

Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za implementaciju održivog razvoja u nastavi

Hasel, Renata

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:659030>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-28**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Renata Hasel

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH ZA
IMPLEMENTACIJU ODRŽIVOG RAZVOJA U NASTAVI

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Renata Hasel

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U OBRAZOVANJU ODRASLIH ZA
IMPLEMENTACIJU ODRŽIVOG RAZVOJA U NASTAVI

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić

Rijeka, 2020.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Renata Hasel

ADULT EDUCATION TEACHER'S COMPETENCIES FOR
IMPLEMENTING SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN TEACHING

MASTER THESIS

Mentor:

Associate professor Siniša Kušić, PhD

Rijeka, 2020.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za implementaciju održivog razvoja u nastavi* te da sam njegoa autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Renata Hasel

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

Sažetak

Koncept održivog razvoja posljednjih desetljeća izaziva interes brojnih stručnjaka i istraživača u različitim znanstvenim područjima na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Međutim, održivi razvoj i dalje ostaje prepoznat kao tema koju je potrebno dodatno istraživati, posebno u području obrazovanja (odraslih) za održivi razvoj. Teorijski dio ovog rada donosi sažeti prikaz pristupa definiranju održivog razvoja te prikaz glavnih načela i ciljeva održivog razvoja s posebnim naglaskom na kvalitetno obrazovanje u kontekstu obrazovanja (odraslih) za održivi razvoj te uloge i kompetencije nastavnika u obrazovanju (odraslih) za održivi razvoj potrebne za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu. U empirijskom dijelu rada prikazani su rezultati istraživanja provedenog na uzorku nastavnika u obrazovanju odraslih zaposlenih u ustanovama za obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj. Rezultati pokazuju da nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju pokazuju uglavnom pozitivne stavove spram koncepta održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj, međutim slabija znanja o ovim konceptima, posebno o konceptu obrazovanja za održivi razvoj. Rezultati pokazuju da, iako teme održivog razvoja smatraju važnim temama za obrazovanje odraslih i dio njih poučavaju, u predmet koji predaju smatra ih potrebnima (dodatno) implementirati manje od polovine nastavnika. Nastavnici u prosjeku procjenjuju da u velikoj mjeri posjeduju gotovo sve generičke (opće) i specifične kompetencije, međutim tek djelomično one koje su izravno povezane s implementacijom održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih. Rezultati istraživanja pokazuju i da su nastavnici spremni i motivirani učiti i usavršavati se u području obrazovanja za održivi razvoj, no tek se djelomično osjećaju spremnima implementirati održivi razvoj u nastavu.

Ključne riječi: *održivi razvoj, obrazovanje za održivi razvoj, obrazovanje odraslih, nastavnici u obrazovanju odraslih, kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj*

Abstract

The concept of sustainable development in recent decades has aroused the interest of many experts and researchers in various scientific fields at international and national diversity. However, sustainable development remains recognized as a topic that needs further research, especially in the field of education (adults) for sustainable development. The theoretical part of this paper provides a summary of the approach to defining sustainable development and a presentation of the main principles and goals of sustainable development with special emphasis on quality education in the context of education (adults) for sustainable development and the role and competencies of teachers in education (adults) for sustainable development in the context of sustainable development in teaching. The empirical part of the paper presents the results of a research conducted on a sample of teachers in adult education employed in adult education institutions in the Republic of Croatia. The results show that the teachers who participated in the research show mostly positive attitudes towards the concepts of sustainable development and education for sustainable development, however less knowledge about these concepts, especially about the concept of education for sustainable development. The results show that, although they consider sustainable development topics important for adult education and teach some of them, less than half of teachers consider it necessary (additionally) to implement them in the subject they teach. On average, teachers estimate that they largely possess almost all generic (general) and specific competencies, but only partially those that are directly related to the implementation of sustainable development in teaching in adult education. The results of the research show that teachers are ready and motivated to learn and improve in the field of education for sustainable development, but only partially feel ready to implement sustainable development in teaching.

Key words: *sustainable development, education for sustainable development, adult education, teachers in adult education, competencies of teachers in adult education for sustainable development*

Zahvale

Veliko hvala mom mentoru, izv. prof. dr. sc. Siniši Kušiću, najprije na stručnim savjetima i podršci prilikom pisanja ovog rada, a potom i na ukazanom povjerenju i višegodišnjoj suradnji. Hvala Vam što ste otkrili i potaknuli moj interes za obrazovanje odraslih.

Zahvaljujem se i članicama povjerenstva, prof. dr. sc. Aniti Zovko te izv. prof. dr. sc. Neni Rončević, koje su također u velikoj mjeri utjecale na moj interes za pisanje o ovoj temi.

Zahvaljujem i svim djelatnicima Odsjeka za pedagogiju koji su uvijek bili spremni nesebično podijeliti svoje znanje i pružiti podršku. Na ukazanom povjerenju i suradnji posebno se zahvaljujem i izv. prof. dr. sc. Korneliji Mrnjaus te dr. sc. Ivi Buchberger.

Hvala i mojim kolegama i kolegicama s kojima sam studirala, a posebno hvala mojoj cimi Andrei i Tonki koje su kroz cijeli studij bile uz mene i bodrile me kad je bilo najteže.

Hvala obitelji, posebno majci koja mi je uvijek pružala bezuvjetnu ljubav i najveću podršku i koja je od malena poticala moju znatiželju i omogućila mi da studiram.

Hvala i baki Zlati i Klei, znam da ste uvijek uz mene i znam da bi bile ponosne na mene.

I na kraju, hvala Sandru na ljubavi, podršci, razumijevanju i vjeri da ću uspjeti.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Održivi razvoj	2
2.1. <i>Pristupi definiranju održivog razvoja</i>	3
2.2. <i>Načela i ciljevi održivog razvoja</i>	9
3. Obrazovanje (odraslih) za održivi razvoj	14
3.1. <i>Održivi razvoj u kurikulumu i nastavi u obrazovanju odraslih</i>	20
3.2. <i>Uloge nastavnika u obrazovanju (odraslih) za održivi razvoj</i>	24
4. Kompetencije nastavnika u obrazovanju (odraslih) za održivi razvoj	26
4.1. <i>Modeli nastavničkih kompetencija u obrazovanju (odraslih) za održivi razvoj</i>	28
5. Pregled rezultata recentnih istraživanja	37
6. Metodologija empirijskog istraživanja	40
6.1. <i>Predmet istraživanja</i>	40
6.2. <i>Ciljevi i zadaci istraživanja</i>	41
6.3. <i>Nezavisne i zavisne varijable u istraživanju</i>	42
6.4. <i>Istraživačke metode i instrument istraživanja</i>	42
6.5. <i>Obilježja uzorka istraživanja</i>	45
6.6. <i>Postupci prikupljanja, obrade i analize podataka</i>	52
6.7. <i>Istraživačka etika</i>	53
7. Rezultati i rasprava	54
7.1. <i>Poimanje održivog razvoja iz perspektive nastavnika u obrazovanju odraslih</i>	54
7.2. <i>Stavovi i (samo)procjena znanja nastavnika o održivom razvoju</i>	58
7.3. <i>Stavovi i (samo)procjena znanja nastavnika o obrazovanju za održivi razvoj</i>	63
7.4. <i>Teme održivog razvoja u obrazovanju odraslih</i>	67
7.5. <i>Nastavne strategije za poučavanje o održivom razvoju</i>	74
7.6. <i>Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj</i>	77
7.6.1. <i>Generičke (opće) kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj</i>	78
7.6.2. <i>Specifične kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj</i>	80
7.7. <i>Spremnost i motiviranost za implementaciju sadržaja održivog razvoja</i>	83
8. Zaključak	85
Popis slika	88
Popis tablica	88
Popis literature	89
Popis priloga	103

Prilog 1. Anketni upitnik o održivom razvoju u obrazovanju odraslih	103
Prilog 2. Generičke (opće) i specifične kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj	112

1. Uvod

Koncept održivog razvoja prvi je put definiran 1987. godine u izvješću Svjetske komisije za okoliš i razvoj Ujedinjenih naroda pod nazivom *Naša zajednička budućnost*, a od samog je početka prepoznata njegova značajnost u kontekstu rješavanja različitih okolišnih, društvenih i gospodarskih pitanja, na globalnoj, ali i na lokalnoj razini. Ključnim recentnim dokumentom vezanim za provedbu održivog razvoja smatra se *Agenda 2030 za održivi razvoj* u kojoj je definirano 17 globalnih ciljeva održivog razvoja. Kako bi se globalni ciljevi održivog razvoja ostvarili, potrebno je implementirati kvalitetno obrazovanje za održivi razvoj na sve razine obrazovanja, uključujući i obrazovanje odraslih.

Iako se posljednjih godina uočava pomak u prepoznavanju važnosti obrazovanja odraslih za održivi razvoj, navedeno je područje još uvijek nedovoljno istraženo, posebno u kontekstu implementiranja sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih. Rezultati provedenih istraživanja ukazuju na to da uspješnost implementacije održivog razvoja, odnosno obrazovanja za održivi razvoj, u najvećoj mjeri ovisi o nastavnicima od kojih se implementacija tih sadržaja i očekuje (Bentham, 2013). Pritom se ključnima ističu znanja i stavovi nastavnika prema održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj, kao i njihova (samo)procjena spremnosti, odnosno posjedovanja kompetencija nužnih za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu (Dannenberg i Grapentin, 2016).

U ovom će se diplomskom radu prikazati rezultati empirijskog istraživanja kojemu je cilj bio utvrditi posjeduju li nastavnici u obrazovanju odraslih kompetencije za implementaciju održivog razvoja u nastavi, odnosno jesu li nastavnici u obrazovanju odraslih spremni implementirati sadržaje održivog razvoja u nastavu. Svrha je ovog diplomskog rada doprinijeti razumijevanju i istraženosti teme održivog razvoja u kontekstu obrazovanja odraslih, ali i potaknuti daljnja istraživanja ove teme u nacionalnom istraživačkom kontekstu.

2. Održivi razvoj

Koncept održivog razvoja¹ posljednjih je desetljeća izrazito aktualan u znanstvenom diskursu. Unatoč porastu istraživačkog interesa i značajnom broju znanstveno-istraživačkih radova koji ga problematiziraju, održivi razvoj jedan je od najneusuglašenijih pojmova današnjice (Rončević i Rafajac, 2012). Terminološka neusuglašenost među autorima posebno je primjetna u korištenju i međusobnom ispreplitanju različitih termina u radovima na engleskom jeziku². Prevedene i prilagođene hrvatskom jeziku, slične termine koriste i autori hrvatskog govornog područja – *održivi razvoj, održivi razvitak, održivost, održivo društvo, održivi rast, uravnoteženi razvoj, okolišna održivost, gospodarska održivost, socijalna održivost* i sl. – iz čega je vidljivo da su nesuglasja u terminološkom određenju ovog pojma prisutna i u domaćoj akademskoj zajednici.

Terminološkom nesuglasju i raspravama o održivom razvoju u literaturi znatno doprinosi dvostruka priroda koncepta, koja s jedne strane podrazumijeva *razvoj*, a s druge *održivost* (Ciegis, 2004. prema Ciegis, Ramanauskiene i Martinkus, 2009), pojmove koji također nisu jednoznačno određeni (Barbosa, Drach i Corbella, 2014). Ovisno o polazištima autora, pojam *razvoj* različito se shvaća, najčešće u kontekstu (Vázquez i Sumner, 2013. prema Klarin, 2018):

- 1) strukturne transformacije,
- 2) ljudskog razvoja,
- 3) razvoja demokracije i upravljanja ili
- 4) održivosti okoliša.

Podjednako kao i razvoj, *održivost* se također shvaća na različite načine. Salas-Zapata i Ortiz-Muñoz (2019) razmatrali su različita značenja ovog pojma na osnovu njegove upotrebe u literaturi i izdvojili četiri glavna pristupa:

¹ U literaturi je moguće naići na različita shvaćanja termina *održivi razvoj* (eng. *sustainable development*; njem. *Nachhaltige Entwicklung*), no najčešće ga se shvaća kao *koncept* (Cifrić, 2002. prema Rončević i Rafajac, 2012). Održivi razvoj je kao koncept (eng. *The Concept of Sustainable Development*) shvaćen i u izvješću *Naša zajednička budućnost* (eng. *Our Common Future*) Svjetske komisije za okoliš i razvoj Ujedinjenih naroda (WCED, 1987), poznatijem kao *Brundtland izvješće* (Sleurs, 2008).

² U kontekstu rasprava o održivom razvoju, u radovima na engleskom jeziku koriste se pojmovi kao što su: *sustainable development, sustainability, sustainable, sustainable society, sustainable world, environmental sustainability, social sustainability, economic sustainability, global sustainability, environmental development, social development, stable development, sustainable growth, sustainable resource usage* i sl.

- 1) održivost kao skup društveno-okolišnih kriterija koji usmjeravaju ljudsko djelovanje;
- 2) održivost kao vizija čovječanstva shvaćena kroz konvergenciju socijalnih i okolišnih ciljeva određenog referentnog sustava;
- 3) održivost kao objekt, stvar ili fenomen koji se događa u određenim društveno-okolišnim sustavima;
- 4) održivost kao pristup koji uključuje inkorporaciju socijalnih i okolišnih varijabli u proučavanju aktivnosti, procesa ili ljudskih proizvoda.

Pojam održivost raspravi o održivom razvoju daje i dodatnu dimenziju. Rezultati istraživanja autora Salas-Zapata, Rios-Osorio i Cardona-Arias (2017. prema Salas-Zapata i Ortiz-Muñoz, 2019) pokazuju da se u čak 59,9% analiziranih radova pojam održivost naizmjenično koristi i pojmovno izjednačuje s pojmom održivi razvoj, iako se ovi pojmovi međusobno razlikuju (Mensah, 2019; Otto 2007). Iz tog razloga neki autori smatraju važnim naglasiti da pojmovi održivost i održivi razvoj nisu sinonimi (Pramling Samuelsson, Kaga i Anđić, 2013; Reddy i Thomson, 2014), što je vidljivo i u različitim određenjima pojmova u kontekstu njihove međusobne povezanosti. Künzli David (2007) ističe da u dokumentima Ujedinjenih naroda održivost obično podrazumijeva cilj globalnog razvoja društva, dok održivi razvoj podrazumijeva put pomoću kojeg bi se taj cilj trebao ostvariti. Međuovisnost održivosti i održivog razvoja slično tumači i Diesendorf (2000. prema Mensah, 2019), prema kojem je održivost cilj, odnosno krajnja točka procesa nazvanog održivim razvojem. S druge pak strane, neki autori smatraju da je održivost proces, a održivi razvoj krajnji proizvod tog procesa (Holden, Linnerud i Banister, 2014), što upućuje na to da autori nisu usuglašeni ni u pogledu određenja međusobne povezanosti ova dva pojma.

Već i kraći pregled rasprava u literaturi daje uvid u složenost, višeznačnost i višedimenzionalnost koncepta održivog razvoja, stoga u nastavku slijedi pregled glavnih pristupa definiranju koncepta održivog razvoja te pregled načela i ciljeva održivog razvoja kao uvod u problematiku održivog razvoja u obrazovanju odraslih.

2.1. Pristupi definiranju održivog razvoja

Iz prethodne je analize terminoloških rasprava moguće zaključiti da autori još uvijek nisu usuglašeni oko toga što održivi razvoj zapravo znači. Kao i u slučaju drugih koncepata sastavljenih od dvaju punoznačnih pojmova, definiranje održivog razvoja uvelike ovisi o

uglovima iz kojih ga se promatra (Mensah, 2019), tumačenju onih koji ga koriste, kontekstu u kojem ga koriste te njihovim polazištima, interesima i vrijednostima (Rončević i Rafajac, 2012). Sukladno tome, Sedmak (2009) navodi da je definiranje ovog pojma vrlo složeno, pri čemu se može reći da postoji onoliko definicija održivog razvoja koliko postoji stručnjaka koji se bave ovim područjem. Rezultat je toga mnoštvo definicija i određenja održivog razvoja u suvremenoj literaturi koje, umjesto da sužavaju, dodatno šire njegovo značenje i dovode do teškoća u njegovom pojmovnom i konceptualnom razumijevanju (Orlović-Lovren, 2012).

Navedeno potvrđuju i istraživanja autora koji su nastojali prebrojiti definicije održivog razvoja u literaturi. Pezzey (1992) je analizirajući znanstvenu i stručnu literaturu od kraja 1970-ih godina do početka 1990-ih godina identificirao preko 60 definicija održivog razvoja, slično kao i Kirkby, O'Keefe i Timberlake (1995. prema Rončević i Rafajac, 2012) koji u svom radu navode 70 različitih definicija prikupljenih do 1992. godine. Postojanje nešto većeg broja definicija navodi Dobson (1996) koji je do sredine 1990-ih godina identificirao preko 300 različitih definicija i interpretacija održivosti i održivog razvoja, uz napomenu da je njihov broj u stalnom porastu. Jacobs (1995. prema Ciegis i sur., 2009) spominje postojanje čak 386 različitih definicija. Iako su spomenuta istraživanja nastala prije gotovo tri desetljeća, zaključci navedenih analiza spominju se i u recentnim radovima (Klarin, 2018; Scott, 2015). Ipak, zbog određenih ograničenja provedenih analiza³ (Salas-Zapata i Ortiz-Muñoz, 2019), treba oprezno zaključivati o konačnom broju postojećih definicija.

Rončević i Rafajac (2012) uočavaju dva glavna pristupa definiranju održivog razvoja. Prvi je pristup utemeljen na najčešće citiranoj definiciji održivog razvoja u literaturi, prvoj i danas najpoznatijoj definiciji iz izvješća pod nazivom *Naša zajednička budućnost* (Griswold, 2016; Klarin, 2018; Ličen, 2011; Orlović-Lovren, 2012; Quiroz-Niño i Murga-Menoyo, 2017), u kojoj se održivi razvoj definira kao: „razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjih generacija, bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da zadovolje svoje potrebe” (WCED, 1987, str. 43). Predložena definicija snažno naglašava unutargeneracijsku i međugeneracijsku pravdu, odnosno pravednu raspodjelu bogatstva na globalnoj razini, kao i važnost osiguravanja mogućnosti izbora i odlučivanja za buduće generacije (Rauch i Steiner, 2013; Rauch, Steiner i Streissler, 2008).

³ Salas-Zapata i Ortiz-Muñoz (2019) upozoravaju da se u pojedinim istraživanjima ne daje prikaz korištene metodologije pri izračunu broja definicija. U obzir treba uzeti i ranije spomenute terminološke izazove zbog kojih autori u analize uključuju i definicije pojmova koje smatraju istoznačnima pojmu održivi razvoj.

Ovako definiran, održivi razvoj podrazumijeva dva bitna koncepta:

- 1) koncept potreba, posebno potrebe siromašnih u svijetu; te
- 2) ideju ograničenja koja proizlazi iz učinka tehnologija i društvenih struktura na sposobnost okruženja da zadovolji potrebe u sadašnjosti i budućnosti (WCED, 1987).

Niz je kritika upućeno ovakvom određenju održivog razvoja. Redclift (2006) upozorava da je jednostavnost takvog pristupa definiranju varljiva i prikriva njegove temeljne složenosti i kontradikcije. Ciegis (2004. prema Ciegis i sur., 2009) smatra da je održivi razvoj u spomenutoj definiciji formuliran kao univerzalno dogovoreni moralni princip koji je teško primjenjiv u praksi. Osim toga, autori upozoravaju da ova definicija ne govori ništa o načinu na koji održivi razvoj treba postići (Rauch i sur., 2008), kao ni o kriteriju prema kojem bi se održivi razvoj mogao razlikovati od onoga koji nije održiv (Rončević i Rafajac, 2012). Najčešće se kritike ipak upućuju naglašenoj antropocentričnosti navedene definicije (Pittman, 2002. prema Bentham, 2013; Imran, Alam i Beaumont, 2014) koja predstavlja rizik od promicanja razvoja na društveno pravedan način čak i ako je on okolišno neodrživ te izraženoj tehnocentričnoj orijentaciji utemeljenoj na ekonomskom rastu koja je u suprotnosti s okolišnom održivosti i ljudskim razvojem (Sharpley, 2000. prema Klarin, 2018). Usprkos kritikama koje se upućuju ovakvom određenju održivog razvoja, Adams (2006) ističe njegovu vrijednost u smislu upozoravanja na povezanost između gospodarskog rasta i degradacije okoliša s jedne, te neophodnosti gospodarskog razvoja za ublažavanje siromaštva s druge strane.

Drugi se pristup definiranju održivog razvoja bavi proučavanjem kritika nastalih kao reakcija na definiciju iz Brundtland izvješća koje stavljaju naglasak na obranu prirodnih temelja i kvalitete življenja (Rončević i Rafajac, 2012). U nastojanju da odgovore na kritike upućene spomenutoj definiciji, Svjetska unija za zaštitu prirode, Program za okoliš Ujedinjenih naroda i Svjetski fond za prirodu (IUCN, UNEP i WWF, 1991, str. 10) ponudili su sljedeću definiciju: „održivi razvoj je proces unaprjeđivanja kvalitete ljudskog života koji se odvija u okvirima nosivih kapaciteta održivih ekosustava“. Međutim, i navedena je definicija naišla na kritike. Glavna kritika upućena ovakvom određenju usmjerena je na nedostatnu razjašnjenost „nosivih kapaciteta održivih ekosustava“, odnosno onoga što oni točno podrazumijevaju (Rončević i Rafajac, 2012). Osim toga, ovakvom se određenju zamjera isključiva usmjerenost na očuvanje i zaštitu prirodnog okoliša uz istovremeno zanemarivanje ostalih uvjeta potrebnih za kvalitetan život u sadašnjosti i budućnosti (Slunjski, 2008).

Ideje iz dvaju predstavljenih pristupa naziru se i u ostalim pokušajima definiranja održivog razvoja. U skladu s prvim pristupom, u Deklaraciji o okolišu i razvoju iz Rio de Janeira (1992. prema Ciegis i sur., 2009) održivi je razvoj shvaćen kao kontinuirani razvoj društva usmjeren na zadovoljenje potreba čovječanstva u sadašnjosti i budućnosti putem racionalnog korištenja i nadopunjavanja prirodnih resursa te očuvanja Zemlje za buduće generacije. Održivi razvoj shvaća se i izazovom za zadovoljenje ljudskih potreba poput korištenja prirodnih resursa, industrijskih proizvoda, energije, hrane, transporta, skloništa te učinkovitog upravljanja i smanjenja otpada, uz očuvanje i zaštitu kvalitete okoliša i baze prirodnih resursa za budući razvoj (CERF, 1996). Međunarodni savjet za lokalne inicijative u okolišu, Međunarodni centar za razvojna istraživanja i Program za okoliš Ujedinjenih naroda (ICLEI, IDRC i UNEP, 1996, str. 4) održivi razvoj definiraju kao „razvoj koji svima pruža osnovne okolišne, socijalne i ekonomske usluge, bez ugrožavanja okolišnih i društvenih sustava o kojima ove usluge ovise“. S posebnim naglaskom na društvene i ekonomske aspekte, Pearce, Markandya i Barbier (1990) održivi razvoj vide kao svojevrsan alat za stvaranje društvenog i ekonomskog sustava koji jamči podršku povećanju stvarnih prihoda, poboljšanju razine obrazovanja te poboljšanju zdravlja stanovništva i opće kvalitete života.

Održivi se razvoj u skladu s navedenim pristupima definira i u nacionalnom kontekstu. Po uzoru na definiciju iz Brundtland izvješća, u Ekološkom leksikonu održivi razvoj definiran je kao „pristup iskorištavanju raspoloživih resursa i gospodarenje njima tako da se zadovoljavaju današnje potrebe, ali bez okrnjivanja budućih generacija u zadovoljavanju njihovih potreba“ (Đikić i sur., 2001, str. 335). Na tragu definicije koju su ponudile Svjetska unija za zaštitu prirode, Program za okoliš Ujedinjenih naroda i Svjetski fond za prirodu, u Hrvatskom leksikonu (2005., str. 262. prema Slunjski, 2008) održivi je razvoj definiran kao: „razvoj s težnjom za podizanjem kakvoće ljudskog života bez narušavanja globalnog ekosustava“. Uz uvažavanje važnih aspekata obje definicije, u Zakonu o zaštiti okoliša Republike Hrvatske (NN 80/13, 153/13, 78/15, 12/18, 118/18, članak 4. stavak 33) održivi razvoj definiran je kao: „razvitak društva, koji kao temeljne kriterije uključuje ekološku, gospodarsku i socio-kulturnu održivost, i koji s ciljem unaprjeđenja kvalitete života i zadovoljavanja potreba današnjeg naraštaja uvažava iste mogućnosti zadovoljavanja potreba idućih naraštaja, te omogućuje dugoročno očuvanje kakvoće okoliša, georaznolikosti, bioraznolikosti te krajobraza“.

Unatoč varijacijama u značenjima koja se pripisuju održivom razvoju u različitim definicijama, primjetan je niz osnovnih ideja koje su zajedničke većini definicija i određenja:

- 1) održivi razvoj podrazumijeva dugoročne perspektive s okolišnim, društvenim, gospodarskim i političkim implikacijama;
- 2) održivi je razvoj dinamičan proces čija je realizacija ovisna o društvenim procesima u kojima se kao bitni elementi ističu individualni angažman i sudjelovanje; te
- 3) ako ga se želi provesti na globalnoj razini, održivi razvoj ovisan je o zajedničkim naporima, a ne samo o djelovanju nekoliko lokalnih aktera ili zemalja (Leal Filho, Manolas i Pace, 2009).

Drugačije, većina definicija podrazumijeva ideje kao što su ideja ograničenja, pravedne raspodjele resursa i mogućnosti te razumijevanja međusobne povezanosti između okoliša, gospodarstva i društva (Martins, Mata i Costa, 2006). Ciegis i Zeleniute (2008. prema Ciegis i sur., 2009) ističu da je važno primijetiti i da se u različitim disciplinama naglasak stavlja na različite aspekte, a održivi se razvoj posljedično različito razumijeva. U ekonomiji tako održivi razvoj podrazumijeva razvoj koji osigurava da buduće generacije ne ostvaruju manje prihode od sadašnje generacije, odnosno sustav proizvodnje koji zadovoljava sadašnje potrebe potrošnje bez da ugrožava buduće potrebe (Lobo, Pietriga i Appert, 2015. prema Mensah, 2019). Sociolozi pod održivim razvojem podrazumijevaju globalni razvoj koji samoosvijesteni društveni akteri zasnivaju na (re)produkciji različitih ljudskih potreba i sredstava za zadovoljenje potreba, čije posljedice ne urušavaju i ne smanjuju kvalitetu prirodnih resursa (Lay, 1998. prema Rončević i Rafajac, 2012). U ekologiji se pak kod definiranja održivog razvoja naglasak stavlja na očuvanje okoliša, raznolikosti bioloških vrsta i esencijalnih ekosustava.

Posebno u samom začetku ideje, održivi se razvoj najčešće promatrao upravo iz ekološke perspektive, zbog čega se i danas nerijetko smatra sinonimom za zaštitu okoliša (Evers, 2005. prema Sleurs, 2008). Takav se naglasak na dugoročnu okolišnu održivost često naziva *uskom održivošću*. S druge strane *Brundtland izvješće*, u skladu s idejom *široke održivosti*, identificira širi spektar pitanja obuhvaćenih održivim razvojem uključujući, osim okolišnih, i politička, socijalna, gospodarska i kulturna pitanja (Holden i sur., 2014). Drugim riječima, održivi razvoj je određeni kompromis između okolišnih, gospodarskih i društvenih ciljeva zajednice koji omogućuju dobrobit sadašnjim, ali i budućim generacijama (Ciegis i sur., 2009).

Vidljivo je da koncept održivog razvoja u osnovi sadrži tri dimenzije⁴ – okolišnu, socijalnu i ekonomsku dimenziju (Adams, 2006; Ciegis i sur., 2009; Klarin, 2018; Otto, 2007). U skladu s tim, održivi razvoj zahtijeva postizanje (Klarin, 2018):

- 1) okolišne održivosti koja podrazumijeva održavanje kvalitete okoliša i kvalitete života, zaštitu okoliša, smanjene emisije zagađenja, racionalno korištenje resursa, prijelaz na obnovljive prirodne resurse, smanjenje svih vrsta otpada, očuvanje biološke raznolikosti i sl.,
- 2) socijalne održivosti koja podrazumijeva očuvanje društvenog i kulturnog identiteta, očuvanje odnosa društvenih normi, pravila i vrijednosti, poštivanje kulturne različitosti, rase i religije, jednakost i zaštitu ljudskih prava, aktivno sudjelovanje u društvenim pitanjima i izražavanje mišljenja u društvenim pitanjima i sl.
- 3) ekonomske održivosti koja podrazumijeva održavanje prirodnog, ljudskog i društvenog kapitala potrebnog za postizanje dohotka i životnog standarda.

Analitičari se uglavnom slažu da je koncept održivog razvoja tako široko prihvaćen upravo zbog mogućnosti raznovrsnih pristupa i širine u definiranju, no vidljivo je da tako rastezljiv koncept nerijetko obuhvaća različite i suprotstavljene ideje (Orlović-Lovren, 2012). Jickling i Wals (2012. prema Bentham, 2013) izrazili su sumnju da je ideja održivog razvoja adekvatna za omogućavanje učinkovitih i promišljenih odgovora na složena globalna i lokalna pitanja. Kates i sur. (2005. prema Besong i Holland, 2015) upozoravaju da je koncept održivog razvoja opterećen brojnim neodređenim i dvosmislenim značenjima i tumačenjima zbog kojih ga mnogi znanstvenici vide kao koncept koji je u osnovi nepomirljiv i proturječan. S navedenim se slaže i Adams (2006, str. 3) koji naglašava da: „podrazumijevajući svašta, održivi razvoj na kraju često može značiti ništa“, što dovodi do opasnosti da se održivi razvoj shvati kao ideja bez konkretnog sadržaja, odnosno kao prazna formula (Eblinghaus i Stickler, 1996. prema Rauch i Steiner, 2013). Međutim, Daly (1996. prema Rončević i Rafajac, 2012) tvrdi da najvažniji koncepti kao što su pravda, demokracija i blagostanje zapravo i nisu precizno definirani, stoga se nepostojanje precizne definicije ne može zamjerati niti konceptu održivog

⁴ Autori naglašavaju još neke dimenzije održivog razvoja, primjerice moralnu, pravnu, tehničku, političku (Pawłowski, 2008) kulturnu i osobnu dimenziju (Sterling, 2016), no najkonsenzualniji pristup u literaturi uglavnom je pristup koji naglasak stavlja na okolišnu, socijalnu i ekonomsku dimenziju (Martins i sur., 2006; Summers, Childs i Cortney, 2005. prema Sims i Falkenberg, 2013).

razvoja. Bez obzira na višeznačnost i dvosmislenost te različita određenja i kritike, Rios Osorio, Lobato i del Castillo (2005) primijetili su da niti jedna institucija ne dovodi u pitanje potrebu za održivim razvojem, što ukazuje na važnost ovog koncepta u kontekstu rješavanja složenih aktualnih izazova.

Prethodna analiza pokazuje da ne postoji jednoglasno prihvaćena definicija održivog razvoja koja bi mogla uključiti sve aspekte i pružiti idealno razumijevanje koncepta, stoga se u ovom radu smatra prikladnim koristiti široko prihvaćenu definiciju održivog razvoja, na kojoj se zasniva većina radova u literaturi, ponuđenu u Brundtland izvješću: „*Održivi razvoj je razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjih generacija, bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da zadovolje svoje potrebe*“ (WCED, 1987, str. 43).

2.2. Načela i ciljevi održivog razvoja

Svjetska unija za zaštitu prirode, Program za okoliš Ujedinjenih naroda i Svjetski fond za prirodu u svom su Izvješću 1991. godine kao osnovu strategije održivog razvoja predložili sljedećih devet načela (IUCN, UNEP i WWF, 1991):

- 1) izgradnja održive zajednice;
- 2) poštovanje i briga za zajednicu;
- 3) poboljšanje kvalitete života;
- 4) očuvanje vitalnosti i raznolikosti Zemlje;
- 5) poštivanje granica nosivog kapaciteta Zemlje;
- 6) promjena osobnih stavova i postupaka;
- 7) osposobljavanje zajednica da brinu o vlastitom okruženju;
- 8) stvaranje nacionalnog okvira za integraciju razvoja i zaštite; te
- 9) stvaranje globalnog saveza.

Navedena načela bila su neizostavni dio dnevnog reda Konferencije o okolišu i razvoju Ujedinjenih naroda (eng. *United Nations Conference on Environment and Development – UNCED*) koja je održana u Rio de Janeiru 1992. godine, na kojoj je usvojen Akcijski program za 21. stoljeće poznatiji kao *Agenda 21*, dokument s mjerama za „globalno partnerstvo za održivi razvoj“ (Carter, 2004. prema Jambrović, 2011, str. 16) Glavni je cilj ovog dokumenta bio pripremiti svijet za izazove sljedećeg stoljeća uz prijedlog naputaka za djelovanje, ciljeva, aktivnosti i načina njihove provedbe (UNCED, 1992). Osam godina nakon usvajanja *Agende 21*,

Opća skupština Ujedinjenih naroda prihvatila je Milenijsku deklaraciju (UN, 2000) s osam Milenijskih razvojnih ciljeva (eng. *Millennium Development Goals – MDGs*) koje su se do 2015. godine obvezale ostvariti sve države članice Ujedinjenih naroda. Snažna politička podrška načelima održivog razvoja uslijedila je 2002. godine na Svjetskom samitu o održivom razvoju (eng. *World Summit on Sustainable Development – WSSD*) održanom u Johannesburgu (Pavić-Rogošić, 2015).

U sljedećim je godinama uočeno da se ostvarenje usvojenih razvojnih ciljeva ne odvija podjednako, što je problematizirano na Konferenciji Ujedinjenih naroda o održivom razvoju (Rio+20) održanoj 2012. godine u Rio de Janeiru. Nakon intenzivnih pregovora i konzultacija, na Samitu Ujedinjenih naroda o održivom razvoju održanom u rujnu 2015. godine u New Yorku (Pavić-Rogošić, 2015), prihvaćena je nova razvojna agenda Ujedinjenih naroda - *Promijenimo naš svijet: Agenda 2030 za održivi razvoj*⁵ (UN, 2015), koja poziva na zaštitu Zemlje, iskorjenjivanje ekstremnog siromaštva i prosperitet društva do 2030. godine.

Ovim dokumentom predstavljeno je sedamnaest globalnih ciljeva održivog razvoja (eng. *Sustainable Development Goals – SDGs*) (Slika 1.) detaljno razrađenih kroz 169 podciljeva izravno povezanih s ostvarivanjem univerzalnih ljudskih prava (Quiroz-Niño i Murga-Menoyo, 2017), koji se nadovezuju na *Milenijske razvojne ciljeve* i uključuju temeljni sažetak načela održivog razvoja u vidu sustavne integracije okolišnih, socijalnih i gospodarskih pitanja u sve aspekte donošenja odluka kroz generacije (Mensah, 2019). Ukratko, predloženim se ciljevima prvenstveno nastoji: iskorijeniti siromaštvo i glad uz jamstvo zdravog života; univerzalizirati pristup osnovnim uslugama kao što su čista voda, sanitarni uvjeti i održiva energija; podržati razvojne mogućnosti kroz inkluzivno obrazovanje i dostojanstven rad; potaknuti inovacije i

⁵ Sastavni dio *Agende 2030 za održivi razvoj* su i UN-ov *Okvir iz Sendaija za smanjenje rizika od katastrofa za razdoblje 2015.-2030.*, *Akcijski plan Treće Konferencije Ujedinjenih naroda o financiranju razvoja* iz 2015. godine i *Pariški sporazum o klimatskim promjenama* iz 2016. godine. Iako *Agenda 2030*, izuzevši poveznicu na *Pariški sporazum o klimatskim promjenama*, nije pravno obvezujuć dokument, već svojevrsni „soft law“, odnosno tzv. „meko pravo“, sve su države članice UN-a preuzele političku obvezu njezine provedbe. Političku obvezu provedbe *Agende 2030* preuzela je i Republika Hrvatska, koja je od početka aktivna sudionica u procesu donošenja dokumenata vezanih za održivi razvoj, u svim relevantnim tijelima Ujedinjenih naroda i Europske unije. Kako bi doprinijela provedbi *Agende 2030*, Vlada Republike Hrvatske osnovala je Nacionalno vijeće za održivi razvoj, središnje nacionalno koordinacijsko tijelo za održivi razvoj na najvišoj razini izvršne vlasti Republike Hrvatske, kojim predsjeda predsjednik Vlade Republike Hrvatske. Temeljna je zadaća Vijeća predlagati prioritete, dinamiku, aktivnosti, mjere, obveznike i sredstva potrebna za provedbu Ciljeva održivog razvoja iz *Agende 2030* te analizirati, koordinirati i pratiti njihovu provedbu na nacionalnoj razini. Administrativne i stručne poslove za Vijeće obavlja Ministarstvo vanjskih i europskih poslova. (MVEP, 2020 – <http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi0/globalne-teme/odrzivi-razvoj/>).

održivu infrastrukturu stvarajući zajednice i gradove sposobne održivo proizvoditi i konzumirati; smanjiti nejednakost u svijetu, posebno spolnu nejednakost; brinuti za integritet okoliša borbom protiv klimatskih promjena i zaštitom oceana i kopnenih ekosustava; promicati suradnju između različitih socijalnih agenata radi stvaranja mirnog okruženja i osigurati odgovornu potrošnju i proizvodnju (UN, 2015; Vare, 2018).

