

Stavovi ravnatelja o cjelovitom pristupu ustanove za održiv razvoj

Simon, Paula

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

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:186:876488>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-01**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet

Stavovi ravnatelja o cjelovitom pristupu ustanove za održivi razvoj

(Završni rad)

Rijeka, 2023.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju

Stavovi ravnatelja o cjelovitom pristupu ustanove za održivi razvoj
(Završni rad)

Ime i prezime studenta: Paula Simon

JMBAG: 0009089196

Studijski program i smjer: Jednopedmetni prijediplomski sveučilišni studij pedagogije

Mentor: prof. dr. sc. Nena Rončević

Rijeka, rujan 2023.

IZJAVA O AUTORSTVU ZAVRŠNOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Stavovi ravnatelja o cjelovitom pristupu ustanove za održivi razvoj* te da sam njegova 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: Paula Simon

Datum: 26.7.2023.

Vlastoručni potpis: Paula Simon

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. DEFINIRANJE TEMELJNIH POJMOVA.....	3
2.1. Globalni ciljevi održivog razvoja.....	3
2.2. Obrazovanje za održivi razvoj.....	4
3. CJELOVITI PRISTUP USTANOVE ZA ODRŽIVI RAZVOJ.....	8
4. METODOLOGIJA.....	12
4.2. Problem i cilj istraživanja.....	12
4.3. Hipoteze.....	12
4.4. Varijable.....	13
4.5. Populacija i uzorak.....	14
4.6. Postupak prikupljanja podataka.....	17
5. ANALIZA I INTERPRETACIJA.....	18
5.2. Prednosti i nedostaci istraživanja.....	26
6. ZAKLJUČAK.....	28
7. POPIS LITERATURE.....	31
8. PRILOZI.....	35
9. SAŽETAK I KLJUČNE RIJEČI.....	36
10. ANKETNI UPITNIK.....	37

1. UVOD

Održivi razvoj dugoročan je proces i kompleksna problematika o čijoj definiciji ne postoji globalni konsenzus, a budući da značenje održivog razvoja ovisi o kontekstu u kojem se koristi i polazištima osoba koje ga koriste, brojni su autori ponudili njegovu definiciju (Rončević i Rafajac, 2012). Najčešće se definira kao „razvoj koji izlazi u susret potrebama današnjih generacija pri čemu se vodi računa da zadovoljavanje potreba današnjih generacija ne dovede u pitanje mogućnost budućih generacija da zadovolje svoje potrebe“ (WCED, 1987, str. 46; Rončević i Rafajac, 2012). Nadalje, „održivi razvoj jest proces unaprjeđivanja kvalitete ljudskog života koji se odvija u okvirima nosivih kapaciteta ekosustava“ (IUCN/UNEP/WWF, 1991, str. 10), a Lay (2007, str. 1033) ga još definira kao „zamišljeni globalni način razvoja što ga samo osviješteni socijalni akteri temelje na procesu (re)produkcije ljudskih potreba i sredstava za zadovoljavanje tih potreba, a kojega sustavne posljedice nisu uništavanje i smanjivanje kvalitete prirodnih osnova života.“ Globalizacija je potaknula brojne društvene promjene te ekološku krizu koja pogađa sve aspekte društva, a uz pandemiju COVID-19 virusa, koja je uzrokovala zdravstvenu krizu, stanje u svijetu dodatno je otežano. Takva situacija zahtijeva nove pristupe, a kako bi se osigurao opstanak živog svijeta, neophodno je promijeniti postojeće načine ljudskog djelovanja i razmišljanja. Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj postaje naš temeljni socijetalni alat u stvaranju održive budućnosti (Rončević i Rafajac, 2012).

Ujedinjeni narodi već se dugi niz godina bave problematikom održivosti, a jedna od recentnih inicijativa bila je pod nazivom „Desetljeće obrazovanja za održivi razvoj 2005.-2015.“ Cilj Desetljeća bio je integrirati načela i prakse održivog razvoja u sve aspekte učenja i obrazovanja te pritom potaknuti promjene u znanju, vrijednostima i stavovima, uz viziju da se omogući održivije i pravednije društvo za svih (Buckler i Chreech, 2014). Inicijativa je pokrenuta s ciljem kreiranja vizije svijeta u kojem svi imaju pristup kvalitetnom obrazovanju, koje je potrebno za održivu budućnost (Mrnjauš, 2008). Godine 2015. u sklopu dokumenta *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* određeno je sedamnaest globalnih ciljeva za održivi razvoj. Određenjem tih globalnih ciljeva za održivi razvoj nastojalo se usredotočiti na univerzalnu potrebu za razvojem koja odgovara svima („17 Ciljeva održivog razvoja“, 2021). Uviđajući da obrazovanje za održivi razvoj nije dovoljno razrađeno kroz ciljeve i indikatore tog dokumenta, UNESCO je usvojio novi okvir *Education for Sustainable Development for 2030* s ciljem preusmjerenja i jačanja obrazovanja i učenja kako bi se doprinijelo svim aktivnostima koje promiču održivi razvoj. U tom je okviru naglasak

stavljen na ulogu obrazovanja u postizanju međusobno povezanih 17 ciljeva održivog razvoja (UNESCO, 2020). Osim ovog okvira, izrađen je i referentni okvir kompetencija za održivost *GreenComp*, od strane Zajedničkog istraživačkog centra, službe Europske komisije za znanost i širenje znanja, kao mjera politike utvrđena u europskom zelenom planu (Bianchi, Pisiotis i Cabrera, 2022).

Još jedan od mogućih pristupa uključivanja obrazovanja za održivi razvoj u formalni sustav obrazovanja jest razvoj cjelovitog pristupa škole za održivi razvoj (eng. *whole school approach*) koji potiče uključivanje održivosti u apsolutno sve aspekte škole (Buckler i Chreech, 2014). Ovaj koncept uvodi teme održivosti kao međupredmetne teme u školske kurikulume i jača odnose s lokalnom zajednicom te je u njemu izuzetno bitna podrška vodstva ustanove (UNESCO, 2011c; Buckler i Chreech, 2014) koje motivira i angažira učenike, nastavnike i stručno osoblje na uključivanje u sam proces (Kohl, Hopkins, Barth, Michelsen, Dlouhá, Razak, Zainal Abidin i Toman, 2022). U Hrvatskoj je, kako bi se podigla osviještenost učenika i stručnih djelatnika školskih sustava o važnosti održivog razvoja, Ministarstvo znanosti i obrazovanja 2019. donijelo Odluku o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu održivi razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj (NN 7/2019) s namjerom pripremanja učenika za prikladno djelovanje u društvu radi postizanja opće i osobne dobrobiti.

U ovom će se radu prvo dati kratak pregled globalnih ciljeva za održivi razvoj, a zatim će se definirati obrazovanje za održivi razvoj te važnost kompetencija koje pojedinac mora razviti kako bi promišljao i djelovao na način koji doprinosi održivosti. U trećem će se dijelu rada predstaviti cjeloviti pristup škole, odnosno ustanove¹ za održivi razvoj, kao put ka održivosti na holistički način (Buckler i Chreech, 2014). U istraživačkom dijelu ispitivat će se mišljenje ravnatelja/ica o cjelovitom pristupu ustanove za održivi razvoj s obzirom na određene razlike. U kontekstu ovog rada i istraživanja, koristit će se termin „ustanove“ zato što su se osim stavova ravnatelja/ica srednjih škola istraživali i stavovi ravnatelja/ica učeničkih domova i drugih ustanova.

Svrha ovog rada je istaknuti važnost cjelovitog pristupa ustanove za održivi razvoj u kreiranju društva koje uviđa probleme s kojima se susreće i djeluje odgovorno i održivo s ciljem reduciranja istih te s ciljem razvoja novih rješenja koji će djelovati na dobrobit društva.

¹ Cjeloviti pristup škole (eng. *whole school approach*) uključuje škole i/ili ustanove koje se bave nizom složenih pitanja poput upravljanja školom, pedagogije, razvoja kurikuluma (Ferreira, Ryan i Tilbury, 2006)...

2. DEFINIRANJE TEMELJNIH POJMOVA

Ovaj dio rada bavi se definiranjem temeljnih pojmova, poput ciljeva za održivi razvoj te obrazovanja za održivi razvoj, koji su nužni za razumijevanje nastanka i važnosti cjelovitog pristupa ustanove za održivi razvoj.

2.1. Globalni ciljevi održivog razvoja

Globalni ciljeva za održivi razvoj jedinstveni su po tome što pozivaju na djelovanje sve zemlje svijeta kako bi se promicao prosperitet i zaštita planeta („Sustainable Development Goals“, 2016). Sedamnaest globalnih ciljeva za održivi razvoj dio su dokumenta *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* („Sustainable Development Goals“, 2016) koji su nastali kao proširenje Milenijskih globalnih ciljeva iz 2001. godine, a za njih se očekuje da će ih članice Ujedinjenih naroda postići u kreiranju svojih politika i programa do 2030. godine. Ciljevi održivog razvoja fokusiraju se na uzroke siromaštva i univerzalnu potrebu za razvojem koja odgovara svim ljudima diljem svijeta te je cilj da se željeni ciljevi postignu u svim zemljama članicama Ujedinjenih Naroda do 2030. godine („17 Ciljeva održivog razvoja“, 2021). Oni pokrivaju globalne izazove koji su ključni za opstanak čovječanstva, postavljaju ekološka ograničenja i kritične pragove za korištenje prirodnih resursa (UNESCO, 2017). Globalni ciljevi za održivi razvoj su slijedeći (Ujedinjeni Narodi, 2015):

1. Iskorijeniti siromaštvo u svim oblicima svugdje
2. Iskorijeniti glad, postići sigurnost hrane i poboljšanje prehrane te promicanje održive poljoprivrede
3. Osigurati zdrav život i promicati dobrobit ljudi svih generacija
4. Osigurati uključivo i kvalitetno obrazovanje te promicati mogućnosti cjeloživotnog učenja za sve
5. Postići rodnu ravnopravnost te osnažiti sve žene i djevojčice
6. Osigurati dostupnost te održivo upravljanje vodom i sanitarijom za sve
7. Osigurati pristup dostupnoj, pouzdanoj, održivoj i modernoj energiji za sve
8. Promicati održiv i uključiv gospodarski rast, punu zaposlenost te dostojanstven rad za sve

9. Izgraditi otpornu infrastrukturu, promicati uključivu i održivu industrijalizaciju te inovativnost
10. Reducirati nejednakost unutar i među zemljama
11. Učiniti gradove i ljudska naselja uključivim, sigurnim, otpornim i održivim
12. Osigurati održive obrasce proizvodnje i potrošnje
13. Poduzeti hitne mjere u borbi protiv klimatskih promjena i njihovih utjecaja
14. Očuvati i održivo iskoristiti oceane, mora i morske resurse za održivi razvoj
15. Zaštititi, obnoviti i promicati održivo korištenje kopnenih ekosustava, održivo upravljati šumama, boriti se protiv dezertifikacije, zaustaviti degradaciju tla te spriječiti gubitak bioraznolikosti
16. Promicati miroljubiva i uključiva društva za održivi razvoj, omogućiti pristup pravdi za sve te izgraditi učinkovite, odgovorne i uključive institucije na svim razinama
17. Ojačati načine provedbe te oživjeti Globalno Partnerstvo za Održivi Razvoj

Ciljevi prepoznaju da okončavanje siromaštva i drugih deprivacija mora biti usko vezano uz strategije koje poboljšavaju zdravlje i obrazovanje, smanjuju nejednakost i potiču gospodarski rast, rješavaju klimatske promjene i rade na očuvanju šuma i oceana („Sustainable Development Goals“, 2016). Budući da su ciljevi održivog razvoja ključni u procesu učenja pojedinaca te njihovog stjecanja kompetencija i kritičkog mišljenja za djelovanje koje doprinosi održivosti, u slijedećem će dijelu ovog rada naglasak biti stavljen na obrazovanje za održivi razvoj i njegovu važnost.

2.2. Obrazovanje za održivi razvoj

Ciljevi obrazovanja za održivi razvoj polazna su točka brojnih dokumenata kojima se naglasak stavlja na poticanje razvoja kompetencija potrebnih za održivo djelovanje od što ranije dobi. Da bi se oni postigli, vlada, privatni sektor, civilno društvo te svako ljudsko biće diljem svijeta moraju učini svoj dio (UNESCO, 2017). Nastavno na ciljeve obrazovanja za održivi razvoj, u ovom će se poglavlju opisati obrazovanje za održivi razvoj, predstaviti koncept „građanina održivosti“ i njegove kompetencije.

