

UNIVERZITET U NOVOM SADU
PRIRODNO-MATEMATIČKI FAKULTET
DEPARTMAN ZA
GEOGRAFIJU, TURIZAM I HOTELIJERSTVO

MR ĐURĐICA S. KOMLENOVIĆ

**ORGANIZACIJA GEOGRAFSKE NASTAVE
U ŠKOLSKIM KURIKULUMIMA U SVETU
I PRIMENA ISKUSTAVA U NASTAVI
GEOGRAFIJE SRBIJE**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Novi Sad, 2003. godine

SADRŽAJ

strana

1. UVODNA RAZMATRANJA

1.1 Predmet, zadatak i cilj istraživanja.....	7
1.2 Metodologija istraživanja.....	10

2. OBRAZOVANJE I MEĐUNARODNE ORGANIZACIJE

Obrazovanje na pragu XXI veka.....	13
UNESCO – obrazovanje u XXI veku.....	14
Povezivanje nivoa obrazovanja – princip UNESCO-a.....	17
Procesi globalizacije u obrazovanju.....	20
OECD i reforme obrazovanja.....	22
Svetska banka i obrazovanje.....	25
Savet Evrope i evropska dimenzija u obrazovanju.....	29
Zaključak.	32

3. OBAVEZNO I OSNOVNO OBRAZOVANJE U SVETU

3.1. Ciljevi osnovnog i obaveznog obrazovanja	34
3.2. Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja.....	39
3.3. Institucionalizacija obaveznog obrazovanja.....	42
3.4. Organizacija i struktura školstva u oblasti obaveznog obrazovanja.....	44
3.5. Organizacija i trajanje školske godine, nedelje, dana i školskog časa.....	48
3.6. Opšta koncepcija nastavnih planova i programa.....	53
3.7. Pojam i karakteristike kurikuluma	58
3.8. Decentralizacija nastavnih planova i programa i odnos nacionalnog i školskog kurikuluma.....	65
3.9. Orijehtacija nastavnih planova i programa.....	68
3.10. Traganje za obrazovnim standardima	71
3.11. Profesionalno usmeravanje učenika u okviru obaveznog obrazovanja.....	76
3.12. Kontrola kvaliteta i evaluacija.....	77

3.13. Zaključak	81
-----------------------	----

4. ORGANIZACIJA GEOGRAFSKE NASTAVE U OBAVEZNOM OBRAZOVANJU U SVETU

Razvoj geografske nastave u svetu.....	83
Zaključak	93
4.2.. Organizacija geografske nastave u osnovnom i obaveznom obrazovanju SAD-u	94
Reforma obrazovanja u SAD-u	94
Struktura osnovnog i obaveznog obrazovanja u SAD-u	99
Geografsko obrazovanje u SAD-u.....	101
Pokušaj uvođenja nacionalnih standarda u nastavu geografije	104
Struktura geografske nastave u državi Kolorado.....	108
Zaključak.	114
4.3. Organizacija geografske nastave u osnovnom i obaveznom obrazovanju Australije	115
Osnovno i obavezno obrazovanje u Australiji.....	115
Hobartova deklaracija i ključne oblasti učenja.....	115
Sistem obrazovanja u Australiji.....	117
Nacionalni kurikulum i mesto geografije	119
Struktura geografske nastave u Australiji.	122
Značaj geografske nastave.....	127
Struktura geografske nastave u Ključnoj oblasti učenja.....	128
Zaključak.	133
4.4. Geografsko obrazovanje u post-aparthejd društvu.....	134
Struktura primarne (osnovne) školske geografije u Južnoafričkoj Republici.	136
Primarno-sekundarna geografska nastava u Južnoafričkoj Republici.....	141
Geografija za budućnost	145
Geografska nastava u školama Nigerije	146
Sugestije IGU za razvoj geografskog kurikuluma.....	150

Zaključak	152
4.5. Organizacija geografske nastave u obaveznom obrazovanju Savezne Republike Nemačkoj	153
Osnovno i obavezno obrazovanje u S.R.Nemačkoj	153
Tipovi osnovnih i obaveznih škola u S.R.Nemačkoj	154
Ciljevi osnovnog i obaveznog obrazovanja u S.R.Nemačkoj	155
Reforma geografskog obrazovanja 70-ih godina.....	158
Geografska nastava u nemačkim obaveznim školama	162
Zaključak	167
4.6. Organizacija geografske nastava u osnovnom i obaveznom obrazovanju Velike Britanije na primeru Engleske i Velsa.....	169
Reforma obrazovanja u Engleskoj i Velsu	169
Struktura i organizacija osnovnog i obaveznog obrazovanja u Engleskoj i Velsu	170
Nacionalni nastavni program i ciljevi obaveznog obrazovanja u Engleskoj i Velsu	172
Razvoj geografskog nacionalnog kurikulumu	174
Principi razvoja geografskog kurikulumu.....	175
Struktura geografskog kurikulumu	177
Cilj postizanja – Nivoi znanja (po Nacionalnom geografskom kurikulumu)	187
Zaključak	190
4.7. Organizacija geografske nastave u obaveznom obrazovanju Ruske Federacije.....	192
Reforma sistema obrazovanja u Ruskoj Federaciji	192
Osnovni ciljevi i zadaci reforme obrazovanja	193
Osnovni kurikulum za opšte srednje škole u Ruskoj Federaciji.	194
Principi razvoja kurikulumu opštih srednjih škola.	195
Školski kurikulum nižih srednjih škola	198
Osnovni zadaci nastave geografije u nižem srednjem obrazovanju u Ruskoj Federaciji	206

Program geografije za niže srednje škole	208
Modularni geografski programi	215
Zaključak	217
4.8. Organizacija geografske nastave u osnovnom i obaveznom obrazovanju Republike Slovenije	218
Kurikularna reforma u Republici Sloveniji	218
Principi i opšti ciljevi osnovnog obrazovanja u Republici Sloveniji	223
Geografski kurikulum	225
Značaj geografske nastave	226
Opšti ciljevi geografske nastave u osnovnoj školi Republike Slovenije	227
Program geografije u osnovnoj i obaveznoj školi Republike Slovenije	228
Zaključak	241
5. REFORMA OBRAZOVANJA U REPUBLICI SRBIJI I MESTO GEOGRAFIJE U OSNOVNOM I OBAVEZONOM OBRAZOVANJU	
Reforma obrazovanja u Republici Srbiji	242
Razvoj kurikuluma i predlog njegove strukture	245
Principi, ciljevi i ishodi obrazovanja	249
Obrazovne oblasti kao polazište za koncipiranje kurikuluma	252
Osiguranje kvaliteta i usavršavanje nastavnika	254
Mesto geografije u nacionalnom kurikulumu	255
Geografski kurikulum	256
Zaključak	263
6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	264
7. BIBLIOGRAFIJA	279

PREDGOVOR

Početak ovog veka u Srbiji obeležavaju demokratski procesi i postepeno uključivanje u svetske tokove iz kojih je bila potisnuta. Obrazovanje kao ključni nosilac savremenog društva zahteva korenitu transformaciju. Vlada Republike Srbije i Ministarstvo prosvete i sporta podržali su ciljeve reforme obrazovanja koji se oslanjaju na: decentralizaciju i demokratizaciju, poboljšanje kvaliteta: nastavnog procesa i učenja, sadržaja obrazovanja i obrazovnih postignuća, kao i unapređenje obrazovnih institucija.

Autor ove disertacije je prosvetni radnik, zaposlen u Ministarstvu prosvete i sporta, upustio se u ovo istraživanje sa nadom da će doprineti reformskim procesima u Srbiji, a naročito organizaciji i strukturi geografske nastave u obaveznom obrazovanju. Iskustva i saznanja do kojih se došlo u analizi geografskih kurikuluma odabranih zemalja sveta trebalo bi da pomognu u koncipiranju srpskog geografskog kurikuluma.

Istraživanje je obavljeno Ministarstvu prosvete i sporta Republike Srbije, u Odeljenju za razvoj i Odeljenju za nastavni plan i program u Beogradu i u Georg-Eckert Institutu u Braunschweigu u Nemačkoj. Veliku podršku i stručnu pomoć pružili su mi: mentor prof. dr Jovan Romelić i članovi komisije prof.dr Vuladin Rudić i prof.dr Rade Davidović, kojima se nesebično zahvaljujem.

Novi Sad,

21. o4. 2003. godine

Mr Đurđica S. Komlenović

1. UVODNA RAZMATRANJA

1.1. PREDMET, ZADATAK I CILJ ISTRAŽIVANJA

U većini zemalja sveta poslednje decenije obeležene su veoma krupnim i dinamičnim promenama u društvu, privredi, načinu života, kulturi, nauci i tehnologiji. Efekti ovih kompleksnih promena postavljaju nove zahteve prema sistemu obrazovanja. Obrazovni sistemi u zemljama sveta treba da stvaraju svestrano obrazovnu ličnost: mlade ljude sa širokom opštom kulturom, sa razvijenim moralnim i estetskim osobinama, kreativno orijentisani i sa svestrano razvijenim sposobnostima, što će im omogućiti da se lakše uključe u svet odraslih radi stvaranja materijalnih i duhovnih dobara za sebe i zajednicu kojoj pripadaju.

U skladu sa savremenim potrebama društva neophodno je podizanje kvaliteta i kreativnosti obrazovanja, odnosno modernizacijski procesi obrazovnog sistema odgovoriće izazovima XXI veka.

Krajem prošlog veka u mnogim zemljama sveta sprovedene su reforme obrazovanja. U pojedinim zemljama reforme su bile *korenite* i *modernizacijske*, u drugim zemljama su *strukturalne* i *sistemske*.¹ Reforme obrazovanja čini skup organizovanih radnji i mera koje imaju za cilj inoviranje i modernizaciju određenih segmenata ili kompletnog sistema obrazovanja, odnosno prilagođavanje obrazovanja društveno-ekonomskim i tehnološkim novinama.

U našoj zemlji, 2000. godinu obeležavaju velike i radikalne transformacije u političkom i ekonomskom sistemu države, i uporedo sa njima odvijaju se promene u oblasti obrazovanja. Glavni ciljevi političkih i ekonomskih promena, proces tranzicije, predstavljaju ključne principe promena u obrazovanju. Savremeno obrazovanje mora da bude usmereno prema sutrašnjici, razvijenoj Evropi, pri čemu mora da se uspostavi

¹ 'Korenite reforme podrazumevaju direktnu i momentalnu korekciju najvidljivijih karakteristika ideološkog obrazovanja. Reforme *modernizacije* predstavljaju izraz "usvajanja" politike koja podrazumeva ažuriranje nastavnog programa i udžbenika, novih nastavnih metoda, itd. ...*Strukturalne* reforme se odnose na promene...između različitih nivoa i tipova obrazovanja...često podrazumevaju istinske inovacije i odstupanja od starih struktura...*Sistemske* reforme su dugotrajan i nepovratan proces koji pokreću četiri prelomna zadatka: depolitizacija, demonopolizacija, sloboda izbora i decentralizacija sistema obrazovanja', *Strategija razvoja i reforme obrazovanja u svetu*, (1997), Ministarstvo prosvete, Beograd, str. 96-97.

ravnoteža između tradicionalnih, nacionalnih i individualnih vrednosti i savremenih težnji i potreba savremenog sveta.

Poznato je da Nastavni programi geografije (*geografski kurikulum*) sa specifičnim nastavnim sadržajima imaju istaknuto mesto u opštem obrazovanju i u formiranju kompleksnog pogleda na svet. Usavršavanje i osavremenjavanje nastavnih programa, njihova racionalizacija i poboljšanje ne znači samo zamenu nastavnih sadržaja novim programskim zahtevima, već podrazumeva i neophodnu korelaciju i međusobno povezivanje i usklađivanje sa ostalim nastavnim programima.

Sistemska reforma obrazovanja u našoj zemlji je pred geografu postavila veoma delikatna i složena pitanja koja se odnose na:

- Strategiju obrazovanja;
- Organizaciju nastave geografije u osnovnom i srednjem obrazovanju;
- Primena iskustava drugih zemalja u nastavi geografije u Srbiji;
- Strukturu geografske nastave;
- Stručno usavršavanje nastavnika.

Ovakva i slična pitanja opredelila su predmet, cilj i zadatak ovog istraživanja.

Predmet istraživanja je: *Organizacija geografske nastave u školskim kurikulumima u svetu* (SAD, Australija, Južnoafrička Republika, Nemačka, Engleska i Vels, Rusija i Republika Slovenija) obuhvata: organizaciju i strukturu osnovnog i obaveznog obrazovanja, organizaciju i strukturu geografije kao nastavnog predmeta i njihovu implikaciju na geografski kurikulum u Republici Srbiji. Predmet istraživanja u skladu je sa potrebom pedagoške prakse, modernizacije i racionalizacije *geografije kao nastavnog predmeta*, i ustanove u kojoj je autor ovog rada zaposlen.

Ključno pitanje ovog istraživanja je: *Koje elemente iz geografskih kurikuluma izabranih zemalja sveta možemo primeniti u struktuiranju srpskog geografskog kurikuluma?* Pitanje potvrđuje i glavni **cilj** našeg rada, a **zadatak** istraživanja usmeren je na proučavanje, analizu i poređenje: organizaciju i strukturu osnovnog i obaveznog obrazovanja, organizaciju i strukturu geografskog kurikuluma u osnovnim i obaveznim školama. Postavljenim ciljem i zadatkom istraživanja otvara se veliki broj pitanja:

1. Zašto je odabrana geografija kao nastavni predmet u osnovnom i obaveznom obrazovanju?

2. Zašto su odabrani nastavni programi (*geografski kurikulumi*) ovih država (SAD, Australija, Južnoafrička Republika, Nemačka, Engleska i Vels, Rusija i Republika Slovenija)?
3. Da li se može izvesti komparativna analiza?
4. Koji su ključni elementi prema kojima se sprovodi poređenje?

Odgovori na ova pitanja predstavljaju uvod u analizu.

1. Zašto je odabrana geografija kao nastavni predmet u osnovnom i obaveznom obrazovanju?

U svim zemljama sveta geografija u osnovnom i obaveznom obrazovanju zasnovana je na veoma sličnim ciljevima i zadacima, kao i obrazovnim zahtevima koje treba ostvariti u procesu obrazovanja i vaspitanja, a najčešće su usmereni su na: afirmaciju ličnosti, osobina, sposobnosti i individualnog razvoja deteta. Znanja i veštine su veoma značajne komponente ciljeva geografskog obrazovanja i predstavljaju osnovu daljem obrazovanju i pripremama za uključivanje mladih u svet odraslih. Posebno se uočava potreba ka globalizaciji društvenih zahteva i istucanju zajedničkih vrednosti neophodnih za život u multietničkom, multikulturnom, multijezičkom ... društvu.

2. Zašto su odabrani nastavni programi (*geografski kurikulumi*) ovih država (SAD, Australija, Južnoafrička Republika i Nigerija, Nemačka, Engleska i Vels, Rusija i Republika Slovenija)?

Obrazovni sistem Nemačke i Rusije imali su velikog uticaja na srpsko školstvo u prošlosti, SAD i Australija su visoko razvijene industrijske i multietničke zemlje sa specifičnim modularnim sistemima i kursevima geografske nastave. Ove zemlje su karakteristične po raznolikom školskom sistemu i mnoštvu nastavnih programa i geografskih kurikuluma. Južnoafrička Republika i Nigerija su post-aparthejske zemlje gde se i danas primećuju uticaji obrazovnog sistema visoko razvijene Velike Britanije. Geografski kurikulumi Engleske i Velsa ušli su u implementaciju (nakon opsežnih revizija), iskustva ove zemlje kao i Republike Slovenije, geografski i etnički nama najbliže, mogu da nam trasiraju put ka našem Geografskom kurikulumu, pri čemu treba da sačuvamo naše tradicionalne vrednosti i kvalitete opšteg i geografskog obrazovanja.

3. Da li se može izvesti komparativna analiza?

Prilikom analize pošli smo od:

- a) preporuka međunarodnih organizacija i institucija usmerenih na razvoj obrazovanja,
- b) osnovnih segmenta osnovnog i obaveznog obrazovanja u svetu,
- c) nastavnih programa geografije u osnovnom i obaveznom obrazovanju odabranih zemalja.

4. Koji su ključni elementi prema kojima se sprovodi poređenje?

Odabrani segmenti osnovnog i obaveznog obrazovanja i nastavni programi geografije u okviru osnovnog i obaveznog obrazovanja ujedno su i elementi prema kojima se poređenje sprovodi. Većina zajedničkih aspekata u osnovnom i obaveznom obrazovanju i nastavnim programima geografije u okviru osnovnog i obaveznog obrazovanja sadržani su u sledećim segmentima:

- a) osnovne smernice (ciljevi i zadaci) osnovnog i obaveznog obrazovanja i geografske nastave,
- b) organizacija osnovnog i obaveznog školovanja i nastave geografije,
- c) koncepcija geografskog kurikuluma.

Prilikom izbora ovih elemenata vodili smo računa da budu zastupljeni u skoro svim sistemima i programima, da su reformski procesi aktuelni i da pružaju mogućnost donošenja pouzdanih zaključaka. Krajni cilj analize jeste saznanje koji su to elementi i u kojoj meri su relevantni za pojedine osnovne i obavezne škole i geografsku nastavu u okviru njih.

1.2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Koncepcija i struktura rada ima teoretski karakter i zasniva se na operativnom (primenjenom) i teorijskom istraživanju koje je u direktnoj službi unapređenja pedagoške prakse i nastave geografije.

Da bi smo odgovorili na ključno pitanje–hipotezu rada, odabran je istorijski i deskriptivni metod, prikupljanje i proučavanje pedagoških podataka i dokumentacije iz prošlosti i iz savremene pedagoške prakse.

Istorijski metod sa načelima postupnosti i autentičnosti realizovan je tehnikom proučavanja primarnih i sekundarnih dokumenata. Pedagoški sadržaji i njihova

komparativna analiza pomogli su da sagledamo razvoj obrazovanja i geografske nastave u bliskoj prošlosti što predstavlja važan segment ovog istraživanja.

Pri korišćenju deskriptivne metode proučavane su savremene pedagoške pojave sa njihovom uzročno-posledičnom povezanošću.

Istraživanje je obavljeno u Ministarstvu prosvete i sporta u Odeljenju za razvoj i Odeljenju za nastavni plan i program u Beogradu i u Georg-Eckert Institutu u Braunschweigu u Nemačkoj. Dokumenti koji su korišćeni u ovom istraživanju mogu da se klasifikuju u nekoliko osnovnih tipova:

- a) Dokumenti organa vlasti o prosveti : zakoni, uredbe, Nacionalni kurikulumi;
- b) Dokumenti škola, pedagoških ustanova i geografskih udruženja;
- c) Udžbenička literatura: udžbenici i priručnici;
- d) Pedagoška literatura: stručni i naučni radovi publikovani u zbornicima, časopisima i listovima.

Najveći i najznačajniji deo istraživanja i prikupljanja dokumentacije obavljen je u Nemačkoj uz značajnu stručnu pomoć dr Sabine Rutar. Proučavana su i analizirana: izdanja Instituta - Zbornik radova, udžbenička i atlasna literatura, Nacionalni i Geografski kurikulumi velikog broja zemalja sveta, raznovrsni zakoni, priručnici i ostala dokumenta koja su mogla da doprinesu istraživačkom zadatku. Dragocena literatura (zbornici radova, saopštenja i obaveštenja) u izdanju Ministarstva prosvete i sporta doprinela je rasvetljavanju pojedinih dilema prilikom realizacije određenih segmenata rada.

Korišćena je domaća i strana literatura, gde su određene celine ili kompletni tekstovi i dokumenta prevedena u toku rada a korišćeni su i ranije prevedeni tekstovi. U citiranim tekstovima nisu vršene jezičke i ortografske intervencije.

Ovo istraživanje upućeno je na kvalitativnu obradu prikupljenih podataka, iznalaženje kauzalnih odnosa u različitim sistemima obrazovanja i u geografskim kurikulumima, i dovođenjem u vezu sa postavljenom hipotezom ovog istraživanja. Verujemo da će ovo istraživanje doprineti harmoničnoj organizaciji i strukturi geografskog kurikuluma i obrazovnog sistema uopšte.

2. OBRAZOVANJE I MEĐUNARODNE ORGANIZACIJE

2.1. OBRAZOVANJE NA PRAGU XXI VEKA

Kraj XX veka karakterišu globalne promene i velika naučno-tehnološka dostignuća, što otvara puteve novim civilizacijskim tokovima. Obrazovanje postaje najvažniji i najsloženiji činilac savremenog društva. Obrazovna politika učestvuje u kreiranju sveta, komunikaciji i toleranciji među ljudima, demokratskim procesima svakodnevice., zato se od obrazovanja u XXI veku očekuje da bude savremeno, stručno, da razvija individualne sposobnosti, kreativnost, i mora da utiče na razvoj ličnosti, društvenih, kulturnih i moralnih vrednosti. Od obrazovnog sistema očekuje se da "stvora svestranu obrazovanu ličnost; ljude široke opšte kulture, svestrano razvijenih sposobnosti i kreativne orijentacije; ličnost harmonično razvijene socijalne, moralne i estetske kulture; radnike koji stvaraju materijalna i duhovna dobra za sebe i druge, radnike koji prate naučna i kulturna dostignuća i permanentno se obrazuju. Na ovaj način obrazovanje će doprineti duhovnom razvoju ličnosti i kreiranju uslova koji mogu da doprinesu afirmaciji u profesionalnom radu".²

Brze društveno-ekonomske promene, naučno-tehnološki napredak nameću definisanje ciljeva kojima obrazovanje teži kao i aktivno uključivanje čoveka kao učesnika i nosioca svih promena.

Demokratske promene savremenog sveta podrazumevaju i demokratizaciju obrazovanja: uvođenje besplatnog obaveznog osnovnog obrazovanja, sticanje obrazovanja pod jednakim uslovima za sve pojedince koji se školuju, pružanje stručnog i profesionalnog obrazovanja, uvođenje savremene obrazovne tehnologije, fleksibilnost nastavnih programa, demokratizaciju procesa odlučivanja i upravljanja.

Obrazovanje budućnosti zahteva rekonstrukciju sistema obrazovanja što znači: sprovođenje reformi celokupnog sistema obrazovanja, razvoj koncepcije permanentnog obrazovanja koje će pratiti potrebe i promene u društvu. Pored umenja, znanja i veština, obrazovanje ima zadatak da razvija kreativnost, odgovornost, fleksibilnost, nezavisnost, mišljenje i sposobnost odlučivanja.

² Herera A. – Mandić, P. (1989), *Obrazovanje za XXI stoljeće*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str.240.

Modernizacija obrazovanja podrazumeva uvođenje novih tehničkih sredstava i novih tehnologija, ima za cilj "razvijanje naučnih stavova deteta, kao što su kreativnost, kritički duh, objektivnost, tačnost, sticanje odgovarajućih sposobnosti i znanja u skladu sa njegovim umnim i fizičkim razvojem, počevši od neposredne saradnje i osnovnih naučnih i tehničkih pojmova".³ Uvođenje savremene nauke i tehnologije u nastavni proces nezamisliv je bez prethodnih izmene u nastavnim planovima i programima, obezbeđenja interdisciplinarnosti u nastavnom procesu, prilagođavanja nastavnih sredstava, nastavnih metoda i tehnika rada novoj nastavi.

Poseban zadatak savremenog obrazovanja odnosi se na razvijanje stvaralačkih sposobnosti i podizanje intelektualnog potencijala mladih, a da se pri tome ne zanemare dostignuća, osnovna znanja i plodovi ljudskog iskustva. Sve to zajedno, daje pečat savremenim, brzim društvenim tokovima i složenim karakteristikama proizvodnih procesa i potrebama pojedinaca u njima.

2.2. UNESCO I OBRAZOVANJE U XXI VEKU

Ekonomske, društvene, tehničko-tehnološke i ekološke promene daju obrazovnom sistemu novu ulogu i neposredno utiču na njegov razvoj. Kvalitetno obrazovanje doprinosi zadovoljenju ekonomskih, društvenih, tehnoloških i ekoloških potreba i podstiče naučno-tehnički i kulturni napredak društva.

Obrazovanja za XXI vek je neiscrpna tema međunarodnih organizacija i asocijacija UNESCO, OECD, Svetske banke. Njihova istraživanja, zaključci, preporuke i finansijska podrška od velikog su značaja za obrazovne sisteme zemalja sveta.

Svetska organizacija UNESCO - Međunarodni institut za obrazovno planiranje u Parizu, u svojoj Preporuci ministarstvima obrazovanja⁴ o problemima informisanja (1977.) potencira da se "problemi koje predstavlja razvoj nacionalnih obrazovnih sistema mogu efikasnije rešavati ako se zna izvući korist iz analognih iskustava drugih

³ Revija obrazovanja, (1984) broj 1-2/85, *Preporuka međunarodne konferencije o obrazovanju, br.74. o osnovnom obrazovanju i uvođenju nauke i tehnike*, UNESCO, Ženeva, strana 20.

⁴ Delors, J. (1996), *The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris, ukupno -str.180.

zemalja, naročito zemalja u razvoju".⁵ Preporuka predlaže stvaranje svetske informativne mreže za obrazovanje "da bi se lakše definisala obrazovna politika, pripremile reforme, odredili i sprovedi prioriteta u obrazovanju, poboljšao postojeći obrazovni sistem i obrazovna politika".⁶

Sedam godina kasnije (1984.), UNESCO u knjizi "Obrazovno planiranje u kontekstu tekućih problema" iznosi rezultate istraživanja u obrazovanju razvrstane u tri tematske celine:

1. Odnosi između obrazovnog planiranja i tehnološkog razvoja; naučne i tehnološke politike;
2. Raznolikost područja obrazovanja i problemi njegovog planiranja;
3. Veza između planiranja obrazovanja donošenja odluka i promena obrazovne politike.

Smatra se da je glavni zadatak planiranja obrazovanja da ustanovi kako njegova funkcija odgovara ukupnim društvenim potrebama unutar kojeg obrazovanje dobija svoj značaj. Svet prihvata obrazovanje kao nezamenljivi faktor dugoročnog razvoja i preduzima mere da ono bude dostupno svima: obrazovanje za sve".⁷

U izveštaju UNESCO, Međunarodne Komisije o obrazovanju za XXI vek, održanoj u Ženevi 1994. godine, definisani su pravci razvoja društva i obrazovanja: "usmeravanje sveta ka većem međusobnom razumevanju, većem osećanju odgovornosti i većoj solidarnosti, pomoću prihvatanja naših duhovnih vrednosti i razlika u kulturama. Obezbeđivanjem pristupa znanju za sve, obrazovanje dobija tačno onaj univerzalni zadatak da pomogne ljudima da shvate svet i da razumeju druge".⁸

Komisija ukazuje na potrebu fleksibilnijeg sistema obrazovanja koji će sadržati: raznovrsne nastavne programe, raznovrsnije oblike obrazovanja, profesionalne prakse i sistema stručnog usavršavanja a to će omogućiti da se reše problemi nezaposlenosti, društvene otuđenosti i rasipanje ljudskog potencijala. Komisija se zalaže za doživotno obrazovanje i naglašava prednosti ove koncepcije: fleksibilnost, raznovrsnost i dostupnost vremenu i prostoru. Ovakvo obrazovanje uticaće na razvoj ličnosti, znanja i veština, sposobnost komunikacije i opšte aktivnosti u ličnom i profesionalnom životu.

⁵ Nedeljković, M. (1994), *Obrazovanje i razvoj, Obrazovanje i društvo*, knjiga I, Beograd, str.8.

⁶Nedeljković, M. (1994), *Obrazovanje i razvoj, Obrazovanje i društvo*, knjiga I, Beograd, str.8.

⁷ Isto. str.9.

⁸ Delors, J. (1996), *The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris, str.43.

Da bi obrazovanje odgovorilo svojim ciljevima, mora se organizovati oko četiri osnovne oblasti koje će svakom pojedincu predstavljati *stubove znanja*:

1. **Učenje za znanje**, znači, naučiti sticati znanje i usklađivanje širokih opštih znanja sa mogućnošću temeljnog savlađivanja sadržaja iz određenih naučnih disciplina. Tako će pojedinac moći da razume i istražuje svet koji ga okružuje, da spozna sve različitosti sveta, a to će podsticati intelektualnu radoznalost i samostalno procenjivanje, a stimulisaće kritičko mišljenje.
2. **Učenje za rad**, podrazumeva usavršavanje u svojoj profesiji, ovladavanje kompetentnim znanjima kako bi pojedinac mogao da se snalazi u raznim situacijama: naučiti da se znanja prepoznaju i praktično primene, kao i razviti "sposobnosti za timski rad. To podrazumeva i *učenje za znanje* u kontekstu različitog iskustva mladih ljudi u pogledu društvenog i radnog iskustva, koji mogu biti neformalni – nastali kao rezultat lokalnog ili nacionalnog konteksta – ili formalni, koji uključuju kurseve, alternativne studije i rad".⁹
3. **Učenje za zajednički život**, ovo pitanje je apostrofirao Edgar For (1972. godine u preporukama za obrazovanje za XXI vek pod okriljem UNESCO). Potrebno je zahtevati veću samostalnost i sposobnost sa povećanjem lične odgovornosti u okviru realizacije zajedničkih projekata, pri čemu ne sme da se ostavi "neiskorišćenim ni jedan talenat koji je kao riznica skriven u samom čoveku".¹⁰ Živeti i saradivati sa drugim ljudima uz poštovanje i razumevanje različitosti i međusobne sličnosti kao i međuzavisnosti svih ljudi sveta podrazumeva zajednički proces učenja i rada u svim situacijama, u duhu poštovanja vrednosti pluralizma, razumevanja i zalaganja za mir.
4. **Učenje za postojanje**, usmereno je na razvoj i negovanje sopstvene ličnosti i sposobnosti za samostalno delovanje u procesu rasuđivanja i lične odgovornosti. Obrazovanje mora da doprinese razvoju individualnih potencijala: pamćenje, rasuđivanje, fizičke sposobnosti, prirodne sklonosti, smisao za lepo, sposobnosti za komunikaciju Ovaj stub znanja podrazumeva i razvoj i negovanje

⁹ Delors, J. (1996), *The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris, str. 67.

¹⁰ isto, str. 69.

porodičnih, društvenih, stvaralačko-tehničkih potencijala koji maštu pretvaraju u stvarnost.¹¹

Komisija preporučuje da se svakom od *četiri stuba znanja* mora posvetiti podjednaka pažnja u svim obrazovnim strukturama, ne vezujući ih samo za jednu fazu ili jedno mesto jer obrazovanje treba da bude prisutno u svim periodima i područjima čovekovog razvoja. Ovakve preporuke treba da budu od suštinskog značaja za obrazovanje i da budu glavne smernice budućih reformi i nove pedagoške politike, kako zbog sadržaja tako i zbog metoda obrazovanja¹².

Obrazovanje mora biti kontinuirano, doživotno, da se prilagođava promenama uslovljenim naučno-tehnološkim procesima pri čemu ne sme da se zanemare osnovna znanja, veštine i postignuća ljudskog iskustva. Doživotno obrazovanje je civilizacijska potreba, ne samo u materijalnoj, nego i kulturnoj sferi savremenog doba. Takvo obrazovanje otvara nove mogućnosti sticanja i proširivanja znanja što doprinosi svestranom razvoju ličnosti, doprinosi ličnom zadovoljstvu i zadovoljenju potreba zajednice. Porast nivoa i kvaliteta obrazovanja čini društvo boljim, mudrijim i prilagodljivijim promenama.

2.3. POVEZIVANJE NIVOA OBRAZOVANJA - princip UNESCO-a -

Najveći izazov s kraja XX veka predstavlja stvaranje najpovoljnijih uslova za stvaranje kvalitetnog bazičnog obrazovanja koje bi bilo dostupno svima, kako bi svako mogao koristiti svoja znanja u spoznaji i razumevanju sveta i prostora koji ga okružuju. U Džomtijenu, na Konferenciji o obrazovanju (1990.) donešeni su zaključci o potrebama bazičnog obrazovanja, a to je jedan od važnijih principa UNESCO.¹³

Bazične potrebe obrazovanja obuhvataju: čitanje, pisanje, brojanje, računanje i komunikaciju sa drugima, osnovne sadržaje učenja. To su znanja i profesionalne veštine koje su potrebne za poboljšanje kvaliteta života, rada i nastavak obrazovanja.

¹¹ Delors, J. (1996), *The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris, str. 75-87.

¹² Isto, str. 17-21.

¹³ Isto, str. 19-21.

Pored bazičnih znanja u toku obrazovanja mora se omogućiti razvoj i bogaćenje ličnih i intelektualnih znanja i veština kroz spoznaju etičkih, kulturnih, naučno-tehničkih i društveno-ekonomskih komponenata.

Bazičnim obrazovanjem u ovom trenutku potrebno je obuhvatiti oko 1 200 miliona žitelja naše planete (oko 900 miliona odraslih nepismenih osoba i oko 300 miliona dece koja ne idu u školu ili koja su pre vremena napustila školu).¹⁴ Rešavanje ovog problema predstavlja prioritet svih zemalja sveta, i iziskuje značajnu tehničku pomoć koja je imperativ međunarodnih organizacija i asocijacija.

Komisija UNESCO-a preporučuje da bazično obrazovanje počinje u predškolskom dobu deteta uz učešće porodice i šire zajednice. Tokom bazičnog obrazovanja kod učenika je potrebno razvijati ljubav i želju ka učenju i saznavanju. Živimo u vremenu velike nezaposlenosti, neiskorišćenog ljudskog potencijala. Mladi se osećaju odbačenim i besperspektivnim. Pa kakvu srednju školu predlaže Komisija? Srednja škola je veliki izazov i velika prekretnica u životu mladih. Na uzrastu od 12 - 14 godina oni moraju da budu dovoljno svesni i zreli da odluče o svojoj budućnosti i da budu dovoljno uspešni u svojoj profesiji koja će im trasirati životne puteve do njihove zrelosti. Uz uvažavanje individualnih i intelektualnih različitosti mladih, srednja škola mora da nudi lepezu obrazovnih puteva i da bude orijentisana ka profesionalnom obrazovanju. Pored nastave u školi preporučuje se profesionalna i društvena praksa, što će omogućiti otkrivanje određenog talenta i sklonosti kod učenika. Komisija naglašava i potrebu alternativnog studiranja uz rad, organizovanje "sendvič kurseva", koji će pomoći u procesu rada kao i u procesu odrastanja i sazrevanja.

Po završetku srednje škole, najsposobniji učenici (kriterijumi su veoma oštri pri selekciji) svoje obrazovanje će nastaviti na najvišem nivou, na univerzitetu, a ostali, usko i kvalitetno profesionalno obrazovanje stićaće na visokoškolskim ustanovama u trajanju od 2 do 4 godine. Veliki problem ka ovakvoj orijentaciji predstavljaju mladi koji su van sistema obrazovanja, bez kvalifikacije su ili poseduju stručno obrazovanje koje nije potrebno tržištu rada. Ova preporuka ističe velike prednosti: talentovani mladi ljudi našli bi svoje mesto za primenu i bavljenje teorijskim ili praktičnim istraživanjima, a stručna i profesionalna znanja mogu se sticati, obogaćivati, korigovati dotadašnja u ustanovama ili visokoškolskim institucijama tokom čitavog života.

¹⁴ UNESCO, (2001), *World Education Report 2001*, Paris, str. 18 - 21.

Komisija je naglasila da bi ovakav predlog pomogao u pripremi budućih istraživača, naučnika i diplomiranih stručnjaka visokog i srednjeg nivoa obrazovanja, što vodi ka razrešavanju potrebe i tražnje na tržištu rada.¹⁵

Neosporno je da obrazovanje, raformisanjem određenih segmenata, mora da se prilagođava savremenim društveno-ekonomskim i naučno-tehnološkim promenama. "Komisija upravo naglašava da brojne reforme koje idu jedna za drugom onemogućuju sprovođenje same reforme jer sistemu ne obezbeđuju neophodno vreme za rađanje novih ideja i onemogućavaju sve radne ljude da budu aktivni učesnici u njoj".¹⁶

Iskustvo nas opominje da se prilikom sprovođenja radikalnih reformi odbacuju iskustva i vrednosti obrazovanja iz prošlosti a to je uticalo na inertnost pedagoga, roditelja i učenika, te takve reforme nisu prihvaćene niti su sprovedene u praksi.

Proces promena u sistemu obrazovanja treba da bude permanentan. U realizaciji ovako značajnog poduhvata moraju biti uključeni:

1. lokalna zajednica i roditelji,
2. pedagozi,
3. državna vlast,
4. međunarodna zajednica.¹⁷

Ukoliko su svi navedeni učesnici angažovani, njihova stručna, materijalna i tehnička pomoć dovešće do uspešne realizacije skoro svakog segmenta ovog značajnog zadatka.

Uključivanje lokalne zajednice doprinosi konstruktivnijem rešavanju reformskih promena koje će se odraziti na poboljšanje kvaliteta života svakog pojedinca. Tako će proces decentralizacije zaživeti i uticaće na povećanje odgovornosti svih aktera u procesu.

Uticanjem na poboljšanje socijalnog, materijalnog i kulturnog statusa svih zaposlenih u obrazovanju pozitivno će se odražavati na odgovornost i želju za inovacijama u nastavnom procesu što je veoma značajno u sistemu obrazovanja.

Od državne vlasti se očekuje da utvrdi jasnu strategiju obrazovnog sistema koji će biti dostupan svima i da pruži finansijsku podršku.

¹⁵ Delors, J. (1996), *The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris, str. 18-21.

¹⁶ isto, str. 21.

¹⁷ Ostini, M. (1998), *The Basic Concepts and Core Competencies*, Written Contribution, Strasbourg, Council of Europe, str. 3-5.

Međunarodna zajednica preko institucija i asocijacija treba da pruži stručnu, tehničku i materijalnu pomoć za realizaciju obrazovnih nacionalnih projekata.¹⁸

2.4. PROCESI GLOBALIZACIJE U OBRAZOVANJU

Pravci razvoja ljudskog društva i obrazovanja u XXI veku usmereni su na svetsku međuzavisnost i globalizaciju savremenog života.

Brojni analitičari, istraživači, pedagozi i političari sveta pojam globalizacije označavaju kao niz fenomena koji su univerzalnog karaktera, njihovi efekti su trajni i obuhvataju ceo svet. Efekti globalizacije počeli su da se manifestuju prvenstveno u ekonomiji, a ubrzo i na svim ostalim sferama ljudskog društva. Globalistički procesi su veoma brzi, oslanjaju se na znanje i stručne sposobnosti, pa se nameću pitanja:

- Kakvo treba da bude obrazovanje da bi odgovorili zahtevima globalizacije?
- Kako i koliko procesi globalizacije utiču ili mogu da utiču na nacionalne obrazovne sisteme i njihov razvoj?¹⁹

Po mišljenju nekih analitičara i pedagoga opšte obrazovanje treba da pruži solidnu osnovu iz prirodnih nauka i matematike. Stečena praktična i teorijska znanja biće osnova sticanju profesionalnih veština neophodnih za praćenje tehničko – tehnoloških promena i potreba u procesu rada, podrazumevajući i doživotno osposobljavanje. Ovakvo opšte obrazovanje, naročito srednje, podržaće samozapošljavanje i produktivnost rada biće efikasnija. Akcenat globalizacijskih promena treba da bude na upoznavanju drugih kultura, na zajedničkom životu, na jačanju znanja i veština u procesu visokog obrazovanja da bi se zadovoljili zahtevi radnih mesta u proizvodnji, upravljanju i biznisu. Visoko obrazovanje treba da pojedincu omogući sticanje znanja i veština u procesu istraživanja, širenja, primenu znanja i uspostavljanje veza u svim sferama ljudskog društva, a kroz uvođenje i transfer

¹⁸ Delors, J. (1996), *The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris, str. 22-26.

¹⁹ Carton, M. & Tawil, S. (1997), *Economic Globalization and Educational Policies*, Prospects, International Bureau of Education, Geneva, no. 1, str. 26-28.

novih programa koji će pratiti dostignuća u prirodnim naukama, informacionim i tehnološkim sistemima.²⁰

Analizirajući uticaj globalizacije na sisteme obrazovanja i promene u sferi obrazovanja neki analitičari i istraživači su utvrdili opšte tendencije u tim procesima. Wadi Haddad proučavao je proces globalizacije u svetskoj ekonomiji i njen uticaj na obrazovanje i tom prilikom je izdvojio 5 jasno diferenciranih grupa zemalja:

1. *Visoko razvijene* zapadnoevropske zemlje, Japan, SAD i Kanada akcentiraju na jačanje naučnih inovacija, kreativnog menadžmenta i kvalitetnije univerzalno srednje obrazovanje, a naročito visoko obrazovanje i primenu istraživačkih rezultata u proizvodnji i uslužnim delatnostima.
2. *Nove industrijalizovane zemlje* sposobne su uz efikasnije i efektnije ulaganje da poboljšaju kvalitet i kvantitet obrazovanja i stručnog osposobljavanja, da jačaju razvoj tehničko - tehnološkog obrazovanja, inovatorstva i istraživanja na univerzitetu da bi se rezultati primenili u privredi i da bi poboljšali svoju konkurenciju na svetskom tržištu,
3. *Zemlje sa srednjim i niskim nacionalnim dohotkom* imaju univerzalno osnovno obrazovanje i nagli porast broja upisanih u srednje škole i na univerzitete. Kod ove grupacije zemalja primećuje se uvođenje novih informacionih tehnologija i tehnologija menadžmenta što treba da stvori bolje uslove za oblasti rada i proizvodnje. Najveći problem, prisutan je u kvalitetu obrazovanja, iako je napravljen mali pomak, kvalitet obrazovanja još uvek ne zadovoljava potrebe savremenog društva i tržišta rada.
4. Četvrtoj grupi pripadaju *zemlje koje su u fazi industrijalizacije*. U ovim zemljama je neophodno da se utiče na podizanje nivoa znanja i veština za rad i to na svim nivoima obrazovanja. Ovo se smatra prioritetom zbog neophodnosti praćenja trendova informacione revolucije. U ovim zemljama još uvek se insistira na bazičnom obrazovanju.
5. Ovu grupu čine *poljoprivredne zemlje*, koje se bore da bazičnim obrazovanjem obuhvate kompletnu naciju. Savremeni naučno - tehnološki procesi nameću potrebu za visoko obrazovanim i stručnim kadrovima zbog

²⁰ Wadi, D. H. (1997), *Globalization of the economy: the implications for education and skill formation*, Prospects, International Bureau of Education, Geneve, no. 1, str. 13.

potrebe uključivanja u društveno - ekonomske procese u zemlji i u svetu. Ove zemlje pritiskaju velika finansijska ograničenja koja koče razvoj obrazovnog sistema.

Na osnovu istraživanja procesa globalizacije u obrazovnim sistemima pojedinih zemalja sveta, Noel F. McGinn zaključuje "da sadašnji talasi globalizacije imaju relativno male efekte na nacionalne obrazovne sisteme".²¹ On smatra da školski sistemi moraju pre svega da budu u službi mladih i njihovog poimanja savremenih svetskih tokova kako bi oni mogli da kanališu i iskoriste svoje intelektualne, radne i životne potrebe u svim njihovim dimenzijama.

2.5. OECD I REFORMA OBRAZOVANJA

Velike promene u sistemu obrazovanja, podrazumevaju odbacivanje prevaziđenih nastavnih sadržaja, nastavnih metoda i tehnike rada, osavremenjavanje nastavnog procesa uopšte. Savet OECD za obrazovanje, u izveštaju "Tehnologija i obrazovanje", 1984. godine, prezentuje različite aspekte odnosa između tehnologije i nastavnih planova i programa. Na osnovu zaključka jasno se vidi da je: neophodno izvršiti velike promene u nastavnim planovima i programima na svim nivoima obrazovanja. To podrazumeva savremeni naučno - tehnološki pristup već postojećim planovima, nastavnim programima ili postojećim predmetima na određenom nivou obrazovanja.

Krajem 1990. godine u Parizu je održana Konferencija ministara prosvete zemalja članica OECD-a. Razmatrano je stanje u obrazovanju i date su preporuke za razvoj obrazovanja za prve godine XXI veka. Opšti zaključak je: "obrazovanje mora da dobije jedno od centralnih mesta jer to su potrebe naglog razvoja ljudskog društva! Početno obrazovanje i osposobljavanje treba da imaju univerzalni visoki kvalitet i da svim ljudima obezbede osnovu znanja, veština i vrednosti koji će omogućiti puno učešće u savladavanju budućih izazova. Pojedinci treba da budu osposobljeni da uče i ponovo

²¹ Noel, F. (1997) *The impact of globalizacion on national education systems*, Prospects, International Bureau of Education, Geneve, no 1, str.11.

uče. Dalji razvoj obrazovanja treba da omogući da se kroz formalno i neformalno obrazovanje i osposobljavanje ostvaruje ključni cilj - doživotno učenje"²².

U skladu sa zaključcima iz 1993. godine, na Konferenciji održanoj 1996. godine u Parizu ministri iz zemalja članica OECD-a usvojili su 11 zadataka neophodnih za dalji razvoj obrazovanja:

1. Kvalitetno obrazovanje koje se stiče na početku doživotnog učenja ima odlučujuću ulogu za dalje obrazovanje i stručno osposobljavanje koje mora da bude kontinuirano i efikasno u svim sredinama.
2. Potrebno je obezbediti visok kvalitet stručnih programa u celokupnom školovanju, naročito u visokom obrazovanju, kao i kvalitetan program za stručno osposobljavanje uz rad i za obrazovanje odraslih.
3. Obrazovni prioritet je: obrazovanje za sve naročito u zemljama gde dolazi do osipanja inteligencije,
4. Savlađivanje nepismenosti u novim izmenjenim formama,
5. Potrebno je da se radi na jedinstvenim razvojnim programima kako bi se izbeglo njegovo preopterećenje,
6. Ostvarivanje kvaliteta i obezbeđenje atraktivnosti u nastavnom procesu što može da obezbedi samo stručno, motivisano, socijalno i materijalno zadovoljno nastavno osoblje,
7. Potrebno je razviti informacioni sistem i sistem profesionalne orijentacije kako za učenike tako i za nastavno osoblje i sve zainteresovane iz društvene zajednice,
8. Evaluacija i ocenjivanje učenika, edukatora i sistema u celini mora da postane integralni deo obrazovne politike i prakse,
9. Razvijati i podsticati istraživačke i inovatorske sposobnosti svih aktera u obrazovanju,
10. Jačati međunarodnu saradnju na polju obrazovanja na svim nivoima,
11. Postaviti nove principe u sistemu finansiranja posle obaveznog obrazovanja.²³

²² OECD, (1993), *The Curriculum redefined schooling for the 21 st century*, CERI/CR Paris, str. 14 -15.

²³ OECD, (1996), *Education and Human Resources Development, Communique of Education Ministries, Meeting of the Education Committee at Ministerial level, making lifelong learning a reality for all*, Paris, str. 12 - 15.

Poslednjih godina XX veka i s početka ovog veka obrazovanje u zemljama članicama OECD-a pretrpelo je znatne izmene.

Vreme školovanja je produžena. Veliki broj učenika napušta ili prekida školovanje (oko 1/4 učenika ne završi srednju školu, a čak 40% studenata napušta visokoškolske ustanove).²⁴

U pojedinim zemljama poklanja se sve veća pažnja kvalitetu obrazovanja koja često zavisi od veština, iskustva i motivacije nastavnika i onih koji ih edukuju. Vlade nekih država se zalažu za poboljšanje profesionalnog statusa nastave, podstiču revitalizaciju nastavnih veština, a za visokokvalitetne rezultate u realizaciji nastave i u nastavnom procesu ustanovljeno je nagrađivanje nastavnika.

U nekim zemljama ustanovljen je *dualni* zanatski sistem (npr. Nemačka) obrazovanja, što omogućava fleksibilnije kretanje iz obrazovanja u svet rada.

Insistira se na doživotnom obrazovanju dostupnom svima. Ministri OECD-a utvrdili su osnove strategije razvoja doživotnog obrazovanja.

Razvijaju se partnerski odnosi sa društvenim službama, porodicom, agencijama za zapošljavanje, poslodavcima i pojedincima kao i sa svima koji mogu na neki način da podrže obrazovanje i osposobljavanje kako motivacionim i stručnim tako i tehničkim i materijalnim sredstvima.²⁵

Poznato je da na sveukupni razvoj svake zemlje, regiona pa i sveta u celini direktan uticaj ima obrazovana populacija. Preporuka ministara OECD-a vladama država da je nophodno da se podrži obrazovanje nacije na svim nivoima, da se daju veće ingerencije obrazovnim kadrovima u smislu promovisanja i korišćenja postignutih znanja i veština. Ovo će podsticajno da deluje na doživotno učenje koje treba da postane imperativ savremenog doba.²⁶

²⁴ OECD, (1996), *Education and Human Resources Development, Communique of Education Ministries, Meeting of the Education Committee at Ministerial level, making lifelong learning a reality for all*, Paris, str. 56.

²⁵ OECD, (2001), *Education and Human Resources Development, Communique of Education Ministries*, Paris, 33-46.

²⁶ OECD, (1997), *Prepared for Life: How to Measure Cross-Curricular Competencies*, Paris.

2.6. SVETSKA BANKA I OBRAZOVANJE

Brz razvoj komunikacionih sistema, ekspanzija trgovine, teničko-tehnološke promene i migracije stanovništva usloveli su integrisanost svetske ekonomije i njenu tržišnu orijentaciju. To je uticalo na povećanu ulogu obrazovanja, nametnuti su novi zahtevi pred sistem obrazovanja, a zbog potrebe prilagođavanja novonastalim svetskim tokovima.

Proces promena u sistemima obrazovanja razvija se neujednačenim tempom. Zemlje u razvoju još uvek ne daju prioritet obrazovanju. Suočene su sa velikim procentom nepismenog stanovništva i sa malim brojem učenika u osnovnom obrazovanju. Svetska banka je još 1995. godine u svom izveštaju akcenat stavila na razvoj obrazovanja koje je od izuzetne važnosti za ekonomski razvoj zemlje i za smanjenje siromaštva. Konkurenciju na svetskom tržištu određuje ekonomski razvoj zemlje kao posledica ubrzanih procesa: tehnoloških, ekonomskih i obrazovnih reformi. Stoga se u obrazovanju postavljaju dva značajna prioriteta:

1. Obrazovanje mora da zadovolji povećane zahteve ekonomije u pogledu osposobljavanja radnika kako bi mogli da steknu nove veštine,
2. Obrazovanje mora da podrži kontinuiranu ekspanziju zemlje.²⁷

Zemlje u razvoju moraju da utiči na poboljšanje zdravlja stanovništva, da sprovedu populacionu politiku, utiču na stručno osposobljavanje stanovništva jer će tako biti trasiran put zdravijim uslovima života i naprednijim društveno-ekonomskim procesima. Na smanjenje siromaštva i na produktivnost proizvodnje može da ima osnovno i niže srednje obrazovanje gde se stiču opšta znanja i veštine u oblasti jezika, komunikacija, prirodnih nauka i matematike što daje osnovu daljem obrazovanju i osposobljavanju za rad ili za nastavak obrazovanja na višem nivou (srednje i visoko obrazovanje).

Raznolikost u sistemima obrazovanja u zemljama sveta ima za posledicu pojavu velikih razlika u kvalitetu i stepenu obrazovanja a to se implicira na kvalitetu života i rada, odnosno na životnom standardu stanovništva.

²⁷ The World Bank, (1997), – *Priorities and Strategies for Education*, 1995, str. 32-47. i The World Bank – Education and World Bank, str. 48-50.

Zemlje u razvoju suočene su sa novim izazovima uslovljenim promenama u sferi ekonomije. Krajem prošlog veka u ovim zemljama došlo je do pada izdvajanja finansijskih sredstava u sferi odrazovanja, što se odrazilo na kvalitet školovanja. Zato je nametnuta potreba pronalaska novih izvora finansiranja i preusmeravanje sredstava iz javnog izdvajanja ali i iz drugih izvora (privatnih preduzeća, donatorskih svetskih organizacija). Danas je Svetska banka vodeći izvor finansiranja u oblasti obrazovanja u zemljama u razvoju. Najviše sredstava ulaže se u osnovno obrazovanje (oko jedne trećine svih zajmova usmerenih na obrazovanje). Posebna pažnja je posvećena obrazovanju dece ženskog pola, nacionalnim manjinama, etničkim grupama i starosedocima.

Da bi obrazovanje zadovoljilo zahtevima savremenog društva Svetska banka je predložila preporuke za sprovođenje reformi:

- pristup obrazovanju – uticati na povećanje broja dece koja se upisuju na početne nivoe obrazovanja,
- jednakost obrazovanja za sve – odnosi se na decu ženskog pola i na decu jezičkih i nacionalnih manjina,
- kvalitet obrazovanja – obezbediti poboljšanje kvaliteta obrazovanja.²⁸

Pod ključnim prioritetima razvoja obrazovanja koji se odnose na sferu upravljanja i finansiranja Svetska banka podrazumeva:

1. veći prioritet obrazovanju,
2. praćenje rezultata obrazovanja,
3. povećanje ulaganja finansijskih sredstava u osnovno obrazovanje,
4. finansiranje visokog obrazovanja u saradnji sa porodicom,
5. omogućiti jednakost u obrazovanju,
6. veća autonomija obrazovnih institucija.²⁹

Po mišljenju stručnjaka Svetske banke obrazovanje mora da bude prioritet vlada država kao i ministarstava koji će kroz makroekonomska i fizička ulaganja u obrazovanje uticati na smanjenje siromaštva u pojedinim zemljama. U ovom pogledu

²⁸ Burnett, N. & Patrions, H.A. (1999) *Education and the changing world economy: the imperative of reform Prospects*, IBE, Geneve, str.42.

²⁹ Burnett, N. & Patrions, H.A. (1999) *Education and the changing world economy: the imperative of reform Prospects*, IBE, Geneve, str.43.

vidan napredak su učinile zemlje Istočne Azije i Latinske Amerike gde su uložena ogromna sredstva u osnovno obrazovanje.

Svetska banka, kroz izveštaje, podseća državne vlasti zemalja u razvoju na obaveznu dostupnosti osnovnog obrazovanja za svu decu. To se naročito odnosi na decu iz siromašnih porodica, na pripadnike nacionalnih manjina, na žensku populaciju i na decu iz geografski udaljenih mesta. U tu svrhu Banka daje i preporuke: za postizanje jednakosti u obrazovanju potrebne su finansijske i administrativne mere, stipendije su značajne za sve nivoe obrazovanja. One mogu da pokrivaju i troškove prevoza učenika iz geografski udaljenih mesta, nabavku udžbeničke literature i osnovnog pribora za nastavu, jedan obrok za učenike koji provode veći deo dana van porodice. Finansijska podrška može da se kombinuje sa porodičnim izdvajanjima za školovanje dece. Administrativnim merama mora da se obezbedi povećanje broja upisanih učenika, posebno onih koji potiču iz siromašnih porodica, učenika iz jezičkih manjina i ženske učeničke populacije. Za jezičke manjine Svetska banka preporučuje bilingvalne programe i mogućnost izbora jezika na kome će učenici pratiti nastavu u osnovnoj školi. Mere koje podrazumevaju podršku školovanju ženske dece mogu da uključe i formiranje ženskih odeljenja u školi ili otvaranje škola koje će biti locirane u neposrednoj blizini naselja gde za to ima potrebe, a dnevne aktivnosti u školi treba da se usklade sa obavezama koje je porodica nametnula devojkicama. U prilog ovoj potrebi predlaže se veće zapošljavanje žena nastavnika kao i formiranje centra za brigu o deci.

Vrednovanje rezultata rada, statističke i ekonomske analize, postavljanje standarda u obrazovanju i merenje postignuća u nastavnom procesu je sastavni deo obrazovnih prioriteta. Poboljšanje pristupa obrazovanju i školske efikasnosti omogućiće promena politike obrazovanja i bez značajnijih materijalnih ulaganja. Prioriteti obrazovanja su veoma različiti u pojedinim zemljama sveta.. Neke zemlje prioritete stavljaju na srednje i visoko obrazovanje tako da prilikom analiza mogu da sagledaju ekonomske rezultate na tržištu rada. U tom smislu, Svetska banka navodi da je sve veći broj zemalja koje se vraćaju opštem srednjem obrazovanju (to je i tendencija sve većeg broja zemalja članica OECD-a), dok se za specijalizovano stručno obrazovanje opredeljuje manji broj obrazovnih sistema. Stručnjaci Svetske banke su mišljenja da u zemljama kod kojih je ustanovljeno univerzalno osnovno obrazovanje nije potrebno usmeravati veliku pažnju na ostale nivoe obrazovanja. Centralna pitanja su:

uspostavljanje standarda, nastavni programi, praćenje i ocenjivanje učeničkih postignuća.

Finaniranje u sferi obrazovanja je imperativ svih država sveta. Izdvajanja iz nacionalnih budžeta ne zadovoljavaju potrebe. Primer zemalja Istočne Azije pokazuje da se sa malim sredstvima može učiniti napredak ukoliko se ta sredstva usmere na niže nivoe obrazovanja i ako se poveća unutrašnja efikasnost školskog sistema. Svetska banka je predvidela "paket" finansijskih mera i on može da obuhvati:

1. "besplatno osnovno obrazovanje – podrazumeva podelu troškova sa zajednicama i stipendije koje su namenjene deci iz siromašnih porodica,
2. selektivno praćenje školovanja na višem srednjem obrazovanju, kombinovano sa ciljnim stipendijama,
3. plaćanje školarine za sve državne visokoškolske ustanove, kombinovano sa pozajmicama, taksama, ciljnim stipendijama i drugim načinima koji bi omogućili studentima različite načine plaćanja školarine,
4. obezbeđivanje kvaliteta osnovnog obrazovanja za svu decu treba da postane glavni prioritet državnog izdvajanja za obrazovanje u svim zemljama,
5. povećan pristup kvalitetnom opštem srednjem obrazovanju (prvo niže srednje i kasnije svi nivoi srednjeg obrazovanja), s tim da sva deca prethodno steknu dobro osnovno obrazovanje,
6. efikasni javni troškovi škola i institucija".³⁰

Reforme sistema obrazovanja potrebne su kompletnoj svetskoj zajednici kako bi se zadovoljili budući zahtevi društvenih, tehnoloških i ekonomskih promena i procesa. Specifični uslovi svake zemlje određuju i utiču na tok reformi obrazovanja. Sagledavajući sve probleme sa kojima se sreću prvenstveno zemlje u razvoju, Svetska banka je izdvojila prioritete koji mogu da olakšaju najavljene i započete reforme u sistemima obrazovanja:

- "reforme u oblasti finansiranja i organizacije najbolje se mogu predstaviti paralelno sa ekspanzijom obrazovnih mogućnosti,
- stvaranje nacionalnog konsenzusa uključuje i akcionare u nacionalni sistem obrazovanja i nacionalni konsultacioni mehanizam,

³⁰ Burnett, N. & Patrions H.A. (1999), *Education and the changing world economy: the imperative of reform Prospects*, IBE, Geneve, str .62.

- povećano uključivanje roditelja i društvene zajednice davanjem autonomije i odgovornosti školama što može da kompenzuje moć širih interesa, ali to može da bude kritično za jačanje fleksibilnosti i poboljšanja kvaliteta nastave,
- pažljivo projektovanje mera reforme je potrebno da se ne bi izgubile iz vida vitalne veze između pojedinih sektora u obrazovanju ".³¹

2.7. SAVET EVROPE I EVROPSKA DIMENZIJA U OBRAZOVANJU

Savet Evrope³² predstavlja najveću međunarodnu i međuparlamentarnu organizaciju Evrope.

Program Saveta Evrope u oblasti obrazovanje priprema i realizuje Savet za kulturnu saradnju (CDCC) u čijem se sastavu nalaze četiri specijalizovana Komiteta za obrazovanje. Prioriteti projekata CDCC-a na početku ovog veka obuhvataju evropsku dimenziju u obrazovanju, definisanje rezultata istraživanja u obrazovanju, društvene promene i njihov uticaj na obrazovanje, obrazovanje odraslih, univerzitetsku saradnju itd.

" Svesni obrazovnih i kulturnih dimenzija najvažnijih izazova sa kojima će se Evropa suočiti u budućnosti kao i suštinske uloge kulture i obrazovanja u jačanju međusobnog razumevanja i poverenja među našim narodima: - izražavamo svoju želju da razvijemo obrazovanje za demokratsko građanstvo na osnovu prava i odgovornosti građana i učešća mladih u građanskom društvu"³³.

Poslednjih godina XX veka CDCC započeo je jedan od velikih projekata "Srednje obrazovanje za Evropu". Ključni elemenat svih projekata CDCC- a predstavlja primena i ostvarivanje evropske dimenzije u obrazovanju. Suština pojma evropske dimenzije je razumevanje drugih naroda i zemalja što predstavlja osnovu za stvaranje i egzistenciju jedinstvene i zajedničke Evrope što je imperativ budućeg

³¹ The World Bank, (1997), – *Priorities and Strategies for Education*, str. 66-67.

³² Savet Evrope je osnovan 1949. godine, formiran je radi što boljeg povezivanja država članica. Program Saveta Evrope ostvaruje se u sledećim oblastima: ljudska prava, mediji, zvanična saradnja, društvena i ekonomska pitanja, zdravstvo, obrazovanje, kultura, kulturno nasleđe, sport, omladina, lokalne i regionalne vlasti, zaštita okoline.

³³ Savet Evrope, Deklaracija i akcioni plan (1997), *Završna deklaracija šefova država i vlada zemalja članica Saveta Evrope*, Strazbur, Francuska.

doba. Takva Evropa pružaće nove mogućnosti razvoja naročito mladima, sada učenicima osnovnih škola.

Obrazovanje mladih je orijentisano ka formiranju "evropske svesti" zasnovane na zajedničkom duhovnom evropskom nasleđu i evropskoj međuzavisnosti sa drugim kontinentima, i na demokratskim principima, što podrazumeva razumevanje i uvažavanje različitih jezičkih, kulturnih i verskih tradicija.

Evropska dimenzija je obuhvatila inoviranje sistema obrazovanja: od ciljeva i ishoda obrazovanja, preko inoviranja nastavnih sadržaja i nastavnog procesa uopšte.

Evropska dimenzija razrađuje se u mnogim rezolucijama u okviru kojih su date preporuke Komiteta Ministara Saveta Evrope³⁴, a upućene su vladama potpisnicama Evropske kulturne konvencije ili njenim pristalicama.

Značajna preporuka Komiteta Ministara je uvođenje evropske dimenzije u nastavne sadržaje opšteobrazovnih predmeta: istorije, geografije, književnosti, jezika jer programi ovih predmeta mogu da doprinesu formiranju evropske svesti.

Komiteta Ministara u rezoluciji 17 (usvojena 25.9.1965. – trajna preporuka) ističe značaj stalnog usavršavanja školskih udžbenika i druge udžbeničke literature namenjenih nastavi geografije i istorije. Preporučuje se vladama članicama da formiraju nacionalne centre ili druge organizacije sa ciljem širenja i razmene informacija o svojoj zemlji i o drugim zemljama, preko brošura, ilustracija, filmova, bibliografije, karata itd.. Preporuka se odnosi i na pomoć u organizaciji pripravnčkog rada profesorima geografije i istorije.

U izveštaju sa redovnog zasedanja Skupštine Saveta Evrope od 1989. godine ističe se angažovanje Saveta za kulturnu saradnju, na promovisanju i razvoju evropske svesti u oblasti izučavanja geografije, istorije i jezika. Takav pristup je neophodan i u drugim predmetima. Apostrofirana je neophodnost promovisanja programa geografije i razvoja školskog turizma sa ciljem međunarodne razmene koja doprinosi međusobnom zbližavanju evropskih naroda i država kao i njihovo povezivanje na novim osnovama. Mladi moraju da budu inicijatori uobličavanja Evrope prema vrednostima koje su posledica njihovog zajedničkog nasleđa. Evropska dimenzija u obrazovanju neguje se uočavanjem i razumevanjem

³⁴ navodimo samo one rezolucije i preporuke koje se odnose na predmetnu temu rada

geografske različitosti na evropskom prostoru, odnosno, prirodnih, društvenih i ekonomskih specifičnosti kontinenta.

Na 18. sednici Stalne konferencije evropskih ministara obrazovanja (Madrid, marta 1994.) za određene oblasti, usvojena je Rezolucija o razvijanju veza među školama i razmena u Evropi. Cilj rezolucije je ukazivanje na potrebu kvalitetnije pripreme mladih ljudi za život u demokratskoj, multilingvalnoj, multietničkoj i multikulturnoj Evropi, preko organizovanih poseta školama, ekskurzija, kraći ili duži periodi razmene nastavnika i učenika, elektronske pošte, telekomunikacione i satelitske mreže, kompjuterskih disketa, video kasete, nastavnog materijala i slično.

U dokumentu "Evropska dimenzija obrazovanja, obrazovna praksa i sadržaji programa" (Stalna konferencija evropskih ministara prosvete, 1991. godine), potvrđuje se poznata konstatacija: razvoj Evrope izučava se u okviru geografije, istorije, društvenih nauka i građanskog vaspitanja.

U nastavi geografije treba da se izlože osnovne karakteristike evropskog prostora, različiti prirodni uslovi, njihove kulturne, ekološke i ekonomske specifičnosti čije je formiranje trajalo vekovima, pod uticajem ljudskog faktora. Potrebno je naglasiti i teškoće koje se javljaju pri usklađivanju ekonomskih, ekoloških i društvenih interesa. Evropa je jedan od prioritarnih ciljeva nastave geografije. Geografski sadržaji treba da omogućе učenicima da sagledaju i razumeju mesto i ulogu Evrope u svetu, potrebu integrisanja i saradnje u svim svetskim tokovima.³⁵

³⁵ Stalne Konferencije Evropskih ministara prosvete (Drugi samit šefova država i zemalja Saveta Evrope u Strazburu, 1997; Budimpeštanska Deklaracija Saveta ministara "Za Veliku Evropu bez granica" od 7.5. 1999; 20. sednica Stalne Konferencije Evropskih ministara prosvete, Krakov, 2000; i u Strazburu, 2002.) u zaključcima i smernicama vladama zamalja članica naglasak se stavlja na obrazovanje za demokratiju i građansko društvo, uz uvažavanje sopstvene državne strukture, nacionalne ili lokalne situacije i sistema obrazovanja.

2.8. ZAKLJUČAK

Na osnovu zaključaka međunarodnih organizacija i asocijacija koje se bave obrazovanjem mogu da se predlože glavni pravci daljeg razvoja obrazovanja u svetu:

- *Demokratizacija obrazovanja*, što podrazumeva jednako pravo i jednaku dostupnost obrazovanja za sve, bez obzira na ekonomska, socijalna, kulturna, jezička i druga obeležja,
- *Rekonstrukcija sistema obrazovanja* – koja obuhvata rekonstrukciju sistemskih elemenata kao što su: ciljevi obrazovanja, institucionalna osnova, nastavni planovi i programi, nastavni sadržaji, obrazovna tehnologija i nastavna metodologija,
- *Podizanje kvaliteta i kreativnosti u obrazovanju*, razvijanje kreativnosti, pozitivne fleksibilnosti, nezavisnosti, samostalnog i kritičkog mišljenja, sposobnost odlučivanja i snalaženja u novim situacijama,
- *Uvođenje nauke i tehnologije u obrazovanje* obuhvata prilagođavanje nastavnih planova i programa, obezbeđivanje didaktičkih sredstava i korišćenje metoda primerenih nastavi, i obezbeđivanje interdisciplinarnosti u nastavi i različitim oblastima proučavanja,
- *Podizanje intelektualnog potencijala mladih i razvoj stvaralačke ličnosti*, to proizilazi iz kompleksne prirode savremenog društva, složenih proizvodnih procesa i rada kao i potreba da pojedinac ima aktivnu ulogu u društvenim procesima,
- *Razvijati koncepciju povezivanja raznih nivoa obrazovanja*, obezbediti uslove za doživotno obrazovanje koje će biti dostupno svima,
- *Ciljeve obrazovanje treba prilagoditi svetskoj međuzavisnosti, globalizacijakim procesima ljudskog društva* koji imaju univerzalni karakter a čiji su efekti dalekosežni i obuhvataju ceo svet.

3. OSNOVNO I OBAVEZNO OBRAZOVANJE U SVETU

CILJEVI OSNOVNOG I OBAVEZNOG OBRAZOVANJA

Kraj XX veka obeležen je brojnim seminarima, naučnim skupovima, konferencijama međunarodnog karaktera gde su najeminentniji stručnjaci iz oblasti pedagogije, metodike, didaktike i nastavnici praktičari, na osnovu naučnih istraživanja i sagledavanja stanja u obrazovnim sistemima razvijenih zemalja sveta pokrenuli pitanje promena u obrazovanju. Inovacijske promene u sveobuhvatnim društvenim tokovima nameću redefinisane ciljeve i zadatke obrazovnih sistema u skladu sa postojećim obrazovno-političkim strategijama na državnom ili lokalnom obrazovnom nivou.

Razvijene zemlje sveta sprovode značajne i efikasne reforme sistema obrazovanja, što podrazumeva lakše i brže uključivanje u naučno-tehnološku revoluciju kao društveni proces. Nivo i kvalitet obrazovanja i vaspitanje utiče na privređivanje, životni standard i međunarodni ugled.

Sistem obrazovanja u svim zemljama sveta čini skup uređenih i povezanih obrazovnih elemenata između kojih su osnovni obrazovni programi i obrazovne institucije koje čine celinu i pomoću kojih se ostvaruju obrazovni ciljevi.

Struktura sistema obrazovanja utiče na karakter ciljeva obrazovanja koji se "razlikuju prema stepenu opštosti i sadržaju, usko su povezani sa zadacima pojedinih nivoa obrazovanja i predmeta, a nekad ih je čak teško i razdvojiti od njih. U većini zemalja ciljevi su samostalno definisani i određuju šta treba postići u odgovarajućoj fazi obrazovanja, dok zadaci to neposredno razrađuju".³⁶

U državama Evrope, koja je na putu integracijskih procesa, ciljevi obrazovanja dobijaju veliki značaj i pretrpeli su velike promene u pogledu obima i perspektiva, jer predstavljaju osnovni element u povezivanju evropskih država. Na konferenciji Saveta Evrope, održanoj u Vaduzu 1983. godine definisani su opšti ciljevi osnovnog obrazovanja. "Osnovno obrazovanje mora da pruži više od poučavanja temeljnog čitanja, pisanja i računanja, iako to i dalje ostaje važno. Ono mora da proširi horizonte dečije neposredne i šire fizičke i kulturne sredine. Ono mora da pomogne deci u sticanju

³⁶ Projekat no: 8 du CDCC: "L'innovation dans l'enseignement primaire", Rapport final, Council of Europe, Strasbourg, 1988. prevod, *Osnovno i obavezno obrazovanje u svetu*, Ministarstvo prosvete, Sektor za istraživanje i razvoj, Beograd, str.46.

i praktičnoj primeni demokratskih vrednosti tolerancije, učešća, odgovornosti i poštovanja prava drugih. Ono mora da podstiče razvoj znanja, veština i stavova na osnovu kojih će deca moći da odgovore na buduće zahteve koje će pred njih postaviti srednja škola, posao, porodica i društvo. Osnovno obrazovanje je, dakle, najvažnija osnova u onome što će biti proces doživotnog učenja u multikulturnom društvu".³⁷

Ciljevi obrazovanja treba da obuhvate potrebu međunarodnog zbližavanja država i naroda sveta, da se kod mladih razvijaju osećanja svetske pripadnosti uz uvažavanje nacionalnih, regionalnih i lokalnih korena, da utiču na formiranje sistema vrednosti, lične i kolektivne inicijative i odgovornosti u svim procesima života i rada.

Na stalnoj konferenciji ministara prosvete 1991. godine usvojena je rezolucija "Evropska dimenzija obrazovanja: obrazovna praksa i sadržaj programa", gde je ciljevima obrazovanja "data" evropska dimenzija. Obrazovanje Evrope mora da ima jedan zajednički cilj, da kod mladih razvije potrebu zbližavanja i povezivanja evropskih naroda i država. Ciljevi obrazovanja koji proizilaze iz evropske dimenzije obuhvataju:

- pružanje znanja, kompetencija i stavova mladima da mogu da prate i da učestvuju u svim izazovima evropskog društva,
- pripremu mladih za visoko obrazovanje, rad i svakodnevni život u multikulturalnoj i multijezičkoj Evropi,
- osposobljavanje mladih da čuvaju kulturno nasleđe i da odgovorno ispunjavaju svoje obaveze, poštuju prava svih stanovnika Evrope.³⁸

U izveštaju sa Ministarskih konferencija o obrazovanju (1990-1991), jasno se uočavaju ciljevi evropskog obrazovanja:

- "Obrazovanje za život, za učešće u demokratskom društvu, za saradnju u Evropi,
- promocija svih talenata: kreativnost, lični razvoj, kritičko mišljenje, samostalan rad, poštovanje demokratije i ljudska prava, hrišćanske i humanističke vrednosti,
- široko opšte obrazovanje,

³⁷ Projekat no 8 du CDCC: *L'innovation dans l'enseignement primaire*, Rapport final, Council of Europe, Strasbourg, 1988. prevod, *Osnovno i obavezno obrazovanje u svetu*, Ministarstvo prosvete, Sektor za istraživanje i razvoj, Beograd, str.46.

³⁸ Isto, 46-47.

- poštovanje evropskog zajedničkog kulturnog nasleđa i istorije".³⁹

Društveni uslovi i zahtevi koji se postavljaju školstvu menjali su se nešto intenzivnije krajem prošlog veka, što je između ostalog dovelo do promene obima, perspektiva i značaja pojedinih ciljeva obrazovanja. Tako su inovirani ciljevi obrazovanja u: Švedskoj, Danskoj, Nemačkoj, Češkoj, Poljskoj, Francuskoj, Ukrajini, Mađarskoj, Sloveniji i Slovačkoj. Redefinisani ciljevi obrazovanja u pomenutim zemljama odnose se na:

- razvoj ličnosti učenika, u skladu sa njegovim emocionalnim razvojnim periodom i sposobnostima,
- obezbeđivanje znanja i veština i priprema za život i rad u multikulturnom i multijezičkom društvu,
- osposobljavanje za poštovanje vrednosti i tolerancije kao što su: mir, verske, rasne i sve druge razlike,
- razvijanje osećanja pripadnosti specifičnoj kulturi i tradiciji svoje zemlje.⁴⁰

Period promena ili period tranzicije koji se odvija poslednjih godina u zemljama Centralne i Istočne Evrope, podrazumeva i promene u sistemima obrazovanja. Prosvetni analitičari upozoravaju na moguće krize i periode skeptičnosti koje će uzrokovati nova politika i zadaci obrazovanja koji treba da se primene na starim strukturama. Prve godine tranzicije (1990-1992) obeležene su najnužnijim promenama u obrazovanju. Doneti su novi zakoni o obrazovanju gde su jasno definisani pravci razvoja. Među prve značajnije poduhvate spada definisanje novih ciljeva obrazovanja na osnovu odrednica i preporuka evropskih institucija (UNESCO, OECD, Svetska banka, EZ), i iskustava zapadnoevropskih zemalja. Svakako da su se vredna iskustva i tradicija obrazovanja zadržali prilikom definisanja novih ciljeva obrazovanja. U ciljeve obrazovanja u ovim zemljama integrisani su ciljevi iz "evropske dimenzije", i oni obuhvataju:

- razvoj ličnosti učenika i njegovih sposobnosti, veština i kreativnosti,
- sticanje, vrednovanje i evaluacija znanja,
- fizičko zdravlje učenika.

³⁹ Isto, str. 47

⁴⁰ Toma, S. (2001), *10 godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama*, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, str. 13-19.

