

ODRŽIVI RAZVOJ
IZAZOV ZA SVEUČILIŠTE?



Nena Rončević i Branko Rafajac

Izdavač:
Filozofski fakultet u Rijeci
Sveučilišna avenija 4
HR - Rijeka 51000

Za izdavača:
dr. sc. Predrag Šustar, izv. prof.

Autori:
Nena Rončević
Branko Rafajac

Recenzenti:
Prof. dr. sc. Milica Andevski, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Red.prof.dr. Jana Goriup, Filozofska fakulteta, Univerze v Mariboru

Lektura:
Zorana Jagodić

Grafičko oblikovanje:
Igor Crnković

Grafički prijelom:
Darko Radelja

Tisak:
Gravema d.o.o., Opatija

Rijeka, travanj 2012.

1. izdanje

Naklada 200 primjeraka

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem
121103037
ISBN 978-953-6104-87-1

Publikacija se temelji na istraživačkom radu provedenom na Filozofskom fakultetu u Rijeci u okviru projekta *Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa*, kojega podupire Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Provedeno istraživanje tematski se vezuje i uz projekt *The Academic Profession and Societal Expectations: Challenges for University Civic Mission* kojega financira Hrvatska zaklada za znanost. Ovaj je projekt dio međunarodnog projekta *The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges* koji se provodi kroz EUROCORES/EuroHESC program Europske znanstvene zaklade (European Science Foundation).

Mišljenja, nalazi i zaključci ili preporuke navedene u ovom materijalu označavaju mišljenje autora i ne reflektiraju nužno stajališta Hrvatske zaklade za znanost.

ODRŽIVI RAZVOJ – IZAZOV ZA SVEUČILIŠTE?

Nena Rončević

Branko Rafajac

Filozofski fakultet u Rijeci

Rijeka, 2012.

Sadržaj

Predgovor	7
1. Kako razumijemo i učimo o održivom razvoju?	9
1.1. Poimanje održivog razvoja	9
1.2. Što nam govore dosadašnja istraživanja socijalnoekološke problematike odnosno održivog razvoja?.....	17
1.3. Je li sustav odgoja i obrazovanja put oživotvorenja ideje održivog razvoja?.....	21
1.3.1. Raznovrsnost ideja obrazovanja za održivi razvoj	29
1.3.2. Što o obrazovanju za održivi razvoj misle stručni i politički forumi na globalnoj razini?	32
1.4. Može li sveučilište utjecati na stvaranje održive budućnosti?	39
1.4.1. Sveučilište u promicanju obrazovanja za održivi razvoj.....	45
1.4.2. Što ometa, a što pokreće sveučilište u transformaciji akademskog rada?.....	54
1.4.3. Sveučilišni programi	58
1.4.4. Pristupi istraživanju održivosti na sveučilištima.....	66
1.4.5. Primjeri dobre prakse	70
1.4.6. Doprinos sveučilišta obrazovanju za održivi razvoj	74
2. Stavovi sveučilišnih nastavnika i studenata spram problematike održivog razvoja	80
2.1. Polazišta, ciljevi, zadaci i metodologija istraživanja.....	80
2.2. Populacije, uzorci i varijable istraživanja	83
2.3. Kako sveučilišni nastavnici i studenti poimaju koncept održivog razvoja?	89
2.4. Socijalno-ekološke orijentacije sveučilišnih nastavnika i studenata.....	96
2.5. Tko je odgovoran za promicanje i provedbu obrazovanja za održivi razvoj?.....	108
2.6. Jesu li sadržaji održivog razvoja uključeni u sveučilišne obrazovne programe i istraživanja?	117
2.7. Kako implementirati sadržaje obrazovanja za održivi razvoj u sveučilišne programe?	141
2.8. Kako motivirati sveučilišne nastavnike za implementaciju sadržaja održivog razvoja?	151
3. Zaključci	160
4. Sažetak	171
5. Summary	175
6. Prilozi	179
7. Literatura	240
Kazalo autora	252
Kazalo pojmova	255

Predgovor

Problematika održivog razvoja već je određeno vrijeme prisutna u znanstvenom diskursu, međutim samo definiranje što jest održivi razvoj ili održivost stvara određene poteškoće. Značenje i razumijevanje održivog razvoja primarno ovisi o polazištima, vrijednostima i interesima onih koji ga razmatraju. Riječ je o kompleksnoj problematici pa globalni konsenzus o tome što održivi razvoj zapravo znači do danas ne postoji. No kako će jedan autor napomenuti „najvažniji koncepti ne podliježu preciznim analitičkim definicijama, a primjeri za to su demokracija, pravda, blagostanje itd. Važni koncepti više su dijalektički nego analitički“ (Daly, 1996:2).

Stoga je moguće prihvatiti pretpostavku da održivi razvoj kao koncept, bez obzira na raznolikost, omogućuje stanovite refleksije o društvenoj zbilji. To međutim otvara brojna pitanja na koja nije jednostavno odgovoriti: Kako postići konsenzus o održivom razvoju kao temeljnom cilju? Kako i kojim mehanizmima potaknuti proces promjena? Ako je obrazovanje odgovor, tko je odgovoran za promicanje i integraciju obrazovanja za održivi razvoj/održivost? Kako osmisлити kurikulum? Na temelju kojih sadržaja? Kako podučavati održivost i kako istraživati održivost?

Uvjereni smo da je institucionalno i vaninstitucionalno obrazovanje najvažniji socijetalni alat koji društvu stoji na raspolaganju u oživotvorenju održive budućnosti. Pritom je posebno važna, gotovo nezaobilazna, uloga visokoškolskih institucija iz razloga jer one istovremeno vrše i edukaciju ljudi koji će uskoro donositi nove razvojne odluke, zatim ljudi koji će educirati druge naraštaje i istovremeno permanentno koncept održivog razvoja podvrgavaju kritičko-istraživačkoj praksi.

Analiza će pokazati kako je održivost, odnosno integracija održivog razvoja na sveučilištima, važna za sve djelatnosti: nastavu, istraživanje, djelovanje u zajednici i upravljanje institucijom. Zato bi, kad je riječ o održivom razvoju/održivosti, svako sveučilište sebi trebalo postaviti tri temeljna pitanja: Zašto bismo se trebali uključiti?, Što možemo napraviti?, i Kako to organizirati?

Iz tog razloga u fokusu ovog istraživanja su stavovi sveučilišnih nastavnika i studenata spram obrazovanja za održivi razvoj. Namjera je ispitati razumijevanje koncepta održivog razvoja, spremnost sveučilišnih nastavnika i studenata za integracijom održivog razvoja u akademske djelatnosti, modele i prepreke tom procesu. Teorijska analiza pokazala je da je preduvjet ostvarenja održive budućnosti radikalna rekonceptualizacija sustava i sadržaja obrazovanja.

Budući da u ovom području, za sada izostaju istraživanja na području Republike Hrvatske, nadamo se da će ovaj rad biti vrijedan prilog u razumijevanju uvjeta i mogućnosti integracije obrazovanja za održivi razvoj na hrvatskim sveučilištima iz perspektive nastavnika i studenata kao važnih subjekata u tom procesu.

Autori

1. Kako razumijemo i učimo o održivom razvoju?

1.1. Poimanje održivog razvoja

Koncept održivog razvoja¹ jedan je od najneusuglašenijih pojmova današnjice, stoga većina autora ili jednostavno preskače definiciju ili u uvodnom dijelu radova navodi definiciju kako bi bilo jasno na koji ga način oni sami razumiju. Dobsonovo (1996) istraživanje znanstvene i stručne literature pokazalo je da je od kraja 80-ih do sredine 90-ih g. 20.st. broj definicija održivosti i održivog razvoja narastao sa svega nekoliko na oko tri stotine definicija. I drugi su pokušavali prebrojati definicije i iskazati različitost značenja. Primjerice Pezzey je nabrojao 72 definicije održivog razvoja (Rogers, Jalal and Boyd, 2006, prema Šimleša, 2008:9), dok su Kirkby, O'Keefe, Timberlake (1995) pobrojali 70 različitih definicija koje su prikupili do 1992. godine².

Ovi naponi zapravo ukazuju da je riječ o kompleksnoj problematici te da *globalni konsenzus* o tome što održivi razvoj zapravo znači do danas ne postoji. Značenje održivog razvoja ovisi o onima koji ga koriste, koja polazišta imaju, u kojem kontekstu ga koriste, a možda najviše značenje i razumijevanje održivog razvoja ovisi o interesima i vrijednostima ljudi koji ga žele primijeniti.

Dakle, ključno pitanje koje se postavlja uvijek i iznova je: što održivi razvoj zapravo znači? Stoga se u nastavku daje pregled glavnih definicija i pristupa kao uvod u problematiku obrazovanja za održivi razvoj.

Pristupe održivog razvoja moguće je predstaviti u dva smjera.

Prvi pristup temelji se na definiciji koja je u suvremenoj literaturi najčešće citirana, a to je ona koju je ponudila Komisija Ujedinjenih Naroda 1987. godine pod vodstvom bivše norveške premijerke Gro Harlem Brundtland:

„održivi razvoj jest razvoj koji izlazi u susret potrebama današnjih generacija pri čemu se vodi računa da zadovoljavanje potreba današnjih generacija ne dovede u pitanje mogućnost budućih potreba da zadovolje svoje potrebe“ (WCED, 1987:46).”

¹ Za detaljnu jezičnu diskusiju o pojmovima održivost, obzirnost, uravnoteženost, odnosno prijevod engleske riječi *sustainable* vidjeti u Lay (1998: 42-46).

² Rast interesa za ovu temu pokazuje i analiza ERIC-ove baze podataka gdje je primjenom bibliometrije utvrđeno kako je u razdoblju od 1990. do 2005. godine više od 1000 autora iz 304 institucije u 23 zemlje objavilo ukupno 1479 radova (na engleskom jeziku) koji se bave problematikom edukacije za održivi razvoj (Wright, Pullen, 2007), stoga je i za očekivati kako je broj definicija i pristupa porastao u posljednja dva desetljeća.

Drugim riječima, održivi razvoj definira se kao razvoj koji vodi brigu o sadašnjim, ali i potrebama budućih generacija pa ga definiramo kao „etičko-generacijski argument“ (Lay (1998) ili argument inter-generacijske solidarnosti. Definicija se, smatra Lay, gradi u dva dijela: na konceptu potreba i ideji o ograničavanju, a vezano za sposobnost i mogućnost okoliša da zadovolji sadašnje i buduće potrebe. Postoji i niz kritičara ovakve definicije: dok jedni smatraju kako ta definicija zapravo ništa ne govori, jer ne nudi kriterij razlikovanja po kojem neki razvoj jest održiv, a drugi nije, druge kritike idu u smjeru da mi niti ne možemo znati potrebe koje će buduće generacije imati stoga je uopće suvišno o njima govoriti. Prvu kritiku moguće je podržati, međutim druga kritika, čija je svrha direktno zadržavanje statusa quo, ne može opstati, s obzirom da znamo da će ljudima i u budućnosti trebati prirodni resursi, čisti zrak, voda i tlo kako bi mogli opstati.

Drugi pristup proučava kritike koje nastaju kao reakcija na prvu definiciju, odnosno pristup i daje odgovor na njih. Sada se naglasak stavlja na obrani kvalitete življenja i prirodnih temelja, a samu definiciju su razvili IUCN (Svjetska unija za zaštitu prirode), UNEP (UN-ov program za okoliš) i WWF (Svjetski fond za prirodu) (1991, prema Lay, 1998:35):

„održivi razvoj jest proces unapređivanja kvalitete ljudskog života koji se odvija u okvirima tzv. nosivog kapaciteta održivih eko-sustava.“

U ovom slučaju se međutim javlja novi problem s ovim određenjem održivog razvoja. Postavlja se pitanje što čini „nosive kapacitete održivih eko-sustava“? Jedan smjer definira „nosivi kapacitet maksimalno dopustivom razinom upotrebe resursa, ali bez da se dođe do točke u kojoj se sustav više neće moći oporaviti, dok druga varijanta govori o maksimalnom broju pojedinaca u nekoj populaciji, koja se može održavati unutar ograničenog eko sustava na duže vrijeme (Lay, 1998:36)³.

Lay (1998:66) smatra da bez obzira za koju se definiciju održivog razvoja odlučili, sve one u središte stavljaju ljudski život, ljudske potrebe i kvalitetu življenja te zaključuje: „*Ekološka kriza i sve ono što u pitanje stavlja civilizacija brzog rasta jest test lojalnosti ljudske rase za dublju naklonost životu*“.

Leal Filho, Manolas, Pace (2009:19) ilustriraju raznolikost značenja održivog razvoj kroz četiri perspektive. Jednu perspektivu čini polazište o sustavnom i dugoročnom korištenju prirodnih resursa, a svoje korijene ona vuče iz Brundtlandovog izvještaja. Ova perspektiva se primarno odnosi na *politike (eng. policy)* državne i lokalne razine. Druga perspektiva sugerira da se radi o modalitetu

³ Pravdić upozorava da je do relativno točne prosječne vrijednosti moguće doći nakon procjena koje se temelje na dugoročnijim mjerenjima, a najbolje u slučajevima kada postoji potpuna evidencija o tome kada se i kakav čin prekršaja, odnosno određenog trošenja eko-sustav dogodio (prema Lay, 1998,36).

razvoja koji omogućuje ekonomsko i socijalno napredovanje zemalja, ali pod uvjetom da se ne unište njihovih prirodni resursi. Ova razina se prvenstveno reflektira na državnu odnosno nacionalnu politiku. U trećoj perspektivi naglašava se da se radi o razvoju koji je socijalno pravedan, etički prihvatljiv, moralno pošten i ekonomski utemeljen pa se prvenstveno odnos na socijalne posljedice razvoja. Četvrta perspektiva definira održivi razvoj kao onu vrstu razvoja u kojem su okolišni indikatori jednako važni kao i ekonomski pokazatelji pa se ona u ovom slučaju odnosi na bliske veze s gospodarskim rastom.

Lozano (2008) izlaže petodijelnu analizu koncepata unutar područja održivog razvoja ovisno o polazištima koja zauzimaju, napominjući kako granice između perspektiva nisu uvijek sasvim jasne.

Prva je konvencionalna ekonomska perspektiva, prema kojoj je održivi razvoj samo element željenog razvojnog puta. Radi se o vrlo ograničenom djelokrugu, jer se zanemaruje utjecaj ekonomskih aktivnosti na okoliš i društvo. Kako naglašavaju Goldin i Winters (1995, prema Lozano, 2008:1839) ekonomisti nemaju ni teorijske ni empirijske alate kojima bi mogli predvidjeti utjecaj ekonomskih aktivnosti na okoliš.

Druga je *ne-okolišna degradacijska perspektiva*, koja je alternativni način razmatranja negativnih utjecaja industrijalizacije na okoliš, pretežno razvijana u ekonomiji okoliša. U ovoj perspektivi primjećuje se da su resursi nedovoljni, da se potrošnja ne može nastaviti na neodređeno vrijeme, prirodni resursi ne bi trebali biti korišteni iznad granice prekoračenja njihovih nosivih kapaciteta i ekološki kapital ne bi trebao biti potrošen. Naglasak je stavljen isključivo na okolišnu dimenziju bez razmatranja socijalnih aspekata.

Treća je *integrativna perspektiva* koja sadržava ekonomske, okolišne i socijalne dimenzije i razmatra odnose među njima. Dok je ova perspektiva potpunija u odnosu na prethodne dvije, ipak joj nedostaje kontinuitet i razmatranje veza između kratkoročnog i dugoročnog planiranja jer je fokus isključivo na trenutnim aktivnostima.

Četvrta je *intergeneracijska perspektiva* bazirana na Brutlandovim izvještaju, gdje se fokus prvenstveno stavlja na dugoročne efekte trenutnih odluka. Perspektiva se kritizira jer se smatra da je previše široka i neodređena i teško primjenjiva u praktičnim aktivnostima.

Peta je *holistička perspektiva* koja spaja četvrtu i petu perspektivu, dakle integrativnu i intergeneracijsku, a ogleda se u predlaganju dvaju dinamičnih i simultanih ekvilibrija jer razmatra odnose između ekonomskih, ekoloških i društvenih aspekata kao i vremensku dimenziju (kratkoročno/dugoročno, odnosno dugotrajniju perspektivu) (1838-1840).

Lay (1998:37) je na tragu holističke perspektive kada kaže da održivi razvoj mora osigurati: zaštitu kvalitete okoliša te društveni i gospodarski razvitak koji će osnažiti, a ne umanjivati količinu resursa i slabiti kvalitetu okoliša; široko prihvatljivu kvalitetu življenja za ljude (koja se nužno ne poima jednako u svakoj kulturi), prihvaćanje, a ne odbijanje prikladnih rješenja za buduće generacije i prevenciju mogućih i uobičajenih glavnih prirodnih katastrofa koje destruiraju prirodne osnove života – tlo, vode, vegetaciju, floru pa čak i biosferu. Stoga predlaže jednu sociologijsku definiciju: *Održivi razvoj jest zamišljeni globalni način razvoja što ga samoosviješteni socijalni akteri temelje na (re)produkciji ljudskih potreba i sredstava za zadovoljavanje tih potreba, a čije sustavne posljedice nisu uništavanje ni smanjivanje kvalitete prirodnih resursa* (38). Odnosno, nastavlja autor, održivi razvoj jest onaj tip projekta društvenoga razvoja koji svojim unutrašnjim ustrojem, načinom funkcioniranja na sistemskoj razini, svojim ukupnim učincima i tendencijama smjera tome da samoga sebe (samo) održava, (samo)obnavlja na dugi vremenski period, teorijski beskonačno (Lay, 1998). Drugim riječima, održivi razvoj podrazumijeva drugačiji smjer, odnosno promjenu kvalitete razvoja, a središnja os, temeljna vrijednost održivosti jest život. Briga za život jest gravitacijsko središte oko kojeg se oblikuju i organiziraju mnogi osjećaji, stavovi, koncepcije, uključujući koncepte integralne održivosti i održivoga razvitka (Zeman, 2003, prema Lay, 2005:358).

Usko povezan s konceptom ili idejom održivog razvoja je pojam *održivost*. Ako je održivi razvoj cilj, onda je *održivost* kriterij. I održivost se, jednako kao i održivi razvoj, definira na različite načine, ali zajedničko svim značenjima i interpretacijama je: a) odnosi se na dugoročne perspektive s ekološkim, političkim, gospodarskim i društvenim implikacijama; b) dinamičan je proces čija provedba ovisi o društvenim procesima, a bitni elementi su individualni angažmani i participacije; (c) ukoliko ga se želi implementirati na globalnoj razini ne može se temeljiti na djelovanju nekoliko zemalja ili lokalnih aktera već ovisi o zajedničkim naporima (Leal Filho, Manolas, Pace, 2009).

Lay (2005:357) održivost definira kao sposobnost nekoga živog entiteta (bilo biološkog /biosfera/, bilo socijalnog /društvo/) ili procesa kojega ovi entiteti svojim postojanjem, djelovanjem suproizvode da se načinom življenja i djelovanja (samo)održavaju, (samo)reproduciraju i (samo)obnavljaju.

Jedna je od najvažnijih činjenica, dakle, kada govorimo o pojmu održivog razvoja, da se o njemu još uvijek vode ozbiljne rasprave, odnosno pojam/sintagma održivi razvoj se i dalje problematizira, ali i konkretizira (Cifrić, 1998:159). Održivi razvoj se različito razumijeva pa se govori o „konceptu“, o „vodećoj slici globalnih regulacijskih perspektiva“, o „globalnoj ekološkoj modernizacija“, o „kulturi samoograničavanja“ itd., no najčešće se govori o „konceptu“ i „vodećoj ideji“ (Cifrić, 2002:47).

Cifrić nominalno navodi dvije interpretacije pojma održivog razvoja koje se javljaju u suvremenoj literaturi. Jedna struja smatra „kako se može slijediti dosadašnja logika razvoja modela zapadnog društva i njegovu ekonomsku logiku kao razvojnog društva po kojoj okoliš treba shvatiti kao nešto trajno, statično i što je kao takvo materijalna osnova poželjnih promjena za postizanje cilja, a pritom mu je potrebna i primjerena zaštita... i u tom pogledu u osnovi ništa bitno se ne mijenja u vremenskom kontinuitetu (neo)liberalnog ekonomskog modela“. Druga struja naglašava potrebne promjene „u socijalnoj sferi: politici, vrijednostima, tehnologiji,... općenito u kulturnom području kako bi se održala prirodna sfera i balans između njih dviju“ (Cifrić, 2001:162). I drugi autori polaze od teze da ekološke izazove što stoje pred svim suvremenim društvima, i svijetom u cjelini, valja promatrati kao kulturne izazove (Kalanj, 1996:155).

Vidljivo je dakle, da se ovakve interpretacije održivog razvoja vežu uz odnos između društva i okoliša. Međutim, dok se u prvom pristupu (ne)traži rješenje unutar postojeće logike modernog društva gdje se okoliš percipira kao nešto što je potrebno zaštititi i konzervirati, a ne promišlja se o granicama rasta, u drugom pristupu se traži raskid s takvom praksom i dosadašnjom logikom razvoja društva u kojem primat imaju profit i (mit) linearnog ekonomskog rasta, već se zahtjeva promišljanje o granicama rasta⁴. Naime, kako bi se održao prirodni balans između prirodne i kulturne sfere nužno je razumijevanje korijena ekoloških problema. Nisu dostatna samo ekolojska istraživanja i djelovanja, jer iako ekološki problemi narušavaju ekosustav, oni su direktna posljedica ljudskog, društvenog djelovanja „pa znanje o objektivnim promjenama ekosustava bez znanja o društvenim utjecajima nije dovoljno za razumijevanje globalnih ekoloških problema, odnosno ekološke krize (Cifrić, 2001:163)“.

Ovdje se treba kratko osvrnuti i na najčešću kritiku da je koncept održivog razvoja/ održivosti *neodređen*. Međutim, i taj prigovor može biti *pozitivno evaluiran* (Gartner, 2003, prema Posch, Steiner, 2006:279), jer kako naglašava Daly (1996:2) „najvažniji koncepti ne podliježu analitičko preciznim definicijama, a primjeri za to su demokracija, pravda, blagostanje. Važni koncepti više su dijalektički nego analitički“. Zaključno, valja se složiti s tvrdnjom da danas ignorirati koncept održivog razvoja gotovo znači zaostajati u osobnim horizontima (Lay, 1998:27).

Razvoj koncepta održivog razvoja uopće može se ugrubo podijeliti na tri vremenska razdoblja (Anđić, 2010:7):

⁴ Ovdje se referiram na iznimno značajnu i utjecajnu knjigu Meadows i sur. (1972) *The Limits of Growth*, New Yor: Universe Books, kod nas prvi put prevedena i tiskana 1974. godine

- Razvoj ideje održivosti do 20. st. – pri čemu govorimo o idejama koje su se provlačile kroz manifeste raznih koncepata, uglavnom prirodoslovne-biološke ili okolišne usmjerenosti; izvorno nastaje u šumarstvu gdje se govori o potrebi upravljanja i obnavljanja prirodnim resursom šuma,
- Rani koncept održivog razvoja nastaje tijekom 60-ih i 70-ih godina 20. st. te svoj završni oblik dobiva u izvješću Bruntland komisije 1987. g., i
- Moderan koncept održivog razvoja nastao je u posljednja dva desetljeća gdje se održivi razvoj formira kao globalna i društvena vizija, a očituje se kao razvojni, višedimenzionalni, futuristički i vizionarski cilj⁵.

U pokušaju generalnog sagledavanja i klasificiranja modela i dimenzija održivog razvoja Anđić (2010:7) predlaže četiri modela ili pristupa:

1. *Trostruki ili četverostruki (višedimenzionalni) modeli*, najčešće nastali pod okriljem Ujedinjenih naroda i pratećih deklaracija, dokumenata i akcija, često su poznatiji pod nazivom tri stupa ili kruga održivog razvoja (ekonomija, ekologija i društvo) (23), dok je četvrta politička dimenzija (Lay, ..), Višedimenzionalnost se ovdje javlja kao odgovor na različita tumačenja, definicije, odnosno kao odgovor na kompleksnost interpretacije održivosti i održivog razvoja.
2. *Modeli s dominacijom ili isticanjem jedne dominantne dimenzije*, posebno se ističu kulturalni modeli ili modeli s prvenstvom ekološke ili biološke, odnosno okolišne dimenzije, dok početkom 21. st. koncept je usmjeren na sociološko-društvenu dimenzionalnost.
3. *Rijetki modeli* koji naglašavaju jednu ili dvije dimenzije smatraju se posebnim i rijetkim prikazima dimenzionalnosti koncepta održivog razvoja.
4. *Razvojno-modificirani modeli* se temelje na postojećim modelima pa je ovdje riječ o varijacijama; tendiraju razviti novi i drugačiji okvir, odnosno omogućava višeslojno iščitavanje u interpretaciji, proširivanje, holističko i interdisciplinarno zahvaćanje i nudi razne oblike implementacije, kontinuirani razvoj, nadogradnju (23).

S ciljem olakšavanja razumijevanja i širenja svijesti o problematici održivog razvoja često se koriste različiti vizualni, odnosno grafički prikazi i modeli, kao što su koncentrični krugovi i Vennov dijagram. Ali kako Lozano (2008) naglašava, oni pate od nekoliko ključnih nedostataka što su prepoznali znanstvenici, istraživači i praktičari, koji su izazvali njihovu točnost i moć prikazivanja održivosti. Kritike najčešće idu u smjeru tvrdnji kako postojeći grafički modeli prikazuju održivost kao stabilno stanje, ne postoji puna integracija i povezanost između različitih aspekata, a posebno se naglašava nedostatak razmatranja dinamične vremenske

⁵ Više pažnje, odnosno detlnije razmatranje ove problematike u poglavlju o obrazovanju za održivi razvoj.