Slika 1. Ciljevi održivog razvoja (prilagođeno prema <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>)



Moguće je zaključiti da ciljevi održivog razvoja zapravo teže postizanju važnih društvenih prioriteta diljem svijeta (Breuer, Janetschek i Malerba, 2019). Ključna je značajka ciljeva održivog razvoja njihova međusobna povezanost, odnosno međuovisnost (Tosun i Leininger, 2017), što znači da postizanje jednog cilja vodi postizanju drugog cilja (Fasoli, 2018. prema Mensah, 2019). S navedenim se slaže i Le Blanc (2015) koji kao primjer međuovisnosti ciljeva navodi rješavanje problema klimatskih promjena koje bi moglo povoljno utjecati na zdravlje, biološku raznolikost, oceane i energiju. S druge strane, Mensah (2019) upozorava da, osim komplementarnosti i sinergije, ciljevi održivog razvoja podrazumijevaju i određene kompromise, stoga postizanje osjetljive ravnoteže između pojedinih ciljeva nije lak zadatak.

Analizom povezanosti ciljeva bavili su se Vladimirova i Le Blanc (2015) koji su analizirajući sadržaj 40 globalnih izvješća uočili da je u posljednjih nekoliko godina primjetno isticanje povezanosti 4. cilja: „osigurati uključivo i pravedno kvalitetno obrazovanje te promicati mogućnosti cjeloživotnog učenja za sve“ (UN, 2015, str. 21) s preostalim 16 ciljeva održivog razvoja. I drugi naglašavaju važnost obrazovanja u kontekstu ostvarenja ostalih ciljeva

održivog razvoja (Besong i Holland, 2015; Cebrián, Junyent, i Mulà, 2020; Dannenberg i Grapentin, 2016; Griswold, 2016; Ghorbani, Jafari i Sharifian, 2018; Pavić-Rogošić, 2015; UNESCO, 2014a; UNESCO, 2018).

Svjetska komisija za okoliš i razvoj Ujedinjenih naroda (WCED, 1987, str. 111) prepoznala je da „održivi razvoj zahtijeva promjene vrijednosti i stavova prema okolišu i razvoju“ te da bi obrazovanje trebalo zauzeti središnju ulogu u postizanju tih promjena (Sims i Falkenberg, 2013). U posljednja dva desetljeća sve više se priznaje uloga obrazovanja kao glavnog pokretača promjena prema pravednijem i održivijem društvu (Cebrián, Segalàs i Hernández, 2019). Prema UNESCO-u (2015, str. 32): „obrazovanje može, i mora, doprinijeti novoj viziji održivog globalnog razvoja“. Collste, Pedercini i Cornell (2017) ističu da su ljudi odgovorni za očuvanje okoliša i racionalno korištenje resursa, stoga je potrebno razvijati njihova znanja i vještine vezane za okolišnu, gospodarsku i društvenu dimenziju, koje počivaju na temeljima obrazovanja kao najvažnijeg elementa u uspostavi ravnoteže održivog razvoja (Xu i Yue, 2019; Dannenberg i Grapentin, 2016).

Povezanost kvalitetnog obrazovanja s nekim od ostalih ciljeva održivog razvoja, kao što su primjerice rodna ravnopravnost, dostojanstven rad i smanjenje nejednakosti, vidljiva je i u podciljevima 4. cilja (UN, 2015, str. 21):

- 4.1. Do 2030. osigurati da sve djevojčice i dječaci završe besplatno, pravedno i kvalitetno primarno i sekundarno obrazovanje koje vodi do relevantnih i učinkovitih ishoda učenja
- 4.2. Do 2030. osigurati da sve djevojčice i dječaci imaju pristup kvalitetnom razvoju u ranom djetinjstvu, njezi i predškolskom obrazovanju kako bi bili spremni za osnovno obrazovanje
- 4.3. Do 2030. osigurati jednak pristup svim ženama i muškarcima dostupnom i kvalitetnom tehničkom, strukovnom i tercijarnom obrazovanju, uključujući sveučilišta
- 4.4. Do 2030. godine bitno povećati broj mladih i odraslih koji imaju odgovarajuće vještine, uključujući tehničke i strukovne vještine, za zapošljavanje, pristojne poslove i poduzetništvo

- 4.5. Do 2030. godine ukloniti rodne razlike u obrazovanju i osigurati jednak pristup svim razinama obrazovanja i stručnog osposobljavanja za ranjive skupine, uključujući osobe s invaliditetom, autohtono stanovništvo i djecu u ranjivim situacijama
- 4.6. Do 2030. osigurati da svi mladi i znatan udio odraslih⁶, muškaraca i žena, postignu jezičnu i numeričku pismenost
- 4.7. Do 2030. osigurati da svi učenici steknu znanja i vještine potrebne za promicanje održivog razvoja, uključujući, između ostalog, i obrazovanje za održivi razvoj i održivi način života, ljudska prava, ravnopravnost spolova, promicanje kulture mira i nenasilja, globalno građanstvo i uvažavanje kulturne raznolikosti i doprinosa kulture održivom razvoju.

Kako bi se spomenuti ciljevi održivog razvoja postigli, potrebno je implementirati kvalitetno obrazovanje za održivi razvoj u sve razine obrazovanja (Raditya-Ležaić, Boromisa i Tišma, 2018; Cebrián i sur., 2020). U idućem će se poglavlju detaljnije razmatrati obrazovanje za održivi razvoj istaknuto u podcilju 4.7., s posebnim naglaskom na obrazovanje za održivi razvoj u kontekstu obrazovanja odraslih⁷, pri čemu će se posebno razmatrati preduvjeti za implemetaciju sadržaja održivog razvoja u kurikulume i nastavu u obrazovanju odraslih te uloge nastavnika u obrazovanju odraslih⁸ kao najznačajnijih aktera u implementaciji obrazovanja za održivi razvoj u obrazovanju odraslih.

⁶ Važno je naglasiti da u kontekstu osiguravanja mogućnosti postizanja osnovne jezične i numeričke pismenosti, ne treba raditi razliku između mladih i odraslih osoba. U tom smislu, autorica ovog diplomskog rada zalaže se za isticanje važnosti težnje ka postizanju osnovne jezične i numeričke pismenosti kod svih, a ne samo dijela odraslih osoba.

⁷ „Termin „obrazovanje odraslih“ označava skup organiziranih obrazovnih procesa, bez obzira na sadržaj, razinu i metode, bilo formalne ili neke druge, bez obzira produljuju li ili zamjenjuju početno obrazovanje u školama, fakultetima i sveučilištima, kao i naukovanje, pri čemu osobe koje društvo smatra odraslima razvijaju svoje sposobnosti, obogaćuju svoje znanje, poboljšavaju tehničke ili profesionalne kvalifikacije ili ih okreću u novom smjeru unoseći promjene u svojim stavovima ili ponašanju u dvostrukoj perspektivi punog osobnog razvoja i sudjelovanja u uravnoteženom i nezavisnom socijalnom, gospodarskom i kulturnom razvoju“ (UNESCO, 1976, str. 2).

⁸ Nastavnik u obrazovanju odraslih je stručnjak sa stečenim andragoško-didaktičko-psihološko-metodičkim kompetencijama koji se bavi planiranjem, organizacijom, realizacijom i (samo)vrednovanjem nastavnog procesa u obrazovanju odraslih (Koludrović i Brčić-Kuljiš, 2016).

3. Obrazovanje (odraslih) za održivi razvoj

Obrazovanje za održivi razvoj⁹ (u daljnjem tekstu: OOR) vrsta je kvalitetnog obrazovanja utemeljenog na načelima i vrijednostima održivog razvoja (Bentham, 2013). Najopćenitije, OOR se može definirati kao „obrazovanje radi postizanja održivog razvoja“ (Taimur i Sattar, 2020, str. 1), odnosno uključivanje središnjih pitanja održivog razvoja u obrazovanje (Dannenberga i Grapetin, 2016). Besong i Holland (2015) definiraju OOR kao pristup koji omogućuje razvijanje znanja, vještina i vrijednosti za promicanje održivog načina života te doprinosi poboljšanju kvalitete života sadašnje i budućih generacija bez uništavanja okoliša.

Prema UNESCO-u (2002; 2014c), OOR je dinamičan koncept koji podrazumijeva novu viziju obrazovanja s namjerom osnaživanja ljudi svih starosnih skupina za preuzimanje odgovornosti u stvaranju održive budućnosti. U tom smislu, OOR podrazumijeva obrazovne programe kojima se potiče razvoj vještina, vrijednosti i stavova za „donošenje informiranih odluka i poduzimanje odgovornih radnji za integritet okoliša, ekonomsku održivost i pravedno društvo“ (UNESCO, 2018, str. 7). Dakle, temeljni je cilj OOR osnažiti ljude za donošenje odluka, poduzimanje odgovornih radnji i sudjelovanje u društveno-političkim procesima u skladu s trenutnim i budućim socijalnim, ekonomskim i okolišnim utjecajima, s lokalnog i globalnog gledišta (Cebrián i sur., 2020).

Tumačenje OOR u određenoj mjeri ovisi o različitim praktičnim izazovima u njegovoj integraciji, kao i o pristupu/kontekstu iz kojeg ga se promatra (Guerra, 2012; Griswold, 2016). Jickling i Wals (2008) prepoznaju dva filozofska pristupa OOR – radikalni i konzervativni pristup. Radikalni pristup u velikoj je mjeri transformativan (duboki pristup), dok je konzervativni pristup transmisivan (plitki pristup). Transmisivno obrazovanje, u kontekstu OOR, usmjereno je na pojedinačno ponašanje i oslanja se na racionalne načine spoznaje. Transformativno obrazovanje osim pojedinca naglašava i društvo, odnosno zajednicu, problematizira lokalna pitanja i uključuje emocije, vrijednosti i duhovnost kao načine spoznaje

⁹ Pod obrazovanjem za održivi razvoj u ovom radu podrazumijeva se i odgoj, s obzirom na to da „i odrasle osobe trebaju tijekom života stjecati nove i mijenjati postojeće vrijednosti, stavove i navike jer su zbog promjena u prirodnom i društvenom kontekstu postale disfunkcionalne“ (Pastuović, 2010, str. 7). Obrazovanje za održivi razvoj (OOR) (eng. *Education for sustainable development - ESD*) koristi se kao široko prihvaćen izraz koji upotrebljavaju Agencija za odgoj i obrazovanje, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Ministarstvo zaštite okoliša i energetike i druge institucije i ustanove u Republici Hrvatskoj. Izraz *obrazovanje za održivi razvoj* prvi je put upotrebljen 1992. godine na Konferenciji Ujedinjenih naroda u Rio de Janeiru (Mrnjauš, 2008), gdje je predloženo da se, u skladu s Akcijskim programom za održivi razvoj i *Agendom 21*, izraz *zaštita okoliša* proširi na izraz *održivi razvoj*, a dotadašnji izraz *obrazovanje za okoliš* zamijeni izrazom *obrazovanje za održivi razvoj* (Rončević i Rafajac, 2012).

(Stevenson, 2006. prema Griswold, 2016). Plitki pristup okolišna, društvena i ekonomska pitanja promatra kao zasebne sfere oprečne jedne drugima, odnosno kao pitanja kojima se ne treba baviti u kontekstu iste cjeline, već odvojeno. S druge strane, duboki pristup nastoji rasvijetliti međusobnu povezanost okolišnih, društvenih i ekonomskih pitanja i potaknuti ljude da na sveobuhvatnije načine razumiju ono što zapravo svakodnevno spoznaju kroz iskustvo (Rathzel i Uzzell, 2009). Ovisno o korištenom pristupu, obrazovanje za održivi razvoj vodi do različitih krajnjih rezultata. Transmisivna perspektiva i pristupi koji prevladavaju na plićem kraju kontinuuma promatraju se kao mehanizam za održavanje *statusa quo*, dok se transformativnim, odnosno dubokim pristupom nastoje potaknuti promjene u smjeru održivog razvoja (Griswold, 2016).

U obrazovanju odraslih moguće je uočiti sličnu napetost između održavanja *statusa quo* s jedne, i poticanja društvenih promjena s druge strane. Ostrom, Martin i Zacharakis (2008, str. 306) prepoznaju ovu napetost kao „podjelu između onih za koje je obrazovanje odraslih sredstvo društvenog napretka i onih koji ga vide kao sredstvo individualnog ljudskog razvoja“. Paralele je pritom moguće povući između obrazovanja odraslih za individualni razvoj s konzervativnim, odnosno transmisivnim (plitkim) pristupom te obrazovanja za društvenu promjenu s radikalnim, odnosno transformativnim (dubokim) pristupom (Ostrom i sur., 2008). Iako u praksi postoje brojni primjeri obrazovanja za održivi razvoj u obrazovanju odraslih koji predstavljaju oba pristupa, znanstveni pristup OOR u području obrazovanja odraslih definitivno je usmjeren ka radikalnom, odnosno transformativnom pristupu (Griswold, 2016) koji podrazumijeva i osobnu transformaciju pojedinca, ali i transformaciju društva u cjelini (Wooltorton, 2002. prema Sengupta, Blessinger i Subhi Yamin, 2020). Transformativnom pristupu naginje i UN-ova *Agenda 2030*, u kojoj su odrasli prepoznati kao važni akteri u poduzimanju smjelih transformativnih koraka hitno potrebnih za ostvarenje vizije održivog razvoja, odnosno potrebnih dubokih promjena u društvenoj i kulturološkoj paradigmi (Farioli, Mayer i del Gobbo, 2017).

Važnost obrazovanja (odraslih) za održivi razvoj prepoznata je i u drugim recentnijim dokumentima i inicijativama na međunarodnoj i nacionalnoj razini. S ciljem poticanja procesa integracije načela i vrijednosti održivog razvoja u sve odgojno-obrazovne razine, na inicijativu Ujedinjenih naroda, razdoblje od 2005. do 2014. godine proglašeno je *Desetljećem obrazovanja za održivi razvoj* (eng. *Decade of Education for Sustainable Development* –

DESD)¹⁰ (Cebrián i Junyent, 2015; Cebrián i sur., 2019; Dannenberg i Grapetin, 2016; Dymont i Hill, 2015; Holmberg i Samuelsson, 2006). Gotovo istovremeno, Gospodarska komisija Ujedinjenih naroda za Europu (UNECE, 2005, str. 2) usvojila je *Strategiju obrazovanja za održivi razvoj*¹¹ čija je svrha „poticati države članice UNECE-a na razvijanje i ugradnju obrazovanja za održivi razvoj u njihove formalne obrazovne sustave, u sve relevantne predmete, te u neformalno i informalno obrazovanje”. U Strategiji je istaknuto nekoliko glavnih ciljeva za postizanje navedene svrhe (UNECE, 2005, str. 3):

- 1) osigurati da politički, regulatorni i operativni okviri podržavaju OOR
- 2) promicati održivi razvoj kroz formalno, neformalno i informalno učenje
- 3) opremiti nastavnike kompetencijama za uključivanje održivog razvoja u njihovo poučavanje
- 4) osigurati pristup primjerenim alatima i materijalima za OOR
- 5) promicati istraživanja i razvoj OOR-a
- 6) jačati suradnju za OOR na svim razinama unutar UNECE regije.

U Republici Hrvatskoj je 2009. godine donesena *Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske* (NN 30/2009), čije je jedno od općih načela, obrazovanje za održivi razvoj, shvaćeno kao cjeloživotno obrazovanje pomoću kojega se „izbor i djelovanje ljudi usmjerava u korist održivog razvitka, zdravog i produktivnog života u skladu s prirodom, uz brigu za socijalne vrijednosti, jednakost spolova i kulturalnu raznolikost” (NN 30/2009, poglavlje 4.).

Većoj prepoznatosti važnosti obrazovanja odraslih u kontekstu postizanja ciljeva održivog razvoja znatno su doprinijele inicijative različitih mreža civilnog društva i međunarodnih organizacija, posebno UNESCO-ovog Instituta za cjeloživotno učenje (eng. *UNESCO Institute for Lifelong Learning - UIL*) (UNESCO i UIL, 2016; UIL, 2016; UIL, 2019) koji se snažno zalagao za

¹⁰ Kao nastavak Desetljeća obrazovanja za održivi razvoj, 2015. godine Generalna konferencija UNESCO-a odobrila je Globalni akcijski program obrazovanja za održivi razvoj (2015.-2019.) (eng. *Global Action Programme (GAP)*), čiji je opći cilj „generirati i povećati djelovanje na svim razinama i područjima obrazovanja i učenja kako bi se ubrzao napredak prema održivom razvoju” (UNESCO, 2014a, str. 14). Prioritetna područja Globalnog akcijskog programa su: 1) veća politička potpora obrazovanju za održivi razvoj; 2) transformacija okruženja za učenje i poučavanje; 3) razvijanje i jačanje kompetencija učitelja, nastavnika i edukatora; 4) mobiliziranje mladih; 5) promicanje održivog razvoja na lokalnoj razini (UNESCO, 2014a).

¹¹ Uz usvajanje Strategije, u ožujku 2005. u Vilniusu u Litvi usvojen je i okvir za njezinu provedbu kojim su se države članice obvezale izraditi Nacionalne planove provedbe Strategije. Vlada Republike Hrvatske usvojila je *Akcijski plan za obrazovanje za održivi razvitak* u travnju 2011. godine koji se od tada neprestano provodi (MZOE, 2020 - <https://mzoe.gov.hr/o-ministarstvu-1065/djelokrug-4925/medjunarodna-suradnja/un-ece-gospodarska-komisija-ujedinjenih-naroda-za-europu/obrazovanje-za-odrzivi-razvoj-oor/1124>).

isticanje važnosti obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja u *Agendi 2030*. Značajan doprinos *Agendi 2030* dali su i *Muskatski sporazum* donesen 2014. godine na Globalnom sastanku o Obrazovanju za sve (eng. *Education for All - EFA*) (UNESCO, 2014a) te *Deklaracija Svjetskog foruma o obrazovanju u Incheonu* iz 2015. godine, koja se posebno založila za već ranije spomenuti 4. cilj *Agende 2030* (UNESCO i sur., 2016).

Iako se obrazovanje odraslih spominje u svim navedenim dokumentima i inicijativama, Regimi (2015) upozorava na to da obrazovanju odraslih nije usmjereno dovoljno pažnje u dokumentima koji oblikuju obrazovne politike i programe za provedbu obrazovanja za održivi razvoj nakon 2015. godine. Autor naglašava da je koncept cjeloživotnog učenja u dokumentima shvaćen u vrlo ograničenom smislu i u osnovi usmjeren samo na promicanje ekonomskog rasta. No, ako u obzir uzmemo marginalizirane odrasle osobe, primjerice nepismene odrasle osobe kojima čak i osiguravanje osnovnog životnog standarda predstavlja značajan izazov, ekonomska orijentacija cjeloživotnog učenja nema smisla jer takve odrasle osobe ne mogu preuzeti odgovornost za stjecanje znanja i vještina potrebnih za osiguravanje mogućnosti zapošljavanja na konkurentnom tržištu rada (Regimi, 2015). Utjecaj produktivizma na obrazovne pristupe i politiku obrazovanja odraslih odražava se i zapostavljanjem potreba odraslih učenika¹², pri čemu obrazovanje služi za razvoj radnih vještina u cilju ekonomskog rasta nauštrb obrazovanja za osobni, građanski i održivi razvoj (Orlović-Lovren, 2012), odnosno nauštrb društvenog i humanističkog obrazovanja koje se smatra nekorisnim i nepopularnim (Kušić, 2011).

Dominantan naglasak na ekonomskom aspektu primjetan je i u *Dobrovoljnom nacionalnom pregledu o provedbi programa UN-a za održivi razvoj 2030*¹³, gdje je u pregledu dosadašnjih ostvarenja na području 4. cilja u Republici Hrvatskoj, obrazovanje odraslih okarakterizirano kao: „važna komponenta sustava cjeloživotnog učenja i obrazovanja u Hrvatskoj za prilagodbu svih generacija uvjetima dinamičnog tržišta rada“ (Vlada Republike Hrvatske, 2019, str. 24).

¹² U andragoškoj se literaturi za osobu koja se uključuje u programe obrazovanja odraslih koriste različiti izrazi, primjerice *odrasli polaznik*, *polaznik*, *sudionik* ili *odrasli učenik* (Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016). U ovom se radu koristi izraz *odrasli učenik* zbog tendencije razumijevanja obrazovanja odraslih u duhu cjeloživotnog učenja.

¹³ Iako u navedenom dokumentu postoji potpoglavlje o obrazovanju odraslih, moguće je zaključiti da se obrazovanju odraslih u kontekstu ostvarenja ciljeva održivog razvoja u Republici Hrvatskoj i dalje ne pridaje dovoljno pažnje. Naime, o obrazovanju odraslih napisano je svega nekoliko rečenica koje u osnovi ne odražavaju transformativni pristup niti upućuju na jasnu povezanost s ciljevima održivog razvoja.

Međutim, potrebno je naglasiti da svrha cjeloživotnog učenja¹⁴ i obrazovanja odraslih nije isključivo osposobljavanje odraslih osoba za obavljanje nekog posla. Prema UNESCO-u i UIL-u (2016, str. 8) cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih trebaju:

- 1) razvijati kapacitete pojedinca za kritičko razmišljanje te autonomno djelovanje i osjećaj odgovornosti
- 2) jačati kapacitete za nošenje s promjenama te oblikovanje promjena koje se odvijaju u gospodarstvu i svijetu rada
- 3) doprinijeti stvaranju društva koje uči, u kojem svaki pojedinac ima priliku učiti i ravnopravno sudjelovati u procesima održivog razvoja, kao i jačati solidarnost među ljudima i zajednicama
- 4) promicati miran suživot i ljudska prava
- 5) poticati otpornost mlađih i starijih odraslih osoba
- 6) podizati svijest o značaju zaštite okoliša.

Dakle, osim promicanja ekonomskog rasta i osposobljavanja odraslih za tržište rada, cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih trebaju omogućavati i stjecanje kompetencija odraslih osoba za aktivno sudjelovanje u važnim društvenim pitanjima, poticati razvijanje sposobnosti za ostvarivanje njihovih prava i emancipacije te promicati važnost njihovog osobnog i profesionalnog razvoja. Prema Pastuoviću (2018) očekuju se novi sadržajni iskoraci u dva međunarodno prepoznata područja proizašla iz koncepta održivog razvoja – građanskom i ekološkom odgoju odraslih, odnosno osposobljavanju odraslih za demokratsko građanstvo te razvijanju ekološke svijesti kod odraslih osoba. U tom kontekstu, cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih smatraju se ključnim sredstvima za doprinos održivom razvoju (UNESCO i UIL, 2016). Scott i Gough (2003) detaljnije su razmatrali srodnost koncepata cjeloživotnog učenja i održivog razvoja te uočili niz zajedničkih dimenzija ova dva pojma - oba su koncepta instrumenti globalnih politika te su kao takvi ugrađeni u globalno-političke ciljeve i oba se koncepta uzimaju kao suviše opći koncepti prerasli u slogane čija se bit ne razumije i neadekvatno objašnjava i koji se teško mogu operacionalizirati isključivo naporima vlada.

¹⁴ Pojam *cjeloživotno učenje* (eng. *lifelong learning*) definira se kao „sve vrste učenja tijekom života s ciljem unaprjeđenja znanja, vještina i kompetencija povezanih s osobnim, građanskim, društvenim i/ili profesionalnim angažmanom pojedinca” (Commission of the European Communities, 2001, str. 9). Iako se često koristi kao istoznačan, pojam *cjeloživotno obrazovanje* znatno je uži od pojma *cjeloživotno učenje* , odnosno vezano je samo za institucionalno stjecanje znanja (Pauković i Bačić, 2018; Regimi, 2015).

U UNESCO-vom izvješću *Učenje: blago u nama* (eng. *Learning: The treasure within*), poznatijem kao *Delorovo izvješće*, kao osnova suvremenom pristupu obrazovanju predložena su četiri međusobno povezana temeljna područja učenja, ujedno potporna cjeloživotnom učenju (UNESCO, 1996. prema Ghorbani i sur., 2018; Quiroz-Niño i Murga-Menoyo, 2017):

- 1) **učiti znati** – razumijevanje i korištenje znanja, kritičko mišljenje, rješavanje problema te životne vještine donošenja odluka ključnih za informirano djelovanje;
- 2) **učiti činiti** – povezano je usvajanjem kulturnih vještina, odnosno predmeta ili obrazaca ponašanja na osnovu kojih treba djelovati te praktičnom primjenom stečenog znanja koje je potrebno povezati sa životnim vještinama;
- 3) **učiti živjeti zajedno** – podrazumijeva osjećaj pripadnosti grupi, društvu i kulturi, razumijevanje i uvažavanje različitosti te komunikacijske i pregovaračke vještine;
- 4) **učiti biti** – cilj je izgradnja identiteta, odnosno samovrednovanje, samosvijest, postavljanje ciljeva, uvažavanje i samopouzdanje.

Iz dosad navedenog, moguće je zaključiti da je za osuvremenjavanje pristupa učenju i poučavanju u skladu sa zahtjevima održivog razvoja, prijeko potrebno redizajniranje odgojno-obrazovnog sustava. Istraživanja koja su se bavila proučavanjem obrazovanja kao „kritičnog sredstva u transformaciji prema održivom razvoju“ na različitim odgojno-obrazovnim razinama, identificirala su tri domene obrazovnog procesa relevantne za transformaciju prema održivom razvoju - kurikulum (nastavni plan i program)¹⁵, pristupe poučavanju te obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika (Sims i Falkenberg, 2013). Sukladno tome, UNESCO (2014b) je pozvao sve države članice da prouče svrhe i vrijednosti na kojima se temelji njihovo obrazovanje i procijene u kojoj se mjeri obrazovnom politikom i nastavnim planovima i programima u obrazovnim ustanovama postižu ciljevi OOR. Međutim, Sterling (2016) upozorava na činjenicu da većina obrazovnih programa još uvijek ne odražava načela, svrhe i ciljeve održivog razvoja, što je primjetno i u obrazovanju odraslih gdje je integracija održivog razvoja još uvijek spora i nedovoljna (Orlović-Lovren, 2015).

¹⁵ Kurikulum (lat. *curriculum*) se s jedne strane shvaća dokumentom koji se izjednačava s nastavnim planom i programom, a s druge strane odgojno-obrazovnim pristupom (i dokumentom) koji određuje vrijednosti, ciljeve, ishode i sadržaje učenja, nastavne metode, strategije, situacije te načine vrednovanja (Koludrović i Vučić, 2018).

3.1. Održivi razvoj u kurikulumu i nastavi u obrazovanju odraslih

Kao jednu od mogućih strategija za redizajniranje obrazovanja u skladu sa zahtjevima održivog razvoja, UNESCO (2002. prema Klapan, Kušić i Vrcelj, 2008) predlaže promjenu postojećih nastavnih kurikuluma, odnosno razmatranje i reviziju postojećih ciljeva, zadataka i sadržaja kurikuluma u skladu sa socio-kulturnim, ekonomskim i okolišnim aspektima održivog razvoja. Autori Quiroz-Niño i Murga-Menoyo (2017) naglašavaju da su upravo strategije i programi obrazovanja odraslih usklađeni s načelima i vrijednostima održivog razvoja ključni za ispunjenje ciljeva *Agende 2030*. Nastavni bi proces u obrazovanju odraslih tako u cjelini trebao biti prožet načelima i vrijednostima održivog razvoja (Quiroz-Niño i Murga-Menoyo, 2017).

Brojni su autori suglasni da je kod andragoških djelatnika, posebno nastavnika u obrazovanju odraslih, potrebno osvijestiti važnost integriranja okolišnih, socijalnih i ekonomskih aspekata održivog razvoja, uz transformativni pristup, u kurikulume i programe obrazovanja odraslih (Orlović-Lovren, 2015). Održivi se razvoj stoga ne bi trebao shvaćati kao još jedna stavka koja se dodaje pretrpanom nastavnom planu i programu, već kao put koji vodi do drugačije perspektive pristupa poučavanju i samog kurikuluma (Barth i Timm, 2011. prema Amador Hidalgo i Arjona Fuentes, 2013; Bentham, 2013). Općenito, kurikulume je (u obrazovanju odraslih) uvjetno moguće svrstati u dvije osnovne skupine (Koludrović i Vučić, 2018):

- 1) **kurikulumi usmjereni na sadržaj i nastavnika** (povezuju se tzv. tradicionalnim odgojno-obrazovnim sustavom, odnosno sustavom odgoja i obrazovanja u doba industrijskog društva)
- 2) **kurikulumi usmjereni na učenika** (povezuju se sa suvremenim odgojno-obrazovnim sustavom).

Tradicionalni kurikulumi usmjereni na sadržaj i nastavnika temelje se na izravnom poučavanju putem predavanja, odnosno prenošenju informacija učenicima s ciljem njihovog zapamćivanja činjeničnog znanja. Strukturiranje takvih kurikuluma podrazumijeva fragmentirano učenje i poučavanje sadržaja određenog predmeta bez povezivanja sadržaja unutar drugih disciplina, uz naglasak na ekstrinzičnu motivaciju i autoritarno nastavno ozračje te zanemarivanje važnosti intrapersonalne i interpersonalne kompetencije i samovrednovanja nastavnog procesa. Učenik je uglavnom pasivni primatelj znanja od kojeg se očekuje da nauči

planom i programom propisane sadržaje te uvježba korake za stjecanje praktičnih vještina (Koludrović i Vučić, 2018).

Međutim, uključivanje održivog razvoja u kurikulumu uglavnom je usmjereno na izradu i izvođenje kurikuluma i/ili na definiranje ishoda učenja koji zahtijevaju sistemsko/sustavno razmišljanje, interdisciplinarnu, holističku i humanističku pristupe te pozivaju na pedagoške inovacije koje omogućuju interaktivno, iskustveno, emancipacijsko i transformativno učenje¹⁶ (Lozano i sur., 2017). Cilj je ovakvog pristupa motivirati i osnažiti učenike za promjenu ponašanja i djelovanja u smjeru održivog razvoja (UNESCO, 2018), odnosno promicati pismenost za održivi razvoj kroz nastavni kurikulum (Bentham, 2013), što traži odmak od tradicionalnih kurikuluma ka suvremenim kurikulumima, odnosno kurikulumima usmjerenima na učenika (Cebrián i sur., 2020).

Kurikulumi usmjereni na učenika utemeljeni su na ishodima učenja i stjecanju kompetencija te podržavaju primjenu didaktičkih (nastavnih) strategija aktivnog i suradničkog učenja, kao i problemske, projektne i istraživački usmjerene nastave. Uz to, suvremeni kurikulumi teže interdisciplinarnom i transdisciplinarnom pristupu te povezivanju formalnog i neformalnog obrazovanja s informalnim učenjem i samousmjerenim učenjem¹⁷ uz organizaciju nastavnog procesa koja omogućuje praktičnu primjenu onog što je naučeno. Ovakvim se kurikulumima nastoji poticati razvoj inovativnosti, kreativnosti i kritičkog mišljenja uz pozitivno, motivirajuće i suradničko ozračje za učenje (Koludrović i Vučić, 2018). Za razliku od tradicionalnog kurikuluma gdje se na nastavnika gleda kao na prenositelja kurikulumom predviđenih sadržaja učenja, u suvremenom se kurikulumu na nastavnika gleda kao na poticatelja procesa učenja, odnosno facilitatora, koji pred učenika treba staviti dovoljno složene izazove povezane sa

¹⁶ Teoriju transformativnog učenja razvio je američki sociolog Jack Mezirow (1923. – 2014.) 70-ih godina prošlog stoljeća. Transformativno učenje emancipatorska je koncepcija učenja kojoj je cilj oslobađanje individue kroz kritičko mišljenje i neprestano preispitivanje postojećih stavova i vjerovanja (Maksimović, 2012). Cilj transformativnog učenja je osnažiti i osposobiti odrasle učenike za propitivanje i mijenjanje vlastitih pogleda i promišljanja o svijetu s ciljem daljnjeg razvoja vlastitog razumijevanja (Mezirow, 2000). Uloga je nastavnika u tom slučaju uloga facilitatora koji osnažuje odraslog učenika da mijenja svoje svjetonazore (Taimur i Sattar, 2020; Vukelić, 2020). Transformativno učenje smatra se ključnom teorijom u obrazovanju za održivi razvoj (Griswold, 2016).

¹⁷ Obrazovanje odraslih odvija se putem formalnog, neformalnog, informalnog i/ili samousmjerenog učenja. *Formalno obrazovanje* odraslih izvodi se u institucionalnim i javno verificiranim oblicima obrazovanja u svrhu stjecanja stručnih znanja, vještina i sposobnosti. *Neformalno obrazovanje* odraslih podrazumijeva organizirane procese učenja koji su usmjereni na osposobljavanje odraslih osoba za rad, osobni razvoj i različite socijalne aktivnosti. *Informalno učenje* uključuje aktivnosti u kojima odrasla osoba prihvaća pozitivne vrednote i stajališta te znanja i vještine stečene svakodnevnim iskustvom i drugim utjecajima i izvorima iz okoline, dok kod *samousmjerenog učenja* samostalno kontrolira proces učenja i odgovornost za rezultate učenja (Zakon o obrazovanju odraslih, NN, 17/07, 107/07, 24/10).

svakodnevnim životom koje učenik potom sam treba riješiti (Tan, 2005). Ukratko, u odnosu na konvencionalan nastavni proces, u suvremenom se nastavnom procesu u skladu s ciljevima OOR očekuje:

- 1) stjecanje kompetencija korisnih u svakodnevnom (profesionalnom i privatnom) životu umjesto prenošenja informacija i zapamćivanja činjeničnog znanja;
- 2) češće primjenjivanje strategija aktivnog i suradničkog učenja umjesto izravnog poučavanja putem predavanja;
- 3) demokratsko nastavno ozračje u kojem je nastavnik poticatelj/facilitator, a ne prenositelj znanja;
- 4) razvijanje kritičkog mišljenja, kreativnosti i inovativnosti;
- 5) naglasak na intrinzičnoj umjesto ekstrinzičnoj motivaciji;
- 6) interdisciplinarnost i transdisciplinarnost;
- 7) holistički i humanistički pristup; te
- 8) korištenje različitih (alternativnih) metoda praćenja i vrednovanja, uključujući i samovrednovanje obrazovnih postignuća.

Barem u teorijskom smislu, obrazovanje odraslih već je desetljećima orijentirano na izradu kurikuluma usmjerenih na učenika (Koludrović i Vučić, 2018). Suvremeni kurikulumi u skladu su i metodologijom izrade kurikuluma u obrazovanju odraslih, odnosno andragoškim ciklusom¹⁸ (Krajnc, 1989) kao i ciljevima OOR, što ispunjava osnove preduvijete za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih.

Uključivanje sadržaja održivog razvoja u nastavu zahtijeva od nastavnika da kritički promišljaju o vlastitom pristupu poučavanju i koriste strategije motiviranja i osnaživanja odraslih učenika da kritički razmišljaju „o napetostima između odluka u svakodnevnom životu i emocionalnih veza sa socijalnom i okolišnom problematikom“ (Karlovic i Patrick, 2003. prema Griswold, 2016, str. 121), odnosno da promišljaju o vlastitim stavovima, ponašanjima i akcijama u skladu sa zahtjevima održivog razvoja te razumiju i rješavaju složena pitanja koja utječu na okoliš i društvo sada, ali i u budućnosti (Osman, Ladhani, Findlater i McKay, 2017).

¹⁸ Andragoški ciklus je sustav postupaka kojima se ostvaruju ciljevi obrazovanja odraslih (Koludrović i Vučić, 2018), a podijeljen je u pet faza: identificiranje potreba i postavljanje ciljeva, programiranje, planiranje, provođenje nastavnog procesa i vrednovanje učinka (Krajnc, Ličen i Findeisen, 2019).

Takvo učenje najčešće zahtijeva promjenu uvjerenja, stavova, načina djelovanja i oblika ponašanja odraslih učenika. Dok neke odrasle učenike motiviraju promjene, drugi im se opiru, što može dovesti do otpora i smanjenog stupnja fleksibilnosti u prihvaćanju novih znanja (Koludrović i Vučić, 2018). Iz tog bi razloga sadržaji održivog razvoja trebali biti utemeljeni na lokalnim pitanjima koja odrasli učenici smatraju relevantnima i zabrinjavajućima (Griswold, 2016), primjerice različitim temama održivog razvoja koje uključuju pitanja zaštite okoliša i upravljanja prirodnim resursima, zdravlja, aktivnog građanstva, ljudskih prava, ravnopravnosti spolova, ublažavanja siromaštva, kulturne raznolikosti, nenasilja, održive proizvodnje i potrošnje i sl. (Aceska i Nikoloski, 2017; UNESCO, 2018).

S obzirom na to da su odrasli učenici motiviraniji za učenje sadržaja koje mogu primijeniti u profesionalnom i privatnom životu i žele znati zašto nešto uče, važno im je objasniti svako „zašto“ i „kako“ koje se pojavi u procesu poučavanja (Koludrović i Vučić, 2018), odnosno objasniti im zašto je održivi razvoj važan i na koji način oni sami mogu pridonijeti održivom razvoju. Primjerice, (budućem) poljoprivredniku je važno objasniti da postupci navodnjavanja, pesticidi i gnojiva koja koristi na svojoj farmi utječu na okoliš, ali i na produktivnost susjednih farmi, čak i ako se radi o manjim poljoprivrednim gospodarstvima, te mu je u tom smislu važno ukazati na postupke koje bi trebao poduzeti kako bi smanjio nepoželjne štetne utjecaje. Većina odraslih razumijevanje okolišnih procesa i razvoja temelji na tradicionalnim (neodrživim) vjerovanjima ili na znanjima dobivenim konvencionalnim obrazovanjem zbog čega mnogi zapravo ne znaju na koje bi načine mogli bolje zaštititi prirodne resurse ili poboljšati svoje proizvodne prakse (WCED, 1987).

