków 2006.
Sztompke P.: „Polityka” Nr 32/33, 2007.
Uberman M.: Wychowanie przez sztukę (w.): Priprava učitelov elementaristof a europsky multikultury priestor. Wyd. Uniwerstytet Preszovski, 2005, s. 525-530.

ETIČKE VRIJEDNOSTI ODRŽIVOG RAZVOJA U KONTEKSTU GLOBALIZACIJE

ETHICAL VALUES OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF GLOBALISATION

**Edmundas Bartkevicius; Nijole Petkeviciute; Algirdas Gavenauskas;
Remigijus Ciegis; Vitas Marozas;**
Lithuanian University of Agriculture
Lithuania

Sažetak

U radu se analiziraju problemi vezani za održivi razvoj te naglašavaju etički aspekti u kontekstu globalizacije. Rad također evaluira etičke aspekte održivosti. Ljudi uče o svojim vrijednostima analizirajući povijest, razmatrajući vlastite odluke o karijerama koje su odabrali kao i posljedice takvih odluka. Prema prikupljenom teorijskom i praktičnom saznanju, u radu se razmatraju perspektive budućeg razvoja u okvirima održivosti kao i upravljanja o održivom razvoju i etičkom ponašanju. Rezultat konflikta čovjeka i prirode jest ekološke naravi i to je jedan od glavnih i urgentnih svjetskih problema. Rješenje problema održivog razvoja može se razmatrati kao ekološki ako dođe do razvoja nove ekološke filozofije i novog stava čovjeka prema prirodi. Ekološka filozofija kao nova i moderna grana filozofije trebala bi uskladiti odnos čovjeka i prirode.

Ključne riječi: ekološka filozofija, etika , priroda

Abstract

In the paper the authors analyses questions, which are related to the sustainable development and emphasize ethical aspects in the context of globalisation. The article evaluates the ethical aspects of sustainability. People can learn about their values when analysing the history of their life, discerning the decisions of their career they have made and their influential causes. According to the collected theoretical and practical material, the perspectives of future developments in sustainability from the viewpoint of principles of sustainable development management and ethical behaviour systems are reviewed. The result of man and nature conflict is the ecological problem, which is one of the most topical and urgent problems in the world. Sustainable development solutions can be ecological if a new ecological philosophy and new attitude to man and nature arise. Ecological philosophy, as a new and modern limb of philosophy, has to harmonize human and nature relations.

Key words: ecological philosophy, ethics, nature

INTRODUCTION

The focus of the article is on challenges of globalisation and ethical aspects of sustainable development. The article highlights the urgency of sustainable development ideology when humankind is solving the emerging economic and ecological problems.

The article aims at analysing the ethical theoretical aspects of sustainable development.

The partial goals for the achievement of the aim are as follows:

- reveal the importance of ecological ethics in sustainable development;
- review the ideology of sustainable development and its influence on mankind in the context of globalisation.

The methods applied encompass the systemic science fiction analysis, general and logical analysis, and comparative and generalisation methods.

RESULTS

More and more attention for the ethical dimension of the sustainable development is given in the scientific economic literature. In this paper the authors analyses questions, which are related to the sustainable economical development and emphasize ethical aspects of this path of economy. The article evaluates the ethical aspects of sustainability. According to the collected theoretical and practical material, the perspectives of future developments in sustainability from the viewpoint of principles of sustainable development management and ethical behaviour systems are reviewed.

Ethical aspects are very important, because now the humanity is faced with the principle problem – to have or not to have the future. Nowadays, if we want to make economical decisions, it is not enough to have sufficient economic information and narrow criterion of economic efficiency. We need to have other criteria – ecological, ethical – that are very important for the sustainable development of the world. Ecological-ethical imperative shows the limit, beyond which the harmonious life becomes impossible.

People are going to the next millennium, in which new attitudes towards the environment, scientific and technological progress, integration of different cultures and traditions and economic development must be formed. The last century used the concept of the economic development, which is today impossible to be used without changes. If we are taking into the account externalities and negative consequences of economic actions, we must again think about theoretical background of economical life.

The concept of the sustainable development, without which it is impossible to imagine discussions about the environment and development, is a real alternative in the economic theory to the neoclassical growth theory, speaking about economic growth which means quantitative material growth of the economy.

The result of man and nature conflict is the ecological problem, which is one of the most topical and urgent problems in the world. Sustainable development solutions can be ecological if a new ecological philosophy and new attitude to man and nature arise. Ecological philosophy, as a new and modern limb of philosophy, has to harmonize human and nature relations. The whole world is in the global ecological crisis caused by man, who himself generates chaos. Man himself must overcome the chaos and harmonize his life. Sustainable development must create fair and moral covenant between human and nature. But we can't solve humanity problems practically, while they are unsolved in theory and while we don't have a clear reason in ourselves. Sustainable development ideology has a task: outgeneral environmental, economic, social, mentality problems educate a new grasp in man. Sustainable development society has to educate new human understanding that your trust must be fair, honest, right, unselfish, and full of love for humanity and nature. Global economy reflects one more great change in the environment. Contemporary environment can be characterized by some peculiarities caused by the processes of globalisation. Loss of work is becoming a frequent phenomenon. Global economy reflects one more change in the world of work. The existence of global perspectives changes the external appearance of business. Technological advance exerts impact upon all the levels of development from selling operations to financial management. Technological changes create new predictive opportunities to choose harmony development. Organizational structure has become more horizontal and less centralized, a small number of full time employees will be employed there, whereas a large part of the activity will be carried out by temporary and occasionally employed people. Work changes. Changes happening inside the organizations require flexible activities from the executives in transition from one project to another, ability to communicate with people from different activity areas and closer cooperation among separate employees. Cultural labour force differences. Cultural differences in the area of labour force also arouse various changes in organizational functioning. They can be as important as the changes caused by economic competition and technological changes. Work and family life management is also a serious challenge for both the employer and employee. Family importance has grown when the number of working women increased.

A value is an abstract result that a person aims to achieve. Values highlight person's individual differences by revealing his priorities set with regard to salary, payment in time and other aspects of development. Some people consider helping others

as a priority (social value) or desire to acquire power (political value), whereas for others the creation of beauty in their surroundings (aesthetic value) or acquisition of knowledge (theoretical value) is more important. Every person has a unique combination of his values.

People can learn about their values when analysing the history of their life, discerning the decisions of their career they have made and their influential causes

CONCLUSIONS

1. Harmony is the normative ethical principle for the further development of the society that speaks not about how it is, but about how it should be; it foresees the need for criticism of persistent human relationship and action algorithms.
2. Alternative conceptions defining human behaviour for the pattern of Homo oeconomicus have to be found when morality is becoming the crucial factor of the society and self-responsibility for the people around, and the overall threat to the future of the environment.
3. The perception of sustainable development ideology encompasses ecological unity, social and economic justice, non-violent actions, democracy and peace.
4. The philosophy of sustainable development emphasises the priority of common human values and maintains that the retention of nature is the corporate and the most important task of mankind.
5. Global economy reflects one more great change in the world of labour. The existence of global perspectives is changing the business profile and altering the development of career in organisations.
6. Technological progress affects all forms of business starting with sale operations and ending with financial supervision. Technological changes create new, unpredictable choices. The role of career gaining greater importance. The flexibility of career management and readjusting to the variety of changes in the labour world is very important.
7. The structure of organisations is becoming flatter, less centralised; it employs a few main workers but the greatest share of work is performed by the temporary or occasional workforce. "Network" organisations are developing rapidly. They unite various resources necessary for the accomplishment of a certain project or making a product. These changes in the organisational structure are usually followed by the review of a "psychological contract" between an employer and employee.

8. Changes of work. Changes at organisations require flexibility of executives proceeding from one project to another, ability to communicate with people from diverse functional spheres and diverse interrelationships.
9. Cultural differences of workforce. Cultural differences of workforce also cause changes in the functioning of an organisation. They may be as significant as economic competitiveness or technological changes. The success of career in most organisations can depend on the ability of workers to adapt themselves to the multinational surroundings.
10. Management of job and family life is also a big challenge to both employers and employees. The importance of family has increased when the number of working women has grown up. A great number of divorces have added to the problem because parents who raise their children separately face problems of combining career and family.

REFERENCES

- Bieliauskas Vytautas (2004) Globalizacija, tautiškas ir tapatybė. www.litua.com/modules.php?name=News&file=article&sid=193#D
- Brown D. A. (1994). The ethical dimensions of the United Nations program on environment and development. Earth Ethics Research Group.
- Borgen F., Grutter J. (1995) Where Do I Go Next? Using Your Strong Results to Manage Your Career. Consulting Psychologists Press.
- Christensen A., Hansen J. (1996). Harmonija ir produktyvumas. Vilnius: Enciklopedija.
- Daly H. E., Cobb J. B. (1989). For the Common Good: Redirecting the Economy Toward Community, the Environment and Sustainable Future. Boston.
- Engel J. R., Denny-Hugher. (1994). Advancing ethics for living sustainably: Report of the IUCN ethics workshop, April 1993, Indiana National Lakeshore, USA, Sacramento.
- Engel J. R., Engel J. G. (1990). Ethics of environment and development: Global challenge, international response. London.
- Gyls P. (2002). Fundamentalizmas ekonomikoje ir jo pavojai // Ekonomika. Nr. 57. P. 53-61.
- Harris M. (1998). Kultūrinė antropologija. Kaunas.
- Holland J. (1985) Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. Prentice Hall.
- Kalenda Č. (1998). Gamta žmogaus veikla ir dorovė. // Humanistika, Nr. 1, p. 35-37.
- Коселева В. Экология и нравственность // Общественные науки и современность. 1993. № 1. С. 153-162.
- Kothari R. (1994). Environment, technology and ethics. /In: Gruen L., Jamieson D. (Eds). Reflecting on Nature: Readings in Environmental Philosophy. New York. P. 228- 23.
- Kozlov, V. (2000). Osnovy transpersonalnoj psichologii // V. Kozlov, V. Maikov, Moskva.
- Leopold A. (1949). A Sand County Almanac and Sketches Here and There. London.

- Lietuvos Respublikos aplinkos ministerija (2001). Darbotvarkė 21 Jungtinių Tautų Rio veiksmų programa. Vilnius.
- Locke E.A., Latham G.P., Erez (1988) "The Determinants of Goal Commitment" // Academy of Management Review 13; p. 79-88.
- Machlup F. (1972). The Universal Bogy. / In: Essays in Honour of Lord Robbins. London.
- Naess, A. (1989). Ecology, Community and Lifestyle: Outline of an Ecosophy. Cambridge.
- Parker K. (1993). Economics, sustainable growth, and community // Environ. Values. Nr.2. P.233-245.
- Petkevičiūtė N., Stašienė S. (2003). Peculiarities of the Energetic Potential of the "Human-Organization-Ambience" System. // Management of Organizations: Systematic Research. Nr.26, p.173-185.
- Rockefeller S. C., Elder J. C. (1992). Spirit and nature: Why the environment is a religious issue. Boston.
- Robbins Stephen (2002) The Essence of Organizational Behaviour. Prentice Hall.
- Skolimowski H. (1990). Reverence for life. / In: J. R. Engel, J. G. Engel (Eds.), Ethics of environment and development: Global challenge, international response. London. P.97- 103.
- Super D., Bohn M., (1970) Occupational Psychology. Belmont, CA, USA.
- Statkevičius A. (1992). Bendražmogiškumo manifestas. Kaunas.
- Statkevičius A. (1990). Žmogaus gelbėjimas. Chicago.
- Stumpf S.A. and Hartman K. (1984). Individual Exploration to Organizational Commitment or Withdrawal. // "Academy of Management" N 27(1984); 308-329./

UTJECAJ MORALNOG I INTELEKTUALNOG KAPITALA NA ODRŽIVI RAZVOJ ZEMALJA SVIJETA

MORAL AND INTELLECTUAL CAPITAL AND THEIR INFLUENCE ON SUSTAINABLE ECONOMIC DEVELOPMENT

Željko Požega; Boris Crnković; Manja Čuk - Požega

Ekonomski fakultet u Osijeku; Borovo Poslovni centar d.o.o. Vukovar
Osijek, Vukovar, Republika Hrvatska

Sažetak

Veće i brže stope društvenog razvoja moguće je postići promjenom ekonomske politike zemalja svijeta tako da se prioritet da ulaganju u ljude. Podizanje i unapređivanje moralnog i intelektualnog kapitala stanovnika dovest će, što pokazuju i rezultati našeg istraživanja, do bržeg rasta bruto domaćeg proizvoda. U radu se pokazuje značaj ljudskog kapitala (moralnog i intelektualnog) i koliki je njegov utjecaj na bruto društveni proizvod neke zemlje.

Ključne riječi: *moralni kapital, intelektualni kapital, fizički kapital, održivi razvoj, BDP per capita*

Abstract

It is possible to achieve greater and faster rates of social growth by changing economic policies so that they put their priorities on investments in people. A rise of moral and intellectual potentials will, as the results of research quoted in this paper show, bring to the faster growth of the Gross Domestic Product. In this article we wish to show the importance of human capital (moral and intellectual) and its influence on GDP of a certain country.

Key words: *moral capital, intellectual capital, physical capital, sustainable development, GNP*

UVODNA RAZMATRANJA

U ovome članku, koji je podijeljen u tri dijela, obrađuje se utjecaj moralnog i intelektualnog kapitala na bruto domaći proizvod per capita (BDP p.c.) neke zemlje. U prvom dijelu rada daje se kratki teoretski pregled postojećeg stanja u stupnjevima razvijenosti zemalja svijeta kao i analiza povijesnih i prirodnih čimbenika stvaranja razlika u životnom standardu. U drugom dijelu rada prikazana je metodologija rada i objašnjeni su podaci koji su korišteni za istraživanje i analizu po zemljama svijeta. U trećem dijelu rada daje se grafički prikaz relevantnih rezultata koji prikazuju utjecaj moralnog i intelektualnog kapitala na BDP zemalja svijeta. Cilj je rada testirati hipotezu da dugoročno i kontinuirano ulaganje u ljude i njihove potencijale te razvijanje moralnog i intelektualnog kapitala kao najvažnijih dijelova ljudskog kapitala osigurava brzi ekonomski i društveni rast i razvoj.

ANALIZA UZROKA RAZLIKA U GOSPODARSKOM RAZVOJU

Mnogi ekonomisti još uvijek tvrde da se razlika u stupnjevima razvijenosti zemalja svijeta povijesno može objasniti prirodom, odnosno zemljopisnim povezivanjem prirodnih okolnosti s kulturom i institucijama, pri čemu ističu da su upravo zemljopisni uvjeti diktirali usjeve i način njihova uzgajanja, a samim time i narav zemljišnog posjeda i raspodjelu bogatstva, što su ključni elementi za brzinu i karakter razvitka. Činjenica jest da se na karti svijeta (Krugman, Obstfeld), koja prikazuje proizvod ili dohodak po glavi stanovnika, bogate zemlje nalaze uglavnom u umjerenim zonama, osobito u sjevernoj hemisferi, a siromašne zemlje u tropskim ili suptropskim područjima, između sjeverne i južne obratnice. Posebno se to odnosi na pojas od nekoliko tisuća milja širine koji okružuje Zemlju po ekvatoru, gdje je svugdje prisutan nizak životni standard i kratak životni vijek ljudi. Dakle, kada analiziramo uzroke razlika u životnom standardu i stupnjevima razvijenosti zemalja svijeta nikako ne možemo zaobići čimbenik (ne)povoljne klime te zanemariti goleme razlike početnih uvjeta s kojima su bile (i još uvijek su) suočene siromašne zemlje u usporedbi s razvijenim zemljama.

Uz zemljopisne i klimatske razlike, A. Blaut smatra (Becker) kako su bogate zemlje razvijale tehnologiju na način koji odgovara procesima rada i razvoja u zemljama s umjerenim klimama, a potencijalno tropsko tlo ostalo je i dalje neiskorišteno. Iako zemljopisna ograničenja zbog napretka medicine i razvoja visokih tehnologija danas sve više slabe, ona očito nisu nestala. Također se ne smije zaboraviti niti kolonizacija gdje su kolonijalne sile stoljećima upotrebom sile iskorištavale siromašnije zemlje te se na taj način dodatno bogatile, a u tim zemljama iza sebe ostavljale siromaštvo. Problem vrućine tek je u kasnijem razvoju civilizacije rješavan klimatizaci-

jom koju si većina svjetskih siromašnih zemalja još uvijek ne može priuštiti te im i dalje ostaje problem smanjene produktivnosti rada zbog vrućina.

Voda je još jedan uzrok razlika u životnom standardu i stupnjevima razvijenosti zemalja svijeta, budući da tropska područja općenito imaju dovoljan prosjek pada-lina, ali im je vremenski raspored često neredovit i nepredvidiv, što znatno otežava obrađivanje zemlje i ostvarivanje visokih stopa prinosa. U drugoj krajnosti, mnoga zemljopisna područja suočavaju se sa sušama, pri čemu zbog visokih stopa isparavanja navodnjavanje i pohrana u nedovoljnoj mjeri rješavaju problem. Katastrofe, kao što su poplave, oluje i potresi, do kojih dolazi jednom ili dva puta svakoga desetljeća, još su jedan od uzroka velikog jaza između bogatih i siromašnih zemalja svijeta.

Sve veća primjena znanja i znanosti te razvoj tehnologije daje razlog za nadu u rješavanje problema koji zasjenjuju sadašnjost i budućnost. Međutim, ta su nadanja, temeljena na znanosti, još uvijek opravdana samo kod bogatih zemalja, iz razloga što dobici što ih donosi znanje nisu ravnomjerno raspodijeljeni. Jasno je kako je život u siromašnim područjima nesiguran i težak te da mnoga od njih ostaju siromašnima ili čak postaju još siromašnjima, ali, ipak, bilo bi pogrešno vidjeti zemljopis i klimatske uvjete kao sudbinu. Prema Becku, njihov se značaj može smanjiti ili izbjeći, a ključ su znanost i tehnologija jer što se više stanovništvo obrazuje, osigurat će se sprječavanje bolesti i osiguravanje boljih životnih i radnih uvjeta, a naposljetku i BDP-a. Za to je nužno razvijati svijest o važnosti ljudskog kapitala, poštenja, borbe protiv korupcije, napretka znanosti i tehnologije, uz pomoć kojih će se razvijati svaki pojedinac i svako društvo u cjelini.

S vremenom su sve stare prednosti i uzroci stvaranja razlika u životnom standardu zemalja svijeta, prirodne prednosti, resursi i dr., pomalo gubile na vrijednosti, a sve je više prioritetno mjesto zauzimalo znanje i obrazovanje. Nove tehnike proizašle kao rezultat znanstvenih istraživanja i razvijanja novih znanja nerijetko su značile katastrofu za starije metode i veliki broj ljudi i naroda koji su živjeli od njih i koji su se teško uspijevali prebaciti na novi način rada i nove tehnologije.

PRIKUPLJANJE PODATAKA I METODOLOGIJA RADA

Osnovu istraživanja čine prikupljeni podaci o statističkim varijablama indeks korupcije i stopa obrazovanja za 177 zemalja u svijetu za period od 1975. do 2005. godine, s projekcijama za 2015. godinu, pri čemu se kao bazna godina za potrebe ovoga članka uzima 2003. godina.¹ Varijabla indeks korupcije reprezentativni je pokazatelj moralnog kapitala, dok varijabla stopa obrazovanja reprezentativno predstavlja intelektualni kapital stanovnika neke zemlje.

¹ Službeni statistički podaci Ujedinjenih naroda, izvor: <http://hdr.undp.org/> i <http://unstats.un.org/unsd/>

Indeks korupcije dobiven je pomoću istraživanja broja stanovnika žrtava kaznenih djela, odnosno postotka populacije koja opaža da su bili žrtve određenih tipova kaznenih djela u protekloj godini, a temeljeno na odgovorima danima Međunarodnoj organizaciji istraživanja žrtava zločina. U pitanju su mito i korupcija, pljačke, seksualni zločini i dr., iz čega se, između ostaloga, izvodi za svaku zemlju obuhvaćenu istraživanjem i odgovarajući indeks korupcije.²

Stopa obrazovanja temelji se na stopi pismenosti punoljetnih osoba i kombiniranom srazmjeru za primarno, sekundarno i tercijarno školstvo. Stopa pismenosti punoljetnih osoba odnosi se na postotak ljudi iznad 15 godina koji s razumijevanjem mogu čitati i pisati kratke jednostavne izjave vezane uz njihov svakodnevni život. Razine obrazovanja kategoriziraju se kao preprimarna, primarna, sekundarna i tercijarna razina obrazovanja te se podudaraju s Međunarodnim standardima klasifikacije obrazovanja.³ Preprimarna edukacija (ISCED razina 0) obuhvaća takve obrazovne ustanove kao što su dječji vrtići, jaslice i dječje škole u kojima djeca nisu dovoljno stara da pohađaju školu primarne razine obrazovanja. Primarna edukacija (ISCED razina 1) obuhvaća temeljne elemente obrazovanja u ustanovama kao što su primarne i elementarne škole. Sekundarna edukacija (ISCED razine 2 i 3) temelji se na najmanje četiri godine dodatnih instrukcija prve razine ili specijaliziranih instrukcija, ili oboje, a u takvim institucijama kao što su srednje škole, sekundarne škole, visoke škole, trening škole te pozivne i tehničke škole. Tercijarna edukacija (ISCED razine od 5 do 7) odgovara edukaciji na takvim institucijama kao što su sveučilišta, veleučilišta i visoke razine profesionalnih škola, zahtijevaju minimum znanja koje omogućava uspješan završetak obrazovanja na drugoj razini ili svjedodžbu o postignućima na ekvivalentnoj razini znanja. Srazmjer upisa, ukupni, obuhvaća broj studenata upisanih u razinu obrazovanja, bez obzira na dob, kao postotak u populaciji službene školske dobi za tu razinu obrazovanja. Ukupni srazmjer upisa može biti veći od 100 posto kao rezultat stupnja ponavljanja i upisa studenata dobi mlađe ili starije od studenata tipične dobi za taj stupanj. Kombinirani srazmjer upisa za primarno, sekundarno i tercijarno školstvo obuhvaća broj učenika i studenata upisanih u primarnu, sekundarnu i tercijarnu razinu obrazovanja, bez obzira na dob, kao postotak populacije službene školske dobi za te tri razine obrazovanja. Srazmjer upisa, neto, obuhvaća broj učenika ili studenata upisanih u određenu razinu obrazovanja koji su službene školske dobi za tu razinu obrazovanja kao postotak ukupne populacije službene školske dobi za tu razinu obrazovanja.⁴

² Metodologija izračuna detaljno je objašnjena na web-adresi: http://hdr.undp.org/reports/global/2005/pdf/HDR05_complete.pdf

³ International Standard Classification of Education – ISCED.

⁴ Metodologija izračuna detaljno je objašnjena na web-adresi: http://hdr.undp.org/reports/global/2005/pdf/HDR05_complete.pdf

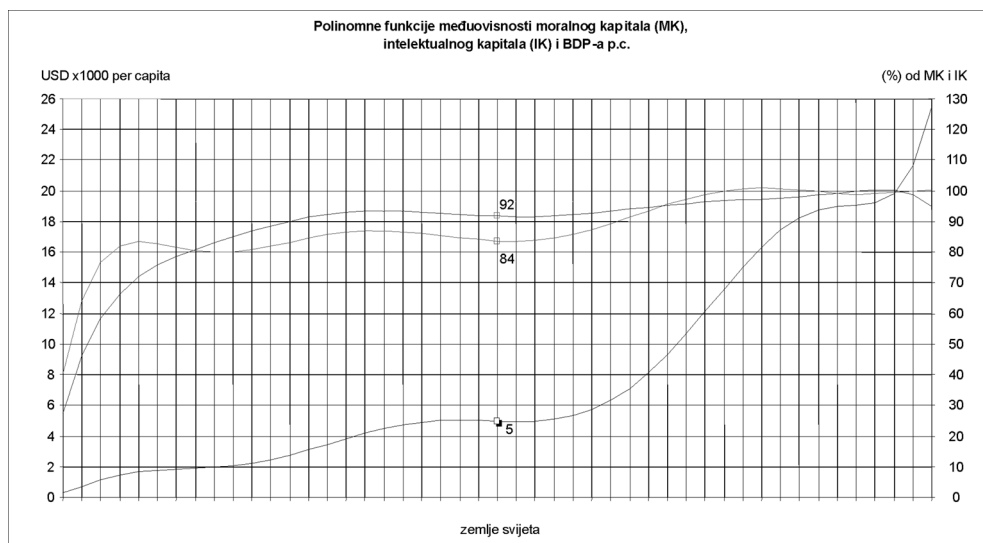
ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Analiza rezultata istraživanja temelji se na računanju i analiziranju koeficijena linearne i multiple linearne korelacije te izradi grafikona na temelju dobivenih rezultata istraživanja primjenom polinoma osmog reda, a sve u svrhu promatranja i otkrivanja utjecaja dviju varijabli, moralnog i intelektualnog kapitala, koje predstavljaju varijable indeks korupcije i stopa obrazovanja, na BDP p.c. promatranih zemalja svijeta. Podaci su obrađeni i analizirani primjenom SPSS paketa statističkih programa.

Grafički prikaz rezultata istraživanja

Promatra li se grafički prikaz polinomnih funkcija međuovisnosti varijable moralnog kapitala, intelektualnog kapitala i BDP-a p.c. po zemljama svijeta (Grafikon 1.), kao polinome osmog reda, može se vidjeti kako povećanjem moralnog kapitala (crvena linija) i intelektualnog kapitala (plava linija) raste zavisna varijabla, BDP p.c (crna linija). Iz grafikona se može zaključiti kako do razine od otprilike 8 000 USD-a rast moralnog kapitala i povećanje intelektualnog kapitala stanovnika pozitivno utječu na BDP p.c. po vrlo niskim stopama, da bi se nakon te razine utjecaj te dvije varijable na zavisnu varijablu počeo izražavati po znatno višim stopama.

Grafikon 1. Polinomne funkcije međuovisnosti moralnog kapitala, intelektualnog kapitala i BDP-a p.c.



SINTEZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Grafikon prikazan u radu, dobiven računanjem polinoma osmog reda, nedvojbeno pokazuje trend da povećanjem moralnog i intelektualnog kapitala stanovnika značajno raste BDP p.c. promatranih zemalja svijeta, s tim da se može zaključiti kako je razina BDP-a p.c. od otprilike 8 do 10 tisuća USD-a razina do koje povećanje moralnog i intelektualnog kapitala pozitivno utječu na BDP-a p.c., ali uz niže stope, da bi se nakon te razine BDP-a p.c. s povećanjem moralnog i intelektualnog kapitala rast BDP-a p.c. izražavao po znatno višim stopama.

Rezultati provedenih istraživanja dokazuju hipotezu da dugoročno i kontinuirano ulaganje u ljude i njihove potencijale te razvijanje moralnog i intelektualnog kapitala, kao najvažnijih dijelova ljudskog kapitala, osigurava brzi ekonomski i društveni rast i razvoj. Kao što se iz rezultata može vidjeti, povećanje moralnog i intelektualnog kapitala stanovnika značajno pozitivno utječu na BDP zemalja svijeta te su uvijek ostvarivanja održivog ekonomskog razvoja po većim i bržim stopama, odnosno dostizanja višeg stupnja razvijenosti i boljeg životnog standarda. Nakon postizanja određene razine ekonomskog razvoja povećanje moralnog i intelektualnog kapitala počinje utjecati na rast BDP-a po značajno većim stopama, iz čega proizlazi da svaka ekonomska politika treba u ostvarivanju svojih ciljeva ustrajati na razvijanju ljudskog kapitala.

POPIS LITERATURE

- Akçay, S., "Corruption and Human Development" *The Cato Journal*, Vol. 26., 2006.
- Ali, A. M., Isse, H. S., "Determinants of Economic Corruption: A Cross-Country Comparison" *The Cato Journal*, Vol. 22., 2003.
- Bahtijarević-Šiber, F., "Management ljudskih potencijala" *Golden marketing*, Zagreb, 1999.
- Beck, U., "Moć protiv moći u doba globalizacije: nova svjetsko politička ekonomija" *Školska knjiga*, Zagreb, 2004.
- Becker, S., "Responding to poverty: the politics of cash and care" *Longman*, cop., London, New York, 1997.
- Biggs, M. L., Dutta, J., "The Distributional Effects of Education Expenditures" *National Institute Economic Review*, Vol. 18., 1999.
- Deželjin, J., "Upravljanje ljudskim potencijalima" *Organizator*, Zagreb, 1996.
- Edvinsson, L., "Korporacijska longituda: navigacija ekonomijom znanja" *Differo*, Zagreb, 2003.
- Gibson, J., "Correlation versus Causation and the Apparent External Benefits of Education" *New Zealand Economic Papers*, Vol. 33., 1999.
- Inić, B., Kukrika, M., "Kako biti konkurentan na globalnom tržištu – Menadžment znanjem i intelektualnim kapitalom" *Fakultet za trgovinu i bankarstvo "Janičije i Danica Karić"*, Beograd, 2003.

- Ivancevich, J. M., "Human Resource Management" sixth edition, Irwin, 1995.
- Krugman, P., R., Obstfeld, M., "International economics: theory and policy" sixth edition, Addison-Wesley, cop., Boston, 2003.
- Landes, D., S., "Bogatstvo i siromaštvo naroda: zašto su neki tako bogati, a neki tako siromašni" Masmedia, Zagreb, 2003.
- Lauc, A., "Metodologija društvenih znanosti" Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Pravni fakultet u Osijeku, Osijek, 2000.
- Marušić, S., "Upravljanje ljudskim potencijalima" treće izmijenjeno i dopunjeno izdanje, Adeco & Ekonomski institut u Zagrebu, Zagreb, 2001.
- Milkovich, G. T., Boudreau, J. W., "Human Resource Management" sixth edition, Irwin, Boston, 1991.
- Nadler, L., Nadler, Z., "Developing Human Resources" third edition, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Oxford, 1991.
- Ramcharan, R., "Higher or Basic Education? The Composition of Human Capital and Economic Development" IMF Staff Papers, Vol. 51., 2004.
- Sab, R., Smith, S. C., "Human Capital Convergence: A Joint Estimation Approach" IMF Staff Papers, Vol. 49., 2002.
- Walker, J. W., "Human Resource Strategy" McGraw-Hill, Inc., 1992.

EKONOMSKI ASPEKTI CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ TURIZMA

ECONOMICAL ASPECTS OF LIFELONG LEARNING IN SUSTAINABLE TOURISM DEVELOPMENT

Milena Peršić; Vanja Ivanović

Fakultet za turistički i hotelski menadžment Opatija
Republika Hrvatska

Sažetak

U ovom se radu pristupilo istraživanju mogućnosti povezivanja općih načela cjeloživotnog učenja s načelima održivog razvoja u specifičnim uvjetima njegove primjene u području turizma, a uz uvažavanje europskih iskustava temeljenih na prepoznatljivim programima. Cjeloživotno učenje u načelu uključuje sve segmente učenja, koji čovjeka prate tijekom njegova čitavog životnog vijeka. Održivi razvoj nameće interdisciplinarni pristup stjecanju spoznaja, na način da se zadovolje potrebe sadašnje generacije, a da se ne umanje iste mogućnosti i budućim generacijama uz uvažavanje elemenata ekološke, socio-kulturne, ekonomske i tehnološke održivosti. Primjena ovih načela u turizmu, temeljit će se na istraživanju u PGŽ i odredbama koje upućuju na primjenu ekoloških standarda (ISO 14000ff), a kao pretpostavke da se tržištu ponudi konkurentan i ekološki prihvatljiv turistički proizvod.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, održivi razvoj, ISO 14001, turizam, Primorsko-goranska županija*

Abstract

The paper presents possibilities of connecting basic principles of lifelong learning with principles of sustainable development in tourism, based on European experience gained through different known programmes. Lifelong learning basically includes all learning segments which follow an individual during his lifetime. Sustainable development meets the needs of the present generation without compromising the ability of future generations to meet their own needs, and the elements of environmental, socio-cultural, economical and technological sustainability should be recognized. The application of these principles in tourism will be based on research conducted on Primorsko-Goranska County and regulations directed towards environmental standards (ISO 14000ff), as a prerequisite for creating environmentally acceptable tourist product.

Key words: *lifelong learning, sustainable development, ISO 14001, tourism, Primorsko-Goranska County*

UVOD

Cjeloživotno učenje (cjeloživotno učenje, cjeloživotno školovanje, lifelong education, lifelong learning, continuing education, Ganzlebensausbildung, Weiterbildung, Lebenslänglichlernen und Fortbilden, i sl.) se općenito prihvaća kao teza o potrebi permanentnog učenja tijekom cijelog životnog vijeka čovjeka, a s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti. Ocjeni ove problematike se može pristupiti s osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive u teoriji i praksi, a ovisno o specifičnostima pojedine kulture ili naroda, odnosno regulativi pojedine zemlje ili sustava. S obzirom na širinu obuhvata ove problematike, u ovom će se radu istraživanje usmjeriti na područje sagledavanja problematike cjeloživotnog učenja, s pozicija njegove uloge u realizaciji ciljeva ekonomskog razvoja usklađenog s načelima održivog turističkog razvoja, kao posebno značajne razvojne grane u Republici Hrvatskoj.

CJELOŽIVOTNO UČENJE KAO PROCES I OBVEZA

Brzi razvoj tehnologije i zastarijevanja stečenih znanja, koja treba neprekidno nadopunjavati ima za posljedicu uvođenje sustava cjeloživotnog učenja kao kontinuiranog procesa i obveze svih razina društva. Pojam cjeloživotno učenje se različito tumači, a u načelu uključuje sve one segmente cjelovitog sustava obrazovanja i odgoja, koji čovjeka prate tijekom njegova životnog vijeka (od rođenja do smrti). Ono može biti formalno i neformalno, najčešće se povezuje s učenjem odraslih (adult education), a uvjetovano je potrebom nadoknade nedostajućih osnovnih znanja ili stjecanja kompetencija za određenu profesiju. Danas se na području EU uspješno realizira veliki broj programa cjeloživotnog učenja, a prepoznatljivi su pod nazivima „Comenius“ (za područje predškolskog i školskog obrazovanja), „Erasmus“ (za visokoškolsko učenje), „Leonardo da Vinci“ (za učenje u struci i druge oblike osposobljavanja), „Grundtvig“ (za učenje odraslih), „Transversal“ (za učinkovitost podrške programa u inoviranju znanja), te „Jean Monnet“ (za promicanje EU na međunarodnom planu) (<http://ec.europa.eu>).

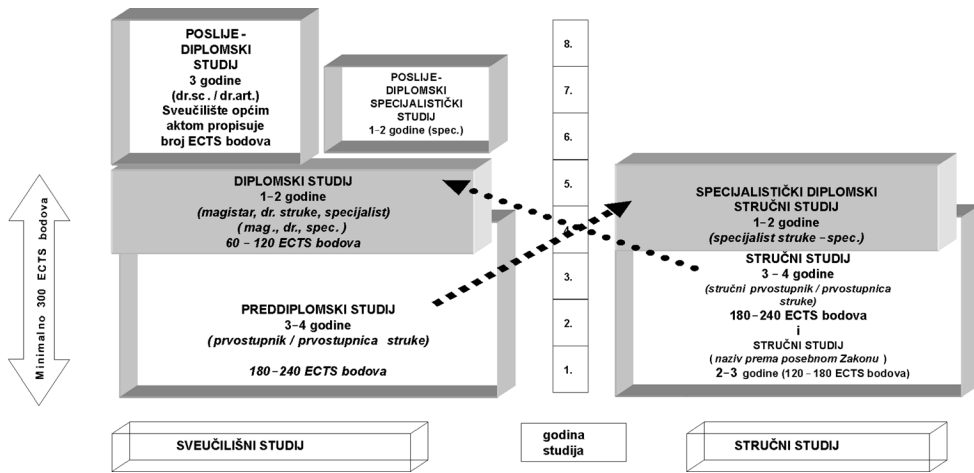
Cjeloživotno učenje treba stoga promatrati kao jedinstvo formalnih oblika obrazovanja (definiranih nacionalnim ili međunarodnim kvalifikacijskim okvirom) i svih raspoloživih neformalnih oblika obrazovanja, koji se pojedincu ili ciljnim skupinama nude izvan tog sustava. Cjeloživotno učenje predstavlja i jednu od temeljnih zadaća u procesu realizacije „bolonjskog procesa“ na putu ostvarenja ciljeva „društva znanja“. Naime, kroz europski sustav prijenosa bodova (ECTS - European Credit Transfer System) potiče se mobilnost studenata u europskom prostoru visokog obrazovanja, na način da se bodovi mogu postizati i izvan tog sustava kroz proces cjeloživotnog učenja. U taj se proces uključuje i Sveučilište u Rijeci, koje uz redoviti

obrazovni sustav razvija i programe cjeloživotnog učenja, potiče se mobilnost studenata i nastavnika, otvara se prostor za partnerstva, te za razvoj i prijenos inovacija (<http://www.uniri.hr>). Cilj je potaknuti stvaranje naprednog društva znanja i održivog ekonomskog razvoja, kroz stvaranje uvjete za otvaranje novih i povećanje broja postojećih poslova, a radi što uspješnog uključivanja na europsko i svjetsko tržištu rada po međunarodno prihvaćenim kriterijima.

Ključnu ulogu u tom procesu imaju i visokoškolske institucije, pred koje se stavlja složen zadatak koordinacije u realizaciji procesa cjeloživotnog učenja, uz uvažavanje specifičnosti različitih grana djelatnosti i mogućnosti što uspješnije implementacije u praksi. Navedeno se temelji na UNECE-ovom (UN Economic Commission for Europe) programu cjeloživotnog učenja (LLP - Lifelong Learning Programme), koji je okvirno definiran na nivou EU, a ima polazište u odredbama Strategije obrazovanja za održivi razvoj (www.unece.org/env/esd), programu Education and Training 2010 (<http://ec.europa.eu>), te Planu razvoja odgoja i obrazovanja 2005-2010, koje je donijelo MZOS RH (<http://public.mzos.hr>), uz uvažavanje međunarodnih programa i smjernica UN/ECE-a, u okviru procesa „Okoliš za Europu“, te uz uvažavanje polazišta definiranih Strategijom i nacionalnim planom djelovanja na okoliš (<http://www.mzopu.hr>).

Permanentno učenje je kao dio procesa cjeloživotnog obrazovanja, do sada bio najbolje prepoznatljiv u praksi, kada su se odrasli uključivali u proces obrazovanja nakon završetka određenog stupnjeva formalnog obrazovanja (Grupa autora: Croatia 2001...; Reshaping the focus of vocational teacher and trainer training...). Dio tog procesa je i razvoj učenja na daljinu (e-učenje, e-learning, E-teaching, E-lernen....), gdje se znanje usvaja uz podršku informacijske i komunikacijske tehnologije (modeli su npr. Dublin Core, Ariadne, SCORM, AICC, LOM, IMS ...). U okviru EU nude se mnogi prepoznatljivi modeli u procesu cjeloživotnog obrazovanja (education to consumers), kao npr. model E2B za strukovno učenje (education to business), model E2E je usmjeren onima koji će to znanje dalje prenositi (education to education), sustav učenja na daljinu nudi modul E2C i sl. (<http://nl.wikipedia.org>). Navedeno upućuje na potrebu da se i u Republici Hrvatskoj slijede EU -standardi izgradnje modularnog sustava obrazovnih paketa, kao metodički jednostavnih elemenata (LO Learning Object odn. sustav lego-kocki), kao sustava obrazovnih jedinica koje će se moći kombinirati ovisno o potrebama ciljnih korisnika i dosadašnjoj razini obrazovanja. Akademska razina cjeloživotnog učenja proizlazi i iz odredbi Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (NN 123/03, 105/04, 174/04) i nacionalnog obrazovnog okvira, na način prikazan na slici 1.

Slika br. 1: Nacionalni obrazovni okvir u sustavu visokog obrazovanja



Izvor: Obrada autora temeljem odredbi Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, te važeće prakse

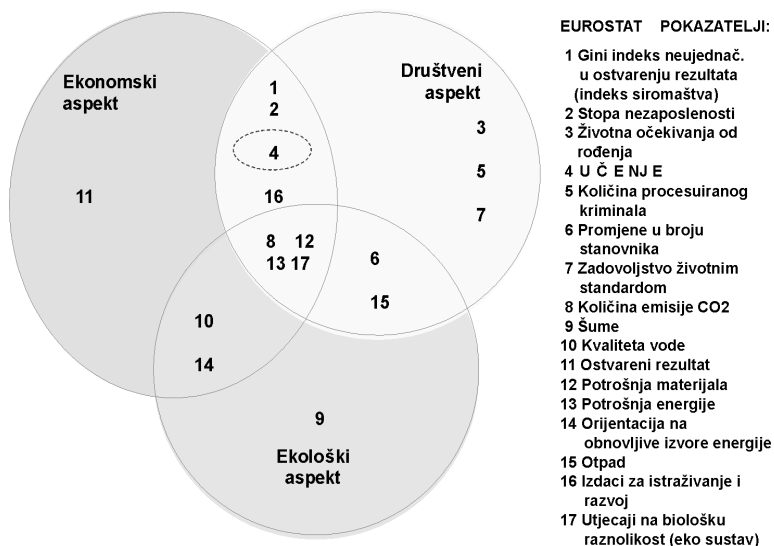
Cjeloživotno učenje na akademskoj razini podrazumijeva mogućnost da student u svakoj fazi, a tijekom cijelog životnog vijeka može nastaviti studij, pri čemu mu se priznaju prethodno postignute razine obrazovanja. Naime, nakon što završi preddiplomski studij (trogodišnji ili četverogodišnji) pristupnik se može uključiti na europsko tržište rada i nova znanja stjecati kroz permanentno učenje ili nastaviti učenje na diplomskom a kasnije i na doktorskom studiju. Trajanje formalnih oblika visokoškolskog obrazovanja ne temelji se na jedinstvenom konceptu (prevladava koncept 3+2+3 ili 4+1+3, koji se odnosi na relacije prvostupnik/ bachelor + magistar/master degree + doktor znanosti/Ph.D). U RH je obrazovnim okvirom definiran minimalan broj bodova koje treba ostvariti za prijelaz na višu hijerarhijsku razinu obrazovanja, a ukoliko se bodovi ne steknu u formalnom sustavu, moguće ih je ostvariti u sustavu cjeloživotnog učenja. Hrvatska sveučilišta i druge visokoškolske institucije se sustavno prilagođavaju zahtjevima Europske mreže za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju (ENQA = The European Association for Quality Assurance in Higher Education) u cilju promicanja obrazovnog sustava Hrvatske i radi kvalitetnog uključivanje u europsku mrežu informacijskih centara (ENIC = European Network of Information Centres i NARIC = National Academic Recognition Information Centres & The National Agency responsible for providing information and expert opinion on vocational, academic and professional skills).

UČENJE U PROCESU REALIZACIJE ODRŽIVOG RAZVOJA TURIZMA

Održivi razvoj kao cilj

Održivi razvoj je kategorija koja se koristi u stručnoj literaturi od sedamdesetih godina 20. stoljeća, iako su se neki elementi tog pojma indirektno koristili i u ranijim teorijskim radovima, no od tada se ovaj izraz „održivi razvoj“ javlja kao sastavni dio gotovo svih dokumenata u kojima se tretira razvojna problematika. Održivim se razvojem smatra onaj „razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnje generacije, pri čemu se ne umanjuju mogućnosti budućim generacijama da zadovolje svoje potrebe“ (WCED, *Our Common Future*, 1987. str. 43). Održivi razvoj je zasnovan na četiri glavna načela: ekološkoj održivosti, socio-kulturnoj održivosti, ekonomskoj održivosti i tehnološkoj održivosti (Smolčić Jurdana, D., 2005. str. 15). U praksi se koncepcija održivog razvoja često poistovjećuje s odnosom prema okolišu, no ne i u praksi učenja, što potvrđuju i rezultati empirijskih istraživanja i u zemljama u kojima je ekološka svijest visoko razvijena (slika 2).

Slika br. 2: Pozicija učenja kao kriterija održivosti prema EUROSTAT-u



Izvor: Prema Shmelev S.E., Rodriguez-Labajos, B., 2007, str. 396

Prema EURwOST-ovim kriterijima održivosti (EUROSTAT, 2006), učenje se sagledava s pozicija društvenog i ekonomskog aspekta održivosti i još uvijek ne naglašava uloga koju ima ili bi trebalo imati u postizanju ekoloških ciljeva. U RH bi se također ovoj problematici trebala posvetiti dužna pažnja, sukladno odredbama

Nacionalnog plana djelovanja na okoliš (N.N. br. 46 / 2002), kojim su obuhvaćena najznačajnija tematska područja (glava 4.1.: industrija i rudarstvo, energetika, poljoprivreda i šumarstvo, TURIZAM, promet, lovstvo i ribarstvo, područje potrošača i potrošnje stanovništva, domaćinstava, trgovačkih društava i javnog sektora) i tematske cjeline djelovanja na okoliš (glava 4.2. upravljanje kakvoćom zraka, upravljanje vodama, upravljanje tlom i šumama, gospodarenje otpadom, zaštita od buke, biološka raznolikost, očuvanje krajobraza i geološka baština, upravljanje obalnim i otočnim područjem, urbano područje, ruralno područje), a slijedom preuzetih međunarodnih obveza i procesa pridruživanja EU.

Posebno obvezujuće ratifikacija (Hrvatski Sabor 27. 4. 2007. godine) protokola iz Kyota (Kyoto protocol, 1997.), kao pretpostavke operativne provedbe Okvirne konvencije UN-a o klimatskim promjenama (UNFCCC), koji je RH potpisala 1999. godine, a stupio je na snagu 16. veljače 2005. godine, nakon što ga je ratificirala Rusija i druge industrijske zemlje odgovorne za 55% emisije štetnih plinova, ali ne i SAD, na koju otpada skoro petina ukupnog onečišćenja planetarnog omotača (22,4%, odn. 5,5 tona CO₂ po osobi). Najveću podršku tom procesu dala je EU, koja do 2030. godine planira smanjenje emisije stakleničkih plinova (najviše CO₂) za 20%, a obveze RH su 5% u razdoblju od 2008. do 2012. godine, s time da granična vrijednost emisije CO₂ godišnje ne može preći 34,62 milijuna tona. Navedene smjernice slijedi i nacionalni plan djelovanja na okoliš, jer se poseban naglasak stavlja na potporu održivom razvoju u području „ekološki primjerene proizvodnje hrane, ekološkog turizma, obnovljivih izvora energije, te zaštite pojedinih vrsta i ekosustava“ (<http://www.mzopu.hr> str. 16). Istraživanja dalje potvrđuju da posebnu pozornost treba posvetiti području energetike jer istraživanja potvrđuju da energenti u zagađivanju sudjeluju i do 74% (bijela knjiga). Za realizaciju ovih i drugih planova potrebna su neka nova znanja, koja većina nije stekla tijekom svog dosadašnjeg školovanja.

U okviru cjeloživotnog učenja težište se stavlja na osposobljavanje za realizaciju projekata koji su financijski i tehnički provedivi, a osiguravaju uravnoteženje u realizaciji socio-ekonomskih i ekoloških ciljeva. Potrebna su i specifična znanja potrebna za prepoznavanje troškovnih elemenata koji proizlaze iz odluka vezanih za djelovanje ili nedjelovanje na okoliš, za procjenu očekivanih koristi ali i rizika, što se u nacionalnim dokumentima susreće pod nazivom „troškovna odgovornost“ (<http://www.mzopu.hr> str. 16) koju treba prepoznati ovisno o stupnju važnosti i ciljnom interesu donositelja odluke na razini države, regije, lokalne zajednice, ulagača ili neke druge ciljne skupine. Na obveznost sastavljanja „obavijesti o zaštiti okoliša“ upućuje i Zakona o računovodstvu (N.N. br. 109/07 -Glava VIII - članak 18 - godišnje izvješće), što znači da menadžment srednjih i velikih poduzeća treba posjedovati nova znanja, te u okviru izrade godišnjeg izvješća prezentirati i financijsku komponentu aktivnosti vezanih za održivi razvoj, zaštitu i unapređenje okoliša. S time je povezana i potreba da se osigura relevantna baza podataka, neophodna u kreiranju in-

formacijske osnovice odlučivanja o održivom razvoju. To se prvenstveno odnosi na primjenu čistih tehnologija u području uštede energije, zaštite pitke i otpadnih voda i gospodarenje otpadom, ali i na uvođenje drugačijih pravila ponašanja u procesu primjene relevantnih eko-propisa i u izradi međunarodno priznatih eko-izvještaja specifičnih za svaku granu djelatnosti (Environmental Management for Hotels, 2000; Environmental Reporting 2001; www.defra.gov.uk, EPA 742-R-95-001, 1995., ISO 14000ff, EMAS i sl.).

Cjeloživotno učenje u Glavnom planu razvoja turizma PGŽ

U Glavnom planu razvoja turizma PGŽ, odn. turističke destinacije Kvarner (Grupa autora, 2005. separat obrazovanje) je uz razradu formalnih oblika obrazovanja za potrebe turizma, poseban naglasak stavljen i na specifičnosti ustroja cjeloživotnog učenja, kao pretpostavke ostvarenja ciljeva održivog razvoja turizma. Istraživanja provedena u turističkoj destinaciji Kvarner potvrđuju da je samo 22% turističkih organizacija organiziralo cjeloživotno obrazovanje, a čak 94% ispitanika smatraju da je ulaganje u cjeloživotno dugoročno isplativa investicija a ne trošak (Grupa autora, 2004. i 2007.), pa bi toj problematici trebalo posvetiti veću pozornost, tim više što se izdaci za obrazovanje i porezno priznaju (Zakon i pravilnik o porezu na dohodak). To nije samo u turizmu jer istraživanja ukazuju da je «prije tri desetljeća više od 40% zaposlenih bilo uključeno u programe cjeloživotnog obrazovanja, a danas je to tek 3%» (Rukavina, 2004. str. 10/11).