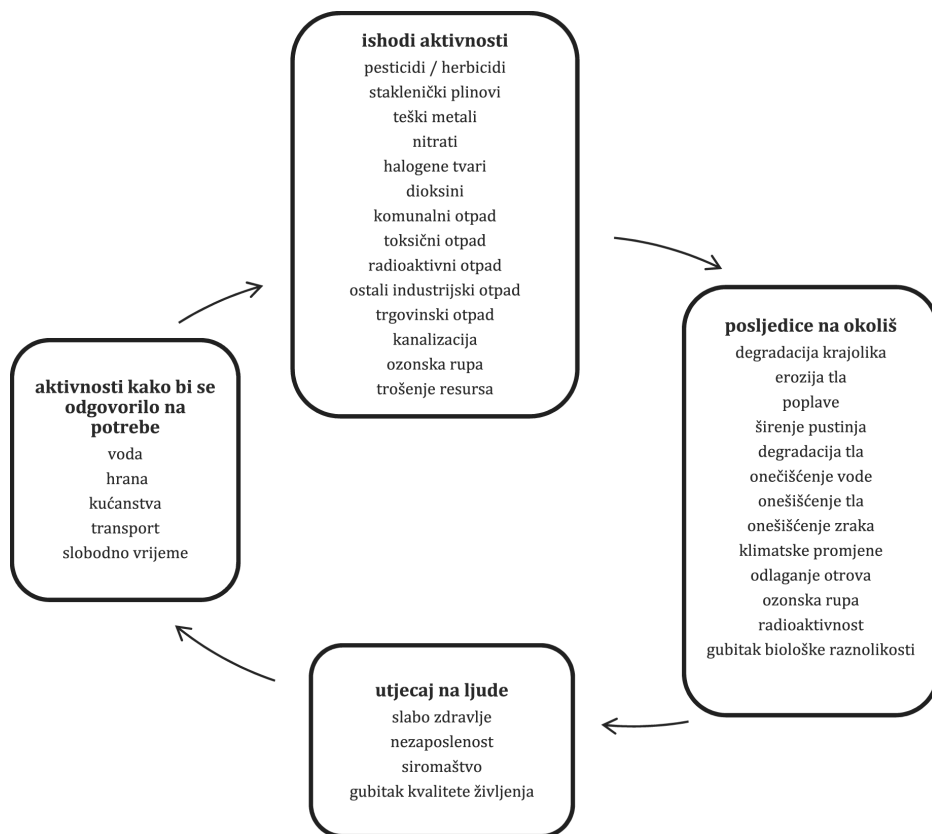
perspektive. Stoga je Lozano (2008) razvio novi integrativni i holistički način prikazivanja održivosti putem vizualnog modela *Dvoslojne ravnoteže održivosti* (eng. *Two Tiered Sustainability Equilibria* (TTSE)), gdje su problemi u svakom aspektu (gospodarski, okolišni i društveni), u interakciji jedan s drugima, s problematikom u drugim aspektima i kroz vrijeme (vidjeti Grafikon 1.). U grafičkom prikazu *Dvoslojne ravnoteže održivosti* jasno se prikazuju složene interveze i među-odnose između prvog i drugog sloja ravnoteže održivosti. Autor se nada da će *Dvoslojna ravnoteža održivosti* kao vizualni model pomoći ljudima da razumiju kako za postizanje društvene održivosti moramo imati holistički i kontinuirani pristup i povezati pojave s ekonomskim, okolišnim i društvenim aspektima te da svaka od naših odluka ima posljedice za sve aspekte danas i u budućnosti (1845).



Grafikon 1. *Dvoslojna ravnoteža održivosti* (Lozano, 2008:1844)

Sljedeći Grafikon br.2. također može pomoći u razumijevanju veza između ljudskih potreba i ekoloških problema. Jasno je da ljudi imaju osnovne potrebe koje treba ispuniti, na prvom mjestu to su voda, hrana, zrak, dom, energija, transport i slobodno vrijeme. U procesu ispunjenja ovih potreba, bilo kao preduvjet ili posljedica, nastaju određeni produkti ili ishodi tih aktivnosti. Riječ je o trošenju pretežno neobnovljivih izvora resursa, staklenički plinovi, komunalni otpad, kao i različiti drugi otpadi, pesticidi, herbicidi itd, čime lista svakako nije potpuna. Svi ishodi ovih aktivnosti imaju direktne posljedice na okoliš, od koji su neke odmah postale vidljive, dok druge tek postaju vidljive ili će postati uskoro vidljive. To su klimatske promjene, gubitak biološke raznolikosti, degradacija

krajolika, onečišćenje i zagađenje vode, tla i zraka i mnoge druge. Sve ovo naravno ima izravan utjecaj na ljude, na gubitak kvalitete življenja, zdravstvene rizike, ali najviše će utjecati na opstanak budućih generacija.



Grafikon 2. Veze između ljudskih potreba i ekoloških problema (Huby:2004:181)

Na temelju prethodnih analiza i u funkciji daljnjih razmatranja predlaže se jedna radna definicija održivog razvoja: *održivi razvoj je vizija budućnosti, a održivost razvojni kriterij; koncept i proces unutar kojeg se razvija viša svijest i promišlja o posljedicama ljudskog djelovanja na biološke i društvene sustave, teži osmišljavanju, stvaranju, provedbi i praćenju održivih rješenja razvoja kojima se smanjuje negativan utjecaj ljudskog djelovanja na okoliš i društvo, a moguć je jedino uz suradnju svih dionika u društvu i promjenu načina razmišljanja i postojećeg (antropocentričnog, materijalističkog) sustava vrijednosti u smjeru biocentričnog i holističkog pristupa.*

1.2. Što nam govore dosadašnja istraživanja socijalnoekološke problematike odnosno održivog razvoja?

U posljednjih nekoliko desetljeća problematika održivosti, odnosno posljedice društvenog i tehnološkog napretka problematizira se posebno unutar socijalne ekologije kao jedne od posebnih disciplina sociologije. Unutar nje nekoliko je područja koja se najčešće istražuju: stavovi, vrijednosti, odnosno socijalnoekološke orijentacije, ekološka svijest, ekološko ponašanje i informiranost o navedenoj problematici.

Na europskoj razini istraživanja javnog mijenja stanovništva vrše se dominantno u sklopu Eurobarometra od kojih je nekoliko izdanja bilo posvećeno problematici održivosti, točnije, stavovima spram okoliša i ekološkog ponašanja. Specijalno izdanje Eurobarometra iz 2008. (br.295) pokazalo je što Europljani misle o okolišu i okolišnim problemima⁶. Svrha istraživanja bila je doznati:

- opći stav prema okolišu (prve asocijacije i glavne točke zabrinutosti),
- osobni odnos prema okolišu (stavovi i ponašanja),
- mišljenja o politici zaštite okoliša (prihvatljivost različitih pristupa održivog razvoja, preferirane politike, podrška Europskoj okolišnoj politici i ulozi EU kao izvršitelja), i
- informacije o okolišu (osjećaj informiranosti, teme o kojima nemaju dovoljno informacija, izvori informacija).

Glavni zaključci istraživanja se mogu sažeti u nekoliko glavnih pokazatelja.

Europski građani pridaju veliku važnost okolišu i sve su svjesniji uloge koju okolina ima u njihovim životima. Da je tome tako govori podatak da 96 posto europskih građana smatra kako je zaštita okoliša za njih osobno važna, a dvije trećine ih smatra da im je zaštita okoliša vrlo važna.

Čini se da europsko javno mnijenje smatra da su okolišni problemi globalne prirode. Drugim riječima, Europljani imaju tendenciju da povezuju pojam okoliša s globalnim okolišnim problemima kao što su: zagađenje u gradovima (22%) i klimatske promjene (19%), a u manjoj mjeri povezuju okoliš s tradicionalnim

⁶ Ranije istraživanje Eurobarometra br. 217 „Stavovi građana Europske Unije spram okoliša“ (2004.) pokazalo je, da se muškarci (57%) smatraju nešto informiranijima od žena (51%) u odnosu na problematiku okoliša. Obrazovanje i informiranost su izravno korelirani, 62 posto onih koji su bili uključeni u obrazovni sustav do 20 godine i više, smatraju da su dobro informirani, nasuprot 46 posto ispitanika koji su napustili školu do 15 godine ili ranije. Također je važan zaključak kako europski građani koji za sebe smatraju da se proekološki ponašaju, istovremeno smatraju da su i dobro informirani (63%), naspram 52posto ispitanika koji smatraju da se ponekad proekološki ponašaju (EB 217, 2004:15).

obilježjima okoliša kao što su zeleni i ugodni krajobrazi (13%). Najzabrinutiji su za globalne okolišne probleme, kao što su klimatske promjene (57%) i onečišćenja vode (42%) i zraka (40%).

U jednom od recentnih istraživanja Flash Eurobarometra (br.256., 2009) ispitivani su stavovi i nivo zabrinutosti Europljana⁷ spram održive potrošnje i proizvodnje. Rezultati istraživanja ukazuju da građani EU smatraju kako najveći utjecaj na rješavanje okolišnih problema može imati smanjenje otpada i recikliranje (30%). Dio ispitanika vjeruje da se kupnjom eko proizvoda, odnosno proizvoda proizvedenih na ekološki način (21%), odnosno kupnjom energentski učinkovitih električnih aparata (19%) može doprinijeti rješavanju ekoloških problema. Njih 55 posto smatra da su ili u potpunosti svjesni o utjecaju koji ti proizvodi imaju na okoliš ili barem znaju najvažnije utjecaje.

Općenito, istraživanja ekološke svijesti povezana su s istraživanjima vrednota i shvaćanja „dobrog života“ (Cifrić 1998a.:76), a usko su vezana uz ekološko ponašanje. Prva istraživanja ekološke svijesti mladih koja su provedena u nas rezultirala su nalazom o postojanju pojedinih dimenzija ekološke svijesti među mladima i ukazivala na nedovoljnu socijalnu osviještenost njihovoga ekološkog koncepta. (Cifrić, Čulig, 1987, 1989). Koncept ekološkog ponašanja, kao specifična dimenzija ekološke svijesti podrazumijeva: *aktivaciju* (preventivno djelovanje na sprečavanje širenja ekoloških problema i očuvanje prirode), *promjenu ponašanja* (oblikovanje različitih alternativa ponašanja i planiranje novog, ekološki usmjerenog i naviknutog ponašanja) i *evaluaciju različitih determinanti ekološkog ponašanja* (prema Karajić 1999:8).

Istraživanjem provedenim 1998. godine na reprezentativnom uzorku punoljetnog stanovništva Republike Hrvatske pokušalo se dovesti u vezu vrijednosne preferencije i ekološko ponašanje ispitanika. Iako takav model, upozorava Karajić, ima ograničenu prediktivnu moć i njegov je doprinos pri objašnjavanju ekološkog ponašanja razmjerno skroman, analiza rezultata je ipak pokazala kako su vrijednosne suprotnosti statistički značajne determinante ekološkog ponašanja (Karajić 1999:18). Autor zaključuje kako: „ekološko ponašanje nije oblikovano ni u području političkih, ni u prostoru religijskih sučeljenosti, već je značajka kulturne sfere, odnosno sučeljenosti `materijalističkih` i `postmaterijalističkih`⁸ vrijednost. Pritom je tek djelomice ustanovljeno ekološko ponašanje kod `postmaterijalistički` orijentiranih osoba“ (Karajić 1999:18). Rezultati ranijih istraživanja pokazuju: „jasnu povezanost postmaterijalizma i ekologije: postmaterijalisti se statistički značajno više pozicioniraju na skalama

⁷ Osim 27 zemalja članica, istraživani su i stavovi građana Republike Hrvatske.

⁸ Postmaterijalizam kao vrijednosna orijentacija okrenuta je individualnoj slobodi, zadovoljenju i poticanju međuljudskih potreba, proširenju prava u odlučivanju i humanijem društvu (Inglehart, 1977: 3--18, 42, 69-71, prema Maldini 2006:94).

eko-altruizma i eko-ponašanja, a češće su i članovi eko-udruženja“ (Štulhofer, Kufrin, 1996:171). Autori, međutim, zaključuju kako se radi o tek manjem dijelu ispitanika koji su postmaterijalistički orijentirani pa je i proekološko ponašanje tek marginalno zastupljeno. Navedeno se objašnjava Inglehartovim modelom: radi se o posljedici niskog životnog standarda. Nameće se i pitanje: s kim proekološka politika može računati (Štulhofer, Kufrin, 1996:182).

Druga istraživanja (Cifrić, 1997, 1998a.) dovode u vezu problematiku odgovornosti modernog čovjeka (individualno ponašanje čovjeka u svakodnevnicu koje proizlazi iz stila života) operacionaliziranu kao „načini ekološkog ponašanja“ s percepcijom četiriju aspekata razumijevanja života (općenita odgovornost za živi svijet koja proizlazi iz čovjekova nadzora) operacionalizirana kao „pravo vrsta na životni prostor“ (Cifrić, 1998.a.:81). Navedena istraživanja sugeriraju sljedeće zaključke⁹: ispitanicima je najprihvatljiviji stav kako se čovjekova odgovornost proteže na sav živi i neživi svijet¹⁰; čovjek nema više prava na životni prostor u odnosu na druge žive vrste; posebnu odgovornost opredmećenu kao odgovornost prema čovječanstvu i budućim generacijama imaju i znanstvenici; postojanje integralnog shvaćanja ljudske i profesionalne odgovornosti kod ispitanika te dvije latentne dimenzije prostora ekološkog ponašanja: „praktični ekološki aktivizam“ i „manifestni ekološki aktivizam“ (Cifrić, 1998a.: 82-87).

Rezultati analize istraživanja koja se bave mjerenjem ekološke informiranosti pokazali su sljedeće: neujednačenost definicija predmeta istraživanja; sadržajno ograničenje instrumenata na poznavanje osnovnih pojmova ekologije te nekih aspekata zagađivanja okoliša čime se predmet mjerenja neopravdano reducira te njihova konstruktna valjanost i operacionalna manjkavost (Kufrin, 2003.) Moguća poboljšanja sastoje se u korištenju prikladnijeg termina socijalnoekološka informiranost, pri čemu bi trebalo specificirati i razinu informiranosti, odnosno dubinu i širinu razumijevanja socijalno-ekološke problematike. Činjenica je da u Hrvatskoj ne postoje istraživanja koja se bave socijalnoekološkom informiranošću opće ili neke posebne populacije, usprkos relativno brojnim socijalnoekološkim istraživanjima (Kufrin, 2003). Autor razlog ovakvom stanju vidi u činjenici kako u Hrvatskoj jednostavno nema aktera koji bi bili zainteresirani za ozbiljniju ekološku edukaciju, a koji bi istodobno imali moć da takav svoj interes i realiziraju.

⁹ Radi se o ne-slučajnom uzorku studenata, nisu moguće generalizacije zaključaka.

¹⁰ Detaljnije o etos-tipovima u Cifrić (1997.b, 1997.c)

Provedena istraživanja ekološke svijesti mladih (studentata)¹¹ i obrazovanja za održivi razvoj ukazala su relativno rijetko zastupljenu tehnocentričku orijentaciju¹² (Šundalić, Pavičić, 2007) odnosno veću prisutnost orijentacije na održivi razvoj. Također, pokazala su da većem dijelu ispitanika sam pojam održivog razvoja nije jasan (Rončević, Ledić, Čulum, 2008.), iako je itekako prisutan u njihovim stavovima kao multidimenzionalan pojam (uvažavanje prirodnih i sociokulturnih pretpostavki) (Šundalić, Pavičić, 2007).

Posebno je važno istaknuti istraživanja vrednota (Cifrić, 1990; 1992; 1994; 1994a; 1995; 2004., Čulig, 1991) koja su pokazala postojanje triju latentnih, neovisnih dimenzija odnosno orijentacija u stavovima ispitanika:

- *antropocentrizam* (čovjek je po prirodi stvari nadređen prirodi),
- *tehnocentrizam* (vjera u tehnologiju koja jedina može osigurati čovječanstvu napredak i putem koje će se iznaći rješenja ekoloških kriza), i
- *naturalizam*¹³ (shvaćanje po kojem je čovjek dio prirode i podložan je njenim zakonima)¹⁴.

Održivi razvoj je vizija budućnosti, a održivost razvojni kriterij, odnosno koncept unutar kojeg se osvještava i promišlja o posljedicama ljudskog djelovanja na biološke i društvene sustave. Teži se stvaranju, osmišljavanju, provedbi i praćenju održivih rješenja razvoja kojima se smanjuje negativan utjecaj ljudskog djelovanja na okoliš i društvo, a moguć je jedino uz suradnju svih dionika u društvu i promjenu načina razmišljanja i postojećeg (antropocentričnog, materijalističkog) sustava vrijednosti u smjeru holističkog i biocentričnog pristupa.

Stoga se postavlja pitanje: postoje li naznake da socijalni akteri počinju promišljati o održivosti, odnosno o održivom razvoju kao cilju razvoja? Zasad nije realno očekivati kako će na nacionalnom nivou doći do većeg pomaka. Naime, postojeće analize pokazuju kako „ponašanje socijalnih aktera vitalnih za projektiranje i

¹¹ Većina istraživanja koja se provode u Hrvatskoj na temu održivog razvoja, odnosno ona koja se bave socijalnoekološkom problematikom najčešće se provode na studentskoj populaciji. Postoji više razloga tome: studentska populacija relativno je lako dostupna istraživačima, a njihovi stavovi, vrijednosti i ponašanja spram ove tematike (kao i drugih) važna su jer je to populacija koja će uskoro ući u svijet rada i time biti novi kreatori budućnosti.

¹² Tehnocentrička je orijentacija prepoznatljiva u shvaćanju razvoja/razvijenosti kroz tehničke pomake, posebice one u industriji i razvoju komunikacije (kako virtualne tako i fizičke), stav koji označava povjerenje u blagotvorni učinak čovjekovog tehničkog zahvata u okoliš (Šundalić, Pavičić, 2007:282-284).

¹³ U novije vrijeme češće se govori o o ekocentrizmu odnosno bicentrizmu.

¹⁴ Socijalnoekološke orijentacije detaljnije se razmatraju kasnije u radu u dijelu obrade i analize podataka.

ostvarivanje održivog razvoja pokazuju kako je održivi razvoj danas još uvijek marginalna preokupacija upravljačkih elita u Hrvatskoj“ (Lay, 2001:35). I drugi socijalni akteri zaostaju u reflektiranju ove problematike. Tek selektivne analize nastavnih programa pri pojedinim fakultetima ukazuju kako se ponegdje pojavljuju discipline unutar koji se dotiče problematika održivog razvoja no izostaje cjeloviti pristup navedenoj problematici, dok je o interdisciplinarnom pristupu suviše i govoriti. Primjerice, na temelju analize Primorsko-goranske županije Črnjar (2002) zaključuje kako ni akademska zajednica ni politička elita Primorsko-goranske županije nije iskazala značajniji interes za stvaranje uvjeta za obrazovanje iz područja održivog razvoja i za implementaciju ove sintagme u svakodnevne i gospodarske i političke odluke te autor zaključuje kako sve ukazuje na nedovoljno sagledavanje obrazovnih programa modernih svjetskih sveučilišta.¹⁵

Ipak, ne može se jednostavno ignorirati porast ekoloških problema koji uvjetuju nastajanje novih znanja i vrijednosti koji će pridonijeti ekološkoj modernizaciji društva (Prittwitz/Hrsg./ 1993. prema Cifrić, 2005) tj. rješavanju ekoloških problema. Nužno je oblikovanje svijesti i odgovornosti čovjeka za negativne posljedice za društvo i okoliš, što ističe potrebu za obrazovanjem i odgojem koji će poštovati vrijednosti prirode i okoliša.

Pretpostavka integracije održivog razvoja je povećanje osviještenosti i znanja o načinima praktične realizacije te paradigme u svakodnevnom životu. Stoga, upravo je na sustavu odgoja i obrazovanja velika dogovornost u postizanju istog. Posebnu odgovornost u ovom procesu nose sveučilišta, odnosno akademska zajednica i studenti koji će ubrzo donositi nove razvojne odluke i/ili educirati nove naraštaje. Zbog svega navedenoga, u sljedećem poglavlju se detaljnije razmatra povijest nastanka problematike obrazovanja za održivi razvoj, osnovne definicije, pristupi i dimenzije obrazovanja za održivi razvoj.

1.3. Je li sustav odgoja i obrazovanja put oživotvorenja ideje održivog razvoja?

Mehanizam u postizanju održivog razvoja, odnosno socijetalni alat koji može pomoći u stvaranju održive budućnosti jest odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Stoga se gotovo paralelno s promišljanjem problematike održivog razvoja razvijala i problematika obrazovanja za održivi razvoj. Međutim, kao i kod svakog

¹⁵ Kao i na nesagledavanje mogućih strateških pogrešaka u razvojnim procesima Županije koji mogu nastati zbog neosposobljenih menadžera, upravnih, političkih i drugih kadrova u pogledu problematike održivog razvoja (Črnjar, 2002.).

„edukacijskog pokreta“ (Sterling, 2004:44) potrebno je znanje o tome kako je došlo do nastanka pokreta kako bi se bolje razumjelo suvremene rasprave i tenzije unutar rasprave.

Sterling (2004) smatra da se početke nastanka obrazovanja za okoliš (eng. *environmental education*), kao prethodnika obrazovanja za održivi razvoj/ održivost, može naći toliko daleko u prošlost koliko je zainteresiran istraživač spreman tražiti. U tom kontekstu spominju se i utjecaji Lockeja i Rousseau, koji su utjecali na niz mislilaca kao što su Pestalozzi, Froebel, Montessori, Steiner i Dewey. Drugim riječima, radi se o ljudima koji su stavljali naglasak na učenika i učenički okoliš, na učenje radeći (eng. *learning by doing*) i participirajući, kao i na različite potrebe i stilove učenja. Sterling spominje i sir Patricka Geddesa kao oca modernog obrazovanja za okoliš, za kojeg se smatra da je postavio fundamentalne postavke obrazovanja za okoliš, a to je veza između kvalitete okoliša i kvalitete odgoja i obrazovanja.

Bez obzira koju polazišnu točku uzmemo u razmatranju povijesti pokreta Sterling (2004:44) smatra da se može locirati postojanje dva naizgled suprotna, ali simultana trenda: proces inkluzije/uključenosti i proces fragmentacije (eng. *coherence and incoherence*) problematike održivosti. Riječ je o *obrazovanju za okoliš* (eng. *environmental education*)¹⁶ i *obrazovanju za razvoj* (eng. *development education*).

Za postojanje obrazovanja za okoliš velikim dijelom zaslužne su organizacije UN, UNESCO, WWF i IUCN, bez kojih bi ovi sadržaji ostali na marginama obrazovnih interesa. Zanimljiv je pokazatelj da je ovo jedan od rijetkih edukacijskih pokreta koji nije nastao unutar obrazovanja, već je došao „izvana“. Počeci *obrazovanja za okoliš*, odnosno općenito pokreta za okoliš, vezani su uz nekoliko presudnih događanja: pojavu knjiga *Tiho proljeće* (Carson, 1962.) i *Granice rasta: Izvještaj istraživačke skupine Massachusetts Institute of Tehnology za nacrt Rimskog kluba o dilemama čovječanstva* (Meadows i sur.1972); UN konferencija o ljudskom okolišu održana u Stockholmu 1972. te Naessov (1973) rad na dubokoj i plitkoj ekologiji (eng. *deep and shallow ecology*) (Calder, Clugston, 2002, Sterling, 2004). Upravo je ova konferencija, prva u nizu konferencija koje će u međuvremenu slijediti u organizaciji UN-a, naglasila utjecaj odgoja i obrazovanja u nošenju s okolišnom problematikom. Drugim riječima, na svim UN-ovim konferencijama postignuta je suglasnost, koja se kontinuirano potvrđuje, kako je *obrazovanje pokretačka snaga za potrebne promjene*.

¹⁶ Lay (2005) također locira ova dva procesa, ali izdvaja i dodaje nastajanje različitih koncepata kvalitete življenja i obrazovanje za građanstvo (eng. *citizenship education*), dok Sterling (2004.a.) s druge strane obrazovanje za građanstvo smješta unutar diskursa obrazovanja za razvoj.

Simultano s nastankom prvog trenda, zbiva se i pojava drugog procesa, a to je nastanak organizacija civilnog društva i humanitarnih društava koji se počinju baviti problematikom siromaštva i ljudskih prava. *Obrazovanje za razvoj* počiva na temeljima osnaživanja, konscientizacije¹⁷, demokratizacije i društvene akcije, koje se mogu podvesti pod nazivnik „kritičke pedagogije“ čiji je začetnik Freire (2002), a u posljednje vrijeme sustavno se ovom problematikom bavi Kahn (2010).

Za razdoblje 70-ih i 80-ih godina 20. st. svojstvena je fragmentacija sadržaja unutar ovih dvaju područja. Međutim na UN-ovoj konferenciji u Rio de Janeiru 1992. godine usvojeni Akcijski program za održivi razvoj i Agenda 21 dali su preporuku da se pojam „okoliš“ („zaštita okoliša“) proširi na pojam „održivi razvoj“ pa tako i pojam „obrazovanje za okoliš“ od tada ima temeljni usvojeni izraz „obrazovanje za održivi razvoj“. Poglavlje 36 Agende 21 naglašava da obrazovanje, uključujući i formalno obrazovanje, javno mnijenje (svijest) i usavršavanje, trebaju biti prepoznati kao proces kojim ljudi i društvene zajednice mogu najpotpunije ostvariti svoje mogućnosti. Odgoj i obrazovanje ključni su za promicanje održivog razvoja i poboljšanje sposobnosti ljudi za rješavanje pitanja okoliša i razvoja. Unutar poglavlja 36 posebno se razmatra i uloga visokog obrazovanja za održivi razvoj, a prioriteti unutar ovog područja prepoznati su u području razvoja kros-disciplinarnog kurikulumu o održivom razvoju, potreba za znanstvenim istraživanjima održivosti, djelovanje u zajednici i kreiranje mreža mnogostrukih dionika u promoviranju osviještenosti u području okoliša i održivosti.

Sterling (2004:47) zaključuje kako smo se u razdoblju od 1972. do 2002. godine „pomaknuli od ograničenog (razumijevanja) koncepta prirode i uloge obrazovanja za okoliš, kroz period konceptualne ekspanzije i logičnog saveza s (paralelnim nastankom) pokretom obrazovanja za promjene, kako bi pozvali na *reorijentaciju obrazovanja* u potpunosti *prema* i *u* potrazi za održivim razvojem“.

Ako prihvatimo koncept održivog razvoja kao cilj razvoja i održivost kao razvojni kriterij, onda je integracija odgoja i obrazovanje za održivi razvoj/održivost temeljni put kojim se treba krenuti. Kao što je vidljivo iz prethodne analize nužne su promjene i reorijentacija obrazovanja. Međutim, time se otvaraju mnogostruka pitanja, a odgovor na njih nije jednostavan i nikako ne može biti jednoznačan te zahtjeva holističko promišljanje. Neka od pitanja koja se otvaraju i zahtijevaju odgovor su: Kako postići konsenzus o održivom razvoju kao temeljnom cilju? Kako potaknuti proces promjena? Koji su mehanizmi kojima se može potaknuti promjena? Tko je odgovoran za promicanje i integraciju obrazovanja za održivi razvoj/održivost? Kako ponovno osmisliti kurikulum? Koji su sadržaji održivosti? Kako podučavati održivost? Kako istraživati održivost?

¹⁷ Ili kritičko mišljenje, posvješćivanje (eng. *conscientization*), razvijanje svijesti o sposobnosti mijenjanja stvarnosti (Freire, 1972,2002).

Jedan od mogućih odgovora, *model integracije održivosti u obrazovanje*, ponudio je Sterling (2004 b.) Radi se o cjelovitom promišljanju i pristupu obrazovanju, odnosno kako navodi autor, održivost nikako ne smije biti samo dodatak postojećim strukturama i kurikulumima već implicira promjenu fundamentalne epistemologije u našoj kulturi kao i obrazovnim mišljenjima i praksama.