Primjetno je da je sadržaje održivog razvoja u suštini moguće povezati s obrazovanjem odraslih u smislu promišljanja o načinima i strategijama učenja i poučavanja odraslih učenika te motiviranja i osnaživanja odraslih učenika za postizanje spomenutih poželjnih promjena. U kontekstu takvih promjena neminovno dolazi i do mijenjanja uloge nastavnika u obrazovanju odraslih (Kušić i sur., 2016). Uloga nastavnika tako više nije samo uloga prenositelja kurikulom predviđenih sadržaja učenja, već nastavnik mora razumjeti, prihvaćati i zauzimati nove i/ili prilagođavati vlastite postojeće uloge kako bi kvalitetno odgovorio na izazove koje pred njega postavlja suvremeno društvo (Popović, 2010).

3.2. Uloge nastavnika u obrazovanju (odraslih) za održivi razvoj

Neosporno je da su uloge nastavnika u obrazovanju odraslih (pa tako i u obrazovanju odraslih za održivi razvoj) u današnje vrijeme sve brojnije i odgovornije, stoga ih autori koji se bave istraživanjem obrazovanja odraslih kategoriziraju u različite skupine (Kušić i sur., 2016). Jarvis (2004, str. 141) je identificirao osam različitih uloga nastavnika u obrazovanju odraslih izravno povezanih s odraslim učenicima i nastavnim procesom, a to su uloge: „nastavnika/facilitatora, nastavnog asistenta, supervizora, trenera, mentora, savjetnika, administratora i procjenjivača“. Navedenim se ulogama često pridodaju i uloge: stručnjaka, reflektivnog praktičara, partnera, medijatora, edukatora, tutora, inovatora (Buiskool, Broek, Van Lakerveld, Zarifis i Osborne, 2010; Kušić i sur., 2016; Larrivee, 2000; Ličen, 2004; Radulović, 2016), voditelja procesa učenja te produktivnog člana odgojno-obrazovne ustanove i zajednice (Wang, 2004). Slične uloge nastavnika prepoznaju i autori koji se bave istraživanjem obrazovanja za održivi razvoj, koji posebno ističu uloge: nastavnika, voditelja procesa učenja (Ghorbani i sur., 2018), facilitatora, društvenog poduzetnika, inovatora (Quiroz-Niño i Murga-Menoyo, 2017) i reflektivnog praktičara (UNECE, 2011), iako bi nastavnik u obrazovanju odraslih za održivi razvoj mogao (i trebao) preuzeti i sve ranije navedene uloge.

Niinisito (1996. prema Kušić i sur., 2016) kao najvažniju ulogu nastavnika (u obrazovanju odraslih) ističe ulogu na koju se u recentnoj literaturi i ključnim dokumentima vezanim za obrazovanje za održivi razvoj najčešće stavlja naglasak – ulogu **agenta/inicijatora promjena** (eng. *change agents* ili *agents of change*) (Bentham, 2013; Dannenberg i Grapentin, 2016; Bürgener i Barth, 2018; Rieckmann i Holz, 2017; UNESCO, 2014a; UNESCO, 2017, Vukelić, 2020). Van der Heijden, Geldens, Beijsaard i Popeijus (2015) u svojoj su studiji identificirali četiri opće karakteristike nastavnika koji djeluju kao inicijatori promjena, a to su: spremnost za kontinuirano cjeloživotno učenje, stručnost, poduzetnost i otvorenost za suradnju.

Nastavnici kao inicijatori promjena kreativni su cjeloživotni učenici (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä i Paloniemi, 2013) koji sustavno promišljaju o vlastitoj nastavnoj praksi i u stalnoj su potrazi za novim informacijama i idejama (van der Heijden i sur., 2015) te stručnjaci koji poznaju i primjenjuju različite nastavne strategije za poticanje aktivnog učenja (Hattie, 2012). Osim što su cjeloživotni učenici i stručnjaci, nastavnici kao inicijatori promjena ujedno su i poduzetnici koji odgovorno preuzimaju rizike, donose informirane odluke i motiviraju kolege na poduzimanje promjena unutar njihove ustanove (Delmotte, 2008. prema

van der Heijden i sur., 2015). Prema Le Ferveu (2014), preuzimanje rizika ključno je za učinkovito provođenje inovacija u odgojno-obrazovnim ustanovama, stoga se nastavnici koji nerado riskiraju, nerijetko suočavaju s preprekama u promjeni vlastite nastavne prakse. Lukacs (2009) ističe da bi nastavnici kao inicijatori promjene trebali biti spremni aktivno surađivati sa svojim kolegama, primjerice kroz razmjenu dobrih nastavnih praksi (Hattie, 2012). Nastavnici stoga trebaju biti svjesni potrebe pomoći drugih kolega u unaprjeđivanju nastave i poučavanja, kao i u promjeni obrazovnih pristupa u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj su zaposleni (Vähäsantanen, 2013. prema van der Heijden i sur., 2015). U skladu s dosad navedenim, O'Sullivan (2008) ističe da nastavnici mogu i moraju imati ulogu pokretača društvenih promjena unutar odgojno-obrazovne ustanove, ali i izvan nje.

U današnjim odgojno-obrazovnim ustanovama tako se sve više prepoznaje potreba za nastavnicima koji su inicijatori promjena, odnosno nastavnicima koji su spremni učiti, usavršavati se i mijenjati iznutra i izvana, kako pojedinačno, tako i u suradnji s drugima u njihovoj odgojno-obrazovnoj ustanovi (Hattie, 2012; van der Heijden i sur., 2015). S obzirom na to da je jedna od glavnih uloga nastavnika u obrazovanju za održivi razvoj upravo uloga inicijatora promjena, moguće je zaključiti da OOR od nastavnika u obrazovanju odraslih ne zahtijeva samo da poučavaju o održivom razvoju, već i da se sami aktivno uključe, ali i da potaknu odrasle učenike da se aktivno uključe, u aktivnosti koje doprinose održivom razvoju (Bentham, 2013). Uloga nastavnika pritom je neupitna uloga onoga koji odraslim učenicima pomaže prilikom istraživanja njihovih vjerovanja i vrijednosti (Vare i sur., 2019). U tom smislu, nastavnici nikako ne bi trebali odbacivati moralnu odgovornost promicanja univerzalnih ljudskih vrijednosti koje vode kulturi mira i nenasilja i svestranom ljudskom razvoju (Ghorbani i sur., 2018), već bi svojim djelovanjem trebali utjecati na smanjenje (i u konačnici iskorjenjivanje) nejednakosti, socijalne nepravde ili bilo kakvog oblika kršenja ljudskih prava (Quiroz-Niño i Murga-Menoyo, 2017).

Složeni izazovi stavljeni pred nastavnike u obrazovanju odraslih, kao i brojne uloge koje bi nastavnik pritom trebao preuzeti, dodatno oslikavaju važnost uloge nastavnika u kontekstu promicanja održivog razvoja kroz obrazovanje za održivi razvoj. Pritom se postavlja pitanje koje bi kompetencije nastavnik u obrazovanju odraslih trebao posjedovati kako bi mogao uspješno implementirati sadržaje održivog razvoja u svoju nastavnu praksu?

4. Kompetencije nastavnika u obrazovanju (odraslih) za održivi razvoj

Ako se u obzir uzme složenost posla te kontinuirano mijenjanje uloga i uvjeta u kojima nastavnici djeluju, određivanje potrebnih kompetencija nastavnika predstavlja poprilično velik izazov. Budući da je kontekst važan čimbenik definiranja kompetencija, razumljivo je i postojanje različitih kriterija definiranja kompetencija među različitim autorima (Kušić i sur., 2016). Vare i sur. (2019) upozoravaju da literatura o kompetencijama, posebno ona koja se odnosi na kompetencije vezane za održivi razvoj, otkriva određeni stupanj konceptualne nejasnoće s obzirom na to da je pojam *kompetencija* usko povezan s pojmovima kao što su *vještine*, *sposobnosti*, *kvalifikacije* i drugi slični pojmovi.

Općenito, kompetencije je u bilo kojem području ljudskog rada moguće definirati kao osobine, svojstva, znanja, vještine, sposobnosti, kvalifikacije, kvalitete, posebnosti i različitosti, odnosno skup znanja, vještina, sposobnosti i vrijednosti neophodnih za uspješno obavljanje određenog posla i/ili djelovanje u zajednici. U tom smislu kompetencije podrazumijevaju komunikacijske vještine, vještine planiranja, menadžerske sposobnosti, sposobnost organizacije i upotrebe novih tehnologija te sposobnost prihvaćanja novih (nastavničkih) uloga (Kušić i sur., 2016). Za Watersa i Sroufea (1983. prema Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008, str. 210) kompetentan je pojedinac onaj tko je „sposoban koristiti se prirodnim i osobnim resursima (izvorima) da bi postigao dobar razvojni rezultat“.

Izraz *kompetencija* prvenstveno se koristi kako bi se označila složena ponašanja koja su pojedincu potrebna na radnom mjestu, odnosno aktivnosti vezane za radni proces (Ličen, 2004). U skladu s tim, Warr i Conner (1992. prema Ledić, Staničić i Turk, 2013, str. 39) naglašavaju da je prilikom određivanja kompetencija bitno naglasiti na kojoj se razini određeni posao obavlja, stoga kompetencije definiraju kao: „skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i/ili stavova za koje je vjerojatno da će biti vidljivi u obavljanju posla koje doseže definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda“. Na tom tragu Boyatzis (1982. prema Ledić, Staničić i Turk, 2013) određuje kompetenciju kao unutarnju karakteristiku pojedinca nedvojbeno povezanu s radnim mjestom, a koja se sastoji od motivacije, sposobnosti, samopoimanja i različitih socijalnih uloga.

Uz naglasak na situacijske čimbenike, prema Weinertu (2001) su kompetencije pozitivna kombinacija nečijeg znanja, sposobnosti i spremnosti da se uspješno i odgovorno nosi s promjenjivim situacijama. S ovakvim se određenjem slaže i Hrvatić (2007) koji kompetencije

određuje kao kombinaciju osobnih karakteristika, stajališta, znanja i vještina koje pojedincu omogućuju aktivno sudjelovanje, interpretiranje i analiziranje određene situacije.

Barth, Godemann, Rieckmann i Stoltenberg (2007) kompetencije shvaćaju kao interakciju između kognitivnih i nekognitivnih komponenata, pozivajući se na koncept vrijednosne interiorizacije. Za Bezinovića (1993), kompetencija je globalna ili specifična subjektivna percepcija (uvjerenje, očekivanje, osjećaj) pojedinca da je sposoban iskazati određene oblike ponašanja i postizati željene rezultate (ciljeve, učinke) kojima osobno teži, odnosno koji se od njega očekuju. Vare i sur. (2019) ističu da nastavnicima kompetencije pomažu u učinkovitijem radu u različitim situacijama, okolnostima, okvirima i uvjetima. Stjecanje/razvoj kompetencija u osnovi je proces kojim nastavnici mogu pokazati ponašanje i stavove koji su izvan njihovih inherentnih sposobnosti i predstavljaju unutarnje elemente ponašanja (Vare i sur., 2019).

Ledić, Staničić i Turk (2013) napominju da je prilikom definiranja kompetencija u obzir važno uzeti i razvojnu prirodu kompetencija. Kompetencije nisu krajnje stanje, već proces koji se kontinuirano razvija u praksi (Ličen, 2004). Prema Kaslowu (2004. prema Ledić, Staničić i Turk, 2013), ono što pojedinac može raditi ovisno je o razini njegovog profesionalnog funkcioniranja, tako da stjecanjem iskustva postaje kompetentniji baviti se sve kompleksnijim zadacima. U skladu s tim, Kurtz i Bartram (2002) napominju da kompetencije ne treba definirati kao nešto što pojedinac posjeduje, već kao repertoare ponašanja za postizanje željenih rezultata i ishoda. Sleurs (2008) naglašava da kompetencije nisu ono čemu se treba učiti, već ono što treba naučiti, odnosno sposobnosti potrebne za djelovanje te koncepti i strategije rješavanja problema koje bi ljudi trebali steći kao rezultat procesa učenja. Dakle, kompetencije nisu nešto što pojedinac posjeduje, već su one odraz interakcije između pojedinca i okoline te odražavaju dinamičku povezanost između pojedinca, vremena, prostora i kulture (Ličen, 2004).

Poseban doprinos proučavanju kompetencija u obrazovanju na međunarodnoj razini dao je projekt *Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi* (eng. *Tuning educational structures in Europe*; u nastavku: *Tuning* projekt) (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Prema *Tuning* projektu, kompetencije se definiraju temeljem „integrativnog pristupa, koji na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obilježja koja omogućavaju kompetentnu izvedbu ili su dio finalnog proizvoda obrazovnog procesa“ (Gonzales i Wagenaar, 2008, str. 28. prema Kušić i sur., 2016). Kompetencije uključuju (Gonzales i Wagenaar, 2008. prema Kušić i sur., 2016):

- 1) *znanja i razumijevanja* - kapaciteti za spoznaju i razumijevanje i teorijsko znanje u akademskom području;
- 2) *znanje o tome kako djelovati* - sposobnost praktične primjene stečenog znanja u određenoj situaciji; te
- 3) *znanje o tome kako biti* - vrijednosti kao elementi opažanja i življenja s drugim ljudima u društvenom kontekstu.

Temeljem razmatranja različitih prikazanih pristupa definiranju i određenju pojma kompetencije, razvidno je da su kompetencije dinamičan skup osobina, ponašanja, znanja, vještina, sposobnosti, vrijednosti, stavova, spremnosti i motivacije neophodnih pojedincu (u ovom slučaju nastavniku u obrazovanju odraslih) za uspješno nošenje s različitim situacijama, obavljanje posla i/ili djelovanje u zajednici. Kompetencije uključuju različite (ne)kognitivne komponente i procese koje pojedinac ne stječe rođenjem, već iskustvom, odgojem i obrazovanjem. Takav holistički i integrativan pristup definiranju kompetencija usklađen je i s definicijom kompetencija za održivi razvoj.

Prema Besong i Holland (2015), kako bi živjeli na održivi način, pojedinci trebaju posjedovati niz svojstava, znanja, vještina, vrijednosti i stavova koji promiču djelovanje u smjeru održivog razvoja u određenom kontekstu. U tom smislu Wiek (2010. prema Besong i Holland, 2015, str. 7) definira kompetencije za održivi razvoj kao „skup znanja, vještina i stavova koji omogućuju uspješno izvršavanje zadataka i rješavanje problema s obzirom na probleme, izazove i prilike vezane za održivi razvoj u stvarnom svijetu“.

4.1. Modeli nastavničkih kompetencija u obrazovanju (odraslih) za održivi razvoj

Izazov obrazovanja (za održivi razvoj) utemeljenog na kompetencijama započeo je krajem prošlog stoljeća OECD-ovim projektom *Definiranje i odabir ključnih kompetencija* (eng. *Definition and Selection of Competencies - DeSeCo*) (Farioli i sur., 2017; Kušić i sur., 2016), kojim je osiguran konceptualni okvir za definiranje i ocjenu kompetencija za uspješan život i dobro funkcioniranje društva (Rychen i Salganik, 2003. prema Vare i sur., 2019). Ministri obrazovanja država članica OECD-a naglasili su da „održivi razvoj i socijalna kohezija presudno ovise o kompetencijama cjelokupnog stanovništva, pri čemu se pod kompetencijama misli na skup znanja, vještina, stavova i vrijednosti.“ (OECD, 2010, str. 4).

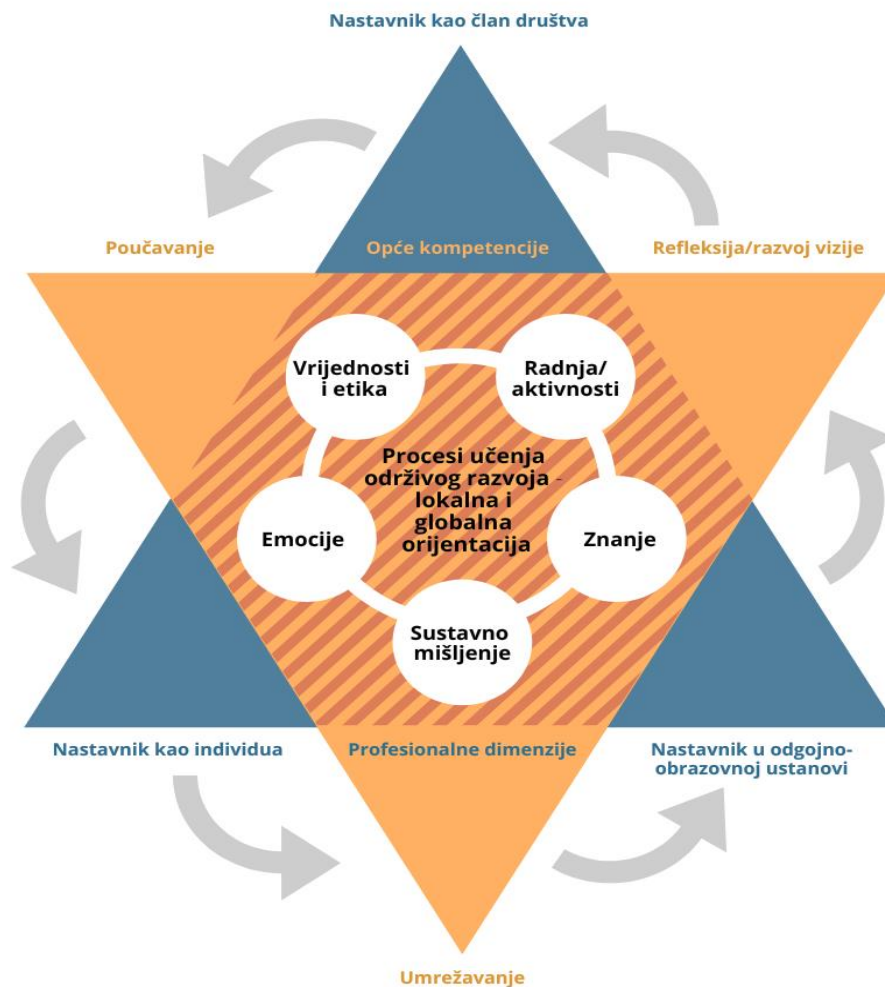
Na konferenciji *Okoliš za Europu* održanoj 2003. godine u Kijevu, ministri okoliša iz 55 država članica UNECE-a složili su se da bi, kako bi se omogućilo stjecanje potrebnih kompetencija, OOR trebao biti implementiran u kurikulume na svim odgojno-obrazovnim razinama, uz naglasak na nužnost osposobljavanja nastavnika. Odgovarajući na ovaj poziv i nadovezujući se na rad *DeSeCo* projekta, međunarodna mreža Inicijative za okoliš i školu (eng. *Environment and School Initiatives - ENSI*) u suradnji s članovima petnaest europskih sveučilišta iz osam europskih zemalja razvila je model **Kurikulum, održivi razvoj, kompetencije, osposobljavanje nastavnika** (eng. *Curriculum, Sustainable Development, Competences, Teacher Training - CSCT model*)¹⁹ (Rauch i Steiner, 2013; Sleurs, 2008; Vare i sur., 2019). CSCT model sastoji se od tri dinamičke komponente (Slika 2.) (Vare i sur., 2019):

- 1) određuje profesionalne dimenzije nastavnika kao pojedinca, člana odgojno-obrazovne ustanove i člana zajednice;
- 2) obuhvaća tri međusobno povezane „nadređene kompetencije“ poučavanja/komunikacije, refleksije/razvoja vizije i umrežavanja s drugima; te
- 3) definira procese učenja za održivi razvoj uzimajući u obzir lokalnu i globalnu orijentaciju (što uključuje pet domena: znanje, sistemsko/sustavno razmišljanje, emocije, etiku i vrijednosti, djelovanje).

Prema Sleursu (2008) potrebno je prijeći s ideje nastavnika kao instruktora na nastavnika kao pojedinca koji je u dinamičnom odnosu sa svojim učenicima, kolegama u odgojno-obrazovnoj ustanovi i širim društvenim okruženjem. Predloženi okvir kompetencija tako zadire ne samo u profesionalno područje, već i u područje osobnog života i društvenog ponašanja, odnosno u čitavu osobnost nastavnika (Bertschy, Künzli i Lehmann, 2013; Vukelić, 2020). Drugim riječima, nastavnici se ne smatraju samo profesionalcima, već i pojedincima s građanskim odgovornostima i uzorima s javnom obrazovnom funkcijom (Bertschy i sur., 2013), pri čemu bi im posjedovanje različitih kompetencija iz spomenutih pet domena trebalo omogućiti promicanje održivog razvoja u sva tri područja. Pet domena sadrže kompetencije koje odgovaraju trima nadređenim kompetencijama uz istodobno isticanje interakcije i međusobne povezanosti između pojedinih domena (Sleurs, 2008).

¹⁹ CSCT model u osnovi je utemeljen na KOM-BiNE modelu kompetencija (vidjeti: Rauch, Streissler i Steiner, 2008; Rauch i Steiner, 2013).

Slika 2. Dinamički model kompetencija – CSCT model (prilagođeno prema Sleurs, 2008)



Bertschy i sur., (2013) upozoravaju da je razlika između pet domena kompetencijskog okvira prilično nejasna i dijelom neuvjerljiva. Primjerice, autori problematičnom vide domenu *emocije* s obzirom na to da se emocije popratno pojavljuju i u svim ostalim domenama. Također, u opsežnom smislu, model definira kompetencije koje bi trebale služiti ambicioznom poticanju i provedbi održivog razvoja. Uzme li se u obzir izvedivo, poželjne kompetencije predstavljene u ovom modelu trebale bi biti prisutne u kolektivu, a ne u istoj osobi (Sleurs, 2013. prema Bertschy i sur., 2013). Međutim u obrazovanju i usavršavanju nastavnika razvoj kompetencija uglavnom je usmjeren na pojedinca. Stoga, iako model CSCT nudi sveobuhvatno definirane kompetencije, nameće se potreba za detaljnijim razjašnjenjem temeljnih nastavničkih kompetencija za planiranje i provedbu konkretnih obrazovnih ponuda u kontekstu OOR (Bertschy i sur., 2013). S navedenim se slažu i Vare i sur. (2019) koji dodatno naglašavaju da je impresivna sofisticiranost ovog modela ujedno i njegov glavni nedostatak s obzirom na to da je teško shvatiti potencijal CSCT modela bez duljeg analiziranja njegove strukture.

Za vrijeme kada je CSCT model bio u izradi, UNECE (2005) je pripremao *Strategiju za obrazovanje za održivi razvoj*²⁰ zajedno s pokazateljima za praćenje provedbe OOR (UNECE, 2009. prema Vare i sur., 2019). Na prvom sastanku za praćenje napretka Strategije u Beogradu 2007. godine, države članice UNECE-a izvijestile su o nedostatku kompetencija nastavnika za OOR te upozorile na to da su nastavnici najznačajnije „usko grlo“ u suočavanju s poteškoćama u promicanju OOR u njihovim zemljama (Vare i sur., 2019). UNECE je potom osnovao međunarodnu stručnu skupinu za utvrđivanje niza temeljnih kompetencija za nastavnike u OOR te smjernica za razvijanje kompetencija nastavnika koje bi trebale poslužiti kao alat za olakšavanje integracije OOR u sve obrazovne programe na svim odgojno-obrazovnim razinama (Vare i sur., 2019). Navedeno je rezultiralo izradom i usvajanjem modela **Učenje za budućnost: kompetencije u obrazovanju za održivi razvoj** (eng. *Learning for the future: The Competencies in Education for Sustainable Development – ECE model*) (Farioli i sur., 2017). Imenovana stručna skupina identificirala je ukupno 39 kompetencija usklađenih s UNESCO-va četiri stupa cjeloživotnog učenja (učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti)²¹ povezanih sa sljedeće tri suštinske karakteristike OOR (Bertschy i sur., 2013; Farioli i sur., 2017; UNECE, 2011; Vare i sur., 2019):

- 1) *holistički pristup* - podrazumijeva integrativno mišljenje i praksu
- 2) *osmišljavanje promjena* - podrazumijeva učenje iz prošlih događaja, djelovanje u sadašnjosti i viziju alternativne budućnosti
- 3) *ostvarivanje transformacije* - podrazumijeva transformaciju stavova, ponašanja i djelovanja nastavnika te reorijentaciju obrazovnih sustava prema održivom razvoju na svim odgojno-obrazovnim razinama.

Kompetencije raspoređene u četiri polja povezane sa stupovima cjeloživotnog učenja određuju što nastavnik *razumije* (eng. *learning to know*), što je nastavnik *spособan* (eng. *learning to do*), na koji bi način nastavnik trebao *živjeti i raditi s drugima* (eng. *learning to live/work together*) i kakav bi nastavnik trebao *biti* (eng. *learning to be*) (Bertschy i sur., 2013; Vukelić, 2020) (Tablica 1.). Predložene kompetencije ne treba smatrati minimalnim standardom, već ciljem kojemu svi nastavnici trebaju težiti (UNECE, 2011).

²⁰ Vidjeti stranicu 16.

²¹ Vidjeti stranicu 19.

Tablica 1. Kompetencije nastavnika u obrazovanju za održivi razvoj (prilagođeno prema UNECE, 2011)

	HOLISTIČKI PRISTUP <i>Integrativno mišljenje i praksa</i>	OSMIŠLJAVANJE PROMJENA <i>Prošlost, sadašnjost i budućnost</i>	OSTVARIVANJE TRANSFORMACIJE <i>Nastavnici, pedagogija i obrazovni sustavi</i>
Učiti znati <i>Nastavnik razumije...</i>	<ul style="list-style-type: none"> osnove sistemskog/sustavnog promišljanja način na koji funkcioniraju prirodni, društveni i gospodarski sustavi i u kakvom međusobnom odnosu mogu biti prirodu međuovisnosti odnosa unutar generacija i između generacija, kao i odnosa između siromašnih i bogatih te između čovjeka i prirode svoj osobni pogled na svijet i kulturne pretpostavke te nastoji razumjeti one drugih ljudi povezanost između održive budućnosti i načina na koji razmišljamo, živimo i djelujemo vlastito razmišljanje i djelovanje u odnosu na održivi razvoj 	<ul style="list-style-type: none"> temeljne uzroke neodrživog razvoja da je održivi razvoj koncept koji se razvija da je neodržive načine djelovanja prijeko potrebno promijeniti u smislu unaprjeđivanja kvalitete života, pravednosti, solidarnosti i ekološke održivosti važnost utvrđivanja problema, kritičkog razmišljanja, vizija i kreativnog razmišljanja u planiranju budućnosti i provođenju promjena kako je važno biti spreman na nepredvidivo i na preventivni pristup važnost znanstvenih dokaza kao potpore održivom razvoju 	<ul style="list-style-type: none"> zašto je potrebno transformirati obrazovne sustave koji su potpora učenju zašto je potrebno transformirati način na koji poučavamo/učimo zašto je važno pripremiti učenike na suočavanje s novim izazovima važnost uvažavanja iskustva učenika kao osnove za transformaciju način na koji uključenost u probleme stvarnoga svijeta poboljšava rezultate učenja i pomaže učenicima da promjene praksu
Učiti činiti <i>Nastavnik je sposoban...</i>	<ul style="list-style-type: none"> stvarati prilike za razmjenu ideja i iskustava između različitih disciplina, mjesta, kultura i generacija bez predrasuda i prejudiciranja raditi pri različitim stajalištima o dilemama, problemima, napetostima i sukobima povezati učenike s njihovim lokalnim i globalnim poljima utjecaja 	<ul style="list-style-type: none"> kritički procjenjivati procese promjena u društvu i predviđati održivu budućnost prenositi svijest o potrebi hitnih promjena i poticati nadu omogućiti vrednovanje mogućih posljedica različitih odluka i postupaka koristiti prirodni, društveni i izgrađeni okoliš, uključujući svoju vlastitu ustanovu, kao kontekst i izvor učenja 	<ul style="list-style-type: none"> omogućiti participativno obrazovanje u kojem je učenik u središtu i kojim se razvija kritičko mišljenje i aktivno sudjelovanje procijeniti rezultate učenja u smislu promjena i postignuća u odnosu na održivi razvoj
Učiti živjeti zajedno <i>Nastavnik radi s drugima na način kojim se...</i>	<ul style="list-style-type: none"> aktivno uključuju različite skupine iz svih generacija, kultura, mjesta i disciplina 	<ul style="list-style-type: none"> omogućava nastanak novih svjetonazora koji se bave održivim razvojem potiču pregovori o alternativnim oblicima budućnosti 	<ul style="list-style-type: none"> suprotstavlja neodrživim načinima djelovanja, kako u obrazovnim sustavima, tako i na institucionalnoj razini pomaže učenicima da kroz dijalog razjasne vlastite i tuđe svjetonazore i prepoznaju postojanje alternativnih okvira
Učiti biti <i>Nastavnik je netko tko...</i>	<ul style="list-style-type: none"> obuhvaća različite discipline, kulture i stajališta, uključujući autohtono znanje i svjetonazore 	<ul style="list-style-type: none"> je motiviran za davanje pozitivnog doprinosa drugim ljudima i njihovom društvenom i prirodnom okolišu, kako lokalno tako i globalno je voljan poduzimati promišljene mjere čak i u neizvjesnim situacijama 	<ul style="list-style-type: none"> je voljan preispitati pretpostavke na kojima se temelji neodrživi način postupanja je pokretač i sudionik u procesu učenja provodi praksu uz kritičko razmišljanje potiče kreativnost i inovacije radi zajedno s učenicima na način kojim se grade pozitivni odnosi

Iako je UNECE-ov okvir kompetencija često citiran i predstavlja sustavan i sveobuhvatan pokušaj prepoznavanja kompetencija s ciljem da postane zajednički referentni okvir, rijetko je primjenjivan kao vodič u osposobljavanju i usavršavanju nastavnika (Farioli i sur., 2017). Kao moguće razloge Farioli i sur. (2017) navode poteškoće u operacionalizaciji okvira kompetencija, kao i nedostatak jasne povezanosti okvira kompetencija s aktualnim istraživanjima o razvoju kompetencija. Vare i sur. (2019) upozoravaju da su ovako definirane kompetencije apstraktne i složene te da se kao takve teško mogu procjenjivati. Osim toga, autori upozoravaju na to da je jednostavno neizvedivo da nastavnici posjeduju sve modelom predviđene kompetencije²² (Vare, 2018; Vare i sur., 2019).

S navedenim se slažu i Bertschy i sur. (2013) koji tvrde da UNECE-ov okvir kompetencija nadilazi kompetencije koje bi pojedinom nastavniku bile potrebne da svoje poučavanje uskladi s ciljevima OOR. Autori ističu da, jednako kao i kod CSCT modela, promjena u osobnom ponašanju i načinu života prema održivom razvoju ne može biti cilj obrazovnih ustanova jer takav zahtjev nadilazi granice kompetencija specifičnih za struku. S obzirom na navedeno, autori zaključuju da je ECE model, jednako kao i CSCT model, samo u ograničenoj mjeri prikladna osnova za obrazovanje i usavršavanje nastavnika (Bertschy i sur., 2013).

Izvedene zaključke Bertschy i sur. (2013) iskoristili su kao početna razmatranja za konceptualni model **Specifične profesionalne akcijske kompetencije odgajatelja i učitelja/nastavnika za obrazovanje za održivi razvoj**. Autori ključnim smatraju da se obrazovanje i usavršavanje nastavnika promatra izričito u odnosu na provedbu OOR, a ne održivog razvoja u cjelini, odnosno da se usmjeri samo na akcijske kompetencije koje su nastavnicima potrebne za planiranje, provedbu i vrednovanje nastavnog procesa koji potiče učenike na sudjelovanje u uspostavljanju održivog razvoja. Prateći strukturnu osnovu modela

²² Europska unija financirala je trogodišnji Erasmus+ projekt „A Rounder Sense of Purpose – RSP”, koji je koordiniralo Sveučilište u Gloucestershireu, a čiji je cilj bio pretvoriti UNECE-ov model kompetencija u učinkovit alat za stjecanje i ocjenjivanje kompetencija koje su nastavnicima potrebne u formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju kako bi potaknuli transformaciju u smjeru održivog razvoja (Farioli i sur., 2017). Partneri RSP-a početkom 2016. godine radili su na smanjivanju broja kompetencija UNECE modela, što je rezultiralo izdvajanjem sljedećih 12 kompetencija: sustavi, pozornost, transdisciplinarnost, kritičnost, razmišljanje o budućnosti, empatija, kreativnost, odgovornost, sudjelovanje, vrijednosti, akcije i odlučnost (Vare, 2018). Europska unija osigurala je sredstva za nastavak projekta, odnosno drugu trogodišnju fazu (RSP II) u kojoj će se nastaviti daljnji rad na RSP okviru, posebno u području procjene (Vare, 2018; Vare i sur., 2019). RSP projekt još uvijek je u procesu, što je ujedno i razlog zašto RSP okvir kompetencija nije detaljnije razmatran u ovom diplomskom radu.

koji su predložili Baumert i Kunter²³ (2013. prema Bertschy i sur., 2013), predloženi model razlikuje dva aspekta kompetencija (Bertschy i sur., 2013; Vukelić, 2020):

- 1) **aspekt motivacije** koji uključuje uvjerenja/vrijednosti i samoregulaciju ponašanja (prepoznavanje važnosti održivog razvoja kao zadatka i izazova za društvo u cjelini; potvrda uloge obrazovanja kao resursa za rješavanje ovog društvenog zadatka...);
- 2) **aspekt znanja i sposobnosti** koji se dijeli na znanje o sadržaju održivog razvoja i pedagoško znanje koje uključuje poznavanje nastavnih strategija, metoda i pristupa poučavanju pomoću kojih je moguće ostvariti ciljeve obrazovanja za održivi razvoj (sposobnost odabira nastavnih tema OOR s obzirom na njihovu ekonomsku, socijalnu, okolišnu i kulturnu relevantnost u kontekstu održivog razvoja; sposobnost razvijanja i pružanja učinkovitih prilika za učenje o održivom razvoju; sposobnost prepoznavanja sukoba, ciljeva i interesa dionika u poljima relevantnim za OOR te sposobnost konstruktivnog nošenja s njima...).

Ovaj model kompetencija u usporedbi s ostalim spomenutim modelima stavlja nešto veći naglasak na specifične kompetencije koje su nastavnicima potrebne za planiranje, provedbu i vrednovanje nastavnog procesa u skladu s ciljevima OOR, ali u potpunosti zanemaruje važnost mišljenja, stavova, vrijednosti i ponašanja nastavnika u kontekstu održivog razvoja, dok, paradoksalno, istovremeno očekuje da nastavnik bude zainteresiran i motiviran implementirati OOR i osnaživati učenike za promjene u smjeru održivog razvoja.

S druge strane, CSCT i ECE model dijele pretpostavku da nastavnik, kako bi bio spreman facilitirati i integrirati OOR, mora posjedovati znanja, vještine, stavove, vrijednosti i motivaciju za osobnu i društvenu transformaciju u smjeru održivog razvoja (Vukelić, 2020). Navedeno naglašava i UNESCO (2017) ističući da se očekuje da nastavnici posjeduju znanja o najvažnijim pitanjima održivog razvoja, kao i vještine, stavove i vrijednosti koje ih usmjeravaju da se ponašaju i djeluju na održiv način. Pritom bi nastavnici znanja, vještine i ponašanja trebali koristiti u svim područjima profesionalnog i privatnog djelovanja (kroz poučavanje, aktivno djelovanje u obrazovnoj ustanovi i u lokalnoj zajednici i sl.) (Rauch i Steiner, 2013).

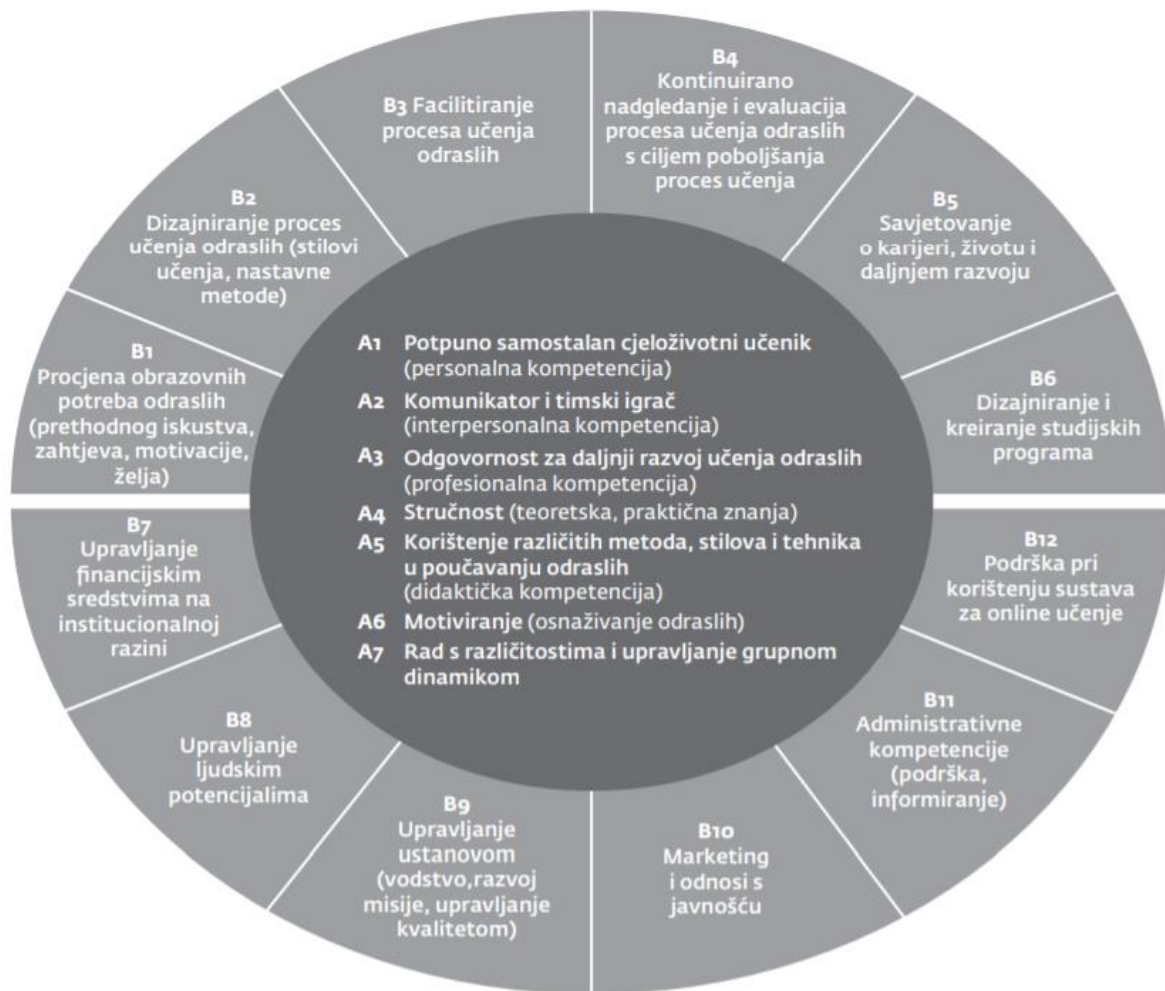
²³ Prema spomenutom modelu profesionalno znanje nastavnika podijeljeno je na: znanje o sadržaju (vlastitog predmeta), pedagoško znanje (didaktičko i metodičko znanje) te profesionalno znanje (pedagoško, organizacijsko i savjetodavno znanje u općenitom smislu) (Baumert i Kunter, 2013. prema Vukelić, 2020).