U postavljanju koncepta cjeloživotnog učenja u turizmu uvažavala se teza, da stjecanje i osuvremenjivanje sposobnosti, interesa, znanja i kvalifikacija treba temeljiti na relevantnim programima od odgojnih i obrazovnih ustanova do razdoblja nakon umirovljenja, a kao potpore održivom razvoju uz uvažavanje društvenih, ekoloških i ekonomskih zahtjeva. Analizirana su polazišta, mogućnosti i potrebe svih razina formalnih oblika učenja, kako bi se predložio relevantni okvir za neformalne oblike učenja neophodnih za stjecanje kompetencija i za usavršavanje vještina potrebnih određenom radnom mjestu u suvremenim uvjetima, a slijedom načela održivog razvoja turizma. Postavljen je model, čija primjena bi trebala imati i šire značenje za Republiku Hrvatsku, jer uključuje slijedeće aktivnosti (Peršić, 2005):

- Definirati minimum turističkih sadržaja koji moraju biti sadržani u redovitim nastavnim planovima i programima svih obrazovnih razina (od vrtića do doktora znanosti)
- Unaprijediti metode izvođenja nastave i komuniciranja, po uzoru na najbolje u svijetu
- Postaviti kriterije za ocjenu javnih i privatnih, obrazovnih i znanstvenih institucija od značaja za razvoj turizma u cilju postavljanja mreže i dobivanje dopunice

- Permanentno učenje i trening staviti u funkciju unapređenja poslovanja i podizanja kvalitete u turizmu, slijedeći suvremene trendove, informacijske zahtjeve menadžmenta u turizmu
- Stvoriti zakonske pretpostavke za dodjelu certifikata i licenciranje znanja po jedinstvenim kriterijima za struku (majstorski ispit, vođenje obrta, iznajmljivanje, specijalizacije za selektivne oblike turizma, specijalna ponuda....)
- Osigurati uvjete izvođenja praktične nastave i praktičnog rada, te otvoriti druge mogućnosti stjecanja iskustava i povezivanja teorije i najbolje prakse
- Razraditi organizacijske oblike i kanale pružanja konzultantskih usluga kadrovima u turizmu
- Donijeti konzistentan sustav mjera porezne politike, poticaja i olakšica za unapređenje sustava, ali i za osiguranje različitih izvora financiranja

Navedeno je moguće uspješno realizirati u ovoj regiji, koja raspolaže mrežom obrazovnih institucija, znanstvenim i obrazovnim kadrovima i stručnjacima iz prakse, koji su njena komparativna prednost. Okvir je važeći sustav obrazovanja za turizam u Republici Hrvatskoj, resursi kojima PGŽ raspolaže, te rezultati istraživanja o uočenim nedostacima i problemima, vezanim za podizanje konkurentnosti turističke destinacije u novim tržišnim uvjetima. Opći je cilj integrirati sve oblike formalnog i neformalnog obrazovanja za potrebe turizma. Istraživanja ukazuju da je bolje „turistički“ profilirati nastavne planove i programe u srednjim turističkim školama i na fakultetima, na način da se uniformnost zamijeni specijalizacijom, te prakticiraju relevantni oblici permanentne naobrazbe, treninga, samoučenja, e-učenja, učenja na daljinu i sl., a slijedom novih propisa, svjetske prakse u primjeni eko-trendova, kao i obveza koje proizlaze iz potpisanih ugovora i protokola od značaja za održivi razvoj turizma, pri čemu se može slijediti ovaj osnovni okvir prepoznavanja nedostajućih znanja (slika 3):

Slika 3: Okvir pristupa cjeloživotnom učenju u turizmu

A. Prvu skupinu u koju spadaju poduzetnici i menadžeri, kod kojih se prepoznaje:
o nedostatak poduzetničkog znanja i iskustva
o niska efikasnost u korištenju integriranih marketinških alata
o nedostatak znanja za profesionalnu primjenu tehnika menadžmenta
o nepoznavanje ili nedovoljno poznavanje mogućnosti baza podataka i informacija, kao podloge za uspješno poslovno odlučivanje
B. Drugu skupinu u koju spada srednja razina menadžmenta, kod koje se prepoznaje:
o niski stupanj komunikacije s višom hijerarhijskom razinom, kao i nedostatak znanja za efikasno korištenje podataka prikupljenih anketama, statističkim obrascima ili dostavljenim iz računovodstvene evidencije
o poteškoće u ekonomskom i ekološkom interpretiranju raspoloživih podataka
o nedostatak znanja za uspješno upravljanje ljudskim resursima, na putu ostvarenja ciljeva i zadataka definiranih poslovnim planom

o nedostatak znanja za uspješnu primjenu informatičke i komunikacijske tehnologije
C. Treću skupinu za operativno osoblje, kod kojih se ne prepoznaje:
o dovoljna motiviranost za postizanje kvalitete usluga
o poznavanje metoda za realizaciju brige za korisnike
o nedovoljna zainteresiranost za preuzimanje odgovornijih poslova i zadataka
o nedostatnost programa koji omogućuju njihovu specijalizaciju za različita specifična područja i aktivnosti u turizmu

Izvor: Prema: Grupa autora (2005) Glavni plan... Separat „Obrazovanje“

Akcijski plan realizacije ovog koncepta nalaže da je se za svaku hijerarhijsku razinu (od poslovnog sustava do turističke destinacije i šire) potrebno procijeniti potrebe za učenjem i odrediti prioritete, izabrati obrazovne programe i institucije koje će to izvoditi, jasno definirati potrebe tvrtki za određenim kadrovima i specijalizacijama, odrediti mjesta i dinamiku obrazovanja u skladu s zahtjevima djelatnosti (hoteli, kampovi, privatni smještaj, trgovine, zanati, lokalni poduzetnici, itd.). U sustav cjeloživotnog učenja potrebno je uključiti i privatne poduzetnike i poslovne partnere, u okvirima zajedničkog djelovanja na razini turističke destinacije. Izabrati treba i najpogodnije oblike transparentnog informiranja menadžmenta i zaposlenih, pri čemu se prioritet daje vlastitoj internetskoj stranici. Uspješna realizacija cjeloživotnog obrazovanja, rezultirati će visokim stupnjem profesionalnosti zaposlenih, podizanjem kvalitete učinaka, specijalizacijom za različite ciljne aktivnosti u izboru, izradi i plasmanu turističkog proizvoda na ciljno tržište, te kroz veći profesionalizam i podizanje imidža poslovnog sustava u okruženju, kao pretpostavke bolje prepoznatljivosti na nacionalnom i međunarodnom planu.

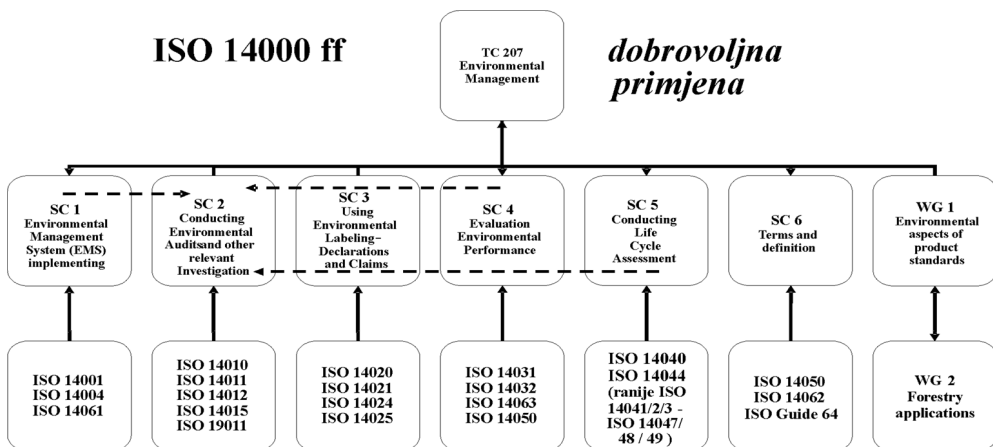
PROPISI I NORME OD ZNAČAJA ZA USTROJ UČENJA O OKOLIŠU

S porastom svijesti ekološki osviještenih hotelskih gostiju kao ciljnih korisnika, te spremnošću hotelskog menadžmenta da udovolji ovim zahtjevima, nameće se potreba organiziranja tečaja za stjecanje nedostajućih znanja, potrebnih za uspješnu implementaciju ekoloških standarda, definiranih sustavom normi ISO 14000ff. Provedena empirijska istraživanja u hotelijerstvu Hrvatske potvrđuju da je postojeći informacijski sustav još uvijek previše orijentiran na zadovoljenje potreba eksternih korisnika, a nedovoljno se uvažavaju informacijski zahtjevi menadžmenta. Stoga se nameće potreba ustrojavanja sustava treninga i drugih oblika permanentnog obrazovanja menadžmentu u procesu usvajanja potrebnih znanja na putu ustroja EMS-a i donošenja politika odnosa prema okolišu, kao operativnog plana provođenja „zelenih strategija“ temeljenih na propisima i obvezama koje proizlaze iz potpisanih protokola iz područja unapređenja i zaštite okoliša.

Treba naglasiti da je uvođenje EMS-a povezano s značajnim ulaganjima, da zahtjeva posebna znanja i angažman svih zaposlenih, a često i korištenje konzultantskih usluga specijaliziranih agencija (pogotovo kod manjih poslovnih sustava). No, s druge strane osiguravaju se uvjeti za unapređenje odnosa prema okolišu, postiže se veći stupanj usklađenosti s propisima i standardima, osigurava se pristup novim tržištima na kojima sve više dominiraju eko-osvijesteni kupci, smanjuju se troškovi i povećava efikasnost od odgovornog ponašanja i pravovremenog predviđanja mogućih štetnih utjecaja, podiže se moral zaposlenih te povjerenje zajednice i regulatornih tijela, smanjuju premije osiguranja od štetnog djelovanja, te osigurava pozitivan eko-imidž u sve više eko osviještenom okruženju.

Do značajnijeg uvažavanja ove problematike u praksi dolazi 1980-tih godina (Porter, B., Simon, J., Hatherly, D., 2006, str. 537 - 548) zbog velikih prirodnih katastrofa, ali i značajnije primjene eko-propisa i standarda. Za održivi razvoj je posebno značajan Akt o zaštiti okoliša VB (1990.) koji upućuje na primjenu ekološki najprihvatljivije tehnologije koja je i troškovno prihvatljiva (BATNEEC). Slijede nacionalni propisi koji nalažu izvješćivanje o okolišu u VB, Nizozemskoj, Belgiji, Japanu i sl (npr. www.defra.gov.uk), što je potaklo intenzivniji rad na donošenju standarda zaštite i unapređenja okoliša od nacionalne (BS 7750 iz 1992.), preko europske (EMAS - Europe's Eco-Management and Audit Scheme iz 1993. odn. 2001.g.) do međunarodne razine, koja se temelji na sustavu (obitelji) ISO normi 14000ff, ali samo norma 14001 osigurava certificiranje sustava (slika 4).

Slika br. 4: Karakteristike normi zaštite okoliša u okviru sustava ISO 14000ff

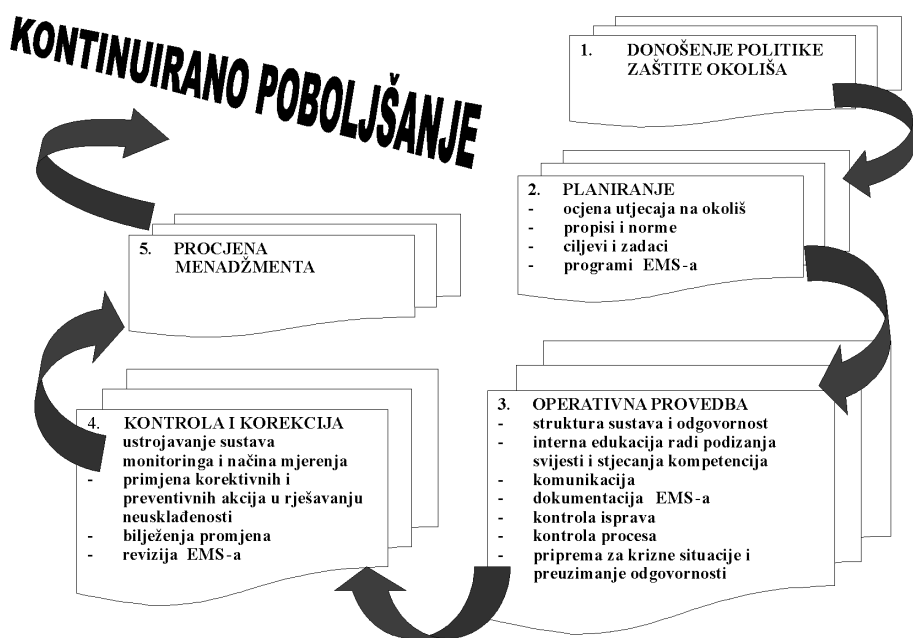


Legenda: TC 207 = Tehnički komitet "Upravljanje okolišem", čiji je zadatak generiranje normi u cilju ostvarenja ideje održivog razvoja, očuvanja eko-sustava i zaštite prirode; SC 1, 2, 3... jesu pod-komiteti za pojedine grupe aktivnosti, a WG 1, 2... su radne grupe za pojedine specifične zadatke

Izvor: Obrada autora temeljem odredbi standarda ISO 14000ff i http://www.bsglobal.com/tools/systems_iso.asp

Od menadžmenta se zahtijeva poznavanje velikog broja propisa i standarda, kao podloge za donošenje politika odnosa prema okolišu, a koji direktno ili indirektno upućuju na potrebu osiguranja informacijske osnovice za upravljanje okolišem. Da se u tom procesu ne bi koristili samo vanjski konzultanti, preporuča se navedena znanja steći sustavom treninga. To je pretpostavka da se vlastitim snagama osigura sustav vjerodostojnih upravljačkih informacija, tim više što se prvenstveno radi o aktima s karakterom preporuka. Njihova je primjena dobrovoljna i u praksi sve šire prihvaćena, ali se rezultati sve bolje prepoznaju na turističkom tržištu eko-osviještenih turista, koji u pravilu spadaju u višu razinu platežnih sposobnosti. Kako implementacija EMS-a i uvođenje revizije okoliša zahtijeva od glavnog menadžmenta dobro poznavanje njihovih prednosti i nedostataka te međuzavisnost i specifičnosti njihove primjene u procesu kontinuiranog poboljšanja kvalitete. Već je naglašeno značenje ISO norme 14001 (EMS - Environmental Management System / Menadžment upravlja okolišem), koja osigurava da se poslovni sustav certificira po kriterijima EMS-a, što treba slijediti u svim fazama uključivanja sudionika u sustav učenja za okoliš, kao integralnog djela implementacije standarda u specifičnim uvjetima u kojima djeluju poslovni sustavi u turizmu. Cjeloviti proces učenja, kojim se osigurava primjena ISO norme 14001 i certificiranje hotelskih poslovnih sustava, kao osnovnih nositelja turističke ponude, prikazano je na slici br. 5.

Slika br. 5: Pristup ustrojavanju EMS-a hotela po odredbama norme ISO 14001



Izvor: Prilagođeno *Environmental Management for Hotels*, (2000), str. 3

Gornja slika predstavlja okvir koji treba slijediti u procesu stjecanja znanja za implementaciju EMS-a u poslovne sustave u turizmu. Certificiranje sustava na polazištima odredbi ISO norme 14001 značajno je i za realizaciju sustava kontinuiranog unapređenja odnosa prema okolišu, što je za turizam posebno značajno, jer se u suvremenim uvjetima on mora temeljiti na načelima održivog razvoja. Prezentirani okvir djelovanja osigurava odgovornom menadžmentu neposredni utjecaj na kratkoročne i dugoročne rezultate. Naime, poznato je da svako ulaganje u realizaciju zelenih strategija predstavlja pozitivni trošak kvalitete (trošak za kvalitetu), dok troškovi koji nastaju zbog otklanjanja štetnih posljedica zbog zanemarivanja eko-propisa i standarda predstavljaju trajno izgubljene vrijednosti (troškovi nekvalitete). Navedeni pristup olakšava odgovornom menadžmentu provođenje odredbi međunarodnih propisa i standarda iz područja zaštite okoliša, što obvezuje na stjecanje novih znanja, ali i osiguranje organizacijskih pretpostavki da se menadžment informacijski sustav prilagodi novim zahtjevima, učinkovitim u procesu planiranja i kontrole. Bolja informiranost osigurava lojalnost kolektiva i sustavno podizanje svijesti o potrebi kontinuiranog podizanja kvalitete, kao i eko-svijesti u svakoj fazi djelovanja menadžmenta okoliša.

ZAKLJUČAK

Proces se cjeloživotnog učenja u suvremenim uvjetima nameće kao pretpostavka nadoknade nedostajućih znanja, te predstavlja obvezu menadžmentu da i u praksi uvodi odgovarajuće oblike permanentne naobrazbe i treninga, a koristeći pomoć svih razina formalnog obrazovnog sustava. Na razini akademskog obrazovanja taj se proces svestrano podržava uvođenjem bolonjskog procesa, koji je otvoren potrebama cjeloživotnog učenja uključenih u sustav i onih koji to namjeravaju biti. Druga značajna paradigma suvremenog društva je održivi razvoj, koji nalaže poznavanje svih relevantnih utjecajnih veličina od značaja za postizanje ekonomske, ekološke, društvene i tehnološke uravnoteženosti pojedinih projekata, poduhvata i akcija. U tom procesu je naglasak na primjeni eko-propisa i standarda, čija je primjena specifična za svaku granu djelatnosti. Promatrano s pozicija održivog turističkog razvoja, naglasak se stavlja na ekološke akcije koje moraju biti koordinirane na razini destinacije, u realizaciji nacionalnih i međunarodnih eko-ciljeva, jer ekološki živjeti, znači naučiti živjeti za okoliš. S obzirom na bezbroj zahtjeva i stalna unapređenja u tom procesu nalaže se ustrojavanje menadžmenta okoliša (EMS), kao pokretača u procesu realizacije cjeloživotnog učenja za potrebe kontinuiranog poboljšanja kvalitete u primjeni ekoloških načela i standarda, što je u radu prezentirano i u formi modela.

LITERATURA

- Environmental Management for Hotels (2000), Keeping Hong Kong's Hotel Industry Competitive into the 21st Century, The Hong Kong Polytechnic University, Department of Building Service Engineering, Industry Department, The Government of The Hong Kong Special Administrative Region, Hong Kong Hotel Association, IH&RA, UNEP, Hong Kong
- Environmental Reporting (2001), General Guidelines, Department for Environment, Food and Rural Affairs and the Department of Trade and Industry, Scottish Executive and the National Assembly for Wales, DEFRA Publication, London, (www.defra.gov.uk.)
- Environmental Reporting Guidelines With Focus on Stakeholders (2001), The Ministry of Economy, Trade and Industry Environmental Reporting Committee, Japan Environmental Management Association for Industry, Environmental Policy Division, Industrial Science and Technology Policy and Environment Bureau, Tokio
- Grupa autora (2001), Croatia 2001, Report on the vocational education and training system, National Observatory Country Report, European training Foundation
- Grupa autora (2005) Glavni plan razvoja turizma Primorsko-goranske županije, dionica Peršić, M.: Obrazovanje, Sveučilište u Rijeci, Primorsko-goranska županija, Turistička zajednica Primorsko-goranske županije, Rijeka
- Grupa autora (2004), Ocjena turističke ponude Kvarnera, Tourism and Hospitality Management», WIFI, Wien & FTTHM, Opatija
- Grupa autora (2007), Ocjena turističke ponude Kvarnera, Tourism and Hospitality Management», WIFI, Wien & FTTHM, Opatija
- Grupa autora (1999), Reshaping the focus of vocational teacher and trainer training, Report, A Cross Country Review of needs, achievements and obstacles in Central and Eastern Europe, Eirpšeam Training Foundation, Copenhagen
- http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html
- http://nl.wikipedia.org/wiki/Electronic_commerce
- <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2420>
- <http://www.menominee.edu/sdi/whatis.htm>
- <http://www.mzopu.hr/doc/strategija>
- <http://www.unece.org/env/esd>
- http://www.uniri.hr/component?option=com_wrapper/Itemid,228/
- ISO 14001 - Environmental Management System (EMS) - specification with guidance for use http://www.bsdglobal.com/tools/systems_iso.asp
- Kyoto Protocol (1997), To The United Nations Framework Convention On Climate Change, Okvirna konvencija UN-a o klimatskim promjenama- (UNFCCC)
- Measuring progress towards a more sustainable Europe (2007), Eurostat, Statistical Books, Monitoring report of the EU sustainable development strategy, European Communities
- Nacionalni plan djelovanja na okoliš, N.N. br. 46 / 2002.
- Our Common Future (1987), World Commission on Environment and Development - WCED, WCED, Oxford University Press, Oxford

- Porter, B., Simon, J., Hatherly, D.: Principles of External Auditing, II Ed. John Willey and Sons, Ltd, 2006
- Report of the World Commission on Environment and Development (1987), General Assembly Resolution 42/187, 11 December 1987. United Nations
- Rukavina, D. (2004), U odnosu na Europu Hrvatska u zadnjih 13 godina dramatično zaostala, interwiev u Novom listu Rijeka, od 02. 03. 2004. godine
- Shmelev, S. E., Rodriguez-Labajos, B. (2007), Multidimensional Analysis of Macro Sustainability of Austria - A Dynamic Approach, Proceedings „Environmental Accounting Sustainable Development Indicators, Ministry of the Environment of the Czeck Republic, Prague
- Smolčić, Jurdana, D.(2005), Načela održivog razvoja turizma, u knjizi grupe autora: Održivi razvoj turizma, Fakultet za turistički i hotelski menadžment, Opatija
- Statistical Requirements Compendium (2006), EUROSTAT
- Učenje i traning do 2010, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html
- UNECE Steering Committee On Education For Sustainable Development, (2005), www.unece.org/env/esd
- Will Allen (2007) Learning for Sustainability: Sustainable Development, SUS. DIV. United Nations Division for sustainable Development
- World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development (1980), IUCN, UNEP, WWF, FAO, UNESCO, GLAND
- Zakon i pravilnik o porezu na dohodak, N.N. br. 163/03, N.N. BR 127/00 I 150/02, N.N. br. 140/03

POTROŠAČKO UČENJE KAO DIO SISTEMA CJELOŽIVOTNOG UČENJA UNUTAR POSEBNOG TEHNIČKOG PREDMETNOG PODRUČJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U REPUBLICI SLOVAČKOJ

CONSUMER LEARNING AS PART OF LIFELONG LEARNING SYSTEM WITHIN SPECIAL TECHNICAL SUBJECT AREA FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SLOVAK REPUBLIC

Milan Ďuriš; Ján Pavlovkin

University of Matej Bel, Faculty of Natural Sciences
Banská Bystrica, Slovak Republic

Sažetak

Implementacija Nacionalne strategije za održivi razvoj u Republici Slovačkoj izvodi se kroz korištenje akcijskog plana za održivi razvoj u Republici Slovačkoj u razdoblju od 2005. – 2010. godine. Ovaj plan određuje posebne ciljeve koji pomažu pri povećavanju dugoročne konkurentnosti Republike Slovačke istovremeno uzimajući u obzir održivi razvoj. Što se područja obrazovanja tiče, akcijski plan određuje poželjne sfere koje također uključuju područje cjeloživotnog učenja na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini. Autori usmjeravaju pažnju i na opće i specifične načine kojima se došlo do djelomičnih rezultata znanstvenog projekta VEGA br. 1/1401/04 koji se trenutno provodi pod imenom. “Sistem cjeloživotnog učenja u posebnom tehničkom predmetnom području unutar informatičkog društva”. Potrošačko učenje koje značajno utječe na održivi razvoj u Republici Slovačkoj također postaje dijelom sistema cjeloživotnog učenja.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, potrošačko učenje, održivi razvoj, vrijednosna orijentacija stanovnika, otvoreni školski sistem*

Abstract

The implementation of the National Strategy for Sustainable Development in the Slovak Republic is being performed through the use of an Action plan for sustainable development of SR in the period between 2005 and 2010. This plan defines specific goals which help to raise the long term competitiveness of SR while respecting sustainable development. Regarding the education system area, the Action plan defines preferred spheres that also include the area of lifelong learning at the national, regional and local levels. The authors pay attention to both general and specific ways to partial results of the currently undergoing scientific project VEGA no. 1/1401/04 called ‘The System of Lifelong Learning in Special Technical Subject Area in the Information Society’. Consumer learning that significantly influences sustainable development in SR is also becoming a part of the lifelong learning system.

Key words: *lifelong learning, consumer learning, sustainable development, value orientation of the inhabitants, open school system*

In 2006, the Ministry of Education of the Slovak Republic elaborated a project of operational program of education. This program is a referent document on the basis of which, using national resources and resources of European Social Fund, the support for human resources development will be provided. It defines the global goal, priority axis, precautions and open activities that will be supported in the field of goals of Convergence and Regional Competitiveness and Employment in the time period 2007 – 2013. From the geographical point of view, it covers the whole of Slovak Republic. The operational program is elaborated in line with the European Community orders for structural funds, focusing on the National Strategic Reference Framework. Its framework was harmonized along with the other strategic documents that are specialized in employment and education at the national and European level.

The implementation of the *National Strategy of Sustainable Development of the Slovak Republic* is performed by the *Action plan of Sustainable Development of the Slovak Republic in 2005 – 2010*. It defines concrete aims which will minister long-term competitiveness of the Slovak Republic with regard to sustainable development. Regarding the educational department, the Action plan defines priority areas, including lifelong education at the national, regional and residential level, and the rising level of informational technology in the educational system that is closely related to lifelong education.

This is because one of the main instruments of achieving the adaptability of the primary and secondary graduates on the labour market is the acquirement and development of key competencies of the teachers and pupils in primary and secondary schools. One of the key competencies is also the information literacy (readiness to use modern ICT) which is, within the educational reform, addressed to the following activities (Operational...., p.115):

- innovation of the educational methods with the emphasis on IKT employment in the educational process
- formation and realization of interactive educational programs.

In the Slovak Republic, technical education in primary and secondary schools, which is the part of general education, is provided by technical subjects.

One part of technical education is also formed by consumer learning.

Consumer learning as a part of the overall education is one of the fundamental conditions that define the economical potential and the population's consumption. From our point of view, consumer learning is a process of the formation of conscious consumers who rationally decide about their limited resources in relation to the personal values and are aware of their consumer decisions towards the economy and living environment.

Regarding the system of the teaching subjects at the key stage 2 in a primary school (PS), the teaching subject called Technical Education has a very strong position and cannot be replaced by any other subject. Technical Education is of a markedly interdisciplinary character because it is perceived as a practical application of knowledge coming from several, mainly natural science subjects (Mathematics, Physics, Chemistry, Economics, Living Environment, etc.). Its role is to show practical solutions when solving a particular problem, using theoretically known facts.

Technical Education enables pupils to find and select values in order to obtain their own experience and create attitudes in the contradictory world of values (using critical thinking). Selecting the values stimulates pupils and enables them to orientate to and be of use in the world of science and technology. Consumer learning is being implemented through the subject called Technical Education because the principle of connection between school and life, with an accent on the development of technical creative thinking, is being dominantly brought into the subject. Consumer learning prepares a student for the technical environment in which they live and exist, and at the same time it prepares them for the world and labour market. In the subject content from the 5th to the 9th form, there are examples and applications in the basic and alternative subject matter that positively help with the orientation and guiding of pupils in the world of technology, viewing them as potential users of the state of art, and scientific and technical equipment when creating values. New thematic units are included in the subject content and this is the reason why it was necessary to methodically guide and familiarise Technical Education teachers with the new ways and methods, especially with the opportunities to teach new things in technical education along with the support of a PC. In order to fulfil the given task, it was necessary to suggest and check the educational system which was intended for Technical Education teachers in the pedagogical practice. We managed to accomplish the given name with the help of a scientific grant VEGA of The Ministry of Education of the Slovak Republic no. 1/1401/04 under the title 'System of Lifelong Learning in Special Technical Subjects Area in the Information Society'. The scientific project was realized in the period between 1 January 2004 and 31 December 2006 at the Faculty of Natural Science of the University of Matej Bel in Banská Bystrica (doc. PaedDr. Milan Ďuriš, CSc. – master participant). By submission and positive evaluation of the final report given by the Ministry of Education of the Slovak Republic in January 2007, the project was successfully finished. On the basis of implemented pedagogical experiment as the major scientific method in the solved project and the verified system of lifelong education, we came to the following conclusions (Ďuriš, p.8):

- further education of Technical Education teachers is justified and necessary, while the suggested content in the given modules (*module 1 programs of gen-*

*eral technical education in the Slovak Republic and in the member states of EU; **module 2** didactical and methodical approaches to the implementation of the concept of teaching technical education; **module 3** implementation and use of ICT in teaching of technical education; **module 4** creating of managerial and legal conscience of technical education teachers)* has been confirmed, but it is also necessary to add the following into the given areas:

1. To develop a pupil's consumer learning that is in line with the principle of the connection between school and life through technical education in the subject Technical Education. To consciously prepare the teachers of technical education for implementation of consumer learning with regard to selected group of students at the second level in primary schools followed by secondary schools.
2. To help teachers to acquire ICT skills and materialize education with the support of PCs and multimedia.

Consumer learning is considered to be a value education which is based on the economical meaning of the money value and material meaning of the public and environmental responsibility. By values, we understand everything to a human being is related to or enjoys in. By selecting values, a human being shows what is important for them and what they prefer, and takes responsibility for selecting a goal and their effort. Education is based on values, realized by values and aimed at values; it is fulfilled by them and fulfils them as well. Education delivers values; it protects them, passes them on, develops them, co-creates and realizes them in the form of the results of human activities and qualities of a human being itself. By particular examples, we are trying to present the fact that the subject called technical education at the second level at a primary school implements technical education, consumer learning and, accordingly, the value education by its content.

In the curriculum of the subject Technical Education for the 8th form, there is a thematic unit with the title Technical, economic and ecological balance of the household investment.

Some of the goals of this thematic unit are as follows (Krušpán, I., Ďuriš, M., p. 19):

- to teach pupils the basic criteria for evaluating the household equipment from different points of view,
- formation of aesthetic sense, ecological consciousness, the ability to synchronize the required features with technical parameters and economical expedience,
- development of technical creative thinking.

The area of economic calculations in households, consumption and price of hot and cold water, electric energy, gas and other car expenses calculation belongs to the content of the thematic unit. According to the educational standard, we can include

the following pupils' knowledge requirements and skills in the given thematic unit (Kuzma, J., p. 26):

- to be able to prepare the consumption and price of water and electrical energy calculation based on the information on the particular available appliances.
- to be able to calculate the basic car (motorcycle) expenses.
- to be able to define and calculate entry expenses for the production of a particular product. To be able to judge independently and select an optimal alternative.

We can conclude that the subject Technical Education, as the subject with a technical orientation, fulfils the principle of the connection between school and life in extension. Through a teacher's help, the content of the subject builds the system of value orientation in pupils. Via experiential learning, the consumption learning is also realized as the basis for further development at a higher – secondary school level. The profile of technical education graduate predicts that a pupil will become a useful member of a selected special community in secondary school. This way they will have a better chance to be able to participate in the labour market, which is becoming a necessity for sustainable development in the Slovak Republic.

REFERENCES

- ĎURIŠ, M.: Závěrečná správa z riešenia vedeckého projektu VEGA MŠ SR č. 1/1401/04 pod názvom *Systém celoživotného vzdelávania v oblasti technických odborných predmetov v informačnej spoločnosti*. Banská Bystrica: FPV UMB, 2007, 35 s., s. 8.
- ĎURIŠ, M., HÔRECKÝ, J.: *Technické, ekonomické, ekologické zhodnotenie investícií do domácnosti s CD ROM*. Banská Bystrica: FPV UMB, 2006.
- KRUŠPÁN, I., ĎURIŠ, M.: *Učebné osnovy technickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* (zložka technická výchova). Bratislava: MŠ SR, 1997, s.4.
- KULČÁKOVÁ, M., RICHTEROVÁ, K.: *Spotrebiteľ na trhu*. Bratislava: Sprint, 1997.
- KUZMA, J. *Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z technickej výchovy pre 2 stupeň základnej školy*. Bratislava: MŠ SR, 2002, s.26.
- Operačný program *Vzdelávanie* (referenčný dokument). Bratislava: MŠ SR, 2006, s. 52-53, 115.

NEKI ASPEKTI CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ U SLOVENIJI

SOME ASPECTS OF LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SLOVENIA

Jurka Lepičnik -Vodopivec

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
Maribor, Republika Slovenija

Sažetak

Čimbenici krize okoline (industrijalizacija, eksplozija stanovništva, urbanizacija), uz to što negativno posežu u okolinu, utječu i na mentalitet ljudi (npr. urbanizacija je dovela do toga da sve manje ljudi i djece ima neposredan kontakt odnosno iskustva s prirodnim okolišem). Zbog brige oko uništavanja okoliša i antropocentričnog načina razmišljanja ljudi, razvio se odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj. Stručnjaci su sigurni da učenje koje se temelji na etiketi okoliša vodi u kvalitetnu budućnost. S obzirom na to da cjeloživotno učenje počinje u obitelji, posebice u vrtiću, autorica u prvom dijelu rada daje analizu važećeg kurikulumu za vrtiće u Sloveniji kroz prizmu održivog razvoja. U drugom, empirijskom dijelu, izvještava o istraživanju kojim je pokušala dobiti odgovor na pitanje kako vrtići u Sloveniji uključuju održivi razvoj u svakidašnju praksu.

Ključne riječi: *odgoj i obrazovanje za okoliš, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, cjeloživotno učenje, kurikulum za vrtiće*

Abstract

Aspects of environmental crisis (industrialization, explosive growth of population, urbanization) have a negative effect on the environment, however they also impact the mentality of population (for example urbanization has lead to decreasing numbers of adults and children having direct contact with the natural environment). Environmental education and education for sustainable development has developed from the concern of destruction of environment and anthropocentric mentality. Experts are convinced that education based on environmental ethics leads to a quality future. With regards to the fact that lifelong education begins in the family and especially in the kindergarten, the author analyses the currently valid curriculum for kindergartens in Slovenia from the aspect of sustainable development. In the second, empirical part of the article, the author presents the research that was conducted in order to get the answer to how Slovenian kindergartens include sustainable development into daily praxis.

Key words: *environmental education, education for sustainable development, lifelong learning, kindergarten curriculum*

INTRODUCTION

The general democratization of social relations, the transition to market economy and the integration into European institutions have also brought about changes in terms of learning and education. The globalization processes we witness at every step, new scientific discoveries, new technologies and communication forms in an era of intertwined, diverse and variable values have influenced everyone's lives. These phenomena and processes have triggered new educational conditions and changed the national and transnational discourse on the ways of human life and work. All of this directly affects the goals, contents, methods, organization and strategies of education on the local, national and international level. The globalization of information and the labour market on the one hand and the encouragement of greater mobility among professionals on the other require continuous learning throughout one's life. Lifelong learning is further promoted through the development of new technologies and constant scientific and technical progress.

The realization that natural resources are limited and that everything in the environment surrounding us is connected (Vester, 1991) helps develop adequate environmental consciousness and a modern concept of sustainable development or a sustainable future (Uzelac, Pejčić 2007). The two authors estimate that the challenge of the modern world can be understood in the context of a sustainable community where the needs of the individual and the society are met without posing a threat to the life of future generations. Marentič-Požarnik (2000a) holds a similar opinion and adds that sustainable development requires appropriate education which helps foster lifestyles, production methods and consumption levels which the existing ecosystem can still handle. At the same time, education for sustainable development must also be future-oriented, as such a stance is the only way of ensuring that our descendants will be able to meet their basic needs as well. The priority solution to environmental issues definitely lies in education. Through environmental education, people's views and attitudes towards themselves as well as the environment are changed.

LIFELONG LEARNING, ENVIRONMENTAL EDUCATION AND EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN KINDERGARTEN

Lifelong learning in kindergarten

The European Lifelong Learning Initiative (ELLI) at its 1994 congress in Rome defined lifelong learning as a continuously supportive process which stimulates and empowers individuals to acquire all the knowledge, values, skills and understanding

that they will require throughout their lifetimes and to apply them with confidence, creativity and enjoyment in all roles, circumstances and environments (Jelenc 1995, Vidmar 2006).

A more accurate definition of lifelong learning with guidelines for its implementation has also been provided by the European Union: in the Memorandum (2000) the importance of informal or occasional learning is emphasised alongside formal and non-formal learning. Informal knowledge acquisition is most prevalent in kindergarten, as this period is dominated by spontaneous learning. Children learn through playing and other activities and routines taking course in various social interactions with peers and adults. They gain knowledge through observation, imitation, testing (manipulating things and materials) and problem-solving, commenting on the activities, asking others and listening to them, solving mutual conflicts and coming to agreements. Learning is thus not only linked to the child's mental development, but it concerns all aspects of personality, i.e. motor, cognitive, emotional, social and moral development. Experts (De Vries in Kohlberg, 1990, Hohmann in Weikart 1995) are of the opinion that children learn best in a supportive and encouraging atmosphere, where they expresses their interests, pose questions, test and initiate. Such conditions create an understanding and supportive environment founded on positive social interactions and mutual trust. In order to maintain this environment, activities planned and foreseen by the educators should be complemented by activities chosen by the child. Equal importance should be placed on numerous other daily routines, including those concerning the so-called hidden curriculum. Advocates of Piaget's theory estimate that learning is a complex process based on the interaction between the child's reflection and his/her experiences acquired in the environment (Bredenkamp, 1996). Concrete experiences and the child's active participation play a significant role in the above process. According to the author, several recent studies have confirmed that the child learns best by means of concrete experiences. Preschool children perceive the world integrally; following the model of school subjects taught separately would thus prove futile. This recognition has led to the idea of integrating various areas of study. Experts emphasise the importance of project or theme (one theme including activities from various different areas) work methods. The aim of project work is for the children to become aware of events and phenomena in the environment in a more in-depth and complete manner and to acquire experiences they deem worthy. Through project work, children are encouraged to choose and decide independently and to cooperate with their peers. Thus they gradually gain trust in their own mental abilities and become motivated for further learning (Katz, 1993).

B. Marentič Požarnik (2000b) estimates that active learning activates the child integrally, mentally and emotionally. Such learning is of personal importance to the

child and is embedded into real life experiences. The author also finds that learning is still predominantly perceived as accumulation and memorisation of other people's findings. She counterbalances such conveyance of ready knowledge, also known as transmission, with the term transaction, i.e. numerous meaningful interactions between the educator and the children as well as among the children themselves. Finally, active learning is also a process of transformation – changes to perceptions of the world and personality changes. Active learning advocates associate learning not only with cognitive development, but also with other aspects of one's personality, especially with motivation. The learning process in small children is strongly linked with the child's curiosity or the desire to understand the world and solve concrete problems. Therefore it is significant for learning in kindergarten to derive from the children's life situations and the everyday reality of their world. Based on the above-stated, we estimate that pre-school children's learning offers a great opportunity for lifelong learning.

Environmental education in kindergarten

Environmental ethics principles must be enforced in all countries of the world, all activities and in the three key fields of everyday life, namely work, being and other. The essential components of environmental ethics are coexistence among generations and all communities as well as a common, global responsibility for current conditions and for the future. Changes occur in the course of progress. They are based on the development of science, activities and human capabilities. Education for a healthy and safe future is a demanding and lengthy process, which, however, must not be delayed any further. It must encompass the whole life span, a broad range of activities and a variety of areas. Educating youth and adults according to environmental ethics principles and the respect for environmental values enriches the lifestyle of the civilization and individuals. We cannot afford to ignore the integrated nature of life; full freedom cannot be exercised in the struggle for existence and well-being. Environmental and broader civilisation ethics introduces a strong demand for protecting the roots of our life into the contemporary world of market production, consumption and firmly anchored, widely promoted consumerism (Barle, 2002).

Slovenia has a rather rich environmental education tradition. In the 1970s and 1980s, great emphasis was placed on informing the public and professional circles of the necessity to improve the social and individual attitude towards nature and man's environment. The decreased capability of the environment to tolerate man's pressures indicates that a change in our behaviour is urgent. Even though these facts were largely ignored by a broad scope of activities in the environment, it was possible to insist on two bases. The first premise is a critical stance enabling a sensible selection of long-term plans and measures to improve the state of the environment. These

may be implemented through knowledge, continuous research and relevant projects. The second basis of development, to a great extent linked to the first, is environmental education of children and adults grounded on holistic environmental philosophy.

The term environmental has already been substituted by some with the terms sustainable education or education for sustainable development. To an environmentally conscious person, the term 'sustainable development' implies development which meets present needs without jeopardizing the chance for future generations to meet their own needs. Sustainable education is designed to help us develop a lifestyle, production and consumption manner which the Earth's ecosystem can sustain. Future generations and the third of the world still living below the threshold of meeting basic needs must also be kept in mind. Furthermore, sustainable education calls for moderation, solidarity and responsibility, transferred from nature and fellow men to future generations. The term 'sustainable development' also carries a strong ethical message. Environmental education for 'the new generation' or education for sustainable development no longer places such strong emphasis on teaching about the environment and its characteristics; it no longer focuses only on protecting the natural environment (Uzelac, Pejčić, 2004). Education for sustainable development takes a step further. Emphasis is placed on discussing environmental problems people face by using limited natural resources. The children are supposed to understand that it is not nature which has problems. People and human communities have problems, since our manner of exploiting limited resources as well as our blind pursuit of economic advancement and profit worsens living conditions and threatens the health of the current and future generations. As numerous authors estimate (Marentič Požarnik, 2000b, Uzelac, Pejčić, 2004), education for sustainable development encompasses not only the past and the present but the future as well.

Education for sustainable development in kindergarten

The developmental strategy of the European Union is based on the idea 'our common future' and is grounded on sustainable development. A demand has been put forward to integrate sustainable development in all European practices and policies so that it becomes a balanced and mutually supporting way of acting and living with the aim of achieving economic, environmental and social objectives. The concept of sustainable development is understood as a reconciliation of different sectorial interests and priorities; as such, it reflects the need to consider the desired quality and the actual speed of social development as well as the need to balance diverse social values. Thus formulated, sustainable development aims at balancing economic growth and development on the one hand with the interest in protecting the environment and maintaining social development which puts man in the forefront on the other (Torkar, 2006).

According to the experts (Fien, 2006, Drake, 2006) listed by Anđić (2007), realizing sustainable development is feasible only through learning or human resources. That is ultimately the message of The Decade of Education for Sustainable Development – DESD, declared by the United Nations Organization for the period between 2005 and 2015 (<http://www.cse.mrt.ac.lk>). The main goal of the decade is to develop a learning society, a society whose main values are knowledge, creativity, critical and analytical thinking as well as individuals' abilities to solve problems arising as negative consequences of industrialization and urbanization. Education for sustainable development is a complex and dynamic process covering a broad spectrum of mutually connected and conditioned social, economic and environmental issues, problems and objectives.

Can we speak of education for sustainable development in kindergarten?

It is generally known that a pre-school child learns through experiences, which are spontaneous, concrete and, most of all, individual. In order to learn, the child must have the opportunity to explore, inquire and constantly test what he/she has learned. In education for sustainable development, the direct experience is an irreplaceable element of the child's learning process. Particular emphasis is placed on learning with the help of all senses (not only sight and hearing, but also smell, touch and taste), emotions (developing positive emotions such as admiration and love, and controlling negative ones such as fear of the future, excessive anxiousness), learning through values (developing care, tactfulness, thriftiness, solidarity, responsibility for fellow men and other living beings), through social experience (with adults and children) and a relevant (environmental) activity in the kindergarten and/or its surroundings (Lepičnik-Vodopivec, 2007). The child should be perceived as an active and autonomous member of society with certain competences and his/her own culture of relationships, practices and meanings; consequently, new, different learning and educational contents, strategies and approaches need to be developed. Education for sustainable development is an area where there is no room for classic frontal and factographic pedagogical approaches. It is thus necessary to consider how to bring education for sustainable development closer to a child, whom we, based on the new childhood paradigm, understand as a competent and autonomous agent. Or put differently: education for sustainable development must be designed so as to allow room for the child's autonomy, competence, activity and creativity. We must prevent education for sustainable development from becoming another obligatory educational content, passed on in a frontal and factographic manner. The answer to the above-posed question is affirmative, even though, as we have already said, education for sustainable development is implicitly embedded into the Curriculum for kindergartens.

RESEARCH AND METHODOLOGY

Aside from the analysis of the Curriculum for kindergartens (1999) through the prism of environmental education and education for sustainable development, one of the tasks of our research was also to analyse current practices in kindergartens regarding the realization of environmental education and education for sustainable development.

The main goal of our research was to answer the question whether Slovenian kindergartens include education for sustainable development into their everyday practice and how they do so. We posed the following research questions:

Who— in the educators' opinion – plays the most important role in shaping the child's attitude towards the environment?

Do children get acquainted with environmental problems of their hometown and, if so, how?

The study was based on the descriptive method of non-experimental empirical pedagogical research.

Ninety-six educators of pre-school children participated in the research. The research was conducted in the spring of 2007. Data were collected by means of a questionnaire composed of two parts: the first three questions refer to the understanding of environmental education, while the remaining sixteen refer to application of environmental education in kindergarten. Most questions are closed-ended; in certain questions, however, the educators had the opportunity to describe the activities performed in the kindergarten as well.

The data provided by closed-ended questions are shown in tables, where absolute (f) and percentage (f%) frequencies are given. For testing dependent relationships between variables we make use of the χ^2 -test. Data collected with open type questions were signed and categorized, the categories were then ranked based on the frequency of their appearance (f) and the categorized data are shown in tables.

RESULTS REGARDING THE IMPLEMENTATION OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN EVERYDAY PRACTICE IN SLOVENIAN KINDERGARTENS AND THE INTERPRETATION OF FINDINGS

The questionnaire was answered by 96 educators, 28 (41.2%) of whom work in rural kindergartens, while 68 (58,8%) work in urban ones.

Factors which influence the shaping of the child's attitude towards the environment

Table 1: Number of educators according to significance ranks of factors influencing the shaping of a child's attitude towards the environment (1 - affects the most, 3 - affects the least) and the calculated average rank \bar{R} .

FACTOR INFLUENCE						
RANK	Peers	Family	Educators in the kindergarten	School	Media	Activities outside the kindergarten
1	3	88	4	2	0	2
2	6	6	80	0	3	3
3	23	2	10	29	21	11
Average rank \bar{R}	2.6	1.1	2.06	2.871	2.875	2.56

The average evaluation 1.1 shows that the family is the most important factor affecting the child's receptiveness of the environment. Family is followed by educators in the kindergarten ($\bar{R}=2.06$). The remaining factors are closer together according to the average rank. Activities outside the kindergarten ($\bar{R}=2.56$) are followed by peers ($\bar{R}=2,6$) and finally by school ($\bar{R}=2.871$) and media ($\bar{R}=2.875$) with an almost equal average evaluation.

The educators estimate that the most important factor influencing the child is the family, which we agree with. The family is the one getting the child acquainted with the environment from his/her birth onwards and also spontaneously transferring its attitude towards the environment. Furthermore, the family should provide the child with the feeling of safety and trust while its members act as role models. The children also meet their kindergarten educators early in life and therefore they exert significant influence on them. It is interesting that no such obvious dividing lines appear with other factors (school, activities, peers and media); in the educators' opinion, the latter affect the children to a similar extent. This can be ascribed to the fact that children do not spend as much time engaging in other activities; in addition, their role models are the educators rather than peers. Finally, school and the media appear in a child's life later than other factors. In neither case the differences according to the location of the kindergarten proved statistically significant when evaluating different factors which influence the shaping of the child's attitude towards the environment (Peers $\chi^2=1.066$, $g=2$, $P=0.587$; Family $\chi^2= 2.108$, $g=2$, $P=0.348$; Educators in the kindergarten $\chi^2=1.241$, $g=2$, $P=0.538$; School $\chi^2= 0.744$, $g=2$, $P=0.389$; Media $\chi^2= 1.504$, $g=2$, $P=0.471$; Activities outside the kindergarten $\chi^2= 1.678$, $g=2$, $P=0.432$).

Solving environmental problems

Results show that in the current or previous schoolyear, 41.7% educators planned and implemented an activity related to solving environmental problems in the local environment. Most educators (58.3%) did not plan or implement such an activity. A statistically significant difference according to the location of the kindergarten may be noted in the implementation of activities related to environmental problems ($\chi^2=36.879$, $g=1$, $P=0.000$). A large portion (89.3%) of rural kindergartens implemented such an activity, while the percentage in urban kindergartens is significantly lower (22.1%). The greater engagement of activities related to the problems of the hometown in rural kindergartens may be attributed to a greater inclusion of these kindergartens into the environment itself and therefore the educators' increased sensibility to local environmental issues.

IN LIEU OF A CONCLUSION

Based on our theoretical and empirical findings on lifelong learning, environmental education and education for sustainable development in kindergarten should be emphasized understanding kindergarten as a place where children and adults live, play and learn, perceiving it as an open place focused on meeting the needs of the children, parents and the environment, as well as a place where the spatial, temporal and pedagogical organisation is reflected in the learning process and the child's development, which is a prerequisite for sustainable development.

In this context we understand the environmental paradigm as the lifelong learning model, regardless of whether it takes place in the family, kindergarten or at school; as Silov (1991) reflects, the environmental paradigm is a philosophy of education and life whose pedagogical-environmental practical purpose is an active cooperation among the family, parents, the kindergarten, educators and children in addressing problems related to the environment, in the environment, for the environment and about the environment.

Finally it should be added that pre-school children must learn how to learn throughout their life, as environmental problems are unpredictable. These children will approach these problems in the future as adults, and they will do so independently through learning completely new skills. The consequence of such learning will be empathetic knowledge (Rifkin, 1996) which bonds, preserves relationships, emphasises quality, strives to maintain and increase diversity, respects the legality of life, is responsible towards the future, participative, synergistic and nonaggressive. This, indeed, is what constitutes lifelong learning and education for sustainable development

REFERENCES

- Andić, D. (2007). Učitelji, škola, obitelj i lokalna zajednica u kontekstu odgoja i obrazovanja za okoliš i održivi razvoj. V: Deontologija učitelja. Kadun, V., (ur). Pula: Sveučilište Juraja Dobrile u Puli.
- Barle, A. (2000). Programi in strategija okoljskega izobraževanja. V: Izobraževanje v okolju za okolje prihodnosti. Ljubljana: Svet za varstvo okolja Republike Slovenije.
- Bredenkamp, S. (ur.) (1996). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Decade of Education for Sustainable Development – DESD, dostopno na spletu <http://www.cse.mrt.ac.lk>
- Delors, J. (1996). Učenje-skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: ministrestvo za šolstvo in šport.
- De Vries, R. in Kohleberg, L. (1990). Constructivist Early Education. Washington, D. C.: NAEYC.
- Hohmann, M. in Weikart, P. D. (1995). Educating Young Children. Michigan: High/Scope Press.
- Jelenc, Z. (1995). Vseživljensko učenje concept preživetja in akcijski načrt za 21. stoletje. Andragoški center. Ljubljana. 1995.
- Katz, L. (1993). What can we learn from Reggio Emilia. V C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.). The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod za šolstvo
- Lepičnik-Vodopivec, J. (2007). Prvi koraci u odgoju i obrazovanju za okoliš. Kraljevo: ALISA PRESS.
- Marentič Požarnik, B. (2000a). Okoljska vzgoja kot vzgoja za trajnostno prihodnost. Okoljska vzgoja v šoli, 2 (1), 4 – 9.
- Marentič Požarnik, B. (2000b).. Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Medorandum on Liflong Learning Commission of European Communities (2000). Brussels. Dostopno na spletu: http://see-educoop.net/education_in/pdf/lifelong-oth-ent-t02.pdf.
- Palmer, J. (1998). Environmental education in the 21st century. London and New York: Routledge.
- Rifkin, J. (1996). Posustajanje budućnosti. Zagreb: Naprijed
- Silov, M. (1991). Temeljna načela vrednote suvremenog školskog sustava u Hrvatskoj. V: Odgoj i pedagogija u uvjetima demokratske preobrazbe. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 78-85.
- Torkar, G. (2006). Vplivi učiteljevih vrednot na njegovo vzgojno izobraževalno delovanje na področju varstva narave. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Biotehniška fakulteta.

