

UNIVERZA V LJUBLJANI
BIOTEHNIŠKA FAKULTETA
VARSTVO NARAVNE DEDIŠČINE

Gregor TORKAR

**VPLIVI UČITELJEVIH VREDNOT NA NJEGOVO VZGOJNO
IZOBRAŽEVALNO DELOVANJE NA PODROČJU VARSTVA
NARAVE**

DOKTORSKA DISERTACIJA

**THE INFLUENCES OF TEACHER'S VALUES ON HIS/HER
EDUCATIONAL WORK IN NATURE CONSERVATION**

DOCTORAL DISSERTATION

Ljubljana, 2006

Doktorska disertacija je zaključek podiplomskega študija varstvo naravne dediščine. Senat Biotehniške fakultete je za mentorja imenoval izr.prof.dr.Draga Kosa in somentorico doc.dr.Zdenko Zalokar Divjak.

Komisija za oceno in zagovor:

Predsednik: red.prof.dr. Boštjan Anko

Član: izr.prof.dr. Drago Kos

Član: doc.dr. Zdenka Zalokar Divjak

Član: izr.prof.dr. Barbara Bajd

Datum zagovora: 8. december 2006

Naloga je rezultat lastnega dela. Podpisani se strinjam z objavo svoje naloge v polnem tekstu na spletni strani Digitalne knjižnice Biotehniške fakultete. Izjavljam, da je naloga, ki sem jo oddal v elektronski obliki, identična tiskani verziji.

Gregor Torkar

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

ŠD Dd
DK UDK 377.8+127:502.3/.8:630*945.3(043.3)
KG učitelj/vzgojitelj/vzgoja in izobraževanje/varstvo narave/vrednote/logoterapija
AV TORKAR, Gregor, prof. biol. in gosp.
SA KOS, Drago (mentor)/ZALOKAR DIVJAK, Zdenka (somentorica)
KZ SI – 1000 Ljubljana, Večna pot 83
ZA Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Varstvo naravne dediščine
LI 2006
IN VPLIV UČITELJEVIH VREDNOT NA NJEGOVO VZGOJNO IZOBRAŽEVALNO DELOVANJE NA PODROČJU VARSTVA NARAVE

TD Doktorska disertacija
OP XI, 182 str., 30 pregl., 15 sl., 2. pril., 201 vir.
IJ sl
JI sl/en