Obrazovanje za održivi razvoj cjeloživotni je proces učenja, koji osnažuje učenike s vještinama, znanjem, stavovima i vrijednostima za donošenje odluka i poduzimanje odgovornih radnji osnažujući ljude svih spolova, za sadašnje i buduće generacije, pritom

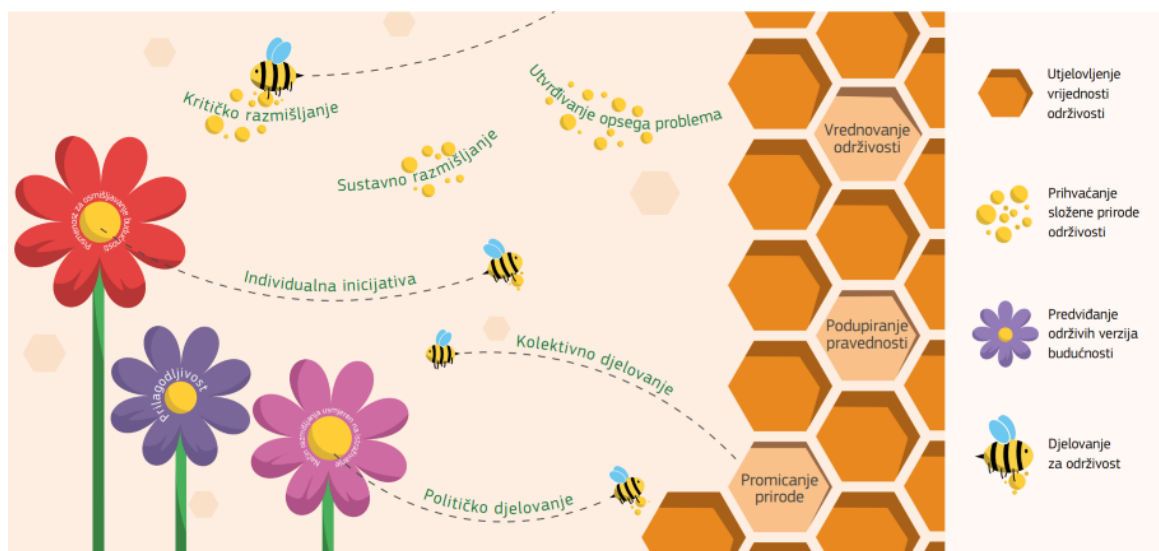
poštujući kulturnu raznolikost (UNESCO, 2020). Cilj obrazovanja za održivi razvoj je potaknuti razvoj kompetencija pojedinaca, kojima osnažuju promišljanje o vlastitim postupcima te da pritom uzimaju u obzir njihove sadašnje i buduće društvene, kulturne i ekonomske utjecaje na okoliš (UNESCO, 2017). U kontekstu razvoja obrazovanja za održivi razvoj, Dobson (2007) predstavlja termin „građanin održivosti“ (eng. *environmental citizen*), kojeg karakterizira ponašanje pod utjecajem stava utemeljenog na spoznaji da ono što je dobro za njega kao pojedinca nije nužno dobro za njega kao člana društvenog kolektiva, odnosno spoznaja da njegove privatne akcije imaju javne implikacije. Shodno tome, Wals (2015) „građanina održivosti“ (eng. *sustainability citizen*) definira kao osobu koja je u stanju propitivati otpornu neodrživost te koja može sudjelovati u zajedničkom stvaranju podsustava i povezanih rutina, za što je potrebna sposobnost da se poremete i prekorače dominantni okviri i podsustavi koji unaprijed određuju i strukturiraju društveno i ekonomsko ponašanje. Razvoj kompetencija za održivi razvoj važno je poticati od što ranije dobi, kako bi pojedinac uspješno mogao pridonijeti održivosti te u njemu važnu ulogu ima škola. Dobson (2007) tvrdi da se ideja „građanina održivosti“ može ostvariti uključivanjem učenika u školske projekte, posebice onih okrenutih ka okolišu. Uključivanjem učenika u ovakve programe potiče ih se na učenje o elementima građanskog odgoja te razvoj vještina istraživanja, suradnje i komunikacije.

Jedan od recentnijih dokumenata koji govori o razvoju kompetencija za održivost jest *GreenComp*. To je Europski referentni okvir kompetencija za održivost osmišljen na način da podupire programe obrazovanja i osposobljavanja za cjeloživotno učenje, napisan za učenike sve dobi i razine obrazovanja te pruža zajedničku osnovu za učenike i smjernice za nastavnike (Bianchi i sur., 2022). U njemu autori kompetenciju za održivost definiraju kao kompetenciju koja „omogućuje učenicima da utjelove vrijednosti održivosti i prihvate složene sustave kako bi poduzeli mjere ili zahtijevali poduzimanje mjera za obnovu i održavanje zdravlja ekosustava i poboljšanje pravde radi stvaranja vizija održive budućnosti“ (2022, str. 12). Cilj je ovog dokumenta osigurati zajednički okvir kompetencija za održivost na europskoj razini koji će kao zajednička osnova poticati načine razmišljanja usmjerene na održivost, vještine i stavove za promišljanje, planiranje i djelovanje s empatijom te osjećajem odgovornosti i brigom za planet Zemlju (Bianchi i sur., 2022).

GreenComp se sastoji od četiriju područja kompetencija koja odgovaraju definiciji održivosti, a to su: *utjelovljenje vrijednosti održivosti, prihvaćanje složene prirode održivosti, predviđanje održivih verzija budućnosti te djelovanje za održivost*. Navedena područja sveukupno čini dvanaest kompetencija, odnosno *vrednovanje održivosti, podupiranje pravednosti, promicanje*

prirode, sustavno razmišljanje, kritičko razmišljanje, utvrđivanje opsega problema, pismenost za osmišljavanje budućnosti, prilagodljivost, način razmišljanja usmjeren na istraživanje, političko djelovanje, kolektivno djelovanje te individualna inicijativa. Sve navedene kompetencije jednako su važne te je potrebno poticati učenike na njihovo razvijanje (Bianchi i sur., 2022).

Okvir *GreenComp* oslanja se na metaforu oprašivanja. Bianchi i suradnici (2022) osmislili su prikaz na slijedeći način:



Slika 1. Vizualni prikaz okvira *GreenComp* (Bianchi i sur., 2022, str. 16)

Pčele, cvijeće, nektar i košnice četiri su područja okvira, odnosno svaki od navedenih elemenata predstavlja određeni skup kompetencija. *Pčele* djeluju kao jedinke, ali i kao kolektivni organizam. Iz *cvijeća* nastaju plodovi, a zatim sjemenke koje omogućuju nastavak života. *Pelud i nektar* privlače pčele cvijeću, dok pčele raznose pelud prilikom prikupljanja hrane za svoju koloniju.

U okviru se također ističe da (Bianchi i sur., 2022, str. 13)

učenjem za okolišnu održivost nastoji se poticati način razmišljanja usmjeren na održivost od djetinjstva do odrasle dobi tumačenjem da su ljudi dio prirode i da ovise o njoj. Učenici stječu znanje, vještine i stavove koji im pomažu da postanu pokretači promjene te da pojedinačno i kolektivno pridonose oblikovanju budućnosti unutar granica planeta.

Obrazovanje za održivi razvoj ne odnosi se samo na poučavanje o održivom razvoju i dodavanju novih sadržaja poučavanja, već njegovo uspješno ostvarenje iziskuje transformaciju obrazovne ustanove u cjelini (UNESCO, 2017). Obrazovne ustanove moraju na sebe gledati kao mjesta koja učenicima pružaju mogućnost učenja i razvoja iskustva za održivi razvoj, što je moguće ostvariti upravo kroz cjeloviti pristup ustanove za održivi razvoj o kojem će se detaljnije govoriti u slijedećem dijelu rada.

3. CJELOVITI PRISTUP USTANOVE ZA ODRŽIVI RAZVOJ

Obrazovanje za održivi razvoj usmjereno je osnaživanju i motiviranju učenika da postanu aktivnim građanima koji su sposobni kritički promišljati i sudjelovati u oblikovanju održive budućnosti (UNESCO, 2017). Odnosno, ako se definicija dopuni, može se reći da obrazovanje za održivi razvoj priprema pojedinca da aktivno usvoji ulogu građanina održivosti. Kreiranje održivih okruženja za učenje omogućuje nastavnicima i učenicima integraciju načela održivosti u svakodnevnu praksu. Jedan od načina kako uspješno ostvariti navedeno jest cjeloviti pristup ustanove za održivi razvoj (kratica: CPUOR), odnosno cjeloviti pristup škole za održivi razvoj ako govorimo o poticanju razvoja kompetencija djeteta od njegove najranije dobi. Budući da naziv cjeloviti pristup škole za održivi razvoj podrazumijeva i druge ustanove (Ferreira, Ryan i Tilbury, 2006), on će se koristiti u ovom dijelu rada koristiti radi jasnijeg objašnjenja.

Cjeloviti pristup škole za održivi razvoj (kratica: CPŠOR) okvir je koji podržava škole u oblikovanju obrazovanja za održivu budućnost, uz konzultacije sa svim dionicima zainteresiranim stranama u i oko škole te pomaže integraciji pitanja održivosti u školsku organizaciju („Whole School Approach to Sustainable Development“, 2023). Pruža okvir za preusmjeravanje i redizajniranje obrazovanja s obzirom na nove globalne izazove održivosti te poziva holističke, sustavne, sukreativne i refleksivne² napore svih dionika uključenih u obrazovanje kako bi se učenici smisleno uključili u složene izazove održivosti (Mathie i Wals, 2022). Svaka ustanova može samostalno oblikovati svoj cjeloviti pristup održivom razvoju te mu pristupiti sukladno svojim mogućnostima.

Radi lakšeg objašnjenja cjelovitog pristupa škole, odnosno ustanove za održivi razvoj koristi se takozvani *The WSA flower*. Postoje različiti modeli, no svaki od njih ima slične sastavnice, a primjer jednog može se vidjeti na slijedećoj slici:

² *holistički* pristup odnosi se na pokušaj istraživanja i adresiranja problema održivosti iz različitih perspektiva na integrirani i racionalni način, *sustavni* pristup simultano uzima u obzir ključne aspekte obrazovnog sustava *sukreativno* se odnosi na inkluziju višestrukih glasova i dionika u razvoj pristupa unutar određenog konteksta, *refleksivno* se odnosi na potrebu za kontinuiranim učenjem, praćenjem, vrednovanjem i ponovnim kalibriranjem u svijetlu svijeta koji se stalno mijenja (Mathie i Wals, 2022)



Slika 2. Prikaz modela *The WSA flower* (Mathie i Wals, 2022)