- Vester, F. (1991). Kriza prenaseljenih območij. O razvijanju ekosistemskega mišljenja. Ljubljana: DZS.
- Vidmar, T.(2006). Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. V: Sodoba pedagogika, št. 3/2006, vol. 57(123), 28-49.
- Uzelac, V in Pejčić, A. (2004).Od ekološke (ne)pismenosti prema cjeloživotnom učenju za održivi razvoj. V: Ekologija u odgoju i obrazovanju. Golac (et. al.). Gospić, Sveučilište u Rijeci.
- Uzelac, V in Pejčić, A. (2007). Kompetencije kompetentnost učitelja u kontekstu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. V: Kompetencije i kompetentnost. Babić, N. (ur). Novi sad: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska, Kherson Stat University Kherson, Ukraine.

TRANSFORMACIJA DJEČJIH VRTIĆA U BRIŽNE OBITELJI

TRANSFORMATION OF KINDERGARTENS INTO CARING FAMILIES

Arjana Miljak

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Republika Hrvatska

Sažetak

Organizacija i ustroj naših odgojno-obrazovnih ustanova predstavlja model školovanja s početka dvadesetog stoljeća. Stoll i Fink (2000) preporučuju drugačiju organizaciju ovih ustanova. Umjesto škole tvornice, kako je oni nazivaju, preporučuju drugu metaforu: metaforu škole kao brižne obitelji.

Cljučne riječi: *dječji vrtići, škole, institucije, transformacija, brižne obitelji*

Abstract

The organisation and structure of our educational institutions represent a model of education from the beginning of the 20th century. Stoll and Fink (2000) recommend different organization of these institutions. Instead of a factory school, as they call it, they recommend a different metaphor, a metaphor of a school as a caring family.

Key words: *kindergartens, schools, institutions, transformation, caring families*

Nekoliko teza o potrebi pretvorbe naših ustanova od ustanova skrbi za djecu rane i predškolske dobi do ustanova - zajednica koje po organizaciji i načinu življenja, više slične velikim brižnim obiteljima.

Prva teza odnosi se na zatvorenost dječjih vrtića.

Naše ustanove ranog odgoja sve se više zatvaraju prema vanjskom okruženju, umjesto da se otvaraju. Isto se tako zatvaraju unutar zidova svojih kuća, a u kućama u sobe dnevnog boravka, tako da po načinu organizacije postaju sve sličnije zatvorenim institucijama, domovima za (nezbrinutu) djecu.

Pa iako naše ustanove nisu institucije zatvorenog tipa, one kao da nastoje imitirati upravo negativne aspekte institucijskog odgoja, produžujući sve više radno vrijeme (neke rade i do kasno u noć), pridržavajući se strogih uputa o načinu vođenja brige o sigurnosti djece, na stanoviti način zatvaraju ove ustanove prema vanjskom svijetu i okruženju u kojem one žive i djeluju.

Drugi dio ove teze odnosi se na **opasnosti koje su moguće glede demokratskog i etičkog odgoja i obrazovanja u institucijama ranog odgoja**, na što upozoravaju G. Dahlberg i P. Moss. Oni su pokrenuli biblioteku o sudjelovanju institucija ranog odgoja u etičkoj i demokratskoj praksi u zapadnim društvima i u zemljama u razvoju.

Konstatiraju kako je do nedavno u svijetu bilo vrlo malo brige o djeci rane dobi posebice od strane političara, ekonomista, biznismena itd. U novije doba konstatiraju oni, dolazi do velikih promjena posebice u onome što oni nazivaju **institucionalizacijom ranog djetinjstva**, što znači povećani smještaj djece u različite institucije koje brinu o njima. Povećana briga o djeci rane dobi, koja se rješava na ovaj način, iako potrebna i zahvaća sve više država svijeta, ima i svoju drugu, manje znanu dimenziju, koja može imati opasne posljedice na društvo i na njegov razvoj. Jer institucionalizacija ranog djetinjstva u sebi nosi opasnost **učinkovitog upravljanja djecom**, drže oni, posebice u slučajevima u kojima se ove ustanove shvaćaju kao ograđena područja za učinkovitu primjenu tehnologije proizvodnje predodređenih i standardiziranih ciljeva i zadatka, čemu je sklona suvremena misao o odgoju i obrazovanju i to na svim razinama i u kojem se na dijete gleda kao na onog koji će u budućnosti rješavati naše probleme, prije svega ekonomske. Drugim riječima institucionalizacija ranog djetinjstva može imati i neželjene posljedice na odgoj i obrazovanje djece, na uniformnost odgoja i obrazovanja, uniformnost mišljenja i načina razmišljanja, na uniformnost diskursa na učinkovito upravljanje djecom i na standardizaciju ciljeva i zadataka obrazovanja umjesto raznolikosti, neovisnosti i decentralizacije.

Druga teza odnosi se na razvojnu neuroznanost kao novu znanstvenu disciplinu. Živčano stanje nije mentalno stanje kao što um nije mozak iako njegovo stanje ovisi

o mozgu (kao materijalnom osloncu), drže Schwartz i Begley (2005.). Ako mozak pretrpi oštećenja prije druge godine života te izgubi područja određena za primjerice jezične funkcije, on će se većinom reorganizirati i te funkcije dodijeliti drugom području. Ako se oštete između 4 i 6 godine djetetu ostaju velike poteškoće u učenju. Mlade mozgove karakterizira neuroplastičnost (unakrsna - modalna preraspodjela) za preuzimanje drugih područja mozga ako su izvorna oštećena. Za nas je važna spoznaja da promjene interakcije organizma s okruženjem prouzrokuju promjene (neuronskih) veza u mozgu. A najvažnije otkriće je da se mozak umrežuje (putem neurona) uslijed signala koje prima iz okruženja (isto, str. 96). I nastavlja: "aksoni i dendriti omogućuju neuronima 'povezivanje koje računalni stručnjaci mogu samo sanjati'".

Svaki od 100 milijardi neurona u pravilu se povezuju s nekoliko tisuća do 100 000 tisuća drugih neurona. Uspostavljanje moždanih krugova već od početka razvoja je aktivan proces kojim upravlja interakcija između iskustva i okruženja. I nastavlja (na str.102) :Osnovno načelo glasi: genetske informacije imaju važnu ulogu u početnom strukturiranju mozga. No, konačan oblik mozga posljedica je trajnog aktivnog procesa koji se odvija kad se proživljeno iskustvo poveže s unutarnjim i vanjskim okruženjem. Dalja novost u ovim istraživanjima jest činjenica da se mozak razvija cijelog života, a fizičke promjene mozga ovise o mentalnom stanju uma, stanju koje nazivamo (usredotočenom) pozornošću koje je važno zbog dinamične strukture samih moždanih krugova i sposobnosti mozga za preoblikovanje.

Treća teza odnosi se na naše poznavanje, razumijevanje djece i izravni odgojno-obrazovni rad, na odgojno-obrazovnu praksu. Kakva je naša odgojno-obrazovna praksa u dječjim vrtićima? Za razliku od većine škola, djeca u vrtićima ne samo da borave - oni žive i do deset sati dnevno. Kakve je kvalitete njihovo življenje u ustanovi ?

Na osnovi dugogodišnjeg promatranja odgojno-obrazovnog rada u vrtićima došli smo do konstatacije kako su većini odgajatelja djeca prekrivena jednom gusto isprepletenom mrežom, pa ih vide samo u nejasnim obrisima. Kad ih pitate, što rade djeca najčešći odgovor je „igraju se“. A to „igraju se“, je mreža kroz koju oni gledaju djecu (ali ih ne vide). S tim izrazom pokrivaju svoje nepoznavanje djece. Oni vide grupu djece (u određenoj dobi) i to dosta nejasno. Njima je važno da su djeca nahranjena, čista, da su zadovoljene njihove fiziološke potrebe, a one druge: emocionalne socijalne, duhovne i intelektualne prekrili su mrežom.

U školama se slično događa. I tamo ne vide djecu. Vide ih jedino kad se oni pobune, kad naprave neke izgrede. Ovo što se u zadnje vrijeme događa s djecom je njihovo zastrašujuće upozorenje kako su zapostavljeni, kako ih ne vidimo niti čujemo od takozvanih viših ciljeva i zahtjeva, od obrazovnih standarda i ogromne količine gradiva koje su, ne pitajući ih nametnuli im kao obvezu, od neprirodnih uvjeta u

ovim ustanovama u kojim oni žive, ponegdje i više od tridesetoro djece u odjelnim razredima ili odgojnim grupama vrtića. Postaje sve očitiije da na razini države ne treba očekivati brza i zbiljska rješenja ove problematike. Oslonac za ovako mišljenje je intervju u Globusu (od 28. 12. 2007., str. 49) Pera Lučina koji kao glavni pregovarač u području obrazovanja s Europskom Unijom drži da u idućoj godini neće biti kurikularnih reformi ni u osnovnoj ni u srednjim školama, neće biti ni u predškolskim ustanovama, a prihvaćanje pedagoških standarda također će se odgoditi do daljnjega, drži isti autor. Za vrtiće autor iznosi mišljenje da će „početi trend otvaranja vrtića, ali on neće biti dramatično uzlazan, nego će biti posrijedi kontinuirani porast - 55 posto djece će dobiti svoje mjesto“ itd.

Ne mislimo da bi kurikularne reforme značajno promijenile stanje u našim odgojno-obrazovnim ustanovama jer to su ipak samo papiri, a uvjerali smo se nakon godina praćenja promjena - papira, da oni ne mijenjaju praksu. Praksu mijenjaju ljudi, a ljude je najteže mijenjati. Iskustva znanstvenih autoriteta na ovom području kao i naša, mogu se svesti na dvije ili tri temeljne postavke: Odgojno - obrazovna praksa se mijenja jedino „oči u oči“ s osobom koja neposredno djeluje u praksi u konkretnom okruženju. Mišljenja, stavove praktičar će mijenjati jedino kad se osobno osvjedoči u uspješnosti onoga što mu savjetujete ili preporučujete. Razumijevanje prethodi znanju, ali i znanje samo po sebi nije dovoljno za uspješnu pretvorbu u akciju, u djelotvornu odgojnu praksu. Prevođenje znanja u akciju zahtijeva emocionalnu prihvaćenost, zahtijeva (kulturno) okruženje koje također prihvaća i potiče. Znanje u akciji (u praksi) mijenja ne samo akciju, nego i samo znanje iz kojeg je nastala akcija. Novonastalo znanje ponovo se isprobava u akciji, u praksi koja ga mijenja ili dopunjuje. Na taj način, kružno djelujući, oblikuje se odnos znanja, akcije (prakse) i okruženja, koji potiče ili sprečava razvoj, odgoj i obrazovanje individue, kao i proces stvaranja i razvoja znanja i kulture općenito. To je razlog zašto držimo da je odgojna praksa, kao cjelovita tvorevina svih navedenih i nenavedenih čimbenika, ogledalo našeg razumijevanja, znanja i kulture. Ono što želimo istaknuti ovim dijelom rada jest činjenica da su dovedene u sumnju stare postavke o mogućnosti prijenosa znanja, o stvaranju ili razvoju znanja i odnosa teorije i prakse.

U skladu s proširenjem znanja o djetetu, na način kako smo prethodno izložili, mi mijenjamo i naša očekivanja o djetetu i njegovim mogućnostima. Ne očekujući više da nam znanje o djetetu dolazi iz vrhova znanosti, da nam oni propisuju što dijete može u određenoj dobi, nego uključeni u svakodnevna istraživanja odgojno-obrazovnog rada i mogućnosti djece u (kulturnom) poticajnom okruženju koje sami kreiramo, pruža nam se mogućnost da sami ili u zajednici istraživača i praktičara istraživača, stvaramo zajedničko znanje o djetetu i njegovim aktualnim i potencijalnim sposobnostima. Otkrivamo dijete, kako smo to nazvali jer smo skoro svakodnevno u prilici vidjeti njihova nova umijeća, (intuitivna) znanja koja nismo ni naslućivali,

njihove sposobnosti, njihovu razboritost koja je vidljiva (ako znamo vidjeti!) u njihovim smislenim aktivnostima, koje ako ih podržimo i pružimo im (optimalne) pedagoške uvjete za razvoj omogućuju, ili će omogućavati nova, nama nepredvidljiva odgojno-obrazovna postignuća.

Bruner, osamdesetih godina izlaže o promjenama koje su se dogodile u razvojnoj psihologiji, u načinu i pristupu istraživanju djeteta koje su donijele nove poglede i nova znanja o djetetu i njegovim mogućnostima ili kako je on to nazvao dovela je do „tihe revolucije u Razvojnoj psihologiji“ (Bruner i Haste 1987). Drugim riječima kad se promijenio pristup i način istraživanja ranog djetinjstva, kad se uzelo u obzir prirodu konteksta u kojem dijete živi, kad su ga promatrali u normalnim složenim situacijama i s osobama koje poznaje, s kojima je blizak, s materijalima koji su njemu zanimljivi, bez predrasuda o tome što dijete može, onda se dogodio preokret u sagledavanju djeteta i njegovih mogućnosti. Osim toga, odrasle osobe svojim ponašanjem prema djetetu izravno mu komuniciraju kakvu sliku ili teoriju o njemu -djetetu imaju. Dijete je kontinuirano u situaciji interpretiranja odgajateljevog ponašanja i djelovanja, na temelju čega (svojih interpretacija) odgovara odgajatelju cjelokupnim ponašanjem i djelovanjem sukladno ponašanjima i djelovanjima odraslog.

Kontekst u kojem se odvija razvoj i odgoj djeteta u instituciji jest drugi odgajatelj, drži Malaguci (1998). Mi podržavamo ovaj njegov stav i k tomu dodajemo važnost konteksta kao pokazatelja kulture, pedagoškog znanja i razumijevanja problematike razvoja i odgoja djeteta. Jer, kontekst ili okruženje u kojem se odvija svakodnevna interakcija odgajatelja i djece u instituciji izravno nam pokazuje kakvu sliku o djetetu ili teoriju ima odgajatelj i stručni tim, koju teoriju o učenju, odgoju i obrazovanju malene djece provode u praksi, koje oblike rada s djecom preferiraju i konačno, kakva očekivanja i koliko povjerenja u dijete imaju. Jer naša znanja i očekivanja, koja smo stekli zajedničkim istraživanjem odgojno-obrazovne prakse, ugradili smo u pedagoški kontekst institucije u kojoj dijete živi, učinit će da se dijete u zbilji tako ponaša i djeluje, (naravno u okviru njegovih psihofizičkih mogućnosti). Pitanje je zašto su u većini slučajeva organizacija pedagoškog konteksta ustanove ili okruženje u ustanovi oblikovani na način koji više sprječava, a manje razvija dječje potencijalne sposobnosti, više zatvara, a manje otvara i proširuje dječje obzore, više razvija individualizam, a manje zajedništvo, suradnju među svim sudionicima ovog procesa? Je li to rezultat našeg znanja, razumijevanja i očekivanja koja smo imali o djetetu sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća, s obzirom na naš prvi (1971) i drugi (1983) odgojno-obrazovni program? Je li moguće da smo, uz sve promjene koje se događaju u svijetu, posebice u ranom odgoju i obrazovanju djece i naših izvornih istraživanja ranog odgoja i dalje ostali na razinama znanja i prakse iz sedamdesetih i osamdesetih godina? Ovi naši zahtjevi nisu mogući ili teško se mogu ostvariti u tzv. mamut ustanovama ili ustanovama - tvornicama kako ih nazivaju

brojni autori, u kojima su djeca brojevi i u kojima se osjećaju kao u labirintima. Zato i pitanje kad će se početi graditi humane ustanove koje će svojim arhitektonskim rješenjima više sličiti velikim obiteljskim kućama, a manje tvornicama ili vojarnama. Arhitekti ne znaju, ali što je još važnije oni ne znaju da ne znaju, suvremenu pedagošku koncepciju ili koncepcije ranog i predškolskog odgoja, na čemu bi se trebao temeljiti njihov arhitektonski projekt.

Završit ćemo riječima Stolla i Finka (2000): umjesto škole tvornice, kako je oni nazivaju, preporučuju drugu metaforu, metaforu škole kao brižne obitelji. Jer našim je društvima potrebno više takvih ustanova koje se temelje na kulturnim normama brižnih obitelji, a manje tzv. dobrih škola kao da je ovo 1965. godina.

LITERATURA

- Bruner, J.; Haste, H. (1987): *Making Sense*. London, New York. Methuen. 1987.
- Dahlberg, G.; Moss, P. (2006): *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London, RoutledgeFalmer
- Elmore, R. (2004): *School Reform from the Inside Out*. Cambridge mass, Harward Education press.
- Fullan, M. (2006): *Touraround Leadership*. Jossey-Bass.com.
- Malaguzzi, L. (1998): *History, Ideas and Basic Philosophy*. In :Edwards, C.; Gandini, L.;
- Miljak, A. (2002): *Vrtić - dječja kuća - Kako učiniti da vrtić bude u skladu s dječjom prirodom*. U: Miljak, Vujičić (ur): *Vrtić u skladu s dječjom prirodom*. Rovinj, Dječji vrtić Radost. str. 15 - 33.
- Forman, G. (eds) (1998.): *The Hundred Languages of Children*. London. Ablex pub. corporation., str. 49 - 99.
- Schwartz, J., Begley, S. (2005): *Um i mozak*. Zagreb. V.B.Z.

UČENJE DJECE PREDŠKOLSKE DOBI KAO TEMELJ CJELOŽIVOTNOG UČENJA

LEARNING OF PRE-SCHOOL AGED CHILDREN AS A BASE FOR LIFELONG LEARNING

Zita Baďuríková

Univerzita Komenského, Filozofická fakulta
Bratislava, Slovak Republic

Sažetak

Od vremena kada je J.A. Comenius iznio najvažnije ideje predškolskog odgoja, period djetinjstva se promatra kao posebno važan period u ljudskom životu. Predškolski odgoj ne utječe samo na razvoj kognitivnih funkcija djeteta, nego također razvija njegove stavove prema učenju. U današnje vrijeme vrtići traže ravnotežu između akademskih, društvenih i osobnih stavova prema koncepcijama ranog odgoja i obrazovanja, posebno naglašavajući igru kao glavnu metodu učenja kod djeteta. Rezultati istraživanja pokazuju pozitivan utjecaj sustavnog predškolskog odgoja na učenje i postignuća u školi što stvara predispozicije cjeloživotnom učenju.

Ključne riječi: *predškolski odgoj, kognitivne funkcije, cjeloživotno učenje*

Abstract

Since the time, when J.A. Comenius published his most important educational ideas on preschool education, the period of childhood has been considered as specific and significant part in human life. Preschool education influences not only the development of cognitive functions of a child, but also creates his/her attitudes to learning. At the present time, the kindergartens are looking for the balance between academic and social and personal attitudes to the conceptions of early childhood education, paying special attention to the play as the main tool of child's learning. Research findings demonstrate positive impact of systematic preschool education on learning and school achievement and creates assumptions for lifelong learning.

Key words: *preschool education, cognitive functions, lifelong learning*

The idea of lifelong learning is definitively not new and has not been coined neither by scientific-technological revolution in the past century, nor by today's concept of learning society or knowledge-based society. As early as in the 17th century, Ján Amos Komenský in his work *Pampaedia* introduced the idea - project of lifelong learning and due to that he established eight schools, which a man goes through in the course of life.

The first one is the **school of birth (Schola geniturae)** and was targeted at future parents. Comenius stressed the importance of prenatal period to development and a child's future life. He highlighted the fact, that the care of children must begin even before their birth. The parents were asked to care about the conceived baby with modest, wise and zealous regimen (Komenský, J. A., 1992, s. 145). He appealed the future mothers to avoid everything that is harmful to their health and morality.

The second school is the **school of infancy (Schola infantiae)**, given by Comenius an immense importance due to his "panorthotic" (world's redressing) efforts: "all the hope for general reform depends on the first education... basically, we are what our first education followed by youth learning made of us" (Komenský, J. A., 1992, s. 150). The parents take responsibility for children's journey through the school of infancy (which is to be provided in each family) and warns them, that if not enough attention is paid to their children's early learning of useful things, the unrepeatable opportunity is missed. "Human mind can take no rest, as soon as the outer senses begin fulfilling their duty and deal with things. If it (human mind) does not deal with needful things, it deals with most needless, even with harmful things..." (Komenský, J. A., 1992, p. 156).

The school of infancy was divided into six classes: newborn, suckling, class of babbling and first steps, class of speaking and perceiving, class of morals and awe and the first common nursery school – the class of first learning.

The school of infancy is followed by the **school of childhood (Schola pueritiae)** for children from 6 to 12 years. In this school, the children's abilities to move are strengthened, as well as their sight, tongue, hand, imagination and memory. Children are expected to learn how to use their brains with the help of seven free arts, and to adopt moral rules and core religion.

This school was also divided into seven classes: school of adolescence (*Schola adolescentiae*), which Comenius called also as a practice of languages and sciences, mainly Latin, and an encyclopaedia of other arts and sciences, morality and religion.

School of juvenile (Schola iuventutis) has in Comenius' opinion three parts – academy, travelling, and choosing profession. It is continued by the school of virility (*Schola virilitatis*), which reveals the art of righteous living. The man at the beginning of the profession, which he had prepared for in the previous schools, enters this

school. The goal of this school is “wise ruling of life and of everything we act and cope with, and above all, vigorous love...thus nothing from our education, morality and religiousness which we had accumulated in our young years can get lost in our hasty lives” “ (Komenský, J. A., 1992, s. 224).

The school of senility (Schola senii) was given an important role by Comenius, because “the latest deeds ask for the greatest attention, thus nothing from the past is wasted” (Komenský, J. A., 1992, s. 247). In this school people are to learn to make use of their previous experience, to live the rest of their lives and close them in the right way and joyfully enter eternity.

The last one is the **school of mortis (Schola mortis)**, with Comenius noting that it is not targeted at old age only.

For the school of infancy, Comenius managed to work out a handbook for parents – famous **School of Infancy Informatorium**, where he deals in detail with the process of pre-school aged children learning in family. We still can find various forms of his recommendations in many of today’s nursery schools curricula.

For instance, for the children aged from 4 to 6 he recommended to learn counting up to 20, to learn that 7 is more than 5, what is a circle, a line or some measures etc. (Komenský, J. A., 1951). At the same time he was focusing his attention to children’s speech development, to creation of moral qualities and attitudes, to their interaction with surrounding world etc.

Informatorium is closed by thoughts and advice on how parents and carers should prepare a child to enter the school with enjoyment of school and learning.

Today, the pre-school pedagogy in the Slovak Republic is facing various tasks stemming from the school reform process and changes of legislative. On the one hand it is the solution of kindergartens and nursery schools curricula, on the other hand the concept of pre-school teaching/learning, which is closely linked to pre-school teachers education. The **new curriculum**, which is being prepared, will mean the shift from an academic approach, which is based on a set of knowledge and skills to be gained by children of particular age groups. The new curriculum will focus more on the development of child’s personality, based on the proper knowledge of a child and respect of his/her individual characteristics. The main focus will be shifted from a teacher to a child, who is an active subject of educational process, a subject of teaching/learning.

Within the learning process, the child’s **play** is perceived as an essential means of pre-school aged children learning. However, if we want to ensure effectiveness of pre-school aged children learning process, several important principles must be accepted:

learning begins at birth, care and education are inseparable – quality care is educational and quality education is caring, **every child develops at his or her own pace**, but adults can stimulate and encourage learning, all children benefit from developmentally appropriate practice and education, skilled and careful observations are the keys to **helping children learn**, cultural and physical diversity should be respected and valued, **learning is holistic** and cannot be compartmentalised: trust, motivation, interest, enjoyment and physical and social skills are as important as purely cognitive gains, young children learn best through play, first hand experiences and talk, carers and educators should work in partnership with parents, who are the children's first educators, quality care and education require well-trained educators/carers and ongoing training and support (Curtis, A., 1998, p. 19).

A play provides enough stimulation for children to live happy experience of success, it releases stress, brings the feeling of freedom, fulfills their needs for self-actualization, social contact and activity.

Which core **competencies, skills and qualities** of children, necessary for lifelong learning can be developed and gained through a play already in pre-school age?

Firstly, fine motor skills and eye-hand coordination are very important for the development of graphomotor skills and later for learning to write, school performance and continuous learning.

Cognitive functions and skills are developed through a play, such as:

- visual and auditive recognition, necessary for learning to read and write,
- perception is enhanced,
- imaginations, that are important for cognitive operations and creating “the activity in imagination”, and help a child to understand the surrounding world and reality,
- thinking and reasoning of the own thinking,
- speech from both quantitative and qualitative perspective, the cognitive element of speech is developed, knowledge and experience is extended, as well as expressive and regulative function of the speech,
- memory.

Of not less importance is the role of children's play in encouraging and guiding **emotional and social development** by fulfilling the needs of a child, such as the need for activity, emotional relationship, social contact, self esteem and self actualization. A play fosters social skills, aesthetic emotions, strengthens the will, empathy, self-sense and self-perceiving and also the capacity to communicate the feelings, handle the difficulties and failures, value the others, and solve the conflicts.

The sense of justice begins to develop, as well as the feeling of guilt, self-control, and the base for future value system and conscience is built.

If we see a **play as an essential means of teaching/learning** of a pre-school aged child, it needs to be properly planned. Well planned play – whether outdoor or indoor – is a key way in which young children learn with enjoyment and challenge. „In playing, they behave in different ways: sometimes their play will be boisterous, sometimes they will describe and discuss what they are doing, sometimes they will be quiet and reflective as they play“ (Bruce, T., et al, 2006, p. 116). Therefore, the role of the kindergarten teacher is very important in planning and resourcing classroom environment; in supporting children’s learning through free play and playing activities inside and outside the kindergarten; in extending and developing children’s language and communication in the play with peers and adults; in motivating children to make comments, to explain, to use arguments for their statements and so on.

In case the teacher is able to prepare supportive and secure classroom environment, with respect to individual levels of children development, we can expect (according T. Bruce et al, 2006), that the **play enables children to**:

- explore, develop and represent learning experiences, that help them understand and make sense of the world,
- practice and work up ideas, concepts and skills,
- learn, how to control impulses and understand the need for rules,
- be alone, be with others or cooperate as they talk or communicate their feelings,
- take risks and make mistakes,
- think creatively and imaginatively,
- communicate with others as they investigate or solve problems,
- express fears or relieve anxious experiences in controlled and safe situations.

Pre-school aged children are naturally curious and learning means to them an exciting adventurous way of discovering, exploring, investigating, revising, creating and re-creating, repeating, presenting, experiencing, verifying and enriching their knowledge, skills, abilities, understanding, feeling and attitudes.

In today’s theory, understanding of the teacher’s role has changed considerably and is not seen as a mediator of knowledge but also as a co-creator of meanings and senses of children’s learning, as a co-player and partner, co-developer of a child’s complex personality.

To teach means to provide a systemic **guidance to learning** of pre-school aged children, thus they make connections and reflect on what they have already learned and can move forward. It includes planning of the learning content and environment, modelling positive behaviour, direct teaching of skills and knowledge, facilitating children interacting and teaching each other and supporting children to develop their interests, curiosity and positive attitudes to learning. „If children have positive dispositions and attitudes to learning, self-confidence and self-esteem, they are able to

make relationships with others, control their own behaviour, look after themselves and treat others with respect and communicate effectively, they will have firm foundations to build their learning on. They will also be more likely to show their confidence across all fields of learning“ (item, p.121).

The early childhood systematic education, creating life-long skills and attitudes provides a basis for lifelong learning. Well planned early childhood programs can help meet the diverse needs of pre-school aged children and enhance their readiness for schooling.

This fact has also been supported by our research from 2000/2001. Assessment of influence of learning in the kindergarten on children's readiness for schooling and school outcomes (Z. Baďuríková, A. Petrasová, 2002) proved that children attending the kindergarten were better prepared for school attendance. They even reached better outcomes in school learning, sustained up to the third year of their primary school attendance. Very important is the fact, that kindergarten's positive influence on the children from marginalized groups was proven.

Report of J. Delors highlighted four important pillars of learning: learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together. From this point of view the early years are crucial, because it is the period, when children develop their first concepts, knowledge, experiences, values, attitudes, skills to become lifelong learners. All children are born with capacity to learn and adults have the responsibility to create conditions for their development.

Note: This paper was worked out within the framework of the project VEGA 1/3645/06

REFERENCES

- Baďuríková, Z., Petrasová, A.: Edukačné účinky vzdelávacích centier pre rómske deti na východnom Slovensku I. In: Pedagogická revue, roč. 55, 2003, č. 4.
- Baďuríková, Z., Petrasová, A.: Edukačné účinky vzdelávacích centier pre rómske deti na východnom Slovensku II. In: Pedagogická revue, roč. 55, 2003, č. 5.
- Bruce, T. et al.: Early childhood. London : Sage Publications, 2006.
- Curtis, A.: A curriculum for the pre-school child. London : Routledge, 1998.
- Delors, J. et al.: Learning: The treasure within. Report to UNESCO. Paris : UNESCO Publishing, 1996.
- Komenský, J. A.: Vševýchova (Pampaedia). Bratislava : Obzor, 1992.
- Jan Amos Komenský: Didaktické spisy. Praha : SPN, 1951.

OSPOSOBLJAVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE ZA KONTINUIRANO USAVRŠAVANJE TJ. USPOSTAVLJAVANJE ODRŽIVOG RAZVOJA

TRAINING EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR CONTINUOUS IMPROVEMENT, I.E. ESTABLISHING SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Edita Slunjski

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Republika Hrvatska

Sažetak

Koncept *održivog razvoja* najčešće se određuje kao dugoročno promišljanje razvoja čovjeka i društva temeljenog na zaštiti i očuvanju prirodnih resursa. No, očuvanje prirodnog okoliša predstavlja samo dio kompleksne cjeline uvjeta potrebnih za kvalitetno življenje čovjeka u sadašnjosti i njegov individualni i društveni prosperitet u budućnosti. *Održivi razvoj* uključuje i promišljanje nematerijalnih (socijalnih) čimbenika, povezanih s vrijednostima kao sloboda, solidarnost, jednakost i međusobno uvažavanje ljudi bez obzira na njihove različitosti. Odgoj i obrazovanje predstavljaju osnovni instrument postizanja društva temeljenog na spomenutim vrijednostima. Odgojno – obrazovne ustanove učenike trebaju osposobljavati za snalaženje s kompleksnim i dinamičnim fenomenima prirodne i društvene realnosti čovjeka novog doba, iz kog se razloga i same trebaju kontinuirano mijenjati i usavršavati, tj. uspostaviti *održivi razvoj*.

Ključne riječi: *kontinuirano usavršavanje, međusobno uvažavanje, odgojno – obrazovna ustanova, sloboda, održivi razvoj*

Abstract

The concept of *sustainable development* is mainly defined as long-term reflection on development of man and society based on protection and preservation of natural resources. However, preservation of our natural environment is only a part of a complex set of conditions needed for good quality living of man in the present as well as his individual and social prosperity in the future. *Sustainable development* also includes reflection on immaterial (social) factors connected with values, such as freedom, solidarity, equality and mutual respect for people, regardless of their differences. Education represents the main instrument of achieving a society based on the mentioned values. Educational institutions need to train their students to be able to deal with complex and dynamic phenomena of natural and social reality of modern man. What is more, they themselves should also change and improve continually, that is, establish *sustainable development*.

Key words: *continuous improvement, mutual respect, educational institution, freedom, sustainable development*

UVOD

Uprkos različitim interpretacijama pojma “održivosti” i koncepta “održivog razvoja” koje se u literaturi mogu naći, oni se najčešće povezuju s dugoročnom perspektivom opstanka i napretka čovječanstva. Najopćenitije tumačenje ovih pojmova odnosi se na skladan odnos ekologije i privrede, kako bi se prirodno bogatstvo našeg planeta sačuvalo i za buduće naraštaje. Tako prvi hrvatski “Ekološki leksikon” *održivi razvoj* definira kao “pristup iskorištavanju raspoloživih resursa i gospodarenje njima tako da se zadovoljavaju današnje potrebe, ali bez okrnjivanja budućih generacija u zadovoljavanju njihovih potreba.” (Đikić, 2001, 335), a Hrvatski leksikon kao “razvoj s težnjom za podizanjem kakvoće ljudskog života bez narušavanja globalnog ekosustava” (2005, 262). Ovako shvaćen koncept *održivog razvoja* usmjeren je na dugoročno promišljanje razvoja čovjeka i društva temeljenog prije svega na očuvanju prirodnih resursa, kao pretpostavke izgradnje poželjne budućnosti čovjeka i osiguranja kvalitete njegova življenja. Promicanje i uspostavljanje ravnoteže ekonomskih (gospodarskih) čimbenika s čimbenicima zaštite životne okoline čovjeka, nedvojbeno spada u važnije zadaće kako ekoloških i industrijskih, tako i političkih, tehničkih, zdravstvenih i mnogih drugih područja djelatnosti čovjeka.

No, koncept *održivog razvoja* se ne bi smjelo reducirati isključivo na zaštitu i očuvanje prirodnog okoliša čovjeka jer oni predstavljaju samo dio kompleksne cjeline uvjeta potrebnih za kvalitetno življenje čovjeka u sadašnjost, i njegov individualni i društveni prosperitet u budućnosti. U ovom ćemo se radu posebno usmjeriti na onaj aspekt *održivog razvoja* koji se odnosi na nematerijalne čimbenike; one koji nisu povezani s pomanjkanjem prirodnih bogatstva ili nedostatkom materijalnih dobara i infrastruktura, ali snažno određuju kvalitetu življenja čovjeka i cjelokupnu perspektivu njegova napretka, tj. razvoja. Temeljne vrijednosti na kojima počiva nematerijalni, mogli bismo reći *socijalni aspekt* koncepta održivog razvoja, prije svega su sloboda, solidarnost, jednakost i međusobno uvažavanje ljudi bez obzira na njihovu dob, spol, rasu, vjeru, socio - ekonomski status i slično. Ove vrijednosti, prepoznatljive po promoviranju nenasilja, tolerancije i demokratičnosti, značajno određuju kvalitetu življenja čovjeka, kako na globalnoj razini (u svjetskim ili nacionalnim razmjerima), tako i na onoj lokalnoj i pojedinačnoj (šire i uže socijalno okruženje, radna organizacija, obitelj, škola, vrtićka skupina i dr.). Također možemo reći da je kvaliteta življenja čovjeka razmjerna stupnju na kojem on uspijeva zadovoljiti svoje biološke, psihološke, duhovne, intelektualne i socijalne potrebe te ostvarivati i uživati temeljna ljudska prava i slobode. Iz navedenih razloga, socijalni aspekt koncepta *održivog razvoja* smatramo jednakovrijednom onom ekološkom i gospodarskom jer vodi razvoju zdravijeg, sretnijeg, sigurnijeg, slobodnijeg i odgovornijeg čovjeka i njegove zajednice.

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

U kontekstu održivosti razvoja, odgoj i obrazovanje imaju istaknutu ulogu: ne samo zato što sami po sebi predstavljaju jedno od temeljnih ljudskih prava, nego i iz razloga što su nezamjenjiv instrument postizanja društva, temeljenog na ranije spomenutim vrijednostima. Naime, “demokratsko društvo, temeljeno na zaštiti ljudskih prava, toleranciji i miru nije nešto što nastaje i što se održava samo od sebe (...). Demokraciju stvaraju i održavaju građani koji imaju potrebno znanje, sustav vrijednosti i vještine potrebne za život u demokratskom društvu.” (Maleš i dr, 2003, 21). Vrijednosti, znanje i vještine potrebne za život u demokratskom življenju nije moguće razviti samo poučavanjem o demokraciji, nego stvaranjem organizacijskih preduvjeta i infrastruktura koje omogućuju stjecanje iskustva demokratskog življenja djece i odraslih u odgojno – obrazovnoj ustanovi, tj. svakodnevnog demokratskog i humanog življenja. “Demokracija se najbolje uči u demokratskim uvjetima koji potiču participaciju, u kojima se iznose različiti stavovi pojedinaca i o njima se otvoreno raspravlja, u kojima postoji sloboda izražavanja djece i učitelja, i u kojima se cijeni poštenje i pravda” (Pollard, 2002, 369.). To znači da je u odgojno – obrazovnoj ustanovi potrebno humanizirati cjelokupno ozračje za življenje djece i odraslih, tj. postići cjelinu uvjeta - kontekst u kojem se sve sudionike odgojno - obrazovnog procesa (djecu i odrasle) uvažava i cijeni te potiče na ravnopravno participiranje u procesu zajedničkog življenja i učenja. *Humana škola*, kako je naziva Hentig (1997, 223), temeljena je upravo na tom zahtjevu kog spomenuti autor sažima ovako: “Mi ne odgajamo za demokraciju. Naša škola pokušava biti demokracija”. *Humana odgojno – obrazovna ustanova* svakom pojednicu (djetetu i odraslom) omogućuje zadovoljavanje vlastitih potreba, realizaciju vlastitih potencijala i ostvarivanje vlastitih prava bez ugrožavanja drugih da učine isto, što i jest suština koncepta održivosti.

Mogućnost (ili pak nemogućnost) zadovoljavanja individualno različitih potreba i ostvarivanja temeljnih ljudskih sloboda i prava učenika u odgojno – obrazovnoj ustanovi ovisi o cjelokupnoj kvaliteti fizičkog i socijalnog okruženja, a ne o pojedinačnim metodičkim ili didaktičkim intervencijama učitelja. Upravo iz toga razloga, humanu i demokratsku školu, ističe Arbuckle (2000), nije moguće ostvariti osposobljavanjem učitelja za korištenje novih (tzv. *demokratskih*) odgojno – obrazovnih metoda i postupaka. Umjesto toga, školu je potrebno razvijati u podržavajuću profesionalnu zajednicu koja sve pojedince potiče na istraživanje, preuzimanje rizika, refleksiju vlastitih uvjerenja i prakse, i kontinuirano zajedničko učenje. To podrazumijeva, nastavlja Arbuckle, razvoj novih struktura odgojno – obrazovne ustanove koje promoviraju učenje i razvoj, ali prije svega prepoznavanje i redizajniranje starih struktura, koje s učenjem i razvojem interferiraju.

Ključna pitanja s kojima smo se u praksi nebrojeno puta susreli na putu ostvarivanja humanog, demokratičnog ozračja predškolske ustanove (tijekom akcijsko – etnografskog istraživanja kojeg smo tijekom nekoliko godina provodili u četiri vrtića) jesu:

- Kako odgajatelje osposobiti za prepoznavanje (i otklanjanje) “interferirajućih struktura” koje inhibiraju kako kvalitetu življenja, odgoja i učenja djece, tako i cjelokupan proces humaniziranja vrtića ?!
- Kako mijenjati duboko ukorijenjene vrijednosti i stavove odgajatelja, koji predstavljaju ne samo uzrok nastajanja nego i argument zadržavanja pojedinih rigidnih struktura u vrtiću?! (jer, kako tvrdi Hargreaves (1999), pozadinu svake strukture čine određeni aspekti kulture, tj. stavovi i vrijednosti učitelja).

Navest ćemo primjer (dokumentiran za vrijeme spomenutog istraživanja) koji prikazuje kako se ideja demokratičnosti, koju odgajatelji na deklarativnoj razini uglavnom prihvaćaju, u praksi može deformirati i čak pretvoriti u svoju vlastitu suprotnost.

Već u ranim etapama zajedničkog istraživanja odgajatelji su se složili kako demokracija, koja u doslovnom smislu znači *vladavina naroda*, predstavlja takav oblik zajedničkog življenja djece i odraslih u vrtiću koji se temelji na jednakosti, suodlučivanju, slobodi i odgovornosti svih članova (odraslih i djece). To uključuje i sudjelovanje djece u donošenju vrtićkih pravila koja bi trebala voditi kvalitetnijem zajedničkom življenju, uz uvjet da je poštivanje pravila podjednako u interesu svih i omogućuje zadovoljenje potreba svih (djece i odraslih) koji su ta pravila dogovorili. Kako bi se naglasilo sudjelovanje djece u donošenju takvih pravila, odgajatelji ponekad potiču djecu da ih ona sama i zapisuju.

Na jednoj od zajedničkoj rasprava odgajatelji su uz korištenje dokumentacije, analizirali način na koji je jedna odgajateljica pristupila postizanju demokratičnosti u svojoj odgojnoj skupini. Raspravu je potakao plakat s popisom zajedničkih pravila (zapisanih rukama djece) na kom je prva točka glasila: “slušati tete”. Odgajatelji su istakli kako demokracija zasigurno nije takav oblik zajedništva u kojoj postoje dvije strane, od kojih prva treba slušati drugu. Isto tako, apsurdnom su smatrali činjenicu da je popis pravila napisan rukom baš one strane (djeteta) koja drugu stranu treba slušati (odraslog). Pitali su se: zašto bi djeca to napisala?!

S obzirom na to, nekolicina odgajatelja istakla je kako bismo prema djeci trebali biti poštenu, želimo li da oni takvima budu. U ovom slučaju, tvrdili su, bilo bi poštenije da je odgajatelj koji očekuje da ga djeca slušaju, vlastitom rukom to i napisao. To bi djeci poslalo indirektnu poruku: *nisam demokratičan, ali sam prema vama pošten pa vam iskreno kažem da od vas očekujem da me slušate!*

Naravno, istakli su odgajatelji, mnogo bolje od toga bi bilo da se na popisu dogovorenih pravila našlo ovo: *Međusobno ćemo se slušati i zajednički dogovarati.*

Jer, kako ćemo kod djece postići da nas (odrasle i drugu djecu) poštuju, ako mi ne poštujemo njih? Istodobno, kako ćemo ih pripremiti za preuzimanje građanske odgovornosti i izgradnju demokratske zajednice, ako ih odgajamo u poslušnike?

Ova, i mnogo sličnih situacija, naveli su nas na zaključak kako je nezaobilazni korak na putu uspostavljanja demokratskog življenja djece u vrtiću, pomoć odgajateljima u osvješćivanju kvalitete onoga što trenutno poduzimaju rukovodeći se idejom demokratsnosti. Isto tako, temeljem mnoštva sličnih situacija, zaključili smo da takav uvid i osvještenost, pojedini odgajatelji teško mogu postići sami (za to su im potrebni “refleksivni prijatelji” ili “prijatelji- kritičari”, drže Elliott, 1991, Cohen i dr. 1996, Šagud, 2006). Opisani postupak odgajatelja, naime, ne odražava njegovo neslaganje sa samom idejom demokracije, nego njegovu sumnju u sposobnosti djece (za samoorganizaciju, suodlučivanje, preuzimanje odgovornosti i sl.), tj. njegov manjak povjerenja u djecu. Prema našem iskustvu u praksi, manjak povjerenja odgajatelja u djecu i nedovoljno razumijevanje djece predstavljaju osnovne “interferirajuće strukture” koje inhibiraju cjelokupan proces humaniziranja i demokratiziranja vrtića.

Iz navedenih razloga, držimo da put stvaranja humanog, demokratskog vrtića započinje stvaranjem uvjeta u kojima će odgajatelji moći istraživati vlastite postupke, zajednički propitivati, osvještavati i mijenjati svoja temeljna uvjerenja, postupno izgrađivati povjerenje u djecu i njihove sposobnosti i na tim osnovama razvijati kvalitetniju (humaniju, demokratsniju) odgojnu praksu. Jačanje kapaciteta vrtića za kontinuirano zajedničko istraživanje i mijenjanje prakse, tj. infrastruktura koje će poticati njegov kontinuirani samorazvoj i samoobnavljanje (Capra, 1986), zapravo znači pretvorbu vrtića u »organizaciju koja djeluje u trajnom stanju učenja, stvarajući promjene« (Senge, 2003, 330). Postizanje i održavanje stanja trajne promjene odgojno – obrazovne prakse vrtića, tj. uspostavljanje održivog razvoja, “put je posut trnjem”. No, izbor kontinuiranog razvoja odgojno – obrazovnih ustanova predstavlja ne samo veliki profesionalni izazov nego je, u vremenu u kom živimo, a pogotovo za vrijeme koje dolazi, sve izvjesnije i jedini mogući izbor.

LITERATURA

- Arbuckle, M. (2000): triangle of Design, Circle of Culture. In: Senge, P. (ed): a Fifth Discipline – Schools That Learn. London, Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Capra, F. (1986), Vrijeme preokreta- znanost, društvo i nastupajuća kultura. Zagreb: Globus.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996), A Guide to Teaching Practice. London, New York: Routledge.
- Đikić, D. (2001), Ekološki leksikon. Zagreb: Barbat, Ministarstvo zaštite okoliša i prostornog uređenja RH.

- Elliott, J. (1991), http://fehps.une.edu.au/f/s/edu/tMaxwell/Spera_paper_Final.pdf.
- Hargreaves, D. (1999), *Helping Practicioners Explore Their's Culture*. U: Prosser, J., *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, 48 -65.
- Hentig, H. (1993), *Humana škola*. Zagreb: Educa
- Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I. (2003), *Živjeti i učiti prava*. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu, Istraživačko – obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Pollard, A. (2002): *Reading for Reflective Teaching*. London, New York: Continuum.
- Senge, P. M. (2003), *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Šagud, M. (2006), *Odgajatelj – reflektivni praktičar*. Petrinja. Visoka učiteljska škola u Petrinji.

NOVIJI, SUVREMENI PRISTUP SHVAĆANJU DJETETA U KONTEKSTU RANOG ODGOJA

MORE RECENT AND MORE CONTEMPORARY APPROACH TO VIEW OF A CHILD WITHIN THE CONTEXT OF EARLY EDUCATION

Anka Jurčević Lozanić

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – središnjica Petrinja
Republika Hrvatska

Sažetak

Suvremena shvaćanja djeteta polaze od toga da dijete ima izvanredan potencijal primanja novih činjenica i generalizacija. Brižljivo pripremljena okolina u kojoj se njeguju individualnost i raznolikost i u kojoj djeca istražuju i aktivno uče koristeći široku ponudu materijala i izvora, ideal je kojem teži novi pristup učenja u ranom djetinjstvu. Odgojna skupina promatra se kao kompaktna zajednica djece i odraslih te se naglašava važnost uključivanja materijalnog i socijalnog okruženja koji podupire učenje bez obzira na različitosti i bez obzira jesu li one kulturološke naravi ili je riječ o djeci s posebnim potrebama. U ovom radu naglasit će se važnost suvremenog pristupa ranom odgoju koji prepoznaje i uvažava različitost i individualnost djeteta te potiče učenje djeteta za održivi razvoj.

Ključne riječi: *kontekst kulture, održivi razvoj, profesionalni razvoj odgajatelja, rani odgoj, učenje djeteta*

Abstract

The contemporary view of a child proceeds from the fact that a child has extraordinary potential for receiving new facts and generalizations. A carefully prepared environment where individuality and diversity are nurtured and where children explore and learn actively, using a wide variety of materials and sources, represents the ideal towards which the new approach of learning in early childhood is striving. An educational group is being viewed as a compact community of children and adults where the stress is on the importance of including the material and social environment that supports learning, regardless of diversity and the fact whether it is cultural in its nature or deals with children with special needs. The aim of this paper is to stress the importance of the contemporary approach to early education that recognizes and accepts a child's diversity and individuality, and also encourages their learning for sustainable development.

Key words: *context of culture, sustainable development, pre-school teacher professional development, early education, child's learning*

Brojni su antagonizmi kojima je opterećeno suvremeno čovječanstvo. I bez obzira na sve izraženiju fluktuaciju najrazličitijih informacija, koje tako postaju i sve dostupnije, dihotomije suvremenog čovječanstva postaju sve veće. Osnovno pitanje koje se nameće brojnim suvremenim istraživačima ljudskog društva jest kako pronaći načine ublažavanja i smanjivanja ekoloških i ekonomskih suprotnosti i uskladiti ih s potrebama razvoja budućih generacija; kako, dakle, uskladiti shvaćanje svijeta kao globalne cjeline s kušnjama i izazovima pred kojima stoji čovječanstvo u 21 stoljeću. Jer kako je poznato nedostatak suradnje očituje se i u nasilnom rješavanju međunarodnih napetosti i zagađivanju okoliša i u neuspješnom rješavanju razmirica u svakodnevnom životu. U traženju odgovora na navedeno pitanje brojni autori ističu važnost života u zajednici s drugima na način da jedni druge ne ugrožavamo, već podržavamo, da ne odustajemo od sebe radeći na zajedničkoj dobrobiti koja između ostalog podrazumijeva *cjeloživotni odgoj i obrazovanje za održivi razvoj*. U tom smislu primarna ideja vodilja treba biti – razvijanje osjećaja čovjekove vlastite vrijednosti što vodi boljoj suradnji s drugim ljudima, a to znači pronaći nove načine suočavanja s problemima ili izazovima kojima smo svakodnevno izloženi (Pastuović, 1999., str. 164-173.). Često se razmatra značaj održanja biološke i kulturalne raznolikosti da bi se naglasila međuovisnost čovjeka sa živom i neživom prirodom, odnosno nastoji se doseći cilj: postizanje svekolike ravnoteže u kojoj se može razvijati svaki čovjek, ali i globalna zajednica u cjelini. Sve navedeno sasvim jasno opravdava internaliziranje vrednota koje su ugrađene u ideju održivog razvoja- održivost, raznolikost, suživot na razini cijelog društva. Problematika trajno održivog razvoja u svojoj kompleksnosti i slojevitosti interakcija koje podrazumijevaju sve njezine gospodarske, socijalne i ekološke implikacije nadopunjuje se i tumačenjem temeljnih društvenih vrijednosti ,kao primjerice: sloboda, jednakost, pravda, poštovanje ljudskih prava i racionalnosti (Uzelac, 2007., str. 454.). Afirmacija suradništva, upućenosti jednih na druge svoje pozitivne konzekvence ima u makro i mikro područjima.