AI V disertaciji obravnavamo pomembno in aktualno temo, t.j. človekov odnos do narave. Zavzemamo se za trajnostno naravnano družbo svobodnih in odgovornih posameznikov. V družbi bi bilo potrebno dvigniti zavest o pomenu varstva narave ter preko tega vplivati na politične odločitve. Vzgoja in izobraževanje igra vsekakor pomembno vlogo v procesu spreminjanja etične države ljudi do narave (dokaz o zavedanju pomena vzgoje in izobraževanja je tudi razglasitev desetletja Vzgoje za trajnostni razvoj 2005–2014). Posebej pomembno vlogo imajo učitelji in vzgojitelji, ki so lahko učencem pomemben zgled. S svojimi stališči in vedenjem do narave lahko vplivajo na učenčev odnos do narave. V disertaciji izpostavljamo pomen načel Franklove logoterapije – terapije za smisel življenja. Človeka definira kot svobodnega in odgovornega individuum, ki je v vsakdanjem življenju soočen s številnimi možnostmi odločitve. Frankl meni, da se mora vsak sam odločiti v dani situaciji. Pri tem se mora opirati na svojo vest oziroma svoje vrednotne usmeritve (vrednote). V empirični raziskavi, v kateri je sodelovalo 314 vzgojiteljev, učiteljev razrednega pouka in učiteljev biologije iz vse Slovenije, so nas zanimale njihove predstave in odnos do narave, delovno zadovoljstvo, vzgojno-izobraževalno delovanje, vrednote in volja do smisla. Osrednji cilj raziskave je bil ugotoviti, kako učiteljeve/vzgojiteljeve vrednote in volja do smisla vplivajo na njihov odnos do narave. V raziskavi ugotovljamo, da vrednote učiteljev vplivajo na njihov odnos do narave. Orientiranost k vrednotam moralnega značaja ter vrednotam duhovne rasti in samotranscendence (preseganja samega sebe) je v pozitivni korelaciji z odgovornejšim obnašanjem do narave. V pozitivni korelaciji sta tudi volja do smisla in odgovorno obnašanje do narave. S tem smo empirično potrdili Franklov koncept volje do smisla, ki v logoterapiji velja za osnovno potrebo na duhovni ravni človekove svobodne in odgovorne biti. Človek naj bi z odkrivanjem smisla in uresničevanjem vrednot, preko nekoga ali nečesa (npr. narave) izven sebe, uresničeval smiselne naloge, ter s tem oblikoval smisel svojega življenja ter se osebno izpolnjeval. To zmožnost izstopanja izven sebe imenuje Frankl preseganje samega sebe ali samotranscendence, ki se je v naši empirični raziskavi pokazala kot vplivna (pozitivno) vrednotna orientacija pri napovedovanju odgovornega obnašanja do narave. Za vzgojo in izobraževanje na področju varstva narave pomenijo odgovorni učitelji in vzgojitelji (ki znajo s svojim zgledom in močjo svoje osebnosti pozitivno vplivati na učence ter njihov odnos do narave) velik doprinos k uresničevanju enega temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev – razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave. Za doseg tega cilja bi bilo potrebno več pozornosti posvečati permanentnemu izobraževanju učiteljev, ki ne bo imelo za cilj le posodabljanje in poglobljanje njihovega znanja, ampak predvsem njihovo osebno rast.