Prvi nivo integracije održivosti u obrazovanje je proces *akomodacije*, odnosno, samo dodavanje koncepta održivosti u postojeći sustav, čime sustav dominantno ostaje nepromijenjen, dakle zadržava se *status quo*. Sterling ovaj pristup naziva obrazovanje *o održivosti* (eng. education *about* sustainability). Njime se ne mijenja ništa na stvari ili ima minimalne efekte na instituciju i vrijednosti i ponašanja nastavnika i studenata. Egzemplativni primjer je sadržaj unutar jednog kolegija u kojem se govori o bioraznolikosti ili o nosivim kapacitetima, ali neki drugi sadržaji koji se uče u istom kolegiju mogu nositi poruke koje podržavaju neodrživost.

Drugi, dublji pristup je pristup *reformacije*, gdje se ideja održivog razvoja integrira u postojeći sustav kroz kreiranje zelenog kurikuluma i djelovanje institucije općenito. Ovaj pristup Sterling naziva obrazovanje *za održivost* (eng. education *for* sustainability) i pretpostavlja integraciju problematike održivosti u postojeće kolegije. U ovom slučaju cilj je kreiranje veza između problema o kojem studenti uče i njihova dovođenja u kontekst održivog razvoja.

Treći nivo je nivo *transformacije*, odnosno, njime se dolazi do činjenice da je potrebna promjena paradigme učenja i poučavanja. Naglašava se i proces i kvaliteta učenja kao esencijalno kreativnog, refleksivnog i participativnog procesa. Promjena je ovdje vidljiva u smjeru „učenje kao promjena“ (eng. *learning as change*), a radi se o dinamičnom stanju u kojem se proces održivog razvoja ili održivog življenja postavlja kao temelj učenja te stoga govorimo o obrazovanju *kao održivost* (eng. education *as sustainability*) ili o održivom obrazovanju (eng. *sustainable education*) (Sterling, 2004:b). Drugim riječima, *transformativno učenje* temelj je održivog obrazovanja, a preduvjet za postizanje okvira održivog obrazovanja je promjena postojeće paradigme obrazovanja.

Drugi autori idu korak dalje kada naglašavaju da ukoliko želimo upotrijebiti obrazovanje kao alat putem kojeg možemo postići održivi razvoj treba nam nova profesionalna kultura i novi načini viđenja realnosti. Oni također podržavaju tezu da se prije toga moraju zbiti dvije promjene u obrazovanju.

Prvo, mora se mijenjati postojeće obrazovanje jer dovodi do utemeljenja i ponovnog uspostavljanja postojeće, neodržive kulture koja se treba mijenjati.

Drugo, mora se iznova osmisliti (eng. *re-invent*) obrazovanje koje će doprinijeti stvaranju nove kulture koja je u skladu s načelima održivog razvoja (Juarez-Najera Dieleman, Turpin-Marion, 2006). Autori polaze od sedam načela koje je utemeljio Morin (1994) i smatraju da je potrebno *sistemska mišljenje* (Tablica 1.).

Načelo 1.
Uvesti i razviti, u okviru obrazovanja, istraživanja cerebralnih, mentalnih i kulturnih obilježja ljudskog znanja, njegove procese i načine, i fizičke i kulturne dispozicije kako bi se dopustila mogućnost pogreške ili iluzije.
Načelo 2.
Razmišljajte o globalnim i fundamentalnim problemima, kako bi se unijelo djelomično i lokalno znanje kroz značajna načela znanja, odnosno unutar konteksta, unutar globalnog, unutar multidimenzionalnog i kompleksnog.
Načelo 3.
Učite o ljudskom stanju, odnosno da su ljudska bića: fizička, biološka, psihološka, kulturna, društvena i povijesna.
Načelo 4.
Učite o Zemljinom identitetu, što znači podučavati o povijesnim razdobljima planete i života koji dijele istu sudbinu.
Načelo 5.
Suočite se s nesigurnostima, odnosno podučavajte strateške principe koje nam omogućuju da se nosimo s neočekivanim i da mijenjamo razvoj događanja u skladu s nedavno stečenim informacijama.
Načelo 6.
Naučite studente toleranciji, učite ih miru odnosno problemima rasizma, ksenofobije i nepoštovanja.
Načelo 7.
Vodite obrazovanje prema etici čovječanstva, tj. etika mora biti formirana u svijesti, a iz svjesnosti da su ljudska bića, u isto vrijeme pojedinci, dio društva i dio vrsta, i kroz demokraciju percipirati čovječanstvo kao planetarnu zajednicu.

Tablica 1. Sedam načela za obrazovanje temeljeno na sistemskom mišljenju (osmislio Morin, prema Juarez-Najera i sur. 2006:1034)

Lay (1998:13), s druge strane, polazi od pretpostavke da je odgoj i obrazovanje za održivi razvoj projekt budućnosti. Stoga se zalaže za afirmaciju razvojnog i generičkog tipa obrazovanja vs. statičkog i pozitivističkog, koji je obilježen sljedećim karakteristikama:

- a) učenje za promjene (eng. *learning for change*),
- b) istraživački orijentirano učenje; socioaksiološki, pridjevsko, vrijednosno-ciljano, i
- c) inovacijski orijentirano učenje.

Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj¹⁸ „smjera generiranju i rasprostriranju novih vrednota, više svijesti, više i složenije pismenosti suvremenih ljudi“ (str.14). Ovakav tip obrazovanja koji kao novi sustavni proces teži investiranju u promjenu razvojnog horizonta, ne uspostavlja se tek tako, nastavlja autor, on postaje potrebnim i neophodnim kada iz stvarnosti počinju djelovati pritisci, snažno pritiskajući faktori¹⁹ (14).

Idealno tipski gledano obrazovanje za održivost trebalo bi biti (Lay, 1998):

- Kontekstualno, uvijek adresirano na konkretne elemente (globalne) krize,
- Inovativno i konstruktivno, nudeći uvide i poteze prema održivosti i uravnoteženosti,
- Orijeantirano na određeni problem, a ne na tematske „sumaglice“, a u pristupu na spajanje misli i zbilje,
- Holističko i po ljudskoj mjeri,
- Integrativno, s ciljem da upozori kako problemi i činitelji ne postoje izolirani jedni od drugih nego su već duboko povezani,
- Orijeantirano na stvaranje novih značenja, razumijevanja i načina djelovanja,
- Procesualno, usmjereno na reviziju i prevrednovanje postojećeg profila obrazovanja,
- Kritički, ideologijski osviješteno u spoznaji kako ni jedna obrazovna tematika u okviru održivosti nije politički neutralna,
- Sustavno i povezujuće, s intencijom ohrabrivanja participativnih oblika mišljenja i ponašanja, i
- Etički usmjereno, i na personalnoj, ali i na socijetalnoj ravni (147).

U temeljima odgoja i obrazovanja za održivi razvoj su vrijednosti, a osnovne tematske skupine vrijednosti Lay i Puđak (2008:99) lociraju kroz četiri aspekta, analogno četirima dimenzijama održivog razvoja. To su *vrijednosti ekološke održivosti*, a odnose se na održivost prirodnih osnova života i planeta Zemlje;

¹⁸ To je proces sustavnog stvaranja i širenja novih vrednota i znanja u funkciji mijenjanja mišljenja i ponašanja suvremenih socijalnih aktera prema višem stupnju održivosti, obzirnosti i uravnoteženosti (Lay, 1998:59).

¹⁹ Lay (1998) izvodi tri osnovne vrste konceptualizacije održivog razvoja, ovisno o „stožernom kriteriju koji je u njezinoj potki“ (124 – 133)

1. „Nužde“ i „prinude“ etičko generacijske naravi
2. Ekologijske „vanjske“ prinude
3. Ekonomijska „vanjska prinuda“

vrijednosti socijalne održivosti odnose se na održivosti ljudskih zajednica, održivosti običaja i kultura; *vrijednosti ekonomske održivosti* kao procesa jednostavne ili proširene (re)produkcije roba i usluga koji osiguravaju zadovoljavanje osnovnih potreba, odnosno napredak kvalitete življenja i *vrijednosti političke održivosti* razumijevanje kao iznutra oblikovane (samo)određenosti neke zajednice, države, regije, društva²⁰.

Razvijajući ova polazišta Lay (2005) navodi *opće*²¹ sadržaje za odgajanje i učenje o integralnoj održivosti i održivom razvoju napominjući kako je prijedlog sadržaja „posljedica autorskog odabira i stava, nije vrijednosno neutralan i nije

²⁰ Stoga daju prijedlog općeg dijela kurikuluma za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Orijentacijske teme tako mogu biti:

1. Život kao temeljna vrijednost i interes, biofilija; afirmacija života i živog svijeta naspram vrednota i interesa koji u krajnjoj liniji ima za posljedicu ranjavanje i razaranje života i živog svijeta,
2. Međuovisnost prirode/okoliša, društva ekonomije (sociološka, socio-kulturalna , gospodarska održivost i politički aspekt (iznutra oblikovana (samo)određenost)),
3. „Nosivi kapacitet“ ekoloških sustava kao ograničavajući činitelj materijalnog rasta; odnos između porasta roba i usluga u funkciji unapređenja kvalitete življenja ljudi i ekološke obnove i održivosti prirodnih osnova života kao primarni razvojni prioritet,
4. Potrebe i prava generacija koje dolaze,
5. Biološka i sociokulturna raznolikosti kao temeljno bogatstvo Života, napadi na raznolikost, razaranje i redukcija biološke raznolikosti, unificirajući učinci globalizacije,
6. Participacija građana, civilnog društva u određenju smjerova razvoja društva,
7. Kvaliteta življenja i pravičnost u razdiobi prilika za kvalitetu življenja, posebno u području zadovoljenja osnovnih potreba, moderni svijet – masovna reprodukcija gladi i duga, planetarno društvo,
8. Kriza globalnog ekološkog sustava (globalno zagrijavanje i klimatske promjene, izumiranje vrsta, stalno, ali sporno kapilarno trovanje ljudi i živog svijeta tehnologijama produkcije i tvarima) i imperativ promjene sustava institucija za očuvanje života i prirodnih osnova života, potreba za evolucijom modernih institucija razvoja; potreba za sustavnim i jakim, brzim razvojem odgoja i obrazovanja za održivost planetarne ljudske civilizacije i održivog razvoja ljudi i živog svijeta na planetu, potreba popularizacije i širenja bioetike kao okosnice ponašanja, organiziranje novih oblika otpora napadima na život, buđenje zaspalih socijalnih aktera današnjice, i
9. Novi međunarodni (ekonomski i politički) poredak 21. st. i očuvanje prirodnih osnova Života; analiza odnosa; traženje rješenja za evoluciju tog poretka kao poretka dominacije u smjeru prevladavanja destruktivnosti koje u suvremenosti njeguje i reproducira, a za bolji svijet (Kulić, 2004; prema Lay, Puđak,2008:102), (Lay, Puđak,2008:101-102).

²¹ Lay (2005) temeljem prethodnih analiza ekoloških i okolišnih posebnosti i izvrsnosti Hrvatske nudi dio tematskih „snopova“, odnosno posebnih sadržaja programa obrazovanja za održivost. Drugim riječima, „uparuje“ neke bitne aspekte ekološke održivosti s nekim gospodarski održivim razvojnim rješenjima. Time i demonstrira kako promišljati održivost in vivo. Tri tematska snopa su kako slijedi:

1. Tematski krug 1: Obnovljive (pitke) vode – natapanje – obradivo tlo – proizvodnja hrane (a ne toliko uvoz) – ekološka poljoprivreda i “ekologizacija” ukupne poljoprivrede,
2. Tematski krug 2: Prirodna i kulturalna ambijentalna blaga Hrvatske – zaštićena, ekološki posebno vrijedna područja – hrvatski krš – šume – biološka raznolikost; “ekologizacija” i obogaćenje ukupnoga turizma – ekološki ili “mekani” turizam, i

jedini mogući“: 1) Život i živi svijet temeljna je vrednota, 2) Samodeterminacija i djelovanje (za opće dobro) kao politička načela, 3) Integralna održivost: društvo, okoliš / priroda i ekonomija međusobno su ovisni, 4) Pravo građana i skupina civilnoga društva na sudjelovanje, kooperaciju i suodlučivanje, 5) Potrebe i prava generacija koje dolaze, 6) Raznolikost – biološka, ekonomska, socijalna, kulturalna – kao središnja vrednota življenja u održivosti ili prema održivosti, 7) Održivi razvoj i “nosivi kapacitet” ekosustava, 8) Kvaliteta življenja i pravednost u razdiobi prilika za doseganje kvalitete življenja, posebno na području osnovnih potreba, 9) Odgajanje i učenje za integralnu održivost i održivi razvoj, i 10) Neizvjesnost / ograničenost današnjih znanja o pojavama (ne)održivosti / primjena načela opreza u djelovanju.

Ovom problematikom bavi se i Cifrić (2006:283) te napominje kako je procesom globalizacije i postojanjem socijalnoekološke krize nastala potreba za ekološkim prosvjetiteljstvom i ekološkim civiliziranjem, u kojima bioetička edukacija postaje temeljna sastavnica. Znanstveno znanje nije dovoljno učinkovito za prevladavanje ekoloških konflikata nego je potrebno *orijentacijsko znanje* koje se razvija u *bioetici* (Cifrić, 2006). Cifrić smatra da se orijentacijsko znanje stječe u procesu odgoja (socijalizacije) i po svojoj biti je „znanje o etičkim načelima, društvenim vrednotama, ljudskom iskustvu i standardima, to je znanje o tome za koje ciljeve će se znanstveno znanje primijeniti, a za koje nikako neće... usmjerava čovjeka na način i granice primjene znanstvenog znanja i tako omogućava stvaranje etičkih kriterija za primjenu znanstvenog znanja“ (Cifrić 2006:298). Znanstveno znanje je „hladno“ objektivno i stavljeno čovjeku na raspolaganje za uporabu, ono ne sugerira posljedice i smisao cilja ili načina primjene.

Bioetika „omogućava orijentacijsko snalaženje u ophođenju prema životu, a obrazovni sustav (edukacijski) internaliziranje takvih orijentacijskih znanja u postizanju ciljeva. Zato su obrazovanje i odgoj u obitelji, školi, medijima i profesionalna socijalizacija ključni društveni instrumenti internaliziranja bioetičkih ciljeva i vrednota,“ (Cifrić, 2006:298). Drugim riječima, bioetička edukacija omogućava orijentacijska znanja i nadilaženje *kulture koristi* u prilog *normativne kulture*. Ona, smatra Cifrić, „ne treba i ne bi smjela biti ograničena na neki nastavni predmet ili sveučilište, jer bioetički problem počinje u životnoj praksi, ali upravo na sveučilištu i u znanosti nastaje etički diskurs i intelektualno se produbljuje i transferira u etos profesije, najčešće napisan u obliku profesionalnih kodeksa“. Tako profesionalno obrazovanje postaje nezamislivo bez bioetičke edukacije, što je naročiti značajno za one profesije koje imaju neposredno ili posredno dodir s oblicima života (ljudi, životnije, biljke.) (Cifrić, 2006:302.).

3. Tematski krug 3: domaći obnovljivi izvori energije i njihovo sustavno aktiviranje i umrežavanje u svakodnevni život (detaljnije obrazložene vidjeti u Lay, 2005).

Odgoj i obrazovanje ili edukacija za održivi razvoj postaje danas prioritet koji nalaže promjenu, a ne samo puki transfer znanja. Rast interesa za ovu temu pokazuje i analiza ERIC-ove baze podataka gdje je primjenom bibliometrije utvrđeno da je u razdoblju od 1990. do 2005. godine više od 1000 autora iz 304 institucije u 23 zemlje objavilo ukupno 1479 radova (na engleskom jeziku) koji se bave problematikom edukacije za održivi razvoj (Wright, Pullen, 2007.). Autori smatraju da je porast broja radova na ovu temu izravna posljedica UNESCO-vog desetljeća za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj 2005. – 2015. i za očekivati je da će i dalje rasti interes za ovu problematiku te primjećuju kako bi trebalo detaljnije analizirati ove radove kako bi se pratilo i ustanovilo na koji se način mijenjala ova problematika.

Na kraju ovog dijela ponuđena je jedna radna definicija odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, napominjući kako ona nije i jedina i isključivo moguća: *odgoj i obrazovanje za održivi razvoj podrazumijevaju korjenite promjene u kulturnoj i obrazovnoj sferi jer teže drugačijem pristupu usvajanju i primjeni znanja, vještina i ponašanja pojedinaca i zajednica, a sve temeljeno na novim vrijednostima.*

1.3.1. Raznovrsnost ideja obrazovanja za održivi razvoj

Postoje brojne rasprave oko naziva i definicija obrazovanja za održivi razvoj u postojećoj literaturi. Naime, različite definicije koncepta „održivi razvoj“, posljedično imaju kao rezultat „zbrku“ oko različitih definicija „obrazovanja za održivi razvoj“, pa se tako govori o primjerice: obrazovanju za okoliš (eng. *enviromental education*) (UNESCO 1980), Obrazovanje za Zemlju (van Matre 1990); Okoliš i razvoj obrazovanja (EDE) (UNCED (Konferencije Ujedinjenih naroda o okolišu, razvoj) 1992); obrazovanje za okoliš za održivost (EEfS) (Tilbury 1995), obrazovanje za održivost (EfS) (Huckle i Sterling 1996), obrazovanje za održivu budućnost (EfSF) (UNESCO 1997), odgoj kao održivost (EAS) (Foster 2001), održivi razvoj obrazovanja (SDE) (Smyth, 2002) (prema Leal Filho, Manolas, Pace, 2009:151).

Na analitičkoj razini moguće je izdvojiti četiri pristupa koji se javljaju u literaturi, a koji nisu međusobno isključivi:

- I. *Obrazovanje za održivi razvoj* teži: povećati ekološku pismenost; integrirati socijalne, ekonomske i okolišne vrijednosti; fokusirano je na globalnu i internacionalnu razinu; podiže svijest o okolišnim granicama i prijetnjama; razvija vještine i kapacitet za analizu i intervenciju (Geiser, 2006:32).
- II. Obrazovanje za tranziciju prema održivosti, fokusirano je na ljude (učenike) u kontekstu njihovog svakodnevnog rada te upravo sveučilišta imaju obvezu učiniti dostupnima vlastite resurse svim radno sposobnim ljudima kako bi odgovorili na

njihove potrebe za vještinama i znanjem u području održivosti (Geiser, 2006:40). Na taj način bi se održivost integrirala u svakodnevno djelovanje profesionalaca i aktivista. Geiser, drugim riječima predlaže da se OOR pomakne prema obrazovanju koje će potaknuti tranziciju (društva) ka održivosti. Napominje kako je obrazovanje za održivi razvoj većinom implementirano u studentske programe koji se održavaju na visokoobrazovnim institucijama i koje je kao takvo fokusirano isključivo prema studentima.

III. Ciljevi *održivog obrazovanja* su usmjereni k: razvoju ekološkoga ljudskog bića (eng. *an ecological human being*); održavanju (zadržavanju) identiteta; kulturi i okolišu; percepciji svijeta; svjesnosti o održivom razvoju; obrazovanju odgovornog i ko-evolucijskog karaktera koji je u skladu s odnosima prema drugome (Salite, 2002 u Slahova, Savvina, Cacka, Volonté 2007:143).

IV. *Visoko obrazovanje za održivost*, ima svoja snažna teorijska uporišta jer se oslanja na razne discipline, što uključuje obrazovanje za okoliš, analize politika, visoko obrazovanje, teorije upravljanja, sociologiju, ekologiju, psihologiju i filozofiju (Wright, 2007).

Mogući su i drugačiji pristupi, primjerice, viđenje u kojem je obrazovanje za okoliš sinonim za obrazovanje za održivi razvoj, obrazovanje za održivi razvoj komponenta obrazovanja za okoliš, ili obrnuto - obrazovanje za okoliš je komponenta obrazovanja za održivi razvoj. U drugim pristupima traži se potpuno napuštanje izraza obrazovanje za održivi razvoj. Međutim, postoje i oni koji smatraju da je obrazovanje za održivi razvoj bolji naziv, a da obrazovanje za okoliš treba napustiti. Na kraju, postoje oni koji smatraju da je obrazovanje za održivu budućnosti najbolji naziv (Sterling, 2004).

Razvijajući argumentaciju Sterling (2004) dokazuje da se u pozadini internacionalne rasprave o obrazovanju za održivost mogu naći dvije fundamentalno različite pozicije. Prva orijentacija se bavi pitanjima okoliša ili održivosti kao dijela obrazovanja za okoliš ili održivost; dok druga orijentacija stavlja naglasak na obrazovni aspekt. S jedne strane razlikuje se obrazovanje *o* i *za* okoliš, a s druge strane obrazovanje za bivstvovanje (eng. *education for being*). U ovisnosti o polaznom pogledu na svijet i epistemologiji, postoji tenzije na relaciji dihotomije: realizam – idealizam; ovisno o teoriji učenja / poučavanja postoji tenzija između biheviorizma i konstruktivizma, ovisno o metodologiji postoji tenzija između sadržaja – procesa i transmisije – transformacije (52).

Kako se, međutim, do današnjeg dana, nije uspjelo u reorijentaciji obrazovanja te kako bi se nadišle tenzije u predstavljenim dihotomijama, Sterling (2004) postavlja temelje alternativne i ekološki utemeljene obrazovne paradigme te predlaže koncept *održivog obrazovanja* (eng. *sustainable education*) (vidjeti Tablicu 2.). Ovdje nije riječ o još jednom sinonimu za obrazovanje za održivi

razvoj ili obrazovanje za održivu budućnost, već sljedeći logičan korak u evoluciji područja (55). Drugim riječima, predlažući promjenu obrazovne kulture, autor se zalaže da naglasak ne bude na željenim ishodima obrazovanja za održivi razvoj već na kvaliteti obrazovanja gdje se održivost manifestira kao pojavno odnosno izranjajuće svojstvo.

Polazišta u	Fundamentalne orijentacije koje utječu na <i>sustainability education</i>		Ključne karakteristike paradigme <i>sustainable education</i>
Ontologija	realizam	idealizam	realizam i idealizam / odnos
Epistemologija	objektivizam/ pozitivizam	konstruktivizam/ interpretativno	participativno
Teorija učenja	bihejviorizam	konstruktivizam	participativno/sistemska
Funkcija održivog obrazovanja	dopunska	razvojna	dopunska / razvojna / transformativna
Glavni naglasak	ciljevi/ishodi	iskustvo učenja	prema transformativnom iskustvu učenja
Fokus	stjecanje znanja (i vrijednosti i vještina)	stvaranje značenja	stvaranje značenja prikladno kontekstu
Traži	promjene ponašanja	samo-razvoj, izgradnja kapaciteta	cjelina i održivost
Reflektira	instrumentalne vrijednosti	intrinzične vrijednosti	intrinzične i transformativne vrijednosti
Pedagogija	transmisija/ instruktivno	transakcija/ konstruktivističko	transformativna
Željena promjena	integracija	autonomija	kontekstualna, odgovarajuća ravnoteža između autonomije i integracije u i između nivoa sistema
Intrinzični problem	objektivizam	relativizam	

Tablica 2. Adaptirano prema Sterling (2004:53-57)

S obzirom da je u fokusu ovog rada analiza uloge sveučilišta u integraciji obrazovanja za održivi razvoj u nastavku se veća pažnja posvećuje toj temi²². Polazi se od razmatranja uloga deklaracija o promicanju i implementaciji obrazovanja za održivi razvoj u visoko obrazovanje, jer su upravo deklaracije bile prvi korak

²² Može se zaključiti da je obrazovanje za okoliš i održivi razvoj za sada najuspješnije implementirano u osnovnoškolski sustav, ali kako ovaj aspekt nije dio rada čitatelje upućujemo na Anđić (2010).

u osvješćivanju važnosti ove problematike i implikacijama koje (ne)održivost može imati u budućem razvoju društva. Analiza će pokazati kako se problematika mijenjala i na kojem stupnju je danas.

1.3.2. Što o obrazovanju za održivi razvoj misle stručni i politički forumi na globalnoj razini?

Već je ranije ukazano na postojanje i važnost različitih deklaracija koje su utjecale na integraciju održivog razvoja i obrazovanja za održivi razvoj u suvremeni znanstveni diskurs. Do današnjeg dana usvojeno je niz dokumenata, odnosno deklaracija o obrazovanju kojima se želi potaknuti promjena postojećeg trenda, jer „održivost je proces, a ne cilj, a održivi razvoj je pristup tom procesu“ (Cifrić, 2002:9).

Deklaracije su u konačnici i bile faktor poticanja i promišljanja o modelima i načinima implementacije problematike na sveučilištima, kako u poučavanju i istraživanju, tako i upravljanju institucijom i djelovanju u zajednici. Stoga, paralelno s izradom Agende 21²³, sveučilišni lideri i nastavnici organiziraju konferencije o obrazovanju za održivi razvoj i usvajaju različite deklaracije kao što su primjerice Talloires 1990., Halifax 1991, Copernicus povelja 1994, Lüneburg 2001, Graz 2005. i Bonn 2009.

Postavlja se legitimno pitanje kako je održivost definirana u ovim internacionalnim deklaracijama? Kako naglašava Wright (2004), da bismo u potpunosti mogli razumjeti trenutno stanje održivosti na visokoobrazovnim institucijama i kako će se ono razvijati u budućnosti potrebno je razumjeti evoluciju deklaracija održivosti i način na koje su one potakle visoko obrazovanje da se posveti problematici održivosti.

Talloires deklaracija (1990) je bila prvi međunarodni dokument koji se fokusirao posebno na održivost u visokom obrazovanju (Wright, 2004). Deklaracija je nastala u organizaciji Sveučilišnih lidera za održivu budućnost (Association of University Leaders for a Sustainable Future, ULSF), a od 1990. do 2009. godine ukupno je bilo 390 potpisnica u 52 zemlje svijeta.

U deklaraciji se navodi da: *Sveučilišta i institucije visokog obrazovanja osposobljavaju nadolazeće generacije građana i imaju stručnost u svim područjima istraživanja, podjednako u tehnologiji kao i u prirodnim, humanističkim i društvenim znanostima. Stoga je njihova dužnost da promoviraju ekološku pismenosti i praksu*

²³ Ulogom sveučilišta bavi se i niz poglavlja u Agendi 21, gdje je evidentno da bez znanosti i istraživačkog rada nema održivog razvoja. Tehnika i znanost zauzimaju istaknuto mjesto, pri čemu je riječ o drugačijoj znanosti koja se preorijentalna sukladno načelima održivosti (Kuckartz, 1997:4).

ekološke etike u društvu, u skladu s načelima utvrđenim u Magna Carti europskih sveučilišta te sveučilišnim deklaracijama, a na tragu UNCED-ovih (Konferencije Ujedinjenih naroda o okolišu i razvoju) preporuka za okoliš i razvoj obrazovanja.²⁴ I sljedeća dva aspekta prikazuju što se od sveučilišta očekuje na području obrazovanja i istraživanja: *Potaknite sva sveučilišta da se uključe u obrazovanje, istraživanje, formaciju politika i razmjenu informacija o stanovništvu, okolišu i razvoju kako bi se pomaknuli prema održivoj budućnosti. Uspostavite programe za proizvodnju stručnosti u upravljanju okolišem, održivom gospodarskom razvoju, stanovništvu, i drugim srodnih područja kako bi se osiguralo da svi diplomanti budu ekološki pismeni i odgovorni građani.* Drugim riječima, naglasak je stavljen na kurikulum, učenje i poučavanje prema ekološkoj pismenosti, uz potrebu razvijanja interdisciplinarnih pristupa u kurikulumu, istraživanju, djelovanju u zajednici i u upravljanju institucijom.