Novi ciljevi obrazovanja predstavljaju univerzalne fundamente reformskih procesa koji se ostvaruju na nacionalnom ili lokalnom nivou.⁴¹

Osnovni opšti ciljevi obrazovanja u zemljama sveta razlikuju se zbog: integracija nacionalnih vrednosti, kulture, tradicije i prethodnih pozitivnih iskustava u ovoj oblasti.

Na osnovu analize ciljeva obrazovanja u zemljama sveta, tendencije razvoja obrazovanja u Evropi, preporuka međunarodnih organizacija (UNESCO, OECD, EFTA, Savet Evrope, Svetska banka ...) nameće se zaključak da su: ciljevi obrazovanja veoma slični i mogu se svrstati u nekoliko kategorija:

1. jednaki uslovi školovanja za svako dete u skladu sa njegovim uzrastom, mogućnostima i sposobnostima, izbegavanje diskriminacije svake vrste i besplatan pristup obaveznom osnovnom obrazovanju,
2. škola treba da omogući deci sticanje znanja, vrednovanje i evaluaciju znanja, razvijanje psiho-motoričkih veština i pravila društvenog ponašanja u skladu sa brzim promenama u društvu,
3. razvijanje ličnosti deteta, promocija duhovnog, moralnog, kulturnog, psihičkog i fizičkog razvoja u školi i u društvu,
4. omogućavanje deci da: razvijaju snalažljivost, prilagodljivost, kreativnost, radoznalost, racionalno prosuđivanje, dokazivanje, preduzimanje inicijative, preuzimaju odgovornost za svoje postupke i akcije i priprema za uključivanje u svet odraslih,
5. razvijanje veštine komunikacije, razumevanja i slušanja drugih,
6. razumevanje sveta u kome živimo, otkrivanje i upoznavanje drugih kultura, drugih identiteta i negovanje međusobnih veza,
7. sticanje sposobnosti za procenjivanje i razumevanje ljudskih dostignuća i želja,
8. razvijanje svesti o zdravstvenoj preventivi i zaštiti ljudi, o ekologiji i zaštiti životne sredine,
9. razvijanje motivacije kod učenika za obrazovanje tokom celog života i rada u svetu brzih promena.

⁴¹ Mehisto, P. (1993), *Education in a Time of Rapid Change: A Perspectives from Eastern Europe, Education and Change in Central and Eastern Europe*, UNICEF, Sadac, Geneva, str. 11-12.

Ciljevi osnovnog obaveznog obrazovanja predstavljaju jedan od najznačajnijih elemenata obrazovnog sistema jedne zemlje. Oni određuju vrednosti i pravce razvoja obrazovanja, proizilaze iz glavnih komponenata društvenog razvoja zemlje koji obuhvataju: naučni, tehnološki, ekonomski, politički, kulturni i ekološki razvoj. U većini zemalja sveta uočava se tendencija ka jasnom određenju ciljeva obrazovanja koji treba da sadrže tri osnovna segmenta koja su značajna za:

1. za ličnost deteta i njegov razvoj

- razvoj ličnosti deteta,
- potpuni razvoj ličnosti,
- ujednačen razvoj ličnosti,
- razvoj inicijative samostalnog razmišljanja,
- razvoj sposobnosti, kompetentnosti,
- razvoj talenta, kreativnosti, stvaralačkog izražavanja,
- razvoj moralne, obrazovne, radne i kooperativne ličnosti koja je deo prirode,
- razvoj ličnosti u skladu sa individualnim sposobnostima,
- skladan razvoj ličnosti,
- razvijanje intelektualne i fizičke sposobnosti, kritičkog mišljenja, samostalnosti i zainteresovanosti za nova znanja.

2. za društvo i njegov razvoj

- privikavanje na društvenu sredinu,
- formiranje ponašanja i stavova,
- upoznavanje drugih i okruženja,
- negovanje patriotizma,
- poštovanje društvenih vrednosti i demokratskog uređenja društva,
- podsticanje demokratskih stavova i vrednosti,
- poštovanje vrednosti i razvijanje predstava o svetu, negovanje kulturnog identiteta,
- razvijanje poštovanja i ophođenja za društveni život,
- promocija slobode i tolerancije,
- formiranje nacionalne i kulturno-istorijske samosvesti,

- razvoj građanske svesti, nacionalnog osećanja i internacionalnog pogleda na svet,
- priprema za život i dalje obrazovanje,
- razvijanje etičkih osobina ličnosti.

3. za sistem obrazovanja

- pružanje znanja i veština,
- podsticanje na učenje,
- produbljivanje znanja,
- stvaranje osnove za dalje obrazovanje,
- sticanje znanja i temelj novih veština,
- učenje učenja i pamćenja,
- korišćenju rada u procesu učenja,
- razvoj bazičnog razumevanja veština izražavanja, znanja i ponašanja,
- sticanje opšteg obrazovanja i vaspitanja".⁴²

Dinamične promene u savremenom duštvu uzrokovale su i drugačiju koncepciju ciljeva u osnovnom obaveznom obrazovanju u svetu. Težište se stavlja na svestrani razvoj ličnosti i društva kroz sistem obrazovanja koji se svakim danom usavršava i inovira u najvećem broju država.

MEĐUNARODNA KLASIFIKACIJA OBRAZOVANJA

Obavezno obrazovanje predstavlja jedan od segmenata opšteg obrazovanja. U zemljama sveta koriste se različiti jezički termini koji označavaju osnovno obrazovanje što je stvaralo nejasnoće u preciznom određenju pojma. Tako osnovno obrazovanje u pojedinim zemljama označavaju termini: *primary education, elementary education, l'enseignement primaire élémentaire, scuola elementare, basisonderwijs, grundskola, volksschule, grundschule, shogakko, dimitiko, basisonderwijs*, itd.

⁴² *Osnovno i obavezno obrazovanje u svetu*, (1998), Ministarstvo prosvete i sporta, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, str. 61.

Krajem osamdesetih godina prošlog veka uvedena je nova terminologija u oblast obrazovanja. Kreatori savremene politike obrazovanja uvode termine *basic education* – bazično obrazovanje i *general éducation* – opšte obrazovanje, a ovi termini se odnose na obrazovanje koje je dostupno i potrebno većini stanovništva.⁴³

Značenje i definisanje pojma osnovnog obrazovanja nametnulo je analitičarima i istraživačima UNESCO-a i OECD-a da iznesu jasne stavove i klasifikaciju obrazovanja koju mogu da primenjuju sve države sveta. Tako je nastalo određenje pojma koji podrazumeva da je osnovno obrazovanje "deo ciklusa obrazovanja u okviru koga učenici stiču najosnovnija znanja u oblasti maternjeg jezika, matematike, društvenih nauka, estetskog obrazovanja (*elementary part of the cycle*)".⁴⁴

tabela br. 1: *Nivoi obrazovanja u Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja – ISCED*⁴⁵

naziv nivoa obrazovanja	kodni znak
obrazovanje koje prethodi prvom nivou - predškolsko vaspitanje i obrazovanje -	Level ISCED 0
prvi nivo - osnovno obrazovanje prvi stepen bazičnog obrazovanja	Level ISCED 1
drugi nivo - prvi stepen srednjeg obrazovanja drugi stepen bazičnog obrazovanja	Level ISCED 2
drugi nivo - drugi stepen srednjeg obrazovanja	Level ISCED 3
poslesrednje obrazovanje koje ne pripada trećem nivou	Level ISCED 4
prvi stepen trećeg nivoa (univerzitetso obrazovanje) ili ekvivalentno neuniverzitetsko obrazovanje	Level ISCED 5
drugi stepen trećeg nivoa za sticanje istraživačkih kvalifikacija	Level ISCED 6

⁴³ UNESCO, (1986), *International year book of Education*, str. 260.

⁴⁴ *Osnovno i obavezno obrazovanje u svetu*, (1998), Ministarstvo prosvete i sporta, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, str. 9.

⁴⁵ UNESCO, (1996), ISCED, *International Standard Classification of Education*, Revised version II, Paris.

Prema Međunarodnoj klasifikaciji iz 1976. godine, **prvi nivo** obrazovanja počinje sa navršenom petom, šestom ili sedmom godinom deteta i prosečno traje pet godina. Ovaj segment je označavao najčešće osnovno obrazovanje koje je obuhvatalo i obrazovanje odraslog stanovništva koji iz nekih razloga nije moglo u adekvatno vreme da završi osnovnu školu (kod nas se takav vid školovanja odraslih vezivao za pojam "večernja škola"). Posle prvog nivoa sledio je **drugi nivo** obrazovanja, koji je najčešće označavan kao srednje obrazovanje koje se sastojalo od dva ciklusa: prvi ciklus namenjen uzrastu od jedanaest do dvanaest godina i uglavnom je trajao tri godine. Ovaj nivo je predstavljao drugi deo obaveznog obrazovanja. Drugi ciklus srednjeg obrazovanja počinjao je sa navršenom jedanaestom ili dvanarstom godinom starosti učenika i trajao je dve, tri ili četiri godine i nije predstavljao obavezno školovanje.

Promene u obrazovanju, s kraja prošlog veka nametnule su potrebu osavremenjavanja klasifikacije obrazovanja. U periodu od 1992. godine do 1996. godine u okviru Međunarodne standardne klasifikacije obrazovanja (ISCED) izvršena je revizija značenja i definisanja pojma osnovnog obrazovanja.

Po novoj verziji klasifikacije obrazovanja (tabela br. 1.), **prvi nivo obrazovanja** predstavlja osnovno obrazovanje (*ISCED Level 1*), odnosno, u isto vreme to je i **prvi ciklus bazičnog obrazovanja**. Na ovaj nivo upisuju se deca od pete do sedme godine starosti i može da traje od pet do sedam godina redovnog školovanja. Programi na ovom nivou tako su koncipirani da učenicima daju samo osnovno, bazično obrazovanje u čitanju, pisanju, matematici, i učenici se upoznaju sa osnovama istorije, geografije, prirodnih i društvenih nauka, umetnost i muzika, religija ili građansko vaspitanje. Programi su organizovani kao bazični projekti a rede kao specijalizovani predmeti. Ovaj nivo uključuje i predškolsko obrazovanje (nivo 0), specijalne razrede za nadarenu decu kao i posebne razrede za decu ometenu u razvoju.

Drugi nivo obrazovanja - srednje obrazovanje ima dva stepena: prvi stepen ili ciklus bazičnog obrazovanja (*ISCED Level 2*) i drugi stepen (*ISCED Level 3*) koji obuhvata niže srednje obavezno obrazovanje. Ovaj nivo počinje najčešće posle pet ili sedam godina osnovnog obrazovanja, završava se posle devet ili deset godina obaveznog obrazovanja. Obrazovanje na ovom nivou je u kontinuitetu sa bazičnim programima na prvom nivou, veći je broj predmeta koji se izučavaju i nastavu izvode nastavnici koji su specijalizovani za uže stručne oblasti. Na ovom nivou, u pojedinim

zemljama sveta učenici mogu da pohađaju nastavu određenih predmeta (tehničke, umetničke, komercijalne...), u zavisnosti od ličnih interesovanja, što predstavlja takozvanu učeničku specijalizaciju. Kraj ovog ciklusa često se poklapa sa završetkom obaveznog obrazovanja. Drugi stepen u drugom nivou obrazovanja (*ISCED Level 3*) predstavlja drugi stepen srednjeg obrazovanja traje od dve do četiri godine i nije obavezan za sve učenike.

Posle srednje obrazovanje (*ISCED Level 4*) ne pripada trećem nivou, traje najčešće jednu do tri godine i predstavlja određenu vrstu uže obrazovne specijalizacije.

Treći nivo obrazovanja – visoko obrazovanje čine dva stepena. Prvi stepen trećeg nivoa (*ISCED Level 5*) – univerzitetsko obrazovanje ili ekvivalentno neuniverzitetsko obrazovanje, počinje najčešće sa navršenom osamnaestom ili devetnaestom godinom starosti, traje dve do šest godina. Drugi stepen trećeg nivoa (*ISCED Level 6*) najčešće se označava kao poslediplomsko obrazovanje gde je omogućeno sticanje istraživačkih i naučnih kvalifikacija. Ovo obrazovanje se stiče na Univerzitetima i na naučnim Institutima, može da traje jednu do tri godine.

Po međunarodnoj klasifikaciji obrazovanje počinje u predškolskom dobu deteta, obuhvata tri nivoa i ukupno šest ciklusa. Naravno, da ova klasifikacija ne ograničava obrazovanje pojedinaca, obrazovanje traje celog života i dostupno je svima.

3.3. INSTITUCIONALIZACIJA OBAVEZNOG OBRAZOVANJA

Obavezno učestvovanje u procesu obrazovanja (*compulsory education*) podrazumeva obavezu dece da u toku određenog vremenskog perioda pohađaju nastavu kako bi za to vreme stekli osnovno školsko obrazovanje, ali ne podrazumeva obavezno institucionalizaciju obrazovanja.

Obavezno pohađanje škole (*compulsory schooling*) odnosi se na vremenski period u kome su deca formalno obavezna da u obliku nastave sa nedovoljnim ili podeljenim nastavnim vremenom budu obuhvaćeni institucijalnim obrazovanjem, najčešće školskim.

Većina razvijenih zemalja sveta prihvatila je koncept obaveznog obrazovanja, odnosno, deca imaju obavezu da u toku određenog vremenskog perioda pohađaju

nastavu i da za to vreme stiču bazično školsko obrazovanje. U nekim razvijenim državama sveta važi "takozvani *princip subsidijariteta* prema kome je država obavezna da uskoči tamo gde privatne škole (konfesionalne ili druge škole slobodnih osnivača) ne obezbeđuju dovoljnu materijalnu podršku".⁴⁶

Vlade ovih zemalja prihvatile su preporuke i sugestije međunarodne zajednice, uvedeni su obavezujući zakoni kojima je regulisana obaveza pohađanja škole za svu decu određenog uzrasta. Do donošenja zakona o obaveznom školovanju ove zemlje su se suočavale sa nedovoljnim obuhvatom dece obaveznim obrazovanjem, sa prevremenim prekidanjem školovanja i malim uključivanjem ženske dece u proces školovanja. Sve to je za posledicu imalo veliku nepismenost stanovništva što se reflektovalo na sve društvene i ekonomske procese u zemlji i usporeno otvaranje ka svetu i svetskim tokovima.

U većini zemalja članica Evropske unije, EFTA i "Evropskog privrednog prostora" obavezno školovanje je obaveza učestvovanja u obrazovanju (podrazumeva se školskom), koje traje do navršene osamnaeste godine. Poslednje godine obrazovanja omogućavaju učenicima da deo nastavnog vremena provedu u preduzeću sa ciljem lakšeg uključivanja u proces rada ili za dalje specijalizovano obrazovanje. Ovakva praksa je prisutna u Belgiji, Nemačkoj, Holandiji i Švajcarskoj. U Austriji, Danskoj, Finskoj, Norveškoj, Velikoj Britaniji i delimično Belgiji, roditelji nisu u obavezi da šalju svoju decu u školu ukoliko imaju mogućnost da na neki drugi način obezbede odgovarajuće obrazovanje.⁴⁷

Institucionalizacija škola je posledica tradicije i ekonomskog napretka društva. Tako u visokorazvijenim zemljama sveta roditelji i učenici imaju mogućnost da izaberu javnu (državnu) ili privatnu školu koja njima odgovara po: kvalitetu, finansijskim izdvajanjima, tradicionalnim karakteristikama, konfesionalnoj pripadnosti ili po distanci u odnosu na mesto stanovanja.

U školskom sistemu Španije i Holandije privatne škole su brojnije od javnih škola. Oba tipa škola finansiraju se sredstvima iz javnog budžeta. Upis u privatne škole određen je najčešće materijalnim statusom porodice i drugim uslovima koji su često nedostupni svakom detetu i njegovoj porodici. U Engleskoj i Velsu uvedene su "javno

⁴⁶ *Osnovno i obavezno obrazovanje u svetu*, (1998), Ministarstvo prosvete i sporta, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, str.21.

⁴⁷ isto, str. 9 - 28

finansirane inokosne škole - *grant-maintained schools, Citi Tehnology Colleges*, nove kategorije privatnih škola koje se finansiraju iz javnih sredstava, i *Specialist technology and laungage colleges* sa težištem na tehnicima i jezicima".⁴⁸ Svakako da postoje određeni kriterijumi koji se moraju ispoštovati da bi se dete upisalo u željenu školu. Dešava se da je veće interesovanje učenika od raspoloživih mesta u određenoj školi, tada će blizina stanovanja predstavljati jedan od važnih kriterijuma.

U srednjim školama, sekundarnog nivoa, data je mogućnost školama da mogu da odaberu 15% učenika na osnovu postignutog uspeha na prethodnom nivou školovanja. To direktno podstiče konkurenciju među školama i pospešuje slobodan izbor škole, što značajno utiče na poboljšanje obrazovne ponude, koja je uzrokovana kvalitetom obrazovanja. Ovakvi tipovi škola postoje u Italiji i Danskoj. U ostalim zemljama odlučujući faktor prilikom izbora škole predstavlja udaljenost mesta stanovanja, dok ovaj princip nije odlučujući u gradskim sredinama. Pojedini roditelji upisuju decu u škole koje se nalaze u neposrednoj blizini njihovog radnog mesta, želja roditelja je da što više vremena provedu sa svojom decom, pa makar to bilo vreme koje se utroši na putu od kuće do posla i obrnuto (ovo se prvenstveno odnosi na uzrast dece koja pohađaju početni - prvi obrazovni nivo).⁴⁹

Načelno, u većini zemalja sveta roditeljima je prepuštena mogućnost da biraju školu koju će pohađati njihovo dete.

3.4. ORGANIZACIJA I STRUKTURA ŠKOLSTVA U OBLASTI OBAVEZNOG OBRAZOVANJA

Termin bazično (*basic*) ili fundamentalno (*fundamental*) obrazovanje sve je prisutniji u svetskoj terminologiji. U okviru ovog nivoa obrazovanja potrebno je ostvariti minimum utvrđenih obrazovnih zadataka. Termin bazično obrazovanje definisano je na Svetskoj konferenciji "Obrazovanje za sve" (Džomtijen, 1990.), predstavlja temelj za učenje koje traje doživotno. Osnovni oblik sticanja bazičnog

⁴⁸ Toma, S. (2001), *Deset godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama*, 2001. Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, str. 22.

⁴⁹ Isto, str. 20-24.

obrazovanja izvan porodica je osnovno školovanje, koje mora da zadovolji osnovne potrebe učenja za svako dete uz uvažavanje potreba i razvoja društvene zajednice. U mnogim zemljama sveta osnovno obrazovanje zadržalo je tradicionalno značenje, odnosno, osnovno obrazovanje je početni nivo ili ciklus obaveznog obrazovanja.

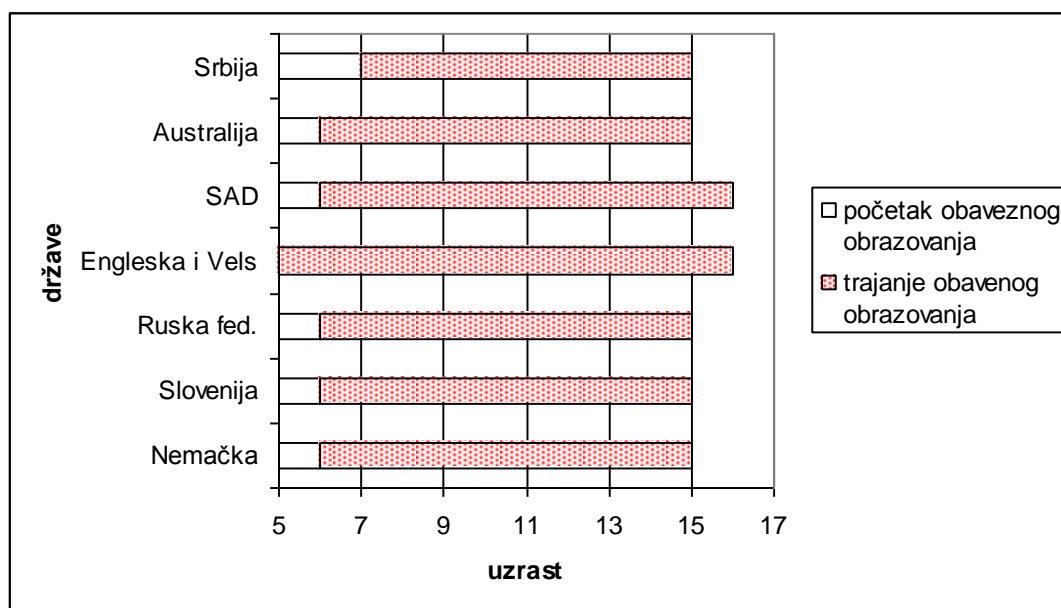
Termin obavezno obrazovanje, bez obzira na strukturu obrazovanja u nekoj zemlji, predstavlja zakonom regulisano obavezno školovanje dece određenog uzrasta (*compulsory education, schulpficht, obligatoire, objazatel'noe*).

Na ostvarivanje ciljeva i zadataka osnovnog obrazovanja utiču: starost deteta u procesu školovanja, organizacija i trajanje osnovnog obrazovanja, načini i metode izvođenja nastave i uopšte obrazovnog procesa, kvantitet i kvalitet nastavnog plana i programa i struktura sadržaja osnovnog obrazovanja.

Krajem XX veka u strukturama obrazovnih sistema u oblasti obaveznog obrazovanja u zemljama sveta sprovedene su velike promene. Tako su brojne zemlje sveta produžile obavezno školovanje za jednu, dve ili tri godine. Produžavanje obaveznog školovanja ima cilj da se poboljša obrazovni nivo građana što predstavlja veliko nacionalno bogastvo. Na drugoj strani, možda se produžavanjem obaveznog školovanja mladima odlaže momenat njihovog uključivanja u proces rada ili prijavljivanje na evidencije nezaposlenih zbog sve manje mogućnosti za zapošljavanje što je prisutno u mnogim državama sveta.

Produžavanje trajanja obaveznog školovanja zahteva promenu u koncepcije određenih segmenata sistema obaveznog obrazovanja kojima će se obezbediti optimalna obrazovna ponuda. Svakako da se mora misliti na potrebe učeničke populacije određenog uzrasta kako bi se razvijala lična iskustva, talenat i određene sposobnosti pojedinca.

Grafika br. 1: *Početak i trajanje obaveznog obrazovanja u pojedinim zemljama sveta*



Obavezno obrazovanje je najčešće opšteobrazovnog karaktera i određeno je godinama školovanja i uzrastom učenika, različitog je trajanja, od 8 do 11 godina, najčešće je 9 godina i proizilazi iz školskog sistema. U razvijenim zemljama Evrope i u Severnoj Americi obavezno obrazovanje traje duže od osnovnog obrazovanja. U malom broju zemalja obavezno i osnovno obrazovanje iste su dužine trajanja. Početak obaveznog obrazovanja poklapa se sa redovnim školovanjem i uzrastom učenika od 5, 6 ili 7 godina i završava se uglavnom na uzrastu od 15 – 16 godina (grafik br. 1). U pojedinim zemljama obavezno obrazovanje obuhvata i prvi stepen srednjeg nižeg obrazovanja.

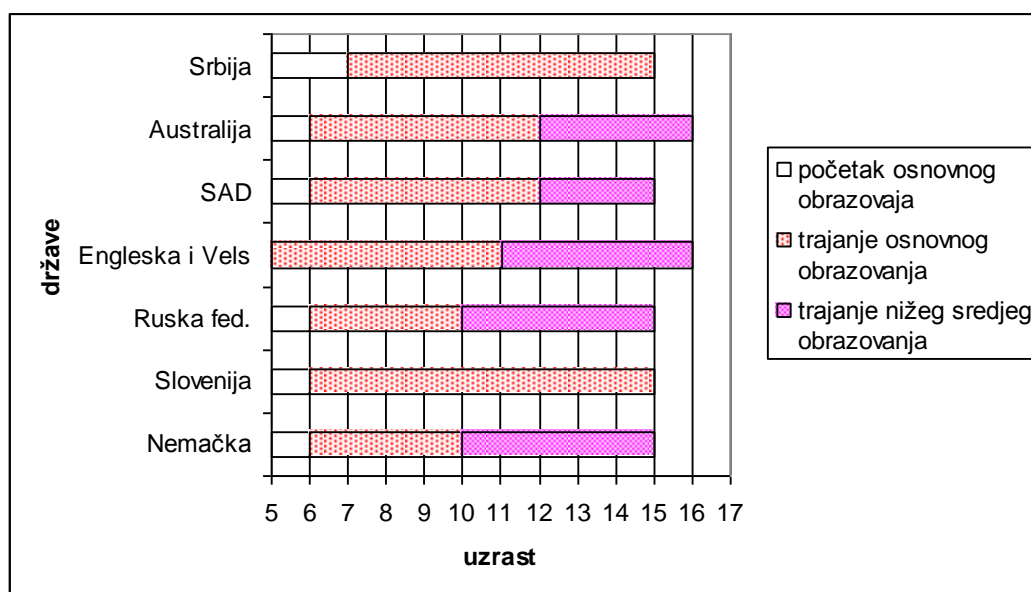
Obrazovni stadijum - model školskog sistema je važna komponenta strukture i organizacije osnovnog i obaveznog obrazovanja. U većini zemljama sveta zadržali su se tradicionalni modeli, razredi (uže ograničeni vremenski periodi), sa kontinuiranim nastavnim planom i programom. U pojedinim zemljama obrazovni stadijum (model) je podeljen na nivoe, odnosno na vremenski duže i fleksibilnije stepene ili cikluse u

okviru obaveznog obrazovanja. Nastavni planovi i programi su prilagođeni različitim usmerenjima ili 'učeničkim' specijalizacijama.

Najčešći obrazovni stadijumi u sistemu obaveznog obrazovanja organizovani su:

1. u okviru jednog nivoa, kao osnovno i obavezno obrazovanje (Srbija, Slovenija, Makedonija, Hrvatska, Poljska, Švedska),
2. u okviru dva nivoa, kao osnovno i niže srednje obrazovanje (Francuska, Nemačka, Austrija, Italija, Grčka, Španija, Irska, Danska, Finska, Češka, Mađarska, Kina, Japan),
3. u okviru tri nivoa (Norveška),
4. na različite načine u okviru jedne zemlje (SAD, Kanada, Australija, Engleska i Vels, Švajcarska).

Grafika br.2: Osnovno i obavezno obrazovanje u izabranim zemljama sveta



Obavezno obrazovanje je najčešće organizovano u dva nivoa, ali svaka država u svom sistemu ima određene specifičnosti. Tako na primer: u Engleskoj i Velsu postoje dva različita tipa unutrašnje organizacije. Prvi oblik podeljen je na dva trogodišnja ciklusa, koji obuhvata decu na uzrastu od 5 do 11 godina, nakon čega sledi drugi nivo – petogodišnji ciklus obaveznog obrazovanja. Drugi oblik obuhvata školovanje dece na uzrastu od 5 – 10 godina, zatim sledi srednji nivo za decu uzrasta od 8, 9 ili 10 godina

do 12, 13, ili 14 godina. Posle ovog nivoa sledi ciklus srednje škole za učenike od 12, 13 ili 14 do 16 godina. Specifičan je model osnovnog obrazovanja u Nemačkoj. U većini pokrajina dužina trajanja osnovnog obrazovanja je četiri godine nakon čega sledi obavezno obrazovanje u trajanju od 3, 4, 5 ili 6 godina u različitim tipovima srednjih škola. U Italiji je prvi nivo obaveznog obrazovanja podeljen na dva ciklusa, prvi je dvogodišnji, a drugi trogodišnji.

Na osnovu podataka prikazanih grafikom broj 2 može da se zaključi da su strukture osnovnog i obaveznog obrazovanja u većini obrazovnih sistema povezane celine koje traju od osam do jedanaest godina.

Organizacija osnovnog i obaveznog obrazovanja prilagođena je ukupnoj strukturi sistema obrazovanja i deo je obrazovne tradicije svake zemlje. Savremeni svetski tokovi nameću potrebu usklađivanja obrazovnih zahteva iz sistema obrazovanja svih država sveta.

Pojedine zemlje sveta razvoj obaveznog obrazovanja usmerile na osavremenjavanje i stvaranje kontinuiteta u obaveznom obrazovanju, dok su druge zemlje svoje postojeće sisteme obrazovanja parcijalno menjale. Promene u tim zemljama odnosile su se na održavanje ravnoteže između opšte jedinstvene obrazovne ponude za svu decu i ponude sa osavremenjenim izbornim sadržajima (učenička specijaliucija).

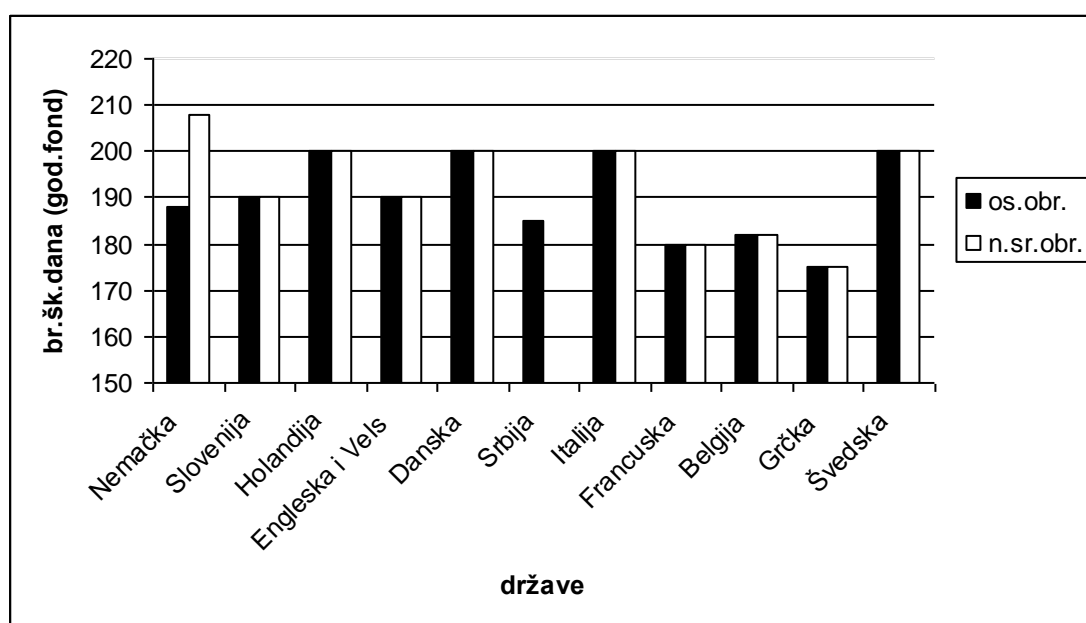
3.5. ORGANIZACIJA I TRAJANJE ŠKOLSKE GODINE, NEDELJE, DANA I ŠKOLSKOG ČASA

Organizacija i trajanje školske godine radne nedelje i nastavnog dana razlikuje se u svetu. U većini zemalja školska godina (grafik br.3) traje 200 nastavnih dana, mada broj dana u toku školske godine varira od 175 do 216. U pojedinim zemljama nije propisan broj nastavnih dana u jednoj školskoj godini.

Dužina i raspored raspusta, odnosno, predviđen broj i raspored dana za odmor ili druge aktivnosti van škole, razlikuju se u zemljama sveta. Raspust u toku letnjih meseci je najduži odmor, od šest do osam nedelja, negde i duže. Najduži letnji raspust imaju učenici u Grčkoj i Španiji, dvanaest nedelja, što se može povezati sa trajanjem turističke sezone na Mediteranu, a ova privredna aktivnost je veoma značajna ne samo za ove

zemlje, već i za kompletnu populaciju na ovim prostorima. U hladnijem delu godine raspust se vezuje za veliki hrišćanski praznik Božić, i u većini zemalja zapadnoevropskog, američkog i australijskog prostora raspust traje do tri nedelje. Dužina raspusta u vreme uskršnjih praznika je nešto kraća, od jedne do dve nedelje. U svakoj zemlji postoje neradni dani za učenike, to su državni ili lokalni praznici a broj dana kreće se od tri do petnaest. U pojedinim zemljama učenici imaju raspust tri do četiri puta godišnje uglavnom posle određenih klasifikacija kada se smatra da je učenicima potreban odmor.

Grafik br. 3: Broj školskih dana (godišnji fond)⁵⁰



Dužinu radne nedelje u pojedinim zemljama određuju lokalne vlasti (u zemljama Zapadne Evrope, Severnoj Americi i Australiji). Većina zemalja ima petodnevnu nastavnu nedelju a mali broj zemalja šestodnevnu. U svim zemljama sveta neradni dan je nedelja. Nastava počinje ponedeljkom a završava se u petak ili u subotu, izuzetak je Francuska gde je neradni dan sreda, a nastavna nedelja se završava subotom pre podne.

⁵⁰ UNESCO, (1999), *Organizacija školskog vremena u državama članicama Evropske zajednice* Eurydice; Izveštaj o obrazovanju u svetu.

U zemljama sveta primenjuje se dva modela organizacije nastavnog dana. Po jednom modelu učenik prisustvuje nastavi pre ili posle podne. Drugi model podrazumeva organizaciju nastavnog dana u prepodnevnom i popodnevnom satima sa obaveznom pauzom za ručak ili kraći odmor koji se razlikuje po dužini trajanja, od jednog sata do više sati kao što je slučaj u Luksemburgu, Francuskoj i Španiji. Školski dan u najvećem broju zemalja počinje u 8 sati ili 14 sati poslepodne, dok nije redak slučaj da nastava počinje i kasnije kao na primer, u Portugaliji nastava počinje između 9 i 10 sati pre podne.

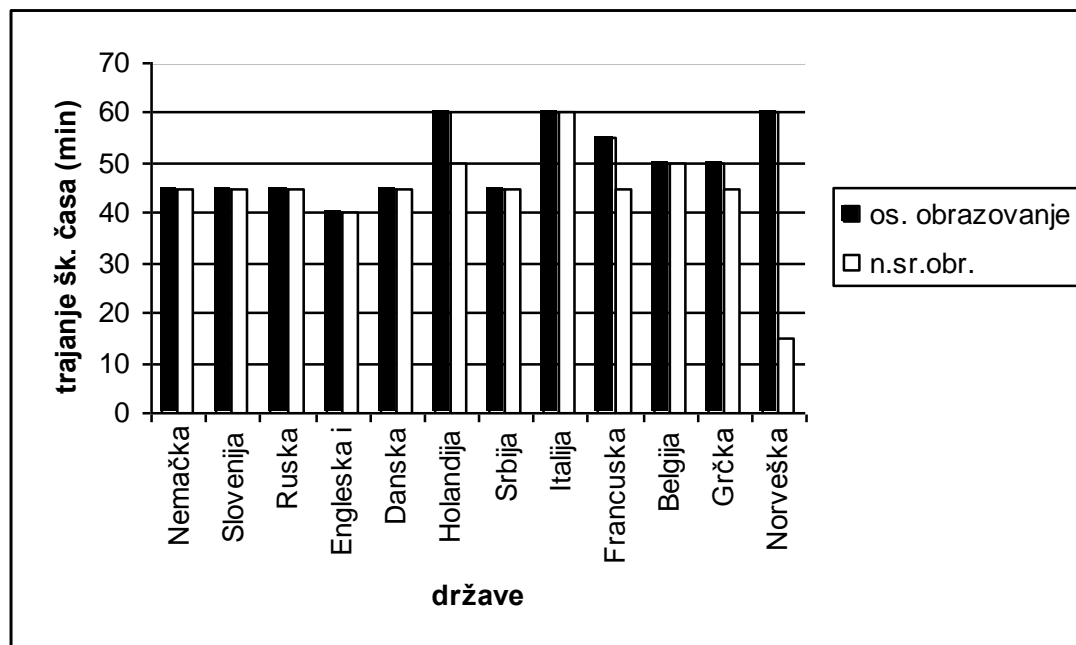
Broj časova redovne nastave u toku jednog nastavnog dana kreće se od 3 u zemljama u razvoju, a u razvijenim zemljama sveta 6 – 8 časova dnevno (Kanada – prosečno 8 časova dnevno). Dužina nastavnog časa nije usaglašena u zemljama sveta. U pojedinim zemljama, kao naprimer u Španiji, Portugaliji i Irskoj dopušteno je nastavniku da sam proceni trajanje nastavnog časa. U većini zemalja nastavni čas traje od 40 do 50 minuta, dok je u Holandiji i Italiji nastavni čas najduži, traje 1 sat.

Pored redovne nastave u toku dana učenicima se u skoro svim zemljama sveta nude posebne aktivnosti. Mlađem uzrastu je obezbeđena dnevna briga pre i posle časova za koju su zaduženi nastavnici a u nekim državama i roditelji volonteri. Vanastavne aktivnosti su u kordinaciji sa redovnom nastavom. Sadržaji su najčešće prošireni, složeniji (to se odnosi i na veštine), a namenjeni su deci koja su zainteresovana za širenje i produblјivanje znanja i veština. U pojedinim državama organizuje se stručna pomoć učenicima koja ne mogu da savladaju predviđene nastavne sadržaje, kao i pomoć u pripremi domaćih zadataka. Sportske, kulturne i umetničke aktivnosti organizuju se pre ili posle nastave, u zavisnosti od unutrašnje organizacije školskog dana.

Podaci koji su prikazani u graficima: 4, 5 i 6. svakako ne oslikavaju realnu situaciju u školama već normativno stanje za određeni segment obrazovnog sistema. U mnogim školama, naročito u zemljama u razvoju, zbog vanrednih situacija, odsustvovanje nastavnika, rad u kombinovanim odeljenjima, vremenske nepogode ili bilo kakvi neredi u lokalnoj sredini zbog kojih se dešava prekid nastave, neplanirano zatvaranje škole, i slično, nije moguće ostvariti normativne odrednice. Praksa pokazuje da se realizacija nastavnih časova razlikuje u urbanim i ruralnim sredinama. Po

procenama, u pojedinim zemljama u razvoju u ruralnim sredinama realizuje se od 50% do 80% časova, a u urbanim sredinama od 70% do 90% planiranih časova.⁵¹

Grafik br. 4: Dužina nastavnog časa⁵²



Primećuju se da je broj predviđenih časova koje učenici treba da provedu u toku godine u školskoj klupi različit u zemljama sveta. Pored dnevnog i nedelnog fonda časova na opterećenost učenika utiču i: dužina nastavnog časa, sadržaji nastavnih programa, nastavne metode. Opterećenost učenika je u žiži interesovanja i istraživanja šire društvene zajednice.

Nameću se pitanja: da li, i koliko broj časova provedenih u školi utiče na kvalitet postignuća učenika istog uzrasta? Koliko dnevno opterećenje nastavnim časovima utiče na postignuća učenika? Delimičan odgovor možda može da se pronade u nastavnim planovima, nastavnim programima, odnosno ciljevima i ishodima obrazovnog sistema, obrazovnog nivoa, nastavne oblasti ili pojedinačnog predmeta.

⁵¹ Informe nacional, (1998), *International Conference on Education, forty-fifth session*, Geneva, str.58-69.

⁵² UNESCO, (1999), *Organizacija školskog vremena u državama članicama Evropske zajednice*, Eurydice; Izveštaj o obrazovanju u svetu.

Tabela br. 2: NEDELJNI FOND ČASOVA⁵³

godina škol.	Srbija	Bugarska	Rusija	Nemačka	Francuska	Italija	Švedska	Norveška	Grčka	Japan
I	18	22	19/20	24	26	b e z podataka	74 (prosečno 25)	51 (prosečno 17)	23	25
II	18	22	19/22	25	26				23	26
III	19	24/25	19/24	27/29	26				25	28
IV	20	25	19/24	27/29	26		102 (prosečno 34)	82 (prosečno 27)	28	29
V	25	27	26/29	29	26				28	29
VI	25	30	27/30	29	25.30				28	29
VII	25	30	30/32	32	25.30				102 (prosečno 34)	90 (prosečno 30)
VIII	25	30	30/32	33	25.30		30	30		
IX			30/33	33	25.30		30	30		
X				33						

⁵³ UNESCO, (1999), Eurydice, *Izveštaj o obrazovanju u svetu*.

3.6. OPŠTA KONCEPCIJA NASTAVNIH PLANOVA I PROGRAMA

Mnoge preporuke UNESCO-a i Međunarodnih komisija o obrazovanju rezultirale su korekcijom nastavnih planova i programa u oblasti obaveznog obrazovanja u skoro svim državama sveta.

U nekim zemljama sveta promene u nastavnim planovima i programima vezuju se za strukturalne reforme ukupnog školskog sistema obrazovanja (npr. Španija i Portugalija, Engleska i Vels...) su potpuno izmenile strukturu obrazovnog sistema u oblasti obaveznog obrazovanja). U mnogim državama i njihovim sistemima obrazovanja reforme su sprovedene samo u pojedinim delovima sistema, a najčešće to su bile inovacije u nastavnim planovima i programima (Francuska, Italija, Nemačka, Belgija, Holandija, Luksemburg, Ruska federacija, SAD...). Zemlje u razvoju, inovirale su samo nastavne programe, to se odnosilo i na našu zemlju.

Početak ovog veka karakteriše sve prisutnija decentralizacija u obrazovnim sistemima zemalja u svetu, ali još uvek centralne instance donose odluke o osnovnim nastavnim sadržajima nastavnih planova i programa (*nacionalni kurikulum*⁵⁴), koji će se razrađivati, pripremati i prilagođavati potrebama na regionalnom i lokalnom nivou, pri čemu škola predstavlja poslednji stupanj u tom procesu. U pojedinim zemljama otvorenost nacionalnog kurikuluma omogućava razvijanje i dograđivanje kurikuluma na nivou škola, koja preuzima ulogu aktivnog učesnika u prilagođavanju sadržaja potrebama i interesovanjima učenika.

U prilog otvorenosti kurikuluma govori činjenica da u jednoj školi nastavi zajedno prisustvuju deca koja govore različitim maternjim jezicima i koja pripadaju različitim strukturama stanovništva. Ova pojava ima snažan razvojni proces u Evropi, uzrokovan Ugovorom o Evropskoj uniji (Mastrihtski ugovor) i uvođenjem državljanstva na nivou Unije (sloboda građana u okviru Unije da biraju mesto boravka, zapošljavanje, školovanje..) i pojačanim migrantskim kretanjima stanovništva iz manje razvijenih zemalja u razvijene zemlje Evrope i sveta u celini. Proces interkulturalizacije kao važan

⁵⁴ Termin "*kurikulum*" potiče iz evropske pedagogije, vreme baroka i približno znači "tok obrazovanja" (analogno pojmu *curriculum vitae*-tok života, biografija). U poglavlju 2.7. detaljnije su prikazani pojam i vrste kurikuluma.

segment globalizacijskih procesa mora da se odrazi i na školske sisteme, odnosno, neophodnost promena u koncipiranju osnovnih nastavnih planova i programa.

Sve brži razvoj nauke, tehnike i znanja nametnuo je permanentno prilagođavanje i proširivanje nastavnih planova i programa. Učenicima je neophodno odgovarajuće obrazovanje koje će ih na adekvatan način pripremiti za ulazak u život i rad modernog informatičkog društva, to je jedan od ciljeva savremenog obrazovanja u svetu.

"Nastavni plan i program danas se ne posmatra više kao zbir nastavnog gradiva, tj. kao spisak predmeta i sadržaja čije izučavanje treba omogućiti učeniku kako bi mu se prenelo jezičko, kulturno, istorijsko nasleđe i sistem vrednosti društva. Danas se, štaviše, bitno veći značaj posvećuje instrumentalnim aspektima, dakle usvajanju alata uz čiju pomoć će učenici samostalno i kritički sticati nova znanja kao i kreativni stav prema razvoju znanja".⁵⁵

Dakle, srž nastavnih planova i programa treba da čine bazična znanja, načini ponašanja i intelektualne veštine sa težištem na osposobljavanju za korišćenje velike banke podataka i kompjuterski podržane dokumentacione mreže. Bazična znanja i veštine neophodni su za sveobuhvatni razvoj učenika i njihovo kasnije uključenje u više nivoe obrazovanja ili za specijalizaciju u uže stručnom osposobljavanju u procesu rada.

U reformisanim nastavnim planovima i programima razvijenih zemalja sveta, uočava se odstupanje od podele na nastavne predmete. Koncipirane su nastavne oblasti, koje pored znanja iz određene discipline i nauke sadrže i strategije mišljenja i intelektualne veštine koje učenik treba da usvoji. Tako se u pojedinim zemljama sveta po nivoima obaveznog obrazovanja izdvajaju:

1. pojedinačni predmeti (Srbija, Bugarska, Makedonija, Hrvatska, Slovenija, Grčka)
2. grupe predmeta (Francuska i Italija na oba nivoa a Nemačka na prvom nivou)
3. nastavne oblasti (Švedska, Norveška, Japan).
4. kombinacije pojedinačnih predmeta i oblasti (Rusija).

Obavezno obrazovanje ne samo da se razlikuju po nivoima i dužini trajanja već i po broju predmeta koji čine nastavne planove (tabele br. 3 i 4). Tako je na prvom nivou obaveznog obrazovanja najmanje predmeta u planovima Srbije i Rusije - sedam, a najviše u Francuskoj, Grčkoj i Japanu - jedanaest. Nešto manja je razlika na drugom

⁵⁵ Toma, S. (2001), *10 godina reformi obrazovanja u nekim evropskim zemljama*, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, str. 49.

nivou obaveznog obrazovanja, Japan ima najmanje predmeta - 10, a najviše imaju Grčka i Rusija – 16. Istovremeno, uočava se razlika u broju predmeta između nivoa u okviru nastavnog plana jedne zemlje. Najveća razlika je u nastavnom planu Rusije - 7:16, i Srbije - 7:12, a manja je razlika kod zemalja koje imaju veći broj predmeta na prvom nivou (Švedska i Norveška 10:11, Japan 11:10).

Skoro svi nastavni planovi sastoje se od nekoliko obaveznih pojedinačnih predmeta: maternji i strani jezik, matematika, umetnost, fizičko vaspitanje i tehničko vaspitanje. Prirodne i društvene nauke sreću se u raznim kombinacijama: kao *pojedinačni predmeti*, pod različitim nazivima, u *grupi predmete* ili kao *nastavne oblasti*. Veronauka (religija), etika i građansko vaspitanje sve su prisutniji u nastavnim planovima na svim nivoima obaveznog obrazovanja .

U nastavnim planovima pojedinih zemlja sveta postoje obavezni izborni predmeti i fakultativni predmeti. Ovi predmeti su često u bliskoj vezi sa profesionalnim usmerenjem učenika u obaveznoj školi.

U nastavnim planovima nekih zemalja (Norveška, Švedska, Rusija, Francuska i Japan) izborni predmeti su dati kao grupa predmeta bez jasnog određenja o nazivu ponuđenog predmeta i njegovog nastavnog sadržaja. U Srbiji su jasno definisani izborni predmeti kao i njihovi sadržaji (drugi strani jezik, veronauka i građansko vaspitanje – učenici biraju dva od ponuđena 3 predmeta), u Španiji učenici biraju 2 od ponuđena 4 predmete: prirodne nauke, plastično i vizuelno oblikovanje, tehnologija i muzika. U nastavnom planu Danske obavezne škole predviđen je jedan izborni predmet ali bez definisanja kojije to. U SAD-u, izborni predmeti su: strani jezici, primenjene umetnosti i predmeti iz oblasti stručnog obrazovanja.

**Tabela br. 3: NASTAVNI PREDMETI, GRUPE PREDMETA I NASTAVNE OBLASTI⁵⁶ U OBAVEZNOM OBRAZOVANJU
PRVI NIVO OBAVEZNOG OBRAZOVANJA**

(Prvi nivo obaveznog obrazovanja u Bugarskoj i Rusiji je početno osnovno obrazovanje, u ostalim zemljama je osnovno obrazovanje, u Srbiji su to mlađi razredi)

Srbija	Bugarska	Rusija	Nemačka	Francuska	Italija	Švedska	Norveška	Grčka	Japan
maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik
matematika	matematika	ruski kao službeni jez.	poznav.zavičaja i stvari	otkrivanjesveta građ.vasp.	strani jezik	strani jezik	strani jezik	strani jezik	aritmetika
priroda i društvo	poznavanje otadžbine	Matematika	matematika	matematika	matematika	matematika	matematika	matematika	Upoznavanje život.sred.
poznavanje prirode	poznavanje prirode	svet oko nas	umetničko vaspitanje	geografija i prirod.nauke	prirodne nauke	prirodne i društ.nauke	primenjena umetnost	svet oko nas	prirodne nauke
poznavanje društva	likovna umetnost	umetnost	muzika i pokret	istorija	geografija	prirodne nauke	muzika	prirodne nauke	društvene nauke
likovna kultura	muzika	fiskultura	muzika	umetničko vaspitanje	istorija	društvene nauke	fizičko vaspitanje	geografija	crtawe i ručni rad
muzička kultura	fiskultura (sport)	radno vaspitanje	sport	tehnologija	društvene nauke	učenje crtanjem	PSWC ⁵⁷	istorija	muzika
fizičko vaspitanje	ručni rad		tekstil – tehničko	fiz.i sport-sko vaspit.	vizuelno obrazovanje	muzika	domaćinstvo	estetsko vaspitanje	fizičko vaspitanje
			veronauka		obrazovanje za zvuk	sport	upućivanje u religiju	fizičko vaspitanje	domaćinstvo
					motoričko obrazovanje	ručni rad	građansko vaspitanje	religija	moralno vaspitanje
					religija	domaćinstvo		Društveno i građ.vaspit.	posebne aktivnosti

⁵⁶ UNESCO, (1999), Eurydice; *Izveštaj o obrazovanju u svetu.*

⁵⁷ Praktični i kulturni rad

Tabela br. 4: DRUGI NIVO OBAVEZNOG OBRAZOVANJA

Srbija	Bugarska	Rusija	Nemačka	Francuska	Italija	Švedska	Norveška	Grčka	Japan
maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik	maternji jezik
strani jezik	strani jezik	ruski kao služb.jez.	strani jezik	strani jezik	strani jezik	strani jezik	strani jezik	starogrčki i književn.jez.	matematika
matematika	matematika	strani jezik	III strani jezik	matematika	matematika	matematika	matematika	strani jezik	prirodne nauke
Fizika	fizika	matematika	matematika	fizika	fizika	prirodne nauke	prirodne nauke	matematika	društvene nauke
Hemija	hemija	priroda	fizika	hemija	hemija	društvene nauke	društvene nauke	fizika	lepe umetnosti
biologija	biologija	fizika	hemija	biologija	prirodne nauke	učenje crtanjem	primenjena umetnost	hemija	muzika
geografija	geografija	astronomija	biologija	geologija	geografija	muzika	građansko vaspitanje	biologija	zdravstveno i fiz.vasp.
Istorija	istorija	hemija	geografija	geografija	istorija	sport	muzika	antropologija	industr.dizajn i domaćinstvo
likovna kultura	likovna umetnost	biologija	istorija	istorija	građansko vaspitanje	ručni rad	fizičko vaspitanje	geografija	moralno vaspitanje
muzička kultura	muzika	geografija	sociologija	ekonomija	estetsko vaspitanje	domaćinstvo	domaćinstvo	istorija	posebne aktivnosti
fizičko vaspitanje	fizička kultura	ekologija	likovna umetnost	građansko vaspitanje	muzičko vaspitanje	dečija psihologija	PSCW-prakt.druž.i kul.rad	građansko vaspitanje	

Izborna nastava se ostvaruje u Rusiji tokom čitavog obaveznog školovanja, u Srbiji od 1. razreda, u Francuskoj od 6. (treći ciklus), u Švedskoj, Norveškoj i Japanu od 7. razreda obavezne škole.

Fakultativna nastava je različito iskazana u nastavnim planovima. Predviđena je nastavnim planom Bugarske, a nije prikazana u planovima većine država (Nemačke, Grčke i Italije...) . Po nekim istraživanjima sadržaji fakultativne nastave su u bliskoj vezi sa profesionalnim usmerenjem učenika.

Osnovno obrazovanje u većini zemalja je opšteobrazovnog karaktera i u skladu je sa vaspitno-obrazovnim ciljevima i zadacima osnovnog obrazovanja pojedinih zemalja, ali sa naglašenom orijentacijom na pripremu mladih za uključivanje u savremene društvene tokove.

3.7. POJAM I KARAKTERISTIKE KURIKULUMA

Pojam "*kurikulum*"⁵⁸ vezuje se za pedagogiju iz doba baroka i znači "tok obrazovanja". Ovaj pojam u svom obrazovnom značenju ostao je u upotrebi u anglosanksonskim zemljama sve do današnjeg dana. Šezdesetih godina prošlog veka u većini evropskih zemalja pojam je prihvaćen ponovo i danas se sreće u sintagmama kao što su "istraživanja kurikuluma", "teorija kurikuluma", "razvoj kurikuluma", "nacionalni kurikulum" i slično.

Pojmovi "nastavni plan i program" i "kurikulum" nisu sinonimi. "Značajnu razliku između nastavnih planova i programa tradicionalnog tipa i razvoja kurikuluma, koji je usledio kao reakcija na njih, treba tražiti u tome što su u kurikulumu ciljevi nastave i učenja specifikovani tako da se u njima navode proverljive i opažajne reakcije učenika".⁵⁹

Evropski pedagozi pojam kurikuluma definišu "kao prvu skicu za proces učenja i predavanja u kome su na jednom mestu sakupljeni iskazi o sadržajima, ciljevima, uslovima učenja, metodima izvođenja nastave i procesima evaluacije".⁶⁰

Kurikulumi se razlikuju od tradicionalnih planova i programa po sledećim karakteristikama:

⁵⁸ *Nastavni planovi i programi i kurikulum*, (2002), (ne publikovan materijal) Ministarstvo prosvete i sporta Srbije, Beograd, str.1.

⁵⁹ isto, str.1.

⁶⁰ isto, str. 4.

1. u kurikulumu postoji tendencija sistematskog koncipiranja, obrazloženja i hijerarhijskog rasporeda nastavnih ciljeva,
2. razvijena su i isprobana međusobno usaglašena nastavna sredstva za realizaciju nastavnih ciljeva,
3. pripremljena su jasna uputstva nastavniku za planiranje i realizaciju nastave,
4. celokupan uspeh zasnovan na kurikulumu sistematski se proverava (evoluiru) u pogledu postignutih ciljeva i ostalih efekata.

"Zatvoreni kurikulum" u prvi mah predstavljao alternativu tradicionalnim planovima i programima. Suština ove koncepcije ogleda se u svim unapred produkovanim elementima organizacije učenja: način planiranja, koncepcija i realizacija nastave, vrednovanjem postignuća učenika, nastavne metode i td. Nastavna sredstva su koncipirana tako da omogućavaju učenicima samostalan rad. Ovakav razvoj kurikuluma izazvao je velike kritike i negodovanja nastavnika (početkom osamdesetih godina XX veka) koje su se odnosile na sledeća iskustva:

- Nastavnici nisu bili u stanju da u potpunosti sagledaju organizaciju nastave,
- Nastavnici su izvršavali uputstva koja nisu razumeli,
- Osećali su se potisnuti u nastavnom procesu,
- Kod nastavnika je rasla potreba za aktivnostima, a to je ometalo strategiju kurikuluma,
- Nastavnici su gubili kompetencije u pogledu stručnih, psiholoških, i pedagoških saznanja, jer nastava je do detalja unapred isplanirana.
- Nastavnici su tvrdili da je njima i učenicima osporena duhovna zrelost, jer su ovakvim kurikulumom postali administratori i primaoci prefabrikovane i donekle konzervisane nastave.

Ovakve kritike uslovile su potrebu za fleksibilnijim planiranjem nastavnog procesa kao važnog segmenta obrazovanja, a koji će se razvijati uz učešće nastavnika.

"Otvoreni kurikulum", podrazumeva uključivanje što većeg broja nastavnika u izradu nastavnih programa. Formiraće se razvojne grupe koje će se sastojati od nastavnika i naučnika, koji imaju zadatak da formulišu nastavne programe sa više alternativa da bi se u nastavnom procesu omogućila spontanost u realizaciji nastavnih sadržaja. Na ovaj način izbeći će se kruto planiranje i propisivanje kao što je to slučaj u zatvorenom kurikulumu.

Oba koncepta kurikuluma često su kritikovana od strane pedagoške javnosti samo zato što ta ideja zvuči i suviše radikalno, a u suštini to je novina koja ima za cilj "bolju školu". Diskusija o razlikama i sličnostima oba tipa kurikuluma može da predstavlja dobar način da se prikažu odgovarajući aspekti koji se tiču ukupne problematike kao što su: postupci utvrđivanja kurikuluma, različiti nivoi kurikuluma (od nacionalnog do školskog) osnovne funkcije kurikuluma, problemi implementacije kurikuluma itd.

"*Jezgro kurikuluma*" – Krajem XX veka javlja se ideja "jezgra kurikuluma" koja je zasnovana na obrazovno-filozofskom pogledu i na anglosaksonskim diskusijama o opštem obrazovanju, i odnosi se na amarički pokret "jezgra kurikuluma" čije je obrazovno-teorijske temelje postavio Eric Donald Hirsch. On definiše "jezgra kurikuluma" kao: "osnovni kanon faktičkog znanja u kome se precizno navodi šta se mora naučiti".⁶¹ Metodičko-didaktički i medijalni aspekti ne spadaju po njegovom mišljenju u domen definisanja "jezgra kurikuluma". Obavezno "jezgro" koje sadrži osnovna znanja o činjenicama treba učenicima da ponudi ambiciozno opšte obrazovanje čiji su sadržaji jasno definisani. Opšte obrazovanje mora da bude dostupno svakom pojedincu društvene zajednice što će biti solidna osnova za dalje učenje i postizanje veće efikasnosti škole. Pored toga obavezno "jezgro kurikuluma" po Hirschu je "osnova za saradnju i solidarnost u društvu, jer ono daje svakom detetu istu šansu za nadogradnju znanja i uspešno učenje".⁶²

U Nemačkoj na Univerzitetu u Bilefeldu formirana je "radionica kurikuluma" locirana je u "laboratorijskoj školi", i bavi se istraživanjem i razvojem "jezgra i okvira otvorenog kurikuluma". Poslednjih godina u Evropi se intenzivnije raspravlja o američkoj koncepciji "jezgra kurikuluma" koji u nekim svojim segmentima podseća na koncept "zatvorenog kurikuluma". Annemarie von der Groeben, profesor u "laboratorijskoj školi" u Bilefeldu, u svojoj kritici "Varljiva sigurnost, ili: Sadržinski kanon ne čini školu boljom",⁶³ navodi da je nizak kvalitet škole izazvan "isuviše krutim sadržinskim predlošcima ... nastavom koja je u prevelikoj meri usmerena ka nastavniku i u kojoj on dominira ..." kao i nedovoljnom realizacijom nastavnih ciljeva u procesu usvajanja gradiva, koji bi odgovarao sposobnostima učenika. Uglavnom,

⁶¹ Donald, H. E. (1987), *Cultural Literacy. What Every American Needs To Know*, Boston, str. 18-20.

⁶² Isto, str. 21-36.

⁶³ Groeben, A. (1999), *Trügerische Sicherheiten*, Die Deutsche Schule, str. 11-18.

Groeben suprostavlja "jezgru kurikuluma" zahtev za "didaktikom mnogostrukosti i diferencijacije", odnosno, najveća kritika odnosi se na nemogućnost da se obrati pažnja na individualne razlike u stepenu razvoja i uspeha učenika.⁶⁴

Befeldska grupa i Groeben za koncept kurikuluma i "otvorenog kurikuluma" kažu: "Nisu sadržaji ti koji čine jezgro kurikuluma, već je to pitanje šta, kako, sa kojom namerom se sa njima radi, ili određivanje materije za neki uzrast ne sačinjavaju još uvek kurikulum...".⁶⁵ Po shvatanju Befeldske grupe kurikulum treba da pored obaveznih sadržaja u sebi sadrži metodičko-didaktičke odredbe, možda i odredbe o medijima. Ova poslednja konstatacija podseća nas na približavanje "zatvorenom" kurikulumu koji su oni žestoko kritikovali. Verovatno se ovde radi o određenim, odabranim segmentima kurikuluma koji imaju odlike zatvorenog ili otvorenog koncepta.

Analizom Hirchovog "jezgra kurikuluma" uočava se da autor nije isključio medijalna i metodičko-didaktička određenja iz nastavnog procesa. On ih nije jasno fiksirao, jer smatra da oni treba da budu prepušteni profesionalnim odlukama nastavnika u konkretnim situacijama, što je u duhu prevazilaženja osnovnih nedostataka "zatvorenog kurikuluma".

"Jezgro kurikuluma" predstavlja "jezgro znanja", gde sadržaj ne sme da bude proizvoljan, već mora da bude tema javne debate i isto tako značajnih odluka donešenih tim povodom. Bez obzira na suprostavljena mišljenja oko oba koncepta, pojedine zemlje sveta su prihvatile "jezgro kurikuluma" (Japan, Velika Britanija, Francuska, Slovenija), doduše u različitim varijantama prilagodivši ga nacionalnim i školskim potrebama.

U SAD-u "jezgro kurikuluma" za pojedine razrede razvijani su u toku rada koji je trajao nekoliko godina, uz stalnu kritičku analizu i reviziju. U toku izrade takozvanih "stepenastih jezgara" vodilo se računa o predlozima i preporukama koje su davali eksperti, profesionalne organizacije i stručnjaci za multikulturalne oblasti. Istovremeno, analizirani su nastavni planovi i programi drugih zemalja. Svi zaključci i predlozi prosleđivani su grupama nastavnika, stručnjaka iz oblasti prirodnih i društvenih nauka, profesorima univerziteta i prosvetnim vlastima koji su imali zadatak da sastave prvi nacrt kurikuluma. Od nacrta nastalo je tzv. "zbirno jezgro" kurikuluma za osnovnu školu. "Zbirno jezgro" je uređeno na "stepenasti" način za svaki

⁶⁴Groeben, A. (1999), *Trüggerusche Sicherheiten*, Die Deutsche Schule, str. 319-323.

od šest razreda osnovne škole pojedinačno. Na Nacionalnoj stručnoj konferenciji 24 radne grupe, koje je činilo preko stotinu pedagoških stručnjaka i specijalista za pojedine predmete, razmatralo se "zbirno jezgro" kurikulumu, a predlagane su dalje revizije "stepenastog jezgra" kurikulumu. Tek nakon prihvatanja svih sugestija urađeno je "jezgro" kurikulumu i uvedeno u vidu eksperimenta u jednu školu na Floridi. "Jezgro" kurikulumu u ovoj školi je isprobano, testirano, neprekidno poboljšavano i nakon dve godine ostale škole su počele sa implementacijom ovog programa.

Kod naših suseda Rumuna osnovan je Nacionalni kurikularni savet koga čine dva tima:

- a) eksperti iz oblasti metodologije za donošenje kurikulumu i
- b) stručnjaci različitih nastavnih oblasti za nacionalni kurikulum.

Nacionalni kurikularni savet odlučuje o strategiji razvoja nacionalnog kurikulumu, i o funkcionisanju kurikulumu u zemlji. Strategija kurikulumu objavljena je u pisanoj formi i dostupna je svakom nastavniku. Nacionalni kurikularni savet i njegove komisije pregledaju nastavne planove i programe za pojedine predmete i utvrđuju odnose među predmetima i transdisciplinarnu veze među njima.⁶⁶

Postupak izrade kurikulumu u Sloveniji išao je sledećim redom: donošenje "Bele knjige" - strategija kurikulumu; donošenje zakona u Parlamentu, kurikularna reforma i evaluacija.⁶⁷ Nakon osamostaljivanja Slovenije izvršene su male korekcije u Zakonu o prosveti. U 1995. godini u Parlamentu je predložena posebna komisija za kurikularnu promenu, a 1996. godine postavljen je Nacionalni kurikularni savet koji su činili stručnjaci za sistem, za posebne delove sistema (vrtiće, osnovne škole, srednje škole...) i predstavnici najjačih predmeta unutar kurikularnih timova (ukupno 80 članova). Formirano je pet komisija, po jedan čovek je bio glavni koordinator tima i on je bio član Nacionalnog kurikularnog saveta. Priprema nastavnika za novine išla je postupno. Organizovali su se skupovi po predmetnim grupama gde su nastavnici razmatrali pitanja koja su najznačajnija za njihovu užu stručnu specijalnost i mesto predmeta u školama. Takvi skupovi su trajali dve godine. Kada je počela reforma nastavnici su već imali spremne predloge. Nacionalni kurikularni savet je dao zaduženja

⁶⁵Groeben, A. (1999), *Trüggerusche Sicherheiten*, Die Deutsche Schule, str. 322.

⁶⁶ Preuzeto sa : Konferencije o reformama obrazovanja u zemljama u tranziciji, Budva, maja 2000. godine, iz izlaganja predstavnika rumunske delegacije.

⁶⁷ Ista konferencija, izlaganje ministra prosvete Slovenije Slavka Gabera.

nastavnicima da izvrše analizu programa iz najmanje tri zemlje sveta. Predmetne komisije pregledale su sve predloge za sve nivoe obrazovanja i analizirali su i usklađivali srodne predmete – izvršili su korelaciju, i na osnovu njih urađeni su programi koji su prvo eksperimentalno proveravani i ocenjivani.

Nacionalni kurikularni savet Slovenije ima zadatak da sa svojim komisijama pregleda planove i programe koje može svaki zainteresovani pojedinac ili institucija da predloži na usvajanje i upotrebu u školi.

Evaluacija je počela 1999. godine a nešto kasnije je počela implementacija. Uglavnom, deset godina su trajale pripreme za kurikularnu reformu a podrazumevale su analizu sistema obrazovanja, i rad na raznim delovima strategije obrazovanja.

Navedene činjenice mogu da ukažu na postojanje određenih faza koje dovode do gotovih nastavnih planova i programa i do njihove implementacije.

Tabela br. 5: R.Kunzli - *Nivoi u donošenju nastavnih planova i programa*

Politika	Javnost
Programiranje sistema (prosvetna uprava, koncepcija nastavnih planova i programa)	
Nivo I	Produkcija nastavnih planova i programa (komisije, radne grupe, tela)
Nivo II	Implementacija (osposobljavanje nastavnika za primenu novih nastavnih planova i programa, grupe zadužene za plementaciju i evaluaciju, pedagoške službe)
Praksa (planiranje nastave) Nivo III	Primena nastavnih planova i programa

U knjizi "Nastavni planovi i programi, kako se oni razvijaju i šta se od njih očekuje" Rudolf Kunzli, švajcarski pedagog, definiše nivoe rada na donošenju i istraživanju nastavnih planova i programa (tabela br. 5)⁶⁸

⁶⁸ Internet: www.Lehplan.Ch/d/lehrplanarbeit/forschungsstand/kapite11.htm.

U evropskoj tradiciji školske politike i upravljanja prosvetom postoje uobičajeni postupci donošenja nastavnih planova i programa. Ti postupci ugrađeni su u kompletan sistem školstva: u organizaciju i ciljeve obrazovanja, strukturu i trajanje obrazovanja, u organizaciju nastave i donošenje nastavnih planova i programa. U javnom razgovoru reč je o odnosu prema društveno dostupnom znanju i umenju, njegovom održavanju i vrednovanju, njegovom stvaranju, o načinu i putevima pristupa znanju. U debati je neophodno da se razgraniče nivoi i postupci i radnje u njima (tabela br.5).

Učešće u debati široke publike i ljudi iz prakse, prvenstveno prosvetnih radnika, po razgraničenim nivoima treba da rezultira lojalnošću u odnosu na donosioca nastavnog plana i programa i njegovim prihvatanjem.

Produkcija nastavnih planova i programa predstavlja niz veoma kompleksnih radnji u procesu: planiranja, implementacije, realizacije, evaluacije ... Da bi se realizovali zahtevi postavljeni u I nivou, neophodno je izvršiti sistematsku parcelizaciju elemenata planova i programa. Na taj način rasterećuje se sama "produkcija nastavnih planova i programa od istovremenih i jedva zaustavljivih svađa oko strukture školstva i ciljeva obrazovanja, od društveno-političkih debata o obrazovnim idealima i korisnosti škole. Ta parcelizacija stvara pregledne veze među temeljnim polazištima na kojima se zasnivaju pojedinačne odluke".⁶⁹

Implementacija podrazumeva osposobljavanje nastavnika za uspešnu primenu novih nastavnih planova i programa. Osposobljavanje se vrši putem raznih seminara i radionica za koje je zadužena pedagoško-psihološka služba i nastavnici koji su edukovani u zvanje multiplikatora. U ovom nivou predviđena je eksperimentalna provera nastavnih planova i programa pre njihove konačne implementacija u školama.

Nivo III podrazumeva primenu nastavnih planova i programa u praksi, odnosno, nivo planiranja prenosi se u samu školu, a to znači da se školi daju određene kompetencije za utvrđivanje određenog dela nastavnog plana i programa u okviru autonomije škole.

⁶⁹ *Nastavni planovi i programi i kurikulum*, (2002), ne publikovan materijal, Ministarstvo prosvete i sporta Srbije, Beograd, str.6.

3.8. DECENTRALIZACIJA NASTAVNIH PLANOVA I PROGRAMA I ODNOS NACIONALNOG I ŠKOLSKOG KURIKULUMA

Reforme obrazovnih sistema u većem delu Evrope karakteriše postepeni razvoj ka decentralizaciji u okviru koje se kompetencije odlučivanja iz oblasti prosvete u sve većoj meri prenose na različite ustanove regionalnog i mesnog nivoa, a odatle u pojedinačne škole. Proseć decentralizacije prisutan je i u procesu donošenja nastavnih planova i programa. Centralne instance prosvetne vlasti i dalje donose odluku o nastavnim planovima i programskim sadržajima, odnosno nacionalnim okvirima koji su obavezujući za sve (od 60-70% sadržaja). Škole dobijaju veliki stepen autonomije i same utiču na definisanje određenog dela nastavnih planova i programskih sadržaja (školski kurikulum), pri čemu mora da se vodi računa o potrebama i interesovanjima učenika, zajednice i perspektivama lokalne sredine. Dakle, nastavne programe definišu nastavnici u svojoj svakodnevnoj nastavnoj praksi, u svojim svakodnevnim pripremama za nastavu, u svojim odeljenjima i na svojim časovima. Ovakav pristup maksimalno mobilizuje nastavnike. Njihova uloga se menja. Sada su oni kreatori predmetnog kurikuluma a za to je potrebna kvalitetnija priprema, koja podrazumeva obrazovanje tokom čitavog života!

Ovakav pristup donošenja nastavnih planova i programa predstavlja sistematski radni model u kome aktivnosti proističu sa tri različita nivoa (tabela, br.5): produkcija nastavnih planova i programa, implementacija i primena nastavnih planova i programa. Ovi nivoi su međusobno povezani iako nisu detaljno istraženi njihovi interaktivni odnosi.

Ekonomski i politički razlozi za ovakav proces decentralizacije u postupku donošenja nastavnih planova i programa manifestuju se u dinamičkom odnosu centralne i lokalne vlasti u oblasti donošenja nastavnih planova i programa i u sferi strategije njihove primene, odnosno, direktno se odnosi na unutrašnji razvoj škole, a ne na reformu školstva.

Visok stepen decentralizacije donošenja nastavnih planova i programa uzrokuje posledice i nedostatke u prirodi same nastave. Jedna od "posledica je proces iščezavanja šireg konteksta nastave, kao i gubljenje kontinuiteta koji prevazilazi nastavu koja se trenutno izvodi. Time se istovremeno gubi i sposobnost tako izrađenih nastavnih planova i programa da usmere nastavu u jednom jasnom pravcu. Umesto

linearnosti koja vodi napred i prevazilazi granice određenih odeljaka, stvaraju se tako zatvoreni krugovi koji se reprodukuju unutar sebe samih – pored krugova pojedinačnih predmeta koji su u sebi zatvoreni već odavno stupaju sada i krugovi pojedinačnih škola".⁷⁰

U većini zemalja postavljaju se pitanja:

- kako treba da izgledaju osnovni sadržaji nastavnog plana i programa koji definiše centralna vlast?
- Koliki udeo nastavnog plana i programa određuje centralna vlast?
- Koji su obavezni predmeti u nastavnom planu?
- Koji sadržaji predstavljaju programski minimum po predmetu?

Evropski pedagozi u preporukama daju i odgovore na ovakva i slična pitanja:

- Nastavni planovi i programi moraju da sadrže generalni okvir ili jezgro, osnovne obavezujuće nastavne ciljeve i nastavne sadržaje koji su obavezujući za sve učenike na teritoriji države,
- Na osnovu obavezujućih ciljeva i sadržaja moguće je izdavati svedočanstva koja su opšteprihvaćena na čitavoj teritoriji zemlje,
- Evoluacija postignuća izvršiće se na teritoriji čitave zemlje što znači da se obavezujući ciljevi i sadržaji mogu proveravati i upoređivati.

Istovremeno, potrebno je voditi računa o geografskim, istorijskim, socio-kulturnim i ekonomskim specifičnostima regionalnih zajednica da bi obrazovna ponuda bila u skladu sa svakodnevnom realnošću učenika i njihove zajednice.

Da bi se kompetencije jasno razgraničile, sve zainteresovane instance upoznaju se sa svim detaljima u procesu donošenja nastavnih planova i programa. Najmanje detaljan je nastavni plan i program koji je donet na centralnom nivou, a najiscrpnije definisan je onaj koji se donosi u samoj školi.

Prosvetne vlasti na centralnom nivou, pored utvrđivanja okvira nacionalnog kurikuluma "imaju i 'sekundarne obaveznosti' koje se odnose na ukaze o uslovima primene na: nastavne modele, udžbenike, nastavne materijale, na obrazovanje i usavršavanje nastavnika itd".⁷¹

⁷⁰ *Nastavni planovi i programi i kurikulum*, (2002), ne publikovan materijal, Ministarstvo prosvete i sporta Srbije, Beograd, str. 8.

⁷¹ Isto, str. 10.

Da bi se sistem decentralizacije obrazovanja i školske autonomije razvijao potrebni su veoma jasno definisani i jaki mehanizmi ekonomske i političke podrške. Evropske organizacije i asocijacije svojim svestranim zalaganjem utiču da proces decentralizacije u evropskim školskim sistemima bude sproveden na najkvalitetniji način.

Nastavne planove i programe u njihovoj realizaciji određuju i prate "sekundarne obaveznosti",⁷² koje se odnose na uslove primene, na nastavne modele, nastavne metode, nastavna sredstva, udžbeničku literaturu, obrazovanje i usavršavanje nastavnika.

Na osnovu nastavnih planova i programa stvaraju se udžbenici za pojedine predmete ili nastavne oblasti. U pojedinim zemljama piscima udžbenika i izdavačima se nude razna uputstva koja imaju funkciju predradnje za nove udžbenike. U uputstvima su date osnove "jezgra kurikuluma" koji omogućavaju autorima da primene različite obrazovne metode, raznovrsnu didaktičku aparaturu kao i dodatne nastavne sadržaje koji mogu da ilustruju i prikažu posebne nastavne oblasti koje su u korelacijskim odnosima sa predmetnim udžbenikom.

U centralnim nastavnim planovima i programima često se navode sredstva koja pomažu nastavnicima u planiranju nastave a koja mogu da se koriste za evaluaciji znanja učenika. Od samog nastavnika zavisi koliko će upoznati sadržinu i karakter nastavnih planova i programa, jer praksa pokazuje da nastavnici sa dužim iskustvom nerado prihvataju bilo kakve inovacije u procesu nastave, pravdajući to svojim dobrim, isprobanim tehnikama i metodima rada i iskustvom uopšte.

Velika heterogenost personala zaduženog za poslove razvoja i uvođenje nastavnih planova i programa često dovodi do difuznosti ciljeva i funkcije nastavnih planova i programa, koji tako gube na jasnoći orijentacije i na obaveznosti. Da bi se to izbeglo moraju se imenovati relacione veličine koje svaki nastavni plan i program moraju da sadrže. Prema H.Tenortu i r. Kunzliju to su: red ili sređenost, redosled ili sled i izbor.⁷³

⁷² "Sekundäre Lehrplanbindungen", izraz koji su uveli: H.Haft i S.Hopmann, 1989. *Sisyphos im Amt. U: Bildung und Erziehung*, 3, str.5-20.