Mediji često ističu da svijet treba urediti prema mjeri djece, da treba biti zasnovan na principima jednakosti, tolerancije i univerzalnosti što uključuje i pravo na razvoj. Drugim riječima, želi se omogućiti kvalitetan život sadašnjim i budućim generacijama primjenom suvremene paradigme o ulozu i vrijednosti *okoliša i održivog razvoja*. Posljednjih godina u svijetu, pa tako i kod nas, sve češće se naglašava važnost *inkluzivnog procesa* »u kojem roditelji, djelatnici, djeca i svi zainteresirani građani civilnog društva u ustanovama rade zajedno u razvijanju, primjeni i redefiniiranju kvalitete i to u širem društvenom kontekstu diskusije i upita o vrijednostima i zadaćama odgoja» (Petrović Sočo, 2007., str. 537., prema Edwards, 1998., Dahlberg i sur. 1999., Giudicci i Rinaldi, 2002.). Nadalje, pregledom stručne i znanstvene literature vidljivo je da suvremeni autori razmatraju važnost njegovanja vrednota to-

lerancije prema različitim svjetonazorima, odnosno nastoji se afirmirati multikulturalizam i interkulturalizam kao preduvjet suživota u svijetu (Barry, 2006., str.21.). Ne ulazeći u analizu navedene problematike, potrebno je podsjetiti da u višekulturnim zajednicama, koje su obilježene nejednakošću među grupama, dolazi do kulturnog diskontinuiteta, tj. neslaganja između kulturnih vrijednosti koje prenosi obitelj ili uža zajednica. U tom smislu Pastuović (1999., str. 41.) naglašava da je jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja osvještavanje značenja i uloge kulture za pojedinca i grupu te upoznavanje kulture kao dinamičnog i promjenjivog fenomena ovisnog o društvenoj strukturi i međugrupnim odnosima. Iz navedenog proizlazi da je potrebno kod djece razvijati holistički, kontekstualni pristup kulturi bez kojeg nije moguće puno prepoznavanje, razumijevanje i prihvaćanje sebe i drugoga.

Povijesni pedagoški radovi ukazuju na činjenicu da djeca imaju izvanredan kapacitet učenja onog što se od njih očekuje, da se sami hrane i odijevaju, da brinu za mlađeg prijatelja, da stvaraju origame ili uče jezik znakova ili govore samo kad im se tko obrati (New, 1999.). Nekoliko desetljeća komparativnih istraživanja opravdala su navedena vjerovanja, pridodajući istraživanja o ponašanju roditelja, o odgajateljima kao aktivnim sudionicima u odgoju djece i istraživanja o kompleksnoj ulozi predškolskih ustanova (Gandini, 1998., str. 169.; Bredekamp i Copple, 1997.,str.23.). Navedena istraživanja također potvrđuju hipotezu da su i u djelovanju unutar odgojnih institucija duboko involvirane kulturne vrijednosti i vjerovanja jedne zajednice, uključujući i suvremene pretpostavke o tome što je poželjno, izvedivo, nužno i dobro. New (1999.) upozorava da bogatstvo komparativne literature o kulturnim i subkulturnim grupama svugdje u svijetu pokazuje da postoji više interpretacija dobrog života. Znači li to da ne postoji mogućnost sveobuhvatnog i univerzalnog shvaćanja pojma - dobar život? Autoričini stavovi skloniji su negativnom odgovoru na prethodno pitanje i stoga ona predlaže nekoliko smjernica koje mogu podržati učinkovitije određivanje onoga što odrasli planiraju za djecu, kao primjerice njegovati raznolikost u kvaliteti i poštovati kvalitetu u raznolikosti, otvoriti vrata odgojnih grupa i učiti o djeci da bismo ih dobro poučavali. Nove spoznaje nameću zahtjev da se dijete prihvaća kao kompetentno, aktivno i svjesno svega što se događa u njegovu bliskom okruženju (Miljak, 2001., str.7). Da bi odgovorili na pitanje što djeca trebaju učiti, odrasli trebaju uzeti u obzir sinkronijske elemente života zajednice, razmišljajući o načinu njegova poboljšanja. Zato je potrebno odgovoriti na pitanje: Što odrasli trebaju osigurati da djeca nauče nove vještine, steknu nova znanje i koncepte koji odražavaju njihove individualne potrebe, interese, i sposobnosti, koji promoviraju njihovo uključivanje i potpuno sudjelovanje u suvremenom društvu te kako zaštititi njihova prava da bi sve to njihov budući život učinilo kvalitetnim i produktivnim? Ipak, postoje neke zajedničke karakteristike koje su osnovne u svim društvenim zajednicama koje je New (1999.) proučavala, a to je namjera odraslih u

održavanju veza između kulture općenito i iskustava ranog odgoja. U skladu s ekološkom teorijom poseban značaj pridaje se uvjetima djetetova okruženja, odnosno interakciji djeteta i njegove okoline. Još od Aristotelovih promišljanja da je čovjek *zoon politikon*, neupitan je utjecaj okoline na stavove i osobnost pojedinca. Samo zdrava i senzibilna okolina može omogućiti kvalitetniji život koji, između ostalog, podrazumijeva učenje i samoostvarivanje prema osobnim mogućnostima, što će se razjasniti u dijelu teksta koji slijedi. Tijekom jedne godine, radeći timski, odgajatelji su promatrali i dokumentirali potrebe autistične djevojčice. Osobitu pozornost usmjeravali su na dokumentiranje onoga što ona voli raditi tijekom svog boravka u predškolskoj ustanovi. Primijetili su da je izrazito zanima svjetlo, pa su organizirali okolinu tako da omoguće eksperimentiranje s izvorima svjetlosti. Uvažavajući specifične razvojne osobitosti autistične djevojčice, odgajatelji su osmislili spravu kojom ona može crtati na stalku i omogućili da i drugo dijete sudjeluju u istoj aktivnosti. Dijete koje je samoinicijativno odlučilo crtati uz autistično dijete, bilo je mnogo naprednije od nje i nije pokazivalo poteškoće u radu s njom (Hertzog, 2001.). Navedeni primjer nedvojbeno argumentira- da bi se ostvarila *inkluzija*, potreban je cjelovit pristup koji obuhvaća i komunikaciju s djetetom na ravnopravan način i s uvažavanjem, koji podrazumijeva da se u stimulativnoj sredini pomogne djetetu da samostalno istražuje vlastite mogućnosti, a odgajateljima omogućava da izborom sadržaja i primjerenim metodičkim pristupom to i realiziraju. Implementacija navedenog pristupa svjedoči da se stavovi, uvjerenja i načini na koji odgajatelj razumije i prihvaća potrebe autistične djevojčice odražavaju na cjelokupni proces napretka ne samo autistične djevojčice, već i druge djece. Ukratko, da bi djeca prihvatila pravo na različitost i pritom se dobro osjećala, potrebno je kreirati sredinu u kojoj se razlike poštuju, u kojoj su svi ravnopravni i oživotvoruju ih svojim aktivnostima. Suvremeni pristup djetetovu učenju podrazumijeva različite načine na koje dijete tumači svoja iskustva (Giudici i Rinaldi, 2002., str. 292.), kako i koliko daje smisao nekom iskustvu, teoretizira o uzrocima i posljedicama, stvara pretpostavke ili objašnjenja, analizira i sintetizira dobivene informacije. Da bi se u tome što više uspjelo, navedeni autori smatraju da je najvažnije pomoći djetetu da otkriva sebe u odnosu prema drugima, spoznaje sličnosti i razlike između sebe i drugih i nauči prihvaćati drugačija razmišljanja i djelovanja. I upravo su situacije u kojima se određeni problemi neprekidno rekonstruiraju na relaciji pojedinac- skupina, neobično značajne jer se tako postupno osvješćuju nove mogućnosti i kompetencije. Predškolska ustanova postaje posrednik socijalizacije, ali također postaje neprekidno i stalno prilagođavanje. Promatrajući djecu u aktivnostima Gandini (1998., str. 167.) naglašava da se djeca tijekom zajedničke aktivnosti ponašaju u stilu koji je karakterističan cirkularnoj suradnji. Takav odnos je vrlo intenzivan i kroz njega interferiraju različite smjernice kao što su: korelacija osobnog ponašanja, raspršivanje, različitost, zbližavanje čime se stvara bogata i zanimljiva dinamičnost. Izvjesni sukobi i razilaženja

u nekim situacijama remete ravnotežu skupine, ali mogu istodobno inicirati želju za povratkom ravnoteže na način da se nesporazumi i tenzije razriješe i da se uspostavi kvalitetniji odnos među članovima skupine (Bredekamp i Copple, 1997., str. 114.). Jedna od strategija odgajatelja koja se često koristi u Reggio pedagoškom pristupu jest: promatraj, razmisli pa tek onda reagiraj! Najvažnije je da se usmjereni postupci odraslih osoba vezani uz djecu s posebnim potrebama provode vrlo pažljivo jer je cilj naglasiti djetetovu vrijednost, a ne stigmatu vezanu uz nesposobnost/ poteškoću. Jer, kako smo istaknuli, djeca uče i napreduju vlastitim tempom na sebi svojstvene i značajne načine. Dakle, prirodno okruženje za svu pa i djecu s posebnim potrebama je adaptivno i inkluzivno u kojem su sva djeca jednako prihvaćena. To okruženje podrazumijeva brižnost i izazovnost, ali i odgajatelja otvorenog prema svim vrstama raznolikosti. Iako će odgovori na sljedeća pitanja biti vrlo individualna i kauzalna, Edwards i sur. (1998., str. 34.) predlažu nekoliko pitanja koji pomažu u donošenju valjanih odluka kako kvalitetno djelovati u radu s djecom:

- Jesu li sve različitosti prihvatljive? Ako nisu, koje to nisu?
- Je li cilj standardizirati ih?
- Koji koncept jednakosti podržavam ?
- Je li cilj učiniti sve jednakima ili dati svima priliku za razvijanje svoje osobnosti surađujući s drugima ali i potičući vlastitu raznolikost u odnosu na druge?!

ZAKLJUČNE MISLI

Danas se većina suvremenih autora koristi sintagmom profesionalni razvoj ili obrazovanje odgajatelja koji podrazumijeva niz promjena: tranziciju od tradicionalnog načina poučavanja i učenja i prilagođavanje uloge odgajatelja ka novijim suvremenim metodama koje zahtijeva humanistička paradigma odgoja i obrazovanja. Za odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj, koji u ozračju tehnološkog i inog razvoja civilizacije postaje imperativom ranog institucionalnog odgoja, od velikog je značenja usavršavati odgajatelje za istraživanje, unapređivanje i mijenjanje vlastite odgojne prakse. Priroda i njezine ljepote, tajne i potrebe za njenim upoznavanjem i očuvanjem, nije samo teorija i puko verbaliziranje, već način života ili bi to trebalo postati. To znači doživjeti i upoznati prirodnu okolinu sa svim njezinim raznolikostima, ljepotom i resursima, od kojih svaki zasebno poboljšava kvalitetu života općenito. Mogućnosti su neograničene, dijete ima ogromne razvojne potencijale (ima sto jezika!) i ono teži tome da razumije svijet, stvarajući vlastite teorije o tome kako taj svijet funkcionira.

LITERATURA

- Barry, B. (2006), *Kultura i jednakost: egalitarna kritika multikulturalizma*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.
- Bredakamap, S & Copple, C. (1997), *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*, Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1998), *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach- Advanced Reflections*, London, Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Gandini, L. (1998), *Educational and Caring Spaces*, U: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (ed.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach - Advanced Reflections*, London, Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, str. 161-178.
- Giudici, C., Rinaldi, C. (2002), *Making learning Visible, Children as Individual and Group Learners*, Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Hertzog, N. B. (2001), *Reflections and Impressions from Reggio Emilia: "It's Not about Art!"* (<http://ercp.uiuc.edu/v3n1/hertzog.html>)
- Miljak, A. (2001), *Odgojna praksa i okruženje u dječjim vrtićima*, Napredak, 142 (1), str. 7-15.
- New, R. S. (1999), *What Should Children Learn- Making Choices and Taking Chances*, (<http://ecrp.uiuc.edu/v1n2.new.html>)
- Pastuović, N. (1999), *Edukologija, Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb, Znamen.
- Petrović – Sočo, B. (2007), *Kvaliteta institucijskog konteksta i odgoj i razvoj djece rane dobi*, Prvi kongres pedagoga hrvatske, Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb, (2), str. 533-540.
- Uzelac, V. (2007), *Promišljanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskoj i ranoškolskoj dobi*, Prvi kongres pedagoga hrvatske, Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb, (2), str. 452-466.

PLURALIZAM – ISHODIŠTE CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

PLURALISM – THE ORIGIN OF THE LIFELONG LEARNING OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Vesna Katić

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci
Republika Hrvatska

Sažetak

Globalno stanje čovječanstva, njegovih eko-uvjeta u najširem smislu, više je nego upozoravajuće. Vidljiva su pogubna rješenja koja nisu u potpunosti anticipirala oblikovanje budućnosti odlukama etičke i profesionalne kompetencije. Osvještavanjem problema traže se novi razvojni putovi u očuvanju i razvoju svoje ukupne duhovne, kulturne i prirodne baštine. Taj proces vodi promatranju i shvaćanju, pa potom i izgradnji cjeline života kao duboko prožetog materijalnog i duhovnog jedinstva svih životnih dimenzija stvarajući novog čovjeka koji traži cjelovito obrazovanje usmjeravano na proaktivnost i partnerstvo. Proces razvoja tog novog čovjeka svoj iskaz nalazi u cjeloživotnom učenju za održivi razvoj. Cilj rada je istražiti mogućnosti pluralističkih tendencija u predškolskom odgoju kao slobodnom izboru vlastitog puta i razvoja na putu cjeloživotnog učenja za održivi razvoj.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, održivi razvoj, pluralizam, predškolski odgoj*

Abstract

The global conditions of mankind, its environmental conditions in the broadest sense, are alarming. We can see disastrous solutions that have not fully anticipated the design of future considering decisions of ethical and professional competency. It is through heightening of awareness of problems that new development paths have been sought in preservation and development of entire historical, spiritual, cultural and natural heritage. The process leads toward observation and understanding and further to building the entirety of life as a profoundly permeated material and spiritual unity of all dimensions of life, creating new man that seeks an integral education oriented to proactive approach and partnership. The development process of the new man is expressed through lifelong learning of sustainable development. The objective of this paper is to research potentials to reflect pluralism of pedagogic ideas as a free choice to go your own way and individual development in lifelong learning of sustainable development.

Key words: *lifelong learning, sustainable development, pluralism, preschool education*

UVOD

Suvremeno društvo određuju brojne informacije koje zbog naglog razvoja znanosti i tehnologije brzo zastarijevaju, otvorenost prema svijetu, različitost, potreba obnavljanja gdje svaka jedinka sadrži i nosi u sebi dio zajedničkog umijeća propitujući svoj smisao postojanosti.

U takvim okolnostima čovječanstvo je uočilo određene poremećaje budući da svaki čovjek u svom trostrukom odnosu: „prema sebi, prema drugim ljudima i prema svemu onome što ga okružuje – prirodi i okolišu“ (Baloban, 2004:177) svojim aktivnostima mijenja izgled Zemlje i njome apsolutno dominira. Do poremećaja je došlo zbog odvajanja čovjeka od čovječanstva, promjena biološkog i geografskog sastava Zemlje (društvenog raslojavanja koje izaziva napetosti, konflikte, ratove, povećanog broja nezaposlenih, gladi, rada djece, ugrožavanja obitelji) (Fučkan, 2004.). Navedeno stanje motivira čovjeka na traženje novih putova za osiguranje zajedništva, kvalitetnih međuljudskih odnosa za očuvanje ukupne povijesne, duhovne, kulturne i prirodne baštine.

Proces traženja „vodi promatranju i shvaćanju, pa potom i izgradnji cjeline života kao duboko prožetog materijalnog i duhovnog jedinstva svih životnih dimenzija – vidljivih i nevidljivih, prošlih, sadašnjih i budućih, živih i neživih“ (Fučkan, 2004:74). Čovjeka koji će ostvariti navedene dimenzije određuju kreativnost, sinergija i druge sposobnosti ostvarljive u cjelovitom obrazovanju. Takav cjeloviti pristup obrazovanju može se iskazati kroz održivi razvoj.

ODRŽIVI RAZVOJ I CJELOŽIVOTNO UČENJE

Održivi razvoj je termin koji se najviše upotrebljava kada se govori o kvalitativno drugačijoj budućnosti čovječanstva. Primarno se misli na „trajnost kvalitete života ostvarenu zadovoljavanjem ekoloških, socijalnih i ekonomskih zahtjeva održivosti“ (Fučkan, 2004:96) čime postaje sve više izazov znanstvenicima i stručnjacima različitih znanstvenih disciplina i područja stvaranjem zajedničke vizije i operacionalizacijom pronaći nova rješenja za očuvanje čovječanstva (Gopnik, 2003.; Hannaford, 2007.; Senge, 2001.).

Koncept održivosti je u znanstvenom smislu utemeljen radom E. J. Mishana „Troškovi ekonomskog rasta“, tiskanim u Londonu 1967. godine (Fučkan, 2004.).

Daljnji razvoj koncepta održivosti su odredili rezultati petogodišnjeg istraživanja Rimskog kluba, objavljeni u knjizi Granice rasta (Fučkan, 2004.). Istraživanjem je obrađen odnos rasta bogatstva i potrošnje stanovništva, a značaj se pronalazi u zaključcima aktualnim i danas (iscrpljivanje resursa daljnjim rastom pučanstva i industrijalizacije, uočavanje mogućnosti uspostavljanja stabilnosti te hitnost djelovanja).

Iste 1972. godine bilježe se još dva događaja s važnim posljedicama za razvoj održivosti. To su zahtjev Lyndona K. Cardwela za institucionalizacijom zaštite okoliša i UN-ova Konferencija o okolišu i razvoju održana u Stockholmu .

Sve navedeno dovelo je do izrade dokumenta kojim su postavljene smjernice održivog razvoja – odgovornost za individualno i zajedničko djelovanje u budućnosti. Odgovornost podrazumijeva odgovorni pristup „životu i trenutačnoj situaciji u kojoj se čovjek našao“ (Balaban, 2004:184), u kojoj nastoji kritički misliti, te razviti u sebi bogatstvo koje posjeduje kao osoba i pokušava upotrijebiti za mijenjanje situacije bez ugrožavanja drugih.

Smjernice za djelovanje u pravcu održivog razvoja zacrtane su 1987. godine u dokumentu WCED (World Commission on Environment and Development) s nazivom „Our Common Future“. U dokumentu je vidljivo da su smjernice djelovanja bazirane na intrageneracijskoj i intergeneracijskoj pravednosti (stanju u kojem svaka generacija, te ljudi u postojećoj generaciji, čuva ili dobiva materijalna i duhovna dobra bez štete po drugog).

Ciljevi koncepcije održivog razvoja (smanjenje devastacije okoliša, siromaštva i nejednakosti, naglasak na tri uporišne točke održivog razvoja: gospodarstvo, okoliš, zajednica, te institucionalizacija održivog razvoja) predstavljeni su na sastanku o Zemlji u okviru UN-ove konferencije o okolišu i razvoju, u Rio de Janeiru 1992. godine. Značaj skupa je u donošenju dokumenata usmjerenih na institucionalizaciju koncepta održivog razvoja (Rio deklaracija o okolišu i razvoju, Agenda 21 – radni program za 21. stoljeće, Okvirna Konvencija o klimatskim promjenama, Konvencija o biološkoj raznovrsnosti te Deklaracija o šumama).

Među državama koje su potpisom podržale dokumente i obvezale se na ostvarenje ciljeva održivog razvoja je i Republika Hrvatska koja time nastavlja društveno-političke promjene što su obilježile zadnje desetljeće prošlog stoljeća naglašavajući tako važnost odgojno-obrazovnog sustava u društvu koje promišlja o svojoj budućnosti (Europska komisija, 2000.; UNESCO, 2001.).

PLURALIZAM U CJELOŽIVOTNOM UČENJU ZA ODRŽIVI RAZVOJ U REPUBLICI HRVATSKOJ

Hrvatski sustav odgoja i obrazovanja dio je društvene strukture. Njegova djelatnost je usmjerena na opće dobro svih sudionika i društva u cjelini glede poboljšanja kvalitete obrazovanja u funkciji življenja, gospodarstva, društva temeljenog na znanju i demokratskim načelima te prava na obrazovanje za sve.

Radi se korjenitoj promjeni cjelokupnog društveno-političkog okruženja obilježenoj transformacijom iz autoritarnog centralističkog, monopartijskog ka višestranačkom, demokratskom i pluralističkom, te vrijednosnoj reorijentaciji gdje se afirmiraju:

- demokratičnost kao realizacija slobode i prava na kvalitetan odgoj i obrazovanje svih u svemu; pravo na osobni razvoj prema mogućnostima, interesima i potrebama pri čemu znanje postaje proizvodni čimbenik, a transfer znanja ovisi o interpersonalnoj komunikaciji, tako da stjecanje znanja postaje cjeloživotni proces,
- autonomija kao slobodno, samostalno i odgovorno djelovanje,
- pluralizam kao mogućnost izbora svog puta obrazovanja i individualnog razvoja, pri čemu „znanje dobiva globalni karakter: prostor i vrijeme, nekadašnji determinatori i granice svih procesa učenja, brišu se, a učiti se praktički može bilo gdje i bilo kada” (Dür, 2002:20),
- globalizacija kao svekolika međuovisnost zemalja i naroda gdje obrazovanje predstavlja integrativnu snagu i mogućnost realizacije prostora bez granica udruženog u sintagmi “društvo koje uči”,
- decentralizacija kao oblik deregulacije sustava s intencijom podizanja razine odgovornosti za osobni razvoj i kvalitetu učinaka.

Hrvatski odgojno-obrazovni sustav čine više podsustava. Prvu razinu čini rani odgoj i obrazovanje kao dio ukupnog gospodarstvenog, socijalnog, kulturnog i političkog društvenog interesa i napretka na svim razinama, od obitelji i institucija za rani odgoj i obrazovanje, preko lokalne zajednice, do državnih institucija i tijela. Suvremeno organiziran sustav ranog odgoja i obrazovanja daje svakom djetetu pravo na najpogodniji program od rođenja do škole, a roditeljima pravo na izbor programa, aktivno sudjelovanje i utjecaj na sve dimenzije programa.

Rani odgoj i obrazovanje kao djelatnost šireg društvenog značenja podliježe i stalnoj kontroli javnosti. Programi pomoću kojih se ova djelatnost ostvaruje javno ističu svoje ciljeve i zadaće, istražuju ih i vrednuju u skladu s općim i društvenim interesima i kvalitetom življenja djece i obitelji.

Radi se o suvremenim znanstvenim spoznajama (kao što su: biheviorističke, psihoanalitičke, kognitivne spoznaje i konstruktivistički pristupi, humanističke, ekološke teorije razvoja) koje su promijenile sliku o djetetu i neprekidno se mijenjaju i revidiraju u skladu s dodatnim opažanjima i eksperimentalnim podacima (Berk, 2008.; Goleman, 2007., Jensen, 2005.).

One su nametnule nove paradigme djetinjstva tumačeći prirodu odrastanja djeteta u određenom socio-kulturnom kontekstu, afirmirajući djetinjstvo kao kvalitativno drugačiji svijet od svijeta odraslih. Značajnu ulogu u razvoju pridodaju dječjoj vlastitoj aktivnosti u interakciji s okolinom jer tumače dijete kao aktivnu i organiziranu cjelinu koja se pod utjecajem iskustva dinamično mijenja. Aktivna uloga djeteta, gdje zajednički djeluju ruke, um i srce, moguća je u uvjetima slobode jer, kako ističe Steiner (1990: 261): „Čovjek je jedino biće koje je u stvaralačkom procesu obdareno duhom koji mu omogućuje spoznaju samoga sebe i svijeta oko sebe, te djelovanje na

temelju slobodne odluke. “Ellen Key je to potkrijepila slijedećim riječima: „Podčiniti pravo biće djeteta i napuniti ga nečim drugim je pedagoški zločin (...) Treba pustiti da se ta priroda mirno i polagano sama razvija i treba samo osigurati da vanjske okolnosti potpomognu rad prirode, to je odgoj!”

U teorijama je prihvaćeno i shvaćanje da rano iskustvo bitno utječe na kasnija postignuća (Krajnc, Pastuović, 2002.). Kultura učenja tako započinje u obitelji, a nastavlja se u izvanobiteljskim uvjetima organiziranim na temeljima cjeloživotnog učenja (Učiti znati, činiti, zajedno živjeti i biti).

Jedan od mogućih odgovora na uočenu promijenjenu sliku djetinjstva moguće je naći u pluralističkim tendencijama različitih ideja i koncepcija (Waldorfska pedagogija, Montessori metoda, Reggio pedagogija, Zimmerov situacijski pristup i dr.) te njihovom pravu da se slobodno očituju i organiziraju (kao: cjeloviti i specijalizirani razvojni programi, interventni, kompenzacijski i rehabilitacijski programi) služeći djetetovu dobru, ljudskim pravima, osnovnim slobodama čovjeka kao vrijednostima po sebi (Edwards, Gandini, Forman, 1997.; Seitz, 1997.; Matijević, Pranjić, Previšić, 1994.).

ZAKLJUČAK

Očito je da opstanak društva ovisi o uvažavanju koncepta održivog razvoja koji promovira novog čovjeka. Čovjeka koji će živjeti u međudjelovanju sa svojim okruženjem u zajednici koja uči tijekom cijeloga života te kojemu u tom kontekstu treba osigurati uvjete na svim razinama njegova djelovanja.

Početak promišljanja o budućnosti svakog društva leži u promišljanju o njegovom odgojno-obrazovnom sustavu, pri čemu briga za rani odgoj i obrazovanje predstavlja temelj budućih perspektiva.

Demokratska orijentacija društva u cjelini otvorila je mogućnost da sadržaji i načini provođenja odgoja i obrazovanja na svim razinama odražavaju pluralizam pedagoških ideja i koncepcija koje će služiti djetetovu dobru, ljudskim pravima, osnovnim slobodama čovjeka kao vrijednosti po sebi.

LITERATURA

- Baloban, S. (2004) *Suodgovornost za zaštitu čovjekove okoline*. U: Pozaić, V. (ur.), *Ekologija: znanstveno – etičko – teološki upiti i obzori*. Zagreb: Filozofsko – teološki institut Družbe Isusove. str. 177 – 202.
- Berk, L. E. (2008) *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Dür, K., Spajić-Vrkaš, V., Martins, I. F., (2002.) *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. Zagreb: Filozofski fakultet, Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo.

- Edwards, S., Gandini, L., Forman, G. (1997.) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach – advanced reflections*. Wesport Connecticut – London: Ablexpublishing.
- Europska komisija (2000.), *Memorandum o cjeloživotnom učenju*: Radni materijal komisije. Bruxelles.
- Fučkan, D. (2004) *Pojam održivog razvoja u ekologiji*. U: Pozaić, V. (ur.), *Ekologija: znanstveno – etičko – teološki upiti i obzori*. Zagreb: Filozofsko – teološki institut Družbe Isusove. str. 71 – 109.
- Goleman, D. (2007.) *Socijalna inteligencija – Nova nauka o ljudskim odnosima*. Beograd: Geopoetika.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K. (2003.) *Znanstvenik u kolijevci : što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
- Hannaford, C. (2007.) *Pametni pokreti*. Lekenik: Ostvarenje.
- Jensen, E. (2005.) *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
- Krajnc, A. (2002.) *Kdaj se postavljajo temelji vseživljenjskemu izobraževanju?* U: Arko-Tomaić, V. (ur.), *Cjeloživotnim učenjem korak bliže djetetu*. Rijeka: Grad Rijeka: Dječji vrtić Rijeka. str. 19 - 26.
- Matijević, M., Pranjić, M., Previšić, V. (1994.) *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Pastuović, N. (2002.) *Rani odgoj u kontekstu cjeloživotnog učenja*. U: Arko-Tomaić, V. (ur.), *Cjeloživotnim učenjem korak bliže djetetu*. Rijeka: Grad Rijeka: Dječji vrtić Rijeka. str. 17 - 18.
- Seitz, M. (1997) *Montessori ili waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
- Senge, P. M. (2001) *Peta disciplina*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- UNESCO (2001.), *Education for Sustainability –Introduction*. Chapter 1. A Program for Change. <http://Education for Sustainability.html>

MOGUĆNOSTI I GRANICE UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ¹

POSSIBILITIES AND LIMITS OF LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Milica Andevski
Filozofski fakultet
Novi Sad, Republika Srbija

Sažetak

Pitanja održivog razvoja relevantna za pedagošku orijentaciju permanentnog obrazovanja odnose se na: potencijal koncepta održivosti koji treba biti plodonosan u školskom obrazovanju; orijentaciju sadržaja na ekološki relevantna polja čovjekovih potreba i aktivnosti; razumijevanje škole kao mjesta ekološkog i socijalnog učenja koje teži održivosti; tematiziranje i unapređenje aktivnosti implementacije u komunalnu i regionalnu zajednicu; tematiziranje i reflektiranje rezultata antropologije, ekološke svijesti, istraživanja stilova života i ponašanja kao pretpostavke pedagoškog odlučivanja; posredovanje ključnih kvalifikacija participacije, anticipacije, refleksije- uključenih unutar inovativnih formi učenja.

Ključne riječi: *«ekologiziranje» škole, ekološko obrazovanje, ključne kompetencije, preokret u kulturi*

Abstract

The issues of sustainable development relevant for pedagogical orientation of permanent education are related to the following: potential of the concept of sustainability which should be fruitful in school education; content orientation on ecologically relevant fields of human needs and activities; understanding of school as a place of ecological and social learning that aims at sustainability; thematization and improvement of activities of implementation within the municipal and regional community; thematization and reflection of results of anthropology, ecological awareness and investigation of lifestyles and behaviour as an assumption of pedagogical decision making; mediation of key qualifications of participation, anticipation and reflection included within innovative forms of education.

Key words: *“ecologization” of school, ecological education, key competencies, turning point in culture*

¹ Rad je nastao u okviru Projekta br. 149009 pod nazivom *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji*, Odseka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, a koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine republike Srbije

Ekološkoj misli, koja teži održivosti, više je nego i jednoj drugoj potrebno prihvaćanje promjena u ponašanju i spremnost na promjene koje nadilaze znanje i svijest. Pri tome je, u suštini, središnji zadatak - reflektiranje granica ljudskog ponašanja, motiva ponašanja i stilova života.

Ekološko obrazovanje se nalazi u prevratu koji je izazvan enormnim proširenjem spektra tema. U središtu pažnje nisu više ekološke katastrofe i zaštita životne okoline, već pitanje o tome kako se može ostvariti prijelaz u održivo društvo, procjena koncepta održivosti reflektira se u «*pravednost*» i to u dvostruko-obvezujućem smislu: kako svih postojećih ljudi na Zemlji (globalna dimenzija), tako i svih budućih generacija (dimenzija budućnosti).

Djeca i mladi se mnogo jače u svom razmišljanju orijentiraju ka pravednom svijetu negoli odrasli; oni će nas pratiti u našim idejama i oduševljeno će ih usvojiti. Ali djeca i mladi su također i oduševljeni potrošači. Točno na ovom mjestu, tj. kod navika ponašanja i potrošačkih navika, obrazovanje treba započeti s djelovanjem.

«OD ZNANJA KA SVIJESTI, A ODATLE KA PONAŠANJU» - TO NE FUNKCIONIRA

Studije u vezi s ekološkom svijesti i ekološkim ponašanjem ukazuju na sumnju prema općevažećem lancu kauzalnosti «od znanja ka stvaranju svijesti i onda ka ponašanju» (Preisendörfer 1993, de Haan / Kuckartc 1996.). Ne postoji ono pravo ekološki pravedno ponašanje; moramo, s jedne strane, praviti razliku između različitih oblasti ponašanja, a, s druge strane, pored ekološke svijesti moramo prihvatiti i dodatne motive, kao npr. udobnost, navike, financijske mogućnosti, objektivno stanje. Ovdje veoma veliku ulogu imaju individualni stilovi života (Reusswig 1994.).

Škole i vanškolske institucije bile bi preopterećene kada bi pokušale ove motive u potpunosti obuhvatiti i obraditi, ali priznati njihovo postojanje i to tematizirati s učenicima bilo bi moguće. Postoje granice postavljene školi kada se radi o kompenzaciji društvenih deficita. To znači da vrijednosti, koje se ne primjenjuju u društvu, škola može posredovati veoma ograničeno i teško, a možda čak i nikako. Uviđanje da je domet školskog ekološkog obrazovanja ograničen, uz ovo gledište može se i shvatiti i opravdati.

Ovdje postoji još jedna dodatna ograničenost ekološkog obrazovanja, koja se može temeljiti na pedagoškom poimanju sebe. Škola, čiji je obrazovni cilj stvaranje autonomnih ličnosti, mora podržavati reflektiranje i samostalno, odgovorno donošenje odluka pojedinca koji ne prihvaća «dresiranje» s dotjeranim i sjajnim pohvalama i programima preodgajanja. Škola danas sigurno gubi u konkurenciji s onim što je značajno mladim konzumentima, a također je nejasno što će se za 20 godina smatrati ekološki relevantnim načinom ponašanja koje se danas u školi samo trenira.

«EKOLOGIZIRANJE» I ŠKOLE I ŠKOLSKE SVAKODNEVICE

Šansu za dalji razvoj pruža pokušaj jasnog stvaranja profila raznih ustanova. Cilj stvaranja profila može se nazvati terminom «ekologiziranje». To znači:

Kada je u pitanju ekološko obrazovanje, ne radi se samo o promijenjenim sadržajima i o metodama, koje su usmjerene ka projektima i ka djelovanju, već se terminom «ekologiziranje» misli na usmjerenje obrazovnih ustanova ka ekološki pravednom uređivanju svakodnevice, koja je pogodna i za čovjeka.

Kada se kaže «ekologiziranje», misli se na pokušaj da se, s jedne strane, pomoću reduciranja prometnih materija (potrošnja energije u domaćinstvu; biomaterijal; kemijske materije; sredstva za učenje i podučavanje; prometni putovi; kuhinja) štedljivije ophodi prema resursima.

«Ekologiziranje» obrazovnih institucija odnosi se i na provjeravanje pedagoških koncepata i programa: pri izboru mjera koje se preduzimaju, sustavno se vodi računa o održivosti; tematiziraju se i reflektiraju vrijednosti i znanstveno-teoretski koncepti preneseni iz diskursa održivosti. Tematike, strategije i kompetencije, koje se javljaju pod pojmom «održivosti», signaliziraju veoma zahtjevan program. Ovaj program najlakše će se realizirati uključivanjem u generalnu reformu obrazovanja, koja će uvažavati kompleksno izgrađene teorije, (kakva je debata o Sustainable Development-u) u odnosu na tradicionalne znanstvene teorije, interpretacije svijeta i kulturne obrasce ponašanja.

Interesantno je promatranje sposobnosti, koje se razvijaju kod djece, a koje bi mogle od usvajanja ekološkog znanja preko socijalnih kompetencija dovesti do političke svijesti, kao što opisuje Hart (1997., Slika 1). Ukoliko se kod djece, u dobi između četiri i šest godina u direktnom okruženju, u obitelji ili u dječjem vrtiću, pojavljuju aktivnosti kao npr. njegovanje životinja ili održavanje nekog dvorišta, polaskom u školu znatna pažnja bit će posvećena promatranju životinja, vremenske prognoze, kao i suočavanje sa formama uštede energije. Angažiranje će uslijediti sve više i na «komunalnom» nivou. Mladima će biti zanimljivo ispitivati građane, političare i članove nevladinih organizacija o ekološkoj situaciji, ali i da se u «komunalnom» okruženju samostalno angažiraju. Cilj je, prema Hartovom mišljenju, zainteresiranost za sustavno ekološko istraživanje u pogledu održivosti na komunalnom, regionalnom i globalnom nivou. Konkretni primjer za to predstavlja suočavanje sa Trećim svijetom ili proučavanje putova transporta životnih namirnica.

U vezi sa naznačenim značajnim kompetencijama (1.usvajanje kompetencija, umreženje i planiranja; 2. usvajanje strategija participacije za širenje kulture održivosti; 3. razvoj i reflektiranje smjernica i komunikacijskih strategija za procjenjivanje i etabliranje ekološke, ekonomske i socijalne pravednosti; 4. sposobnost reflektiranja opažanja rizika i procjene rizika) poseban značaj se pripisuje participaciji. Bez participacije, bez učešća u procesu odlučivanja i razvoja – ovo je sigurno mišljenje svih onih koji se bave idejom održivosti – ne postoji put ka održivom društvu.

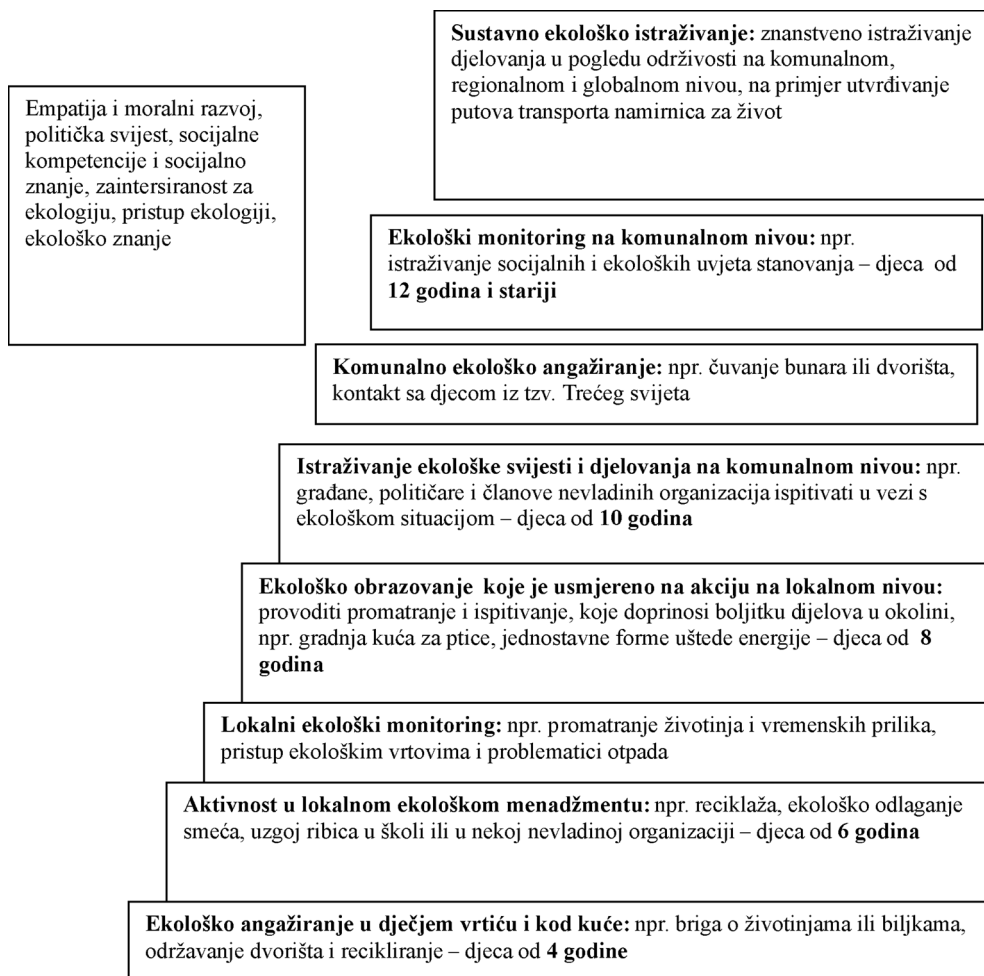
Bez sudjelovanja u procesu uređivanja, koje se permanentno odvija u obrazovnim institucijama, ne može se mnogo postići u pogledu održivog sveobuhvatnog senzibiliziranja i prosvjećivanja za ekološke potrebe. Participacija se još uvijek veoma rijetko shvaća u klasičnom smislu riječi, tj. kao sudjelovanje u političkim, društvenim procesima, a to su obično i javne odluke.

UMJESTO ZAKLJUČKA – ŠTO PRIHVATITI KAO CJELOŽIVOTNU PEDAGOŠKU ORIJENTACIJU ?

Temeljem navedenih promišljanja možemo, naravno sa izvjesnim oprezom, izvesti sljedeće, permanentne i kontinuirane pedagoške orijentacije:

- Iskoristiti i učiniti plodnim mudre i prema budućnosti orijentirane potencijale koncepta održivosti;
- Orijetacija sadržaja na ekološki relevantna područja čovjekovih potreba i djelovanja;
- Ekološko znanje posredovati uz posredovanje i relativnosti toga znanja;
- Interpretacija ekološkog obrazovanja, iz aspekta etosa održivosti, snažnije nego do sada zahtijeva originalni pristup pojedinačnim predmetima.
- Škola kao ekološki i socijalni prostor za učenje, koja teži održivosti, tematizira i pospješuje uključenje, povezanost i aktivnosti u zajednici, komuni, regiji.
- Tematiziranje i refleksija rezultata antropologije, istraživanja stilova života, ekosvijesti i ponašanja kao pretpostavki pedagoškog odlučivanja;
- Posredovanje ključnih kvalifikacija participacije, anticipacije i refleksije, uključivanjem inovativnih formi učenja;
- Pored, prema budućnosti orijentiranih, metodičkih elemenata, treba uvažiti aktivirajuća obilježja ekološkog obrazovanja (vanškolsko učenje, učenje od eksperata i kooperativnih partnera, projektno-učenje, učenje orijentirano na situaciju i aktivnost).

Slika 1: Razvijajuća sposobnost (da se uključe u ekološko istraživanje, planiranje i menadžment) kod djece



Razvijajuće kompetencije i zainteresiranost djece. Od „zelenog“ ka „kulturnom“ ekološkom obrazovanju

(Gerhard de Han, Istraživačka grupa „Ekološko obrazovanje“, Berlin 1997, prema Hart-u 1997, slika 1, s. 103)

Sve u svemu - uzor održivosti otvara nove perspektive ekološkom obrazovanju. Hoće li se u perspektivi jednog učenja, koje traje cijeli život, svi ovi uzori i ostvariti - ostaje otvoreno pitanje.

LITERATURA

- Enquete-Kommission, *Schutz des Menschen und der Umwelt*, des Deutschen Bundestages (Hrsg) (1994), Die industriegesellschaft gestalten. Bonn;
- Haan, G.de., (1995) Perspektiven der Umwelterziehung / Umweltbildung. U: *DGU-Nachrichten*, br.12, s. 19-30, Hamburg;
- Haan, G. De., Kuckartz, U., (1996) *Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen*, Opladen;
- Hart, R., (1997) *Children's Participacion. The Theorie Development and Environment Care*, London;
- Napori Ujedinjenih nacija za bolju životnu sredinu 21. veka, Rezultati Svetskog samita u Rio de Žaneiru, Brazil 1992. godine, Savezno ministarstvo za divotnu sredinu, (1992), Beograd;
- Preisendörfer, P., (1993) Der Bequemlichkeit erlegen. U: *Politische Ökologie*, Heft 33, München;
- Reuswig, F., (1994) *Lebensstile und Ökologie*, Frankfurt a.M;
- Schratz, M., (1996) *Gemeinsam Schule lebendig gestalten*, Weinheim/Basel.

POLOŽAJ UČENIKA U NASTAVI (JUČER-DANAS-SUTRA)

STUDENTS' POSITION IN TEACHING (PAST-PRESENT-FUTURE)

Andelka Peko; Vesnica Mlinarević; Vesna Gajger
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku,
Filozofski fakultet Osijek
Republika Hrvatska

Sažetak

Položajem u nastavi, učenik se priprema za različite uloge u društvu. Od prvoga dana školovanja valja mu omogućiti sudjelovanje u donošenju odluka, suradničko učenje, kritičko mišljenje, razvijanje osobnih interesa i mogućnosti, što je pretpostavka za međusobno razumijevanje, toleranciju i suradnju, u dvosmjernoj nastavnoj komunikaciji. Navedeno zahtijeva i nove uloge nastavnika, posebice integrirajuće ponašanje. U radu smo proveli analizu dimenzija nastave danas (2008. g.) i komparirali ih s istraživanjima (Vukanović, 1980., Grubišić-Peko, 1988.). Pitanje je što se u nas stvarno promijenilo u ekologiji odnosa u nastavi. Jesu li promjene u obrazovanju utjecale na položaj učenika u nastavi i u kojem smjeru? - ključna su pitanja na koja tražimo odgovore.

***Ključne riječi:** analiza nastave, ekologija odnosa u nastavi, položaj učenika*

Abstract

By their position in teaching, students prepare themselves for different social roles. From the very first day at school, they should be provided with participation in decision making, cooperative learning, critical thinking and development of their personal interest and abilities which is a prerequisite for mutual understanding, tolerance and cooperation in a reciprocal teaching communication. All this also requires some new teacher roles, especially integrative behaviour. The paper presents the analysis of teaching dimensions today (in 2008) and their comparison with research (Vukanović 1980, Grubišić-Peko 1988). The question is whether anything changed in the ecology of relationships in the teaching process and if so, what exactly. One of the key issues to be addressed here are if and in what way the changes in education have influenced the position of students.

***Key words:** analysis of teaching, ecology of relationships in teaching, students' position*

UVOD

Suvremena škola polazi od aksioma suvremenosti, smislenosti, praktične primjenjivosti i atraktivnosti sadržaja te učenikova samopoimanja, samopouzdanja i samoodređenja kao temeljnih premisa djelotvornog suodnosa (Mijatović 2002, 55). Podsjetimo se kako je učenik najvažniji čimbenik odgojno-obrazovnoga procesa, partner učitelju u zajedničkom poslu i razlog postojanja cjelokupnoga školskoga sustava. Nastava kao intencionalni oblik obrazovanja treba ugrađivati navedeno i učenicima omogućavati građenje novih uloga. Ostvarivati navedeno znači stalno omogućavati i poticati aktivnost učenika u nastavi. Aktivnost i inicijativnost učenika ovisi o aktivnostima i poticajima koji dolaze od nastavnika.

Analizirajući nastavu jučer i danas, prvotno je nužna analiza aktivnosti i poticaja koji dolaze od nastavnika. Primarno valja obratiti pozornost na ukupnu aktivnost nastavnika. Flanders (1970) analizira nastavu s aspekta dominirajućega i integrirajućega ponašanja nastavnika. Naglašava kako dominirajuća klima potiče daljnju dominaciju, a integrirajuća daljnju integraciju. Ritz-Frolich (1974) konstatira kako nastavnik ima veliko verbalno sudjelovanje u nastavi, odnosno da je aktivan u 2/3 promatranoga nastavnoga vremena. Pri tome daje uske, direktne poticaje, a često čak i sprječava izjave učenika. Nasuprot tome, učenici malo sudjeluju u razgovoru, ne razvija se njihova samostalnost, inicijativnost te stoga pokazuju reaktivno ponašanje.

Vukanović (1980) i Grubišić-Peko (1988) na temelju provedenih analiza nastavne komunikacije u različitim školama Republike Hrvatske konstatiraju kako je verbalna aktivnost nastavnika dominantna (iako promatrana u različitim nastavnim područjima), a učenikova je zanemariva. Promatrana nastava se najčešće odvija u obliku asimetrične nastavne komunikacije: nastavnik izlaže, a učenik sluša ili je nastavnik u interakciji s pojedinim učenikom. U nastavi su uglavnom prisutni frontalni oblici rada uz metodu usmenoga izlaganja te manje razgovora. Određuju nastavnika kao visokoritualizirani uzorak interakcije koji pokazuje izrazito dominirajuće ponašanje. Interakcija se odvija po planu nastavnika. Nastavnik je inicijator svega, a učenik je orijentiran na slušanje i gledanje. Ponekad je učeniku omogućena vlastita inicijativa.

Pristup poučavanja počiva na shvaćanju kako je nastavnik oblikovatelj jednosmjernoga prijenosa znanja. Nastavnik izlaže sjevremensko i neupitno gradivo učenicima koji su pasivni primatelji «mudrosti» nastavnika. Ovakvo poučavanje je usmjereno na prijenos informacija (Ramsten, 1992). Ovaj obrazac nastave prisutan je desetljećima, na što ukazuju i promatrana istraživanja. Navedena istraživanja podudaraju se u dobivenim rezultatima. Ona ukazuju kako se dominirajući oblik nastavnikova ponašanja treba preorijentirati u integrirajući i to tako da nastavnik prihvaća emocije učenika, ohrabruje ih, prihvaća njegove ideje te potiče veće sudjelovanje učenika u nastavi. Inicijativnost se sustavno izgrađuje. Od nastavnika

se očekuje promjena metoda poučavanja u pravcu primjena strategija učenja koje potiču strukturiranje gradiva, korelaciju različitih područja te omogućavanje promišljanja o svrsi učenja i značenja gradiva. Potiče se poučavanje usmjereno prema poticanju učenja (Arends 1991., Ramsten, 1992., Fox 1995., Peko, 2007). Posebno važne poticaje u nastavnim aktivnostima predstavljaju pitanja. Njima se određuje svaki misaoni korak učenika.

U našoj nastavnoj praksi kontinuirani su zahtjevi za preoblikovanjem položaja učenika te omogućavanjem poučavanja usmjerenog poticanju učenja, odnosno nastavu usmjerenu učeniku.

Prema ugrađivanju integrirajućega ponašanja nastavnika i preoblikovanju položaja učenika kako bi se napustio receptivni položaj učenika u nastavi, usmjereno je niz promjena u hrvatskome školstvu. Tijekom posljednjega desetljeća učinjeno je nekoliko prijedloga za izmjenu sustava obrazovanja: Okvirni nacionalni program promjena sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (2002.), Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006.), a 2007. godine donosi se strategija za izradbu i razvoj Nacionalnoga kurikuluma. Svi navedeni dokumenti zahtijevaju sustavne promjene nastavnoga procesa. Zapravo, strategija promjena sustava obrazovanja ukratko je strategija promjene duha unutarnjega odnosa koji se ostvaruje tijekom procesa nastave. To je dinamičan, živi i svakodnevni odnos koji svi subjekti svjesno i svrhovito usmjeravaju na ostvarivanje postavljenih zadaća (Mijatović, 2002., 120).

Navedeni dokumenti Ministarstva obrazovanja, znanosti i športa Republike Hrvatske tijekom posljednjih petnaestak godina traže individualno uključivanje učenika u nastavni proces i promjenu njegova položaja.