Model se koristi metaforom, odnosno latice cvijeta predstavljaju domene promjene, dok je srce cvijeta vizija ustanove o obrazovanju u kontekstu 21. stoljeća. Mathie i Wals (2022) definiraju svaku od sastavnica ovog cvijeta. Pod *vizijom, etosom, vodstvom i koordinacijom* (eng. *Vision, ethos, leadership and coordination*) podrazumijevaju da su svi sudionici ustanove su uključeni u razvoj vizije onoga što održiva škola poziva i povlači za sobom, dok vodstvo omogućuje sudjelovanje i osigurava određenu koordinaciju. Svaka ustanova ima svoj *kurikulum* (eng. *Curriculum*) putem kojeg može povezati ključne nove teme održivosti iz disciplinarnih i interdisciplinarnih točaka gledišta, dok nastavnici uključuju CPŠOR u svoj fokus nastave, koji im omogućava da ga povežu s temama održivog razvoja. *Novi alternativni procesi učenja i okruženja koji potiču učenje* (eng. *Pedagogy and learning*) najprikladnije za ostvarenje ovog pristupa transformativne su vrste koji utječu na um, tijelo, srce i dušu. U ovom kontekstu pedagoško okruženje stvaraju učitelji te se većina učenja ne događa u učionici, već na školskom dvorištu i u lokalnoj zajednici. Kada govorimo o *institucionalnim praksama* (eng. *Institutional practices*), zapravo govorimo o tzv. „*walking the talk*“ konceptu koji znači da ono što podučavamo i živimo. Drugim riječima, usklađivanjem onog što se smatra važnim i vjerovanjem u ono što se radi, stvara se kultura održivosti (Shallcross i sur., 2006; Mathie i Wals, 2022). U institucionalne prakse spada sve što ustanova radi te kakvo ponašanje poziva

ili otežava, odražava namjere i etos ustanove, a ispitivanjem, promišljanjem i redizajniranjem prakse može se razotkriti i riješiti skriveni kurikulum održivosti. Nadalje, da bi se kreiralo zdravo okruženje koje poziva i podržava održivost, ustanova mora biti otvorena prema ljudima i okruženju te drugim vrstama koje borave i žive u tom okruženju, odnosno surađivati s roditeljima, *lokalnom zajednicom i vladom* (eng. *Community-Connections*). U kontekstu kapaciteta izgradnje (eng. *Capacity building*), govorimo o tranziciji u obrazovanju prema više integriranim, egzistencijalnim i relacijskim oblicima nastave i učenja. Integrirani pristup nastavi i učenju učenicima omogućuje istraživanje različitih tema koje ih zanimaju bez ograničenja te razvoj dubljeg razumijevanja i samoregulirajućeg učenja kroz različite discipline (Pigdon i Woolley, 1992; Smith i Ellery, 1997; Buljubašić-Kuzmanović, 2014). Egzistencijalni pristup odnosu učenik-nastavnik je onaj koji se prvenstveno bavi proživljenim iskustvom tog odnosa u razredu. Taj se odnos promatra u širim okvirima te omogućuje rekonceptualizaciju postojanja učenika ili nastavnika u više humanističkim terminima (Brady, 2019). S relacijskog stajališta, nastavnik se odnosi prema učeniku kao prema jedinstvenoj individui koja je uključena u kontinuirani proces s nastavnikom te ostvaruje važnu vezu s njime (von Wright, 2000; Aspelin, 2014). Drugim riječima, u kontekstu kapaciteta izgradnje govorimo o *profesionalnom razvoju* nastavnika koji u primjeni cjelovitog pristupa učenju za održivi razvoj moraju moći raditi s otvorenijim nastavnim planom i programom te uspostaviti odnose s vanjskim partnerima i partnerima unutar ustanove (Mathie i Wals, 2022). Profesionalni razvoj fokusira se na sve zaposlenike ustanove, a njegova je bit u praćenju i raspravi o profesionalnom i društvenom razvoju s kojim se svi građani moraju nositi („Whole School Approach to Sustainable Development“, 2023).

Cjeloviti pristup škole za održivi razvoj odnosi se na povezivanje aspekata škole kako bi bili usklađeni s održivošću, ali i na redizajniranje iskustava učenika kako bi smisljeno mogli razviti način razmišljanja i kompetencije koje im omogućuju da doprinesu održivosti (Government Office for London, 2008; Tilbury i Galvin, 2022). Svi dionici ustanove uključeni su u proces razvoja vizije onog što održiva škola podrazumijeva. Vodstvo ovdje ima važnu ulogu jer omogućuje takvo sudjelovanje i osigurava određenu koordinaciju, budući da promjena cijelog sustava može biti izuzetno kompleksna (Mathie i Wals, 2022). S obzirom na različitosti koje se javljaju u motivaciji i razini angažmana školskih timova, u takvim je situacijama važno prepoznati ulogu ravnatelja i njegovo vodstvo. Na taj se način pozornost može usmjeriti na predanost i veze koje su potrebne za poduzimanje određenih radnji, izgradnje kompetencija učenika te fokusa na pružanje proživljenog iskustva održivosti unutar ustanove (Tilbury i

Gavin, 2022). Nedostatak predanosti i podrške od strane ravnatelja ili rukovodećeg tima može uzrokovati nastavnicima i pomoćnom osoblju preveliko opterećenje obavezama, što prema autorima Tilbury i Gavin (2022) može predstavljati dodatne prepreke u procesu usvajanja cjelovitog pristupa ustanove za održivi razvoj. Voditelji ustanova trebali bi moći dijeliti ovlasti i odgovornosti na način da se uloge unutar ustanove raspodijele. U takvom se modelu voditelj ustanove, nastavno i nenastavno osoblje, učenici, roditelji i obitelji potiču na pojedinačno preuzimanje odgovornosti i inicijative ili preuzimanje odgovornosti i inicijative na razini grupe kako bi se stvorile prilike za fleksibilnije radne odnose te multidisciplinarnе projekte i suradnje (Europska Komisija, 2022).

Henderson i Tilbury (2004) navode da ograničen broj istraživanja u ovom području otežava bilježenje punog opsega postignuća programa, odnosno utjecaja cjelovitog pristupa škole u kontekstu dugoročnih obrazovnih promjena. Budući da svaka ustanova ima drugačije mogućnosti i kapacitete prema kojima usmjerava svoje prioritete djelovanja, u svom radu navode niz programa diljem svijeta koji su adaptirali cjeloviti pristup škole za održivi razvoj te ističu javljanje razlika između tih programa ovisno o kontekstu kojem programi djeluju. Istraživanje autora Müller, Hancock, Wang, Stricker, Cui i Lambert (2022) također je pokazalo bitne razlike u Sjedinjenim Američkim Državama, Njemačkoj i Kini kada je riječ o načinima realizacije obrazovanja za održivi razvoj u školama. U SAD-u obrazovanje za održivi razvoj često se promatra kao izvannastavna aktivnost, u Njemačkoj mnogi aspekti škole (poput školskih programa i zajedničke vizije) naglašavaju obrazovanje za održivi razvoj za školsku zajednicu, dok je u Kini provedba obrazovanja za održivi razvoj odgovornost svake škole pojedinačno. Shodno navedenom, rezultati evaluacije Švedske Nacionalne Agencije za obrazovanje (2001b; Henderson i Tilbury, 2004) upućuju na to da su manje škole uspješnije u dobivanju podrške i široke uključenosti osoblja i učenika. Kao razlog navode činjenicu da veće škole često moraju uspostaviti radne skupine koje bi brinule o programu, što može doprinijeti manjem broju ljudi koji se aktivno uključuju u projekt. Unatoč različitostima ustanova (primjerice, tip ustanove te ruralno ili urbano okruženje ustanove) koje su adaptirale cjeloviti pristup za održivi razvoj, Mathie i Wals (2022) u svom radu navode niz primjera diljem svijeta iz kojih se može iščitati da je cjeloviti pristup za održivi razvoj pozitivno doprinio razvoju ustanova. Također, Raditya-Ležaić, Boromisa i Tišma (2018) na temelju rezultata svog istraživanja zaključuju da je hrvatsko društvo osvijestilo važnost obrazovanja za održivi razvoj, što je dokazao tada postojeći prijedlog za uvođenje Kurikuluma međupredmetne teme Održivi razvoj za osnovne i srednje škole, a koji se od 2019. godine provodi u hrvatskim školama.

4. METODOLOGIJA

U ovom dijelu rada detaljno su objašnjeni cilj istraživanja te istraživački problemi, postavljene su hipoteze, objašnjen je odabir ispitanika, tehnike prikupljanja podataka te je naveden postupak provedbe istraživanja.

4.2. Problem i cilj istraživanja

U recentnijoj literaturi sve se više govori o održivom razvoju i konceptu cjelovitog pristupa ustanove za održivi razvoj kao ključnim u poticanju promjena u ponašanju, razmišljanju i djelovanju pojedinaca. Ravnatelji i njihovo vodstvo ustanovom od izuzetne su važnosti u bilo kakvom postizanju promjena, posebice prilikom usvajanja novih modela i načina rada koji aktivno uključuju sve dionike ustanove u sam proces. Kako se u literaturi navode brojni primjeri cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj (uglavnom na međunarodnoj razini) u kojima se ističu pozitivna iskustva usvajanja ovog pristupa, cilj je ovog istraživanja bio ispitati stavove hrvatskih ravnatelja i ravnateljica srednjih škola, učeničkih domova te drugih ustanova o cjelovitom pristupu ustanove³ za održivi razvoj.

Stoga se ovim istraživanjem pokušava odgovoriti na pitanje „Prihvaćaju li ravnatelji/ice koncept cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj?“ Odnosno, želi se istražiti koliko ravnatelji/ce smatraju da je cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj poželjno, a koliko vjerojatno da će se razviti u ustanovi u kojoj oni obavljaju svoju dužnost. S obzirom da je preduvjet pokretanju tog modela suradnja s nizom dionika u ustanovi i zajednici, pokušava se istražiti koga ravnatelji prepoznaju kao potencijalne suradnike.

Dodatno, u istraživanju se analiziraju razlike između razmišljanja ravnatelja/ica s obzirom na tip ustanove u kojoj obavljaju svoju dužnost, broj godina koje obavljaju na funkciji, okruženje ustanove te broj učenika koji pohađa ustanovu.

4.3. Hipoteze

Temeljem rezultata dosadašnjih istraživanja provedenih na međunarodnoj razini i rezultatima istraživanja koji upućuju na to da je važnost o obrazovanju za održivi razvoj

³ Daljnje spominjanje ustanove u ovome radu podrazumijeva srednje škole, učeničke domove i druge ustanove

prepoznata u Hrvatskoj, glavna hipoteza ovog istraživanja glasi: „Ravnatelji i ravnateljice prihvaćaju koncept cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj.“

Kako u literaturi postoje razlike u strukturi ustanova koje primjenjuju cjeloviti pristup za održivi razvoj, pretpostavlja se da postoje razlike u razmišljanjima hrvatskih ravnatelja/ica s obzirom na ranije navedene razlike u strukturi ustanova u kojima oni obavljaju svoju dužnost. Stoga su postavljene eksplorativne hipoteze kako bismo istražili postoji li povezanost u razmišljanjima ravnatelja/ica s obzirom na iste s načinom na koji percipiraju promjenu važnosti održivog razvoja u njihovoj ustanovi.

Također, budući da se u recentnijoj literaturi sve više govori o konceptu cjelovitog pristupa ustanove za održivi razvoj, pretpostavlja se da kod mišljenja ravnatelja i ravnateljica postoji povezanost između poželjnosti i vjerojatnosti za cjelovitim upravljanjem ustanovom za održivi razvoj.

4.4. Varijable

Za potrebe ovog istraživanja odabrana je kvantitativna korelacijska istraživačka metoda, a podaci su prikupljeni pomoću anketnog upitnika. Prikupljanje podataka provelo se *online* putem platforme Mentimeter. Prije rješavanja anketnog upitnika, sudionicima je objašnjeno da će se rezultati koristiti u svrhu izrade završnog rada te da u sklopu prvog pitanja mogu izraziti svoju suglasnost o sudjelovanju.