U tom smislu, za uspješnu implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu, nastavnicima u obrazovanju odraslih potrebne su specifične kompetencije za planiranje, provedbu i vrednovanje nastavnog procesa, kao i znanja i pozitivni stavovi o održivom razvoju te vještine, vrijednosti i motivacija za ponašanje i (profesionalno i privatno) djelovanje u smjeru održivog razvoja. Bez obzira na postojanje općenitih kompetencija koje bi svaki nastavnik u obrazovanju za održivi razvoj trebao imati, radu s odraslim učenicima potrebno je pristupiti metodički i didaktički drugačije nego radu s djecom i mladima, zbog čega je iznimno važno da nastavnici u obrazovanju odraslih posjeduju i andragoške kompetencije za rad s odraslim učenicima koje se bitno razlikuju od pedagoških kompetencija za rad s djecom (Kušić i sur., 2016).

S ciljem razvijanja zajedničkog referentnog okvira andragoških kompetencija primjenjivog u širem kontekstu obrazovanja odraslih, Europska komisija financirala je istraživanje o ključnim kompetencijama andragoških djelatnika koje je provela institucija *Research voor Beleid* u suradnji sa Sveučilištem u Glasgowu, Solunu i Leidenu (Buiskool i sur., 2010; Kušić i sur., 2016). Istraživanje je rezultiralo utvrđivanjem niza generičkih (općih) i specifičnih andragoških kompetencija koje su potrebne za provođenje aktivnosti u području obrazovanja odraslih (Kušić i sur., 2016).

Generičke (opće) kompetencije (*biti samostalan cjeloživotni učenik; biti komunikator i timski igrač; biti odgovoran za daljnji razvoj učenja odraslih; biti stručnjak; biti sposoban koristiti različite metode, stilove i tehnike poučavanja; biti motivator; biti sposoban nositi se s heterogenosti u grupama*) relevantne su za obavljanje svih aktivnosti u području obrazovanja odraslih i, sukladno tome, trebaju ih posjedovati svi andragoški djelatnici bez obzira na to obavljaju li nastavničke, savjetodavne ili administrativne poslove (Buiskool i sur., 2010). Specifične kompetencije potrebne su za obavljanje specifičnih aktivnosti u području obrazovanja odraslih, a andragoški ih djelatnici trebaju posjedovati ovisno o vrsti specifičnih aktivnosti koje provode (Buiskool i sur., 2010). Prvih šest specifičnih kompetencija (B1 - B6) potrebne su andragoškim djelatnicima koji su neposredno uključeni u pripremu i izvedbu nastavnog procesa (nastavničke kompetencije), dok je ostatak specifičnih kompetencija (B7 – B12) posredno povezan s procesom učenja, a te su kompetencije potrebne andragoškim djelatnicima koji se bave upravljanjem ustanovom, ljudskim potencijalima, marketingom i sličnim poslovima (Koludrović i Vučić, 2018; Kušić i sur., 2016) (Slika 3).

Slika 3. Kompetencije andragoških djelatnika (Buiskool i sur., 2010. prema Koludrović i Vučić, 2018)



U ovom je okviru kompetencija, iako nije primarno namijenjen definiranju kompetencija koje su nastavnicima potrebne u obrazovanju odraslih za održivi razvoj, moguće uočiti određene sličnosti i podudarnosti s prethodno prikazanim modelima kompetencija (primjerice: naglasak na cjeloživotnom učenju, timskom radu i suradnji s različitim dionicima unutar i izvan ustanove, motiviranju i osnaživanju učenika, profesionalnoj, metodičkoj i didaktičkoj kompetenciji, specifičnim nastavničkim kompetencijama vezanim za planiranje, provedbu i vrednovanje nastavnog procesa i sl.). U osnovi, primjetno je da je kompetencije koje su u prethodnim modelima kompetencija istaknute kao važne, moguće svrstati u neku od kategorija predviđenih ovim modelom. S obzirom na to da još uvijek ne postoji prihvaćen model kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj, zbog uvažavanja specifičnosti konteksta obrazovanja odraslih u ovom će se radu kao osnova za definiranje prijedloga generičkih (općih) i specifičnih nastavničkih kompetencija u obrazovanju odraslih za održivi razvoj koristiti prikazani model kompetencija andragoških djelatnika.

5. Pregled rezultata recentnih istraživanja

Većina je radova u području OOR uglavnom usmjerena na potencijalna teorijska rješenja za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavne programe na različitim odgojno-obrazovnim razinama, dok je broj provedenih istraživanja ovog područja još uvijek nedostatan (Dannenberga i Grapentin, 2016), posebno u kontekstu obrazovanja odraslih. Autori koji su se bavili proučavanjem određenih aspekata implementacije sadržaja održivog razvoja u nastavne programe naglašavaju da način na koji nastavnici konceptualiziraju održivi razvoj i mjera u kojoj su upoznati s tematikom održivog razvoja posljedično utječu na to hoće li nastavnici uključiti sadržaje održivog razvoja u svoje poučavanje ili ne (Borg, Gericke, Höglund i Bergman, 2012; Jickling i Wals, 2008; Sumner 2008; Vukelić, 2020), stoga ne čudi da se najviše istraživanja usmjerilo upravo na ispitivanje znanja i stavova (budućih) nastavnika²⁴ o održivom razvoju i/ili obrazovanju za održivi razvoj.

Rezultati istraživanja pokazuju da (budući) nastavnici uglavnom izražavaju pozitivne stavove spram održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj i da su upoznati s temama održivog razvoja (Burmeister, Schmidt-Jacob i Eilks 2013; Keleş 2017; Tomas, Girgenti i Jackson, 2015; Pe'er, Goldman i Yavetz, 2007; Vukelić, Rončević i Vinković 2018; Waltner, Scharenberg, Hörsch i Rieß, 2020), međutim nedovoljno razumiju koncept održivog razvoja (Puk i Stibbards, 2010; Ryan, 2006; Spiropoulou, Antonakaki, Kontaxaki i Bouras, 2007) te posjeduju ograničena znanja o održivom razvoju (Boubonari, Markos i Kevrekidis, 2013; Çakır, İrez i Doğan, 2010; Esa, 2010; Ryan, 2006) i obrazovanju za održivi razvoj (Mróz i sur., 2018).

Nedostatak znanja doprinosi i niskoj razini, odnosno nedostatku proekološkog/proodrživog ponašanja nastavnika (Borges, 2019; Boubonari i sur., 2013; Esa 2010). U stranim i domaćim istraživanjima tako se pronalazi srednja do visoka razina osviještenosti (budućih) nastavnika o okolišu i/ili održivom razvoju (Pe'er i sur., 2007; Anđić i Tatalović-Vorkapić, 2017), no tek srednje do niske razine proekološkog i/ili proodrživog ponašanja (Pe'er i sur., 2007; Vukelić, Rončević i Cvitković, 2018). Vidljivo je da budući nastavnici generalno imaju pozitivne stavove o održivom razvoju i OOR, međutim njihova ponašanja i znanja o održivom razvoju nisu na adekvatnoj razini (Vukelić, 2020).

²⁴ Najveći broj istraživanja u ovom području proveden je na studentskoj populaciji, odnosno na budućim nastavnicima, dio istraživanja na nastavnicima u osnovnoj i srednjoj školi te sveučilišnim nastavnicima, dok je primjetan znatan nedostatak istraživanja nastavnika u obrazovanju odraslih, posebno na nacionalnoj razini gdje se ne pronalaze istraživanja koja se bave temom održivog razvoja u obrazovanju odraslih.

Budući da implementacija održivog razvoja u odgojno-obrazovne ustanove zahtijeva specifična znanja, sposobnosti i vještine, odnosno različite kompetencije, predstavlja velik izazov za nastavnike, što potvrđuju i rezultati brojnih istraživanja (Bertschy i sur., 2013; Borg i sur., 2012; Burmeister i sur., Eilks, 2013; Jickling i Wals, 2008; Künzli David, 2007; Uitto i Saloranta, 2017). Mnogi nastavnici ističu da im nedostaje vremena za poučavanje o održivom razvoju (Martins i sur., 2006), da bi OOR trebao biti samostalan predmet i/ili da njihov predmet nije prikladan za integraciju održivog razvoja te je prema tome održivi razvoj za njih irelevantan (Bentham, 2013). Rezultati istraživanja također pokazuju i da se nastavnici tek rijetko osjećaju kompetentnima poučavati o održivom razvoju (Borg i sur., 2012), što upućuje na potrebu daljnjeg razmatranja njihovog subjektivnog dojma, odnosno samoprocjene posjedovanja kompetencija nužnih za implementaciju tema/sadržaja održivog razvoja u nastavu.

Provedeno je tek nekoliko istraživanja o spremnosti (samoefikasnosti) (budućih) nastavnika za implementaciju sadržaja održivog razvoja u poučavanje (Evans, Tomas i Woods, 2016; Effeney i Davis 2013; Vukelić, Rončević i Vinković, 2018; Yoo 2016) čiji rezultati otkrivaju niske razine procjena nastavničke samoefikasnosti u području OOR. Ovakve su procjene najčešće uvjetovane percepcijom znanja nastavnika o održivom razvoju te njihovim procjenama važnosti obrazovanja za održivi razvoj – što nastavnici obrazovanje za održivi razvoj procijene važnijim, odnosno što više smatraju da su upoznati sa sadržajima i područjem održivog razvoja, to su njihove (samo)procjene spremnosti za implementaciju sadržaja održivog razvoja više (Vukelić, 2020). Istraživanja otkrivaju da nastavnici s većim osjećajem samoefikasnosti češće primjenjuju nove ideje, pristupe i strategije poučavanja (nastavne strategije) kako bi zadovoljili obrazovne potrebe svojih učenika (Ross i Bruce, 2007. prema Vukelić, 2020), što se pokazalo poželjnim pristupom u obrazovanju za održivi razvoj (Vukelić, Rončević i Vinković, 2018).

Rezultati provedenih istraživanja potvrđuju da uspješnost implementacije održivog razvoja, odnosno obrazovanja za održivi razvoj u odgojno-obrazovne ustanove ovisi o razvoju obrazovnih politika, institucionalnoj podršci, no u najvećoj mjeri o nastavnicima od kojih se implementacija i očekuje (Bentham, 2013), pri čemu se iznimno važnim pokazuju znanja i stavovi nastavnika spam održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj, kao i njihova procjena vlastite spremnosti u kontekstu posjedovanja kompetencija nužnih za implementaciju sadržaja/tema održivog razvoja u nastavu (Dannenberg i Grapentin, 2016).

Istraživanje koje je provedeno na nastavnicima u obrazovanju odraslih²⁵ pokazalo je da čak petina nastavnika u obrazovanju odraslih koji su sudjelovali u istraživanju vjeruje da im nedostaju kompetencije za poučavanje odraslih učenika o temama održivog razvoja, nešto manje od polovice njih nije sigurno posjeduje li spomenute kompetencije, a tek 35% ispitanih nastavnika vjeruje da posjeduje kompetencije potrebne za poučavanje tema održivog razvoja. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da nastavnici u obrazovanju odraslih koji su sudjelovali u ovom istraživanju visoko vrednuju održivi razvoj, imaju pozitivne stavove o održivom razvoju te da su motivirani za implementaciju sadržaja održivog razvoja u poučavanje, međutim da im nedostaju znanja i vještine potrebne za osnaživanje i poučavanje odraslih učenika o temama održivog razvoja (Vintere, 2020). Uzme li se u obzir dosad navedeno, ističe se potreba za istraživanjem (samoprocjene) spremnosti, odnosno posjedovanja kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih.

²⁵ Autorica rada napominje da je spomenuto istraživanje utemeljeno na rezultatima ukupno 43 ispunjena anketna upitnika, stoga studija odražava samo mišljenja i stavove nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju zbog čega se rezultati ne mogu generalizirati, ali se mogu koristiti kako bi se prepoznali određeni problemi i identificirali budući pravci istraživanja ove teme (Vintere, 2020).

6. Metodologija empirijskog istraživanja

6.1. Predmet istraživanja

Primjetno je da je većina radova u području OOR uglavnom usmjerena na potencijalna teorijska rješenja za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavne programe na različitim odgojno-obrazovnim razinama, pri čemu je uočljiv znatan nedostatak istraživačkih radova koji problematiziraju održivi razvoj i obrazovanje za održivi razvoj, posebno u kontekstu istraživanja održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj u obrazovanju odraslih. Pregledom literature moguće je uočiti da su u nacionalnom kontekstu najčešće provedena istraživanja kojima su se nastojali utvrditi stavovi i znanja (budućih) nastavnika o konceptu održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj, osviještenost (budućih) nastavnika o okolišu i/ili održivom razvoju te spremnost (samoefikasnost) (budućih) nastavnika za implementaciju sadržaja održivog razvoja u poučavanje (Anđić i Tatalović-Vorkapić, 2017; Vukelić, Rončević i Cvitković, 2018; Vukelić, Rončević i Vinković 2018), dok nije pronađen niti jedan dostupan rad koji se bavi istraživanjem kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj.

Rezultati dosadašnjih provedenih istraživanja potvrđuju da uspješnost implementacije održivog razvoja, odnosno obrazovanja za održivi razvoj, u najvećoj mjeri ovisi upravo o nastavnicima od kojih se implementacija tih sadržaja i očekuje (Bentham, 2013), pri čemu se iznimno važnim pokazuju znanja i stavovi nastavnika spam održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj, kao i njihova procjena vlastite spremnosti u kontekstu posjedovanja kompetencija nužnih za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu (Dannenberg i Grapentin, 2016). Budući da je implementacija sadržaja održivog razvoja u obrazovanje odraslih u krajnjoj odgovornosti nastavnika u obrazovanju odraslih, postavlja se pitanje jesu li nastavnici u obrazovanju odraslih spremni implementirati sadržaje održivog razvoja u svoju nastavnu praksu te posjeduju li potrebne generičke (opće) i specifične kompetencije koje su im pritom potrebne za uspješno implementiranje sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih.

6.2. Ciljevi i zadaci istraživanja

Temeljni je cilj ovog istraživanja²⁶ ispitati i utvrditi posjeduju li nastavnici u obrazovanju odraslih kompetencije za implementaciju održivog razvoja u nastavu, odnosno jesu li nastavnici u obrazovanju odraslih spremni implementirati sadržaje održivog razvoja u nastavu. Pritom će se nastojati ispitati i utvrditi stavovi i (samo)procjena znanja nastavnika o održivom razvoju i obrazovanju za održivi razvoj te njihova spremnost za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih u vidu implementiranja tema održivog razvoja i primijene nastavnih strategija za poučavanje održivog razvoja.

Temeljni cilj istraživanja proveden je kroz sljedeće istraživačke zadatke:

1. Ispitati i analizirati poimanje održivog razvoja iz perspektive nastavnika u obrazovanju odraslih
2. Ispitati i analizirati stavove i (samo)procjenu znanja nastavnika u obrazovanju odraslih o održivom razvoju te obrazovanju za održivi razvoj u kontekstu obrazovanja odraslih
3. Ispitati i analizirati procjenu važnosti tema održivog razvoja za obrazovanje odraslih
4. Ispitati i utvrditi uključuju li predmeti koje nastavnici predaju teme održivog razvoja
5. Ispitati i utvrditi motivatore za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu
6. Ispitati i analizirati učestalost primjene nastavnih strategija za poučavanje o održivom razvoju
7. Ispitati i analizirati (samo)procjenu posjedovanja generičkih (općih) i specifičnih kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj
8. Ispitati (samo)procjenu spremnosti i motiviranosti za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih
9. Ispitati i utvrditi postojanje statistički značajnih razlika u stavovima i (samo)procjenama ispitanika s obzirom na spol, dob, godine radnog staža u obrazovanju odraslih, područje završenog obrazovanja te radni status i opterećenje u ustanovi za obrazovanje odraslih.

²⁶ Istraživanje se provodi u sklopu istraživačkog projekta „*Andragoški djelatnici i obrazovanje za održivi razvoj (ADOOR)*“ koji financira Sveučilište u Rijeci, a čiji je voditelj izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić s Filozofskoga fakulteta u Rijeci.

6.3. Nezavisne i zavisne varijable u istraživanju

Nezavisne varijable u ovom istraživanju su:

spol, dob, godine radnog staža u obrazovanju odraslih, područje završenog obrazovanja te radni status i opterećenje u ustanovi za obrazovanje odraslih.

Zavisne varijable u ovom istraživanju su:

stavovi nastavnika o održivom razvoju i obrazovanju za održivi razvoj, znanja nastavnika o održivom razvoju i obrazovanju za održivi razvoj, teme održivog razvoja, motivatori za implementaciju održivog razvoja u nastavu, nastavne strategije za poučavanje o održivom razvoju, generičke (opće) i specifične kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj te spremnost i motiviranost za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu.

6.4. Istraživačke metode i instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja korištena je metoda ankete koja se primjenjuje u svrhu istraživanja mišljenja i stavova populacije o društveno relevantnim pitanjima. U anketi se kao osnovni izvor podataka koriste osobni iskazi ispitanika o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanju, prikupljeni pomoću odgovarajućeg standardiziranog niza pitanja (Milas, 2009). Kako bi se prikupili potrebni podaci od ispitanika, razvijen je instrument istraživanja – anketni upitnik (Prilog 1.) koji se provodio *on-line*, odnosno putem mrežne ankete²⁷. Anketni upitnik korišten u ovom istraživanju sastoji se od sljedećih dijelova:

- 1) opći podaci o ispitaniku/ci;
- 2) poimanje održivog razvoja, stavovi i (samo)procjena znanja nastavnika u obrazovanju odraslih o održivom razvoju i obrazovanju za održivi razvoj;
- 3) teme održivog razvoja u obrazovanju odraslih;
- 4) nastavne strategije za poučavanje o održivom razvoju;
- 5) kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj; te

²⁷ Razlozi odabira ovog pristupa relativno su niski troškovi provođenja istraživanja, racionalizacija vremena te mogućnost automatskog generiranja prikupljenih podataka. S obzirom na pojavu pandemije COVID-19, preporuke Odsjeka za pedagogiju također su išle u smjeru provođenja *on-line* istraživanja.

6) spremnost i motiviranost za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu.

Na samom početku anketnog upitnika nalazi se kratak tekst opisa istraživanja u kojem su ukratko objašnjeni svrha i cilj istraživanja te suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Prvi dio anketnog upitnika čine opći podaci o ispitaniku/ci koji obuhvaćaju nekoliko nezavisnih varijabli (spol, dob, stupanj završenog inicijalnog obrazovanja, stečeno zvanje uz naznaku struke, godine radnog staža u obrazovanju odraslih, županiju zaposlenja (županiju u kojoj se nalazi ustanova za obrazovanje odraslih), radni status i opterećenje u ustanovi za obrazovanje odraslih, predmete i/ili grupe predmeta koje nastavnici predaju te podjelu predmeta na pripadajuće programe formalnog i/ili neformalnog obrazovanja).

Drugi dio anketnog upitnika sastoji se od jednog pitanja otvorenog tipa i tri ljestvice procjene (ljestvica procjene stavova o održivom razvoju, ljestvica procjene stavova o obrazovanju za održivi razvoj te ljestvica (samo)procjene znanja o održivom razvoju i obrazovanju za održivi razvoj. U prvom se pitanju otvorenog tipa traži kratak opis osobnog poimanja održivog razvoja, nakon kojeg slijedi prva ljestvica Likertovog tipa koja se sastoji od ukupno 13 čestica o održivom razvoju s pripadajućim vrijednostima *Uopće se ne slažem (1), Ne slažem se (2), Niti se ne slažem niti se slažem (3), Slažem se (4), U potpunosti se slažem (5)* i *Ne znam (0)*. Druga ljestvica Likertovog tipa sastoji se od ukupno 10 čestica o obrazovanju za održivi razvoj (u kontekstu obrazovanja odraslih) s pripadajućim vrijednostima *Uopće se ne slažem (1), Ne slažem se (2), Ne znam/nisam siguran/a (3), Slažem se (4) i U potpunosti se slažem (5)*. Posljednjom ljestvicom mjeri se (samo)procjena znanja nastavnika o održivom razvoju te obrazovanju za održivi razvoj, pri čemu su za (samo)procjenu znanja ponuđene ocjene: *nedovoljno (1), dovoljno (2), dobro (3), vrlo dobro (4) te odlično (5)*. Navedene su ljestvice definirane u skladu s proučenom literaturom o održivom razvoju i obrazovanju za održivi razvoj (Grund i Brock, 2020) uz posebnu prilagodbu kontekstu obrazovanja odraslih te po uzoru na *Anketni upitnik o održivom razvoju – Anketni upitnik za nastavnike srednjih škola u Republici Hrvatskoj*, instrument razvijen za potrebe istraživačkog projekta „*Formalno obrazovanje u funkciji održivog razvoja*“ (*forOR*), pod potporom Hrvatske zaklade za znanost.

U trećem dijelu anketnog upitnika nalaze se ljestvica Likertovog tipa kojom se uz pomoć pripadajućih vrijednosti *Iznimno nevažna (1), Nevažna (2), Ni nevažna ni važna (3), Važna (4) ili Iznimno važna (5)*, ispituje procjena važnosti tema održivog razvoja za obrazovanje odraslih. Nakon ljestvice procjene slijede dva poluotvorena pitanja kojima se nastoji utvrditi obuhvaća

li predmet koji ispitanik predaje neke od ranije navedenih tema ili neke druge teme održivog razvoja te smatraju li ispitanici da bi u predmet koji predaju trebali implementirati teme održivog razvoja. U posljednjem je pitanju u ovom dijelu predloženo ukupno 8 mogućih motivatora za (dodatno) implementiranje tema održivog razvoja u nastavu, pri čemu su za odgovore ponuđene opcije „motiviralo bi me“ i „ne bi me motiviralo“. U svim je pitanjima predviđena mogućnost navođenja (drugih) tema, odnosno drugih motivatora. Drugi dio anketnog upitnika konstruiran je na osnovi proučene literature (Aceska i Nikoloski, 2017; UNESCO, 2018).

U četvrtom dijelu anketnog upitnika nalaze se dvije ljestvice Likertovog tipa. Prvom se ljestvicom mjeri se učestalost primjene 6 nastavnih strategija na ljestvici s pripadajućim vrijednostima *Nikada (1), Rijetko (2), Povremeno (3), Često (4) te Uvijek (5)*. Drugom se ljestvicom, koja se sastoji od ukupno 13 tvrdnji, nastoje ispitati stavovi nastavnika o nastavnim strategijama koje primjenjuju u svom radu, pri čemu se tvrdnje procjenjuju uz pomoć pripadajućih vrijednosti *Uopće se ne slažem (1), Ne slažem se (2), Ne znam/nisam siguran/a (3), Slažem se (4) i U potpunosti se slažem (5)*. Tvrdnje na ljestvici konstruirane su na osnovu opisa tradicionalnog i suvremenog modela nastave u obrazovanju odraslih (Koludrović i Vučić, 2018). U petom dijelu upitnika nalazi se ljestvica na kojoj se, uz pripadajuće vrijednosti *Uopće ne posjedujem (1), Posjedujem u maloj mjeri (2), Djelomično posjedujem (3), Posjedujem u velikoj mjeri (4) te U potpunosti posjedujem (5)* procjenjuje posjedovanje ukupno 28 generičkih (općih) i specifičnih kompetencija nastavnika u obrazovanju za održivi razvoj (Prilog 2.). Kompetencije su osmišljene na temelju modela andragoških kompetencija (Buiskool i sur., 2010) te uz proučavanje recentne literature i ostalih prikazanih modela nastavničkih kompetencija u obrazovanju za održivi razvoj.

U posljednjem dijelu anketnog upitnika nalazi se ljestvica Likertovog tipa od ukupno 6 osmišljenih tvrdnji vezanih za motivaciju i spremnost za implementaciju održivog razvoja u nastavu uz pripadajuće vrijednosti *Uopće se ne odnosi na mene (1), Odnosi se na mene u manjoj mjeri (2), Osrednje se odnosi na mene (3), Odnosi se na mene u većoj mjeri (4) te Izrazito se odnosi na mene (5)*. Na samom kraju anketnog upitnika nalazi se slobodan prostor za upisivanje dodatnih objašnjenja odgovora ili komentara vezanih za anketni upitnik²⁸.

²⁸ Od ukupno 11 komentara na sadržaj upitnika, 10 ih je pozitivno, a 1 komentar je negativan.

6.5. Obilježja uzorka istraživanja

Populaciju u ovom istraživanju čine nastavnici u obrazovanju odraslih koji su zaposleni u ustanovama za obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj²⁹. U istraživanju je sudjelovao namjerni, prigodan uzorak nastavnika zaposlenih u ustanovama za obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj koji su se odazvali pozivu za sudjelovanje u istraživanju, odnosno nastavnici koji su ispunili mrežnu anketu. Od ukupno 165 nastavnika u obrazovanju odraslih koji su pristali sudjelovati u istraživanju, samo je njih 86 u cijelosti ispunilo anketni upitnik³⁰. Čak 54 ispitanika od ispunjavanja anketnog upitnika odustalo je na samom početku, što je, uz mali odaziv, mogući pokazatelj nedovoljne zainteresiranosti nastavnika u obrazovanju odraslih za temu održivog razvoja.

Tablica 2. Spol ispitanika

		Spol	
		f	%
Validno	Ženski	55	64,0
	Muški	31	36,0
	Ukupno	86	100,0

U istraživanju je sudjelovalo 64% ženskih i 36% muških ispitanika (Tablica 2.), prosječne dobi oko 43 godine (SD= 10,35), s rasponom dobi od 23 do 68 godina. Tablica 3. prikazuje raspodjelu ispitanika u pet dobnih skupina pri čemu je vidljivo da je u istraživanju sudjelovalo najviše ispitanika (36,0%) u dobi od 30 do 39 godina, zatim 29,1% ispitanika u dobi od 40 do 49 te 23,3% ispitanika u dobi od 50 do 59 godina. Najmanje (4,7%) ispitanika je u dobi od 60 do 68 godina, a relativno malen postotak ispitanika (7,0%) u dobi od 23 do 29 godina.

²⁹ U bazi *Andragošskog zajedničkog upisnika podataka (AZUP)*, dostupni podaci o ustanovama za obrazovanje odraslih, međutim podaci u AZUP-u uneseni su od strane samih ustanova do 24. studenog 2011. godine i od tada nisu ažurirani. U istraživanju provedenom tijekom 2015. godine u suradnji ASOO, Filozofskoga fakulteta u Splitu, Ekonomskoga fakulteta u Zagrebu, Sveučilišta u Zadru i Hrvatskoga andragošskog društva, procijenjeno je da je u sustavu obrazovanja odraslih u Republici Hrvatskoj zaposleno više od 10 000 nastavnika (Reić Ercegovac i sur., 2016). Recentniji podaci o broju ustanova za obrazovanje odraslih i nastavnika zaposlenih u sustavu obrazovanju odraslih u Republici Hrvatskoj nisu dostupni.

³⁰ Zanimljivo je primijetiti da je manji odaziv nastavnika zaposlenih u različitim ustanovama za obrazovanje odraslih za sudjelovanje u istraživanju koje se bavilo održivim razvojem zabilježen i u Latviji (jedino dostupno recentnije istraživanje o održivom razvoju provedeno na nastavnicima u obrazovanju odraslih), gdje je od ukupno 139 nastavnika koji su pristali sudjelovati u istraživanju, samo njih 43 ispunilo anketni upitnik (Vintere, 2020). Potrebno je napomenuti da, s obzirom na određena metodološka ograničenja ovog istraživanja (detaljnije u poglavlju *Postupci prikupljanja, obrade i analize podataka*) i mali uzorak ispitanika, nije moguće izvoditi generalizacije, no moguće je prepoznati određene tendencije, trendove i probleme u kontekstu implementacije sadržaja održivog razvoja u obrazovanje odraslih te identificirati i predložiti pravce za buduća istraživanja.

Tablica 3. Dobna skupina ispitanika

Dob (godine)		
	f	%
Validno		
23 - 29	6	7,0
30 - 39	31	36,0
40 - 49	25	29,1
50 - 59	20	23,3
60 - 68	4	4,7
Ukupno	86	100,0

S obzirom na stupanj završenog inicijalnog obrazovanja, najviše je visokoobrazovanih nastavnika, a znatno manje nastavnika sa stečenim ostalim stupnjevima obrazovanja (Tablica 4.). Od ukupnog broja ispitanika (N=86), najviše ispitanika (70,9%) završilo je diplomski studij, potom poslijediplomski specijalistički studij (10,5%) i preddiplomski studij (9,3%), dok ih je najmanje završilo znanstveni magisterij (prije Bolonjskog procesa) (3,5%), dodiplomski studij (prije Bolonjskog procesa) (2,3%) i doktorat znanosti (2,3%). Samo je jedan ispitanik (1,2%) kao najviši stečeni stupanj obrazovanja naveo srednju stručnu spremu.

Tablica 4. Stupanj završenog inicijalnog obrazovanja

Stupanj završenog inicijalnog obrazovanja		
	f	%
Validno		
Srednja stručna sprema	1	1,2
Dodiplomski studij (prije Bolonjskog procesa)	2	2,3
Preddiplomski studij	8	9,3
Diplomski studij	61	70,9
Poslijediplomski specijalistički studij	9	10,5
Znanstveni magisterij (prije Bolonjskog procesa)	3	3,5
Doktorat znanosti	2	2,3
Ukupno	86	100,0

Tablica 5. Skupine ispitanika s obzirom na područje završenog obrazovanja

Područje završenog obrazovanja		f	%
Validno	Društveno-humanističko područje	59	68,6
	Tehničko područje	17	19,8
	Biomedicinsko i zdravstveno područje	5	5,8
	Biotehničko područje	3	3,5
	Prirodoslovno područje	2	2,3

Tablica 5. prikazuje skupine ispitanika s obzirom na područje završenog obrazovanja. Vidljivo je da je najviše ispitanika završilo obrazovanje iz područja društveno-humanističkih znanosti (N=59), pri čemu je najveći broj ispitanika u stečenom zvanju profesora/magistra edukacije različitih jezika (35,6%) te u stečenom zvanju diplomiranog ekonomista/magistra ekonomije (27,1%). Podjednako ispitanika u stečenom je zvanju diplomiranog informatičara/magistra informatike (6,8%), profesora/magistra pedagogije (6,8%), te nešto manje u zvanju sveučilišnog specijalista za ekonomiju (3,4%) i profesora povijesti (3,4%). Po jedan ispitanik je stečenom u zvanju majstora natkonobara, prvostupnika psihologije, prvostupnika novinarstva, stručnog prvostupnika poslovne informatike, magistra politologije, magistra kineziologije, diplomiranog učitelja, magistra edukacije informatike, sveučilišnog specijalista menadžmenta i turizma, sveučilišnog specijalista ljudskih resursa i društva znanja te doktora znanosti kineziologije, diplomiranog teologa te doktora povijesnih znanosti³¹.

Obrazovanje iz područja tehničkih znanosti završilo je 17 ispitanika, od čega ih je najviše u stečenom zvanju diplomiranog inženjera/magistra inženjera prometa (23,5%), diplomiranog inženjera/magistra inženjera računarstva (17,6%) te diplomiranog inženjera/magistra inženjera elektrotehnike (17,6%). Po jedan ispitanik u zvanju je prvostupnika računarstva, inženjera informacijske tehnologije, inženjera grafičke tehnologije, magistra geodezije i geoinformatike, magistra inženjera građevinarstva, stručnog specijalista poslovnih informacijskih sustava, stručnog specijalista inženjera sigurnosti te diplomiranog inženjera strojarstva.

³¹ Sveukupan postotak veći je od 100% s obzirom na to da su neki ispitanici stekli dva zvanja, primjerice profesor pedagogije i talijanskog jezika.

Znatno manje ispitanika završilo je obrazovanje iz područja biomedicine i zdravstva (N=5). Od njih 5, po jedan je ispitanik u stečenom zvanju prvostupnika fizioterapije, diplomiranog fizioterapeuta, magistra farmacije, magistre sestrinstva te magistra medicinsko-laboratorijske dijagnostike. Obrazovanje iz područja biotehničkih znanosti završila su 3 ispitanika, od kojih su dva ispitanika u stečenom zvanju diplomiranog inženjera poljoprivrede/agronomije te jedan ispitanik u stečenom zvanju magistra agronomije. Najmanje ispitanika (N=2) završilo je obrazovanje iz područja prirodnih znanosti, od čega je jedan ispitanik u stečenom zvanju profesora biologije i kemije, a drugi profesora matematike.

Vidljivo je da su sustav obrazovanja odraslih uglavnom uključeni različiti profili nastavničkog kadra (učitelji, profesori) te stručnjaci iz različitih struka i zanimanja (ekonomisti, inženjeri...), što ne čudi s obzirom na to da u Republici Hrvatskoj još uvijek ne postoji andragoška profesija (Kušić, Klapan i Vrcelj, 2015), niti izgrađen sustav obrazovanja kadra za rad s odraslima zbog čega se u sustav obrazovanja odraslih uključuju različiti kadrovi (Klapan i Čavar, 2008).

Tablica 6. Godine radnog staža u obrazovanju odraslih

Godine radnog staža u obrazovanju odraslih		
	f	%
<1 - 5 godina	34	39,5
Validno 6 - 10 godina	20	23,3
11 i više	31	36,0
Ukupno	85	98,8
Nedostaje	1	1,2
Ukupno	86	100,0

U prosjeku, ispitanici imaju oko 10 godina radnog staža u obrazovanju odraslih (SD=8,13), u rasponu od manje od 1 godine do 35 godina radnog staža. U Tablici 6. prikazane su skupine ispitanika u odnosu na godine radnog staža u obrazovanju odraslih. U skupini od manje od 1 do 5 godina radnog staža u obrazovanju odraslih nalazi se 39,5% ispitanika, u skupini od 6 do 10 godina radnog staža 23,3% dok 36,0% ispitanika ima 11 i više godina radnog staža u obrazovanju odraslih.

Ustanove za obrazovanje u kojima rade nastavnici obuhvaćeni istraživanjem nalaze se u 13 hrvatskih županija i Gradu Zagrebu (Tablica 7.). U istraživanju je sudjelovalo najviše nastavnika zaposlenih u ustanovama za obrazovanje odraslih u Osječko-baranjskoj županiji (16,3%), Vukovarsko-srijemskoj županiji (14,0%) i Gradu Zagrebu (11,6%). Podjednak broj ispitanika zaposlen je u ustanovama za obrazovanje odraslih u Primorsko-goranskoj županiji (10,5%), Istarskoj županiji (10,5%) i Krapinsko-zagorskoj županiji. Nešto manji broj ispitanika zaposlen je u ustanovama za obrazovanje odraslih na području Splitsko-dalmatinske županije (7,0%), Međimurske županije (5,8%), Zagrebačke županije (5,8%) te Koprivničko-križevačke županije (3,5%), dok je najmanje ispitanika zaposleno u ustanovama za obrazovanje odraslih u Brodsko-posavskoj županiji (2,3%), Sisačko-moslavačkoj županiji (1,2%), Varaždinskoj županiji (1,2%) te Zadarskoj županiji (1,2%).

Pozivu za sudjelovanje u istraživanju nisu se odazvali nastavnici zaposleni u ustanovama za obrazovanje odraslih u Karlovačkoj županiji, Bjelovarsko-bilogorskoj županiji, Ličko-senjskoj županiji, Virovitičko-podravskoj županiji, Požeško-slavonskoj županiji, Šibensko-kninskoj županiji te Dubrovačko-neretvanskoj županiji. Zbog većeg broja županija koje nisu zastupljene u uzorku, statistička analiza s obzirom na županiju zaposlenja ne smatra se relevantnom.

Tablica 7. Županija u kojoj se nalazi ustanova za obrazovanje odraslih

Županija u kojoj se nalazi ustanova za obrazovanje odraslih u kojoj radite		
	f	%
Osječko-baranjska županija	14	16,3
Vukovarsko-srijemska županija	12	14,0
Grad Zagreb	10	11,6
Primorsko-goranska županija	9	10,5
Istarska županija	9	10,5
Krapinsko-zagorska županija	8	9,3
Splitsko-dalmatinska županija	6	7,0
Validno Međimurska županija	5	5,8
Zagrebačka županija	5	5,8
Koprivničko-križevačka županija	3	3,5
Brodsko-posavska županija	2	2,3
Sisačko-moslavačka županija	1	1,2
Varaždinska županija	1	1,2
Zadarska županija	1	1,2
Ukupno	86	100,0

Tablica 8. prikazuje radni status i opterećenje nastavnika u ustanovi za obrazovanje odraslih. Najviše nastavnika u obrazovanju odraslih koji su sudjelovali u istraživanju zaposleno je na puno radno vrijeme (37,2%), a podjednako kao povremena vanjska suradnja (31,4%) i redovita vanjska suradnja (30,2%), dok niti jedan ispitanik nije zaposlen na pola radnog vremena. Jedna ispitanica navela je da je zaposlena u funkciji ravnateljice ustanove za obrazovanje odraslih.