KEY WORDS DOCUMENTATION

DN Dd
DC UDC 377.8+127:502.3/.8:630*945.3(043.3)
CX teacher/kindergarden teacher/education/nature conservation/human values
/logotherapy
AU TORKAR, Gregor
AA KOS, Drago (supervisor)/ZALOKAR DIVJAK, Zdenka (co-supervisor)
PP SI – 1000 Ljubljana, Večna pot 83
PB University of Ljubljana, Biotechnical Faculty
PY 2006
TI THE INFLUENCE OF TEACHER'S VALUES ON HIS/HER EDUCATIONAL
WORK IN NATURE CONSERVATION
DT Doctoral Dissertation
NO XI, 182 p., 30 tab., 15 fig., 2 ann., 201 ref.
LA sl
AL sl/en
AB The dissertation deals with an increasingly important and topical issue – the relationship between human and nature. As shown in the theoretical discussion, the sustainable way of living can be achieved through critical thinking and individual responsibility. It is important to raise environmental awareness in our society and consequently influence governmental politics. Education plays an important role in the process of changing the human relationship towards nature. Especially important are the teachers' attitudes and behaviours towards nature, since they are important role models for the students. The thesis is based on the theoretical principles of Frankl's logotherapy – a therapy for the meaning of life. The human being is defined as a free and responsible individual, who is confronted with different options in every situation in life. One must choose the optimal decision (response) in a certain life situation. To do so, the decision must be congruent with one's value orientations. A survey research was conducted with a sample of 341 preschool, primary school and biology teachers from Slovenia. A written questionnaire was used to measure their concepts about nature, their attitudes, behavioural intentions and behaviour towards nature, job satisfaction, educational work, values and the will to meaning. Our main goal was to examine the significance of values and the will to meaning for the development of the educator's concern for nature conservation. The results have shown that the teachers' personal meaning and values are of key importance for their successful work in the field of nature conservation. Teachers that have a higher personal meaning in life are more concerned for nature conservation and behave more responsible. The life of a responsible human being is oriented to somebody or something (for example, nature) outside him/her-self. Frankl called this human ability self-transcendence and saw it as a way of finding personal meaning. The key empirical conclusion is that the teachers' values influence their behaviour regarding nature conservation. A higher concern for nature conservation was significantly related to their values of self-transcendence and moral norms. Educational work in nature conservation demands autonomous, critical and responsible teachers. Therefore, the future of teacher education should not rest on formal education alone, but also on informal education focused on personal growth.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	1
2	PREGLED OBJAV	4
2.1	ODNOS ČLOVEK–NARAVA V ZAHODNI CIVILIZACIJI.....	4
2.1.1	Med antropocentrično in biocentrično etiko.....	4
2.1.2	Biofilija in biofobija.....	9
2.1.3	Iz biocentrizma v ekototalitarizem	13
2.1.4	Pogodba ali zaveza z naravo.....	16
2.1.5	Eksistencializem in odgovornost do narave	17
2.1.6	Izkušnje, pomembne za oblikovanje odnosa do narave.....	20
2.2	VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJA NA PODROČJU VARSTVA NARAVE.....	22
2.2.1	Pomen vzgoje in izobraževanja na področju varstva narave.....	22
2.2.2	Mednarodni razvoj okoljske vzgoje.....	24
2.3	VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE NA PODROČJU VARSTVA NARAVE V SLOVENIJI	27
2.3.1	Področje narave v programu predšolske vzgoje.....	27
2.3.2	Osnovna šola	30
2.3.2.1	Okoljevarstvene in naravovarstvene vsebine v programu osemletne osnovne šole	34
2.3.2.2	Okoljevarstvene in naravovarstvene vsebine v programu devetletne osnovne šole	34
2.3.2.3	Dnevi dejavnosti v devetletni osnovni šoli.....	37
2.3.3	Projekt Ekošola kot način življenja	38
2.3.4	Center šolskih in občinskih dejavnosti.....	42
2.4	VLOGA UČITELJA PRI NARAVOVARSTVENI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU.	44
2.4.1	Učiteljevo poznavanje naravovarstvene in okoljevarstvene problematike...	45
2.4.2	Pogoji dela in delavno zadovoljstvo učitelja	48
2.4.3	Pomen učiteljeve osebnosti.....	49
2.5	TEMELJNA NAČELA IN IZHODIŠČA LOGOTERAPIJE	51
2.5.1	Logoterapija in eksistencialna analiza	51
2.5.2	Filozofsko-psihološki temelji logoterapije.....	51
2.5.2.1	Filozofski temelji logoterapije.....	51
2.5.2.2	Opredelitev logoterapije v razmerju do drugih psiholoških smeri	55
2.5.3	Telesna, duševna in duhovna razsežnost človeka	58
2.5.4	Svoboda in odgovornost	61
2.5.5	Duhovno nezavedno	64
2.5.6	Raziskovanje volje do smisla	65
2.5.7	Opredelitev vrednot	67
2.5.8	Vrednote in smisli	69
2.5.9	Ustvarjalne vrednote, doživljajske vrednote in vrednote stališč.....	72
2.5.9.1	Ustvarjalne vrednote.....	73
2.5.9.2	Doživljajske vrednote.....	73
2.5.9.3	Vrednote stališč	74
2.5.10	Raziskovanje vrednot.....	74