U prvom dijelu upitnika ispitivale su se asocijacije ispitanika na pojam „održivi razvoj“, gdje su oni samostalno upisivali svoje odgovore na za to predviđeno mjesto, a njihovi su odgovori činili tzv. *word cloud*. Slijedećih pet pitanja bila su pitanja višestrukog odgovora na koje su ispitanici odgovarali odabirom jednog od ponuđenih. Pitanja su se odnosila na tip ustanove kojom upravljaju, broj godina koji ravnatelji/ce obavljaju na istoimenoj funkciji, okruženje u kojem se ustanova nalazi⁴, veličinu ustanove (koja se mjerila prema broju učenika upisanih u ustanovu) te na promjenu važnosti održivog razvoja u njihovoj ustanovi u posljednjih pet godina. Primjeri pitanja su slijedeći: „Koliko godina ste na funkciji ravnatelja/ice?“, „Ustanova je u _____ okruženju:“ te „Kako se promijenila važnost značenja održivog razvoja u Vašoj ustanovi u posljednjih 5 godina?“

⁴ Urbano ili ruralno okruženje ustanove

Na dva pitanja u središnjem dijelu upitnika ispitanici su na ljestvici Likertovog tipa, gdje 1 označava nimalo vjerojatno/poželjno, a 10 najvjerojatnije/najpoželjnije, morali procijeniti stupanj slaganja s ponuđenom tvrdnjom, odnosno procijeniti u kojoj mjeri je *vjerojatno* da će (se) cjelovito upravljati ustanovom te koliko je *poželjno* da se cjelovito upravlja ustanovom za održivi razvoj. Primjer pitanja glasi: „Kada razmišljate o budućnosti ustanove za 10 godina procijenite na skali od 1 do 10 koliko je poželjno da se cjelovito upravlja ustanovom za održivi razvoj.“ Zatim slijede dva pitanja u kojima sudionici moraju procijeniti svoje slaganje s tvrdnjom na skali od 1 do 5 (1 označava uopće se ne slažem, 5 označava u potpunosti se slažem), a pitanja se odnose na razvoj kontinuiranog dijaloga i suradnje za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj s nastavnicima, učenicima, stručnim službama u ustanovi i roditeljima te drugim školama u lokalnoj zajednici, fakultetima, lokalnom samoupravom, regionalnom samoupravom, organizacijama civilnog društva i privatnim sektorom. Posljednje je pitanje koncipirano na jednak način kao i prvo, gdje su ispitanici pisali svoje odgovore na temelju postavljenog pitanja te su njihovi odgovori činili tzv. *word cloud*. Pitanje glasi: „Koja je najveća prepreka cjelovitom upravljanju ustanovom za održivi razvoj?“

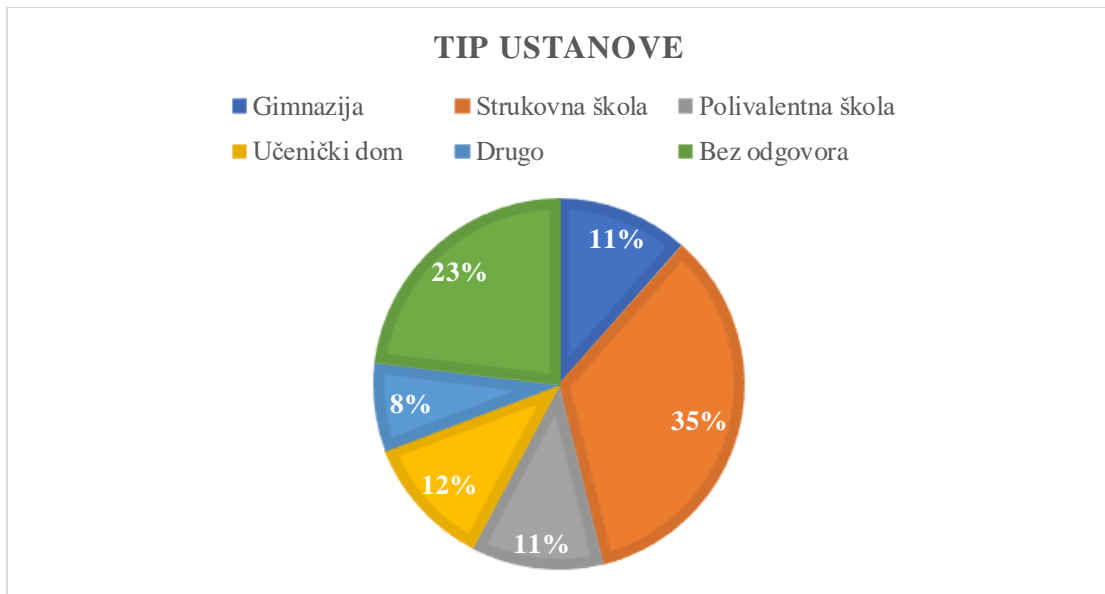
Zavisnu varijablu predstavljaju stavovi ravnatelja o cjelovitom pristupu ustanove za održivi razvoj te je ona operacionalizirana na temelju rezultata dobivenih anketnim upitnikom.

Nezavisne su varijable broj godina radnog staža na funkciji ravnatelja/ice, tip ustanove, okruženje ustanove (ruralno ili urbano) i veličina ustanove (koja će se mjeriti brojem učenika koji pohađaju određenu ustanovu). Operacionalizirane su pomoću četiri čestice iz uvodnog dijela upitnika u kojima su ispitanici birali jedan od ponuđenih odgovora.

4.5. Populacija i uzorak

Istraživanje je provedeno u vremenskom razdoblju od 24. do 25. travnja 2023. godine tijekom Državnog stručnog skupa u Vodicama na temu „Izazovi u procesu upravljanja srednjoškolskom ustanovom i učeničkim domom“, na kojem su prisustvovali ravnatelji srednjoškolskih ustanova i učeničkih domova. Uzorak je neprobabilistički, prigodan.

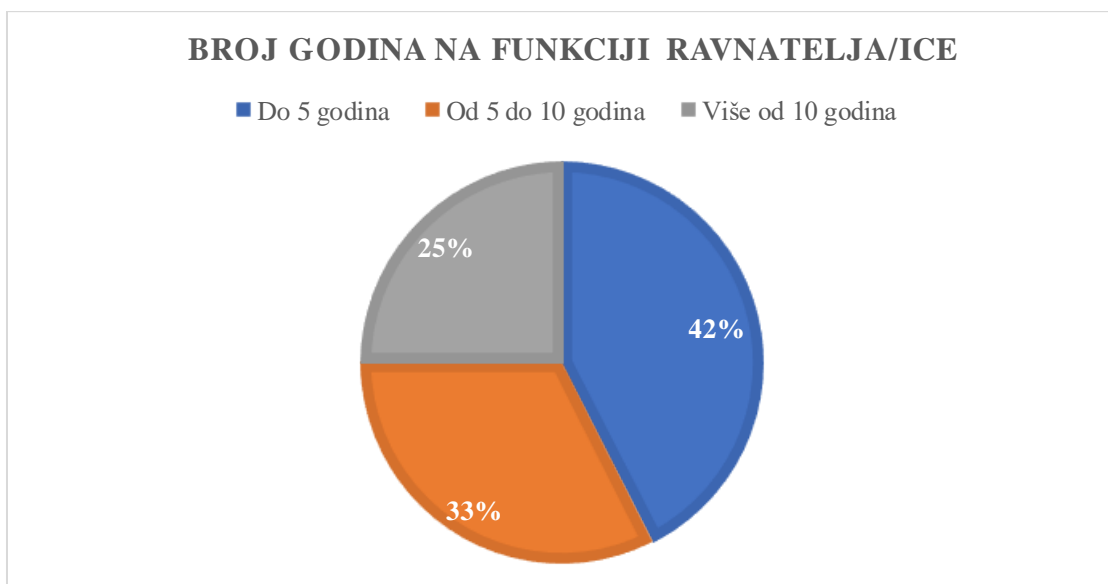
Grafikon 1. prikazuje kružni dijagram ispitanika podijeljenih prema tipu ustanove, odnosno prikazuje postotke ravnatelja/ica koji rade u pojedinim ustanovama.



Grafikon 1. Prikaz postotaka ispitanika prema tipu ustanove

Od ukupno 52 ispitanika/ca, na pitanje je odgovorilo njih 40. Razlog tome jest kasnije priključivanje ispitanika/ca anketnom upitniku, što im je onemogućilo odgovaranje na postavljeno pitanje. Od onih ravnatelja/ica koji su odgovorili na pitanje, njih 11,54% obavlja funkciju ravnatelja/ice u gimnaziji, 34,62% njih u strukovnoj školi, 11,54% u polivalentnoj školi, 11,54% u učeničkom domu te 7,69% u drugim ustanovama.

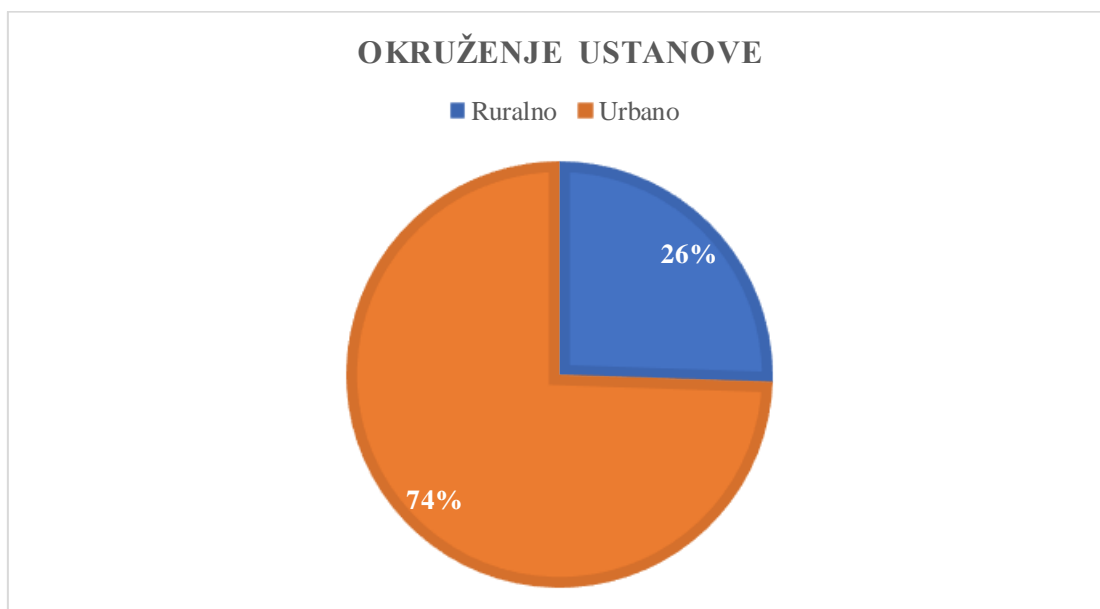
Grafikon 2. prikazuje kružni dijagram ispitanika podijeljenih prema broju godina koje obavljaju na funkciji ravnatelja/ice.



Grafikon 2. Prikaz postotaka ispitanika prema broju godina na funkciji ravnatelja/ice

Iz rezultata je vidljivo da je 42,50% ravnatelja/ica na funkciji do 5 godina, zatim 32,50% ispitanika je na funkciji ravnatelja/ice od 5 do 10 godina te ih je 25,00% na funkciji više od 10 godina.

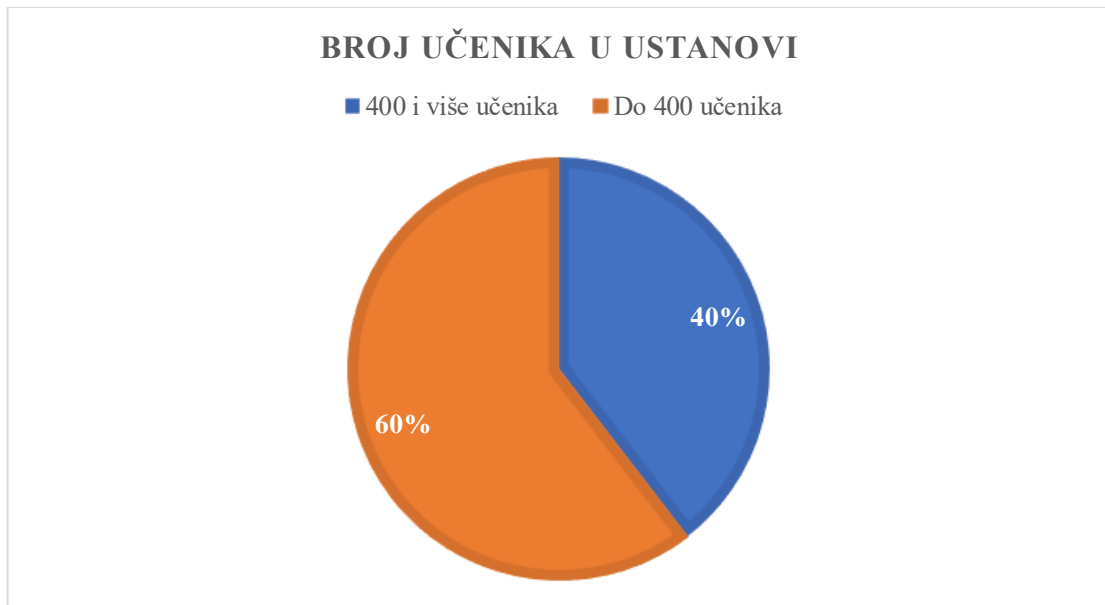
Grafikon 3. prikazuje kružni dijagram ispitanika podijeljenih prema okruženju u kojem se ustanova u kojoj su ravnatelji/ce nalazi.



Grafikon 3. Prikaz postotaka okruženja ustanove

Iz rezultata je vidljivo da je njih 74,47% ravnatelj/ica ustanove u urbanom okruženju, a 25,53% u ruralnome okruženju.