Je li to ostalo samo na deklarativnoj razini i jesmo li napustili podržavanje receptivnoga odnosa učenika te promijenili položaj učenika u nastavi danas - jest pitanje na koje odgovara ovaj rad.

METODA

Kako pod sintagmom „položaj učenika u nastavi“ prvenstveno podrazumijevamo relacijski odnos između nastavnika i učenika, kao najvažnijih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa, istražili smo:

- koja je razina aktivnoga sudjelovanja učenika u nastavnom procesu;
- koliko primijenjene nastavne metode potiču i omogućavaju otvorenu komunikaciju, suradnju, kritičko mišljenje, inicijativnost.

S tom namjerom proveli smo sustavno promatranje na uzorku od 12 osnovnih škola Brodsko-posavske i Osječko-baranjske županije. Istraživanjem je obuhvaćeno 36 razrednih odjela (18 odjela četvrtih razreda i 18 odjela šestih razreda), a ukupno je promatrano 36 nastavnih sati hrvatskog jezika, odnosno 18 učitelja i 18 profesora hrvatskoga jezika. Promatranje su obavili uvježbani studenti Učiteljskog fakulteta u Osijeku tijekom siječnja 2008. godine.

Korišteni su sljedeći instrumenti istraživanja: Protokol duljine trajanja govora nastavnika i govora učenika, Protokol promatranja interakcija u razredu (učestalost postavljanja pitanja nastavnika učeniku i učenika nastavniku) i Protokol za evidentiranje sadržaja pitanja nastavnika i pitanja učenika.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

S obzirom na karakter i zadatke istraživanja, obrada dobivenih podataka provedena je sadržajnom analizom, kao i analizom učestalosti i distribucije pojedinih pojava.

Analiza Protokola dužine govora nastavnika i učenika pokazuje kako od ukupno promatranih 810 minuta nastave (u šestim razredima), 316 minuta traje govor nastavnika, 228 minuta govor učenika, dok na ostale aktivnosti (samostalan rad učenika, rad u skupinama, šutnja i sl.) otpada oko 266 minuta. Slična situacija je i u četvrtim razredima: od 810 minuta, govor nastavnika u prosjeku traje 294 minute, 248 minuta govor učenika, a 268 minuta ostale aktivnosti (samostalan rad učenika, učenje u skupinama, šutnja i sl.). Podaci ukazuju na još uvijek značajnu verbalnu aktivnost nastavnika, ali, za razliku od prethodnih istraživanja, i na visoki udio govora učenika u nastavnom procesu. Dakle, govor nastavnika sveden je na 1/3 nastavnoga vremena, za razliku od prethodnih istraživanja (Vukanović, 1980 i Grubišić-Peko, 1988) u kojima je iznosio 2/3 vremena. Zanimljivo je da na „ostale aktivnosti“ odlazi preostala trećina nastavnoga sata, ali ovaj aspekt nastavnoga procesa nije bio predviđen planom istraživanja.

Protokol frekvencije pitanja nastavnika i učenika pokazuje da nastavnici prosječno na jednom nastavnom satu postave 40 pitanja, a učenici 11 (u četvrtim razredima), odnosno 35 pitanja nastavnici, a 7 učenici (u šestim razredima). Bilježena su samo «glavna pitanja», bez čestih potpitanja koja nastavnici često koriste.

Analiza sadržaja pitanja upućenih učenicima pokazuje da je podjednak broj i reproduktivnih i produktivnih pitanja, ali sadržaj pitanja učenika upućenih nastavniku u većini slučajeva nije vezan uz nastavne sadržaje i više se odnosi na dopuštenje izlazaka iz učionice, provjeru razumljivosti upućenih zadataka i sl.. Dakle, učenicima je omogućeno aktivno sudjelovanje u nastavi i postavljanje pitanja, ali oni takvu mogućnost ne koriste. Bilo bi interesantno ispitati uzrok tomu.

Također je primijećeno da nastavnici podjednaku pozornost posvećuju svim učenicima u razredu, nastojeći ih postavljenim pitanjima potaknuti na aktivnost. Nije uočen izraženiji individualni pristup učenicima.

Iz prethodne analize može se zaključiti da je tijekom promatranih nastavnih sati dominirala metoda razgovora. Suradničkih oblika rada i drugih metoda aktivnog učenja bilo je znatno manje. Razlog dominacije metode razgovora, osim zbog priro-

de nastavnih sadržaja, možemo potražiti i u činjenici da su nastavnici bili upućeni u to što će se na satu promatrati (rečeno im je: interakcija i komunikacija, ali ne i koji oblici komunikacije). Stoga podatke moramo promatrati s određenom rezervom. Međutim, opservacije promatrača pokazuju da su ozračje, komunikacija i odnosi učenika i nastavnika doživjeli promjene u smislu demokratičnijih odnosa i integrativnijeg ponašanja nastavnika.

Iako se podatci na prvi pogled mogu učiniti kontradiktornima (demokratsko ozračje, integrativno ponašanje nastavnika, ali još uvijek dominacija govora nastavnika), iz sadržaja pitanja nastavnika može se zaključiti da se na većini nastavnih sati radilo o obradi novih nastavnih sadržaja, što je uvjetovalo primjenu metode razgovora, a time i veće verbalne aktivnosti nastavnika. Također se može zaključiti da je prevladavajuća metoda razgovora, imala svoju pedagošku i didaktičku vrijednost s obzirom da je poticala učenike na niz misaonih procesa poput samostalnog zaključivanja, analiziranja i sistematiziranja.

Međutim, želimo li stvarno promijeniti položaj učenika u nastavi od pasivnog primatelja informacija do aktivnog sudionika nastavnoga, školskoga, a kasnije i društvenoga života, potrebno je učiniti korak dalje. Potrebno je primjenjivati one metode koje potiču ne samo usvajanje znanja nego sposobnosti, vještine i stavove, koje omogućavaju i potiču samostalnost i inicijativnost učenika, sposobnost rješavanja problema, sposobnost djelovanja, komuniciranja i nenasilnog rješavanja sukoba te usvajanje vrijednosti.

Na osnovu rezultata istraživanja uočavamo kako se promjenom ozračja i ponašanja nastavnika položaj učenika u nastavi znatno izmijenio u odnosu na razdoblje od prije dvadesetak godina. Ali u poticanju cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj potrebno je nastavni proces obogatiti novim sadržajima, aktivnijim metodama poučavanja i aktivnostima koje će osposobljavati učenike za djelovanje.

ZAKLJUČAK

Analiza određenih dimenzija nastave provedena ovim istraživanjem i komparacijom s ranijim istraživanjima pokazuje značajne promjene u ekologiji odnosa u nastavi. Očito je da su promjene u društvu, a posebice u obrazovanju utjecale i na položaj učenika u nastavi. Rezultati istraživanja pokazuju da je nastava u sve većoj mjeri usmjerena na učenike i da učenici doista postaju aktivni sudionici nastavnoga procesa. Razredno – nastavno ozračje karakteriziraju odnosi suradnje i kvalitetnije komunikacije. Iako frontalna nastava, s visokim udjelom usmenoga izlaganja nastavnika, uočavaju se pomaci prema primjeni onih aktivnosti i metoda poučavanja koje potiču i razvijaju samostalno razmišljanje i zaključivanje. Smatramo da aktivnosti i strategije, poput suradničkoga učenja, problemskoga rješavanja zadataka, učeničkih

projekata, rasprava i diskusija potrebno daleko više u nastavi želimo li osposobiti učenike za aktivan odnos prema složenim osobnim, društvenim, gospodarskim, ekološkim i ostalim problemima s kojima će se suočavati tijekom života.

Istraživanjem su obuhvaćena samo neka gledišta nastavnoga procesa (položaj učenika u nastavi) koje smo smatrali polaznom osnovom za cjeloživotno učenje. Cjeloživotno učenje i odgoj za razvoj je proces koji započinje u najranijoj dobi i obuhvaća niz sadržaja i čimbenika o kojima moramo razmišljati u izradbi i realizaciji novoga kurikulumu, a aktivan položaj učenika u nastavnom procesu je polazište za daljnje promjene.

LITERATURA

- Arends, R. I. (1991): *Learning to teach*, New York: McGraw-hill.
- Fox, R. (1995): *Development and learning u Desfores, C.(ur.): An introducton to teaching: psychological perspectives*, Oxford: Blackwell.
- Grubišić-Peko, A. (1988): *Potreba novog položaja i uloge učenika u procesu komunikacije u nastavi*, U: *Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća*, Zagreb: PKZ, Drugi kongres pedagoga Hrvatske. 316.-320.
- Flanders, N. A. (1970): *Analyzing teacher behavior*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard moja nova škola (2006), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Mijatović, A. (2002): *Obrazovna revolucija i promjene hrvatskog školstva*. Zagreb: Hrvatski zemljopis.
- Okvirni nacionalni program promjena sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, Projekt „Izvorište“ (2002), Zagreb: Republika Hrvatska Ministarstvo prosvjete i športa, Prosvjetno vijeće.
- Peko, A. (2007): *Učiti kako poučavati*, U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo, 260-275.
- Ramsden, P. (1992): *Learning to teach in higher education*, London: Routledge.
- Ritz-Frohlich, G. (1974): *Verbale Interaktionsstrategien im Unterricht*. Revensburg: Oto Maier Verlag.
- Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2007), Zagreb: Republika hrvatska Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Vijeće za nacionalni kurikulum.
- Vukanović, R., (1980): *O položaju učenika u nastavi*. Pedagogija u samoupravnom socijalističkom društvu, Zagreb: PKZ .

SU-OBLIKOVANJE PROSTORA U FUNKCIJI UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

CO-SHAPING OF SPACE IN THE FUNCTION OF LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Matjaž Duh; Janja Batič

Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
Republika Slovenija

Sažetak

Predmet likovna kultura daje mnoge mogućnosti učenja za održivi razvoj. Učitelji bi kroz problemsku nastavu trebali usmjeravati učenike ka otkrivanju i rješavanju novih likovnih problema, omogućiti im otvorenost ka novim idejama, stjecanju vještina i kreativno praktično djelovanje i poticati ih na cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Najviše problema primijećeno je u poučavanju na likovnom području prostornog oblikovanja. Uočavaju se u odnosu na (ne) sređeni prostor, a do izražaja dolazi nepostojanje senzibiliteta za prostornu problematiku i time i ne-senzibilitet za održivi razvoj. Bez određenih znanja i vještina, koje bi učitelji trebali usvojiti za vrijeme svog studija i nadograđivati cjeloživotnim obrazovanjem, teško je kreativno planirati i izvoditi likovne zadaće tih sadržaja. Rezultati istraživanja koje je obuhvatilo 190 učitelja razredne nastave i likovnih pedagoga pokazuju da je u slovenskim osnovnim školama stanje na tom području zabrinjavajuće.

***Ključne riječi:** likovna kultura, održivi razvoj, prostorno oblikovanje, učitelji razredne nastave, likovni pedagozi*

Abstract

Art as a school subject poses numerous opportunities for sustainable development. Teachers should use problem-oriented curriculum activities to direct pupils towards discovering and solving new art-related problems, enable pupils to be always open to new ideas, skills and approaches, and to encourage them towards the lifelong learning for sustainable development. The area of spatial design appears to be the one where most difficulties occur. They are seen in pupils' relations towards (dis)arranged space, expressed through the lack of sensitivity with regard to space as well as to the sustainable development. Without the knowledge and skills which should be obtained by future teachers during their studies and upgraded through their work and lifelong learning, it is extremely difficult to be creative in the planning and the execution of spatial design tasks. The results of our research which included 190 classroom teachers and art teachers show that the current situation of spatial design in Slovene elementary schools is alarming.

***Key words:** art education, sustainable development, spatial design, classroom teachers, art teachers*

UVOD

Jedan od značajnijih ciljeva suvremenog odgoja i obrazovanja na razini osnovne škole je razvijanje osjetljivosti za problematiku okoliša i održivi razvoj. Iako se učenici susreću s problematikom okoliša prije svega putem prirodoslovnih predmeta, pri interpretaciji i vizualizaciji spoznaju i zaključaka, značajnu ulogu u svemu tome ima i likovni odgoj. Ovakav pristup i značaj likovnog odgoja u kontekstu učenja za održivi razvoj obično najviše dolazi do izražaja. Nedovoljno smo osjetljivi na određene sadržaje likovnog odgoja, gdje učitelji usmjeravaju učenike ka otkrivanju i rješavanju uvijek novih likovnih problema.

Još smo manje osjetljivi na teškoće koje se uočavaju kod poučavanja likovnog područja prostornog oblikovanja, koje prečesto ostaje na razini nedoživljenog likovnog prakticiranja. Jedan od značajnih ciljeva koji je usmjeren održivom prostornom razvoju ovakvim pristupom nije postignut. Vidne posljedice uočavaju se u odnosu na ne/uređeni prostor gdje dolazi do izražaja neosjetljivost za prostornu problematiku. Uzroke takvog stanja možemo tražiti u nedovoljnom poznavanju tog likovnog područja od strane učitelja.

Bez usvojenih znanja i vještina, koje bi budući učitelji trebali steći u procesu školovanja i nadograđivati ih cjeloživotnim obrazovanjem, teško je planirati likovne zadatke prostornog oblikovanja.

OSVJEŠTENOST ZA OKOLIŠ I ODRŽIVI RAZVOJ U LIKOVNOM ODGOJU

U razvijanju osjetljivosti za problematiku okoliša i održivi prostorni razvoj, likovni odgoj ima značajno mjesto. Carr (2004) spominje aprecijaciju okoliša koja je neposredno povezana s likovnim odgojem. Tvrdi da je prirodni okoliš snažan izvor poticaja za umjetnike od antike do današnjih dana. Pri tom spominje kiparstvo koje je neposredno povezano s prirodnim okolinom.

Kao dobar primjer za to može poslužiti Moorova Dvodjelna reciklirana figura, br. 2 iz 1960. godine, gdje se figura čovjeka mijenja u divlju izbrazdanu pokrajinu (Carr 2004). Kasnije možemo primijetiti istaknutu problematiku za okoliš u krajinjska umjetnosti (land art). Lynton (1994. str 323-325) kaže: »Za tu umjetnost nije tako značajna neizvedivost ili neupotrebljivost kao nedvojbena iracionalnost: trošenje misli, fizičkog rada i materijala za nekakvo privremeno obilježavanje prostora bez nekog posebnog značaja. Besmisleno? Ili možda rastrošno u svijetu kojega već brine vlastita rasipnost?

Ako se zamislimo nad ovim umjetničkim djelima i prevedemo ih u poruke protiv iskorištavanja čovjeka i materijala, protiv pojačanog ritma gradnje i rušenja po kojem prepoznajemo grad 20. stoljeća, te u poruke protiv čovjekovog preuzimanja

prirode i oholosti prema prirodi i vremenu, » Vidimo da učenici u likovnom odgoju mogu usvojiti ekološku problematiku uz pomoć kiparstva, krajinske umjetnosti itd.« Umjetnička su djela obilježena postojanošću materijala, promjenama materijala, procesima raspadanja i njihovim prostornim dimenzijama.

Svojstvo materijala i površina ne teži samo tjelesno prostornom i vizualnom obilježavanju već i haptičnom obilježavanju«, kaže Kirchnerjeva (2007, str. 4) i nastavlja: »Ne samo recepcija već i produktivno ponašanje s umjetnošću u javnom prostoru ukazuje na potrebu za likovnim odgojem u kojem je neophodno aktivno učešće učenica i učenika.

U tome zasigurno dolazi do izražaja likovno područje prostornog oblikovanja, koje svojom prirodnošću nadilazi školski prostor i značajno utječe na život i djelovanje korisnika. Svrha ovog područja u okviru predmeta likovnog odgoja je upoznavanje učenika s osnovnim problemima arhitekture i urbanizma te omogućavanje su(obliskovanja) prostora u kojem žive.

Tako se učenici iskušavaju u ulozi (su) kreatora prostora, što predstavlja nadgradnju svakodnevnog ulozi koju imaju kao korisnici prostora. A Tomšič Čerkezova (2007, str. 101) navodi da je »osvješćivanje« o vrijednostima prostora za održivi prostorni razvoj u obrazovnom procesu nužna i odgovorna zadaća za svakog učitelja na svim stupnjevima odgoja i obrazovanja.

Vrijeme u kojem živimo obilježeno je ekološkom krizom, za što je u velikoj mjeri odgovorno neprimjereno oblikovanje i razvoj gradova, industrijalizacija i slično. Učitelji bi trebali planirati takve zadaće u vezi s prostorom, koje bi učenicima omogućile upoznavanje s mnogim rješenjima te primjenu novostečenih spoznaja u rješavanju prostornog oblikovanja. U vezi s tim učenici bi trebali shvatiti namjenu unutarnjih i vanjskih prostora te privatnih i javnih prostora u kontekstu održivog prostornog razvoja. Tako bi se omogućilo upoznavanje s načinima gradnje koji se temelje na obnovljivim izvorima, korištenju sunčeve energije, prirodnog prozračivanja i slično. Zadaće prostornog oblikovanja trebale bi pored toga biti tako osmišljene da usmjeravaju učenike na iznalaženje uvijek novih mogućnosti oblikovanja likovno osmišljenog i funkcionalnog prostora, koji se uklapa i zadovoljava potrebe korisnika bez negativnih posljedica za okoliš.

U praksi nažalost uočavamo da prostorno oblikovanje spada među zapostavljena likovna područja (Duh, Batič 2004) i da su sadašnji obrazovni sadržaji dodiplomskog studija likovnih pedagoga takvi da diplomantima u ključnim predmetima ne osiguravaju jednake specifične kompetencije u svim područjima likovnog odgoja.

NEKE EMPIRIJSKE SPOZNAJE O OSPOSOBLJENOSTI UČITELJA ZA POUČAVANJE PROSTORNOG OBLIKOVANJA

Proveli smo istraživanje s namjerom ispitivanja stavova učitelja razredne nastave i likovnih pedagoga prema prostornom oblikovanju. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 117 učitelja razredne nastave i 73 likovnih pedagoga. Uključeni učitelji nastavu su provodili u područnim školama (61,6%), a više od polovine obuhvaćenih imalo je od deset do dvadeset godina radnog iskustva – deset godina njih 33,7% , a dvadeset godina njih 43,7%. Anketiranje se provodilo u mjesecu ožujku 2007. god., a proveli su ga studenti četvrte godine studija razredne nastave Pedagoškog fakulteta u Mariboru u periodu obavljanja stručne prakse u osnovnoj školi.

Uпитnik je sastavljen prema Likertovoj skali stavova s pitanjima otvorenog tipa. Statistička obrada podataka obuhvatila je deskriptivnu statistiku i t-pokus neovisnih uzoraka. U nastavku ćemo prezentirati tvrdnje u kojima su uočene statistički značajne razlike između likovnjaka i učitelja razredne nastave. Rezultati t-testa pokazali su da se učitelji razredne nastave s tvrdnjom »Neka su mi likovna područja bliža od ostalih« slažu više nego likovni pedagozi ($P=0,042$), što je prihvatljivo i očekivano zbog obima likovnog prakticiranja za vrijeme studija, a i kasnije.

Učitelji razredne nastave više su se slagali nego likovni pedagozi i s tvrdnjom »Za vrijeme studija izradi-o/la sam barem jedan rad iz područja prostornog oblikovanja« ($P=0,034$). Dobiveni rezultat je i očekivan jer budući učitelji razredne nastave za vrijeme studija stječu osnovna znanja iz područja prostornog oblikovanja, dok u studiju likovnih pedagoga to nije predviđeno.

Rezultati t-pokusa ukazuju da se likovnjaci bolje slažu od učitelja razredne nastave s tvrdnjom »Likovne zadaće prostornog oblikovanja planiram bez većih teškoća« ($P=0,000$). Tako značajna razlika može značiti slijedeće: prvo, da se likovnjaci bave isključivo s poučavanjem likovnog odgoja i da kroz praksu i cjeloživotno obrazovanje usvajaju nova iskustva za planiranje zadaća iz područja prostornog oblikovanja. I drugo, da su učitelji razredne nastave svjesniji zahtjeva tog likovnog područja jer imaju više teoretskih znanja.

Učitelji razredne nastave više se slažu nego likovnjaci s tvrdnjom »Kod prostornog oblikovanja većinom oblikujemo zgrade iz kartonskih kutija«. Rezultati t-pokusa pokazali su statistički značajne razlike između obje skupine. ($P=0,000$) Uvidi u praksu ukazuju da je upravo otpadna kartonska ambalaža najčešće korišteni materijal. Predviđamo da je takva razlika u odgovorima među skupinama posljedica spoznaje da su likovni pedagozi svjesniji raznolikosti likovnih-izražajnih mogućnosti tog područja. Rezultati t-pokusa pokazuju da se likovni pedagozi bolje nego učitelji razredne nastave slažu s tvrdnjom »Za vrijeme studija nisam se srelo/o s područjem prostornog oblikovanja«. ($P=0,007$) Razlika je očekivana jer učitelji razredne nastave za vrijeme studija usvoje barem osnovne pojmove tog likovnog područja.

Zanimali su nas stavovi učitelja u vezi s tvrdnjom »Učenici u likovnom odgoju najčešće crtaju i slikaju«. Rezultati t-pokusa ukazuju da se likovnjaci manje slažu s tom tvrdnjom od učitelja razredne nastave ($P=0,013$) Dobiven rezultat potvrđuje iskustva iz prakse koja ukazuju da učitelji razredne nastave daju prednost crtanju i slikanju, a zapostavljaju ostala područja. Rezultati t-pokusa ukazuju i to da se likovni pedagozi manje slažu s tvrdnjom od učitelja razredne nastave da »Lakše vrednujem radove u crtaćim i slikarskim tehnikama nego radove koji nastaju u području prostornog oblikovanja« Razlika među skupinama je razumljiva jer su likovni pedagozi svakako osjetljiviji i s više likovnog iskustva, pa je odlučnost pri vrednovanju kao posljedica navedenog.

ZAKLJUČAK

Postignuće razvoja osjetljivosti za problematiku okoliša i održivi razvoj postaje jedan od značajnijih ciljeva suvremene škole u ekološki osvještenom društvu. Na svim razinama odgoja i obrazovanja potrebno je ugrađivati teme koje sadrže problematiku okoliša u postojeće sadržaje pojedinih predmeta. Pri tom likovni odgoj ne može biti iznimka.

Suvremeni likovni odgoj upoznaje učenike s pet likovnih područja – crtanjem, slikanjem, grafikom, kiparstvom i prostornim oblikovanjem. Integracija sadržaja vezanih za problematiku okoliša i održivog razvoja moguća je u svim likovnim područjima, iako se kao najprikladnije područje prikazuje prostorno oblikovanje. Praćenje naše likovno-pedagoške prakse ukazuje da je upravo područje prostornog oblikovanja u mnogočemu neshvaćeno i zapostavljeno.

Za vrijeme studija studenti razredne nastave usvoje s područja prostornog oblikovanja određena deklarativna i proceduralna znanja, dakle praktična znanja i postupke, a često smo unatoč tome svjedoci da nisu sposobni izvršiti transfer u svoju likovno-pedagošku praksu. Mnogi primjeri govore da znanje doživljavaju kao nešto otuđeno, odnosno kao zbirku djelovanja i strategija. Može se reći da je njihovo znanje interno, spremljeno u sjećanje i nisu sposobni aktivirati ga. U obrazovanju likovnih pedagoga je stanje još lošije jer za vrijeme studija oni ne usvoje niti osnovne pojmove s područja prostornog oblikovanja.

Dio programa stalnog stručnog usavršavanja i cjeloživotnog obrazovanja usmjeren je i na održivi prostorni razvoj. Učitelji koji se odluče za razne oblike cjeloživotnog obrazovanja imaju mogućnost usvajanja i produblivanja znanja nastavne strategije, određene sklopove didaktičkih odluka za uspješnije razvijanje osjetljivosti problematike okoliša i održivog razvoja kod učenika.

Kod pripreme novih bolonjskih programa, moramo biti svjesni da znanja i sposobnosti uspješnog razvijanja osjetljivosti za problematiku okoliša i održivi razvoj kod učenika, ne može ostati samo predmet daljnjeg stručnog usavršavanja.

LITERATURA

- Carr, D. (2004). Moral values and the arts in environmental education: Towards an Ethics of Aesthetic Appreciation. *Journal of Philosophy of Education*, št. 2, str. 221- 239.
- Duh, M., Batič, J. (2004). Prostorsko oblikovanje pri likovni vzgoji v nižjih razredih osnovne šole. *Educa*, št. 5/6, str. 47-54.
- Duh, M., Batič, J. (2007). Competence for teaching spatial design in elementary school art classes. V: Babič, N. (ur), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Osijek, 18. i 19. travnja 2007, str. 183 – 190.
- Kirchner, K. (2007). Kunst in Öffentlichen raum. V. *Kunst+Unterricht*, št. 314/315, str. 4-11. Seelze, Friedrich Verlag GmbH.
- Lynton, N. (1994). *Zgodba moderne umetnosti, Pregled likovne umetnosti 20. stoletja*. Cankarjeva založba, Ljubljana.
- Tomšič Čerkez, B. (2007). Likovna vzgoja/Visual art education 37/38 predstavitev. *AR*, št. 1, str. 101. (<http://predmet.arh.uni-lj.si/ar/2007-1/ar2007-1-15.pdf>)

KORELATIVNA NASTAVA – INTEGRIRANJE JEZIČNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA S OSTALIM PREDMETNIM PODRUČJIMA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

CROSS-CURRICULAR TEACHING – INTEGRATING LINGUISTIC EDUCATION WITH OTHER SUBJECT AREAS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Agnieszka Uberman

Institute of English Studies, University of Rzeszów
Poland

Sažetak

Održivi razvoj potrebno je ostvariti u smislu odgoja i obrazovanja koje uključuje različite slojeve društva. Učitelji, koji se dodatno usavršavaju uz rad, redovito imaju potrebu za proširivanjem svoga znanja i vještina poučavanja kako bi svojim učenicima omogućili proširivanje njihova znanja posredstvom obrade i primjene informacija koje dolaze iz različitih izvora (kao što su tiskani materijali, radijske emisije, TV, internet i sl.) i različitih područja istraživanja. Oni koji uče engleski jezik, i koji su uključeni u korelativnu nastavu, imaju puno više prilika za apsorpiranje ne samo jezičnog znanja već i za proširivanje općeg životnog i stručnog znanja. Na taj način oni bivaju opskrbljeni različitim jezičnim vještinama kao i sposobnostima prikupljanja, obrade i primjene informacija što će nastaviti koristiti tijekom cijelog svog života kroz proces daljnjeg učenja, koji ne mora nužno biti samo jezične prirode.

***Ključne riječi:** korelativna nastava, učenje jezika, komunikacijska kompetencija, održivi razvoj, učitelji koji se dodatno usavršavaju uz rad*

Abstract

Sustainable development needs to be pursued in terms of education drawing upon various walks of life. In-service teachers are in constant need of broadening their knowledge and teaching skills in order to provide their learners with possibilities of expanding knowledge by means of processing and applying information coming from various sources (printed matter, radio broadcasts, TV, Internet, etc.), and research areas. Learners of English who are involved in cross-curricular teaching have a far greater chance of absorbing not only linguistic knowledge, but also expanding general world knowledge and expertise. Thus, they get equipped with diverse language skills, as well as abilities of extracting, processing and applying information, to be pursued throughout their life in the process of further learning, not necessarily of solely linguistic nature.

***Key words:** cross-curricular teaching, language learning, communicative competence, sustainable development, in-service teachers*

Sustainable development is perceived as a feature lying at the heart of educational philosophy. Whether early on or later in a learner's life, all educational processes are aimed at providing stimulus for knowledge acquisition and expansion as well as supplying information that is focused on satisfying such needs.

Language instruction can be a perfect core, as well as medium, for engaging learners in absorbing and developing knowledge coming from various walks of life, also non-linguistic in nature. Learners of English who are involved in cross-curricular teaching have more possibilities of acquiring not only language proficiency, but also accumulating general world knowledge and expertise. Thus, they become acquainted and supplied with diverse language skills, as well as abilities of extracting, processing and applying information, to be pursued throughout their life in the process of further learning, not exclusively linguistic in nature, significantly contributing to their sustainable development.

Irrespective of the learners' age, in-service teachers need to be skilled and proficient to provide their learners with possibilities of expanding knowledge by means of processing and applying information coming from various sources (printed matter, radio broadcasts, TV, Internet, etc.) and research areas. The idea of cross-curricular teaching appears a possible curriculum type to be adopted as a solution in response to the search of a pedagogical framework.

DEFINING CROSS-CURRICULAR TEACHING

Experts have attempted to specify the nature of the notion under consideration. Jacobs points out that "Cross-curricular teaching involves a conscious effort to apply knowledge, principles, and/or values to more than one academic discipline simultaneously. The disciplines may be related through a central theme, issue, problem, process, topic or experience" (1989: 8). It seems apparent that a combination of various elements in a process of homogenous learning contributes to its attractiveness and enhances learners' overall development. Adopting English as the heart of the instructional process, teachers might draw upon and apply information from other disciplines (as referred to in the above-presented definition) such as Math, Science, History, Art¹, etc. into English lessons through a central theme. Hence, it seems reasonable to expect inclusion of elements of foreign language culture while discussing the topic of holidays and celebrations. Likewise, it is only natural to refer to certain geographical features when practising the formation of comparative or superlative forms of adjectives (e.g. the longest river, the highest mountain, etc.). Obviously, the choice and application of related issues depend on learners' age, interests and

¹ See for instance Uberman, 2005.

already acquired level of language performance. Moreover, the techniques used for teaching have to match students' perceptive and cognitive abilities².

Frequently, the choice of supplementary materials is solely a teacher's responsibility. However, the selection should be made in line with the adopted syllabus. Hutchinson and Walters outline the nature of syllabus as follows: "At its simplest level, a syllabus can be described as a statement of what is to be learnt. It reflects on language and linguistic performance" (1987: 80). However, it appears a much more complex issue involving not only the decision on the content of classroom practice "based on an analysis of the language to be learned, in terms of grammatical structures, or of lexical items and collocations" (Svoboda & Hrehovčik, 2006: 223). It is also essential to sequence the units appropriately.

Syllabus design rests upon selection, sequencing and justification of the content. According to Richards et al. (1992: 94-95), it involves needs analysis, i.e. the study of the purposes for which a learner needs a language, setting objectives, developing content area, materials and methods as well as evaluating the effects on learners' linguistic skills resulting from the process of implementation of the above procedures³. In specialised literature, various distinctions are made into syllabus types⁴, the details of which shall not be tackled here.

DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE

Irrespective of the type of syllabus adopted by an institution or a teacher himself, the development of learners' linguistic skills appears of paramount importance in any form of language instruction. What is meant here is obviously second language acquisition⁵ and study, as opposed to a learner's mother tongue, which is not subject to analysis in the present discussion.

According to Krashen's input hypothesis (1993), second language acquisition occurs when a learner can comprehend input, i.e. language received, which is slightly more advanced than the learner's proficiency level at the moment of acquisition. Hence, learners develop the ability to extract meaning from the input they are exposed to, having to negotiate meaning if necessary. In order to be understood in

² Compare Grondas, 1999; Hrehovčik and Uberman, 2003; Dakowska, 2005.

³ Compare Ur, 1996.

⁴ For details see Hrehovčik and Uberman, 2003; Svoboda and Hrehovčik, 2006; Ur, 1996 among others.

⁵ Ellis (1997) points out that the somewhat ambiguous term 'L2 acquisition' can be described as the way in which individuals learn a language other than their native language, whether inside the classroom or as members of a target language community. This view shall be adopted for the understanding of the notion in the present article.

communication, they need to use situational context to make their messages comprehensible. Once this is achieved, communicative competence is enhanced. The notion is commonly interpreted as the ability to apply the rules of language use to structure grammatically correct discourse, appropriately matched to the situation and context of use and style, as well as the register of the utterance. Communicative competence includes the acquaintance with and suitable application of grammar and vocabulary, rules of speaking, ways of initiating and responding to various speech acts as well as knowing how to use language appropriately (Richards, et. al, 1992: 65).

Foreign language teachers set the practical aim of developing appropriate habits and skills of foreign language use, i.e. communicative competence, in learners as one of the core objectives of the process of language instruction. Moreover, their focus is also on the educational development of learners' mental abilities and intelligence that can be applied not only in the process of linguistic expression later on. Through overall development of general learning skills and abilities, individuals enhance holistic progress. This can be experienced through, for instance, artistic expression with the reverse process also possible. By bringing in an artistic activity or craft into a language lesson and by getting learners engaged in such activity or task as part of a cross-curricular programme, teachers not only develop various forms of students' intelligence⁶, but they can also stimulate various forms of extra-curricular interest groups or tasks.

In order to develop learners' linguistic skills, teaching needs to focus on authentic and meaningful input, to stress meaning rather than form, not only or exclusively grammatical information and practice. Cross-curricular teaching accentuates the combination of diverse elements of input information. Contrary to more traditional approaches to language teaching based principally on the introduction and application of grammatical and lexical forms frequently in absence of shared context, cross-curricular teaching introduces students to language which is meaningful and contextualized through authentic materials based around themes. While working with the content that is interesting and relevant, students forget that they are consciously learning, and thus language acquisition occurs in an almost incidental fashion (Marsh, 2002). This is a prerequisite for establishing a basis for lifelong learning patterns as well as the first step towards gradual, sustainable development of overall humanistic progress of a learner as an independent individual.

ADVANTAGES OF CROSS-CURRICULAR TEACHING

The application of cross-curricular teaching and involving learners in a series of tasks related by a common theme has its roots in the idea of holistic development

⁶ See for instance Uberman and Dimitrijević, 2006.

of an individual and what is closely connected with this notion, with their personal features and growth. Grondas (1999) points out the fact that humanistic pedagogy with its holistic approach focuses on an individual as a whole with the subsequent need of matching teaching methods and techniques to the learners' cognitive and perceptive skill level. Consequently, the process of language instruction appears to be much more student-oriented, with the teacher in the capacity of a supporter rather than controller, working in a friendly, welcoming atmosphere. In-service teachers have a far greater chance of successfully applying the approach in question since they can rely on their workmates, specialists in other disciplines or subject fields, expert knowledge, expertise and useful sources in the form of printed matter as well as Internet database and websites. The latter are almost always most up-to-date and, in great majority of cases, readily available for easy access.

Szpotowicz and Szulc-Kurpaska (2000) outline salient characteristics of cross-curricular teaching, highlighting its roots in holistic and integrated teaching approaches⁷. According to the basic assumptions, the whole person is involved and nurtured simultaneously. Students can pursue knowledge in own preferred ways as well as investigate worthwhile knowledge in-depth. Various school subjects can be viewed as a conglomerate rather than a collection of unrelated, individual research or knowledge areas due to the fact that many of them can be explored in unison within the context of a particular theme. Learners' prior knowledge and experiences are frequently activated to create relationships between diverse bits as well as sources of information. Thus, language study is not divorced from other subject fields, but is used as a medium of and for accumulating knowledge.

Providing such a framework at the onset of an individual's educational process, enhances the possibility of developing their research skills greatly. Learners are exposed to the common theme which is considered from various viewpoints and with the simultaneous application of materials obtained from diverse sources. Hence, they become equipped with basic tools that may be applicable at any level of their educational process, whether linguistic or otherwise.

CONCLUDING REMARKS

Cross-curricular teaching revolves around the premise of utilising and developing students' overall knowledge and experience through the combination of information focusing on a particular theme, yet anchored in various knowledge areas. Thus, (English) teachers in their lessons can draw upon other disciplines to enable and boost students' progress, preparing them at the same time for active investigation

⁷ Integrated teaching approach has been applied in Polish primary education since 1999.

and application of related knowledge. Henceforth, students become accustomed to make use of their research skills and process information more efficiently. The integration of internal powers and various intelligence types through the application of diverse forms of information and classroom activity contributes to learners' holistic, sustainable development.

BIBLIOGRAPHY

- Dakowska, M. (2005) *Teaching English as a Foreign Language*. Warszawa: PWN.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Grondas, M. (1999) 'Ujęcie holistyczne w edukacji'. In: Dereń, A. and Grondas, M. (eds.). *Integracja międzyprzedmiotowa*. Warszawa: CODN.
- Hrehovčik, T. and Uberman, A. (2003) *English Language Teaching Methodology*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Hutchinson, T. and Walters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A learning centered approach*. Cambridge: CUP.
- Jacobs, H. (1989) *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krashen, S. (1993) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Laredo Publishing Company.
- Marsh, D. (2002) *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. DG Education and Culture, European Commission.
- Richards, J.C., Platt, J. and Platt, H. (1992) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Svoboda, A. and Hrehovčik, T. (2006) *An ABC of Theoretical and Applied Linguistics*. Opava: Silesian University in Opava.
- Szpotowicz, M. and Szulc-Kurpaska, M. (2000) *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym*. Warszawa: OUP.
- Uberman, A. and Dimitrijević, L. (2006) 'Storytelling for Children'. In Graur, E. and Diaconescu, A. (eds.). *Messages, Sages, and Ages. Proceedings of the 2nd International Conference on British and American Studies*. Editura Universitatii Suceava, pp. 823 – 841.
- Uberman, M. (2005) 'Wychowanie przez sztukę. Obraz w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej' In: *Priprava učitelov elementaristov a Europsky multikulturny Priestor*. Prešov: Prešovska univerzita, pp. 525-530;
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

RAZUMIJEVANJE ODRŽIVOG RAZVOJA – GDJE SMO I KUDA IDEMO?

UNDERSTANDING SUSTAINABLE DEVELOPMENT: WHERE ARE WE AND WHERE ARE WE GOING?

Jasminka Ledić; Bojana Čulum; Lidija Pavić-Rogošić
Filozofski fakultet u Rijeci; ODRAZ – Održivi razvoj zajednice
Rijeka; Zagreb, Republika Hrvatska

Sažetak

U radu se prikazuju rezultati istraživanja o konceptu održivog razvoja, provedenog sa studentima Sveučilišta u Rijeci. Cilj istraživanja je ispitati informiranost i razumijevanje koncepta održivog razvoja te s konceptom povezane stavove i ponašanje. Imajući u vidu nepostojanje sustavne brige o promociji ideje održivog razvoja kroz sustav obrazovanja te slab interes medija za njegovu promociju, pošlo se od pretpostavke da ispitanici slabo poznaju ideju održivog razvoja, da ju gotovo u potpunosti identificiraju s područjem zaštite okoliša, te da, kao posljedica toga, njihovi stavovi i životne navike ne daju garancije za potreban pristup ovome području. Dodatne aspiracije istraživanja usmjerene su na promociju ideje održivog razvoja pa se analiziraju stavovi ispitanika o mogućnostima stjecanja informacija i znanja o održivom razvoju i čimbenicima (organizacije, institucije, mediji, neformalno obrazovanje, itd.) koji se mogu pojaviti kao nositelji dominantnih uloga u promociji koncepta održivog razvoja.

Ključne riječi: *obrazovanje za održivi razvoj, stavovi o održivom razvoju, znanje o održivom razvoju, navike za održivi razvoj, uvjerenja o održivom razvoju*

Abstract

The paper shows the results of a research on the concept of sustainable development conducted at University of Rijeka with its student population. The purpose was to examine the level of knowledge and understanding of the concept, as well as the opinions and behaviours connected with it. Because of the lack of systematic care to promote the idea of sustainable development through the educational system or the media, the hypothesis was that the examinees are faintly familiarised with the idea, that they almost always connect it with environmental protection, and that, as a consequence, their opinions and habits fail to prepare them for handling this subject appropriately. Additional research objectives were to promote the idea of sustainable development analysing (1) students' opinions on possible ways of acquiring information and knowledge on sustainable development and (2) factors which can serve as dominant promoters of the concept of sustainable development (organisations, institutions, media, non-formal education, etc.).

Key words: *education for sustainable development, sustainable development attitudes, sustainable development knowledge, sustainable development behaviour, sustainable development beliefs*

UVOD

Unatoč stalnom povećavanju broja propisa i dokumenata koji se pozivaju na održivi razvoj te učestalom medijskom korištenju pridjeva „održiv“ čini se da je poznavanje i razumijevanje tog složenog razvojnog obrasca u Hrvatskoj danas na izrazito niskoj razini. Značenje održivog razvoja i smisao opredjeljenja na takav razvoj slabo su poznati učenicima, studentima, široj javnosti, ali i stručnjacima. U stručno-znanstvenim razmatranjima, „održivi razvoj“ nerijetko je samo okvir u koji se može uvrstiti široka lepeza usko specijaliziranih doprinosa.

Nedostatno znanje i svijest prati i nedostatak literature na hrvatskom jeziku, te teško dostupne informacije bitne za ocjenu stanja i promišljanje održivog razvoja u Hrvatskoj. Posljedice takvog ozračja su slabo zanimanje, izostanak rasprava te općenito niska razina motiviranosti za ostvarivanje održivog razvoja u svim dijelovima društva.

Značenje održivog razvoja kontinuirano se razvija. Temeljne definicije i načela (vidjeti: 1, 3, 5 i 6) dopunjuju se praktičnim pristupima koji vode do pouzdanijih razvojnih rješenja temeljenih na transparentnom, sudioničkom i odgovornom odlučivanju uz prijenos ovlasti građanima. Provedbu načela održivog razvoja podupiru odredbe brojnih međunarodnih sporazuma, ugovora i deklaracija. Globalni plan provedbe (vidjeti: 2) potaknuo je donošenje nadnacionalnih, nacionalnih i lokalnih strategija održivog razvoja u kojima se sve više važnosti daje lokalnim obilježjima. Europska unija i zemlje članice razvile su opsežan postupak ocjenjivanja i revidiranja tih strategija. O izradi prve hrvatske Strategije održivog razvoja domaća javnost slabo je informirana.

Održivost kao temeljno razvojno usmjerenje podrazumijeva kontinuirano usklađivanje odluka i rješenja na području okoliša, gospodarstva i socijalnog okruženja koje zadovoljava potrebe današnjice bez ugrožavanja sposobnosti budućih generacija, što zahtijeva konsenzus na svim razinama i predanost svih društvenih skupina. Obrazovano stanovništvo preduvjet je postizanju održivog razvoja te temeljni alat za dobro upravljanje, informirano odlučivanje, promicanje demokracije i poboljšavanje kvalitete življenja.

Razvoj održivog društva proces je stalnog učenja u kojem se postavljaju pitanja, istražuju dileme, a odgovori i rješenja provjeravaju i obogaćuju novim iskustvima. Holistički pristup – poznavanje veza i odnosa između okoliša, društva i razvoja, nužan je za izbor razvojnih puteva koji će biti gospodarski učinkoviti i prihvatljivi za okoliš te društveno pravedni i odgovorni. Nužno stalno povećavanje razine znanja i razumijevanja te razvoj vještina djelovanja u sustavu odlučivanja u svim društvenim skupinama zahtijevat će suštinske promjene na svim razinama odgojno-obrazovnog procesa, nove institucionalne odnose i uključivanje svih sektora.

Država bi trebala odlučnije potaknuti stvaranje okvira za cjeloživotno učenje o održivom razvoju, kroz formalno i neformalno obrazovanje¹, u svim društvenim skupinama.

ISTRAŽIVANJE

Cilj je istraživanja bio ispitati informiranost i razumijevanje koncepta održivog razvoja, kao i stavove i ponašanje povezano s tim konceptom. Uz to, aspiracije istraživanja usmjerene su i na promociju ideje održivog razvoja pa se u istraživanju ispituju i stavovi ispitanika o mogućnostima stjecanja informacija i znanja o održivom razvoju i čimbenicima (organizacije, institucije, mediji, neformalno obrazovanje, itd.) koji se mogu pojaviti kao nositelji dominantnih uloga u promociji koncepta održivog razvoja. Imajući u vidu nepostojanje sustavne brige o promociji ideje održivog razvoja kroz sustav obrazovanja, kao i razmjerno slab sustavni interes medija za njegovu promociju, pošlo se od pretpostavke da ispitanici slabo poznaju ideju održivog razvoja, da ju gotovo u potpunosti identificiraju s područjem zaštite okoliša, te da, kao posljedica toga, njihovi stavovi i životne navike ne daju garancije za potreban pristup ovome području.

U ovom će se radu prikazati dio rezultata pilot-istraživanja² koje je tijekom studenog i prosinca 2007. godine provedeno na Sveučilištu u Rijeci na uzorku od 105 studenata. Za potrebe istraživanja konstruiran je Upitnik o održivom razvoju koji se, osim upute/preambule sastojao iz 5 dijelova/ grupa pitanja. Prva grupa pitanja odnosi se na obilježja ispitanika (spol, mjesto stalnog boravka, članstvo u udrugama), nakon čega slijedi pitanje otvorenog tipa u kojemu se od ispitanika traži da opišu/ definiraju svoje shvaćanje održivog razvoja. Druga skupina pitanja (9 pitanja) odnosi se na stavove o odgovornosti za održivi razvoj, treća skupina (5 pitanja) na ulogu informiranja i obrazovanja, a četvrta (10 pitanja) na vlastitu ulogu i svakodnevne navike vezane uz održivi razvoj. Konačno, od ispitanika se tražilo da daju vlastiti komentar vezan uz upitnik i problem koji se njime ispituje. Rezultati istraživanja statistički su obrađeni programskim paketom Statistica.

¹ Strategija gospodarske komisije Ujedinjenih naroda za Europu za obrazovanje za održivi razvoj - UNECE, navodi da je svrha Strategije „poticati države članice UNECE-a na razvijanje i ugradnju obrazovanja za održivi razvoj u njihove formalne obrazovne sustave, u sve relevantne predmete, te u neformalno i informalno obrazovanje.”

² Istraživanje je provedeno u kontekstu projekta «Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa» koje se provodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci, a podupire ga Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Pitanja u upitniku (uglavnom u obliku Likertove skale, raspon od 1 – uopće se ne slažem, do 5 – u potpunosti se slažem; moguće i poredijeliti se za 0 koja znači ne znam, ne zanima me) bila su orijentirana na način da ne ukazuju na «poželjan» odgovor, tako da osviješteni stavovi spram održivog razvoja zapravo predstavljaju neslaganje s predloženom tvrdnjom, tj. brojčano nizak rezultat.

Obilježja ispitanika

Uzorak čine studenti Sveučilišta u Rijeci (N=105). Anketirani su studenti s dva fakulteta, Filozofskog (FF, N=78, 74 % uzorka) i Akademije primjenjenih umjetnosti (APU, N=27, 26 % uzorka). U uzorku je 28 % muškaraca i 72 % žena, pri čemu je spolna struktura dobro uravnotežena prema fakultetima (nema statistički značajnih razlika). Najviše je ispitanika s 1. godine studija, najmanje s 4.godine. Najviše je studenata visokog prosjeka ocjena (iznad 4), a najmanje slabog uspjeha na fakultetu. Studenti s APU imaju znatno bolji uspjeh od studenata s FF. Spram stalnog mjesta mjesta boravka, ispitanici su podijeljeni u dvije kategorije – „Rijeka“ (41 %) i „izvan Rijeke“ (59 %). U kategoriji „izvan Rijeke“ postoji samo mali broj ispitanika koji dolaze iz većih gradova, kao što su npr. Osijek, Karlovac, Bjelovar, Čakovec, a u većini se radi o manjim sredinama.

Spram završene srednje škole ispitanici su podijeljeni u dvije kategorije – „gimnazija“ (56 % uzorka) i „stručne škole“ (44 % uzorka). Od cijelog uzorka (N=105), samo se 6 ispitanika određuju kao članovi udruga.

Poimanje održivog razvoja

Na otvoreno pitanje Kako biste opisali (definirali) vaše shvaćanje održivog razvoja odgovor je dao 101 od 105 ispitanika. Odgovori su kategorizirani prema sadržaju (Tablica 1).

Tablica 1. Poimanje održivog razvoja (N=101)

ODRŽIVI RAZVOJ VEŽE SE UZ:	N	%
odnos prema okolišu i prirodi	24	23,8
probleme društva i posljedice razvoja	16	15,8
konceptiju cjeloživotnog učenja i obrazovanja	4	4
gospodarski razvoj	4	4
Ne znam	42	41,6
Ostalo	11	10,9
SVEUKUPNO KOMENTARA	101	100

Pretpostavljajući da 4 ispitanika koja nisu odgovorila na ovo pitanje ne znaju opisati svoje shvaćanje održivog razvoja, iz Tablice 1. vidi se da skoro polovica ispitanika ne zna opisati svoje shvaćanje održivog razvoja što je zabrinjavajući podatak budući da se radi o studentima (kojih je više od polovice završilo gimnazije!). Preostali studenti, očekivano, u najvećem broju vezuju održivi razvoj uz odnos prema okolišu i prirodi, primjerice:

‘Održivi razvoj za mene je briga ljudi za okoliš, očuvanje okoliša da bi nama bilo dobro i da bi sve moglo funkcionirati prirodnim tokom.’ (FF, 1.godina, Karlovac, gimnazija, nije članica udruge)

‘Održivi razvoj je pojam koji se odnosi na ekologiju. To znači npr. da se ne smije godišnje posjeći više stabala nego što ih je iste godine zasađeno.’ (APU, 2.godina, Rijeka, gimnazija, uspjeh između 3 i 4, nije članica udruge)

Oko 16% ispitanika vezuje održivi razvoj primarno uz probleme društva i posljedice razvoja, primjerice:

‘Po mom shvaćanju, održivi razvoj je koncept koji uzima u obzir i sagledava šire probleme i posljedice razvoja (tehnološkog, socijalnog). Koncept po kojem ne bi smjeli iskoristiti više resurse no što se mogu obnoviti u određenom vremenskom razdoblju.’ (FF, 1.godina, Rijeka, ekonomska škola, uspjeh iznad 4, član udruge)

Manji broj ispitanika (4) vezuje poimanje održivog razvoja primarno uz gospodarski razvoj, a jednako toliko, začuđujuće, uz koncepciju cjeloživotnog obrazovanja, primjerice:

‘Održivi razvoj. Smatram da je to proces cjeloživotnog učenja, što znači da se intelektualno uvijek možemo razvijati, uvijek prikupljati nove informacije i održavati ih.’ (FF, 1.godina, Rijeka, gimnazija, nije članica udruge)

Jedanaest odgovora svrstano je u kategoriju Ostalo, a njihov sadržaj uglavnom ukazuje na nepoznavanje koncepta održivog razvoja, što čini sliku razine poznavanja ovoga koncepta još pesimističnijom:

‘Vjerujem da je uloženo premalo truda i da je općenito zanemareno na svim područjima’ (APU, 2.godina, Čakovec, graditeljska škola, uspjeh iznad 4, nije članica udruge)

‘Smatram da je održivi razvoj zaista bitan.’ (APU, 2. godina, Rijeka, Škola za primjenjenu umjetnost, uspjeh iznad 4, nije članica udruge)

Stavovi o odgovornosti za održivi razvoj

U skupini pitanja koja se odnose na stavove o za održivi razvoj, prikazujemo udio odgovora «ne znam, ne zanima me» (Tablica 2).