⁷³ Tenorth, H. E. (2000), *Kanon: Prinzipien, Selektivität und Willkür, Differenz und Gleichheit in Lehrplänen*, "Die Deutsche Schule", 6. Beiheft, str.27.

Ove kategorije se, pre svega, odnose na predmetnu i vremensku središnost znanja i na selektivnost i legitimnost sadržaja. Red u procesu donošenja kurikuluma podrazumeva zadatke koji se donose u procesu razmene argumenata i u skladu su sa istorijskim razvojem prosvete u samoj zemlji. Problem nastavnih planova i programa rešava se procesualno, shodno odlukama koje se tačno fiksiraju, normiraju, sređuju i vremenski određuju. U radu na donošenju nastavnih planova i programa potrebno je uneti elemente iskustva i nastavne prakse. Uz pomoć ovih relacionih veličina nastavni plan i program ispuniće svoju funkciju, ali pod uslovom da je društveno priznat i da je obavezan, jer kao takav je konstitutivan za školu i školstvo.

3.9. ORIJENTACIJA NASTAVNIH PLANOVA I PROGRAMA

U poslednje vreme jasno su se izdiferencirala tri pravca razvoja nastavnih planova i programa:

1. orijentacija nastavnih planova i programa na nastavne ciljeve;
2. razvijanje interno-školskih nastavnih planova i programa;
3. naglašavanje aspekta evaluacije u nastavnim planovima i programima.

Orijentacija nastavnih planova na nastavne ciljeve sprovodi se uglavnom da bi se obezbedio referentni okvir za individualne postavke ciljeva. Centralni ciljevi više služe za kontrolu i evaluaciji a manje su potrebni za planiranje nastave. Precizno definisani ciljevi imaju kompleksan zadatak usmeren ka upravljanju i usmeravanju događaja i radnji u nastavnom procesu, što predstavlja veliku smetnju jer ima tendenciju da spreči pogled na iznenadne aktivnosti i pojavu novih i drugačijih perspektiva koje donose nove šanse za usvajanje znanja. Zato je prikladnije formulisati relativno otvorene ciljeve kako bi se obezbedio manevarski prostor za nepredviđene aktivnosti i radnje koje mogu na neki način da "obeležu" nastavni čas.

Orijentacija nastavnih planova i programa na ciljeve može da uslovi tematske proizvoljnosti. Definicije ciljeva sugerišu zaključak da se oni mogu postići uz pomoć različitih sadržaja i tema. To znači, da je za postizanje ciljeva obrazovanja neophodno odrediti precizne sadržaje i teme koje obezbeđuju kontinuitet i omogućavaju veću razvojnu dinamiku nastave.

Nastavni planovi i programi su neiscrpna tema brojnih analitičara, pedagoga i najviše prosvetne javnosti. Trenutno se vodi polemika oko delotvornosti nastavnih planova i programa. Ovde se ukazuje na potrebu da se nastavni planovi i programi preciziraju tako da služe evaluaciji. U praksi je prisutno da povratne evaluacijske informacije služe za upravljanje sistemom obrazovanja. U ovom slučaju ciljevi gube ulogu, nastavom se upravlja preko rezultata evaluacije koji postaju ciljevi i sadržaji nastave, a nastavnici prestaju da obrazuju jer se orijentišu samo na rezultate i na one učenike čija su znanja adekvatna rezultatima i merljiva su. Ovakvi postupci najčešće su uzrok strukturalnih promena u nastavi.

Obrazovna klima u Evropi koja je u skladu sa političkim i ekonomskim okruženjem uslovlila je inovativne promene i tendencije u nastavi, orijentisane ka doživotnom učenju. Te promene rezultirale su konceptom "aktivne ličnosti" koju škola treba da obrazuje. Novi pristup zahteva da se u kurikulumima naglasi potreba za razvijanjem: nezavisnog kritičkog mišljenja, sposobnosti za rešavanje problema i sposobnosti za pronalaženje novih informacija i njihove primene. Takvo moderno obrazovanje počiva na četiri stuba:

1. *Učenje za znanje, sticanje znanja* - *Learning to know*,
2. *Učenje za rad, primena znanja* - *Learning to do*,
3. *Učenje za život u zajednici* - *Learning to live together*,
4. *Učenje za sopstveni život* - *Learning to be*.⁷⁴

Prosvetne vlasti imaju obavezu da obezbede određene mehanizme i metode za ostvarivanje ovih ciljeva koji se zajedno mogu smatrati "ključnim kompetencijama". Bez solidnog znanja i veština nema ni "ključnih kompetencija". Šta konkretno sačinjava to znanje i koje je znanje najvrednije. Ovakva i slična pitanja stalno se nameću, a nijedna prosvetna institucija kao ni pojedinci nisu ga u potpunosti razjasnili. Ta "jezgra" kurikuluma moraju se precizno odrediti u širokoj javnoj debati.

Definisanje sadržaja kurikuluma je kompleksan poduhvat. Izuzetno brz razvoj znanja i nauke zahteva da se sadržaji nastavnih planova i programa menjaju i sve brže prilagođavaju i proširuju.

Zbog brzog razvoja znanja i nauke lista bazičnih veština koje su uvek važile kao suštinske i neizostavne proširuju se, jer danas, pored umeća pisanja čitanja i

računanja, mladi moraju da koriste novu informacionu i komunikacionu tehniku i da vladaju sa nekoliko stranih jezika. Škola mora učenicima da prenese sve strategije učenja, odnosno, osnove na koje će učenici kasnije nadograditi svoja znanja u oblasti interesovanja.

Zato je veoma važno da se u školi usvajaju ona bazična znanja i veštine koje će mladima kasnije omogućiti sticanje znanja u različitim oblastima, zbog toga se i menja struktura nastavnih planova i programa .

Tendencija razvoja nastavnih planova i programa u okviru reformi, kreće se u pravcu napuštanja tradicionalnih jasno razgraničenih pojedinačnih nastavnih predmeta i umesto toga, teži se na sažimanju sastavnih delova nastavnih programa u široko koncipirane nastavne oblasti. Ovakav stav odgovara konceptu otvorenog i fleksibilno zasnovanog okvirnog nastavnog plana i programa koji se u pojedinostima konkretizuje na različitim nivoima upravljanja prosvetom. Ovakva koncepcija nastavnih planova i programa odgovara zahtevu da se u nastavni plan i program ne unose samo nastavni predmeti, već i intelektualne veštine i strategije mišljenja koje učenik treba da usvoji. Struktura nastavnih planova i programa sadrži veće stručne nastavne oblasti kao što su: nastavna oblast jezika, prirodnih nauka, društvenih nauka, umetničkog vaspitanja itd.

Sledeća pojava koja se zapaža u mnogim zemljama, odnosi se na veću fleksibilnost u pogledu vremenske distribucije nastavnog gradiva. Vremenski periodi u toku kojih učenici treba da steknu znanja i veštine sve više se proširuju. Pri distribuciji nastavnog gradiva sve češće se napušta tradicionalni način podele tematskih celina na nastavne jedinice unutar pojedinih razreda, a daje prednost podeli na nivoe. Struktura nastave na ovaj način postaje celovitija, dobija se veći manevarski prostor za postizanje nastavnih ciljeva, smanjuje se utrošak rada i vremena potrebnog za sprovođenje postupka ocenjivanja uspeha na osnovu kojeg treba da se utvrde postignuća učenika u okviru predviđenih ciljeva nastave.

U brojnim zemljama sveta sprovedene su reforme obrazovanja, gde je došlo do promena u strukturama koje su dograđene ili izmenjene. Obavezno školovanje je produženo i podeljeno na nivoe, gde su nastavne oblasti grupisane oko široko zasnovanih bazičnih predmete. Tako su u Francuskoj 1985. godine uvedeni nastavni

⁷⁴ Delors, J. (1996), *The Treasure Within*, Report to UNESCO of International Commission on Education for Twenty first Century.

planovi i programi (1995. godine su obnovljeni) u škole primarnog nivoa. U njima su nastavne oblasti: francuski jezik, matematika, prirodne nauke, tehnika, istorija i geografija, telesno vaspitanje i sport i umetničko vaspitanje. U Italiji je uveden nov nastavni plan i program 1985. godine, i predviđene su veće nastavne oblasti: prirodne nauke, istorija, geografija, poznavanje društva i telesno vaspitanje. U Škotskoj po nastavnom planu i programu koji važi od 1991. godine predviđena je podela na pet nastavnih oblasti: jezik, matematika, poznavanje stvari, umetničko vaspitanje, religija i etika. Sličan razvoj nastavnih planova i programa može se pratiti u: Španiji, Portugaliji, Australiji, Japanu, Rusiji itd.

3.10. TRAGANJE ZA OBRAZOVNIM STANDARDIMA

"Standard – to je utvrđivanje onoga što učenici treba da znaju i umeju da rade".⁷⁵

Da bi se očuvao i poboljšao kvalitet sadržaja obrazovanja neophodno je uvesti obrazovne standarde. Potrebno je odrediti one obrazovne sadržaje koji su značajni za čitavu zajednicu, grupe predmeta ili oblasti znanja, sadržaje samih predmeta, odnosno, standarde koje garantuje država i koji predstavljaju zahteve za svaku obrazovnu ustanovu. Ovaj problem dobija na značaju uvođenjem decentralizacije i regionalizacije obrazovanja u zemljama sveta.

Ovo pitanje se aktivno razmatra u mnogim zemljama sveta. Sredinom osamdesetih godina prošlog veka, pod uticajem ekonomsko-tehnološkog napretka u razvijenim zemljama (Sad, Kanada, Velika Britanija, Australija) zapažaju se pokušaji formiranja standarda podizanjem "praga znanja", proširivanjem sadržaja obrazovanja. Engleski istraživač, M.McLean primećuje: "U velikoj Britaniji i SAD-u postoje politički zahtevi za utvrđivanjem višeg standarda postignuća učenika u znanjima i veštinama, neophodnih za savremenu profesiju, koji su obrazlagani poređenjem višim nivoom znanja učenika u drugim zemljama, kao što su Japan ili Nemačka".⁷⁶ Istovremeno, u nekim zemljama (Francuska, Italija, Japan, Rusija, Kina) postoje pokušaji da se smanji obim opšteobrazovnih sadržaja i da se izvuku neophodni sadržaji za bazično obrazovanje koje je namenjeno i neophodno celoj populaciji jedne zemlje. "Tamo gde

⁷⁵ *World Class Standards for Amerikan Education*, (1992), Wach., D.C. str. 2.

je..., postignut uspeh u organizovanju obrazovanja usmerenog ka razvoju ekonomije, naročito u Francuskoj, Japanu i Rusiji, postoje žalbe na stres učenika, njihovu otuđenost i odsustvo potrebe učenika za razvoj samostalnog kritičkog mišljenja".⁷⁷

Standardizacija sadržaja obrazovanja predstavlja razradu državnih zahteva prema bazičnom sadržaju obrazovanja, obaveznom za sve učenike, pa se za ovu problematiku koriste i izrazi "bazično osnovno obrazovanje", "srž (jezgro) obrazovanja", "opštenacionalni sadržaj obrazovanja" i slično (*Basic Curriculum, Core Curriculum, National Curriculum*).

Definisanje i uvođenje standarda u sadržaje obrazovanja predstavlja veliki problem nacionalnim komisijama. Naučne osnove ovog principa nisu razrađene, svakako da postoje sličnosti u definisanju standarda (postignuća) koji proizilaze iz ciljeva obrazovanja. Istovremeno se nameće obaveznost definisanja sadržaja i procesa evaluacija, kao pokazatelja ostvarenih nacionalnih postignuća kod učeničke populacije. Na kvalitet i kvantitet obrazovnih sadržaja utiču kvalitetne metode i tehnike koje su neophodne u nastavnom procesu, kao i dobra materijalna baza škole i šire zajednice koje će svakako uticati na kvalitet obrazovnih standarda.

Reformi obrazovanja u SAD-u prethodile su brojne konferencije i rasprave političara i stručnjaka sa jasnim smernicama za budućnost. Predsednik B.Klinton je odobrio (1994.) savezni program obrazovanja "Ciljevi 2000 godine", kojim će se uz njegovu pomoć podići nivo obrazovanja i prevazići sve negativne pojave u američkim školama. U ovom dokumentu "se tvrdi da će 2000. godine američki učenici preći svoje vršnjake iz drugih zemalja u znanju iz matematike i prirodnih nauka"⁷⁸.

U SAD-u je 1991. godine osnovan Nacionalni savet za standardizaciju obrazovanja i testiranje, utvrđeni su pravci za razvoj državnih standarda obrazovanja. Organizovane su komisije za razradu standarda iz matematike, engleskog jezika, prirodnih nauka, istorije, geografije, građanskog vaspitanja i umetnosti. Do kraja 1995. godine sve komisije su utvrdile standarde za navedene predmete. Pošto američke škole imaju visoku autonomiju, iz straha da će se desiti otpor, te da standardi neće biti prihvaćeni (od strane lokalnih vlasti obrazovanja, škola, roditelja i nastavnika)

⁷⁶ McLean, M. (1991), *Comparative Perspectives in Curriculum Concepts and Structures/Proceedings of the Soviet English Symposium on Nacional Curriculum*, Moscow, str. 14.

⁷⁷ McLean M. (1991), *Comparative Perspectives in Curriculum Concepts and Structures/Proceedings of the Soviet English Symposium on Nacional Curriculum*, Moscow, str. 14.

⁷⁸ *Pedagogika*, br. 1, (1995), Moskva, str. 88.

ministarstvo je donelo odluku o neobaveznosti standarda. Očekuje se da će standardi uticati na poboljšanje kvaliteta i nivoa obrazovanja u zemlji. U školama koje su prihvatile obrazovne standarde, obavezujući programi ubrzo će dovesti do poboljšanja kvaliteta obrazovanja, za razliku od onih škola gde je izbor "dobrovoljnost" u primeni, poboljšanje se neće primetiti, tako da se očekuje da će javnost pojačati zahteve na obaveznost primene nacionalnih standarda obrazovanja.

U Engleskoj je, u drugoj polovini prošlog veka, izvršena potpuna decentralizacija obrazovanja. Škola je imala potpunu samostalnost koja se odražavala i na samostalno donošenje nastavnih planova i programa. Ovakav sistem obrazovanja bio je kritikovan i neprihvatljiv u privrednim krugovima (obrazovanje je zaostajalo za obrazovanjem većine evropskih razvijenih država). Upozorene su vlasti na neophodnost jedinstvenog sadržaja obrazovanja. Tako je Vlada Engleske u svom dokumentu "Nacionalni nastavni plan" (1987.) ukazala na potrebu centralizovanog prilaza u razradi sadržaja obrazovanja. Zakon o reformi obrazivanja donešen je godinu dana kasnije (1988.) i njime je regulisano pravo državnog sekretara za obrazovanje da u ime Vlade utvđuje zahteve koji moraju da čine opštenacionalne sadržaje obrazovanja, jedinstvene za sve škole u Engleskoj. U zakonu je navedeno 11 predmeta koji treba da se izučavaju u školi. "Jezgro" čine: matematika, engleski jezik i nauka o prirodi, pa slede: religija, istorija, geografija, tehnologija, muzika, umetnost, fiskultura i strani jezik.

Po usvajanju reforme obrazovanja, Sektor za obrazovanje i nauku formirao je predmetne komisije sa zadatkom da se formiraju državni standardi (ciljevi postignuća). Zadatak je završen 1990. godine, tako detaljno, da su nacionalni standardi predstavljali kompletne nastavne programe. Ovakvi sadržaji su uvedeni u nastavnu praksu već sledeće školske godine, i oni čine 70 - 75% obima nastavnih planova, a 25 -30% dozvoljeno je školi da kreira svoj program, odnosno, školski kurikulum. Nacionalni obrazovni standardi, provera postignuća učenika i usvojenost nastavnih sadržaja obavezujući su za sve škole u Engleskoj i predstavljaju veoma značajne pokazatelje reformisanog obrazovnog sistema.

Zakon o obrazovanju, usvojen 1992. godine, u Rusiji, ima za cilj reformisanje obrazovanja zbog potrebe poboljšanja kvaliteta opšteg obrazovanja dece u školi i profesionalnog obrazovanja odraslih. Zato je neophodno da se utvrde određeni

standardi, odnosno, minimalni sadržaji obrazovanja, maksimalni fond časova i nivo osposobljenosti učenika. Obrazovni standardi su obavezni za sve koji učestvuju u obaveznim obrazovanju Rusije. U dokumentima koji su nastali poslednjih desetak godina, primećuje se da su zadaci i ciljevi formulisani sa manje ambicija i zahteva, a povezani su sa teškim društveno-političkim uslovima sa početka novog demokratskog perioda Rusije.

U izradi standarda obrazovanja ruski pedagozi se ne bave problemom kvaliteta usvajanja znanja, već samo pitanjem njihovog sadržaja. Standardima je propisano samo šta učenik treba da usvoji, ali se ništa ne govori o tome kako oni treba da savladaju sadržaje nastavnih predmeta. To nastavnika oslobađa odgovornosti za kvalitet nastave, a metodičare – izrade ili izbora i uvođenja savremenih tehnologija nastave.

Poznato je da je definisanje obrazovnih standarda veoma odgovoran i dug posao koji mora da bude zasnovan na dobroj naučnoj i finansijskoj osnovi. Ako je reč o naučnoj osnovi zadatka oko standardizacije obrazovanja, mora se pomenuti da se moćna Ruska akademija obrazovanja (RAO) sastoji od desetak istraživačkih instituta i na stotine nastavnih obrazovnih instituta, a samo jedan od njih se bavi izradom standarda, ali bez razrađenog mehanizma za objektivnu ekspertizu i ocenu standarda. "Tako su u nov Zakon o obrazovanju unešeni izmenjeni stari nastavni programi, a Ministarstvo je autoritativno, bez ikakve naučne ekspertize, navedene standarde "šablonizovalo" i uputilo školama.

Kakav može biti rezultat? Uobičajena diskreditacija dobre ideje, još jedno razočarenje nastavnika, dalji pad nivoa pedagoške nauke u celini, nikakav napredak, ako ne i dalji pad kvaliteta obrazovanja u Rusiji".⁷⁹

Saveznu Republiku Nemačku karakteriše višestepeni i po organizaciji, raznovrstan sistem obrazovanja. Veći broj obrazovnih ustanova pripada državi, broj privatnih škola i fakulteta nije veliki. Za sve važe isti propisi koji se odnose na nastavne planove i programe.

Upravljanje obrazovanjem je u nadležnosti Vlada država članica. Ministarstvo obrazovanja je nadležno za koncepciju obrazovne politike na nivou države. Svaka država članica donela je svoj Zakon o obrazovanju, koji mora da bude u saglasnosti sa saveznim zakonom. Nastavni programi i udžbenici donose se na nivou Vlada članica.

⁷⁹ *Pedagogika*, br.1, (1995), Moskva, str. 89-94.

Odgovarajuće ministarstvo odobrava upotrebu udžbenika u nastavi (za svaki predmet postoji više udžbenika, nastavnik ima pravo da odabere koji će udžbenik da koristi).

Posle ponovnog ujedinjenja Nemačke, počeo je aktivniji rad na reformisanju obrazovanja. Sistem obrazovanja u bivšoj Demokratskoj Republici Nemačkoj mnogo se razlikovao od sistema u Saveznoj Republici Nemačkoj. Demokratski procesi u zemlji, podrazumevaju i integrisanje u opštenemački sistem obrazovanja, koji je integrisan u opšteevropski sistem, a to znači da: sve vrste obrazovnih ustanova učestvuju u realizaciji programa Evropske zajednice. Intenzivno se radi na definisanju i unifikaciji obrazovnih standarda za zemlje Zajednice, čije se primena očekuje za 2-3 godine i usmerena je na međusobno priznavanje diploma.

Izrada i primena standarda u obaveznom obrazovanju SAD, Rusije i Nemačke je u početnoj fazi realizacije. Kako su u sve tri države izraženi savezni i regionalni nivoi upravljanja obrazovanjem, neophodno je prvo da se utvrdi smisao i mesto svakog nivoa u obrazovnim standardima i njihov odnos.

Zbog potrebe da se očuva i učvrsti obrazovna politika na nivou cele zemlje, savezne službe za standardizaciju obrazovanja treba da formulišu globalne ciljeve opšteg obrazovanja prema modulu ličnosti, koji na najbolji način odgovara predstavi o dostojnom građaninu određenog društva. Na saveznom nivou se predlažu: plan i pedagoška metodologija koji će pomoći realizaciji ciljeva za standardizaciju obrazovanja. Potrebno je da se uvede standardna procedura ekspertize regionalnih obrazovnih standarda i da se utvrde načini kontrole i korekcije nivoa obrazovnog rada u regionalnim celinama.

Na regionalnim nivou, na osnovu nastavnog plana i nastavnih metoda i njihovog prilagođavanja uslovima određenog regiona, razrađuju se obrazovni standardi prema pojedinim nastavnim predmetima i metodama kontrole kvaliteta nastave, orijentisanih prema konkretnim ciljevima obrazovanja. Potrebno je definisati i regionalne standarde kvaliteta nivoa obrazovanja, pri čemu mora da se vodi računa o raspoloživim nastavnim sredstvima u školu ili o usavršavanju tih sredstava.

Veći broj država sveta u svojim obrazovnim sistemima nisu jasno definisali, ili nisu u potpunosti primenili obrazovne standarde, iako je jasno da će oni doprineti

kvalitetu nastave i vaspitanju učenika što je glavni cilj obrazovanja svih nacija i država.⁸⁰

3.11. PROFESIONALNO USMERAVANJE UČENIKA U OKVIRU OBAVEZNOG OBRAZOVANJA

Veliki problem i dilemu u zemljama sveta predstavlja profesionalno usmeravanje učenika. Suštinu profesionalnog usmeravanja čine sledeći elementi:

1. sistem prohodnosti sa nižeg na viši nivo obrazovanja,
2. sistem selekcije tokom obaveznog školovanja,
3. postojanje određenih oblika usmeravanja u završnim godinama obaveznog školovanja,
4. dužina obaveznog školovanja.

Jedno od karakteristika savremenog obrazovanja predstavlja načelo da je potrebno olakšati prelazak iz jednog u drugi nivo obrazovanja ili lakšu prohodnost između škola u oblasti obaveznog obrazovanja. Posledice ovog načela su uslovile pojavu određenih tendencija u pogledu selektivnosti, vrednovanja i prohodnosti određenih segmenata (nivoa) obrazovanja. Na početnom nivou obaveznog obrazovanja sve veći značaj se daje oblicima rada koji uslovljavaju postupnu selekciju. Na ovom nivou pažnja je usmerena na sticanje i razvijanje osnovnih veština u pisanju, čitanju i računanju. Mnogi pedagozi su zagovornici ukidanja ocenjivanja učenika ili samo negativnog ocenjivanja. Na drugoj strani su oni pedagozi koji misle da opraštanje neuspešnosti nije dobro za razvoj deteta (u brojnim zemljama sveta učenicima u početnom razredu postignut uspeh opisno se ocenjuje).

U završnim godinama obaveznog obrazovanja uvode se različiti modeli koje mogu da pomognu roditeljima i učenicima u izboru škole za dalje obrazovanje. Dosta uspeha ima princip uvođenja određenog usmerenja u završnoj godini obavezne škole, što je ustvari prethodnica za ulazak u diferencirani sistem srednjeg obrazovanja. U ovakvim školama izjednačeni su uslovi za sve učenike što pozitivno utiče na stavove, a često i na prepoznavanje ličnih ambicija (roditelja i učenika) a i kvaliteta svakog učenika. Ovakav pristup postoji u školama u Francuskoj, Nemačkoj i Velikoj Britaniji.

⁸⁰ *Pedagogika*, br.2, (1999), Moskva, str.72-89.

Jedinstvena škola za čitavu populaciju (slučaj Skandinavskih zemalja, Srbije, Hrvatske, Makedonije i Rusije), gde je sistem spoljašnje diferencijacije zasnovan na podeli na osnovnu školu i gimnaziju ili srednju stručnu školu, pokazuje brojne nedostatke. Prvenstveno uslovi za prelazak na viši nivo su različiti (bodovni sistem za upis, klasifikacioni ili kvalifikacioni ispiti) ponekad nisu jasno definisani, a dešava se da su zbog neobaveštenosti ili nedostatke profesionalne orijentacije učenici primorani da pre vremena prekidaju školovanje. Zato unutrašnja diferencijacija koja je sadržana u sistemu stupnjevitosti i usmerenosti u završnim godinama obaveznog školovanja utiče na vertikalnu i horizontalnu prohodnost u školskom sistemu. U ovakvom sistemu školovanja učenicima se nudi široka lepeza izbornih ili fakultativnih predmeta koji bitno utiču na interesovanje i profesionalnu orijentaciju učenika.

U većini zemalja sveta obavezno obrazovanje se završava na uzrastu od 15 do 16 godina i povezuje se sa početkom profesionalnog opredeljenja, odnosno usmerenja učenika. Zbog potrebe sticanja šireg opšteg obrazovanja, pojedine razvijene zemlje sveta, poslednjih godina produžavaju trajanje obaveznog obrazovanja, gde se u poslednjoj godini pruža mogućnost učenicima da se upoznaju sa procesom rada u svojoj sredini, što može da ima odlučujući uticaj na izbor zanimanja.

3.12. KONTROLA KVALITETA I EVALUACIJA

U poslednje vreme u zemljama sveta intenzivno se razmišlja o neefikasnosti sistema obrazovanja kojim se ugrožava čitava nacija⁸¹. U razvijenim zemljama sveta došlo se na stanovište da upravljanje i efikasnost u oblasti ekonomije treba da se primeni i u oblasti obrazovanja. U novije vreme to pitanje direktno se vezuje za kvalitet obrazovanja.

U dosadašnjem procesu reforme sistema obrazovanja kontrola kvaliteta i evaluacija obično su dobijali formu administrativne i finansijske racionalizacije uključujući i decentralizaciju određenih mera.

Najočigledniji primer manifestacije efikasnosti obrazovanja predstavlja uvođenje spoljnih sistema za praćenje i ocenjivanje rezultata rada učenika, obrazovnih ustanova, nastavnika i sistema obrazovanja u celini.

U mnogim sistemima obrazovanja postojalo je određena inspeksijska služba ili organ koji je obezbeđivao i kontrolisao standarde i procedure uspostavljene za škole, nastavni kadar i učenike. Usaglašenost sa standardima nije garancija da je cilj škole zadovoljen. Spoljni nadzor i praćenje kvaliteta i procesa evaluacije moraju da se odvijaju paralelno sa odgovornošću koju nastavnici imaju u pogledu evaluacije učenika, koji će polagati organizovane ispite kao deo procesa selekcije za ulazak u višu fazu obrazovanja.

U pojedinim zemljama sistemi obrazovanja su se širili na kvazianarhičan način i u tim zemljama je došlo do pojave prevelike autonomije u odnosu na centralnu vlast (državu), a kontrole kvaliteta u ovom segmentu je bilo veoma malo. U ovim zemljama skoro celokupna učenička populacija upisivala se na srednji novo obrazovanja, dok je neznatni broj učenika napuštao školovanje. Istovremeno to ne znači da svi koji završe srednju školu imaju i odgovarajuće kvalifikacije. Iz tog razloga je potrebno poboljšati kvalitet rada škole i postignute rezultate smatrati suštinski važnim. Potrebno je da se razviju novi mehanizmi sistema evaluacije i akreditacije obrazovnih institucija što će u sistemu obrazovanja predstavljati kontrolu "proizvoda".

Kontrola kvaliteta i sistem evaluacije su vitalne komponente novih instrumenata usmeravanja i biće u službi uspostavljanja nove ravnoteže između različitih nivoa na kojima se donose odluke i sistema decentralizacije. Kontrola kvaliteta i evaluacija podrazumevaju nove uloge za školske inspekcije (nadzora), rukovodioce i direktore škola, definisanje nacionalnih standarda za nastavni program, poboljšanje sistema informisanja i statističke obrade podataka koji će obezbediti bolje obaveštavanje učenika i njihovih roditelja, široke javnosti i centralne vlasti.

Međunarodna asocijacija za evaluaciju postignuća u obrazovanju⁸² i OECD uradili su koncepte i postupke za nove strategije evaluacije. Projekat "Međunarodni obrazovni indikatori (International Education Indicators – INES)" koji se pojavio krajem prošlog veka ima veliki uticaj na politiku i strategiju evaluacije.

U skoro sve zemlje Evrope uvedana su određena evaluaciona tela sa ciljem da se lakše sagledaju postignuća i poboljša sistem obrazovanja. Vlade ovih zemalja i društva u celini žele da sagledaju rezultate učenja učenika, ili preko detaljne analize evaluacije i ocenjivanja koju vrše nastavnici, ili kroz praćenje rezultata sa nacionalnih ispita na

⁸¹ *American Education* no.3. (1980), Diversiti & Research, Chicago, str.11.

određenom uzrastu. Oni žele da znaju i rezultate koje škole pojedinačno postižu. Postoji i želja da se omogući akreditacija programa i njihova evaluacija kojom se dolazi do saznanja o relevantnim kvalitativnim pokazateljima.

Svaka evaluacija škole odnosi se i na evoluciju nastavnika, kao i na evaluaciju strukture i funkcionisanja sistema obrazovanja u celini. Kao osnovni elemenat školske aktivnosti, proces nastave za koji su nastavnici direktno odgovorni predstavlja jedan od indikatora rezultata rada. Jedna od preporuka OECD-a iz 1990. godine odnosi se na potrebu da se poveže "visok prioritet istraživanja sa procesom same nastave, povezujući ga praktično i što je moguće više s rutinskim delatnostima koje nastavnik obavlja sa učenicima"⁸³. Pored stručnih, metodičkih i didaktičkih sposobnosti i organizacija škole utiče na efikasnost i aktivnost nastavnika. Ipak, postoje značajne razlike u pogledu instrumenata koji se koriste za merenje kvantitativnih i kvalitativnih rezultata i indikatora rezultata rada nastavnika. "Vrednost" pojedinih nastavnika ne može se meriti, a ideja o vezivanju određenog dela zarade za "vrednost" ne deluje ohrabrujuće, već može da dovede do uvođenja platnih razlika među grupama nastavnika. Možda bi uvođenje indirektnih indikatora, (objavljeni stručni radovi, stručno usavršavanje, primena novih metoda i tehnologija u nastavnom procesu...) moglo da doprinese merenju "vrednosti" nastavnika!?

U procesu transformacije sistema obrazovanja javljaju se razni problemi koji su ponekad posledica radikalnih i brzih promena. U nekim zemljama sveta (Evropske zemlje u tranziciji) reforma sistema obrazovanja sada se nalazi na prekretnici: u početnoj fazi došlo je do decentralizacije sistema i radikalnog otvaranja a to je pokrenulo čitavu lavinu radikalnih promena koje su se dešavale najčešće nekontrolisano. To je bio proces reforme u kome je došlo do generalisanja nove dinamike koja se zasnivala na individualnoj inicijativi i odgovornosti, na stvaranju vitalnih uslova za budući slobodan i demokratski sistem obrazovanja. Problemi sa kojima se sreću pojedine zemlje ne dovode u pitanje primene reforme, već predstavljaju poziv za donošenje korektnih i komplementarnih mera koje će dovesti do određene stabilizacije i nove stabilnije faze u procesu reforme sistema obrazovanja.

⁸² *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA*

⁸³ OECD, (1990), *Education and Human Resources Development, Communique of Education Ministries*, Paris, str. 31.

3.13. ZAKLJUČAK

Poslednjih decenija XX veka u pojedinim državama sveta sprovedene su reforme u različitim oblastima i na različitim nivoima obrazovnog sistema i donele su značajne promene u svim oblastima obrazovanja. Obrazovni sistemi i obrazovna politika prilagođavaju se intenzivnim društvenim, kulturnim, naučno-tehnološkim i privrednim promenama.

Osnovno i obavezno obrazovanje predstavlja bazični deo sistema obrazovanja u svakoj državi sveta od koga zavisi opšta obrazovna osnova stanovništva. Poboljšanje obrazovnog sistema je važan doprinos unapređivanju ličnosti pojedinca i razvoju humanijeg i pravičnijeg društva. Kvalitetno i permanentno obrazovanje je neophodno svim slojevima stanovništva ne samo zbog ekonomskih motiva, već i zbog potrebe uključivanja u nove tehničko-tehnološke procese koji se neverovatnom brzinom razvijaju i utiču na opšti napredak društva i njegovo mesto u svetu.

Proučavanja osnovnog obaveznog obrazovanja i analize svetskih iskustava doprinose sagledavanju sličnosti i razlika između obrazovnih sistema i razumevanju razvojnih tokova obrazovanja u zemljama sveta. Upoznavanje sa promenama i najnovijim dostignućima u osnovnom i obaveznom obrazovanju u svetu pomaže da se lakše trasira put ka razvoju nacionalnog obrazovanja koje mora da se prilagodi potrebama i zahtevima savremenog sveta.

"Jedna želja zajednička je svim zemljama: reformama svojih obrazovnih sistema dati pravi smer. Zbog toga je neizostavno ispomagati se u tome međusobno, ne samo zbog toga da bi smo se učili jedni od drugih i pronalazili nove puteve napretka već i zbog toga što međusobne veze, koje su nam potrebne, ne nastaju iz izolovanih načina rešavanja problema"⁸⁴

⁸⁴ Toma, S. (2001), *10 godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama*, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, str.93. Naslov originala: Zehn Jahre Bildungsreformen im Bereich der Schulpflicht in der Europäischen Union (1984-1994), Euridice.

4. ORGANIZACIJA GEOGRAFSKE NASTAVE U OBAVEZONOM OBRAZOVANJU U SVETU

4.1. RAZVOJ GEOGRAFSKE NASTAVE U SVETU

Za razvoj evropskih naroda tehnička otkrića u XV i XVI veku predstavljaju značajnu prekretnicu, koja obeležava granicu između feudalizma i novih društvenih odnosa zasnovanih na razvoju privrede, nauke i tehnike kojima su humanizam i renesansa, duhovnim preporodom i materijalnim jačanjem stanovništva, omogućili brže i svestranije napredovanje. Veliki broj pronalazaka dovodi do napretka nauke i opšte civilizacije. Najveći značaj za napredak geografije i širenje njenih vidika ima doba velikih geografskih otkrića.

U prvim svojim počecima nastava se izvodila u verskim školama ili u kućama tadašnje buržoazije. Nastava je imala individualni karakter, nju je izvodio jedan učitelj koji je deci pružao znanja shodno svojim sposobnostima ili željama učenikovih roditelja. Tadašnja škola još uvek ne poznaje stalni nastavni plan i program, još uvek nema razreda (nastavu pohađaju učenici različite starosti i različitog predznanja), nije definisana dužina školske godine, njen početak i kraj, a niti je određena dužina školovanja.

Razvoj kapitalističkih društvenih odnosa i pedagogije ovog doba, podstaklo je potrebe buržoazije za širim i raznovrsnijim obrazovanjem. U škole se uvode nove organizacione forme nastave, koje ubrzavaju tempo školovanja, obrazovanje čine jeftinijim i racionalnije iskorišćavaju znanje i rad učitelja.

U periodu od XVI do XVIII veka, položaj geografije kao nastavnog predmeta bio je nepovoljan u školama Evrope. Kvalitet geografske nastave bio na veoma niskom nivou. Izbor nastavnih metoda, nastavni sadržaji, oskudna i faktografski opterećena udžbenička literatura, zahtevi koji su se postavljali učenicima, nestručna kvalifikacija nastavnika, opšte društvene prilike u Evropi uticali su da se geografsko obrazovanje sporo razvija, što će imati uticaja i na kasniji period. Istaknuti pedagozi i reformatori zalagali su se za uvođenje geografskih znanja u škole. "O sadržajima geografskog obrazovanja i nivou nastave u ovom periodu možemo izvući neke zaključke na osnovu analize udžbeničke literature koja je tada bila u upotrebi".⁸⁵

Predstavnik mlade progresivne buržoazije, istaknuti pedagog, filozof i češki književnik, Jan Amos Komenski (1592-1670), u svojim delima "Velika didaktika"

⁸⁵ Đuričković, V. (1990), *Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja*, Beograd, str.20.

(*Didactika Magna*) i "Svet u slikama" (*Orbis pictus*) zalaže se za uvođenje geografije kao nastavnog predmeta u sve osnovne i srednje (latinske) škole. U "Velikoj didaktici" Komenski ističe "potrebu za sistematičnošću i postupnošću u nastavi: priroda ne stvara skokove, već postupno ide napred".⁸⁶ Ovo delo u sebi sadrži i plan opšteg obrazovanja koji podrazumeva i geografske pojave i pojmove. "Za materinski jezik Komenski je ... zahtevao poznavanje i mnogih geografskih pojava i pojmova, npr. najvažnije o svetu, o nebeskom svodu, o loptastom obliku Zemlje i o njenom kretanju, o morima i rekama, zemljinim celinama, o glavnim državama Evrope, posebno o gradovima, planinama i rekama vlastite zemlje".⁸⁷ Za ovo vreme ovi zahtevi su bili revolucionarni i istovremeno moderni.

Pojedini napredni pogledi Komenskog odnose se na organizaciju nastave. On je uveo školsku godinu sa jasnim određenjem njenog trajanja. Školsku godinu je podelio na četiri perida. Odredio je početak školovanja i sistem škole. Formirao je razrede koje pohađaju učenici istog uzrasta i sličnog predznanja. Uveo je stalni raspored časova sa određenim brojem sati dnevnog rada u školi (4 sata). A što je najvažnije, umesto individualnog rada uveo je kolektivni rad sa svim učenicima jednog razreda. Pored toga Komenski je uveo predmetnu nastavu. Gradivo svakog predmeta podelio je na teme i jedinice koje se obrađuju po nastavnim časovima, a nastavni čas organizovao "je tako da prolazi kroz tri etape: nastavnikovo izlaganje, shvatanje učenika i ponavljanje nove građe. Napomene li se još da odgovornost za uspeh u nastavi prebacuje na nastavnika, te tako upućuje nastavnika, da novu građu učenicima tumači i objašnjava, a ne samo da provjerava znanja, bit će jasno, kako je golema uloga ovog velikoga slovenskoga pedagoga".⁸⁸

Engleski pedagog i filozof Džon Lok (1632-1704), zalagao se za nastavni predmet geografiju koji treba da se izučava po osnovu putovanja i pomoću karte. U geografiji potrebno je "proučavati pre svega prirodne odlike Zemlje, položaj pojedinih delova kopna i mora, njihove različite nazive i raspored u pojedinim zemljama. Zatim mrežu uporednika i podnevaka, izgled Zemlje i sl. Kao pristalica senzualističke teorije

⁸⁶ Krneta, Lj. (1975), *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd, str.193.

⁸⁷ Zgonik, M. (1967), *Metodika nastave geografije*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, str.22.

⁸⁸ Pataki, S. (1951), *Opća pedagogija*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, str.179.

saznanja on je smatrao da geografska znanja spadaju u realna i korisna i da najbolje mogu da se stiči na osnovu iskustava".⁸⁹

Doprinos razvoju principa očiglednosti u nastavi geografije i uticaj geografskih znanja na svestran razvoj ličnosti, zalaganje je engleskog socijal-utopiste Roberta Ovena (1771-1858). U nastavi geografije je potencirao korišćenje geografske karte a princip očiglednosti je zasnivao na terenskim istraživanjima i ekskurzijama u prirodi, jer takav vid geografske nastave, pored upoznavanja okoline utiče na kvalitet i trajnost geografskih znanja.

Značajniji napredak nastave u Francuskoj dešava se krajem XVI veka. Posle proterivanja jezuita iz francuskih škola (1594) oratorijanci preuzimaju više od polovine francuskih srednjih škola, gde je nastava bila delimično usmerena na: zemljopis, istoriju, filozofiju, matematiku i fiziku. Nastavnici su bili pod uticajem Dekartovog racionalizma sa veoma racionalnim shvatanjima. Na časovima geografije nastavnici su koristili najčešće metod razgovora i metod demonstracije, koristili su zidne geografske karte⁹⁰. Ovakav pristup u nastavi geografije Francuske zadržao se do kraja XVII veka.

Francuski pedagog, filozof i knjižavnik Žan Žak Ruso (1712 -1778) dao je veliki doprinos obrazovanju u XVIII veku. U čuvenom delu "Emil ili o vaspitanju" on se zalaže za "metod posmatranja i očigledne nastave".⁹¹ Ruso naglašava, da direktno posmatranje i uočavanja geografskih pojava i procesa u neposrednom okruženju, u zavičaju doprinosi kvalitetu i trajnosti znanja. Ruso se zalagao za korišćenje nastavnih sredstava u nastavi geografije (karte, globus i instrumenati), jer to doprinosi boljem shvatanju i razumevanju objektivne stvarnosti. Učenje i zalaganje istaknutog naučnika Rusoa je uticalo na modernizaciju geografskog obrazovanja. Tako su nastavni principi, za koje se Ruso zalagao, očiglednost, postupnost i posmatranje na terenu, u zavičaju, i korišćenje nastavnih sredstava u nastavi geografije, našli svoju primenu u nastavi krajem XVIII veka.

Francuz Eliz Rekli (1830-1905) geografsku nauku i nastavu oplemenio je svojom "Opštom geografijom" od 18 tomova, gde su prezentovana brojna nova naučna znanja.

⁸⁹ Đuričković, V. (1990), *Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja*, Beograd, str.21.

⁹⁰ Žlebnik, L. (1970), *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Naučna knjiga, IV izdanje, Beograd, str.85-105.

⁹¹ isto, str.21.

Pol Vidal de la Blansh (1848-1918) čuveni francuski geograf, osnivač geografskog humanizma i posebne škole pod nazivom "geografija čoveka", posebno je zaslužan za razvoj fizičke geografije i antropogeografije Francuske. "Njegovu školu nastavljaju i dalje razvijaju Emanuel de Marton (1783-1855), Luj Blanšar (1877-1965) i A. Demanžon, najistaknutiji predstavnici francuske geografije u 20. veku"⁹². Blansh u svom delom "Principi humane geografije" smatra da je čovek sa svojom društvenom aktivnošću centralni deo geoprostora. Blanshove naučne postavke doprineće razvoju nauke i nastave geografije u Evropi i Americi.

Početakom XVIII veka, značajan uticaj na razvoj školstva Nemačke izvršile su pristalice protestantske sekte, koji su osnovali takozvanu školu pijetista. Pristalica ove škole August Herman (1663 – 1728) uveo je geografiju u nemačke građanske škole. On je isticao da geografija, pored astronomije, fizike i istorije doprinosi vaspitanju i razvoju mudrosti svakog čoveka.⁹³ U školama pijetista geografska znanja obilovala su velikom fakrografijom, nastavne sadržaje o svojoj zemlji i biblijskoj zemlji učenici su učili napamet.

Tek krajem XVIII veka, filantropistički pedagozi, pristalice ideja Ž.Ž. Rusoa, doprineće razvoju školstva i nastavi geografije. Geografiju uključuju u nastavnu oblast "weltkunde" a primenjuju se nastavni principi, koje je Ruso postavio. Najpoznatiji predstavnici ovog vremena i zagovornici filantropa bili su poznati nemački pedagozi i naučnici Johan Bazedov (1723-1790) i Hristijan Salcman (1744-1811). Oni su se zalagali za razvoj i uvođenje zavičajne i nacionalne geografije (*Heimatkunde*) u sve škole Nemačke. Geografska znanja koja se stiču u neposrednom okruženju, u svojoj domovini činiće dobru osnova za uspešno proučavanje celog sveta. Oni su tvrdili da su geografska znanja neophodna za kompleksno obrazovanje i vaspitanje mladih.

Na prostorima Pruske, geografija kao nastavni predmet uvedena je u škole 1763. godine. Glavni reformator školstva bio je Johan Felbiger (1724-1788). On je 1765. godine uveo nastavu geografije u trogodišnje građanske škole Saksonije i Šlezije. Nastava je organizovana po ugledu na Hekerovu berlinsku realku. Bila je na

⁹² Žlebnik, L. (1970), *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Naučna knjiga, IV izdanje, Beograd, str.30.

⁹³ Vuković, A. (1901), *Zamljopisna obuka u nižim i višim pučkim školama*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, str.27.

niskom obrazovnom nivou, nastavu su izvodili nestručni učitelji, učenici su koristili stare karte i knjige iz kojih su morali da memorišu brojne podatke što je pasiviziralo njihovu misaonu aktivnost.

Nezadovoljna stanjem u katoličkom školstvu, Marija Terezija, 1770. godine uvodi reformu obrazovanja a za glavnog reformatora imenuje Johana Felbigera. Krajem XVIII veka stanje u školstvu katoličkih zemalja vidno se poboljšava.

Švajcarski pedagog i naučnik Henrik Pestaloci (1746-1827) i njegove pristalice zaslužni su za novu koncepciju osnovne škole. Pestaloci je pristalica predmetnog sistema nastave, i najveći zagovornik uvođenja nastavnog predmeta geografije u osnovne škole. On postavlja didaktičke principe u nastavi geografije i "smatra da je početak svakog učenja opažanje, a cilj jasan pojam".⁹⁴ Pestaloci tvrdi da u geografskom obrazovanju prioritet ima prirodna sredina iz neposrednog okruženja i psihološki uslovi. U geografskim izučavanjima treba da se "polazi od zavičaja i od zahtjeva za što većom konkretizacijom, češćim posmatranjem, putovanjem i otkrivanjem uzroka i posljedica".⁹⁵ Pestaloci je napisao "Detaljnu metodiku za elementarnu nastavu zemljopisa".

Najveći sledbenici Pestalocija na području geografske nastave su nemački geografi Wolfgang Harniš (1787 – 1864) i Tuiskon Ziler (1817 – 1882), i oni su se zalagali za povoljniji položaj geografije u školama, ali status predmeta ostao je nepromenjen.

Johan Herbart (1776 -1841) nemački geograf, zaslužan je za uvođenje formalnih nastavnih stepena u nastavu geografije i drugih predmeta (jasnoća, asocijacija, sistem i metodi) koji su imali uticaj na artikulaciju nastavnog časa. On je isticao veliki značaj geografije za razvijanje saznanja i interesovanja što čini osnovu nastavnog procesa. Naglašavao je da je geografija nastavni predmet čiji sadržaji omogućavaju korelaciju sa drugim predmetima. "Od tada se naglašava potreba da treba upoznati svet na iskustvu poznavanja domovine".⁹⁶ Herbartovi formalni stepeni uticali su na unapređenje nastave geografije i uvođenje određenog reda i sistematike u proces geografske nastave. Do tada je važno pravilo da se svaka methodska jedinica obrađuje po određenom redosledu: geografski položaj, granice, veličina, oblik, reljef,

⁹⁴ Rudić, V. (1998), *Metodika nastave geografije*, Geografski fakultet Beograd, str.159.

⁹⁵ Zgonik, M. (1967), *Metodika nastave geografije*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, str.23.

⁹⁶ isto, str.23.

hidrografija, klima, vegetacija, naseljenost, privreda itd. Herbart "je preporučivao deskriptinu nastavu geografije kroz pripovedanje (na primer u obliku izmišljenog putovanja). Posebno se zalagao za rad sa geografskom kartom u cilju suzbijanja mehaničkog učenja, u čemu je njegov najveći doprinos daljoj racionalizaciji geografskog obrazovanja".⁹⁷

Nemački pedagog i geograf A. Disterveg, pristalica koncentracije nastave u oblastima istorijskih i racionalnih predmeta. Oblast istorijskih predmeta obuhvatala je: istoriju, ostale društvene nauke i geografiju, a oblast racionalnih predmeta sačinjavali su: matematika, fizika, hemija i dr. Distervegov doprinos odrazio se na proces racionalizacije obrazovanja, a odnos prema geografskoj nastavi bio je zanemarljiv, "jer se zalagao za sticanje geografskog znanja kroz šetnje i izlete!"⁹⁸

Nemački geograf i etnogeograf Fridrih Racel (1844-1904) pristalica učenja Kanta, Hegela i Ritera, osnovao je antropogeografiju. Najznačajnija njegova dela "Antropogeografija ili osnova primenjene geografije u istoriji", "Geografsko rasprostranjenje čoveka" i "Politička geografija" sa antropogeografskom koncepcijom snažno su uticala na nastavu geografije u evropskim i američkom školama krajem XIX veka. Na Racelovu antropogeografsku koncepciju, početkom XX veka, upućene su brojne kritike francuske humanističke-Blanšove škole i srpske-Cvijičeve antropogeografske škole.

Početkom XIX veka veliki doprinos širenju geografskog obrazovanja i razvoju geografske nastave doprinela su sistematska proučavanja i istraživački radovi Humbolta, Ritera i Lomonosova.

Aleksandar Humbolt (1769-1859), naučnik i istraživač svetskog glasa, geografske pojave i procese posmatrao je i tumačio u komparativnim, sintetičkim i međusobno uslovljenim relacijama. Njegova putovanja i istraživanja po Evropi, Aziji i Americi, i naučne misli pretočene su u "Kritička istraživanja o istorijskom razvitku geografije novog sveta" i "Kosmos". Humboltov doprinos naučnoj i nastavnoj geografiji ogleda se i u tome što je "uvedo metode opservacije i prvi upotrebio barometar za određivanje nadmorske visine, prvi sastavio kartu sa izotermama i prvi ukazao na kontraste istočnih i zapadnih obala. Za Humbolta se vezuje princip

⁹⁷ Đuričković, V. (1990), *Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja*, Beograd, str.28-29.

⁹⁸ Isto, str.29.

kauzalnosti u geografskim istraživanjima (uzroci, veze i posledice među pojavama), čime je definitivno uklonjena barijera između opšte i regionalne geografije".⁹⁹

Karlo Riter (1779-1859), je izučavao zavisnost čoveka i prirode i međuzavisnost geografskih faktora. Kao univerzitetski profesor svoje naučne postavke i princip kauzalnosti u tumačenju geografskih pojava i procesa utkao je u "Zemljopis u odnosu na prirodu i istoriju ili opšta uporedna geografija kao pouzdan osnov izučavanja i nastave u fizičkim i istorijskim naukama" i u "Udžbenik o Evropi".

Sledbenici Riterovog učenja Alfred Kirkhof i Hermann Oberlande "zalagali su za specifične oblike modernizacije i racionalizacije geografskog obrazovanja, koji su bili usmereni na jačanje vaspitne uloge nastave geografije, ali, na žalost, nisu bili u stanju da prevaziđu klasne i ideološke okvire svoga vremena".¹⁰⁰

U Rusiji geografija kao nastavni predmet uvodi se u škole krajem XVIII veka. Prva škola u koju je uvedena geografija otvorena je 1701. godine u Moskvi. U školi se najviše učila matematička geografija, zatim, ostale matematičke i navigacione nauke. Geografija je ubrzo uvedena u prvu opšteobrazovnu školu Rusije – Gljukovskaju gimnaziju, (1703.) ovde se najveća pažnja poklanjala političkoj geografiji. U nastvi geografije korišćeni su strani udžbenici (nemački ili holandski) sumnjivog kvaliteta, nastavno gradivo je bilo nesistematizovano sa mnoštvom faktografskih podataka.¹⁰¹

U vreme Katarine II postojala je ideja da se školstvo u Rusiji orijentiše po sistemu zapadnoevropskih zemalja. Ova ideja ubrzo se napušta, a orijentacija se prenosi na Austrijsko školstvo koje je bilo pod uticajem feudalnog režima. U oba slučaja ruske orijentacije u školstvu, nastavi geografije daje se veliki značaj i ona je među najzastupljenijim predmetima u ruskim školama.

Metodičke novine iz zapadne Evrope u škole Rusije uveo je srbin Todor Janković Mirijeovski (1741-1814), on je bio vrhovni upravitelj srpskih i rumunskih škola u Banatu.. Mirijeovski je bio zagovornik opšteg obrazovanja i u sve škole Rusije uveo je opšteobrazovne predmete, gde je spadala i geografija.¹⁰²

Mihal Vasiljevič Lomonosov (1711-1765), najslavnije ime ruske i svetske geografske nauke. Zalaganjima ovog velikana u Moskvi je otvoren univerzitet 1775.

⁹⁹ Jovičić, Ž. (1971), *Metodika nastave geografije*, Naučna knjiga, Beograd, str.4.

¹⁰⁰ Đuričković, V. (1990), *Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja*, Beograd, str.27.

¹⁰¹ Дарински, А. (1966), *Методика преподавания географии*, Москва, Просвещение, str. 9-11.

¹⁰² *Istorija školstva i obrazovanja kod Srba*, Istorijski muzej Srbije, Beograd, str. 187-188.

godine. Lomonosov se zalagao da univerzitet bude dostupan svima. Njegov doprinos razvoju nastave geografije ogleda se između ostalog razvojem i uvođenjem uporedne geografije i dinamičkog metoda.¹⁰³

Na razvoj naučne i nastavne geografije u Rusiji veliki doprinos dali su istraživači i istaknuti teoretičari, jedan od njih je znameniti P. Semjonov Tjan-Šanski (1827-1914), istraživač Azije, A. I. Vojekov (1842-1921), osnivač klimatologije, P. A. Krapotkin teoretičar glacijalne erozije, V. Dokučajev (1846-1903), osnivač pedologije i tvorac teorije o prirodno-geografskim zonama, M. Šokoljski (1856-1940), poznati okeanograf i drugi.¹⁰⁴

U prvoj polovini XIX veka štampaju se prvi udžbenici geografije za srednje i više škole. U udžbenicima su prezentovane naučne novine koje su bile "zatrpane" faktografijom, što se odražavalo na kvalitet prikazane građe. Položaj predmeta u školama je bio veoma nepovoljan. U vreme nikolajevske reakcije klasičnim jezicima se daje prioritet a prirodne nauke bivaju potisnute.

Poznati ruski književnik Nikolaj Vasiljevič Gogolj (1809-1852), zaljubljenik u geografiju, jedno vreme je bio predavač geografije u ruskoj školi, je uveo koncentrične krugove, kao jedno od rešenja kojim se vrši raspored nastavnog gradiva u toku školovanja. Bio je nezadovoljan znanjima učenika i načinom prikazivanja geografskih sadržaja u udžbeničkoj literaturi koja je destimulativno uticala na razvijanje učničkih misli i osećanja. Svoja zalaganja za razvoj geografije objavio je u knjizi "Misli o geografiji". Geografska znanja ruske dece ilustruje rečenicom: "Kakvo neznanje Rusije usred Rusije ... ljudi se ne poznaju iza prvog brda kao da žive preko mora".¹⁰⁵ Gogolj je upućivao nastavnike u nastavni proces, objašnjavajući kako treba da predaju i objašnjavaju učenicima geografske pojave, procese i predele. Znanja koja se na privlačan i živopisan način prezentuju učenicima utiču na razvoj njihove mašte, trajnost znanja i njihovih umenja.¹⁰⁶ Gogolj je postavio "temelje modernizaciji i racionalizaciji geografskog obrazovanja u školama Rusije... i on je značajno uticao ... na unapređenje metodike nastave geografije".¹⁰⁷

¹⁰³ Jovičić, Ž. (1971), *Metodika nastave geografije*, Naučna knjiga, Beograd, str.4.

¹⁰⁴ isto, str.5.

¹⁰⁵ Gogolj, V.N. (1952), *Misli o geografiji*, Soč.t. VIII, AN.SSSR, Moskva, str.105.

¹⁰⁶ isto, str.105.

¹⁰⁷ Đuričković, V. (1990), *Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja*, Beograd, str.33.

Na razvoj nastave geografije na kraju XIX veka, uticaj imaju istaknuti ruski pedagozi i didaktičari: Konstantin Dimitrijevič Ušinski (1824-1870), Nikolaj Ivanovič Pigarov (1810-1881) i Vasilij Vasiljevič Černiševski (1828-1889).

Ušinski je prioritet i značaj davao izučavanju geografije svoje domovine, jer ona ima važnu ulogu u razvijanju i negovanju patriotizma. "Poruke Ušinskog društva nedvosmisleno ukazuju da je potrebno poznavati svoju otadžbinu, njena bogatstva i osobenosti ljudi da bi smo to na najbolji način mogli pravilno koristiti i usmeriti u smislu poboljšanja života i rada u njoj".¹⁰⁸ Uvažavajući ideje Komenskog i Pestalocija i sam se zalagao za modernizaciju nastave geografije. Oštro je kritikovao faktografske sadržaje koji ne razvijaju misaone sposobnosti niti bilo kakve aktivnosti učenika. Veliki nedostatak u nastavi geografije, zamerao je Ušinski, je način struktuiranja geografskih sadržaja, gde se prirodni i ekonomski elementi geografske stvarnosti posmatraju izolovano. Uočavanje kauzalnih odnosa doprinosi kvalitetnom i trajnom geografskom obrazovanju.

Pigarov i Černiševski nezadovoljni su ruskim školstvom, naročito nastavom geografije, koja opterećuje učenike i ne razvija nikakve sposobnosti ni osećanja kod učenika. "Černiševski ukazuje da je u geografiji iščezlo ono što je glavno – a to je čovek. On zahteva da se u nastavi geografije obrati posebna pažnja kulturi, narodnoj privredi, etnografskim i ekonomsko-geografskim elementima"¹⁰⁹.

Zahvaljujući zalaganju Ušinskog, u drugoj polovini XIX veka, početak geografskog obrazovanja počinje sa zavičajnom geografijom. Prvo se uče geografske karakteristike lokalne sredine, pa karakteristike šireg zavičaja i na kraju geografija domovine. Prvi udžbenik za geografiju zavičajne nastave napisao je učenik Ušinskog, D. Semjonov - "Časovi geografije", i uz njega priručnik "Pedagoške zabeleške za nastavnike". Semjonov je napisao uputstva i principe koji će pomagati nastavniku da uspešno realizuje program zavičajne geografije.

Do kraja XIX veka geografska nauka je naglo napredovala dok se karakter školske nastave nije bitno menjao. Iako je D.N. Anučinov, osnivač prve katedre za geografiju na Moskovskom univerzitetu, isticao je "da je izbor nastavnih sadržaja u školi uslovljen, kako opštim ciljevima i zadacima obrazovanja, tako i zadacima i

¹⁰⁸ Rudić, V. (1998), *Metodika nastave geografije*, Geografski fakultet Beograd, str.19.

¹⁰⁹ Đuričković, V. (1990), *Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja*, Beograd, str.33

sadržajima geografske nauke"¹¹⁰. Međutim, nastava se i dalje izvodila po koncentričnim krugovima. Faktografija je opterećivala geografske sadržaje. Princip verbalizma kočio je razvoj očigledne nastave, a od nastavnih sredstava u nastavi su se koristile geografske karte i slike.

Razvoj geografske nauke i nastave na prostoru Amerike počinje krajem 19. veka. Jedan od najpoznatijih američkih geografa Vilijam Moris Devis osniva geomorfološku školu i napisao je "Fizičku geografiju". Ovo delo može se smatrati prvencem u američkoj geografskoj literaturi. Pored Devisa geomorfološkim proučavanjem bavili su se: Džonson, Brajen, Solsberi, Džilbetr i drugi. Teorija "erozivnih ciklusa", koju je postavio Devis brzo je prihvaćena među geografima starog kontinenta. Geografiju gradova utemeljio je Mark Džeferson, a nešto kasnije, razvijaju se značajne geografske discipline koje danas imaju primat u geografskoj nauci. Reč je o geografiji stanovništva i saobraćajnoj geografiji. Razvoj ovih geografskih disciplina uslovljen je snažnim razvojem gradova i saobraćaja na Američkom kontinentu. Svakako da su vredni pomena i ostali velikani geografske nauke sa ovih prostora, mi će mo izdvojiti pedagoga i filozofa koji se bavio geografskom nastavom i obrazovanja uopšte, to je Džon Džui (1859-1952). On je isticao vaspitni značaj geografije jer se zasniva na interaktivnim odnosima prirodnih i društvenih činilaca¹¹¹. Džui nije bio dosledan u svom stavu, a može se sa sigurnošću tvrditi da je naneo štetu razvoju geografske nastave u svojoj zemlji, time što se zalagao da se društveno-geografski sadržaji izučavaju u istorijskoj nauci a fizičko-geografski sadržaji u grupi prirodnih nauka. Bio je protivnik razrednog sistema školovanja, nastavnih časova i klasične podele nastave na nastavne predmete. Džui i njegovi sledbenici imali su velikog uticaja na nastavu geografije, koja u Severnoj Americi predstavlja "nediferencirano znanje, bazirano na društveno-socijalnim naukama – na istoriji, sociologiji i državnom vaspitanju. Izraz takvog gledanja je i to što je geografija u školama uključena u nastavni predmet koji nije odvojen od društvenih nauka. S njima geografija čini didaktičku celinu".¹¹²

Obrazovanje SAD-a karakterišu brojne specifičnosti, što je posledica organizacije i strukture školstva u svakoj pojedinačnoj saveznoj državi. Nastava

¹¹⁰ Đuričković, V. (1990), *Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja*, Beograd, str.34.

¹¹¹ Džuin, Dž. *Vaspitanje i demokratija*, Obod, Cetinje, str.149.

¹¹² Đuričković, V. (1990), *Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja*, Beograd, str.19.

geografije SAD-u još uvek nije doživela svoju renesansu. Geografskom obrazovanju ne pridaje se poseban značaj, geografija se najčešće izučava u grupi predmeta određene oblasti (priroda, rad, društvo), gde su geografska znanja selektivna i nesistematizovana. U drugoj polovini XX veka pedagoška i vladajuća struktura uvideće značaj i potrebu za kvalitetnijom organizacijom geografskog obrazovanja.

U SAD-u je formirana Nacionalna komisija koja je pratila i ocenila kvalitet obrazovanja i na osnovu podataka je sastavljen izveštaja "Nacija u opasnosti" (objavljen 1983. godine), u kome je prikazano neadekvatno, zastarelo i nekvalitetno američko obrazovanje. To je alarmiralo sve političke i društvene strukture i ukazalo na potrebu sistemske reforme obrazovanja.

Zaključak

Društveno-ekonomski uslovi u XX veku odrazili su se i na sistem obrazovanja u većini država sveta. Razvoj geografske nauke koja nudi izobilje savremene nastavne građe nametnuo je potrebu modernizacije i racionalizacije geografskog obrazovanja. Nastava geografije bila je neefikasna, deskriptivne i verbalne metode bile su prisutne u svakodnevnoj praksi. Faktografija i memorisanje ogromne nastavne građe koja je opterećivala učenike, ponegde i nestručni nastavnici, i slično, uslovalo je potrebu za racionalizacijom i osavremenjavanjem nastavnog procesa kao i struktuiranjem nastave geografije na svim nivoima obrazovanja. Razvoj metodike nastave geografije unosi mnoge metodičko-didaktičke elemente u nastavni rad, što će doprineti da geografija kao nastavni predmet dobije povoljniji položaj i da se u većini zemalja sveta uvrsti u grupu opšteobrazovnih i obaveznih predmeta.

Najveće promene u sistemu obrazovanja nastupile su osamdesetih godina XX veka, kada dolazi do reformskih promena u sistemima obrazovanja, a to podrazumeva i promene u geografskom kurikulumu.

4.2. ORGANIZACIJA GEOGRAFSKE NASTAVE U OSNOVNOM I OBAVEZNOM OBRAZOVANJU SAD-u

Reforma obrazovanja u SAD-u

Najveća reforma obrazovanja u SAD-u¹¹³ odvijala se poslednje decenije XX veka kada je formirana je Nacionalna komisija za kvalitet obrazovanja u Americi. Izveštaj, pod nazivom "Nacija u opasnosti" objavljen je 1983. godine, gde je američko obrazovanje prikazano kao zastarelo i neprimereno društvenim, ekonomskim i tehnološkim procesima zemlje i sveta. To je alarmiralo sve strukture društva, a naročito tadašnjeg predsednika Džorža Buša, koji je na Samitu o obrazovanju uz prisustvo 50 američkih guvernera obrazložio potrebu revitalizacije školskog sistema. Komisija je dala četiri veoma značajne preporuke kojima će se uticati na kvalitet obrazovanja:

1. pojačati zahteve koje je potrebno zadovoljiti da bi se stekla diploma,
2. postaviti strože i merljivije standarde,
3. produžiti vreme koje učenici provode u školi,
4. značajno poboljšati kvalitet nastave.

Iz izveštaja komisije jasno se nazire strah od inostrane konkurentske obrazovane elite koja će ugroziti ne samo ekonomiju već i sve ostale tokove američkog života. Početkom devedesetih godina utvrđeni su Nacionalni ciljevi budućeg američkog obrazovanja, i postali su deo obrazovnog projekta "Amerika 2000".

Krajem 1992. godine 48 američkih država i preko 2000 lokalnih zajednica posvetilo se iznalaženju načina za ostvarivanje Nacionalnih ciljeva obrazovanja koji su predstavljali glavne smernice za kreiranje planova za poboljšanje celokupnog obrazovnog sistema u SAD-u, a prihvaćeni su od cele nacije.

U SAD-u sistem obrazovanja je u potpunosti decentralizovan. Pod opštim (generalnim) ciljevima obrazovanja podrazumeva se:

¹¹³ UNESCO, (1997), International Bureau of Education: *Progress of Education in the United States of America 1990 through 1994*, World Data on Education, 1993-1994. (prevod: *Strategija razvoja i reforme obrazovanja u svetu*, Ministarstvo prosvete R.Srbije, Beograd, str. 155-182.)

1. pravo na obrazovanje i jednake šanse za pristup obrazovanju i
2. razvoj ličnosti učenika i njegovih osnovnih veština.

Opšti ciljevi osnovnog obrazovanja polaze od principa na kojima se temelji američka osnovna škola:

1. besplatno obrazovanje kao osnovno pravo američkog naroda i
2. zajednički plan i program za svu decu bez obzira na poreklo.

Ciljevi američkog obrazovanja – **Nacionalni ciljevi za 2000.** godinu su:

1. Sva deca u Americi započće školovanje spremna da uče,
2. Stopa završetka srednje škole povećće se najmanje do 90% ,
3. Američki učenici završće četvrti, osmi i dvanaesti razred kada pokažu stručnost u određenim predmetima, uključujući engleski jezik, matematiku, prirodne nauke, strane jezike, građansko pravo i upravljanje, ekonomiju, umetnost, istoriju i geografiju; svaka škola u Americi obezbedićće da učenici nauče da koriste sopstveni um kako bi mogli da se pripreme da jednoga dana budu odgovorni građani, da nastave da uče ili da obavljaju produktivne poslove u savremenoj nacionalnoj privredi.
4. Američki učenici će biti na prvom mestu u svetu u pogledu postignućća u oblasti prirodnih nauka i matematike,
5. Svaki odrasli Amerikanac biće pismen i posedovaće znanje i veštine koji su potrebni da bi mogli da budu konkurentni u oblasti globalne privrede ali i da bi mogli da ispunjavaju svoja građanska prava i obaveze,
6. U svakoj školi u Americi biće potpuno eliminisani upotreba droge i nasilja i obezbedićće se odgovarajuća disciplinivana sredina koja će voditi ka što boljem učenju,
7. Nacionalni nastavni kadar imaće pristup svim programima kako bi kontinuirano mogli da usavršavaju svoje profesionalne veštine i kako bi imali priliku da steknu znanja i veštine koji su potrebni za držanje nastave i pripremu svih američkih učenika za naredni vek,
8. Svaka škola će unapređivati partnerstvo koje će poveććavati učešće roditelja u društvenom, emocionalnom i akademskom razvoju dece.

Utvrđivanje Nacionalnih ciljeva obrazovanja i njihova artikulacija predstavljaju početne korake ka reformi obrazovanja. Ciljevi su predstavljali smernice za poboljšanje

kompletnog sistema obrazovanja na saveznom, državnom i lokalnom nivou. Način na koji je reforma obrazovanja počela da se sprovodi, kao i tempo kojim se odvijala reforma, nije dovelo do željenog cilja - Amerika 2000. Jedan od razloga svakako je prostrana teritorija SAD-a, šarolikost u demografskim strukturama pa i navikama i potrebama pojedinih etničkih zajednica.

Decentralizovana politika obrazovanja je značajno usporila proces reformi, različitim tempom su donošeni i implementirani kurikulumi, kako na državnom tako i na lokalnom nivou.

Pošto nacionalni ciljevi obrazovanja još nisu ostvareni, Bela kuća i Sektor za obrazovanje predložili su stručnu pomoć i neobavezujuća rešenja državnim i lokalnim školama SAD-a. To bi se prvenstveno odnosilo na finansijsku pomoć i istraživačke aktivnosti u sferi obrazovanja, na podršku uspešnim rešenjima i strategijama, na korišćenju raznih baza podataka i informacionih mreža koje će pomoći da kvalitetne i relevantne informacije budu dostupne svima koji su zainteresovani za sistem obrazovanja. Mnogi reformatori obrazovanja predlažu da realizacija Nacionalnih ciljeva treba da bude pod kontrolom savezne države i njenih organa, jer jedino tako je moguće ostvariti ciljeve koji treba da doprinesu kvalitetnijem nacionalnom obrazovanju.

Kongres SAD-a je oformio Nacionalni savet i komisiju za standarde i testiranje u obrazovanju. Komisija ima zadatak da preporuči nacionalne standarde (NECAS) i sistem oceljivanja učenika što bi omogućilo merenje postignuća svih učesnika u obrazovanju. Zbog kompleksnosti zadatka usvojena je Povelja o osnivanju Saveta za nacionalne standarde u obrazovanju i ocenjivanju. Zadatak komisije je da propiše nivoe znanja i veština koje američki učenici treba da savladaju da bi postigli svetski nivo znanja i veština, primereno određenom uzrastu. Nacionalni standardi i plan sa konkretnom primenom i upotrebom, razrađeni su po predmetnim oblastima i planirano je da se utvrde školske 1994/95. godine, za tada su planirane završe pripreme za reformu obrazovanja. Iako se uvođenje standarda smatra prioritetom, mnoge države odbile su njihovo uvođenje u obrazovanje.

Imajući u vidu da je američko obrazovanje oduvek bilo decentralizovano važno je naglasiti da je ideja o reformi obrazovanja naišla na široku podršku od saveznog, državnog i lokalnog nivoa. Problemi u američkom obrazovanju dobili su nacionalnu

dimenziju i bilo je neophodno utvrditi načine na koje će se reforma sprovesti. Posebno je naglašeno da se u proces reforme obrazovanja moraju uključiti nastavnici iz prakse i svi oni koji se na lokalnom nivou direktno bave inovacijama u nastavi, jer sugestije koje poteknu od njih mogu da doprinesu rešavanju problema koje nose promene obrazovanja.

Poslednje godine karakteristične su po donošenju programa inovacija u vidu strategije za sistemsku reformu obrazovanja – *Nacionalni ciljevi 2000: Obrazujemo Ameriku*. Ovo je značajan zakonski paket, zajedno sa Zakonom o uslovima za prelazak iz škole na posao, kao i druga zakonska dokumenta kojima se regulišu osnovni principi reforme obrazovanja. Svakako, da se određeni segmenti reforme zasnivaju na prethodno urađenim projektima i istraživanjima na kojima se radilo devedesetih godina XX veka. Uz određene korekcije ovi projekti i rezultati istraživanja predstavljaju platformu za nastavak priprema za reformu obrazovanja.

U procesima reforme definisani su pravci u američkom obrazovanju:

1. *Jednakost pristupa obrazovanju* – jednak pristup obrazovanju za hendikepirane, rasne i religijske manjine, osobe sa teškoćama u razvoju i žene. U okviru ovih mera pripremljeni su programi za: "Rizičnu grupu dece" i "Za decu sa posebnim potrebama".
2. *Promocija kvaliteta u obrazovanju* - može da se postigne ostvarivanjem definisanih nacionalnih ciljeva.

Unapređenje američkog obrazovanja smatra se prioritetom na saveznom nivou. Prilikom prvog obraćanja Kongresu povodom druge inauguracije (4. februara 1997.) Bil Klinton je naglasio da će u svom mandatu obezbediti da svi Amerikanci imaju najbolje obrazovanje na svetu. Da bi se to postiglo potrebno je, na nivou cele federacije, ostvariti četiri cilja:

1. svako dete od osam godina mora da zna da čita;
2. svako dete od dvanaest godina mora biti sposobno da koristi Internet;
3. svaki osamnaestogodišnjak mora biti sposoban da se upiše na koledž i
4. svaki odrasli Amerikanac mora da bude sposoban da nastavi da uči u toku celog života.

Pored toga, predviđeno je ostvarivanje deset principa na kojima treba da se zasniva savremeno američko obrazovanje koje će pripremiti sve stanovnike SAD-a za opštu konkurenciju na svetskom ekonomskom tržištu i za ulazak u XXI vek.

Američko obrazovanje treba da se zasniva na sledećih **deset principa**:

1. Ustanoviti **nacionalne standarde u obrazovanju** na osnovu kojih će svaka država i svaka škola sačiniti nastavni plan i program koji će ispuniti ove standarde, a nastavnici moraju da budu tako osposobljeni da mogu da pruže učenicima odgovarjuće znanje radi zadovoljenja standarda.
2. **Nagrađivanje nastavnika** – u najboljim školama na svetu moraju da rade najbolji nastavnici. Najbolje nastavnike treba i novčano nagrađivati, to će biti podsticaj nastavnicima da pružaju maksimum u okviru svoje profesije, a uticaće i na opredeljenje mladih ljudi da odaberu nastavnički poziv.
3. Obezbediti uslove za **poboljšanje čitanja** – utvrđeno je da 40% osmogodišnjaka ne može samostalno da čita. Napravljen je projekat na osnovu koga će čitava "armija" dobrovoljaca – tutora obezbediti uslove i pomoć da svako dete do kraja trećeg razreda nauči da samostalno čita. U toj akciji će učestvovati najmanje 100 000 učenika koledža. Nastavnici i roditelji, svakako.
4. **Učenje počinje danom rođenja** – emocionalni i intelektualni razvoj deteta počinje rođenjem, tada kao i u toku školovanja roditelji moraju da imaju aktivnu ulogu u obrazovanju svoje dece i tako daju doprinos procesu obrazovanja.
5. **Izbor najbolje škole** – svaka država treba da omogući pravo roditeljima da izaberu odgovarajuću školu za svoje dete. To će podsticati škole da poboljšaju kvalitet nastave. Naglašena je potreba za osnivanjem posebnih škola koje će obrazovati decu po najvišim standardima i postojaće sve dotle dok zadovoljavaju te standarde.
6. **Formiranje i razvoj učenika** – rad i disciplina moraju da se razvijaju i jačaju jer deca treba da izrastu u dobre građane. Moraju se podržavati one zajednice koje insistiraju na nošenju školskih uniformi, koje se bore protiv nereda, za isključivanje problematičnih učenika i koje su beskompromisne u borbi protiv pojave oružja i droge u školama.