Tablica 8. Radni status i opterećenje nastavnika u ustanovi za obrazovanje odraslih

Radni status i opterećenje u ustanovi za obrazovanje odraslih		
	f	%
Zaposlen/a na puno radno vrijeme	32	37,2
Redovita vanjska suradnja	26	30,2
Validno Povremena vanjska suradnja	27	31,4
Drugo	1	1,2
Ukupno	86	100,0

U Tablici 9. prikazane su grupe predmeta koje nastavnici predaju.

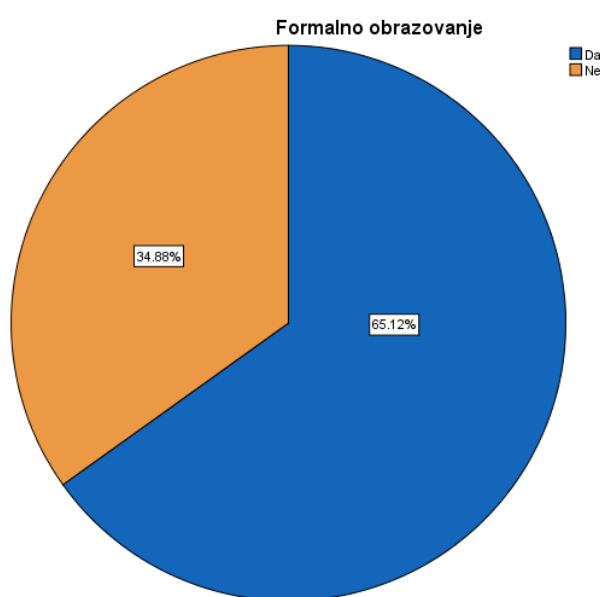
Tablica 9. Grupe predmeta koje predaju nastavnici u obrazovanju odraslih

Grupe predmeta		
	f	%
Jezična grupa predmeta	24	27,9
Informatička grupa predmeta	19	22,1
Ekonomska grupa predmeta	18	20,9
Društveno-humanistička grupa predmeta	5	5,8
Zdravstvena i farmaceutska grupa predmeta	5	5,8
Prometna grupa predmeta	4	4,7
Validno Strojarska i elektrotehnička grupa predmeta	3	3,5
Prirodoslovna grupa predmeta	2	2,3
Poljoprivredna grupa predmeta	2	2,3
Ugostiteljska grupa predmeta	1	1,2
Grupa predmeta iz područja sigurnosti i zaštite na radu	1	1,2
Ostali predmeti	1	1,2
Ukupno	85	98,8
Nedostaje	1	1,2
Ukupno	86	100,0

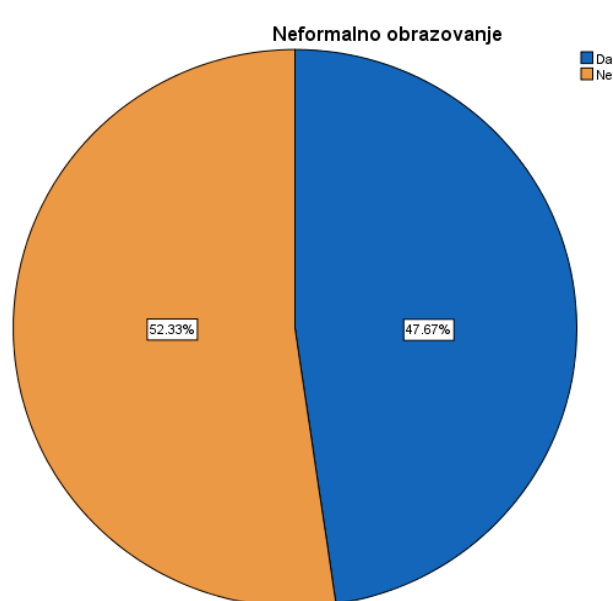
Nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju uglavnom predaju predmete iz jezične grupe predmeta (27,9%), informatičke grupe predmeta (22,1%) i ekonomske grupe predmeta (20,9%). Podjednak broj nastavnika predaje predmete iz društveno-humanističke grupe predmeta (5,8%) i zdravstvene i farmaceutske grupe predmeta (5,8%), te nešto manje njih predmete iz prometne grupe (4,7%) i strojarske i elektrotehničke grupe predmeta (3,5%). Nastavnici obuhvaćeni istraživanjem najmanje predaju predmete iz prirodoslovne (2,3%), poljoprivredne (2,3%) i ugostiteljske grupe predmeta (1,2%) te grupe predmeta iz područja sigurnosti i zaštite na radu (1,2%). Jedna ispitanica navela je da predaje stručne predmete u programu osposobljavanja za poslove trenera/ice streličarstva³².

Predmeti koje nastavnici predaju u nešto malo većem postotku dio su programa formalnog obrazovanja (65,1%), nego programa neformalnog obrazovanja (47,7%)³³, što je vidljivo i na grafikonima (Slika 4. i Slika 5.).

Slika 4. Program formalnog obrazovanja



Slika 5. Program neformalnog obrazovanja



³² S obzirom na različite grupe predmeta, i u pojedinim slučajevima nešto manji broj ispitanika koji predaju određene grupe predmeta, daljnja statistička analiza na ovoj nezavisnoj varijabli neće se provoditi.

³³ Postotak odgovora ispitanika veći je od 100% s obzirom na to da su neki predmeti dio programa i formalnog i neformalnog obrazovanja (najčešće se radi o jezicima ili predmetima iz informatičke grupe predmeta).

6.6. Postupci prikupljanja, obrade i analize podataka

Proces prikupljanja podataka trajao je od sredine lipnja do kraja kolovoza 2020. godine³⁴. Poziv i poveznica za sudjelovanje u istraživanju poslana je na službene adrese ustanova za obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj³⁵ s molbom da poziv za sudjelovanje u istraživanju proslijede svim nastavnicima u obrazovanju odraslih koji su zaposleni u njihovim ustanovama.

Za obradu podataka korišten je statistički program *IBM SPSS Statistics 22*, a prilikom obrade podataka korištene su univarijantne i bivarijantne statističke metode. Na varijablama su izračunate frekvencije, postotci, središnja vrijednost, standardna devijacija te raspršenost. Statistički značajne razlike s obzirom na spol utvrđene su t-testom za nezavisne uzorke, dok je za utvrđivanje statistički značajnih razlika s obzirom na ostale nezavisne varijable (dob, godine radnog staža, područje završenog obrazovanja te radni status i opterećenje u ustanovama za obrazovanje odraslih) korištena jednosmjerna analiza varijance za nezavisne uzorke (ANOVA), uz Bonferroni test višestrukih usporedbi te neparametrijsku zamjenu u slučajevima ako parametrijski preduvjeti nisu zadovoljeni (Kruskal-Wallis test). Dobiveni rezultati analizirani su i interpretirani u skladu s postavljenim ciljem i zadacima istraživanja, a u radu se prikazuje analiza i interpretacija varijabli na kojima je uočena statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika. Svi su testovi provedeni na razini rizika od 5%.

³⁴ Izbijanje pandemije COVID-19 i *lockdown* u ožujku 2020. godine prilikom kojeg su zatvorene sve obrazovne ustanove u Republici Hrvatskoj, posljedično su utjecali na nacrt istraživanja, kao i na provedbu istraživanja čije je početak bilo planiran ranije. Provedba istraživanja započela je tek u lipnju, kada djelatnici u obrazovnim ustanovama i inače imaju povećan opseg posla, a s obzirom na primoranost provođenja on-line nastave ove godine i dodatno. Osim toga, istraživanje je dijelom provedeno i za vrijeme godišnjih odmora, što svakako treba uzeti u obzir kao jedan od mogućih izazova za sudjelovanje u istraživanju. Proces anketiranja odvijao se u tri ciklusa. U prvom je ciklusu poslan inicijalni poziv za sudjelovanje u istraživanju, u drugom je ciklusu poslan prvi podsjetnik za sudjelovanje u istraživanju, a u trećem je ciklusu poslan drugi podsjetnik za sudjelovanje u istraživanju.

³⁵ S obzirom na to da ne postoji baza osobnih e-mail adresa nastavnika u obrazovanju odraslih, dolazak do ispitanika bio je znatno otežan. U konačnici je molba za sudjelovanje u istraživanju poslana na službene elektroničke adrese 117 ustanova za obrazovanje odraslih (zatražene i dobivene od ASOO) uz molbu da se proslijedi svim nastavnicima u obrazovanju odraslih koji su zaposleni u tim ustanovama. Međutim, i na velik broj poslanih e-mailova povratno je dobivena poruka o nevažećoj elektroničkoj pošti ili nemogućnosti primitka poruke zbog popunjenosti kvote primitka mailova. Na navedene je proslijeđene e-mail poruke potvrdu o primitku konačno povratno poslalo svega 20 ustanova, dok je dio ustanova povratno javio da su zbog cjelokupne situacije i specifičnosti obrazovnih programa koje nude do daljnega zatvorene.

6.7. Istraživačka etika

Prilikom provedbe istraživanja posebno su uvažavana pravila istraživačke etike. Ciljevi i način prikupljanja podataka u skladu su s etičkim standardima istraživanja te Etičkim kodeksom Sveučilišta u Rijeci. Na početku ispunjavanja anketnog upitnika ispitanici su upoznati s ciljevima i svrhom provođenja istraživanja te su u istom mogli dobrovoljno pristati ili odbiti sudjelovati, čime je primijenjeno načelo izričitog, svjesnog i informiranog pristanka ispitanika na sudjelovanje u istraživanju. Ispitanici su od sudjelovanja u istraživanju mogli odustati na samom početku ili u bilo kojem drugom trenutku. Ispitanicima je zajamčena anonimnost, kao i povjerljivost podataka, čime je ispoštovano načelo privatnosti i zaštite osobnih podataka.

7. Rezultati i rasprava

7.1. Poimanje održivog razvoja iz perspektive nastavnika u obrazovanju odraslih

Na samom početku anketnog upitnika od ispitanika je zatraženo da u slobodnoj formi definiraju, odnosno ukratko opišu osobno poimanje održivog razvoja. Od ukupno 85 ispitanika koji su odgovorili na pitanje što za njih označava pojam održivi razvoj, njih 21,1% održivi razvoj poima na način na koji ga je definirala Svjetska komisija za okoliš i razvoj Ujedinjenih naroda u *Brundtland izvješću*, odnosno kao razvoj koji zadovoljava potrebe sadašnjih generacija, uz brigu za mogućnosti budućih generacija da i one zadovolje svoje potrebe (WCED, 1987):

„Održivi razvoj podrazumijeva odgovorno korištenje prirodnih resursa s ciljem zadovoljenja potreba sadašnje generacije uz brigu za potrebe budućih generacija.“ (M, 55 god., Grad Zagreb)

„Razvoj kojim se zadovoljavaju potrebe današnjih generacija, a da se ne ugrožavaju potrebe budućih generacija.“ (Ž, 55 god., Međimurska županija)

„Promišljanje i primjena mogućnosti zadovoljavanja sadašnjih potreba (npr. u nastavi, svakodnevnim životnim aktivnostima...), a da se pri tome ne ugrožava mogućnost budućih generacija u zadovoljavanju njihovih potreba, uzimajući u obzir ekonomske i društvene čimbenike te posebice aspekte vezane za zaštitu okoliša.“ (Ž, 43 god., Istarska županija)

„Zadovoljavanje potreba današnjih naraštaja bez ugrožavanja mogućnosti budućih naraštaja da ostvare iste.“ (Ž, 56 god., Splitsko-dalmatinska županija).

„Održivi razvoj je strategija razvoja gospodarstva i društva na način koji ne ugrožava okoliš. Cilj je osigurati napredak bez ugrožavanja temelja na kojima se taj napredak gradi, jer ugrožavanje temelja - poput prirodnih resursa - ugrožava i mogućnost napredovanja u budućnosti.“ (M, 27 god., Osječko-baranjska županija)

„Interaktivna suradnja između društva i zajednice, gospodarstva i ekologije uz poštivanje prirodnih resursa za dobrobit budućih generacija.“ (Ž, 47 god., Koprivničko-križevačka županija).

U posljednja dva citata naglašene su sve tri dimenzije održivog razvoja – okolišna, socijalna i ekonomska dimenzija, međutim tek nekolicina ispitanika (14,1%) u svojim je opisima spomenula sve tri navedene dimenzije. Ispitanici održivi razvoj uglavnom povezuju s dvije ili samo s jednom, najčešće okolišnom dimenzijom održivog razvoja, što je vidljivo u sljedećim izdvojenim citatima:

„Život u skladu s prirodom.“ (Ž, 61 god., Primorsko-goranska županija).

„Razvoj bez štete za okoliš.“ (Ž, 40 god., Grad Zagreb)

„Razvoj koji vodi brigu o okolišu.“ (Ž, 40 god., Istarska županija)

„Sklad ekonomije i ekologije.“ (M, 33 god., Osječko-baranjska županija)

„Usklađenost gospodarskog razvoja nekog prostora s poštivanjem i zaštitom prirodnih resursa.“ (Ž, 42 god., Međimurska županija)

„Način proizvodnje i potrošnje koji vodi računa o prirodnim resursima ekosustava unutar kojeg se ti procesi odvijaju.“ (M, 40 god., Vukovarsko-srijemska županija)

„Strategija kontinuiranog društvenog i ekonomskog napretka.“ (Ž, 28 god., Osječko-baranjska županija)

„Razvoj kojim se uzima u obzir utjecaj na prirodu.“ (M, 47 god., Osječko-baranjska županija).

Neki ispitanici održivi razvoj definiraju još i uže, navodeći samo određene sadržaje ili teme održivog razvoja kao što su primjerice obnovljivi izvori energije, recikliranje, očuvanje prirodnih resursa, razvoj tehnologija i slično:

„Proizvodnja nečeg novog korištenjem starih ili ponovno korištenih materijala.“
(Ž, 33 god., Primorsko-goranska županija)

„Održivi razvoj znači korištenje obnovljivih izvora energije, recikliranje i sl.“ (Ž, 24 god., Istarska županija)

„Razvijanje tehnologija budućnosti.“ (M, 43 god., Krapinsko-zagorska županija).

S druge strane, nekolicina ispitanika održivi razvoj definira u nešto općenitijem i neodređenijem smislu, primjerice kao:

„Opstanak.“ (Ž, 53 god., Vukovarsko-srijemska županija)

„Ulaganje u sigurnu budućnost.“ (Ž, 54 god., Primorsko-goranska županija)

„Razvoj održiv u dugom roku.“ (Ž, 33 god., Krapinsko-zagorska županija)

„Jedini model koji osigurava opstanak.“ (Ž, 45 god., Krapinsko-zagorska županija)

„Nešto što će se dugoročno moći iskoristiti“ (Ž, 37 god., Primorsko-goranska županija).

17,6% ispitanika pojam održivog razvoja povezuje s obrazovanjem i/ili konceptom cjeloživotnog učenja, najčešće u kontekstu stručnog usavršavanja i stjecanja kompetencija te kurikularnih promjena:

„Održivi razvoj u obrazovanju odraslih je konstantno usavršavanje zaposlenika, praćenje trendova i novih smjerova u obrazovanju, REALNA povezanost s tržištem rada i uspostava sustava kvalitete u ustanovama za obrazovanje odraslih.“ (Ž, 37 god., Istarska županija)

„Ulaganje u stjecanje novih znanja i kompetencija vezano za korištenje i očuvanje prirodnih resursa.“ (Ž, 63 god., Istarska županija)

„Edukacija polaznika s ciljem da što aktivnije sudjeluju u gospodarskim pitanjima te što bolje socijalizacije u društvu.“ (M, 28 god., Međimurska županija)

„Konstantno usavršavanje i primjena novih tehnologija i tehnika kroz cjeloživotno učenje.“ (M, 47 god., Grad Zagreb)

„Obogaćivanje ponude stručnog usavršavanja, kurikularne promjene u hrvatskom obrazovnom sustavu, konkretno osmišljavanje projekata itd.“ (Ž, 43 god., Osječko-baranjska županija)

„Pod pojmom održivi razvoj smatram cijeloživotno obrazovanje.“ (M, 48 god., Krapinsko-zagorska županija)

„Kontinuirano obrazovanje nastavnika (formalno i neformalno) kako bi ostao u toku s gospodarskim i istraživačkim temama koje predaje.“ (M, 32 god., Grad Zagreb)

„U smislu edukacije, kombinacija stručnog teorijskog obrazovanja uz oslanjanje na realno radno iskustvo i stvarne primjere iz žive prakse. Ta spona između modernog školskog i tradicionalnog 'majstor-šegrt' pristupa, gdje se znanje i inovacije prikupljene godinama samostalnog rada prelijevaju natrag u sustav obrazovanja.“ (M, 55 god., Splitsko-dalmatinska županija).

Iako je obrazovanje jedan od 17 ciljeva održivog razvoja, iz navedenih definicija moguće je učiti slabije razumijevanje koncepta održivog razvoja (kao i koncepta obrazovanja za održivi razvoj), s obzirom na to da su ponuđene definicije tek djelomično na tragu definicija održivog razvoja ili obrazovanja za održivi razvoj. Ispitanici su ponudili još neke definicije (i komentare) koje se ne mogu uvrstiti niti u jednu od ponuđenih kategorija, međutim u suštini ukazuju na to da ispitanici ne znaju što je održivi razvoj:

„Sustav koji sam sebe može održavati (i po mogućnosti stvarati zalihu i podlogu za bolje i više)“ (M, 55 god., Splitsko-dalmatinska županija)

„Ravnoteža između potrošenog i uloženog s dobivenim. Jednaki unos i povrat/dobrobit.“ (Ž, 39 god., Vukovarsko-srijemska županija).

Pregledom opisa, odnosno definicija održivog razvoja koje su ponudili ispitanici, moguće je uočiti da ispitanici uz održivi razvoj uglavnom vežu pozitivne konotacije (primjerice razvoj, napredak, slad, ravnoteža, opstanak), što je pokazatelj generalno pozitivnih stavova ispitanika o održivom razvoju, potvrđenih i u recentnijim istraživanjima (Vukelić, 2020). Tek jedan održivi je razvoj negativno konotirao:

„Mlaćenje prazne slame. Razvoj je razvoj.“ (M, 38 god., Osječko-baranjska županija).

7.2. Stavovi i (samo)procjena znanja nastavnika o održivom razvoju

Upoznatost s konceptom održivog razvoja te stavovi nastavnika spram održivog razvoja (dodatno) su ispitani pomoću 13 tvrdnji o održivom razvoju. Ispitanici su, uz pomoć ljestvice od **Uopće se ne slažem (1), Ne slažem se (2), Niti se ne slažem niti se slažem (3), Slažem se (4), U potpunosti se slažem (5) i Ne znam (0)**, trebali izraziti svoje (ne)slaganje s tvrdnjama o održivom razvoju (Tablica 10.).

Tablica 10. (Ne)slaganje ispitanika s tvrdnjama o održivom razvoju

Tvrdnje	% odgovora						M	SD
	1	2	3	4	5	0		
Održivi razvoj isto je što i zaštita okoliša.	10,5	29,1	22,1	31,4	7,0	0,0	2,95	1,147
Održivi razvoj zahtijeva prijelaz na obnovljive prirodne resurse.	1,2	1,2	14,0	48,8	34,9	0,0	4,15	0,790
Održivi razvoj zahtijeva smanjenje svih vrsta otpada.	1,2	3,5	5,8	41,9	46,5	1,2	4,25	0,948
Održivi razvoj podrazumijeva odgovorno korištenje prirodnih resursa s ciljem zadovoljenja potreba sadašnje generacije uz brigu za potrebe budućih generacija.	1,2	0,0	0,0	26,7	67,4	4,7	4,45	1,155
Za održivi razvoj potrebno je očuvanje biološke, socijalne, ekonomske i kulturne raznolikosti.	1,2	0,0	3,5	37,2	54,7	3,5	4,34	1,069
Održivi razvoj doprinosi gospodarskom razvoju.	3,5	3,5	4,7	41,9	44,2	2,3	4,13	0,961
Održivi razvoj je ideja bez konkretnog sadržaja.	16,3	62,8	12,8	3,5	3,5	1,2	2,12	0,887
Za održivi razvoj potrebni su ljudi koji koriste svoja demokratska prava (npr. glasaju na izborima, aktivno sudjeluju u društvenim pitanjima i izražavaju svoja mišljenja).	2,3	7,0	30,2	37,2	20,9	2,3	3,60	1,109
Održivi razvoj ima za cilj smanjiti siromaštvo u svijetu.	1,2	8,1	31,4	36,0	18,6	4,7	3,49	1,196
Za održivi razvoj potrebno je svim ljudima omogućiti pristup kvalitetnom obrazovanju.	1,2	3,5	4,7	40,7	50,0	0,0	4,35	0,823
Održivi razvoj zahtijeva smanjenje nejednakosti u društvu i zaštitu ljudskih prava.	1,2	3,5	12,8	45,3	36,0	1,2	4,08	0,961
Moje svakodnevne navike i ponašanje ne utječu na održivost.	18,6	51,2	14,0	3,5	12,8	0,0	2,41	1,211
Svojim primjerom mogu utjecati na promjenu stavova u vlastitom okruženju.	1,2	1,2,	11,6	36,0	46,5	3,5	4,15	1,133

Gotovo svi ispitanici prepoznaju da održivi razvoj podrazumijeva odgovorno korištenje prirodnih resursa s ciljem zadovoljenja potreba sadašnje generacije uz brigu za potrebe budućih generacija ($M=4,45$; $SD=1,155$), što potvrđuje činjenica da se s navedenim slaže ili u potpunosti slaže čak 94,1% ispitanika. Ispitanici se u prosjeku slažu i s drugim tvrdnjama, pri čemu se više od 90% ispitanika slaže ili u potpunosti slaže da je za održivi razvoj potrebno svim ljudima omogućiti pristup kvalitetnom obrazovanju ($M=4,35$; $SD=0,823$) te da je za održivi razvoj potrebno očuvanje biološke, socijalne, ekonomske i kulturne raznolikosti ($M=4,34$; $SD=1,069$).

Ispitanici veće slaganje izražavaju i s tvrdnjama da održivi razvoj zahtijeva smanjenje svih vrsta otpada ($M=4,25$; $SD=0,948$) te prijelaz na obnovljive prirodne resurse ($M=4,15$; $SD=0,790$), što ukazuje na to da ispitanici održivi razvoj u najvećoj mjeri povezuju s okolišnom dimenzijom. Dodatno, da je održivi razvoj isto što i zaštita okoliša ($M=2,95$; $SD=1,147$) smatra čak 38,4% ispitanika koji se slažu ili u potpunosti slažu s ovom tvrdnjom, što potvrđuje da se održivi razvoj i dalje u relativno većoj mjeri smatra sinonimom za zaštitu okoliša (Evers, 2005. prema Slurs, 2008). Ipak, ispitanici prepoznaju važnost i ekonomske i socijalne dimenzije održivog razvoja. S tvrdnjom da održivi razvoj doprinosi gospodarskom razvoju ($M=4,13$; $SD=1,146$) slaže se ili u potpunosti slaže 86,1% ispitanika, slično kao i s tvrdnjom da održivi razvoj zahtijeva smanjenje nejednakosti u društvu i zaštitu ljudskih prava ($M=4,08$; $SD=0,961$), s kojom se slaže 81,3% ispitanika.

Nešto više od polovice (58,1%) ispitanika slaže se ili u potpunosti slaže da su za održivi razvoj potrebni ljudi koji koriste svoja demokratska prava (npr. glasaju na izborima, aktivno sudjeluju u društvenim pitanjima i izražavaju svoja mišljenja) ($M=3,60$; $SD=1,109$), iako se čak 30,2% ispitanika niti ne slaže niti slaže s navedenom tvrdnjom, što u prosjeku upućuje na nešto slabiju prepoznatost važnosti aktivnog (demokratskog) građanstva u kontekstu održivog razvoja. Ispitanici se u prosjeku niti ne slažu niti slažu s tvrdnjom da održivi razvoj za cilj ima smanjiti siromaštvo u svijetu ($M=3,49$; $SD=1,196$), što je prvi od 17 ciljeva održivog razvoja. S navedenom se tvrdnjom slaže ili u potpunosti slaže tek nešto više od polovice ispitanika (54,6%), a 4,7% ispitanika procijenilo je da ne zna ima li održivi razvoj za cilj smanjenje siromaštva u svijetu. Navedenom u prilog idu i rezultati istraživanja autorice Vintere (2020) koji također pokazuju nedovoljno znanje nastavnika u obrazovanju odraslih, posebno o ciljevima održivog razvoja.

69,8% ispitanika ne slaže se ili se uopće ne slaže da njihove svakodnevne navike i ponašanja ne utječu na održivost ($M=2,41$; $SD=1,211$), a njih 82,5% smatra da svojim primjerom može utjecati na promjenu stavova u vlastitom okruženju ($M=4,15$; $SD=1,133$), što ukazuje na svjesnost o vlastitom utjecaju i mogućnosti vlastitog doprinosa održivom razvoju. Najveće neslaganje ispitanici izražavaju s tvrdnjom da je održivi razvoj ideja bez konkretnog sadržaja ($M=2,12$; $SD=0,887$) s kojom se ne slaže 79,1% ispitanika, što potvrđuje da ispitanici generalno imaju pozitivan stav spram koncepta održivog razvoja, koji su kod (budućih) nastavnika uočili i brojni drugi autori (Burmeister, Schmidt-Jacob i Eilks 2013; Keleş 2017; Tomas, Girgenti i Jackson, 2015; Pe'er, Goldman i Yavetz, 2007; Vukelić, Rončević i Vinković 2018; Waltner, Scharenberg, Hörsch i Rieß, 2020).

Daljnjom analizom nastojalo se utvrditi postoje li statistički značajne razlike između različitih grupa ispitanika u stavovima o održivom razvoju s obzirom na nezavisne varijable, odnosno spol, dob, godine radnog staža u obrazovanju odraslih, područje završenog obrazovanja te radni status i opterećenje u ustanovama za obrazovanje odraslih. Kako bi se utvrdile razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na spol, proveden je t-test za nezavisne uzorke, a razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na preostale varijable nastojale su se utvrditi primjenom jednosmjerne analize varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) uz Bonferroni test višestrukih usporedbi. Navedenim testovima testirano je svih 13 tvrdnji, od kojih je statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika uočena samo na 3 tvrdnje i to s obzirom na nezavisne varijable dobi, radnog staža u obrazovanju odraslih te područja završenog obrazovanja ispitanika.

Statistički značajna razlika u slaganju s tvrdnjom **“Održivi razvoj isto je što i zaštita okoliša”** utvrđena je s obzirom na dob ispitanika ($F(4,81)=4,461$, $p<0,05$) pri čemu je post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha pogreške) utvrđeno da ispitanici u dobi od 30 do 39 godina iskazuju veće neslaganje s navedenom tvrdnjom ($M=2,39$; $SD=1,174$) u odnosu na skupinu ispitanika u dobi od 40 do 49 godina ($M=3,48$; $SD=0,918$) i skupinu ispitanika u dobi od 50 do 59 godina ($M=3,30$; $SD=0,979$). U ovom slučaju dob objašnjava znatan postotak (18%) varijance stava na navedenoj tvrdnji ($\eta^2=0,180$). Razlike između ostalih skupina nisu utvrđene.

Statistički značajna razlika s u slaganju različitih skupina ispitanika za prethodno analiziranu tvrdnju utvrđena je i s obzirom na područje završenog obrazovanja nastavnika ($F(4,81)=3,061$, $p<0,05$). Pokazalo se da se ispitanici koji su završili obrazovanje iz društveno-humanističkog

područja statistički značajno razlikuju od ispitanika koji su završili obrazovanje iz tehničkom području. Pritom ispitanici koji su završili obrazovanje iz društveno-humanističkog područja iskazuju veće neslaganje s tvrdnjom **“Održivi razvoj isto je što i zaštita okoliša”** ($M=2,78$; $SD=1,115$) od ispitanika koji su završili obrazovanje iz tehničkog područja ($M=3,71$; $SD=0,920$). Izračunom eta kvadrata utvrđena je srednja veličina efekta, odnosno područjem obrazovanja moguće je objasniti 13% varijance stava na navedenoj tvrdnji ($\eta^2=0,131$). Statistički značajne razlike u odnosu između drugih skupina ponovno nisu utvrđene.

S obzirom na dob ispitanika utvrđena je statistički značajna razlika i u slaganju s tvrdnjom **“Za održivi razvoj potrebni su ljudi koji koriste svoja demokratska prava (npr. glasaju na izborima, aktivno sudjeluju u društvenim pitanjima i izražavaju svoja mišljenja)”** ($F(4,81)=3,170$, $p<0,05$), pri čemu se ispitanici u dobnoj skupini od 60 do 68 godina statistički značajno razlikuju od ispitanika u dobnim skupinama od 23 do 29 godina, 30 do 39 godina te 40 do 49 godina. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha pogreške) utvrđeno je da ispitanici u dobnoj skupini od 60 do 68 godina iskazuju veće neslaganje s navedenom tvrdnjom ($M=2,0$; $SD=1,826$) u odnosu na skupine ispitanika u dobi od 23 do 29 godina ($M=4,17$; $SD=0,753$), od 30 do 39 godina ($M=3,68$; $SD=0,945$) te u dobi od 40 do 49 godina ($M=3,80$; $SD=0,913$), pri čemu je varijablom dobi objašnjivo 14% varijance stava na navedenoj tvrdnji ($\eta^2=0,135$). Ovakvi rezultati ukazuju na nešto veću svjesnost mlađih nastavnika u obrazovanju odraslih o važnosti uloge aktivnog građanstva u kontekstu održivog razvoja.

S obzirom na nezavisnu varijablu radnog staža u obrazovanju odraslih, utvrđena je jedna statistički značajna razlika između ispitanika, i to u slaganju s tvrdnjom **“Održivi razvoj zahtijeva smanjene svih vrsta otpada”** ($F(2,82)=4,995$, $p<0,05$). Ispitanici s radnim stažem od 6 do 10 godina, statistički se značajno razlikuju od ispitanika s radnim stažem u rasponu od manje od 1 do 5 godina te radnim stažem od 11 i više godina. Pritom je utvrđeno da Ispitanici s radnim stažem u obrazovanju odraslih u rasponu od 6 do 10 godina iskazuju veće slaganje s navedenom tvrdnjom ($M=4,75$; $SD=0,444$) u odnosu na ispitanike sa stažem u rasponu od manje od 1 do 5 godina ($M=3,94$; $SD=1,071$) te u odnosu na ispitanike s 11 i više godina radnog staža u obrazovanju odraslih ($M=4,29$; $SD=0,938$). Ranim stažem moguće je objasniti 11% varijance stava na navedenoj tvrdnji ($\eta^2=0,109$). Statistički značajne razlike u odnosu na preostale grupe, ali i varijable, nisu utvrđene.

Dodatnom analizom tvrdnji o održivom razvoju uočeno je da su ispitanici tek rijetko birali odgovor **Ne znam (0)**, iako je iz prethodne analize definicija održivog razvoja te njihove procjene (ne)slaganja s tvrdnjama o održivom razvoju moguće zaključiti da ispitanici pokazuju nepotpuno razumijevanje koncepta održivog razvoja, odnosno posjeduju tek ograničena znanja o ovom konceptu, što je redovito potvrđivano i u rezultatima niza drugih provedenih istraživanja (Boubonari, Markos i Kevrekidis, 2013; Çakır, İrez i Doğan, 2010; Esa, 2010; Puk i Stibbards, 2010; Ryan, 2006; Spiropoulou, Antonakaki, Kontaxaki i Bouras, 2007, Vintere, 2020).

I sami ispitanici procjenjuju da tek djelomično posjeduju znanja o održivom razvoju, prosječno ocjenjujući svoje znanje kao dobro ($M=2,92$; $SD=0,936$), ocjenom kojom je svoje znanje o održivom razvoju ocijenila gotovo polovina ispitanika (47,7%). Ocjenom odlično svoje je znanje ocijenilo tek 3,5% ispitanika, a ocjenom vrlo dobro njih 20,9%. U sličnom postotku (19,8%) ispitanici su svoje je znanje o održivom razvoju ocijenili ocjenom dovoljno, dok njih 8,1% smatra da je njihovo znanje o održivom razvoju nedovoljno (Tablica 11.).

Tablica 11. Samoprocjena znanja o održivom razvoju

Kojom ocjenom ocjenjujete svoje znanje o „održivom razvoju“?		
	f	%
nedovoljno	7	8,1
dovoljno	17	19,8
dobro	41	47,7
vrlo dobro	18	20,9
odlično	3	3,5
Ukupno	86	100,0

Slično kao i u drugim istraživanjima, i ovim je istraživanjem utvrđeno da nastavnici u obrazovanju odraslih generalno imaju pozitivne stavove o održivom razvoju, međutim njihova znanja o održivom razvoju nisu na adekvatnoj razini (Vukelić, 2020). Navedeni nalazi zabrinjavaju, s obzirom na to da je istraživanjima utvrđeno da način na koji nastavnici konceptualiziraju održivi razvoj te mjera u kojoj su upoznati s tematikom održivog razvoja značajno utječu na spremnost nastavnika za uključivanje sadržaja održivog razvoja u nastavu (Borg, Gericke, Höglund i Bergman, 2012; Jickling i Wals, 2008; Sumner 2008).

7.3. Stavovi i (samo)procjena znanja nastavnika o obrazovanju za održivi razvoj

Osim stavova o održivom razvoju, za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu ključnima su se pokazali i stavovi nastavnika o obrazovanju za održivi razvoj, koji su se nastojali ispitati drugim nizom tvrdnji u prvom dijelu anketnog upitnika. Uz pomoć ljestvice od **Uopće se ne slažem (1)**, **Ne slažem se (2)**, **Ne znam/nisam siguran/a (3)**, **Slažem se (4)** i **U potpunosti se slažem (5)**, ispitanici su izražavali svoje (ne)slaganje s ukupno 10 tvrdnji o obrazovanju za održivi razvoj u kontekstu obrazovanja odraslih. U Tablici 12. prikazana je distribucija odgovora ispitanika.

Tablica 12. (Ne)slaganje ispitanika s tvrdnjama o OOR u kontekstu obrazovanja odraslih

Tvrdnje o obrazovanju za održivi razvoj							
Tvrdnje	% odgovora					M	SD
	1	2	3	4	5		
Ne razmišljam o obrazovanju za održivi razvoj (OOR).	19,8	40,7	26,7	11,6	1,2	2,34	0,965
Ustanove za obrazovanje odraslih trebale bi težiti postizanju ciljeva OOR.	1,2	0,0	8,1	73,3	17,4	4,06	0,601
Nastavnici u obrazovanju odraslih trebali bi poticati odrasle učenike na povezivanje svakodnevnih životnih i radnih iskustava s pitanjima održivog razvoja na lokalnoj razini.	1,2	2,3	7,0	65,1	24,4	4,09	0,713
OOR nije učinkovit okvir za rješavanje problema održivosti.	11,6	43,0	37,2	7,0	1,2	2,43	0,834
Kontroverzna i aktualna pitanja vezana za društvene, ekonomske i okolišne interese trebaju zauzeti značajno mjesto u nastavi u obrazovanju odraslih.	1,2	4,7	33,7	52,3	8,1	3,62	0,754
Teme OOR previše su složene za implementaciju u nastavu u obrazovanju odraslih.	12,8	46,5	37,2	2,3	1,2	2,33	0,774
Programi u obrazovanju odraslih preopterećeni su stručnim sadržajima zbog čega nema mjesta za uvođenje dodatnih sadržaja iz područja održivog razvoja.	5,8	32,6	34,9	23,3	3,5	2,86	0,960
Kao nastavnik/ca imam važnu ulogu u promicanju održivog razvoja.	2,3	5,8	20,9	54,7	16,3	3,77	0,877
Uključivanjem tema održivog razvoja u nastavu propustio/la bih obraditi druge teme.	10,5	38,4	27,9	22,1	1,2	2,65	0,979
OOR bi trebao biti obavezan predmet na studijima nastavničkih usmjerenja.	2,3	3,5	33,7	41,9	18,6	3,71	0,893

Pokazalo se da se ispitanici u prosjeku najviše smatraju da bi nastavnici u obrazovanju odraslih trebali poticati odrasle učenike na povezivanje svakodnevnih životnih i radnih iskustava s pitanjima održivog razvoja na lokalnoj razini ($M=4,09$; $SD=0,713$) te da bi ustanove za obrazovanje odraslih trebale težiti postizanju ciljeva OOR ($M=4,06$; $SD=0,601$), s čime se slaže ili u potpunosti slaže čak 90,7% ispitanika. Osim toga, 71,0% ispitanika prepoznaje važnost vlastite uloge u kontekstu promicanja održivog razvoja ($M=3,77$; $SD=0,877$). Dobiveni su rezultati nešto bolji od rezultata do kojih su istraživanjem nastavnika došli Mróz i sur. (2018), koji su uočili da samo trećina nastavnika točno definira ulogu nastavnika u OOR kao onoga koji pokazuje učenicima kako djeluje njihova lokalna zajednica i s kojim se problemima suočava.