Grafikon 4. prikazuje kružni grafikon broja učenika u ustanovi.



Grafikon 4. Prikaz broja učenika u ustanovi

Iz rezultata je vidljivo da se 60,42% ravnatelja/ica izjasnilo se da njihovu ustanovu pohađa manje od 400 učenika, dok se 39,58% njih izjasnilo da njihovu ustanovu pohađa 400 ili više učenika.

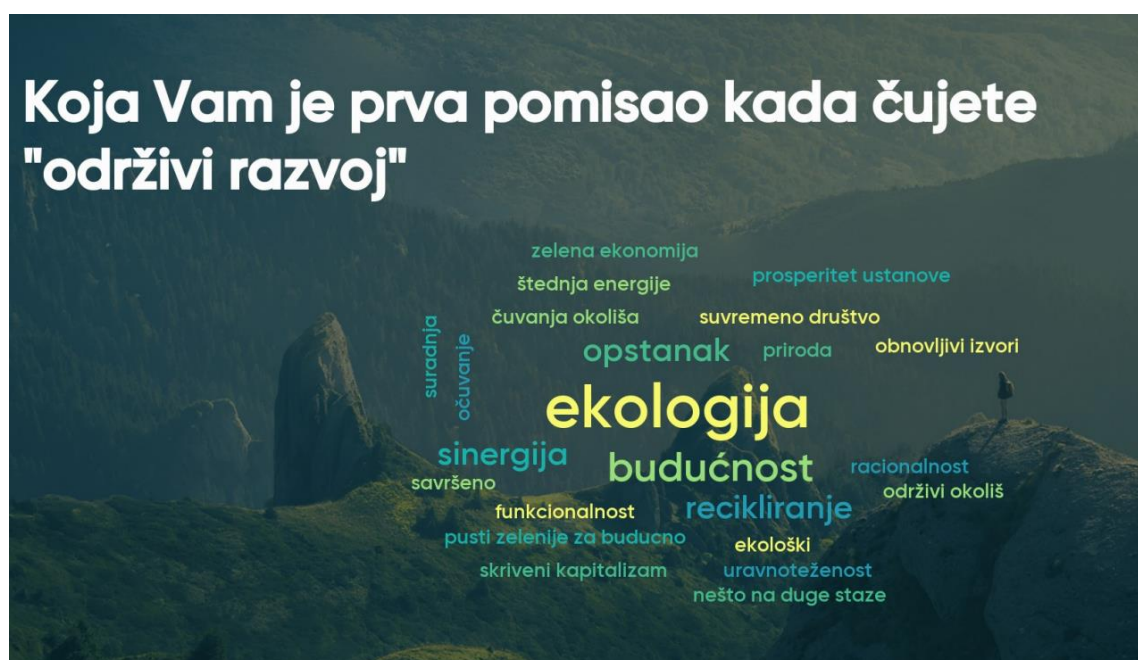
4.6. Postupak prikupljanja podataka

Istraživanje je provedeno *online* putem web-sučelja Mentimeter. Upitnik se sastojao od dvanaest ranije navedenih pitanja. Na samom početku ispitanici su odgovaranjem na prvo postavljeno pitanje mogli izjasniti svoju suglasnost s time da se rezultati upitnika prikažu u sklopu izrade završnog rada. Također je bila istaknuta anonimnost sudionika, povjerljivost informacija te mogućnost odustajanja i/ili ne odgovaranja na određena pitanja. Sudionici su upitniku mogli pristupiti putem linka koji se nalazio na pripremljenoj PowerPoint prezentaciji.

5. ANALIZA I INTERPRETACIJA

Za statističku obradu podataka korišten je program JASP. Prilikom obrade podataka korištena je deskriptivna i bivarijatna statistika. Od procedura deskriptivne statistike korištene su mjere centralne tendencije, mjere varijabilnosti i grafičko prikazivanje podataka, a od procedura bivarijatne statistike korišten je Pearsonov koeficijent korelacije i hi-kvadrat test.

Prvo pitanje u upitniku bio je tzv. *word cloud* u kojem su ispitanici na postavljeno pitanje odgovarali svojim asocijacijama, a njihovi su odgovori grupirani u pojmove. Najveći, središnji pojam jest onaj koji se najčešće javljao kod ispitanika. Zadatak je ispitanika bio pisati svoje asocijacije, odnosno odgovore na postavljeno pitanje „Koja Vam je prva pomisao kada čujete održivi razvoj?“ Tijekom predavanja u sklopu kojeg je provedeno istraživanje, prikazani su rezultati ispitanika u obliku prezentacije te je iz nje preuzeta slijedeća slika:

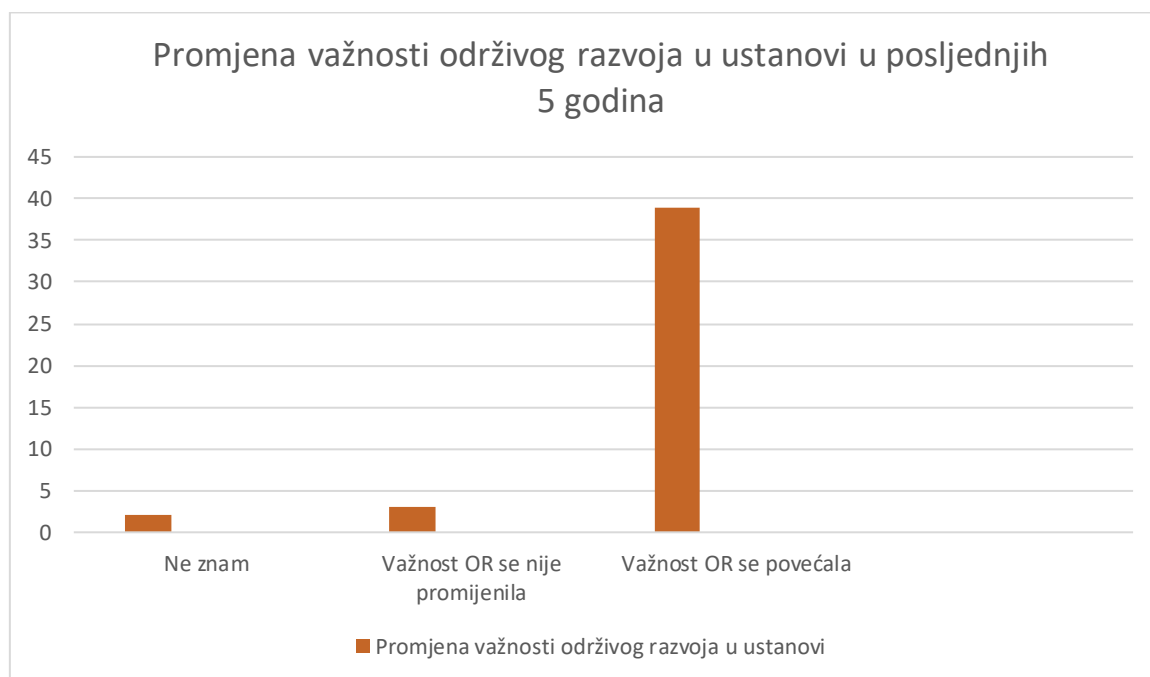


Slika 3. Prikaz odgovora ispitanika

Odgovori koji su najčešće davani jesu *ekologija*, *budućnost*, *opstanak* i *recikliranje*. U manjoj mjeri navode se *sinergija*, *racionalnost*, *priroda*, *savršeno*, *suvremeno društvo*, *funkcionalnost*, *održivi okoliš*, *obnovljivi izvori*, *suradnja*, *uravnoteženost* te slični odgovori. Slični se odgovori javljaju u rezultatima istraživanja provedenog u sklopu diplomskog rada na Filozofskom fakultetu u Rijeci, gdje su ispitanici uz definiciju održivog razvoja najčešće vezali vrijednosti, filozofiju, ekologiju, odgovornost, ravnotežu, način života, politiku, napredak, prava,

gospodarstvo i budućnost (Vukobratović, 2017). U prilog odgovorima ispitanika također idu razne definicije održivog razvoja koje nude brojni autori. Budući da još uvijek ne postoji dogovor o tome što održivi razvoj znači, u definicijama i shvaćanjima različiti autori osvrću se na potrebe budućih generacija (Lay, 1998; Rončević i Rafajac, 2012), dugoročno korištenje prirodnih resursa te mogućnost ekonomskog i socijalnog napredovanja zemalja (Leal Filho, Manolas i Pace, 2009; Rončević i Rafajac, 2012), ekonomske, okolišne i socijalne dimenzije te razmatranje odnosa među njima (Lozano, 2008; Rončević i Rafajac, 2012).

Grafikon 5. prikazuje stupčasti grafikon promjene važnosti održivog razvoja u ustanovi. Od ukupno 44 ispitanika koji su odgovorili na postavljeno pitanje, njih 88,64% smatra da se važnost održivog razvoja u njihovoj ustanovi u posljednjih 5 godina povećala.



Grafikon 5. Prikaz promjene važnosti održivog razvoja u ustanovi u posljednjih 5 godina u frekvencijama

Budući da se u recentnijoj literaturi sve više govori o konceptu cjelovitog pristupa ustanove za održivi razvoj, postavljena je eksplorativna hipoteza kako bismo istražili postoji li statistički značajna povezanost između tipa ustanove u kojoj ravnatelj/ce obavljaju svoju dužnost i percepcije o promjeni važnosti održivog razvoja u posljednjih pet godina. Za navedeno je

primijenjen X^2 test. Analizom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika ($x^2(8, N=34)=2,739, p=0,950, p>0,05$). Veličina efekta iznosi $\varphi=0,201$.

Zatim je postavljena eksplorativna hipoteza kako bismo istražili postoji li statistički značajna povezanost između broja godina koje ravnatelj/ce obavljaju na istoimenoj funkciji i percepcije o promjeni važnosti održivog razvoja u posljednjih pet godina. Za navedeno je također primijenjen X^2 test. Analizom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika ($x^2(4, N=34)=3,778, p=0,437, p>0,05$). Veličina efekta iznosi $\varphi=0,236$.

Također se željelo ispitati postoje razlike u percepciji ravnatelja/ica o promjeni važnosti održivog razvoja u posljednjih pet godina s obzirom na okruženje u kojem se ustanova nalazi. Postavljena je eksplorativna hipoteza, a kako bi se navedeno ispitalo korišten je X^2 test. Analizom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika ($x^2(2, N=41)=0,738, p=0,676, p>0,05$). Veličina efekta iznosi $\varphi=0,138$.

Na kraju se željelo ispitati postoje razlike u percepciji ravnatelja/ica o promjeni važnosti održivog razvoja u posljednjih pet godina s obzirom na broj učenika koji pohađa ustanovu. Postavljena je eksplorativna hipoteza, a kako bi se navedeno ispitalo korišten je X^2 test. Analizom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika ($x^2(2, N=42)=0,150, p=0,928, p>0,05$). Veličina efekta iznosi $\varphi=0,060$.

S obzirom na rezultate, sve početne hipoteze se opovrgavaju te se može zaključiti kako tip ustanove, broj godina koje ravnatelj/ce obavljaju na istoimenoj funkciji, okruženje ustanove te broj učenika koji pohađaju istu nisu povezani s percepcijama o promjeni važnosti održivog razvoja u njihovoj ustanovi u posljednjih pet godina.

Dobiveni rezultati upućuju na to da su ravnatelji bez obzira na određene razlike u strukturi ustanove svjesni promjena koje se događaju u društvu te promjene važnosti održivog razvoja u svijetu, koja je utjecala i na drugačije poglede na održivi razvoj unutar ustanove u kojoj djeluju. McKeown ističe da su voditelji škola odgovorni za upravljanje promjenama povezanih s preusmjeravanjem obrazovanja za rješavanje ciljeva održivog razvoja (2013; Mogaji i Newton, 2020). Mathie i Wals (2022) u svom izvještaju navode brojne primjere dobre prakse u inozemstvu, u kojima su škole iz različitih sredina, s različitim brojem učenika i različitim ciljevima uspješno prepoznale važnost održivog razvoja i potrebe društva te posegnule za implementacijom obrazovanja za održivi razvoj i njegovih ciljeva u vlastite načine rada.