7. **Rekonstrukcija postojećih i izgradnja novih škola** – predloženo je da se iz budžeta izdvoje sredstva za izgradnju i obnovu školskih zgrada.
8. **Produžavanje trajanja obrazovanja u Americi** – početkom XXI veka svi mladi u Americi treba da završe pored srednje škole i najmanje dve godine koledža. Predviđena je finansijska pomoć mladima u vidu stipendija, kao i uvođenje poreskih olakšica za porodice koje školuju decu na koledžu.
9. **Doživotno obrazovanje** – svim Amerikancima, bez obzira na godine života, mora se pružiti podjednaka šansa da uče nove veštine. Savezni programi za usavršavanje radnika imaju za cilj da radnici prošire svoja znanja i da se pruži šansa radnicima da povećaju svoju zaradu.
10. **Informatička pismenost** – svaka škola i svako odeljenje treba da bude priključeno na Internet kako bi svako dete u Americi bez obzira gde živi imalo jednak pristup univerzumu znanja.¹¹⁴

Da bi se omogućilo ostvarivanje principa neophodno je obezbediti i određenu finansijsku podršku kao i precizan plan delovanja u oblasti obrazovanja, s tim da politika ne pređe ni jedan školski prag

Struktura osnovnog i obaveznog obrazovanja u SAD-u

Proces decentralizacije i filozofija obrazovne politike odrazila se na obrazovni sistem SAD-a, koji se po mnogim karakteristikama razlikuje od evropskog sistema obrazovanja. Organizacija i struktura osnovnog i obaveznog obrazovanja razlikuje se u svakoj saveznoj državi. Dužina trajanja osnovnog i obaveznog obrazovanja utvrđena je zakonskim propisima svake države i određena godinama školovanja, odnosno uzrastom učenika. U 29 država osnovno i obavezno obrazovanje počinje u sedmoj godini deteta, u 16 država deca polaze u školu jednu godinu ranije, a u ostalim državama početak obrazovanja počinje sa navršenom petom godinom. U većini država obavezno obrazovanje se završava najkasnije sa navršenom 16. godinom starosti deteta .

¹¹⁴ *American Education*, (1992), Diversiti & Research, Chicago, str. 16-27.

Osnovno obrazovanje obuhvata jednu ili dve godine predškolskog vaspitanja i pet do osam godina osnovne škole, tako da se u nekim državama osnovno obrazovanje završava do 12. ili 14. godine.

Osnovno obrazovanje u SAD-u ostvaruje se kroz:

- petogodišnju osnovnu školu,
- šestogodišnju osnovnu školu,
- osmogodišnju osnovna škola,¹¹⁵

Srednje obrazovanje počinje sa završenom osnovnom školom, odnosno sa šestim, sedmim ili devetim razredom u zavisnosti da li je završena petogodišnja, šestogodišnja ili osmogodišnja osnovna škola. U državama gde je osnovna petogodišnja škola učenici nastavljaju obavezno obrazovanje u okviru niže trogodišnje srednje škole – *middle school*. U državama gde je osnovna škola šestogodišnja, sledi niža srednja škola – *junior high school* koja traje tri godine i obuhvata 7, 8 i 9. razred, ili može da traje samo dve godine, 7, i 8. razred. Posle niže srednje škole sledi viša srednja škola, traje 4. godine, obuhvata 9, 10, 11 i 12. razred i uzrast 15 (16) – 17(18) godina. U sistemima gde postoji osmogodišnja osnovna škola učenici nastavljaju obrazovanje u četvorogodišnjoj srednjoj školi, koju završavaju u 18. godini starosti.¹¹⁶

Tabela br. 6: *Struktura osnovnog i obaveznog obrazovanja u SAD-u*

Dužina trajanja Osnovnog obrazovanja	Uzrast Dece / god.	Dužina trajanja Niže srednje obrazovanje	Uzrast dece
Petogodišnje	Od 5,6 -10,11.	Trogodišnja- <i>middle school</i>	10,11-13,14
Šestogodišnje	6 – 12	Trogodišnja- <i>junior high school</i> ili dvogodišnje	13, 14,15.ili 13, 14.
Osmogodišnje	6 - 14

Sistem obrazovanja kreiraju i na njega utiču potrebe lokalne sredine i visok stepen demokratizacije i decentralizacije, što podrazumeva veliku slobodu škole pri

¹¹⁵ *The United States System of Education*, (1986), The Nacional Commission on Excellence in Education, str. 41.

¹¹⁶ Isto, str. 47.

izboru pojedinih predmeta, nastavnih oblasti ili grupe predmeta. Velika razlika se uočava u planovima, u broju i nazivima predmeta, grupama predmeta koje čine određene nastavne oblasti, pa sve do različitog trajanja pojedinih nivoa obaveznog obrazovanja i planiranog fonda časova za realizaciju nastavnih sadržaja.

U nastavnim planovima uočava se neujednačen pristup, nastavni programi i njihovi sadržaji razlikuju se i u okviru jedne države, što u velikoj meri utiče na kvalitet obrazovanja između škola istog nivoa. U državama SAD-a u okviru nastavnih planova definisani su samo nazivi predmeta često bez određenja u kojim razredima se izučava određeni predmet ili nastavna oblast. U nastavnim programima date su smernice u obliku tema i dimenzije na nacionalnom nivou, bez određenog fonda časova za osnovno i obavezno obrazovanje.

Razlike u nivoima obrazovanja, nastavnim planovima i programima i metodološka neujednačenost u njima, predstavljaju osnovni razlog zbog čega nismo mogli da izvršimo komparativni prikaz i analizu programa geografije ili geografskog kurikuluma u SAD-u.

Geografsko obrazovanje u SAD-u

Geografski edukatori u SAD su zabrinuti oko unapređenja statusa geografskog znanja u školama. Oni su uključeni u različite aktivnosti kao što je obuka nastavnika i kreiranje kurikuluma sve zbog poboljšanja kvaliteta nastave geografije. Često su njihovi napori vezani za jedno ili više profesionalnih geografskih društava kao što je **Nacionalni savet za geografsko obrazovanje (NCGE)**.

Nedovoljna zastupljenost i pad kvaliteta geografske nastave u školama SAD-a uzrokovana je sledećim razlozima:

1. Geografsko obrazovanje nastavnika nije podržano istraživačkom edukacijom koja je neophodna u procesu kreiranja kurikuluma, nastavnog materijala i praćenja postignuća u nastavi;
2. U procesu geografske nastave malo se vodilo računa o rezultatima učenja, odnosno o količini i vrsti geografskih znanja koja učenik treba da usvoji;

3. Rad geografa edukatora koji imaju važan doprinos razvoju školske geografije nije koordiniran u okviru discipline kao celine, kao ni u okviru nacionalne obrazovne strategije. Rezultati i primenljivost njihovog rada u opštem kontekstu obrazovnih promena nisu poznati;
4. Standardi geografskih znanja su neophodni, jer jedino tako je moguće meriti učenička postignuća;
5. U Socijalnim studijama (kurikulum društvenih nauka) koje su definisane u XX veku, geografski kurikulum K-2 nije dobio mesto koje mu pripada, ne-geografi su dali obrazloženje da geografija nije društvena nauka.¹¹⁷

Pojedini geografi-profesionalci zalagali su se za unapređenje i uvođenje nastave geografije u kurikulum društvenih nauka, a drugi su se zalagali za uvođenje geografije kao posebnog predmeta naročito u srednje škole. Savremeni trendovi u reformi obrazovanja naklonjeni su izdvajanju važnih predmeta od odvojenih disciplina društvenih nauka, posebno u srednjim i višim školama, bilo kao posebnih predmeta ili kao deo društvenih nauka. Na nižim obrazovnim nivoima geografi edukatori rade sa edukatorima društvenih nauka: istorije, ekonomije i upravljanja, a u kreiranju odgovarajućeg radnog okvira, vođenja razvoja kurikuluma i nastavnog materijala.

Ovakvi naponi za rezultat imaju prihvatanje i razumevanje geografije kao predmeta u školama i utiču na njeno mesto u K-12 kurikulumu. Brojna istraživanja su pokazala da američkim učenicima nedostaju elementarna geografska znanja i veštine.

Mnoga istraživanja o učenju geografije najčešće su usmerena na sticanje geografskih veština. Nekoliko studija određuju potrebno znanje učenika i poznavanje pojmova, sadržaja i principa humane i fizičke geografije. Izveštaji istraživanja su često konfliktni. Mnoge od studija ne koriste validne i pouzdane metode u prikupljanju podataka. Konačno, evidentna je pojava nedovoljnog broja kvalitetnih studija posebno u shvatanju i primeni geografskih pojmova i sadržaja.

Iniciran je istraživački projekat na razvoju 5. i 4. nivoa. Urađeni su geografski testovi. Kriterijumi i preporuke, konstituisani su ustanovljenjem tehničkog kvaliteta, pouzdanosti i validnosti pojmova. Testovi posebnih predmeta, različitih sazajnih

¹¹⁷ Nacional Council for Geographic Education Standards Development Committee, (1994), *National Geography Standards*, Washington, str. 20-28.

nivoa su osmišljeni da ocenjuju znanja učenika različitih principa humane i fizičke geografije kao i različitih geografskih veština.

Podaci ukazuju na slabo napredovanje učenika u razumevanju humane i kulturne geografije. Poznavanje geografskih veština je poražavajuće. Mnogi učenici ne znaju da koriste geografske karte. Učenici poseduju veoma oskudna znanja o fizičko-geografskim pojmovima. U celini, učenicima nije pruženo dovoljno geografskih znanja u školi.¹¹⁸

Gallup organizacija je 1988. godine sprovela internacionalni pregled ocenjivanja osnovnog geografskog znanja između starosnih grupa 18-ogodišnjaka i starijih osoba u SAD, Japanu, Francuskoj, Zapadnoj Nemačkoj, Velikoj Britaniji, Švedskoj, Italiji, Kanadi, Meksiku i Rusiji. Temeljni intervjui su se koristili za sakupljanje podataka.

Rezultati ovog pregleda pokazali su: da su građani SAD svesni važnosti i značaja geografije u njihovim životima, ali je njihovo znanje u ovoj oblasti nedovoljno. Izveštaj navodi da "Amerikanci ... pokazuju ozbiljan nedostatak poznavanja osnovnih geografskih pojmova i veština. Ovo je posebno primećeno kod najmlađe grupe testiranih, između 18 i 24 godine". U odnosu na mogućnosti učenja geografije, izveštaj zaključuje da :

- uprkos unapređenju obrazovnih metoda, tehnološkog napretka u globalnim komunikacijama, i povećanja primenljivosti globalnih rezultata, američka geografska pismenost je sve slabija. Amerikanci danas rade-uče slabije nego pre 40 godina, a prepoznavanje država i gradova na kartama je gotovo strano mladim Amerikancima.
- Poređenjem ovih 10-ak zemalja punoletni Amerikanci su postigli sedmo mesto, a mlađe kategorije (18-24 godine) završile su testiranje na poslednjem mestu. SAD je bila jedina zemlja gde su mlađe generacije postigle slabiji rezultat nego one preko 55 godina.¹¹⁹

Ubrzo posle 1988. godine, i **NAEP** (The National Assessment of Educational Progress) ocenjivanja 12-ogodošnjeg obrazovanja, Kongres SAD-a je potvrdio celovitu skalu NAEP i ocenjivanje geografije u nivoima 5, 8, i 12 za 1994. godinu. Odeljenje za

¹¹⁸ Russell, A. A. (1990), *The Learning of High-School Seniors* (Princeton, New Jersey: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service, str. 7-11.

¹¹⁹ Nacional Geographic Society, (1988), *Geography: An International Gallup Survey* (Princeton, New Jersey: The Gallup Organization, str. 3-4.

obrazovanje finansiralo je Savet šefa odeljenja državnih škola i Nacionalni savet za geografsko obrazovanje u cilju podržavanja ovog geografskog projekta. Ovaj dvanaestomesečni projekat razvijen je u skladnom radnom okviru i u vezi sa specifičnim dokumentima vođenja razvoja instrumenata ocenjivanja. Svaki instrument je osmišljen tako da "ispituje sposobnosti učenika u korišćenju i razumevanju prostornih perspektiva uređenja i interakcija ljudi i mesta na celoj zemljinoj površini".¹²⁰

NAEP je 1994. godine merio geografsko znanje učenika u tri pojmovne oblasti - prostor i mesto, životna sredina i društvo i prostorna dinamika i veze. Od učenika se zahtevalo da interpretiraju, analiziraju ili koriste tekst, grafik, tabele, karte ili fotografije. Polovina testa je napravljena kao četvoro-opcijski izbor, balans je bio posvećen pojedinačnim zahtevima pisanja odgovora, vežbi (što je od učenika zahtevalo dodatne informacije sa postojećih karata, crtanje na karti, grafičke podatke...). Pojedina pitanja na testu merila su sazajne sposobnosti učenika.

NAEP-ovo ocenjivanje je izvedeno za prvih 5 meseci 1994. godine iako se sumnjalo u korisnost podataka dobijenih na ovaj način.

Mnogi naponi, preduzeti u geografiji ranih 70-ih godina u SAD, imaju karakter validnih i pouzdanih podataka o statusu geografije u K-12 kurikulumu. Ovi podaci će biti korisni za buduće napore u razvijanju kurikuluma i uputstava za škole SAD-a.

Pokušaj uvođenja nacionalnih standarda u nastavu geografije

*Vodič za geografsko obrazovanje: Osnovna i Srednaja škola*¹²¹ je prvi dokument o tome šta učenici treba da nauče i saglasan je zaključcima profesionalnih društava geografa u SAD. Aktuelna implementacija poverena je GENIP-u. Projekat implementacije nacionalnog geografskog kurikuluma koji funkcioniše od 1985. godine. GENIP je udruženje ustanova Nacionalnog Saveta za geografsko obrazovanje: Asocijacije američkih geografa, Nacionalnog geografskog društva (NGS) i Američkog geografskog društva. Jedno od prvih aktivnosti GENIP-a je bio razvoj dva zajednička

¹²⁰ Education Standards Development Committee, (1994), *National Geography Standards*, Washington, str.71.

¹²¹ Framework Development Committee, (1992), *Geography Assessment Framework for the 1994*. National Assessment of Educational Progress, Washington, D.C: National Assessment Governing Board, United States Department of Education.

dokumenta vođenja. K-6 geografija: Teme, ključne ideje i mogućnost učenja je publikovan 1987. godine, obezbeđeni su nastavnici i planeri kurikuluma. Rezultat je bio učenje po nivoima koje je organizovano u okviru pet tema. Geografija 7-12 : Teme, ključne ideje i mogućnosti učenja publikovana je 1989. godine kao radni okvir za razvijanje kurseva učenja geografije u srednjim školama. Kod K-6 dokumenta predstavljeni su ishodi učenja u 4 seta kao ključne ideje i mogućnosti učenja za svaku od pet tema.¹²²

Geografija je bila uključena 1988. i 1994. godine u projekat Nacionalno ocenjivanje obrazovnog napretka i to kroz veštine i saznanja sredstva u fizičkoj i humanoj geografiji. Testiranje 1994. godine je bazirano na izveštaju o geografskim rezultatima učenja. Izveštaj identifikuje geografska sredstva, analitičke sadržaje i veštine koje učenik treba da zna da upotrebi.

NCGE je 1992. godine pružilo finansijsku podršku Departmanu za obrazovanje u cilju razvijanja standarda u geografiji i njihovu vezu sa drugim profesionalnim organizacijama u SAD-u¹²³.

Nacionalni standardi u geografiji definišu šta studenti (učenici) treba da znaju i koriste za rad. Komitet je odredio da pripremu prikaza standarda koristi uz saradnju svih sektora obrazovanja i društava koji se bave razvijanjem standarda. Projekat Standardi geografskog obrazovanja je bio veoma ambiciozan i sveobuhvatan u identifikovanju ishoda u geografiji za K-12 studente.

Standardi su uvod za misiju ocenjivanja i osnovnog radnog okvira sastavljenog od 6 osnovnih elemenata :

1. Posmatranje sveta u prostornom okviru,
2. Mesta i regioni,
3. Fizički sistemi,
4. Humani sistemi,
5. Životna sredina i društvo,
6. Primenjena geografija.

¹²² Nacional Geographic Society, Geography, (1988), *An International Gallup Survey* (princeton, New Jersey: The Gallup Organization.

¹²³ Framework Development Committee, (1992), *Geography Assessment Framework for the 1994*. National Assessment of Educational Progress, Washington, D.C: National Assessment Governing Board, United States Department of Education, str. 14-16.

Sadržaj svakog od ovih elemenata su predmetna znanja, veštine i perspektive. Svaki esencijalni element je dalje definisan preko 2 do 5 geografskih standarda (ima ukupno 11 geografski standarda), koji specificuju koje geografske informacije osoba treba da zna. Svaki geografski standard je podržan sa 2, ili više ocena znanja u obliku "znanje i razumevanje" (tj. kako interpretirati fizičke i humane fenomene u prostoru). Ocena znanja je podržana sa jednim ili više ocenjenih aktivnosti. Obezbeđeno je 5 geografskih veština da pomognu učenicima da nauče da razmišljaju geografski:

- Postavljanje geografskih pitanja,
- Istraživanje geografskih informacija,
- Prezentovanje geografskih informacija,
- Analiza geografskih informacija,
- Osposobljavanje za geografsko generalisanje.¹²⁴

Pomoć nastavnicima i ljudima koji rade na razvijanju kurikuluma uključuje ocenu racionalnosti za svaki od 11 geografskih standarda, koji ne čine konstitutivan deo nacionalnog kurikuluma. Tendencije u razvoju školskih sistema u državama SAD-a idu u pravcu utvrđivanja i usvajanja standarda na nacionalnom nivou. Međutim, svaka država bira standarde koje će modifikovati prema njihovim posebnim kurikulumima i potrebama ocenjivanja. I konačno od nacionalnih standarda se očekuje značajan napor u razvoju geografskog kurikuluma SAD-a za XXI vek.

Od publikovanja *Vodiča za geografsko obrazovanje i Pet tema u geografiji* 1984. godine, geografsko obrazovanje na univerzitetima i školama i različitim drugim organizacijama razvija brojne programe i produkuje obiman materijal (za kurikulum i nastavnički materijal) vizuelni ili štampani u kojima je glavno pitanje kako učenici treba da uče geografiju.

Radeći na analizi geografske pismenosti među studentima-učenicima K-12 školskog kurikuluma, Gilbert M. Grosvenor, predsedavajući Nacionalnog geografskog društva (NGS), ustanovio je Geografski obrazovni program 1986. godine kao napor obnavljanja geografije u nacionalnim školama. Ovaj program je osmišljen kao korišćenje širokog opsega društvenih resursa u unapređenju predavanja geografije u K-12

¹²⁴ Framework Development Committee, (1992), *Geography Assessment Framework for the 1994*. National Assessment of Educational Progress, Washington, D.C: National Assessment Governing Board, United States Department of Education, str. 24.

i funkcionisanja u pet strateških oblasti: osnova organizacije se sastoji od mreže državnih saveza, obuke nastavnika, inicijative razvoja materijala, jačanje javne svesti.

Od 1993. godine, državni geografski savezi ustanovljeni su u svih 50 država SAD. NGS savezi su strukturirani tako da iskoriste sadržaj ekspertize i iskustva iz školske univerzitetske učionice kao pokušaj unapređivanja predavanja geografije u njihovim državama. Koordinatori programa traže pomoć i drugu podršku od onih koji donose odluke i nadgledaju aktivnosti saveza. Aktivnosti uključuju: istraživanja nastavnika (dve do tri letnje nedelje) u geografskim institutima, radionice, razvoj materijala za učionice i razvoj geografskog znanja o lokalnoj zajednici.

Obuka nastavnika u obrazovnim programima vodi se i na nacionalnom i na državnom nivou i zasnovana je na principima napredovanja nastavnika i obučavanju nastavnika između sebe. Svi programi obuke nastavnika su osmišljeni ka povećanju i razumevanju sadržaja u geografiji, unapređivanju veština i razvoju leaderskih veština.

Program NGS je uticao na povećanje značaja uloge geografije u K-12. NGS je osmislio kurikulum i nastavni materijal koji pomaže nastavnicima u njihovom radu. Poslednjih godina *Pathwazs in Geography* je publikovao materijal za podršku predavanju geografskih tema (sadržaji i veštine na različitim nivoima).

Finansiranje Geografskog istraživanja unutar Globalnog projekta od strane Nacionalne naučne fondacije u 1990. godini, dovelo je do razvoja Centra za geografsko obrazovanje Univerziteta Kolorado. Osnovna ideja je bila promovisanje aktivnog učenja i visokog nivoa geografskog razmišljanja. Ovaj program bi se koristio u radu sa učenicima od 7 do 12 godina u geografskim kursevima, društvenim i studijama životne sredine, naukama o zemlji i u globalnim studijama. Modeli za projekat usmereni su na humane probleme (tj. kvalitet života) u različitim regionima sveta a istraživanje bi bilo na različitim geografskim nivoima (lokalnom, nacionalnom, globalnom). Pitanja igraju ključnu ulogu u vođenju geografskih istraživanja unutar zadataka i to od nižeg nivoa konvergentnih pitanja do višeg nivoa i divergentnih pitanja. Materijali povezuju pet geografskih tema što podrazumeva tri sadržaja ishoda koji su ocenjeni 1994. godine u Testu nacionalnog ocenjivanja obrazovnog progressa. Plan je kompletirao bar dva modula za svaki od deset regiona sveta, što omogućava dovoljno materijala za

dugogodišnji kurs. Moduli ovog projekta publikovani su i koriste se u školama od septembra 1994. godine.¹²⁵

Struktura geografske nastave u državi Kolorado

Kvalitetni programi i nastavni materijal za nastavu geografije razvijaju su se u poslednje dve decenije. Školska nastava se modernizuje i podiže se na naučni nivo, uvode se sadržaji novih geografskih, astronomskih, geoloških i demografskih istraživanja. Uvedeni su novi sadržaji iz regionalne geografije drugih kontinenata, gde se insistira na prirodnim i društveno-ekonomskim karakteristikama određenih regionalnih celina ili odabranih država.

Pomenuli smo da se struktura obrazovnih sistema u državama SAD-a razlikuje, pa tako postoji i velika različitost u koncipiranju geografskih sadržaja u osnovnom i obaveznom obrazovanju. U predmetnom radu analiziraćemo program geografije u državi Kolorado. Moramo da napomenemo da predloženi sadržaji koncipirani u "module" predstavljaju samo smernice ka geografskom obrazovanju na određenom školskom nivou i nisu obavezujući. Budući da svaka škola ima specifično okruženje koje utiče na učenje i koje zahteva prilagođavanje nastavnih programa tim osobenostima, u tom smislu vidljivo je da se nastavni programi posmatraju kao otvoreni, promenljivi i prilagodljivi shodno postojećim potrebama. To znači da se i nastavni sadržaji definišu i prilagođavaju posebnim potrebama učenika kojima su i namenjeni.

Nastavni programi, u novije vreme nazvani su *moduli 1 – 7*¹²⁶, koncipirani su kroz geografske teme, bez jasnog određenja kojem su uzrastu učenika namenjeni i koliki je fond časova planiran za njihovu realizaciju. Ovakva struktura modularnog sistema, koji je poseban po mnogim karakteristikama, predstavlja odraz ekonomskog i tehnološkog razvoja SAD-a.

¹²⁵ Manson, A.G. & Vuicich, G. (1997), *Objectives for Geographic Education in the Elementary School*, Toward Geographic Literacy Colorado, str. 31-33.

¹²⁶ Manson A.G, Vuicich G, 1997. *Objectives for Geographic Education in the Elementary School*, Toward Geographic Literacy Colorado, str. 23-32.

Tabela br. 7: Geografija I - Familija i susedi:

Red.br.	MODUL - nastavna tema
1.	O meni
2.	O porodici
3.	Familiji je potrebna hrana
4.	Familiji je potrebna odeća
5.	Familiji je potrebno sklonište
6.	Porodice žive u susedstvu
7.	Život u Ujedinjenim Nacijama

Tabela br. 8: Geografija II – Komunikacija u susedstvu:

Red.br.	MODUL - nastavna tema
1.	Gde mi živimo
2.	Življenje u zajednici
3.	Rad u zajednici
4.	Zajednica postavlja pravila
5.	Zajednica nekad i sad
6.	Slavimo praznik zajedno

Tabela br. 9: Geografija III – Komunikacije i susjedstva

Red.br.	MODUL - nastavna tema
1.	Učenje u zajednici
2.	Življenje u različitim zajednicama
3.	Farme i područja u našim zajednicama
4.	Građanin u Ujedinjenim Nacijama

Tabela br. 10: Geografija IV – Države i regioni

Red.br.	MODUL - nastavna tema
1.	Zemlja naš dom
2.	Šumski regioni: Vašington, Havaji i Portoriko, Ruska unija, Amazonski basen.
3.	Pustinjski regioni: Sahara
4.	Ravničarski regioni: Centralna ravnica, Žitnica sveta, Kansas, Teksas, Nju Džersi Kina, Kenija, Australija
5.	Planinski regioni: Kolorado, Zapadna Virdžinija, Švajcarski Alpi
6.	Raditi zajedno u regionu: Zemlje, Stanovništvo

Tabela br. 11: Geografija V – Evropa, Afrika, Azija i Australija

Red.br.	MODUL - nastavna tema
1.	Šta treba da znaš da ti pomogne da naučiš: mape, kontinente, klimu, vreme?
2.	Počeci zapadne civilizacije: Egipat, Mesopotamija, Grci, Rimljani
3.	Zapadna Evropa: Ljudi menjaju lice Evrope, Moderna nacija, Velika Britanija i Nemačka, Zapadna Evropa danas
4.	Ruska Federacija i Istočna Evropa: stanovništvo, naselja i kontrasti, Poljska, Češka i Slovačka
5.	Srednja, Istočna i Severna Afrika: prirodne odlike i stanovništvo, Egipat
6.	Afrika južno od Sahare: stanovništvo, naseljavanje, klima, zemljište
7.	Južna Azija, Istočna Azija i Australija

Tabela br. 12: Geografija VI – Kanada i Latinska Amerika

Red.br.	MODUL - nastavna tema
1.	Učenje o svetu: elementarno korišćenje mapa, strane sveta, vreme, godišnja doba, Mesec, Sunce, prirodne nepogode, klima, predstaviti Ameriku-prvi amerikanci
2.	Kanada naš severni sused: otkrića, Nova zemlja, prvi gradovi, od mora do mora, živeti i raditi u Kanadi
3.	Latinska Amerika: stanovništvo i naselja, kolonijalna osvajanja, starosedeoci, osvajanje Meksika, osvajanje Južne Amerike
4.	Srednja Amerika – Meksiko, Centralna Amerika- Panamski kanal, Haiti, Dominikanska Republika, Mala ostrva
5.	Južna Amerika: Venecuela, Kolumbija, Argentina, Čile, Paragvaj, Urugvaj, Brazil (priroda i privreda)

Tabela br. 13: Geografija VII – SAD i njeni susedi

Red.br.	MODUL - nastavna tema
1.	Stavke o učenju o tvojoj zemlji: čitanje mapa – gde je to? Naša istorija – prošlost, ko smo?
2.	Doba otkrića: prvi amerikanci, Inke, Maje
3.	Nova i rastuća nacija: rađanje nacije, nezavisnost, rat, konstituisanje
4.	Dolazi doba Ujedinjenih nacija
5.	Ujedinjene Nacije u XX veku: ljudska prava, svet, ratovi, vreme za brze promene.
6.	Ujedinjene Nacije – zemlja velike raznolikosti: geografija u UN: vazduh, sunce, priroda
7.	Kanada i Latinska Amerika: istorija, klima, zemlja, regije, gradovi, Latinska Amerika, Meksiko, Južna Amerika

Struktura geografskih sadržaja, koje smo naveli, jasno ukazuje da su savremene geografske teme prilagođene upoznavanju i razumevanju aktuelnih društveno-ekonomskih i političkih struktura na lokalnom i nacionalnom nivou i u svetu uopšte.

Porodica i međunarodna zajednica, život, rad, učenje unutar ovih najvažnijih kategorija društva, kao i odnosi između razvijenih zemalja i zemalja u razvoju i njihova uloga u vaspitanju i međunarodnom razumevanju centralne su teme američke školske geografije. Insistira se na unapređenju i rešavanju aktuelnih društvenih pitanja i problema na nivou lokalne zajednice (moduli I, II, III), kao i na međunarodnom nivou (Život u UN, Građanin UN, UN u XX veku ...) uz poštovanje i razumevanje svih društvenih različitosti i specifičnosti u neposrednom okruženju i u svetu. U modulima IV, V, VI i VII strukturirani su sadržaji konkretnih regiona u SAD-u i u svetu. Kroz

specifičnosti regionalnih kontinentalnih celina učenici se uvode u osnovne pojmove i procese fizičke geografije, demografije i ekonomske geografije.

Zaključak

Imajući u vidu već navedene konstatacije koje se odnose na obrazovanje i geografsku nastavu, može se zaključiti da se razvoj i modernizacija sve više oslanjaju na tendencije savremenog razvoja i na potrebe društva, odnosno, međunarodne zajednice.

Analizom školskog geografskog kurikulumu uočava se da su nastavni sadržaji strukturirani u okviru tematskih celina ili "modula". Najviše pažnje se poklanja istraživanjima i izučavanjima u okviru lokalne sredine i državne zajednice. Geografske regije sveta izučavaju se fragmentarno, gde se učenicima pružaju nesistematske geografske informacije, koje utiču na nizak kvalitet znanja. Koliko će učenici biti osposobljeni da geografska znanja, veštine i umenja primene u svakodnevnom životu sigurno da zavisi od didaktičko-metodičke i uže stručne osposobljenosti njihovih nastavnika.

Geografskom obrazovanju u SAD-u potrebni su kvalitetni geografi – edukatori, koji će svojim znanjima i veštinama povratiti položaj i značaj geografiji za savremeni razvoj obrazovanja. Angažovanje NGS ojačava geografsko znanje, razvoj kvalitetetnog kurikulumu i nastavnog materijala, kreaciju validnog i realnog ocenjivanja, i formiranje nacionalnih standarda za sve važne komponente. Napori stotine geografa u profesionalnim društvima, univerzitetima i školama radi zajedno na formulisanju nacionalnih ciljeva. Ponovno ustanovljenje geografije u školama, mora se izvesti pažljivo i oprezno u svim fazama razvoja kurikulumu.

4.3. ORGANIZACIJA GEOGRAFSKE NASTAVE U OSNOVNOM I OBAVEZONOM OBRAZOVANJU AUSTRALIJE

Osnovno i obavezno obrazovanje u Australije

Ekonomski razlozi koji muče Australiju poslednjih godina, uticali su na drugačiji odnos prema obrazovanju i potrebama njegovog redefinisavanja. Vlada Australije je identifikovala brojne specifične nedostatke u obrazovanju koje ukazuju na neophodne promena u obrazovnom sistemu svih država i teritorija, a to su:

- Veliki broj nepismenog stanovništva i obrazovna šarolikost mladih kadrova,
- Porast nezainteresovanosti kod mladih ljudi u poslednjim godinama školovanja (napuštanje školovanja),
- Ograničen broj mesta za upis na univerzitet (daleko veća potražnja od ponude),
- Nedostatak stručno obrazovanih mladih kadrova,
- Veliki porast nezaposlenih mladih ljudi,¹²⁷

Zajednica je pokazala veliko interesovanje i brigu za brojno nepismeno stanovništvo. Vlada je predložila rešenje za obrazovanje što ima za cilj omogućavanja obrazovne ujednačenosti, a to bi se odnosilo na sve države i teritorije i bilo prenosivo i preko njihovih granica.

Obrazovne promene su markirane u brojnim izveštajima, ocenama i političkim inicijativama što se može posmatrati kao nameštanje scene za novi »nacionalni kurikulum« Australije.

Hobart deklaracija i ključne oblasti učenja

Od 1988. godine, predstavljanje država, teritorija i Komonvelta Australije rađeno je u seriji od 8 nacionalnih kurikularnih projekata baziranih na 8 oblasti učenja:¹²⁸

¹²⁷ Australian Education Council and Ministers for Vocational Education, (1992), *Employment, and Training, Putting General Education to Work*, The Key Competencies Report, str. 7.

1. Umetnost,
2. Zdravlje,
3. Matematika,
4. Studije društva,
5. Studije životne sredine,
6. Engleski i drugi jezici,
7. Nauka,
8. Tehnologija.

Pedagog Hobart, 1989. godine, podneo je Savetu australijske zajednice analizu stanja u obrazovanju Australije i predlog savremenih promena, sa jasnom vizijom-deklaracijom školovanja u Australiji.

Ova deklaracija sadrži 10 zajedničkih i saglasnih nacionalnih ciljeva¹²⁹ za školovanje u Australiji.

Nacionalni ciljevi obrazovanja Australije su:

1. Obezbeđivanje odlične edukacije za sve mlade ljude, omogućavanje da razviju svoje talente i relevantne socijalne, kulturalne i ekonomske potrebe nacije,
2. Omogućavanje svim učenicima da postignu visoke standarde u učenju i razvijanju samopouzdanja, optimizma, visokog samopoštovanja i poštovanja ostalih,
3. Promovisanje jednakosti u obrazovanim mogućnostima, kao i obezbeđivanje obrazovanja za grupe sa specijalnim zahtevima,
4. Odgovornost prema savremenim socijalnim i ekonomskim potrebama nacije, i obezbeđivanje veština koje će učenicima omogućiti maksimalnu fleksibilnost i adaptaciju u budućem zapošljavanju i ostalim aspektima života,
5. Obezbeđivanje fondova za dalju edukaciju i obučavanje u znanju i veštinama respektovanju učenja, i pozitivnih stavova za obrazovanje za život,

¹²⁸ Australian Education Council and Ministers for Vocational Education, (1992), *Employment, and Training, Putting General Education to Work*, The Key Competencies Report, str. 12-13.

¹²⁹ Australian Education Council, (1994), *Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia* (Carlton, Victoria: The Curriculum Corporation, 1994), Appendix 2, str. 56-57.

6. Kod učenika treba razvijati:
 - a. veštine u engleskoj pismenosti, uključujući veštine slušanja, govora, čitanja i pisanja;
 - b. veštine brojanja i drugih matematičkih operacija;
 - c. veštine analiziranja i rešavanja problema;
 - d. veštine u informatičkim procesima i kompjuterima;
 - e. razumevanje uloge nauke i tehnologije u društvu, zajedno sa naučnim i tehnološkim veštinama;
 - f. poznavanje i poštovanje australijskih istorijskih i geografskih sadržaja;
 - g. poznavanje drugih jezika osim engleskog;
 - h. poštovanje i razumevanje kreativne umetnosti;
 - i. shvatanje i briga za uravnoteženi razvoj i globalnu životnu sredinu;
 - j. vežbanje u moralu, etici i pravdi.
7. Razvijanje znanja, veština, stavova, i vrednosti koje će pomoći učenicima da učestvuju kao aktivni i informisani građani u demokratskom australijskom društvu u okviru inetrnacionalnog konteksta,
8. Poznavanje i respektovanje kulturnog nasleđa uključujući kulturološko vraćanje Aboiridžana i drugih etničkih grupa,
9. Obezbeđivanje fizičkog razvoja i ličnog zdravlja i spremnosti učenika kao i kreativno korišćenje slobodnog vremena,
10. Obezbeđivanje odgovarajućeg obrazovanja za život i znanja o svetu rada, uključujući shvatanje prirode i tempa rada u društvu.

Deklaracija i 8 obrazovnih oblasti bazirani su na kontinuiranim pregovorima između država i teritorija i federalne vlade ka osvajanju nacionalnog kurikulum.

Sistem obrazovanja u Australiji

Na nacionalnom novou Australije postoje tri sistema obrazovanja a to su:

1. *Državni sistem*, kurikulum za koji su odgovorne posebne države i teritorija,

2. *Katolički obrazovni sistem,*

3. *Privatni školski sistem.*

Dužina trajanja osnovnog i obaveznog školovanja utvrđena je zakonskim propisima svake države ili teritorije u okviru Australijskog saveza, a određena je godinama školovanja, odnosno uzrastom učenika.

Obavezno obrazovanje u Australiji traje devet ili deset godina i obuhvata uzrast dece od šest do petnaest godine. Obavezno obrazovanje se realizuje u okviru osnovnog obrazovanja i delimično srednjeg obrazovanja. Osnovno obrazovanje u nekim državama traje šest godina i uključuje i jednu godinu predškolskog obrazovanja i završava se posle šestog ili posle sedmog razreda. U pojedinim državama osnovno obrazovanje počinje od prvog razreda, bez predškolskog obrazovanja, i završava se posle sedmog razreda.

Tabela broj 14: *Dužina trajanja osnovnog i niže srednjeg (sekundarnog) obrazovanjau saveznm državama Australije*

Država/ teritorija	Osnovno obrazovanje	Niže srednje(sekundarno) obrazovanje
Novi južni Vels	6	7-12
Viktorija	6	7-12
Kvinslend	7	8-12
Južna Australija	7	8-12
Zapadna Australija	7	8-12
Tasmanija	7	8-12
Australijska glavna teritorija	6	7-12
Severna teritorija	6	7-12

U većini država deca polaze u školu sa navršenom petom godinom života. Prvo pohađaju jednogodišnje predškolsko obrazovanje, nastavljaju osnovno obrazovanje i završavaju kada navrše dvanaest godina, odnosno posle šestog ili sedmog razreda.

Posle završene osnovne obavezne škole učenici su u obavezi da nastave školovanje u delimično srednjem obrazovanju,¹³⁰ koje traje tri ili četiri godine, odnosno mora da se završi posle desetogodišnjeg obaveznog školovanja, a tada deca navršavaju šesnaest godina života.

Poslednji razredi srednjeg obrazovanja (11 i 12.) u svim državama i teritorijama organizovani su kao priprema za rad ili priprema za nastavak školovanja na univerzitetu.

Na prostoru Australije postoji velika razlika u pogledu organizacije i trajanja školske godine i školskih raspusta. Poznato je da na ovom kontinentu zbog specifičnih prirodno-geografskih, pa otuda i društveno-ekonomskih uslova, pored redovnih škola postoje i "škole na daljinu", "dopisne" ili "halo škole".¹³¹

U okviru osnovnog (bazičnog) obrazovanja dužinu školske nedelje, školske godine i raspusta određuju lokalne vlasti, najčešće traje pet ili šest nastavnih dana. U toku nastavne nedelje učenici imaju u proseku 23 časa redovne nastave, odnosno 1000 časova nastave u toku jedne školske godine. Nedelja je neradni dan. Dužina školske godine je različita, od 182 do 200 nastavnih dana. Nastava se izvodi u najvećem broju škola u prepodnevnom časovima (od 9-13/14 sati), poslepodnevni časovi su predviđeni za sportske, vannastavne i fakultativne aktivnosti u okviru škole. Na osnovu istraživanja¹³² oko 15% vremena namenjenog nastavi u osnovnoj školi troši se na odmore, ručak i s druge aktivnosti. Školski raspust organizuje se najčešće četiri puta godišnje: u proleće, za božićne praznike, u leto (najduže – u proseku 6 nedelja) i za uskršnje praznike.

Nacionalni kurikulum i mesto geografije

Značajne aktivnosti na federalnom nivou opisuje nacionalni kurikulum, gde se definišu termini 8 ključnih oblasti učenja i uvodi se koncept "kompetentnog obrazovanja i obuke". Iako je eksplicitno formulisano da su ključne oblasti učenja

¹³⁰ Posle završenog delimično srednjeg obaveznog obrazovanja učenici mogu da nastave školovanje - srednje obrazovanje ili 11 i 12 razred, odnosno do navršene 18. godine života.

¹³¹ U predmetnom radu bavićemo se redovnim školama ili institucionalnim sistemima obrazovanja.

¹³² Anderson, L.W. (1994), *Time allocated and instructional*, in: T.Husen and T.N. Postlethwaite, eds., *The International encyclopaedia of education*, 2nd ed, vol.11, Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press, 1994, n.3547.

jednake sa predmetima u školskim listama, 7 od 8 ključnih oblasti je već prisutno u mnogim školama.

Studije društva i Životne sredine, pojavljuje se ispred kurseva različitih društvenih nauka u mnogim državama i teritorijama. Fizička geografija bila je, tradicionalno, u okviru geografskog kurikulumu, a sada je prisutna unutar ključne oblasti učenja Nauka. U okviru Studije društva i Životne sredine cirkulišu pojedini segmenti geografske nauke. "Možda ovo predstavlja pogled na vezu između ključnih oblasti učenja i školskog razvojnog kurikulumu, geografija je opažena kao arhitekta nacionalnog kurikulumu jer je jedan od doprinosa ovoj posebnoj oblasti"¹³³.

Pitanje je: koliko geografsko obrazovanje doprinosi Studijama društva i Životne sredine?

S jedne strane, oblast izgleda kao da je osmišljena da podrži geografsko obrazovanje. Konsultativni dokument sugerise da ključna oblast učenja doprinosi svakom od 10 ciljeva školovanja u Hobartovoj deklaraciji, a posebno 4,6,7,8. i 10. cilj. "Nakon ispita videće se da Ključna oblast učenja doprinosi shvatanju i razvijanju učenika"¹³⁴.

Studenti (učenici) društva i životne sredine uvode Studije stanovnika, kao društvenih bića koji su u interakciji sa prirodnim i sa društvenim okruženjem u različitim mestima kroz različito vreme. Termin "društvo" opisuje kompleks ljudskih veza, obično definisan u terminima: verovanje, kulturna praksa, nacionalnost i lokacija u vremenu i prostoru. Termin "životna sredina" opisuje međuzavisnost kombinacije prirode i društva .

Iako se razlika između prirodnog i društvenog okruženja koristi za Studiju, ljudi su deo opšteg okruženja i zato ih treba posmatrati kao celinu kada god je to moguće.

Insistiranje da tradicionalni predmet kakav je geografija treba da se nađe u dve ključne oblasti učenja, predstavlja pokušaj davanja objašnjenja značaju geografskog obrazovanja. Veza društva i okruženja kao različitih naučnih ključnih oblasti učenja, dovodi u korelacijski odnos osnovne naučne postavke i shvatanja o životnoj sredini.

¹³³ Bowlby ,S. (1991), *Feminist Geography and the Changing Curriculum*, Geography 77, no. 1, Sydney, str.349.

¹³⁴ Biddle, D. Lidstone, J. and M.Robertson, (1994), *Geography and the Community, Quadrennial Report in Geography of the National Committe for Geography*, Canberra, Australian Academy of Science, str.76.

Kraljevsko geografsko društvo u Kvinslendu ističe da geografija "opkoračuje" umetnost i nauke, zbog postojeće veze i sa prirodnim i sa društvenim naukama. Ovaj ključ ili organizacijski koncept širi se kroz dve oblasti, i njene tehnike istraživanja izvode se i iz prirodnih i iz društvenih nauka. Stoga će biti teško napredovati u pravcu maksimuma obrazovnih olakšica u učenju geografije jer će se kretati uglavnom ka društvenim naukama. U terminu "kurikularno planiranje", društvo sugerise da geografija treba da ima mesto pored nauka, kao frekventna u istraživanjima i na univerzitetskom nivou, pre nego pored istorije, i ukazuje da geografija kao disciplina spada pod pokroviteljstvo Australijske akademije nauka a ne Australiske akademije društvenih nauka. Ovakve postavke ne znače da geografija potcenjuje istoriju kao disciplinu. U istraživanja o pitanjima postavljenim geografima možda bi se kao disciplina mogla približiti fizici, psihologiji, poljoprivrednim naukama, hidrologiji, meteorologiji i pedologiji kao i istoriji¹³⁵.

Tabela br. 15: *Predloženi elementi za Studije Društva i Životne sredine*

Elementi	Komentari
Vreme kontinuiteta i promena	Povezanost sa formom znanja; tj. Istorija
Mesto i prostor	Povezanost sa formom znanja; tj. Geografija
Kulture i religije	Interdisciplinarni amalgam antropologije i sociologije
Resursi (izvori)	Tema ponekad povezana sa ekonomijom ali se obrađuje i u geografiji
Sistemi i strukture	Zajednička tema za geografiju i za neke osnovne organizacione ideje u studijama celovite geografije
Istraživanje, učešće, i komunikacija	Briga o veštinama istraživanja

¹³⁵ O'Neil P. and Fogarty M. (1993), *The Process of Revision of Years 11 and 12 Geography Syllabuses*, Geography Bulletin, GTANSW 25, no. 4, str. 141-142 Geography Bulletin, GTANSW 25, no. 4, str. 141-142.

Problemi sa Studijama Društva ključnih oblasti učenja idu dalje. Međutim, predloženo je 6 elemenata u ispitivanoj oblasti , a to će biti korišćeno u organizaciji kurikuluma. Oni su prikazani u tabeli 2. zajedno sa komentaram njihovih sadržaja. Saznajne razlike između elemenata, zajedno sa različitim interpretacijama njihove terminologije, izgledaju kao određivanje budućnosti i još više potiskivanje geografije kao medijuma za obrazovanje.

Struktura geografske nastave u Australiji

U višim srednjim školama geografija se nudi kao posebna disciplina u svim državama i teritorijama. Međutim, precizan oblik znatno varira¹³⁶.

U **Novom Južnom Velsu** učenici koji biraju geografiju za ispit za Viši školski sertifikat u 11 i 12 godini školovanja mogu da se opredele za dvo-lekcijski kurs (150 časova učenja ili približno 6 časova nedeljno) ili tro-lekcijski kurs (dužina učenja uključuje dodatnih 50 časova). Viši geografski kurs je organizovan oko tri glavna programa. U 11 godini, uči se Australija u njenom svetskom kontekstu, dok u 12 godini se uvode studije Globalnog okruženja ili Australijski susedi.

U Novom Južnom Velsu geografija se predaje-uči u Ključnoj oblasti učenja Humano društvo i njegova okolina. Ova ključna oblast ima 7 komponenti : socijalne studije, obrazovanje o životnoj sredini, australijske studije, moralno obrazovanje, opšte religijsko obrazovanje, obrazovanje za život, i strani jezici (LOTE). Kao deo njihovih studija u ovoj Ključnoj oblasti učenja je Australijski geografski kurs za sve učenike od 7 do 10 godine školovanja sa fondom od 120 časova (oko 4 časa nedeljno) i uključuje sledeće teme :

- Australija : Prostor i Mesto
- Australijsko okruženje
- Australijska zajednica
- Australija u njenom regionalnom i globalnom kontekstu

¹³⁶ Australian Education Council , (1992), *Curriculum and Assessment Division, Studies of Society and Environment for Australian School*, Sidney.

Drugi geografski kursevi mogu se razvijati unutar ove oblasti učenja a bazirani su na sledećim temama:

- Biofizičko okruženje,
- Upravljanje okruženjem,
- Zajednice,
- Rad i naselja,
- Razvoj i svetska politička geografija.

Mora se napomenuti da su razredi 11-12. u svim državama i teritorijama organizovani kao priprema za završetak školovanja i upis na univerzitet. U svim državama i teritorijama, privatne škole nastoje da se fokusiraju na odvojene discipline kroz sekundarne škole.

Tabela br. 16: *Geografija i Socijalne studije u Državama i Teritorijama Australije*

Država/teritorija	Bazično obrazovanje	Niže srednje obrazov.	Više srednje obrazov.
Novi Južni Vels	Ljudsko društvo i Životna sredina	Društvene nauke i Azijske studije	Geografija
Viktorija	Društvene studije	Geografija i Istorija Društvene nauke	Geografija
Kvinslend	Društvene studije	Geografija i Istorija Socijalno obrazovanje	Geografija
Južna Australija	Društvene studije	Geografija i Istorija Društvo i Životna sredina	Geografija
Zapadna Australija	Društvene studije	Društvene nauke	Geografija
Tasmanija	Društvene studije	Društveno obrazovanje 7-8 godina školovanja ili 9-10 godina školovanja	Geografija Geografija
Australijska Glavna Teritorija	Društvene studije	Geografija i Društvo Društveno obrazovanje	Geografija
Severna Teritorija	Društvene studije	Društvene nauke	Geografija

Škole u **Kvinslendu** imaju znake konfuzije zbog nesigurnosti oko statusa nižeg geografskog silabusa i predloga novog silabusa nazvanog Socijalno obrazovanje. Ovo je osmišljeno zbog toga što učenici od 9 do 10 godine u mnogo škola biraju jedan od ponuđenih predmeta: istoriju, geografiju ili nauku o građanskim pravima i dužnostima. Pristalice svake kurikularne oblasti tvrde da su elementi njihovih predmeta neophodni za sve učenike, a često se preporučuje učeniku da izabere dva ili sva tri predmeta.

Integrirani predmeti su razvijeni i definisani u terminima:

- Veze u interakcijama između ljudi,
- Socijalnih institucija i prirodno okruženje,
- Okruženje locirano u prostoru i u vremenu i
- Predmet političkog, socijalnog i ekonomskog uticaja.

Radni okvir Socijalnog obrazovanja ima značajan uticaj na škole u Kvinslendu, i veliki broj škola menja svoj kurikulum predviđajući formalno usvajanje, što šteti geografskom i istorijskom obrazovanju u državi. Najveći broj nastavnika, akademika i društvo u celini želi da odstrani formalnu implementaciju, ali opšti pristup se ponovo pojavljuje kao osnova za opciju vlade kao fonda za nacionalni kurikulum.

Savremeni niži geografski silabus, je još uvek model-dokument u razvoju kurikuluma, koji specifikuje da učenici stiču razumevanje ključnog geografskog koncepta, uzroka i procesa u sadržajima:

- Lokalna zajednica i okruženja
- Australija
- Broj prekomorskih oblasti od malih oblasti do regiona, zemalja, internacionalnih grupacija, bioma i kontinenata
- Globalne veze
- Savremeni geografski zadaci.

Radni okvir Socijalnog obrazovanja zahtevaju da se studije baziraju na 5 integrativnih tema:

1. Istraživanje nasleđa i tradicije,
2. Zaštita životne sredine,
3. Planiranje za razvoj,
4. Investiranje u zajednicu i
5. Učestvovanje i odlučivanje u društvu.

U **Kvinslendu**, kursevi geografije propisani su za Viši silabus koji se sastoji od 8 mogućih semestralnih kurseva od kojih škola i studenti moraju odabrati 4 kursa. Semestralne lekcije su klasifikovane u tri teme, i na kraju jedna semestralna lekcija mora biti izbor od svakog naslova. U osmom semestaru zastupljene su sledeće oblasti i lekcije :

Fizička geografija

- Geomorfologija
- Životna sredina
- Studije fizičke geografije

Humana geografija

- Geografske studije razvoja
- Ekonomska geografija
- Uzroci i procesi

Integrativne lekcije

- Australijska geografska istraživanja
- Ljudi i životna sredina

"Ovakav pristup socijalnom obrazovanju kroz koji se saopštava mnogo faktografskih informacija, ne predstavlja osnovu dobrom geografskom obrazovanju. Međutim, isticanje sadržaja pre nego konceptualnog razumevanja daje sigurnost kada se ne predaje iz čiste geografske perspektive. Ovaj kurs u zajednici sa drugim integrativnim socijalnim studijama može da dovede do potiskivanja interesovanja za kartografsko opismenjavanje, kao i za nedovoljno interesovanje i razumevanje prostornih obrazaca na zemljinoj površini koja je pod uticajem stalnih promena"¹³⁷.

Severna Teritorija, Tasmanija, i Zapadna Australija imaju integrativne kurseve socijalnih studija za 7. do 10. godine školovanja, sa temama koje se mogu identifikovati kao geografski sadržaji ili unapređivanje veština i vrednosti koje se ističu u geografskim studijama.

U drugim državama, škole ili učenici biraju studije ili kurseva integrativnih studija ili posebnih predmetnih disciplina. U **Južnoj Australiji** sve državne škole nude

¹³⁷ Australian Education Council, (1994), *Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia* (Carlton, Victoria: The Curriculum Corporation), Appendix 2, str. 36.

učenicima od 8. do 10. godine školovanja obavezne kurseve nazvane Društvo i Životna sredina.

Predmet sadrži elemente svih društvenih nauka i zamenjuje tradicionalnu istoriju, geografiju i kurseve socijalnih nauka. Međutim, neke škole biraju Društvo i Životnu sredinu, kurikulum posebnih predmeta istorije i geografije, dok druge škole dozvoljavaju učenicima opcije dopunskih jedno-semestralnih kurseva geografije od 9 do 10 godine.

Novi Južni Vels i Viktorija uključuju spoljašnje ocenjivanje kroz javne testove, **Južna Australija** nudi alternativne kurseve, jedan koji se ocenjuje u školi i drugim javnim testovima, a **Kvinslend** je usvojio sistem koji podrazumeva ocenjivanje individualnih disciplinarnih oblasti.

Na drugom kraju starosnog spektruma, geografija nije uključena u državne kurikulume osnovnih škola (godine 1 do 6 ili 7) kao poseban predmet, jer nastavnici u osnovnoj školi su obučeni za opšte edukatore, iako postoji više geografa specijalista na ovom nivou. Međutim, porast javne svesti o problemima životne sredine utiče na uvođenje i naglašavanje tema unutar socijalnih studija i naučnih kurseva. Teme i projekti iz ove oblasti uslovlili su uvođenje nekih sadržaja, veština, i vrednosti koje su povezane sa geografskim studijama.

Geografija je kao samostalan predmet čvrsto uklopljena u kurikulum Viših srednjih škola, mada precizan oblik nastave znatno varira (za izborni predmet bira je više od 5% učenika u Australijskoj Glavnoj Teritoriji i oko 36% u Novom Južnom Velsu). Na nižem srednjem nivou struktura geografske nastave mnogo se razlikuje u država i teritorija .

Geografski kurikulumi se veoma razlikuju po državama i teritorijama, ali se obavezno vezuju za lokalnu sredinu i njenu perspektivu. Nastavni sadržaji se najčešće odnose na geografiju stanovništva i geografiju njihovog okruženja (tabela 1). Aktivnosti u učionici utiču na ovladavanje kartografskom pismenošću i na druge praktične veštine. Ključni geografski sadržaji odnose se na: lokaciju, distribuciju, prostorne veze, kretanje, prostorne interakcije, udaljenost i vremenske promene.

Bez obzira na sistemske nivoe vođenja i organizacije kurikuluma, mladi ljudi u Austarliji imaju pristup geografskom obrazovanju kroz specifične geografske lekcije ili kroz geografske komponente integrisane u socijalne studije različitih tipova. Isticanje

ovakvog geografskog obrazovanja od 1 do 12 godine sada ima čvršću poziciju, ali svi mladi ljudi ne koriste ovu priliku.

Slika nije u celini pozitivna ali ovaj zaključak može da da sugestije. Kontinuirano jačanje geografskog obrazivanja u Australiji može značiti da mnoge države i teritorije još uvek imaju grupe obučениh nastavnika geografije koji mogu da korisno interpretiraju kurikulum i budu sigurni da će učenici razumeti i prihvatiti geografske perspektive sveta. Politizacija kurikuluma i savremeno kretanje ka nacionalnom kurikulumu može promeniti balans u budućnosti pa je to veliki napredak u postizanju visokih standarda geografskog obrazovanja u Australiji¹³⁸.

Značaj geografske nastave

(izvod iz kurikuluma)

Geografska znanja pripremaju učenike za odrastanje i uključenje u život, razvijajući kod njih potrebu za permanentnim informisanjem i izgrađivanjem pozitivnih stavova prema lokalnim i globalnim stvarima. U tom svom delovanju geografija kod učenika razvija osnovne stavove za aktivno učešće u zajedničkom životu u zajednici, i doprinosi formiranju stavova o značaju okoline i potrebi njenog očuvanja. Geografija predstavlja okvir u kojem se gradi ili formira pogled na svet. Geografska znanja pomažu da se svetski procesi i pojave lakše i razumno sagledaju a pozitivna iskustva da se prenesu na nacionalni nivo.

U nacionalnom kurikulumu Australije¹³⁹ jasno je definisan **značaj geografske nastave** (geografija je predstavljena odrednicom: K-12), a to podrazumeva sledeće:

- Geografska nastava treba da se fokusira na integraciji ljudskih i biofizičkih komponentata u okolini koje omogućavaju uvid u društvo kao deo opšteg svetskog poretka,
- Geografija pomaže u formiranju osnove za prepoznavanje kontinentalnih promena u bližoj okolini, u regionalnom, nacionalnom i opštem svetskom poretku,

¹³⁸ S.Bowlby, (1991), *Feminist Geography and the Changing Curriculum*, Geography 77, no. 1, Sydney, str.39-73.

¹³⁹ *Teaching Resources & Textbook Research Unit*, (1994), Faculty of Education University of Sidney.

- Geografska metodologija doprinosi razumevanju sveta, ona uključuje razvoj široke "lepeze" veština kao što su: posmatranje, čitanje, sinteza, organizovanje, priprema, prezentacija, analiza, interpretacija i sakupljanje geografskih informacija iz raznih izvora,
- Geografska znanja pomažu u razumevanju drugih zajednica, njihovog ukupnog razvoja kao i uticaj okruženja na njih same,
- Razvija kod učenika osećaj razumevanja i poštovanja estetskih vrednosti okoline koja može da obogati živote onih koji je razumeju¹⁴⁰.

Struktura geografske nastave u Ključnoj oblasti učenja

od 7 – 10 godine učenja (školovanja)

Pomenuli smo da se geografija uči u Ključnoj oblasti učenja i da uključuje teme koje se odnose na sadržaje nacionalne geografije. Ovi kursevi geografije nude se učenicima od 7. do 10. godine učenja, i za svaki kurs je planirano 120 časova godišnje. Glavni koncept školskog programa odnosi se na Okruženje i Australijsku zajednicu kao centralni koncept za okvir školskog geografskog kurikuluma.

Geografski kurs: Australija-prostor i mesto

U 7. godini učenja kurs obuhvata geografske sadržaje: **Australija – prostor i mesto**. U ovom predmetnom kurikulumu pažnja je posvećena ciljevima nastave, znanjima i razumevanjima (ishodima) kojima učenici treba da ovladaju nakon završenog kursa.

Ciljevi kursa su:

- Učenici će prepoznati položaj Australije i Azijskog pacifičkog regiona,
- Razumevanje Australijskog položaja i njegov uticaj na životnu okolinu i svet,
- Uočavanje osnovnih odlika i procesa koji su uticali na formiranje Australijskog kopna,

¹⁴⁰ Neil, O.P. and M. Fogarty, (1993), *The Process of Revision of Years 11 and 12 Geography Syllabuses*, Geography Bulletin, GTANSW 25, no. 4, str. 41-42.

- Učenici će ceniti Australijske osobenosti.

Nastavni program razvijen iz teme - Australija – prostor i mesto, mora da uključuje i sadrži sledeća znanja i razumevanja:

- Gde je Australija?
Njen položaj i mesto u Pacifičkoj oblasti u svetu, i njene geografske dimenzije;
- Kakva je Australija?
Geografski prikaz i osobine koje je čine jedinstvenom;
- Zašto je Australija takva?
Osobine kontinenta, istorijski razvoj, naseljenost i promene od davne prošlosti do danas, uticaj Pacifičkog okruženja (klima, tle, ljudske aktivnosti);
- Kako se Australija menjala kroz vreme?
Posao, rad i tehnologija, prevoz i komunikacije, stanovništvo.

Posle završenog kursa vrši se obavezna evaluacija učeničkih znanja. Standardi su sastavni deo predmetnog kurikuluma, a nakon završenog kursa Australija-prostor i mesto, od učenika se očekuje da mogu da:

- Opišu, objasne položaj Australije u Pacifičkoj regiji i na planeti;
- Prepoznaju i lociraju glavne osobenosti reljefa Australije;
- Opišu interesantne geografske predele i uvide njihove karakteristike;
- Objasne glavne promene u veličini, rasporedu i sastavu Australijske populacije;
- Shvate da je Australija bila naseljena zadnjih 50 000 godina;
- Prepoznaju i opišu najveće geografske promene u Australiji¹⁴¹.

Geografski kurs: Australijsko okruženje i Australijska zajednice

U osmoj godini školovanja učenicima se nudi kurs sa sadržajima **Australijskog okruženja** a u narednoj godini uči se **Australijska zajednica**. Pod temom "Okruženje"

¹⁴¹ Australian Education Council, (1994), *Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia* (Carlton, Victoria: The Curriculum Corporation, 1994), Appendix 2. i Australian Education Council, 1992. *Curriculum and Assessment Division, Studies of Society and Environment for Australian Schools*.

podrazumevaju se fizičko-geografske i biološke karakteristike kao i društveno-ekonomske karakteristike Pacifičke regije i Australije u njoj. Izraz "Zajednica" odnosi se na: ljude unutar svog okruženja, na prostor na lokalnom nivou, selo, grad, na zajedničke socijalne organizacije kao što su: etničke, sportske, religiozne, domorodačke.

Kroz ove geografske sadržaje učenici mogu da sagledaju svet, ljude u njemu, njihove međusobne odnose i odnose prema okruženju i drugima. Istovremeno pruža se mogućnost da se geografskim znanjima i veštinama spoznaju vlastita gledišta i pogled na svet. Prolazeći kroz geografski kurs učenicima je omogućeno da sagledaju život i značaj Aboridžana, multikulture i socioekonomske karakteristike zemlje i njenog okruženja.

Izučavanjem okruženja i zajednice treba da se razvijaju veštine kao što su: posmatranje, snimanje, kartiranje, donošenje odlika, tumačenje fenomena i pojava u svetu i lokalnom okruženju.

Ciljevi, znanja i razumevanja koja podrazumeva ovaj kurs sastoje se u sledećim stavkama:

- Učenici će ceniti diverzitet i jedinstvenost Australijskog okruženja;
- Razumeti interakcije između Australije i njenog okruženja;
- Biti svestan promene Australijskog okruženja od početka reforme;
- Razviti i razumeti savremene teme i dešavanja u okruženju;
- Prepoznati i razumeti Australijsko područje.

Učenici treba da razumeju i znaju:

- Okolinu Aboridžana;
- Aboridžansko upravljanje okolinom;
- Područja svetske baštine;
- Nacionalno blago;
- Reke, obale, šume, zagađenje;
- Razvoj gradova, razvoj sela i farmerskih naselja,
- Turistička područja;
- Mikro klimu gradova.

Po završenom kursu učenici će moći da:

- Iniciraju i organizuju geografska istraživanja, tako što će: posmatrati i prepoznavati fenomene na terenu, sakupljati podatke i vršiti snimanja na terenu;

- Čitaju i konstruišu grafikone, karte, jednostavne statističke proračune;
- Prepoznaju i opišu aktuelne događaje, da izvode zaključke i stvaraju određene stavove;
- Davati govorni i pisani izveštaj i predstaviti čitko i jasno informacije;
- Konstruisati jednostavne geografske modele;
- Crtaju tematske karte koristeći: ključ, legendu, skale, pravac, konturnu liniju itd;
- Da planiraju zajedničke projekte, da rade aktivno u grupama i da predlažu i ukazuju na važne momente koji su značajni za okolinu i zajednicu u kojoj žive¹⁴².

U toku nastave neophodno je kod učenika razvijati određene veštine, stavove i vrednosti:

- Razvijaju sposobnost da prepoznaju, izdvoje i razviju pozitivne stavove vrednosti;
- Prepoznaju ulogu geografije u predstavljanju zajednice i odgovornost prema okolini;
- Razvijaju svest o tome koliko je važna Australijska domorodačka kulturna baština;
- Razvijaju svest da su deo multikulturalnog društva;
- Razvijaju naviku da upravljaju, čuvaju i štite okolinu;
- Razvijaju interes za naciju u svom globalnom okruženju;
- Razvijaju osećaj za prostor;
- Pokažu interes za australijske i međunarodne odnose;
- Da shvate da su ono odgovorni stanovnici sveta;
- Učenici će razvijati veštine u: snimanju, posmatranju, sakupljanju i snimanju geografskih informacija, pripremi i prezentaciji geografskih sadržaja, analiziraće, interpretirati i sintetizovati geografska znanja;
- Razvijati veštine u kartiranju, komunikaciji, grupnom radu i donošenju odluka.

Iz navedenog jasno se mogu uočiti osnovni sadržaji i smernice u geografskom obrazovanju Australije. Kroz redovne kurseve učenicima se pružaju znanja vezana za

¹⁴² Australian Education Council, (1992), *Curriculum and Assessment Division, Studies of Society and Environment for Australian Schools*, i Australian Education Council, 1994. *Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia (Carlton, Victoria: The Curriculum Corporation)*, Appendix 2.

okruženje, domovinu i njeno mesto u neposrednom okruženju – Pacifičkom prostoru. Geografski kurikulum u obaveznom obrazovanju podrazumeva nacionalnu geografiju. Ako se sagledaju ciljevi, zadaci i željena postignuća učenika na jednoj strani i predviđen broj časova za realizaciju nastavnih sadržaja, 120 časova za jedan kurs, može se postaviti pitanje: Koliko učenici Australije po završetku obaveznog školovanja poznaju svoju zemlju, i da li znaju da postoje drugi veoma prostrani i po mnogim karakteristikama specifični kontinenti?

Sigurni smo da ovako struktuiran program utiče na kvalitet opšteg obrazovanja mladih što može negativno da se odrazi na sve sfere društvenog život i globalne zajednice.

Zaključak

Nacionalna zabrinutost za ekonomiju i životnu sredinu odredila je na značaj i mesto geografije u Ključnoj oblasti učenja – Studije društva i životne sredine. Državnim kurikulumom učenje geografije se vezuje za društvene nauke, što se negativno odražava na dobru obrazovnu praksu i smanjenje geografskog potencijala kao medijuma za obrazovanje.

Geografski sadržaji se uče u okviru kurseva koji su sastavni deo društvenih nastavnih oblasti. Nastavni sadržaji su tako strukturirani da učenike uvode u upoznavanje i analizu elemenata lokalne sredine. Pozitivno je svakako što se insistira na principu očiglednosti, grupnom radu i istraživačkim aktivnostima učenika. Imajući u vidu veliku slobodu u izboru ponuđenih kurseva i sadržaja u njima, zaključuju se da ovakva tematska koncepcija geografske nastave ne pruža sistematska znanja i selektivno utiče na razvoj geografskih veština i stavova.

Velika širina geografske discipline može uspešno da se suprostavi političkom uticaju, a kvalitetna i relevantna predavanja na časovima geografije mogu biti korisna za upoznavanje sa problemima i potrebama kako lokalne zajednice tako i sveta u celini.

Najveća opasnost za geografiju i geografsko obrazovanje kao medijum za edukaciju, predstavljaju savremene promene u obrazovnoj politici, nedovoljno iskustvo kao i stručne sposobnosti samih nastavnika.

U Savezu kretanja i Nacionalnom geografskom društvu radi se na osmišljavanju i organizovanju stručnih udruženja nastavnika geografije. Cilj udruženja je da nastavnici shvate dinamičan razvoj discipline i da svojim znanjima i veštinama doprinesu razvoju zajednice, širenju geografskog horizonta i da utiču na očuvanje i zaštitu životne sredine.

4.4. GEOGRAFSKO OBRAZOVANJE U POST-APARTHEJD DRUŠTVU

Zakonom propisana segregacija rasnih grupa je deo Južne Afrike za period 1950-1990. godine. Segregacija poznata i pod imenom *APARTHEJD*, manifestovala se u različitim sferama života. Neki od mnogih pokazatelja uticaja ove politike mogu se videti u gradskim stambenim obrascima. južnoafrički gradovi, skoro nepromenjeno, sadrže segregaciju oblikovanu kao beli, obojeni, indijski i crni prostori.

Jedan od najboljih primera segregacijske funkcije naselja je saobraćajni servis i obrazovanje. Odvojeno obrazovanje podrazumeva da svaka od 4 rasne grupe ima sopstveni obrazovni sistem. Ogromne razlike u pogledu finansiranja i standarda karakterističnih za različite sisteme, zavisno od korišćenih kriterijuma, veoma komplikuju i inače složen sistem baziran na 17 obrazovnih odeljaka.

U 1991. godini Group Areas Act je rezidencijalne-stambene prostore otvorio za sve rasne grupe. Kad je ovaj akt prošao kroz parlament od 1. aprila 1993. godine postoji samo jedno odeljenje za obrazovanje u Južnoj Africi. Uticaj aparthejd sistema će se, međutim, zadržati zbog neophodnog trajanja tranzicionog perioda. Procenjeno je da je potrebno oko 3 godine za početak funkcionisanja ujedinjenog obrazovnog sistema.

Obrazovni sistem pa i geografski kurikulum u velikoj meri su pod uticajem neizvesna političke klime u zemlji. U programima je prisutna konkretna interpretacija južnoafričkih problema. Politička neizvesnost utiče i na raznovrsne sfere društvenog života, između ostalog na nacionalizaciju imovine, deljenje zemlje, poreski sistem (oporezivanje), i slično.

Održavanje obrazovnog status-quo stanja je verovatno i pokazatelj visokog stepena neodlučnosti. Neki edukatori su dovoljno smeli da predlože novi kurikulum, koji je razvijan preko multikulturalnih grupa ali će njihovi predlozi biti verovatno odbačeni. Ima mnogo kontroverzi koje moraju biti rešene pre kurikuluma (posebno na školskom nivou) što će generalno biti prihvaćeno.

Do sada su univerziteti igrali glavnu ulogu u razvijanju školskog kurikuluma za geografiju. Vodeća paradigma kao što je regionalizam, sistemski pristup, i kvantifikacija filtrirana je od univerziteta ka školi. Razvoju kurikuluma retko su

doprinosili ne-beli autori. Posledično geografski kurikulum većinom zanemaruje opažanje, vrednosti, stavove i sklonosti ne-belih grupa. Sada su stvari promenjene. Vlada utiče kroz više sfera u pogledu kurikuluma. Geografska realnost može se promeniti. Sada je, npr. Politička karta Južne Afrike sačinjena od 4 provincije sa »belom zemljom«, nezavisnih »crnih država« i »crnih nacionalnih država«. Neki žele da zadrže ovo uređenje ali izgleda da je glavna pogodnost jedinstvena država sa regionalnom moći ili federacija. Međutim, granice se mogu menjati duž internacionalnih, nacionalnih ili provincijskih linija. Ove promene će se desiti kada nezavisne države kao Venda budu ponovo inkorporirane u Južnu Afriku. Crtanje stvarnih granica i podela zemlje unutar administrativnih regiona za budućnost je težak ali neophodan zadatak¹⁴³.

Aktivnosti Group Areas Act 1991. godine bile su usmerene na integraciju sistema pravne svojine. Ova grupa je želela da ubrza ovaj proces posredstvom oduzimanja svojine. Ovaj kontroverzni zadatak će uzeti dosta vremena za rešavanje problema. Geografi u Južnoj Africi će, međutim, imati podršku sa promenama političkih karata i prikazom lokalnih i regionalnih opažanja i koncepcija. Geografska realnost u bliskoj budućnosti biće određena preko političara a ne preko geografa! Nezadovoljstvo među ne-belim grupama je ne samo ograničavajuće u pogledu podele zemlje i nepokretne imovine. To se jako manifestuje i na obrazovni sistem. Ključna reč postaje transformacija. Reinovacija i promene obrazovnog sistema neophodnost je za sve južnoafrikance. Transformacija izgleda kao sinonim ljudskom obrazovanju gde demokratizacija menja mesto sa sadašnjom birokratijom. Afirmativne aktivnosti podrazumevaju korektivne mere a kao rezultat misli se da učenici zahtevaju veća objašnjenja u određenim krugovima, rad na njihovim institucijama, odlučivanje u pogledu kurikuluma. Napredak u razvoju kurikuluma može doći od lektora, nastavnika ali i studenata. Izgleda da će političke partije pregledati kurikulum i modifikovati ga prema ličnim predlozima. U ovoj državi sukobi nisu retki, tako da će razvoj kurikuluma biti odložen za neko vreme.

Postoji realan strah među lektorima i nastavnicima da će u budućnosti standardi znanja postepeno opadati. Crni učenici nisu u prednosti zbog nedostatka obrazovnih olakšica i adekvatno kvalifikovanih nastavnika. Drugi otežavajući faktor je da svaki crni

¹⁴³ Clark, A.E. (1989), *Geography as a School Subject in South Africa, 1839-1989*, The in South Africa

učenik ima kompletno školovanje, ali to gubi na značaju zbog vremena predavanja što je rezultat »stajanja po strani« i političkih sukoba. Ne čudi da je srednja ocena na ispitu (na poslednjem standardu 10.) za crne učenike retko viša od 40 %. Kada neki od ovih učenika ode na tercijarne institucije, dešavaju se problemi zbog oskudnog znanja u mnogim predmetima, posebno u nauci i matematici¹⁴⁴.

U međuvremenu, međutim, individualci i organizacije pokušavaju da prezentuju geografski kurikulum. Nažalost, motivi su često političke ili ekonomske prirode a ne akademski. Političke komplikacije mogu imati retrogresivan efekat. Na primer, edukatori koji su za vreme aparthejda živeli u egzilu, u njihovoj zemlji domaćinu, oni postaju povezani sa socijalnim studijama i osećaju da moraju biti uključeni u razvoj kurikuluma. Ovo će, međutim, biti retrogresivan korak zbog mešanja geografije sa istorijom ili ekonomijom što može uništiti geografiju i pomeriti njen stvarni disciplinski karakter.

Struktura primarne (osnovne) školske geografije u Južnoafričkoj Republici

Geografija kao nastavni predmet u primarnoj (osnovnoj) školi uvodi se sa standardom 2. kad dete ima 10 godina. Ovo uvođenje traje 3 godine tj. Zaključno sa standardom 4. kada dete ima 12 godina.

U uvodnom delu kurikuluma ciljevi geografske nastave jasno su definisani, a nastavni sadržaji strukturirani su po temama koje su primerene uzrastnim i psihofizičkim sposobnostima učenika. Uputstvo za realizaciju nastavnog programa kao i standardi znanja nisu definisani. Analizom udžbeničke literature zapažili smo korisna uputstva namenjena nastavnicima. Tako naprimer, na početku lekcije jasno su uzdvojeni ciljevi i zadaci vezani za temu koja se obrađuje. Nastavnicima se preporučuju nastavne metode, tehnike rada i nastavna sredstva koja imaju za cilj da "odgovarajuće nastavne sadržaje učine uzbudljivim i zanimljivim, jer geografija u istinu i jeste takav predmet"¹⁴⁵. Isto tako, nastavnicima se daju uputstva na kojim geografskim

Geographical Journal 71, no.1. str. 44-65.

¹⁴⁴ *This information is summarized from the author's review of the curricula of the various universities in South Africa, (1990), str. 17-29.*

¹⁴⁵ *Primary Geography, Standard 3, (1998), Nasionale Opvoedkundige Uitgewery Beperk, 386 Voortrekker Road, Goodwood 7460, Branch Offices: Bloemfontein, Pinetown, Pretoria, str. 5.*

terminima treba potencirati u nastavnom procesu i kojim znanjima i veštinama učenici treba da ovladaju posle svake nastavne lekcije i nastavne oblasti. Pored toga, svaka nastavna oblast je zaokružena vežbom "Pokaži šta znaš", namenjena je evaluaciji učeničkih znanja.

Ciljevi primarne geografske nastave su:

- znanje i razumevanje osnovnog geografskog sadržaja,
- sticanje različitih veština npr. zapažanje, klasifikacija, čitanje karata, crtanje,
- saznavanje čuda prirode, razumevanje problema, razvoj korisnih stavova ka zaštiti i humanoj otvorenosti.¹⁴⁶

Na osnovu ciljeva izdvojeni su **zadaci primarne geografije** za standarde 2.3. i 4. i učenici treba da:

- Savladaju osnovne geografske pojmove,
- Koriste činjenice u procesu zaključivanja,
- Razviju radoznalost tako da mogu i sami da otkrivaju,
- Razviju potrebno razumevanje problema zemlje i sveta u kome se živi,
- Čitaju da bi dobili informacije, zapamtili činjenice, klasifikovali, analizirali, saželi, primenili i procenili,
- Čitaju i tumače karte i slike,
- Razvijaju divljenje prema lepotama i čudima prirode.¹⁴⁷

Nastavni program primarne nastave geografije II – IV strukturiran je po nastavnim temama, koje je potrebno obraditi u jednoj školskoj godini sa učeničkom populacijom od 10 – 12 godina starosti. U programu nije određen broj časova za realizaciju pojedinačnih tema niti su strukturirani tipovi časova. Može se zaključiti da nastavnici, kreatori nastavnog procesa imaju potpunu autonomiju u tumačenju nastavnih sadržaja, odabiru nastavnih metoda, sredstava, rasporedu aktivnosti i prilagođavanju interesovanjima i potrebama učenika, škole i lokalne sredine.

Geografski sadržaji na nivou II strukturirani su tako da se učenici prvo upoznaju sa karakteristikama lokalne sredine. Opšti elementi fizičke geografije dati su kroz opšte informacije o Zemlji, njenim kretanjima i posledicama, najelementarnijim klimatskim

¹⁴⁶ Transvaal Education Department, (1993), *Sillabus for Geography - Standards 2, 3, and 4*, Pretoria, str.10.