Nakon toga uslijedila je Halifax deklaracija (1991) koja je pridodala novu dimenziju održivosti u visokom obrazovanju. Ponudila je Akcijski plan kojeg su sveučilišta trebala slijediti, a u njemu su jasno naznačene kratkoročne i dugoročne mjere u postizanju održivih institucija. Međutim, recentna analiza koju je ponudila Wright (2002) pokazala je da su mnoge inicijative navedene u Akcijskom planu iz perspektive ustanova visokog obrazovanja bile ili neprikladne ili irelevantne za potpisnice te su stoga bile od slabe pomoći.

Zatim je uslijedila i Kyoto deklaracija (1993) u organizaciji Internacionalne asocijacije sveučilišta (International Association of Universities, IAU), u kojoj su se sudionici složili da treba razvijati sveučilišni kapacitet za učenjem i poučavanjem u smjeru „principa održivog razvoja, povećanja ekološke pismenosti i poboljšanja razumijevanja okolišne etike unutar sveučilišta kao i šire javnosti“. 2009 IAU je brojala 1200 članova, a svi su svojim članstvom u organizaciji prihvatili deklaraciju (Jones, Selby, Sterling, 2010:3).

U Europi se javio i pokušaj implementacije *Povelje COPERNICUS*²⁵ (1994) koja je usvojena na Konferenciji europskih rektora (Conference of European Rectors, CRE). Navedena Sveučilišna povelja za održivi razvoj (The University Charter for Sustainable development) sadržavala je akcijski plan koji kroz deset točaka sumira ulogu sveučilišta:

1. dobrovoljno obvezivanje sveučilišta,
2. ekološka etika i održivi uzorci potrošnje,

²⁴ Dostupno na www.ulsf.org/programs_talioires.html.

²⁵ www.copernicus-campus.org

3. permanentno obrazovanje sveučilišnih djelatnika i promidžba ekološki odgovornog djelovanja sveučilišta,
4. ekologizacija nastave i istraživanja,
5. interdisciplinarnost,
6. širenje znanja i informacija,
7. uspostava mreže,
8. partnerstvo s ostalim područjima društva,
9. obrazovni programi za pojedince i skupine izvan sveučilišta, i
10. tehnološki transfer.²⁶

U Copernicus povelji stoji: *Sveučilišta educiraju većinu ljudi koja razvijaju i upravljaju društvenim institucijama. Iz tog razloga, sveučilišta nose duboku odgovornost za povećanje svijesti, znanja, tehnologija i alata za stvaranje ekološki održive budućnosti. Dakle, ponovno se stavlja naglasak na potrebu implementacije problematike održivosti u sve akademske djelatnosti. Do 2009. godine povelju je potpisalo ukupno 305 sveučilišta u Europi iz ukupno 37 zemalja (UNESCO, 2009).*

Thessaloniki deklaracija iz 1997. godine (UNESCO, International Conference on Environment and Society – Education and Public Awareness for Sustainability) gradila je svoje temelje na Tbilisi konferenciji koja je održana 20 godina ranije. Međutim, dok se prva i sve prethodne orijentirala isključivo na obrazovanje za okoliš, ova deklaracija proširila je tematiku na način da sva problematika održivosti mora biti dio visokoobrazovnih institucija. Obrazovanje je, naglašava se u deklaraciji, najbolja nada čovječanstva i najdjelotvornije sredstvo u potrazi za postizanjem održivog razvoja.

Ubuntu deklaracija. Tri mreže sveučilišta COPERNICUS-CAMPUS, ULSF i IAU, zajedno sa UNESCO-om formirali su Globalno partnerstvo visokog obrazovanja za održivost (*eng.* Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP)). Tijekom sumita u Johannesburgu, jedanaest obrazovnih i znanstvenih organizacija potpisalo je *Ubuntu deklaraciju* kojom se nastoji osigurati da učenici i nastavnici od osnovnog do visokog obrazovanja postanu svjesni imperativa održivog razvoja. Ciljevi deklaracije su jačanje suradnje sa znanstvenom zajednicom i uspješno integriranje vrijednosti i načela održivog razvoja u njihov rad i način života.

²⁶ Detaljnije vidi u: Kuckartz (1997).

Iste organizacije su napravile pomak u evoluciji deklaracija prilikom usvajanja Lüneburg deklaracije (2001). Kako navodi Wright (2004) to je prva deklaracija u kojoj se jasno navodi da potpisivanje nije dovoljno već da će se promjena prema održivosti dogoditi tek onda kada potpisnice retoriku provedu u stvarnosti.

Bonn deklaracija iz 2009. godine posljednja je u nizu deklaracija koja se bave odnosom visokog obrazovanja spram problematike održivog razvoja. Nastala je tijekom Svjetske konferencije o obrazovanju za održivi razvoj u organizaciji UNESCO-a. Deklaracijom se apelira na visokoobrazovne institucije i istraživačke mreže da „mobiliziraju temeljne funkcije sveučilišta: učenje, istraživanje i civilno zalaganje kako bi se osnažilo globalno i lokalno znanje za obrazovanje za održivi razvoj (...) te da osnuju institucionalne i organizacijske strukture koje omogućavaju fleksibilnost, studentsku participaciju, multidisciplinarne programe i da razviju projekte koji mogu odgovoriti na kompleksnosti i hitnost obrazovanja za održivi razvoj“ (Bonn Declaration, 2009:5).

U pravu je Lotz-Sisitka (2009) kada se pita koliko nam još deklaracija treba?²⁷

Wright (2004) izlaže osam tema koje se pojavljuju u deklaracijama, ali nisu sve podjednako zastupljene (Tablica 3.). To su *moralna odgovornost, djelovanje i aktivnosti u zajednici, održive operacije na kampusu, ekološka pismenost, razvoj interdisciplinarnog kurikulumu, podržavanje istraživanja održivosti, suradnja s javnim, privatni i civilnim sektorom i suradnja unutar sveučilišta*. Međutim samo su dvije teme zajedničke svim deklaracijama, a to su moralna odgovornost sveučilišta da postanu održive institucije i potreba spram djelovanja u zajednici. Autorica zaključuje da teme zapravo nisu evoluirale, većina njih se poziva na ranije deklaracije, a samo se u Lüneburg deklaraciji i nedavno u Bonn deklaraciji napravio određeni odmak jer je prepoznata potreba o sustavom praćenju i evaluaciji uspješnosti implementacije održivosti na visokoobrazovne institucije.

²⁷ Međutim, naglašava autorica, ono što je posebno kod bonske deklaracije, posljednje u nizu deklaracija o obrazovanju, je to što je to prva deklaracija koja je isključivo orijentirana k obrazovanju za održivi razvoj, iako Wright (2004) u tom kontekstu navodi već Talloires deklaraciju (1990).

Deklaracija/ tema	Tbilisi	Talloires	Halifax	Kyoto	Swansea	CRE-Copernicus	Thessaloniki	Lüneburg	Bonn
Moralna odgovornost	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Djelovanje u zajednici, obrazovanje građana	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Održive operacije na kampusu		+		+	+				
Ekološka pismenost	+	+	+	+	+	+	+		+
Razvoj interdisciplinarnog kurikuluma		+					+	+/-	
Podržati istraživanja održivosti	+	+		+	+	+		+	+
Suradnja s javnim, privatnim i civilnim sektorom	+	+	+	+		+	+	+	+
Suradnja unutar sveučilišta		+	+	+	+			+	+

Tablica 3. Evolucija deklaracija o održivom razvoju u visokom obrazovanju (adaptirano prema Wright, 2004:13)

Scott i Goug (2007) smatraju da sve navedene deklaracije imaju dvije zajedničke odrednice: podrazumijevaju da se sveučilišta (visokoškolske institucije) moraju baviti pitanjima okoliša i održivog razvoja, a istovremeno se podrazumijevaju i institucionalne promjene. Scott i Goug (2007) institucionalne promjene vežu uz sljedeće dimenzije:

- kako sveučilište predstavlja svoju ulogu kroz viziju i misiju,
- kako upravlja svojim posjedima i resursima,
- što (i kako) se podučava studente, i
- kako se pristupa i upravlja poučavanjem.

S druge strane, u izvještaju UNESCO-a, naglašavaju se tri dimenzije koje čine jezgru ranije spomenutih deklaracija: 1. Sveučilišne povelje za održivi razvoj, 2. Talloires deklaracije, 3. Kyoto deklaracije²⁸, 4. Halifax deklaracije (usvojene tijekom konferencije University Action for Sustainable Development in Canada), 5. Rio deklaracije, 6. Thessaloniki deklaracije, i 7. Lüneburg deklaracije o visokom obrazovanju za održivi razvoj. Tri dimenzije putem kojih sveučilišta i visoko obrazovanje mogu *doprinijeti* održivom razvoju su:

²⁸ Deklaracija nije imala formalne potpisnike ili formalnu snagu, već je usvojena od strane 90 internacionalnih sveučilišnih lidera koji su se okupili na konferenciji (Wright, 2004).

Prvo, dajući održivom razvoju mjesta u svim sveučilišnim kurikulumima i istraživačkim programima, kroz generiranje i diseminiranje znanja, odnosno razvoj temeljnih kompetencija koje razvijaju pismenost za održivi razvoj.

Drugo, igraju važnu ulogu kao lokalni centri znanja za održivi razvoj kako bi pomogli društvu da ispuni izazove održivog razvoja na lokalnoj razini.

Treće, postavljanjem održivog razvoja kao vodećeg načela u vlastitoj logistici i upravljačkim procesima (UNESCO; Education for sustainable development information brief, 2009).

U istom izvještaju navodi se da je: *izazov za visoko obrazovanje u kontekstu Desetljeća za obrazovanje za održivi razvoj inoviranje tradicionalnih okruženja za učenje i procesa učenja na takav način da oni ne da podržavaju samo proces učenja djece i mladih u formalnom obrazovanju, već podjednako i u cjeloživotnom učenju, osposobljavanju i informalnom učenju. Visokoobrazovne institucije su izazvane surađivati zajedno kroz mreže koje čine potporu infrastrukture za cjeloživotno učenje. Međutim, suradnja između sveučilišta nije dovoljna. Da bi ispunili zahtjeve djelovanja u zajednici na regionalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini, sveučilišta i visokoškolske ustanove morat će biti aktivni čvorovi u međunarodnim / nacionalnim / regionalnim mrežama s drugim partnerima, kao što su osnovne i srednje škole, stručno obrazovanje, centri znanosti, mala i srednja poduzeća, gospodarske komore, nevladine organizacije, nacionalne i regionalne vlade itd.*

Ranije izvješće UNESCO-a iz 2002. godine „Obrazovanje za održivost – od Rija do Johannesburga“ pokazalo je što se tijekom desetljeća (1992.-2002.) naučilo o obrazovanju za održivi razvoj: *OOR je dinamičan koncept u razvoju koji obuhvaća novo viđenje obrazovanja koje ide za osposobljavanjem ljudi svih dobi za preuzimanje odgovornosti za stvaranje održive budućnosti; potrebno je ponovo ocijeniti mnogobrojne obrazovne politike, programe i prakse na način da oni predstavljaju koncepte, vještine, motivaciju i obvezivanje potrebno za održivi razvoj; obrazovanje je ključno za preobrazbu ruralnih područja te je temeljno za osiguranje gospodarske, kulturne i ekološke izdržljivosti ruralnih područja i zajednica; učenje tijekom cijeloga života, uključujući obrazovanje odraslih i obrazovanje zajednica, odgovarajuće tehničko i stručno obrazovanje, visoko obrazovanje i obrazovanje učitelja bitne su sastavnice za ostvarenje održive sutrašnjice.*

Drugim riječima, raste percepcija o potrebi cjeloživotnog učenja kada je riječ o odgoju i obrazovanju za održivi razvoj kao i svijest o potrebi bolje suradnje sveučilišta s različitim dionicima u društvu.

Neke definicije (obrazovanja za) održivog razvoja stavljaju naglasak na gotovo sve društvene probleme s kojima se čovječanstvo danas nosi. U Vilniusu, 17.-18. ožujka 2005. godine Gospodarska komisija za Europu je na sastanku ministara okoliša

i obrazovanja donijela „Strategiju Gospodarske komisije Ujedinjenih naroda za Europu za obrazovanje za održivi razvoj“²⁹ gdje se tvrdi da su ključne teme održivog razvoja: *ublažavanje siromaštva, državljanstvo, mir, etika, odgovornost u lokalnom i globalnom kontekstu, demokracija i uprava, pravosuđe, sigurnost, ljudska prava, zdravlje, jednakost spolova, kulturna raznolikost, ruralni i urbani razvoj, gospodarstvo, obrasci proizvodnje i potrošnje, korporativna odgovornost, zaštita okoliša, upravljanje prirodnim resursima i biološka i krajobrazna raznolikost* (Strategija 2005:4). U članku 19. navodi se kako je OOR *cjeloživotni proces od ranog djetinjstva do višeg obrazovanja i obrazovanja odraslih i prelazi okvire formalnog obrazovanja. Kao što se i vrijednosti, načini života i stavovi uspostavljaju od rane dobi, uloga obrazovanja je od posebne važnosti za djecu. Budući da se učenje odvija s preuzimanjem različitih uloga u životu, OOR treba smatrati procesom koji obuhvaća 'cijeli život'. Trebao bi prožimati programe učenja na svim razinama, uključujući stručno obrazovanje, obuku za nastavnike te stalno obrazovanje za stručnjake i donositelje odluka* (Strategija, 2005:4). Radi se o definiciji koja deklarativno navodi niz pojmova, ali sama Strategija ne ulazi dublje u analizu navedenih pojmova.

Međutim, jasno je da je proširenje tematike počelo interesirati i šire skupine, a ne samo stručnjake i znanstvenike, koje su do sada bili u manjini kad je riječ o bavljenju ovom problematikom. Naime, iz prethodnog dijela jasno se iščitava da se održivi razvoj percipira kao poželjan, štoviše, nužan smjer razvoja ukoliko se želi poboljšati kvaliteta življenja, a cjeloživotno učenje za održivi razvoj mehanizam je u postizanju toga cilja.

Kako se i naglašava u Izvještaju UNESCO-a, visoko obrazovanje za održivi razvoj važno je iz tri glavna razloga: prvi razlog je činjenica da će studenti uskoro raditi kod poslodavaca, a s pitanjima održivosti će se svakodnevno susretati u svom radu. Drugi razlog je jedinstvena nadležnost visokoškolskih ustanova u istraživanjima. Treći razlog se temelji na premisi da visokoškolske institucije imaju izravne veze s privatnim sektorom i lokalnom zajednicom u kojoj istraživanja mogu biti diseminirana, veze ostvarene i *uvedene* društvene promjene, a sve ovo biti će *presudno* kako bi se pomoglo društvu da se transformira (UNESCO, 2009:91).

Svi dokumenti, programi i akcijski planovi „tek su gole političke deklaracije“, međutim one su „zakoniti i neizbježni procesi u društvima rastrzanim

²⁹ Iz Vizije: „Obrazovanje, pored toga što je ljudsko pravo, preduvjet je za postizanje održivog razvoja te temeljni alat za dobro upravljanje, informirano odlučivanje i promicanje demokracije. Obrazovanje za održivi razvoj može stoga pomoći da se naša vizija pretvori u stvarnost. Obrazovanje za održivi razvoj razvija i jača sposobnost pojedinaca, skupina, zajednica, organizacija i zemalja da prosuđuju i biraju u korist održivog razvoja. Ono može pospješiti pomak u načinu razmišljanja ljudi te im tako omogućiti da naš svijet učine sigurnijim, zdravijim i prosperitetnijim, poboljšavajući time kakvoću života. Obrazovanje za održivi razvoj može pružiti kritično promišljanje i veću svijest i ovlaštenost za istraživanje novih vizija i koncepcija te razvijanje novih metoda i alata,“ (Strategija 2005:1).

raznorodnim interesima i idejama i obilježenim spoznajnom i radnom tromosti spram bitnih pitanja opstanka i napretka u uvjetima visoke kompleksnosti planetarnih ekoloških i društveno-gospodarskih procesa“ (Lay, 1998:17-18).

Zaključno, deklaracije su u prošlosti imale, ali i danas imaju važnu ulogu u afirmaciji problematike održivog razvoja u sustav formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja, a pritom se posebni naglasak u dijelu deklaracija stavlja na visokoškolsko obrazovanje kojem se pridaje zapravo presudna ulogu u ovom procesu. Međutim, analize pokazuju da s obzirom da deklaracije nemaju obvezujući impetus oni rijetko imaju utjecaja na prakse održivosti unutar sveučilišta (Bekessy, Samson, Clarkson (2007).

U nastavku se stoga analizira odnos sveučilišta spram problematike održivosti, odnosno modeli, prepreke i barijere s kojima se na tom putu suočavaju institucije visokog obrazovanja i nastavnici. Problematika održivosti reflektira se prvenstveno na temeljne akademske djelatnosti, nastavu i istraživanje, ali ne manje važno, i na načine na koje se upravlja institucijom, njenim resursima te na načine suradnje koje visokoobrazovne institucije razvijaju s različitim dionicima u društvu.

1.4. Može li sveučilište utjecati na stvaranje održive budućnosti?

Održivi razvoj je najveći izazov sveučilištima u 21.st. (van Weenen, 2000).

Uloga visokoškolskih institucija u promociji održivog razvoja, odnosno obrazovanja za održivi razvoj, evidentno je ključna jer se istovremeno radi o edukaciji ljudi koji će uskoro donositi nove razvojne odluke, ali i o edukaciji ljudi koji će sami uskoro educirati mlađe naraštaje.

Sveučilišta su oduvijek bila diseminatori i kreatori znanja, a danas ih je potrebno podsjetiti na odgovornost koju nose. Analiza će pokazati kako je održivost odnosno integracija održivog razvoja na sveučilištima, važna za sve djelatnosti: nastavu, istraživanje, djelovanje u zajednici i upravljanje institucijom. Zato bi, kad je riječ o održivom razvoju/održivosti, svako sveučilište sebi trebalo postaviti tri temeljna pitanja:

1. Zašto bismo se trebali uključiti?,
2. Što možemo napraviti?, i
3. Kako to organizirati? (van Weenen, 2000).

Implementacija održivog razvoja u svakodnevni život bit će moguća tek u trenutku kada se poveća osviještenost (*viša svijest*) i osjećaj odgovornosti, odnosno u trenutku kada ljudi usvoje nova znanja i vještine o načinima praktične realizacije

U konačnici, veličina efekta ukazuje na slabu povezanost među varijablama gdje je dobivena statistički značajna razlika, stoga valja zaključiti kako su nastavnici homogeni na instrumentu socijalno-ekoloških orijentacija.

Kod studenata je dobivena struktura stavova prema teorijskim očekivanjima. Studenti najviše prihvaćaju tvrdnju da razvoj tehnike donosi čovječanstvu nove blagodati (74%). Ali i ovdje, kao i kod nastavnika slijedi prihvaćanje tvrdnji koje se odnose na faktor naturalizma. Tako 72 posto smatra da je čovjek samo jedno od prirodnih bića i mora se podčiniti zakonima prirode, potpuno je ovisan o zakonitostima prirode (66%) te da društveni razvoj treba biti podređen zakonima prirode (58%).

Razlike u prosječnim odgovorima nastavnika i studenta govore kako studenti sve tvrdnje na kojima je dobivena razlika češće prihvaćaju.

2.5. Tko je odgovoran za promicanje i provedbu obrazovanja za održivi razvoj?

Cilj obrazovanja (i odgoja) za održivost jest promjena ponašanja ljudi u smjeru održivog razvoja. Međutim, kako je održivi razvoj projekt budućnosti, postavlja se pitanje tko ga treba razvijati. Na društvenoj sceni postoje različiti akteri koji mogu biti mogući generatori implementacije održivog razvoja kao i obrazovanja za održivi razvoj općenito, ali posebno su važni *inicijatori* procesa jer se radi o procesu inovacije. U tom kontekstu zanimljiva je raspodjela koju navodi Đurić (1975): radi se o razlikovanju *mentalnog usvajanja* u odnosu na *aktivno usvajanje* inovacije (prema Lay, 1998:181). Aktivno usvajanje značilo bi promjenu načina življenja i praksu, a ne bi tek završilo odslušaním predavanjem edukatora (182).

Lay detektira skicu profila procesa inicijacije i inicijatora. S jedne strane to su elite znanja i elite novih vrednota. „Elite znanja“ su nezavisni mislioci (intelektualci, eksperti, stručnjaci, znanstvenici), jer oni po prirodi zvanja i posla analiziraju i anticipiraju buduće događaje. „Elite (novih) vrednota“ nalaze se u krugovima društveno-humanističkih znanstvenika, pedagoga, ali i u umjetničkim, religijskim i organizacijama civilnog društva, dakle onima koji djeluju na obrani temeljnih potreba života, kreiraju nove vrijednosti orijentirane na održivost, uravnoteženost i obzirnost u razvoju. S druge strane su „praktični akteri“ koji dolaze iz krugova koji ili organiziraju opstanak na društvenoj razini (država) ili organiziraju samu proizvodnju i usluge i njihov rast (gospodarstvenici).

Kako ove dvije temeljne struje i grupe aktera nisu uvijek i nužno u odnosu razumijevanja i harmonije, Lay se zalaže za organizaciju susreta (sustavnog

susretanja) ovih dviju struja, čiji inicijator *treba* biti država, dakle oni koji „imaju ovlasti i autoritet da ideje pretvaraju u stvarnost, te da ciljevima nađu korelate u sredstvima za realizaciju“ (185).

S druge strane, u procesu obrazovanja za održivost, dakle u procesu stjecanja teorijskih znanja i vrednota te primijenjenih znanja i vještina, postoje dva subjekta: edukatori i educirani. Edukatori, pojedinci i grupe, dolaze iz redova elita znanja i elita novih vrijednosti, jer upravo oni raspolažu znanjima koje mogu otvoriti artikulaciju osnovne konceptualne ravni obrazovanja za održivi razvoj. Na tragu izloženog, cilj ovog poglavlja je analizirati stavove sveučilišnih nastavnika (edukatora) i studenata (educiranih) o percepciji odgovornih aktera, ali i o vlastitoj odgovornosti za implementaciju obrazovanja za održivi razvoj.

Ispitanici su na ljestvici od 1 do 5 (1= najmanje, 5=najviše) ocjenjivali kolika je odgovornost pojedinih aktera u promicanju i provedbi obrazovanja za održivi razvoj.

Sveučilišni nastavnici u najvećem postotku tu ulogu primarno dodjeljuju ministarstvima (najviše=53,6%), a odmah zatim istaknuta je uloga medija (52,5%). Na trećem mjestu prepoznaju odgovornost škola (47,8%). Na četvrtom i petom mjestu nalaze se udruge, dakle organizacije civilnog društva i vlada (45%). Bilo je, međutim, za očekivati kad se uspoređuju rezultati percepcije odgovornosti u državnom sektoru da vlada bude na istaknutijem mjestu u odnosu na ministarstva, jer ministarstva rade po smjernicama i politici vlade. Odmah zatim slijedi uloga lokalne i regionalne samouprave te visokog školstva. Čudi međutim da se obrazovanje, u usporedbi s ostalim akterima, našlo tek na 7. mjestu od ukupno 11 kategorija, posebno zato što se eksplicitno navodi da je riječ o obrazovanju za održivi razvoj pa ako institucije obrazovanja nisu najpozvanije da implementiraju odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, ostaje pitanje tko jest. Znači li to, s obzirom na visoko prvo mjesto koje su zauzela ministarstva, da akademska zajednica očekuje napatke kako bi znala kojim se sadržajima baviti?

Također, izuzetno nisko mjesto zauzela je percepcija vlastite odgovornosti, što je relativno porazan podatak, s obzirom da su nastavnici predvodnici elita znanja i upravo su oni odgovorni za generiranje i diseminiranje (novih) znanja i vještina. Razlozi ovom stavu mogu se generalno tražiti u dva smjera. Moguće je da niska razina vlastite odgovornosti proizlazi iz (ne)razumijevanja samog koncepta i općenito percepcije kako ova problematika nije važna. Prethodna analiza je ukazala da je kod dijela nastavnika zastupljen upravo ovakav stav. Druga skupina razloga vjerojatno je povezana s preprekama ili motivacijom, odnosno spremnosti sveučilišnih nastavnika za aktivnije uključivanje u promociju i integraciju problematike održivosti o čemu će biti riječ kasnije u radu. Legitimno je upitati se jesu li nastavnici preopterećeni postojećom raspodjelom radnog vremena pa

stoga sve što od njih zahtjeva dodatan napor ne može naići na lako prihvaćanje? Ranije istraživanje promjena u akademskoj profesiji (Rončević, Rafajac, 2010) pokazalo je da su nastavnici preopterećeni nastavom, kao posljedicom uvođenja Bolonjskog procesa, što se odražava na smanjenu mogućnost obavljanja drugih zadaća, kvalitetu znanstvenog rada i drugo.

Očekivano, najmanju odgovornost u implementaciji održivog razvoja sveučilišni nastavnici vide u domeni gospodarstvenika, Sabora i političkih stranaka. Kako se ova baterija pitanja prvenstveno odnosi na obrazovanje, ovaj nalaz treba interpretirati u tom svjetlu. No, ministarstva vode osobe izabrane po političkom ključu, a ukoliko stranka ne smatra određenu problematiku važnom izgledno je da ni ministarstva neće djelovati u tom smjeru.

		1 najmanje	2	3	4	5 najviše	M	SD
		%						
2.	Ministarstva	1,4	1,6	8,7	34,6	53,6	4,37	0,825
7.	Mediji	1,2	3,3	10,4	32,6	52,5	4,32	0,88
9.	Škole	1	2,5	11,5	37,1	47,8	4,28	0,841
8.	Udruge	0,4	4,6	15,6	34,6	44,8	4,19	0,89
1.	Vlada	2,3	3,9	15,3	33,7	44,7	4,15	0,971
5.	Lokalna i regionalna samouprava (županije, općine i gradovi)	2,1	5	13,5	36,4	43,1	4,13	0,967
10.	Visoko školstvo	1,2	3,7	16,3	36,9	41,9	4,14	0,907
6.	Gospodarstvenici/gospodarstvo	2,7	5,6	21,7	33,3	36,8	3,96	1,025
3.	Sabor	3,3	9,8	23,8	27,1	36	3,83	1,124
11.	Vi osobno	4,2	9,9	30,7	28,6	26,5	3,63	1,103
4.	Političke stranke	7,8	15,4	26,4	28,1	22,4	3,42	1,212

Tablica 18. Odgovornost za sustavno promicanje i provedbu obrazovanja za održivi razvoj: uzorak sveučilišnih nastavnika

U odgovorima sveučilišnih nastavnika s obzirom na nezavisne varijable (*vidjeti Prilog 1.3.*) na pet tvrdnji utvrđena je statistička značajnost između muškaraca i žena. Pritom žene statistički češće percipiraju odgovornost ministarstava, lokalne i regionalne samouprave, gospodarstvenika, udruga i škola u odnosu na muškarce. U procjeni važnosti ostalih aktera nisu utvrđene razlike. Prema dobi ispitanika razlike su utvrđene u tri tvrdnje. Sveučilišni nastavnici u dobi od 31 do 40 godina veću odgovornost pripisuju ministarstvima nego ispitanici stariji od 61 godine. Mlađi ispitanici percipiraju manju odgovornost udruga građana.