Tablica 1. prikazuje koliko je vjerojatno i poželjno da će se za 10 godina cjelovito upravljati ustanovom za održivi razvoj. Ispitanicima je bilo postavljeno pitanje da na ljestvici Likertovog tipa, gdje 1 označava nimalo vjerojatno/poželjno, a 10 najvjerojatnije/najpoželjnije, procijene koliko je vjerojatno, a koliko poželjno da će se za 10 godina cjelovito upravljati ustanovom za održivi razvoj.

	M	SD
...koliko je VJEROJATNO da će se cjelovito upravljati ustanovom za održivi razvoj	6,90	2,19
...koliko je POŽELJNO da će se cjelovito upravljati ustanovom za održivi razvoj	8,85	1,60

Tablica 1. Prikaz deskriptivne statistike za vjerojatnost i poželjnost cjelovitog upravljanja ustanovom kojom upravljaju za održivi razvoj za 10 godina

Na ljestvici od 1 do 10, sudionici su poželjnost cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj u prosjeku označavali sa 9 ($M=8,85$, $SD=1,60$), što znači da visoki postotak ispitanika smatra taj scenarij iznimno poželjnim. No, istovremeno je manja procjena na ljestvici vjerojatnosti, gdje su ispitanici na skali od 1 do 10 vjerojatnost cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj uglavnom označavali sa 7 ($M=6,90$, $SD=2,19$). Iz rezultata je vidljivo da ispitanici koncept cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj puno više percipiraju kao poželjno stanje u njihovim ustanovama za 10 godina, nego vjerojatno. S obzirom na to da uspješno usvajanje tog koncepta ne ovisi samo o njima, već i o suradnji s drugim dionicima, niža procjena na ljestvici vjerojatnosti može se povezati s mogućnošću ostvarenja suradnje s različitim dionicima unutar i izvan ustanove. Procjena mogućnosti ostvarenja suradnje s različitim dionicima analizirat će se u nadolazećem segmentu ovog rada.

Kako bi se vidjelo postoji li povezanost između vjerojatnosti i poželjnosti za cjelovitim upravljanjem ustanovom za održivi razvoj, izračunat je Personov koeficijent korelacije ($r=0,421$). Početna hipoteza je glasila da ona postoji. Obradom podataka utvrđena je statistički značajna povezanost između vjerojatnosti i poželjnosti cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj ($p=0,003$, $p<0,01$). S obzirom na rezultate, početna hipoteza se prihvaća.

Henderson i Tilbury još 2004. godine (Shallcross and Robinson, 1999; Skamp and Bergmann, 2001; Ferreira, Ryan i Tilbury, 2006) smatrali su da se u posljednjih deset godina cjeloviti pristup škole smatra najučinkovitijim pristupom učenju za održivost. U Australiji je 2002.

godine pokrenuta Australaska inicijativa za održive škole, a do danas je usvojena u svim državama i teritorijima Australije s preko 1500 škola koje sudjeluju u njoj (McKenzie, 2005; Ferreira, Ryan i Tilbury, 2006). Navedeno upućuje da je u Australiji u samo četiri godine prepoznata važnost i doprinos inicijative te da se i u drugim državama uočava važnost cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj, što je u skladu s odgovorima velikog postotka ravnatelja/ica koji su sudjelovali u ovom istraživanju.

Da bi se kreiralo zdravo okruženje koje podržava održivost, ustanova mora biti otvorena i povezana s ljudima i prostorom u kojem se nalazi, a u tome ključnu ulogu ima uspostava dobre suradnje među dionicima unutar i izvan ustanove (Mathie i Wals, 2022). Shodno tome, ovim se istraživanjem željelo ispitati kako ravnatelji/ce procjenjuju svoju suradnju s različitim dionicima koji doprinose razvoju njihove ustanove. Kako bi se navedeno ispitalo, ispitanici su morali procijeniti svoje slaganje s tvrdnjama na skali od 1 do 5 (1 označava uopće se ne slažem, a 5 označava u potpunosti se slažem. Tablica 2. prikazuje kako ravnatelji procjenjuju razvoj kontinuiranog dijaloga i suradnje za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj s nastavnicima, učenicima, sa stručnom službom ustanove te roditeljima.

	M	SD
... s nastavnicima	3,94	1,01
... s učenicima	4,01	0,94
... sa stručnim službama ustanove	4,18	1,01
... s roditeljima	3,31	0,95

Tablica 2. Prikaz deskriptivnih pokazatelja za varijable izražene na Likertovoj skali.

Iz podataka je vidljivo da se najviša aritmetička sredina ($M= 4,18$, $SD=1,01$) bilježi za mogućnost razvoja kontinuiranog dijaloga i suradnje za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj sa stručnim službama ustanove.

S druge strane, vidljivo je da se najniža aritmetička sredina ($M=3,31$, $SD=0,95$) bilježi za mogućnost razvoja kontinuiranog dijaloga i suradnje za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj s roditeljima.

Ravnatelji/ce su također na visokoj ljestvici označavali mogućnost uspostave suradnje i dijaloga s učenicima ($M=4,01$, $SD=0,94$) i nastavnicima ($M=3,94$, $SD=1,01$). Sličan se podatak navodi u izvještaju Mathiea i Walsa (2022), u kojem navode da su u „Adarsh Shiksha Niketan“ višoj srednjoj školi u Indiji opsežne i redovite rasprave te sastanci s nastavnicima doprinijele

redizajniranju višestranog kurikuluma. „Drøbak Montessori srednja škola“ u Norveškoj također ističe važnost suradnje s učenicima i njihove angažiranosti u vlastitom procesu učenja, što podupiru tjednim sastancima vijeća (Mathie i Wals, 2022). U istraživanju provedenom u Češkoj Republici pokazalo se da je suradnja s učenicima i njihova participacija u donošenju odluka ključna u kreiranju školskih programa (Cincera i Krajhanzl, 2013; Torsdottir, Sinnes, Olsson i Wals, 2023). Shodno navedenom, u drugom se istraživanju provedenom u istoj državi navodi da se u školama s visokom razinom uključenosti učenika, oni osjećaju osnaženi svojim postignućima (Cincera i Kovacikova, 2014, Torsdottir i suradnici, 2023).

Međutim, uspostava suradnje s učenicima (odnosno, donošenje promjena u njihovim načinima razmišljanja i ponašanja), za razliku od procjene ispitanika ovog istraživanja i primjera iz Norveške, „Adarsh Shiksha Niketan“ višoj srednjoj školi u Indiji predstavlja izazov jednako kao i suradnja s roditeljima (Mathie i Wals, 2022).

Tablica 3. prikazuje kolika je mogućnost razvoja kontinuiranog dijaloga i suradnje za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj s drugim školama u lokalnoj zajednici, fakultetima, lokalnom samoupravom, regionalnom samoupravom, organizacijama civilnog društva te privatnim sektorom.

	M	SD
... s drugim školama u lokalnoj zajednici	3,91	0,78
... s fakultetima	3,41	1,09
... s lokalnom samoupravom	3,78	0,94
... s regionalnom samoupravom	3,57	0,96
... s organizacijama civilnog društva	4,00	0,89
... s privatnim sektorom	3,41	1,09

Tablica 3. Prikaz deskriptivnih pokazatelja za varijable izražene na Likertovoj skali.

Iz podataka je vidljivo da se najviša aritmetička sredina ($M= 4,00$, $SD=0,89$) bilježi za mogućnost razvoja kontinuiranog dijaloga i suradnje za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj s organizacijama civilnog društva.

S druge strane, vidljivo je da se najniža aritmetička sredina ($M=3,41$, $SD=1,09$) bilježi za mogućnost razvoja kontinuiranog dijaloga i suradnje za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj s fakultetima i privatnim sektorom.

Sličnog su mišljenja i u „Kineskoj međunarodnoj školi“ u Hong Kongu, gdje se smatra da je suradnja s drugim školama iz susjedstva prilika za daljnje inicijative održivosti te stvaranje međuškolske suradnje (Mathie i Wals, 2022). „Osnovna škola Terälahti“ u Finskoj također naglašava svoju suradnju s brojnim drugim školama iz lokalne zajednice, a posebice ističe dopunsku obuku za nastavnike koja se održava na Finskom fakultetu za okoliš. „Escuela Sustentable“, poznata kao „Održiva škola“ u Urugvaju kao vlastiti primjer jedne od prednosti cjelovitog pristupa škole za održivi razvoj ističe potporu vanjskih aktera, poput nevladinih organizacija koje su izgradile školu, a dobru suradnju s njima ističe i „Zone College Doetinchem“ srednja škola u Nizozemskoj. S druge strane, Mathie i Wals (2022) navode kako se u „Ruskin Mill osnovnim i srednjim školama“ u Ujedinjenom kraljevstvu smatra da suradnja s lokalnom zajednicom i drugim dionicima može biti izazovna, skupa i dugotrajna. Sukladno ranije spomenutim rezultatima ovog istraživanja, Tilbury i Gavin (2022) smatraju da cjeloviti pristup ustanove prepoznaje škole kao dio zajednice te da inicijative koje uključuju roditelje i druge povezane partnere mogu proširiti angažman zajednica u održivosti.

Posljednje pitanje u upitniku bio je tzv. *word cloud* u kojem su ispitanici na postavljeno pitanje odgovarali svojim asocijacijama, a njihovi su odgovori grupirani u pojmove. Najveći, središnji pojam jest onaj koji se najčešće javljao kod ispitanika. Zadatak ispitanika bio je pisati svoje asocijacije, odnosno odgovore na postavljeno pitanje „Koja je najveća prepreka cjelovitom upravljanju ustanovom za održivi razvoj?“ Tijekom predavanja u sklopu kojeg je provedeno istraživanje, prikazani su rezultati ispitanika u obliku prezentacije te je iz nje preuzeta slijedeća slika:

Koja je najveća prepreka cjelovitom upravljanju ustanovom za održivi razvoj?



Slika 4. Prikaz odgovora ispitanika

Odgovori koji su najčešće davani jesu *financije*, *novac*, *vrijeme* i *motivacija*. U manjoj mjeri navode se *privatni interesi*, *svjesnost ostalih dionika*, *administracija*, *kapitalizam*, *edukacija*, *podrška*, *nepriznavanje važnosti*, *različite prakse u društvu* te slični odgovori. Istraživanja pokazuju da nedostatak pozitivne vizije i uvjerenja da će pojedinačni naponi nastavnika napraviti razliku u ustanovi te zahtijevanje nastavnika za većim kapacitetima otežavaju usvajanje cjelovitog pristupa za održivi razvoj (Sustainable Development Education Panel, 2003; Hargreaves, 2008). Nadalje, u sklopu istraživanja koje provelo na Cipru, ravnatelji su kao prepreke s kojima se njihova škola susreće u promicanju obrazovanja za održivi razvoj navodili ograničene financijske mogućnosti, nedostatak vremena zbog prenatrpanog kurikulumu, potrebu za višim razinama školske autonomije te mobilnost nastavnika i ravnatelja (Zacharjou i Kadji-Beltran, 2009). Slične podatke navode autori Mathie i Wals (2022) u svom izvješću u kojem prikazuju primjere dobre prakse cjelovitog pristupa ustanove za održivi razvoj diljem svijeta. Kao prepreke „Adarsh Shiksha Niketan“ više srednje škole iz Indije prilikom usvajanja cjelovitog pristupa ustanove za održivi razvoj navode se motivacija zajednice, financijska ograničenost te promjena u načinu razmišljanja i društvenog ponašanja učenika. U „Ruskin Mill osnovnim i srednjim školama“ u Ujedinjenom kraljevstvu, kao prepreke se navode vanjsko financiranje i bespovratna sredstva te suradnja s lokalnom zajednicom i raznim dionicama koja može biti izazovna, skupa i dugotrajna. U „Geroskipou A’ osnovnoj školi“ na Cipru kao prepreke ističu nedostatak strukture ocjenjivanja i akreditacije za praćenje nacionalnog kurikulumu za održivi razvoj, organizaciju (rasporeda učitelja radi planiranja

aktivnosti), pripremu materijala te pronalazak osoblja koje će preuzeti koordinacijsku ulogu (Mathie i Wals, 2022).