No, iako se slažu da bi trebali poticati odrasle učenike na povezivanje svakodnevnih životnih i radnih iskustava s pitanjima održivog razvoja na lokalnoj razini, tek nešto više od polovice ispitanika (60,4%) slaže se ili u potpunosti slaže da kontroverzna i aktualna pitanja vezana za društvene, ekonomske i okolišne interese trebaju zauzeti značajno mjesto u nastavi u obrazovanju odraslih ($M=3,62$; $SD=0,754$). Ovaj je rezultat dijelom moguće objasniti predodžbama nastavnika o preopterećenosti programa u obrazovanju odraslih. Da su programi u obrazovanju odraslih preopterećeni stručnim sadržajima zbog čega nema mjesta za uvođenje dodatnih sadržaja iz područja održivog razvoja ($M=2,86$; $SD=0,960$) slaže se ili u potpunosti slaže nešto više od četvrtine ispitanika (26,8%), znatan postotak ispitanika (34,9%) procjenjuje da ne znaju ili nisu sigurni, dok se s ovom tvrdnjom ne slaže ili uopće ne slaže njih 38,4%. U otvorenom komentaru na kraju anketnog upitnika jedna je ispitanica upozorila upravo na potrebu pojednostavlivanja i umanjivanja sadržaja:

„Za sve je potrebno vrijeme, kojeg nažalost (pogotovo sada zbog pandemije) nemamo dovoljno. Ja sam sudjelovala na nekim radionicama. Svakako da je pomoglo. Mislim da bi predavači trebali pojednostaviti i umanjiti sadržaje.“
(Ž, 58. god., Istarska županija).

O preopterećenosti nastavnih kurikuluma kao značajnoj prepreci u uključivanju sadržaja održivog razvoja u poučavanje svjedoče i druga istraživanja čiji su rezultati pokazali da mnogi nastavnici procjenjuju da im zbog preopterećenosti nedostaje vremena za poučavanje o održivom razvoju (Martins i sur., 2006).

Tvrdnje s kojima se ispitanici u prosjeku najmanje slažu jesu tvrdnje da OOR nije učinkovit okvir za rješavanje problema održivosti ($M=2,43$; $SD=0,834$), da su teme OOR previše složene za implementaciju u nastavu u obrazovanju odraslih ($M=2,33$; $SD=0,774$) te da ne razmišljaju o OOR ($M=2,34$; $SD=0,965$). Navedeno ukazuje na to da više od polovine ispitanika ima pozitivne stavove o obrazovanju za održivi razvoj i implementaciji sadržaja održivog razvoja u obrazovanje odraslih te da prepoznaju važnost obrazovanja za održivi razvoj u kontekstu obrazovanja odraslih. Navedeno dodatno potvrđuje činjenica da 60,5% ispitanika smatra, odnosno slaže se ili u potpunosti slaže, da bi OOR trebao biti obavezan predmet na studijima nastavničkih usmjerenja ($M=3,71$; $SD=0,893$).

Sve ranije navedene tvrdnje o obrazovanju za održivi razvoj testirane su t-testom za nezavisne uzorke te jednosmjernom analizom varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) uz Bonferroni test višestrukih usporedbi, kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u procjenama tvrdnji između različitih grupa ispitanika u s obzirom na nezavisne varijable, odnosno spol, dob, godine radnog staža u obrazovanju odraslih, područje završenog obrazovanja te radni status i opterećenje u ustanovama za obrazovanje odraslih.

Utvrđena je statistički značajna razlika ($t(84)=3,353$; $p<0,05$) u slaganju s tvrdnjom „**Uključivanjem tema održivog razvoja u nastavu propustio/la bih obraditi druge teme**“ između muškaraca i žena, pri čemu se muškarci s navedenom tvrdnjom slažu više ($M=3,10$; $SD=0,978$) od žena ($M=2,40$; $SD=0,894$). Indeks veličine efekta ($\eta^2=0,11$) ukazuje na to da se 11% varijance stava na navedenoj tvrdnji može povezati s varijablom spola.

Procjena slaganja s tvrdnjom „**Uključivanjem tema održivog razvoja u nastavu propustio/la bih obraditi druge teme**“ pokazala se statistički značajno različita i s obzirom na dob ispitanika ($F(4,81)=3,935$, $p<0,05$), pri čemu se ispitanici u dobnoj skupini od 60 do 68 godina prema slaganju s navedenom tvrdnjom statistički značajno razlikuju od ispitanika u dobnim skupinama od 30 do 39 godina te od 50 do 59 godina. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima (uz Bonferroni metodu kontrole alpha pogreške) utvrđeno je da ispitanici u dobi od 60 do 68 godina iskazuju veće neslaganje s navedenom tvrdnjom ($M=1,5$; $SD=0,577$) u odnosu na skupinu ispitanika u dobi od 30 do 39 godina ($M=3,06$; $SD=1,031$) te skupinu ispitanika u dobi od 50 do 59 godina ($M=3,15$; $SD=0,813$). Dob pritom objašnjava znatan dio (15%) varijance stava na navedenoj tvrdnji ($\eta^2=0,153$).

Odgovori ispitanika statistički se značajno razlikuju i u stupnju slaganja s tvrdnjom **“Ustanove za obrazovanje odraslih trebale bi težiti postizanju ciljeva OOR”**, gdje je uočena statistički značajna razlika između skupina ispitanika s obzirom na radni status i opterećenost nastavnika u ustanovi za obrazovanje odraslih ($F(2,82)=5,926$, $p<0,05$). Pokazalo se da ispitanici koji su zaposleni na puno radno vrijeme iskazuju veće ($M=4,28$; $SD=0,457$) slaganje s navedenom tvrdnjom od ispitanika koji u ustanovama za obrazovanje odraslih rade kao redovita vanjska suradnja ($M=3,77$; $SD=0,711$). Radni status i opterećenje u ustanovi za obrazovanje odraslih objašnjavaju 13% varijance stava na ovoj tvrdnji ($\eta^2=0,126$).

S obzirom na radni status i opterećenost u ustanovi za obrazovanje odraslih, utvrđena je statistički značajna razlika ($F(2,82)=3,886$, $p<0,05$) u slaganju ispitanika s tvrdnjom **“Nastavnici u obrazovanju odraslih trebali bi poticati odrasle učenike na povezivanje svakodnevnih životnih i radnih iskustava s pitanjima održivog razvoja na lokalnoj razini”**, pri čemu ispitanici koji su u ustanovama za obrazovanje odraslih zaposleni na puno radno vrijeme iskazuju veće ($M=4,22$; $SD=0,659$) slaganje s navedenom tvrdnjom od ispitanika koji u ustanovama za obrazovanje odraslih rade kao redovita vanjska suradnja ($M=3,77$; $SD=0,765$). Radni status i opterećenje u ustanovi za obrazovanje odraslih pritom objašnjavaju 9% varijance stava na navedenoj tvrdnji ($\eta^2=0,087$). S obzirom na preostale varijable, nisu utvrđene statistički značajne razlike.

Dodatnom analizom procijene slaganja s tvrdnjama o obrazovanju za održivi razvoj, moguće je uočiti da je, vrlo slično kao i kod tvrdnji o održivom razvoju, nezanemariv postotak (više od 30%) ispitanika procijenilo da ne znaju ili nisu sigurni slažu li se ili ne s polovinom tvrdnji o obrazovanju za održivi razvoj u kontekstu obrazovanja odraslih. Ovi podaci ukazuju na generalno slabiju upoznatost ispitanika s konceptom obrazovanja za održivi razvoj te na slabije znanje ispitanika o ovom konceptu, na što su upozorili i rezultati istraživanja koje su proveli Mróz i sur. 2018, a što dodatno potvrđuje i (samo)procjena znanja ispitanika o obrazovanju za održivi razvoj. Primjetno je da ispitanici u prosjeku svoje znanje o obrazovanju za održivi razvoj ocjenjuju lošijim od znanja o održivom razvoju – tek s ocjenom dovoljno, prema dobrom ($M=2,45$; $SD=1,014$). Nešto manje od polovine ispitanika (41,9) svoje znanje o obrazovanju za održivi razvoj ocjenjuje dobrim, četvrtina nastavnika (24,4%) dovoljnim, dok ih gotovo podjednako (22,1%) svoje znanje o obrazovanju za održivi razvoj ocjenjuje nedovoljnim. Tek 9,3% ispitanika smatra da posjeduje vrlo dobro znanje o obrazovanju za održivi razvoj, dok svoje znanje odličnim procjenjuju tek 2 ispitanika (2,3%). (Tablica 13.).

Tablica 13. Samoprocjena znanja o obrazovanju za održivi razvoj

Kojom ocjenom ocjenjujete svoje znanje o „obrazovanju za održivi razvoj“?		
	f	%
nedovoljno	19	22,1
dovoljno	21	24,4
dobro	36	41,9
vrlo dobro	8	9,3
odlično	2	2,3
Validno	86	100,0
Ukupno	86	100,0

U skladu s prethodno iznesenim rezultatima istraživanja, moguće je zaključiti da su ispitanici tek dijelom upoznati s konceptom održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj, što ukazuje na potrebu dodatnog educiranja nastavnika u obrazovanju odraslih o spomenutim konceptima. Potrebu dodatne edukacije, posebno u kontekstu mogućnosti uključivanja tema održivog razvoja u predmet koji predaje, u otvorenom je komentaru na kraju anketnog upitnika istaknula i jedna ispitanica:

„Zaključila sam da s temom održivog razvoja nisam upoznata u dovoljnoj mjeri te da bi mi trebala dodatna edukacija, osobito o dodatnom načinu uključivanja tema iz tog područja u moj nastavni predmet.“ (Ž, 42 god., Međimurska županija).

7.4. Teme održivog razvoja u obrazovanju odraslih

Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazali su da je većina nastavnika upoznata s temama održivog razvoja te da znatan broj nastavnika prepoznaje ključne teme održivog razvoja koje bi trebale biti uvrštene u kurikulum (Burmeister, Schmidt-Jacob i Eilks 2013; Keleş 2017; Tomas, Girgenti i Jackson, 2015; Mróz i sur., 2018; Pe’er, Goldman i Yavetz, 2007; Vukelić, Rončević i Vinković 2018; Waltner, Scharenberg, Hörsch i Rieß, 2020).

U svrhu procjene relevantnosti pojedinih tema održivog razvoja za obrazovanje odraslih, ispitanicima je ponuđeno ukupno 11 tema održivog razvoja za koje su trebali procijeniti smatraju li ih **Iznimno nevažnim (1)**, **Nevažnim (2)**, **Ni nevažnim ni važnim (3)**, **Važnim (4)** ili **Iznimno važnim (5)** temama za obrazovanje odraslih.

Pokazalo se da, u prosjeku, ispitanici sve navedene teme održivog razvoja procjenjuju važnim temama za obrazovanje odraslih. Kao najvažniju temu održivog razvoja za obrazovanje odraslih ispitanici izdvajaju *zdravlje* (M=4,45; SD=0,730) koju iznimno važnom temom procjenjuje više od polovine ispitanika (54,7%). Teme održivog razvoja koje kao iznimno važne ističe gotovo polovina ispitanika su i *ljudska prava* (M=4,30; SD=0,869) te *kultura mira i nenasilnog rješavanja sukoba* (M=4,30; SD=0,841). Prosječno najmanje važnim temama održivog razvoja za obrazovanje odraslih ispitanici smatraju *ravnopravnost spolova* (M=4,12; SD=0,926) te *obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost* (M=4,12; SD=0,742), iako su i ove teme procijenjene važnim temama (Tablica 14.).

Tablica 14. Procjena važnosti tema održivog razvoja za obrazovanje odraslih

	Teme održivog razvoja					M	SD
	% odgovora						
	1	2	3	4	5		
Zdravlje	1,2	1,2	3,5	39,5	54,7	4,45	0,730
Ljudska prava	2,3	1,2	9,3	38,4	48,8	4,30	0,869
Kultura mira i nenasilnog rješavanja sukoba	2,3	0,0	10,5	39,5	47,7	4,30	0,841
Ublažavanje siromaštva	2,3	0,0	8,1	44,2	45,3	4,30	0,813
Djelovanje u kriznim situacijama	1,2	0,0	10,5	53,5	34,9	4,21	0,721
Održiva proizvodnja i potrošnja	2,3	0,0	4,7	60,5	32,6	4,21	0,738
Aktivno građanstvo	2,3	0,0	12,8	50,0	34,9	4,15	0,819
Zaštita okoliša	3,5	0,0	3,5	66,3	26,7	4,13	0,779
Kulturna raznolikost	3,5	0,0	14,0	45,3	37,2	4,13	0,905
Ravnopravnost spolova	3,5	1,2	12,8	45,3	37,2	4,12	0,926
Obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost	2,3	0,0	8,1	62,8	26,7	4,12	0,742

Provedbom jednosmjerne analize varijance za nezavisne uzorke (ANOVA), utvrđena je statistički značajna razlika u procjeni važnosti teme **kulturne raznolikosti** s obzirom na dob ispitanika ($F(4,81)=2,754$, $p<0,05$), pri čemu ispitanici u dobi od 23 do 29 godina statistički značajno više (M=4,83; SD=0,408) procjenjuju važnost navedene teme za obrazovanje odraslih u odnosu na ispitanike u dobi od 30 do 39 godina (M=3,81; SD=0,980). Dob u ovom slučaju objašnjava 12% varijance procjene važnosti navedene teme ($\eta^2=0,120$). Razlike između ostalih skupina, kao i ostalih varijabli, nisu utvrđene.

Ispitanici (N=37) su dodatno navodili i još neke teme održivog razvoja koje smatraju iznimno važnim temama za obrazovanje odraslih:

osnovna ljudska prava svih ljudi neovisno o seksualnoj orijentaciji/prava spolova; racionalno korištenje resursa; društveno poduzetništvo; IT rješenja u službi održivog razvoja; humanost i volonterizam; zaštita i briga za životinje; uzajamna pomoć i prihvaćanje različitosti; individualna i grupna socijalna odgovornost; higijena i zaštita na radnom mjestu; održivi gradovi i zajednice, čista voda i sanitarni uvjeti; klimatske promjene, društvena odgovornost, demokracija; obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost; održivi razvoj obalnog područja; pravednost, tolerancija i mir; promjena klime; tradicijske metode uzgoja i proizvodnje iz doba prije prve tehnološke revolucije; nasilje; gospodarstvo; obnovljivi izvori energije u neposrednoj potrošnji, utjecaj pojedinca na okoliš; cjeloživotno učenje za europsku konkurentnost; kako osigurati samoodrživost; ekologija; učinkovita komunikacija i duhovni razvoj; čovjek prijatelj životinja; obavezno kontinuirano obrazovanje i razvoj dodatnih vještina; građanski odgoj.

Među temama koje su ispitanici naveli uočene su i neke teme koje nisu direktno povezane s održivim razvojem u obrazovanju odraslih, primjerice:

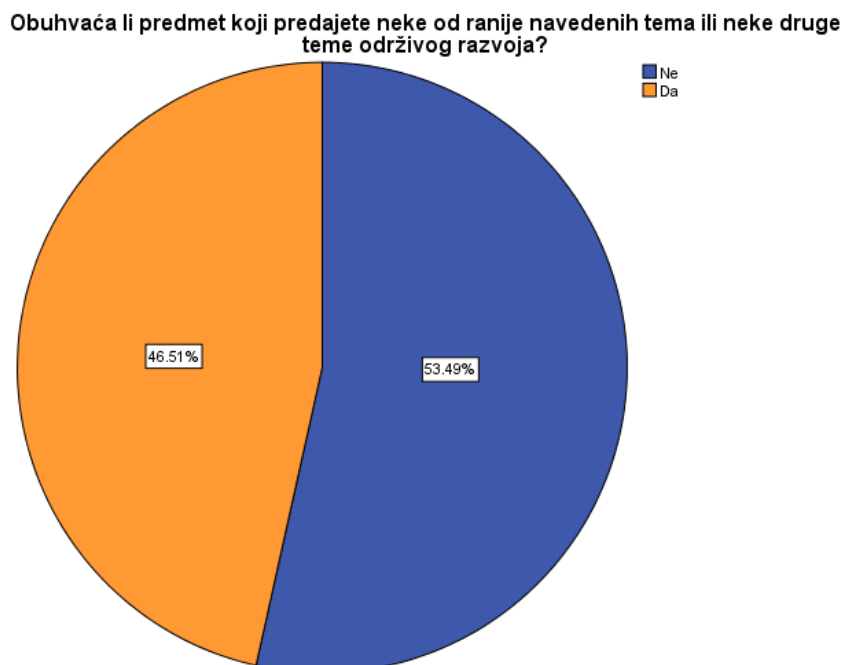
uključivanje poslodavaca u obrazovanje (aktivno) ne samo kao promatrači i kritičari svega postojećega; praktična primjena i rad na terenu; zaštita na radu (smanjenje ozljeda, profesionalnih bolesti i ozljeda u vezi s radom); uloga mladih u održivom razvoju.

Jedan ispitanik naveo je da za obrazovanje odraslih ne smatra važnom niti jednu temu jer smatra da teme održivog razvoja ne bi trebale biti dio kurikuluma.

„Niti jednu. Te teme uopće ne trebaju biti dio kurikula.“ (M, 38 god., Osječko-baranjska županija).

Rezultati pokazuju da manje od polovine ispitanika (46,5%) procjenjuje da predmet koji predaju obuhvaća neke od ranije navedenih ili neke druge teme održivog razvoja (Slika 6.).

Slika 6. Obuhvaćenost tema održivog razvoja predmetom



Kao neke od tema održivog razvoja koje su u nastavu uključene u okviru predmeta koje predaju, ispitanici izdvajaju sljedeće teme: *zaštita okoliša* (N=12); *zdravlje* (N=9); *ljudska prava* (N=9), *kulturna raznolikost* (N=9); *aktivno građanstvo* (N=6); *ravnopravnost spolova* (N=5); *obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost* (N=4); *održiva proizvodnja i potrošnja* (N=2); *djelovanje u kriznim situacijama* (N=2) te *ublažavanje siromaštva* (N=2). Četvero ispitanika navelo je da su u predmet koji predaju uključene sve navedene teme. Druge teme obuhvaćene predmetima koje predaju ispitanici uključuju: *iskorištavanje resursa*; *racionalno korištenje resursa*, *ekologija u prometu* te *utjecaj energetske postrojenja na okoliš*.

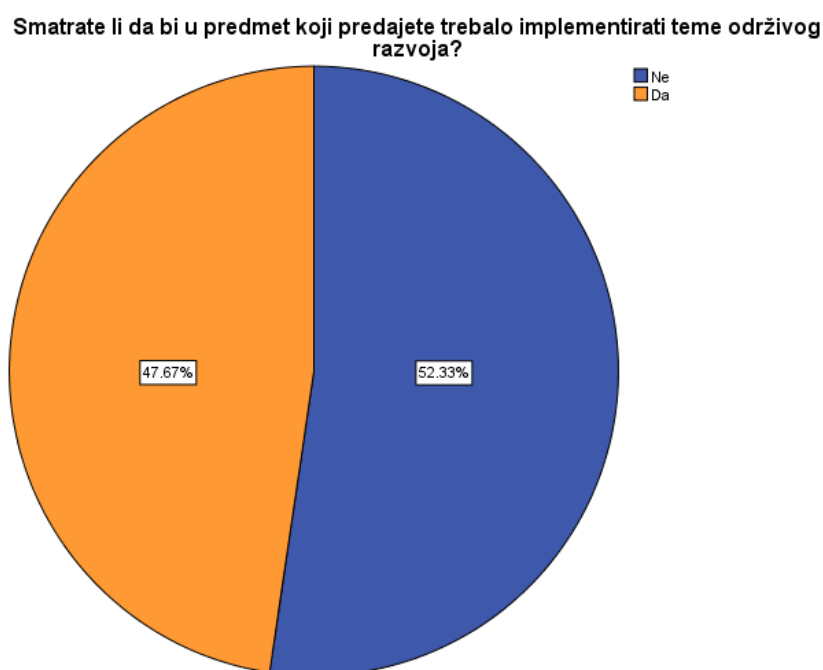
Zanimljivo je primijetiti da je, prema navodima ispitanika, u tekstovima u udžbenicima (stranih) jezika zastupljena većina spomenutih tema održivog razvoja:

„Ovisno o stupnju znanja jezika, ali viši stupnjevi obrađuju teme iz udžbenika, a tiču se većine tema sa liste.“ (Ž, 33 god., Primorsko-goranska županija)

„Tekstovi u str. jeziku su angažirani.“ (Ž, 58 god., Istarska županija).

Iako se pokazalo da ispitanici u prosjeku sve nabrojane teme održivog razvoja smatraju važnima za obrazovanje odraslih, tek manje od polovine ispitanika (47,7%) smatra da bi u predmete koje predaju trebalo implementirati teme održivog razvoja (Slika 7.).

Slika 7. Potreba za implementacijom tema održivog razvoja u predmet



Ispitanici koji smatraju da bi u predmet koji predaju trebalo implementirati teme održivog razvoja, kao teme koje bi trebalo implementirati u njihov predmet navode: *zaštitu okoliša* (N=9); *održivu proizvodnju i potrošnju* (N=6); *ljudska prava* (N=5); *zdravlje* (N=5); *ravnopravnost spolova* (N=4); *djelovanje u kriznim situacijama* (N=3); *aktivno građanstvo* (N=3); *obnovljive izvore energije i energetske učinkovitost* (N=3); *kulturnu raznolikost* (N=3); *ublažavanje siromaštva* (N=2) te *kulturu mira i nenasilnog rješavanja sukoba* (N=1) te sve teme (N=10). Ispitanici su navodili i još neke teme održivog razvoja za koje smatraju da bi ih trebalo implementirati u predmete koje predaju, najčešće vezane za recikliranje:

zaštita šuma-reciklaža papira; reciklaža računala; uz grafičku struku – recikliranje papira, biorazgradive boje te ekološki prihvatljiva ljepila i solventi; pohranjivanje otpada, recikliranje; uvažavanje različitosti u svim poljima; razvoj; sigurnost; praktična primjena i djelovanje; integralno upravljanje obalnim područjem, Agenda 21; mogućnosti utjecaja pojedinca na održivi razvoj; pojam i primjeri samoodrživog razvoja; zaštita na radu.

Rezultatima dosadašnjih istraživanja utvrđeno je da nastavnici nerijetko smatraju da bi OOR trebao biti samosalan predmet i/ili da njihov predmet nije prikladan za implementaciju održivog razvoja zbog čega smatraju da je održivi razvoj za njih irelevantan (Bentham, 2013). Navedeno je moguće dijelom razlog zašto više od polovine ispitanika (52, 3%) smatra da u predmet koji predaju ne treba implementirati sadržaje održivog razvoja. Međutim, analiza komentara ispitanika na kraju anketnog upitnika pokazuje da pojedini ispitanici smatraju da je održivi razvoj kao takav teško, ili čak besmisleno, pokušati uklopiti u programe obrazovanja odraslih:

„OOR se može odnositi na osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje odraslih, dok je u ostalim obrazovnim programima možda teže primjenjiv: programi osposobljavanja za razne poslove, učenje stranih jezika na nižim razinama (na višim razinama verificiranih programa stranih jezika - B1 nadalje, teme o održivom razvoju ukorporirane su u kurikulum)“. (Ž, 37 god., Istarska županija)

„Održivi razvoj treba uključiti od vrtičke dobi, navike i mišljenja koja se tada formiraju, teško se kasnije mjenjaju.“ (Ž, 55 god., Zagrebačka županija)

„Smatram da je ovo tema kojoj nije mjesto u školi niti fakultetu. Previše je aktivistička i pristrana. Učenje o ovoj temi ne pridonosi korisno ništa učenicima, a kamoli polaznicima škola za obrazovanje odraslih. Tu tek nema smisla jer u takvim školama polaznicima treba konkretno obrazovanje koje mogu odmah primijeniti u praksi i zaposliti se. Koga ova tema zanima, može upisati tečaj kao ekstrakurikularna zanimacija u slobodno vrijeme. I koje će oni osbno platiti, a ne na račun države. Iskreno se nadam da ova tema neće nikada zaživjeti u kurikulumu škola ili fakulteta. Anketa kao anketa, korektna. Ali sadržaj koji se ispituje je totalno besmislen jer je tema održivog razvoja besmisljena.“ (M, 38 god., Osječko-baranjska županija).

Kako bi se utvrdilo što bi nastavnike motiviralo za (dodatnu) implementaciju sadržaja održivog razvoja, ispitanicima je ponuđeno 8 različitih motivatora, pri čemu su ispitanici procjenjivali bi li ih ili ne pojedini motivator osobno potaknuo na (dodatnu) implementaciju tema održivog razvoja u nastavu (Tablica 15.).

Tablica 15. Motivatori za implementaciju održivog razvoja u nastavu

Motivatori za implementaciju tema održivog razvoja u nastavu		
	f	%
Validno		
Zainteresiranost odraslih učenika za sadržaje održivog razvoja	81	94,2
Podrška uprave ustanove za obrazovanje odraslih u kojoj radim za implementaciju OOR	80	93,0
Dostupnost nastavnih materijala za provedbu OOR	77	89,5
Osiguravanje mogućnosti usavršavanja	74	86,0
Fleksibilnost da se u kurikulum uključe teme održivog razvoja	73	84,9
Podrška drugih kolega/ica u implementaciji OOR	68	79,1
Simboličko vrednovanje (nagrade, priznanja i sl.)	65	75,6
Mogućnost uključivanja ishoda učenja održivog razvoja/OOR kao izbornog skupa ishoda u okviru standard zanimanja i kvalifikacija	64	74,4

Gotovo sve ispitanike (94,2%) za (dodatnu) implementaciju tema održivog razvoja u nastavu motivirala bi zainteresiranost odraslih učenika za sadržaje održivog razvoja. Uz zainteresiranost odraslih učenika, ispitanike bi za (dodatnu) implementaciju najviše motivirala podrška uprave ustanove za obrazovanje odraslih u kojoj rade (93,0%) te dostupnost nastavnih materijala za provedbu OOR (89,5%). Ispitanike bi motiviralo i osiguravanje mogućnosti usavršavanja (86,0%) te fleksibilnost da se u kurikulum uključe teme održivog razvoja (84,9%).

Ispitanici procjenjuju da bi ih za (dodatnu) implementaciju tema održivog razvoja u nastavu najmanje motivirala podrška drugih kolega/ica u implementaciji OOR (79,1%), simboličko vrednovanje (nagrade, priznanja i sl.) (75,6%) te mogućnost uključivanja ishoda učenja održivog razvoja/OOR kao izbornog skupa ishoda u okviru standard zanimanja i kvalifikacija (74,4%), iako je vidljivo da bi i ovi motivatori za (dodatnu) implementaciju tema motivirali više od 70% ispitanika. Ispitanici (N=26) su navodili i druge motivatore, najčešće povezane s vidljivim rezultatima i primjerima dobre prakse, primjerice:

rezultati; prikaz kako sve to funkcionira u stvarnom životu; vidljiv dokaz promjena koji je rezultat mog promijenjenog ponašanja; primjeri dobre prakse; rezultati vidljivi u praksi; razmjena iskustava evropskih zemalja u obrazovanju odraslih; veća prisutnost ove teme na društvenom novou općenito; stanje u društvu; mogućnost materijaliziranja i ostvarivanja više konkretnih projekata koji bi kontinuirano bili dostupni; naučene lekcije; zainteresiranost polaznika; zainteresiranost polaznika i primjena stečenog znanja u svakodnevnom životu; novčana nagrada; veća plaća; dodatno bodovanje pri Hrvatskoj ljekarničkoj komori.

Iz analize rezultata moguće je zaključiti da ispitanike generalno nije osobito teško motivirati za (dodatnu) implementaciju tema održivog razvoja u nastavu. S obzirom na to da ih više od polovine smatra da u svoj predmet ne trebaju implementirati sadržaje održivog razvoja, ovi bi se motivatori svakako trebali ozbiljnije razmotriti, posebno u kontekstu pružanja podrške uprave ustanove za obrazovanje odraslih u kojima nastavnici rade za implementaciju OOR, koja se pokazala jednim od ključnih preduvjeta uspješnosti implementacije održivog razvoja u obrazovne ustanove (Bentham, 2013). U obzir svakako treba uzeti i osiguravanje dostupnosti kvalitetnih nastavnih materijala za provedbu OOR, kao i osiguravanje mogućnosti stručnog usavršavanja u području održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj.

7.5. Nastavne strategije za poučavanje o održivom razvoju

Rezultati provedenih istraživanja upućuju na to da nastavnici koji posjeduju više znanja o održivom razvoju i obrazovanju za održivi razvoj, te u svoje poučavanje uključuju teme održivog razvoja, koriste različite didaktičke strategije i metode kako bi obogatili svoje poučavanje i oblikovali ključne kompetencije kod svojih učenika (Mróz i sur., 2018). Kao najprimjerenije nastavne strategije u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj (ali i obrazovanja odraslih) pokazale su nastavne strategije aktivnog učenja i suradničkog učenja te problemske, projekte i istraživački usmjerene nastave, odnosno nastavne strategije koje se dominantno povezuju sa suvremenim nastavnim procesom usmjerenim na učenika (Cebrián i sur., 2020). Nedavno provedeno istraživanje o samoprocjeni kompetentnosti, motivacije i samoefikasnosti nastavnika u obrazovanju odraslih, pokazalo je da nastavnici u obrazovanju odraslih prepoznaju važnost osmišljavanja i provođenja suvremenog nastavnog procesa u

obrazovanju odraslih, koji je suprotnost tradicionalnom nastavnom pristupu usmjerenom na izravno poučavanje (Reić Ercegovac i sur., 2016).

Tablica 16. Učestalost primjene nastavnih strategija

Nastavne strategije	Učestalost primjene nastavnih strategija					M	SD
	% odgovora						
	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek		
Aktivno učenje	0,0	1,2	17,4	51,2	30,2	4,10	0,720
Izravno poučavanje	1,2	5,8	16,3	51,2	25,6	3,94	0,873
Suradničko učenje	1,2	4,7	32,6	46,5	15,1	3,70	0,827
Problemska nastava	0,0	9,3	33,7	39,5	17,4	3,65	0,878
Projektna nastava	2,3	25,6	33,7	29,1	9,3	3,17	0,996
Istraživački usmjerena nastava	1,2	20,9	52,3	19,8	5,8	3,08	0,829

Rezultati procjena ispitanika o učestalosti primjene nastavnih strategija u radu pokazuju da ispitanici u prosjeku često primjenjuju nastavne strategije aktivnog učenja (M=4,10; SD=0,720), izravnog poučavanja (M=3,94; SD=0,873), suradničkog učenja (M=3,70; SD=0,827) i problemske nastave (M=3,65; SD=0,878) (Tablica 16). 81,4% nastavnika procijenilo je da često ili uvijek koristi nastave strategije aktivnog učenja, dok je nešto manje njih, no svejedno visok postotak (76,8%), procijenilo da često ili uvijek koriste nastavnu strategiju izravnog poučavanja, dominantno povezivanu s tradicionalnim pristupom nastavi. Ipak, više od 50% ispitanika često ili uvijek koriste strategije suradničkog učenja i problemske nastave, što su strategije koje su, uz strategije aktivne nastave, procijenjene poželjnima za poučavanje tema održivog razvoja.

Ispitanici u prosjeku tek ponekad primjenjuju nastavne strategije projektne (M=3,17; SD=0,996) i istraživački usmjerene nastave (M=3,08; SD=0,829), a s obzirom na učestalost primjene nastavne strategije projektne nastave, utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na područje završenog obrazovanja ($F(4,81)=3,852, p<0,05$), pri čemu ispitanici koji su završili obrazovanje iz tehničkog područja projektnu nastavu koriste češće (M=3,7; SD=0,849) u odnosu na ispitanike sa završenim obrazovanjem iz biotehničkog područja (M=2,00; SD=1,000). Područje završenog obrazovanja pritom objašnjava znatan dio (16%) varijance korištenja strategije projektne nastave ($\eta^2=0,160$). Statistički značajne razlike među ostalim skupinama nisu utvrđene.

Tablica 17. Tvrdnje o nastavnim strategijama povezanim s tradicionalnom i suvremenom nastavom

Nastavne strategije							
Nastavne strategije koje koristim:	% odgovora					M	SD
	1	2	3	4	5		
potiču dvosmjernu komunikaciju	0,0	0,0	7,0	60,5	32,6	4,26	0,578
stavljaju naglasak na učenje putem iskustva	0,0	2,3	12,8	53,5	31,4	4,14	0,722
stavljaju naglasak na aktivnost odraslih učenika	0,0	2,3	11,6	64,0	22,1	4,06	0,657
potiču odrasle učenike na samostalno učenje i preuzimanje odgovornosti za učenje	0,0	1,2	15,1	61,6	22,1	4,05	0,649
usmjerene su na prenošenje informacija odraslim učenicima	0,0	2,3	11,6	64,0	22,1	4,06	0,657
usmjerene su na uvježbavanje koraka za stjecanje praktičnih vještina	0,0	4,7	18,6	46,5	30,2	4,02	0,826
potiču odrasle učenike na suradničke oblike rada u nastavi	0,0	5,8	9,3	68,6	16,3	3,95	0,701
potiču kreativnost odraslih učenika	0,0	5,8	16,3	54,7	23,3	3,95	0,796
potiču kritičko mišljenje kod odraslih učenika	0,0	2,3	16,3	67,4	14,0	3,93	0,629
stavljaju naglasak na realizaciju nastavnog plana i programa	0,0	4,7	20,9	57,0	17,4	3,87	0,748
usmjerene su na rješavanje problema i pred odrasle učenike postavljaju različite izazove	1,2	2,3	24,4	54,7	17,4	3,85	0,775
usmjerene su na poučavanje odraslih učenika putem predavanja	0,0	11,6	19,8	55,8	12,8	3,70	0,841
usmjerene su na zapamćivanje činjenica	3,5	22,1	27,9	40,7	5,8	3,23	0,978

Tablica 17. prikazuje distribuciju odgovora ispitanika na nizu ljestvica Likertovog tipa u kojima su ispitanici svoje slaganje s tvrdnjama procjenjivali uz pomoć ljestvice od **Uopće se ne slažem (1)**, **Ne slažem se (2)**, **Ne znam/nisam siguran/a (3)**, **Slažem se (4)** i **U potpunosti se slažem (5)**.

Ispitanici se u prosjeku najviše slažu da nastavne strategije koje koriste potiču dvosmjernu komunikaciju (M=4,26; SD=0,578), stavljaju naglasak na učenje putem iskustva (M=4,14; SD=0,722), stavljaju naglasak na aktivnost odraslih učenika (M=4,06; SD=0,657) te potiču odrasle učenike na samostalno učenje i preuzimanje odgovornosti za učenje (M=4,05; SD=0,649). Sve su procijenjene tvrdnje povezane sa strategijama suvremene nastave, poglavito sa strategijama aktivnog učenja, koje su ispitanici procijenili kao strategije koje u svom poučavanju najčešće primjenjuju, a koje se ocjenjuju najprimjerenijima i u kontekstu poučavanja o održivom razvoju.

Međutim, u visokom postotku (86,1%) ispitanici se slažu ili se u potpunosti slažu da su nastavne strategije koje koriste usmjerene na prenošenje informacija odraslim učenicima ($M=4,06$; $SD=0,657$) te na uvježbavanje koraka za stjecanje praktičnih vještina ($M=4,02$; $SD=0,826$), što potvrđuje da nastavnici u obrazovanju odraslih još uvijek u većoj mjeri koriste tradicionalan pristup utemeljen na izravnom poučavanju.

Nastavnici se slažu i da nastavne strategije koje koriste potiču odrasle učenike na suradničke oblike rada u nastavi ($M=3,95$; $SD=0,701$), te da potiču kreativnost ($M=3,95$; $SD=0,796$) i kritičko mišljenje kod odraslih učenika ($M=3,93$; $SD=0,629$), što se u literaturi o obrazovanju za održivi razvoj ističe kao iznimno važno (Griswold, 2016; UNECE, 2011). U nešto manjem postotku, iako i dalje visokom (više od 70%), nastavnici se slažu ili u potpunosti slažu da nastavne strategije koje koriste stavljaju naglasak na realizaciju nastavnog plana i programa ($M=3,87$; $SD=0,748$), tvrdnjom povezanom s tradicionalnim pristupom poučavanju. 72,1% ispitanika slaže se ili u potpunosti slaže da su nastavne strategije koje koriste usmjerene na rješavanje problema i pred odrasle učenike postavljaju različite izazove ($M=3,85$; $SD=0,775$). Tek nešto manji postotak ispitanika (68,%) izražava (potpuno) slaganje s tvrdnjom da su nastavne strategije koje koriste usmjerene na poučavanje odraslih učenika putem predavanja ($M=3,70$; $SD=0,841$), dok u prosjeku ne znaju/nisu sigurni jesu li nastavne strategije koje koriste usmjerene na zapamćivanje činjenica ($M=3,23$; $SD=0,978$).

U procjenama slaganja s tvrdnjama o nastavnik strategijama uočena je jedna statistički značajna razlika i to u slaganju s tvrdnjom "**Nastavne strategije koje koristim potiču kritičko mišljenje kod odraslih učenika**" s obzirom na dob ispitanika ($F(4,81)=2.526$, $p<0,05$). Pritom ispitanici u dobnoj skupini od 50 do 59 godina iskazuju veće slaganje ($M=4,20$; $SD=0,523$) s navedenom tvrdnjom u odnosu na ispitanike u dobnoj skupini od 23 do 29 godina ($M=3,33$; $SD=0,516$). Dob objašnjava 11% varijance stava na navedenoj tvrdnji ($\eta^2=0,111$). Razlike između ostalih skupina nisu utvrđene.