Tablica 2. Udio odgovora „ne znam, ne zanima me” kod stavova o odgovornosti za održivi razvoj (udio u odnosu na ukupni broj dobivenih odgovora kod pojedinog pitanja)

STAVOVI O ODGOVORNOSTI ZA ODRŽIVI RAZVOJ	%
1. Vlada i lokalna i regionalna (područna) samouprava trebaju se usredotočiti na tekuće probleme i ostaviti budućim generacijama da rješavaju probleme koji se naziru, ali će tek u budućnosti postati aktualni.	3,8%
2. Kod donošenja strateških odluka o razvoju pojedinog kraja, lokalne vlasti ne trebaju konzultirati građane jer je riječ o odlukama za opće dobro.	0,0%
3. Kod donošenja razvojnih odluka (npr. poticanje gospodarstva) Vlada ne treba uvažavati mišljenja znanstvenika i stručnjaka, jer su za taj posao zaduženi političari i službenici.	1,0%
4. Tvrtke ne trebaju pažnju posvećivati drugim elementima svoga poslovanja (npr. dobavljačima i kupcima, lokalnoj zajednici, prirodnim resursima i sl.) već poštivati zakone, brinuti o kvalitetnoj proizvodnji i profitu.	8,6%
5. Odgovornost za održivi razvoj ne leži na građanima već znanstvenicima, stručnjacima i političarima.	10,5%
6. Vjerujem da će znanstvenici pronaći način da riješe problem globalnog zagrijavanja bez potrebe da ljudi mijenjaju svoje svakodnevne navike.	7,6%
7. Pri donošenju neke odluke radije bih se priklonio/la onome stavu kojega isključivo zastupa tim stručnjaka, nego onome kojega su formirali stručnjaci i “obični ljudi”.	7,6%
8. Udruge nemaju osobito važnu ulogu u zaštiti okoliša i pružanju socijalnih usluga (npr. brizi za starije, pomoć invalidima i sl.)	7,6%
9. Osobno ne mogu učiniti ništa za doprinos održivom razvoju.	12,4%

Iz tablice se vidi da se udio odgovora «ne znam, ne zanima me» kreće između 0% i 12,4%, pri čemu se najveći postotak ovakvih odgovora odnosi na pitanje Osobno ne mogu učiniti ništa za doprinos održivom razvoju, što bi se moglo interpretirati kao razmjerno loš indikator poimanja vlastite uloge u promociji koncepta održivog razvoja, ili kao poveznica s prethodnim pitanjem u kojemu ispitanici nisu znali odrediti što održivi razvoj jest, pa posljedično tome nisu niti mogli kvalificirati svoj doprinos istome.

Srednje ocjene stavova ispitanika o odgovornosti za održivi razvoj prikazane su u tablici 3.

Tablica 3. Stavovi o odgovornosti za održivi razvoj

STAVOVI O ODGOVORNOSTI ZA ODRŽIVI RAZVOJ	<i>as</i>	<i>SD</i>
1. Vlada i lokalna i regionalna (područna) samouprava trebaju se usredotočiti na tekuće probleme i ostaviti budućim generacijama da rješavaju probleme koji se naziru, ali će tek u budućnosti postati aktualni.	2,5	1,4
2. Kod donošenja strateških odluka o razvoju pojedinog kraja, lokalne vlasti ne trebaju konzultirati građane jer je riječ o odlukama za opće dobro.	1,3	0,8
3. Kod donošenja razvojnih odluka (npr. poticanje gospodarstva) Vlada ne treba uvažavati mišljenja znanstvenika i stručnjaka, jer su za taj posao zaduženi političari i službenici.	1,2	0,7
4. Tvrtke ne trebaju pažnju posvećivati drugim elementima svoga poslovanja (npr. dobavljačima i kupcima, lokalnoj zajednici, prirodnim resursima i sl.) već poštivati zakone, brinuti o kvalitetnoj proizvodnji i profitu.	1,7	1,0
5. Odgovornost za održivi razvoj ne leži na građanima već znanstvenicima, stručnjacima i političarima.	2,0	1,2
6. Vjerujem da će znanstvenici pronaći način da riješe problem globalnog zagrijavanja bez potrebe da ljudi mijenjaju svoje svakodnevne navike.	1,5	1,0
7. Pri donošenju neke odluke radije bih se priklonio/la onome stavu kojega isključivo zastupa tim stručnjaka nego onome kojega su formirali stručnjaci i "obični ljudi".	2,0	1,3
8. Udruge nemaju osobito važnu ulogu u zaštiti okoliša i pružanju socijalnih usluga (npr. brizi za starije, pomoć invalidima i sl.)	1,7	1,1
9. Osobno ne mogu učiniti ništa za doprinos održivom razvoju.	1,5	0,9

Vrlo niske procjene ispitanika – između 1,2 i 2,5 – ukazuju na njihovo neslaganje s predloženim tvrdnjama, što indicira pozitivne stavove o odgovornosti za održivi razvoj. Najvišu ocjenu ispitanici daju kod stava 1, što je značajno viša ocjena nego kod ostalih stavova (ANOVA, $p < 0,001$).

Informiranje i obrazovanje za održivi razvoj

U skupini pitanja koja se odnose na ulogu informiranja i obrazovanja za održivi razvoj, posebno smo analizirali udio odgovora «ne znam, ne zanima me» (Tablica 4). Iz tablice se vidi da se u prosjeku oko 10% ispitanika ne izjašnjava o ovim pitanjima.

Tablica 4. Udio odgovora „ne znam, ne zanima me” kod stavova o ulozi informiranja i obrazovanja za održivi razvoj (udio u odnosu na ukupni broj dobivenih odgovora kod pojedinog pitanja)

ULOGA INFORMIRANJA I OBRAZOVANJA	%
1. U osnovnoj i srednjoj školi učenici se o održivom razvoju poučavaju u dovoljnoj mjeri.	12,4%
2. Fakulteti se ne bi trebali posebno baviti promocijom ideje održivog razvoja jer je njihova primarna zadaća priprema studenata za rad u struci.	6,7%
3. Udruge općenito ne pridonose ukazivanju nadležnima i široj javnosti na onečišćenja okoliša i na socijalne i slične slučajeve koje treba rješavati	12,4%

Srednje ocjene stavova ispitanika o ulozi informiranja i obrazovanja za održivi razvoj prikazane su u Tablici 5. Rezultati pokazuju da ispitanici ukazuju na nedostatno poučavanje o održivom razvoju u osnovnoj i srednjoj školi, te što je još znakovitije, ukazuju na stav o značajnoj ulozi fakulteta u promociji ideje održivog razvoja. Iako na skali od 1 do 5 ocijenjen s razmjerno niskih 2,5, stav 3 koji se odnosi na djelatnost udruga ocijenjen je s najvišom ocjenom, statistički značajno većom od ostala dva stava ($p < 0,001$).

Tablica 5. Ocjene stavova o ulozi informiranja i obrazovanja za održivi razvoj (od 1 – uopće se ne se slažem do 5 – u potpunosti se slažem)

ULOGA INFORMIRANJA I OBRAZOVANJA	as	SD
1. U osnovnoj i srednjoj školi učenici se o održivom razvoju poučavaju u dovoljnoj mjeri.	1,5	0,8
2. Fakulteti se ne bi trebali posebno baviti promocijom ideje održivog razvoja jer je njihova primarna zadaća priprema studenata za rad u struci.	2,0	1,1
3. Udruge općenito ne pridonose ukazivanju nadležnima i široj javnosti na onečišćenja okoliša i na socijalne i slične slučajeve koje treba rješavati	2,5	1,3

Statistička analiza spram obilježlja ispitanika pokazuje da se niti kod jednog stava, niti za jedno od promatranih obilježlja (fakultet, mjesto boravka, završena srednja škola, spol, uspjeh na studiju) ne pojavljuju statistički značajne razlike.

Tablica 6. prikazuje procjenu izvora od koje ispitanici dobivaju najviše informacija o održivom razvoju. Rezultati pokazuju da ispitanici najviše informacija o održivom razvoju dobivaju iz medija i s Interneta, više nego u školi, a očito je i da održivi razvoj nije tema o kojoj se razgovara s prijateljima: na skali od 1 do 5 gdje 1 znači najmanje a 5 najviše informacija, škola je procijenjena s 2,1 a prijatelji s 1,9.

Studenti, dakle, ocjenjuju medije i Internet kao najbolje izvore informacija o održivom razvoju, statistički značajno više od ostalih nabrojanih izvora ($p < 0,001$).

Tablica 6. Procjene izvora informacija o održivom razvoju.

<i>O održivom razvoju informacije dobivam:</i>	<i>as</i>	<i>SD</i>
u školi	2,1	2,4
u medijima	3,3	1,2
od prijatelja	1,9	1,2
s Interneta	2,9	1,3
iz drugog izvora	2,0	1,6

Tablica 7 prikazuje rezultate procjena ispitanika o mjeri koju bi različiti izvori trebali imati u sustavnom promicanju ideje održivog razvoja (1 – treba imati najmanju ulogu; 5 treba imati najveću ulogu).

Tablica 7. Procjene uloge u promicanju ideje o održivom razvoju

<i>Procijenite mjeru u kojoj bi navedeni izvori, po vašem mišljenju, trebali sustavno promicati ideje održivog razvoja</i>	<i>as</i>	<i>SD</i>
državna i lokalna uprava (vlade, županije, gradske vlasti)	4,4	0,9
škole	3,9	1,0
mediji	4,2	1,0
udruge	4,1	1,1
netko drugi	2,6	1,9

Iako ispitanici razmjerno visoko procjenjuju sve predložene izvore, zanimljivo je istaći da najveću ulogu daju državnoj i lokalnoj upravi, a da najmanje očekuju od obrazovnih institucija.

Uloga i svakodnevne navike za održivi razvoj

Sljedećom skupinom pitanja željelo se ispitati poimanje vlastite uloge i svakodnevnih navika koje (ne)podržavaju održivi razvoj. Tablica 8 pokazuje udio odgovora „ne znam, ne zanima me” kod stavova o vlastitoj ulozi i svakodnevnim navikama za održivi razvoj (udio u odnosu na ukupni broj dobivenih odgovora kod pojedinog pitanja):

Tablica 8. Udio odgovora „ne znam, ne zanima me” kod stavova o vlastitoj ulozi i svakodnevnim navikama za održivi razvoj (udio u odnosu na ukupni broj dobivenih odgovora kod pojedinog pitanja).

MOJA ULOGA I SVAKODNEVNE NAVIKE ZA ODRŽIVI RAZVOJ	%
1. Podizanje životnog standarda (financijski aspekt) smatram najvažnijim. Ostali aspekti (npr. zaštita okoliša, očuvanje tradicije) od manje su važnosti.	0,9%
2. Smatram da moje ponašanje u svakodnevnom životu ne može značajno doprinjeti nepoželjnim klimatskim promjenama.	2,9%
3. Posljedice promjene klime dogodit će se u dalekoj budućnosti pa me previše ne brinu.	4,8%
4. Nemam običaj voditi računa o racionalnoj potrošnji vode i električne energije (npr. zatvarati vodu dok perem zube, gasiti TV kada ne pratim neki program).	2,9%
5. Tijekom kupovine namirnica ne obraćam pozornost na zemlju podrijetla i ostale informacije na deklaraciji proizvoda.	4,8%
6. Ne želim izdvajati više novaca za ekološke proizvode.	6,7%
7. Manifestacije poput Dubrovačkih ljetnih igara, Motovun film festivala i Đakovačkih vezova ne pridonose značajno zaštiti i promociji prirodnog i kulturnog nasljeđa.	9,5%
8. Ne trebam brinuti za rješavanje problema ljudi s posebnim potrebama, siromašnih i ostalih marginaliziranih skupina, jer za njih brine država.	1,9%
9. Ostatke hrane bacam u smeće.	11,4%
10. Koristim ona prijevozna sredstva koja mi omogućuju brz prijevoz i stupanj njihovog zagađenja okoline me ne zabrinjava.	10,5%

Rezultati pokazuju da se udio takvih odgovora kreće od 0,9% do 11,4%, gdje se najveći udio odnosi na jedan od bazičnih svakodnevnih poslova (postupak s ostacima hrane), pa se može pretpostaviti da dio ispitanika u takvim poslovima ne sudjeluje (?!).

Tablica 9 pokazuje srednje vrijednosti stavova o ulozi i svakodnevnim navikama za održivi razvoj. Uvid u rezultate daje razloga za optimizam: primjerice, može se zaključiti da su ispitanici svjesni i zabrinuti oko posljedica promjene klime, a uviđaju vlastitu ulogu u rješavanju problema ljudi s posebnim potrebama, te da im podizanje životnog standarda nije najvažniji aspekt kvalitetnog življenja. Statistička analiza pokazuje da su ocjene stavova 9. i 10. statistički značajno više od ocjena ostalih stavova ($p=0,013$).

Tablica 9. Ocjene stavova o vlastitoj ulozi i ulozi svakodnevnih navika za održivi razvoj

MOJA ULOGA I SVAKODNEVNE NAVIKE ZA ODRŽIVI RAZVOJ	as	SD
1. Podizanje životnog standarda (financijski aspekt) smatram najvažnijim. Ostali aspekti (npr. zaštita okoliša, očuvanje tradicije) od manje su važnosti.	1,9	1,1
2. Smatram da moje ponašanje u svakodnevnom životu ne može značajno doprinjeti nepoželjnim klimatskim promjenama.	2,2	1,3
3. Posljedice promjene klime dogodit će se u dalekoj budućnosti pa me previše ne brinu.	1,6	0,9
4. Nemam običaj voditi računa o racionalnoj potrošnji vode i električne energije (npr. zatvarati vodu dok perem zube, gasiti TV kada ne pratim neki program).	2,1	1,3
5. Tijekom kupovine namirnica ne obraćam pozornost na zemlju podrijetla i ostale informacije na deklaraciji proizvoda.	2,6	1,5
6. Ne želim izdvajati više novaca za ekološke proizvode.	2,5	1,2
7. Manifestacije poput Dubrovačkih ljetnih igara, Motovun film festivala i Đakovačkih vezova ne pridnose značajno zaštiti i promociji prirodnog i kulturnog nasljeđa.	2,0	1,3
8. Ne trebam brinuti za rješavanje problema ljudi s posebnim potrebama, siromašnih i ostalih marginaliziranih skupina, jer za njih brine država.	1,6	1,0
9. Ostatke hrane bacam u smeće.	3,1	1,3
10. Koristim ona prijevozna sredstva koja mi omogućuju brz prijevoz i stupanj njihovog zagađenja okoline me ne zabrinjava.	3,0	1,2

Analiza komentara o upitniku i problemu koji se njime ispituje

Kao što je već naglašeno, aspiracije ovog istraživanja usmjerene su i na promociju ideje održivog razvoja, te smo u posljednjem pitanju željeli doznati komentar ispitanika o upitniku i temi koju tretira. Rezultati pokazuju da je upitnik imao i informativnu i promotivnu svrhu. Iako je Upitnik bio razmjerno dugačak, čak je 74 (od 105) ispitanika komentiralo upitnik ili problem koji se njime ispituje. Tablica 10 pokazuje kategorije komentara:

Tablica 10. Komentari o upitniku i temi koja se njime ispituje

KOMENTARI O UPITNIKU	BROJ KOMENTARA (N)	%
pozitivni	17	22,97
negativni	3	4,05
sugerirajući	8	10,81
KOMENTARI O TEMI		
potiče na razmišljanje i upućuje na razumijevanje koncepta održivog razvoja	35	47,3
ostalo	11	14,86
UKUPNO KOMENTARA	74	100

Iz tablice se može vidjeti da blizu polovice ispitanika koji su dali komentar smatraju da upitnik potiče na razmišljanje i upućuje na razumijevanje koncepta održivog razvoja, primjerice:

‘Zahvaljujući ovom upitniku, pojam održivog razvoja mi je postao jasniji. Problem je velik i svi trebamo surađivati u njegovom rješavanju.’ (FF, 1.godina, Rijeka, ekonomska škola, nije član udruge)

‘Najbolja anketa koju sam ispunila u zadnjih nekoliko godina svog školovanja i svakako najinformativnija. Smatram da bi se o tom problemu trebalo puno više pričati.’ (FF, njemački jezik i književnost i filozofija, Rijeka, gimnazija, uspjeh između 3 i 4, nije članica udruge)

‘Smatram da je upitnik veoma važan. O problemu održivog razvoja počelo se govoriti, ali po mom mišljenju nedovoljno i zato je potrebno proširiti interese i na fakultete, škole i informirati ljude o čemu se radi.’ (FF, 4.godina, Karlovac, gimnazija, uspjeh između 3 i 4, nije članica udruge)

Slično su intonirani i komentari (22,97%) koji iznose pozitivan stav o upitniku. Samo su 3 ispitanika dala negativan komentar, primjerice:

‘Pitanja koja se ovdje postavljaju presugestivna su i pokušavaju iznuditi zajedničko javno mnijenje, kao seciranje tupim predmetom. Problem održivog razvoja nije direktno riješiv, on se posredno rješava kroz druge aktualne probleme.’ (FF, 1. godina, Sisak, gimnazija, uspjeh iznad 4, nije član udruge)

‘Mislim da je besmislen, jer ako ne znam šta je održivi razvoj, zašto to ispunjavati?’ (FF, 1.godina, Rijeka, elektrotehnička škola, nije član udruge)

Dio se komentara nije mogao svrstati u kategorije, primjerice:

‘Trebalo bi se provoditi na drugim fakultetima, mi s time nemamo veze!’ (APU, 2.godina, Osijek, škola za primjenjnu umjetnost, uspjeh iznad 4, nije članica udruge)

‘Kao da će se sada nešto u svijetu promijeniti?! Ali bar se trudite :)’ (FF, 1.godina, Ogulin, gimnazija, uspjeh iznad 4, nije članica udruge)

‘Mislim da nemam toliko saznanja i zanimacije za ovu temu da bih nešto mogla komentirati.’ (FF, 1.godina, Punat, gimnazija, uspjeh između 3 i 4, nije članica udruge).

ZAKLJUČAK

Pretpostavka da ispitanici slabo poznaju koncept održivog razvoja potvrdila se: pokazuje se da više od polovice ispitanika ne zna što je održivi razvoj. Ovaj je zaključak zabrinjavajući budući da se radi o natprosječno obrazovanoj populaciji. S druge strane, rezultati koji ispituju stavove o odgovornosti za održivi razvoj, te poimanje vlastite uloge u promicanju toga koncepta mogu ukazivati na to da kod ove kategorije ispitanika (studenti) postoje dobre predispozicije za promociju ideje održivog razvoja. Analizirajući pitanja koja se odnose na ulogu informiranja i obrazovanja, niske procjene ispitanika ukazuju na golem prostor kojega obrazovni sustav u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj još uvijek ne popunjava u dovoljnoj mjeri.

LITERATURA

- Agenda 21 (1992). United Nations Conference on Environment and Development (UNCED)
<http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=52>
- Johannesburg Plan for Implementation (2002). World Summit on Sustainable Development (WSSD)
www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/POIToc.htm
- Our Common Future (1987) World Commission on Environment and Development (WCED)
<http://www.un-documents.net/ocf-01.htm#II>
- Strategija gospodarske komisije Ujedinjenih naroda za Europu za obrazovanje za održivi razvoj (2005). UNECE
www.mzopu.hr/doc/Strategija_obrazovanja_za_odrzivi_razvoj_20102006.pdf
- The Rio Declaration on Environment and Development (1992.) United Nations Conference on Environment and Development (UNCED)
www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm
- We the Peoples Millennium Forum Declaration and Agenda for Action: Strengthening the United Nations for the twenty-first century (2000).
<http://www.un.org/millennium/declaration.htm>

CJELOŽIVOTNO UČENJE I ODRŽIVI RAZVOJ – POTREBA REDIZAJNIRANJA ODGOJNO- OBRAZOVNIH PROGRAMA

LIFELONG LEARNING AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT – NEED FOR REDESIGN OF EDUCATIONAL PROGRAMMES

Anita Klapan; Sofija Vrcelj; Siniša Kušić
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci
Republika Hrvatska

Sažetak

Obrazovanje za održivi razvoj jedno je od prioritarnih ciljeva i zadataka modernog obrazovanja u konceptu cjeloživotnog učenja. Pri koncipiranju novih i redizajniranju postojećih odgojno-obrazovnih programa valjalo bi implementirati ciljeve, zadatke i sadržaje održivog razvoja uvažavajući holistički pristup. Postojeći sadržaji često su svedeni samo na jedan aspekt – najčešće ekološki. U prilog nedostatnoj zastupljenosti odgoja i obrazovanja za održivi razvoj idu i rezultati istraživanja koji su pokazali da ispitanici nisu upoznati sa pojmom održivog razvoja i mogućnostima obrazovanja za održivi razvoj u konceptu cjeloživotnog učenja.

Ključne riječi: *cjeloživotno učenje, održivi razvoj, odgojno-obrazovni programi*

Abstract

Education for sustainable development is one of priority aims set in the modern education within the concept of lifelong learning. While designing new educational programmes and redesigning the existing ones, objectives, goals and contents of sustainable development should be implemented in a way that takes the holistic approach into consideration. The existing contents are often reduced to just one aspect - usually the ecological one. The fact that education for sustainable development is not sufficiently represented is proven by the research results which showed that the examinees were not familiarised with the concept of sustainable development and the possibilities of such education in the concept of lifelong learning.

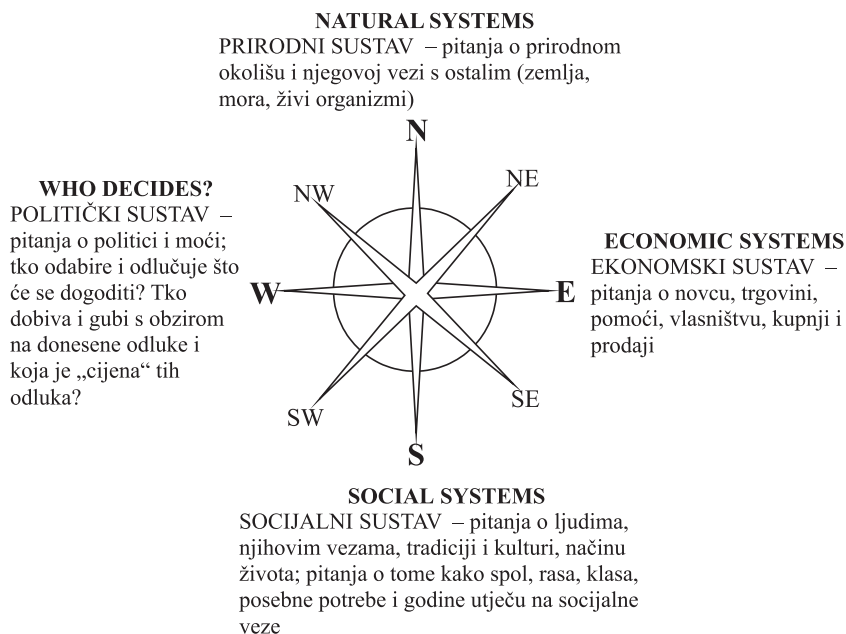
Key words: *lifelong learning, sustainable development, educational programmes*

U svrhu što boljeg razumijevanja pojma „održivog razvoja“ i provođenja konkretnih obrazovnih mjera, Ujedinjeni narodi su desetljeće (od 2005-2014. godine) proglasili „Desetljećem odgoja i obrazovanja za održivi razvoj“. Krajnji cilj UN Desetljeća je integracija odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (OOOR) u odgojno-obrazovne strategije i akcijske planove na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava u svim zemljama sukladno nacionalnim, regionalnim i lokalnim posebnostima.

OOOR je odgojno-obrazovni pristup koji nastoji ljudima osigurati bolje razumijevanje svijeta u kojem žive i suočavanje sa budućnošću, znajući da upravo oni mogu doprinijeti rješavanju kompleksnih problema koji ugrožavaju našu budućnost.

Ne postoji jedna univerzalna definicija koncepta iz razloga što se održivi razvoj shvaća kao proces promjene koji je usko povezan s lokalnim kontekstom, potrebama i interesima. Održivi razvoj je „proizlazeći koncept“ (UNESCO, 2002) iz razloga što je to relativno novi pojam i razvija se kako mi razumijevamo njegov utjecaj na sve aspekte naših života, ali i iz razloga što njegovo značenje nastaje i razvija se u skladu s lokalnim kontekstom.

S obzirom na navedeno možemo zaključiti da je potreban holistički pristup razvoju u kojem je uspostavljena ravnoteža između svih aspekata razvoja – socijalno-kulturni, ekonomski, politički i ekološki aspekt. Holistički pristup razvoju može se prikazati „kompasom održivosti“.



Slika 1. „Kompas održivosti“ (UNESCO, 2002)

Postoje mnoge poveznice između socijalno-kulturnih, ekonomskih, političkih i ekoloških problema s kojima se cjelokupno stanovništvo danas susreće. Neke od tih globalnih realnosti su napućenost stanovništva, nizak socijalni i ekonomski status žena, vojni troškovi, bolesti i neishranjenost, nejednaka potrošnja, industrijsko onečišćenje, gubitak biološke raznolikosti, siromaštvo, globalno zatopljenje... Mnoge konferencije pokazale su da međuovisnost okoliša i razvoja uključuje i brigu za probleme stanovništva, ljudskih prava i ravnopravnosti spolova, kao važan dio održivog ljudskog razvoja. Sloboda, jednakost, pravednost, solidarnost, tolerancija, poštovanje prirode, zajednička odgovornost - temeljne su vrijednosti koje uključuje održivi ljudski razvoj (UN General Assembly, 2000).

Odgoj i obrazovanje za održivu budućnost (OOOB) često je korišten termin kako bi se ukazala važnost perspektive budućnosti u odgoju i obrazovanju (UNESCO, 1997). Ako svrhu odgoja i obrazovanja shvatimo i kao pripremu za budućnost, budućnost mora postati sastavni dio odgoja i obrazovanja. Promišljanje o budućnosti mora uključiti promjenu shvaćanja svijeta od mehanicističkog i fragmentiranog prema holističkom i ekološkom shvaćanju. S obzirom na ovo, odgoj i obrazovanje preuzimaju važnu ulogu u kreiranju budućnosti, a pedagoška futurologija dobiva na važnosti u proučavanju problema odgoja i obrazovanja u kontekstu cjeloživotnog učenja (Vrcelj, Mušanović, 2001).

REDIZAJNIRANJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH PROGRAMA

OOOR je proces cjeloživotnog učenja koji građanima omogućuje stjecanje vještina za kreativno rješavanje problema, znanstvenu i socijalnu pismenost te individualnu i zajedničku odgovornost u djelovanju. OOOR služi kao „alat“ za izgradnju veze između učionice i mjesta rada te obrazovnih institucija i zajednice. Promišljanje o OOOR u konceptu cjeloživotnog učenja ukazuje na važnost područja institucionalnog OOOR (vrtići, osnovne i srednje škole, fakulteti) i područje izvaninstitucionalnog OOOR (uprava, gospodarstvo i civilno društvo) te na važnost formalnih, ali i mnogih neformalnih i informalnih oblika učenja.

Proces povezivanja odgoja i obrazovanja i održivog razvoja započinje kada su nastavnici u mnogim dijelovima svijeta počeli razmišljati na koji način odgovoriti na zahtjeve Agende 21. OOOR zahtijeva sveobuhvatan pristup reformi odgojno-obrazovnog sustava.

Za redizajniranje odgoja i obrazovanja prema održivosti važne su 4 strategije (UNESCO, 2002):

- **Poboljšanje temeljnog obrazovanja** – Dostupnost osnovnog obrazovanja i danas je problem mnogih, pogotovo djevojčica i odraslih nepismenih, uglavnom žena. OOOR promiče dostupnost kvalitetnog cjeloživotnog obrazovanja i šansu obrazovanja za sve.

- **Redizajniranje postojećeg sustava odgoja i obrazovanja** – OOR zahtijeva promjenu postojećih obrazovnih politika i nastavnih kurikuluma u skladu sa socijalno-kulturnim, ekonomskim i ekološkim znanjima, vještinama i vrijednostima koje su usko povezane sa održivosti. To podrazumijeva razmatranje i reviziju postojećih ciljeva, zadataka i sadržaja kurikuluma kako bi se razvilo dublje razumijevanje socijalnih, ekonomskih i ekoloških aspekata održivosti. Potrebno je osuvremeniti pristupe poučavanja, učenja i procjene koji će poticati vještine cjeloživotnog učenja (kritičko i kreativno mišljenje, komunikaciju, suradnju, rješavanje konflikata, donošenje odluka, rješavanje problema, upotreba ICT...).
- **Povećanje javne svijesti i razumijevanja o održivosti** – Kako bi se postigli ciljevi održivog razvoja, potrebno je obrazovanje šire zajednice. Mediji u tom pogledu imaju važnu ulogu u informiranju i poticanju cjelokupnog građanstva na djelovanje.
- **Izobrazba i razvoj vještina** – Održivi razvoj ovisi o stručnom obrazovanju i specijaliziranim programima izobrazbe koji će osigurati da sva područja društva steknu vještine potrebne za obavljanje svog posla u skladu s održivosti.

Odgojno-obrazovne institucije i nastavnici značajno mogu doprinijeti OOR postavljanjem ciljeva i zadataka te odabirom sadržaja i iskustva učenja za učenike. Razvoj kompetencija i kompetentnosti nastavnika za OOR složen je zadatak i ima svoju teorijsku i praktičnu vrijednost (Uzelac, Pejčić, 2007). Iako nastavnici imaju važnu ulogu u ostvarivanju OOR, važno je da njihov trud i djelovanje budu dio cjelokupne školske kulture i školskog kurikuluma. To zahtijeva sveobuhvatni školski pristup OOR u području formalnog kurikuluma, ali i u području skrivenog kurikuluma. Skriveni kurikulum i školska kultura (sloboda izražavanja, sudjelovanje u odlučivanju, suradnja i zajednička odgovornost, osjetljivost za tuđe probleme) važan su element u OOR. Škole koje imaju stroga pravila o nenasilnom rješavanju konflikata i očuvanju školskog okoliša utječu na stavove učenika o socijalnoj i ekološkoj dimenziji održivog razvoja. Kako bi se formalni i skriveni kurikulum nadopunjavali potrebno je pažljivo planiranje školske politike i raspodjela odgovornosti između ravnatelja, stručnih suradnika, nastavnika, učenika i roditelja.

Integracija ciljeva, zadataka i sadržaja OOR u nastavne planove i programe važan je dio redizajniranja svih razina odgojno-obrazovnog sustava. Interdisciplinarno poučavanje, suvremene metode poučavanja i učenja, demokratske prakse, učenički klubovi, projekti, suradnja sa zajednicom i školski kalendar neki su od elemenata školskog kurikuluma koji utječu na odgojno-obrazovna iskustva učenika.

Sadržaji OOR mnogobrojni su i uključuju razne teme poput: upravljanje prirodnim resursima, zaštita okoliša, zdravlje, eliminacija siromaštva, građanstvo, demokracija, ljudska prava, društvena odgovornost, ekonomija, razvoj ruralnih i gradskih područja. Sadržaji OOR mogu se integrirati u sadržaje mnogih nastavnih predme-

ta. Neki su nastavni predmeti pogodniji za te sadržaje (priroda i društvo, biologija, fizika, zemljopis, etika ...), ali svi nastavni predmeti imaju važnu ulogu u OOR.

Kritičko i kreativno mišljenje, rješavanje problema, donošenje odluka, formiranje stavova, suradničke i komunikacijske vještine - zadaci su koji se ostvaruju poučavanjem o održivosti, a zajednički su mnogim nastavnim predmetima. Uvođenjem HNOS-a nastavnicima je omogućeno interdisciplinarno poučavanje i suradnja s ostalim nastavnicima kako bi učenici mogli integrirati znanja iz različitih nastavnih predmeta i razreda. Na taj način mogu se postići mnogi ciljevi i zadaci OOR bez opterećenja nastavnih planova i programa.

Školski kalendar jedan je od načina promicanja interesa za održivi razvoj. Svjetski ili međunarodni dani i praznici imaju odgojno-obrazovnu svrhu i mnogi od njih pružaju mogućnost za OOR.

Za uspješno provođenje svih ciljeva i zadata OOR važna su 4 temeljna tipa učenja koji su potporanji cjeloživotnog učenja. To su: **učiti znati** (interdisciplinarnost, holistički pristup, definiranje problema, orijentiranost na budućnost...), **učiti činiti** (primjena znanja, suočavanje s problemima, donošenje odluka, odgovorno i odlučno djelovanje...), **učiti živjeti zajedno** (suradnja, uvažavanje drugih, zajednička odgovornost, lokalno i globalno djelovanje...) i **učiti biti** (tolerantnost, demokratičnost, odgovornost, komunikativnost, solidarnost...). Ova 4 tipa učenja čine cjelinu jer među njima postoje mnoge dodirne točke (Delors, 1998).

ISTRAŽIVANJE I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

S obzirom na to da su mladi dio postojećeg odgojno-obrazovnog sustava, njegovi korisnici koji su direktno zainteresirani za taj sustav i nosioci promjena u društvu, zanimalo nas je njihovo mišljenje o konceptu „održivog razvoja“. U ovo istraživanje krenuli s idejom da će studenti kao mladi ljudi neopterećeni predrasudama, ali ujedno i s odgovarajućim iskustvom u odgojno-obrazovnom sustavu, kritički promišljati o konceptu „održivog razvoja“.

Cilj istraživanja bio je utvrditi kako studenti razumiju fenomen održivog razvoja i mogućnosti OOR u konceptu cjeloživotnog učenja. U skladu s time studentima su postavljena sljedeća pitanja:

1. Što podrazumijevate pod pojmom „održivog razvoja“?
2. Koje su mogućnosti OOR u konceptu cjeloživotnog učenja?
3. Kako shvaćate svoju ulogu u provođenju održivog razvoja?

Studenti su na postavljena pitanja odgovarali u slobodnoj formi, esejističkom obliku. Istraživanje je provedeno na uzorku od 112 studenata. Na Filozofskom fakultetu u Rijeci ispitano je 26 studenata 1. godine i 22 studenta 3. godine preddiplom-

skog jednopredmetnog i dvopredmetnog studija pedagogije te 18 studenata diplomskog dvopredmetnog studija pedagogije. Na Učiteljskom fakultetu u Puli ispitano je 38 studenata 2. godine i 8 studenata 4. godine diplomskog učiteljskog studija.

Rezultati pokazuju da ispitanici nisu upoznati s pojmom održivog razvoja i da ne prepoznaju sadržajne aspekte koncepta. Jednako tako ispitanici nisu upoznati s mogućnostima OOR u konceptu cjeloživotnog učenja i ne znaju definirati svoju ulogu u provođenju održivog razvoja. Iznimku čine studenti 4. godine učiteljskog studija koji su upoznati s pojmom održivog razvoja, iako se može zaključiti da ne prepoznaju sadržajne aspekte koncepta iz razloga što ističu samo ekološki aspekt, a zanemaruju druge aspekte. S obzirom na nepoznavanje koncepta održivog razvoja, nameće se potreba redizajniranja odgojno-obrazovnih programa odnosno implementacije sadržaja održivog razvoja u formalne kurikulume na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava, a isto tako u koncepciju cjeloživotnog učenja.

LITERATURA

- Delors, J. (1998), Učenje - blago u nama. Zagreb: Educa.
- Monroe, M., Cappaert, D. (1994), Integrating Environmental Education into the School Curriculum. National Consortium for Environmental Education and Training. University of Michigan: Ann Arbor.
- UN General Assembly (2000), United Nations Millennium Declaration. Preuzeto 15.12.2007. s <http://www.un.org/millennium/>
- UNESCO (1997), Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action. Preuzeto 15.12.2007. s http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/theme_a/mod01/uncom01t05s01.htm
- UNESCO (2002), Teaching and Learning for a Sustainable Future – A Multimedia Teacher Education Programme. Preuzeto 20.12.2007. s <http://www.unesco.org/education/tlsf/>
- Uzelac, V., Pejčić, A. (2007), Kompetencije i kompetentnost učitelja u kontekstu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. U: Babić, N. (ur.) Zbornik radova *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Kherson State University Kherson. (str. 147-155)
- Vrcelj S., Mušanović M. (2001), Prema pedagoškoj futurologiji (škola budućnosti). Rijeka: HPKZ, Graftrade.

ENTROPIJA AKTIVNOSTI UČENJA KAO STANJA RAZVOJNOG PARAMETRA

ENTROPY OF LEARNING ACTIVITY AS A STATE OF DEVELOPMENT PARAMETER

Pavel Dyachuk; Anatoly Sentyabov; Leonid Pustovalov
Krasnoyarsk State Pedagogical University
Russian Federation

Sažetak

Studentova aktivnost učenja rješavanja problema i zadataka promatra se kao razvojni proces koji je povezan sa stvaranjem novih informacija koje se dobivaju interakcijom između studenta i problemskog okruženja. Problemsko okruženje je skupni pojam koji se sastoji od uvjeta potrebnih za rješavanje problema. Razvoj učenika interpretira se kao proces smanjivanja učenikove unutarnje zbrke ili smanjivanje učenikove strukturalne entropije. Ovaj proces vodi određenijim odlukama učenika dok rješava problem/zadatak. Tijekom procesa učenja, odabir radnji usmjerava se prema potrazi za najučinkovitijim mehanizmima koji dovode učenika do cilja (rješavanja problema). Ponuđeni model povezuje točan period učenikovog razvoja s promjenom entropije i stabilnošću strukture aktivnosti učenja.

Ključne riječi: *struktura, entropija, razvoj, radnja*

Abstract

The student's activity of learning problem and task solving is observed as a process of development connected to generation of new information, which is obtained by the interaction between student and problem environment. Problem environment is an aggregate, consisting of conditions which are needed for problem solving. The learner's development is interpreted as the learner's inner disarray decreasing process or lowering of learner's structural entropy. This leads to more definite decisions of the learner while solving the problem (task). It is revealed that during the learning process, selection of actions is directed at search of the most effective mechanisms, which bring learner to his goal (solve a problem). The offered model connects exact period of learner's development to entropy change and stability of learning activity structure.

Key words: *structure, entropy, development, action*

Task solving learning activity can be observed as process of development because generation of new information takes place during the interaction between a student and environment in which this student works. The nature of this process is evolutionary, also the process is conducted by the usage of iterative education [1]. The result of education is an effect after solving sequences of similar tasks a student begins to produce new information himself and the result of such education is an effect of such deeds of a student.

A process of interaction between problem-solving environments, which is connected to understanding of information has a special role while the learning activity. This process changes and reorganizes informational structure of student [2]. Structure of student's activity changes because of the interaction with environment and because of some inner processes.

Entropy of system is used as an example, which characterizes change of structure [3]. Increase of entropy is analogous to regressive development and decrease of entropy is analogous to progressive development. Development can be interpreted as lowering of chaos, decreasing of entropy. This leads to decrease of student's uncertainty while he chooses what act to commit.

Thus, to make an analysis of development process, it is necessary to know how inner structure of student changes, to know its dynamic parameters, including its kinetic description, if it is possible.

Activity can be distinguished as certain way of interaction with environment. Learning activity is, first of all, specific way and form of student's activity, which is aimed at development of his intellectual abilities and resources, at mastering of new skills and new knowledge.

Zimnya I.A. writes in her work [4] that, in activity move is a unit of action, move is as morphological unit of activity can become an independent activity itself.

Task-oriented activity itself, is a temporary sequence of moves. Student makes moves (acts) in condition of the uncertainty of the problem-solving environment, undertakes search activity. Set of student's moves, in such case, is formed of two subsets: subset of correct actions and subset of wrong actions. Correct moves (code 1) bring student to goal, wrong (code 0) – take him away from his goal. So any activity (and learning activity, too) can be written as sequence of ones and zeros. Such sequence is the information about student's activity structure [5]. Starting from Shannon theory [6], for such information, there is entropy, which in can be defined by formula:

$$H = -p \log_2 p - (1 - p) \log_2 (1 - p), \quad (1)$$

where $p = n_1 / n$ - is relative frequency of correct moves, n_1 - number of correct moves, $n = n_1 + n_0$ - general number of moves, n_0 - number of wrong moves (zeros).

As it was said above, entropy (1) is a parameter, which characterizes change of student's learning activity structure during his learning activity. For instance if student searches for correct answer using cut-and-try method, entropy of his activity is 1 bit. In other words uncertainty of the statement - "student has made an action" - is one bit. There is two equiprobable alternatives: student has produced correct action, or he has produced wrong action.

Structure is general qualitative determined and comparatively stable order of the internal relations between subsystem of one or another system. Systems, that have reached a corresponding organizational level and have a certain structure, gain the ability to use information to save unchangeably (or increase) their organizational level and promote constancy (or reduction) of entropy.

An organization of learning activity is a change of the structure of this activity, which provides the coordinated behaviour, or student's operation, which is defined by external environment. For example, a teacher has demonstrated the algorithm of decision making, that is to say has shown a sequence of correct actions, which necessary solves the problem of given type. Then, the pupil reproduces this activity, under possible direct checking of a teacher, who organizes student's activity.

Self-organization is a change of a structure of learning activity, providing consensus of behaviour of student due to presence of the internal connections and connections with the environment. The exact structural configuration of learning activity training exists only in strictly determined conditions and in determined moment of "motion" of a complex system.

Self-organization is characterized by appearance of internally coordinated functioning because of the internal connections and connections with external environment. Moreover, function and structure are closely interconnected; activity of student is organized (improves).

Functional particularities change somewhat quicker [7], than structured. Structure and function - are integral characteristics learning activity. Changes of functions and structure are interconnected. During educational process selective actions are directed to the search of the most efficient mechanisms, which will realize necessary function and structure of activity. It is necessary to know the nature of the change of the structure, to know its dynamic parameters.

If student is deprived of an access to information from problem-solving environment, growth of entropy of learning activity lead to inevitable degradation of the structure of learning system (the loss of the structure means the loss of memory in cybernetics [8]). In open learning systems processes have absolutely different nature than in closed loop system. In such systems there are conditions with stable imbalance.

Prigozhin I. [2] notes that all systems contain the subsystems, which incessantly fluctuate. Sometimes a separate fluctuation or combination of fluctuations can be

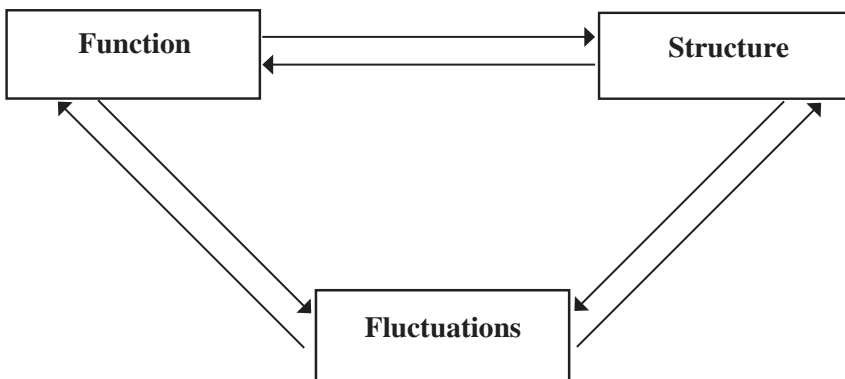
come (as a result of positive feedback) so strong, that existing organization does not endure it and destroys itself. In this critical moment (bifurcation) it is principally impossible to predict, in what direction further development will go: will system degrade or will it reach a new higher level of organization.

Development is connected with the fact, that nonequilibrium lead to appearance of structures of the new type - dissipative structures. "Process of dissipative structure generation and evolution is the result of development of fluctuations. The Development of dissipative systems is interpreted as transition to hierarchy of the structures with increasing complexity, moreover this transition is connected with increasing organization of the system and with the reduction of its entropy" [3].

Interaction of student and problem-solving environment creates the potential possibilities for appearance of the unstable states and for appearances of the new more well-ordered structure of learning activity. In unstable conditions, nonlinear correlations are brought in the foreground and student's activity becomes exceedingly sensitive to external influence. Weak signals, from problem-solving environment, can generate the significant responses and sometimes bring unexpected effect to learning activity. The activity can re-form so that its nature will turn out to be unpredictable.

In dissipative structures there are three interconnected aspects: function, space-time structure and fluctuations, which cause instability.

Interaction between these three aspects brings unexpected effects, including the appearance of a new organization through fluctuations. Prigozhin I. [2] shows that non-equilibrium conditions's entropy can cause not degradation, but order, organization.



Picture 1. Interaction between three aspects: function, structure, fluctuations.

When fluctuations influence on student's activity, he approaches the critical moment, and so he reaches point of bifurcation [9]. This moment is principally impossible to predict, so it is also impossible to predict what condition will reach this student after the moment. Fortuitousness leads him on new way of the development. Bifurcation is nothing else than an appearance of the new behaviour under a certain critical situation, when learning activity becomes more sensitive to external influence.

We have no equations for analytical description of the process of learning activity development, which analysis would allow us to find the points of bifurcations and accordingly define critical value of parameter of new solutions of equations. Learning systems are too complex to try to describe their behaviour by mathematical equations. But, we can model virtual problem-solving environment and organize the informational interaction between the environment and student. That environment must have great nonlinear multiplicative nature [9].

We consider students, as open dynamic self-organizing systems. The problem is to build the model of the development of problem-solving learning activity. For this, it is necessary to render concrete the general regularities of the development and formalize them.

Idea of the development is connected with the concept of the structured level hierarchies, which are stages of the learning development. "The separate elements of determined hierarchical level, serve as a source formations in development of new types of objects with different characteristics and forms of the interaction. The new will always born, in the depths of old [10]".

Development is interpreted as the sequence of transitions of hierarchy of the complex structures. Transition to new level goes from chaos to order through instability.

Uneven transition in structure of learning activity is possible to consider as its reaction on disturbance for the reason of its compensation, thus, student does not return to old state, but moves to new, higher level – it is called "development through instability". Stable nature of the student's structure is understood as dynamic stability of open system, an ability to self-organize, realized basically by the way of informational exchange [11].

Development – is firstly an inconvertible change. So too stable system is not capable to develop, because it suppresses any fluctuation. To reach a new condition any system must become unstable. But permanent instability – is another extremity, which is also harmful for the system, excludes "memory" of the system, and so, excludes adaptive learning of useful characteristics of system.

To determine the conditions and trends of the development of the system it is necessary to know, in what state (stable or unstable) system is, and how entropy

changes. Depending on external and internal conditions, system degrades, or moves to new more qualitative level of the development.

The period of the appearance of the new system is characterized by increase of dissipation. During the certain conditions entropy can be decreased in the system ($dH/dt > 0$) and the system will reach new stable state. This cycle of the development ends, and it begins the following one – an evolution of the new system.

Degradation of learning systems can be viewed in two aspects. The first one, entropy abruptly increases and the learning system quickly loses its stability. Transition to new stable state does not occur. In this instance avalanche-like growth of entropy is a sign of disbalance and absence of coherent behaviour. Student is disorganized and cannot execute his own functions.

In the second case, entropy decreases due to quantitative changes in the system. The system thanks to its stability loses the adaptative capability and under the influence of external environment the system can be destroyed. Stability of the developing system is linked to the structural stability and functioning of the system. In this instance, the system, which does not possess adaptational ability, cannot function in changing external environment.

Depending on entropy (1) student can be positioned in different stable or unstable conditions. The development of learning activity is characterized by interchange of the stable levels, where unambiguity and predictability prevail, and unstable levels near points of bifurcations, where a possibility of choice of the future is opened. Such mixture of necessity and chance form the “history of” learning activity.

The examined model reflects the problem-solving behaviour of a student and takes into account that fact that the developing systems are open systems. The student’s internal source of the development [3] is “the fight of the opposite trends: stability and instability, order and disorder, chance and necessity”.

Transition to new level of self-organization of learning activity take place, as transition from quantitative factor to qualitative factor. New structure of activity denies old structure on the one hand, and saves the connections with it, basing and developing its trends on the other.

The model connects the concrete stage of the learning development with the change of entropy and stability the learning activity. The model shows that a system of any complexity can pass through all stages of the development.

The proposed model of the development of problem-solving learning activity is based on one of the main categories of the informatics - entropy, which can be considered as a parameter of the development of student’s learning activity.

REFERENCES

- Hegenhan B., Olsen S. Obrozavatelnie teorii. - Spb.: Piter, 2004.
- Prigozhin I. Ot suschestvuiushego k voznikayuschemu. - M.: Nauka, 1985.
- Ailamazian A., Staps E. Informatica i teoriya razvitiya. - M.: Nauka, 1989.
- Zimnya I., Pedagogicheskaya psihologiya - M.: Logos, 2004.
- Dyachuk P., Dinamicheskie kompiuternie sistemi upravleniya i diagnostiki processa obucheniya: monografia: - KSPU, 2005.
- Shennon C. Matematicheskaya teoriya svyazy. Raboti po kibernetiki i teorii informacii.- M.: Il. 1963.
- Moiseev N. Algoritmi razvitiya, - M.: Nauka, 1987.
- Vinner N. Kibernetica ili upravlenie i svyaz v zvyotnom i mashine. - M.: Pedagogika, 1991.
- Haken, Sinergetika: - M.: Mir, 1980.
- Hokins D., Bleiksly C. Ob intellekte - M.: OOO "I.D. Viliams", 2007.
- Ebeling V. Obrazovanie struktur pri neobratimikh procesah. - M.: Mir, 1979.

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA I ODRŽIVI RAZVOJ¹

THE LIFELONG EDUCATION OF TEACHERS AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT²

Igor Radeka; Rozana Petani; Ana Marija Rogić
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
Republika Hrvatska

Sažetak

Ključan smjer Ujedinjenih naroda na početku 21. stoljeća je održivi razvoj ili „razvoj sposoban za budućnost“ kao prvorazredno pitanje suvremenog društva opterećenog krizom tradicionalnog načina razvoja. Istovremeno, Europska unija na početku 21. stoljeća potiče razvoj društva znanja, tj. ostvarenje koncepta cjeloživotnog obrazovanja. Na društvenom planu koncept održivog razvoja pretpostavlja značajne ekološke, sociološke, tehnološke, ekonomske i druge promjene. Koncept cjeloživotnog obrazovanja pak pretpostavlja pedagoške, ali i druge strukturne promjene suvremenog društva. U radu koji slijedi analizira se odnos između ovih dvaju koncepata i pretpostavke njihova ostvarenja. U tom pogledu posebno se apostrofira uloga cjeloživotnog obrazovanja nastavnika u kontekstu nužnih spoznajnih i vrijednosnih, tj. obrazovnih i odgojnih promjena koje su *condicio sine qua non* ostvarenja kako koncepta cjeloživotnog obrazovanja tako i koncepta održivog razvoja.