Iz rezultata je vidljivo da je prihvaćena samo jedna hipoteza koja glasi „Postoji povezanost između vjerojatnosti i poželjnosti za cjelovitim upravljanjem ustanovom za održivi razvoj.“ Ispitanici koji smatraju uvođenje koncepta manje poželjnim, smatraju manje vjerojatnim da će se on provoditi u njihovoj ustanovi za 10 godina i obrnuto. Sve eksplorativne hipoteze, koje se odnose na povezanost različitosti u strukturi ustanova ravnatelja/ica i njihove percepcije o promjeni važnosti održivog razvoja u njihovoj ustanovi u posljednjih pet godina, opovrgnute su. Bez obzira na tip ustanove, broj godina na poziciji ravnatelja/ica, okruženja ustanove te broja učenika u ustanovi, rezultati pokazuju da većina ispitanika smatra da se važnost održivog razvoja u njihovoj ustanovi povećala u posljednjih 5 godina. Također, ispitanici se slažu s mogućnošću uspostave kontinuiranog dijaloga i suradnje za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj s različitim dionicima unutar i izvan ustanove u kojoj obavljaju svoju dužnost. Iz toga proizlazi da ravnatelji/ce prihvaćaju koncept cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj, odnosno da se glavna hipoteza prihvaća. Svjesni promjena koje se događaju u svijetu i vlastitih kapaciteta te kapaciteta ustanove, ravnatelji/ce uočavaju važnost obrazovanja za održivi razvoj te potrebu za uvođenjem promjena kako bi se ono osvijestilo.

5.2. Prednosti i nedostaci istraživanja

Jedna od prednosti istraživanja jest ta da se ono provelo na Državnom stručnom skupu u Vodicama, što je omogućilo da svi ispitanici budu na istom mjestu. Korištenje *online* upitnika omogućilo je prikupljanje odgovora velikog broja ispitanika. Ono je također financijski isplativije i ekološki prihvatljivije od provođenja anketnog upitnika u papirnatom formatu, a ispitanici mogu odmah vidjeti svoje odgovore. Istraživanjem se dobio uvid u stavove ravnatelja/ica o cjelovitom pristupu ustanove, odnosno škole za održivi razvoj. Dobiveni su indikativni rezultati da ravnatelji/ce procjenjuju da je važnost održivog razvoja porasla te da je uvođenje navedenog koncepta izrazito poželjno. Navedeno može doprinijeti uvođenju promjena u dosadašnje načine rada i vođenje ustanove te kreiranje novih obrazovnih politika.

Jedan od nedostataka istraživanja jest broj ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju. Uzorak je bio neprobabilistički, namjerni te je broj sudionika bio vrlo mali zbog čega ne može

reprezentirati veću populaciju ravnatelja i ravnateljica. Drugim riječima, stavovi ispitanika ovog istraživanja ne mogu se generalizirati na cjelokupnu populaciju ravnatelja i ravnateljica na području Republike Hrvatske i šire. Ovim su istraživanjem ispitani stavovi ravnatelja/ica iz samo određenog broja ustanova što ponovno upućuje na isti nedostatak. Također je jedan od nedostataka kasnije priključivanje određenog broja ispitanika u ispunjavanje anketnog upitnika, što je uzrokovalo tzv. “prazne“ odgovore na prvih nekoliko pitanja anketnog upitnika. Odnosno, ispitanici koji su se kasnije priključili nisu imali mogućnost odgovaranja na prvih nekoliko pitanja koja su već zatvorila zbog prelaska na druga pitanja.

6. ZAKLJUČAK

Značenje održivog razvoja mijenja se ovisno o polazištima osobe koja ga koristi, a njegov višedimenzionalan koncept iziskuje djelovanje za održivost u različitim sferama ljudskog života. Globalizacija je uzrokovala promjene u društvu i krize u svijetu koje zahtijevaju nove, inovativne pristupe i promjene u ponašanju i djelovanju ljudi kojima se može postići uspješno ostvarenje Globalnih ciljeva za održivi razvoj. Oni su polazna točka obrazovanja za održivi razvoj, cjeloživotnog procesa učenja koje osnažuje pojedince za poduzimanje akcija u multikulturalnom okruženju. Građanin održivosti kao osoba koja može procijeniti da njeno privatno djelovanje ima utjecaja na zajednicu, mora razviti kompetencije potrebne za djelovanje izvan postavljenih okvira. Obrazovanjem za održivi razvoj potiče se razvoj kompetencija za održivost od najranije dobi, postiže se razvoj vještina istraživanja, kritičkog promišljanja, suradnje, komunikacije i angažiranosti. Ono iziskuje redizajniranje cijele obrazovne ustanove, a da pritom kreira održivo okruženje za učenje koje omogućuje aktivnu suradnju svih dionika obrazovnog procesa. Upravo cjeloviti pristup ustanove, odnosno škole ako govorimo o poticanju razvoja kompetencija od što ranije dobi, za održivi razvoj omogućuje tu transformaciju. On podržava škole u oblikovanju obrazovanja za održivu budućnost, pruža okvir za preusmjeravanje djelovanja s obzirom na globalne izazove te omogućuje svakoj ustanovi da samostalno oblikuje svoj cjeloviti pristup održivom razvoju u skladu sa svojim kapacitetima i potrebama. Podrazumijeva profesionalni razvoj dionika te izgradnju odnosa između ustanove i posla kao područja u kojima se uči. Iako su svi dionici uključeni u ovaj proces, izuzetno je važno školsko vodstvo te uloga ravnatelja kao osobe koja mora poticati ostale dionike na aktivno djelovanje, koja ih mora usmjeravati, pružati dobar primjer i pritom voditi računa o kapacitetima škole i potrebama svih uključenih, posebice svojih učenika.

Kako u svijetu postoje brojni primjeri dobre prakse u kojima škole i druge ustanove uspješno provode cjeloviti pristup za održivi razvoj, cilj je ovog rada bio istražiti stavove ravnatelja i ravnateljica hrvatskih srednjoškolskih i drugih ustanova o cjelovitom pristupu škole za održivi razvoj. Većina se ispitanika izjasnila (88,64% njih) da se važnost održivog razvoja u njihovoj ustanovi povećala u posljednjih 5 godina.

Na temelju rezultata istraživanja, može se zaključiti da su ravnatelji dobro upoznati s pojmom održivog razvoja. Većina pojmova koje su oni navodili kao asocijacije na pojam održivi razvoj, spominju se u različitim definicijama održivog razvoja te odgovorima ispitanika drugih

istraživanja. Nadalje, sve eksplorativne hipoteze koje su postavljene kako bi se ispitala povezanost između različitosti u strukturi ustanove s percepcijom ravnatelja/ica o promjeni važnosti održivog razvoja su opovrgnute. Dobiveni rezultati smatraju se pozitivnim. Upućuju na to da su ravnatelji u korak s vremenom, upoznati s potrebama društva i promjenama koje se događaju u svijetu, a koje bitno utječu na daljnje postupke i mjere koje ustanove poduzimaju za održivost.

Hipoteza koja je glasila „Postoji povezanost između vjerojatnosti i poželjnosti za cjelovitim upravljanjem ustanovom za održivi razvoj“ se prihvatila, a rezultati upućuju na to da su ispitanici koji su poželjnost označavali na višoj razini i vjerojatnost označavali na višoj razini te obrnuto. Niža procjena vjerojatnosti na ljestvici može se povezati s osviještenošću ravnatelja/ica o kapacitetima i mogućnostima s kojima raspolažu. Budući da usvajanje koncepta cjelovitog pristupa ustanove za održivi razvoj ne ovisi samo o njima, već i o suradnji s drugim dionicima, njihovoj prilagodbi novim načinima rada te spremnosti na aktivno sudjelovanje, može se zaključiti da su prilikom procjene ispitanici razmišljali o potencijalnim preprekama za ostvarenje navedenog koncepta. U prilog navedenome idu rezultati procjena mogućnosti razvoja kontinuiranog dijaloga i suradnje za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj te potencijalne prepreke istom. Iz njih proizlazi da ravnatelji/ce smatraju da za usvajanje CPUOR najviše mogu računati na fleksibilnost i suradnju dionika unutar ustanove te organizacijskih struktura koje se okupljaju oko zajedničkih interesa i ciljeva. S obzirom da je mogućnost suradnje s roditeljima procijenjena najnižom, može se zaključiti da je suradnja ustanove i roditelja generalno niska te da bi roditelje više trebalo uključivati u procese donošenja odluka vezanih za rad ustanove koju njihova djeca pohađaju. Navedeno je moguće kroz njihovo uključivanje u različite projekte i aktivnosti, kako bi pobliže upoznali prostor ustanova te ciljeve kojima one teže i na taj način osigurali bolju suradnju za dobrobit svoje djece. Za uspješno ostvarenje koncepta CPUOR nužna je suradnja s drugim dionicima, posebice roditeljima koji s učenicima mogu djelovati i izvan ustanove, u sklopu svojih domova te ih na taj način poticati na aktivno djelovanje u zajednici. Na posljetku, svi odgovori ispitanika vezani uz prepreke cjelovitom upravljanju ustanovom za održivi razvoj bili su u skladu s preprekama s kojima su se susrele druge ustanove iz inozemstva, što upućuje na svjesnost ravnatelja/ica o vlastitim mogućnostima, odnosno kapacitetima njihove ustanove. Navedeni podatak također se može iščitati iz njihovih procjena vjerojatnosti cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj, gdje su vjerojatnost označavali nižom od poželjnosti.

Budući da je istraživanje provedeno na neprobabilističkom uzorku, preporuka je da se drugi put provede na probabilističkom uzorku koji će omogućiti generalizaciju zaključaka na cijelu populaciju. Osim ispitivanja ravnatelja/ica srednjoškolskih ustanova i učeničkih domova, preporučuje se ispitivanje osnovnoškolskih ustanova te ustanova visokog obrazovanja na razini Republike Hrvatske kako bi se dobio uvid u njihova stajališta i mogućnosti. Također, za unapređenje istraživanja ovakvog tipa, preporučuje korištenje drugih *online* platforma za prikupljanje podataka, kao što su *Google Forms* ili *LimeSurvey*, kako bi se izbjegla nemogućnost odgovaranja na pitanja u slučaju da nisu svi ispitanici istovremeno pristupili upitniku.

Na temelju rezultata istraživanja, prihvaća se glavna hipoteza „Ravnatelji i ravnateljice prihvaćaju koncept cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj.“ Cilj istraživanja je ostvaren, a budući da rezultati ukazuju na postojanost statistički značajne povezanosti između vjerojatnosti i poželjnosti cjelovitog upravljanja ustanovom za održivi razvoj, može se zaključiti da su ravnatelji/ce spremni djelovati u korak s društvenim promjenama te primijeniti ključne koncepte i ideje u svoje djelovanje kako bi njihove ustanove razvile cjeloviti pristup za održivi razvoj. Međutim, nešto niži rezultati na ljestvici vjerojatnosti i prepreke koje su ravnatelji/ce škola, učeničkih domova i drugih ustanova navodili, upućuju i na to da oni ne vjeruju u potpunosti da je cjeloviti pristup ustanove za održivi razvoj ostvariv.