7.6. Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj

Sve više se ističe da nastavnici, kako bi pomogli učenicima, ne trebaju imati samo vještine koje olakšavaju proces poučavanja i provedbu ispitivanja znanja, već ono što je još važnije, kreativno i kritičko razmišljanje, sposobnost rješavanja različitih problema, sposobnost komunikacije i suradnje, sposobnost rada s novim komunikacijsko-informacijskim tehnologijama te vještine u području građanstva, životne vještine i zanimanje za osobnu i

društvenu odgovornost za uspjeh u modernoj demokraciji (OECD, 2011). Sve je naveden u suštini moguće povezati s kompetencijama koje su nastavnicima potrebne za uspješnu implementaciju održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih. Međutim, istraživanja pokazuju da se nastavnici nisko procjenjuju nastavničku samoefikasnost u području OOR te da se tek rijetko osjećaju kompetentnima poučavati o održivom razvoju (Borg i sur., 2012; Evans, Tomas i Woods, 2016; Effeney i Davis 2013; Vukelić, Rončević i Vinković, 2018; Yoo 2016)

S ciljem utvrđivanja generičkih (općih) i specifičnih kompetencija koje su potrebne nastavnicima u obrazovanju odraslih za održivi razvoj, po uzoru na okvir kompetencija koji su predložili Buiskool i sur. (2010), a u skladu s recentnom literaturom o održivom razvoju i OOR, osmišljeno je ukupno 28 generičkih (općih) i specifičnih kompetencija (Prilog 2.). Posjedovanje navedenih kompetencija ispitanici su procjenjivali uz pomoć ljestvice od **Uopće ne posjedujem (1), Posjedujem u maloj mjeri (2), Djelomično posjedujem (3), Posjedujem u velikoj mjeri (4) te U potpunosti posjedujem (5).**

7.6.1. Generičke (opće) kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj

Ispitanici prosječno procjenjuju da u velikoj mjeri posjeduju gotovo sve navedene generičke (opće) kompetencije, pri čemu procjenjuju da u najvećoj mjeri posjeduju kompetenciju vezanu za poštivanje odraslih učenika i njihovih različitih životnih pozadina (M=4,17; SD=0,739) koju posjeduje u velikoj mjeri ili u potpunosti posjeduje 82,5% ispitanika. Preko 80% ispitanika procjenjuje da posjeduje u velikoj mjeri ili u potpunosti posjeduje otvorenost prema novim metodama, stilovima i tehnikama poučavanja odraslih učenika (M=4,16; SD=0,733) te sposobnost poticanja odraslih učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi (M=4,06; SD=0,741). Više od polovine ispitanika procjenjuje da posjeduje u velikoj mjeri ili da u potpunosti posjeduje svjesnost postojanja socijalne, političke i etičke dimenzije u obrazovanju odraslih (M=4,05; SD=0,734), sposobnost rada u interdisciplinarnom timu (M=3,99; SD=0,694), sposobnost poticanja inovativnosti, kreativnosti i kritičkog mišljenja (M=3,98; SD=0,703), sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba/poticanja nenasilnog rješavanja sukoba (M=3,97; SD=0,694), sposobnost korištenja metoda i tehnika za poticanje, motiviranje i osnaživanje odraslih učenika (M=3,91; SD=0,680) te sposobnost samopromišljanja (poznavanje i razumijevanje vlastitih emocija, ponašanja, navika, vrijednosti i sklonosti) u kontekstu održivog razvoja (M=3,77; SD=0,663).

Međutim, uočljivo je da ispitanici u prosjeku procjenjuju da tek djelomično posjeduju kompetencije izravno povezane s održivim razvojem ili obrazovanjem za održivi razvoj - sposobnost kritičkog promišljanja o vlastitoj profesionalnoj praksi u kontekstu OOR (M=3,44; SD=0,791), sposobnost povezivanja sadržaja predmeta sa sadržajima održivog razvoja (M=3,35; SD=0,837), sposobnost predviđanja i poticanja promjena u društvu u skladu s održivim razvojem (M=3,19; SD=0,847) te znanja potrebna za poučavanje tema i sadržaja povezanih s održivim razvojem (M=3,02; SD=0,867) (Tablica 18.).

Tablica 18. Generičke (opće) kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj

Generičke (opće) kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj

Kompetencije		% odgovora					M	SD
		1	2	3	4	5		
A7	Poštivanje odraslih učenika i njihovih različitih životnih pozadina	0,0	1,2	16,3	46,5	36,0	4,17	0,739
A5	Otvorenost prema novim metodama, stilovima i tehnikama poučavanja odraslih učenika	0,0	2,3	12,8	51,2	33,7	4,16	0,733
A5	Sposobnost poticanja odraslih učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi	0,0	2,3	17,4	52,3	27,9	4,06	0,741
A3	Svjesnost postojanja socijalne, političke i etičke dimenzije u obrazovanju odraslih	0,0	1,2	20,9	50,0	27,9	4,05	0,734
A2	Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu	0,0	0,0	24,4	52,3	23,3	3,99	0,694
A6	Sposobnost poticanja inovativnosti, kreativnosti i kritičkog mišljenja	0,0	1,2	22,1	54,7	22,1	3,98	0,703
A7	Sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba/poticanja nenasilnog rješavanja sukoba	0,0	1,2	22,1	55,8	20,9	3,97	0,694
A6	Sposobnost korištenja metoda i tehnika za poticanje, motiviranje i osnaživanje odraslih učenika	0,0	0,0	27,9	53,5	18,6	3,91	0,680
A1	Sposobnost samopromišljanja (poznavanje i razumijevanje vlastitih emocija, ponašanja, navika, vrijednosti i sklonosti) u kontekstu održivog razvoja	0,0	0,0	36,0	51,	12,8	3,77	0,663
A1	Sposobnost kritičkog promišljanja o vlastitoj profesionalnoj praksi u kontekstu OOR	0,0	8,1	50,0	31,4	10,5	3,44	0,791
A4	Sposobnost povezivanja sadržaja predmeta sa sadržajima održivog razvoja	1,2	12,8	43,0	36,0	7,0	3,35	0,837
A3	Sposobnost predviđanja i poticanja promjena u društvu u skladu s održivim razvojem	2,3	15,1	50,0	26,7	5,8	3,19	0,847
A4	Znanja potrebna za poučavanje tema i sadržaja povezanih s održivim razvojem	2,3	25,6	43,0	25,6	3,5	3,02	0,867

Jednosmjernom analizom varijance za nezavisne uzorke (ANOVA) utvrđene su dvije statistički značajne razlike u procjeni posjedovanja generičkih (općih) kompetencija s obzirom na dob ispitanika te radni staž u obrazovanju odraslih. S obzirom na dob ispitanika, statistički značajna razlika utvrđena je u procjeni posjedovanja **sposobnosti povezivanja sadržaja predmeta sa sadržajima održivog razvoja** ($F(4,81)=2,597, p<0,05$), pri čemu ispitanici u dobnoj skupini od 30 do 39 godina procjenjuju da u manjoj mjeri ($M=3,13$; $SD=0,718$) posjeduju navedenu kompetenciju u odnosu na ispitanike u dobnoj skupini od 50 do 59 godina ($M=3,80$; $SD=0,834$). Dob pritom objašnjava 11% varijance stave u procjeni posjedovanja ove kompetencije ($\eta^2=0,114$). Razlike između ostalih skupina nisu utvrđene.

Također, statistički značajna razlika utvrđena je u procjeni posjedovanja **znanja potrebnih za poučavanje tema i sadržaja povezanih s održivim razvojem**, i to s obzirom na radni staž nastavnika u obrazovanju odraslih ($F(2,83)=3,139, p<0,05$). Utvrđeno je da se ispitanici s radnim stažem od 6 do 10 godina statistički značajno razlikuju od ispitanika s radnim stažem od 11 i više godina, pri čemu ispitanici s radnim stažem od 6 do 10 godina procjenjuju da u manjoj mjeri ($M=2,65$; $SD=0,671$) posjeduju navedenu kompetenciju u odnosu na ispitanike sa stažem od 11 i više godina ($M=3,26$; $SD=0,999$). Radni staž ispitanika objašnjava 7% varijance procjene posjedovanja navedene kompetencije ($\eta^2=0,070$). Analizom varijance nisu utvrđene druge statistički značajne razlike u procjeni posjedovanja generičkih (općih) kompetencija.

7.6.2. Specifične kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj

Slično kao i kod procjene generičkih (općih) kompetencija, ispitanici prosječno procjenjuju da u velikoj mjeri posjeduju gotovo sve navedene kompetencije (Tablica 19.), pri čemu više od 80% ispitanika procjenjuje da posjeduje u velikoj mjeri ili u potpunosti posjeduje sposobnost primjene suvremenih tehnologija u nastavi ($M=4,14$; $SD=0,785$), sposobnost vođenja i poticanja odraslih učenika da samostalno uče ($M=4,09$; $SD=0,697$) te sposobnost povezivanja svakodnevnog života sa sadržajem predmeta ($M=4,08$; $SD=0,733$). Ohrabruje veći postotak ispitanika (76,7%) koji procjenjuje da posjeduju otvorenost za uvođenje inovacija i promjena u nastavu, što je jedan od ključnih preduvjeta za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih te odlika nastavnika kao inicijatora promjene (Van der Heijden i sur., 2015).

Tablica 19. Specifične kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj

Specifične kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj

Kompetencije		% odgovora					M	SD
		1	2	3	4	5		
B3	Sposobnost primjene suvremenih tehnologija u nastavi	0,0	2,3	17,4	44,2	36,0	4,14	0,785
B3	Sposobnost vođenja i poticanja odraslih učenika da samostalno uče	0,0	1,2	16,3	54,7	27,9	4,09	0,697
B6	Sposobnost povezivanja svakodnevnog života sa sadržajem predmeta	0,0	3,5	12,8	55,8	27,9	4,08	0,739
B2	Otvorenost za uvođenje inovacija i promjena u nastavu	0,0	1,2	22,1	46,5	30,2	4,06	0,757
B3	Fleksibilnost u usklađivanju ili mijenjanju procesa učenja u skladu s potrebama i napretkom odraslih učenika	0,0	0,0	24,4	50,0	25,6	4,01	0,711
B1	Sposobnost procjene i uvažavanja različitih potreba odraslih učenika	0,0	0,0	29,1	46,5	24,4	3,95	0,734
B4	Sposobnost korištenja različitih (alternativnih) metoda praćenja i vrednovanja procesa učenja kod odraslih učenika	0,0	2,3	32,6	50,0	15,1	3,78	0,726
B1	Znanja o kulturnim, socijalnim i vjerskim pozadinama odraslih učenika s ciljem razvoja i motiviranja odraslog učenika	0,0	2,3	34,9	46,5	16,3	3,77	0,746
B3	Sposobnost korištenja primjerenih didaktičkih metoda, stilova i tehnika za poučavanje tema održivog razvoja	0,0	5,8	33,7	41,9	18,6	3,73	0,832
B5	Sposobnost savjetovanja odraslih učenika o njihovoj karijeri, poslu i daljnjem razvoju	2,3	7,0	39,5	36,0	15,1	3,55	0,916
B2	Sposobnost planiranja nastavnog procesa u skladu s humanističkim načelima	0,0	11,6	38,4	38,4	11,6	3,50	0,851
B4	Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave u obrazovanju odraslih	4,7	12,8	41,9	31,4	9,3	3,28	0,966
B1	Sposobnost povezivanja prethodnog iskustva i znanja odraslih učenika s ciljevima OOR	2,3	11,6	48,8	30,2	7,0	3,28	0,849
B2	Sposobnost osmišljavanja i izrade kurikuluma s ishodima i sadržajima o održivom razvoju	4,7	14,0	47,7	23,3	10,5	3,21	0,972
B6	Sposobnost osmišljavanja i izrade kurikuluma utemeljenog na teoriji transformativnog učenja (transformativno učenje podrazumijeva promjenu stavova i navika kod odraslih učenika)	3,5	18,6	46,5	22,1	9,3	3,15	0,952

Više od polovine nastavnika procjenjuje da u velikoj mjeri posjeduje ili u potpunosti posjeduje fleksibilnost u usklađivanju ili mijenjanju procesa učenja u skladu s potrebama i napretkom odraslih učenika ($M=4,01$; $SD=0,711$), sposobnost procjene i uvažavanja različitih potreba odraslih učenika ($M=3,95$; $SD=0,734$), sposobnost korištenja različitih (alternativnih) metoda praćenja i vrednovanja procesa učenja kod odraslih učenika ($M=3,78$; $SD=0,726$), znanja o kulturnim, socijalnim i vjerskim pozadinama odraslih učenika s ciljem razvoja i motiviranja odraslog učenika ($M=3,77$; $SD=0,746$), sposobnost korištenja primjerenih didaktičkih metoda, stilova i tehnika za poučavanje tema održivog razvoja ($M=3,73$; $SD=0,832$), sposobnost savjetovanja odraslih učenika o njihovoj karijeri, poslu i daljnjem razvoju ($M=3,55$; $SD=0,916$) te sposobnost planiranja nastavnog procesa u skladu s humanističkim načelima ($M=3,50$; $SD=0,851$).

Nastavnici procjenjuju da tek djelomično posjeduju vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave u obrazovanju odraslih ($M=3,28$; $SD=0,966$) te sposobnost povezivanja prethodnog iskustva i znanja odraslih učenika s ciljevima OOR ($M=3,28$; $SD=0,849$). Čak dvije kompetencije za koje nastavnici procjenjuju da ih posjeduju u najmanjoj mjeri u odnosu na ostale kompetencije, ključne su za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih - sposobnost osmišljavanja i izrade kurikulumu s ishodima i sadržajima o održivom razvoju ($M=3,21$; $SD=0,792$) te sposobnost osmišljavanja i izrade kurikulumu utemeljenog na teoriji transformativnog učenja (transformativno učenje podrazumijeva promjenu stavova i navika kod odraslih učenika) ($M=3,15$; $SD=0,952$). Da navedene kompetencije posjeduje u velikoj mjeri ili u potpunosti posjeduje procjenjuje tek trećina ispitanika.

Statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika pronađena je u procjeni **sposobnosti povezivanja prethodnog iskustva i znanja odraslih učenika s ciljevima OOR** i to s obzirom na dob ispitanika i radni staž u obrazovanju odraslih. S obzirom na dob ispitanika ($F(4,81)=4,006$, $p<0,05$), statistički značajna razlika utvrđena je između ispitanika u dobnoj skupini od 40 do 49 godina te ispitanika u dobnoj skupini od 50 do 59 godina, pri čemu ispitanici u dobnoj skupini od 40 do 49 godina procjenjuju da u manjoj mjeri ($M=2,88$; $SD=0,971$) posjeduju navedenu kompetenciju u odnosu na ispitanike u dobnoj skupini od 50 do 59 godina ($M=3,80$; $SD=0,696$). Dob pritom objašnjava 17% varijance posjedovanja navedene kompetencije ($\eta^2=0,165$).

S obzirom na radni staž u obrazovanju odraslih ($F(2,83)=4,064$, $p<0,05$), statistički značajna razlika utvrđena je između skupine ispitanika s radnim stažem od 6 do 10 godina te skupine ispitanika s radnim stažem 11 i više godina. Pritom ispitanici s radnim stažem od 6 do 10 godina procjenjuju da u manjoj mjeri ($M=2,85$; $SD=0,671$) posjeduju navedenu kompetenciju u odnosu na ispitanike sa stažem od 11 i više godina ($M=3,52$; $SD=0,996$). Radni staž ispitanika objašnjava 9% varijance procjene posjedovanja navedene kompetencije ($\eta^2=0,089$).

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici procjenjuju da u velikoj mjeri posjeduju gotovo sve generičke (opće) i specifične kompetencije. Međutim, ne treba zanemariti da, kao kompetencije koje prosječno procjenjuju da ih posjeduju tek djelomično, nastavnici navode upravo kompetencije koje su izravno povezane s održivim razvojem.

7.7. Spremnost i motiviranost za implementaciju sadržaja održivog razvoja

Na kraju anketnog upitnika od ispitanika je zatraženo da procijene u kojoj se mjeri 6 ponuđenih tvrdnji o spremnosti i motiviranosti za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu odnose na njih. Ispitanici su svoje procjene izražavali na ljestvici od **Uopće se ne odnosi na mene (1), Odnosi se na mene u manjoj mjeri (2), Osrednje se odnosi na mene (3), Odnosi se na mene u većoj mjeri (4) te Izrazito se odnosi na mene (5)**. Distribucija odgovora ispitanika prikazana je u Tablici 20.

Tablica 20. Procjena spremnosti i motiviranosti za implementaciju održivog razvoja

	Spremnost i motiviranost za implementaciju održivog razvoja					M	SD
	% odgovora						
	1	2	3	4	5		
Učim i usavršavam se jer želim dodatno obogatiti svoje kompetencije.	1,2	3,5	8,1	48,8	38,4	4,20	0,823
Motiviran sam za usavršavanje svojih nastavničkih kompetencija u području OOR.	2,3	8,1	18,6	54,7	16,3	3,74	0,910
Spreman sam za učenje i usavršavanje u području OOR.	2,3	4,7	29,1	47,7	16,3	3,71	0,880
Samostalno učim o održivom razvoju koristeći različite izvore (knjige, Internet, znanstvene članke, televizijske emisije...)	4,7	16,3	29,1	33,7	16,3	3,41	1,089
Osjećam se spremno implementirati OR u nastavu.	9,3	12,8	36,0	33,7	8,1	3,19	1,068
Ništa me ne može motivirati da implementiram OR u nastavu.	61,6	16,3	12,8	4,7	4,7	1,74	1,140

Kao tvrdnje koje ispitanici navode kao tvrdnje koje se prosječno na njih odnose u većoj mjeri, izdvajaju se tvrdnja „**Učim i usavršavam se jer želim dodatno obogatiti svoje kompetencije**“ (M=4,20; SD=0,823), potom tvrdnja „**Motiviran sam za usavršavanje svojih nastavničkih kompetencija u području OOR**“ (M=3,74; SD=0,910) te tvrdnja „**Spreman sam za učenje i usavršavanje u području OOR**“. Čak 87,2% ispitanika procjenjuje da se većoj mjeri ili izrazito na njih odnosi da uče i usavršavaju se jer žele dodatno obogatiti svoje kompetencije. Dodatno, preko 70% ispitanika motivirano je za usavršavanje svojih nastavničkih kompetencija u području OOR te spremno za učenje i usavršavanje u ovom području.

Ispitanici procjenjuju da se tvrdnja „**Samostalno učim o održivom razvoju koristeći različite izvore (knjige, Internet, znanstvene članke, televizijske emisije...)**“ tek djelomično odnosi na njih (M=3,41; SD=1,089), odnosno tek polovina ispitanika procjenjuje da se navedena tvrdnja na njih odnosi u većoj mjeri ili u potpunosti. Navedeno ukazuje na to da se nastavnici u obrazovanju odraslih, iako pokazuju spremnost i motiviranost za usavršavanje u području OOR, manje odlučuju sami istraživati i samostalno učiti o održivom razvoju.

Ispitanici u prosjeku procjenjuju da se tvrdnja „**Osjećam se spremno implementirati OR u nastavu**“ tek djelomično odnosi na njih (M=3,19; SD=1,068), pri čemu manje od polovine nastavnika (41,8%) procjenjuje da se navedena tvrdnja na njih odnosi u većoj mjeri ili izrazito, dok nešto manje od četvrtine njih (22,1%) procjenjuje da se navedena tvrdnja na njih odnosi u manjoj mjeri ili se uopće ne odnosi na njih. Ovakvi su rezultati u skladu s rezultatima drugih istraživanja kojima su utvrđene niske razine procjena nastavničke samoefikasnosti u području OOR (Evans, Tomas i Woods, 2016; Effeney i Davis 2013; Vukelić, Rončević i Vinković, 2018; Yoo 2016; Vintere, 2020). Međutim, važno je naglasiti da ispitanici u prosjeku procjenjuju da se tvrdnja „**Ništa me ne može motivirati da implementiram OR u nastavu**“ uopće ne odnosi na njih, pri čemu da se ova tvrdnja uopće ne odnosi na njih procjenjuje čak 61,3% ispitanika.

Statistički značajna razlika u slaganju s tvrdnjom „**Samostalno učim o održivom razvoju koristeći različite izvore (knjige, Internet, znanstvene članke, televizijske emisije...)**“ uočena je s obzirom na područje završenog obrazovanja ($F(4,81)=4,157$, $p<0,05$), pri čemu ispitanici koji su završili obrazovanje iz tehničkog područja iskazuju veće slaganje (M=4,00; SD=0,866) s navedenom tvrdnjom u odnosu na ispitanike koji su završili obrazovanje iz društveno-humanističkog područja (M=3,15; SD=1,064). Područje završenog obrazovanja pritom objašnjava znatan dio varijance stava na navedenoj tvrdnji ($\eta^2=0,170$). Razlike između ostalih skupina nisu utvrđene.

8. Zaključak

Na osnovu dobivenih rezultata istraživanja provedenog na uzorku od 86 nastavnika zaposlenih u ustanovama za obrazovanje odraslih u Republici Hrvatskoj, za nastavnike u obrazovanju odraslih koji su sudjelovali u istraživanju može se reći da uglavnom imaju pozitivne stavove spram održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj, no posjeduju tek ograničena znanja o ovim konceptima. Nastavnici svoje znanje o održivom razvoju procjenjuju kao dobro, a znanje o obrazovanju za održivi razvoj kao dovoljno prema dobrom.

Pokazalo se da više od 90% nastavnika smatra da bi trebali poticati odrasle učenike na povezivanje svakodnevnih životnih i radnih iskustava s pitanjima održivog razvoja na lokalnoj razini te da bi ustanove za obrazovanje odraslih trebale težiti postizanju ciljeva OOR, pri čemu nastavnici prepoznaju i važnost vlastite uloge. Iako se slažu da bi trebali poticati odrasle učenike na povezivanje svakodnevnih životnih i radnih iskustava s pitanjima održivog razvoja na lokalnoj razini, tek nešto više od polovice nastavnika smatra da bi kontroverzna i aktualna pitanja vezana za društvene, ekonomske i okolišne interese trebala zauzeti značajno mjesto u nastavi u obrazovanju odraslih.

Rezultati pokazuju da teme održivog razvoja u sklopu svog predmeta s odraslim učenicima obrađuje manje od polovine ispitanika. Još više zabrinjava podatak da, iako teme održivog razvoja smatraju važnim temama, više od polovine ispitanika ne smatra da teme održivog razvoja trebaju biti implementirane u predmet koji predaju. Međutim, moguće je zaključiti da nastavnike koji su sudjelovali u istraživanju generalno nije osobito teško motivirati za (dodatnu) implementaciju tema održivog razvoja u nastavu. Gotovo sve nastavnike motivirala bi zainteresiranost odraslih učenika za sadržaje održivog razvoja, podrška uprave ustanove za obrazovanje odraslih u kojoj rade, dostupnost nastavnih materijala za provedbu OOR te osiguravanje mogućnosti stručnog usavršavanja.

Rezultati procjena ispitanika o učestalosti primjene nastavnih strategija u radu pokazuju da ispitanici u prosjeku često primjenjuju nastavne strategije aktivnog učenja, izravnog poučavanja, suradničkog učenja i problemske nastave. Procjena slaganja s tvrdnjama o nastavnim strategijama pokazuje da strategije koje nastavnici primjenjuju u najvećoj mjeri, odgovaraju strategijama aktivnog učenja koje su se pokazale primjerenima za poučavanje o održivom razvoju, što ispunjava jedan od preduvjeta za uspješnu implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanje odraslih.

Nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju prosječno procjenjuju da u velikoj mjeri posjeduju gotovo sve generičke (opće) kompetencije, no uočljivo je da procjenjuju da tek djelomično posjeduju kompetencije koje su izravno povezane s održivim razvojem ili obrazovanjem za održivi razvoj. Slično kao i kod procjene generičkih (općih) kompetencija, ispitanici prosječno procjenjuju da u velikoj mjeri posjeduju gotovo sve specifične kompetencije, međutim čak dvije ključne kompetencije za implementaciju sadržaja održivog razvoja u obrazovanje odraslih tek djelomično posjeduju - *sposobnost osmišljavanja i izrade kurikulumu s ishodima i sadržajima o održivom razvoju* te *sposobnost osmišljavanja i izrade kurikulumu utemeljenog na teoriji transformativnog učenja*. Da navedene kompetencije posjeduje u velikoj mjeri ili u potpunosti posjeduje procjenjuje tek trećina ispitanika.

Preko 70% nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju procjenjuju se motiviranima za usavršavanje svojih nastavničkih kompetencija u području OOR te spremnima za učenje i usavršavanje u ovom području, no manje se odlučuju samostalno istraživati i učiti o održivom razvoju. Međutim, pokazalo se da se ispitanici tek djelomično osjećaju spremnima implementirati održivi razvoj u nastavu, na što, osim njihove (samo)procjene spremnosti, upućuju i drugi ranije prezentirani rezultati istraživanja.

Iako zbog metodoloških ograničenja provedenog istraživanja nije moguće izvoditi generalizacije, prikazani rezultati istraživanja vrijedan su izvor podataka o mogućnostima usavršavanja nastavnika u obrazovanju odraslih u području održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj te daljnjih istraživanja teme održivog razvoja u kontekstu obrazovanja odraslih, što otvara prostor za prijedloge i neka otvorena pitanja:

- 1) rezultati istraživanja ukazuju na potrebu za povećanjem mogućnosti za stručno usavršavanje nastavnika u obrazovanju odraslih o temama održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj, s posebnim naglaskom na kontekst obrazovanja odraslih;
- 2) rezultati istraživanja ukazuju i na potrebu za osiguravanjem podrške u implementaciji OOR od strane ustanova za obrazovanje odraslih, mogućnosti veće fleksibilnosti u izradi kurikulumu, kao i na potrebu izrade i veće dostupnosti kvalitetnih nastavnih materijala za provedbu OOR;
- 3) u kontekstu prijedloga za buduća istraživanja, predlaže se produblivanje istraživanja spremnosti i kompetentnosti nastavnika u obrazovanju odraslih za

- održivi razvoj, odnosno provođenje istraživanja na reprezentativnom uzorku uz dodatno ispitivanje stavova i znanja nastavnika o konceptima održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj;
- 4) u kontekstu prijedloga za buduća istraživanja, predlaže se i istražiti zainteresiranost odraslih učenika za teme održivog razvoja, s obzirom na to da se pokazalo kako bi zainteresiranost odraslih učenika za sadržaje održivog razvoja za implementaciju sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih motivirala najveći broj nastavnika;
 - 5) svakako se predlaže i procjena metrijskih karakteristika ljestvice procjene generičkih (općih) i specifičnih kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj, kao i cjelokupnog mjernog instrumenta.

S obzirom na to da održivi razvoj postaje sve aktualnija tema, svakako treba istražiti odgovore na otvorena pitanja o ovoj temi, stoga se ovim radom poziva na daljnja istraživanja koja se bave održivim razvojem u kontekstu obrazovanja odraslih, a koja u konačnici mogu doprinijeti uspješnoj implementaciji sadržaja održivog razvoja u nastavu u obrazovanju odraslih.

Popis slika

Slika 1. Ciljevi održivog razvoja	11
Slika 2. Dinamički model kompetencija – CSCT model	30
Slika 3. Kompetencije andragoških djelatnika	36
Slika 4. Program formalnog obrazovanja	51
Slika 5. Program neformalnog obrazovanja.....	51
Slika 6. Obuhvaćenost tema održivog razvoja predmetom.....	70
Slika 7. Potreba za implementacijom tema održivog razvoja u predmet.....	71

Popis tablica

Tablica 1. Kompetencije nastavnika u obrazovanju za održivi razvoj	32
Tablica 2. Spol ispitanika	45
Tablica 3. Dobna skupina ispitanika	46
Tablica 4. Stupanj završenog inicijalnog obrazovanja.....	46
Tablica 5. Skupine ispitanika s obzirom na područje završenog obrazovanja	47
Tablica 6. Godine radnog staža u obrazovanju odraslih	48
Tablica 7. Županija u kojoj se nalazi ustanova za obrazovanje odraslih	49
Tablica 8. Radni status i opterećenje nastavnika u ustanovi za obrazovanje odraslih.....	50
Tablica 9. Grupe predmeta koje predaju nastavnici u obrazovanju odraslih	50
Tablica 10. (Ne)slaganje ispitanika s tvrdnjama o održivom razvoju.....	58
Tablica 11. Samoprocjena znanja o održivom razvoju.....	62
Tablica 12. (Ne)slaganje ispitanika s tvrdnjama o OOR u kontekstu obrazovanja odraslih	63
Tablica 13. Samoprocjena znanja o obrazovanju za održivi razvoj.....	67
Tablica 14. Procjena važnosti tema održivog razvoja za obrazovanje odraslih	68
Tablica 15. Motivatori za implementaciju održivog razvoja u nastavu	73
Tablica 16. Učestalost primjene nastavnih strategija	75
Tablica 17. Tvrdnje o nastavnim strategijama povezanim s tradicionalnom i suvremenom nastavom.....	76
Tablica 18. Generičke (opće) kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj.....	79
Tablica 19. Specifične kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj.....	81
Tablica 20. Procjena spremnosti i motiviranosti za implementaciju održivog razvoja	83

Popis literature

1. Aceska N., Nikoloski, D. (2017, October 29-31). *The Role of Teachers' Competencies in Education For Sustainable Development* [Paper presentation]. International Balkan and Near Eastern Social Sciences Conference Series, Ohrid.
2. Adams, W. M. (2006, January 29-31). *The Future of Sustainability: Re-thinking Environment and Development in the Twenty-first Century*. Report of the IUCN Renowned Thinkers Meeting.
3. Amador Hidalgo, L., Arjona Fuentes, J. M. (2013). The Development of Basic Competencies for Sustainability in Higher Education: An Educational Model. *US-China Education Review B*, 3(6), 447-458.
4. Anđić, D., Tatalović Vorkapić, S. (2017). Teacher Education for Sustainability: The Awareness and Responsibility for Sustainability Problems. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 121-137.
5. Barbosa, G. S., Drach, P. R., Corbella, O. D. (2014). A Conceptual Review of the Terms Sustainable Development and Sustainability. *International Journal of Social Sciences*, 3(2), 1-15.
6. Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
7. Bentham, H. (2013). Clearing the path that has been laid: A conceptualisation of education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15(2), 25-41.
8. Bertschy, F., Künzli David, C., i Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5(12), 5067-5080.
9. Besong, F., Holland, C. (2015). The Dispositions, Abilities and Behaviours (DAB) Framework for Profiling Learner's Sustainability Competencies in Higher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 5-22.
10. Bezinović, P. (1993). Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti. U: B. Sremec (Ur.), *Godišnjak zavoda za psihologiju* (str. 7-12). Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.

11. Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O. i Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science & Technological Education*, 30(2), 185-207.
12. Borges, F. (2019). Knowledge, Attitudes and Behaviours Concerning Sustainable Development: A Study among Prospective Elementary Teachers. *Higher Education Studies*, 9(2), 22-32.
13. Boubonari, T., Markos, A., i Kevrekidis, T. (2013). Greek pre-service teachers' knowledge, attitudes, and environmental behavior toward marine pollution. *The Journal of Environmental Education*, 44(4), 232-251.
14. Breuer, A., Janetschek, H., Malerba, D. (2019). Translating Sustainable Development Goal (SDG) Interdependencies into Policy Advice. *Sustainability*, 11(7), 1-20.
15. Buiskool, B. J., Broek, S. D., Van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K. i Osborne, M. (2010). *Key Competences for Adult Learning Professionals. Contribution to the Development of a Reference Framework of Key Competences for Adult Learning Professionals - Project Report*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
16. Burmeister, M., Schmidt-Jacob, S., Eilks, I. (2013). German chemistry teachers' understanding of sustainability and education for sustainable development - An interview case study. *CERP*, 14(2), 169-176.
17. Bürgener, L., Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. *Journal of Cleaner Production*, 174(1), 821-826.
18. Cebrián, G., Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability*, 7(1), 2768-2786.
19. Cebrián, G., Junyent, M., Mulà, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging Teaching and Research Developments. *Sustainability*, 12(1), 579 -588.
20. Cebrián, G., Segalàs, J., Hernández, À. (2019). Assessment of sustainability competencies: a literature review and future pathways for ESD research and practice.
21. CERF (1996). *Construction Industry Research Prospectuses for the 21st Century: Engineering and Construction for Sustainable Development*. Washington, D.C.: Civil Engineering Research Foundation.

22. Ciegis, R., Ramanauskiene, J., Martinkus, B. (2009). The Concept of Sustainable Development and its Use for Sustainability Scenarios. *Engineering Economics*, 2(1), 28-37.
23. Çakır, M., İrez, S., Doğan, Ö.K. (2010). Understandings of current environmental issues: Turkish case study in six teacher education colleges. *Educational Studies*, 36(1), 21-33.
24. Collste, D., Pedercini, M., Cornell, S. E. (2017). Policy coherence to achieve the SDGs: Using integrated simulation models to assess effective policies. *Sustainability Science*, 12, 921-931.
25. Commission of the European Communities (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Dostupno na: http://aei.pitt.edu/42878/1/com2001_0678.pdf, pristupljeno 3. ožujka 2020.
26. Dannenberg, S., Grapentin, T. (2016). Education for Sustainable Development - Learning for Transformation. The Example of Germany. *Journal of Futures Studies*, 20(3), 7-20.
27. Dobson, A. (1996). Environment sustainabilities: An analysis and a typology. *Environmental Politics*, 5(3), 401-428.
28. Dymont, J. E., Hill, A. (2015). You mean I have to teach sustainability too? Initial teacher education students' perspectives on the sustainability cross-curriculum priority. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 21-35.
29. Đikić, D., Glavač, H., Glavač, V., Hršak, V., Jelavić, V., Njegač, D., Simončić, V., Springer, P. O., Tomašković, I., Vojvodić, V. (2001). *Ekološki leksikon*. Zagreb: Barbat, Ministarstvo zaštite okoliša i prostornog uređenja RH.
30. Effeney, G. i Davis, J. (2013). Education for sustainability: A case study of pre-service primary teachers' knowledge and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 32-46.
31. Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50.
32. Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10(1), 45-65.

33. Evans, N., Tomas, L. i Woods, C. (2016). Impact of sustainability pedagogies on pre-service teachers' self-efficacy. *The Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 1-19.
34. Farioli, F., Mayer, M., del Gobbo, G. (2017, September 5-8). *Learning for an unpredictable future: what competences for educators* [Paper presentation]. X Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, Sevilla.
35. Ghorbani, S., Jafari, S. E. M., Sharifian F. (2018). Learning to Be: Teachers' Competences and Practical Solutions: A Step Towards Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 20-45.
36. Griswold, W. (2016, November 6-8). *Sustainability Adult Education: Learning to Re-create the World* [Paper presentation]. American Association for Adult and Continuing Education (AAACE) Commission for International Adult Education (CIAE) Annual Pre-Conference, Albuquerque, NM. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED581863>, pristupljeno 17. ožujka 2020.
37. Grund, J., Brock, A. (2020). Education for Sustainable Development in Germany: Not Just Desired but Also Effective for Transformative Action. *Sustainability*, 12(1), 1-20.
38. Guerra, A. (2012). What are the common knowledge & competencies for Education for Sustainable Development and for Engineering Education for Sustainable Development? *Engineering Education 2020: Meet the Future: SEFI 40th annual conference* SEFI: European Association for Engineering Education.
39. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
40. Holden, E., Linnerud, K., Banister, D. (2014). Sustainable development: Our Common Future revisited. *Global Environmental Change*, 26(1), 130-139.
41. Holmberg, J., Samuelsson, B.E. (2006). *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education*. Paris: UNESCO.
42. Hrvatić, N. (2007). *Škola budućnosti, nove kompetencije učitelja*. Križevci: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
43. ICLEI, IDRC, UNEP (1996). *The Local Agenda 21 Planning Guide: An Introduction to Sustainable Development Planning*. Toronto: The International Council for Local Environmental Initiatives.

44. Imran, S., Alam, K., Beaumont, N. (2014). Reinterpreting the Definition of Sustainable Development for a More Ecocentric Reorientation. *Sustainable Development*, 22(1), 134-144.
45. IUCN, UNEP, WWF. (1991). *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*. Gland: Switzerland.
46. Jambrović, F. (2011). Održivi razvoj u obrazovanju. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 2(1), 14-27.
47. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and Practice (3rd edition)*. London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
48. Jickling, B., Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
49. Keleş, O. (2017). Investigation of Pre-Service Science Teachers' Attitudes towards Sustainable Environmental Education. *Higher Education Studies*, 7(3), 171-180.
50. Klapan, A., Čavar, J. (2008). Obrazovanje i usavršavanje andragoških djelatnika. *Napredak : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 149(1), 34-48.
51. Klapan, A., Kušić, S., Vrcelj, S. (2008). Cjeloživotno učenje i održivi razvoj – potreba redizajniranja odgojno-obrazovnih programa U: V. Uzelac i L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj 1* (str. 287-292). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
52. Klarin, T. (2018). The Concept of Sustainable Development: From its Beginning to the Contemporary Issues. *Zagreb International Review of Economics & Business*, 21(1), 67-94.
53. Koludrović, M., Brčić-Kuljiš, M. (2016). *Doprinos razvoju kurikuluma namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih*. Split: Hrvatsko andragoško društvo.
54. Koludrović, M., Vučić, M. (2018). *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: Priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
55. Krajnc, A. (1989), Andragogy. U: C. J. Titmus (Ur.), *Lifelong Education for Adults: An International Handbook* (str. 19-21). Oxford: Pergamon Press.
56. Krajnc, A., Ličen, N., Findeisen, D. (2019). *Načrtovanje izobraževalnih programov in določanje ciljev v izobraževanju starejših odraslih: Učno gradivo za mentorje mreže*

Slovenska univerza za tretje življenjsko obdobje. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport RS.