¹⁴⁷ Department for Education and Culture, (1992), *Sillabus for Geography-Standards 5, 6 and 7*, Pretoria, Transvaal Education Department, str. 27.

elementima koji su karakteristični za regiju. Ovakva geografska znanja imaju za cilj da uvedu učenike u jasnije sagledavanje i razumevanje svih elemenata regionalne geografije njihove zemlje. Nastavni sadržaji koji slede odnose se na fizičko-geografske karakteristike regije, provincije, države i kontinenta uopšte. Na osnovu ovakvih geografskih znanja jednostavnim i razumljivim nastavnim sadržajima učenici upoznaju osnovne karakteristike i aktivnosti naroda kome pripadaju kao i ostale etničke grupe koje žive u njihovom okruženju.

Tabela br. 17: *Nastavne teme standarda II primarna geografija*

Godišnji fond časova: 30-35¹⁴⁸

Br.teme	Naslov nastavne teme
1.	Lokalno okruženje: moja kuća , škola i gradu.
2.	Moja planeta Zemlja; rotacija i revolucija.
3.	Dan i noć, godišnja doba.
4.	Klimatološki sadržaji: kiša, temperatura vazduha, vetar.
5.	Moja regija, provincija i država u Africi.
6.	Populacione grupe u mojoj državi.
7.	Ljudi i njihove aktivnosti: farmeri, rudari, radnici, transpotreri.
8.	Proveravanje znanja, aktivnosti i izlet u lokalnoj sredini

¹⁴⁸ Transvaal Education Department, (1993), *Syllabus for Geography - Standards 2, 3, and 4*, Pretoria.

Tabela br. 18: *Nasravne teme standarda III primarna geografija*
Godičnji fond časova 60-70¹⁴⁹

Br.teme	Naslov nastavne teme
1.	Posmatranja u okruženju (pravac i jačina vetra, razlike: u dužini dana i noći, dužini senki, u temperaturi, u količini padavina)
2.	Naša okrugla velika Zemlja (raspored kontinenata i okeana, polovi i ekvator, udaljenost naše zemlje od drugih kontinenata)
3.	Republika Južna Afrika i njene susedne države
4.	Naše ravnice, planine i reke
5.	Klima Republike Južne Afrike
6.	Naša prirodna vegetacija
7.	Skupi resursi – voda
8.	Stočne farme u Južnoj Africi
9.	Agrikultura u Južnoj Africi
10.	Šumarstvo
11.	Rudarstvo
12.	Ribolov
13.	Naše fabrike
14.	Transport
15.	Veza između svih ljudskih aktivnosti
16.	Stanovništvo (populacija) Južne Afrike
17.	Prirodne lepote naše zemlje
18.	Proveravanje znanja, aktivnosti i ekskurzija

Slobodni smo da zaključimo da se ovakva struktura nastavnih sadržaja može porediti sa sadržajima predmeta u našoj školi, poznavanja prirode i društva koji se uče na istom uzrastu kao i geografija standarda II u Južnoafričkoj Republici.

¹⁴⁹Transvaal Education Department, (1993), *Sillabus for Geography - Standards 2, 3, and 4*, Pretoria.

U drugoj godini učenja geografije, standard III koncipiran je tako da učenici steknu osnovna znanja i uoče osnovne karakteristike fizičko geografskih pojava i procesa u svom okruženju. Određivanjem i uočavanjem matematičkog, fizičko-geografskog i saobraćajno-geografskog položaja, učenici se uvode u elemente nacionalne geografije. Nastavni sadržaji su koncipirani na klasičnim načelima regionalne geografije, redosled obrade nastavne materije je po Kerovom sistemu.

Nastavna građa IV standarda primarne geografije počinje sadržajima o orijentaciji u prostoru, proučavanjima klime i prirodnih resursa. Primećuje se da se elementi opšte geografije uče na početku svakog obrazovnog standarda. Sadržaji su tako strukturirani da odgovaraju psiho-fizičkim mogućnostima učenika, a pritom čine osnovu izučavanju nastavnih sadržaja funkcionalnih regija Afrike, to su "komšijske zemlje" i njihove opšte geografske karakteristike.

Tabela br. 19: *Nastavne teme standarda IV - primarna geografija*

Godišnji fond časova 60-70¹⁵⁰

Br.teme	Naslov nastavne teme
1.	Uputstva za orijentaciju (kompas, časovnik, senka...)
2.	Proučavanja klime
3.	Prirodni resursi: zemlja i vode
4.	Naš kontinent Afrika-geografske karakteristike
5.	Komšijske zemlje: Namibija, Bocvana, Zimbabve, Mozambik, Svaziland, Lesoto, Transval, Bocvana, Venda, Nigerija, Egipat.
6.	Pregled: Angole, Zambije, Kenije i Tanzanije.
7.	Interesantno pleme: Tuarezi
8.	Geografske vesti
9.	Čovek i njegovi gradovi
10.	Proveravanje znanja, aktivnosti i ekskurzija

¹⁵⁰ Bilten, 1993. Transvaal Education Department, *Syllabus for Geography - Standards 2, 3, and 4*, Pretoria.

Nastavna tema "Geografske vesti" ima za cilj da motiviše učenike na samostalan i grupni rad koji doprinosi proširivanju i produbljivanju geografskih znanja i informacija iz zemlje i sveta.

U nastavnim programima predviđene su ekskurzije. Vaspitno-obrazovne vrednosti ekskurzija su veoma značajne, naročito ako su stručno pripremljene i stručno organizovane.

Primarno-sekundarna geografska nastava u Južnoafričkoj Republici

Sadržaji primarno-sekundarne geografije počinju na standardu V (13 godina) i prestaju na standardu VII (15 godina). Geografija na ovom nivou je obavezna u mnogim školama ali je ipak različita za decu različitih sposobnosti.

Geografski kurikulum na ovom nivou prikazan je iz više perspektiva. Predložene su regionalne i sistematske nastavne oblasti naizmenično i teme kao što je svet : fizička i politička geografija, populacija, transport, komunikacije i regionalna geografija.

Tabela br. 20: *Nastavne teme standarda V primarno – sekundarna geografija
Godičnji fond časova 30-35¹⁵¹*

Br.teme	Naslov nastavne teme
1.	Svet – prostrane proporcije i mape
2.	Svet – fizičke i političke karakteristike
3.	Svetska populacija
4.	Transport i komunikacije
5.	Tajvan – mala ali uspešna zemlja
6.	Nemačka – ekonomski gigant Evrope
7.	Velika Britanija
8.	Holandija
9.	Proveravanje znanja, aktivnosti i ekskurzija

¹⁵¹ Department for Education and Culture, (1992), *Syllabus for Geography-Standards 5, 6 and 7*, Pretoria, Transvaal Education Department.

Humana interakcija sa fizičkim i kulturnim okruženjem je maksimalno naglašena. Pažnja je posvećena i stavovima, vrednostima, dobrom građanstvu, i rešavanju problema pomoću normativnih aspekata. Naglašeni su i razumevanje, prepoznavanje veza, objašnjenje i sticanje različitih veština. Uvedeni prostorni sadržaji kao što su lokacija, sfernost, pravac, skala, a geografske karte se koriste bez obzira na njihov značaj u saznavnim aktivnostima učenika.

U **standardu V** (tabela br.20) je zastupljeno širenje perspektiva u odnosu na pređašnje tri godine napretka na globalnoj skali. Fizički i politički aspekti sveta, stanovništvo, transport i komunikacije, poprimaju specijalnu pažnju. Opšte studije su tako dodate selektivnim regionalnim studijama pojedinih zemalja (npr. Velika Britanija, Nemačka, Tajvan).

Tabela br. 21: *Nastavne teme standarda VI primarno – sekundarna geografija
Godičnji fond časova 30-35¹⁵²*

Br.teme	Naslov nastavne teme
1.	Planetarna geografija
2.	Klimatologija
3.	Južna Afrika – uvod (predstavljanje)
4.	Regionalna geografija Južne Afrike
5.	Regionalna geografija Namibije
6.	Regionalna geografija nezavisnih nacionalnih država: Transkej, Bocvana, Venda, Ciskej.
7.	Proveravanje znanja, aktivnosti i ekskurzija

¹⁵² Department for Education and Culture, (1992), *Syllabus for Geography-Standards 5, 6 and 7*, Pretoria, Transvaal Education Department.

Perspektive u **standardu VI** (tabela br.21) su postale veće kada je fokus pomeren ka zvezdama, solarnom sistemu, i planeti Zemlji. Nakon sistematskih studija – iako sa regionalnom osnovom – uči se klima sa specifičnim osvrtom na Južnu Afriku. Kada se uči Južna Afrika i izdvojeni geomorfološki, klimatološki ili politički regioni studije postaju zaista regionalne ali na funkcionalnom principu, po kome su prikazane određene regije Južne Afrike.

U **standardu VII** (tabela br.22) uči se geomorfologija, geografija naselja, prirodni hazardi (tornado, cikloni, poplave...) i biogeografija. Delu sa prirodnim hazardima, ljudskom odgovornošću i reakcijama posvećena je velika pažnja. Na ovom nivou učenici se upoznaju sa opštim karakteristikama vegetacionih regiona: tropske i četinarske šume i karakteristike tundre. Preko ovih geografskih sadržaja i njihovih karakteristika moguće je sagledati gotovo sve prirodne i demografske fenomene na svim zemljinim dimenzijama.

Geografija je obavezan predmet na primarnom i primarno-sekundarnom nivou. Po završetku ovih faza učenik treba da poseduje dobra znanja o: lokaciji, klimi, flori i fauni, aktivnostima i svom gradu, zemlji i kontinentu. Veštine, kao što su posmatranje, baze-zbirke podataka, i kartografske veštine izgrađuju se kroz istraživanje na izletima i ekskurzijama koje su obavezne i izuzetno su korisne za učenike. Nažalost, kurikulum u osnovnoj školi ima i ograničenja.

U Južnoj Africi, za razliku od drugih zemalja, učenici su privilegovani jer uče geografiju 6 godina kao obavezan predmet. To ne podrazumeva samo sticanje opštih znanja i veština iz geografije, već i iz specifičnih geografskih disciplina kao što su: geografije naselja, klimatologije, geomorfologije, hazarda i biogeografije, gde učenici dobijaju detaljne sistematske instrukcije i znanja. Sve to doprinosi sticanju raznovrsnih znanja i veština koje predstavljaju čvrst temelj za razumevanje geografske realnosti i globalnih problema.

Tabela br. 22: *Nasravne teme standarda VII primarno – sekundarna geografija
Godišnji fond časova 60-70¹⁵³*

Br.teme	Naslov nastavne teme
1.	Geomorfologija
2.	Seoske zajednice
3.	Urbane zajednice
4.	Prirodni hazardi prouzrokovani katastrofalnim vetrovima i vodama
5.	Prirodni hazardi prouzrokovani unutrašnjim snagama Zemlje (vulkani i zemljotresi)
6.	Prirodni hazardi prouzrokovani spoljašnjim silama (tekuće vode, padavine, temperatura, sneg, led, vetar, talasi)
7.	Prirodni hazardi nastali ljudskim intervencijama (nuklearne stanice i posledice ekološke uznemirenosti)
8.	Glavni biomi sveta (neki bioeografski koncepti)
9.	Tropske šume kao vegetacioni regioni (prostiranje, klimatske karakteristike, biljni i životinjski svet, populacija, humane aktivnosti i naselja)
10.	Četinarske šume kao vegetacioni regioni (prostiranje, klimatske karakteristike, biljni i životinjski svet, populacija i humane aktivnosti i naselja)
11.	Tundre i ledena polja kao vegetacioni regioni (prostiranje, klimatske karakteristike, biljni i životinjski svet, populacija i humane aktivnosti i naselja)
12.	Proveravanje znanja, aktivnosti i učenička ekskurzija

¹⁵³ Department for Education and Culture, (1992), *Syllabus for Geography-Standards 5, 6 and 7*, Pretoria, Transvaal Education Department.

Geografija za budućnost

"Možda bi našoj izmučenoj i podeljenoj zemlji najviše pomogao pravilan pristup geografskoj edukaciji".¹⁵⁴

Geografsko polje je definisano kao studija o ljudima i njihovom okruženju. Geografija uključuje raznovrsne fenomene i procese na Zemlji. Ljudi i okruženje izgledaju podjednako važni.

Zato je neophodno da se prvo izučavaju geografski fenomeni iz neposredne blizine i da se povezuje dalje sa udaljenim i nepoznatim. Na ovaj način geografija postaje istraživanje što će je i dalje činiti uzbudljivom. Implikacija ovoga je regionanlno pristupu je što ne isključuje sistematičnost i sposobnost rešavanja problema i nude se mogućnosti za sticanje brojnih veština. Sve ovo uključuje veštine-sposobnosti opažanja, učenja, razumevanja, izražavanja (grafičkog), prezentovanja, kalkulacije, rešavanja problema, a pomaže učenicima da se razvijaju u građane koji svojim znanjima i veštinama mogu da cene i razumeju procese, potrebe i probleme zemlje i njenih stanovnika.¹⁵⁵

"Verujemo da će takav istraživački pristup za geografiju biti promovisan. Ako, međutim, ne bude opšte prihvaćen tada neće biti kraj sveta. Svaka pojedinačna paradigma u geografiji je imala svoje pristalice. Možda se neko može složiti sa Holt-Jensenom: Hajde da 100 cvetova cveta. Drugim rečima, pravimo sobu za sve. Glavna stvar će biti predavanje geografije bez obzira na pristup".¹⁵⁶

U Južnoj Africi postoji pritisak različitih grupa u pogledu promena silabusa. Neki nastavnici žele da se više naglašavaju tematske geografske promene, koje će uključiti i savremenu podelu zemlje, regionalizaciju, degradaciju životne sredine svakodnevne promene i pojave. Neosporno je da će doći do promena, ali suština sadašnjeg silabusa će verovatno biti usporena..

¹⁵⁴ Earle, J. (1993), *Professor of Geography at Wits University*, Personal communication at geography curriculum discussion in Durban, str.59.

¹⁵⁵ Earle, J. (1993), *Professor of Geography at Wits University*, Personal communication at geography curriculum discussion in Durban, str.76.

¹⁵⁶ Earle, J. (1993), *Professor of Geography at Wits University*, Personal communication at geography curriculum discussion in Durban, str.59-60.

Geografska nastava u školama Nigerije

Razvoj akademskih disciplina izražava se kroz tri verzije : socioliški, filozofski i istorijski proces. Ovo je način da se ispituju istorijske dimenzije školske geografije u Nigeriji, da se čuju mišljenja ne-geografa i geografa o budućnosti discipline.

Školska geografija u Nigeriji ima put sličan nacionalnoj istoriji. Država je bila vlasništvo razvijene Velike Britanije tj. Njena kolonija; a kasnije i u sastavu njenog Saveza. Pre nigerijske nezavisnosti, 1960. godine geografija je već bila centralni školski predmet. Ona je uvedena u škole kada je 1859. godine u Nigeriji počelo srednje obrazovanje. Znanje o mestima i informacije o fizičkim i ekonomskim aktivnostima obezbedile su geografiji poziciju važnog i popularnog predmeta. Kembridž, ispitni centar za geografiju porastao je od 4 lokacije sa 4 centra 1930., do 9 lokacija sa 10 centara 1940. a 1950. godine je postojalo 22 lokacije sa 32 centra.¹⁵⁷

Popularnost geografije u Nigeriji splasnula je vremenom što je 1963. godine objasnio u izveštaju Willmer :

"Zbog različitih želja studenata geografija je izbrisana iz školskog kurikulumu pre 1960. godine. Pre toga, ona je bila izborni predmet ali sa povećanjem interesovanja za fiziku, hemiju, matematiku, biologiju i moderne jezike manje od 10 studenata je pokazivalo želju za učenjem geografije. Stoga smatramo da je nastavak učenja ovog predmeta slučajna šibanja konja koji umire".¹⁵⁸

Geografija 1960-ih godina ima slabu poziciju jer je na 8 poziciji od 13 predmeta. Geografi su u isto vreme smatrali da je ispitivanje razlog smanjenja interesovanja za predmet. Willmer je identifikovao još neke razloge opadanja interesovanja za geografiju:

"Nedostatak jasnosti geografskih sadržaja u školama, previše širok silabus, nedostatak geografskog kurikulumu nedovoljno kvalifikovane nastavnike i povećanje broja školskih predmeta"¹⁵⁹. Ovo je bila opšta kritika da školska geografija nije potrebna nigerijskoj deci i društvu. Sa građanskim ratom (1967-70) javila su se neka nova interesovanja.

¹⁵⁷ *This information is summarized from the author's review of the curricula of the various universities in South Africa, (1990) str. 34-35.*

¹⁵⁸ Tait, N.C. *Resources of South Africa, Distribution, Utilization and Perception, Sovenga, University of North Publishers, (1991), str. 92.*

¹⁵⁹ Isto, str. 114.

Konferencija nacionalnog kurikuluma ukazala je na potrebe za relevantnom edukacijom učenika Nigerije i formulisala sledeće **ciljeve geografske nastave** :

- Razumevanje prostornih veza i raznovrsnih karakteristika zemljine površine;
- Razumevanje veza između čoveka i Zemlje (korelacija života čoveka sa njegovim fizičkim okruženjem i objašnjenje interakcije ljudskih i prirodnih agenasa);
- Organizovanje i formulisanje koncepata koji odgovaraju usvajanju geografskih principa i korišćenja istih u interpretaciji i razumevanju savremenih svetskih ideja;
- Razvijanje osećaja odgovornosti ka sopstevnom društvu i interesovanje u fomulisanju nacionalnih ciljeva i politike, a posebno njihov uticaj na različite izvore i regione u oblasti;
- Razvijanje razumevanja ljudi drugih zemalja zasnovanog na prepoznavanju njihovih različitih ciljeva i problema u odnosu na iste u Nigeriji;
- Razvijanje osećaja za tačne, uređene i istinite metode istraživanja;
- Unapređenje tehnika za traženje geografskih informacija interpretacijom mapa, slika, grafičkog materijala i istraživanjem.¹⁶⁰

Sa ovih polaznih postavki postepeno je ocenjivan i restruktuiran geografski kurikulum 70-ih godina. Nacionalna geografija je dobila veliki značaj, izvršene su izmene u regionalnom izučavanju Evrope, Amerike i jugoistočne Azije, južnoafričke zemlje i zapadna Afrika su analizirane detaljno. Ovakvi nastavni sadržaji pobudili su veliko interesovanje učenika za predmet i atraktivne sadržaje koje nudi geografija.

Kadrovska politika Nigerije je veoma nepovoljna. U toku školovanja nastavnici dobijaju veoma skromna znanja a to se odražava na njihovu stručnost i kasnije na obrazovanje mladih ljudi. Pored toga mali broj ljudi se opredeljuje za nastavnička zanimanja. Nedostatak visokoobrazovanog nastavničkog kadra predstavlja veliki problem za obrazovnje u Nigeriji. Procenjuje se da 50 % škola nema visoko obrazovane nastavnike geografije.

Nigeriju je potresao građanski rat (1967-70), politička i ekonomska nestabilnost, 4 vojne faze (1975, 1976, 1983 i 1984. godine) i ekonomska recesija koja je uzrokovana

¹⁶⁰ *This information is summarized from the author's review of the curricula of the various universities in Soutf Africa, (1990), str. 24-25.*

ne patriotskom društveno-političkom praksom i poslovima sa naftom. Sve ovo je povuklo naciju unazad i zahtevalo reformu obrazovnog sistema. Promene u sistemu obrazovanja su se desile 1982. godine od varijante 6-5-4 ili 6-5-2-3 do 6-3-3-4. Varijanta 6-3-3-4 podrazumevala je 6 godina osnovne, 3 niže srednje, 3 više srednje škole i 4 godine univerzitetskog obrazovanja.

Unutar ovog sistema promena se desila i u geografskom obrazovanju tj. U pogledu njenog mesta i sadržaja. Geografija postaje obavezna u nižoj srednjoj školi. Geografija dobija mesto unutar 6 grupa školskih predmeta. Formiranje novog obrazovnog sistema uslovalo je promene i u geografskom kurikulumu i to u pravcu stvaranja realističnog i funkcionalnog obrazovanja za Nigerijce. Naglašavano je rešavanje problema, praktičan rad i oblasti učenja. Teme kao što su interakcija sa okruženjem i hazardne situacije su takođe uključene u geografski kurikulum. Ove promene su doprinele unapređenju nastave geografije. Predpostavlja se da će se povećati broj zainteresovanih učenika za studije geografije, jer najbolje mesto u okviru nauke, odnosno grupe predmeta, ima geografija. Međutim, geografija i geografi nisu još uvek prioritet u Nigeriji, jer u mnogim institucijama za obrazovanje nastavnika geografi su među najmanje obučanim nastavnicima.¹⁶¹

Iz istorijske perspektive, geografija je u nigerijskom srednjem obrazovanju izgubila je mesto koje joj pripada. Promena politike u budućnosti izbaciće geografiju iz statusa izbornog predmeta. Na geografiju i njeno mesto u kurikulumu mogu da utiču kvalitetne geografske studije koje će atraktivnim sadržajima privući studente, a to bi bilo značajno i za obrazovanje u celini.

Početak XXI veka, sa svim društveno-ekonomskim i političkim promenama nametnuo je potrebu učenicima Nigerije da steknu praktična geografska znanja i veštine i sposobnosti za zapošljavanje i rešavanje praktičnih problema u životnoj sredini. Naglašavanje praktičnog rada, veština i savremenog znanja biće korisno da deca reše razne probleme. Isticanje potrebe za relevantnom geografijom, pre nego svaštarskom, je važna sugestija na putu ka unapređenju ovog nastavnog predmeta.

Mnogi ne-geografi zalažu se da geografija kao integrativni predmet ima prednost na osnovnom i nižem srednjem nivou. Status geografije kao obavezanog ili izbornog posebnog predmeta predlaže se za viši srednji i univerzitetski nivo.

Pre 1985. godine geografija je bila izborni predmet a za nju su se odlučivali učenici uglavnom skromnijih intelektualnih sposobnosti i neizgrađenih radnih navika. Dokazano je da studenti koji se opredeljuju za nauku postižu bolje rezultate u geografiji nego u ostalim disciplinama koje su u istoj grupi predmeta u savremenom obrazovnom sistemu. Geografija je postala popularan izbor za studente nauke. Međutim, ne zna se koliko će dugo ovo trajati.

Savremeni razvoj daje priliku geografima u Nigeriji da brinu o rezultatima- ishodima Nacionalnog školskog kurikulumu. Jedan od osnovnih sugestija je uključivanje društvenih studija kao predmeta na viši srednji nivo. Takođe, bilo je i preporuka da učenici koji biraju društvene studije ne uče istoriju, geografiju, ili upravljanje kao posebne predmete.

Pristalice su vršile enormni pritisak da socijalne studije budu obavezne za sve učenike na ispitu za srednju višu školu. Poslednjih godina Vlada ističe da socijalne nauke moraju biti predmet za nastavnike koji će predavati u višim srednjim školama. Danas, oko 8 univerziteta nudi stepenovane programe u socijalnim studijama. Na univerzitetima gde se ovi programi koriste, broj obučениh nastavnika u socijalnim studijama je veći nego u geografiji. Fakultetsko obrazovanje u ovoj dimenziji je vodeće zbog povećanog broja osoblja koje, kao osnovni obrazovni kurs, ima obrazovanje u socijalnim studijama.¹⁶²

Ako se primene preporuke da geografiju trebalo predavati u okviru integrativnog konteksta, geografija kao poseban predmet u srednjim školama Nigerije će nestati. U Nigerijskom obrazovnom sistemu imitira se američki kurikulum sa početka 20. veka, gde su promovisane socijalne studije. Nigerijska geografska asocijacija je svesna problema i zbog toga je predloženo stvaranje subkomiteta Saveta za izradu dokumenta za slučaj geografije u Nigeriji.

Glavni cilj je objašnjavanje pa i dokazivanje stava da je geografija disciplina koja daje funkcionalno obrazovanje uključujući mogućnost zapošljavanja. "Geografija je jedina disciplina koja predstavlja mogućnost čitanja karata i grafika. Ona je most

¹⁶¹ *This information is summarized from the author's review of the curricula of the various universities in South Africa, (1990), str.41-63.*

¹⁶² Tait, S.N. (1991), *Resources of South Africa, Distribution, Utilization and Perception*, Sovenga, University of North Publishers, str 79-102.

između umetnosti i nauke što nema niti jedna druga disciplina te stoga učenicima obezbeđuje integrativna znanja i veštine. Osnovni problem sa geografijom su nedostatak javnog prosvetavanja o geografiji, previše širok delokrug i slaba metodologija rada u učionicama".¹⁶³

Drugi problemi su usmereni na kriterijume u geografskom obrazovanju. Nigerijska geografska asocijacija još uvek nema organizaciono radno polje i metodologiju školske geografije. Struktura školske geografije još uvek reflektuje lične poglede geografa koji su bili pozvani, od strane Saveznog ministarstva za obrazovanje, da učestvuju u izradi kurikuluma. Struktura geografskog kurikuluma ima mnogo nedostataka. Na primer, 1985. godine napravljeno je polje obaveznih projekata u cilju povećanog uključivanja učenika. Još uvek samo neke škole ulažu u polje projekata, a mnogima nedostaju osnovna sredstva. Tip novih tehnologija (softver) u geografskom obrazovanju, koristi se u osnovnim školama u razvijenim zemljama, a daje i odgovore na geografska pitanja u skoro svim srednjim školama i univerzitetima u Nigeriji.¹⁶⁴

Sugestije IGU za razvoj geografskog kurikuluma Nigerije

U XXI veku važno je da nigerijski geografi ponovo razmisle o mestu i značaju geografije u školskom sistemu Nigerije. Programi geografije i metodologija rada predmet su stalnih kritika. Možda će sugestije IGU i tima za razvoj geografskog kurikuluma dovesti do cilja zbog koga su i date:

1. Iako je geografija raznovrsna nauka, njen delokrug mora biti sužen na višem srednjem nivou. Nigerijska geografska asocijacija mora pripremiti kurikulum nižih srednjih socijalnih studija i obrazovanje nastavnika. Asocijacija ima sigurnost da su osnovni koncepti u geografiji izgrađeni u okviru geografskog predavanja unutar socijalnih studija na nižem srednjem nivou te se neće ponavljati u višoj sekundarnoj geografiji.
2. Savremeni kurikulum je kombinacija regionalnog i tematskog pristupa. Internacionalni odsek geografskog obrazovanja sugerše kombinaciju različitih

¹⁶⁴ Tait, S.N. (1991), *Resources of South Africa*, Distribution, Utilization and Perception, Sovenga, University of North Publishers, , str 79.

pristupa u uslovima da takve studije »ohrabruju studente u istrajnosti ispitivanja i istraživanja"¹⁶⁵. Osnovni pristup treba da uključuje raznolike oblasti geografije kao što je fizička, čitanje i interpretacija geografskih karata, humanost lokalnog, nacionalnog, regionalnog i globalnog nivoa, što bi moglo biti važno za Nigeriju.

3. Unaprđenje metodologije od geografa zahteva da :

- Osmisle polje projekata kao obavezne zahteve za školski geografski sertifikat. Implementacija polja projekata u geografiji nije olakšana savremenom praksom u kojoj se ocenjuju inetrne a ne eksterne vrednosti,
- Za praktičan rad u okviru ispita za školski sertifikat neophodna je geografska laboratorija,
- Uvođenje geografskih izvornih centara u svakoj od 30 država Nigerije. Svaki od centara bi bio opremljen materijalima i udžbenicima koje će moći da pozajmljuju nastavnici iz svih država Nigerije,
- Nigerijska geografska asocijacija uvodi u škole komitet koji pregleda kvalitet i kvantitet kurikuluma,
- Pokrenuta je kampanja u uključena je nigerijska javnost da da svoj sud o prirodi i vrednostima koje nudi geogarfija.¹⁶⁶

¹⁶⁵ *This information is summarized from the aurhor's review of the curricula of the various universiteis in Soutf Africa, (1990), str. 62.*

¹⁶⁶ *This information is summarized from the aurhor's review of the curricula of the various universiteis in Soutf Africa,(1990), str. 62-81.*

Zaključak

Struktura geografskog kurikulumu u Južnoafričkoj Republici, kao i udžbenička literatura zavređuje pažnju. Ciljevi i zadaci nastave geografije jasno su definisani i primereni su uzrasnim sposobnostima učenika. Ovo je možda jedina zemlja sceta koja je nacionalni plan obaveznog obrazovanja geografiji dala mesto koje joj i pripada. Naime, geografija se uči 6 školskih godina, na dva nivoa obaveznog obrazovanja.

Velika pažnja se poklanja razvoju geografskih veština i očiglednoj nastavi. Evaluacija je veoma studiozno osmišljena i praktikuje se na kraju svakog standarda, a podrazumeva proveru znanja i aktivnosti učenika. Kvalitetu učeničkih znanja i razvoju veština doprinose dobro koncipirani udžbenici. Za svaku nastavnu temu navedeno je uputstvo za rad, ciljevi i zadaci teme, nastavne metode i tehnike i nastavna sredstva. Didaktičku aparaturu čine dobro osmišljen ilustrativni materijal koji navodi učenike na istraživanje i pobuđuje interesovanje i razvija želju za sticanjem geografskog znanja.

Geografija ima nepovoljan položaj u školama Nigerije. Ciljevi i zadaci predmeta, značaj geografskih znanja u obrazovanju mladih nisu adekvatno prikazani, slabo razvijena metodologija rada, nedovoljna stručnost nastavnika, mesto geografije u planovima obaveznog obrazovanja (integrativni predmet) opravdano ukazuju na bojazan ka potiskivanju i ovako slabog položaja predmeta iz sistema obrazovanja.

Geografi se slažu da su za funkcionalno obrazovanje Nigerijaca u XXI veku neophodna kvalitetna geografska znanja, zato je potrebno osmisliti kvalitetne programe geografije. Ova vrsta obrazovanja zahteva od geografije da osposobi učenike da steknu znanja, kvalitetne stavove, veštine i vrednosti za rad.

Vlada se često odnosi prema geografskom kurikulumu s potcenjivanjem, jer ne sadrži dovoljno materijalnih i humanih izvora. Nigerijska geografska asocijacija ima publicitet i takođe učestvuje u planiranju kurikulumu socijalnih studija na svim nivoima što daje sigurnost da će geografska znanja i veštine biti adekvatno predstavljene. Geografi pripremaju školski geografski ispitni silabus, koji treba da iskoristi priliku i izgradi spoljašnji ispitni mehanizam za unapređenje geografije.

4.5. ORGANIZACIJA GEOGRAFSKE NASTAVE U OBAVEZONOM OBRAZOVANJU SAVEZNE REPUBLIKE NEMAČKE

Osnovno i obavezno obrazovanje u Nemačkoj

U periodu od 1984 – 1994. godine u skoro svim pokrajinama Nemačke sprovedene su reforme. Nakon državnog ujedinjenja Nemačke, oktobra 1990. godine, i uspostavljanja novih pokrajina stvoreni su u novim parlamentima zakonski temelji za reforme u obrazovnom sistemu, te je na osnovu toga u svih pet pokrajina uveden strukturisani školski sistem. Autonomija pokrajina omogućava samosvojni razvoj u oblasti obrazovnih sistema, ali osnova za novo uređenje školskog sistema jeste "Ugovor između pokrajina radi ujedinjenja na polju školstva", kako bi se osigurala zajednička i uporedna osnovna struktura i istovrednost obrazovnih smerova radi međusobnog priznavanja završnih svedočanstava izvan granice pokrajine i radi obezbeđivanja slobodne promene mesta školovanja i zapošljavanja.

U Saveznoj Republici Nemačkoj prema saveznom ustavu i ustavima pokrajina čitava oblast obrazovnog sistema je pod nadzorom i odgovornošću države. U oblast kompetencija pokrajina spadaju organizacija i struktura obrazovnog sistema, sadržinsko fiksiranje obrazovnih ciklusa, sa mogućnostima prelaska iz jednog u drugi ciklus i sa pravima koja se stiču njihovim završavanjem. Ciljevi obrazovanja određeni su zakonima o obrazovanju, konkretizuju se nastavnim planovima i programima za koje su nadležna ministarstva kulture pojedinih pokrajina.

Obavezno obrazovanje organizovano je u okviru dva nivoa organizacije, osnovno i niže srednje obrazovanje, traje devet ili deset godina i obuhvata uzrast od 6 do 15 ili 16 godina. Posle obaveznog obrazovanja učenici nastavljaju trogodišnje školovanje kao redovni ili vanredni učenici.

U osnovnom i obaveznom obrazovanju školska godina traje od 188. do 208 nastavnih dana. Najduži je letnji raspust od 5-8 nedelja, a učenici imaju i božićni i uskršnji raspust u trajanju od tri nedelje. U nekim pokrajinama postoji i jesenji jednonedeljni raspust za učenike. Nastava se izvodi poludnevno, prepodne u trajanju od

6. sati a školski čas traje 45 minuta. U vreme velikog odmora svi učenici imaju užinu, ručak je obavezan za sve učenike, servira se u školskoj trpezariji od 13-14 sati . Vannastavne aktivnosti odvijaju se pre nastave (mnoge škole u Nemečkoj otvaraju se u 6 sati, i vreme do početka redovne nastave učenici različito koriste) ili posle nastave. Subota i nedelja su neradni dani. Svaka pokrajina ima lokalne praznike i tada deca ne pohađaju nastavu.

Tipovi osnovnih i obaveznih škola u Nemačkoj

Osnovna škola **Grundschule** traje četiri godine, obuhvaćena su deca uzrasta od 6 do 10 godina (izuzetak je u Berlinu i Brandenburgu gde osnovna škola traje 6 godina). Kompletno srednje obrazovanje počinje sa V ili VII razredom i završava se XII ili XIII i ostvaruje se kroz četiri tipa škola:

1. **Hauptschule** (glavna škola) – srednja škola I opšteg smera, niži nivo, obuhvata obavezno obrazovanje koje traje od V do IX razreda i vodi ka profesionalnom osposobljavanju i obučavanju;
2. **Realschule** (realka) – srednja škola I opšteg smera, srednji nivo, obuhvata obavezno obrazovanje od V do X razreda, posle završene ove škole obezbeđuje se upis na više srednje škole gde se stiče više obrazovanje i profesionalno osposobljavanje;
3. **Gymnasium** (gimnazija) – srednja škola I opšteg smera, od V do XIII razreda, obavezna je do X razreda, a XI, XII i XIII razred pripadaju segmentu drugog, višeg, nivoa obrazovanja. Pohađaju je najsposobniji učenici koji stiču znanja za upis na fakultet;
4. **Gesamtschule** (široka opšte-obrazovna) – škola opšteg smera koja ima dve karakteristike:
 - a) *koperativna opšta škola* koja sjedinjuje sve škole tradicionalnog tripartitivnog sistema pod jednim krovom i usklađuje kurikulum da bi učenicima bio olakšan prelazak u neki od različitih postojećih tipova škola;
 - b) *integrativna opšta škola* prima sve učenike određenog godišta bez diferenciranja između tradicionalnih školskih tipova. Jedan broj ovih

škola integrativnog tipa ima i viši srednji nivo obično Gimnasiale Obershule.

U nekim pokrajinama na ovom nivou obrazovanja postoje i neki drugi tipovi škola, kao što su: **Mittelschule, Regelschule, Sekundarschule** itd. U najvećem broju pokrajina V i VI razred u svim opšteobrazovnom školama pripadaju tzv. fazi orijentacije, gde se učenik uz pomoć nastavnika i roditelja opredeljuje za dalje školovanje saglasno znanjima i sposobnostima. U skoro svim pokrajinama učenici završavaju redovno obrazovanje sa navršenom 15. ili 16. godinom, odnosno, posle završenog IX ili X razreda i mogu da nastave obrazovanje na drugom, višem srednjoškolskom nivou koje traje dve ili tri godine.¹⁶⁷

Ciljevi osnovnog i obaveznog obrazovanja u Nemačkoj

Ciljevi osnovnog i obaveznog obrazovanja u Nemačkoj određeni su njegovim položajem u okviru školskog sistema. Uloga osnovne škole da uvede učenike u sistematične oblike školskog učenja, i da prilagodi sadržaje nastavnih programa različitim sposobnostima i različitim zahtevima učenja pojedinačnih učenika. Cilj osnovne škole je da učenicima obezbedi osnovu za dalje obrazovanje i da osposobi učenike da koriste i usmeravaju svoje iskustvo iz sveta oko sebe da bi razvijali svoje psihomotorne veštine i pravila društvenog ponašanja.

Ciljevi osnovnog i obaveznog obrazovanja su inovirani 1994. godine i delimično su usklađeni sa odrednicama "Evropske dimenzije u obrazovanju", sa ciljem da se kod mladih ljudi stvori svest o značaju i potrebi integracionih procesa unutar Unije, kao i da se osposobe da učestvuju u razvoju i jačanju i evropskog identiteta.

Cilj osnovne i obavezne škole u Nemačkoj je da:

1. Obrazuje decu različitog porekla i različitih sposobnosti i da razvija dečije samostalno razmišljanje, učenje i rad;
2. Razvija ličnost deteta u svim njegovim dimenzijama;
3. Obezbedi osnovna znanja, veštine i društvene kompetentnosti;

¹⁶⁷ *The education system of the Federal Republic of Germany, (1998)*, Geogr Eckert Institut for International Textbook Research, Braunschweig, str. 6-11.

4. Omogući učenicima da ovladaju maternjim i stranim jezikom, matematikom, medijskim obrazovanjem, ekološkim i zdravstvenim vaspitanjem;
5. Razvija i koristi oblike rada koji doprinose individualizaciji u nastavi i učenju, kao i stvaranje uslova za zajednički rad i učenje;
6. unapređuje učenje putem ličnih iskustava i otkrića;
7. Podržava projektni rad i učenje koji se zasnivaju na interdisciplinarnim globalnim temama.¹⁶⁸

Pored navedenih opštih ciljeva osnovnog i obaveznog obrazovanja koji su određeni zakonom o obrazovanju na saveznom nivou, svaka pokrajina je posebno definisala ciljeve osnovne i obavezne škole u svojim zakonima i zakonskim aktima, a u skladu sa specifičnostima pokrajine i potrebama lokalne sredine. Svaka škola je u obavezi da ostvari vaspitne i obrazovne ciljeve i zadatke koji su utemeljeni u Pokrajinskom ustavu. Pored pružanja znanja, razvijanja sposobnosti i vještina škola je u obavezi da:

1. "Vaspitava u duhu odgovornosti pred bogom, hrišćanske ljubavi prema bližnjem, čovečnosti i miroljubivosti, ljubavi prema narodu i otadžbini, poštovanja časti i uverenja drugih, želje za uspehom i lične odgovornosti i za društvenom afirmacijom, kao i da mu pomaže u razvijanju njegove ličnosti i talenta;
2. Vaspitava u duhu poštovanja vrednosti i reda slobodnog i demokratskog osnovnog uređenja društva, što ne isključuje u pojedinostima polemičnost sa tim načelima, ukoliko se ne dovodi u pitanje slobodno i demokratsko društveno uređenje, kako je to utemeljeno u Ustavu Republike i Pokrajine;
3. Priprema za preuzimanje Ustavom zagarantovanih građanskih prava i obaveza i da kod njega razvija za to neophodne sposobnosti rasuđivanja i odlučivanja".¹⁶⁹

Navedene zadatke škola je u obavezi da poštuje a Ustavom zagarantovano i pravo roditelja da utiču na obrazovanje i vaspitanje svog deteta, a škola mora da vodi računa o pravima, obavezama i odgovornostima ostalih aktera u sferi vaspitanja i obrazovanja.

¹⁶⁸ *Evropska dimenzija u obrazovanju*, (1997), Ministarstvo prosvete R.Srbije, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, str. 29.

¹⁶⁹ *Osnovno i obavezno obrazovanje u svetu*, (1998), Ministarstvo prosvete R.Srbije, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, str. 50-51.

Ustavom države i pokrajina definisani su **zadaci osnovne škole** koja treba da:

1. se u procesu osnovnog obrazovanja poštuju različiti talenti kod dece,
2. podstiče moralne, regionalne, socijalne i demokratske stavove na kojima se zasniva zajednički život ljudi,
3. da razvija načine ophođenja i ponašanja u školi i u komunikaciji sa drugima,
4. osposobi učenike da uče jedni od drugih, da ih usmerava ka partnerstvu,
5. vaspitava decu za društvenu afirmaciju i za samostalni kontakt sa ljudima različitog kulturnog i socijalnog porekla, kao i za zajednički život i razumevanje hendikepiranih osoba,
6. razvija svest o tehnološkim i ekonomskim procesima u svetu, ekološkoj preventivi i zaštiti prirodne sredine,
7. razvija, podstiče i ohrabruje sposobnosti i osobine deteta,
8. nastavlja mnogostruki proces i oblike učenja započete u predškolskom dobu ka vidovima učenja i rada koji imaju školski karakter,
9. utiše na razvoj samostalnog kreiranja i stvaralačkog izražavanja i
10. teži ka usvajanju sigurnih znanja i sposobnosti koje su potrebne za savlađivanje svakodnevnih problema u školi i kasnije u ostalim životnim okolnostima.¹⁷⁰

U osnovnim školama Nemačke nastavu prate učenici različitog porekla, različitiog kulturnog i društvenog potencijala, sa različitim stavovima, očekivanjima i nadanjima. Osnovna škola je u obavezi da učenicima, uz poštovanje i negovanje individualizma, obezbedi slična osnovna znanja, veštine i navike, koje će se proveravati na završnim školskim ispitima.

Posle ujedinjenja završni školski ispiti zvani "*abitur*" na kraju 12-godišnjeg školovanja u Istočnoj, i 13-godišnjeg školovanja u Zapadnoj Nemačkoj, bili su naizgled jednaki što se tiče uspeha prolaznosti na ispitima za ulazak na Univerzitet. Očigledno je da se dva školska sistema moraju prilagoditi jedan drugom a to je proces koji je već počeo. U nekim od 6 istočnih pokrajina postoje 2. i u nekim slučajevima 3. tipa škola a svaka ima 12 nivoa. Školski kurikulum, uključujući i geografski kurikulum je takođe izmenjen, kako po rasporedu nastavne građe tako i po zastupljenosti u određenom tipu škole.¹⁷¹

¹⁷⁰ Cristoph, F. (1998), *Schulen und Hochschulen in der Bundes Republik Deutschland*, Bonn, str. 277.

¹⁷¹ Neimz G. and Stoltman J.P. (1992), "*Inter Geo II: The Development and Field Treats of an International Geography Test*" University of Colorado at Boulder, str.3-29.

U zapadnim državama smanjeno trajanja škole na 12 godina (osnovna i ukupno srednja škola, izuzetak su gimnazije sa 13. godišnjim školovanjem). Ovo je argumentovano time da su nemački đaci previše stari kada ulaze na univerzitet sa 19, 20. ili 21. godini, kao i da sa 25-30 godina uzimaju diplomu i započinju svoju profesiju. Ovo kasno upisivanje je značajna teškoća u odnosu na zemlje EU. U ostalim zemljama EU studenti završavaju univerzitetsko obrazovanje mnogo ranije. Ipak smanjenje trajanja školovanja na 12 godina možda će uticati i na kvalitet obrazovanja. Skraćenje školovanja za 1 godinu uticaće verovatno i na geografiju tj. na dodatno smanjenje nastavnog fonda i nastavnih sadržaja. Skaćenje trajanja obrazovanja uticaće i na sadržaj i kvalitet centralizovanog finalnog ispitnog sistema. Svaka zemlja će verovatno usvojiti ispitne standarde da bi osigurala kvalitet obrazovanja iako ima i drugačijih mišljenja (među nastavnicima i političarima). Centralizovanje ispita već postoji u Bavarskoj i BadenVirtembergu.

Reforma geografskog obrazovanja 70-ih godina

Pre ujedinjenja u Istočnoj Nemačkoj školski sistem je bio jedinstven na celoj teritoriji i sastojao se iz dva ciklusa: osnovno i obavezno obrazovanje i srednje obrazovanje. U Zapadnoj Nemačkoj bilo je 4 različita tipa škola (slično britanskoj srednjoj modernoj, srednjoj tehničkoj, srednjoj grammar i opštoj školi) sa 3 ciklusa i 13 razrednih nivoa.

U geografskom kurikulumu u Istočnoj Nemačkoj naglašena je bila regionalna geogarfija, podeljena na manje delove unutar socijalističkih i kapitalističkih zemalja, i sa 2 časa nedeljno na nivoima (razredima) V-X. Ovaj način predavanja geografije je trebalo da dokaže superiornost socijalističkog sistema.

U Zapadnoj Nemačkoj geogarfski kurikulum naglašavao je tematsku geografiju i primenu geografskih znanja u svakodnevnom životu sa 2 časa nedeljno u osnovnom i obaveznom obrazovanju, ali ne na celoj državnoj teritoriji.

Kakvi su bili efekti različitih nastavnih programa geografije u Istočnoj i Zapadnoj Nemačkoj?

Inter Geo II, internacionalni projekat uspeha učenika iz geografije, preko Komisije za geografsku edukaciju Inetrnacionalne Geografske Unije (IGU), obezbedio je podatke o postignutim rezultatima učenika u školama Istočne i Zapadne Nemačke. Ovi podaci nisu bazirani na slučajnom uzorku. Nastavnici su bili volonteri na ispitima koje su polagali njihovi učenici. Ovaj entizijizam nastavnika mogao je da donese rezultate nešto bolje od proseka. Nastavnici-volonteri posebno se interesuju za geografiju i naravno za uspeh svojih učenika. Analizom testova uočene su velike razlike u kvalitetu i obimu geografskih znanja između učenika Istočne i učenika Zapadne Nemačke.¹⁷²

Istočnonemački đaci su imali bolje rezultate, možda zbog toga što su imali znatno više časova geografije tokom obaveznog školovanja. Pokazali su veće znanje iz: Fizičke geografije i više sposobnosti, veština i znanja iz kartografije. Najmanje znanja su pokazali iz humane geografije.

Zapadnonemački učenici pokazali su neznatno bolje znanje iz humane geografije, a to zbog naglašavanja tematske geografije u njihovim školama. Iznenađujuće je što su istočnonemački učenici postigli bolje rezultate u geografskim veštinama, mada je ovo jedan od glavnih predmeta u Zapadnoj Nemačkoj od 1970. Možda je ovo još jedan pokazatelj razlika između teoretskih postavki i svakodnevnog predavanja-učenju.

U regionalnoj geografiji, posebno regionalnoj geografiji Nemačke, istočnonemački učenici postigli su značajno bolje rezultate. Geografski uspeh nemačkih studenata svrstava se iznad trećeg mesta od 25 nacija koje su učestvovala u *Inter Geo II*. Međutim, testirani učenici osnovnog i srednjeg nivoa obrazovanja našli su se na 15. mestu što je samo izdaleka pristojno.

U S.R. Nemačkoj 70-ih godina počinje glavna reforma obrazovnog sistema koja je inicirana iz dva osnovna razloga:

1. nezadovoljstvo opštim uspehom učenika i
2. potreba da se u škole uvede više demokratije.

Novi talas parcijalnih reformi u obrazovanju zahvatio je Nemačku posle njenog ujedinjenja.

¹⁷² *Primary Education in Europe, Evaluation of New Currucula in 10 European Countries, (1990),* Centro Europeo dell'educazionale, Roma, str.131.

Reforma nastavnih planova i programa podrazumeva i promene u geografskom kurikulumu u osnovnom i obaveznom obrazovanju Nemačke. Od 1970. godine status predmeta geografije se manja, geografija gubi mesto centralne, jasne i samostalne discipline. Ona je bila: fizička i regionalna, urbana, društvena i humana na svakom od nivoa obrazovanja. Međutim, ovakva situacija je bila argumentovana time što su se neke teme mogle obraditi kao samostalne i na nekom drugom nivou i to integrisane u nastavne oblasti.

Statusu predmeta doprineli su i jaki zahtevi koji su se odnosili na nedeljnu organizaciju nastave, odnosno, ukidanje nastave subotom i organizovanje petodnevne nastavne nedelje. U Nemačkoj školski dan obično počinje u 8 sati, uključuje 6 nastavnih časova (trajanje časa je 45 minuta), i traje do 14 sati. U nastavnoj nedelji je predviđeno 36 redovnih nastavnih časova. Prelazak na petodnevnu nastavnu nedelju zahteva racionalizaciju u nastavnom planu i programu, a to je moguće integrisanjem više predmeta unutar 6. časovnog nastavnog dana u petodnevnoj nastavnoj nedelji.

Ovakva situacija vodila je enormnom smanjenju vremena za nastavu geografije. Više od 50% časova je ukinuto i to na svim nivoima osnovnog i obaveznog obrazovanja, tako je i na višem nivou (XI-XIII) redukcija programa geografije iznosila oko 50%. Tako kroz reformu i različite druge razvoje, nastavno vreme predviđeno za geografiju drastično je skraćeno u odnosu na period do 70-tih godina, a naročito na period od pre 100 godina, kad je geografije uvedena kao poseban predmet u nemačke (pruske) škole.

U reformisanim programima geografije se ističe da geografska znanja mogu biti korišćena u različitim situacijama a primena geografskih veština ogleda se u čitanju karata, interpretaciji slika, dijagrama, tekstova... Tradicionalne regionalne detaljne studije postaju manje važne.

Aktivnost koja dobija na značaju je izlaz iz učionice i upoznavanje oblasti u kojoj učenik živi. Uvode se igre kao metode gde do izražavaju sposobnosti učenika. Takođe se naglasak stavlja na putovanja kao način upoznavanja terena, kao i na projekte za istraživanja terena. Mali broj nastavnika primenjuje ove metode u praksi, jer ovakav pristup geografskoj nastavi podrazumeva više rada van škole, prisutan je problem organizovanja rada u školi, pitanje finansijske podrške za prevoz i odgovornosti nastavnika u slučaju nesreće za vreme aktivnosti van škole.

U pokrajinama Baden-Vitrenberg, Bavarska, Hese, Meklenburg, Berlin, Bremen., geografija se danas izučava u obaveznom obrazovanju u grupi integrisanih predmeta, u nastavnoj oblasti prirodnih nauka (geografija, biologija, fizika i hemija), zastupljena je kroz 6 nastavnih programa sa 3-2 časa nedeljno.¹⁷³

Tabela br. 23: *Zastupljenost geografije i nastavnoj oblasti prirodne nauke*

Razred	V	VI	VII	VIII	IX	X
Nedeljni fond	2-3	2	2	2	2	2

Zbog stalnog povećanja obima geografskih informacija i ideja uvedenih po uzoru na SAD i Englesku, regionalna geografija je zamenjena tematskom geografijom. Glavni argument je bio da znanje iz regionalne geografije nemaju veliki obrazovni značaj i široku primenu, mogu da budu primenjena na samo poneku državu koja se na određenom uzrastu uči, a težište i značaj se prebacuje na tematsku geografiju koja je primenljiva u više različitih situacija. Znanje o lokaciji specifičnih mesta sve više gubi na značaju a dobilo je sinonim "poštanska geografija". Društvena geografija se afirmiše, dok se sadržaji fizičke geografije smatraju manje relevantnim.

Nove teme iz urbane geografija slične su školskom predmetu socijalne studije. U nekim nemačkim državama, školski predmeti geografija, istorija i društvene nauke su kombinovane (integrisane) u nastavni predmet nazvan socijalne društvene studije. Kao rezultat skraćenog vremena predavanja počelo se sa geografskim instrukcijama, a geografske teme se koriste kao "plan interesantnih tema" za društvene studije.

U pokrajinama Saksonija, Saksonija-Anhalt, Turingija, Šlesving-Holsten, Rineland-Palatinete, geografija je u grupi za socijalne društvene studije zastupljena u 5-6 nastavnih programa sa 1-2 časa nedeljno¹⁷⁴ (Tabela br. 24).

¹⁷³ *The education system of the Federal Republic of Germany*, (1998), Georg Eckert Institut for International Textbook Research, Braunschweig, str. 10.

¹⁷⁴ *The education system of the Federal Republic of Germany*, (1998), Georg Eckert Institut for International Textbook Research, Braunschweig, str.11.

Tabela br. 24: *Zastupljenost geografije u predmetu socijalne društvene studije*

Razred	V	VI	VII	VIII	IX	X
Nedeljni fond	1-2	2	1-2	2	2	1-3

Kasnih 70-ih godina brojne asocijacije roditelja smatrali su da učenici u toku celog školovanja dobijaju malo geografskih znanja o zemljama, o lokalnoj sredini i lokaciji mesta. Ove opservacije su kontradiktorne situaciji u kojoj se smanjuje nastavni fond geografije. Ove žalbe su potvrđene kroz istraživanja koja se odnose na uspeha učenika u geografiji u 90-im godinama. Zato su nastavni sadržaji o lokalnoj sredini kao i terenske vežbe u okruženju ponovo dobile na značaju.

Geografska nastava u nemačkim obaveznim školama

Organizacijom geografske nastave pre ujedinjenja, u obe Nemačke, nastavnici nisu bili zadovoljni:

- sa organizacijom geografskog kurikulumu u svojoj zemlji,
- đačkim knjigama korišćenim u nastavi u njihovim školama, smatrali su da su previše zahtevni,
- predlagali su da se posveti više nastavnih časova regionalnoj geografiji i vežbama u lociranju mesta,
- retko su koristili igre, programirane instrukcije, geografske eksperimente ili kompjutere u svom radu,
- nikada nisu odlazili na putovanja sa svojim učenicima a niti radili projekte.¹⁷⁵

Pomenuli smo da je krajem XX veka u Nemačkoj geografski kurikulum promenjen, značajno je smanjen obim geografskih sadržaja u školskom kurikulumu. Geografija je kao školski predmet zastupljena na 6 razrednih nivoa sa fondom od 30 ili 60 časova godišnje po nivou – osnovni kurs, odnosno ukupan fond iznosi 240 ili

¹⁷⁵Haubrich, H. (1988), *Didaktik der Geographie Konkret*, Munich: Oldenbourg Verlag, str. 77-78.

360 časova na svim nivoima. Sadašnji trend, je kombinacija regionalne i tematske geografije. Glavne komponente kurikuluma odnose se na regione, zemlje i kontinente i unutar svake komponente bile bi teme tematske geografije bitne za razumevanje ili karakterizaciju tih prostora.

Tabela br. 24: *Geografski kurikulum sa akcentom na Regionalnoj geografiji*¹⁷⁶

Nivo/razred	Nastavni sadržaji
V ili VI	Zemlja rođenja-Nemačka; Evropa – regionalne celine sa karakteristikama reljefa, klime; Prirodnih hazarda i lokacije.
VII ili VIII	Klimatski regioni i zemljina površina; Kako ljudi žive i rade u tropskim oblastima, sušnim regionima i Afričkoj oblasti; Fizička geografija.
IX ili X	Razvijene i zemlje u razvoju: Kina, Indija, Japan, USA, Rusija, Australija; Nemačka ili Centralna Evropa (uključujući ekonomske i političke probleme, zaštitu životne sredine...).

Geografski kurikulum u novom milenijumu u skladu je sa zakonima i posebnim propisima pokrajina Nemačke, kao i sa potrebama učenika, roditelja i šire lokalne zajednice na kojoj se škola nalazi. To se pre svega odnosi na specifikaciju nastavnih sadržaja zavičajne geografije i svih prirodnih, društvenih, ekonomskih ... karakteristika specifičnih lokalnoj, ili regionalnoj celini u kojoj se škola nalazi.

U nekim nemačkim pokrajinama naglašava se regionalna geografija (tabela br.24) bazirana na funkcionalnom principu (samo pojedinih zemalja ili delova zemalja koje ovi regioni uključuju). Ostale zemlje se pominju u okviru tematske geografije (tabela br.25). Međutim, postoji više varijanti za svaku pokrajinu tj. one imaju sopstveni kurikulum za različite nivoe i različite tipove škola.

¹⁷⁶ Birkenhauer, J. and Bmarsden, B.(1988), *German Didactics of Geographz in the Seventies and Eighties: A. Review of Trends and Endeavors*, Munich, Institute for Didactics of Geographz, Munich Universitz, str.62

Tabela br. 25: Geografski kurikulum sa naglašavanjem Tematske geografije¹⁷⁷

Nivo/razred	Nastavni sadržaji
V ili VI	Poljoprivredni resursi, migracije radnika, klimatske zone; Pustinje, tropi; Arktička oblast;
VII ili VIII	Zemlja i univerzum; Vreme i klima; Prirodni hazardi: vulkani i zemljotresi; Tektonske ploče i oblici reljefa.
IX ili X	Specifičnosti razvijenih zemalja, svetska populacija, problemi zaštite životne sredine, trgovina i izvori; Specifične teme koje su važne za geografiju: Rusije, Kine i SAD-a mogućnost poređenja i analize.

Didaktički materijal koji se koristi u nastavi sastoji se od nekoliko udžbenika (različitih izdavača) namenjenih učenicima, nacionalnog atlasa, vežbanki - radnih svezaka za učenike, dodatnog materijala za čitanje (naučno-popularna literatura i novine) i medijskog-vizuelnog materijala (slajdovi, film, TV...). Širok opseg nastavničkih metoda obogaćen je mogućnošću korišćenja kompjutera kao pomagala u učenju, za projekte, eksperimente i grupne aktivnosti.

Svaka pokrajina u Nemačkoj može da se odluči za svoj školski sistem, školski i predmetni kurikulum, poštujući opšte zakonske odredbe propisane Ustavom i zakonima na federalnom nivou. Prikazaćemo organizaciju geografskog kurikuluma u osnovnom obrazovanju Gornje Saksonije¹⁷⁸ i Donje Saksonije¹⁷⁹, geografski veoma bliskih pokrajina.

U pokrajinama Gornja i Donja Saksonija geografski sadržaji su koncipirani po funkcionalnom principu u četiri, odnosno pet nastavna programa sa podjednako raspoređenim godišnjim fondom časova, 60 časova godišnje. U V razredu osnovne

¹⁷⁷ Birkenhauer J. and Marsden B, 1988. *German Didactics of Geography in the Seventies and Eighties: A Review of Trends and Endeavors*, Munich, Institute for Didactics of Geography, Munich University, str.63.

¹⁷⁸ Neimz, G. (1988), *Survey of the Teaching of Geography in West German Schools*, in *Developing Skills in Geographical*, ed.R.Gerber and J. Lidstone, Brisbane, Jakaranda Press, 309-318.

¹⁷⁹ Haubrich, H. (1992), *Geographische Erziehung im Internationalen Blickfeld. International Focus on Geographical Education*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, str.47-68.

škole učenici uče geografiju svog mesta, regiona i države; u VI razredu geografiju geografiju Evrope. Regionalno-geografski sadržaji Evrope u Donjoj Saksoniji detaljnije su specifikovani. Imajući u vidu da nastavnik ima veliku slobodu u kreiranju svoga rada, detaljnija specifikacija sadržaja može da nas navede na pogrešan zaključak.

Osnovni elementi fizičke geografije uče se najčešće kroz tematske sadržaje regionalne i nacionalne geografije a kao posebne nastavne celine uče se u VII razredu obe pokrajine. Izabrane regionalne celine sveta učenici uče u poslednjim razredima obaveznog obrazovanja. Značajno mesto u programima pokrajina priroda značaju EU, analizi i informacijama o svim društveno-ekonomskim tokovima unutar Zajednice.

Tabela br. 26: Geografski kurikulum u pokrajini Gornja Saksonija
(nije obavezan za sve škole)

Nivo/razred	Nastavni sadržaji
V 60 časova	Nemačka Veliki regioni: kao što je obala, dolina Rajne, neke planine u srednjoj Nemačkoj, Alpi; Pregled država, lokacija mesta; Urbane oblasti; Poljoprivreda, rudarstvo.
VI 60 časova	Evropa Značaj EU, njenih glavnih regiona, stanovništvo, ekonomija i problemi; Pregled Istočne Evrope i budućih članova EU.
VII ili VIII 60 časova	Fizička geografija Oblici reljefa i njihovo poreklo; Zemljišta, erozija zemljišta, zaštita zemljišta; Klima, vreme, i smog; Prirodni hazardi (vulkani, zemljotresi, poplave, tropske oluje); Zaštita životne sredine.
IX ili X 60 časova	Geografija sveta USA, Rusija, Japan, Kina; Neke zemlje u razvoju u Aziji, Africi i Južnoj Americi (sa specijalnim odnosom prema velikim regionima, stanovništvu, ekonomiji, problemima); Velike ideje će uključiti: ukidanje predrasuda između nacija, međusobno razumevanje; EU.

Tabela br. 27: Geografski kurikulum u pokrajini Donja Saksonija
(nije obavezan za sve škole)

Nivo/razred	Nastavni sadržaji
<p>V 60 časova</p>	<p>Naša Zemlja</p> <p>Orijentacija u Nemačkoj;</p> <p>Čovek i priroda u nizijama;</p> <p>Čovek i priroda u srednje – planinskoj oblasti;</p> <p>Čovek i priroda u visoko- planinskoj oblasti;</p> <p>Ekonomska rasporedjenost u Nemačkoj;</p> <p>Naša pokrajina.</p>
<p>VI 60 časova</p>	<p>Pregled Evrope</p> <p>Severna Evropa</p> <p>Zapadna Evropa</p> <p>Predeo Alpi</p> <p>Istočna Evropa</p> <p>Jugoistočna Evropa</p> <p>Južna Evropa</p> <p>Evropa u promeni</p>
<p>VII 60 časova</p>	<p>Kretanje Zemlje i posledice</p> <p>Azija, najveći kontinent sveta</p> <p>Građa zemljine kore</p> <p>Severna i Srednja Azija</p> <p>Istočna Azija</p> <p>Južna i Jugoistočna Azija</p> <p>Zapadna Azija</p>

	Australija, Okeanija, Polarni predeli.
VIII 60 časova	Klima i zone vegetacija u Africi Izabrani predeli, države iskorišćavnje delova Afrike Severna i Južna Amerika SAD I Kanada Latinska Amerika Problemi država u razvoju
IX ili X 60 časova	Geografske zone na Zemlji Promene i prirodni procesi Zemlje Svetsko more njegovo korišćenje Reginalni problemi i iskorišćavanje Kulturne oblasti pojedinih delova sveta

Imajući u vidu decentralitaciju obrazovnog sistema i stručno-didaktičku samostalnost nastavnika, sve prisutnije su značajne promene u strukturi predloženih sadržaja kao i uvođenje novih sadržaja koji su posledica tehnološkog i socijalnog progressa u svetu. Uvidom u udžbeničku literaturu zapazili smo da se učenici kroz pitanja i zadatke podstiču na rešavanje aktuelnih društvenih probleme i odnosa na relaciji: čovek – priroda – ekološka preventiva – ekološka zaštita.

Učenici i nastavnici u nastavi geografije podržani su velikom lepezom udžbeničke literature, veoma kvalitetnim atlasnim kartama, kopmakt diskovima i raznovrsnim tehničkim pomagalicama, koji mogu da doprinesu kvalitetnijim znanjima i veštinama.

Zaključak

Nemačka ulaže velike napore da obezbedi kvalitetno obrazovanje za svu decu na državnojteritoriji. Brojne etničke grupe uživaju razne beneficije u obrazovnom procesu, a i pored toga 60% učenika napušta školu posle 10 nivoa i sa 16 godina starosti.

Geografska nastava je struktuirana po ugledu na američki i engleski geografski kurikulum. Regionalno-geografski pristup potiskuje tematska struktura sadržaja koja

objedinjuje i selektivan fizičko-geografske pristup. Insistira se na istraživanju, ekološkoj preventivi i zaštiti lokalne sredine.

Geografski kurikulum koncipiran je u skladu sa ciljevima i zadacima obaveznog obrazovanja, sa potrebama pokrajine i lokalne sredine, a nastavnik može da prilagođava sadržaje savremenim društvenim, ekonomskim i tehnološkim promenama u zemlji i u svetu. Na kraju svakog razreda standardizovanim testovima procenjuju se postignuća učenika. Istraživanjima kojima se bave geografi u Georg Eckert Institutu ukazuju na postepeno opadanje geografskih znanja i na nedostatak motivacije za istraživački rad kod učenika. Uzroke ovakvom stanju možda treba tražiti u pristupu i strukturi nastave.

U zemlji sa najdužom geografskom nastavom prisutno je nezadovoljstvo i zabrinutost što je uzrokovano strukturom geografskog kurikuluma i mestom geografije u grupi integrisanih predmeta. Potrebno je stuidiozno istraživanje u sferi kvaliteta i primene geografskog znanja i veština, na svim nivoima obrazovanja. Aktivnosti van učionice, kao što su putovanja i projekti treba da se razvijaju zbog bliske veze sa životnim veštinama. Motivacija učenika i raznovrsne aktivnosti podržane su različitim metodama učenja i bogatim didaktičkim materijalom. Geografija lokalne sredine, okruženja, ekonomske i demografske specifičnosti mogu da podstiču uenička interesovanja za geografiju, a mas-mediji, posebno TV nastavi će građenje javne svesti o geografiji kao veoma značajnom nastavnom predmetu i nauci.

Možda će geografija tako ponovo dobiti adekvatnu poziciju u školskom kurikulumu Nemačke.

4.6. ORGANIZACIJA GEOGRAFSKE NASTAVE U OSNOVNOM I OBAVEZONOM OBRAZOVANJU VELIKE BRITANIJE NA PRIMERU ENGLESKE I VELSA

Reforma obrazovanja u Engleskoj i Velsu

Odamdesetih godina prošlog veka u Engleskoj i Velsu sprovedene su najkompleksnije reforme u oblasti obrazovanja. Vlada je želela da novinama koje je uvela u skoro sve segmente obrazovanja osigura kvalitetnu obrazovnu ponudu i da pojedine odgovornosti prenese na lokalnu samoupravu i ostale aktere prisutne u obrazovanju.

Tako su uvedene velike novine. U nastavnim planovima i programima, uvedeni su novi ispiti: redefinisani je način i vreme ocenjivanja učenika, sistema stručnog usavršavanja i vrednovanja nastavnika, sistema finansiranja i odlučivanja. Ustanovljena je služba za usavršavanje nastavnika *Teacher Training Agency – TTA* koja ima zadatak da savetuje ministra prosvete o kvalitetu usavršavanja nastavnog kadra, o kontroli obrazovne ponude i o problemima i potrebama finansiranja obrazovanja.

Velike novine u obrazovanju odnosile su se i na saradnju između Ministarstva prosvete (*Department for Education*), lokalnih prosvetnih vlasti (*Local Education Authorities – LEA*), crkvenih vlasti, nastavnika i drugih ustanova koje su zainteresovane za obrazovanje. Radi poboljšanja kvaliteta nastave i procesa učenja vlada je uvela "koncept školske samouprave (*Local Management of Schools – LMS*) u okviru koga je školskim upravnim savetima i direktorima škola data mogućnost da efikasnije i delotvornije iskoriste resurse koji im stoje na raspolaganju, kao i da fleksibilnije pristupaju zadovoljavanju potreba i želja roditelja, učenika, lokalne zajednice i poslodavaca".¹⁸⁰

¹⁸⁰ Toma, S. (2001), *10. godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama*, Republika Srbija, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, str.209.

U Engleskoj i Velsu uveden je Nacionalni nastavni program (*National Curriculum*) sa definisanim nastavnim ciljevima i programom za kontinuirano vrednovanje uspeha učenika.

Prema zakonima o obrazovanju za Englesku i Vels obrazovanje u okviru obaveznog školovanja treba da se "zasniva na harmoničnom i široko zasnovanom nastavnom planu i programu koji je prilagođen uzrastu i sposobnostima dece i koji vodi računa o eventualnim individualnim potrebama za specijalnom pedagoškom pomoći".¹⁸¹ Nastavni program treba da unapređuje: religiozni, moralni, duhovni, kulturni i telesni razvoj učenika i mladih u školi i društvu; da pripremi učenike za odgovorno učešće u životu i radu sveta odraslih. Zakonom o reformi obrazovanja utvrđene su glavne etape obaveznog školovanja posle kojih su propisani ispiti (u uzrastu od 7, 11,14 i 16 godina). Sva deca u Engleskoj i Velsu uzrasta od 5 do 16 godina imaju pravo na potpuno i besplatno obrazovanje koje odgovara njihovim individualnim potrebama.

Struktura i organizacija osnovnog i obaveznog obrazovanja U Engleskoj i Velsu

U Engleskoj i Velsu obavezno obrazovanje dece počinje sa navršenom petom godinom starosti, traje 11 godina, odnosno završava se na uzrastu od 16 godina. Obavezno obrazovanje se ostvaruje u različitim vrstama škola. U pojedinim lokalnim oblastima obrazovanje je organizovano u dva oblika. Prvi oblik obuhvata **šestogodišnju osnovnu** školu koju pohađaju deca uzrasta od 5 do 11 godina i **petogodišnju srednju** školu, uzrast od 11 do 16 godina. Drugi oblik predviđa postojanje takozvanih: "**prvih škola**" (*first schools*), **nižih srednjih** (*middle schools*) i **viših srednjih škola** (*upper ili high schools*).

Osnovna škola obuhvata dva ključna nivoa Nacionalnog programa: **nivo 1** (*key stage 1*) koji traje dve godine i **nivo 2** (*key stage 2*) koji traje četiri godine. U okviru srednjih škola ostvaruju se: **nivo 3** (*key stage 3*) koji traje tri godine i **nivo 4** (

¹⁸¹ Toma, S. (2001), *10. godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama*, Republika Srbija, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, str.210.

key stage 4) koji traje dve godine. Oba nivoa najčešće su opšteobrazovnog karaktera i mogu biti gimnazije ili srednje moderne škole.

U Engleskoj i Velsu postoje dva različita oblika unutrašnje strukture: **prvi oblik** (šestogodišnja osnovna škola) podeljen je na dva trogodišnja ciklusa, nakon kojih sledi petogodišnja obavezna srednja škola. **Drugi oblik** obuhvata školovanje dece na uzrastu od 5 do 10 godina, pa sledi srednji nivo obrazovanja koji obuhvata decu na uzrastu od 8, 9 ili 10 godine i traje do 12, 13 ili 14 godina. Posle srednjeg nivoa sledi srednja obavezna škola koja obuhvata uzrast od 12, 13 ili 14 godina i traje do 16. godine.¹⁸²

Učenici Engleske i Velsa u toku školske godine provedu na nastavi najmanje 190 dana (oba nivoa). Letnji raspust je najduži, traje 8 do 9 nedelja. Učenici imaju u jesen mali jednonedeljni odmor, božićni i uskršnji raspust koji traju najčešće po jednu nedelju. Učenici su oslobođeni nastave u dane državnih i lokalnih praznika i to u različitom trajanju, od 5 do 13 dana u toku školske godine.¹⁸³

Školska nedelja je petodnevna, učenici pohađaju nastavu od ponedeljka do petka. Na prvom nivou osnovnog obrazovanja školski čas traje 30 do 40 minuta, dok u nižoj srednjoj školi nastavni čas traje 35 do 40 minuta. Opterećenost šestogodišnjih učenika nastavom u jednom danu iznosi 252 minuta a nedeljno 1260 minuta, a devetogodišnji dečaci i devojčice u školi provede dnevno 282 minuta, a nedeljno 1410 minuta. U učionici se troši od 7% do 27% vremena na nenastavna pitanja što svakako utiče na produktivnost nastavnog procesa.

Nastava počinje između 8.00 i 8.45 sati. Učenici u školi provode skoro ceo dan. Nastava je organizovana u prepodnevnom i popodnevnom časovima. U podne je pauza od jednog sata, predviđena je za ručak i mali odmor učenika.

Vannastavne aktivnosti na prvom nivou obrazovanja u Engleskoj i Velsu u koordinaciji su sa redovnom nastavom.

¹⁸² *Osnovno i obavezno obrazovanje u svetu*, (1998), Ministarstvo prosvete, Beograd, str. 19-58.

¹⁸³ UNESCO, (1993), *Organizacija školskog vremena u državama članicama Evropske zajednice*, Euridice, Izveštaj o obrazovanju u svetu.

Nacionalni nastavni program i ciljevi obaveznog obrazovanja u Engleskoj i Velsu

S ciljem da se poboljša kvalitet nastave i proces učenja uveden je 1987. godine Nacionalni nastavni program (*National Curriculum*). Ovaj dokument sadrži:

- komponente nacionalnog nastavnog programa;
- program za redovno vrednovanje uspeha učenika u odnosu na nastavne ciljeve koji su definisani u nastavnom planu i programu;
- sadržaj planirane regulative i druge dopunske mehanizme;
- potencijale i rokove za sprovođenje predloga.

U dokumentu se navode razlozi za postojanje Nacionalnog nastavnog programa. "Navodi se, između ostalog, da učenici imaju pravo na jednake mogućnosti, bez obzira gde pohađaju školu i da standardi postignuća moraju da se podignu na viši nivo širom Engleske i Velsa".¹⁸⁴

Po Zakonu o reformi obrazovanja iz 1988. godine (sastavni deo Nacionalnog nastavnog programa), nastavni plan i program bio je podeljen na 3 glavna predmeta: matematika, engleski (velški u Velsu) i prirodne nauke kao i 7 osnovnih predmeta: istorija, geografija, tehnologija, muzika, religijsko obrazovanje, likovna umetnost i fizičko vaspitanje. Zakon propisuje za svaki predmet sadržaje (teme) sa izraženim terminima: znanje, sposobnosti, razumevanje, veštine i procesi, navedeni su nivoi postignuća i mehanizam ocenjivanja. Ovi zahtevi moraju da budu povezani sa ključnim nivoima (*Key Stages 1-4.*) koji su vezani za određenu starosnu grupu učenika.

Nacionalnom nastavnom programu kao i obaveznim nastavnim programima zamereno je da su opterećeni sadržajima, nefleksibilni su, prevazilaze granice pojedinih predmeta pa čak i drugih predmeta. Ovakve primedbe podstakle su detaljna ispitivanja u službi zaduženoj za nastavni plan i program. Izveštaj koji je objavljen krajem 1993. godine preporučio je redukcije, razjašnjenja i pojednostavljenja pojedinih delova nastavnih programa u u ključnim nivoima Key Stages 1, 2 i 3, kao i kompletnu reviziju plana i programa za Key Stage 4.

¹⁸⁴ *Aktuelnosti u obrazovanju*, (1998), br. 3-4, Republika Srbija Ministarstvo prosvete, Beograd, str.77.

Nacionalni nastavni program Engleske i Velsa, koji je sada u primeni objedinio je sugestije i predloge iz navedenog izveštaja. Ove godine pojavile su se ideje za ponovnim revidiranjem, a možda i donošenjem novog *Curriculum*a.

U Zakonu o obrazovanju od 1988. godine definisani su osnovni opšti ciljevi obaveznog obrazovanja u Engleskoj i Velsu:

- Obezbeđivanje obrazovanja za svako dete u skladu sa njegovim uzrastom, sposobnostima i mogućnostima;
- Obrazovanje će omogućiti deci da razvijaju radoznalost, racionalno rasuđivanje i dokazivanje;
- Učenici treba da stiču znanja i veštine u skladu sa brzim promenama u društvu;
- Učenici treba da razvijaju i stiču moralne vrednosti, poštuju sve religije sveta, druge rase, druge kulture i načine života;
- Obrazovanje će doprineti učenicima da razumeju svet u kome žive kao i međuzavisnost pojedinaca, grupa i nacija;
- Učenici treba da se osposobe za procenjivanje ljudskih sposobnosti i mogućnosti.