Ključne riječi: *cjeloživotno obrazovanje, održivi razvoj, nastavnik*

Abstract

The sustainable development or “development suitable for the future” is one of the crucial issues for the United Nations when discussing in the beginning of the 21st century and the important question of societies burdened by a crisis of traditional methods of development. At the same time, the European Union is trying to achieve and promote the development of societies dominated by knowledge, more precisely the actualization of the concept of a lifelong education. On a social scale the concept of sustainable development includes many important ecological, social, technological, economic and other changes. Similarly, the concept of the lifelong education presupposes certain pedagogical and other structural changes in a modern society. The following work analyzes the relation between these two concepts and their possible realizations. Special attention is dedicated to the lifelong education of teachers within the context of necessary cognitive changes and changes in values, or more precisely, regarding the instructional and educational changes which are, *condicio sine qua non*, the consequence of both the concept of lifelong education and the sustainable development concept.

Key words: *lifelong education, sustainable development, teacher*

¹ Prikazani rezultati proizašli su iz znanstvenog projekta (Struktura cjeloživotnog obrazovanja nastavnika), provedenog uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

² The presented results were obtained through a scientific research project (The Structure of a Lifelong Education of Teachers) endorsed by the Croatian Ministry of Science, Education and Sports.

ODRŽIVI RAZVOJ

Prije tridesetak godina započeli su razgovori i međunarodne konferencije o zaštiti okoliša i održivom razvoju. Pojedini znanstvenici i stručnjaci upozoravali su na granice gospodarskog i društvenog rasta i neodržive modele proizvodnje i potrošnje. Kako to nije bitno izmijenilo odnos prema okolišu, sljedećih su godina konferencije na temu okoliša i razvoja bile sve učestalije i veće. Uviđajući potrebu djelovanja na globalnoj razini u to su se vrijeme uključili i Ujedinjeni narodi. Termin *održivi razvoj* uvela je u opću uporabu Svjetska komisija za okoliš i razvoj Ujedinjenih naroda u svome izvještaju iz 1987. godine koji je nazvan *Naša zajednička budućnost*. U njemu se upozorava da je gospodarski razvoj potrebno uskladiti s ekološkim granicama planeta Zemlje tako da bude održiv i da zadovoljava potrebe trenutka ne ugrožavajući pri tome budućnost (Agenda 21: Chapter 36..., 2004.; Auswirkungen..., 2007).

Kao nastavak započetih aktivnosti na tom planu organiziran je u Rio de Janeiru 1992. godine dotad najveći svjetski skup o Zemlji – znamenita *Konferencija o okolišu i razvoju*. Konferencija je okupila čelnike i visoke dužnosnike iz 179 zemalja svijeta (među kojima i Hrvatske) zajedno s predstavnicima lokalnih vlasti, poslovnog sektora, znanstvenih, nevladinih i drugih organizacija. Svi su oni tražili odgovore na važna i nedjeljiva pitanja zaštite okoliša, gospodarskog i društvenog razvoja. Globalnim konsenzusom svjetskih vođa tada je usvojen jedan od najvažnijih dokumenata – opsežan *Program za 21. stoljeće* (popularno nazvan *Agenda 21*) – plan rješavanja problema razvoja i okoliša koji sadrži 700 stranica (Agenda 21: Programme..., 1994). U njemu se temeljito objašnjava usklađenost gospodarskog rasta s prirodnim okolišem na gospodarsko, društveno i ekološki održiv način. Provedba mjera temelji se na djelovanju u 40 različitih područja među kojima je i obrazovanje (Agenda 21: Chapter 36..., 2004).

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE I ODRŽIVI RAZVOJ

Uvođenje tako radikalne promjene uvjeta i načina življenja nije moguće bez obrazovanja. Radi toga su Ujedinjeni narodi proglasili desetogodišnje razdoblje od 2005. do 2015. godine razdobljem integriranja obrazovanja za održivo društvo u obrazovne sustave lokalnih zajednica, radnih mjesta i društva u cjelini. Ključne smjernice u tom pogledu su uvođenje principa, vrijednosti i prakse održivog razvoja u sve aspekte obrazovanja i učenja. Razvoj obrazovanja u tom razdoblju trebao bi dovesti do toga da djeca budu posvuda u mogućnosti završiti osnovno školovanje te da imaju ravnopravan pristup svim razinama obrazovanja, čime će se približiti ostvarenju održivog razvoja.

Na tragu produbljivanja 36. poglavlja o obrazovanju utvrđenog u *Agendi 21* rasprava o novoj viziji obrazovanja u kontekstu održivog razvoja u svijetu je uzna-

predovala. U nju se posebno snažno uključila specijalizirana agencija Ujedinjenih naroda za intelektualna i etička pitanja na području obrazovanja, znanosti i kulture – UNESCO. Na samitu o održivom razvoju održanom pod naslovom *Obrazovanje za održivu budućnost* u Johannesburgu 2002. godine direktor UNESCO-a Koïchiro Matsuura konstatirao je: „Ova nova vizija obrazovanja traži holistički, interdisciplinarni pristup razvoju znanja i umijeća za održivu budućnost u potrazi za nužnošću promjene vrijednosti, načina rada i životnih stilova. Ta vizija zahtijeva od nas preorijentaciju sistema obrazovanja, politike i prakse u osposobljavanju sviju – žena i muškaraca, mladih i starih – da donose ispravne odluke i zaključke na putu koji je primjeren kulturi i prikladan u lokalnom okruženju za rješavanje problema koji prijete nadolazećoj budućnosti“ (No sustainable..., 2002). Riječ je o konceptualnom iskoraku iz tradicionalnog pristupa obrazovanju u cjeloživotno obrazovanje koje će pratiti kontinuirane spoznajne i vrijednosne promjene u kontekstu održivog razvoja u suvremenom društvu.

Cjeloživotno obrazovanje temeljeno na Europi znanja ključna je smjernica razvoja Europske unije u prvom desetljeću XXI. stoljeća. 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.

CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Ključnim pitanjem obrazovanja za održivi razvoj u Hrvatskoj se bave rijetki: pored Vinke Uzelac³, koja ovom pitanju prilazi s pedagojske platforme među autorima koji s drugih znanstvenih pozicija u kontekstu holističkog pristupa razmatraju ovaj problem posebno se ističe Vladimir Lay⁴. Naglašavajući da se u razvijenim zemljama Zapada spoznajnom razinom ovog problema (znanost, istraživanje, obrazovanje) kao i djelatnim doprinosom održivom razvoju (na razini državne uprave, poretka i sustava gospodarstva) bavi već četvrt stoljeća, Lay s pravom konstatira da „promišljati procese i sustave odgajanja i učenja za integralnu održivost i održivi razvoj u Hrvatskoj je danas još uvijek inovativni i osamljivički intelektualni posao“ (2005, str. 354). U tom pogledu procjenjuje da „društveni kontekst za promišljanje

³ Redovita profesorica u području pedagogije na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci.

⁴ Viši znanstveni suradnik u području sociologije u Institutu društvenih znanosti Ivo Pilar u Zagrebu.

razvoja kroz prizmu integralne održivosti kao kriterija i cilja te održivoga razvoja kao projekta/procesa, a odatle i pitanja učenja i odgajanja u vezi s tim, dozrijeva u Hrvatskoj (...) tek sada, u prvom desetljeću XXI. stoljeća.“ (Lay, 2005, str. 355).

Od Hrvatske kao *jedva modernog društva* Lay očekuje brzu i značajnu vlastitu modernizaciju kao što je podizanje siromašne obrazovne razine stanovništva i hitni prestanak ponižavanja uloge uma i znanja u ukupnom razvitku, snažni zaokret u percepciji i društvenoj podršci obrazovanju i znanosti, širu informatizaciju državne uprave i obrazovnog sustava, sustavnu profesionalizaciju novih upravljačkih elita, dublju ‚tercijarizaciju‘ ukupne strukture djelatnosti, razvitak ruralnih prostora Hrvatske na osnovama ekološke i gospodarske održivosti, ubranu i postupnu, ali sustavnu i dosljednu reorganizaciju reprodukcije društva u duhu integralne održivosti u političkom, sociokulturnom, gospodarskom i ekološko/okolišnom smislu (Lay, 2005, str. 355-356). U kontekstu analize društvenih zapreka ostvarenja održivog razvoja procjena kako „valja s odgajanjem i učenjem takva profila i početi, isprva vjerojatno osnovnom ‚edukacijom edukatora‘“ (Lay, 2005, str. 356) pogađa središte problema. Implementacija održivog razvoja zavisi od kvalitete obrazovanja nastavnika u kontekstu koncepta održivog razvoja.

Ključna pretpostavka ostvarenja održivog razvoja kao i njegova (nužnog) funkcionalnog povezivanja s cjeloživotnim obrazovanjem kvalitetno je cjeloživotno obrazovanje nastavnika. Ono je *condicio sine qua non* ostvarenja koncepta cjeloživotnog obrazovanja kao i koncepta održivog razvoja. Baš kao i sve druge obrazovne reforme i ovi koncepti prije i iznad svega zavise od nastavnika. Uspjeh na tom planu pretpostavka je uspjeha cjelokupnog sustava obrazovanja pa onda i održivog razvoja kao takvog.

KRIZA NASTAVNIČKE PROFESIJE I ODRŽIVI RAZVOJ

Prije više od 30 godina ekspertni tim UNESCO-a utvrdio je da će nastavnička profesija biti u stanju izvršiti svoju ulogu u budućnosti jedino ako bude prilagođena suvremenim sistemima obrazovanja (Faure et al., 1975). Dva desetljeća nakon toga drugi ekspertni tim UNESCO-a konstatirao je da se prilikom zapošljavanja nastavnika uvijek ne pronalaze kvalificirani kandidati te da su se radni uvjeti nastavnika u mnogim slučajevima silno pogoršali (Delors et al., 1998). Očekuje se da prioritet svih zemalja postane regrutiranje budućih nastavnika iz redova najmotiviranijih studenata, poboljšanje njihova školovanja i poticanje najboljih među njima da se prihvate najtežih radnih mjesta. Mjere za njihovo unapređenje su bolja selekcija nastavničkih kandidata i profesora koji obrazuju nastavnike, poboljšanje početnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika, kvalitetniji i poticajniji nadzor nastavničkog rada, uspješnije upravljanje školama, sustavnije uključivanje roditelja i kompetentnih vanjskih suradnika s radnim iskustvom u stručne predmete, stvaranje

privlačnih radnih uvjeta te kontinuirano osiguravanje kvalitetnih nastavnih materijala (Delors et al., 1998).

Unatoč tome što je unapređenje statusa nastavnika preduvjet ostvarenja cjeloživotnog obrazovanja, nastavnička profesija je i dalje opterećena nizom problema. O tome svjedoči najsvježije UNESCO-vo Svjetsko izvješće iz 2005. godine: „Nastavnička struka sve je manje zanimljiva mladima koji se upisuju na fakultete jer nema visok društveni status i nije dobro plaćena. Taj se trend može promijeniti samo ako se poduzmu neki praktični koraci prema podizanju profesionalnog statusa nastavnika, njihovih uvjeta i plaća, a u skladu s Međunarodnom poveljom o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima“ (*UNESCO-ovo svjetsko izvješće...*, 2007, str. 84).

Radi toga u središtu obrazovnih prioriteta trebaju biti promjene načina obrazovanja i uvjeta rada nastavnika. U Hrvatskoj je prije svega potrebno međusobno uskladiti i značajno poboljšati kvalitetu inicijalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika, izravnije povezati obrazovanje s napredovanjem nastavnika, poboljšati ekonomski i društveni položaj nastavničke profesije⁵ te početi tretirati nastavnike kao ravnopravne partnere u kreiranju obrazovne politike. Ubrzanje razvoja Hrvatske, dostizanje obrazovnih standarda razvijenijih zemalja Europe i implementacija koncepta održivog razvoja pretpostavlja rješavanje evidentnih problema nastavničke profesije.

Na tom planu Hrvatska je *u rudimentarnoj situaciji, na svojevrsnom početku* (kako ističe Lay) za razliku od mnogih drugih zemalja. Aktualizacija ovog pitanja i u okviru skupova poput ovoga hrvatski je doprinos ostvarenju dviju međusobno komplementarnih svjetskih strateških smjernica – plana UN-a o integriranju održivog razvoja u obrazovni sustav kao i plana EU-a o ostvarenju cjeloživotnog obrazovanja u društvu znanja. Stupanj ostvarenja tih smjernica pokazat će ne samo razinu stvarnog ulaska Hrvatske u svjetske integracijske procese nego u isto vrijeme odrediti i perspektive hrvatskog razvoja.

LITERATURA

- Agenda 21: Chapter 36: Promoting Education, Public Awareness and Training (2004).
<http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21chapter36.htm>.
- Agenda 21: Programme of Action for Sustainable Development (1992.), New York: United Nations; Department of Public Information.
- Auswirkungen auf Bildung im Kontext Nachhaltiger Entwicklung, in: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, (2007). www.nachhaltigkeit.at.
- Delors, J. et al. (1998). Učenje: blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, Zagreb: Educa.

⁵ Vidjeti o tome više u: Radeka i Sorić, 2005, 2005a, 2006; Radeka, 2007; Vizek Vidović, 2005.

- Faure, E. et al. (1975). Učiti za život: svijet obrazovanja danas i sutra, Beograd: Stručna štampa.
- Lay, Vladimir (2005). Integralna održivost i učenje, Društvena istraživanja, br. 3, str. 353-377.
- No sustainable development without education, (2002). http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=5751&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Radeka, Igor, Sorić, Izabela (2005). Model permanentnog usavršavanja nastavnika, Pedagogijska istraživanja, br. 1, str. 17-34.
- Radeka, Igor, Sorić, Izabela (2005a). Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika, Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, br. 2, str. 263-277.
- Radeka, Igor, Sorić, Izabela (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika, Napredak, br. 2, str. 161-177.
- Radeka, Igor (2007). Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju, u zborniku: Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, sv. 2, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 603-612.
- UNESCO-ovo svjetsko izvješće: Prema društvima znanja, (2007). Zagreb: Educa.
- Vizek Vidović, Vlasta (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

ODREĐENA SOCIOLOŠKA VIĐENJA POLOŽAJA UČITELJA U KRIZNOM MANAGEMENTU S CILJEM POSTIZANJA VEĆE KVALITETE OBRAZOVANJA

SOME SOCIOLOGICAL VIEWS ON TEACHERS' POSITION IN THE CRISIS MANAGEMENT IN ORDER TO ENHANCE HIGHER QUALITY OF EDUCATION

Jana Bezenšek

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru
Republika Slovenija

Sažetak

Budući da se kriza u području obrazovanja redovito javlja kao posljedica globalne krize u društvu u cjelini, autorica u svom prilogu upozorava na činjenicu da takve krizne i konfliktne situacije istovremeno mogu prouzročiti (već) nestalu stimulaciju, provjeru i transformaciju ciljeva u području obrazovanja; za upravo odnosno management veliku priliku za promjenu pri postavljanju novog i provođenju drugačijeg djelovanja; organizacijske promjene, izmjene vodećih struktura, oblikovanje novih pogleda i ponuda, provjeravanje formalnih uloga svih sudionika, te autorizaciju (strateškog i operativnog) managementa i supervizije, kao i nadzora u samom obrazovnom sustavu. Štoviše, autorica naglašava, kako je to optimalan trenutak za uvođenje nove organizacijske kulture, čak i novog sadržaja etike u obrazovanju.

Ključne riječi: *obrazovni sustav, obrazovna politika, krizni management, obrazovni ciljevi, učitelj*

Abstract

The education in crisis is in close relation with a global crisis in society as a whole, therefore, the educational crisis cannot be solved without solving the crisis in the whole society. The author in her article calls attention to the fact that such crisis and conflict situations at the same time could cause a need for stimulation, conviction and transformation of goals in the field of education; a great opportunity for the management for changes in setting up new and different functioning; organisational changes, changes of leadership structures, modelling new aspects and offers, an examination of formal roles of all involved and an authorization of (strategic and operative) management; as well as the supervision and control within the educational system. Moreover, the author points out that it is an optimal situation for the introduction of a new organisational culture, and even new contents of educational ethics.

Key words: *educational system, educational policy, crisis management, educational goals, teacher*

INTRODUCTION

“Crisis management of education” has long been a problematic concept for educational policy-makers. Sociology of education is concerned to explain a crisis as an unwanted and unexpected state that surprises not only the policy-makers, but also all others who are in any way involved in the processes of education. In spite of that, such a crisis in education should be entirely understood as a normal occurrence. Namely, these crises are so common in the contemporary post-modern societies (and in economies) that they should be treated almost as “regular or cyclic occurrences” even if they have been given different authoritative interpretations. A crisis is a transformation in a life cycle of a system and organisation, a possibility for all involved to improve again their educational activities, results and productivity and enhancement, image, social status, prestige; for leadership and management opportunity to change their way of thinking and acting and to introduce a new organizational culture in the system’s financial transactions, and even new moral and educational ethics. This is the educational system possibility to make necessary organizational changes, to freshen up the leadership, to form new aspects and service, to examine former roles and authorizations of members of (strategic and operative) management, and to improve the system of supervision and control in the educational system; a crisis in the first place should be understood as the possibility to improve the rise of the educational quality and work and increase educational productivity.

CRISIS IN EDUCATION

This is the definition for several possible difficulties, negative states and dangerous for the future critical positions related to an exceptional wide field of educational and social, political and economic processes in the society having very different forms, manifestations and possibilities, often controversial and contradictory, with the most complex and difficult occurrences, mostly short lasting, unwanted and critical state which directly jeopardizes further existence and development of the educational system or a specific kind of an educational programme and therefore has to be solved. Time and decision making “pressures” are very strong, although they are often in contradiction with the causes and lasting of the occurrence of the lasting crisis.

As educational system, and consecutively an educational company (school mostly), (be)comes to the critical moment, ordinary interruptions are stronger and obvious, more often and faster. The speed of their elimination is considerably lower than of their occurrence. Therefore it is more difficult to solve the crisis and prevent and eliminate its causes of occurrence. This is why only educational management is the factor that has to follow, analyze and solve all the interruptions and difficulties. All

involved in the education (employees, teaching staff, students, parents, taxpayers, politicians etc.) have to be aware that often “trivial interruptions”, a system or even an educational institution fall into a deep and long-term crisis. It is necessary to distinguish its symptoms (signals, which show a system or an institution the occurrence of a crisis or they predict it); causes (real “culprits” in order to state the system or institution); inducement is (the direct acting cause). The cause(s) is far more important than the symptoms of it; the basis of inducement of the crisis spreads and becomes visible. But, the inducement is not the basic causes of the crisis as they can be divided into:

- exterior, which occur in the system’s or institution’s surrounding, with no significant influences (including changes in the educational judicial, political, social, economical systems, general crisis of the society, statutory regulations), mainly hidden inside the educational system or educational institution,
- interior (unprofessional leadership, unskilled educational management, their immorality and unfairness, unproductive educational and administrative productivities, constant underestimation of public opinion, unproductive communication and information systems, unstimulated teachers and other employees, poor organizational structure and interior culture of the organization, informal gatherings, undefined conditions and criteria, harassment, mobbing).

Often the causes of the crisis are mainly hidden, either inside the system or inside the institution. Therefore the educational management, determined to solve it, is confronted with:

- possibilities of making wrong and incorrect decisions, as the available time for decision making is limited;
- every individual decision multidirectional, on long term, decision making is happening in the society of shock and surprise;
- ideological differences and political rejection;
- continuous and unexpected new aims, tasks and aspects are arising a crisis;
- previous and current information sources and financial transaction for decision making are often limited, interior and exterior supervision on decision making is intensified, and last,
- continuous psychological stress of the “solvers” (educational managers, policy-makers, etc).

The educational system or institution in crisis often uses two forms in running it: the first more global which relates to the types of crisis (although) and follows them with different intensity, the second is crucial for strategically and tactically solving crisis states, specific for every type of crisis and differently from one educational subsystem to another; connecting:

- appearance of new educational managers,
- fast changes in the system and consequently in institution,
- neglected problems,
- appearance of new competitive advantages (in the system, institution, on the educational market),
- “early warning system” (cooping with time increases vigilance, manageability and flexibility),
- changes in current system and making new strategies,
- structures within the system and institution, corresponding to the demand of time,
- changes among the employees (for more awareness, to sack the technological surplus of them).

The main goal in solving a crisis should achieve the end of a agony, which has manifested itself in the inability of corresponding to the actual situation, arising loan ideas, limited means, desperation, etc.; achievement of rights for all involved in the process of education, its system and institutions in case of bankruptcy, solving legal questions, receiving benefits for previous work done, etc.; taking over means, aims, to continue with new settled goals and aims in a new system, for all involved in its functions to suffer less damage; solving unclear and covered up activities from the system and institution history, introducing responsibility for management for history and future.

As the causes and processes by which crises in education are transformed from social inequalities into unequal educational incomes, some educational investigations point to a certain amount of disparities in educational attainment, such as social stratification, dropping out, individual social status, parents' education, combination of economic, cultural, political, ideological, institutional and motivational factors.

TEACHERS AND THE CRISIS

According to Bibesult (1992) such systematization of the “transformation” shows the direction towards the aim, share in responsibility, self-confidence, positive attitude, encouraging confidence with all involved, innovation and creativity, action and forecast (prognosis) and own high demands. Therefore, tasks, measures and activities which have to be undertaken by the crisis management in the educational system or institution during the acute crisis, can be enumerated:

- as a possible win of the supervision on educational processes, events,
- estimate the quality of the current processes and management to make a short list of advisers (by strategically and tactically higher operative management),

- after a wide discussion in the society, parliament, political parties, institutions etc., centralize the decision making, by introducing a rule of the superior arguments,
- centralize the financial function to the secured liquidity,
- make a first action plan with certain directions of restoration program,
- thoroughly analyze the educational system as a subsystem of the society,
- prepare suggestions for financing, not only for the changes cost, but also for the crisis team, strategic solving plan and detailed action plan of measures for the short run, program for motivating and rewarding all the employed,
- build and reorganize the information system inside the system, according to the needs of decision making and administering the education system.

A clear vision of coming out of the crisis should spread from the ministry of education on all others involved in solving the crisis: general manager, close advisors, as well as political parties, social institutions, teachers, parents, students, taxpayers, etc. The “shock method” with corresponding action should be asserted carefully when wished to show significant results, manifested in leaving a certain traditional way of educational practice, teaching and learning methods, techniques and sacking the unproductive leader, selecting agile and inventive solutions and new ways of being in want of aims and goals in the field of education. To establish a creative atmosphere, smaller positive results are welcome, which come from individual measures and actions (teachers’ union, teacher professional associations etc.). During the crisis the system and the institution have their own specific behaviour. Meyers and Holusha (1986) stressed the behavioural characteristics of the system in times before, during and after the crisis:

- pre-crisis (unrealizable negation / accusations, fierceness, fear, etc.),
- crisis (mistakes, panics, destructions, etc.),
- post-crisis (shock, unprepared-radical changes, etc.).

When an educational system is confronted with a state of crisis, this is mainly when the behaviour of the exterior and interior participants changes. The exteriors are the political parties, churches, civil society, the interior employees, system management, House of teachers, teachers’ associations. The basic characteristics of behaviour for the employees during the crisis are shown as the action and activities of management in relation with them and the elimination of the crisis.

The individual, involved in the solving process, reacts differently: continues to be loyal, some seek secure employment in other place or use the period of crisis for personal comfort and advantage, the fourth react in the opposite direction for they lost their former leading positions, while the fifth who are planned for dismissal are desperately sticking out, etc. Recently we witness more cases of “defence” of

the system by the involved from wrongful “privatization and ideological plurality” caused by the state, individuals or (political) power. Instead of teachers and other employees, they are occupied with correcting wrongful and “unfair” processes of privatization and transformation in the name of “pragmatic daily political power”. The new management should secure some synergy in representation and a balanced effort of all involved, with a clear vision, strategic and tactical measures is hard to achieve. Usually the teachers have less information on the state of the system or an institution and the oncoming crisis, being under strong influence of informal groups and lobbies, not seldom victims of mobbing and harassment; they behave irrational, too. The teacher’s union actively participates with the management and often prevents damage and negative activities, even when the reactions of the (public) employed teachers, are “destructive” and being informed incorrectly. Undesired behaviour can disable all efforts in managing the crisis, measures and activities, even when they act as subjects (with an active role and function), or objects in managing the crisis (passive role and function).

TEACHERS AS TARGETS IN SOLVING THE CRISIS?

Teachers with a serious approach and work significantly contribute to positive solutions of the crisis, as they can experience two possibilities of:

- soft approach (with their active role);
- hard approach (because of reducing lectures, study and of financial sources volume, etc.).

The intention of reducing the number of employed teachers is to reduce total costs, usually to conduct possibilities, performed chronologically and as a phase of needed adjustments (natural reduction of teachers, compulsive and voluntary employment, in accordance with legislative options, dismissing teachers (with and without assistance in finding new employment). Solving a crisis is for the employed in losing their jobs an extremely situation, it causes shock, alleviation and desperation. Their position is more inconvenient than in regular situations. Incapable and unprofessional management is responsible for the appearance of a state crisis. Therefore it has to take the educational, logistic, political, ideological consequences of the crisis, not the teachers instead. The reduction of unemployment is definitely an unpopular and unfavourable measure that in the phase of preparation and conducting the crisis management confronts a lot of resistance, even if this measure is necessary and in connection with law regulations and further effective actions of management and the system’s financial capabilities. It has often an effect on higher discipline, self-control and more engagement for coming out of crisis. Beside the reduction of employment the developing, methodological, didactical, financial, technological reforms have to

be done and the introduction of the new educational conception and administrative management as well. Without mentioning there is no successful management and neither will the curing of the crisis be definite, it will return. But the aim of the crisis management, on the contrary, is to prevent its appearance.

CONCLUSION

Educational policy and the educational system have undergone fundamental and radical changes, especially in post-socialistic countries, dealing with financing education, the mode of governance and the organisation of education. This may be considered as a policy achievement, possibly the major one from the social equity issue. The changes have been a component part of the social changes and radical encompassing attainment of independence, political democratization and privatization of different fields of national economy and social life. In an expansion of undesired processes the crisis in the educational system is only one of them. The hypotheses for preventing the appearance of crises in volatile conditions in the field of education have a threefold meaning:

- of effective political administration and (power) managing,
- readiness for (real) changes and overcoming obstacles and difficulties and
- preventing the appearance of crisis with strategically terminated connections and various educational, organisational and economical interest associations and connections in changed conditions.

Since the system has effective conditions for continuing positive and objective expectations, it will not fall into a state of crisis (again) and it is necessary that it:

- possesses strategic directions about its educational goals and aims, vision and that it adjusts and changes its strategies and sub-strategies according to the demand of the (developing) society,
- permanently follows and analyzes trends and demands in the contemporary surrounding,
- stimulates organizational changes and constant development of new educational aims and goals,
- introduces the change management in supervision and financial transactions, successful mechanisms in overcoming current resistance to changes,
- makes strategic connections with powerful social, political partners from educational fields to assure needed activities for successful measures to protect them long term from the crisis, and
- gets stable educational market.

The grounds of restructuring the system are programs, restructuring in the field of methods and techniques of teaching and (wider) acting, technology, production and development, in the financial field, in the field of organization and personnel and of information – communication. However, it is always important to look back at the educational system's reengineering as an important concept of solving the crisis, the development of the educational system and institutions in the future and effective development according to the time demands. Reengineering as a system means to develop a project which is a very complex task. Its global aim is reorganization of caught situation on new grounds, training potential personnel in the institution, and warranty for the system's quality of outcomes (products). But mistakes and failures are possible in reengineering, too. It is necessary to prepare the conditions and assumptions for its successful performance. Although a crisis surprises and unpleasant shocks are its consequences, it looks they are "normal" and even regular appearances. Namely, crises are constituent parts of every society in which the educational system and institution act.

REFERENCES

- Apple, M.: The state and the politics of knowledge, Routledge Falmer, New York, 2003.
- Bevc, M., Svetlik, I., Pavlin, S., Stanovnik, P., Kovačič, A., Kavaš, D.: Opredeitev, dejavniki in mehanizmi družbe znanja, raziskava prve faze projekta "Dejavniki in indikatorji razvoja na znanju temelječe (slovenske) družbe", IER-FDV, IDV, CPOČV, Ljubljana, 2004.
- Bezenšek, J.: Nekateri sociološki vidiki (potrebnih) načrtovanih sprememb v izobraževanju za 21. stoletje ter njihovih (ne)slutenih posledic. Priložnosti v izobraževanju z bolonjsko reformo v Sloveniji; ur. A. V. Korže in N. Vihar, Filozofska fakulteta, Maribor, 2007.
- Bezenšek, J.; Barle, A.: Chapters from Sociology of Education. An overlook of contemporary sociological studies, perspectives and concepts. Faculty of Management, Koper, 2006.
- Bibesult, D.: Corporate Turnaround- How managers Turn Losers into Winners, McGrae-Hill, New York, 1992.
- Dubrovski, D.: Krizni management in prestrukturiranje podjetja, Visoka šola za management, Koper, 1998.
- Meyers, G.; Holusha, J.: Managing Crisis, Unwin Paperback, London, 1986.
- McLaughlin, K., Osborne, S.P. & Ferlie, E. (eds.): New public management: current trends and future prospects, Routledge, London, 2002.
- Sociology of education today, ed. J. Demaine, Palgrave, Eastbourne, 2001.
- The international handbook on the sociology of education, ed. C.A. Torres and A. Antikainen, Rowman and Littlefield, New York, 2003.
- Woods, G.J.: Going deep: adapting the modernising leadership agenda, Management in Education, Routledge, 2004.

OECD: Definitions and selections of competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations, Strategy paper. OECD, Directorate for education, labour, employment and social affairs, Paris, 2006.

PROFESIONALNI IDENTITET I CJELOŽIVOTNO UČENJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

THE PROFESSIONAL IDENTITY AND LIFELONG LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Željko Boneta; Marko Mrakovčić
Učiteljski fakultet u Rijeci; Pravni fakultet u Rijeci
Republika Hrvatska

Sažetak

Tekst iz sociološke perspektive analizira različitost percepcije cjeloživotnog učenja u populaciji studenata tri riječka fakulteta (Učiteljski, Pravni i Tehnički). Polazna pretpostavka rada je da postoje razlike u studentskoj percepciji stupnja profesionalizacije struke (razvijenosti teorija i tehnika, monopola na stručnu ekspertizu, prepoznatljivosti u javnosti, organiziranosti i profesionalne etike). Rad propituje hipotezu o korelaciji profesionalnih identiteta i profesionalnih aspiracija, odnosno cjeloživotnog učenja.

***Ključne riječi:** profesionalni identiteti, cjeloživotno učenje, studenti, profesionalizacija struke*

Abstract

The text from sociological perspectives is analyzing the differences of perception on lifelong learning in students' population at three faculties in Rijeka (The Faculty of Teacher Education, The Faculty of Law and The Faculty of Engineering). The paper's initial assumption is that there are some differences in students' perception towards the degree of occupation's professionalization (the theories and technique's development, the occupation's expertise monopole, publicly recognizable occupations, the occupation's level of organization and ethics). The paper questions the hypothesis about correlation between the professional identities and professional aspirations, with reference to lifelong learning.

***Key words:** professional identity, lifelong learning, students, occupational professionalization*

KONCEPTUALNI OKVIR

Rasprava o fenomenu cjeloživotnog učenja u suvremenom društvu ne smije zanemariti širi kontekst razvoja informacijskog umreženog društva (Castells, 2000). Nužno je ukazati na silnice nadnacionalnih i globalnih tokova postnacionalne konstalacije (Habermas, 2002:73) koje u lokalnim društvima utječu na oblikovanje različitih standarda. U te standarde svakako spadaju i trendovi u učenju, obrazovanju i razvoju struka i profesija unutar različitih društvenih struktura. Ti trendovi i standardi oblikuju kontekst u kojem je stalno usavršavanje i učenje imperativ funkcioniranja i razvoja samog sistema s jedne, te priželjkivani modus djelovanja pojedinaca i grupa koje žele izboriti i zadržati konkurentnost svojih pozicija unutar profesija i slobodnog tržišta, s druge strane. Nastanak i razvoj „razvijene nove moderne“ mijenja ideje o radu, učenju i obrazovanju¹, kako iz perspektive onih koji nude poslove i potražuju određene profile na tržištu rada, tako i iz perspektive onih koji posao traže i nude svoje usluge i ekspertize na tržištu rada. Cjeloživotno učenje postaje jedan od načina aktivne prilagodbe novoj situaciji, kao i neophodan uvjet preživljavanja u turbulentnim vremenima (Bye, Pushkar i Conway, 2007). Učenje i/ili obrazovanje ne završava u određenom periodu ljudske biografije, već sukcesivno, kroz različite faze, kao više ili manje kontinuirani proces, traje cijeli život pojedinaca, a znanje postaje resurs kojem treba težiti kroz različite društvene procese i odnose. „Pomak prema cjeloživotnom učenju može se vidjeti već u samim školama gdje postoji sve više mogućnosti za učenje izvan učionica. Granice između vanjskog svijeta nestaju ne samo zbog kibernetičkog prostora, nego i u samome fizičkom svijetu. «... Učenje je istodobno i sredstvo i cilj razvoja zaokruženog i autonomnog samoobrazovanja i samorazumijevanja.“ (Giddens, 2007:523-4) Iako je trend učenja i stjecanja znanja raspršen u izvaninstitucionalnu sferu, cjeloživotno učenje kroz formalne institucije ostaje imperativ profesionalnog razvoja i napredovanja profesija u suvremenom društvu. Gotovo je nemoguće zamisliti napredovanje unutar profesije bez cjeloživotnog učenja i profesionalnog usavršavanja². Tržište rada i profesionalne udruge, zavisno od svojeg položaja na tržištu rada, monopola na ekspertizu i strukovne tradicije, stvaraju društveno okruženje u kojem se postavlja imperativ stalnog učenja i usavršavanja.

¹ Logika razumijevanja znanja, rada i učenja dobiva novi smisao i pred njih se postavljaju novi zahtjevi (Beck, 2001).

² Noordegraaf (2007) kritički primjećuje naličje ovog procesa i konstatira da je u suvremenom društvu na djelu proces profesionalizacije svega i svačega.

Profesionalni razvoj i daljnje usavršavanje postaje neizostavna odrednica većine struka u suvremenim društvima, posebice u profesijama koje bazično iziskuju visokoškolsko obrazovanje kao uvjet participiranja unutar struke³.

Sociologija profesija ukazuje na specifične dimenzije profesija kroz koje one održavaju svoj položaj i ostvaruju beneficije unutar suvremenog društva. Položaj pojedine profesije unutar društvene hijerarhije položaja i prestiža (društvene stratifikacije profesija) obilježen je trima dimenzijama: (1) količinom materijalnih primanja; (2) ostvarenim društvenim statusom - količinom prestiža koju profesija uživa među drugim profesijama i u društvu općenito; (3) količinom društvene moći koju pojedina profesija ima u obavljanju svoje ekspertize u različitim društvenim sferama (Šporer, 1990:117). Svaka od tri navedene dimenzije može se raščlaniti na mnogobrojne poddimenzije. Materijalni standard se manifestira (i mjeri) tipom i visinom prihoda, odnosno elementima socio-ekonomskog standarda koje je moguće ostvariti obavljajući poslove profesije. Ostvareni društveni status određen je količinom ugleda i imageom koji društvo pripisuje tituli i poslovima određene profesije. Količina društvene moći se manifestira putem kontrole i monopola profesije nad specifičnim znanjima i vještinama, te prava na monopol nad ekspertizom u određenom području. Kombinirajući u analizi sve tri navedene dimenzije moguće je odrediti (i mjeriti) položaj profesije unutar stratifikacijskog sistema određenog društva, te na taj način usporediti različite profesije. Profesija ima povoljniji položaj u hijerarhiji društvenog ugleda i moći ukoliko ima stalne visoke prihode, natprosječan standard, visok stupanj monopola na znanje i ekspertizu te visoku količinu ugleda titule i poslova profesije⁴. Autori ovoga rada polaze od teze da će sklonost stručnjaka ka cjeloživotnom obrazovanju ovisiti o položaju njihove profesije u društvu, prestižu i društvenoj moći koju posjeduje, te potražnji za njom na tržištu rada.

METODOLOGIJSKE NAPOMENE

Istraživanje, čiji rezultati slijede, zamišljeno je kao pilot istraživanje percepcije profesionalnih identiteta i odnosa spram cjeloživotnog učenja studenata Sveučilišta u Rijeci. Za ovu su prigodu anketirani studenti/ice prve i završne godine tri studija na Sveučilištu.

³ Istraživanja otkrivaju da ispitanici s akademskom diplomom češće od drugih sudjeluju u raznim oblicima cjeloživotnog obrazovanja i da su za to intrinzično motivirani (Brooks, 2006).

⁴ Više o elementima bitnim za osiguravanje „povoljnog položaja“ u Šporer, 1990., a o primjeni navedenih elemenata u razvijenosti sociologije kao profesije u Čulig, 1999.

Studenti/ice Prava na Pravnom fakultetu, studenti/ice Elektrotehnike na Tehničkom fakultetu i studenti/ice Učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu⁵. Struktura uzorka prikazana je u tablici 1.

Tablica 1. Struktura uzorka po fakultetima, godini studija i spolu

		PRVA GODINA		ZAVRŠNA GODINA	
		STUDENTICE	STUDENTI	STUDENTICE	STUDENTI
PRAVNI FAKULTET	N	82	35	54	18
	%	70,09	29,91	75,00	25,00
	N	117		74	
	%	61,26		38,74	
UČITELJSKI FAKULTET	N	34	3	29	0
	%	91,89	8,11	100,00	0,00
	N	37		29	
	%	56,06		43,94	
TEHNIČKI FAKULTET	N	7	68	3	14
	%	9,33	90,67	17,65	82,35
	N	75		17	
	%	81,52		18,48	
UKUPNO	N	123	106	86	32
	%	53,71	46,29	72,88%	27,12
	N	229		120	
	%	65,62		34,38	

Profesije za koje se obrazuju anketirani studenti nalaze se na različitim položajima u društvenoj stratifikaciji profesija. Pravnici i inženjeri su najčešće smješteni u više, a učitelje u niže profesije. Državni nadzor obrazovne sfere, neveliki prihodi, feminizacija struke i nezavidan socijalni status naveo je neke sociologe da učitelje svrstaju u poluprofesije. Nasuprot tome, diploma Pravnog fakulteta omogućuje ulaz u dobro plaćene i ugledne stare profesije (odvjetnik, sudac itd.). Zvanje inženjera elektrotehnike najmlađe je od tri profesije, ali je iznimno konjunkturno u informacijskom umreženom društvu.

⁵ Kriteriji odabira fakulteta bili su različitost statusa profesije koju obrazuje i pristupačnost u realizaciji anketiranja. Anketiranje je provedeno krajem prosinca 2007. i početkom siječnja 2008. godine, a anketirano je 349 studenata. Upitnik je sadržavao 75 pitanja/varijabli, a statistička obrada provedena je u programskom paketu Statistika 7.

HIPOTEZE

Zbog zadanih prostornih ograničenja u radu se provjeravaju samo dvije hipoteze.

- 1) Pretpostavlja se da većina studenata upisuje željeni studij te da je za to motivirana i predodžbom o budućoj profesiji. Visoka razina motivacije i idealizacija profesije rezultira višoj klasifikaciji buduće profesije na ljestvici društvene hijerarhije profesija.
- 2) Profesionalni identitet utječe na profesionalne aspiracije, a time i na odnos prema cjeloživotnom učenju. Percepcija vlastite profesije kao društveno cjenjenije i važnije bit će pozitivno korelirana sa spremnošću na cjeloživotno učenje.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Ugled struke

Upitnik je nudio devet profesija koje su ispitanici trebali poredati po kriteriju njihova ugleda u hrvatskom društvu (tablica 2.). Manja vrijednost aritmetičke sredine znači viši rang u hijerarhiji.

Tablica 2. Rang ugleda profesija u društvu po fakultetima (aritmetičke sredine)

PRAVNI (N=184)	AS	SD	UČITELJSKI (N=61)	AS	SD	TEHNIČKI (N=90)	AS	SD
LIJEČNIK	2,18	1,827	LIJEČNIK	2,05	1,678	ING. ELEKTR.	2,74	2,025
PRAVNIK	2,65	1,855	PRAVNIK	3,16	2,002	LIJEČNIK	2,89	2,185
ARHITEKT	3,17	1,620	ARHITEKT	3,95	2,085	ING. STROJ.	3,76	1,916
ING. ELEKTR.	4,30	1,483	ING. STROJ.	4,74	2,159	ARHITEKT	3,86	1,952
ING. STROJ.	4,71	1,403	ING. ELEKTR.	4,92	1,926	PRAVNIK	3,96	2,038
EKONOMIST	5,81	1,616	EKONOMIST	6,10	2,023	SOCIOLOG	6,40	1,661
SOCIOLOG	6,55	1,444	SOCIOLOG	6,28	1,976	EKONOMIST	6,43	1,874
UČITELJ	7,42	1,648	UČITELJ	6,33	2,087	ODGAJATELJ	7,19	2,011
ODGAJATELJ	7,98	1,929	ODGAJATELJ	7,34	2,301	UČITELJ	7,30	1,699

Navedeni podaci djelomično potvrđuju ispravnost prve postavljene hipoteze jer sve tri kategorije ispitanika svojim profesijama daju višu prosječnu ocjenu od one koju im daju drugi. Rang liste budućih pravnik/ica i učitelja/ica su gotovo identične, dok se budući inženjeri/ke, usprkos sličnim srednjim ocjenama, značajno razlikuju. Ispitanici s Pravnog i Tehničkog fakulteta očekivano smještaju svoju profesiju među društveno najuglednije. Nisko samorangiranje učitelja nije posljedica nedovoljne razine samopoštovanja, već svijesti o nezavidnom statusu profesije u društvu. Potvrda toga su rezultati utjecaja pojedinih čimbenika na upis studija (min.=1; max=4).

Najvažniji motivi budućih učitelja/ica pri upisu studija su ponajprije zadovoljstvo koje pruža rad u struci (a.s.= 3,69) i zanimljivost programa studija (a.s.= 3,05). Na vrhu liste razloga upisa budućih pravnika/ica su zadovoljstvo radom u struci (a.s.=3,41) i mogućnost nalaženja dobro plaćenog posla (a.s.=3,37). Najpragmatičniji su budućí inženjeri/ke, na njihovu odluku najviše utječu dobra plaća (a.s.=3,45) i mogućnost brzog zapošljavanja (a.s.=3,33). Istodobno, više ispitanika s Učiteljskog (30,31%), nego s Pravnog (27,13%) i Tehničkog (20,65%) fakulteta smatra svoju profesiju važnijom od drugih u društvu.

ODNOS PREMA CJELOŽIVOTNOM UČENJU

Namjera dodatnog obrazovanja kroz tečajeve/seminare nakon završenog studija najproširenija je među budućim učiteljima/icama (87,88%), slijede budućí pravnici/ice (80,21%) i budućí inženjeri/ke (74,73%). Sve tri kategorije ispitanika većinski su zainteresirane za dodatne oblike obrazovanja. Razlike u proširenosti interesa među ispitanicima dijametralne su drugoj hipotezi jer se porastom percepcije vlastita statusa smanjuje interes. Najpozitivniji stav prema cjeloživotnom učenju imaju ispitanici s Učiteljskog fakulteta što se može interpretirati kao dio strategije podizanja statusa vlastite profesije u društvu. Istodobno, interes za dodatnim školovanjem upisom doktorskog studija podjednako je proširen (trećina ispitanika) u sve tri skupine.

Tablica 3. Dodatno obrazovanje izuzetno pomaže u radu u struci (u %)

	UOPĆE SE NE SLAŽEM	NE SLAŽEM SE	NEMAM STAV	NE SLAŽEM SE	APSOLUTNO SE SLAŽEM
PRAVNI FAKULTET	2,66	4,26	18,62	32,98	41,49
UČITELJSKI FAKULTET	1,52	1,52	9,09	33,33	54,55
TEHNIČKI FAKULTET	1,10	6,59	28,57	26,37	37,36

Usprkos općem prihvaćanju postoji statistička veza ($C = 0,201$; $\chi^2 = 14,518$; $df = 8$; $p=0,05$) u prihvatljivosti tvrdnje da dodatno obrazovanje izuzetno pomaže pri radu u struci (tablica 3). Najveću razinu prihvaćanja i najmanje odbijanje tvrdnje iskazuju opet budućí učitelji/ice dok najviše neprihvaćanje nalazimo među budućim inženjerima/kama. Kako to objasniti? Budućí učitelji su izrazito intrinzično motivirani pri upisu studija, žele popraviti status svoje profesije u društvu, a i bolje poznaju problematiku cjeloživotnog učenja zbog prirode studija. Nasuprot tome, očito je manjem dijelu anketiranih „inženjera“ privlačna ideja rentiranja diplome bez dodatnog truda.

Je li razlog tome zasićenost zahtjevnim studijem, lakše zapošljavanje u struci ili je riječ o tehničkom entuzijazmu utemeljenom na glorifikaciji prakse i potcjenjivanju teorijskog uvida? Zbog ograničenosti prostora odgovori na navedena pitanja ostaju zadatkom nekog drugog rada.

ZAKLJUČAK

Cjeloživotno učenje postaje imperativ profesionalnog razvoja i svakodnevnice življenja razvijenih društava, kao i onih koji takvim teže postati. Profesije se koriste različitim strategijama u prilagodbi novim uvjetima što utječe na studentske percepcije profesionalnih identiteta budućih struka. Rezultati istraživanja na prigodnom uzorku otkrivaju da je većina anketiranih studenata osvijestila potrebu nastavka učenja i nakon završetka formalnog obrazovanja. Potvrđena je hipoteza da između studenata koji se školuju za različite profesije postoje razlike u prihvaćanju ideje cjeloživotnog učenja. Pokazala se neutemeljenom hipoteza o pozitivnoj korelaciji percepcije cjeloživotnog učenja i statusa struke u društvu. Upravo suprotno, najsvjesniji potrebe dodatnog obrazovanja su buduću sudionici u profesiji s najmanjom količinom ugleda.

LITERATURA

- Beck, U. (2001) Rizično društvo. U susret novoj moderni. Beograd: Filip Višnjić.
- Brooks, R. (2006) Young Graduates and Lifelong Learning: The Impact of Institutional Stratification, *Sociology*, 40(6):1019-1037
- Bye, D., Pushkar, D. i Conway M. (2007) Motivation, Interest, and Positive Affect in Traditional and Nontraditional Undergraduate Students, *Adult Education Quarterly*, (57):141-158
- Castells, M. (2000) Informacijsko doba: ekonomija, društvo, kultura. Zagreb: Golden marketing
- Čulig, B. (1999) Sociologija kao studij i struka. Empirijska analiza jedne populacije. *Revija za sociologiju*, 30(1-2):19-44
- Giddens, A. (2007) Sociologija, Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Habermas, J. (2002) Postnacionalna konstelacija, Beograd, Otkrivenje.
- Noordegraaf, M. (2007) From "Pure" to "Hybrid" Professionalism: Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domain, *Administration & Society*, (39):761-785
- Šporer, Ž. (1990) Sociologija profesija. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.

PROMICANJE UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ NA UČITELJSKOM FAKULTETU U OSIJEKU

PROMOTION OF LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AT THE FACULTY OF TEACHER EDUCATION IN OSIJEK

Edita Borić; Ranka Jindra; Alma Škugor
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku,
Učiteljski fakultet u Osijeku
Republika Hrvatska

Sažetak

Cjeloživotno učenje za održivi razvoj postaje prioritet u procesu unapređivanja odgoja i obrazovanja u kojemu su učitelji i odgojitelji ključni i nezaobilazni čimbenici. Iz toga je razloga opravdana implementacija sadržaja vezanih za održivi razvoj u nastavne programe visokih učilišta. Cilj je ovoga rada utvrditi zastupljenost sadržaja za održivi razvoj u nastavnim programima Učiteljskog fakulteta u Osijeku te ispitati stavove sveučilišnih profesora, studenata Učiteljskog fakulteta, učitelja u školama i odgojitelja u vrtićima za održivi razvoj. Na osnovi ovog istraživanja dat ćemo konkretna promišljanja i prijedloge sadržaja i strategija za održivi razvoj.

***Ključne riječi:** održivi razvoj, nastavni program, stavovi, promicanje*

Abstract

Lifelong learning for sustainable development is increasingly becoming a priority in the process of education improving in which the unavoidable key factors are teachers and educators. For this reason, the implementation of contents related to sustainable development within teaching programs of universities is justified. The aim of this work is to ascertain whether contents related to sustainable development are represented in the teaching programs of the Faculty of Teacher Education in Osijek and to examine the attitudes of university professors, students of Faculty of Teacher Education, school and pre-school teachers towards sustainable development. Based on this research, we will provide concrete considerations and suggestions with regard to contents and strategies for sustainable development.

***Key words:** sustainable development, teaching programmes, attitudes, promotion*

PROMICANJE UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ NA UČITELJSKOM FAKULTETU U OSIJEKU

Pojam održivoga razvoja danas se pored ekološke ravnoteže proširio na ekonomsku sigurnost i socijalnu pravednost. U tom smislu ne postoji opće prihvaćena definicija održivoga razvoja koja bi obuhvatila sva područja djelovanja. Može se prihvatiti vrlo općenita definicija: “Odgovoriti na zahtjeve današnje generacije, a da se pri tome ne unište mogućnosti da buduće generacije odgovore na svoje zahtjeve”(http://www.dadalos.org/nachhaltigkeit_hr/index.htm).

Ujedinjeni su narodi razdoblje od 2005. do 2014. godine proglasili Desetljećem obrazovanja radi održivoga razvoja. Pojam održivi razvoj zadire u sva područja ljudskoga života i po tome je sveobuhvatan i apstraktan. Njemačka je komisija UNESCO-a predložila sljedećih deset tema za desetljeće obrazovanja za održivi razvoj: ponašanje konzumenata i održivo privređivanje, kulturalna mnogostrukost, zdravlje i kvaliteta života, opskrba vodom i energijom, rezervati biosfere-mjesta za učenje, gradovi svjetskoga naslijeđa-mjesta za učenje, održivi razvoj učenja u znanstvenom društvu, sudjelovanje građana i “good governance” (dobro upravljanje), smanjenje siromaštva putem održivih razvojnih projekata, pravednost među generacijama, ljudska prava i etička orijentacija (UNESCO 2005).