Sveučilišni nastavnici zaposleni na djelomično integriranim sveučilištima statistički češće veću odgovornost daju lokalnoj i regionalnoj samoupravi (županijama, općinama i gradovima) nego ispitanici sa Sveučilišta u Zagrebu. Moguće je da su nastavnici sa djelomično integriranih sveučilišta (Osijek, Rijeka, Split) usmjereniji na lokalnu i regionalnu zajednicu i stoga njihovu ulogu vide važnijom nego nastavnici sa Sveučilišta u Zagrebu koje je po svojem obimu puno veće, globalnije, rascjepkanije pa je samim time možda i manje usmjereno na lokalnu razinu.

S obzirom na faktor inovativnosti razlika je dobivena na varijabli vlastite odgovornosti u promociji i implementaciji obrazovanja za održivi razvoj. Vlastitu odgovornost više percipiraju i prepoznaju ispitanici koji spadaju u kategoriju inovatora i ranih usvajača kao i rane većine, dok kasna većina i konzervativci u manjoj mjeri prepoznaju vlastitu odgovornost.

Razlika nema među ostalim grupama, kao ni na drugim nezavisnim varijablama (zvanje).

Međutim, i ovdje (slaba) veličina efekta ukazuje na zaključak kako su nastavnici relativno homogeni u svojim stavovima na pitanjima koje se odnose na percepciju aktera odgovornih za promicanje i implementaciju obrazovanja za održivi razvoj.

Kako bi se dobio uvid u strukturu stavova sveučilišnih nastavnika prema odgovornosti važnih aktera za implementaciju održivog razvoja, odnosno kako bi se utvrdile latentne dimenzije, primijenjena je faktorska analiza pod komponentnim modelom uz GK kriterij ograničenja ekstrakcije faktora (veći od 1)⁵². Bazična solucija transformirana je u ortogonalnu varimax poziciju.

Dobivena su dva faktora, koja tumače 60,15 posto ukupne varijance. Prvi faktor tumači 45,4 posto, dok drugi faktor tumači 14,7 posto.

Dobiveni rezultati ukazuju na zaključak kako u stavovima nastavnika postoje dvije struje neovisnih grupa aktera o kojima je govorio Lay (1998). S jedne strane to su *praktični akteri*: državna uprava i institucije, regionalna i lokalna samouprava te gospodarstvenici, a s druge strane to su *elite znanja i novih vrednota*: školstvo, organizacije civilnog društva, mediji i sveučilišni nastavnici osobno.

Drugim riječima, pristalice pojedinog faktora veću odgovornost pridaju praktičnim akterima, dok drugi više naglašavaju elite znanja i novih vrednota.

⁵² Kako je Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test iznosio 0,848, a Bartlettov test sfericiteta je statistički značajan na nivou od $p < 0.001$, zadovoljeni su osnovni preduvjeti pa je bilo moguće nastaviti s faktorskom analizom.

Međutim, treba imati na umu kako je potrebno uspostaviti dijalog između navedenih grupa aktera, jer jedni osmišljavaju i kreiraju put ka održivosti, a drugi ga provode i implementiraju.

	FAKTOR	
	ODGOVORF1	ODGOVORF2
ODGOV01 Vlada	,866	
ODGOV03 Sabor	,813	
ODGOV02 Ministarstva	,791	
ODGOV04 Političke stranke	,690	
ODGOV05 Lokalna i regionalna samouprava (županije, općine i gradovi)	,661	,385
ODGOV06 Gospodarstvenici/gospodarstvo	,634	
ODGOV09 Škole		,849
ODGOV10 Visoko školstvo		,824
ODGOV08 Udruge		,692
ODGOV11 Vi osobno		,636
ODGOV07 Mediji	,339	,604

Tablica 19. Varimaks transformacija aktera odgovornosti spram poticanja i implementacije obrazovanja za održivi razvoj: uzorak sveučilišnih nastavnika

Pitanje odgovornosti i sustavnog promicanja obrazovanja za održivi razvoj postavljeno je i studentima Sveučilišta u Rijeci. Iz odgovora (Tablica 20.) vidljivo je da se radi o otprilike istom rangu kao i kod sveučilišnih nastavnika, no prema distribuciji odgovora također je jasno da studenti u prosjeku svim akterima daju u prosjeku manju ocjenu⁵³.

Ministarstva su ponovno na najvišem mjestu, međutim tek svaki treći ispitanik ocjenjuje da su oni najviše odgovorni, slijede vlada (29,6%), mediji (26%) i škole (25,8%). Za sustavno promicanje i provedbu obrazovanja za održivi razvoj najmanje su odgovorni gospodarstvenici (18,5%), Sabor (18,1%) i političke stranke (10,4%). Zabrinjava, međutim, što vlastitu ulogu jako slabo prepoznaju (na 7. mjestu). Ovaj pokazatelj može indicirati da je nepoznavanje problematike prepreka za percepciju vlastite odgovornosti. Međutim, moguće je pretpostaviti da ovaj pokazatelj znači iskazivanje svijesti o malim mogućnostima osobnog utjecaja i doprinosima. Treba istaknuti da iznimno nisku razinu odgovornosti pripisuju institucijama obrazovanja, koje bi, prema prirodi stvari, trebale biti visoko rangirane.

⁵³ O razlikama između nastavnika i studenata na ovom pitanju više u nastavku.

		najmanje	2	3	4	najviše	M	SD
		%						
2.	Ministarstva	4,9	7	20,5	34,7	33	3,84	1,11
1.	Vlada	8	9,6	25	27,9	29,6	3,62	1,224
7.	Mediji	6,8	11	25,7	30,5	26	3,58	1,18
9.	Škole	4,5	10,3	26,2	33,2	25,8	3,65	1,105
10.	Visoko školstvo	4	12,5	27,3	31,5	24,7	3,6	1,107
8.	Udruge	6,3	13,3	29	30,7	20,7	3,46	1,144
11.	Vi osobno	16,3	14,2	28,1	20,8	20,7	3,15	1,344
5.	Lokalna i regionalna samouprava (županije, općine i gradovi)	5,5	10,4	30,4	34	19,7	3,52	1,088
6.	Gospodarstvenici/gospodarstvo	6,5	16,4	30,4	28,2	18,5	3,36	1,149
3.	Sabor	12,6	15,8	30,9	22,6	18,1	3,18	1,257
4.	Političke stranke	15,1	20,9	33,2	20,4	10,4	2,9	1,193

Tablica 20. Odgovornost za sustavno promicanje i provedbu obrazovanja za održivi razvoj: uzorak studenata Sveučilišta u Rijeci

U odgovorima studenata na pitanja o odgovornosti za promicanje i implementaciju obrazovanja za održivi razvoj s obzirom na nezavisne varijable (*vidjeti Prilog 2.3.*) razlika je dobivena u šest stavaka s obzirom na varijablu spola.

Pritom studentice češće nego studenti lokalnoj i regionalnoj samoupravi, gospodarstvenicima, medijima, udrugama i školama i visokom školstvu pridaju veću razinu odgovornosti nego studenti. Razlika je dobivena i na svim varijablama s obzirom na godine studija. Pritom studenti zadnjih godina pridaju veću razinu odgovornosti svima akterima u odnosu na studente prve godine. Razlika postoji s obzirom na varijablu obrazovanje oca. Ispitanici čiji su očevi magistri ili doktori znanosti pridaju navedenim akterima veću odgovornost u odnosu na studente čiji očevi ima srednju stručnu spremu. Između ostalih grupa razlika nema.

Razlike nema s obzirom i na ostale nezavisne varijable (znanstveno područje studiranja, obrazovanje majke, kvalitetu življenja i prosjek ocjena).

Drugim riječima, studentice i studenti završnih godina iskazuju veću osviještenost i percepciju odgovornosti svih aktera u promicanju i implementaciji obrazovanja za održivi razvoj.

Kako bi se dobio uvid u strukturu stavova studenata, odnosno kako bi se utvrdile latentne dimenzije, primijenjena je faktorska analiza pod komponentnim modelom uz GK kriterij ograničenja ekstrakcije faktora (veći od 1)⁵⁴. Bazična solucija transformirana je u ortogonalnu varimax⁵⁵ poziciju. Dobivena su tri faktora, koja tumače 66 posto ukupne varijance. Prvi faktor tumači 33,6 posto, drugi faktor tumači 21,6 posto, dok treći faktor tumači ukupno 11,2 posto ukupne varijance.

	Faktor		
	S_ODGOVORF1	S_ODGOVORF2	S_ODGOVORF3
odgov01 Vlada	,876		
odgov03 Sabor	,870		
odgov02 Ministarstva	,817		
odgov04 Političke stranke	,732		
odgov08 Udruge		,787	
odgov07 Mediji		,725	
odgov06 Gospodarstvenici/gospodarstvo		,707	
odgov05 Lokalna i regionalna samouprava (županije, općine i gradovi)	,405	,570	
odgov10 Visoko školstvo			,901
odgov09 Škole			,892
odgov11 Vi osobno			,618

Tablica 21. Varimaks transformacija aktera odgovornosti spram poticanja i implementacije obrazovanja za održivi razvoj: uzorak studenata Sveučilišta u Rijeci

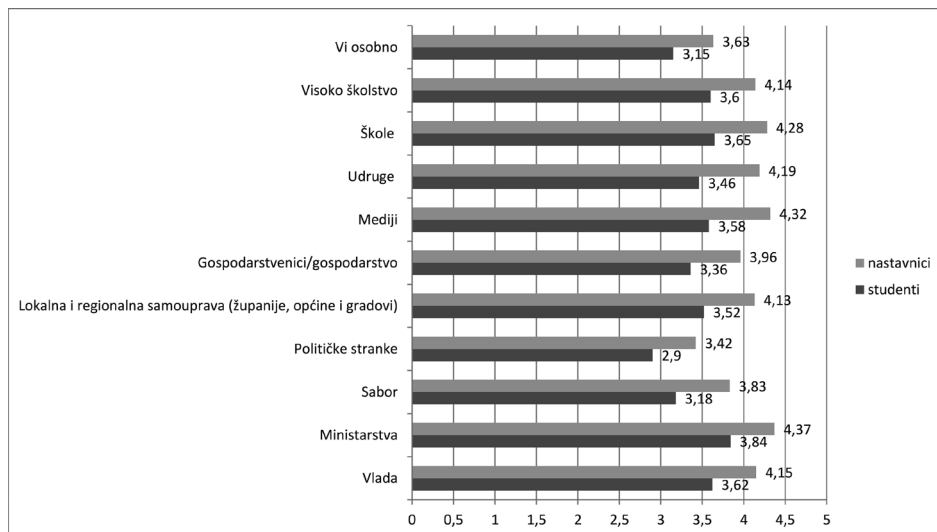
Dobiveni rezultati ukazuju na zaključak kako u stavovima studenata postoje tri neovisne grupe aktera za koje smatraju da su važni u promicanju i integraciji obrazovanja za održivi razvoj. Vidljivo je da se radi o drugačijoj strukturi stavova, u odnosu na nastavnike. U sklopu prvog faktora grupirane su političke institucije: vlada, Sabor, ministarstava i političke stranaka pa je analogno tome ovaj faktor nazvan *Politički i državni akteri*.

⁵⁴ Kako je Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test iznosio 0,772, a Bartlettov test sfericiteta je statistički značajan na nivou od $p < 0.001$, zadovoljeni su osnovni preduvjeti pa je bilo moguće nastaviti s faktorskom analizom.

⁵⁵ Varimax solucija korištena je kako bi se izbjegla eventualna pojava supresije u multiploj regresijskoj analizi (Čulig, 2005).

U drugom faktoru prepoznaju se uloge udruga, medija, gospodarstvenika i lokalne uprave i samouprave pa je ovaj faktor nazvan *Nevladini i lokalni akteri*. Konačno, treći faktor odnosi se na ustanove u obrazovanju i vlastitu odgovornost stoga je ovaj faktor nazvan *Obrazovni akteri*.

Razlika u prosječnim odgovorima nastavnika i studenata dobivena je u svim stavcima ljestvice (*vidjeti Prilog 3.3*). Pritom nastavnici svim akterima pridaju veću razinu odgovornosti za promicanje i implementaciju obrazovanja za održivi razvoj nego studenti (*Grafikon 5*).



Grafikon 5. Razlike između sveučilišnih nastavnika i studenata Sveučilišta u Rijeci spram ocjene aktera odgovornosti za obrazovanje za održivost (ar. sred.)

Zaključak

Ako se prihvati teza da obrazovanje za održivi razvoj valja shvaćati kao programsku i organizacijsku inovaciju u institucionalnom odgojno-obrazovnom sustavu, onda bi za implementaciju te inovacije na prvom mjestu trebale biti odgovorne odgojno-obrazovne institucije. Međutim, prema mišljenju sveučilišnih nastavnika i studenata Sveučilišta u Rijeci čini se da tome nije tako. Nastavnici tek na 3. mjestu naglašavaju ulogu škola (47,8%), dok se uloga visokog obrazovanje našla tek na 7. mjestu. I kada je riječ o stavovima studenata uloga obrazovnih institucija tek je na 4. mjestu (škole), a visoko školstvo na 5. mjestu. Zašto su ispitanici tako slabo procijenili utjecaj obrazovnih institucija u promicanju i implementaciji obrazovanja za održivi razvoj? Moguće je, s obzirom da se radi o novini, da inicijalna aktivnost

pokretanja, prema njihovom mišljenju, leži na političkim i državnim strukturama? Ranije istraživanje ukazalo je kako studenti Sveučilišta u Rijeci smatraju kako je upravo politička volja prva stepenica u promociji ideje održivog razvoja, odakle se onda ona treba širiti društvom. Odnosno, da bez inicijalne aktivnosti s političke razine, promocija ideje održivog razvoja nije moguća (Rončević, Ledić, Čulum, 2008). I rezultati ovih istraživanja govore tome u prilog. Primjerice, sveučilišni nastavnici u najvećem postotku odgovorne aktere prepoznaju u ministarstvima (53,6%), a odmah zatim istaknuta je uloga medija (52,5%). Na četvrtom i petom mjestu nalaze se gotovo izjednačene udruge, dakle organizacije civilnog društva i vlada (45%). Studenti također na prvom mjestu naglašavaju ulogu ministarstava, zatim vlade i medija u promicanju i implementaciji obrazovanja za održivi razvoj.

Izuzetno nisko mjesto zauzima percepcija vlastite odgovornosti, što je (relativno) porazan podatak, s obzirom da su nastavnici predvodnici elita znanja i upravo su oni odgovorni za generiranje i diseminiranje (novih) znanja i vještina. Razlozi ovom stavu mogu se tražiti u dva smjera: slaba razina vlastite odgovornosti možda proizlazi iz (ne)razumijevanja samog koncepta i općenito percepcije kako ova problematika nije važna, kao i činjenice da su sveučilišni nastavnici ionako preopterećeni nastavom (Rončević, Rafajac, 2010) pa dodatni zahtjevi ne mogu naići na podršku.

I studenti svoju odgovornost percipiraju vrlo nisko. Moguće je da se mladi danas osjećaju marginaliziranim i smatraju da njihovo djelovanje i odluke neće imati nikakvog utjecaja na razvoj lokalne zajednice i društva. Ako je tome tako, onda je to pitanje šire problematike koja izlazi iz okvira ove teme. Međutim, ne smije se zaboraviti da održivi razvoj podrazumijeva promišljanje o posljedicama vlastitog djelovanja na okoliš i društvo, a sadašnje će generacije studenata vrlo skoro obrazovati buduće naraštaje i donositi ključne razvojne odluke. Ukoliko oni nisu pripremljeni, ima li održivi razvoj šanse? U pravu je bio Orr (1991) kada je konstatirao da upravo najobrazovaniji kadar (na svijetu) donosi neodržive odluke čije posljedice rezultiraju negativnim utjecajem na okoliš.

Dobiveni rezultati potvrđuju kako u stavovima nastavnika postoje dvije struje neovisnih grupa aktera o kojima je na teorijskoj razini govorio Lay (1998). S jedne strane to su praktični akteri: državna uprava i institucije, regionalna i lokalna samouprava te gospodarstvenici, a s druge strane to su elite znanja i novih vrednota: školstvo, organizacije civilnog društva, mediji i sveučilišni nastavnici osobno.

Što se tiče stavova studenata faktorska analiza ukazala je na tri neovisna faktora.

Tako pristalice prvog faktora naglašavaju ulogu političkih institucija, vlade, Sabora, ministarstava i političkih stranaka pa je analogno tome ovaj faktor nazvan *Politički i državni akteri*. Pobornici drugog faktora prepoznaju ulogu udruga,

medija, gospodarstvenika i lokalne uprave i samouprave pa je faktor imenovan: *Nevladini i lokalni akteri*, dok se treći faktor odnosi na ustanove u obrazovanju i vlastita odgovornost stoga je ovaj faktor nazvan *Obrazovni akteri*.

Važno je i napomenuti da nastavnici, u odnosu na studente, u prosjeku veću odgovornost u promicanju i implementaciji obrazovanja za održivi razvoj pridaju svim navedenim akterima, dok u strukturi stavova studenata studentice i studenti završnih godina iskazuju veću osviještenost i percepciju odgovornosti svih aktera u promicanju i implementaciji obrazovanja za održivi razvoj.

Na kraju poglavlja, zaključno, treba imati na umu kako je potrebno uspostaviti dijalog između navedenih grupa aktera, jer jedni osmišljavaju i kreiraju put ka održivosti, a drugi ga provode i implementiraju.

2.6. Jesu li sadržaji održivog razvoja uključeni u sveučilišne obrazovne programe i istraživanja?

Kako postoji načelna podijeljenost u percepciji sadržaja i tema obrazovanja za održivi razvoj željelo se ispitati što nastavnici misle koje su teme važne za obrazovanje za održivi razvoj. Naime, analiza teorijskih koncepata pokazala je kako su se tijekom 20.st. razvijala dva usporedna procesa, odnosno dva sadržajna polja održivog razvoja koja su se u konačnici integrirala tijekom posljednja dva desetljeća (Sterling, 2004). U ispitivanju je intencija bila ponuditi nastavnicima 10 temeljnih tematskih blokova kako bi se dobili relevantni pokazatelji o tome što nastavnici misle, odnosno čemu su, uvjetno rečeno, bliži. Valja istaknuti da se prijedlozi tematskih cjelina nikako ne mogu smatrati konačnim prijedlogom već je ideja bila dobiti načelnu opredijeljenost ispitanika. U stvarnosti održivi razvoj obuhvaća puno šire područje jer je riječ o vrlo kompleksnoj interdisciplinarnoj problematici.

Nastavnicima je dana lista od ukupno 10 tema, a oni su na ljestvici od 1 do 5 trebali ocijeniti koliko navedene teme obrazovanja za održivi razvoj smatraju važnima.

Prema utvrđenoj rang listi (Tablica 22.) proizlazi da sveučilišni nastavnici gotovo sve sadržajne cjeline smatraju iznimno važnim. Utvrđeno je slaganje između 76 posto i 98 posto.

Na najvišoj razini prihvaćanja su teme zaštite okoliša (98%), obnovljivih izvora energije (95%) i energetske učinkovitosti (92%), brige za psiho-fizičko zdravlje ljudi (91%), iskorjenjivanja siromaštva i gladi (91%) i ljudskih prava (91%). Uvjetno rečeno, najmanje važna tema je ravnopravnost spolova, iako i tu temu kao važnom ocjenjuje 76 posto nastavnika.

		Iznimno nevažne + Nevažne	Ni važne ni nevažne	Važne + Iznimno važne	M	SD
		%				
3.	Zaštita okoliša	0,4	1,6	97,9	4,62	0,553
1.	Obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitosti	0,6	4,5	94,9	4,52	0,624
4.	Briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi	0,8	7,4	91,8	4,52	0,669
10.	Iskorjenjivanje siromaštva i gladi	1,7	7,4	90,9	4,49	0,717
7.	Ljudska prava	1,8	8	90,1	4,41	0,726
6.	Obrazovanje za kulturu mira	2,9	11,1	86,1	4,34	0,812
9.	Kulturna raznolikost	3,5	16	80,4	4,17	0,851
8.	Aktivno građanstvo	2,9	16,5	80,7	4,16	0,82
2.	Organska proizvodnja hrane	5,2	14,2	80,7	4,13	0,911
5.	Ravnopravnost spolova	4,3	19,9	75,8	4,12	0,924

Tablica 22. Procjena važnosti određenih tema obrazovanja za održivi razvoj na uzorku sveučilišnih nastavnika

Razlike u prosječnim odgovorima ispitanika dobivene su na nezavisnim varijablama spola, znanstvenog područja i faktora inovativnosti (Vidjeti Prilog 1.5.)

Organsku proizvodnju hrane kao temu održivosti češće podržavaju nastavnice i nastavnici s djelomično integriranih sveučilišta u odnosu na nastavnike sa Sveučilišta u Zagrebu. Nastavnice, nastavnici iz područja društvenog, humanističkog i umjetničkog područja češće ocjenjuju da je briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi važna tema održivosti, u odnosu na nastavnike i ispitanike s područja tehničkih znanosti.

Važnost tema ravnopravnosti spolova i iskorjenjivanja siromaštva i gladi češće kao teme održivosti naglašavaju nastavnice u odnosu na nastavnike, dok obrazovanje za kulturu mira manje vrednuju nastavnici u odnosu na nastavnice i ispitanici s područja tehničkih znanosti u odnosu na ostala tri područja.

Ljudska prava manje važnima ocjenjuju nastavnici u odnosu na nastavnice i ispitanici s područja tehničkih znanosti u odnosu na nastavnike iz područja društvenog, humanističkog i umjetničkog područja, dok aktivno građanstvo i

kulturnu raznolikost percipiraju važnijim ispitanice i ispitanici s društvenog, humanističkog i umjetničkog područja u odnosu na ispitanike s tehničkog i prirodnog područja.

S obzirom na nezavisnu varijablu faktor inovativnosti razlika je dobivena na tri varijable. Teme kulturne raznolikosti i iskorjenjivanja siromaštva i gladi kao dijela obrazovanja za održivi razvoj važnijim percipiraju nastavnici u grupi rane većine u odnosu na kasnu većinu i konzervativce, dok se inovatori i rani usvajači ne razlikuju u odnosu na ove dvije skupine. Važnost obrazovanja za aktivno građanstvo kao dijela obrazovanja za održivi razvoj manje prepoznaju ispitanici u kategoriji kasne većine i konzervativaca u odnosu na druge dvije skupine.

Razlike nema s obzirom na varijablu zvanja i dobi, kao ni na varijablama *Obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost* i *Zaštita okoliša*.

Kako je deskriptivna analiza ukazala na visoko prihvaćanje svih ponuđenih tema provedena je faktorska analiza kako bi se utvrdile eventualne latentne dimenzije u strukturi stavova sveučilišnih nastavnika.

Faktorska analiza pod komponentnim modelom ekstrahirala je dva faktora koji su kao statistički značajni zadržani uz GK kriterij ograničenja ekstrakcije faktora (veći od 1)⁵⁶. Bazična solucija transformirana je u ortogonalnu varimax⁵⁷ poziciju, a dobiveni faktori tumače 63,2 posto ukupne varijance. Prvi faktor tumači 48,8 posto, dok drugi faktor tumači 14,4 posto ukupne varijance.

⁵⁶ Kako je Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test iznosio 0,898, a Bartlettov test sfericiteta je statistički značajan na nivou od $p < 0.001$, zadovoljeni su osnovni preduvjeti pa je bilo moguće nastaviti s faktorskom analizom.

⁵⁷ Varimax solucija korištena je kako bi se izbjegla eventualna pojava supresije u multiploj regresijskoj analizi (Čulig, 2005).

	FAKTOR	
	TEMEF1	TEMEF2
teme07 Ljudska prava	,869	
teme06 Obrazovanje za kulturu mira	,815	
teme05 Ravnopravnost spolova	,812	
teme09 Kulturna raznolikost	,807	
teme08 Aktivno građanstvo	,710	
teme10 Iskorjenjivanje siromaštva i gladi	,674	
teme04 Briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi	,644	,363
teme01 Obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitosti		,835
teme03 Zaštita okoliša		,778
teme02 Organska proizvodnja hrane		,711

Tablica 23. Varimaks transformacija tema obrazovanja za održivi razvoj na uzorku sveučilišnih nastavnika

Iz latentne strukture stavova vidljivo je da ispitanici jasno razlikuju dvije tematske konstituente sadržaja obrazovanja za održivi razvoj. Prvu skupinu (faktor 1) čini ukupno 8 tematskih cjelina: ljudska prava, obrazovanja za kulturu mira, ravnopravnost spolova, kulturna raznolikost, aktivno građanstvo, iskorjenjivanje siromaštva i gladi kao i briga za psihofizičko zdravlje ljudi. Analogno tome ovaj faktor je nazvan *obrazovanje za zdravlje i socio-kulturne vrijednosti*.

Drugi faktor čine tri sadržajne cjeline koje također imaju visoke saturacije poput obnovljivih izvora energije i energetske učinkovitosti, zaštite okoliša i organske proizvodnja hrane. Ovaj faktor je imenovan *obrazovanje za okoliš*.

Navedena struktura jasno ukazuje da u svijesti ispitanika egzistiraju dva tematska bloka, dvije neovisne latentne dimenzije kada je riječ o tematici obrazovanja za održivi razvoj. O njima je govorio Sterling (2004) kao o povijesnom razvoju svijesti o konceptu održivog razvoja. U tom kontekstu prvi faktor opisuje dio područja obrazovanja za održivi razvoj koji je Sterling nazvao obrazovanje za razvoj (*eng. education for development*), a drugo područje je obrazovanje za okoliš (*eng. education for environment*).

Nastavnicima su postavljena i dva pitanja koja su se odnosila na implementiranost tema obrazovanja za održivi razvoj u nastavu i podučavanja, odnosno istraživanja.

Prvo pitanje je glasilo: *Obuhvaća li program kolegija kojega predajete teme održivog razvoja?*, a ponuđeni su odgovori „da“ i „ne“.

Suprotno očekivanjima, a kao što je vidljivo iz Tablice 24. 42,2 posto nastavnika ocjenjuje da u svojim kolegijima obuhvaćaju, odnosno podučavaju teme održivog razvoja, dok je 54,4 posto zaokružilo odgovor ne. Razmjerno je visok postotak ispitanika koji ocjenjuju da predaju teme održivog razvoja, stoga je provjereno može li se ovaj odgovor dovesti u vezu s nezavisnim varijablama.