7. POPIS LITERATURE

1. Aspelin, J. (2014). Beyond individualised teaching: A relational construction of pedagogical attitude. *Education Inquiry*, 5(2), 233-245. Preuzeto 31.08.2023. s <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3402/edui.v5.23926?needAccess=true&role=button>.
2. Bačić, L. (Ur.). (2022). *Znanje za održivo djelovanje. Od teorije do prakse*. Zagreb: Centar za mirovne studije. Preuzeto 31.5.2023. s <https://www.cms.hr/en/publikacije/prirucnik-znanje-za-odrzivo-djelovanje-od-teorije-do-prakse>.
3. Bianchi, G., Pisiotis, U. i Cabrera, M. (2022). *GreenComp – Europski okvir kompetencija za održivost*. Bacigalupo, M., Punie, Y. (urednici). Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije. Preuzeto 12.3.2023. s <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>.
4. Brady, A. M. (2019). The teacher-student relationship: an existential approach. U T. Feldges (ur.), *Philosophy and the Study of Education: New Perspectives on a Complex Relationship*, 104-117. London: Routledge. Preuzeto 31.8.2023. s https://www.researchgate.net/publication/332283932_The_Teacher-Student_Relationship_An_Existential_Approach.
5. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagojska istraživanja*, 11 (1), 95-107. Preuzeto 31.8.2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/205913%3F>.
6. Buckler, C. i Creech, H. (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development; final report*. Paris: UNESCO. Preuzeto 31.5.2023. s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>.
7. Dobson, A. (2007). Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development. *Sustainable Development*, 15. 276–285. Preuzeto 30.5.2023. s <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sd.344>.
8. Europska Komisija, Glavna uprava za Obrazovanje, sport i kulturu. (2022.) Commission Staff Working Document accompanying the Council recommendation on EES. Bruxelles: Europska Komisija. Preuzeto 2.7.2023. s <https://education.ec.europa.eu/document/commission-staff-working-document->

[accompanying-the-commission-proposal-for-a-council-recommendation-on-building-bridges-for-effective-european-higher-education-cooperation](#)

9. Ferreira, J., Ryan, L. i Tilbury, D. (2006) *Whole-School Approaches to Sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education*. Canberra: Australian Government, Department of the Environment and Heritage and the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES). Preuzeto 3.7.2023. s https://www.researchgate.net/publication/265209313_Whole-school_approaches_to_sustainability.
10. Hargreaves, L. G. (2008). The whole-school approach to education for sustainable development: From pilot projects to systemic change. *Policy & Practice-A Development Education Review*, (6), 69-74. Preuzeto 1.9.2023. s <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-6/whole-school-approach-education-sustainable-development-pilot-projects-systemic-change>.
11. Henderson, K., i Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Australian Research Institute in Education for Sustainability: Australian Government. Preuzeto 31.8.2023. s http://kpe-kardits.kar.sch.gr/Aiforia/international_review2.pdf.
12. IUCN/UNEP/WWF. (1991). *Caring for the Earth. A Strategy for Sustainable Living*. Gland, Švicarska. Preuzeto 30.5.2023. s <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/cfe-003.pdf>.
13. Kohl, K., Hopkins, C., Barth, M., Michelsen, G., Dlouhá, J., Razak, D. A., Zainal Abidin, B. S. i Toman, I. (2022). A whole-institution approach towards sustainability: a crucial aspect of higher education's individual and collective engagement with the SDGs and beyond. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 218-236. Preuzeto 31.5.2023. s <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJSHE-10-2020-0398/full/html>.
14. Lay, V. (2007). Održivi razvoj i vođenje. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16(6 (92)), 1031-105. Preuzeto 30.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/30085>.
15. Mathie, R. G. i Wals, A. E.J. (2022). *Whole School Approaches to Sustainability: Exemplary Practices from around the world*. Wageningen: Wageningen University, Education & Learning. Dostupno na <https://research.wur.nl/en/publications/whole-school-approaches-to-sustainability-exemplary-practices-fro-2>.

16. Mogaji, I. M., i Newton, P. (2020). School leadership for sustainable development: A scoping review. *Journal of Sustainable Development*, 13(5), 15-30. Preuzeto 3.7.2023. s <https://pdfs.semanticscholar.org/0cd3/5d567422e1921fca9714fd347c1d3c116763.pdf>.
17. Mrnjaus, K. (2008). Obrazovanje za održivi razvoj. U V. Uzelac i L. Vujičić (ur.) *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*, 2, 29-34. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci. Preuzeto 27.6.2023. s https://ufri.uniri.hr/files/izdavacka_djelatnost/cuzor_2.pdf.
18. Müller, U., Hancock, D. R., Wang, C., Stricker, T., Cui, T., i Lambert, M. (2022). School Leadership, Education for Sustainable Development (ESD), and the Impact of the COVID-19 Pandemic: Perspectives of Principals in China, Germany, and the USA. *Education Sciences*, 12(12), 853. Preuzeto 31.8.2023. s <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/12/853>.
19. Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu održivi razvoj za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj, NN 7/2019. Dostupno na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_152.html.
20. Raditya-Ležaić, A., Boromisa, A. M. i 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. Preuzeto 31.8.2023. s <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/socijalna-ekologija/article/view/17769>.
21. Rončević, N. i Rafajac, B. (2012). *Održivi razvoj – izazov za sveučilište?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
22. Sustainable Development Goals. (2016). *Ujedinjeni Narodi*. Dostupno na <https://www.un.org/en/>
23. Tilbury, D. i Gavin, C. (2022). *Input Paper: A Whole School Approach to Learning for Environmental Sustainability*. Europska komisija. Preuzeto 30.5.2023. s <https://education.ec.europa.eu/document/input-paper-a-whole-school-approach-to-learning-for-environmental-sustainability>.
24. Torsdottir, A. E., Sinnes, A. T., Olsson, D., i Wals, A. (2023). Do students have anything to say? Student participation in a whole school approach to sustainability. *Environmental Education Research*, 1-25. Preuzeto 25.7.2023. s <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2213427>.

25. Ujedinjeni Narodi, Odjel za gospodarska i društvena pitanja. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Preuzeto 21.7.2023. s <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>.
26. UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development – A roadmap*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Culutural Organisation. Preuzeto 12.3.2023. s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en>.
27. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Culutural Organisation. Preuzeto 28.6.2023. s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.
28. Vukelić, N. (2020). Odrednice spremnosti (budućih) nastavnika na obrazovanje za održivi razvoj. *Napredak*, 161 (1-2), 141-161. Preuzeto 30.5.2023. s <https://hrcak.srce.hr/clanak/348185>.
29. Vukobratović, J. (2017). *Stavovi učitelja o položaju i mogućnostima implementacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u osnovne škole*. (Diplomski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. Preuzeto 3.7.2023. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:768754>.
30. Wals, A. E. 2015. Beyond unreasonable doubt: education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene. Wageningen UR. Wageningen University. Preuzeto 25.6.2023. s <https://edepot.wur.nl/365312>.
31. Whole School Approach to Sustainable Development. (2023). *Progress*. Dostupno na <https://greenprogress.eu/whole-school-approach/>.
32. Zachariou, A., & Kadji-Beltran, C. (2009). Cypriot primary school principals' understanding of education for sustainable development key terms and their opinions about factors affecting its implementation. *Environmental education research*, 15(3), 315-342. preuzeto 31.8.2023. s https://www.researchgate.net/publication/248965582_Cypriot_primary_school_principals'_understanding_of_education_for_sustainable_development_key_terms_and_their_opinions_about_factors_affecting_its_implementation.
33. 17 Ciljeva održivog razvoja. (2021). *IDOP – Institut za društveno odgovorno poslovanje*. Preuzeto 12.2.2023. s <https://idop.hr/ciljevi-odrzivog-razvoja/>.

8. PRILOZI

1. Bianchi, G., Pisiotis, U. i Cabrera, M. (2022). *GreenComp* – Europski okvir kompetencija za održivost. Bacigalupo, M., Punie, Y. (urednici). Luxembourg: Ured za publikacije Europske unije. Preuzeto 12.3.2023. s <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>.
2. Wals, A. E.J. i Mathie, R. G. (2022). *Whole School Approaches to Sustainability: Exemplary Practices from around the world*. Wageningen: Wageningen University, Education & Learning. Dostupno na <https://research.wur.nl/en/publications/whole-school-approaches-to-sustainability-exemplary-practices-fro-2>.

9. SAŽETAK I KLJUČNE RIJEČI

Svrha ovog rada bila je istaknuti važnost cjelovitog pristupa ustanove za održivi razvoj u kreiranju društva koje uviđa probleme s kojima se susreće te djeluje odgovorno i održivo s ciljem reduciranja istih. U uvodnom dijelu rada definiran je pojam održivog razvoja te su navedeni ključni dokumenti koji su doprinijeli podizanju svijesti o istom. U daljnjem su tekstu definirani globalni ciljevi za održivi razvoj te obrazovanje za održivi razvoj, kao temeljni pojmovi ključni za razvoj kompetencija građanina održivosti. Nadalje je opisan i definiran cjeloviti pristup ustanove za održivi razvoj, istaknute su njegove sastavnice i ciljevi, a poseban je naglasak stavljen na vođenje ustanove, odnosno važnost ravnatelja i njegove angažiranosti u usvajanju istog. Cilj je rada bio ispitati mišljenja ravnatelja i ravnateljica hrvatskih srednjih škola i drugih ustanova o istom. U istraživačkom dijelu rada opisana je metodologija provedenog istraživanja, uzorak ispitanika i instrument prikupljanja podataka. Zatim su interpretirani dobiveni podatci, koji ukazuju na spremnost ravnatelja na djelovanje u skladu s društvenim promjenama i razvoj cjelovitog pristupa za održivi razvoj u svojim ustanovama.

Ključne riječi: održivi razvoj, obrazovanje za održivi razvoj, građanin održivosti, cjeloviti pristup ustanove za održivi razvoj, ravnatelji

10. ANKETNI UPITNIK

<p>Upitnik se provodi <i>online</i> putem platforme Mentimeter. Rezultati se koriste u svrhu izrade završnog rada te sudionici u sklopu prvog pitanja mogu izraziti svoju suglasnost o sudjelovanju. Odgovori sudionika su u potpunosti anonimni, informacije su povjerljive, a sudionici mogu u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja upitnika ili odgovaranja na određena pitanja. Za pristup upitniku postavljen je link u sklopu održane PowerPoint prezentacije na Državnom stručnom skupu u Vodicama.</p>
<p>1. Suglasan/a sam da se rezultati prikažu u sklopu izrade završnog rada.</p> <ul style="list-style-type: none">a) Dab) Ne
<p><i>Uputa: slijedeće je pitanje koncipirano na način da nakon postavljenog pitanja upišete svoje asocijacije na zadani pojam.</i></p>
<p>2. Koja Vam je prva pomisao kada čujete „održivi razvoj“?</p>
<p><i>Uputa: slijedeća su pitanja višestrukog odgovora te je Vaš zadatak odabrati jedan od ponuđenih.</i></p>
<p>3. Ravnatelj/ica sam:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Strukovne školeb) Gimnazijec) Polivalentne školed) Učeničkog domae) Drugo
<p>4. Koliko godina ste na funkciji ravnatelja/ice?</p> <ul style="list-style-type: none">a) Manje od 5 godinab) 5 do 10 godinac) Više od 10 godina
<p>5. Ustanova je u _____ okruženju:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Ruralnomb) Urbanom
<p>6. Moja ustanova ima (broj učenika):</p>

a) Do 400 učenika b) 400 i više učenika									
7. Kako se promijenila važnost značenja održivog razvoja u Vašoj ustanovi u posljednjih 5 godina? a) Važnost OR se smanjila b) Važnost OR se nije promijenila c) Važnost OR se povećala d) Ne znam									
<i>Uputa: slijedeća pitanja pročitajte pažljivo te na skali od 1 do 10 (1 označava nimalo vjerojatno, 10 označava najvjerojatnije) označite Vaš odgovor.</i>									
8. Kada razmišljate o budućnosti ustanove za 10 godina procijenite na skali od 1 do 10 koliko je vjerojatno da će te/se cjelovito upravljati školom za održivi razvoj:									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Kada razmišljate o budućnosti ustanove za 10 godina procijenite na skali od 1 do 10 koliko je poželjno da se cjelovito upravlja ustanovom za održivi razvoj:									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Uputa: u slijedećim pitanjima procijenite svoje slaganje s tvrdnjom od 1 do 5 (1 označava uopće se ne slažem, 5 označava u potpunosti se slažem).</i>									
10. U mojoj ustanovi je moguće razviti kontinuiran dijalog i suradnju za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj s:									
a) Nastavnicima	1	2	3	4	5				
b) Učenicima	1	2	3	4	5				
c) Stručnim službama u ustanovi	1	2	3	4	5				
d) Roditeljima	1	2	3	4	5				
11. Moja ustanova ima potencijala razviti kontinuiran dijalog i suradnju za cjelovito upravljanje ustanovom za održivi razvoj s:									
a) Drugim školama u lokalnoj zajednici	1	2	3	4	5				
b) Fakultetima	1	2	3	4	5				
c) Lokalnom samoupravom	1	2	3	4	5				
d) Regionalnom samoupravom	1	2	3	4	5				

e) Organizacijama civilnog društva	1	2	3	4	5
f) Privatnim sektorom	1	2	3	4	5
<i>Uputa: slijedeće je pitanje koncipirano na način da nakon postavljenog pitanja upišete svoje asocijacije na zadani pojam.</i>					
12. Koja je najveća prepreka cjelovitom upravljanju ustanovom za održivi razvoj?					