Obrazovanje za održivi razvoj ne može se odvojiti od pojma cjeloživotnoga učenja. Cjeloživotno učenje pretpostavlja aktivnost učenja tijekom života s ciljem unaprjeđivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive. Ideja cjeloživotnoga obrazovanja proizlazi iz pretpostavke da je čovjek najveće bogatstvo društva i da zato u njega treba ulagati. (Maravić 2003).

Cjeloživotno učenje postaje vodeće načelo u cjelokupnom kontekstu učenja. Ta vizija mora naći svoju primjenu u sljedećem desetljeću. (Memorandum o cjeloživotnom učenju 2000).

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj predstavlja proces koji nije ostvariv samo u jednom životnom razdoblju – on zahtijeva kontinuitet učenja tijekom cijeloga života i to putem svih odgojno-obrazovnih područja, u školskim i neškolskim, formalnim i neformalnim oblicima učenja i poučavanja (Uzelac i Pejčić 2004). Stoga je preduvjet istoga uvažavanje cjelovitosti ljudskoga bića i poticanje njegovoga razvoja na kognitivnom, socijalnom, emotivnom i fizičkom području. U smislu osposobljavanja mladih ljudi za ulogu aktivnoga građanina potrebna su relevantna znanja, razvijanje kritičkoga mišljenja i vještina vrjednovanja informacija te vještina demokratske rasprave u rješavanju problema, mirnoga rješavanja sukoba i spremnost za odgovorno donošenje odluka (HNOS 2006).

Nadu u mogućnost rješavanja sadašnjih i budućih problema možemo graditi na pretpostavci razvoja kreativnih sposobnosti, empatije i spremnosti za djelovanje mladih generacija. (Deverny, Garašić i Vučić 2001).

CILJ I METODA ISTRAŽIVANJA

Cilj je istraživanja bio utvrditi zastupljenost neposrednih nastavnih sadržaja za održivi razvoj u nastavnom planu i programu Učiteljskoga fakulteta u Osijeku, načine provođenja, promicanja i izvore spoznaja o cjeloživotnom učenju za održivi razvoj.

Analizirana su dva nastavna plana i 140 nastavnih programa kolegija Učiteljskoga fakulteta. Integrirani preddiplomski i diplomski petogodišnji učiteljski studij ustrojen je kroz tri modula.¹ Analizom su obuhvaćeni svi obvezni kolegiji (39), izborni kolegiji iz svih modula (42) te slobodni izborni kolegiji (13) prve tri godine studija. Na trogodišnjem stručnom studiju za odgojitelja predškolske djece analizirani su obvezni kolegiji (38) i slobodni izborni kolegiji (8) kroz sve tri godine studija.

Anketnim upitnikom obuhvaćeno je 205 ispitanika uključenih u odgoj i obrazovanje različitoga akademskoga zvanja: 28 sveučilišnih profesora Učiteljskoga fakulteta, 47 učitelja razredne nastave, 44 odgojitelja, 63 studenta 3.godine učiteljskog studija i 23 studenta 3.godine predškolskog studija. Instrument je istraživanja *Anketni upitnik o cjeloživotnom učenju za održivi razvoj*. Pitanja se odnose na područja održivoga razvoja u kojima djeluju sveučilišni profesori, učitelji i odgojitelji, načine promicanja istoga i izvore spoznaje za studente.

Od istraživačkih metoda primijenjena je metoda analize sadržaja i metoda ankete. Analizom sadržaja nastavnoga plana i programa učiteljskoga i predškolskoga studija utvrđena je kvantitativna i kvalitativna zastupljenost neposrednih sadržaja za održivi razvoj u kolegijima prvih triju godina studija prema unaprijed određenim kriterijima. Kriteriji su svi pojmovi u sadržaju kolegija koji se neposredno odnose na: demokraciju, mirovni odgoj, globalizaciju, ekologiju, opskrbu vodom i energijom, međugeneracijsku pravednost, ljudska prava, kulturnu mnogostrukost, gradove svjetskoga naslijeđa (mjesto za učenje), lokalnu upravu, smanjenje siromaštva putem održivih razvojnih projekata, zdravlje i kvalitetu života.

REZULTATI I RASPRAVA

Cjeloživotno učenje za održivi razvoj u programima Učiteljskoga fakulteta u Osijeku

Analizom je utvrđen broj neposrednih nastavnih sadržaja za održivi razvoj koji su uključeni u obvezne kolegije, izborne kolegije iz svih modula i u slobodne izborne kolegije.

¹ Modul A-razvojni smjer, B-informatika, C-strani jezik

Tablica 1. Prikaz zastupljenosti neposrednih nastavnih sadržaja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj u programu učiteljskoga studija

	<i>ukupan broj kolegija</i>	<i>kolegij s neposrednim sadržajima održivoga razvoja</i>	<i>(%)</i>
OBVEZNI KOLEGIJI	39	14	35,8%
IZBORNI IZ MODULA	42	18	42,8%
SLOBODNI IZBORNI	13	4	30,7%
UKUPNO	94	36	38,3%

Rezultati iz tablice 1. pokazuju kako obvezni kolegiji podupiru učenje za održivi razvoj kroz neposredne sadržaje sljedećih kolegija: Pedagogija, Prirodoslovlje I i II, Geografija, Terenska nastava, Razvojna psihologija, Kineziologija, Stručno-pedagoška praksa, Metodika prirode i društva, Metodika likovne kulture I i II.

Izborni kolegiji iz modula svojim sadržajima najviše podupiru učenje za održivi razvoj kroz kolegije: Teorija kurikula, Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, Psihologija dječje igre, Školska higijena, Govorne vježbe engleskog jezika, Govorne vježbe njemačkog jezika.

Slobodni izborni kolegiji podupiru učenje za održivi razvoj kroz sadržaje kolegija: Roditeljstvo, Plivanje, Izviđači i škola, Nenasilna komunikacija.

Tablica 2. Prikaz zastupljenosti neposrednih nastavnih sadržaja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj u programu predškolskoga studija

	<i>ukupan broj kolegija</i>	<i>kolegiji s neposrednim sadržajima održivog razvoja</i>	<i>(%)</i>
OBVEZNI KOLEGIJI	38	23	60,5%
SLOBODNI IZBORNI	8	5	62%
UKUPNO	46	28	60,9%

Rezultati iz tablice 2. pokazuju da je u obveznim kolegijima utvrđeno 60,5% neposrednih sadržaja koji podupiru cjeloživotno učenje za održivi razvoj i to najviše u sljedećim kolegijima: Opća pedagogija, Razvojna psihologija, Predškolska pedagogija, Pedagoška komunikacija, Metodika predškolskog odgoja, Obiteljska pedagogija, Pedagogija djece s posebnim potrebama, Zdravstveni odgoj, Metodika tjelesne i zdravstvena kulture te Stručna praksa.

Rezultati pokazuju da slobodni izborni kolegiji s čak 62% neposrednih nastavnih sadržaja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj podupiru isto i to kroz sljedeće kolegije: Plivanje, Ekološki odgoj, Roditeljstvo, Dječji projekti i Dijete i igra.

Veliki je broj neposrednih sadržaja održivoga razvoja unutar obveznih i slobodnih izbornih kolegija (60,9%) na studiju predškolskoga odgoja, dok je na učiteljskom studiju taj postotak manji (38,3%).

PODRUČJA ODRŽIVOGA RAZVOJA U KOJIMA DJELUJU SVEUČILIŠNI PROFESORI, UČITELJI I ODGOJITELJI

Analiza je ankete pokazala da 44.7% učitelja za razliku od 36.4% odgojitelja i 14.3% sveučilišnih profesora djeluje kroz područje demokracije. Hi kvadrat je pokazao ($\chi^2= 7.29$, $df=2$, $p=0.026$) statistički značajnu razliku djelovanja učitelja kroz demokraciju u odnosu na sveučilišne profesore i odgojitelje.

Ekologiju kao svoje područje djelovanja navodi 75% odgojitelja, za razliku od 61.7% učitelja i 17.9% sveučilišnih profesora. Hi kvadrat je i ovdje pokazao statistički značajnu razliku među rezultatima odgojitelja u odnosu na rezultate sveučilišnih profesora i učitelja. ($\chi^2= 23.63$, $df=2$, $p<0.0005$).

Sveučilišni su profesori češće (46.4%) u odnosu na učitelje (27.7%) i odgojitelje (20.5%) navodili svoje djelovanje kroz područje kulturne mnogostrukosti. Statistički je značajna razlika ($\chi^2= 5.67$, $df=2$, $p=0.05$) rezultata sveučilišnih profesora u odnosu na učitelje i odgojitelje.

IZVORI SPOZNAJE STUDENATA O ODRŽIVOM RAZVOJU

Studenti učiteljskoga i predškolskoga studija navode nastavu kao glavni izvor svojih spoznaja o održivom razvoju. Vrlo mali postotak studenata navodi projekte, radionice i tribine. U rubrici ostalo studenti navode medije i roditelje (Tablica 3.).

Tablica 3. Izvori spoznaja studenata o održivom razvoju

	<i>studenti učiteljskog studija</i>		<i>studenti predškolskog odgoja</i>	
	f	f %	f	f %
nastava	44	69,8%	18	78,3%
radionice	2	3,2%	0	0,0%
literatura	16	25,4%	8	34,8%
tribine	2	3,2%	0	0,0%
Internet	20	31,7%	12	52,2%
projekti	3	4,8%	2	8,7%

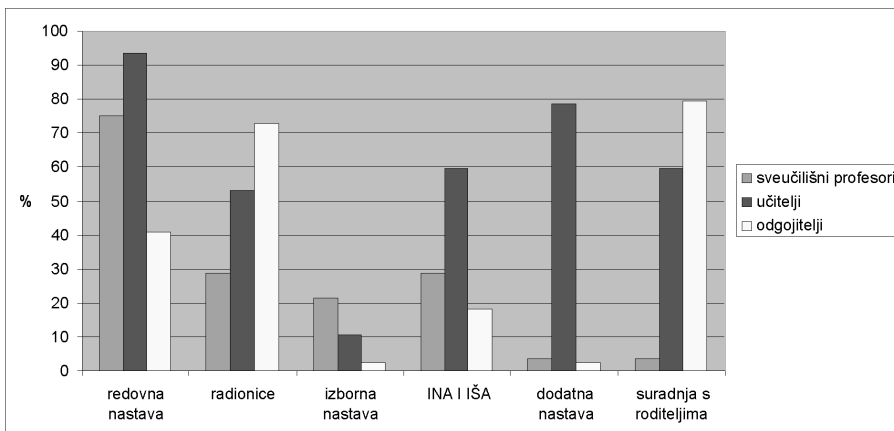
ostalo	14	22,2%	4	17,4%
nikada nisu čuli	3	4,8%	2	8,7%

Kolegiji kroz koje su studenti učiteljskoga studija dobili spoznaje o održivom razvoju su: Prirodoslovlje 53,9%, Razvojna psihologija 20,6%, Pedagoška psihologija 17,4%, Metodika prirode i društva 11,1%, Izviđači i škola, Geografija i Didaktika 9,5%, Pedagogija 7,9%, sve ostale metodike 4,7%. Zanimljivo je da je samo 3,1% studenata prepoznalo sadržaje o održivom razvoju u Nenasilnoj komunikaciji i Kineziologiji.

Kolegiji kroz koje su studenti predškolskoga studija dobili spoznaje o održivom razvoju su: Metodika predškolskog odgoja 43,4%, Obiteljska pedagogija 17,3%, Razvojna psihologija, Opća pedagogija i Predškolska pedagogija 8,6%.

NAČINI PROMICANJA CJELOŽIVOTNOGA UČENJA ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Ispitanicima su ponuđeni sljedeći načini promicanja: redovna nastava, radionice, izborna nastava, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, dodatna nastava i suradnja s roditeljima (Grafikon 1.).



Grafikon 1. Načini promicanja cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj

Analizom je rezultata utvrđeno da 93,6% učitelja i 75% sveučilišnih profesora navodi redovnu nastavu kao glavni način promicanja održivoga razvoja, a odgojitelji najčešće navode suradnju s roditeljima 79,5%.

Hi kvadrat je pokazao statistički značajnu razliku ($\chi^2=13.52$, $df=2$, $p=0.01$) promicanja učenja za održivi razvoj odgojitelja kroz radionice u odnosu na učitelje i sveučilišne profesore.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazuju kako je velik broj neposrednih nastavnih sadržaja održivoga razvoja unutar obveznih i slobodnih izbornih kolegija (60,9%) na predškolskom studiju dok je na učiteljskom studiju taj postotak manji (38,3%). Uočen je nerazmjer između zastupljenosti sadržaja predškolskoga studija, 60,5% obveznih kolegija podupire neposredno kroz nastavne sadržaje cjeloživotno učenje za održivi razvoj, a čak 47,8% studenata nije prepoznalo te sadržaje ni u jednom kolegiju.

Podudaraju se odgovori sveučilišnih profesora i studenata obaju studija u načinu promicanja i izvorima spoznavanja o održivom razvoju. Stoga je daljnja preporuka osvještavanje i senzibiliziranje studenata u procesu nastave, primjenom suvremenih oblika rada i interdisciplinarnim pristupom sadržajima.

Osnovna strategija za ostvarivanje i provođenje cjeloživotnoga učenja za održivi razvoj bila bi razvijanje kompetencija sveučilišnih profesora, učitelja i odgojitelja. Novi pristupi kojima bi se senzibilizirali studenti, budući učitelji i odgojitelji, zahtijevaju primjenu odgovarajućih metoda i oblika rada, suradničke odnose, iskustveno učenje, učenje otkrivanjem i rješavanjem problema te aktivno sudjelovanje u donošenju odluka.

LITERATURA

- Devernay, B., Garašić, D., Vučić, V. (2001). *Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj: priručnik za nastavnike i odgajatelje*. Zagreb: Društvo za unapređivanje odgoja i obrazovanja.
- Europska komisija (2000). Memorandum o cjeloživotnom učenju. Radni materijal EU Komisije, Bruxelles, 30. 10. 2000. <http://www.hzpou.hr/stranice/3/21-100.pdf>
- Maravić, J. (2003). Cjeloživotno učenje. U: CARNet časopis. br.17, god. III. Zagreb: Edupoint. <http://www.carnet.hr/casopis/17/clanci/5>
- Nastavni plan i program Integriranog preddiplomskog i diplomskog petogodišnjeg sveučilišnog studija za školskog učitelja/učiteljicu* (2005). Osijek: Visoka učiteljska škola
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
- Nastavni plan i program Trogodišnjeg stručnog studija za odgojitelja predškolske djece* (2005). Osijek: Visoka učiteljska škola
- UNESCO (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development. Resolution of the 65th General Meeting of the German Commission for UNESCO, Bonn, 7th July 2005. <http://www.unesco.de/reshv65-2.html?&L=1>
- Uzelac, V., Pejčić, A. (2004). *Od ekološke (ne)pismenosti prema cjeloživotnom učenju za održivi razvoj*. U: Ekologija u odgoju i obrazovanju. Gospić: Visoka učiteljska škola u Gospiću, str. 22-56.
- http://www.dadalos.org/nachhaltigkeit_hr/index.htm

LATENTNI FAKTORI DRUŠTVENOG I EKOLOŠKOG RAZVOJA: REGIONALNA KOMPARACIJA

LATENT FACTORS OF SOCIAL AND ECOLOGICAL DEVELOPMENT: REGIONAL COMPARISON

Nataša Vlah; Edina Vejo

Učiteljski fakultet u Rijeci; Islamski pedagoški fakultet u Zenici
Republika Hrvatska; Republika Bosna i Hercegovina

Sažetak

Odgoj i obrazovanje su u svim svojim oblicima i na svim društvenim razinama ključna sredstva suočavanja s novonastalim promjenama. **Cilj** je utvrditi latentne faktore ispitanih stavova koji se tiču društvenog i ekološkog razvoja i usporediti ih kod studenata iz dva grada. Upitnikom stavova ispitali smo 200 riječkih i 200 zeničkih studena. Latentni faktori, ekstrahirani prema PB kriteriju i rotirani Varimax solucijom interpretirani su s implikacijama nekih pitanja budućeg regionalnog razvoja.

***Ključne riječi:** faktorska analiza, održivi razvoj, regionalna komparacija, stavovi, studenti*

Abstract

Education in all its forms is the key means of facing the most recent changes at all social levels. The **aim** is to determine the latent factors of the attitudes examined, referring to social and ecological development, and to compare them among students coming from two different towns. We have examined 200 students coming from Rijeka and 200 students coming from Zenica, using the questionnaire of attitudes. The latent factors, extracted according to the PB criteria and rotated by the Varimax solution, have been interpreted along with the implication of some questions of the future regional development.

***Key words:** factor analysis, sustainable development, regional comparison, attitudes, students*

UVOD

Znanstvena svrha rada je afirmirati istraživački pristup koji otvara prostor dugotrajnom, kontinuiranom i odgovornom procesu kros-kulturalnog znanstveno istraživačkog promišljanja. Ovakvo promišljanje 'idejno' pripada epistemološkom obratu u znanosti koji je rezultirao otklonom od dominacije steriliziranog, i nekontrolirano uopćavajućeg koje konzervira uvriježene stereotipe kao i okretanjem ka interesu za 'najobičnije', prešutkivano, samo po sebi podrazumijevajuće.

U suvremenoj epistemološkoj situaciji, u kojoj je napuštena ideja objektivnosti, neutralnosti i nepristrasnosti u njihovoj sirovoj formi (Spasić, 2004:31), razvija se etnografija, najznačajniji doprinos ljudskom znanju koji pruža kulturna antropologija (Rosaldo, 1993., prema Spasić, 2004:31).

'**Procesualna**' antropologija (Rosaldo, 1993.) napušta ideju programiranih kulturnih rutina i predviđenih scenarija. Izbliza prati ponašanje stvarnih ljudi, u njegovom vremenskom toku gdje obični ljudi 'izlaze nakraj' sa matricom svoje kulture i ograničenjima svoje društvene strukture. Umjesto fiksiranih kulturnih očekivanja i obavezujućih društvenih normi, osnovnu boju slike jedne društvene zajednice sada daju ambivalencija, improvizacija, neizvjesnost te preplitanje konvencionalnog i inovativnog, nametnutog i spontanog (Spasić, 2004:30). Rad je prilog ovakvom trendu, i to iz konteksta aktualnih angažiranih znanstvenih pitanja o odgoju.

METODA

U prvom subuzorku **sudionika istraživanja** su studenti druge godine Univerziteta u Zenici, a u drugom, grupno stratificiranom, je po 50 studenata sa svake godine studija Sveučilišta u Rijeci. Studenti dvaju gradova spolno su izjednačeni, a Riječani su stariji. **Mjerni instrument** je set varijabli o stavovima prema nekim aspektima razvoja (Cifrić, 1994.) Za ukupno 35 tvrdnji su ponuđeni odgovori Likertovog tipa: *1. uopće se ne slažem, 2. ne slažem se, 3. nemam o tome mišljenje, 4. slažem se, 5. potpuno se slažem.* Ovdje su navedene u potpunosti, s pripadajućim šiframa.

<i>Tvrdnje</i>	<i>Šifre</i>
Treba uvesti strogu kontrolu rađanja.	KONRAD
Broj stanovnika na Zemlji ne smije se povećavati.	STAPOV
Svaki bračni par ne bi trebao imati više od dvoje djece.	BRADJE
Broj stanovnika na Zemlji normalno se regulira ratovima i bolestima.	STAREG
Prirodne izvore na Zemlji treba ograničeno iskorištavati.	IZVOGR
Naftne rezerve brzo se troše i uskoro će ih nestati.	NAFNES
Na Zemlji su ograničeni izvori energije i sirovina.	OGRIZV
Smanjivanjem proizvodnje smanjit će se i zagađivanje.	PROZAG

Čovječanstvo se treba zaustaviti na sadašnjem stupnju razvoja.	ČOVSTU
Ne treba povećavati proizvodnju hrane, već poboljšati njezinu kvalitetu.	HRAKVA
Upotreba kemijskih sredstava u proizvodnji hrane štetno djeluje na čovjekovo zdravlje.	KEMZDR
Količina prirodnih dobara (sirovina) na Zemlji je konačna i jednoga dana ćemo je potpuno potrošiti.	SIRKON
Porast broja stanovnika ne ugrožava njihov opstanak na Zemlji.	STAOPS
Svaki bračni par trebao bi imati što više djece.	VIŠDJE
Pobačaj je protuprirodan i trebalo bi ga zabraniti.	POBZAB
Potrebno je poboljšati zdravstvenu zaštitu radi porasta broja stanovnika.	ZDRSTA
Prirodne izvore na Zemlji treba maksimalno upotrebljavati.	IZVMKS
Eventualne nestašice nafte nadoknadit će drugi izvori.	NESNAF
Na Zemlji postoje neiscrpnj izvori sirovina i energije.	ISCIZV
Zagađivanje je normalna posljedica razvoja.	ZAGRAZ
Treba učiniti sve da se poveća sadašnji stupanj razvoja.	POVRAZ
Čovječanstvo je uvijek pronalazilo izlaz iz nestašica sirovina i energije, pa će tako i ubuduće.	IZLSIR
Treba proizvesti što više hrane, bez obzira na kvalitetu, jer mnogi u svijetu gladuju.	VIŠHRA
Broj stanovnika na Zemlji trebao bi ovisiti o mogućnostima opstanka.	BROOPS
Posljedice umjetnih sredstava u proizvodnji hrane nisu tako velike jer se čovjekov organizam postupno prilagođava.	UMJHRA
Broj djece u porodici treba ovisiti o ekonomskim mogućnostima porodice.	DJEEKN
Uskoro će na Zemlji biti toliko stanovnika da ih Zemlja neće moći prehraniti.	ZEMSTA
Prirodne izvore na Zemlji treba optimalno iskorištavati.	IZVOPT
Potrošnju nafte treba uskladiti s količinom postojećih zaliha.	NAFUSK
Nestašice sirovina treba nadoknađivati reciklažom i štednjom.	NESSIR
Zagađivanje se može smanjiti upotrebom novih tehnologija.	ZAGTEH
Razvoj se mora temeljiti na uvažavanju „izdržljivosti“ prirode.	RAZIZD
Samo štednjom svih prirodnih dobara čovječanstvo može sebi osigurati opstanak.	ŠTEPRI
Čovjek mora promijeniti način prehrane.	PROPRE
Treba zabraniti upotrebu svih kemijskih sredstava o proizvodnji hrane – od poljoprivrede do industrije.	ZABKEM

Anketiranje je provedeno pismeno, grupno, prema etičkim standardima istraživanja. Radi **statističke obrade** kvantitativnih i standardiziranih normalno distribuiranih manifestnih varijabli su učinjene dvije, faktorske analize uz primjenu PB kriterija. Za svaki subuzorak je ekstrahirano pet latentnih faktora prvoga reda koji su rotirani Varimax solucijom.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tbl 1: Značajne korelacije varijabli s rotiranim faktorima za Rijeku (N=200)

Faktor 1		Faktor 2		Faktor 3		Faktor 4		Faktor 5	
RAZIZD	0,66	VISDJE	-0,71	OGRIZV	0,70	ZABKEM	0,64	VISHRA	0,63
ZAGTEH	0,66	STAPOV	0,69	SIRKON	0,65	HRAKVA	0,62	IZVMKS	0,59
IZVOPT	0,60	BRADJE	0,56	IZLSIR	-0,58	PROPRE	0,50	UMJHRA	0,54
STEPRI	0,60	ZDRASTA	-0,49	PROZAG	0,49	KEMZDR	0,49	ZAGRAZ	0,50
NAFUSK	0,55	BROOPS	0,46	ISCIZV	-0,48			IZVOGR	-0,44
NESSIR	0,54	STAOPS	-0,44	NAFNES	0,43				
DJEEKN	0,40	POBZAB	-0,42	NESNAF	-0,41				
RAZIZD	0,66	KONRAĐ	0,38	POVRAZ	-0,35				
		ZEMSTA	0,37						
		STAREG	0,30						

Varijanca je pojednako raspodijeljena na pet faktora, dok zajedno pojašnjavaju 39,34 % ukupne varijance. Prema Tablici 2 **prvi faktor** čine pozitivni stavovi prema tvrdnjama RAZIZD, ZAGTEH, IZVOPT, STEPRI, NAFUSK, NESSIR i DJEKN. Obzirom da se radi o osviještenosti potrebe za promišljenim i sustavnim upravljanjem energetske resursima: **Odgovornost upravljanja egzogenim parametrima razvoja.**

Drugi faktor čine pozitivni stavovi prema tvrdnjama STAPOV, BRADJE, BROOPS, KONRAĐ, ZEMSTA, STAREG kao i negativni stavovi prema tvrdnjama: VISDJE, ZDRASTA, STAOPS i POBZAB. Kako se ovdje radi o jedinstveno iskazivanim stavovima koji odražavaju restriktivan pristup povećanju broja stanovnika na Zemlji: **Imperativ zaustavljanje demografskog rasta.**

Treći faktor čine pozitivni stavovi prema tvrdnjama: OGRIZV, SIRKON, PROZAG, NAFNES i negativni stavovi prema tvrdnjama: IZLSIR, ISCIZV, NESNAF, POVRAZ. Ovi stavovi odražavaju pesimizam za budućnost, a u odnosu prema neograničenoj uporabi energetske sirovine: **Tjeskobnost prema iscrpljivanju energetske resursa.**

Četvrti faktor čine pozitivni stavovi prema tvrdnjama: ZABKEM, HRAKVA, PROPRE, KEMZDR, COVSTU. Ovi stavovi izražavaju one vrijednosti koje se odnose na uporabu zdrave hrane koja nije opterećena kemijskim aditivima koje se koriste u modernoj proizvodnji: **Nužnost zdrave i tradicionalne prehrane.**

Peti faktor čine pozitivni stavovi prema tvrdnjama: VISHRA, IZVMKS, UMJHRA, ZAGRAZ i negativni stavovi prema tvrdnjama: IZVOGR. Očigledno je da se stavovi izraženi u ovom faktoru odnose na zalaganje za neograničenu uporabu suvremene tehnologije i opravdavanje negativnih posljedica modernog razvoja: **Opravidnost neograničenog kontaminirajućeg razvoja.**

Tbl 2: Značajne korelacije varijabli s rotiranim faktorima za Zenicu (N=200)

Faktor 1		Faktor 2		Faktor 3		Faktor 4		Faktor 5	
NESSIR	0,71	ISCIZV	0,56	KEMZDR	0,63	STAPOV	0,64	ZEMSTA	0,61
RAZIZD	0,65	IZLSIR	0,53	NAFNES	0,56	VISDJE	-0,61	STAOPS	-0,59
NAFUSK	0,61	IZVMKS	0,53	SIRKON	0,50	BRADJE	0,55	BROOPS	0,56
ZAGTEH	0,59	NESNAF	0,50	PROPRE	0,48	POBZAB	-0,54		
STEPRI	0,52	VISHRA	0,45	HRAKVA	0,43	KONRAĐ	0,43		
IZVOPT	0,50	COVSTU	0,42	ZDRSTA	0,42				
OGRIZV	0,42	ZAGRAZ	0,42	STAREG	0,34				
DJEEKN	0,39	IZVOGR	-0,40	ZABKEM	0,33				
		UMJHRA	0,38	PROZAG	0,27				
		POVRAZ	0,32						

Varijanca je pojednako raspodijeljena na pet faktora, dok zajedno objašnjavaju 36,18 % ukupne varijance.

Iz Tablice 2 se vidi, **prvi faktor** čine pozitivni stavovi prema tvrdnjama: NESSIR, RAZIZD, NAFUSK, ZAGTEH, STEPRI, IZVOPT, OGRIZV i DJEEKN. Kao i kod riječkih studenata, radi se o osviještenosti potrebe za promišljenim i sustavnim upravljanjem energetskim resursima: **Odgovornost upravljanja egzogenim parametrima razvoja**

Drugi faktor čine pozitivni stavovi prema tvrdnjama: ISCIZV, IZLSIR, IZVMKS, NESNAF, VISHRA, COVSTU, ZAGRAZ, UMJHRA, POVRAZ, i negativni stavovi prema tvrdnji: IZVOGR, Budući da se ovdje radi o sklonosti neograničavajućem razvoju: **Naivni optimizam u poimanju planetarnih resursa.**

Treći faktor čine pozitivni stavovi prema tvrdnjama: KEMZDR, NAFNES, SIRKON, PROPRE, HRAKVA, ZDRSTA, STAREG, ZABKEM i PROZAG. Budući da ovi stavovi u većem omjeru iskazuju brigu za dobrobit okoliša i zdravlja, treći smo faktor nazvali **Ekološki senzibilitet.**

Četvrti faktor čine pozitivni stavovi prema tvrdnjama: STAPOV, BRADJE i KONRAĐ i negativni stavovi prema tvrdnjama: VISDJE i POBZAB. Ovaj faktor odražava stavove koji pomalo radikalno zastupaju ograničavanje rasta stanovništva: **Restriktivni odnos prema demografskoj dimenziji.**

Peti faktor čine pozitivni stavovi prema tvrdnjama: ZEMSTA i BROOPS i negativni stav prema tvrdnji STAOPS. I ovaj se faktor kao i predhodni formirao od stavova vezanih uz prevelik broj stanovništva na Zemlji: **Osjećanje demografske prenapučenosti Zemlje.**

Rezultati istraživanja pokazuju uokvirenost, pa i hermetiziranost 'ekološkog senzibiliteta' mladih ljudi unutar uobičajenog prostora interesa, interveniranja i relativno plitke nadnesenosti. Implicirana viša socijalna zrelost riječkih studenata, uvjetovana dobnom karakteristikom u strukturi uzorka, dirigira opreznost u interpretaciji rezultata. Ipak, ovakvi rezultati zabrinjavaju. Zašto?

Polazimo od činjenice da obrazovanje preslikava prirodu društvene svijesti u određenom povijesnom isječku, određene zajednice ljudi. Kapacitet znanja u jednoj zajednici, njegova proturječja, paradoksi i limiti postaju automatizmom, uz odsustvo kritičke znanstvene recepcije, dogmatski uneseni u obrazovni sustav. Svaka obrazovna koncepcija ima svoju pozadinu, paradigmu na kojoj je utemeljena, ono što joj jamči sigurnost prosuđivanja a time i ležernu sigurnost u njenom realiziranju. Upravo ovaj prostor 'traži' rekonceptualizaciju, prostor obrasca mišljenja u našoj kulturi.

Praktična filozofija definira krizne elemente ovovremenog obrasca mišljenja, vezane uz obrazovanje: razdvajanje obrazovnih sadržaja, rascjepkanost znanja, **zanemarivanje transcendentano-kategorijalnih uvjeta spoznaje**, (istakle autorice) te razdvajanje odgoja i obrazovanja (Čehok, 1996:23). Oblikovanje volje, odnosno, područje odgoja nije relevantno za sadržaje intelektualnog obrazovanja. Cjelina znanja biva i pojmovno razdvojena na uobičajene termine: odgoj i obrazovanje, odnosno, idiografske i nomotetske znanosti, razumijevajuće i objašnjavajuće metode.

Odvajanje spoznajne teorije i moralne filozofije, dovršeno engleskim empirizmom, područje intelekta reducira na objašnjavanje pojava i njihovo tehničko ovladavanje, čime sadržaji koji se prenose nastavom postaju posebnim predmetom obrazovanja (Čehok, 1996:28).

Posljedice za obrazovanje su u tome što se ono svodi na prenos obrazovnih činjenica koje ne obavezuju ni na kakvu praktičnu spoznaju. Znanje biva istrgnuto iz svog kulturno-povijesnog konteksta nastanka pa se prenosi 'nadvremeno', dogmatizirano, što rezultira etičkom indiferentnošću.

Otud, osjećanje radosti i ohrabrenosti susretom s Teorijom održivog razvoja i njenim naputkom ka 'duhovnoj strani spoznaje i etičkoj strani djelovanja' (Cifrić, 1994, 2000).

Potvrda početno izrečene zabrinutosti: mladi ljudi 'žive' u vrlo nerazvijenom savučju s ključnim, endogenim faktorima razumijevanja ekološke i društvene dimenzije razvoja.

Intenzifikatori ovakvom znanstvenoistraživačkom uvidu jesu i saznanja posredstvom Teorije društvenog kapitala, jedne od najutjecajnijih i najpopularnijih koncepcija koje su se na kraju prošlog stoljeća pojavile u društvenim znanostima (protagonisti Fukuyama i dr.).

Dakle, kultura, specifične norme i navike, igraju važnu ulogu u transformaciji zemlje, često važniju od tehnologije i političke stabilnosti (Štulhofer, 2003:81).

Zaključno: kulturna 'matrica' jedne zajednice pojavljuje se kao inhibitor ili podrška svakom pojedinačnom suočavanju njenih pripadnika s vremenom i izazovima?!

LITERATURA

- Cifrić, I. (1994): Napredak i opstanak, Zagreb, Hrvatsko sociološko društvo
- Cifrić, I. (2000): Bioetika i ekologija. Matica Hrvatska. Zaprešić
- Čehok, I. (1996): Kriza europskog obrazovanja i zadaća praktične filozofije, u Časopis za opća društvena pitanja, Zagreb, Institut za primijenjena društvena istraživanja
- Spasić, I. (2004): Sociologije svakodnevnog života, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Štulhofer, A. (2003): Društveni kapital i njegova važnost, u: Socijalna rekonstrukcija zajednice, Zagreb, Društvo za psihološku pomoć

ODRŽIVI RAZVOJ U KONTEKSTU PEDAGOŠKIH PROMJENA U VISOKOM OBRAZOVANJU

SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL CHANGES IN HIGH EDUCATION

Snježana Močinić; Iva Ćatić; Sanja Tatković
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Republika Hrvatska

Sažetak

U radu ćemo se fokusirati na pitanje zaštite životno-obrazovne sredine u visokoškolskim institucijama, u uvjetima provedbe Bolonjskog procesa. Držimo da se snažna društvena odgovornost ogleda u brizi za obrazovanje koje će biti u funkciji kvalitete života i rada studenata jer upravo oni pridonose održivom razvoju. Za provođenje ovoga cilja neophodna je nova "kultura dijaloga" odgovornih u politici i obrazovanju. Osobna i društvena dobrobit studenata okosnice su izgradnje snažne organizacije koja uči, stoga je jedan od ciljeva ovog rada utvrditi neke od čimbenika koji mogu utjecati na pedagoške promjene u visokom obrazovanju, a odnose se na organizaciju i realizaciju cjeloživotnog obrazovanja i obrazovanja za održivi razvoj u poticajnom i kvalitetno organiziranom interakcijsko-komunikacijskom i emocionalno-socijalnom okruženju.

Ključne riječi: *održivi razvoj, pedagoške promjene, visoko obrazovanje, student, Bolonjski proces*

Abstract

This article is focused on the question of protection of educational and living environment in the institutions of high education, in the scope of Bologna process. One of the basic responsibilities of society is its concern for education. Therefore, one of its functions should be improvement of the quality of life and education of students, because the students contribute to sustainable development. To attain this goal, it is inevitable that the responsible political and educational institutions achieve the "culture of dialogue". Students' personal and social well being is the framework for the development of a society that learns. Therefore, one of the goals of this paper is to determine the factors of change in high education in the context of organisation and realization of lifelong education for sustainable development, in a quality and stimulative, interactional, communicating, emotional and social environment.

Key words: *sustainable development, pedagogical changes, high education, student, Bologna process*

UVOD

Ideja o održivom razvoju zahtijeva novi civilizacijski nacrt u kojem se traže temeljne promjene u svim područjima privatnog i društvenog života, posebno u obrazovanju. Stručno i društveno prihvatljivo rješavanje problema životne sredine traži odgovornu promjenu stila života, nove načine privređivanja, pravedniju raspodjelu životnih, radnih i potrošačkih mogućnosti, spremnost odgovornih u politici da razrade ciljeve, strategiju i načine za provedbu politike održivog razvoja. Čovječanstvo se mora oduprijeti sveopćoj entropizaciji i devastacijskim pojavama u području čovjekova rada i života (Plenković, 2002, 87). Odgoj i obrazovanje ključni su za promicanje održivog razvoja, učenje vrijednosti, ponašanja i stila života potrebnih za pozitivnu društvenu transformaciju (Salomone, 2005).

U UN-ovoj Strategiji za obrazovanje za održivi razvoj (2005.) ističe se da je: obrazovanje za održivi razvoj cjeloživotni proces koji prelazi okvire formalnog obrazovanja (<http://public.carnet>). Za sobom povlači korjenite reformske promjene, posebice u sustavu formalnog visokog obrazovanja koje se ostvaruju kroz Bolonjski proces. Isti, između ostalog, nalaže osiguranje kvalitete, nužnost cjeloživotnog obrazovanja, potrebu aktivnijeg sudjelovanja studenata u organizaciji i upravljanju visokim obrazovanjem, što je posebno istaknuto u Ministarskom priopćenju iz Praga (2001.) i Ministarskom priopćenju iz Berlina (2003.) (<http://zagreb.idi.hr>). U skladu s tim visoko obrazovanje mora biti orijentirano na studenta – pojedinca, učeći ga kako postati motivirani građanin svjestan svoje društvene odgovornosti. To podrazumijeva nove pedagoške pristupe koji će omogućiti efikasnije usvajanje znanja, vještina i kompetencija, razvijanje komunikacijskih sposobnosti te sposobnost za kreativnu i kritičku analizu i timski rad (www.unesco.org).

PEDAGOŠKE PROMJENE NA VISOKOŠKOLSKIM INSTITUCIJAMA I ODRŽIVI RAZVOJ

Odgojno-obrazovni proces “može se smatrati uspješnim kada je u ljudskom biću razvio sustav vrednota koje biće osjeća, razumije i nosi te organizira u skladu s tim vrednotama afirmacije života, živoga svijeta i održivosti” (Lay, 2005, 359). Učenje za održivost i održivi razvoj traži participaciju, stoga student mora biti u središtu zbivanja, sudjelovati u donošenju važnih odluka za vlastiti studij te imati primjereno ozračje za studiranje. Jedna od brojnih definicija ozračja je “set mjerljivih osobina radne okoline, koje se temelje na zajedničkim percepcijama ljudi koji žive i rade u toj sredini i koje utječu na njihovo ponašanje” (Hoy i Miskel, 1991, prema Domović, 2003, 36). Većina autora smatra poželjnim da se nastavni proces odvija u ugodnom i poticajnom ozračju u kojem vlada sloboda izražavanja, sudjelovanje u odlučivanju, suradnja, osjetljivost za probleme i poteškoće studenata i profesora.

Bratanić (1991, 121) ističe da je za stvaranje pozitivnog ozračja od osobite važnosti onaj aspekt komunikacije poznat kao socijalna reverzibilnost jer “taj element ukazuje i na demokratičnost odnosa među subjektima odgojno-obrazovnog procesa”. Socijalno reverzibilne su izjave i ponašanje profesora koje i student može koristiti u svom obraćanju profesorima bez kršenja pravila pristojnosti. Socijalna klima i kvaliteta komunikacije u nastavi smatra se osobito značajnom pri ostvarivanju odgojnih zadataka nastave. Stoga se pitanje ozračja neizbježno javlja u suvremenim pristupima odgojnom djelovanju kao što je interkulturalni odgoj, odgoj za ljudska prava, ekološki odgoj, odgoj za održivi razvoj i sl. koji ne traže uvođenje novih nastavnih kolegija, već su to vrijednosne orijentacije koje treba prenijeti na studente (Domović, 2003) provođenjem istih u svakodnevnom životu institucije. U ekološkoj paradigmi sistem vrijednosti iz mehaničke slike svijeta kao što su ekspanzija, kvantiteta, konkurencija, vladanje - nužno treba zamijeniti s vrijednostima održanja, kvalitete, suradnje i partnerstva (Capra, 1991, Sterling, 2001).

ISTRAŽIVANJE I METODOLOGIJA

Uz analizu nekih bitnih pedagoških promjena vezanih za Bolonjski proces i zahtjeve održivog razvoja, zadaci empirijskog dijela istraživanja bili su ispitivanje stavova studenata o ozračju na njihovom visokom učilištu te stavova o razvoju svijesti o okolišu i suradnji s lokalnom zajednicom. U istraživanju su sudjelovala 152 studenta, od kojih 115 studenata Odjela za obrazovanje učitelja i odgojitelja u Puli te 37 studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Anketni upitnik, konstruiran s elementima skale sudova, korišten je kao instrument prikupljanja podataka u kojem su ponuđene tvrdnje i dvije skale Likertovog tipa od 4 stupnja koje su glasile: 1 = nikad, 2 = ponekad, 3 = često, 4 = vrlo često; zatim 1 = uopće ne, 2 = uglavnom ne, 3 = uglavnom da, 4 = da. U obradi dobivenih podataka primijenjena je kvantitativna (aritmetička sredina, standardna devijacija) i kvalitativna analiza podataka. Ovo istraživanje jedan je od segmenata rada na projektu “ICT i položaj studenta u Bolonjskom procesu”.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Područje odnosa profesor - student ispitali smo nizom pitanja formuliranih u obliku tvrdnji, a dobiveni rezultati prikazani su tablicom 1. Unutar ove kategorije pitanja zapaženi su niski prosječni rezultati za stavove studenata o shvaćanju poteškoća i problema studenata, pružanje podrške studentima pri svladavanju gradiva i posvećivanje jednake pažnje svim studentima. Uzajamno povjerenje i razumijevanje temelj su uspješne suradnje i stvaranja emocionalne klime povoljne za učenje stoga te rezultate ne možemo smatrati zadovoljavajućima. Nadalje, još su uvijek prisutni

slučajevi javnog iskazivanja preferencija prema određenim studentima, pa čak i vrijeđanja i odbijanja komunikacije što uvelike narušava kvalitetnu i skladnu interpersonalnu komunikaciju i dijalog.

Tablica 1: Prikaz stavova ispitanika o odnosu profesor – student na njihovom visokom učilištu

Komponente procjene odnosa profesor - student	N	M	SD
Shvaćanje poteškoća i problema studenata	152	1.97	0.68
Poštovanje prema studentima	151	2.97	0.76
Pružanje podrške studentima pri svladavanju gradiva	151	2.26	0.81
Jednaka pažnja prema svim studentima	152	2.29	0.90
Vrijeđanje studenata	152	1.36	0.61
Ljubaznost i susretljivost prema studentima	152	2.90	0.73
Hrabrenje i poticanje studenata	152	2.12	0.85
Favoriziranje pojedinih studenata	150	2.40	1.05
Odbijanje komunikacije sa studentima	152	1.27	0.46
Spremnost profesora na suradnju sa studentima	152	2.92	0.78
Dogovaranje o radnim zadacima	151	2.89	0.80
Uvažavanje mišljenja studenata	152	2.83	0.78
Motivacija za aktivno sudjelovanje u nastavi	151	2.42	0.64
Poticanje na preuzimanje odgovornosti za vlastiti rad	151	2.79	0.81
Poticanje razvoja samopoštovanja i vjere u vlastito znanje i vještine	152	2.36	0.89
Korištenje nastavnih strategija koje potiču na kritičko razmišljanje i kulturu dijaloga	151	2.52	0.76
Poticanje na pomoć i suradnju s drugim studentima	152	2.54	0.78

Prosječni rezultati su nešto viši što se tiče poticanja razvoja samopoštovanja i vjere u vlastito znanje i vještine, kritičkog razmišljanja i kulture dijaloga te motivacije studenata za aktivno sudjelovanje u nastavi, ali još uvijek preniski s obzirom na načela Bolonjske deklaracije kao i koncepcije održivog razvoja koje smatraju veoma važnim razvoj kritičkog mišljenja, demokratskih međusobnih odnosa i primjenu principa iskustvenog učenja za kvalitetno obrazovanje. Uvažavanje mišljenja studenata u dogovaranju radnih zadataka i poticanje odgovornosti za vlastiti rad procijenjeno je, u prosjeku, kao često prisutno što opet nije potpuno zadovoljavajuće budući da bi se suvremeni nastavni proces trebao zasnivati na kontinuiranoj, a ne na povremenoj zajedničkoj aktivnosti njegovih sudionika.

Pregled i analiza rezultata stavova ispitanika o ozračju na njihovom fakultetu/odjelu (tablica 2.) pokazuje niske prosječne rezultate u kategorijama uvažavanja mišljenja i sudjelovanja studenata u donošenju odluka o životu i radu na fakultetu/odjelu te odluka važnih za studij.

Tablica 2: Prikaz stavova ispitanika o ozračju na njihovom visokom učilištu

Komponente procjene o ozračju	N	M	SD
Utjecaj uprave sveučilišta na stvaranje dobrog ozračja	148	2.38	0.81
Ozračje na fakultetu	152	2.70	0.70
Odnosi među profesorima	140	2.79	0.63
Ljubaznost i susretljivost uprave fakulteta prema studentima	149	2.66	0.77
Susretljivost i ljubaznost djelatnika studentske službe prema studentima	151	2.87	0.81
Ažurnost studentske službe u obavještavanju studenata	152	2.63	0.83
Odnosi među studentima	152	3.15	0.73
Sudjelovanje studenata u donošenju odluka o životu i radu fakulteta	150	1.91	0.72
Uvažavanje mišljenja studenata pri donošenju odluka važnih za njihov studij	150	2.02	0.75
Utjecaj života i rada na fakultetu na razvijanje studenata u odgovorne i aktivne građane	150	2.67	0.65
Utjecaj života i rada na fakultetu na usvajanje moralnih i etičkih vrijednosti studenata	151	2.85	0.68
Utjecaj uprave sveučilišta na promicanje zdravog životnog stila	145	2.12	0.80
Ugodne i poticajne predavaonice na fakultetu	152	2.28	0.81
Zastupljenost izvanučioničke nastave na fakultetu	151	1.89	0.86
Zastupljenost timskog rada na fakultetu	152	2.83	0.79
Razvoj svijesti o okolišu i poticanje na djelovanje u skladu s ciljevima održivog razvoja	152	2.18	0.79
Prisutnost odgovarajućeg prostora za društvene aktivnosti studenata na fakultetu	151	1.97	0.84
Uređenost okoliša fakulteta i njegova primjerenost za boravak studenata u vrijeme pauze	152	2.22	0.96
Raznovrsna ponuda hrane u studentskim restoranima	151	2.38	0.93
Promicanje zdrave prehrane u studentskim restoranima	151	1.87	0.81
Suradnja fakulteta s lokalnom upravom	126	2.37	0.77
Suradnja fakulteta s lokalnom zajednicom	134	2.52	0.77

Ispitanici su također nisko procijenili zalaganje uprave sveučilišta za stvaranje ugodnog i poticajnog ozračja iako su njime uglavnom zadovoljni, kao i odnosima s ostalim studentima i djelatnicima studentske službe, dok su manje zadovoljni odnosima s upravom. Prema izjavama ispitanika život i rad na fakultetu/odjelu uglavnom razvija studente u odgovorne i aktivne građane i potiče usvajanje moralnih i etičkih vrijednosti. Nadalje, moguće je uočiti niske prosječne aritmetičke vrijednosti u stavovima studenata o utjecaju uprave na promicanje zdravog životnog stila i o zalaganju uprave da se isti poboljšaju. Ispitani studenti uglavnom nemaju ugodne i poticajne prostore za rad i društvene aktivnosti, nastava se pretežno odvija u predavaonicama, okoliš fakulteta/odjela uglavnom nije primjeren za boravak studenata, a razvoj svijesti o okolišu i poticanje djelovanja u skladu s ciljevima održivog razvoja uglavnom se ne ostvaruju.

Većina ispitanika se nije izjasnila o suradnji fakulteta/odjela s lokalnom upravom i zajednicom. Radi li se o lošoj informiranosti studenata ili o nepostojećoj suradnji s lokalnim vlastima i društvenom zajednicom iz dobivenih rezultata nije moguće zaključiti. Svi rezultati, s iznimkom odnosa među studentima, pomaknuti su prema nešto nižim prosječnim vrijednostima što ukazuje na nepovoljne stavove ispitanika o cjelokupnom školskom ozračju ili psihosocijalnoj klimi koja još uvijek nema potrebne kvalitete otvorene obrazovne sredine.

ZAKLJUČAK

Trenutno stanje u visokom školstvu nije povoljno. Provedeno istraživanje ukazuje na nezadovoljstvo ispitanika postignutim promjenama nakon Bolonjske reforme: odnos profesor - student još uvijek nema kvalitetne interakcijsko-komunikacijske osobine, a ozračje je u mnogim aspektima nedovoljno ugodno i poticajno. Držimo da se društvena odgovornost nedovoljno ogleda u brizi za obrazovanje koje treba biti u funkciji kvalitete života i rada studenata jer upravo njihova dobrobit pridonosi održivom razvoju. Smatramo da se rješenje problema održivog razvoja, s kojima se čovječanstvo suočava na početku 21. stoljeća, nalazi u obrazovanju, posebice u visokom obrazovanju. Provođenje u djelo ove zahtjevne uloge obrazovanja podrazumijeva promjenu vrijednosne orijentacije i realizaciju novih smjernica održive etike, a to su: kvaliteta učenja, partnerstvo i suradnja u ugodnom i poticajnom okruženju za dobrobit budućih generacija.

LITERATURA

- Bratanić M., (1991), Mikropedagogija – interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, Školska knjiga, Zagreb
- Domović V., (2003), Školsko ozračje i učinkovitost škole, Naklada Slap, Jastrebarsko
- Lay V., (2005), Integralna održivost i učenje, U: Društvena istraživanja, god. 14, br.3, str.353-377
- Plenković J., (2002), Humana ekologija, Sveučilište u Rijeci, Rijeka
- Salomone M. (2005), Strategie educative per la sostenibilità, L'educazione ambientale nel XXI secolo, CELSB, Bergamo
- Sterling, S. (2001) Sustainable education. Re-visioning Learning and Change, Green Books, Devon
- www.dadalos.org Capra F., Promjena svijesti: od mehanicističke slike svijeta do slike svijeta kao jedne cjeline (15.1.2008.)
- <http://public.carnet.hr> UNECE Strategija obrazovanja za održivi razvoj (27.12.2007.)
- <http://zagreb.idi.hr> Bolonjski proces u Hrvatskoj (12.01.2008.)
- <http://labter.engitel.com> Borgarello G., Zobel B., Educazione e sviluppo sostenibile (20.12.2007.)
- www.vlada.hr Obrazovanje i društvo znanja (25.01.2008.)
- www.unesco.org World declaration on Higher education for the twenty-first century: vision and action (13.01.2008.)