U jedinstvenom Nacionalnom programu obaveznog obrazovanja opšti ciljevi dopunjeni su i posebnim ciljevima a to su:

- Promocija duhovnog, moralnog, kulturnog, psihičkog i fizičkog razvoja deteta u školi i u društvu;
- Priprema učenika za uslove, odgovornosti i iskustva za život u svetu odraslih.¹⁸⁵

Obrazovni sistem u Velikoj Britaniji, odnosno Engleskoj i Velsu je decentralizovan. Lokalnim vlastima kao i pojedinačnim školama prepuštena je obaveza i odgovornost za realizaciju ciljeva obrazovanja, organizaciju i strukturu procesa obrazovanja i neposrednu primenu nastavnog plana i programa.

¹⁸⁵ Department of Education and Science, (1990), *The Educational System of England and Wales*, London.

Razvoj geografskog nacionalnog kurikuluma

Program geografije (geografski kurikulum) kao i programe drugih predmeta, sastavljala je komisija koju je imenovala Vlada. Geografska komisija je radila od 1989-90. godine. Nacionalni geografski kurikulum ušao je u zakon. Implementacija je počela u školama u septembru 1991. godine.

Nacionalni geografski kurikulum upućuje na široke ciljeve i informativnu zabrinutost o kvalitetu životne sredine i budućnosti ljudske sredine, o osećaju odgovornosti za brigu o planeti i ljudima i osećaj za čuda prirode u svetu oko njih. Specifičniji su ciljevi koji se odnose na: sticanje znanja, razvijanje veština, sposobnosti i razumevanje, identifikacija i istraživanje važnih kulturoloških, socijalnih i političkih zadataka povezanih sa mestom, regionalnom i životnom sredinom. Imajući sve ovo u vidu, Nacionalni kurikulum Engleske i Velsa je jasno naznačio da je mladim ljudima u razvoju neophodna primena njihovog geografskog znanja. U izveštaju Geografske radne grupe značajna pažnja je data kros-kurikularnim temama: obrazovanje za zaštitu životne sredine, razumevanje ekonomskog i industrijskog sveta, i razvijanje internacionalne svesti. Primene znanja učenika u aktivnom procesu geografskog istraživanja ima veliki doprinos geografskim temama, jedino na ovaj način učenici će moći da razviju poverenje i budu obučeni da preduzimaju akcije kao građani.

U periodu implementacije nastavnici su uočili nedostatke u geografskom kurikulumu: preopterećenost sadržajima, nisu jasni zahtevi za svaku starosnu grupu. Nastavnici u osnovnoj školi imaju problem korišćenja zahteva Nacionalnog kurikuluma u planiranju sopstvenih geografskih iskustava unutar više integrisanih primarnih kurikuluma (5-11 godina), gde su primorani da svoje predavanje "pokrivaju komadićima" geografije, i da kvalitet učenja žrtvuju zbog predavanja preopterećenih nastavnih sadržaja. Nastavnici u srednjim školama (11-16) imaju problem sa faktografskim sadržajima koji ograničavaju veštine i imaju negativan uticaj na predavanje i učenje, a sve to ima za posledicu slab kvalitet geografske nastave i nedostatak saradnje između nastavnika i učenika. Geografski nacionalni kurikulum predstavlja je ponavljanje nastavnih sadržaja, bez istraživačkog prilaza učenju, a terensko istraživanje bilo je marginalizovano.

Nezadovoljstvo nastavnika uticalo je na bojkot Nacionalnog programa (kurikuluma), 1993. godine. Iz originalne verzije iz 1991. godine kreatori Nacionalnog geografskog kurikuluma izvukli su ključne zadatke i nastavne sadržaje. Pored toga, značaj se daje metodama i tehnikama rada uz čiju bi se pomoć geografske vrednosti, koje treba da se ostave u nasleđe za 21. vek, jednostavnije i kvalitetnije prilagodile uzrastu i razvoju učenika.¹⁸⁶

Revizija je počela 1995. godine i u školama je došlo do popravljavanja i prilagođavanja novoj situaciji. Opšti pravci promena bazirani su na **principima predmeta** kojima će se razvijati geografski kurikulum:

Principi razvoja geografskog kurikuluma

Predloženo je šest principa¹⁸⁷ za vođenje razvoja geografskog kurikuluma:

1. **Prepoznavanje:** doprinos geografije mora biti povezan sa njenim potencijalom u razvijanju širokog opsega veština, sposobnosti i stavova kao njene uloge izvora korišćenja znanja;
2. **Identifikacija:** napredovanje učenika u učenju geografije u vezi sa glavnim idejama i sadržajima geografije, a važne intelektualne veštine moraju biti primenjene u ovim idejama i sadržajima;
3. **Obezbeđenje:** zahtevi specifičnog sadržaja kao konteksta unutar koga je napredak u učenju prisutan u svakoj starosnoj grupi;
4. **Povezivanje (integracija):** putevi pronalaženja (istaživački proces) u geografiji, u obliku odgovarajućih aktivnosti učenja i iskustava koji pomažu učeniku različitog uzrasta da napreduje;
5. **Razvoj:** odgovarajući načini ocenjivanja uspeha učenika i geografskog napredovanja u vezi sa sadržajem predavanja;
6. **Jasnost:** uloga nastavnika u interpretaciji specifičnih zahteva u razvojnim kursevima, šemama rada, lekcijama i vrednovanju uspeha.

¹⁸⁶ Rawling, (1995-96), *The International Journal of Social Education*, Ball State University, Muncie, Indiana, Volume 10, Number 2, Fall/Winter str. 21-33 .

¹⁸⁷ Isto, str. 29.

Principi predmeta ukazuju na pripremu i vođenje nacionalnog kurikuluma i daju sugestije o elementima koje kurikularni sistem mora obezbediti. Iznad svega, principi ukazuju da su opšti ciljevi predmeta objašnjeni preko: razvijanja veština, sposobnosti i stavova (princip 1), napredovanja u učenju (principa 2), odgovarajućeg sadržaja (princip 3), identifikacije aktivnosti i iskustava (princip 4), evaluacija učeničkih znanja -ocenjivanje (princip 5) i ulogom nastavnika.

Geografija kao nastavni predmet upućena je na mnoge principe. Program učenja sada sadrži jasan sadržaj zahteva za svaku starosnu grupu i oblik (terminološku odrednicu) usvajanja znanja. Restruktuiranje je osigurano tako da sada programi učenja polaze od isplaniranog kurikuluma. Veštine geografskog istraživanja su osmišljene i integralni su deo geografije u svakoj starosnoj grupi. Napredovanja u znanjima i veštinama kroz određene teme i predavanja integralni su deo programa. Na razvoj Nacionalnog geografskog kurikuluma značajan doprinos ima profesionalan razvoj nastavnika, metode i tehnike rada, instrumenti za ocenjivanje škole i učenike. Posle pet godina u kojima su nastavničke profesionalne veštine oslabljene, uloga nastavnika u razvoju kurikuluma sada je ponovo uspostavljena. Početkom ovog veka u Engleskoj i Velsu nastavnici geografije uglavnom su zadovoljni kurikulumom sa kojim rade, pojavljuju se potrebe za osavremenjavanjem i redefinisanjem geografskih sadržaja koji će biti u skladu sa naučno-tehnološkim razvojem s početka XXI veka.

Struktura geografskog kurikuluma (izvod iz originalnog dokumenta)

Geografski kurikulum¹⁸⁸ je integralni deo Nacionalnog kurikuluma Engleske i Velsa. Peimenjuje se kod učenika osnovnih škola, i sastoji se od **4 glavna stepena**¹⁸⁹.

Tabela broj 28: *Glavni stepeni u osnovnoj školi Engleske i Velsa*

Glavni stepeni	Uzrast učenika	Razredi-godina učenja	Predmeti uključeni u kurikulum
Stepen 1	5 – 7	1-2	Engleski, matematika nauka, tehnologija, istorija, geografija, umetnost, muzika, fizičko obrazov.
Stepen 2	7 -11	3 -6	Isto kao stepen 1.
Stepen 3	11 -14	7 -9	Kao stepen 1 i 2, i moderan strani jezik
Stepen 4	14 -16	10 -11	Engleski, matematika, nauke, fizičko obrazovanje tehnologija, moderan strani jezik

Za svaki predmet i stepen **programi učenja** prikazuju šta bi učenici trebalo da uče, a **ciljevi postizanja** prikazuju očekivani standard znanja učenika.

Na kraju 1, 2 i 3 stepena, za sve predmete (osim za umetnost, muziku i fizičko obrazovanje), postavljeni su standardi obrazovanja za učenike u osam nivoa opisa rastuće težine, sa dodatnim opisom iznad nivoa 8 koji pomažu nastavnicima da razlikuju izuzetno obrazovanje. Standard znanja za oblast umetnost, muzika i fizičko obrazovanje koji se očekuje od većine učenika na kraju svakog stepena prikazuje završni deo stepena opisa, a opisi specijalnih predavanja za muziku i umetnost nalaze se na kraju stepena 3, a za fizičko obrazovanje na kraju stepena 4.

¹⁸⁸ *Geography in the National Curriculum*, (1995), London: HMSO, str. 1-18.

¹⁸⁹ Stepeni su precizno određeni u delu 3 (3-6) Obrazovnog Reformskog Akta 1988. godine, dopunjenog od strane Akta Obrazovanja 1993. godine.

U stepenu 4 državni ispiti su glavna sredstva kojima se određuje cilj Nacionalnog kurikuluma.

Kurikulum za geografiju postao je pravno – legalan na osnovu Naloga Državnog Sekretarijata za Obrazovanje i ušao je u upotrebu 1. avgusta 1995. godine. Za sve starosne grupe u stepenima 1, 2 i 3 Kurikulum sadrži:

- **ciljeve postizanja,**
- **geografske veštine,**
- **mesta (koja treba da se istraže),**
- **tematsko učenje ili program učenja i**
- **cilj postizanja (standardi za učenike).**

Program učenja stepena 1

Program učenja stepena 1. obuhvata učenike na uzrastu od 5 – 7 godina.

Cilj ovog programa je da:

- Učenici istražuju fizičke i ljudske osobine svog okruženja;
- Učenici započnu istraživanja koja se odnose na geografska pitanja, npr: *Šta/Gde je to, Kakvo je to, Kako je postalo ovako?*, i koja su zasnovana na praktičnim aktivnostima i radu na terenu oko škole. Istraživanja bi trebalo da obuhvate i razvijanje veština, znanja i razumevanje mesta i tema;
- Učenici postanu svesni da se svet širi i izvan domašaja njihove sredine, unutar i van Ujedinjenog Kraljevstva, u okviru grada, regije, zemlje.

Geografske veštine

U istraživanju mesta i tema učenici treba da posmatraju, ispituju, zabeleže i komuniciraju kroz ideje i informacije;

- da nauče i koriste u istraživanju svoje okoline geografske termine, brdo, reka, put ...
- započnu aktivnost i rad na terenu oko škole, da posmatraju tipove kuća, da naprave kartu školskog igrališta;
- prate uputstva, uključujući i termine: gore, dole, na, ispred, iza, ispod, blizu, daleko, levo, desno, sever, jug, istok, zapad;

- prave karte stvarnih i imaginarnih mesta, koristeći slike i simbole; da prave slikovnu kartu mesta karakterističnog za priču, plan svog puta od kuće do škole;
- da se služe globusom, različitim kartama i planovima, rad treba da uključi identifikaciju glavnih geografskih karakteristika; mora, reka, gradova, lociranje i imenovanje ustavotvornih zemalja Ujedinjenog Kraljevstva i da približno na karti odrede mesto svog stanovanja;
- koriste sekundarne izvore: Slike, fotografije, knjige, snimke, CD-ROM, enciklopedije.

Mesta

- Treba proučavati dva lokaliteta: lokalitet škole i neki od lokaliteta Ujedinjenog kraljevstva ili prekomorskog kopna, u kome su fizičke ili ljudske karakteristike u kontrastu sa onima u lokalitetu škole, koji uključuje školske zgrade, zemljište i teritoriju u blizini;
- Ovim istraživanjem učenici treba da steknu znanje o:
 - a) osnovnim fizičkim karakteristikama i ljudskim osobinama; rekama, brdima, fabrikama, prodavnicama, koje lokalitetima daju karakter;
 - b) sličnostima ili razlikama lokaliteta; oba područja mogu imati farme, ali na jednoj mogu da se uzgajaju životinje, a na drugoj gaje žitarice;
 - c) uticaju vremenskim prilika na ljude i njihovu okolinu; efekti sezonskih promena u temperaturi na odelu koju ljudi nose;
 - d) kako se zemlja i zgrade koriste; farme, parkovi, fabrike, kuće;

Tematsko učenje (program učenja)

Trebalo da se prouči kvalitet sredine na bilo kom lokalitetu, u Ujedinjenom Kraljevstvu ili na prekomorskom kopnu;

- Ovim istraživanjem učenici treba da steknu znanje o:
 - a) izražavanju mišljenja o privlačnim i odbojnim osobinama; urednosti, o buci okoline (igrališta, ulice, parka);
 - b) promeni okoline; u gustini saobraćaja;
 - c) mogućnosti poboljšanja kvaliteta okoline; stvaranje biciklističkih staza, isključivanje automobila iz nekog područja.

Program učenja stepena 2

Program učenja stepena 2. obuhvata učenike na uzrastu od 7 – 11 godina.

Cilj ovog programa je da se učenicima omogući da:

- istražuju mesta i teme kroz opseg velikih razmera;
- započnu istraživanja koja se usredređuju na geografska pitanja, npr. "Šta/Gde je to", "Kakvo je", "Kako je postalo ovakvo", "Kako i zašto se menja?", i koja obuhvataju rad na terenu i aktivnosti u učionici kao i razvijanje veština, znanja i razumevanje mesta i tema;
- razviju sposobnost za prepoznavanje uzoraka; razlike u padavinama među mestima, uzorke iskorišćavanja zemlje u jednom naselju, i da primene svoje znanje i sa razumevanjem da ga objasne;
- postanu svesni potrebe integrisanja mesta u širi geografski kontekst.

Geografske veštine

U istraživanju mesta i tema, učenici treba da imaju šansu da:

- posmatraju i postavljaju pitanja o geografskim karakteristikama i problemima;
- skupljaju i beleže dokaze da bi odgovorili na pitanja,
- analiziraju dokaze, donose zaključke i raspravljaju o nalazima.
- Učenike treba podučavati da:
 - se služe odgovarajućim geografskim rečnikom, kao što je: temperatura, transport, industrija, zemljoradnja;
 - započnu rad na terenu, uključujući rad sa instrumentima za merenje: količine padavina, temperature vazduha;
 - prave planove i mape, koristeći simbole; crtanje skice, karte jednog imanja;
 - da koriste i poznaju globuse, geografske karte i planove; rad treba da uključuje korišćenje koordinata i koordinatne mreže, merenje pravca i udaljenosti;
 - koriste sekundarne izvore dokaza – slike, fotografije (uključujući i fotografije iz vazduha) i ostale izvore kao što su: televizijski i radio programi, knjige, novine, posetioce škola – da bi se informisali o svojim proučavanjima;

- koriste Internet radi dobijanja izvora dodatnih informacija i učestvovanja u vođenju, klasifikovanju i predstavljanju dokaza; beleženje dokaza rada na terenu, korišćenje novina na CD ROM-u.

Mesta

U Geografskom kurikulumu, programa učenja 2 navedena su tri lokaliteta koja treba da se proučavaju:

- a) lokalitet škole, koji u ovom stepenu treba da obuhvati teritoriju veću od školskog neposrednog susedstva, a to su najčešće kuće učenika;
- b) Dva lokaliteta u kontrastu koji treba da budu sličnih veličina sa lokalitetom škole; jedan da bude u Ujedinjenom Kraljevstvu, a drugi u jednoj zemlji u Africi, Aziji (izuzev Japana), Južnoj ili Srednjoj Americi (uključujući Karibe).

Ovim istraživanjima učenici treba da steknu znanje o:

- a) glavnim fizičkim karakteristikama i ljudskim osoninama; grebenima, dolinama, kućnim imanima, i problemima okoline, npr. zagađenju vode, koji lokalitetu daju karakter.
- b) sličnostima i razlikama lokaliteta, npr. oba lokaliteta mogu biti u dolinama, ali je jedna uska sa strmim stranama, a druga široka sa blagim stranama;
- c) uticanju karakteristika lokaliteta na prirodu i ljudske aktivnosti unutar njega, npr. putevi pored dolina, višespratne garže u blizini gradskih centara;
- d) najnovijim promenama u lokalitetima;
- e) integrisanje lokaliteta u širi geografski kontekst, npr. grad, regiju, državu, i povezanošću sa drugim mestima, kroz snabdevanje i kretanje ljudi.

Tematsko učenje (program učenja)

Program učenja 2 podrazumeva učenje četiri tematske celine i to odvojeno, u kombinaciji s drugim temama, ili kao deo proučavanja mesta, ali u svakom slučaju treba da se nalaze u okviru konteksta postojećih mesta, koristeći mesne primere. Sve zajedno, istraživanja treba da obuhvate raspon od lokalnih do nacionalnih, kao i različita mesta u svetu i u Ujedinjenom Kraljevstvu i u Evropskoj Uniji.

1. REKE

U proučavanju reka i njihovog uticaja na reljef, učenici treba da steknu znanje o:

- a) rečnim izvorima, kanalima, pritokama, ušćima u jezera i mora, o poreklu rečne vode;
- b) rečnoj eroziji, transportu i odnošenju materijala, a ujedno i stvaranju specifičnog reljefa kao što su dolina, vodopada.

2. VREME

U proučavanju promena vremena među mestima i tok vremena, učenici treba da steknu znanje o:

- a) uticaju geografskog položaja na vreme; temperatura u hladu i na suncu, brzina vetra na zaštićenim i izloženim mestima;
- b) sezonskim uzorcima vremena;
- c) vremenskim uslovima u različitim delovima sveta; temperaturama, padavinama i sunčanim uslovima u proučavanim lokalitetima.

3. NASELJA

U proučavanju razlika i promena naselja, učenici treba da steknu znanje o:

- a) razlici u izgledu naselja: sela, varošice, gradovi; o veličini i uticaju njihovih karakteristika i lokacija na ekonomske aktivnosti u trgovačkim gradovima i lukama.
- b) različitoj upotrebi zemljišta u naseljima: za nastanjivanje, transport, industriju.
- c) raznim pitanjima oko upotrebe zemlje, npr. različite grupe stanovnika jednog naselja imaju suprotna mišljenja po raznim pitanja;

4. PROMENE SREDINE

U proučavanju promena sredine, učenici treba da steknu znanje o:

- a) uticaju ljudi na sredinu; izgradnja autoputeva;
- b) pokušaju ljudi da upravljaju sredinom i da je poboljšaju, npr. borbom sa rečnim zagađenjem, očuvanjem teritorija predivnog pejzaža ili naučnog značaja.

Program učenja stepena 3

Program učenja stepena 3 obuhvata učenike na uzrastu od 11 – 14 godina.

Cilj ovog programa je da se:

- proučavaju mesta i teme na svim nivoima;
- započnu istraživanja koja se usredsređuju na geografska pitanja: "Šta/Gde je to" "Kakvo je", "Kako je postalo ovakvo", "Kako i zašto se menja" i "Šta je uzrok?", i koja uključuju rad na terenu i aktivnosti u učionici, kao i razvijanje veština, znanja i razumevanja mesta i tema;
- objasne geografske uzorke, kao i fizičke i ljudske procese;
- uzmu u obzir probleme koji nastaju zbog interakcije ljudi i njihovog okruženja;
- postanu svesni globalnog konteksta u kome su smeštena mesta, koja su međusobno povezana, kao i o raznim procesima koji ih mogu ugroziti.

Geografske veštine

U proučavanju mesta i tema, učenicima treba dati šansu da:

- prepoznaju geografska pitanja i probleme i preduzmu odgovarajuća ispitivanja;
- prepoznaju neophodne dokaze, sakupе ih, zabeleže i predstave;
- analiziraju i procenjuju dokaze, donose zaključke i razmenjuju saznanja.

Učenici treba da steknu znanje o:

- upotrebi odgovarajućih geografskih termina kao što su: ekosistem, rečni basen, tercijarna industrija, održivi razvoj, pojašnjavanju geografskih uzroka i promena, i proučavanju veza i odnosa;
- organizovanju rada na terenu, odabiru i upotrebi odgovarajućih tehnika i instrumenata za tačno merenje i beleženje;
- pravljenju mapa i planova na različitim skalama, koristeći simbole i skale;
- upotrebi i razumevanju geografskih karata i planova različitih razmera; radu sa koordinatnom mrežom, uz praćenje putanja, identifikaciju reljefa i osobina pejzaža i crtanja poprečnih preseka;
- upotrebi globusa i atlasa u pronalaženju potrebnih informacija, u lociranju proučavanih mesta, mesta u vestima i određenih mesta koja su označena na geografskim kartama;

- selekciji i upotrebi grafičkih tehnika radi prezentacije dokaza na geografskim kartama i dijagramima (pomorskim kartama);
- selekciji i upotrebi sekundarnih izvora dokaza-fotografija (uključujući vertikalne i kose fotografije iz vazduha), slika iz satelita i drugih izvora, kao što su podaci popisa.
- korišćenju Interneta radi dobijanja pristupa za dodatne informativne izvore i pomaganju u rukovanju, prezentaciji i analiziranju geografskih dokaza, automatske meteorološke stanice za prikupljanje vremenskih podataka.

Mesta

Iz ove odredbe kurikuluma zapaža se da se učenici uvode u proučavanje egzemplarnih geografskih celina u svetu. Predloženo je proučavanje dve zemlje, pored onih u **Ujedinjenom Kraljevstvu** a koje imaju značajno drugačiji stepen razvoja. Jednu zemlju treba da izaberu sa Liste A, a drugu sa Liste B.

LISTA A

Australija i Novi Zeland

Evropa

Japan

Amerika

Severna Amerika

Ruska Federacija

LISTA B

Afrika

Azija (izuzev Japana)

Južna i Srednja

(uključujući Karibe)

Za svaku od odabranu zemlju učenici treba da steknu znanje o:

- a) fizičkim i ljudskim osobinama koje zemlji daju prepoznatljivi karakter
- b) karakteristikama dve regije u zemlji, kao i njihovim sličnostima i razlikama;
- c) načinima na koje zemlja može biti posmatrana kao manje-više razvijena;
- d) o uklapanju zemlje unutar globalnog konteksta i o međusobnoj zavisnosti sa drugim zemljama.

Tematsko učenje (program učenja)

U ovom programu navedeno je devet geografskih tema koje treba da se proučavaju ili odvojeno ili u kombinaciji s ostalim temama, ili kao deo proučavanja mesta. Ali u bilo kom slučaju, tematska učenja treba da budu u okviru konteksta postojećih mesta. Istraživanja treba da budu na lokalnom, regionalnom, nacionalnom, internacionalnom i globalnom nivou, pokrivajući različite delove sveta i različite tipove sredina, kao i Ujedinjeno Kraljevstvo, Evropsku Uniju i delove sveta različitih stepena razvoja.

1. TEKTONSKI PROCESI

U proučavanju unutrašnjih sila Zemlje težište se stavlja na izučavanje zemljotresa ili vulkana i njihovog delovanja na ljude. Učenici treba da steknu znanje o:

- globalnoj raspodeli zemljotresa i vulkana
- _____ ILI _____
- prirodi, uzrocima i efektima zemljotresa;
- reagovanjima ljudi na opasnost zemljotresa
- _____ ILI _____
- prirodi, uzrocima i efektima vulkanskih erupcija;
- reagovanjima ljudi na opasnost od vulkanskih erupcija.

2. GEOMORFOLOŠKI PROCESI

U proučavanju geomorfoloških procesa i njihovih delovanja na reljef i ljude, učenici treba da steknu znanje o:

- reljefu vezanom za rečne kanale, rečne doline, rečne basene, a i o procesima koji ih stvaraju;
- uzrocima i uticaju rečnih poplava i reagovanju ljudi i pokušaju da ih kontrolišu;
- reljefu obala, i o procesima koji ih stvaraju, kao i o ulozi tipa stena i vremena u formiranju reljefa;
- uzrocima i uticaju ili urušavanju litica ili plavljenja obala, kao i o reagovanju ljudi i pokušaju da ih kontrolišu.

3. VREME I KLIMA

U tematskoj celini koja se odnosi na: vreme i klimu, klimatske faktore, elemente vremena i tipove vremena, učenici treba da steknu znanje o:

- razlici između vremena i klime;
- komponentama i delovima vremenskog ciklusa;
- uzorku i načinu razlike među vremenskim komponentama različitih mesta.

4. EKOSISTEM

U proučavanju uticaja fizičkih i ljudskih procesa na karakter vegetacije, učenici treba da steknu znanja o:

- karakteristikama i podeli jednog tipa vegetacije (pašnjaci savane, tropske kišne šume);
- povezanosti ovog tipa vegetacije sa klimom zemljištem i aktivnošću ljudi.

5. POPULACIJA

U izučavanju podele i promene populacije, učenici treba da steknu znanje o:

- globalnoj podeli populacije;
- uzrocima i efektima promena broja populacije zemalja i regija;
- povezanosti populacije i prirodnih izvora;
- uzrocima i efektima migracija.

6. NASELJA

U proučavanju karakteristika naselja i uticaja promena, učenici treba da steknu znanje o:

- razlozima za lokaciju, rast i prirodu pojedinačnim naselja;
- tipovima i razlici dobara i usluga obezbeđenih u naseljima različitih veličina;
- promenama u funkcionisanju naselja i o njihovom uticaju na različite grupe ljudi, o opadanju usluga u sela izazvano posledicom nedovoljne saobraćajne povezanosti sa gradom;
- o tipovima, podeli i upotrebi gradskog zemljišta, konfliktima koji se javljaju u odnosu na njih.

7. EKONOMSKE AKTIVNOSTI

Kroz ovu tematsku celinu gde se proučavanju podele ekonomskih aktivnosti i uticaja promene, učenici treba da steknu znanje o:

- razlikama između primarne, sekundarne i tercijarne industrije;
- geografskoj podeli ekonomskih aktivnosti, tipovima zagrevanja, automobilske industrije, vidovima transporta;
- promeni podele ekonomskih aktivnosti i efektu tih promena.

8. RAZVOJ

U proučavanju razvoja, učenici treba da steknu znanje o:

- načinima raspoznavanja razlika u razvoju;
- razlikama u razvoju i njihov uticaj na kvalitet života različitih grupa ljudi,
- međusobnoj povezanosti među zemljama i njenom uticaju na razvoj.

9. PITANJA SREDINE

Sadržaji o prirodnoj sredini od velikog su značaja za sagledavanje i razvoj kritičkog mišljenja kod učenika. i to kroz analizu života ljudi na svim prostorima sveta. Zato učenici treba da steknu znanje o:

- uzroku posmatranja pojedinih mesta kao atraktivnih, kao i o konfliktnim zahtevima koja mogu da se pojave oko nekog mesta;
- pokušajima da se preurede i isplaniraju pojedina mesta-sredine, čije bi preuređenje imalo negativne posledice na životno okruženje;
- uticaju na komponente održivog razvoja, na planiranje i upravljanje sredinom;

_____ILI_____

- preduzimanju mera za pouzdano snabdevanje svežom vodom, kao i uzrocima i prevencijama zagađenja vode za piće;

_____ILI_____

- merama pouzdanog snabdevanja energijom i efektima razvoja dva različita energetska izvora.

Cilj postizanja - Nivoi znanja

(po Nacionalnom geografskom kurikulumu)

Nivoi opisanih znanja prikazuju tip i stepen znanja koji učenici treba da pokažu na kraju svakog nivoa, a u ocenjivanju uspeha učenika na kraju svake faze, profesori

treba da procene koji se od opisa podudara sa dečjim znanjem. Svaki opis treba da uzme u obzir zahteve sa predhodnih nivoa, i tako objedinjeni treba da se primenjuju.

Do završetka Stepena 1 znanje većine učenika treba da bude u rasponu Nivoa 1-3; do završetka Stepena 2, u rasponu Nivoa 2-5, a krajem stepena 3 – u rasponu Nivoa 3-7. Nivo 8, slobodan za one najsposobnije učenike. Da bi profesori razlikovali izuzetno znanje u Stepenu 8 i znanje Nivoa 6 u Geografskom kurikulumu opisani su ciljevi – nivoi postizanja znanja.

Nivo 1

Pri prepoznavanju i proučavanju fizičkih i ljudskih karakteristika mesta, učenici izražavaju svoja mišljenja o osobinama lokaliteta koji im je privlačan i interesantan koristeći omogućene izvore i svoja zapažanja.

Nivo 2

Pri opisivanju fizičkih i ljudskih osobina mesta, gde prepoznaju one osobine koje mestima daju karakter, pokazuju svest o mestima izvan njihovog lokaliteta, izražavaju mišljenja o privlačnim i odbojnim karakteristikama sredine i pri tom biraju informacije iz odabranih izvora, koristeći njih i svoja zapažanja pri postavljanju i odgovaranju na pitanja o mestima. Tako počinju da se služe i odgovarajućim rečnikom.

Nivo 3

Kod opisivanja i poređenja fizičkih i ljudskih osobina u različitim lokalitetima, učenici objašnjavaju neke osobine, pokazuju svest o sličnim i različitim osobinama koje mogu imati različita mesta dajući razloge za neka svoja zapažanja i sudove o mestima, a pri odgovaranju na brojna geografska pitanja koriste veštine i izvore dokaza.

Nivo 4

Ovde učenici pokazuju svoje znanje i razumevanje, počinju da objašnjavaju geografske uzroke, procenjuju značaj lokacije u razumevanju mesta, kao što mogu da prepoznaju i opišu fizičke i ljudske procese, pri čemu mogu da razumeju kako oni utiču na okolinu, život i aktivnosti ljudi u njoj, ali i da opišu kako ljudi mogu i da poboljšaju i

da oštete okolinu. Učenici svojim znanjem i razumevanjem razgovaraju o geografskim pitanjima i razumenjuju svoja otkrića koristeći odgovarajući rečnik.

Nivo 5

Na kojem učenici pokazuju svoje znanje i razumevanje, počinju da opisuju i objašnjavaju geografske uzroke na fizičkim procesima i ljudskim aktivnostima koji mogu da ih upute ka sličnostima ili razlikama među mestima, pri čemu opisuju način na koji su ona povezana kroz kretanja i aktivnosti ljudi, objašnjavaju kako te aktivnosti utiču na okolinu, i da kroz njih ljudi upravljaju i poboljšavaju okolinu. Pored toga, oni prepoznaju važna geografska pitanja i tako dolaze do mogućih zaključaka i predstavljaju svoja otkrića, i grafički i pisano.

Nivo 6

Učenici primenjuju svoje znanje i razumevanje objašnjavajući niz fizičkih i ljudskih procesa, koji dovode do promena u mestima; objašnjavaju različite pristupe vezane za okolinu, shvatajući da različiti pristup i imaju različite efekte na ljude i mesta. Koristeći se svojim znanjem prepoznaju važna geografska pitanja i predlažu odgovarajuća proučavanja služeći se nizom veština iz Stepena 1, 2 i 3 i dokazima, koji su u skladu sa zaključcima koje predstavljaju.

Nivo 7

Učenici pokazuju svoje znanje opisujući interakcije u okviru i između fizičkih i ljudskih procesa, pokazuju kako one stvaraju geografske uzroke i doprinose promeni mesta, uzimajući u obzir mnoge faktore koji utiču na odlike u mestima. Koristeći se ovim objašnjavaju promenu mesta i činjenicu da na život ljudi i sredinu jednog mesta utiču akcije drugog mesta. Svesni su da ljudske aktivnosti mogu nenamerno da utiču na posledice u okolini i da ova promena nekad vodi do konflikta. Učenici svojim znanjem i razumevanjem prepoznaju geografske probleme, započinjući niz proučavanja i dolazeći do značajnih zaključaka.

Nivo 8

Učenici primenjuju svoje znanje, objašnjavaju interakcije unutar i između fizičkih i ljudskih procesa; promene u karakteristikama mesta; objašnjavaju nejednakost u razvoju i počinju da razumeju kompleksnost faktora koji doprinose kvalitetu života u različitim mestima i tako mogu da na razne načine pristupe rešavanju problema i primenjuju koncept održivog razvoja. Ovako učenici postaju samostalni i u prepoznavanju odgovarajućih geografskih pitanja, započinjući efektna proučavanja da bi došli do značajnih zaključaka.

Izuzetno znanje

Objašnjavajući interakcije unutar i između fizičkih i ljudskih procesa, promena tokom vremena u karakteristikama mesta i razumejući alternativne pristupe za razvoj kvaliteta života ljudi, učenici pokazuju svoje znanje i razumevanje, a ujedno i procenjuju prednosti različitih načina kojima se rešavaju pitanja okoline, opravdavajući sopstvena gledišta pri različitim pristupima. Takođe, oni primenjuju koncept održivog razvoja, selektivno opisuju geografske ideje i teorije, koristeći se veštinama iz Stepena 3. Tako dolaze do održivih zaključaka, koje predstavljaju tačno i efikasno i procenjuju svoj rad predlažući poboljšanja u daljem istraživanju.

Zaključak

"Geografsko obrazovanje je obrazovanje za čitav život, jer u nama razvija entuzijazam i uživanje u našoj okolini, usavršavanje i razumevanje okoline i kulturnih izazova sa kojima se svet svakodnevno sreće. Učenje geografije pomaže da stvori građane odgovorne prema prirodi, koji su svesni potrebe neprekidnog podupiranja razvoja. Kroz učenje geografije razvijaju se potrebne veštine koje se istovremeno uz ovo učenje primenjuju na pravim primerima u svetu. Ukratko, geografsko znanje je suštinsko za donosiocel odluka u budućnosti".¹⁹⁰

Geografski kurikulum je prilagođen savremenim promenama i zasnovan je na principima za razvoj predmeta koji predstavljaju korisna uputstva za nacionalno

vođenje procesa u obrazovanju. Program učenja sadrži sadržaj zahteva i oblike usvajanja znanja za svaku starosnu grupu. Veštine geografskog istraživanja, definisani stepeni napredovanja u znanjima i veštinama kroz određene teme i predavanja čine integralni deo programa (kurikuluma). Geografski kurikulum čini Programi učenja stepena 1, 2 i 3. Programa učenja čine: ciljevi postizanja, geografske veštine, mesta koja treba da se istražuju, tematsko učenje ili program učenja i cilj postizanja. Stepeni učenja prilagođeni su potrebama i razvojnim sposobnostima učenika. Geografski kurikulum je otvorenog tipa što podrazumeva mogućnost redefinisavanja sadržaja u skladu sa naučno-tehnološkim potrebama. Ovako koncipiran kurikulum ima šansu da utiče na sve sfere obrazovanja, iako se implementacija širokih ciljeva geografskog obrazovanja za sada oslanja samo na škole i nastavnike.

Kvalitetu geografske nastave doprinosi kvalitetno osmišljen profesionalni razvoj nastavnika, razvoj metoda i tehnika rada, evaluacija škole i učenika.

Da bi geografija ispunila i dala potreban doprinos obrazovanju za 21. vek potrebno je uključivanje svih relevantnih subjekata za razvijanje i vođenje kurikuluma kroz Internacionalnu Geografsku Uniju, preko koje može da se utiče i obezbedi sigurnije mesto geografiji u školskom kurikulumu.

¹⁹⁰ Rawling, M.E. (1991), *Geography and Cross-Curricular Themes*, Teaching Geography 16. no.4,

4.7. ORGANIZACIJA GEOGRAFSKE NASTAVE U OBAVEZONOM OBRAZOVANJU RUSKE FEDERACIJE

Reforma sistema obrazovanja u Ruskoj Federaciji

Velike promene u društvu, ekonomskoj i političkoj organizaciji Ruske Federacije uslovile su potrebe reforme obrazovanja. Obrazovanje je regulisano *Zakonom o obrazovanju* iz 1992. i 1996. godine i *Saveznim programom za razvoj obrazovanja u Ruskoj federaciji*, koji je vlada usvojila 24. marta 1993. godine. Ovim dokumentom regulisani su programi, planovi, ostale aktivnosti i nacionalna politika obrazovanja.

U prvoj etapi reforme, sistem obrazovanja je oslobođen od totalitarizma, postao je demokratičniji, otvoreniji i raznovrsan. Reforma obrazovanja treba da se ostvaruje kao kompleks mera državne politike u sferi obrazovanja, koje obezbeđuju zakonska prava i interese pojedinaca i osnovnih društvenih grupa.

Pravci reforme obrazovanja određeni su u skladu sa:

- potrebama države i privrede,
- zadovoljavanjem obrazovnih potreba svakog pojedinca i sa zahtevima različitih društvenih zajednica,
- posledicama društveno-ekonomskih promena koje utiču na obrazovanje,
- tendencijama i procesima koji se odvijaju u okviru sistema obrazovanja.

Reforma obrazovanja obuhvata:

1. reformu sadržaja i metoda u obrazovanju,
2. reformu mreže prosvetnih ustanova i različitih oblika obrazovanja,
3. reformu kadrovskih potencijala,
4. reformu ekonomske osnove obrazovanja i
5. reformu upravljanja u sistemu obrazovanja.

Reforma obrazovanja odvijaće se kroz tri etape:

- *eksperimentalnu* - koja se odvijala jednu godinu i bila je orijentisana na odabir perspektivnih inovacije;
- *kratkoročnu* - obuhvatala je period do 2001. godine, podrazumevala je stabilizaciju socio-ekonomskih procesa u obrazovanju i stvaranje organizacionih, kadrovskih, pravnih, finansijskih i materijalno- tehničkih uslova za obezbeđivanje refprmskih procesa;
- *srednjoročnu* - obuhvata period do 2005. godine kada treba da se obezbedi realizacija osnovnog dela reforme.

Reforma obrazovanja se sprovodi na organizacionoj osnovi federalnog programa koji je koordiniran od strane Ministarstva obrazovanja Rusije, regionalnih i lokalnih ustanova koje upravljaju obrazovanjem, školskih ustanova svih tipova, starateljskih i roditeljskih saveta obrazovnih ustanova. Velika uloga u reformi pripada ličnoj i društvenoj inicijativi, podršci porodice i građana, zainteresovanih poslovnih, državnih, političkih i drugih društvenih organizacija i asocijacija.¹⁹¹

Period od 2001. do 2008. godine predviđen je za implementaciju reforme obrazovanja. Osnovni principi procesa implementacije su: razvojnost, etapnost i postepenost. Prilikom primene novih elemenata reforme vlada preporučuje da se uvažavaju "specifičnosti i sopstvene mogućnosti razvoja različitih regiona, karika sistema obrazovanja i obrazovnih institucija".¹⁹²

Osnovni ciljevi i zadaci reforme obrazovanja

Obrazovni sistem Ruske Federacije treba da obezbedi:

- istorijski kontinuitet generacije, zaštitu, širenje i razvijanje nacionalne kulture;
- vaspitanje u duhu patriotizma prema Rusiji i duhu građana pravne, demokratske, socijalne države poštujući prava i slobode ličnosti i vaspitanje visoko moralne ličnosti;

¹⁹¹ Zbornik radova: 1997. *Strategija razvoja i reforme obrazovanja u svetu*, Ministarstvo prosvete, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, str. 123-128.

¹⁹² Zbornik radova: 1997. *Strategija razvoja i reforme obrazovanja u svetu*, Ministarstvo prosvete, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, str. 149.

- formiranje kod dece i mlade generacije celovit pogled na svet i savremene poglede na život, kulturu ponašanja u odnosima sa drugim etničkim zajednicama;
- sistematsko inoviranje aspekata obrazovanja koji podrazumevaju promene u oblasti kulture, privrede, nauke, tehnike i tehnologije;
- doživotno obrazovanje;
- raznovrsne tipove obrazovnih ustanova i raznovrsne varijante nastavnih programa kojima se omogućava individualizacija obrazovanja;
- kontinuitet nivoa i stepena obrazovanja;
- razvijanje obrazovanja na daljinu, kreiranje programa za primenu informatičke tehnologije u obrazovanju;
- akademsku mobilnost učesnika u obrazovanju;
- razvijanje nacionalne tradicije u radu sa obdarenom decom i mladima;
- učestvovanje prosvetnog kadra u naučnim istraživanjima;
- pripremanje visokoobrazovanih i visokokvalifikovanih stručnjaka sposobnih za dalji profesionalni razvoj i profesionalnu pokretljivost u informatizovanom društvu i društvu koje razvija nove uskonaučne tehnologije;
- ekološko vaspitanje radi brižljivog odnosa građana prema prirodi.¹⁹³

Osnovni kurikulum za opšte srednje škole u Ruskoj Federaciji

Osnovni kurikulum¹⁹⁴ za opšte srednje škole odobren je od strane Kolegijuma Ruskog Ministarstva prosvete 24. marta 1993. godine.

Standard opšteg srednjeg obrazovanja (od V-IX i od X-XI razreda) čiji je cilj da uspostavi paket normi i zahteva u strukturi, sadržaju i nivou obrazovanja, ima za cilj

¹⁹³ Zbornik radova: 1999. *Aktuelnosti u obrazovanju, br.4*, Ministarstvo prosvete, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd, str.8.

¹⁹⁴ Временні́ государственный образовательный стандарт, об'єе среднее образование, (1993), *Базисні́ учебні́ план середнеу об'єеобразовательної школі*, Министерство образовани® Росси́ускоу Федераци́и, Москва, 24.03.1993, Но 5/1, стр. 1-36.

da prezentuje obrazovne sadržaje sa jednog stanovišta, a ne kroz niz podvojenih nastavnih predmeta. Ovakva definicija standarda uklopljena je i u osnovni školski kurikulum.

Opšte srednje škole koriste nekoliko tipova školskih kurikuluma:

1. *Osnovni kurikulum opštih škola* - ovo je osnovni normativni dokument koji je deo državnih standarda kada je reč o opštem obrazovanju.
2. *Regionalni osnovni kurikulum* - ovaj regulativni dokument donose regionalne vlasti, a na bazi državnog osnovnog kurikuluma.
3. *Školski kurikulum (za srednje obrazovanje)* koji je razvijen u dva oblika u zavisnosti od perioda trajanja.

Osnovni kurikulum sadrži osnove za razvoj regionalnih, pokaznih i radnih kurikuluma. Takođe, on se koristi i kao inicijalni dokument za dodelu fondova školama.

Školski kurikulum za srednje škole oslanja se na državni i regionalni kurikulum za duži vremenski period uz uvažavanja nekih posebnosti određenih škola. Ovakav oblik kurikuluma škola sama može da izabere, to je tzv. Razvojni kurikulum.

Drugi oblik je radni kurikulum (pokazni) koji se razvija samo za jednogodišnji period uzimajući pri tom u obzir specifičnu situaciju u i oko škole i odobrava ga školski savet.

Principi razvoja kurikuluma opštih srednjih škola

- Opšta struktura kurikuluma za srednje škole odgovara karakteru potrebama samih škola. Ova struktura je određena osnovama fundamentalnog i tehničkog obrazovanja; teorijskog i praktičnog; invarijantnim i varijabilnim komponentama obrazovanja.
- Delovi iz fundamentalnog i tehničkog obrazovanja su prisutni u sadržini kao i u kurikulumima svih obrazovnih institucija. Obe oblasti su bitne za obrazovni proces, ali kako će biti prikazani zavisi od institucije i nivoa obrazovanja. Na primer, fundamentalna komponenta koja podrazumeva podučavanje učenika prirodnim naukama i opštoj kulturi, važnija je u osnovnim i opštim školama. Međutim, srednje škole daju prednost tehničkoj komponenti, a nekada nude i

profesionalno orijentisane kurseve, posebno kada je reč o ranom usmeravanju i biranju zanimanja. Ova komponenta je naročito zastupljena u pretprofesionalnoj fazi. Politehničko obrazovanje je oblast gde se dve komponente prepliću.

- Većina školskih kurikuluma za različite nivoe obrazovanja kombinuju dve pomenute komponente – teorijsku i praktičnu. Međutim, osnovni školski kurikulum ne uključuje većinu tipova praktičnog rada bilo da je reč o opštoj ili profesionalnoj orijentaciji. U nekim slučajevima ovakav praktičan rad se uključuje u srednje škole koje pružaju praktičnu obuku. U ovom slučaju pojavljuju se u formi učeničke prakse. Obično je naznačeno u prikazanom kurikulumu ili onom koji je dat od strane institucije.
- Sa strukturnog stanovišta, kurikulum se sastoji iz sledećeg:
 - a) *Invariantni (nepromenljivi) deo* ili suština, čiji je zadatak da razvija osećaj za ljudske i nacionalne vrednosti kao i za društvene ideale;
 - b) *Varijabilni (promenljivi) deo*, takođe omogućava individualni razvoj učenika, ali sa aspekta nekih posebnosti, interesovanja, talenta.

Ove komponente nisu u potpunosti nezavisne. U svakom kurikulumu naglasak je stavljen na:

- obavezne sadržaje koji čine suštinu opšteg srednjeg obrazovanja,
- sadržaje (teme ili predmete) koje biraju učenici,
- opcione sadržaje (slobodan izbor).
- Struktura suštine opšteg srednjeg obrazovanja je određena interakcijom dva faktora – opšte strukture aktivnosti i strukture ciljeva kumulativnog učenja.

Ova pravilnost ima specifične aplikacije na različitim nivoima obrazovanja u zavisnosti od njihovih specifičnih obrazovnih ciljeva.

- Opšte srednje obrazovanje u Rusiji kao i u mnogim drugim zemljama ima trostepenu strukturu, sastavljenu od osnovnog, bazičnog (niže srednje) i potpunog srednjeg obrazovanja. Osnovna škola ima dva nivoa gde je prvi tranzitni. U opštem srednjem obrazovanju na svakom nivou mora da vodi računa o problemu uzrasta učenika i o posebnostima institucija.

Zakon o obrazovanju Ruske federacije utvrđuju da se federalna komponenta edukativnih standarda utvrđuje od strane Ruske federacije, dok će nacio-regionalne komponente utvrđivati subjekti Federacije.

Federalna komponenta osigurava univerzalnost i jedinstvo obrazovnog sistema širom zemlje i uključuje sadržaje koji se odnose na opštu kulturu i državne vrednosti (to su: kursevi ruskog jezika - kao zvaničnog jezika u državi, matematike, informatike, fizike i astronomije i hemije).

Nacionalno-regionalna komponenta je uspostavljena da bi se zadovoljili zahtevi i interesovanja naroda Rusije koji su predstavljeni preko federalnih jedinica. Obuhvata sadržaje koji se odnose na nacionalne i regionalne posebnosti njihovih kultura (maternji jezik, književnost, istorija i geografija). Neke nastavne oblasti pokrivaju obe komponente: i federalnu i regionalnu, posebno kada je reč o istoriji, društvenim naukama, umetnosti, naukama o Zemlji, biologiji, fizičkom i domaćinstvu. Institucionalna ili školska komponenta oslikava posebnosti same obrazovne institucije i omogućava istoj nezavistan razvoj kao i implementaciju obrazovnih programa i kurikula.

Časovi koji su dodeljeni institucionalnoj komponenti u osnovnom kurikulumu mogu se iskoristiti i za produbljivanje znanja u predmetima predviđenim u dvema navedenim komponentima: federalnoj i nacionalno-regionalnoj. Podela nadležnosti između federacije, subjekata federacije i obrazovnih institucija kada je reč o utvrđivanju nastavnih sadržaja data je u tabeli:

Tabela br. 29: Podela nadležnosti prilikom utvrđivanja nastavnih sadržaja

komponente	Nivoi obrazovanja			
	Osnovna škola, I-IV razreda	Niža srednja škola, V-IX razreda	Srednja škola X-XI razreda	Ukupno
Federalna	53	94	18	165
Nacionalna i Regionalna	23	48	22	93*
Školska	25	29	36	90

* maternji jezik, književnost i strani jezici pokrivaju 56 od 93 časa

Kao deo državnog standarda, osnovni kurikulum za srednje škole obuhvata sledeće norme:

- a) trajanje polugodišta za svaku školsku godinu i sve nivoe;
- b) nedeljni plan za: osnovne nastavne oblasti opšteg srednjeg obrazovanja, obavezne predmete koje biraju učenici, opcioni predmeti (slobodan izbor).
- c) maksimalna broj obaveznih časova po učeniku u toku nedelje uključujući i one koji su dodeljeni ovoj grupi
- d) broj časova koje finansira država.

Ovaj osnovni kurikulum ne uključuje praktičnu nastavu koja je potrebna, ali koja je još uvek nedovoljno zastupljena. U nekim regionima pomenuta nastava može biti uključena u obrazovni proces, kroz odgovarajući kadar i metodološki potencijal. Kurikulum za sve nivoe srednjeg obrazovanja baziran je na jednostavnom principu kontinuiteta, koji omogućava razvoj i produbljivanje osnovnih problema koje učenici savladavaju u školi. Ovaj princip je prikazan kroz lineranu strukturu kurseva koji obuhvataju određene nastavne oblasti.

Školski kurikulum nižih srednjih škola

(izvod iz originalnog dokumenta)

Ove škole svojim učenicima omogućavaju da se upoznaju sa različitim aktivnostima i oblastima nauke. Učenici koji završe ovu školu stiču pravo da biraju profesiju.

Diferencijacija u nastavnom procesu koja je naglašena na ovom nivou obrazovanja ne utiče na suštinu obaveznih kurseva koja je zajednička za sve škole u zemlji. Kurikulum ovih škola pokriva čitav niz nastavnih oblasti:

- jezik i književnost (maternji, ruski, strani jezik),
- umetnost,
- matematika,
- neorganski prirodni sistemi (fizika i astronomija).
- materija (hemija),
- kibernetika i informatika,

- biološke nauke,
- čovek,
- društvo (istorija, društvene nauke...)
- rad i tehnologija i
- fizičko.

U prelaznom periodu u ovim školama, a to su V i VI razredi, oblast "Priroda" može biti obrađena kroz sistemski pristup ili kroz integralne kurseve "Istorija prirode". U drugoj fazi, tokom VII do IX razreda kroz kurseve se obrađuje materija fizike, hemije, geografije i biologije. Ovi kursevi u kurikulumu imaju istu važnost kao i matematika, informatika, radno obrazovanje i druge nastavne oblasti.

Tabela br. 30: *Osnovni kurikulum za niže srednje škole
Nedeljna opterećenost učenika od V do IX razreda*

	časovi po nedelji					Ukupno
	Razredi					
	V	VI	VII	VIII	IX	
Obavezni kursevi koji se biraju	3	3	2	2	4	14
Max. obaveznog gradiva po učeniku	29	30	32	32	33	156
Opcioni kursevi (slobodan izbor)	3	3	3	3	3	15
Max. gradiva po učeniku	32	33	35	35	36	171

Tabela br. 31: Osnovni kurikulum za niže srednje škole
od V do IX razreda

Nastavne oblasti		časovi u nedelji						ukupno	NRC
		Razredi							
		V	VI	VII	VIII	IX			
Jezik i književnost: NL&L RL&L PL		11	11	9	8	8	47	32	
Matematika		5	5	5	4	4	23	/	
priroda	Fizika i astronomija	2	3	2	2	2	6	/	
	Hemija			/	2	2	4	/	
	Biologija			2	2	2	6	1	
	Geografija i ekologija			2	2	2	6	2	
Društvo (istorija i Društvene nauke)		2	2	2	3	4	13	2	
Informatika		/	/	2	/	/	2	/	
Umetnost		2	2	2	2	/	8	4	
Fizičko		2	2	2	2	/	8	4	
Rad		2	2	2	3	3	12	5	
ukupno		26	27	30	30	29	142	48	

NRC – nacionalna i regionalna komponenta

NL&L – maternji jezik i književnost

RL&L – ruski jezik i književnost

PL – strani jezik

Pomenuto je da postoji nekoliko tipova školskih kurikuluma za niže srednje škole. Osnovni kurikulum za niže srednje škole je glavni pravni dokument koji je sastavni deo državnih obrazovnih standarda. Ovaj dokument definiše minimalnu količinu vremena koje je neophodno za savlađivanje sadržaja nastavnih oblasti kao i obim materije po jednom učeniku.

Regionalni kurikulum je donet od strane regionalnih vlasti i on je preporučujućeg karaktera (ne obavezuje škole u regionu da ga se pridržavaju ili da ga uopšte prihvate). Vlasti mogu da prihvate državni i regionalni kurikulum.

Školski kurikulum se donosi u saglasnosti sa normama koje su naznačene osnovnim kurikulumom. Nastava se definiše ovim kurikulumom.

Osnovni kurikulum se sastoji od *nepromenljivog* i *promenljivog* dela. *Nepromenljivi* deo se odnosi na one predmete koji omogućavaju razvoj učenikove ličnosti u skladu sa ljudskim idealima i svetskom kulturom i tradicijom i osigurava da se širom zemlje primenjuje jedinstven obrazovni sistem. *Promenljivi* deo se odnosi na nacionalne, regionalne i lokalne društveno-kulturne posebnosti i tradicije i pruža učenicima mogućnost da razvijaju svoja interesovanja i ciljeve nezavisno od institucije u kojoj se nalaze.

Ovakva struktura kurikuluma omogućava da se na celoj teritoriji Rusije, bez obzira na decentralizaciju i razlike, nudi jednak nivo kvaliteta u obrazovanju. A istovremeno onemogućava lokalnim vlastima da razvijaju svoje kurikulume zavisne od nacionalnih, regionalnih i lokalnih uslova.

Svaka nastavna oblast u kurikulumu se u školi predstavlja nizom predmeta i kurseva. Skup nastavnih oblasti je nepromenljiv, ali pojedinačni predmeti u okviru svake oblasti može veoma da varira od regiona do regiona i od škole do škole.

Nastavna oblast "**Društvene nauke**" može da uključi sledeće predmete:

- istoriju domovine i istoriju sveta,
- osnove prava čoveka i društvo,
- osnove moderne civilizacije, svet danas,
- građansko obrazovanje.
- **ekonomsku i društvenu geografiju sveta;**
- političke nauke; društvene nauke;
- druge discipline koje bi zadovoljile društvene i regionalne zahteve.

Nastavna oblast "**Discipline prirodnih nauka**" obuhvata predmete:

- **istoriju prirode - fizičku geografiju;**
- biologiju,
- fiziku,
- astronomiju,
- hemiju,
- ekologiju,
- druge discipline koje bi zadovoljile društvene i regionalne zahteve.

Kurikulumi osnovnih škola sadrže i nastavne oblasti "Svet koji nas okružuje" i "Istoriju prirode" koje upoznaju decu sa prirodnim i društvenim naukama. Drugi kursevi ovakve vrste upoznaju učenike sa društvenim i prirodnim osobinama svojih regiona. S obzirom na uzrast učenika kada je reč o osnovnim školama i na prirodi ovih kurseva, neki od njih mogu biti posebni nastavni predmeti u kurikulumu ali sa manjim brojem časova nego što je to propisano osnovnim kurikulumom. U tom slučaju će neki drugi predmeti kao umetnost i čitanje da upotpune sadržaje kurseva.

Škole koje nude dodatno obrazovanje iz nekog od ovih kurseva moraju to integrisati u regularne (već postojeće) kurseve. Ovo se naročito odnosi na škole koje omogućavaju ranu profesionalnu orijentaciju. Sadržaj kurseva bi trebao da odgovara ponuđenoj profesiji ili kvalifikaciji. Za ovu svrhu mogu se koristiti časovi invarijantnog dela kurikuluma, obavezni časovi koje učenik bira ili opcioni časovi (časovi slobodnog izbora).

Varijabilna komponenta kurikuluma se sastoji od časova koji su dodeljeni obaveznim kursevima koje biraju učenici, opcionim časovima i individualnim i grupnim aktivnostima. Časovi dodeljeni opcionim aktivnostima (slobodan izbor) i kursevima koriste se za individualne i grupne aktivnosti. To je posebno povoljno za male seoske škole sa malim brojem đaka gde se uvodi grupno učenje i rad.

Školski Savet odabira organizacione forme društveno-korisnog rada učenika i njihovu praksu uzimajući u obzir sve postojeće uslove i vrste radnih aktivnosti. Odnos teorijskog, praktičnog i radnog dela obrazovanog procesa je određen školskim programom.

U svim nižim srednjim školama kursevi predviđeni kurikulumom finansiraju se u zavisnosti od obima gradiva po učeniku. Opcioni časovi (slobodan izbor), individualne i grupne aktivnosti se finansiraju prema broju učenika.

Broj časova za svaki predmet predlaže škola i trebao bi da bude dovoljan za onaj nivo znanja koji zahtevaju državni obrazovni standardi za taj predmet.

Tabela br. 32: Osnovni kurikulum za ruske institucije nižeg srednjeg obrazovanja

Nastavne oblasti	Broj časova u jednoj nastavnoj nedelji											
	I	II	III	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
RLkao SL	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ls&Lit	4	4	4	4	4	4	4	8	8	6	5	5
umetnost	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	/
Druš.nauke	/	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4
Prir.nauke								2	3	6	8	8
Matematika	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5
Fizičko	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Tehnologija	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Ukupno	19	20	21	19	19	19	19	26	27	28	30	30
Obavezni časovi	5	4	3	1	3	5	5	3	3	4	2	3
Obavezno gradivo po učeniku	24	24	24	20	22	24	24	29	30	32	32	33
Opcioni časovi Slobodan izbor	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
ukupno	26	27	27	22	25	27	27	32	33	35	35	35

Tabela br. 33: Kurikulum za niže srednje škole

Primer br. 1.

Predmeti	Broj časova u jednoj nastavnoj nedelji				
	V	VI	VII	VIII	IX
Ruski jezik	6	5	5	3	2
Književnost	3	3	3	3	4
Strani jezik	3	3	3	3	3
Istorija	2	2	2	2	3
Građansko obrazovanje	1	1	1	1	1
Osnove ekonomije	/	/	/	/	2
Matematika	5	5	5	5	5
Istorija prirode	3	3	3	/	/
Geografija	/	2	3	2	2
Biologija	/	/	/	2	2
Fizika	/	/	/	2	3
Hemija	/	/	/	2	2
Muzika	1	1	1	/	/
Umetnost	1	1	1	/	/
Svet.kultura i estetike	/	/	/	2	/
Drams. igra	/	/	1	1	/
Fizičko	2	2	2	2	2
Rad	2	2	2	2	2
Ukupno	29	30	32	32	33
Opcioni čas. Sl. izbor,	3	3	3	3	3
ukupno	32	33	35	35	36

Tabela br. 34: Kurikulum za niže srednje škole

Primer br. 2.

Predmeti	Časovi po nedelji				
	V	VI	VII	VIII	IX
Ruski jezik	7	6	5	3	2
Književnost	3	3	3	2	3
Strani jezik	3	3	3	3	3
Istorija	2	2	2	2	2
Pravo	/	/	/	1	2
Matematika	6	6	6	5	5
Ekologija	2	/	/	/	2
Geografija	/	2	3	2	2
Biologija	/	2	2	2	2
Fizika	/	/	2	2	2
Hemija	/	/	/	3	3
Muzika	1	1	1	/	/
Umetnost	1	1	1	/	/
Svetska kultura estetike	/	/	/	2	/
Dramska igra	/	/	/	1	1
Fizičko	2	2	2	2	2
Rad	2	2	2	2	2
Ukupno	29	30	32	32	33
Slobodan izbor, ind. ili grupne aktivnosti	3	3	3	3	3
ukupno	32	33	35	35	36

Osnovni zadaci nastave geografije u nižem srednjem obrazovanju u Ruskoj Federaciji

Nastavni sadržaji tako su strukturirani da se učenicima pružaju osnovne geografske informacije o fizičko-geografskim pojavama i procesima i fenomenima na Zemljinoj površini a koje su potrebne za razumevanje regionalne geografije sveta i geografije njihove zemlje. Svaki pojedinačni program geografije sa standardima znanja, prilagođen je psiho-fizičkim sposobnostima učenika.

U skladu sa Zakonom o obrazovanju Ruske Federacije, zadatkom i predmetom geografske nastave specifikovani su **osnovni zadaci** programa geografije za učenike niže srednje škole:

U VI razredu, u početnom kursu - Fizička geografija, učenici treba da:

- *Razumeju pojmove, procese, pojave i zakonitosti:*

plan i karta, razmer, paralele i meridijane, koordinatnu mrežu, geografske koordinate, apsolutnu i nadmorsku visinu, kretanja morske vode, rečni basen, vreme i klimu, tropski i polarni klimatski pojas.

- *Steknu praktične veštine:*

određuju pravce i rastojanja na geografskim kartama i planovima, čitaju geografsku kartu i plan, određuju geografski položaj objekata i da su sposobni da ih analiziraju.

Osnovni zadatak nastave geografije VII razreda – Geografija kontinenata i okeana:

- *Razumevanje pojmova, procesa, pojava i zakonitosti:*

seizmičke oblasti na Zemlji, tektonske ploče, vazdušne i vodene mase, osnovne klimatske faktore, klimatske pojaseve, prirodne zone, prirodne resurse, geografski omotač, prirodni kompleks.

- *Sticanje praktičnih veština:*

određivanje fizičko-geografskog položaja objekata, čitanje i analiziranje tematskih i kompleksnih karata, jasno opisivanje fizičko-geografskih karakteristika teritorije.

Zadaci Fizičke geografije Ruske Federacije - nastave geografije VIII razreda podrazumevaje da učenici:

- *Razumeju pojmove, procese, pojave i zakonitosti:*

Časovne zone, eroziju zemljišta, denudaciju, akumulaciju, melioraciju, atmosferske frontove, ciklone i anticiklone, sunčanu radijaciju, isparavanje, vlažnost vazduha, višegodišnje merzlotе, godišnje amplitude klimatskih elemenata, prirodne blagodeti i katastrofe.

- *Steknu praktične veštine:*

Rešavanje zadataka, određivanje i tumačenje vremena, uočavanje uzajamnih veza među tektonskim strukturama, oblicima reljefa i značaju za iskorišćavanje, otkrivanje zavisnosti između prirodnih komponenata i određenih prirodnih kompleksa, učenici treba da budu sposobni da uoče kompleksne fizičko-geografske karakteristike prirodno-teritorijalnog kompleksa na osnovu analize i upoređenja karte.

U IX razredu učenici izučavaju Ekonomsku i socijalnu geografiju Ruske Federacije, a zadatak nastave sastoji se u sledećem:

- *Razumevanje pojmova, procesa, pojava i zakonitosti:*

Rani potencijal, karakteristične strukture i razmeštaj naselja, aglomeracije, sastav i strukturu privrede, faktore i principe razmeštaja, specijalizacija i koperacija, unutrašnja i spoljšnja privredna povezanost, istorijski i intenzivni put razvoja, geografska podela rada, glavne privredne grane, poljoprivreda, rekreacione rejone Rusije.

- *Sticanje praktičnih veština:*

Rad sa: kartografskim, grafičkim i statističkim pokazateljima, sredstvima za masovnu komunikaciju, sastavljanje ekonomsko-geografskih karakteristika zemlje, regiona i upoređivanje planova, uočavanje uzročno-posledičnih veza radi objašnjavanja geografskih pojava i procesa u prostoru i analiza podataka.¹⁹⁵

¹⁹⁵ Сборник методических материалов, (1995), *Вариативні програми на Ітане переходу образователних учреждений Москві на новое содержание образования*, Москва, стр.12.

Program geografije za niže srednje škole

Sistematsko geografsko obrazovanje u obaveznom obrazovanju (niže srednje škole) Ruske Federacije obuhvata tri nastavna programa u četiri razred (VI, VII, VIII i IX). Novi programi geografije koncipirani su na linearno-stupnjevitom strukturi nastavnih sadržaja, što doprinosi kvalitetnijem geografskom obrazovanju i razvoju umnih sposobnosti učenika. Obavezno geografsko obrazovanje obuhvata gradivo iz svih geografskih disciplina sa ciljem da se učenici upoznaju sa osnovama nauke. Zadaci nastave geografije usmereni su na upoznavanje: osnovnih geografskih pojmova, procesa, pojava i zakonitosti, na upoznavanje makroregija sveta i na elemente nacionalne geografije, kojoj je posvećen najveći deo časova geografije.

Tabela br. 35: *Osnovni geografski kurs koji osigurava bazičan plan i standardi u nižoj srednjoj školi u Ruskoj Federaciji*

<i>razred</i>	<i>god.fond</i>	<i>program geografije</i>
VI	68	Fizička geografija (početni kurs)
VII	102 ili 68	Geografija kontinenata i okeana
VIII	68	Fizička geografija Rusije
IX	68	Ekonomska i socijalna geografija Rusije

Izbor sadržaja i redosled njihovog izučavanja uslovljen je opštim ciljevima obrazovanja i razvojnim mogućnostima učenika. Didaktički sistem geografije struktuiran je po uzlazno-kauzalnom didaktičkom sistemu gde se geografski pojmovi

proučavaju produbljuju a regionalno geografski sadržaji ne ponavljaju se na višem stepenu učenja, već se uče samo jedanput u toku celokupnog školovanja.

Geografski kurikulum¹⁹⁶ za niže srednje obrazovanje u skladu je sa Zakonom o obrazovanju Ruske Federacije. Postoji nekoliko tipova školskih geografskih kurikuluma za niže srednje škole.

Osnovni geografski kurikulum za niže srednje škole je glavni pravni dokument koji je sastavni deo državnih obrazovnih standarda. Ovaj dokument definiše minimalnu količinu vremena neophodnog za savlađivanje sadržaja geografije, odnosno znanja i veština po jednom učeniku.

Regionalni geografski kurikulum donose regionalne vlasti i on je preporučujućeg karaktera (ne obavezuje škole u regionu da ga se pridržavaju ili da ga uopšte prihvate). Vlasti mogu da prihvate državni i regionalni kurikulum.

Školski geografski kurikulum se donosi u saglasnosti sa normama koje su naznačene osnovnim geografskim kurikulumom.

Geografsko obrazovanje u Ruskoj Federaciji potpuno je izmenjeno. Naročito je značajna promena u načelnim proučavanjima geografije Rusije, i u ekonomskoj i privrednoj geografiji sveta. Značaj predmeta je porastao, što može da se objasni sledećim uzrocima:

- geografija je dobila veliki značaj u upoznavanju sveta (prirode, stanovništva, privrede i njihove međuslovljenosti), u razumevanju novog mesta Rusije u svetu, razumevanje sveta kao jedinoga, nedeljivoga i neponovljivoga.
- Katastrofalnim stanjem prirodne čovekove sredine, povezano sa naglom potrebom i potrošnjom prirodnih resursa i značajnim porastom privrednih ljudskih delatnosti. Geografsko znanje kao alternativa tehnološkom razvoju daje mogućnost da se uoče tesne veze i međuzavisnosti u vremenu i prostoru (na lokalnoj, regionalnoj i planetarnoj ravni). Predmet dopušta da se nauči i shvati savremena situacija, ekološka preventiva i zaštita, da se nauči živeti u svetu novih realnih ali opasnih pretpostavki za život.

¹⁹⁶Сборник методических материалов, (1995), *Вариативніе программі на Ітапе переходу образователїних учреждениу Москві на новое содержание образованиО*, Москва, стр.1-12.

- Ekonomskim znanjima i umenjima, utemeljenim u geografskoj nastavi spremaju se za život u novim tržišnim uslovima i predstavljaju osnovnu bazu za dalje izučavanje i specijalizaciju u ekonomiji.

Humanističke ideje odražavaju se u dva pravca:

- *socijalnoj geografiji*: pažnja (obzir) prema čoveku, kvalitet i uslovi života, privredne delatnosti u raznim prirodnim i socijalnim uslovima, što je uslovalo preraspodelu nastavnog vremena u korist regionalne geografije i njene kompetencije;
- *ekologizaciji*: geografsko obrazovanje postaje ekološko obrazovanje.

U poslednjih nekoliko godina predloženo je više autorskih programa koji razvijaju i usmeravaju novu školsku geografiju. U isto vreme, na tržištu postoji čitava lepeza udžbeničke literature dostupna učenicima i njihovim nastavnicima. Osnovno i obavezujuće pravilo u ruskoj školskoj geografiji je:

- Programi moraju da budu u skladu sa standardima znanja koja su obavezujući za sve škole u Federaciji,
- Postignuća učenika proveravaju se na kraju svake školske godine a u skladu sa standardima znanja,
- Udžbenik i ostala literatura mora da bude u skladu sa odredbama državnog standarda.

Trenutno u Ruskoj Federaciji postoje 43 programa geografije koje je odobrilo Ministarstvo prosvete. Razvijeno je ukupno 8 programa za nastavu geografije od početnog do završnog nivoa učenja (od VI – IX razreda), osnovna razlika među programima je način struktuiranja sadržaja.

Navešćemo dva programa geografije, koja se razlikuju po načinu struktuiranja nastavnog sadržaja, ali u oba programa, kao što je napred navedeno, nastavna građa mora da bude u skladu sa državnim geografskim standardima.

Tabela br. 36: *Autorski razrednočesovni program geografije za niže srednje škole*¹⁹⁷

autor: Е.я. Чернихова

broj časova po temi	Nastavne teme VI razred-68 godišnje, 2 časa nedeljno
3+3	uvod i rezervno vreme
16	kartografija
12	litosfera
14	hidrosfera
12	atmosfera
6	prirodni kompleksi

broj časova po temi	Nastavne teme VII razred-102 godišnje, 3 časa nedeljno
4+5	uvod i rezervno vreme
15	priroda i naselja na Zemlji
60	priroda i život ljudi na raznim kontinentima
18	planetarne geografske zakonomernosti

¹⁹⁷ Сборник разноуровневих программ VI – X классів, (1996), *ПрограмміобЕеобразователЎних учреждениу Географи®*, Рекомендовано Управлением развити® обЕего среднего развити® Минобразовани® России, укупно 189. страна.

broj časova po temi	Nastavne teme VIII razred-68 godišnje, 2 časa nedeljno
3+3	Uvod i rezervno vreme
2	Granice i geografski položaj Rusije
4	Istorija i istraživanje privrednog razvitka teritorije Rusije
4	Stanovništvo i radnički resursi, političko-administrativna podela Rusije
26	Priroda Rusije
23	Privreda Rusije
3	Geografija u našem životu

broj časova po temi	Nastavne teme IX razred-68 godišnje, 2 časa nedeljno
18	Geografija svoje oblasti: kraj, republika
42	Geografski rejoni Rusije
3	Međureonski i spoljni ekonomski savezi
5	rezervno vreme
23	Privreda Rusije
3	Geografija u našem životu

Tabela br. 37: Autorski razrednočesovni program geografije za niže srednje škole

autori: И.И. Баринова, В.П.Дронов, В.М. Манусов¹⁹⁸

Nastavne teme VI razred-68 godišnje, 2 časa nedeljno
1. Uvod u predmet
2. Zemlja – planete Sunčevog sistema
3. Geografska karta
4. Zemljini omotači – sfere
5. Stanovništvo na Zemlji

Nastavne teme VII razred-68 godišnje, 2 časa nedeljno
1. Uvod
2. Priroda Zemlje (reljef, klima, prirodna zonalnost, okeani, stanovništvo)
3. Kontinenti – države – narodi (Evroazija, Afrika, Severna Amerika, Južna Amerika, Australija i Okeanija, Antarktida)
4. Globalni problemi čovečanstva
5. Rezervno vreme 2. časa

¹⁹⁸Сборник разноуровневих программ VI – X класі, (1996), *ПрограмміобЕеобразователјніх учредениу Географи®*, Рекомендовано Управлением развити® обЕего среднего развити® Минобразовани® России, укупно 189. страна.

Nastavne teme VIII i IX razred- 2 x 68 časova godišnje, 2 časa nedeljno
Uvod
Površina i geografski položaj Rusije
Istorijski razvoj teritorije Rusije
Stanovništvo Rusije
Priroda Rusije (reljef, klima, vode, prirodni resursi i narodna privreda)
Geografija važnijih međugranskih kompleksa (naučni, energetske, privredni...)
Regionalna geografija Rusije: Zapadni makroregion, Istočni makroregion.
Mesto Rusije u svetskoj ekonomiji

Programi se razlikuju u obimu i načinu struktuiranja nastavne građe. Svaki program sadrži prioritete teme, osnovna znanja i osnovna umenja. U nastavi geografije velika pažnja se poklanja praktičnim znanjima i veštinama za koje su predviđeni posebni časovi u toku godine.

Potrebno je pomenuti da nastavnik ima mogućnost da kombinuje nekoliko nastavnih programa, ukoliko se za to stvore objektivni uslovi, kao što je slučaj u Ruskoj srednjoj školi u Beogradu.

Ostali programi namenjeni su pojedinačnim nivoima, kursevima ili su namenjeni za produblivanje sadržaja određenog programa.

Modularni geografski programi

Modularni programi geografije najčešće su deo plana VIII i IX razreda i programa geografije, sa godišnjim fondom od 68 do 34 časova ili 1 – 2 časa nedeljno. Učenici, na predlog nastavnika i školskog kolektiva mogu da se odluče za jedan do dva modularna programa u jednoj školskoj godini. Ministarstvo prosvete je ponudilo četiri grupe modularnih programa koji najčešće uvode učenike u profesionalnu orijentaciju, što znači da učenici biraju program na osnovu svojih afiniteta ili potrebe i želje za daljim obrazovanjem. Potrebno je napomenuti, da učenici imaju mogućnost da nastave izučavanje modularnih programa u srednjoj dvogodišnjoj školi, ukoliko taj program odgovara užestručnom obrazovanju na tom nivou.

Modularni programi koje navodimo mogu da posluže kao dobra ideja za struktuiranje nastavnih sadržaja stručne geografije u srednje-stručnim školama Republike Srbije.

1. Proširivanje znanja (predstave) o jednom usmerenju:

- 1.1. Kartografija;
- 1.2. Kosmička geografija;
- 1.3. Osnovi geologije;
- 1.4. Rekreativna geografija;
- 1.5. Geografija turizma;
- 1.6. Geografija religije;
- 1.7. Politička geografije;
- 1.8. Globalna geografija.

2. Modularni kurs ekološke usmerenosti:

- 2.1. Profesionalni kurs uzajamnog delovanja prirode i čoveka – globalni i regionalni prilaz;
- 2.2. Geoekologija;
- 2.3. Ekologija;
- 2.4. Globalni i regionalni ekološki problemi;

- 2.5. Koristimo prirodu;
- 2.6. Ekonomika i Ekologija;
- 2.7. Profesionalni kurs: Racionalno korišćenje prirode i očuvanje okruženja;
- 2.8. Geografska ekologija čoveka.

3. Modularni kurs: spoj geografije sa drugim predmetima:

- 3.1. Geografija i ekonomika;
- 3.2. Komercijalna geografija Rusije;
- 3.3. Opšta komercijalna geografija;
- 3.4. Medicinska geografija;

4. Netradicionalni programi integrativnog karaktera:

Mir u XX veku;
Geografija ljudskih delatnosti;
Geografija kulture;
Zemlja i priroda.

Modularni programi geografije u skladu su sa ovim sadržajima koji doprinose razvoju ličnosti, profesionalnim usmerenjima učenika, odgovarajućim nivoima znanja i novim pedagoškim tehnologijama. Modularna nastava podrazumeva obaveznu praktičnu nastavu i samostalni rad učenika (po uputstvima geografske laboratorije Ministarstva prosvete. Postignuća u nastavi proveravaju se standardizovanim testovima na kraju svake školske godine.

Zaključak

Reforma obrazovanja u Ruskoj Federaciji, po koncepciji i strukturi, usmerena je prvenstveno na slobodan razvoj učenika, kako u načinu ponašanja tako i u izboru predmeta, oblika rada i procenjivanju lične odgovornosti.

Geografsko obrazovanje ima veliki značaj i zavidan položaj i opravdano se smatra nosiocem savremenog obrazovanja. Nastavni sadržaji geografije u obaveznom obrazovanju usmereni su na izučavanje razvoja zemlje i savremenog sveta. Zavičajnoj geografiji daje se veliki značaj. Izučavanjem geografskih sadržaja u svom okruženju učenici mogu da formiraju kvalitetne i racionalne geografske predstave, pojmove i da donose zaključke. Razvoj veština i njihova primena u svakodnevnom životu je imperativ školske geografije.