57. Kurtz, R., Bartram, D. (2002). Competency and individual performance: Modeling the world of work. U: T. I. Robertson, M. Callinan, D. Bartram (Ur.) *Organizational effectiveness: The role of psychology* (str. 227-255). Chichester: JohnWiley.
58. Kušić, S. (2011). Školska kultura i odgojno djelovanje škole. U B. Jevtić (Ur.), *Vaspitanje za humane odnose - problemi i perspektive* (str. 254-265). Niš: Filozofski fakultet Sveučilišta u Nišu.
59. Kušić, S., Klapan, A., Vrcelj, S. (2015). Competencies for working with adults – an example of andragogues in Croatia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1-10.
60. Kušić, S., Vrcelj, S., Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
61. Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt Verlag.
62. Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
63. Leal Filho, W., Manolas, E., Pace, P. (2009). Education for sustainable development: current discourses and practices and their relevance to technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(1), 149-165.
64. Le Blanc, D. (2015). Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets. *Sustainable Development*, 23(1), 176–187.
65. Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38(1), 56-64.
66. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
67. Ličen, N. (2004). Kakšne kompetence potrebujejo andragogi? *Andragoška spoznanja*, 10(3), 32-46.
68. Ličen, N. (2011). Učenje za spremembe v trajnostno naravnani skupnosti. U: N. Ličen i B. Bolčina (Ur.), *Neformalno izobraževanje za trajnostni razvoj* (str. 24-29). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

69. Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans K., Lozano F. J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(1), 1889-1904.
70. Lukacs, K. (2009). Quantifying 'the ripple in the pond': The development and initial validation of the Teacher Change Agent Scale. *International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3(1), 25–37.
71. Ljubetić, M., Kostović-Vranješ, V. (2008). Pedagoška ne/kompetencija učitelja/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10(1), 209-230.
72. Maksimović, M. (2012). Teorije učenja i odnosi moći u obrazovanju odraslih. *Andragoške studije*, 1(1), 37-62.
73. Martins, A. A., Mata, T. M., Costa, C. A. V. (2006). Education for sustainability: challenges and trends. *Clean Techn Environ Policy*, 8, 31–37.
74. Mensah, J. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. *Cogent Social Sciences*, 5(1), 1-21.
75. Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
76. Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
77. Mrnjauš, K. (2008). Obrazovanje za održivi razvoj. U: V. Uzelac i L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj 2* (str. 29-35). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci.
78. Mróz, A., Tomczyk, L., Ocetkiewicz, I., Walotek-Ściańska, K. (2018). Teachers' Knowledge on Education for Sustainable Development – Polish Context. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(3), 1001-1028.
79. MVEP (2020). *Održivi razvoj*. Dostupno na: <http://www.mvep.hr/hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi0/globalne-teme/odrzivi-razvoj/>, pristupljeno 3. ožujka, 2020.
80. MZOE (2020). *Obrazovanje za održivi razvoj*. Dostupno na: <https://mzoe.gov.hr/o-ministarstvu-1065/dielokrug-4925/medjunarodna-suradnja/un-ece-gospodarska-komisija-ujedinjenih-naroda-za-europu/obrazovanje-za-odrzivi-razvoj-oor/1124>, pristupljeno 3. ožujka 2020.

81. OECD. (2010). *Definiranje i odabir ključnih kompetencija: sažetak*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja - PISA centar.
82. Osman, A., Ladhani, S., Findlater, E., McKay, V. I. (2017). *A Curriculum Framework for the Sustainable Development Goals: First Edition*. Commonwealth Secretariat.
83. Orlović-Lovren, V. (2012). Koncept održivog razvoja i doživotnog učenja – dva okvira za jedan pogled na obrazovanje odraslih. *Andragoške studije*, 1(1), 9-22.
84. Orlović-Lovren, V. (2015). Integrating Sustainability into the Curriculum of Adult Education Studies: A Journey Across Disciplines. W. Leal Filho i sur. (Ur.), *Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level, World Sustainability Series* (str. 307-320). Switzerland: Springer International Publishing.
85. Ostrom, C.S, Martin, W.J., Zacharakis, J. (2008). Autopoiesis and the cosmology of postmodern adult education. *Adult Education Quarterly*, 58(4), 299-317.
86. O'Sullivan, M. (2008). You Can't Criticize What You Don't Understand: Teachers as Social Change Agents in NeoLiberal Times. *Brock Education*, 17(1), 95-110.
87. Otto, S. (2007). *Bedeutung und Verwendung der Begriffe nachhaltige Entwicklung und Nachhaltigkeit: eine empirische Studie*. (Doctoral dissertation, Jacobs University, Bremen, German). Dostupno na: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201305236906>, pristupljeno 5. ožujka 2020.
88. Pastuović, N. (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(1), 7-20.
89. Pastuović, N. (2018). Uloga Pučkog otvorenog učilišta Zagreb u razvoju obrazovanja odraslih u Hrvatskoj. *Andragoški glasnik*, 22(1), 9-15.
90. Pauković, M., Bačić, L. (2018). Trend kretanja cjeloživotnog obrazovanja i učenja kao preduvjet stvaranja društva znanja. *Obrazovanje za poduzetništvo*, 8(2), 121-138.
91. Pavić-Rogošić, L. (2015). *Novi izazov: Globalni ciljevi održivog razvoja do 2030*. Zagreb: ODRAZ- Održivi razvoj zajednice.
92. Pawłowski, A. (2008). How Many Dimensions Does Sustainable Development Have? *Sustainable Development*, 16(2), 81-90.
93. Pearce, D., Barbier, E., Markandya, A. (1990). *Sustainable Development: Economics and Environment in The Third World*. Baltimore MD: Johns Hopkins University Press.
94. Pe'er, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitudes, knowledge and environmental behavior of beginning students. *Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.

95. Pezzey, J. (1992). *Sustainable Development Concepts: An Economic Analysis*. Washington, D.C.: The World Bank.
96. Popović, D. (2010). Profesionalni razvoj i promijenjene uloge nastavnika. *Crna Gora u XXI stoljeću – u eri kompetitivnosti, obrazovanje*, 73(10), 239-256.
97. Pramling Samuelsson, I., Kaga, Y., Anđić, D. (2013). O konceptu održivog razvoja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(74), 2-5.
98. Puk, T., Stribbards, A. (2010). Ecological Concept Development Of Preservice Teacher Candidates: Opaque Empty Shells. *International Journal of Environmental and Science Education*, 5(4), 461-476.
99. Quiroz-Niño, C., Murga-Menoyo, M. Á. (2017). Social and Solidarity Economy, Sustainable Development Goals, and Community Development: The Mission of Adult Education & Training. *Sustainability*, 9(1), 2164-2180.
100. Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku između moderne i postmoderne*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika.
101. Rathzel, N., Uzzell, D. (2009). Transformative environmental education: A collective rehearsal for reality. *Environmental Education Research*, 15(3), 263 - 277.
102. Rauch, F., Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS Journal*, 3(1), 9-24.
103. Rauch, F., Steiner, R., Streissler, A. (2008). *Kompetenzen für Bildung für Nachhaltig Entwicklung (KOM-BiNE)*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
104. Redclift, M. R. (2006). Sustainable development (1987–2005): an oxymoron comes of age. *Sustainable Development*, 13(4), 212-227.
105. Reddy, T. L., Thomson, R. J. (2014, October 22-23). *Environmental, Social and Economic Sustainability: Implications for Actuarial Science* [Paper presentation]. Actuarial Society of South Africa's 2014 Convention, Cape Town International Convention Centre.
106. Raditya-Ležaić, A., Boromisa, A-M., Tišma, S. (2018). Komparativni pregled obrazovanja za održivi razvoj i istraživanje potreba za stručnjacima u Hrvatskoj. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 27(2), 165-180.

107. Regimi, K. D. (2015). *Adult Education and Sustainable Development Goals* [Paper presentation]. Annual Conference Proceedings Canadian Association for the study of Adult education/ l'Association Canadienne Pour l'étude de l'éducation des Adultes, Québec.
108. Reić Ercegovac, I., Koludrović M., Ljubetić, M., Vican, D., Pavičić, J., Relja, R., Živčić, M., Vučić, M. (2016). *Samoprocjena kompetentnosti, motivacije i samoeфикаsnosti nastavnika u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
109. Rieckmann, M., Holz, V. (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 25(1), 4-18.
110. Rios Osorio, L. A., Ortiz Lobato, M., del Castillo, X. Á. (2005). Debates on Sustainable Development: Towards a Holistic View of Reality. *Environment, Development and Sustainability*, 7(1), 501-518.
111. Rončević, N., Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj: Izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
112. Ryan, A. (2006). Student teachers' attitudes towards education for sustainable development. Dostupno na: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/156366.htm> pristupljeno 12. svibnja, 2020.
113. Salas-Zapata, W. A., Ortiz-Muñoz, S. M. (2019). Analysis of meanings of the concept of sustainability. *Sustainable Development*, 27(1), 153–161.
114. Scott, W. (2015) Public Understanding of Sustainable Development: Some Implications for Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(2), 235-246.
115. Scott, W., Gough, S. (2003). *Sustainable Development and Learning: Framing the Issues*. London and New York: Routledge Falmer.
116. Sedmak, S. (2009). Izobraževanje za trajnostni razvoj – opredelitev področja. U S. Sedmak (Ur.), *Danes za jutri: razmišljanja o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj* (str. 21-38). Koper: Fakulteta za menagement.
117. Sengupta, E., Blessinger, P., Yamin, T.S. (2020). Introduction to Integrating Sustainability into Curriculum. U: E. Sengupta, P. Blessinger i T.S. Yamin (Ur.), *Integrating Sustainable Development into the Curriculum (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, 18)* (str. 3-14), Emerald Publishing Limited.

118. Sims, L., Falkenberg, T. (2013). Developing Competencies for Education for Sustainable Development: A Case Study of Canadian Faculties of Education. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 1-14.
119. Sleurs, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. Brussels: ENSI.
120. Slunjski, E. (2008). Osposobljavanje odgojno - obrazovne ustanove za kontinuirano usavršavanje tj. uspostavljanje održivog razvoja. U V. Uzelac, i L. Vujičić (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (str. 231-236). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
121. Spiropoulou, D., Antonakaki, T., Kontaxaki, S. i Bouras, S. (2007). Primary teachers' literacy and attitudes on education for sustainable development. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 443-450.
122. Sterling, S. (2016). A Commentary on Education and Sustainable Development Goals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 208-213.
123. Strategija održivog razvitka Republike Hrvatske, Narodne novine, 30 (2009).
124. Sumner, J. (2008). From academic imperialism to the civil commons: Institutional possibilities for responding to the United Nations decade of Education for sustainable development. *Interchange*, 39(1), 77-94.
125. Taimur S., Sattar H. (2020). Education for Sustainable Development and Critical Thinking Competency. U: W. Leal Filho, A.M. Azul., L. Brandli, P.G. Özuyar, T. Wall (Ur.), *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. (str. 1-11) Springer, Cham.
126. Tan O. S. (2005). Problem-based learning: The future frontiers. U: K. Tan, M. Lee, J. Mok, R. Ravindran (Ur.). *Problem-based Learning: New directions and approaches*. (str. 17-32). Singapore: Learning Academy, Temasek Centre for Problem-based Learning.
127. Tomas, L., Girgenti, S., Jackson, C. (2017). Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: implications for pedagogical practice. *Environmental Education Research*, 23(3), 324-347.
128. Tosun, J., Leininger, J. (2017). Governing the Interlinkages between the Sustainable Development Goals: Approaches to Attain Policy Integration. *Global Challenges*, 1(1), 1-12.

129. UIL. (2016). *Third Global Report on Adult Learning and Education: The impact of adult learning and education on health and well-being; employment and the labour market; and social, civic and community life*. Hamburg: UIL.
130. UIL. (2019). *Fourth Global Report on Adult Learning and Education: Leave No One Behind: Participation, Equity and Inclusion*. Hamburg: UIL.
131. Uitto, A. i Saloranta, S. (2017). Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences*, 7(1), 2-19.
132. UNECE (2005). *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*. <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.e.pdf>, pristupljeno 3. ožujka 2020.
133. UNECE (2011). *Learning for the future: Competencies in Education for Sustainable Development*. Switzerland: UNECE.
134. UNESCO (1976, November, 26). *Recommendation on the development of adult education*. General Conference nineteenth session, Nairobi. Dostupno na: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, pristupljeno 3. ožujka 2020.
135. UNESCO (2002). *From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment*. Johannesburg: UNESCO.
136. UNESCO (2014a). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on education for sustainable development*. Paris: UNESCO.
137. UNESCO (2014b). Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074>, pristupljeno 4. ožujka 2020.
138. UNESCO (2014c). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) final report*. Paris: UNESCO.
139. UNESCO (2015). *Rethinking education: towards a global common good?* Paris: UNESCO.
140. UNESO, UIL (2016). *Recommendation on Adult Learning and Education Recommendation 2015*. Paris: UNESCO
141. UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development: Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

142. UNESCO (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
143. UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women, UNHCR (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*.
144. United Nations Conference on Environment and Development (1992). AGENDA 21. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>, pristupljeno 3. ožujka 2020.
145. United Nations (2000). *United Nations Millennium Declaration*. Dostupno na: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx>, pristupljeno 3. ožujka 2020.
146. United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Dostupno na: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>, pristupljeno 3. ožujka 2020.
147. Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J., Beijaard D., Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 1-19.
148. Vare, P. (2018). A rounder sense of purpose: developing and assessing competences for educators of sustainable development. *Form@re*, 18(2), 164-173.
149. Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Del Gobbo, G., de Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M., Zachariou, A. (2019). Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. *Sustainability*, 11(1), 1-21.
150. Vintere, A. (2020, May, 12-15). *Case study on sustainable attitude for environment in adult education* [Paper presentation]. 21th International Scientific Conference "ECONOMIC SCIENCE FOR RURAL DEVELOPMENT 2020" Jelgava, Latvia.
151. Vlada Republike Hrvatske (2019). *Dobrovoljni nacionalni pregled o provedbi programa UN-a za održivi razvoj 2030*. Dostupno na: <https://www.hgk.hr/documents/dobrovoljni-nacionalni-pregled-ciljevi-odrzivog-razvoja-hrvatska5d2daef212fdc.pdf>, pristupljeno 17. ožujka 2020.

152. Vladimirova, K., Le Blanc, D. (2015). *How well are the links between education and other sustainable development goals covered in UN flagship reports? A contribution to the study of the science-policy interface on education in the UN system*. DESA Working Paper No. 146.
153. Vukelić, N. (2020). Odrednice spremnosti (budućih) nastavnika na obrazovanje za održivi razvoj. *Napredak*, 161(1-2), 141-161.
154. Vukelić, N., Rončević, N. i Cvitković, E. (2018). Održiva ponašanja budućih učitelja i nastavnika. Rad prezentiran na 4. *Danima obrazovnih znanosti (DOZ)*, Zagreb, RH.
155. Vukelić, N., Rončević, N., Vinković, A. (2018). Jesu li budući nastavnici spremni za održivi razvoj u nastavi? Rad prezentiran na 2. *Međunarodnoj znanstveno-stručnoj konferenciji "Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju"*, Sarajevo, BIH.
156. Waltner, E-M., Scharenberg, K., Hörsch, C., Rieß, W. (2020). What Teachers Think and Know about Education for Sustainable Development and How They Implement it in Class. *Sustainability*, 12(4), 1690-1705.
157. Wang, V. C. X. (2004). Philosophy, Role of Adult Educators, and Learning: How Contextually Adapted Philosophies and the Situational Role of Adult Educators Affect Learners' Transformation and Emancipation. *Journal of Transformative Education*, 2(3), 204-214.
158. WCED (1987). *Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.
159. Weinert, F. E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. U: Rychen, D. S., Salganik, L. H., (Ur.), *Defining and Selecting Key Competences* (str. 45-66) Gottingen, Germany: Hogrefe and Huber.
160. Xu, P., Yue, X. (2019). Talent leadership strategies enhance teacher's professional competencies in 21st century education for sustainable development. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 373, 1-10.
161. Yoo, J. H. (2016). The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachers' Self-Analysis of Their Efficacy Change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94.
162. Zakon o obrazovanju odraslih, Narodne novine, NN 17/07, 107/07, 24/10 (2007).
163. Zakon o zaštiti okoliša, Narodne novine, 80/13, 153/13, 78/15, 12/18, 118/18 (2019).

Popis priloga

Prilog 1. *Anketni upitnik o održivom razvoju u obrazovanju odraslih*

**Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju**

**Anketni upitnik o održivom razvoju u obrazovanju odraslih –
*anketni upitnik za nastavnike u obrazovanju odraslih u
Republici Hrvatskoj***



Poštovani nastavnici u obrazovanju odraslih,

u sklopu istraživačkog projekta „*Andragoški djelatnici i obrazovanje za održivi razvoj (ADOOR)*“ koji financira Sveučilište u Rijeci, a čiji je voditelj izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić s Filozofskoga fakulteta u Rijeci, provodimo istraživanje o održivom razvoju na uzorku nastavnika u obrazovanju odraslih u Republici Hrvatskoj. Dio istraživanja u okviru istraživačkog projekta provodi se u svrhu izrade diplomskog rada apsolventice Sveučilišnog diplomskog studija pedagogije Renate Hasel pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Siniše Kušića.

Ljubazno Vas molimo za sudjelovanje u ovom istraživanju kojemu je cilj ispitati spremnost i posjedovanje kompetencija nastavnika u obrazovanju odraslih za implementaciju održivog razvoja u nastavu. Vaša iskustva, spoznaje i stavovi o području održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj od izuzetne su nam važnosti. Prikupljeni podaci koristit će se isključivo za potrebe izrade diplomskog rada i projekta. Ispitanicima u istraživanju zagarantirana je potpuna anonimnost.

Za ispunjavanje anketnog upitnika bit će Vam potrebno oko 20 minuta.

Unaprijed se zahvaljujemo na Vašim odgovorima.

Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Prije pristupanja anketnom upitniku, molimo Vas da označite polje u nastavku koje se odnosi na davanje dobrovoljne suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju.

Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno. Svi ispitanici koji su pristali sudjelovati u istraživanju, u svakom su trenutku slobodni odustati od sudjelovanja u istraživanju. Također, sve informacije koje će ispitanici podijeliti tijekom istraživanja ostaju povjerljive te je zagarantirana potpuna anonimnost ispitanika. Podaci prikupljeni istraživanjem koristit će se u svrhu izrade diplomskog rada i prikaza rezultata u okviru projekta. Svi rezultati bit će objavljivani isključivo na grupnoj razini iz koje neće biti moguće prepoznati individualne odgovore ispitanika.

- Pročitao/la sam i razumio/la informacije iz opisa istraživanja te osobno pristajem sudjelovati u istraživanju.
- NE pristajem sudjelovati u istraživanju.

OPĆI PODACI

1. Spol		2. Dob (godine) <i>Molimo Vas unesite svoj odgovor ovdje</i>
1.	Ženski	
2.	Muški	

3. Stupanj završenog inicijalnog obrazovanja <i>Molimo Vas odaberite najviši stupanj obrazovanja koji posjedujete</i>	
1.	Srednja stručna sprema
2.	Dodiplomski studij (prije Bolonjskog procesa)
3.	Preddiplomski studij
4.	Diplomski studij
5.	Poslijediplomski specijalistički studij
6.	Znanstveni magisterij (prije Bolonjskog procesa)
7.	Doktorat znanosti

4. Stečeno zvanje uz naznaku struke (npr. diplomirani ekonomist, magistar prava, frizer) <i>Molimo Vas unesite svoj odgovor ovdje</i>

5. Godine radnog staža u obrazovanju odraslih <i>Molimo Vas unesite svoj odgovor ovdje</i>	6. Županija u kojoj se nalazi ustanova za obrazovanje odraslih u kojoj radite <i>Molimo Vas unesite svoj odgovor ovdje</i>

7. Radni status i opterećenje u ustanovi za obrazovanje odraslih <i>Molimo Vas odaberite jedan od ponuđenih odgovora</i>	
1.	Zaposlen/a na puno radno vrijeme
2.	Zaposlen/a na pola radnog vremena
3.	Redovita vanjska suradnja
4.	Povremena vanjska suradnja
5.	Drugo (molimo navedite):

8. Koji/e predmet/e ili grupu predmeta predajete? <i>Molimo Vas unesite svoj odgovor ovdje</i>	9. Navedeni predmeti dio su programa: <i>Molimo Vas odaberite jedan ili oba ponuđena odgovora</i>
	1. formalnog obrazovanja
	2. neformalnog obrazovanja

ŠTO JE ZA VAS ODRŽIVI RAZVOJ? Molimo Vas da ukratko opišite što za Vas označava pojam održivi razvoj.

Molimo Vas pročitajte navedene tvrdnje. Označite u kojoj se mjeri slažete s njima. Odgovori se označavaju na ljestvici od Uopće se ne slažem (1); Ne slažem se (2); Niti se ne slažem niti se slažem (3); Slažem se (4) do U potpunosti se slažem (5) . Ako ne znate kako biste odgovorili na pitanje, označite odgovor Ne znam (0) .		1 – Uopće se ne slažem	2	3 – Niti se ne slažem, niti se slažem	4	5 – U potpunosti se slažem	Ne znam
1.	Održivi razvoj isto je što i zaštita okoliša.	1	2	3	4	5	0
2.	Održivi razvoj zahtijeva prijelaz na obnovljive prirodne resurse.	1	2	3	4	5	0
3.	Održivi razvoj zahtijeva smanjenje svih vrsta otpada.	1	2	3	4	5	0
4.	Održivi razvoj podrazumijeva odgovorno korištenje prirodnih resursa s ciljem zadovoljenja potreba sadašnje generacije uz brigu za potrebe budućih generacija.	1	2	3	4	5	0
5.	Za održivi razvoj potrebno je očuvanje biološke, socijalne, ekonomske i kulturne raznolikosti.	1	2	3	4	5	0
6.	Održivi razvoj doprinosi gospodarskom razvoju.	1	2	3	4	5	0
7.	Održivi razvoj je ideja bez konkretnog sadržaja.	1	2	3	4	5	0
8.	Za održivi razvoj potrebni su ljudi koji koriste svoja demokratska prava (npr. glasaju na izborima, aktivno sudjeluju u društvenim pitanjima i izražavaju svoja mišljenja).	1	2	3	4	5	0
9.	Održivi razvoj ima za cilj smanjiti siromaštvo u svijetu.	1	2	3	4	5	0
10.	Za održivi razvoj potrebno je svim ljudima omogućiti pristup kvalitetnom obrazovanju.	1	2	3	4	5	0
11.	Održivi razvoj zahtijeva smanjenje nejednakosti u društvu i zaštitu ljudskih prava.	1	2	3	4	5	0
12.	Moje svakodnevne navike i ponašanje ne utječu na održivost.	1	2	3	4	5	0
13.	Svojim primjerom mogu utjecati na promjenu stavova u vlastitom okruženju.	1	2	3	4	5	0

Cilj „ Obrazovanja za održivi razvoj “ (OOR) je osnažiti ljude da na pravedan i održiv način oblikuju važne procese i odluke, uvažavajući međusobnu povezanost društvenih, ekonomskih i okolišnih pitanja. Navedite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama. Odgovori se označavaju na ljestvici od Uopće se ne slažem (1) do U potpunosti se slažem (5) . Za tvrdnje za koje niste sigurni ili ne znate odgovor, označite srednju vrijednost (3) .		1 – Uopće se ne slažem	2 – Ne slažem se	3 – Ne znam, nisam siguran/a	4 – Slažem se	5 – U potpunosti se slažem
1.	Ne razmišljam o obrazovanju za održivi razvoj (OOR).	1	2	3	4	5
2.	Ustanove za obrazovanje odraslih trebale bi težiti postizanju ciljeva OOR.	1	2	3	4	5
3.	Nastavnici u obrazovanju odraslih trebali bi poticati odrasle učenike na povezivanje svakodnevnih životnih i radnih iskustava s pitanjima održivog razvoja na lokalnoj razini.	1	2	3	4	5
4.	OOR nije učinkovit okvir za rješavanje problema održivosti.	1	2	3	4	5
5.	Kontroverzna i aktualna pitanja vezana za društvene, ekonomske i okolišne interese trebaju zauzeti značajno mjesto u nastavi u obrazovanju odraslih.	1	2	3	4	5
6.	Teme OOR previše su složene za implementaciju u nastavu u obrazovanju odraslih.	1	2	3	4	5
7.	Programi u obrazovanju odraslih preopterećeni su stručnim sadržajima zbog čega nema mjesta za uvođenje dodatnih sadržaja iz područja održivog razvoja.	1	2	3	4	5
8.	Kao nastavnik/ca imam važnu ulogu u promicanju održivog razvoja.	1	2	3	4	5
9.	Uključivanjem tema održivog razvoja u nastavu propustio/la bih obraditi druge teme.	1	2	3	4	5
10.	OOR bi trebao biti obavezan predmet na studijima nastavnčkih usmjerenja.	1	2	3	4	5

		1 - nedovoljno	2 - dovoljno	3 - dobro	4 - vrlo dobro	5 - odlično
1.	Kojom ocjenom ocjenjujete svoje znanje o „ održivom razvoju “?	1	2	3	4	5
2.	Kojom ocjenom ocjenjujete svoje znanje o „ obrazovanju za održivi razvoj “?	1	2	3	4	5

Prema Vašem mišljenju, koliko su navedene teme održivog razvoja važne za obrazovanje odraslih?		Iznimno nevažna	Nevažna	Ni nevažna ni važna	Važna	Iznimno važna
1.	Zaštita okoliša	1	2	3	4	5
2.	Obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost	1	2	3	4	5
3.	Održiva proizvodnja i potrošnja	1	2	3	4	5
4.	Zdravlje	1	2	3	4	5
5.	Ravnopravnost spolova	1	2	3	4	5
6.	Kultura mira i nenasilnog rješavanja sukoba	1	2	3	4	5
7.	Aktivno građanstvo	1	2	3	4	5
8.	Ljudska prava	1	2	3	4	5
9.	Ublažavanje siromaštva	1	2	3	4	5
10.	Kulturna raznolikost	1	2	3	4	5
11.	Djelovanje u kriznim situacijama	1	2	3	4	5
12.	Drugo (molimo navedite):	1	2	3	4	5

Obuhvaća li predmet koji predajete neke od ranije navedenih tema ili neke druge teme održivog razvoja?

1.	Da <i>Ako da, molimo navedite koje teme:</i>
2.	Ne

Smatrate li da bi u predmet koji predajete trebalo implementirati teme održivog razvoja?

1.	Da <i>Ako da, molimo navedite koje teme:</i>
2.	Ne

Što bi Vas osobno motiviralo da (dodatno) implementirate teme o održivom razvoju u nastavu?		Motiviralo bi me	Ne bi me motiviralo
1.	Osiguravanje mogućnosti usavršavanja		
2.	Fleksibilnost da se u kurikulum uključe teme održivog razvoja		
3.	Mogućnost uključivanja ishoda učenja održivog razvoja/OOR kao izbornog skupa ishoda u okviru standarda zanimanja i kvalifikacija		
4.	Zainteresiranost odraslih učenika za sadržaje održivog razvoja		
5.	Podrška drugih kolega/ica u implementaciji OOR		
6.	Podrška uprave ustanove za obrazovanje odraslih u kojoj radim za implementaciju OOR		
7.	Dostupnost nastavnih materijala za provedbu OOR		
8.	Simboličko vrednovanje (nagrade, priznanja i sl.)		
9.	Drugo (molimo navedite):		

Molimo Vas da procijenite koliko učestalo u svom radu primjenjujete navedene nastavne strategije.		1 - Nikada	2 - Rijetko	3 - Povremeno	4 - Često	5 - Uvijek
Odgovori se označavaju na ljestvici od Nikada (1) do Uvijek (5) .						
1.	Suradničko učenje	1	2	3	4	5
2.	Aktivno učenje	1	2	3	4	5
3.	Problemska nastava	1	2	3	4	5
4.	Istraživački usmjerena nastava	1	2	3	4	5
5.	Projektna nastava	1	2	3	4	5
6.	Izravno poučavanje	1	2	3	4	5

Navedite u kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama. Odgovori se označavaju na ljestvici od Uopće se ne slažem (1) do U potpunosti se slažem (5) . Za tvrdnje za koje niste sigurni ili ne znate odgovor, označite srednju vrijednost (3) .		1 – Uopće se ne slažem	2 – Ne slažem se	3 – Ne znam, nisam siguran/a	4 – Slažem se	5 – U potpunosti se slažem
Nastavne strategije koje koristim:						
1.	stavljaju naglasak na aktivnost odraslih učenika	1	2	3	4	5
2.	potiču odrasle učenike na suradničke oblike rada u nastavi	1	2	3	4	5
3.	stavljaju naglasak na realizaciju nastavnog plana i programa	1	2	3	4	5
4.	stavljaju naglasak na učenje putem iskustva	1	2	3	4	5
5.	usmjerene su na rješavanje problema i pred odrasle učenike postavljaju različite izazove	1	2	3	4	5
6.	usmjerene su na prenošenje informacija odraslim učenicima	1	2	3	4	5
7.	potiču odrasle učenike na samostalno učenje i preuzimanje odgovornosti za učenje	1	2	3	4	5
8.	usmjerene su na zapamćivanje činjenica	1	2	3	4	5
9.	usmjerene su na poučavanje odraslih učenika putem predavanja	1	2	3	4	5
10.	potiču kreativnost odraslih učenika	1	2	3	4	5
11.	potiču kritičko mišljenje kod odraslih učenika	1	2	3	4	5
12.	potiču dvosmjernu komunikaciju	1	2	3	4	5
13.	usmjerene su na uvježbavanje koraka za stjecanje praktičnih vještina	1	2	3	4	5

Molimo Vas da pročitate navedene kompetencije i označite u kojoj mjeri procjenjujete da Vi osobno posjedujete pojedinu navedenu kompetenciju.		1 – Uopće ne posjedujem	2	3 – Djelomično posjedujem	4	5- U potpunosti posjedujem
1.	Sposobnost samopromišljanja (poznavanje i razumijevanje vlastitih emocija, ponašanja, navika, vrijednosti i sklonosti) u kontekstu održivog razvoja	1	2	3	4	5
2.	Sposobnost kritičkog promišljanja o vlastitoj profesionalnoj praksi u kontekstu OOR	1	2	3	4	5
3.	Sposobnost predviđanja i poticanja promjena u društvu u skladu s održivim razvojem	1	2	3	4	5
4.	Znanja potrebna za poučavanje tema i sadržaja povezanih s održivim razvojem	1	2	3	4	5
5.	Sposobnost povezivanja prethodnog iskustva i znanja odraslih učenika s ciljevima OOR	1	2	3	4	5
6.	Sposobnost povezivanja svakodnevnog života sa sadržajem predmeta	1	2	3	4	5
7.	Sposobnost povezivanja sadržaja predmeta sa sadržajima održivog razvoja	1	2	3	4	5
8.	Otvorenost za uvođenje inovacija i promjena u nastavu	1	2	3	4	5
9.	Otvorenost prema novim metodama, stilovima i tehnikama poučavanja odraslih učenika	1	2	3	4	5
10.	Sposobnost korištenja primjerenih didaktičkih metoda, stilova i tehnika za poučavanje tema održivog razvoja	1	2	3	4	5
11.	Sposobnost primjene suvremenih tehnologija u nastavi	1	2	3	4	5
12.	Sposobnost vođenja i poticanja odraslih učenika da samostalno uče	1	2	3	4	5
13.	Sposobnost poticanja odraslih učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi	1	2	3	4	5
14.	Sposobnost poticanja inovativnosti, kreativnosti i kritičkog mišljenja	1	2	3	4	5
15.	Sposobnost korištenja metoda i tehnika za poticanje, motiviranje i osnaživanje odraslih učenika	1	2	3	4	5
16.	Sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba/poticanja nenasilnog rješavanja sukoba	1	2	3	4	5
17.	Sposobnost korištenja različitih (alternativnih) metoda praćenja i vrednovanja procesa učenja kod odraslih učenika	1	2	3	4	5
18.	Sposobnost procjene i uvažavanja različitih potreba odraslih učenika	1	2	3	4	5
19.	Fleksibilnost u usklađivanju ili mijenjanju procesa učenja u skladu s potrebama i napretkom odraslih učenika	1	2	3	4	5
20.	Svjesnost postojanja socijalne, političke i etičke dimenzije u obrazovanju odraslih	1	2	3	4	5
21.	Znanja o kulturnim, socijalnim i vjerskim pozadinama odraslih učenika s ciljem razvoja i motiviranja odraslog učenika	1	2	3	4	5
22.	Poštivanje odraslih učenika i njihovih različitih životnih pozadina	1	2	3	4	5
23.	Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu	1	2	3	4	5
24.	Sposobnost osmišljavanja i izrade kurikuluma s ishodima i sadržajima o održivom razvoju	1	2	3	4	5
25.	Sposobnost osmišljavanja i izrade kurikuluma utemeljenog na teoriji transformativnog učenja (transformativno učenje podrazumijeva promjenu stavova i navika kod odraslih učenika)	1	2	3	4	5
26.	Sposobnost planiranja nastavnog procesa u skladu s humanističkim načelima	1	2	3	4	5
27.	Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave u obrazovanju odraslih	1	2	3	4	5
28.	Sposobnost savjetovanja odraslih učenika o njihovoj karijeri, poslu i daljnjem razvoju	1	2	3	4	5

Molimo Vas da pročitate navedene tvrdnje i označite u kojoj mjeri procjenjujete da se pojedina tvrdnja odnosi na Vas. Odgovori se označavaju na ljestvici od Uopće se ne odnosi na mene (1) do Izrazito se odnosi na mene (5) .		1 – Uopće se ne odnosi na mene	2 – Odnosi se na mene u manjoj mjeri	3 – Osrednje se odnosi na mene	4 – Odnosi se na mene u većoj mjeri	5 – Izrazito se odnosi na mene
1.	Spreman sam za učenje i usavršavanje u području OOR.	1	2	3	4	5
2.	Motiviran sam za usavršavanje svojih nastavničkih kompetencija u području OOR.	1	2	3	4	5
3.	Učim i usavršavam se jer želim dodatno obogatiti svoje kompetencije.	1	2	3	4	5
4.	Samostalno učim o održivom razvoju koristeći različite izvore (knjige, Internet, znanstvene članke, televizijske emisije...)	1	2	3	4	5
5.	Osjećam se spremno implementirati OR u nastavu.	1	2	3	4	5
6.	Ništa me ne može motivirati da implementiram OR u nastavu.	1	2	3	4	5

Ovdje možete komentirati sadržaj anketnog upitnika ili dodatno objasniti svoje odgovore.

Zahvaljujemo Vam na suradnji!

Ako imate dodatnih pitanja ili Vas zanimaju rezultati provedenog istraživanja, možete nas kontaktirati na sljedeće adrese elektroničke pošte: rhasel@ffri.hr ili skusic@ffri.uniri.hr.

Prilog 2. *Generičke (opće) i specifične kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za održivi razvoj*

GENERIČKE (OPĆE) KOMPETENCIJE	
A1) Biti u potpunosti autonoman cjeloživotni učenik	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost samopromišljanja (poznavanje i razumijevanje vlastitih emocija, ponašanja, navika, vrijednosti i sklonosti) u kontekstu održivog razvoja • Sposobnost kritičkog promišljanja o vlastitoj profesionalnoj praksi u kontekstu OOR
A2) Biti komunikator, timski igrač i suradnik (umreženik)	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu
A3) Biti odgovoran za daljnji razvoj učenja odraslih	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost predviđanja i poticanja promjena u društvu u skladu s održivim razvojem • Svjesnost postojanja socijalne, političke i etičke dimenzije u obrazovanju odraslih
A4) Biti ekspert u području studije/prakse	<ul style="list-style-type: none"> • Znanja potrebna za poučavanje tema i sadržaja povezanih s održivim razvojem • Sposobnost povezivanja sadržaja predmeta koji poučavate sa sadržajima održivog razvoja
A5) Biti sposoban implementirati različite metode, stilove i tehnike učenja u radu s odraslima	<ul style="list-style-type: none"> • Otvorenost prema novim metodama, stilovima i tehnikama poučavanja odraslih učenika • Sposobnost poticanja odraslih učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi
A6) Biti motivator	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost korištenja metoda i tehnika za poticanje, motiviranje i osnaživanje odraslih učenika • Sposobnost povezivanja svakodnevnog života sa sadržajem predmeta • Sposobnost poticanja inovativnosti, kreativnosti i kritičkog mišljenja
A7) Biti sposoban nositi se s heterogenosti i različitostima u grupama	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost nenasilnog rješavanja sukoba/poticanja nenasilnog rješavanja sukoba • Poštivanje odraslih učenika i njihovih različitih životnih pozadina
SPECIFIČNE KOMPETENCIJE	
B1) Biti sposoban procijeniti potrebe za učenjem odraslog učenika	<ul style="list-style-type: none"> • Znanja o kulturnim, socijalnim i vjerskim pozadinama odraslih učenika s ciljem razvoja i motiviranja odraslog učenika • Sposobnost povezivanja prethodnog iskustva i znanja odraslih učenika s ciljevima OOR • Sposobnost procjene i uvažavanja različitih potreba polaznika programa
B2) Biti sposoban osmisliti proces učenja	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost osmišljavanja i izrade kurikuluma s ishodima i sadržajima o održivom razvoju • Otvorenost za uvođenje inovacija i promjena u nastavu • Planiranje nastavnog procesa u skladu s humanističkim načelima
B3) Biti facilitator znanja (praktičnog i/ili teorijskog) i poticatelj razvoja odraslog učenika	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost korištenja primjerenih didaktičkih metoda, stilova i tehnika učenja za poučavanje tema održivog razvoja • Sposobnost vođenja i poticanja odraslih učenika da samostalno uče • Fleksibilnost u usklađivanju ili mijenjanju procesa učenja u skladu s potrebama i napretkom odraslih učenika • Sposobnost primjene suvremenih tehnologija u nastavi
B4) Biti evaluator procesa učenja	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost korištenja različitih (alternativnih) metoda praćenja i vrednovanja procesa učenja kod odraslih učenika • Vještine provođenja akcijskih istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave u obrazovanju odraslih
B5) Biti savjetnik	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost savjetovanja odraslih učenika o njihovoj karijeri, poslu i daljnjem razvoju
B6) Biti sposoban razviti obrazovni program	<ul style="list-style-type: none"> • Sposobnost osmišljavanja i izrade kurikuluma utemeljenog na teoriji transformativnog učenja (transformativno učenje podrazumijeva promjenu stavova i navika odraslih učenika)