Obuhvaća li program kolegija kojega predajete teme održivog razvoja?		f	%
1.	Da	211	42,2
2.	Ne	272	54,4
	Bez odgovora	17	3,4
	Ukupno	500	100,0

Tablica 24. Zastupljenost tema održivog razvoja u kolegijima: uzorak sveučilišnih nastavnika

Razlika je dobivena na nezavisnoj varijabli zvanje⁵⁸, pri čemu ispitanici u suradničkom zvanju najčešće ne obrađuju teme održivog razvoja u nastavi (70%), dok najviše nastavnika u nastavničkom zvanju predaje teme održivog razvoja (57%), a zatim i nastavnici u znanstveno-nastavnom zvanju (49%).

U odnosu na nezavisnu varijablu dobi također je dobivena statistički značajna razlika⁵⁹, pritom postotak ispitanika koji programom kolegija obuhvaća teme održivog razvoja progresivno raste s godinama, da bi se ustalio kod ispitanika koji su u dobi od 51 godine na više. Tako primjerice 27,5 posto nastavnika mlađih od 31 godina predaje teme održivosti, slijede 34,4 posto ispitanika u dobi od 31 do 40 godina, zatim 51 posto ispitanika u dobi od 41 do 50, te konačno podjednako 59 posto ispitanika u dobi od 51 do 60, odnosno 61 godinu i više predaje teme održivog razvoja.

U odnosu na faktor inovativnosti također je dobivena statistički značajna razlika, odnosno varijable su zavisne⁶⁰ (Tablica 25.). Vidljivo je da od ukupnog postotka inovatora i ranih usvajača ukupno 60 posto obuhvaća svojim kolegijima teme održivog razvoja, ali čak i unutar te strukture 40 posto uopće ne zahvaća navedenu problematiku. Unutar rane većine ispitanici su podijeljeni, dok kasna većina i konzervativci većinom ne predaju navedenu problematiku (67%) iako je i u toj skupini svaki treći ispitanik ocijenio da predaje teme održivosti.

⁵⁸ $\chi^2 = 17,341$ df=2, $p < 0,001$, CV= 0,186, $p < 0,001$

⁵⁹ $\chi^2 = 28,591$ df=4, $p < 0,001$, CV= 0,243, $p < 0,001$

⁶⁰ $\chi^2 = 20,495$ df=2, $p < 0,001$, CV= 0,210, $p < 0,001$

			Obuhvaća li program kolegija kojega predajete teme održivog razvoja?		ukupno
			1 da	2 ne	
tipovi	1 inovatori i rani usvajajući	F	43	29	72
		% tipovi	59,7%	40,3%	100,0%
	2 rana većina	F	81	82	163
		% tipovi	49,7%	50,3%	100,0%
	3 kasna većina i ljenjivci	F	76	154	230
		% tipovi	33,0%	67,0%	100,0%
ukupno	F	200	265	465	
	% tipovi	43,0%	57,0%	100,0%	

Tablica 25. Kontingencijska tablica

S obzirom na nezavisne varijable nema razlike između spola, sveučilišta i znanstvenog područja kada je riječ o zastupljenosti sadržaja održivog razvoja u nastavi.

Jedan od ciljeva istraživanja bio je doznati istražuju li nastavnici u području održivog razvoja. Stoga je sljedeće pitanje jednostavno glasilo: *Obrađujete li teme održivog razvoja u Vašim istraživanjima?*, a ponuđeni su odgovori „da“ i „ne“.

U odnosu na zastupljenost tema u podučavanju, manji je postotak nastavnika koji se tim temama bavi u okviru svojih istraživanja, svega 34,6 posto.

Obrađujete li teme održivog razvoja u Vašim istraživanjima?		f	%
1.	Da	173	34,6
2.	Ne	314	62,8
	Bez odgovora	13	2,6
	Ukupno	500	100,0

Tablica 26. Zastupljenost tema održivog razvoja u istraživanjima: uzorak sveučilišnih nastavnika

Pošlo se od pretpostavke kako su moguće razlike s obzirom na nezavisne varijable, stoga je primijenjen hi-kvadrat test kako bi se potvrdila odnosno opovrgnula hipoteza o razlikama.

U odnosu na nezavisnu varijablu dobi dobivena je statistički značajna razlika⁶¹, pritom postotak ispitanika koji istražuju teme održivog razvoja raste s godinama

⁶¹ $\chi^2 = 9,637$ df=4, p < 0,05, CV= 0,141, p < 0,05

da bi ponovno počeo padati kod ispitanika u dobi od 61 godine i više. Tako, primjerice, 26 posto nastavnika mladih od 31 godine istražuje teme održivosti, slijedi 33 posto ispitanika u dobi od 31 do 40 godina, zatim 36 posto ispitanika u dobi od 41 do 50, te najviše 47,7 posto ispitanika koji su u dobi od 51 do 60 godina istražuje teme održivosti, dok je 38 posto u dobi od 61 godinu i više koji istražuju teme održivog razvoja.

U odnosu na faktor inovativnosti također je dobivena statistički značajna razlika, odnosno varijable su zavisne⁶². Od ukupnog postotka inovatora i ranih usvajača ukupno 49 posto obuhvaća svojim istraživanjima teme održivog razvoja, ali kao i kod distribucije odgovora na pitanju predavanja tema održivog razvoja i ovdje čak i unutar te strukture 51 posto uopće ne zahvaća navedenu problematiku. Unutar rane većine 39 posto istražuje teme održivosti, dok kasna većina i konzervativci većinom ne istražuju navedenu problematiku (72%).

S obzirom na nezavisne varijable nema razlike između spola, zvanja, sveučilišta i znanstvenog područja kada je riječ o istraživanjima problematike održivosti.

Drugim riječima, radi se o relativno homogenoj strukturi odgovora sveučilišnih nastavnika. Pritom poučavanje i istraživanje obrazovanja za održivi razvoj raste s godinama te je zastupljenije u strukturi inovatora i ranih usvajača.

U cilju dobivanja uvida u teme podučavanja vezane uz održivi razvoj nastavnicima su postavljena dva pitanja otvorenog tipa, jer se nije željelo sugerirati eventualne odgovore.

Prvo pitanje je glasilo: *Ukoliko program kolegija kojega predajete sadržava teme održivog razvoja molimo navedite koje?* Na navedeno pitanje odgovorilo je ukupno 185 nastavnika.

Odgovori su grupirani isključivo na temelju prvog odgovora, iako su nastavnici većinom navodili više tematskih cjelina. Navedene kategorije također treba ocijeniti kao „grubo“ postavljene, jer je u kategoriju Ostalo ušao čak 71 odgovor. Na prvom mjestu su se našle teme: obnovljivi izvori energije, energetska učinkovitost i planiranje (18) te podjednako zaštita okoliša (18). Slijedi 12 odgovora koju su grupirani u područje ekonomije, točnije odnosa ekonomije i održivosti, a neke od tema su održivo poslovanje, zeleni marketing, ekološki dizajn i sl. Slijedi briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi, što je također obuhvaćalo široko područje tema, ali je odgovor najvjerojatnije bio pod utjecajem prethodnih pitanja u kojima ih se propitivalo da ocijene važnost pojedinih tema, od kojih je jedna bila upravo navedena. Osam nastavnika navelo je područje koje se odnosilo na ekološku

⁶² $\chi^2 = 12,086$ df=2, p < 0,05, CV= 0,160, p < 0 ,05

poljoprivredu i organsku proizvodnju hrane, a ovdje su također svrstane i autohtone biljne vrste. Podjednako, tu je i područje etike i bioetike, poslovne etike te općenito problematika odgovornosti i empatije.

Kulturnu raznolikost navelo je osam nastavnika, a šest područje ekologije. Slijede ljudska prava kao i odnos turizma i problematike održivosti. Ravnopravnost spolova kao i odnos stanovništva prema okolišu i socijalnu politiku navelo je po pet nastavnika. Ne manje važno, s po tri naznačena odgovora su razvoj civilnog društva i aktivno građanstvo kao i neki zdravstveni aspekti. U konačnici, dva nastavnika eksplicitno su navela recikliranje.

	frekvencija
Obnovljivi izvori energije, energetska učinkovitost, energetske planiranje, bijela britehnologija	18
Zaštita okoliša	18
Ekonomija, zaštita potrošača, zeleni marketing, održivo poslovanje, održivo poduzetništvo, povezanost ekonomije i ekologije, gospodarska pitanja održivog razvoja, kakvoća poslovanja, ekološki dizajn, poslovne simulacije	12
Briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi	9
Poljoprivreda i hrana, organska proizvodnja hrane, autohtone biljne vrste	9
Etika, bioetika, poslovna etika, odgovornost, moralna odgovornost, razvijanje empatije	8
Kulturna raznolikost	8
Ekologija, znanosti okoliša	6
Ljudska prava	5
Turizam i održivost	5
Ravnopravnost spolova	4
Socijalna politika, borba protiv siromaštva, stanovništvo i okoliš	4
Aktivno građanstvo, razvoj civilnog društva, odgovorno ponašanje	3
Preventivni programi, liječnik u zajednici, unapređenje i očuvanje zdravlja	3
Recikliranje	2
Ostalo: veći dio kolegija ili dio kolegija, odnosno različiti specifični aspekti iz područja tehničkih, prirodnih, društvenih i humanističkih znanosti	71

Tablica 27. Zatupljenost tema održivog razvoja u kolegijima: uzorak studenata Sveučilišta u Rijeci

U kategoriji odgovora „ostalo“ ušli su svi odgovori u kojima su nastavnici naznačili da se radi o većem ili manjem dijelu kolegija, ali kako se radilo o usko specijaliziranim temama kreirana je zasebna kategorija. Drugim riječima, naglašavane su različite teme iz različitih znanstvenih područja, primjerice:

- proekološke vrijednosti; proekološko ponašanje,

- transport ljudi,
- utjecaj elektromagnetskih polja,
- konstitucionalni inženjering,
- mikrobiologija i primjena u ekologiji, održivoj poljoprivredi i prehrani,
- polifunkcionalna modifikacija tekstilnih materijala ekološkim sredstvima,
- održivi razvoj u graditeljstvu,
- održivost lokalnih zajednica,
- obrada otpadnih voda,
- uočavanje i shvaćanje povijesnih paradigmi,
- logistički menadžment - teme iz područja zelenog upravljanja lancima opskrbe, zelene logistike, povratne logistike,
- konstrukcija broda za zaštitu okoliša i uštede materijala,
- globalno zatopljenje, briga za buduće naraštaje,
- eksploatacija mineralnih sirovina i zaštita okoliša,
- analiza pokazatelja održivog razvoja, i
- atmosferski aspekti onečišćenja atmosfere.

Bez obzira na činjenicu kako je svega 27 posto od ukupnog broja anketiranih nastavnika eksplicitno navelo teme kojima se bave u nastavi, raznolikost odgovora potvrđuje činjenicu kako se radi o iznimno složenoj i kompleksnoj problematici koja se odnosi na svaki pojedini segment ljudskog djelovanja. Istovremeno, ovaj nalaz ukazuje kako su sveučilišni nastavnici ne samo prepoznali problematiku, već u hrvatskoj znanosti već sada postoji jedan veliki potencijal za daljnji razvoj ovog područja u budućnosti.

Drugo pitanje je glasilo: „*Ukoliko program kolegija kojega predajete ne sadržava teme održivog razvoja, smatrate li da bi ih trebalo implementirati i ako da koje?*“

Na ovo pitanje odgovorilo je ukupno 21,6 posto ispitanika, od ukupnog broja anketiranih sveučilišnih nastavnika (Tablica 28).

	da	ne	ne znam	ostalo
frekvencije	51	46	5	6

Tablica 28. Procjena nastavnika na pitanje trebaju li implementirati sadržaje održivog razvoja u vlastiti kolegij

Većina, 51 nastavnik smatra da bi teme održivog razvoja mogao implementirati u nastavu, a neki od njih eksplicitno navode u kojem smjeru idu razmišljanja. Primjerice: međudisciplinarnе teme o održivom razvoju, međugeneracijska solidarnost, očuvanje okoliša, odgovorno ponašanje, uloga medija u promociji održivosti, prevencija bolesti, u sklopu područja europskih politika i sl. Jedan od indikativnih pokazatelja može se naći u sljedećim odgovorima: *Mislim da se radi o pogledu na život, a to se može integrirati u gotovo svaki nastavni sadržaj. Nije potrebno inzistirati na izdvojenim jedinicama. Ili, „U svakoj promatranoj proizvodnji bi ih trebalo implementirati kako bi studenti dobili uvid u važnost održivog razvoja. Treba im prikazati pozitivne i negativne strane održivog razvoja te koji je njihov utjecaj na promatranu proizvodnju.*

Dio nastavnika, iako načelno smatra da bi teme trebali integrirati u nastavu, smatra da je ovu problematiku teško implementirati, odnosno da je riječ o kompliciranoj problematici ili smatra da problematiku održivog razvoja (ne)poznata samo na razini osnovnih informacija.

Ukupno je 46 sveučilišnih nastavnika odgovorilo kako smatra da problematiku održivosti ne treba(ju) integrirati u kolegiji. Najčešći odgovori sugeriraju da se radi o specifičnim kolegijima unutar kojih nije moguće implementirati sadržaje održivosti, stoga nastavnici smatraju da je problematiku potrebno integrirati u zasebne kolegije. Drugim riječima, odgovori sugeriraju kako nastavnici koji smatraju da ne postoji prostor za integraciju problematike održivosti u njihove kolegije, istovremeno podržavaju integriranje problematike u druge kolegije.

Dio ispitanika (5) smatra da ne može ocijeniti jer nema dovoljno informacija ili nema dovoljno znanja, odnosno smatra da bi to bilo *teško*. Sljedeći odgovor dobro reprezentira navedenu skupinu ispitanika: *ovaj trenutak ne vidim kako bi se konkretno teme vezane uz održivi razvoj mogle implementirati u program kolegija kojeg predajem; razloge tome vidim u naravi njegova sadržaja, ali i vlastitom nedostatnom znanju iz područja koje obuhvaća održivi razvoj. Sigurna sam da bi se pomnom pripremom mogle pronaći određene poveznice i potaknuti rasprava ili makar ukazati na njihovo postojanje za sve kojima bi to privuklo pažnju za samostalno proučavanje.*

Zatim je uslijedilo pitanje vezano uz povezanost problematike održivog razvoja i istraživanja. I ovdje su postavljena dva pitanja otvorenog tipa, iz istog razloga,

ispitanicima se nije željelo sugerirati eventualne odgovore. Odnosno, kako do sada još nije bilo istraživanja u ovom području, htjelo se dobiti uvid koja područja nastavnici istražuju unutar ove problematike i ako ne istražuju, smatraju li da bi trebali.

Stoga je postavljeno pitanje glasilo: *Ukoliko obrađujete teme održivog razvoja u Vašim istraživanjima, molimo navedite koje?*“ Na navedeno pitanje odgovorilo je ukupno 144 nastavnika (Tablica 29).

Navedene teme koje nastavnici istražuju većim dijelom korespondiraju s temama koje obrađuju u sklopu svojih kolegija. Treba napomenuti kako se radi o vrlo proizvoljnoj podijeli jer nastavnici često navode nekoliko područja istraživanja ili navode sasvim specifične teme pa ih je teško razvrstati u osmišljene kategorije. Time se ovi podaci trebaju tumačiti na općenitoj razini kao smjernice analize, jer je u kategoriju Ostalo ušlo 66 odgovora.

Načelno, najzastupljenije su teme socio-kulturnih vrijednosti (17) i teme okoliša (14).

	frekvencija
Kulturna raznolikost, ljudska prava, ravnopravnost spolova, aktivno građanstvo, razvoj civilnog društva, odgovorno ponašanje	17
Obnovljivi izvori energije i obnovljive sirovine, energetska učinkovitost, energetska planiranje,	14
Ekonomija, zaštita potrošača, zeleni marketing, održivo poslovanje, održivo poduzetništvo, povezanost ekonomije i ekologije, gospodarska pitanja održivog razvoja, kakvoća poslovanja, ekološki dizajn, ruralno poduzetništvo, strateško planiranje (lokalno i regionalno)	12
Zaštita okoliša	8
Briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi	8
Ekologija, znanosti okoliša	7
Turizam i održivost	7
Ekološka poljoprivreda, organska proizvodnja hrane, autohtone biljne vrste	3
Etika, bioetika, poslovna etika, odgovornost, moralna odgovornost,	1
Socijalna politika, borba protiv siromaštva, stanovništvo i okoliš	1
Ostalo: različiti specifični aspekti iz područja tehničkih, prirodnih, društvenih i humanističkih znanosti	66

Tablica 29. Teme održivog razvoja koje istražuju sveučilišni nastavnici

Sljedeće potpitanje je glasilo: *„Ukoliko ne istražujete teme održivog razvoja, smatrate li da bi ih trebalo istraživati i koje?“*

Na navedeno pitanje odgovorilo je ukupno 102 sveučilišnih nastavnika, od čega 50 smatra da bi navedene teme trebalo istraživati. Međutim, njihovi odgovori sugeriraju da pitanje nije bilo jednoznačno postavljeno, s obzirom da dio njih smatra da bi se teme trebale istraživati, ali da tematika treba biti prepuštena stručnjacima. No, svedjedno, veći dio smatra da bi se mogli baviti navedenom problematikom i da mogu održivi razvoj uključiti u postojeća istraživanja.

Dio odgovora sličan je prethodnima, ali se ipak ovdje iznosi dio njih kako bi se dobio uvid u odgovore. Navedeni nastavnici smatraju da mogu uklopiti problematiku održivog razvoja unutar postojećih istraživanja iako do sada to nije bio dio njihovih interesa.

Odgovori su sljedeći: bolest jedinke, biopsihosocijalna dobit; aktivno građanstvo, socijalni aktivizam; zaštita okoliša i briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi; konstrukcije za zaštitu okoliša i uštede materijala; obnovljiva gradnja, ekologija, zaštita okoliša; održivost pojedinih jezika; recikliranje; alternativni izvori energije; ljudska prava; kulturna raznolikost; ravnopravnost spolova; održivi uzgoj autohtonih pasmina domaćih života; društveno odgovorno poslovanje poslovnih subjekata; utjecaj eksploatacije pojedinih mineralnih sirovina na prirodnu ravnotežu okoliša; utjecaj razvoja nanotehnologija na održivi razvoj; odnos kulturnog pamćenja (problemi identiteta) i njegova spajanja s potrebama suvremenog života; jezični i kulturni identiteti; zelena logistika; aktivna uloga medija u promoviranju vrijednosti održivog razvoja; utjecaj ulaganja u održivi razvoj na dugoročni profit tvrtke, na zadovoljstvo djelatnika; ekonomska logika proizvodnje hrane; odnos menadžera i sveučilišnih profesora prema ovoj temi.

Osim ovih tema od kojih se, uvjetno rečeno, neke promatraju kroz usku specijalizaciju, neki ispitanici promišljaju interdisciplinarno. Primjerice sljedeći odgovor ukazuje na takav pristup: *u okviru istraživanja krša potrebno je pažljivo sagledati sve interakcije ljudskih zahvata na okoliš, posebno imajući u visu naseljenost krša i ekonomske interese lokalnih zajednica.*

Dio nastavnika kao i kod odgovora vezanih za integraciju problematike održivosti u kolegije koje podučavaju, tako i ovdje kada je riječ o integraciji problematike održivosti u vlastita istraživanja, ocjenjuje da nije moguće integrirati teme zbog specifičnosti discipline, jer nije vezano za struku ($f=43$).

Jedan od ciljeva istraživanja također je bio doznati jesu li studenti završnih godina Sveučilišta u Rijeci slušali tijekom svog studija neku od tema, točnije bilo koju temu održivog razvoja. Stoga je i jedno od pitanja u upitniku za studente završnih godina glasilo: *Jeste li tijekom studija slušali neki kolegij u kojem su se obrađivale teme održivog razvoja/održivosti?*

Od ukupno 305 studenata koji su odgovorili na ovo pitanje 52,5 posto ocijenilo je da jesu tijekom studija slušali kolegij u kojem su se obrađivale teme održivog razvoja odnosno održivosti, dok 47,5 posto studenata nikada nije čulo niti jednu temu koju bi direktno povezali s problematikom održivosti⁶³ (Tablica 30.).

Jeste li tijekom studija slušali neki kolegij u kojem su se obrađivale teme održivog razvoja/održivosti?		f	%
1.	Da	160	52,5
2.	Ne	145	47,5
	Bez odgovora	2	0,7
	Ukupno	307	100,0

Tablica 30. Odgovori studenata završnih godina studija Sveučilišta u Rijeci na pitanje o odslušanim kolegijima, odnosno tema vezanih uz problematiku održivosti

Pošlo se od pretpostavke da je problematiku održivosti lakše integrirati u neka područja u odnosu na druga, stoga je postavljena hipoteza o povezanosti varijable znanstvenog područja u kojem studenti studiraju i varijable odslušan kolegij u kojem su se obrađivale teme održivosti.

Hi kvadrat testom utvrđena je povezanost između varijabli⁶⁴, pritom ispitanici s Medicinskog fakulteta tijekom studija nisu čuli niti jednu riječ o održivosti, osim izuzetka troje ispitanika. Što se tiče druga dva područja, vidljivo je kako je podjednaka raspodjela između društvenog, humanističkog i interdisciplinarnog područja i tehničkog i prirodnog. Ovdje je, naime, 63 posto, odnosno 62 posto tijekom svog studija učilo o nekim područjima održivosti, ali i u toj populaciji nešto više od trećine ispitanika nije učilo o navedenoj problematici.

Zbog jasnijeg pregleda prilaže se i Tablica 31. prema znanstvenom području studiranja.

⁶³ Ovdje treba uzeti u obzir da se anketiranje stavova studenata Sveučilišta u Rijeci provodilo početkom akademske godine 2010/11. pa treba ostaviti prostora pretpostavci da će možda netko od njih tijekom završne godine ipak slušati neke sadržaje održivosti. To se moglo i pročitati iz odgovora jednog ispitanika s Medicinskog fakulteta koji je naglasio kako ove godine trebaju slušati kolegij „Zaštita okoliša“ pa očekuje da će se kroz taj kolegij dotaknuti problematike održivog razvoja.

⁶⁴ $\chi^2 = 54,839$ df=2, p < 0,0001, CV= 0,424, p < 0,0001

		kolegij		ukupno	
		da	ne		
Znanstveno područje	1 društveno, humanističko i interdisciplinarno	f	97	58	155
		%	62,6%	37,4%	100,0%
	2 tehničko i prirodno	f	60	38	98
		%	61,2%	38,8%	100,0%
	3 medicina	f	3	49	52
		%	5,8%	94,2%	100,0%
Ukupno	f	160	145	305	
	%	52,5%	47,5%	100,0%	

Tablica 31 Znanstveno područje studija

Studentima zadnjih godina također je postavljeno otvoreno pitanje u kojem se od njih tražilo da upišu naziv kolegija i teme koje su obrađivali unutar pojedinog kolegija vezano uz problematiku održivosti. Na to pitanje odgovorilo je 147 ispitanika od ukupno 160 koji su se izjasnili da su slušali navedenu problematiku (Tablica 32.).

	f
Pedagoška ekologija	27
Opća pedagogija	20
Upravljanje obalnim područjem	15
Ekonomika i politika zaštite okoliša	14
Odgoj i obrazovanje za civilno društvo	12
Elektroenergetski sustavi (tehnologije i održivi razvoj, zaštita okoliša)	8
Mikrosustav i makrosustav Europske Unije	8
Izvori energije, obnovljivi izvori energije	6
Zaštita okoliša	6
Gospodarenje vodama	5
Europska dimenzija u obrazovanju	4
Gospodarstvo Hrvatske	3
Teorija oblikovanja i teorija prostora, ekologija	3
Obrazovna politika	2
Urbani vodni sustavi	2
Ustavno pravo, Pravo zaštite morskog okoliša	2
Geologija	1

Pravo zaštite morskog okoliša	1
Teorija i tehnologija betona, seminarski rad na temu "zeleni beton"	1
"Ne sjećam se više"	6

Tablica 32. Odslušani kolegiji u sklopu kojeg su se obrađivale teme održivog razvoja: uzorak studenata završnih godina Sveučilišta u Rijeci

Rezultati jasno ukazuju kako su se, u većini slučajeva, na odslušanim kolegijima predavale teme vezane uz pojedini studijski program i partikularno se zahvaćala problematika održivosti kroz pojedine teme. Ovaj rezultat i nije neočekivan kada se zna da na sveučilištima u Hrvatskoj nisu razvijeni ni studijski programi niti je primijenjen interdisciplinarni pristup u podučavanju o ovoj problematici.

Za one ispitanike koji tijekom studija nisu slušali kolegij vezan uz problematiku održivosti postavljeno je pitanje „smatraju li da bi se te teme trebale podučavati i ako da, koje“.

Na to pitanje odgovorilo je ukupno 88 ispitanika od 145 koji su potvrdili da nisu slušali sadržaje održivosti. Od navedenog broja ispitanika dominira odgovor da bi trebalo uključiti sadržaje obrazovanja za održivi razvoj (22,8%), 9,7 posto smatra da ne treba uključivati ovu problematiku u kurikulum, dok 4,9 posto ne zna, dok su tri ispitanika ušla u kategoriju ostalo.

Tako se među odgovorima u kategoriji „da, trebalo bi implementirati“ mogu naći oni koji sugeriraju da ispitanici ovaj sadržaj prepoznaju kako visoko vrijedan i smatraju da bi svakako trebalo postati dio kurikuluma. Posebno valja istaknuti da studenti naglašavaju kako bi trebalo odabrati one teme koji su istovremeno vezane uz praksu i održivi razvoj, ili drugim riječima, praksu održivog razvoja. Studenti s ekonomskog studija smatraju kako bi problematiku moglo povezati s ekonomskim predmetima, a jedan ispitanik navodi: *u povijest bi se moglo jako lijepo implementirati ova problematika*. Studenti također naglašavaju, odnosno prepoznaju važnost osvješćivanja problema okoliša, siromaštva i prava ljudi, smatraju da im je potrebna edukacija o tome što sve svakodnevno zagađujemo, a ne znamo ili toga nismo svjesni. U svakom slučaju, prisutna je i potreba za edukacijom u području zaštite okoliša, obnovljivih izvora energije, upravljanja prirodnim resursima, odgojem i obrazovanjem za civilno društvo, održivost dijalektalnih govora itd.

Studenti koji su zauzeli negativan stav smatraju između ostalog da „to nama ne treba“ ili smatraju da odgoj i obrazovanje za održivi razvoj treba usaditi od malena, jer je to razdoblje unutar kojeg se formiraju karakteristike ličnosti, vrijednosti i stavovi, a na fakultetu integrirati samo u nekim manjim područjima.

U kategoriji ostalog ušao je, između ostalog, i komentar jednog studenta koji kaže da se održivi razvoj spominjao kao cilj, ali o tome što je održivi razvoj i kako ga postići nitko nije govorio. Drugi ispitanik smatra da s obzirom na područje studiranja (Pravni fakultet) ne vidi mogućnost integracije navedene problematike u kolegije na studij.