Geografski kurikulum Ruske federacije zasnovan je na principima i ciljevima opšteg obrazovanja i usmeren je na standarde znanja kojisu jedinstveni za sve škole ove najveće države sveta. Nastavnik i škola imaju veliku autonomiju u kreiranju svog vlastitog kurikuluma ili odabiru ponuđenog kurikuluma, kao i u izboru udžbeničke literature. Evaluacija svih aktera i segmenata u obrazovnom sistemu doprinosi kvalitetu i samog geografskog kurikuluma.

Novina u nastavi geografije ruske obavezne škole su modularni kursevi koji imaju za cilj ne samo profesionalnu usmerenost učenika nego i osposobljavanje učenika za samostalni rad i primenu praktičnih geografskih znanja i veština.

Nastava geografije oplemenjena je i brojnomo kvalitetnim stručnim, didaktičko-metodičkim priručnicima u udžbeničkom literaturom koja doprinosi kvalitetu nastave i obrazovanja.

4.8. ORGANIZACIJA GEOGRAFSKE NASTAVE U OSNOVNOM I OBAVEZNOM OBRAZOVANJU REPUBLIKE SLOVENIJE

Kurikularna reforma u Republici Sloveniji

Promene društvenog sistema Republike Slovenije uslovile su potrebu za promenama u obrazovnom sistemu. Početkom 1990-tih Republika Slovenija se uključila u evropske trendove ka reformama obrazovnog sistema. Posle dve godine brojnih, ipak različitih predloga i koncepata na konferencijama vezanim za obrazovanje, postalo je jasno da se sve to mora spojiti u koherentnu celinu. Stoga je Ministarstvo obrazovanja i sporta imenovalo grupu eksperata koji su izradili osnovnu strategiju za novi obrazovni sistem (*Obrazovanje u Republici Sloveniji – Bela knjiga 1995.*¹⁹⁹). Ovaj dokument je predstavljao osnovu za formulisanje novih obrazovnih zakona.

Pripremanje predloga novog koncepta obrazovnog sistema pretpostavlja spektar svih izrečenih akademskih stanovišta, a prema tome i ozakonjenje određenih rešenja.

Oficijelne promene obrazovnog sistema u vidu zakona usvojio je Slovenački Parlament u proleće 1996. godine. Najznačajnije promene odnosile su se na uvođenje devetogodišnje osnovne škole i uvođenje dualnog sistema srednjoškolskog (post-obaveznog) obrazovanja. Međutim, kurikularne promene otišle su mnogo dalje, to su promene u sadržajima i metodama obrazovanja. Vladinim dekretom imenovan je Nacionalni Kurikularni Saveta (NKS) koji je imao zadatak da: definiše ciljeve i zadatke kurikularnih promena, metodoliški okvir kurikularnih promena, strategiju i plan kurikularne reforme.

¹⁹⁹ Gabela, S. "Kurikularna reforma u Sloveniji", Konferencija o reformama obrazovanja u zemljama u tranziciji održanoj u Budvi, maja 2000, godine i
Blažić, M. Round Table, *Educational Collaboration between former Yugoslav republics*, Brioni, R.Hrvatska, 13-15. IX 2002. godine.

Okvir aktivnosti Nacionalnog Kurikularnog Saveta definisan je dekretom i bio je odgovoran za pripremanje promene sadržaja i metoda u skladu sa novim zakonom. Nacionalni Kurikularni Savet nije usvajao nove obrazovne programe i kurikulume, on je samo sugerisao da budu usvojeni od strane veća eksperata kada su za to stvoreni dobri argumenti.

Nacionalni Kurikularni Savet detaljno se upoznao sa iskustvima drugih zemalja a proučane su strategije promena drugih zemalja. Članovi Saveta predložili su glavne zadatke i strategije kurikularne reforme, a svi tekstovi su objavljeni u zbirci dokumenat nazvanoj "*Kurikularne promene*" (1997. godine).

Dokument pod nazivom "*Uputstvo o kurikularnoj reformi*" sadržalo je opšte viđenje kurikularnih promena: ciljeve i zadatke kurikularnih promena, strategije za rešavanje problema, glavne vrednosti, strategiju i plan kurikularne reforme. Dokument je poslat na raspravu svim obrazovnim institucijama u junu 1996. godine.

Da bi okončali složene zadatke Nacionalni Kurikularni Savet je imenovao pet sektorskih kurikularnih komisija za:

1. predškolsko obrazovanje,
2. obavezno obrazovanje,
3. gimnazije,
4. tehničko i stručno obrazovanje,
5. obrazovanje odraslih.

Ove komisije sastojale su se od eksperata iz određenih oblasti obrazovanja i od predmetnih nastavnika. U komisijama za stručno obrazovanje bili su i predstavnici društvenih partnera.

Zadatak sektorskih komisija bio je da se definišu ciljeve, program, raspored rada za određeno obrazovni sektor i da se osigura koherentnost programa. Komisije za pojedine oblasti morale su da definišu uputstva za svoj deo obrazovnog sistema.

Nacionalni Kurikularni Savet je imenovao 42 predmetne i kros-kurikularne komisije, u kojima je bilo 278 stručnjaka iz pojedinih predmeta sa univerziteta, nastavnici i savetnici iz Prosvetnog saveta. Predmetna komisija pravila je predloge nastavnih planova za sve delove obrazovnog sistema. U komisijama su bili uključeni nastavnički krugovi kojima pripadaju svi nastavnici Slovenije.

Sektorska kurikularna komisija za obavezno obrazovanje analizirala je postojeći program i upoređivala ga sa programima u stranim zemljama. Na osnovu analize komisija je pripremala predlog novog programa i raspored rada, kao i prve nacрте nastavnih programa za svoje predmete.

Oblasna komisija je organizovala seminar za sve predmetne komisije, tu se raspravljalo o nacrtima planova i programa za sve predmete, i posle toga su izvršene izmene i dopune, ukoliko je za to bilo potrebe. Nova verzija programa upućena je pojedinim nastavničkim krugovima, koji su ih analizirali, poslali svoje komentare i predloge relevantnim komisijama. Komisije su analizirale komentare nastavnika, poneke su uključili u programe, a one koje su odbacili dali su obrazloženje. Posle toga, urađen je treći program koji je ponovo upućen nastavnicima Slovenije, koji su opet mogli da daju svoj komentar, i svi su mogli da popune upitnik koji se odnosio na svaki predmet i svaki nivo pojedinačno.

Na osnovu analize trećeg programa i upitnika (upitnik je popunilo od 70-80% nastavnika u zavisnosti od predmeta), urađena je četvrta verzija svih nastavnih programa i poslata je predstavnicima nastavničkih krugova u martu 1998. godine. U maju iste godine urađena je poslednja verzija, sa istom procedurom, i data je na diskusiju svim krugovima. Iz ovoga se jasno vidi da su četiri verzije programa napravljene isključivo na osnovu nastavničkih predloga. Finalna verzija je pripremljena, posle analiza oblasnih kurikularnih komisija, juna 1998. godine.

Oblasne komisije su recidirale sve programe i kada su ustanovili da su urađeni i modernizovani u skladu sa usvojenim uputstvima, prezentovali su ih Nacionalnom Kurikularnom Savetu koji je posle pregleda poslao Veću praktičara, koje je formirano u toku kurikularne reforme i čiji je bio zadatak da oceni primenljivost predloga. Na kraju, predlozi su upućeni Savetu eksperata na usvajanje.

Kriterijumi za ocenjivanje predloga plana i programa bili su ciljevi, načela i strategija usvojena u Uputstvu o kurikularnoj reformi.

Glavni ciljevi kurikularne reforme su:²⁰⁰

- De se poveća autonomija i profesionalna odgovornost škola i nastavnika,
- Da se poveća stepem međupovezanosti disciplina,

²⁰⁰ *Obrazovanje u Republici Sloveniji – Bijela knjiga*, (1995), Ministarstvo obrazovanja i sporta, Ljubljana.

- Da se smanji opterećenost i prezasićenost učenika,
- Da se poveća varijabilnost oblika rada i nastavnih metoda i da se učenicima da aktivnija uloga u nastavnom procesu,
- Da se postigne balansiran (kognitivni, emocionalni, društveni itd) i profesionalni razvoj učenika.

Ključna načela kurikularne reforme su:

- Programi moraju da budu više ciljno i razvojno orijentisani, a ne sadržinski orijentisani,
- Programi moraju da osiguraju jednake šanse u obrazovanju,
- Programi i nastavni planovi moraju se uporediti sa najmanje tri plana i programa iz drugih zemalja,
- Količina materije se mora prilagoditi raspoloživom vremenu na času,
- Balans između pojedinih oblasti i disciplina mora se ustanoviti u programima,
- Sadržajima koji imaju opštu vrednost i upotrebljivost mora se dati prioritet,
- Programi i nastavni planovi moraju biti usklađeni vertikalno i horizontalno.

Eksperti u Nacionalnom Kurikularnom Savetu, Savetu eksperata, oblasnim i predmetnim komisijama imenovani su na osnovu poznavanja nastavnog rada i radnog iskustva u raznim oblastima. Oni su u procesu kurikularnih promena imali niz odgovoranih zadataka, kao na primer:

- Planiranje programa na bazi ciljeva,
- Obaveznog među-predmetnog prilagođavanja u okviru predmetnog programa,
- Određivanje međupredmetnih sadržaja koje kurikularne komisije moraju da uključe u predloge programa,
- Uvođenje interdisciplinarnih aktivnosti (npr. Dani aktivnosti u osnovnoj školi).²⁰¹

Jedan od velikih problema sa kojim se srela komisija odnosio se na preinačavanje strukture pojedinih akademskih disciplina na kojima se zasnivaju određeni predmeti u neklasične predmetne programe i kad su pojedine profesije želele da ojačaju svoj položaj na univerzitetu kroz prisustvo date discipline u školskim kurikulumima.

²⁰¹ Obrazovanje u Republici Sloveniji, (1995), – *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republici Sloveniji*, Ljubljana.

Nastavnici su se pribojavali da će uvođenje nekog novog predmeta uticati na njihov posao.

Treba naglasiti da je borba pojedinih profesija za njihov udeo u kurikulumu započela kao pravilo samo u delu koji se tiče obaveznog dela kurikuluma. Obavezni deo kurikuluma je onaj deo koji garantuje određenoj profesiji permanentan položaj u društvenoj raspodeli rada. Novouvedeni izborni deo programa osnovne škole sužen je u odnosu na prvobitne planove. Izgleda da su pojedine profesije bile veoma spretne da to žrtvuju ukoliko bi dobile više prostora u obaveznom delu programa.

Može se pretpostaviti da borba za uvođenjem pojedinih profesija u obavezni deo kurikuluma dokazuje trajno verovanje da je škola jedini nosilac znanja, i shvatanje školskog znanja kao skup večnih istina, kao i stalno neprihvatanje uloge učenika da sam odlučuje barem o delu znanja koje mu se prenosi.

Što se tiče izbornih predmeta koje će birati učenici, pojavile su se inicijative za raznovrsne predmete. Ovi predmeti su malo ili indirektno vezani za akademske discipline, njihovim sadržajima pokušaće se pokrenuti novo poimanje školskog znanja. Izborni predmeti povezuju više predmeta odjednom, u ove predmete spadaju: Obrazovanje o životnoj sredini, Medijsko obrazovanje, Drama, razne umetničke aktivnosti itd.

Jedan od centralnih ciljeva Nacionalnog Kurikularnog Saveta bio je zahtev da se urade programi koji bi ojačali autonomiju i istovremeno njihovu profesionalnu odgovornost, jer bi to uticalo na razvijanje obrazovne profesije i rast kvaliteta obrazovanja. Na početku reformi nastavnici su istakli potrebu za većom autonomijom. Pri analizi programa, koji su bili mnogo otvoreniji jasno se vide potrebe i zahtevi nastavnika za stručnim obučavanjem i usavršavanjem, koje se odnosi na jasno određenje nastavnih sadržaja, metoda, oblika rada i nastavnih sredstva. Napomenuli smo da su komisije detaljno analizirale sve predloge i sugestije koje su stizale sa terena, pa su tako i ovi predlozi koji se odnose na obuku nastavnika prihvaćeni i dešavaju se u fazi evaluacije i implementacije koja je počela 1999. godine a traje i danas.

Promene koje su zahvatile školstvo Slovenije morale su da se odnose na četiri glavna cilja koja je postavio Nacionalni Kurikularni Savet:

1. Efikasnost,
2. Efektivnost,

3. Jednakost,

4. Odlučnost.²⁰²

Ovi ciljevi usmeravaju obrazovanje koje mora da bude sve više podređeno ekonomskoj sferi, sve više se ekonomski termini koriste u opisu i analizi obrazovnog sistema. Istovremeno je nametnuta potreba da se odrede standardi rada. Standardizacija znanja mora da dovede obrazovni rad do rutinske prirode rada (rutinskog zanimanja), to će biti od velikog značaja za učenike koji će moći da steknu veća znanja po najmanjoj mogućoj ceni. Priroda obrazovnog rada mora to da primeni, mora da postane u što većoj meri de-intelektualizovana i ispunjena rutinom. Ovakvo poimenje nameće pitanje o tipu oficijelnog školskog znanja i o ulozi države. Međutim, u procesu reforme u Sloveniji težilo se modifikovanom poimanju znanja, gde bi se znanje posmatralo kao razvijanje kompetentnosti za život i rad. Tako viđeno znanje zahteva stalne aktivne oblike nastave i učenja, svakako, uz uvažavanje autonomije nastavnika i profesionalizma.²⁰³

Principi i opšti ciljevi osnovnog obrazovanja u Sloveniji

U Sloveniji je napravljeno mnogo kompromisa po pitanju obrazovnog sistema. Oko jedinstvenog sistema osnovne škole i podele na osnovnu školu i nižu gimnaziju razrešena je uvođenjem tri nivoa složenosti i uvođenjem izbornih predmeta od 7 do 9 razreda u inače jedinstvenom sistemu osnovne škole. Osnovno obrazovanje je produženo za jednu godinu i počinje od šeste godine i završava se sa navršениh petnaest godina starosti.

Parlament Slovenije, u februaru 1996. godine, na osnovu dokumenta White Paper on Education (*Bela knjiga o obrazovanju*), usvojio je smernice za razvoj obrazovanja. Istovremeno usvojeni su i novi zakoni o obrazovanju gde su jasno definisani **ciljevi obrazovanja**.²⁰⁴

1. obezbeđivanje optimalnog razvoja ličnosti, bez obzira na pol, socijalno i kulturno poreklo, veru, nacionalnost ili fizičku i psihičku konstituciju,

²⁰² *Kurikularne promene*, (1997), Ljubljana.

²⁰³ Ritzer, G. (1993), *Mekdonaldizacija društva*, Thousand Oaks, Pine Forge Pres.

²⁰⁴ *Kurikularne promene*, (1997), Ljubljana.

2. negovanje uzajamne tolerancije, razvoj svesti o jednakosti polova, obezbeđivanje mogućnosti za oba pola,
3. prihvatanje saradnje sa ljudima koji se razlikuju,
4. poštovanje ljudskih prava i prava deteta,
5. razvijanje veština za život i demokratsko društvo.

Pored ovih ciljeva obrazovanja u Sloveniji je izdvojen još jedan, možda i najvažniji cilj obrazovnog procesa, to je da se stvore uslovi da se sistem obrazovanja uklopi u evropske tokove, odnosno, da se učenici osposobe za ulazak na evropsko tržište rada.

Ciljevi osnovnog i obaveznog obrazovanja posebno su izdvojeni, a oni podrazumevaju da se:

1. Omogući razvoj učenika u skladu sa njihovim sposobnostima i karakteristikama njihove faze,
2. prenesu učenicima osnovna znanja i veštine koje će im omogućiti da se nezavisno i kreativno suoče sa društvenom i prirodnom sredinom,
3. kod učenika razvije svest o pripadanju specifičnoj kulturnoj tradiciji i omogućiti im dalje školovanje,
4. osnovno obrazovanje orijentiše ka svestranom razvoju ličnosti i negovanju poštovanja ljudskih prava i sloboda, da promovišu razumevanje, toleranciju i solidarnost među ljudima, nacijama, rasama i veroispovestima.

Novine u Zakonu o osnovnom obrazovanju²⁰⁵ odnose se na mogućnost osnivanja privatnih škola i uvođenje devetogodišnje osnovne obavezne škole. Promene se uvode postepeno, počelo je školske 1998/99. godine, a postaće obavezno školske 2001/02. godine. Devetogodišnje školovanje je podeljeno na tri trogodišnja ciklusa (bilo je podeljeno na dva ciklusa: četvorogodišnji razredni i četvorogodišnji predmetni). Deca polaze u školu sa navršenom šestom godinom.

Školska godina počinje početkom septembra, i traje 190 nastavnih dana, prosečno 818 nastavnih časova (u toku osnovnog obaveznog obrazovanja učenici u Slovenije u školskoj klupi provedu 7326 nastavnih časova). Nastavni čas traje 45 minuta, i u toku jednog dana učenik može da ima najviše šest časova a najmanje četiri časa redovne nastave. U toku godine postoje tri raspusta, božićni (zimski), uskršnji

²⁰⁵ *Kurikularne promene*, (1997), Ljubljana.

(prolećni) i najduži letnji raspust koji traje 9 nedelja. Učenici pohađaju školu od ponedeljka do petka. Nastava počinje u 8 sati. Oko 97% škola Slovenije ima rad u jednoj smeni (pre podne), a u 7% škola nastava se izvodi u dve smene. Za učenike prvog ciklusa obrazovanja, predviđen je boravak u školi do poslepodnevnih časova (kraj radnog vremena roditelja 16-17 časova). U školi je obezbeđen ručak za učenike, a časovi dodatne nastave i slobodnih aktivnosti organizuju se posle časova redovne nastave.

Vannastavne aktivnosti uključuju kulturne, naučne i sportske dane koji se organizuju u skladu sa nastavnim programima, ponekad u skladu sa potrebama lokalne sredine.

U osnovnoj školi razlikuju se obavezni i prošireni predmeti. Geografija je obavezan predmet i zastupljena je u četiri nastavna plana i to u: VI, VII, VIII i IX razredu.

Geografski kurikulum

(izvod iz originalnog dokumenta)

Geografski kurikulum²⁰⁶ za osnovnu i obaveznu školu odobren je na 20. sednici Stručnog saveta Republike Slovenije za opšte obrazovanje, 29. oktobra 1998. godine. Kurikulum se sastoji iz 7 struktuiranih celina:

1. Značaj predmeta geografija
2. Opšti cilj nastave geografije,
3. Operativni cilj predmeta,
4. Osnovni standardi znanja
5. Katalog znanja,
6. Specijalno didaktičko uputstvo,
7. Standard i normativ nastavnih sredstava.

U svakoj od ovih celina na veoma studiozan način prikazani su svi neophodni elementi i uputstvo za kvalitetno izvođenje geografske nastave.

²⁰⁶ Nacionalni kurikulumni svet, (1998), Področna kulikularna komisija za osnovno šolo, Predmetna kurikulumna komisija za geografiju, *Učni načrt Geografija*, str. 4-5.

Značaj geografske nastave

1. Mesto geografije u programu (kurikulumu) osnovne škole je utemeljeno zato da pomogne mladom čoveku da stekne znanje, sposobnosti i veštine, sa kojima će se lakše orijentisati i razumeti uži i širi životni prostor, i da ga vaspitava u duhu pravih vrednosti, i poštovanja okoline. Geografsko znanje je sastavni deo osnovnog obrazovanja, jer pruža znanja o domovini i svetu, o očuvanju okoline i pažljivim gazdovanjem sa njom. Zato je to znanje jako potrebno svakom mladom čoveku za ulazak u rad ali i za dalje obrazovanje na višem stepenu.
2. Sa utvrđivanjem nastavnog programa želi se dati budućim "kreatorima sveta" temelj za razumevanje odnosa između čoveka i prirode saznavanjem i razumevanjem problema u okolini.
3. Geografija osposobljava učenike za odgovoran, angažovan i solidaran odnos prema prirodnoj i društvenoj okolini, za rešavanje prostornih problema i za razumevanje interaktivnih veza između prirode i čoveka.
4. U nastavi geografije učenici razvijaju pozitivna osećanja o svojoj domovini i osećanju pripadnosti svome narodu i državi, i razvijaju ljubav prema prirodi i kulturnim tekovinama. Upoznavanje ljudskih vrednosti u svojoj domovini i u svetu doprinosi razumevanju naroda i poštovanju različitosti.
5. Sa posebnim i aktivnim metodama u nastavi geografije razvijaju se sposobnosti učenika za korišćenje i upotrebu jednostavnih naučnih metoda pomoću kojih se dolazi do informacija o okolini i iz okoline, zatim, razvijaju se sposobnosti za korišćenje medija, za uređenje, iskazivanje, upotrebu i vrednovanje geografskih informacija.
6. U geografiji se poštuju potrebe i interesovanja učenika i traže se odgovori na aktuelna pitanja o okolini u kojoj živimo. Razvijaju se interesovanja učenika za lokalnu sredinu i uticaj načina življenja na širu okolinu, na domovinu i na svet, i daje se odgovor na dnevne aktuelne izazove. Uloga školske geografije je, takođe, i razvijanje interesovanja za događaje u svojoj i tuđoj okolini, usmeravanje ka formiranju odgovornih odluka o promenama koje su nastale kao posledica načina života u zajednici.
7. Znanja, koja učenici dobijaju iz drugih predmeta, geografija dopunjuje i povezuje na specifičan način. Geografija je i prirodni i društveni predmet, koji

povezuje prirodno-geografske i društveno-geografske pojave i procese u okruženju. Tako mladi ljudi uče da misle kompletno i kompleksno.

8. Geografija nudi izuzetne mogućnosti za povezivanje stručnog, teorijskog i praktičnog znanja. Sadržaji i cilj geografskog obrazovanja u osnovnoj školi prilagođeni su opšteobrazovnim potrebama i interesovanjima đaka u njoj. Tako je geografsko znanje dragocena osnova brojnim stručnim i teoretskim predmetima.

Kvalitetnom geografskom obrazovanju mogu da doprinesu: stručno odabrani aktuelni sadržaji, adekvatni didaktički oblici i metode, dobar izbor nastavnih sredstava, mediji i neposredno opažanje geografskih procesa i pojava u okolini i tamo gde nastaju. Vlastitim saznanjima i uočavanjima u okolini potrebno je posvetiti veliku pažnju jer se tako povećava doživljaj i učinak saznanja.

Opšti ciljevi geografske nastave u osnovnoj školi Republike Slovenije

Geografija je obavezan predmet u osnovnoj i obaveznoj školi Slovenije. Opšti ciljevi nastave geografije ukazuju na značaj nastavnog predmeta. Kroz nastavu geografije učenici:

- Dobijaju osnovna znanja o prirodno-geografskim i društveno-geografskim procesima i pojavama i njihovim uslovljenostima na lokalnom, regionalnom i svetskom nivou;
- Stiču predstave o prostoru: lokalnoj sredini, pokrajini i državi u svetskim okvirima;
- Spoznaju vrednosti i neponovljivost slovenačkih pokrajina, razvijaju ljubav i poštovanje prema slovenačkim prirodnim i društvenim tekovinama i pripadnost slovenačkoj državi;
- Razvijaju sposobnost orijentacije i primene geografskih karata;
- Razvijaju sposobnost razvijanja geografskih znanja i veštine; verbalne metode, kvantitativne i grafičke sposobnosti uz upotrebu savremene tehnologije (slike, grafikoni, tabele, dijagrami);

- Razvijaju sposobnost korišćenja jednostavnih metoda u procesu geografskih istraživanja, kao što su: opažanje, merenje, analiza, intervju, kartiranje, upotreba statističkih i drugih izvora, kao i literature u učionici i na terenu;
- Spoznaju neminovnost i celishodnost o potrebi očuvanja prirodnih resursa za buduće generacije;
- Razumeju demografsku strukturu Slovenije, ulogu manjinskih zajednica u Sloveniji i u susednim državama gde živi slovenačka nacionalna manjina;
- Da upoznaju i poštuju različite rasne, kulturne, jezičke, verske ljudske vrednosti;
- Terenskim vežbama i ekskurzijama trebada se upoznaju lepote i geografsko šarenilo Slovenije;
- Da razvijaju mišljenje na osnovu opažanja, logičko zaključivanje i uopštavanje;
- Razviju sposobnost da samostalno istražuju uz pomoć različitih izvora znanja: udžbenika, literature, atlasa, leksikona, enciklopedija, interneta i drugih računarskih tehnika;
- Razvijaju sposobnost komunikacije i sposobnost za grupni rad.

U skladu sa definisanim ciljevima, zadacima i psihofizičkim sposobnostima učenika koncipirani su nastavni programi geografije za učenike osnovne škole Republike Slovenije.

Program geografije u osnovnoj i obaveznoj školi Republike Slovenije

U devetogodišnjoj osnovnoj i obaveznoj školi Republike Slovenije geografija je zastupljena od VI do IX razreda, i ukupan fond u osnovnom i obaveznom obrazovanju iznosi 221 čas. U VI razredu geografija se uči 35 časova godišnje, 1 čas nedeljno. Učenici VII razreda imaju nastavu geografije 2 časa nedeljno, godišnje 70 časova, a u VIII razredu godišnji fond iznosi 52 časa, odnosno u jednom polugodištu geografija su uči dva časa u nedeljno, a u drugom polugodištusa jednim časom nedeljno. U IX razredu, nedeljni fond iznosi dva časa (školska godina za IX razred je kraća iznosi 32. nastavne nedelje), odnosno godišnji fond je 64 časa.

Nastava geografije u osnovnoj školi koncipirana je u okviru tematskih celina koje obuhvataju gradivo opšte geografije, regionalne geografije i nacionalne geografije.

Tabela br. 38: *Geografski kurikulum u osnovnom i obaveznom obrazovanju*

razred	Geografski sadržaji	God.fond
VI	Zamlja kao celina	35
VII	Geografske karakteristike Evrope i Azije	70
VIII	Geografske karakteristike Amerike, Afrike, Australije i polarnih oblasti	52
IX	Slovenija – naša domovina	64

Obrazovni cilj nastavnog predmeta jasno je definisan za svaki razredu, a za svaku tematsku celinu u okviru programa definisani su vaspitno-obrazovni ciljevi i aktivnosti. Navedeni su pojmovi i imena koja učenik treba da savlada u okviru određene nastavne teme.

Novina programa školske geografije u Sloveniji, u odnosu na programe do 90-ih godina, ogleda se u tome što je godišnji nastavni program podjeljen na nastavne teme i tematske karakterističnosti, bez strukturiranog fonda časova. Nastavnik ima slobodu da rasporedi časove u skladu sa posebnostima nastavnih celina. U programu nisu predloženi tipovi nastavnih časova i nije fokusirano nastavnočasovno vreme za ostale nastavne aktivnosti (obrada, utvrđivanje, proveravanje, vežbanje, sistematizacija gradiva).

U VI razredu osnovne škole geografija je samostalan nastavni predmet, zastupljena je sa jednim časom nedeljno, ukupno 35 časova godišnje. U prvoj godini učenja učenici se upoznaju sa **Zemljom kao celinom**, odnosno, sa osnovnim elementima fizičke geografije, koja predstavlja temeljnu osnovu kasnijim geografskim izučavanjima.

Tabela br. 39: Geografski kurikulum za VI razred osnovne škole

Br. teme	Sadržina nastavnog programa
1.	Zemlja kao celina: Oblik i veličina Zemlje, Položaj Zemlje u vasioni, More je celina, Vodene i kopnene površine,
2.	Kretanje Zemlje i posledice: Toplotni pojasevi, Biljni pojasevi, Životinjski svet na Zemlji, Rasprostranjenost reljefnih oblika na zemljinoj površini i uticaj reljefa na život ljudi;
3.	Prikazivanje zemljine površine Prikazivanje zemljine površine; Globus, geografska karta; Vrste geografskih karata; Razmer, legenda; Upotreba geografskih karata u praksi; Orijentacija u prirodi uz pomoć geografske karte.
4.	Utvrđivanje, proveravanje i ocenjivanje znanja

Cilj nastave geografije VI razreda ogleda se u tome da učenici:

- Upoznaju kontinente, mora, njihov geografski položaj i razmeštaj kopna i mora;
- Upoznaju najosnovnije zakonitosti položaja i kretanja Zemlje u vasioni;
- Prepoznaju posledice rotacije i revolucije i njihov uticaj na život ljudi (smena obdanice i noći, godišnjih doba itd.);
- Upoređuju osnovne karakteristike toplotnih i biljnih pojaseva i način života ljudi u pojedinačnim toplotnim pojasevima;

- Nauče da upotrebljavaju različite vrste geografskih karata i orijentaciju pomoću karte i kompasa;
- Razlikuju rasprostranjenost reljefnih oblika i uticaj reljefa na način života ljudi;
- Prepoznaju ulogu čoveka u određenim životnim uslovima;
- Obilazak jedne prirodno-geografske teritorijalne celine Slovenije (interdisciplinarna ekskurzija).

Za Geografiju VII razreda: **Geografske karakterističnosti Evrope i Azije** predviđeno je 70 časova redovne nastave, tj. 2 časa nedeljno.

Cilj nastavnog programa VII razreda je da učenici.

- Prepoznaju Evropu kao matičnu celinu, da upoređuju i studiozno nauče opšte geografske pojmove;
- Prepoznaju Evroaziju kao deo Azije;
- Upoređuju osnovne prirodnogeografske i društvenogeografske karakterističnosti Evrope i Azije;
- Prepoznaju odnose i prilike u Evropi i Aziji u zavisnosti od prirodnih uslova i istorijske prošlosti;
- Obilazak jedne prirodno-geografske teritorijalne celine Slovenije (interdisciplinarna ekskurzija).

Tabela br. 40: *Geografski kurikulum za VII razred osnovne škole*

Br.teme	Sadržina nastavnog programa
1.	Evropa i Azije: Geografski položaj Evrope i Azije; Prirodnogeografske karakteristike Evrope i Azije; Velike predeone celine; Karakterisrike klime, biljnog sveta, voda i zemljišta; Prirodna i politička povezanost Evrope i Azije.
2.	Južna i Jugozapadna Evropa: Prirodnogeografske karakteristike Južne i Jugozapadne

	<p>Evrope;</p> <p>Uticaj geografskog položaja Sredozemnog mora na klimu i biljni svet Južne i Jugozapadne Evrope;</p> <p>Karakteristike reljefa;</p> <p>Prirodne nesreće u Južnoj Evropi;</p> <p>Stanovništvo Južne i Jugozapadne Evrope, raznolikost, karakteristike naselja;</p> <p>Privreda.</p>
3.	<p>Srednja Evropa:</p> <p>Prirodnogeografske jedinice;</p> <p>Karakteristike reljefa, klime, biljnih zajednica i mogućnosti za razvoj poljoprivrede i industrije;</p> <p>Politička slika Srednje Evrope.</p>
4.	<p>Panonska nizija:</p> <p>Karakteristike Panonske nizije, oblik i površina, rečna mreža, poplave;</p> <p>Klima, biljni svet i zemljište kao osnova za poljoprivredu;</p> <p>Život ljudi i delatnosti.</p>
5.	<p>Alpe:</p> <p>Prirodnogeografske karakteristike Alpa: reljef, klima, biljni svet;</p> <p>Saobraćajna tranzitnost Alpa;</p> <p>Karakteristike naselja i uslovi za privredu u Alpima.</p>
6.	<p>Niske planine i kotline, Nemačko-Poljska nizija i Karpati</p> <p>Prirodnogeografske karakteristike;</p> <p>Uslovi za razvoj privrede;</p> <p>Posledice industrijskog razvoja;</p> <p>Zagađenje okoline</p>
7.	<p>Zapadna Evropa:</p> <p>Geografski položaj Zapadne Evrope;</p> <p>Politička podela;</p> <p>Prirodnogeografske karakteristike;</p>

	<p>Reljef;</p> <p>Uticaj Atlanskog okeana na klimu i biljni svet;</p> <p>Povezanost Zapadne Evrope sa morem u prošlosti i danas;</p> <p>Brz razvoj privrede zapadnoevropskih država kao posledica razvoja pomorstva, tehničkih otkrića i kolonijalnih osvajanja;</p> <p>Širenje teritorija i poljoprivrednih površina na račun mora;</p> <p>Visoko razvijene države Zapadne Evrope;</p> <p>Stanovništvo Zapadne Evrope.</p>
8.	<p>Severna Evropa:</p> <p>Geografski položaj i njegov uticaj na klimu i biljni svet;</p> <p>Privredna usmerenost kao odraz prirodnogeografskih uslova;</p> <p>Uticaj klime i reljefa na naseljavanje Severne Evrope.</p>
9.	<p>Istočna Evropa i Severna Azija:</p> <p>Pojam Istočne Evrope i Severne Azije;</p> <p>Prirodnogeografske karakteristike Istočne Evrope i Severne Azije;</p> <p>Društvenogeografske karakteristike Istočne Evrope i Severne Azije.</p>
10.	<p>Istočna Azija:</p> <p>Politička slika;</p> <p>Prirodnogeografske karakteristike Istočne Azije;</p> <p>Klima i biljni svet, velike reke;</p> <p>Uticaj prirodnogeografskih karakteristika i prirodnih katastrofa na život i rad ljudi;</p> <p>Kina;</p> <p>Japan.</p>
11.	<p>Južna i Jugoistočna Azija:</p>
12.	<p>Politička slika;</p> <p>Prirodnogeografske karakteristike: reljef, klima, biljni svet, vode;</p> <p>Prirodne katastrofe i njihov uticaj na život i rad ljudi;</p> <p>Indokinesko poluostrvo;</p>

	Indonezija.
13.	Indijska podkontinent
14.	Jugozapadna Azija: Jugozapadna Azija, Bliski i srednji istok; Geografski položaj; Politička slika; Prirodnogeografske karakteristike: reljef, klima i biljni svet; Privreda; Saobraćajni i strateški značaj ove oblasti.
15.	Utvrđivanje, proveravanje i ocenjivanje znanja

Učenici VIII razreda Slovenije, upoznaju se sa regionalno-geografskim sadržajima i značajem **Amerike, Afrike, Australije i polarnih oblasti** kroz redovnu nastavu koja traje 52 časa u toku školske godine. U jednom polugodištu učenici imaju u nedeljnom rasporedu dva časa geografije, dok u drugom polugodištu imaju jedan čas nedeljno.

Cilj nastave geografije VIII razreda je definisan i namenjen učenicima koji treba da:

- Prepoznaju geografske karakteristike Afrike, Australije, Severne i Južne Amerike i polarnih oblasti;
- Na uporednim studijama različitih kontinenata upoznaju aktuelne probleme celoga sveta, kao što su prenaseljenost, potrebe za vodom, hranom, energijom, politička protivurečnost;
- Prepoznaju zajedničke prilike (okolnosti) na pojedinačnim kontinentima i njihovu zavisnost od prirodnih mogućnosti;
- Izgrađuju stavove i vrednosti, kao što su: poštovanje drugih naroda i kultura, razumevanje različitosti i međunarodna saradnja;
- Prepoznaju potrebu za očuvanje svetskog mira i očuvanje prirodnih i kulturnih tekovina;
- Obilazaj jedne prirodno-geografske teritorijalne celine Slovenije (interdisciplinarna ekskurzija).

Tabela br. 41: Geografski kurikulum VIII razreda osnovne škole

Br. teme	Sadržina nastavnog programa
1.	Afrika: Geografski položaj Afrike; Klimatski i vegetacioni uslovi; Karakteristike reljefa; Uticaj prirodnih faktora na naseljenost i raspored naselja afričke celine.
2.	Severna Afrika: Društvenogeografske karakteristike Severne, Severozapadne i Severoistočne Afrike.
3.	Tropska Afrika: Uticaj klimatskih i biljnih prilika na naseljavanje i društvenogeografsku usmerenost Niske ekvatorijalne Afrike, Visoke ekvatorijalne Afrike i Zapadne Afrike.
4.	Južna Afrika: Geografski položaj Južne Afrike; Prirodne i društvene karakteristike; Rasna raznolikost.
5.	Australija i Okeanija: Geografski položaj; Prirodne i društvene karakteristike; Privredni značaj Australije i Okeanije u svetu.
6.	Amerika: Pojam Amerika, Severna, Srednja i Južna Amerika, Latinska Amerika i Angloamerika; Geografski položaj Amerike.
7.	Angloamerika: Prirodnogeografske karakteristike Severne Amerike; Politička podela i naseljenost;

	Kanada: prirodne osnove za privredu i stanovništvo Kanade; SAD: privredna i politička velesila celoga sveta; Uloga SAD u svetu; Kanada; SAD.
8.	Latinska Amerika: Prirodnogeografske karakteristike Srednje i Južne Amerike; Politička slika; Stanovništvo i naselja; Privredna usmerenost; Uloga Latinske Amerike u svetu.
9.	Polarne oblasti: Geografski položaj i klima; Politički i privredni značaj polarnih oblasti.
10.	Problemi savremenog sveta
11.	Utvrđivanje, proveravanje i ocenjivanje znanja

U IX razredu osnovne slovenačke škole učenici uče nacionalnu geografiju – geografiju Republike Slovenije. Velika pažnja se posvećuje razumevanju geografskih karakteristika zemlje i poređenju sa drugim zemljama Evrope, očuvanju prirodnih i kulturnih tekovina Slovenije kao i ekološkoj zaštiti prostora. Godišnji fond iznosi 64. časa, odnosno 2 časa nedeljno.

Cilj nastavnog predmeta – Geografija Slovenije je da učenici:

- Upoznaju geografske karakterističnosti Slovenije kao svoje domovine i države i da mogu da je uporede sa odabranim državama Evrope;
- Razvijaju prostorne predstave o Sloveniji, njenim pokrajinama, etničkim teritorijama kao i o njenim bližim i daljim susedima - upoređuju sa Evropom i svetom;
- Prepoznaju prirodnu i kulturnu baštinu svoje domovine, da uvažavaju njen značaj, i da doprinose njenom očuvanju;

- Prepoznaju prirodne mogućnosti koje su neophodne za privredni razvoj Slovenije i mogućnosti za njeno priznavanje i mesto u međunarodnoj zajednici;
- Prepoznaju značaj pojedinačnih privrednih grana za zadovoljenje potreba društva, njihovu razvijenost u odnosu na susedne države;
- Prepoznaju negativne ljudske delatnosti u domaćem okruženju i da se osposobe da rešavaju i intervenišu u okolini da se nebi narušavala prirodna ravnoteža;
- Upoznaju karakteristike stanovnika Slovenije i da saznaju o položaju italijanskih i mađarskih manjina u Sloveniji, kao i slovenačkih manjina u Italiji, Austriji i Mađarskoj;
- Na primeru domaće regije da se osposobe za korišćenje jednostavnih istraživačkih metoda i radova i da koriste statističke podatke i druge izvore znanja;
- Interdisciplinarna ekskurzija u jednoj prirodnogeografskoj celini Slovenije.

Tabela br. 42: *Geografski kurikulum IX razreda osnovne škole*

Br. Teme	Sadržina nastavnog programa
1.	<p>Geografski položaj Republike Slovenije:</p> <p>Slovenačka etnička teritorija;</p> <p>Slovenija u Evropi na raskrsnici Srednje Evrope i Balkana, Alpa, Dinarskih planina i Panonske kotline i Jadranskog mora, Slovenija između razvijenog zapada i slabije razvijenog istoka;</p> <p>Preko Slovenije vode značajni putni pravci;</p> <p>Povezanost Slovenije sa susedima i manjinskim narodima koji su se doselili ili iselili.</p>
2.	<p>Prirodnogeografske teritorije Slovenije:</p> <p>Reljefne karakteristike Slovenije: visinska oblikovanost pojedinačnih teritorija;</p> <p>Geološka građa Slovenije;</p> <p>Građa Kamniških Alpa, Dinarske oblasti, Panonske kotline i</p>

	<p>Jadranskog udubljenja;</p> <p>Tektonsko oblikovanje zemlje i delovanje reka, lednika u geološkoj prošlosti i veza sa savremenim oblicima reljefa i prirodnim bogatstvima.</p>
3.	<p>Planinska oblast - Alpske pokrajine:</p> <p>Geografski položaj slovenačkih Alpska i evropskih Alpa;</p> <p>Klima i biljni svet u Alpima;</p> <p>Karakteristike alpske pokrajine i uticaj na život i privredu u slovenačkim Alpima;</p> <p>Ekološki problemi i problemi zaštite prirodne i kulturne baštine u Alpskoj oblasti.</p>
4.	<p>Predalpske pokrajine:</p> <p>Geografski položaj i podela predalpske oblasti: brdoviti tereni, doline i kotline;</p> <p>Klima i biljni svet u predalpskoj oblasti;</p> <p>Karakterističnosti pokrajina i uslovi za život u predalpskoj oblasti i upoređenje sa alpskom oblasti;</p> <p>Ekološki problemi i problemi očuvanja prirodne i kulturne baštine u predalpskom svetu.</p>
5.	<p>Dinarskokraške pokrajine Slovenije:</p> <p>Karakteristike pokrajina i uslovi za život i privredu u dinarskoj oblasti Slovenije;</p> <p>Kraško oblici u reljefu, hidrološke prilike, privredne delatnosti, saobraćajna povezanost;</p> <p>Ekološki problemi i problemi očuvanja prirodne i kulturne baštine u dinarskoj oblasti;</p> <p>Odnosi sa susedima.</p>
6.	<p>Primorske pokrajine:</p> <p>Geografski položaj slovenačkog primorja u Jadranu i Sredozemlju;</p> <p>Karakteristike pokrajina i naselja, uslovi za život u priobalnom pojasu i u unutrašnjosti;</p>

	<p>Karakteristike Jadranskog mora: salonitet, plima i oseka i talasanje;</p> <p>Ekološki problemi i briga za očuvanje prirodne i kulturne baštine;</p> <p>Odnosi sa susedima.</p>
7.	<p>Panonske pokrajine Slovenije:</p> <p>Geografski položaj panonske oblasti u Panonskoj niziji;</p> <p>Karakteristike pokrajine i uslovi za život u panonskoj oblasti Slovenije i upoređenje sa ostalim delovima Panonske nizije;</p> <p>Problemi zagađenja zemlje i podzemnih voda i problemi očuvanja prirodne i kulturne baštine u panonskoj oblasti;</p> <p>Odnosi sa susedima.</p>
8.	<p>Privreda:</p> <p>Poljoprivreda i poljoprivredna industrija, izvoz i uvoz, perspektive razvoja, ekološki problemi u poljoprivredi;</p> <p>Šumarstvo, udeo šumskih površina, značaj šume za čoveka;</p> <p>Ekološki i ekonomski problemi iskorišćavanja i prerade ruda;</p> <p>Uslovi za razvoj industrije i njenog razmeštaja, ekološki problemi;</p> <p>Energetski izvori u Sloveniji i način dobijanja energije, ekološki problemi u procesu proizvodnje energije;</p> <p>Unutrašnja i spoljna trgovina, šta uvozimo a šta izvozimo?</p> <p>Saobraćaj: kopneni, vodeni, vazdušni, cevovodni i prenos informacija;</p> <p>Zagađenje okoline saobraćajnim sredstvima;</p> <p>Turizam, privredni značaj turizma, uslovi za njegov razvoj, vrste turizma, perspektive turističkog razvoja Slovenije, briga za zdravu okolinu kao uslov za razvoj turizma;</p> <p>Slovenija u međunarodnim privrednim i političkim zajednicama.</p> <p>Privreda zavičaja, kraja, opštine.</p>

9.	<p>Stanovništvo:</p> <p>Gusto i retko naseljene oblasti u Sloveniji;</p> <p>Porast broja stanovnika: prirodni priraštaj i migracije;</p> <p>Uzroci migracija u Sloveniji;</p> <p>Starosna struktura, obrazovna struktura, aktivno stanovništvo u poređenju sa susedima;</p> <p>Nacionalni sastav Slovenije i njegovi uzroci, Slovenci u svetu: slovenačke nacionalne manjine u susednim državama.</p> <p>Ljudska prava i prava manjina;</p> <p>Italijanska i mađarska manjina u Sloveniji;</p> <p>Sastav stanovništva zavičaja, kraja, opštine;</p> <p>Aktuelni problemi stanovništva zavičaja.</p>
10.	<p>Utvrđivanje, proveravanje i ocenjivanje.</p>

Sastavni deo svakog nastavnog programa (VI, VII, VIII i IX razred) predstavlja Katalog znanja, gde su definisani vaspitno-obrazovni ciljevi i delatnosti, geografski pojmovi i imena koji se žele postići određenom strukturom sadržaja. Predviđena su 3 stepena zahtevnosti:

- M** - minimalni standard znanja (osnovni nastavni cilj) je značajan da dalje napredovanje u nastavi geografije;
- N** - malo zahtevniji nastavni cilj, ne mogu da ga dostignu svi učenici;
- Z** - najzahtevniji nastavni cilj s naglaskom na samostalnom usvajanju ciljeva, na razvijanju kritičnosti i sposobnosti kompleksnog geografskog mišljenja.

Na načelima didaktičke taksonomije urađeni su osnovni standardi znanja iz geografije za osnovnu školu, koji obuhvataju: detaljno razrađene programe po nastavnim temama sa posebno naglašenim znanjima i aktivnostima koje učenici trebaju da savladaju, sa pojmovima i imenima za usvajanje, i sa pomenutim nivoima na kojima treba da se usvoje dati sadržaji.

Zaključak

Vaspitno-obrazovni ciljevi osnovnog obrazovanja i geografije kao nastavnog predmeta obavezuju nastavnika da utiče na razvoj celokupne ličnosti učenika. U nastavi geografije učenik stiče nova znanja i veštine koje motivaciono utiču na izgrađivanje životnih i naučnih stavova.

Geografska znanja i veštine omogućavaju učenicima, u skladu sa njihovim sposobnostima i karakteristikama psiho-fizičkog razvoja, da upoznaju prirodne fenomene i elemente društvene sredine. Geografska istraživanja u lokalnoj zajednici imaju za cilj povezivanje teorije sa praksom i prepoznavanje uzročno-posledičnih veza i odnosa između elemenata geografske sredine. Na temeljima geografskih znanja neguju se i poštuju ljudska prava i slobode, promoviše se razumevanje, tolerancija i solidarnost među ljudima, nacijama, rasama i veroispovestima, razvija se svest o ekološkoj preventivi i zaštiti i očuvanju nacionalnih tekovina.

Uspešnoj realizaciji dobro odabranih nastavnih sadržaja i trajnijim i kvalitetnijim učeničkim znanjima doprinosi standardizacija programskih zahteva i sadržaja koja je urađena po principu savremene didaktičke taksonomije.

Nacionalni kurikulum Republike Slovenije i geografski kurikulum (nastavni program) kao jedan od njegovih segmenata svojim kvalitativnim karakteristikama može da nama posluži za uzor i da na osnovu njega trasiramo naš geografski kurikularni put.

Geografski kurikulum za osnovnu i obaveznu školu sadrži sve elemente i uputstva koja doprinose razvoju kvalitetne nastave. Udžbenička literatura, sa znalacki odabranom didaktičkom aparaturom, Nacionalni atlas i savremena nastavna sredstva doprinose kvalitetu i značaju geografske nastave.

5. REFORMA OBRAZOVANJA U REPUBLICI SRBIJI I MESTO GEOGRAFIJE U OSNOVNOM I OBAVEZNOM OBRAZOVANJU

Reforma obrazovanja u Republici Srbiji

Sistem obrazovanja u Republici Srbiji ima dugu tradiciju, razvijenu institucionalnu mrežu i visoke rezultate u podizanju obrazovnog nivoa stanovništva i obezbeđivanju stručnih kadrova. Uporedo sa krupnim društveno-ekonomskim promenama, privrednim i socijalnim teškoćama započinje nova etapa u razvoju obrazovanja.

Reforma obrazovanja najčešće se određuje kao poseban oblik promena koji predstavlja planiranu strategiju koja ima za cilj promene u obrazovnom sistemu zemlje, u skladu sa specifičnim potrebama i mogućnostima. Reforma obrazovanja predstavlja integralni deo društvenog preobražaja naše zemlje i podrazumeva: decentralizaciju i demokratizaciju sistema obrazovanja, poboljšanje kvaliteta obrazovanja i upostavljanje veza između obrazovnog i ekonomskog sektora kako bi obrazovanje odgovorilo potrebama tržišta rada. Svesni smo da proces reforme u obrazovanju mora da se oslanja na iskustva i materijalnu pomoć međunarodne zajednice, da je proces dugoročan i da zahteva mobilnost svih aktera u obrazovanju i svih onih koji su na bilo koji način zainteresovani za ovu možda najznačajniju kariku u sveukupnom državnom sistemu.

Svesni desetogodišnje izolacije a ohrabreni promenama koje su se dogodile 2000. godine, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije započelo je značajne pripreme aktivnosti usmerene na promene u obrazovanju, koje treba da bude besplatno i dostupno svima i pod jednakim uslovima, bez obzira na pol, nacionalnu, versku i jezičku pripadnost, kulturno i socijalno poreklo. Ekonomske, društvene i tehnološke potrebe savremenog doba zahtevaju doživotno učenje i obrazovanje.

Ministarstvo prosvete i sporta uz podršku Vlade Republike Srbije zakoračilo je veoma delikatane promene u oblasti sistema obrazovanja koji podrazumeva restrukturaciju sistema u svim njegovim segmentima.

Međunarodne organizacije: UNICEF, OECD i Svetska banka krajem 2000. i početkom 2001. godine analizirale su sistem obrazovanja u našoj Republici, stoga je reforma sistema obrazovanja zasnovana na:

- vlastitoj tradiciji,
- međunarodnim iskustvima, tendencijama, preporukama i izveštajima,
- na konsultacijama na lokalnom nivou, u okviru Razgovora o reformi (ROR), održanih oktobra i novembra 2001. godine.

U ovim konstruktivnim razgovorima učestvovali su: učenici i njihovi roditelji, nastavnici, stručni saradnici zaposleni u obrazovanju, direktori škola, članovi školskih odbora, odnosno oni koji su zainteresovani za obrazovanje (preko 8500 učesnika).

"Diskutovalo se o:

- 1) demokratizaciji škola,
- 2) reformi nastavnih planova i programa,
- 3) obrazovanju i usavršavanju nastavnika,
- 4) evaluaciji...

Na osnovu rada ekspertskih timova, ROR-a, saradnje sa donatorima i brojnih konsultacija u Ministarstvu prosvete i sporta, Ministarstvo je definisalo strategiju reforme i implementacioni plan... koji odražavaju najveći broj preporuka iz strategije ekspertskih timova i najistaknutijih zahteva iz ROR-a".²⁰⁷

Vizija novog sistema obrazovanju, po dokumentu "**Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu**", podrazumeva se sistem: koji treba da odgovori društvenim i ekonomskim potrebama zajednice, koji je decentralizovan, transparentan, usmeren na učenje i zasnovan je na standardima, koji nudi kvalitetan program, neguje pravičnost, toleranciju i konstruktivnu komunikaciju, koji promoviše evaluaciju i samoevaluaciju i razvoj škole i omogućava doživotno obrazovanje.

Primedbe postojećem sistemu obrazovanja sastoje se u sledećem:

- principi i ciljevi obrazovanja prevaziđeni su i nedovoljno specifikovani,
- stručno usavršavanje nastavnika je neogovarajuće i nedovoljno,

²⁰⁷ *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, (2002), Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, str. 15-17.

- evaluacija i samoevaluacija učenika, nastavnika i samih škola je neadekvatna i često subjektivnog karaktera,
- materijalno-tehnički uslovi u obrazovnim institucijama nezadovoljavaju osnovne potrebe,
- nedostatak obrazovanog stručnog kadra,
- neadekvatni nastavni planovi i programi,
- kvalitet udžbenika i udžbeničke literature veoma slab.

Značajne uzmene ugrađene su u Zakon²⁰⁸ koji je prihvaćen u republičkoj Skupštini u proleće 2002. godine, izmene se odnose na način upravljanja u školama. Od reforma se očekuju velike i značajne promene u oblast nastavnih planova i programa.

Do sada su nastavni plan i program pripremali i predlagali ministru prosvete na usvajanje stručnjaci za pojedine akademske oblasti. Nastavni plan i program, pa tako i nastavni sadržaji obavezujući su za sve škole istog nivoa, za sve nastavnike i za sve učenike. "U programima (posebno onim za više razrede) skoro da uopšte nema pokušaja povezivanja sadržaja programa sa životnim iskustvima dece, kao što su retki i pokušaji da se nastavni sadržaji povežu s njihovom mogućom primenom u vanškolskom kontekstu. Poželjni ishodi obrazovanja nisu precizno definisani i određuju se mahom u odnosu na količinu zapamćenog, a ne u odnosu na kvalitet i primenljivost stečenih znanja".²⁰⁹

Na osnovu brojnih analiza može se zaključiti da su nastavni planovi i programi:

- "sadržinski preopterećeni i anahroni;
- neusklađeni sa razvojnim i obrazovnim mogućnostima i potrebama učenika;
- neadekvatni za razvijanje sposobnosti, znanja i umenja potrebnih za život;
- ostvarivani pretežno frontalnim oblicima rada, zasnovanim na verbalnim metodama;

²⁰⁸Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovnoj školi, Zakon o izmenama i dopunama Zakona o srednjoj školi.

²⁰⁹ Prosvetni pregled, specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 3

- zatvoreni na nivou pojedinačnih predmeta i na horizontalnom planu, često međusobno suštinski nepovezani;
- nedovoljno povezani unutar samih predmeta (i na vertikalnom planu);
- orijentisani pretežno na činjenice i podatke, i u nastavi i u ocenjivanju".²¹⁰

Postojeće stanje karakteristično je po nekvalitetno oblikovanim udžbenicima u kojima je često zapostavljena didaktička i psihološka komponenta. Udžbenici su opterećeni enciklopedizmom i faktografijom što navodi učenike na zapamćivanje i prosto reprodukovanje sadržaja. Nastavna sredstva najčešće su nedovoljna, neadekvatna ili su van upotrebe.

Posle studioznih analiza problema i potreba u našem obrazovanju, *Komisija za razvoj školskog programa* predložila je da se obrazovanje usmeri na ishode, odnosno da se odrede "znanja, umenja, stavovi i vrednosti koje učenici treba da poseduju i razvijaju na određenom nivou obrazovanja...U obrazovanju usmerenom na ishode škole i nastavnici stiču veću autonomiju, ali preuzimaju i veću odgovornost".²¹¹

Razvoj kurikuluma i predlog njegove strukture

Obrazovanje je jedan od najvažnijih i najsloženijih društvenih problema koji na razne načine utiču na svakodnevne i buduće tokove života, a definiše se kao proces sticanja znanja, veština, navika i formiranja pogleda na svet, a ostvaruje se kroz nastavu koja je najorganizovaniji i najsistematičniji način sticanja znanja. Kvalitetna nastava podrazumeva ostvarivanje materijalnih, formalnih i vaspitnih zadataka koji su usmereni prvenstveno na učenika i njegov svestran i pravilan razvoj. Samo takav učenik može da doprinosi svim savremenim tokovima sveta u kome živi.

U skladu sa potrebama za poboljšavanje ukupnog obrazovnog procesa, kako na nacionalnom tako i na školskom nivou predloženo je da se: uvedu nove i drugačije metode nastavnog rada, da se odredi drugačiji i celishodniji položaj učenika i nastavnika u nastavnom procesu, da realizacija nastavnog plana i programa bude

²¹⁰ isto, str. 3.

instrument obrazovnog rada a ne njegov glavni zadatak, da nastavni planovi i programi budu određeni ciljevima, standardima i ishodima obrazovanja. Predložene promene su razvojnog karaktera i počivaju na:

- *"decentralizaciji sistema, kojom se povećeva autonomija škola i podstiče njen razvoj, a ona dobija ulogu aktivnog partnera;*
- *profesionalizmu, profesionalnoj autonomiji i profesionalnoj odgovornosti nastavnika;*
- *razvijanju i negovanju kulture evaluacije i samoevaluacije u obrazovanju".²¹²*

Školski program (kurikulum) podrazumeva sve sadržaje procese i aktivnosti koji su usmereni na ostvarivanje definisanih ciljeva i ishoda koji su propisani i regulisani na centralnom (nacionalnom) i na školskom (lokalnom) nivou. Ovakva koncepcija programiranja školskog programa (kurikuluma) podrazumeva dva nivoa regulacije

1. *Nacionalni (okvir)*
2. *Lokalni (školski)*

Nacionalni okvir školskog programa (kurikuluma) predstavlja osnovu za: koncipiranje školskog programa (kurikuluma), završne ispite, za postupke vrednovanja kvaliteta obrazovanja i za utvrđivanje osnova predmetnih programa i osnova programa po obrazovnim ciklusima u osnovnoj školi i obrazovnim proslima i nivoima u srednjoj školi.

Nacionalnim okvirom školskog programa (kurikuluma) regulisani su:

- Opšti i specifični ciljevi i ishodi obrazovanja;
- Ciljevi i ishodi obrazovanja za pojedine nivoe i cikluse obrazovanja;
- Listu obrazovnih oblasti sa ciljevima i ishodima;
- Listu predmeta koji ulaze u sastav pojedinih oblasti, sa ciljevima i ishodima specifikovanim za pojedine nivoe i cikluse;
- Ciljevi i ishodi po nivoima i ciklusima za osnovne predmete, listu bazičnih predmeta koji su obavezni tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja;

²¹¹ Prosvetni pregled, specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 4.

²¹² Prosvetni pregled, specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 7.

-
- Listu obaveznih i izbornih predmeta sa ciljevima i ishodima po nivoima i ciklusima obrazovanja;
- Minimalni broj časova za svaki nivo i ciklus obrazovanja na godišnjem nivou;
- Okvirni broj časova za pojedine obrazovne oblasti i predmete, odnosno teme.²¹³

Školskim programom (kurikulumom) regulisani su:

- Sadržaji, procesi i aktivnosti koji su usmereni na realizaciju okvirnog nacionalnog programa (kurikuluma),
- Nastavni predmeti i nastavne teme koje formira škola radi zadovoljenja potreba i interesa lokalne zajednice,
- Sadržaji, procesi i aktivnosti koji su usmereni na ostvarivanje ciljeva i ishoda za nastavne predmete i nastavne teme koje je formirala škola,
- Ukupan broj časova za svaki nastavni predmet i nastavnu temu,
- Ukupan broj časova za svaki razred, koji ne može da bude manji od minimalnog broja časova koji će propisati nacionalni program (kurikulum).²¹⁴

Školama i nastavnicima u skladu sa njihovim potrebama i potrebama učenika, njihovih roditelja i lokalne sredine daje se mogućnost, pravo i odgovornost da polazeći od propisanog Okvira nacionalnog kurikuluma osmisle i realizuju obrazovni školski (lokalni) kurikulum. Potrebe i mogućnosti prethodno se utvrđuju kao polazište za kreiranje obrazovnog rada.

²¹³ Isto, str. 8.

²¹⁴ Napomena: u toku izrade doktorske disertacije *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* kao i *Okvir nacionalnog kurikuluma* bili su u pripremi, zato se autor ovog rada oslanja na izvode sa Konferencija, radnih seminara i Strategiju razvoja kurikuluma u osnovnom i srednjem obrazovanju, objavljenom u "Prosvetnom pregledu" oktobra, 2002.

Tabela br. 43: *Odnos nacionalno (NRK) regulisanog iškolskog (ŠKR) regulisanog kurikuluma*

Ciklusi obrazovanja	Odnos NRK i ŠRK u %	
I ciklus – obaveznog obrazovanja	NRK = 90%	ŠRK = 10 %
II ciklus – obaveznog obrazovanja	NRK = 80%	ŠRK = 20 %
III ciklus – obaveznog obrazovanja	NRK = 70%	ŠRK = 30 %
Opšte srednje obrazovanje	NRK = 60%	ŠRK = 40 %
Srednje stručno obrazovanje	NRK = 40%	ŠRK = 60 %

Specifična funkcija obrazovanja reguliše odnos nacionalnog i školskog kurikuluma u pojedinim ciklusima obrazovanja.

Novu strukturu i organizaciju sistema obrazovanja čine:

1. Predškolsko obrazovanje i vaspitanje,
2. Obavezno obrazovanje,
3. Srednje obrazovanje,
4. Više i visoko obrazovanje

Obavezno i osnovno obrazovanje u našoj zemlji od 1. septembra 2003. godine trajaće 9 godina i odvijaće se u tri ciklusa. Ciklusi su izdvojeni u skladu sa uzrasnim i razvojnim karakteristikama učenika:

- **"Prvi ciklus** – obuhvata prvi, drugi i treći razred. Tokom ovog ciklusa težište je na razvoju bazičnih sposobnosti, znanja i umenje koji se oslanja na iskustva deteta. Ostvaruje se kroz razrednu nastavu (sa izuzetkom stranog jezika).
- **Drugi ciklus** – obuhvata četvrti, peti i šesti razred. U ovom ciklusu, polazeći od fenomena bliskih detetu, uvode se elementi naučnih znanja, čime se učenici pripremaju za naredni obrazovni ciklus. Ostvaruje se kroz predmetnu nastavu.
- **Treći ciklus** – obuhvata sedmi, osmi i deveti razred. Ovom ciklusu odgovara ulazak sazajnih sposobnosti u završni, najviši razvojni stupanja, tj. Formiranje sposobnosti apstraktnog mišljenja. To omogućava razumevanje i razvijanje pojmova i pojmovnih sistema i ovladavanjem sistemom bazičnih naučnih znanja. Na tom uzrastu učenici su sposobni da ovladaju obrascima mišljenja,

istraživanja i rešavanje problema karakterističnih za pojedine naučne discipline, koji im omogućavaju da razumeju i objasne kompleksnije i apstraktnije fenomene u prirodnom i društvenom okruženju.

- **Završni ispit u obaveznom obrazovanju** priprema se , realizuje i obrađuje na nacionalnom nivou. Završnim ispitom se :
 - procenjuje kvalitet obaveznog obrazovanja;
 - stiče sertifikat o završenom obaveznom obrazovanju ;
 - vrši selekcija za prelazak u sledeći nivo obrazovanja.

Obavezno obrazovanje se stiče u osnovnim školama, kada se realizuje i završni ispit. Obavezno obrazovanje se produžava u skladu sa svetskim tendencijama i potrebom da se učenici što duže zadrže u obaveznom sistemu. Produžavanje obaveznog obrazovanja za još jednu godinu, uvidu tzv. nultog razreda, tj. Polaskom u školu sa šest godina, predviđa se za period kada to budu dozvoljavale materijalne i druge mogućnosti društva".²¹⁵

Principi, ciljevi i ishodi obrazovanja

Principi, ciljevi i ishodi na kojima se zasniva obrazovanje čine jednu celinu u kojoj su sva tri elementa povezana, međusobno uslovljena i proističu jedni iz drugog. U procesu utvrđivanja principa, ciljeva i ishoda obrazovanja vodilo se računa o usklađenosti sa razvojnim i obrazovnim potrebama, interesima i interesovanjima učenika, zahtevima savremenog života, društvenim, ekonomskim i kulturnim potrebama.

Predlog opštih *principa* na kojima treba da se zasniva obrazovni proces:

- "Obrazovanje treba da bude usmereno na procese i ishode učenja, više nego na sadržaj pojedinih predmeta.
- Obrazovanje treba da bude zasnovano na standardima uz sistemsko praćenje i procenjivanje njegovog kvaliteta.

²¹⁵ Prosvetni pregled, specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 9.

- Obrazovanje treba da bude zasnovano na integrisanom nastavnom programu u kojem postoji horizontalna i vertikalna povezanost između različitih nastavnih predmeta koji su, opet, povezani u šire obrazovne oblasti.
- Za kvalitet obrazovanja treba da budu odgovorni ne samo nastavnici i škole već i svi ostali zainteresovani akteri (učenici, roditelji i lokalna zajednica).
- Obrazovanje treba da poštuje individualne razlike među učenicima u pogledu načina učenja i brzini napredovanja.
- Obrazovanje treba da se zasniva na participativnim, aktivnim i kooperativnim metodama nastave i aktivnim oblicima učenja.
- Obrazovanje treba da uvažava svakodnevno iskustvo učenika i znanja koja oni stiču van škole i da ih povezuje sa sadržajima nastave".²¹⁶

Ciljevi obrazovanja: odnose se na očekivanja i namere, pokazuju osnovne vrednosti i opredeljenja u oblasti obrazovanja, ishodište su za planiranje i koncipiranje obrazovnog procesa i osnov su za izdvajanje stvarnih efekata obrazovanja.²¹⁷

Osnovni ciljevi obrazovanja su:

- "reorganizacija školskog sistema radi njegovog što efikasnijeg doprinosa **ekonomskom oporavku** zemlje;
- osavremenjavanje ili reorganizacija školskog sistema kao suštinska podrška **razvoju demokratije** u zemlji;
- osavremenjavanje ili reorganizacija školskog sistema kao suštinska podrška budućoj **evropskoj integraciji** zemlje;

Specifični ciljevi obrazovanja su:

- formiranje i razvoj generativnih i transfernih znanja, veština i mišljenja i efikasnog rešavanja složenih problema, na stvarnim pokazateljima zasnovanog procesa odlučivanja i efikasne komunikacije;
- sticanje životnih veština i funkcionalne pismenosti, neophodnih u savremenom informatičkom društvu;

²¹⁶Prosvetni pregled,specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 6.

²¹⁷ Isto, str. 6.

- razvoj sistema vrednosti koji uvažava različitost i poštuje pravičnost, ljudska prava, kao i duge najvrednije elemente nacionalne tradicije".²¹⁸

Opšti cilj obrazovanja jeste osposobljavanje učenika da:

- "aktivno i odgovorno učestvuju u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu i doprinose demokratskom, ekonomskom i kulturnom razvoju društva;
- uspešno zadovoljavaju sopstvene potrebe i interese, razvijaju sopstvenu ličnost i potencijale uz poštovanje drugih osoba, njihovog identiteta, potreba i interesa".²¹⁹

Komisija za razvoj školskog programa predložila je da opšti cilj obrazovanja budu specifikovan i konkretizovan na specifične ciljeve da bi obrazovni proces bio funkcionalan i kvalitetan. U tom smislu, komisija je predložila listu specifičnih ciljeva koji se odnose na individualne potrebe detata i na ekonomski sistem društvo i kulturu.

Ishodi obrazovanja određuju znanja, umenja, stavove i vrednosti koje svaki učenik treba da razvije u okviru obaveznog i opšteg srednjeg obrazovanja. Ishodi obrazovanja odnose se na rezultate koji mogu da se ostvare u obrazovanju, treba da budu usklađeni sa razvojnim karakteristikama učenika i sa potrebama i interesima učenika i društva u celini. Ishodi treba da omoguće sistemsko praćenje i vrednovanje ostvarenosti ciljeva obrazovanja. Tako će nakon završetka obaveznog i opšteg obrazovanja, učenik:

- "biti sposoban da efikasno komunicira na maternjem jeziku, srpskom jeziku (u slučaju kada to nije maternji jezik) i na bar jednom stranom jeziku;
- posedovati matematičku pismenost;
- biti sposoban da uočava, analizira i rešava probleme;
- biti sposoban da postavlja realne i ostvarljive ciljeve i da planski i odgovorno radi na njihovoj realizaciji;
- biti sposoban da učestvuje u timskom radu;
- biti informatički pismen i sposoban da informacione tehnologije koristi na svrsishodan, efikasan i odgovoran način;

²¹⁸ *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, (2002), Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, str. 9-10.

²¹⁹ Prosvetni pregled, specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 9.

- posedovati sistem bazičnog znanja o prirodnom i društvenom okruženju i svom mestu u njima;
- poznavati svoje sposobnosti i osobine, poštovati sebe i biti sposoban da upravlja sopstvenim životom i razvojem;
- posedovati ličnu autonomiju i integritet;
- posedovati osećanje socijalne pripadnosti i privrženosti sopstvenoj porodici, naciji i kulturi, poznavati tradiciju i učestvovati u njenom očuvanju
- poznavati i poštovati tradiciju, identitet i kulturu drugih socijalnih grupa i zajednica, i biti sposoban i zainteresovan da komunicira i saraduje sa njihovim pripadnicima;
- biti sposoban da jezikom umetnosti izrazi sopstvena osećanja, vrednosti i pogled na svet;
- biti sposoban da razume različite forme i medije umetničkog izražavanja i komunikacije;
- biti odgovoran prema sopstvenom zdravlju i njegovom unapređenju;
- biti odgovoran prema očuvanju i unapređenju kvaliteta životne sredine;
- uvažavati i poštovati druge osobe;
- poznavati i uvažavati ljudska i dečja prava i biti sposoban da aktivno učestvuje u njihovom ostvarivanju".²²⁰

Kada ishodi obrazovanja koji se odnose na završetak obaveznog i srednjeg obrazovanja budu usaglašeni treba konkretizovati ishode za pojedine cikluse i razrede, obrazovne oblasti i predmete.

Konkretizaciju ishoda obrazovanja za pojedine cikluse razrađuje Centralna komisija, oblasne komisije rade na definisanju ishoda obrazovanja za oblasti po ciklusima i razredima, predmetne komisije definišu ishode obrazovanja za predmete, po ciklusima i razredima. Tako će se obezbediti koherentnost definisanih ishoda obrazovanja.²²¹

²²⁰ Prosvetni pregled, specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 6-7.

²²¹ Prosvetni pregled, specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 7.

Obrazovne oblasti kao polazište za koncipiranje kurikuluma

Na svim nivoima obrazovanja uvode se obrazovne oblasti koje prevazilaze domene pojedinačnih nastavnih predmeta i na ovaj način omogućava se sistemsko uspostavljanje horizontalne i vertikalne povezanosti unutar kurikuluma. Povezivanjem znanja u obrazovnim oblastima otvara se mogućnost za inoviranje i restruisanje kurikuluma.

- **Društvene nauke, filozofija i kultura;**
- **Jezik i komunikacija;**
- **Matematika, prirodne nauke i tehnologija;**
- **Umetnosti;**
- **Fizička i zdravstvena kultura.**

Uvođenjem obrazovnih oblasti povezuju se i prožimaju nastavni sadržaji srodnih predmeta čime se:

- "izbegava nepotrebno ponavljanje i preklapanje nastavnih sadržaja;
 - omogućava da se srodni sadržaji iz više različitih predmeta obrađuju zajednički, odnosno vremenski usklađeno;
 - uspostavljaju suštinske, sadržinske i druge veze među predmetima iz iste obrazovne oblasti (što ne isključuje mogućnost uspostavljanja veza između sadržaja iz različitih obrazovnih oblasti);
 - omogućava i podržava tematsko i problemsko koncipiranje nastavnih sadržaja;
 - omogućava upoznavanje i sagledavanje fenomena iz perspektive različitih naučnih, odnosno umetničkih disciplina;
 - omogućava da gradivo bude prilagođeno uzrasnim karakteristikama i razvojnim potrebama učenika;
 - omogućava da učenik razvija pojmove i veze među njima na takav način da gradi sisteme pojmova;
 - omogućava da učenici znanja i umenja, razvijena unutar jednog predmeta, primene u kontekstima drugih, kao i da shvate njihovu međusobnu povezanost
-

i sagledaju veze između različitih vrsta i oblika znanja (deklarativnih, proceduralnih, itd)".²²²

Okvirni nacionalni kurikulum određuje strukturu, ciljeve i ishode za svaku obrazovnu oblast. U okviru obrazovne oblasti data je mogućnost da se nastavni sadržaji, osim u vidu predmeta, organizuju i u veće celine – teme, koje mogu biti:

- a. integrativne međuoblasne;**
- b. integrativne oblasne;**
- c. integrativne međupredmetne;**
- d. integrativne predmetne.**

Škola organizuje i realizuje nastavne sadržaje kroz odabrane predmete ili integrativne teme.

Osiguranje kvaliteta obrazovanja i usavršavanje nastavnika

Sistem evaluacije i samoevaluacije predstavlja strateški cilj reforme obrazovanja i treba da bude sastavni deo sistema obrazovanja. Sistemom evolucije i samoevolucije obezbediće se kvalitetniji obrazovni uslovi "nastavnog procesa i ishoda obrazovanja u skladu sa obrazovnim standardima... Pored funkcije obezbeđenja kvaliteta, sistem evaluacije bi trebalo da podrži proces reforme ostalih aspekata sistema obrazovanja, obezbedi da se sistem obrazovanja kontinuirano razvija u skladu sa potrebama i mogućnostima društva i da utiče na obezbeđivanje kvalitetnog pravednog obrazovanja za sve".²²³

Po mišljenju ekspertskog tima za prećenje i vrednovanje kvaliteta obrazovanja za ostvarivanje ovog strateškog cilja potrebno je da se :

- 1. Definišu obrazovni standardi;**
- 2. Izvrši reforma načina ocenjivanja;**
- 3. Škole osposobe za proces evolucije i samoevolucije;**
- 4. Pojača savetodavna uloga nadzorničke službe;**

²²²Prosvetni pregled,specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 7.

²²³*Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, (2002), Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, str. 31.

5. Osnuje nacionalni centar za obrazovne standarde i evoluciju.

Organizovanje i realizacija evaluacije i samoevaluacije, sa svim komponentama kvaliteta i profesionalizma podrazumeva određene zakonske i tehničke pretpostavke koje moraju da budu usklađene sa promenama u ostalim segmentima obrazovanja. Sistem evolucije i samoevaluacije treba da podrži demokratizaciju, decenrtalizaciju i usavršavanje nastavnika i da obezbedi kontinuirani razvoj obrazovanja u skladu sa potrebama i interesu društva.

Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika treba da se odvija u kontinuitetu, i predložene su novine i u ovom segmentu koje se odnose na:

- osnaživanje inicijalnog obrazovanja,
- uvođenje obavezne pripreme za rad u nastavi – stažiranja
- usavršavanje nastavnika tokom rada.

Ekspertski tim je predložio i osnivanje nacionalnog saveta za obrazovanje i centra za profesionalni razvoj nastavnika.²²⁴

Mesto geografije u nacionalnom kurikulumu

Uvažavajući značaj geografskog obrazovanja i geografske nastave Komisija za razvoj školskog programa i Komisija za obrazovne oblasti predložili su da nastavni predmet geografija, zbog raznovrsne tematike proučavanja, u prvom i drugom ciklusu obaveznog obrazovanja bude u grupi integrisanih predmeta zasnovanih u dve obrazovne oblasti:

- ***Društvene nauke, filozofija i kultura,***
- ***Matematika, prirodne nauke i tehnologija.***

Geografi, koji su članovi Komisije za obrazovne oblasti, uz uvažavanje mišljenja eminentnih stručnjaka iz geografske nauke, sagledavanja potreba učenika i našeg društva, analize geografskog obrazovanja u svetu i preporuka Internacionalne geografske unije predložili su da se geografija izučava kao poseban predmet u trećem ciklusu obaveznog obrazovanja a kroz obe obrazovne oblasti.

²²⁴ *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, (2002), Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, str. 29-32.

Zadatak Komisija za obrazovne oblasti sastoji se u sledećem:

- Formulisanje ciljeva i ishoda za obrazovne oblasti,
- Izrada integrativnih i međuoblasnih i oblasnih tema,
- Formiranje i edukacija predmetnih komisija,
- Praćenje i koordinacija rada predmetnih komisija i pružanje podrške,
- Saradnja sa Komisijom za razvoj školskog programa posebno s obzirom na potrebnu stručnu literaturu i drugo, neophodno za efikasan rad Komisije za obrazovne oblasti i predmetnih komisija,
- Učešće u planiranju i organizaciji konferencija i seminara,
- Učešće na konferencijama i seminarima,
- Pružanje podrške Centralnom implementacionom timu i regionalnim implementacionim timovima za rad sa školskim i lokalnim timovima.²²⁵

Napominjemo da su Komisije za obrazovne oblasti usaglasile stavove i potrebe po svim pitanjima i zadacima koji su im povereni. U ovom radu koristi se radni materijal čije se zvanično usvajanje i objavljivanje očekuje do maja meseca 2003. godine.

Geografski kurikulum

-predlog na osnovu oblasnih ciljeva i ishoda-

Kolegijumu Ministarstva prosvete i sporta, Komisiji za razvoj školskog programa i Komisiji za obrazovne oblasti predložena je *Predmetna komisija* čije su sledeće aktivnosti:

- Formulisanje ciljeva i ishoda za predmete i teme,
- Izrada nastavnih sadržaja za predmete i teme,
- Saradnja sa Komisijom za obrazovne oblasti, posebno s obzirom na potrebnu stručnu literaturu, ali i drugo, neophodno za efikasan rad predmetne komisije,
- Učešće u planiranju i organizaciji konferencija i seminara,
- Učešće na konferencijama i seminarima,

²²⁵ Prosvetni pregled, specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 11.

- Pružanje podrške Centralnom implementacionom timu i regionalnim implementacionim timovima za rad sa školskim i lokalnim timovima.²²⁶

Autor ovog rada, po vokaciji radnog mesta, učestvuje u radu Predmetne komisije i u konstantnoj je komunikaciji sa članovima ostalih timova. Verujemo da će naši predlozi koji će jednim delom proisteći iz ovog rada biti usvojeni i da će se naći u novom školskom kurikulumu, odnosno implementacija geografskog kurikuluma u integrisanoj grupi predmeta počinje školske 2003-04. godine, uvođenjem prvog obrazovnog ciklusa u I razredu, a kao posebnog predmeta školske 2004-05. godine, u tećem obrazovnom ciklusu u VII razredu obavezne osnovne škole.

Imajući na umu zadatak i cilj nastavnog predmeta kao i strukturu nastavnih sadržaja predložili smo da se u obrazovnoj oblasti: Društvene nauke, filozofija i kultura uče nastavni sadržaji društvene i regionalne geografije, a u obrazovnoj oblasti: Matematika, prirodne nauke i tehnologija, da se uče elementi fizičke geografije i kartografija.

Svakako da zbog kompleksnih i raznovrsnih geografskih sadržaja koji su koherentni i međusobno uslovljeni ne može da se povuče granica između obrazovnih oblasti, podrazumeva se da će ciljevi i ishodi obrazovnih oblasti i predmeta odgovoriti zahtevima geografske nauke i nastave i obrazovanja uopšte.

Na osnovu opštih ciljeva i ishoda koje je razradila Komisija za razvoj školskog programa, komisije za obrazovne oblasti definisale su i predložile ciljeve i ishode za obrazovne oblasti u kojima se nalaze geografski sadržaji, odnosno nastavni predmet geografija. Na osnovu tih ciljeva i ishoda predmetna komisija za geografiju formulisaće ciljeva i ishoda predmete za određeni razred i predložiće listu sa nastavnim sadržajima, metodama rada i aktivnostima učenika i nastavnika. Okvir nacionalnog kurikuluma biće regulisan i broj časova predviđen za nastavne oblasti, nastavne predmete i teme.

Navodimo nekoliko ciljeva i ishoda koje su predložili članovi oblasnih komisija. Podsećamo da su liste sa ciljevima i ishodima prezentovane na Radnom seminaru od 12-14. februaru 2003. godine u Beogradu. Uz uvažavanje primedaba i unošenje

²²⁶ Prosvetni pregled, specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd, str. 11.

konstruktivnih predloga od učesnika seminara, liste su delimično redefinisane. Ciljeve i ishode za obrazovne oblasti biće sastavni deo dokumenta - Okvir nacionalnog nastavnog plana i programa (kurikuluma).

Tabela br. 44: *Ciljevi i ishodi obrazovne oblasti Društvene nauke, filozofija i kultura, drugi obrazovni ciklus*²²⁷

Drugi ciklus obrazovanja <i>(1. primer)</i>	Obrazovnu oblast: <i>Društvene nauke, filozofija i kultura,</i>
CILJ	ISHODI
1.Razumevanje povezanosti prirodnog okruženja sa društvenim i kulturnim pojavama u određenoj teritorijalnoj celini	<p style="text-align: center;">Učenik će:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. razumeti osnovne prirodne (reljef, klima, vode, zemljište, biljni i životinjski svet) i društvene (stanovništvo, naselja, privredne delatnosti) karakteristike teritorijalne celine uz upotrebu karte; 2. poznavati i razumeti prirodne i društvene karakteristike geografske regije u kojoj živi; 3. razumeti prirodne i društvene karakteristike regija Srbije i Crne Gore, Balkana i Sredozemlja; 4. znati kako prirodno okruženje utiče na način života i rad ljudi; 5. umeti da objasni kako ljudske aktivnosti utiču na promene u prirodnom i društvenom okruženju; 6. imenovati i razlikovati kulture i civilizacije koje su postojale u njegovoj regiji, Srbiji, Balkanu i Sredozemlju; 7. umeti da objasni značaj zaštite, očuvanja i unapređenja prirodne sredine.

²²⁷ Prosvetni pregled, specijalni broj, (april 2003), *Opšte osnove Školskog programa (radni nacrt)*, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Komisija za razvoj školskog programa, Komisija za obrazovne oblasti, Beograd, str.28-54.

Tabela br. 45: *Ciljevi i ishodi obrazovne oblasti, Matematika, prirodne nauke i tehnologija - drugi obrazovni ciklus*

Drugi ciklus obrazovanja <i>(1. primer)</i>	Obrazovnu oblast: <i>Matematika, prirodne nauke i tehnologija</i>
CILJ	ISHODI
1. Razumevanje nekih fenomena u prirodi i razvijanje pojmova prirodnih nauka	<p style="text-align: center;">Učenik će:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Razumeti osnovne pojmove o Zemlji kao nebeskom telu; 3. Razumeti osnovne pojmove o atmosferi i njen značaj za život na Zemlji; 4. Razumeti osnovne odlike hidrosfere; 5. Znati građu Zemlje, promene na njenoj površine, postavak i svojstva zemljišta; 6. Poznavati osnovne nivoe strukture i organizacije u živom svetu; 7. Steći predstavu o Suncu i planetama u Sunčevom sistemu i pomračenju Sunca i Meseca.

Tabela br. 46: *Ciljevi i ishodi obrazovne oblasti Društvene nauke, filozofija i kultura, Treći obrazovni ciklus*

Teći ciklus obrazovanja (1. primer)	Obrazovnu oblast: <i>Društvene nauke, filozofija i kultura</i>
CILJ	ISHODI
<p>1. Razumevanje i snalaženje u sadašnjosti na osnovu poznavanja sličnosti, specifičnosti i povezanosti društvenih pojava i procesa u prostoru i vremenu (Srbija i Crna Gora, Evropa, svet)</p>	<p>Učenik će:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. poznavati osnovne pojmove društvenih nauka (kultura, društvo, narod, država, stanovništvo, privreda, razvojnost, revolucija, vek, milenijum); 2. poznavati osnovne činioce društvenih pojava i procesa (prirodna i geografska sredine, nauka, tehnologija, kultura, politika, ličnosti); 3. poznavati događaje i ličnosti koji su obeležili istorijske periode u opštoj i nacionalnoj istoriji (stari vek, srednji vek, novi vek, savremeno društvo); 4. biti u stanju da ličnosti, pojave i procese smesti u istorijske periode; 5. biti u stanju da uoči povezanost pojava i procesa na svetskom i nacionalnom nivou u prošlosti i sadašnjosti; 6. umeti da poveže pojave i procese na lokalnom i nacionalnom nivou; 7. uočavati da su pojave i procesi na lokalnom i nacionalnom nivou povezani sa pojavama i procesima na regionalnom i svetskom nivou; 8. uočavati vezu društvenih i kulturnih vrednosti u prošlosti i sadašnjosti; 9. prepoznavati fizičke karakteristike uslovljene geografskom sredinom; poštovati posebnosti svojih i drugih društvenih i kulturnih zajednica.

Tabela br. 47: *Ciljevi i ishodi obrazovne oblasti, Matematika, prirodne nauke i tehnologija - treći obrazovni ciklus*

Treći ciklus obrazovanja <i>(1. primer)</i>	Obrazovnu oblast: <i>Matematika, prirodne nauke i tehnologija</i>
CILJ	ISHODI
1. Razumevanje pojava, procesa i odnosa u prirodi na osnovu znanja fizičkih, hemijskih i bioloških zakona, modela i teritorija	<p style="text-align: center;">Učenik će:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Da razume da je interakcija uzrok svih promena i pojava u prirodi i da uočava koja interakcija je uzrok konkretne promene ili pojave; 2. Da objašnjava promene, pojave i procese u prirodi koristeći naučne pojmove; 3. Da razlikuje živu od nežive prirode i shvata njihovu međusobnu uslovljenost i promenljivost u vremenu i prostoru; 4. Znati odlike i funkcionisanje osnovnih prirodnih sistema na Zemlji (ekosistemi i geosistemi); 5. Razumeti gravitaciju i njen uticaj na kretanje tela, pojave i procese na Zemlji i u Sunčevom sistemu; 6. Razumeti uticaj unutrašnjih sila Zemlje na formiranje reljefa (nabiranje i rasedanje, vulkani i zemljotresi); 7. Razumeti uticaje spoljašnjih sila u stvaranju i menjanju zemljine površine (erozija i akumulacija); 8. Znati strukturu i tipove zemljišta; 9. Znati meteorološke i klimatske parametre i značaj klime za živi svet i delatnost ljudi; 10. Znati osnovna svojstva hidrosfere (svetsko more, površinske i podzemne vode) i dinamiku voda; 11. Znati da je voda tehnološki i energetski resurs, stanište i rastvarač; 12. Znati osnovne karakteristike prirodnih predela i njihovo funkcionisanje u sklopu razvoja.

Okvirom nacionalnog kurikuluma regulisan je odnos centralnog (nacionalnog) i školskog (lokalnog) kurikuluma (tabela br. 43). U obrazovnim ciklusima u obaveznom osnovnom obrazovanju, školama se daje mogućnost da izaberu *izborne predmete* sa liste koja se nalazi u Okvirnom nacionalnom kurikulumu i da u kreiranje svog školskog kurikuluma predlože program *fakultativnog predmeta*. Predmetna komisija predložiće listu *tematskih celina* sa geografskim sadržajima (opšte i "atraktivne" teme) za izbornu i fakultativnu nastavu. Kolika će biti zastupljenost predmeta i tema zavisice svakako od interesovanja učenika, roditelja i lokalne sredine, a prvenstveno od nastavnika geografije koji će svojim stručnim znanjima i pedagoškim sposobnostima uticati na mesto geografije u svojoj školi.

Zaključak

Okvir nacionalnog nastavnog plana i programa (kurikuluma) određuje mesto geografije kao nastavnog predmeta. Izvesno je da će geografski sadržaji, koji su zbog svoje specifičnosti i međuslovljenosti u I obrazovnom ciklusu biti deo integrisanig predmeta, koji se do danas naziva: poznavanje prirode i društva, a u II i III obrazovnom ciklusu geografija se uči kroz nastavne oblasti koje čine jednu koherentnu celinu i gde je težište na horizontalnoj i vertikalnoj korelacija sadržaja iz srodnih naučnih disciplina i predmeta. U III ciklusu, a možda i u poslednjem razredu drugog ciklusa, geografija će biti poseban predmet ali u tesnoj vezi sa obrazovnim oblastima kojima ona pripada.

Geografski kurikulum zahteva od nastavnika promenu načina rada, od dosadašnjeg realnog opisivanja fenomena, uz detaljna izlaganja gde je bio cilj da učenici što više memorišu činjenica, a pritom učenici su bili uskraćeni za ideje, objašnjenja i istraživanja. Veštinama, vrednostima i stavovima nije se poklanjala veća pažnja. Nastavni programi upućivali su na reprodukovanje i razumevanje nastavne građe. Geografskim kurikulumom koji je usmeren na ciljeve i ishode definišu se znanja, umenja, stavovi i aktivnosti u skladu sa razvojnim mogućnostima deteta, pri čemu nastavni sadržaji postaju instrument obrazovnog rada.

Nastavnici geografije suočiće se sa velikim izazovom u pristupu i pripremanju nastave i njenoj implementaciji. Intenziviranje geogarfskih veština, stavova i učeničkih aktivnosti kroz nastavne sadržaje osnovni je zadatak. Nastavnici geografije imaju odgovoran zadatak u organizaciji svog školskog kurikuluma. Izborni i fakultativni geografski sadržaji – teme, koji moraju znalački da se isplaniraju i implementiraju od nastavnika zahtevaju dobro stručno i metodološko znanje. Svakako da će centri za stručno usavršavanje, matični fakulteti, školski aktivni i stručna društva dati doprinos kurikularnim promenama.

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U mnogim zemljama sveta formirane su pedagoške i naučne institucije koje proučavaju svetska kretanja i inovacijske procese u obrazovnim sistemima. Obrazovanje je centralna tema međunarodnih organizacija i asocijacija. Njihova dokumenta i strategije sadrže vizije i preporuke za razvoja obrazovanja u XXI veku. Ekonomski i tehnološki razvoj savremenog sveta zahteva permanentno obrazovanje, doživotno učenje, koje afirmiše razvoj ličnosti, individualne sposobnosti i osobine koje treba da se prilagođavaju izmenjenim uslovima života i rada.

Na pragu XXI veka UNESCO, OECD, Svetska banka i Savet Evrope, na brojnim Konferencijama o obrazovanju, izložili su strateške pravce razvoja obrazovanja u svetu, kao i prioritete promena i budućih reformi obrazovanja.

Okosnicu obrazovnih strategija čine:

1. *Demokratizacija obrazovanja* odnosi se na: unutrašnju demokratizaciju obrazovnog sistema, fleksibilne nastavne programe, individualizaciju nastave, demokratizaciju procesa odlučivanja i modernizaciju upravljanja;
2. *Rekonstrukcija sistema obrazovanja*, obuhvata sve vidove i oblike obrazovanja sa njihovom komplementarnom ulogom. Rekonstrukcija sistemskih elemenata obuhvata: ciljeve, institucionalnu osnovu, problemske sadržaje, obrazovnu tehnologiju i nastavnu metodologiju;
3. *Modernizacija tehnologije obrazovanja* – uvođenje novih tehnologija i novih tehničkih sredstava u obrazovanje, čiji je cilj da se kod dece razvijaju: kreativnost, objektivnost, tačnost, kritički duh, da steknu odgovarajuće sposobnosti i znanja u skladu sa njihovim umnim i fizičkim razvojem.
4. *Individualizacija i personalizacija obrazovanja* - obrazovni sistem treba da pruži mogućnost za upoznavanje sa svetom rada i da pomogne razvoj individualnih sposobnosti u duhu inicijative i preduzetništva i da omogući da tehnološko obrazovanje bude pristupačno svima.

Promene u obrazovanju neophodne su zbog: društvenih, ekonomskih, političkih, kulturnih i drugih aspekata organizacije društva i egzistencijalnih ljudskih potreba. Neophodno je inoviranje svih segmenata obrazovanja, od bazičnog i osnovnog do visokoškolskog. U bazičnom i osnovnim obrazovanju kroz različite nastavne predmete ili oblasti stiču se znanja, razvijaju sposobnosti, vrednosne orijentacije i stavovi neophodni za život i rad u savremenim uslovima.

Međunarodne organizacije se zalažu za: afirmaciju međunarodnih odnosa i saradnje, za razmenu informacija i znanja, upoređivanje iskustava iz sfere pedagogije i novih tehnologija, jer dobro obrazovana populacija direktno utiče na budući ekonomski razvoj, društvenu i političku koherentnost i postignuća demokratskih društava.

Obrazovanje je u tesnoj vezi sa specifičnim društveno- ekonomskim i kulturno-političkim uslovima svake zemlje. Svetske organizacije se zalažu za: kvalitetno obrazovanje u svim državama sveta, pri čemu bazično i osnovno obrazovanje treba da bude besplatno i da obuhvati svu decu. Uključivanje roditelja i lokalne zajednice može da utiče na poboljšanje kvaliteta nastave. Svedoci smo značajne tehničke i materijalne pomoći koje ove organizacije pružaju zemljama u razvoju i zemljama u tranziciji.

Poslednjih decenija XX veka u pojedinim državama sveta sprovedene su reforme u različitim oblastima i na različitim nivoima obrazovnog sistema i donele su značajne promene u svim oblastima obrazovanja. Obrazovni sistemi i obrazovna politika prilagođava se intenzivnim društvenim, kulturnim, naučno-tehnološkim i privrednim promenama.

Osnovno i obavezno obrazovanje predstavlja bazični deo sistema obrazovanja u svakoj državi sveta od koga zavisi opšta obrazovna osnova stanovništva. Poboljšanje obrazovnog sistema je važan doprinos unapređivanju ličnosti pojedinca i razvoju humanijeg i pravičnijeg društva. Kvalitetno i permanentno obrazovanje je neophodno svim slojevima stanovništva ne samo zbog ekonomskih motiva, već i zbog potrebe uključivanja u nove tehničko-tehnološke procese koji se neverovatnom brzinom razvijaju i utiču na opšti napredak društva i njegovo mesto u svetu.

Proučavanje osnovnog obaveznog obrazovanja i analiza svetskih iskustava doprinose sagledavanju sličnosti i razlika između obrazovnih sistema i razumevanju razvojnih tokova obrazovanja u zemljama sveta. Upoznavanje sa promenama i najnovijim dostignuća u osnovnom i obaveznom obrazovanju u svetu pomaže da se

lakše trasira put ka razvoju nacionalnog obrazovanja koje mora da se prilagodi potrebama i zahtevima savremenog sveta.

Sve zemlje sveta postavljaju iste ciljeve obaveznom obrazovanju koji sadrže tri osnovna segmenta koja su značajna za:

1. Ličnost deteta i njegov razvoj,
2. Za društvo i njegov razvoj,
3. Za sistem obrazovanja.

U svim zemljama sveta poklanja se posebnu pažnju ciljevima obrazovanja kojima treba da se:

- obezbedi svim građanima bazično školsko obrazovanje koje je prilagođeno novim socijalnim i ekonomskim zahtevima društva;
- održi istorijski i kulturni kontinuitet i da se pospešuje socijalni poredak;
- nauče učenici 'da uče' i da se prilagođavaju svetu koji se stalno menja;
- razvijaju ličnost i individualne sposobnosti svakog deteta;
- razvija građanska svest, nacionalno osećanje i internacionalni pogled na svet;
- mladi pripremaju za sve aspekte života u: multijezičkoj, multikulturnoj, multietničkoj, multiverskoj ... zajednici;
- stvaraju osnove za dalje obrazovanje – obrazovanje tokom celog života.

Obrazovanje počinje u predškolskom dobu deteta. Po Međunarodnoj klasifikaciji obrazovanja ISCED izdvojeno je tri nivoa obrazovanja i šest ciklusa, odnosno institucionalno obrazovanje se završava sa drugim stepenom univerzitetskog obrazovanja.

Obavezno obrazovanje po svom cilju i suštini čini osnovu strukture sistema obrazovanja i opšteobrazovnog je karaktera. Njegovo trajanje je različito i zavisi od školskog sistema, a u većini država traje 8 do 11 ili 12 godina, odnosno od 5, 6. ili 7. do 15, 16, 17 ili 18 godina starosti. U zemljama sveta obavezno obrazovanje je organizovano u:

- a) okviru jednog nivoa;
- b) u okviru dva nivoa;
- c) u okviru tri nivoa;
- d) na različite načine u jednoj zemlji.

Opšta organizacija osnovnog i obaveznog obrazovanja prilagođena je ukupnoj strukturi sistema obrazovanja i deo je obrazovne tradicije svake zemlje. Poslednjih godina se primećuje postepeno usklađivanje sa savremenim obrazovnim zahtevima međunarodne zajednice.

Potrebno je naglasiti da postoji visok stepen razlika koje postoje u različitim sistemima obrazovanja u organizaciji i trajanju školske godine i raspusta. Učenici u proseku imaju 200 nastavnih dana, u toku godine imaju 3 -4 puta mali predah, ali letnji raspust je najduži (do 10 nedelja). Školska nedelja je petodnevna, nastavni čas traje najčešće 45 minuta do 1. sat, a u pojedinim zemljama i na određenim nivoima nastavnik može sam da odredi dužinu trajanja časa (fleksibilna dužina).

Struktura nastavnih planova u skladu je sa vaspitno-obrazovnim ciljevima i zadacima osnovnog i obaveznog obrazovanja pojedinih zemalja. Prilagođena je društvenim, kulturnim, tradicionalnim, nacionalnim i drugim specifičnostima zemlje. U pojedinim zemljama primećuje se određena fleksibilnost nastavnog plana koja se odnosi pre svega na vreme predviđeno za realizaciju programa. Škole imaju slobodu u izboru pojedinih programa, nastavnih oblasti ili predmeta, u zavisnosti od uslova u kojima se izvodi nastava ili od strukture učeničke populacije.

Nastavni planovi najvećeg broja zemalja sadrže tri osnovne celine:

1. obavezne nastavne predmete,
2. obavezne izborne predmet,
3. fakultativne predmete.

Prema načinu prikazivanja u nastavnim planovima predmeti su pojavljuju kao:

- a) pojedinačni nastavni predmeti,
- b) integrisani predmeti (grupe ili nastavne oblasti)
- c) grupa predmeta u određenom ciklusu obrazovanja,
- d) definisane smernice u obliku tema i nazivi fundamentalnih predmeta bez određenja na kojem se razredu izučavaju.

Svi nastavni planovi sastoje se od nekoliko obaveznih celina: jezici, matematika, prirodne i društvene nauke, umetnost i tehničko vaspitanje, ovi predmeti se prikazuju najčešće pojedinačno, u grupi predmeta ili kao nastavne oblasti. Izborna nastava prikazana je u grupi predmeta, kao pojedinačni predmet, ostvaruje se tokom čitavog školovanja ili samo na određenom nivou. Sadržaji izborne i fakultativne nastave u

osnovnoj školi u bliskoj vezi su sa profesionalnim usmeravanjem učenika kao važnim elementom obrazovnog sistema. Škola treba da omogući učenicima da ispoljavaju i razvijaju individualne sklonosti i sposobnosti, i da u skladu sa realnom slikom o sebi i potrebama zajednice nastave obrazovanje na višem nivou.

Poslednje decenije XX veka karakterišu reforme obrazovnih sistema. Novine se uočavaju u koncepciji i orijentaciji nastavnih planova i programa. Uvođenje i određenje pojma "*kurikulum*", orijentacija na nastavne ciljeve i ishode (postignuća), proces decentralizacije u procesu odlučivanja i u procesu donošenja nastavnih planova i programa. Prosvetne vlasti donose *nacionalni kurikulum* (okvir nastavnog plana i programa), koji je obavezujući za sve škole u zemlji (60-70%). Svaka škola razvija *interno-školski kurikulum* koji je prilagođen potrebama i zahtevima učenika i lokalne sredine. U mnogim zemljama sveta uvedena je kontrola kvaliteta i evaluacije svih segmenata obrazovanja koja ima za cilj sagledavanje postignuća i poboljšanja sistema obrazovanja.

U najvećem broju zemalja sprovedene su strukturalne reforme, najčešće su se odnosile na niže srednje obrazovanje koje je u većini zemalja priključeno primarnom obrazovanju ili je raščlanjeno na posebne nivoe ili cikluse. Ovaj deo obaveznog obrazovanja, u kontinuitetu sa primarnim ili bazičnim obrazovanjem treba da pruži svim učenicima odgovarajuće opšte obrazovanje. Nastavni planovi i programi pretrpeli su najviše promena jer se u nastavne sadržaje obaveznog obrazovanja unose naučne i društvene inovacije, koje treba da udovolje potrebama i zahtevima sve dinamičnijeg tehnološkog napretka i društvenih promena.

U SAD-u organizacija i struktura osnovnog i obaveznog obrazovanja razlikuje se u svakoj saveznoj državi utvrđeno je zakonskim propisima svake savezne države.

Sistem obrazovanja karakteriše visok stepen demokratizacije i decentralizacije što se najbolje reflektuje u školskim kurikulumima. Dešava se da u istom gradu, na istom obrazovnom nivou, učenici imaju različito organizovanu nastavu. Postoje razlike u broju i nazivima predmeta, nastavnih oblasti ili grupe predmeta, u nastavnočasovnom fondu, u trajanju pojedinih nivoa obaveznog obrazovanja i sl.

Nastavni sadržaji različito su struktuirani u okviru jedne države. Pojedini nastavni planovi za osnovno obrazovanje, sadrže samo nazive predmeta i nastavnih

oblasti. Nastavni programi (kurikulumi) sadrže smernice za realizaciju tema, čiji su sadržaji usmereni na nacionalne standarde koji nisu obavezujući.

Geografski kurikulum u tematski je koncipiran. "Moduli" - nastavne teme najčešće se odnose na geografiju lokalne sredine i pojedinih regija sveta i prožete su osnovama demografije, fizičke, ekonomske, političke geografije. Naveli smo 7. modula koji su predloženi u državi Kolorado. Moduli se posmatraju kao otvoreni, promenljivi i prilagodljivi potrebama učenika i lokalne sredine ukoliko se škola i učenici opredele za predmet.

Geografski kurikulum i nastavni materijali razvijaju se u poslednje dve decenije. U školsku geografiju uvode se sadržaji novih geografskih, astronomskih, geoloških i demografskih istraživanja, kao i sadržaji iz regionalne geografije drugih kontinenata, insistira se na prirodnim i društveno-ekonomskim karakteristikama određenih regionalnih celina ili odabranih država. Ovakva struktura specifičnog osnovnog geografskog obrazovanja sigurno će da se odrazi na pojedine segmente daljeg razvoja SAD-a.

Obavezno obrazovanje Australije ima velike sličnosti sa obrazovanjem u SAD-u. Razlike u organizaciji i strukturi nastave uslovljene su različitim zakonskim propisima saveznih država i teritorija u okviru Australijskog saveza. Obavezno obrazovanje se realizuje u okviru osnovnog i delimično nižeg (sekundarnog) obrazovanja, koje može da traje tri ili četiri godine, a mora da se završi sa šesnaestom godinom starosti deteta. Na ovom prostoru postoje: "škole na daljinu", "dopisne" i "halo škole" koje su uslovljene prirodnim i ekonomskim uslovima zemlje. Nacionalnim kurikulumom definisane su Ključne oblasti učenja. Geografija je integrisan predmet u okviru Studije društva (Društvene studije) i Životne sredine u bazičnom obrazovanju. U nižem srednjem obrazovanju (obaveznom delimično srednjem) geografija je integrisana u: Socijalne studije, Socijalno obrazovanje i Društvo i Životnu sredinu. U pojedinim državama učenici mogu da iz obrazovne oblasti- studije odaberu koji će predmet učiti. Geografija kao samostalan predmet uči se u višim srednjim školama.

Postoje velike razlike među geografskim kurikulumima po državama i teritorijama a to se prvenstveno odnosi na struktuiranje nastavnih sadržaja kao i na predviđeno vreme za realizaciju određenih tematskih celina. Zajedničko za sve države i teritorije Australije su geografski sadržaji vezani za lokalnu sredinu i njene perspektive.

Kursevi geografske nastave sa temama nacionalne geografije nude se učenicima od sedmog do desetog razreda i za svaki kurs je planirano 100 časova godišnje. Glavni koncept školskog kurikuluma odnosi se na Australijsku zajednicu i njeno okruženje - Pacifički prostor. Školskim kurikulumom prezentirani su ciljevi kursa, znanja, razumevanja i postignuća učenika po završenom kursu, koja se proveravaju eksterno i interno.

U Južnoafričkoj Republici geografija je obavezan predmet u primarnom i sekundarnom nivou obaveznog školovanja i zastupljena je u 6 nastavnih programa koji se realizuju sa 1, odnosno 2. časa nedeljno. Nastavni sadržaji su strukturirani po temama koje su primerene razvojnim karakteristikama deteta.

Po završetku osnovnog i obaveznog obrazovanja učenik treba da poseduje opšta geografska znanja o lokalnoj sredini, svojoj zemlji i kontinentu. Veštine i aktivnosti koje učenici stiču po završetku obaveznog školovanja oslanjaju se na istraživanja na izletima i ekskurzijama koje su obavezne za učenike. Učenici se upoznaju, stiču znanja i veštine iz specifičnih geografskih disciplina: geografije naselja, klimatologije, geomorfoligije, biogeografije... Ovakva znanja i veština predstavljaju čvrst temelj za razumevanje geografske realnosti i globalnih problema u zemlji i svetu.

Školska geografija Nigerije ima dugu tradiciju. Uvedena je u škole još 1859. godine kada je počelo srednje obrazovanje, i imala je status obaveznog predmeta sve do sicanja nezavisnosti 1960. godine.

Dug period apethejda (rasna segregacija), građanski rat, političke i ekonomske krize uticalo je na promene u sistemu obrazovanja. U programima je prisutna interpretacija društveno-političkih problema koji potresaju zemlje. Obrazovni sistem je u velikoj krizi a postoje inicijative i motivi za njegovu reinovaciju.

Školska geografija prisutna je u planovima u nižeg srednjeg obrazovanja u VII, VIII i IX razredu i tematski je koncipirana sa akcentom na lokalnoj sredini i demografskim sadržajima. Funkcionalno geografsko obrazovanje i tematski pristup okruženju, ne zadovoljavaju potrebe za znanjem i razvijanjem stavova i aktivnosti nigerijske dece. U poslednje vreme geografi Nigerije prepoznaju uticaje američkog kurikuluma gde su promovisane socijalne studije. Zabrinuti za mesto predmeta u školama Nigerije, IGU i geografi Nigerije ulažu znanje i trud da povrate geografiji mesto koje joj pripada.

Obavezno obrazovanje u Saveznoj Republici Nemačkoj organizovano je u dva nivoa: osnovno i niže srednje obrazovanje. Svaka pokrajina određuje organizaciju i strukturu obrazovnog sistema, sadržaje obrazovnih ciklusa, nastavne planove i programe na svojoj teritoriji. Osnovna škola *Grundschole* traje od 4-6 godina. Niže srednje obrazovanje se ostvaruje u četiri tipa škola. Učenici završavaju obavezno obrazovanje sa 15 ili 16 godina starosti.

Geografsko obrazovanje pre ujedinjenja dve Nemačke znatno se razlikovalo. U Istočnoj Nemačkoj naglasak je bio na regionalnoj geografiji, podeljenoj na manje celine unutar socijalističkih i kapitalističkih zemalja.

U Zapadnoj Nemačkoj, u pojedinim pokrajinama, geografski kurikulum naglašavao je tematsku geografiju i primenu geografskih znanja u svakodnevnom životu sa 2 časa nedeljno u osnovnom i obaveznom obrazovanju.

U pokrajinama Baden-Vitrenberg, Bavarska, Hese, Meklenburg, Berlin, Bremen, u obaveznom obrazovanju geografija se uči u grupi integrisanih predmeta, u nastavnoj oblasti prirodnih nauka (geografija, biologija, fizika i hemija), zastupljena je kroz 6 nastavnih programa sa 3 ili 2 časa nedeljno.

U pokrajinama Saksonija, Saksonija-Anhalt, Turingija, Šlesving-Holsten, Rineland-Palatinete, geografija je u grupi za socijalne društvene studije zastupljena u 5 ili 6 nastavnih programa sa 1 ili 2 časa nedeljno.

Krajem XX veka u Nemačkoj geografski kurikulum promenjen, smanjen je obim geografskih sadržaja u školskom kurikulumu. Geografija je kao školski predmet zastupljena na 6 razrednih nivoa sa fondom od 30 ili 60 časova godišnje po nivou osnovnog kursa. Glavne komponente kurikuluma odnose se na tematsko planiranje: regiona, zemlje i kontinenta.

Geografski kurikulum novog milenijuma prilagođen je potrebama učenika, roditelja i šire lokalne zajednice na kojoj se škola nalazi. To se pre svega odnosi na specifikaciju nastavnih sadržaja zavičajne geografije i svih prirodnih, društvenih, ekonomskih ... karakteristika specifičnih lokalnoj, ili regionalnoj celini u kojoj se škola nalazi.

U nekim nemačkim pokrajinama naglašava se regionalna geografija bazirana na funkcionalnom principu (samo pojedinih zemalja ili delova zemalja koje ovi regioni

uključuju). Ostale zemlje se pominju u okviru tematske geografije. Svaka pokrajina razvija sopstveni kurikulum za različite nivoe i različite tipove škola.

Važno je da se napomene da Nemački učenici i nastavnici imaju široku ponudu udžbeničke literature i didaktičkih sredstava što doprinosi sticanju kvalitetnih znanja i razvijanju stavova i veština.

U Engleskoj i Velsu obavezno obrazovanje traje 11 godina i završava se na uzrastu od 16 godina. Obavezno obrazovanje se ostvaruje u različitim vrstama škola. Obuhvata šestogodišnju osnovnu školu koju pohađaju deca uzrasta od 5 do 11 godina i petogodišnju srednju školu, koju pohađaju deca od 11 do 16 godina starosti.

Kurikulum za geografiju ušao je u upotrebu 1. avgusta 1995. godine za sve starosne grupe, prikazan je u stepenima 1, 2 i 3. Kurikulum sadrži: ciljeve postizanja, geografske veštine, mesta (koja treba da se istraže), tematsko učenje (program učenja) i cilj postizanja (standardi za učenike).

Geografskim kurikulumom su precizirane: veštine i aktivnosti koje učenik treba da razvije u istraživanjima mesta, kao i osposobljavanje učenika za samostalno korišćenje primarnih i sekundarnih izvora.

Evaluacija učeničkih postignuća vrši se na kraju svakog stepena. Testovi za učenike sastavljeni su na osnovu propisanih standarda obrazovanja učenika, koji su razvrstani u 8 nivoa.

Nacionalni geografski kurikulum upućuje na neophodna geografska znanja i njihovu primenu koja mogu da doprinesu: kvalitetu životne sredine, razumevanju ekonomskog i industrijskog sveta i razvijanju internacionalne svesti. Primena znanja i veština u procesu geografskog istraživanja ima veliki doprinos u obrazovanju mladih i njihovog uključivanja u svet rada.

U Ruskoj Federaciji izvršena je strukturna reforma obrazovanja čija implementacija još uvek traje. Obavezno obrazovanje traje 9 godina i podeljeno je u dva nivoa: osnovna škola od I do IV razreda i niža srednja škola od V do IX razreda. Osnovni (državni) kurikulum odobren je od Kolegijuma Ruskog Ministarstva prosvete 1993. godine. Ovaj kurikulum čini osnovu za kreiranje svih ostalih kurikuluma na regionalnom, lokalnom (školskom) nivou, koji moraju da budu u skladu sa državnim standardima. U Ruskoj Federaciji postoji više tipova školskih kurikuluma koji mogu da se razvijaju za višegodišnji period ili da je u primeni samo jednu godinu.

Geografski kurikulum za niže srednje škole najčešće je integralni deo dve nastavne oblasti:

- a) Nastavna oblast *Društvene nauke*, gde se izučava ekonomska i društvene geografija;
- b) Nastavna oblast *Discipline prirodnih nauka*, gde se izučava fizička geografija i ekologija.²²⁸

Geografija kao obavezni nastavni predmet zastupljena je u četiri razreda (VI, VII, VIII i IX), sa promenljivim fondom časova (određen je lokalnim, školskim kurikulumom).. Obavezno geografsko obrazovanje obuhvata gradivo iz svih geografskih disciplina sa ciljem da se učenici upoznaju sa osnovama nauke. Zadaci nastave geografije usmereni su na upoznavanje: osnovnih geografskih pojmova, procesa, pojava i zakonitosti, na upoznavanje makroregija sveta i na elemente nacionalne geografije, kojoj je posvećen najveći broj časova geografije.

Trenutno u Ruskoj Federaciji, odobreno od Ministarstva prosvete, postoji 43 različita geografska kurikuluma (programa). Za nastavu geografije od početnog do završnog nivoa učenja (od VI – IX razreda), razvijeno je ukupno 8 kurikuluma (programa), a osnovna razlika je u načinu struktuiranja sadržaja.

Kvalitetna i raznovrsna udžbenička literatura dostupna učenicima i njihovim nastavnicima. Osnovno i obavezujuće pravilo u ruskoj školskoj geografiji je:

- Programi moraju da budu u skladu sa standardima znanja koja su obavezujući za sve škole u Federaciji,
- Postignuća učenika proveravaju se na kraju svake školske godine a u skladu sa standardima znanja,
- Udžbenik i ostala literatura mora da bude u skladu sa odredbama državnog standarda.

Nastavni sadržaji (koje smo analizirali) tako su struktuirani da se učenicima pružaju osnovne geografske informacije o fizičko-geografskim pojavama i procesima i fenomenima na Zemljinoj površini a koje su potrebne za razumevanje regionalne geografije sveta i geografije njihove zemlje. Svaki pojedinačni program geografije sa standardima znanja, prilagođen je psiho-fizičkim sposobnostima učenika.

²²⁸ U Ruskoj Federaciji ekologiju predaju nastavnici geografije!

Novina Ruske školske geografije su *Modularni programi* koji su najčešće deo plana VIII i IX razreda i programa geografije. Realizuju se sa godišnjim fondom od 68 do 34 časova. Učenici mogu da se odluče za jedan do dva modularna programa u jednoj školskoj godini. Modularni programe geografije su aktuelni i obogaćeni naučnim i tehnološkim dostignućima i doprinose razvoju ličnosti, profesionalnim usmerenjima učenika, odgovarajućim nivoima znanja i novim pedagoškim tehnologijama. Modularna nastava podrazumeva obaveznu praktičnu nastavu i samostalni rad učenika (po uputstvima geografske laboratorije Ministarstva prosvete). Postignuća u nastavi proveravaju se standardizovanim testovima na kraju svake školske godine.

U devetogodišnjoj osnovnoj i obaveznoj školi Republike Slovenije geografija je zastupljena od VI do IX razreda sa ukupnim fondom od 221 čas.

Nastava geografije koncipirana je u okviru tematskih celina koje obuhvataju gradivo opšte geografije, regionalne geografije i nacionalne geografije

Novina programa školske geografije u Sloveniji, u odnosu na programe do 90-ih godina, ogleda se u tome što je nastavni program podeljen na nastavne teme i tematske celine za koje nisu predloženi tipovi ni broj časova, već se nastavniku preporučuje da u skladu sa posebnostima nastavnih celina sam rasporedi godišnji fond časova.

Sastavni deo svakog nastavnog programa (VI, VII, VIII i IX razred) predstavlja Katalog znanja, gde su definisani vaspitno-obrazovni ciljevi i delatnosti, geografski pojmovi i imena koji se žele postići određenom strukturom sadržaja. Predviđena su 3 stepena zahtevnosti.

Standardizacija programskih zahteva i sadržaja doprinosi kvalitetnijoj realizaciji nastavnih sadržaja i trajnijim i kvalitetnijim učeničkim znanjima.

Analiza geografskih kurikuluma u obaveznom obrazovanju odabranih zemalja sveta imala je za cilj klasifikaciju najkvalitetnijih iskustava u okviru organizacije i struktuiranja geografskog kurikuluma, ali i mogućnosti primene iskustava u struktuiranju srpskog geografskog kurikuluma.

Ključna promena u sistemu obrazovanja u Srbiji podrazumeva prelazak sa obrazovanja usmerenog na plan i program na obrazovanje usmereno na ishode. Obrazovni proces biće orijentisan na: kvalitet i efikasnost, razvoj sistema evaluacije i samoevaluacije u obrazovanju, na učenika i proces učenja, profesionalnu autonomiju i

odgovornost nastavnika, definisanje nastavnih oblasti i ka tematskom organizovanju nastavnih sadržaja.

Od osamdesetih godina XX veka uvedene su brojne novine u sisteme obrazovanja u većini zemalja sveta. Društveno-ekonomski procesi u našoj zemlji znatno su otežali i usporili reformu obrazovnog sistema. Početkom XXI veka u većini istraživanih zemalja završava se proces implementacije, a u Srbiji se, uz podršku međunarodne zajednice i na osnovu iskustava drugih zemalja, gradi i razvija novi Školski program – kurikulum.

Razvoj geografskog kurikulumuma treba da bude u skladu sa definisanim opštim principima, ciljevima i ishodima obrazovanja za određene nivoe i cikluse obrazovanja. Iskustva analiziranih geografskih kurikulumuma opominju nas da geografija kao integrativan predmet postepeno gubi značaj i mesto u sistemu obrazovanja (slučaj Nigerije, Australije, Nemačke), čemu doprinosi i nedovoljna stručnost nastavničkog kadra, nejasno definisani ciljevi i značaj geografske nastave i nezainteresovanost relevantnih društvenih aktera. Ova konstatacija ne znači odbacivanje integrativnih tematskih celina u okviru jedne ili više nastavnih oblasti, naprotiv, mora se imati na umu: da ciljevi i ishodi geografskog obrazovanja moraju biti jasno definisani, da se moraju istaći geografske veštine i aktivnosti koje utiču na sveobuhvatni razvoj učenika i na unapređenje nastavnog procesa.

Geografski kurikulumi Ruske Federacije i Republike Slovenije privukli su našu pažnju. Detaljnom analizom kurikulumuma i konstruktivnim razgovorima vođenim sa profesorima geografije u Ruskoj školi u Beogradu i sa profesorima geografije iz Slovenije, došli smo do zaključka da bi njihova iskustva trebalo iskoristiti prilikom izrade našeg geografskog kurikulumuma.

Geografski kurikulumi ovih država koncipirani su u skladu sa opštim ciljevima i zadacima savremenog obrazovanja koji se ostvaruju sa didaktičko oblikovanim sadržajima, kroz raznovrsne oblike, pomoću različitih nastavnih sredstava i metoda rada. Nastavnik ima slobodu da bira i priprema nastavne sadržaje koje će pomoću najadekvatnijih nastavnih metoda, tehnika i sredstava prezentovati učenicima. Nastavni sadržaji koje učenici treba da savladaju naučno su zasnovani i prilagođeni psihofizičkim mogućnostima učenika, i kod njih razvijaju misaone, fizičke i praktične razvojne sposobnosti. Geografska nastava pruža znanja, razvija ličnost i vaspitava učenika.

Nastavni programi su rasterećeni (faktografija i zapamćivanje), oslanjaju se na savremena naučna dostignuća i na perspektive savremenog razvoja, korelativni su, primereni interesovanjima i potrebama učenika i lokalne sredine. Kvalitetnim odabirom Modularnih programa (Ruska Federacija) kod učenika se razvija: svesno, stvaralačko i racionalno mišljenje, a modularni sadržaji usmereni su ka individualnim potrebama, interesovanjima učenika i na profesionalnu orijentaciju.

Osnovni zadaci nastave geografije temelje se na opštim ciljevima države i škole kao institucije i utvrđeni su nacionalnim standardima. Učenici treba da upoznaju i razumeju svet i sve njegove prirodne i društvene pojave, procese i zakonitosti na osnovu kojih će graditi svoje mišljenje i stavove radi poboljšanja uslova života kako u svom okruženju, tako i na globalnom planu. Evaluacija svakog segmenta u obrazovanju i svih učesnika u nastavnom procesu osigurava praćenje i vrednovanje kvaliteta obrazovanja.

Geografski kurikulum Engleske i Velsa karakterišu jasno definisani principi koji ukazuju na opšti cilj predmeta i na sadržaj svake starosne grupe. Uskladenost i otvorenost kurikuluma usmerena je na naučno-tehnološka dostignuća u svetu, kao i na profesionalnu autonomiju i kreativnost nastavnika. Profesionalni razvoj nastavnika, razvoj metoda i tehnika rada i jasno definisani instrumenti evaluacije sastavni su deo engleskog kurikuluma.

Zajedničko u analiziranim kurikulumima je tematski pristup u nastavi geografije, kojim se obezbeđuju sadržinska vertikalna i horizontalna povezanost znanja, razvojnih sposobnosti i umenja učenika u samom predmetu, u nastavnoj oblasti i u nastavnom procesu u celini. Svakako da ne preporučujemo tematski pristup (u obaveznom obrazovanju) sa fragmentarnom i nesistematskom nastavnom građom što je karakteristika geografskog kurikuluma SAD-a i Australije. Zapaža se da je koncepcija geografije kao nastavnog predmeta u obaveznom obrazovanju u većini država zasnovana na funkcionalnom principu i na linearno- stepenastoj strukturi nastavnih sadržaja. U analiziranim zemljama sveta, obavezno je geografsko i ekološko izučavanje i istraživanje lokalne sredine, razvoj veština (naročito kartografskih) i aktivnosti učenika izvan učioničkog prostora, u lokalnoj zajednici, u regionu i na nivou države.

Linearno stepenasta struktura nastavnih sadržaja, geografsko i ekološko izučavanje i istraživanje (terenski rad) lokalne sredine treba da bude obavezna aktivnost u našem školskom kurikulumu.

U nastavnoj praksi u pomenutim zemljama sveta napušteni su tradicionalni oblici, metode i tehnike rada. Prisutan je savremeni metodičko-didaktički pristup nastavi a to podrazumeva: timski rad, grupni rad, problemsku nastavu i makro nastavu.

Oblici rada zahtevaju inovativne metode i tehnike rada koje doprinose racionalnijem i kvalitetnijem geografskom obrazovanju. Tako je neposredno i posredno geografsko posmatranje, istraživanje i demonstracija procesa i pojava u lokalnoj sredini dobilo na značaju (terenske vežbe, izleti i ekskurzije). Samostalni rad učenika sve više je aktuelan u nastavnoj praksi u većini zemalja. Učeničke aktivnosti ogledaju se u: organizaciji i planiranju aktivnosti na terenu, stvaranju geografskih baza i zbirki podataka, organizovanju i učestvovanju u debatnim i panel diskusijama ... Mišljenja smo da obakve oblike, metode i tehnike rada treba uneti u našu geografsku praksu.

Da bi se mogao realizovati ovako koncipiran sistem obrazovanja i nastavni proces u geografiji, neophodno je usavršavanje nastavnika. Stručna, pedagoška znanja i veštine koje se stiču institucionalnim obrazovanjem geografa neophodno je osavremeniti i proširiti u skladu sa savremenim geografskim tendencijama i naukom uopšte. To znači da pedagoški koncept obrazovanja budućih nastavnika zahteva temeljne promene. Pedagoški predmeti na geografskim fakultetima treba da se studioznije izučavaju, obim i sadržaji ovih predmeta treba da budu sinhronizovani i da odgovore zahtevima savremenog nastavnog procesa. Potrebno je izbegavati teorijska predavanja i unositi što više prakse, što podrazumeva i drugačiju koncepciju hospitovanja studenata, stažiranje i polaganje stručnog ispita svršenih diplomaca.

Sistem usavršavanja uz rad predstavlja imperativ svakog nastavnika i podrazumeva nadogradnju i inoviranje osnovnog stručnog obrazovanja, usavršavanje veština i primenu stečenih pedagoških znanja u praksi. Ovakav način stručnog usavršavanja sve prisutniji je u svetu (Engleska i Vels, Rusija, SAD, Nemačka).

Srpskim geografima potrebni su kvalitetni geografski seminari, radionice, debatne i panel diskusije na svim nivoima (školski, lokalni i regionalni) a lična inicijativa i angažovanje doprineće širanju geografskog horizonta i geografskoj nastavi u celini. Sadašnja koncepcija Aktiva i Podružnica stručnih udruženja ne može da odgovori

zahtevima i potrebama nastavnog procesa. Iskustva analiziranih zemalja treba uvažavati i određene segmente ugraditi u naš sistem.

Kvalitetu nastave doprinose dobro didaktički i stručno oblikovana udžbenička literatura i nastavna sredstva. Uvidom u udžbeničku literaturu velikog broja zemalja sveta, izdvajamo udžbenike geografije za obavezno obrazovanje u Južnoafričkoj Republici. Pored kvalitetne i dobro osmišljene didaktičke aparature u udžbenicima su jasno izdvojeni ciljevi i zadaci za svaku nastavnu temu, a nastavnicima su data uputstva za realizaciju sadržaja i predložene su nastavne metode, tehnike rada i nastavna sredstva kojima nastavnik može da se koristi u svom radu. Udžbenička literatura u Nemačkoj je na zavidnom stručnom i didaktičkom nivou, tradicionalno kvalitetna atlasna literatura zavređuje pažnju. U Ruskoj Federaciji postoji nekoliko desetina različito didaktički koncipiranih udžbenika geografije za obavezno obrazovanje i svi su u skladu sa državnim standardima, odnosno sa zahtevima geografskog kurikuluma. Tako učenici i nastavnici mogu da se koriste sa nekoliko udžbenika, a pritom da postignuća u nastavi budu u skladu sa zahtevima predmeta i potrebama deteta.

Ovo ukazuje da ne postoji monopolski položaj u udžbeničkoj produkciji, da paralelni udžbenici konkurišu jedan drugom, a kvalitet je uslovljen konkurencijom na tržištu. Čini se da je naša zemlja, jedna od veoma retkih, specifična i po udžbenicima geografije za osnovnu školu: jedan udžbenik po razredu, autora i recenzente bira izdavač koji ima monopol na izdavanju. Malo pažnje poklanja se didaktičkoj koncepciji, više tiražu i ekonomskom momentu.

Problem udžbenika, obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika, osiguranje kvaliteta, predstavljaju vitalne ciljeve našeg obrazovanja i društva u celini. Verujemo da će proces demokratizacije i decentralizacije zaživeti u obrazovanju Srbije.

BIBLIOGRAFIJA

1. *Aktuelnosti u obrazovanju u svetu*, (1995), Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.
2. *Aktuelnosti u obrazovanju*, (1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000), Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.
3. American Education no.3. (1980), *Diversiti & Research*, Chicago.
4. American Education, (1992), *Diversiti & Research*, Chicago.
5. American Institutes for Research, (1994), *Geography Assessment and Exercise Specifications for the 1994*. National Assessment Governing Board, United States Department of Education, Washington.
6. Anderson, L.W. (1994), *Time allocated and instructional*, in: T.Husen and T.N. Postlethwaite, eds., *The International encyclopaedia of education*, 2nd ed, vol.11, Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press.
7. Australian Education Council and Ministers for Vocational Education, (1992), *Employment, and Training, Putting General Education to Work*, The Key Competencies Report.
8. Australian Education Council, (1992), *Curriculum and Assessment Division, Studies of Society and Environment for Australian School*, Sidney.
9. Australian Education Council Review Committee, (1991), *Curriculum Corporation- Education and Training*, Canberra.
10. Australian Education Council, (1992), *Curriculum and Assessment Division, Studies of Society and Environment for Australian Schools, proposed draft for consultation*.
11. Australian Education Council, (1994), *Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia* (Carlton, Victoria: The Curriculum Corporation, App. 2.
12. Australian Education Council, (1994), *Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia* (Carlton, Victoria: The Curriculum Corporation, App. 2.
13. Australian Education Council, (1994), *Curriculum Corporation, Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia*, Carlton, Victoria.
14. Bakare, C. (1991), *New Dimension in High School Geography*, The Institute of Education, University of Ibadan.

15. Bakovljević, M. (1997), *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja*, Naučna knjiga, Beograd.
16. Biddle, D. & Lidstone, J. (1994), *Geography and the Community*, Quadrennial Report in Geography of the National Committee for Geography, Australian Academy of Science, Canberra.
17. Biddle, D. Lidstone, J. and M. Robertson, (1994), *Geography and the Community*, Quadrennial Report in Geography of the National Committee for Geography, Australian Academy of Science, Canberra.
18. Birkenhauer J. and Bmarsden B, (1988), *German Didactics of Geography in the Seventies and Eighties*, A. Review of Trends and Endeavors, Munich, Institute for Didactics of Geography, Munich University.
19. Blažić, M. (2002), Round Table, *Educational Collaboration between former Yugoslav republics*, Brioni, R. Hrvatska, 13-15. IX 2002. godine.
20. Bloom, B. S. (1970), *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, knjiga I, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd.
21. Boland, T. Letšert, J. (1998), *Jezgro nastavnog plana i programa i ciljevi postignuća u osnovnoj školi*, Aktualnosti u obrazovanju, br. 3-4, Republika Srbija Ministarstvo prosvete, Beograd.
22. Bowlby, S. (1991), *Feminist Geography and the Changing Curriculum*, Geography 77, no. 1, Sydney.
23. Bowlby, S. 1991. *Feminist Geography and the Changing Curriculum*, Geography 77, no. 1, Sydney.
24. Burnett, N. & Patrions, H. A. (1999), *Education and the changing world economy: the imperative of reform Prospects*, IBE, Geneva.
25. Carton, M. & Tawil, S. (1997), *Economic Globalization and Educational Policies*, Prospects, International Bureau of Education, Geneva, no.1.
26. Centro Europeo dell'educazionale (1990), *Primary Education in Europe, Evaluation of New Curricula in 10 European Countries*, Roma.
27. Cincota, H. (1984), *The United States System of Education*, United Information Agency.

28. Cincotta, H. & Holden, F.R. *The United States System of Education*, United Information Agency, 1984.
29. Clark, A. E, 1989. *Geography as a School Subject in South Africa, 1839-1989*, The in South Africa Geographical Journal 71, no.1.
30. Clark, A. E. (1989), *Geography as a School Subject in South Africa*, The South African Geographical Journal 71, no. 1
31. Commission on Geographical Education of the International Geographical Union, (1993) *International Charter on Geographical Education*, Freiburg.
32. Cooks, J. (1992), *Basiese Geomorphologie*, University Publishers, Pretoria.
33. Corney, G. (1992), *Teaching Economic Understanding through Geography* Geographical Association, Sheffield.
34. Council of Europe, (1992) *Educational Research Workshop on Research Into Secondary School Curricula*, Secretariat Report, DECS/Rech (92) 67, Strasbourg.
35. Curriculum Council for Wales, (1993), *Monitoring Report on National Curriculum Geography in Wales*, Cardiff.
36. Dearing, R. (1993), *The National Curriculum and Its Assessment*, London.
37. Delors J, 1996. *The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Publishing, Paris.
38. Department for Education and Culture, (1992), *Syllabus for Geography-Standards 5, 6 and 7*, Pretoria, Transvaal Education Department.
39. Department for Education and Culture,(1990), *This information is summarized from the author's review of the curricula of the various universities in South Africa*.
40. Department of Education And Culture, (1992), *Syllabus for Standards 5, 6 and 7*, Transvaal Education Department, Pretoria .
41. Department of Education and Science, (1990), *The Educational System of England and Wales*, London.
42. Department of Education and Science, (1991), *Geography in the National Curriculum (England)*, HMSO, London. and Welsh Office, (1991), *Geography in the National Curriculum (Wales)*, HMSO, Cardiff.

43. Đere, K. (1985), *Metodika nastave geografije*, Institut za geografiju PMF, Novi Sad.
44. Djuin, Dž. *Vaspitanje i demokratija*, Obod, Cetinje.
45. Donald, H. E. (1987), *Cultural Litaracz. What Every American Needs To Know*, Boston.
46. Drucker, E. P. (1993), *Post Capitalist Society*, Butterworth Heinemann, London.
47. Đuričković, V. (1990), *Razvoj i modernizacija geografskog obrazovanja*, Beograd.
48. Earle, J. (1993), *Professor of Geography at Wits University*, Personal communication at geography curriculum discusion in Durban.
49. Edicija, *Istorija školstva i obrazovanja kod Srba*, Istorijski muzej Srbije, Beograd.
50. *Education in Britain*, (1998), Foreign & Commonwealth Office, London.
51. Education Standards Development Comittee, (1994), *National Geography Standards*, Washington.
52. Euaropean Update, (1992), *Vocational Education and Training in England and Wales, A European Further Education Partnership*, The Association of Vocational Colleges International, London.
53. *Evropska dimenzija u obrazovanju*, (1997), prosvete R. Srbije, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja, Beograd.
54. Faculty of Education , (1994), *Teaching Rasources & Taxtbook Research Unit*, Faculty of Education University of Sidney.
55. Federal Republic in Nigeria, (1997), *National Policy on Education*, Federal Ministry, Lagos.
56. Framework Development Committee, (1992), *Geography Assessment Framework for the 1994*. National Assessment of Educational Progress, Washington, D.C: National Assessment Governing Board, United States Department of Education.
57. Führ, C. (1988), *Schulen un Hochschulen in der Bundes-Republik Deutschland*, Inter Nationes, Bonn.
58. Führ, C. (1998), *Schulen und Hochschulen in der Bundes Republik Deutchland*, Bonn.
59. Gabela, S. (2000), *"Kurikularna reforma u Sloveniji"*, izlaganje na Konferenciji o reformama obrazovanja u zemljama u tranziciji održanoj u Budvi, maja 2000.
60. *Geography in the National Curriculum*, 1995. London: HMSO.

61. Georg Eckert Institut for International Textbook Research 1998. *The education system of the Federal Republic of Germany*, Braunschweig.
62. Georg Eckert Institut for International Textbook Research, (1999), *The education system of the Federal Republic of Germany* Braunschweig.
63. Georg Eckert Institut for International Textbook Research, (2000), *The education system of the Federal Republic of Germany* Braunschweig.
64. Gogolj, V.N. (1952), *Misli o geografiji*, Soč.t. VIII, AN.SSSR, Moskva.
65. Groeben, A. *Trüggerusche Sicherheiten*, (1999), Die Deutsche Schule.
66. Groenewald, J.A. (1959), *Leerplanbeplanning vir Sosiale Studies*, TransVall Education Department, Educational Bulletin 4. no. 2.
67. Hatting, L.D. (1971), *The Teaching of Geography at South African Secondary Schools*, Pretoria.
68. Haubrich, H. (1988), *Didaktik der Geographie Konkret*, Munich: Oldenbourg Verlag.
69. Haubrich, H. (1992), *Geographische Erziehung im Internationalen Blickfeld. International Focus on Geographical Education*, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
70. Haubrich, H. (1992), *International Focus on Geographical Education*, Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung Braunschweig.
71. Herera, A. – Mandić, P. (1989) *Obrazovanje za XXI stoljeće*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
72. IBE, International Bureau of Education), (1998), *World data on Education*.
, *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.
73. Informe nacional, (1998), *International Conference on Education, forty-fifth session*, Geneva.
74. Internet: www.Lehplan.ch/d/lehrplanarbeit/forschungsstand/kapitell.htm.
75. Ivanović, S. (1997), *Obrazovni indikatori u svetu i kod nas*, Vaspitanje i obrazovanje, br.1. Beograd.
76. Ivanović, S. (1998), *Tokovi školovanja, Razvoj obrazovanja u Srbiji*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.
77. Ivanović, S. (2000), *Obrazovanje sutrašnjice*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.

78. Ivkov, A. (2002), *Nastava geografije u osnovnim i srednjim školama*, Prirodno-matematički fakultet, Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo, Novi Sad.
79. Izveštaj o obrazovanju u svetu UNESCO, (1999), *Organizacija školskog vremena u državama članicama Evropske zajednice* Eurydice, Paris.
80. Jovičić, Ž. (1971), *Metodika nastave geografije*, Naučna knjiga, Beograd.
81. Kemball, G. W. (1989), *7-12 Geography: Themes, Key Ideas, and Learning Opportunities* Geographic Education National Implementation Project, Illinois.
82. Komenski, J.A. (1967), *Velika didaktika*, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Beograd.
83. Krneta, Lj. (1975), *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd.
84. *Kurikularne promene*, 1997. Ljubljana.
85. *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*, (2002), Republika Srbija Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd.
86. Kysilka, M.L. (1998), *Understanding integrated curriculum*, The curriculum journal, London.
87. Maksimović, I. (1997), *Promene u osnovnom-obaveznom obrazovanju u Evropi*, Nastava i vaspitanje, br. 5. Beograd.
88. Manson, A.G. & Vuicich, G. (1997), *Objectives for Geographic Education in Elementary School*, Boulder, Colorado.
89. McLean M., (1991), *Comparative Perspectives in Curriculum Concepts and Structures/Proceedings of the Soviet English Symposium on Nacional Curriculum*, Moscow.
90. Mehisto, P. (1993), *Education in a Time of Rapid Change: A Perspectives from Eastern Europe, Education and Change in Central and Eastern Europe*, UNICEF, Sadac, Geneva.
91. Mijanović, N. (1997), *Aktuelne teze i mogući pravci razvoja obrazovanja u budućnosti*, Pedagogija, br. 3-4, Beograd.
92. Moon P.B. & Dardis F.G. (1988), *The Geomorphology of Southern Africa*, Southerh Publishers, Johannesburg.
93. Mužić V, (1968), *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.

94. Nacional Council for Geographic Education Standards Development Committee, (1994), *National Geography Standards*, Washington.
95. Nacional Geographic Society, (1988), *Geography: An International Gallup Survey*, New Jersey: The Gallup Organization.
96. Nacionalni kurikulumni svet, (1998), Področna kulikularna komisija za osnovno šolo, Predmetna kurikulumna komisija za geografijo, *Učni načrt Geografija*, Ljubljana.
97. Nasionale Opvoedkundige Uitgewery Beperk, (1998), *Primary Geography, Standard 3*, 386 Voortrekker Road, Goodwood 7460, Branch Offices: Bloemfontein, Pinetown, Pretoria.
98. *Nastavni planovi i programi i kurikulum*, 2002. (ne publikovan materijal) Ministarstvo prosvete i sporta Srbije, Beograd.
99. Nacional Geographic Society, (1994), *Geography Education Standards Projects*, Washington.
100. Nedeljković, M. (1994), *Obrazovanje i razvoj*, Obrazovanje i društvo, knjiga I, Beograd.
101. Neil O.P. and Fogarty, M. (1993), *The Process of Revision of Years 11 and 12 Geography Syllabuses*, Geography Bulletin, GTANSW 25, no. 4.
102. Neimz, G. (1988), *Servey of the Teaching of Geography in West German Schools*, in *Developing Skills in Geographical*, ed.R.Gerber and J. Lidstone, Brisbane.
103. Neimz, G. and Stoltman, J.P. (1992), *"Inter Geo II: The Development and Field Treals of an International Geography Test"* University of Colorado at Boulder.
104. Niemz, G. (1989), *Didaktik der Geographie*, Band 11, Universitat Frankfurt/M, Frankfurt/M.
105. Noel, F. (1997), *The impact of globalizacion on national education systems*, Prospets, International Bureau of Education, Geneve.
106. Obrazovanje u Republici Sloveniji, (1995), *Bela knjiga o vzgoji in izobražwvanju v Republiki Sloveniji*, Ljubljana.
107. OECD, (1990), *Education and Human Resources Development, Communique of Education Ministries*, Paris.
108. OECD, (2001), *Education and Human Resources Development, Communique of Education Ministries*, Paris.

109. OECD, (1983), *Compulsory Schooling in a Changing World*, Paris.
110. OECD, (1990), *Education in OECD Countries: A Compendium of Statistical Information: 1987-88*, Paris.
111. OECD, (1991), Netherlands, *Reviews of National Policies for Education*, Paris.
112. OECD, (1991), *Schools and Quality: An Internal Report*, Paris.
113. OECD, (1993), *The Curriculum in Europe: Schooling for the 21 st. Century, Background Document (Note by the Secretariat)*, CERI/CR (93) Paris.
114. OECD, (1993), *Bildung auf einen Blick, OECD-Indicatoren= Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris.
115. OECD, (1993), *The Curriculum redefined schooling for the 21 st century*, CERI/CR Paris.
116. OECD, (1996), *Education and Human Resources Development, Communique of Education Ministries*, Meeting of the Education Committee at Ministerial level, making lifelong learning a reality for all, Paris.
117. OECD, (1997), *Prepared for Life: How to Measure Cross-Curricular Competencies*, Paris.
118. Okpo, J. M. (1982) , *The Reminiscence of a Geography Teacher*, Paper presented at the Nigerian Geographical Association Silver Jubilee Conference, University of Ibadan..
119. Okunrotifa, O. P, (1993), *The Objectives of Geographic Education in Curriculum innovations in Nigerian High School Geography*, Institute of Education and Nigerian, Ibadan.
120. O'Neil, P. and Fogarty M. (1993), *The Process of Revision of Years 11 and 12 Geography Syllabuses*, Geography Bulletin, Gtansw 25, no. 4.
121. *Osnovno i obavezno obrazovanje u svetu*, (1998), Ministarstvo prosvete i sporta, Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja,, Beograd.
122. Ostini, M. (1998), *The Basic Concepts and Core Competencies*, Written Contribution, Strasbourg, Council of Europe.
123. Pataki, S. (1951), *Opća pedagogija*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb.
124. Preuzeto sa : Konferencije o reformama obrazovanja u zemljama u tranziciji, Budva, maja 2000. godine, iz izlaganja predstavnika rumunske delegacije.

125. Prosvetni pregled, specijalni broj, (oktobar 2002), Komisija za razvoj školskog programa, *Strategija razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (radna verzija)*, Beograd.
126. Rapport final, Council of Europe, (1988), Projekat no 8 du CDCC: "*L'innovation dans l'enseignement primaire*", Strasbourg, prevod, *Osnovno i obavezno obrazovanje u svetu*, Ministarstvo prosvete, Sektor za istraživanje i razvoj, Beograd.
127. Ratković, M. (1997), *Naša osnovna škola i neophodne promene u njoj*, Učitelj, br. 57-58, Beograd.
128. Ratković, M. (1997), *Obrazovanje i promene*, Učiteljski fakultet, Beograd.
129. Rawling, E. M. (1995), *The Impact of the National Curriculum on School Based Curriculum Development in Secondary Geography*, in *Geography in Education*, University Press, Cambridge.
130. Rawling, E. M. (1992), *The Making of a National Geography Curriculum*, Geography 77, no. 337, University Press, Cambridge.
131. Rawling, E.M. (1995-96), *The International Journal of Social Education*, Ball State University, Muncie, Indiana, Volume 10, Number 2, Fall/Winter.
132. Rawling, M.E. (1991), *Geography and Cross-Curricular Themes*, Teaching Geography 16. no.4, London.
133. Report of the Development of Education 1992-1994 – *Appraisal and Perspectives of Education for International Understanding*, Reports for the 44th Session of the International Conference on Education – Geneca 1994, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
134. Ritzer, G. (1993), *Mekdonaldizacija društva*, Thousand Oaks, Pine Forge Pres.
135. Romelić, J. (1999), *Praktikum iz metodike nastave geografije*, Prirodno-matematički fakultet, Institut za geografiju, Novi Sad.
136. Rudić, V. (1998), *Metodika nastave geografije*, Geografski fakultet Beograd.
137. Russell, A. A. (1990), *The Learning of High-School Seniors* (princeton, New Jersey: National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
138. Savet Evrope, (1997), Deklaracija i akcioni plan, *Završna deklaracija šefova država i vlada zemalja članica Saveta Evrope*, Strazbur, Francuska.
139. Sekulović, V. (1981), *Metodika nastave geografije*, Naučna knjiga, Beograd.

140. *Strategije razvoja i reforme obrazovanja u svetu*, (1997), Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.
141. Systematic Education Report, (1994), The Review ERIC, Vol.3, Issue 2.
142. Tait, C.N. (1991), *Resources of South Africa, Distribution, Utilization and Perception*, Sovenga, University of North Publishers.
- 143.. Tait, S.N. (1991) *Resources of South Africa, Distribution, Utilization and Perception*, Sovenga, University of North Publishers.
144. Tenorth, H. E. (2000), *Kanon: Prinzipien, Selektivität und Willkür, Differenz und Gleichheit in Lehrplänen*, "Die Deutsche Schule", 6. Beiheft.
145. The National Commission on Excellence in Education., (1986), *The United States System of Education*.
146. The World Bank, (1997), *Priorities and Strategies for Education*, 1995 The World Bank – Education and World Bank .
147. The World Bank, (1997), *Priorities and Strategies for Education*.
148. Toma S. (1997), *Program osnovne škole u Nemačkoj*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.
149. Toma, S. (2001), *10 godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama*, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd.
150. 148. Transvaal Education Department, (1985), *Syllabus for Standards 8, 9 and 10* Transvaal Education Department, Pretoria.
151. Transvaal Education Department, (1990), *This information is summarized from the author's review of the curricula of the various universities in South Africa*.
152. Transvaal Education Department, (1993), *Syllabus for Geography - Standards 2, 3, and*. Pretoria.
153. UNESCO, (1984), *Revija obrazovanja, broj 1-2/85, Preporuka međunarodne konferencije o obrazovanju, br.74. o osnovnom obrazovanju i uvođenju nauke i tehnike*, Ženeva.
154. UNESCO, (1986), *International year book of Education*.
155. UNESCO, (1993), *Organizacija školskog vremena u državama članicama Evropske zajednice*, Euridice, Izveštaj o obrazovanju u svetu, Paris.
156. UNESCO, (1993), *Second Consultation With Member States Regarding the Implementation of the Revised Recommendation Concerning Technical and*

- Vocational Education: Report on the Executive Board's Committee on Conventions and Recommendations*, General Conference, 27th Session, 27 C/89, Paris.
157. UNESCO, (1993), *World Education Report 1993*. Paris.
158. UNESCO, (1996), *International Standard Classification of Education*, ISCED, Revised version II, Paris.
159. UNESCO, (1997), *International Bureau of Education: Progress of Education in the United States of America 1990 through 1994*, World Data on Education, 1993-1994. (prevod: Strategija razvoja i reforme obrazovanja u svetu, .Ministarstvo prosvete R.Srbije, Beograd.
160. UNESCO, (1999), *Izveštaj o obrazovanju u svetu*, Paris.
161. UNESCO, (2001), *World Education Report*, Paris.
162. Vilitojević, M. *Didaktika I*. Naučna knjiga – Učiteljski fakultet, Beograd, 1999.
163. Volkman, H. (1998), *Recent Trends in developing Geographical Curricula for Secondary Schools in the Federal Republic of Germany*, Jacaranda Press, Brisbane.
164. Vuković, A. (1901), *Zamljopisna obuka u nižim i višim pučkim školama*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor.
165. *World Class Standards for American Education*, 1992. Wach., D.C.
166. Zgonik, M. (1967), *Metodika nastave geografije*, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.
167. Žlebnik, L. (1970), *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Naučna knjiga, IV izdanje, Beograd.
168. Базисніу учебніу план, (1995) *Учителска® газета*, бр.8. Москва.
169. *Весник образовани®*, бр. 4. (1995), Москва.
170. Временні государственніу образователніу стандарт, обЕее среднее образование, (1993), *Базисніу учебніу план среднеу обЕеобразователноу школѝ*, Министерство образовани® Россиускоу Федерации, Москва, 24.03.1993, Но 5/1.
171. Дарински, А. (1966), *Методика преподавани® географии*, Москва, ПросвеЂение.
172. Клaрин, В.М, (1995), *Педагошката технологија во наставниот процес*, Педагошки завод на Македонија, Скопје.

173. *О концепции реформирования® систем образования® Российской Федерации*, (1998), Педагогика, бр.4. Москва.
174. *О концепции реформирования® систем образования® Российской Федерации*, (1988), Педагогика, бр.4. Москва.
175. Сборник методических материалов, (1995), *Вариативные программы на этапе перехода образовательных учреждений Москвы на новое содержание образования®*, Москва.
176. Сборник нормативных документов, *Общее среднее образование*, (1995-96), Министерство образования® Российской Федерации, Москва.
177. Сборник разноуровневых программ VI–X классов, (1996), *Программы общеобразовательных учреждений Географии®*, Рекомендовано Управлением развития® общего среднего развития® Минобразования® России, укупно 189. страна.

B I O G R A F I J A

Đurđica Komlenović rođena 6. oktobra 1954. godine u Moroviću. U mestu rođenja završila je osnovnu školu, a gimnaziju u Šidu. Osnovne i poslediplomske studije završila je na PMF – Odseku za geografske nauke u Beogradu.

Zaposlena je u Ministarstvu prosvete i sporta Republike Srbije. U zvanju je savetnika ministra prosvete za nastavni plan i program i udžbenik geografije.

Naučni interes je usmeren na nastavu geografije. Objavila je više naučnih i stručnih radova iz metodike nastave geografije.

Novi Sad, 21. 4. 2003. godine

Mr Đurđica S. Komlenović

UNIVERZITET U NOVOM SADU
PRIRODNO-MATEMATIČKI FAKULTET
KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj:

RBR

Identifikacioni broj:

IBR

Tip dokumentacije: Monografska dokumentacija

TD

Tip zapisa: Tekstualni štampani materijal

TZ

Vrsta rada: Doktorska disertacija

VR

Autor: Mr Đurđica S. Komlenović

AU

Mentor: Prof. dr Jovan Romelić, redovni profesor PMF,
Departman za geografiju, turizam i hotelijerstvo, Novi Sad

MN

Naslov rada: Organizacija geografske nastave u školskim kurikulumima u
svetu i primena iskustava u nastavi geografije Srbije

NR

Jezik publikacije: Srpski / latinica

JP

Jezik izvoda: s / l

JI

Zemlja publikovanja: Srbija i Crna Gora

ZP

Uže geografsko područje: Autonomna Pokrajina Vojvodina

UGP

Godina: 2003.

GO

Izdavač: autorski reprint

IZ

Mesto i adresa: 21 000 Novi Sad, Trg Dositeja Obradovića br. 3

MA

Fizički opis rada: broj poglavlja: 6, broj strana: 297, broj lit.citata: 224, broj
tabela: 47, broj slike: 0, broj grafika: 4, broj priloga: 0.

FO

Naučna oblast: Geografija

NO

Naučna disciplina: Društvena geografija

ND

Ključne reči: Obrazovanje, reforma, nastavni program-kurikulum, geografija.

UDK

Čuva se: Biblioteka Departmana za geografiju, turizam i hotelijerstvo

ČU

Važna napomena:

VN

Izvod: Savremeni svetski tokovi u oblasti obrazovanja i izvršene reforme
nastavnih planova i programa, uslovili su promenu obrazovnog
sistema u i reformu geografske nastave u Srbiji u osnovnom
obrazovanju. Dobro struktuiran geografski kurikulum Srbije
obežbediće adekvatno mesto geografiji u našem obrazovnom
sistemu.

IZ

Datum prihvatanja teme od strane NN veća: 11. 12. 2002. godine

DP

Datum odbrane:

DO

Članovi komisije:

KO

Predsednik: Prof. Dr Rade Davidović, redovni profesor PMF, Departman za geografiju, turizam i hotilijerstvo, Novi Sad.

Član: Prof. Dr Vujadin Rudić, redovni profesor (u penziji), Geografski fakultet, Beograd.

UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF SCIENCE KEY
WORDS DOCUMENTATION

Accession number:

ANO

Identification number:

INO

Document type: Monograph type

DT

Type of record: Printed text

TR

Contens Code: Doctoral dissertation

CC

Author: Djurdjica S. Komlenovic, M.A.

AU

Mentor: Jovan Romelic, Ph.D – Department of geography,
tourism and hotel mangement

MN

Title: Worldwide organization of geography teaching in
school curriculums and application of gained
experience in geaography teaching in Serbia

XI

Language of text: Serbian / latin alphabet

LT

Language of abstract: Serbian / latin alphabet

LA

Contry of publication: Serbia nad Montenegro

CP

Locality of publication: Vojvodina

LP

Publication year: 2003.
PY

Publisher: Author's reprint
PU

Publ. Place: 21 000 Novi Sad, Trg Dositeja Obradovica 3
PP

Physical description: Number of chapters: 6, number of pages: 297, number of quotaed enclosures: 224, number of tables: 47, number of pictures: 0, number of graphical pictures: 4, number of enclosures: 0.
PD

Scientific field: Geography
SF

Scientific discipline: Social geography

Key words: Education, reforms, teaching programme – curriculum, geography

UC:

Holding data: Library of Department of geography, tourism and hotel management

HD Note:

Abstract: Modern world actions in the field of education and reforms carried out in teaching plans and programmes have caused changes in the educational system and reforms of geography teaching in Serbia on the level of primary school education. Well structural geographic curriculum of Serbia will provide a suitable place for geography in our educational system.

AB

Accepted by the Scientific Board on: December 11, 2002.

Defended:

Thesis defend board: Rade Davidovic, Ph.D Faculty of Science key,
Department of geography, tourism and hotel
management, Novi Sad

Member: Vujadin Rudic, Ph.D. (in retirement), Faculty of
geography, Belgrade