Izravan poticaj za uključivanje populacije studenata u istraživanje bio je nalaz dobiven u istraživanju stavova sveučilišnih nastavnika. Naime, nastavnici su rekli da bi najveća motivacija za implementiranje sadržaja obrazovanja za održivi razvoj bila zainteresiranost studenata za ovu problematiku. Kako nije poznato postoje li mehanizmi kojima nastavnici propituju zainteresiranost studenata za ovu ili bilo koju drugu problematiku, odnosno uključuju li studente prilikom planiranja i osmišljavanja kurikuluma, provedeno je dodatno istraživanje o stavovima studenata. Jedan od temeljnih ciljeva bio je doznati jesu li ili nisu studenti Sveučilišta u Rijeci zainteresirani za studije u održivosti (stjecanje diplome) te, dodatno, jesu li ili nisu studenti zainteresirani za uključivanje određenih područja održivosti u njihov studijski program.

Jedno pitanje u upitniku tražilo je od njih da ocijene u slučaju da se sada nalaze pred izborom svog studija koliko bi bili zainteresirani za navedene razine studija iz područja održivog razvoja. Studenti su procjenjivali na ljestvici od 1 do 5 (uopće nisam zainteresiran/a do u potpunosti zainteresiran/a) (Tablica 33.).

U potpunosti zainteresiranih studenata je između 7,4 posto i 17 posto, pri čemu se najmanji postotak odnosi na stručni studij, a najviši postotak na preddiplomski studij. Kumulativni postotak zainteresiranih i u potpunosti zainteresiranih studenata je između 30 posto i 49 posto.

		Uopće nisam zainteresiran/a	Nezainteresiran/a	Niti zainteresiran/a niti nezainteresiran/a	Zainteresiran/a	U potpunosti zainteresiran/a	M	SD
		%						
1.	Preddiplomski studij	13,2	10,6	27,5	31,8	16,9	3,29	1,244
2.	Diplomski studij	13	11,7	28,4	30,9	16,1	3,25	1,234
3.	Stručni studij	19	15,9	35,2	22,4	7,4	2,83	1,19
4.	Doktorski studij	19,8	14,3	30,2	20,2	15,5	2,97	1,326

Tablica 33. Zainteresiranost studenata Sveučilišta u Rijeci za niže navedene razine studija iz područja održivog razvoja (%)

Drugim riječima, svaki drugi student Sveučilišta u Rijeci zainteresiran je za stjecanje stupnja prvostupnika iz područja održivosti. Za razinu diplomskog studija zainteresirano je 47 posto, a za stjecanje stupnja doktora znanosti u području održivosti zainteresirano je 36 posto studenata Sveučilišta u Rijeci. Ovi rezultati su vrlo ohrabrujući i mogu poslužiti upravljačkim elitama kao indikator prilikom planiranja budućih studijskih programa.

Kumulativni postotak studenata koji nisu zainteresirani za stjecanje stupnja obrazovanja u području održivosti kreće se između 24 posto i 35 posto, dok se postotak neopredijeljenih kreće između 27 posto i 35.

U odnosu na statistički značajnije razlike u prosječnim odgovorima studenata razlika je dobivena na sljedećim tvrdnjama (*vidjeti Prilog 2.5.*): studentice su iskazale veći interes za razinu diplomskog, stručnog i doktorskog studija u odnosu na studente.

Za preddiplomski studij zainteresiraniji su studenti društveno-humanističkog i umjetničkog područja u odnosu na studente s Medicinskog fakulteta. Oni su također iskazali i veći interes za diplomski i stručni studij u odnosu na studente s područja prirodnih i tehničkih znanosti i Medicinskog fakulteta. S druge strane studenti s Medicinskog fakulteta i s područja društveno-humanističkog i umjetničkog područja iskazali su veći interes za doktorski studij u odnosu na studente s prirodnog i tehničkog područja.

Studenti čija majka ima završen doktorat znanosti iskazali su manje zanimanje za stručni studij u odnosu na studente čija majka ima (ne)završenu osnovnu školu, dok između ostalih grupa razlike nema.

Za diplomski i doktorski studij veći interes su iskazali studenti koji ocjenjuju vlastitu kvalitetu življenja lošijom u odnosu na one koji ocjenjuju kvalitetu življenja podjednakom u odnosu na većinu drugih ljudi.

Međutim, izračunate veličine efekta (parcijalni η^2) ukazuju da se radi o slaboj povezanosti među varijablama pa se može tvrditi da se radi o relativno homogenoj strukturi stavova studenata na ovom pitanju.

Razlika nema s obzirom na stupanj obrazovanja oca, prosječan uspjeh i godine studija.

Studentima je dodatno bio ponuđen niz od ukupno 42 teme koje se mogu promatrati i analizirati sa stajališta održivosti, pa su na ljestvici od 1 do 5 (uopće nisam zainteresiran do u potpunosti sam zainteresiran) ocijenili jesu li ili nisu zainteresirani za uvođenje navedene problematike u njihov trenutni studijski program (Tablica 34.).

Dijelom je porazan podatak da je za tek dvije teme (ljudska prava i iskorjenjivanje siromaštva i gladi) zainteresirano više od dvije trećine anketiranih. Primjerice, u sličnom istraživanju koje je 2009. provelo University of British Columbia na stavovima studenata za 7 najzanimljivih tema interes je iskazalo između 82% i 75%. Odabrane teme su bile bliže ekološkom pristupu održivosti: održivi transport, obnovljivi izvori energije i energetska efikasnost, održivi razvoj zajednica, kvaliteta vode i zraka, održiva infrastruktura, održivi gradovi i klimatske promjene (Academic Programs Working Group, 2009)⁶⁵.

Za analizu podataka zatim je uzeta provizorna granica od 50% na više. Drugim riječima, teme koje zanimaju između 63% i 50% studenata su kako slijedi: *siromaštvo i razvoj, sigurnost hrane, ravnopravnost spolova, djelovanje u kriznim situacijama, briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi, klimatske promjene i utjecaj na budućnost društva, kvaliteta vode i zraka, sigurnost okoliša, tehnologije i održivi razvoj, kulturna raznolikost, obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost i nutricionizam, zdravlje i okoliš*. Veseli ipak što su ovo temeljne teme i problemi održivog razvoja pa se može reći da postoji određeni potencijal u mladim ljudima koji su ipak prepoznali da obrazovanje (za održivi razvoj) znači puno više od specijalizacije unutar usko strukovnih znanja.

Kada se pogledaju teme koje nalaze na začelju liste, vidljivo je da je otprilike tek svaki četvrti student zainteresiran za aktivno građanstvo i bioetiku, što je porazan nalaz. Bioetika je jedna od temeljnih disciplina etika u kojoj se promišlja o posljedicama ljudskog djelovanja, a aktivno građanstvo danas postaje temeljni preduvjet zdrave i održive lokalne zajednice i društva općenito.

Zadnja na listi je problematika Politike okoliša, za koju je zainteresirano svega 23 posto anketiranih studenata, ali to se ipak možda može tumačiti kao prestručnu temu, koja bi s obzirom da je riječ o populaciji studenata Sveučilišta u Rijeci mogla zanimati prvenstveno buduće pravnike.

⁶⁵ Iako, obzirom da su se podaci prikupljali putem mrežne ankete moguće je da su nešto zainteresiraniji studenti ispunjavali upitnik. Poziv je bio upućen prema 27 000 studenta koji studiraju na UBC-a, 703 ih je pristupilo popunjavanju, a ukupno je 635 u potpunosti popunilo anketni upitnik, što čini svega 2,3% ukupno anketirane populacije studenta. S druge strane, u istraživanju na stavovima studenata Sveučilišta u Rijeci primijenjena je metoda grupnog anketiranja na satu pa su zasigurno zahvaćeni i oni studenti koji vjerojatno, s obzirom na njihovu nezainteresiranost za problematiku održivog razvoja, ne bi popunjavali mrežnu anketu.

		Uopće nisam zainteresiran/a + Nezainteresiran/a	Niti zainteresiran/a niti nezainteresiran/a	Zainteresiran/a + U potpunosti zainteresiran/a	M	SD
		%				
20.	Ljudska prava	12,1	17,8	70,1	3,86	1,13
16.	Iskorjenjivanje siromaštva i gladi	13,9	19,8	66,2	3,75	1,139
40.	Siromaštvo i razvoj	14	22,6	63,4	3,7	1,128
38.	Sigurnost hrane	16,2	21,1	62,7	3,69	1,169
37.	Ravnopravnost spolova	18,9	20,5	60,7	3,65	1,273
8.	Djelovanje u kriznim situacijama	14,1	25,4	60,5	3,6	1,064
7.	Briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi	17,5	22,1	60,3	3,57	1,147
17.	Klimatske promjene i utjecaj na budućnost društva	16,5	25,2	58,3	3,56	1,127
19.	Kvaliteta vode i zraka	16,2	27,3	56,6	3,56	1,124
39.	Sigurnost okoliša	18,1	26,1	55,8	3,52	1,154
41.	Tehnologije i održivi razvoj	16,8	28,9	54,2	3,53	1,144
18.	Kulturna raznolikost	21,7	26,7	51,6	3,41	1,199
23.	Obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost	21,2	27,9	50,9	3,43	1,197
22.	Nutricionizam, zdravlje i okoliš	21,9	28,2	49,8	3,4	1,2
29.	Održivi turizam	24	28,2	47,7	3,27	1,159
21.	Nove tehnologije održive gradnje	21,8	31	47,1	3,36	1,17
6.	Biznis, održivost i korporativna odgovornost	27	26	46,9	3,2	1,188
13.	Ekotoksiologija, onečišćenje i zdravlje okoliša	28,3	28,6	43,1	3,16	1,163
11.	Ekološki (zeleni) dizajn i građenje	29,2	28,9	41,8	3,16	1,22
2.	Arhitektura i održivi razvoj	32,1	27,3	40,5	3,03	1,15
24.	Obrazovanje za kulturu mira	27,9	32,2	39,9	3,16	1,198
25.	Održiva infrastruktura (voda, otpad, energija)	26,9	33,8	39,3	3,14	1,164
14.	Globalizacija i internacionalna trgovina/ razmjena	29,4	31,9	38,6	3,09	1,16
10.	Ekološka pravednost	29	32,5	38,5	3,07	1,122

33.	Organska proizvodnja hrane	31,7	30	38,3	3,07	1,229
26.	Održivi gradovi	25,8	36,2	38,1	3,12	1,125
15.	Globalno upravljanje i održivost	30,2	33,7	36,1	3,03	1,159
30.	Održivo upravljanje obalnim pojasom	30,3	33,5	36,1	3,05	1,159
36.	Pravo okoliša	31,3	33,1	35,6	3,03	1,192
27.	Održivi razvoj lokalne zajednice	27,4	38,6	33,9	3,03	1,09
12.	Ekonomika okoliša	33,3	34,8	31,9	2,96	1,137
5.	Bioraznolikost, okolišni sustavi i konzervacija	38,1	31,5	30,4	2,82	1,158
32.	Okoliš i internacionalni razvoj	32,4	38,3	29,3	2,91	1,091
31.	Održivo upravljanje/gospodarenje (poljoprivrednim) tlom, zaštita tla	36,1	35,3	28,7	2,86	1,133
28.	Održivi transport	33,9	38,4	27,7	2,87	1,075
9.	Ekoinženjerstvo	41,2	31,2	27,5	2,76	1,156
1.	Aktivno građanstvo	34,6	39,2	26,1	2,8	1,079
3.	Bioekonomija, biomaterijali, bioraфинiranje	46,7	27,1	26,1	2,62	1,182
4.	Bioetika	46,6	27,7	25,6	2,62	1,185
35.	Pomorstvo i promet u funkciji održivog razvoja	40,1	35,1	24,7	2,77	1,154
34.	Politika okoliša	37,9	38,5	23,5	2,76	1,111

Tablica 34. Procjena (ne)zainteresirani studenata za uključivanje niže navedenih područja održivosti u studijski program

Što se tiče razlika u prosječnim odgovorima studenata, razlika je dobivena na gotovo svim nezavisnim varijablama (*detaljniju statistiku vidjeti u Prilogu 2.5.*), osim s obzirom na varijablu ocjene kvalitete življenja.

Najviše razlika je dobiveno s obzirom na nezavisnu varijablu godina studija i znanstveno područje studiranja. Pritom na svim varijablama gdje je dobivena razlika studenti zadnjih godina iskazuju statistički značajno višu prosječnu zainteresiranost za ponuđene sadržaje u odnosu na studente prve godine⁶⁶. Ovaj nalaz se može tumačiti kroz prizmu obrazovanja općenito⁶⁷, naime prva godina je na određeni način uvijek bila eliminacijska godina pa obrazovanje općenito nastavljaju oni, ako se tako može reći, koji su zainteresiraniji ili motiviraniji za obrazovanje. Moguće je i da je tijekom godina narastao interes za ova područja,

⁶⁶ Razlike nema na varijablama: ljudska prava, nove tehnologije održive gradnje, obrazovanje za kulturu mira, održivi turizam, ravnopravnost spolova, sigurnost hrane, sigurnost okoliša, siromaštvo i razvoj.

⁶⁷ Pritom naravno nije riječ o uzročno-posljedičnom odnosu.

koja su možda bila manje zastupljena u visokoškolskom kurikulumu. Što se tiče varijable znanstvenog područja studiranja studenti određenog područja birali su u pravilu teme bliže njihovom području studiranja.

U nastavku se prikazuju dobivene razlike s obzirom na druge nezavisne varijable.

Za aktivno građanstvo zainteresirane su studentice, studenti društveno-humanističkog i interdisciplinarnog područja (DHI) u odnosu na studente prirodnog i tehničkog područja (PT), studenti čija majka ima (ne)završenu osnovnu školu u odnosu na završenu srednju. Arhitekturu i održivi razvoj najviše zanima studente PT područja, manje DHI područja, a najmanje studente s medicinskog područja (M), studenti čiji otac ima (ne)završenu osnovnu školu u odnosu na završenu srednju odnosno, višu ili visoku školu. Bioekonomiju, biomaterijale, biorafiniranje više zanima studente koji prolaze s odličnim u odnosu na one s vrlo dobrim uspjehom. Za bioetiku su zainteresirane studentice, studenti s M područja, u odnosu na druga dva područja studiranja, a više zanima i studente koji prolaze s odličnim u odnosu na one s vrlo dobrim odnosno dovoljnim uspjehom. Bioraznolikost, okolišni sustavi i konzervacija zanimaju studentice, a najmanje su zainteresirani studenti koji prolaze s dovoljnim uspjehom u odnosu na preostale tri grupe. Biznis, održivost i korporativna odgovornost najmanje zanima studente s M područja, u odnosu na druga dva područja studiranja. Briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi zanima studentice i studente s M područja, slijede i DHI područje te PT područje. Djelovanje u kriznim situacijama zanima studentice te studente M i DHI područja, u odnosu na PT. Ekološka pravednost zanima više studentice, studente i studente s DHI u odnosu na PT- Ekološki (zeleni) dizajn i građenje prepoznali su studenti s PT u odnosu na studente s M područja, dok ekotoksiologija, onečišćenje i zdravlje okoliša zanimaju studentice i studente s medicinskog, odnosno DHI područja. Globalizacija i internacionalna trgovina/razmjena najviše zanima DHI, zatim PT, najmanje studente s M područja. Iskorjenjivanje siromaštva i gladi zanima ponovno studentice, s DHI i M područja, u odnosu na PT, studente čija majka ima (ne)završenu osnovnu školu u odnosu na završenu višu ili visoku školu. Za klimatske promjene i utjecaj na budućnost društva zainteresirane su studentice. Za kulturnu raznolikost zainteresirane su studentice s DHI i M područja, u odnosu na PT, dok ljudska prava zanima studentice s DHI, manje s M područja i najmanje u odnosu na PT te studente čija majka ima (ne)završenu osnovnu školu u odnosu na završenu višu ili visoku školu. Nove tehnologije održive gradnje podržavaju studenti, PT u odnosu na druga dva područja, više zanima studente koji prolaze s dobrim, u odnosu na one s vrlo dobrim ili izvrsnim uspjehom.

Nutricionizam, zdravlje i okoliš zanima studentice, PT manje u odnosu na druga dva područja, najmanje zanima učenike s dovoljnim uspjehom u odnosu na ostale. Obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost više zanimaju studente i one koji prolaze s dobrim u odnosu na one s vrlo dobrim i izvrsnim uspjehom.

Za obrazovanje za kulturu mira zainteresirane su studentice, s područja DHI, manje M, najmanje PT, studenti čija majka ima (ne)završenu osnovnu školu u odnosu na završenu srednju odnosno, višu ili visoku školu te više zanima studente koji prolaze s vrlo dobrim u odnosu na one s dobrim uspjehom.

Održiva infrastruktura (voda, otpad, energija) zanima studente s područja PT znanosti u odnosu na druga dva područja kao i problematika održivih gradova koja više zanima područja PT znanosti u odnosu na druga dva područja. Održivi razvoj lokalne zajednice manje zanima studente s M područja u odnosu na druga dva, kao i studente čija majka ima (ne)završenu osnovnu školu u odnosu na završenu srednju odnosno, višu ili visoku školu.

Za održivi transport zainteresirani su studenti više nego studentice, a održivi turizam najviše zanima studente s DHI, manje s PT područja i najmanje u odnosu na M područje. Održivo upravljanje obalnim pojasom, najmanje zanima M u odnosu na druga dva područja. Organska proizvodnja hrane zanima studentice, studente s M područja, manje DHI i najmanje PT. Za politiku okoliša zainteresirane su studentice s DHI u odnosu na PT. Pomorstvo i promet u funkciji održivog razvoja zanima studente s PT područja u odnosu na druga dva, više zanima studente koji prolaze s dobrim u odnosu na one s vrlo dobrim i izvrsnim uspjehom. Pravo okoliša pak zanima studentice i one s DHI područja u odnosu na PT. Za ravnopravnost spolova zainteresirane su studentice, a najmanje PT, u odnosu na druga dva. Sigurnost hrane i sigurnost okoliša prepoznale su studentice, a najmanje zanima PT, u odnosu na druga dva područja. Siromaštvo i razvoj također zanima studentice, kao i studente čija majka ima (ne)završenu osnovnu školu u odnosu na ostale tri kategorije a najmanje PT, u odnosu na druga dva. Za tehnologije i održivi razvoj zainteresirani su studenti, najviše s PT, u odnosu na druga dva, studenti čija otac ima završenu srednju u odnosu na one s višim ili visokim stupnjem obrazovanja, više zanima studente koji prolaze s dobrim u odnosu na one s vrlo dobrim i izvrsnim uspjehom.

Iz dobivene analize može se zaključiti kako su varijable godina studija, spol i znanstveno područje najvažnije varijable, na kojima je dobiveno i najviše razlika.

Zaključak

Analiza je pokazala kako su se tijekom 20. st. razvijala dva usporedna procesa: *obrazovanje za okoliš* i *obrazovanje za razvoj* koji su se u konačnici integrirali tijekom posljednja dva desetljeća u obrazovanje za održivi razvoj (Sterling, 2004). Stoga je cilj ovog poglavlja bio ispitati stavove nastavnika o tome što čini sadržaje obrazovanja za održivi razvoj.

Deskriptivni pokazatelji jasno govore kako sve ponuđene teme održivog razvoja sveučilišni nastavnici visoko vrednuju, odnosno percipiraju ih kao iznimno važne. Kako bi se dobio uvid u strukturu stavova, odnosno kako bi se odgovorilo na pitanje može li se govoriti o jednom ili više nezavisnih faktora primijenjena je faktorska analiza. Rezultati sugeriraju postojanje dvaju nezavisnih faktora, prema povijesnom razvoju problematike o kojoj je govorio Sterling (2004). U prvi faktor ulaze za obrazovanje za održivi razvoj važne teme poput ljudskih prava, obrazovanja za kulturu mira, ravnopravnost spolova, kulturna raznolikost, aktivno građanstvo, iskorjenjivanje siromaštva i gladi kao i briga za psihofizičko zdravlje ljudi pa je analogno faktor nazvan *obrazovanje za zdravlje i sociokulturne vrijednosti*. U sklopu drugog faktora za održivi razvoj su važne teme poput obnovljivih izvora energije i energetske učinkovitosti, zaštita okoliša i organska proizvodnja hrane pa je ovaj faktor imenovan *obrazovanje za okoliš*.

Zatim je ispitivano predaju li i/ili istražuju li nastavnici teme održivog razvoja. Suprotno očekivanjima, čak 42,2 posto nastavnika ocjenjuje da u svojim kolegijima obuhvaća, odnosno podučava teme održivog razvoja, dok je 54,4 posto zaokružilo odgovor ne. U odnosu na zastupljenost tema u podučavanju, manji je postotak nastavnika koji se tim temama bavi u okviru svojih istraživanja, 34,6 posto, iako je postotak veći nego što su bila očekivanja istraživača. Razlike u prosječnim odgovorima sugeriraju da se radi o relativno homogenoj strukturi odgovora sveučilišnih nastavnika iako podučavanje i istraživanje obrazovanja za održivi razvoj raste s godinama te je zastupljenije u strukturi inovatora i ranih usvajača.

Nalazi istraživanja ukazuju kako su sveučilišni nastavnici ne samo prepoznali problematiku već u hrvatskoj znanosti postoji jedan veliki potencijal za daljnji razvoj ovog područja u budućnosti.

Iz njihovih otvorenih odgovora na pitanje koje teme podučavaju i istražuju može se iščitati na prvom mjestu raznolikost sadržaja, tema i pristupa, što potvrđuje činjenicu kako se radi o iznimno složenoj i kompleksnoj problematici koja se odnosi na svaki pojedini segment ljudskog djelovanja.

Podjednako interesantni su i odgovori na pitanje ukoliko ne podučavaju i ne istražuju problematiku održivosti smatraju li da bi ih trebalo podučavati i istraživati. Ponovno, rezultati ukazuju na pozitivne tendencije, jer je dio

ispitanika konstatirao koje mogućnosti u podučavanju i istraživanju se otvaraju ukoliko se primijeni koncept održivog razvoja. Naravno, dio odgovora jasno je ukazao na odbacivanje takve mogućnosti jer ispitanici pretežno smatraju da se njihovo znanstveno područje nikako ne može povezati s problematikom održivosti. Njihovi odgovori međutim sugeriraju i zaključak kako bez obzira što smatraju da ne postoji prostor za integraciju problematike održivosti u njihove kolegije, istovremeno podržavaju integriranje problematike u druge kolegije. Dio nastavnika, iako načelno smatra da bi teme trebalo integrirati u nastavu i/ili istraživati, smatra da je riječ o kompliciranoj problematici ili smatra da problematiku održivog razvoja (ne)poznaju samo na razini osnovnih informacija. Upravo ovdje se otvara prostor za djelovanje u smjeru održivosti. Naime, ukoliko se nastavnicima daju alata s kojima mogu raditi u području održivosti, visoke su šanse za implementaciju sadržaja posebno u nastavu.

U prilog činjenici da 42,2 posto nastavnika predaje tematiku održivog razvoja idu i odgovori studenata završnih godina Sveučilišta u Rijeci od koji je 52,5 posto ocijenilo da jesu tijekom studija slušali kolegij u kojem su se obrađivale teme održivog razvoja odnosno održivosti. Ipak, ostaje podatak da preostali studenti nisu čuli ni jednu riječ o održivom razvoju tijekom svog studija. Njima je postavljeno pitanje smatraju da bi se te teme trebale podučavati i ako da, koje. U odgovorima ispitanika dominira pozitivan odgovor i stav kako bi trebalo uključiti sadržaje obrazovanja za održivi razvoj u nastavni kurikulum.

Direktan povod za provođenje istraživanja na stavovima studenata je bio nalaz dobiven u istraživanju stavova sveučilišnih nastavnika koji su naveli kako bi im najveća motivacija za implementiranje sadržaja obrazovanja za održivi razvoj bila zainteresiranost studenata za ovu problematiku. Nije poznato postoje li mehanizmi kojim nastavnici propituju zainteresiranost studenata za ovu ili bilo koju drugu problematiku, odnosno uključuju li studente prilikom planiranja i osmišljavanja kurikuluma te je stoga provedeno navedeno dodatno istraživanje. Jedan od temeljnih ciljeva bio je doznati jesu li ili nisu studenti Sveučilišta u Rijeci zainteresirani za studiranje u području održivosti (stjecanje diplome) te, dodatno, jesu li ili nisu studenti zainteresirani za uključivanje određenih područja održivosti u njihov studijski program.

Njihovi odgovori ukazuju da je svaki drugi student Sveučilišta u Rijeci zainteresiran za stjecanje stupnja prvostupnika iz područja održivosti. Za razinu diplomskog studija zainteresirano je 47 posto, a za stjecanje stupnja doktora znanosti u području obrazovanja zainteresirano je 36 posto studenata Sveučilišta u Rijeci. Ovi rezultati su vrlo važni i ohrabrujući i mogu (trebaju) poslužiti upravljačkim elitama kao indikator prilikom planiranja budućih studijskih programa.

Na pitanje koliko su (ne)zainteresirani za uključivanje pojedinih sadržaja obrazovanja za održivi razvoj u svoj studijski program bile su ponuđene ukupno 42 teme. Za analizu podataka uzeta je provizorna granica od 50 posto naviše. Teme koje zanimaju između 63 posto i 50 posto studenata su kako slijedi: siromaštvo i razvoj, sigurnost hrane, ravnopravnost spolova, djelovanje u kriznim situacijama, briga za psiho-fizičko zdravlje ljudi, klimatske promjene i utjecaj na budućnost društva, kvaliteta vode i zraka, sigurnost okoliša, tehnologije i održivi razvoj, kulturna raznolikost, obnovljivi izvori energije i energetska učinkovitost i nutricionizam, zdravlje i okoliš. Iako su očekivanja istraživača bila optimističnija od dobivenih podataka, ipak se ne mogu i ne smiju relativizirati dobiveni rezultati. Ovi sadržaji su ipak temeljne teme i problemi održivog razvoja pa se može reći da postoji određeni potencijal u mladim ljudima koji su ipak prepoznali da obrazovanje (za održivi razvoj) znači puno više od specijalizacije unutar usko strukovnih znanja.

Na kraju, treba reći da su najveće razlike u prosječnim odgovorima studenata dobivene na varijablama godina studija, spol i znanstveno područje. Studentice i studenti završnih godina češće su iskazivali prosječno veću zainteresiranost za određene teme, a u odnosu na znanstveno područje studenti su birali problematiku održivog razvoja koja je bliska njihovom studijskom programu.

2.7. Kako implementirati sadržaje obrazovanja za održivi razvoj u sveučilišne programe?

U literaturi se mogu naći različiti pristupi o mogućim modelima implementacije održivog razvoja u temeljne akademske djelatnosti (primjerice: Bergmann i sur., 2005; Ferrer-Balas i sur., 2008; Juarez-Najera i sur., 2006; Junyent, Geli de Ciurana, 2008; Kuckartz, 1997; Lozano i Peattite, 2007; Moore, 2005; Thomas i de la Harpe, 2009.). U kontekstu poučavanja čini se kako je najzastupljeniji pristup u kojem se zbog kompleksne i interdisciplinarne problematike održivog razvoja podržava integralan pristup. Drugim riječima, to znači da osim pristupa u kojem se podržava primjerice implementiranje sadržaja kroz zaseban(e) kolegij(e) glasniji su oni koji podržavaju implementaciju problematike održivosti kroz sve studijske sadržaje (kolegije). S obzirom da se radi o relativno novoj problematici koja tek treba zainteresirati kritičnu masu (rana većina) koja će educirati buduće edukatore, razvijaju se pristupi u kojem se traži osnivanje posebnih interdisciplinarnih studija koji će biti posvećeni samo ovoj problematici i producirati kadrove za implementaciju održivog razvoja.

Implementacija bilo koje novine u neki sustav nailazi na određene prepreke. Prilikom integracije održivosti na sveučilišta prepreke se mogu javiti na razini sustava, institucije i na razini pojedinaca, nastavnika. Načelno je moguće reći da

se dio prepreka može povezati s povećanjem opterećenosti nastavnika radnim obvezama, a dio s preopterećenošću obrazovnih kurikuluma općenito. Prve je moguće neutralizirati kreiranjem različitih motivacijskih čimbenika koje mogu pomoći nastavnicima u prihvaćanju i implementiranju sadržaja u nastavu i istraživanju, o čemu će biti više riječi kasnije u radu. Što se tiče preopterećenosti kurikuluma rješenje se nazire u njihovom permanentnom redefiniranju, pri čemu dio „zastarjelih“ nefunkcionalnih sadržaja valja zamjenjivati novim funkcionalnijim⁶⁸.

Stoga se ovaj dio rada bavi analizom stavova sveučilišnih nastavnika, odnosno percepcijom nastavnika o poželjnim modelima implementacije sadržaja obrazovanja za održivi razvoj u nastavu, kao i o preprekama koje su pred njih postavljene. Prvo se analiziraju podaci na deskriptivnoj razini, zatim razlike s obzirom na nezavisne varijable, a na kraju se analiziraju stavovi studenata Sveučilišta u Rijeci i razlike u odnosu na stavove nastavnika.

Ispitanici su na ukupno 8 tvrdnji o modelima obrazovanja za održivi razvoj i preprekama implementacije ocjenjivali svoje slaganje ili neslaganje s navedenim tvrdnjama (1 u potpunosti se ne slažem do 5 u potpunosti se slažem).

Najveću suglasnost sveučilišni nastavnici iskazuju u mišljenju da mladi u prethodnom školovanju ne stječu dovoljno znanja o održivom razvoju (76%), što sugerira zaključak kako misle da bi ta znanja trebali steći na studiju. To potvrđuje visoka suglasnost 63 posto nastavnika s tvrdnjom da bi nastavnici trebali znanja iz održivog razvoja uključivati u izvedbu svojih kolegija. Na tom tragu je i percepcija 64 posto ispitanika kako bi svi sveučilišni nastavnici u izvedbi programa trebali uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici (64%) (Tablica 35.). Međutim, ipak se radi o relativno malom postotku s obzirom da je riječ o vrlo važnom aspektu obrazovanja. Mogući razlozi ovakvom stavu je percepcija dijela ispitanika (26%) koji smatraju da u kolegijima koje izvode nije moguće obrađivati teme održivog razvoja zbog specifičnosti discipline. Drugim riječima, s obzirom da podržavamo stav kako je problematiku održivosti moguće integrirati u sve discipline, potrebno je dalje istraživati koji su konkretni razlozi ovakvom stavu, odnosno je li riječ o ispitanicima koji unaprijed odbacuju ovu problematiku. I stav kako je obrazovanje za održivi razvoj moguće implementirati samo u neke discipline, ne u sve (38%) govori o jednoj ograničenoj percepciji razumijevanja održivosti. Jedan od problema koji se javlja kada govorimo o dodatnim sadržajima i aktivnostima, odnosno zahtjevima koji se javljaju pred akademskom profesijom svakako je i opterećenost nastavnika raznim obvezama pa tako čak 16 posto ocjenjuje da sveučilišne nastavnike ništa ne može motivirati

⁶⁸ Važno je napomenuti da postojeći sadržaji zapravo podržavaju neodrživost.

na integraciju obrazovanja za održivi razvoj zbog preopterećenosti obvezama⁶⁹. Posebno se to ogleda u percepciji kako su kurikulumi na visokoškolskim ustanovama preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja, s čime se slaže 36 posto nastavnika. Međutim, analiza literature je pokazala kako integracija obrazovanja za održivi razvoj zahtjeva jedna zaokret u pristupu te se ne traži dodavanje sadržaja već ponovno osmišljavanje kurikuluma i integriranje sadržaja održivosti u novi kurikulum. Drugim riječima, radi se o fundamentalnim i korjenitim promjenama koje od nastavnika traže da ponovno promisle predmet(e) podučavanja i istraživanja i da na drugačiji način pristupe svom radu. Ovaj pristup ogleda se u promjeni na nekoliko razina, kako podučavamo, kako istražujemo i koje su praktične i etičke posljedice ovih aktivnosti.

Također je postavljeno i pitanje koji modeli obrazovanja su prihvatljivi nastavnicima? Čini se da su nastavnici skloni stavu kako u svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja (40%), dok 25 posto odbacuje ovaj pristup, a 35 posto ne može ocijeniti. S druge strane, postoji potencijal u percepciji kako je potrebno osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci i edukatori za održivi razvoj, što je podržalo 30 posto nastavnika.

		Uopće se ne slažem + Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se + U potpunosti se slažem	M	SD
		%				
1.	Svi sveučilišni nastavnici bi u izvedbi programa trebali uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici.	11,6	24,5	63,9	3,69	0,961
6.	U svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja.	24,8	34,9	40,3	3,2	1,082
4.	Obrazovanje za održivi razvoj moguće je implementirati samo u nekim disciplinama, ne u svima.	36,5	25,5	37,9	2,99	1,099

⁶⁹ Kasnije u radu se razmatraju mogući čimbenici koji bi mogli potaknuti nastavnike na okretanje novim zahtjevima.

3.	Kurikulumi na visokoškolskim ustanovama su preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja.	35,8	28,2	36	2,96	1,08
7.	Potrebno je osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci i edukatori za održivi razvoj.	36,1	34,2	29,7	2,86	1,11
8.	Sveučilišne nastavnike ništa ne može motivirati na integraciju aspekata civilne misije i obrazovanja za održivi razvoj zbog preopterećenosti obvezama.	53,1	30,9	15,9	2,5	1,03
5.	U kolegijima koje izvodim nije moguće obrađivati teme održivog razvoja zbog specifičnosti discipline.	60,6	13,6	25,8	2,48	1,233
2.	U prethodnom obrazovanju mladi stječu dovoljno znanja o održivom razvoju pa ih ne treba uključivati u visokoškolske programe.	75,8	20,7	3,5	2,01	0,798

Tablica 35. Stavovi nastavnika o modelima i preprekama obrazovanja za održivi razvoj

Provjerena je razlika u prosječnim odgovorima nastavnika s obzirom na nezavisne varijable (*vidjeti Prilog 1.4*). Sveučilišne nastavnice i ispitanici u kategoriji inovatora, ranih usvajača i rane većine češće nego nastavnici i ispitanici u kategoriji kasne većine i konzervativaca, ocjenjuju da bi u izvedbu programa trebalo uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici, dok su nastavnici iz skupine kasna većina i konzervativci skloniji stavu da u prethodnom obrazovanju mladi stječu dovoljno znanja o održivom razvoju pa ih ne treba uključivati u visokoškolske programe u odnosu na nastavnice i inovatore i ranu većinu. Nastavnici mlađi od 30 godina u odnosu na nastavnike u dobi od 41 do 60 godina, kao i ispitanici s integriranih u odnosu na djelomično integrirana sveučilišta, i kasna većina i konzervativci (u odnosu na druge dvije skupine) češće se slažu s ocjenom da u kolegijima koje izvode nije moguće obrađivati teme održivog razvoja zbog specifičnosti discipline, dok kasna većina i kolebljivci, češće nego rana većina, smatraju da je obrazovanje za održivi razvoj moguće implementirati samo u nekim disciplinama, ne u svima. Stavu da u svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja sklonije su žene, kao i ispitanici s djelomično integriranih sveučilišta u odnosu na muškarce, odnosno ispitanike sa Sveučilišta u Zagrebu. Suradnici u nastavi su skloniji tezi da je potrebno osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci i edukatori za održivi razvoj u odnosu na nastavnike u znanstveno-nastavnom zvanju. Tezi da sveučilišne nastavnike ništa ne može motivirati na

integraciju obrazovanja za održivi razvoj zbog preopterećenosti obvezama skloniji su najmlađi ispitanici u odnosu na one u dobi od 31 do 50 godina, kao i kasna većina i kolebljivci u odnosu na inovatore i ranu većinu.

Drugim riječima, može se zaključiti kako se mlađi ispitanici češće slažu s ocjenom da u kolegijima koje izvode nije moguće obrađivati teme održivog razvoja zbog specifičnosti discipline, da sveučilišne nastavnike ništa ne može motivirati na integraciju obrazovanja za održivi razvoj zbog preopterećenosti obvezama te su skloniji tezi da je potrebno osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci. Nastavnice, inovatori, rani usvajači i rana većina češće ocjenjuju da bi u izvedbu programa trebalo uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici i da u svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja.

Zanimljivo je vidjeti kakvi su stavovi studenata Sveučilišta u Rijeci o istoj problematici (Tablica 36.). Tvrdnja s kojom se najviše slažu studenti je stav da bi svi sveučilišni nastavnici u izvedbi programa trebali uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici (74%). Dodatno, 70,3 posto smatra kako u prethodnom obrazovanju mladi ne stječu dovoljno znanja o održivom razvoju pa bi ih trebalo uključivati u visokoškolske programe. Ovi nalazi sugeriraju zaključak kako studenti teže prihvaćaju integrirani i sveobuhvatni model obrazovanja za održivi razvoj.

Koji su im modeli dodatno prihvatljivi, odnosno koji od ostalih ponuđenih modela studenti vide kao poželjne? Visokih 57 posto studenata podržalo je tvrdnju kako je potrebno osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci i edukatori za održivi razvoj. S druge strane, dio studenata podržava stav kako u svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja (43%). Obje tvrdnje su na tragu partikularnog pristupu, odnosno sadržaji obrazovanja za održivi razvoj kod dijela studenata se percipiraju kao zasebna problematika koja se treba usvajati ili kroz zaseban kolegij ili kroz zasebne studijske programe koji će biti dostupni kroz zasebnu ustanovu koja će biti osnovana upravo s ciljem opismenjavanja ljudi o održivosti.

Moguće prepreke, prema mišljenju studenata, koje se javljaju kada se govori o implementaciji obrazovanja za održivi razvoj, je preopterećenost nastavnika radnim obvezama kao i preopterećenost kurikuluma raznim sadržajima. Čak 48 posto smatra kako su kurikulumi na visokoškolskim ustanovama preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja. Dodatno, 30 posto studenata tako ocjenjuje da sveučilišne nastavnike ništa ne može motivirati na integraciju aspekata civilne misije i obrazovanja za održivi razvoj zbog preopterećenosti obvezama.

Također, 35 posto studenata smatra da u kolegijima koje slušaju nije moguće obrađivati teme održivog razvoja zbog specifičnosti discipline, dok 36 posto ne može ocijeniti. Na tom tragu je stav 38 posto studenata koji smatraju da je obrazovanje za održivi razvoj moguće implementirati samo u neke discipline. Nadalje, 23 posto ispitanika ocjenjuje da u programe studija ne bi trebalo uključivati sadržaje održivog razvoja jer je njihova primarna zadaća priprema studenata za rad u struci, dok čak 34 posto ne može ocijeniti. Ipak preostalih 47 posto promatra obrazovanje u širem aspektu i očekuje od obrazovanja i edukaciju u području koje je izvan strogo strukovnog aspekta.

Drugim riječima, studenti podržavaju integralan pristup održivosti, odnosno stav kako je u izvedbi programa potrebno uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici. Međutim, kada se detaljnije propituju modeli integracije održivosti u kurikulum evidentno je da predloženi modeli nisu sasvim prihvaćeni, odnosno da prema njihovoj percepciji postoji niz prepreka, ali i nesigurnosti kako prevladati te prepreke.

		Uopće se ne slažem + Ne slažem se	Ne znam, nisam siguran/a	Slažem se + U potpu- nosti se slažem	M	SD
		%				
1.	Svi sveučilišni nastavnici bi u izvedbi programa trebali uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici.	5,6	20,1	74,3	3,87	0,82
7.	Potrebno je osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci i edukatori za održivi razvoj.	11,7	31,2	57,1	3,53	0,92
3.	Kurikulumi na visokoškolskim ustanovama su preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja.	15,1	36,7	48,2	3,39	0,9
6.	U svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja.	22	34,6	43,4	3,23	0,95
4.	Obrazovanje za održivi razvoj moguće je implementirati samo u nekim disciplinama, ne u svima.	20,5	41,7	37,8	3,2	0,88
5.	U kolegijima koje slušam nije moguće obrađivati teme održivog razvoja zbog specifičnosti discipline.	28,6	36,3	35	3,09	0,98

8.	Sveučilišne nastavnike ništa ne može motivirati na integraciju aspekata civilne misije i obrazovanja za održivi razvoj zbog preopterećenosti obvezama.	27,1	42,6	30,4	3,03	0,93
9.	U programe studija ne bi trebalo uključivati sadržaje održivog razvoja jer je njihova primarna zadaća priprema studenata za rad u struci.	42,7	34	23,3	2,79	1
2.	U prethodnom obrazovanju mladi stječu dovoljno znanja o održivom razvoju pa ih ne treba uključivati u visokoškolske programe.	70,3	19,9	9,8	2,22	0,89

Tablica 36. Stavovi studenata o modelima i preprekama obrazovanja za održivi razvoj

U nastavku se izlažu razlike u prosječnim odgovorima studenata Sveučilišta u Rijeci s obzirom na nezavisne varijable spola, godine studija, područja studiranja, stupnja obrazovanja majke i oca, uspjeha na studiju i ocjene kvalitete življenja (*vidjeti Prilog 2.4.*).

Razlika je dobivena na ukupno sedam od devet tvrdnji⁷⁰. Studentice su sklonije stavu da bi svi sveučilišni nastavnici u izvedbi programa trebali uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici. Ispitanici muškog spola i studenti prve godine češće ocjenjuju kako u prethodnom obrazovanju mladi stječu dovoljno znanja o održivom razvoju pa ih ne treba uključivati u visokoškolske programe. Ispitanici muškog spola, studenti prve godine, odnosno studenti čiji otac ima (ne)završenu osnovnu školu u odnosu na studente čiji otac ima završenu srednju ili višu/visoku školu češće smatraju da je obrazovanje za održivi razvoj moguće implementirati samo u nekim disciplinama, ne u svima. Ispitanici muškog spola, studenti prve godine, studenti studija iz prirodnih područja u odnosu na studente iz društveno-humanističkog i interdisciplinarnog područja češće ocjenjuju da u kolegijima koje slušaju nije moguće obrađivati teme održivog razvoja zbog specifičnosti discipline.

Tezi da u svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja skloniji su studenti zadnje godine, studenti s prirodnih i društveno-humanističkog i interdisciplinarnog područja u odnosu na studente s medicinskog i biomedicinskog područja, studenti čija majka ima (ne)završenu osnovnu školu u odnosu na ispitanike čija majka ima stupanj magistra ili doktora znanosti te studenti koji ocjenjuju da žive lošije u odnosu na studente koji ocjenjuju da žive jednako kvalitetno kao i većina drugih ljudi.

⁷⁰ Razlika nije dobivena jedino na tvrdnjama: *Kurikulumi na visokoškolskim ustanovama su preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja i Potrebno je osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci i edukatori za održivi razvoj.*

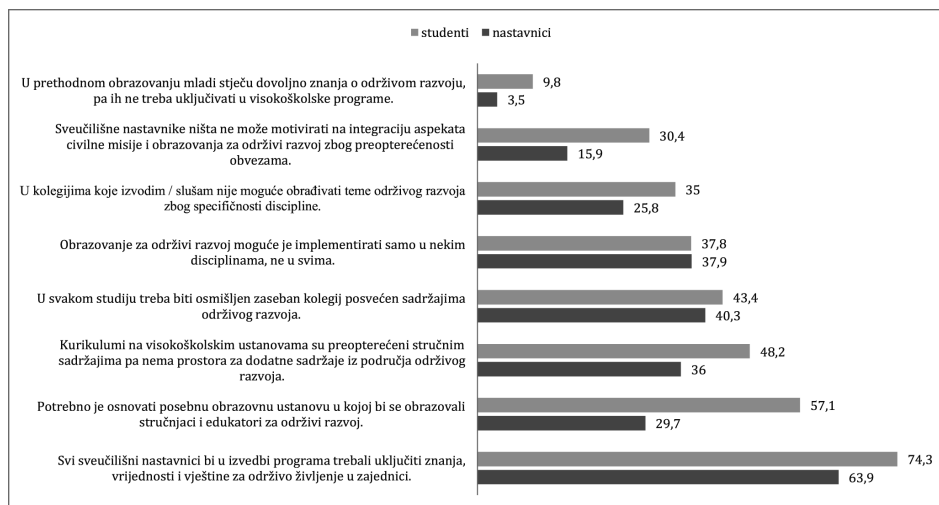
Studenti prve godine, čiji otac ima (ne)završenu osnovnu školu u odnosu na srednju školu ili višu/visoku školu i koji kvalitetu življenja ocjenjuju lošijom u odnosu na ocjenu jednako i bolje češće smatraju da sveučilišne nastavnike ništa ne može motivirati na integraciju obrazovanja za održivi razvoj zbog preopterećenosti obvezama.

Ispitanici muškog spola, studenti prve godine, studenti iz prirodnog i medicinskog i biomedicinskog područja u odnosu na studente društveno-humanističkog i interdisciplinarnog područja skloniji su percepciji kako u programe studija ne bi trebalo uključivati sadržaje održivog razvoja jer je njihova primarna zadaća priprema studenata za rad u struci.

Razlika nema između ostalih grupa, kao i s obzirom na varijablu uspjeh na studiju.

Iz navedene analize proizlazi zaključak kako studentice, studenti završnih godina i studenti društveno-humanističkog i interdisciplinarnog područja češće prihvaćaju modele integracije održivosti u nastavu i istovremeno manje naglašavaju prepreke u integraciji modela održivosti.

Razlika u prosječnim odgovorima nastavnika i studenata u percepciji mogućih modela i prepreka obrazovanju za održivi razvoj prikazana je u *Prilogu 3.4*. Razlika je dobivena na sedam od ukupno osam tvrdnji i na svima studenti Sveučilišta u Rijeci iskazuju viši stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama u odnosu na nastavnike (Grafikon 6.). Tako se studenti češće nego nastavnici slažu s ocjenom kako bi svi sveučilišni nastavnici u izvedbi programa trebali uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici i kako je potrebno osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci i edukatori za održivi razvoj. Negativni stav spram problematike održivog razvoja dijelom se može iščitati iz njihove percepcije kako u prethodnom obrazovanju mladi stječu dovoljno znanja o održivom razvoju, pa ih ne treba uključivati u visokoškolske programe, jer su kurikulumi na visokoškolskim ustanovama ionako preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja. Češće ocjenjuju i da je obrazovanje za održivi razvoj moguće implementirati samo u nekim disciplinama, ne u svima, pa posljedično ocjenjuju kako u kolegijima koje slušaju nije moguće obrađivati teme održivog razvoja zbog specifičnosti discipline. Snažnije je iskazan pesimističan stav jer studenti češće nego nastavnici ocjenjuju da sveučilišne nastavnike ništa ne može motivirati na integraciju aspekata civilne misije i obrazovanja za održivi razvoj zbog preopterećenosti obvezama.



Grafikon 6. Razlike između nastavnika i studenata u percepciji modela i prepreka obrazovanju za održivi razvoj (%)

Zaključak

U pokretanju i implementaciji obrazovanja za održivi razvoj u temeljne akademske djelatnosti, zbog svog specifičnog položaja kao kreatora programa, najvažniju ulogu imaju sveučilišni nastavnici. O njihovoj zainteresiranosti, spremnosti i motiviranosti ovisi hoće li neka inovacija zaživjeti ili ostati na marginama. Stoga je jedno od temeljnih ciljeva istraživanja bilo ustanoviti koje su, prema mišljenjima ispitanika, prepreke implementaciji održivosti, kao i koji su modeli kojima se može integrirati problematika održivosti u nastavu i istraživanje. Ukoliko cjeloviti model, integracijski, nije prihvatljiv svim nastavnicima, postavlja se pitanje je li možda neki drugi model prihvatljiviji? Rezultati ukazuju da nije. Primjerice, svega 40 posto smatra da u svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja, dok 25 posto odbacuje ovaj pristup, 35 posto ne može ocijeniti. U teorijskim raspravama posvećenima raspravi o načinu implementacije OR postoje prijedlozi o osnivanju zasebnih ustanova ili posebnih studijskih programa koji bi obrazovali inicijalne edukatore koji će dalje vršiti obrazovnu funkciju. Sveučilišni nastavnici u većini nisu skloni ni ovom rješenju jer je svega 30 posto ocijenilo da je potrebno osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci i edukatori za održivi razvoj. Iako ni ovo nije zanemariv postotak.

Mogući razlozi ovim stavovima mogu se tražiti u percepciji prepreka koje postoje kada je riječ o integraciji problematike održivosti, najprije u postojećem

kurikulumu. Primjerice 26 posto sveučilišnih nastavnika smatra da u kolegijima koje izvode nije moguće obrađivati teme održivog razvoja zbog specifičnosti discipline. I stav kako je obrazovanje za održivi razvoj moguće implementirati samo u nekim disciplinama, ne u svima (38%) govori o jednoj ograničenoj percepciji razumijevanja održivosti. Iako postoji podijeljeno mišljenje nastavnika o mogućnostima i načinima integracije sadržaja održivog razvoja u studijske kurikulume, s druge strane, može se reći da ipak postoji načelna podrška uključivanju ove problematike u visokoškolske programe, s obzirom da svega 76 posto zauzima stav kako u prethodnom obrazovanju mladi ne stječu dovoljno znanja o održivom razvoju pa ih treba uključivati u visokoškolske programe. Jedan od problema koji se javlja kada govorimo o dodatnim sadržajima i aktivnostima, odnosno zahtjevima koji se stavljaju pred akademsku profesiju svakako je i opterećenost nastavnika raznim obvezama, pa tako čak 16 posto ocjenjuje da sveučilišne nastavnike ništa ne može motivirati na integraciju obrazovanja za održivi razvoj zbog preopterećenosti obvezama. Posebno se to ogleda u percepciji kako su kurikulumi na visokoškolskim ustanovama preopterećeni stručnim sadržajima pa nema prostora za dodatne sadržaje iz područja održivog razvoja, s čime se slaže 36 posto nastavnika. Međutim, analiza literature je pokazala kako je integracija obrazovanja za održivi razvoj moguća uz zaokret u pristupu, ne dodavanjem novih sadržaja već redizajniranjem postojećih programa. Drugim riječima, radi se o fundamentalnim i korjenitim promjenama koje od nastavnika traže da ponovno promisle predmet(e) podučavanja i istraživanja i da na drugačiji način pristupe svom radu. Ovaj pristup podržava promjenu na svim razinama: što podučavati, kako podučavati, kako istraživati i kako djelovati.

S obzirom na razlike u prosječnim odgovorima sveučilišnih nastavnika nameće se zaključak kako mladi ispitanici manje prihvaćaju određene modele integracije održivosti i skloniji su naglašavati prepreke, dok nastavnice, inovatori, rani usvajaci i rana većina češće prihvaćaju i pozitivnije se odnose spram prihvaćanja određenih modela integracije održivosti.

Zanimljiv je i pokazatelj kako studenti, češće nego nastavnici ocjenjuju da bi svi sveučilišni nastavnici u izvedbi programa trebali uključiti znanja, vrijednosti i vještine za održivo življenje u zajednici (74%). Ovaj nalaz sugerira zaključak kako traže integriran i sveobuhvatan model obrazovanja za održivu budućnost. I studentima su postavljena pitanja o dodatnim mogućim modelima i preprekama. Čak 57 posto studenata, gotovo duplo više u odnosu na nastavnike, podržalo je tvrdnju kako je potrebno osnovati posebnu obrazovnu ustanovu u kojoj bi se obrazovali stručnjaci i edukatori za održivi razvoj. Jednako tako, više studenata podržava stav kako u svakom studiju treba biti osmišljen zaseban kolegij posvećen sadržajima održivog razvoja (43%). Oba stava su na tragu partikularnog pristupa, odnosno sadržaji obrazovanja za održivi razvoj kod dijela studenata se percipiraju

Avtorsko delo Nene Rončević in Branka Rafajca **TRAJNOSTNI RAZVOJ - IZZIV ZA UNIVERZE?** predstavlja izvirno znanstveno monografijo, ki obravnava zelo pomembna, a mnogokrat preslišana vprašanja zadane problematike trajnostnega razvoja. Avtorja argumentirano odpirata eno od "zadnjih" tabu tem te aktualne in zato stalno prisotne problematike, katerega pomen stalno narašča: koncept trajnostnega razvoja družbe v povezavi s konceptom trajnostnega razvoja univerze. Kot globalni cilj dela izstopajo kompleksno zastavljeni (pod)cilji, ki zahtevajo uresničevanje ozaveščanja družbe in javnosti, pa tudi institucij terciarnega izobraževanja, da obravnavajo ta vprašanja, in da krepijo usposobljenost vseh deležnikov, da ne bodo pristajali na zamolčanje zadanih problemov, ampak jih bodo povezovali z najvišjimi ravnmi izobraževanja in, posledično, znanja.

red. prof. dr. Jana Goriup

Održivi razvoj je, prema mišljenju autora studije, vizija budućnosti, a održivost razvojni kriterij, koncept i proces unutar kojeg se razvija viša svest u promišljaju posledice ljudskog delovanja na biološke i društvene sisteme. U svestranoj, inspirativnoj analizi brojnih mislioca programa održivosti, autori Nena Rončević i Branko Rafajac osmišljavanje, stvaranje, realizovanje i praćenje održivih rešenja, vide jedino uz saradnju svih učesnika u društvu, pri čemu okosnicu nalaze u promeni načina razmišljanja postojećeg (antropocentričnog, materijalističkog) sistema vrednosti u pravcu biocentričnog i holističkog pristupa. Najvredniji deo studije predstavlja otkrivanje svih deficita univerzitetskog obrazovanja, oživljavanja i aktualizovanja tzv. Scientific literacy, koncepta obrazovanja koji s jedne strane dozvoljava usvajanje „aktuelnog orijentacionog znanja“ a s druge strane omogućava učenje u kontekstima sa značenjem.

prof. dr. sc. Milica Andevski



70,00 kn

ISBN 978-953-6104-87-1



9 789536 104871