2.6	POMEN LOGOTERAPIJE ZA UČITELJEVO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO DELOVANJE NA PODROČJU VARSTVA NARAVE	80
2.7	UČITELJEVE VREDNOTE, STALIŠČA IN VEDENJE DO NARAVE	85
2.7.1	Vrednote napovedujejo stališča do narave	85
2.7.2	Razkorak med stališči in vedenjem do narave.....	87
2.7.2.1	Teorija razumne akcije.....	87
2.7.2.2	Individualni, družbeni in institucionalni vplivi na vedenje.....	88
2.7.3	Vrednote in vedenje do narave	91
3	OPREDELITEV RAZISKOVALENGA PROBLEMA IN RAZISKOVALNE HIPOTEZE.....	93
4	VZOREC IN METODA DELA	95
4.1	OPIS VZORCA.....	95
4.2	METODA DELA	99
4.2.1	Predstave učiteljev o »naravi«, »okolju« in »Triglavskem narodnem parku«	99
4.2.2	Vzgojno-izobraževalno delovanje na področju varstva narave.....	99
4.2.3	Delovno zadovoljstvo	100
4.2.4	Doživljanje narave	100
4.2.5	Stališča, vedenjske namere in vedenje do narave	101
4.2.6	Muskova lestvica vrednot (MLV).....	104
4.2.7	Lestvica življenjskih ciljev oziroma PIL-test (Purpose- in- life).....	106
4.3	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV	108
4.4	ANALIZA PODATKOV	109
4.4.1	Kvantitativna analiza.....	109
4.4.1.1	Analiza vzgojno-izobraževalnega delovanja na področju varstva narave ter delovno zadovoljstvo	109
4.4.1.2	Analiza stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave.....	109
4.4.1.3	Analiza vrednot in vrednotnih usmeritev	109
4.4.1.4	Vplivi učiteljevih vrednotnih usmeritev	110
4.4.1.5	Analiza lestvice življenjskih ciljev (PIL-test).....	111
4.4.1.6	Vplivi življenjskega smisla (volje do smisla)	111
4.4.2	Kvalitativna analiza	111
4.4.2.1	Analiza prostih asociacij	111
4.4.2.2	Analiza odprtih vprašanj	111
5	REZULTATI	113
5.1	KVANTITATIVNA ANALIZA REZULTATOV	113
5.1.1	Analiza vzgojno-izobraževalnega delovanja na področju varstva narave .	113
5.1.2	Analiza delovnega zadovoljstva učiteljev.....	116
5.1.3	Analiza učiteljevih stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave.....	117
5.1.3.1	Učiteljeva stališča do narave.....	117
5.1.3.2	Učiteljeve vedenjske namere do narave.....	119
5.1.3.3	Učiteljevo vedenje do narave.....	120
5.1.3.4	Razlike glede na poklic	121
5.1.3.5	Razlike glede na učiteljevo pogostost zahajanja v naravo.....	122
5.1.3.6	Povezave med stališči, vedenjskimi namerami in vedenjem do narave	124
5.1.4	Analiza učiteljevih vrednot.....	125

5.1.4.1	Splošni statistični podatki in značilnosti ocenjevanja posameznih vrednot.....	125
5.1.4.2	Analiza učiteljevih vrednotnih usmeritev.....	127
5.1.4.3	Preučevani vplivi učiteljevih vrednotnih usmeritev	128
5.1.5	Analiza lestvice življenjskih ciljev (PIL-testa)	131
5.1.5.1	Splošni statistični podatki in značilnosti ocenjevanja življenjskih ciljev...	131
5.1.5.2	Preučevani vplivi učiteljevega življenjskega smisla	131
5.2	KVALITATIVNA ANALIZA REZULTATOV	132
5.2.1	Predstave o naravi, okolju in Triglavskem narodnem parku	132
5.2.1.1	Predstave učiteljev o naravi.....	136
5.2.1.2	Predstave učiteljev o okolju.....	137
5.2.1.3	Predstave učiteljev o Triglavskem narodnem parku (TNP)	139
5.2.1.4	Primerjava predstav o naravi, okolju in Triglavskem narodnem parku (TNP)	140
5.2.2	Razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave	141
5.2.3	Predstave o izoblikovanju odnosa do narave	144
6	RAZPRAVA IN SKLEPI.....	147
6.1	RAZPRAVA.....	147
6.2	SKLEPI.....	161
7	POVZETEK (SUMMARY)	164
7.1	POVZETEK	164
7.2	SUMMARY	167
8	VIRI	170

KAZALO PREGLEDNIC

- Preglednica 1: Rokeachova razdelitev vrednot (Rokeach, 1973).
- Preglednica 2: Motivacijski tipi vrednot (Schwartz, 1992).
- Preglednica 3: Starostna struktura anketiranih po podvzorcih in skupaj.
- Preglednica 4: Velikost naselja, v katerem živijo anketirani.
- Preglednica 5: Anketirani po stopnji izobrazbe.
- Preglednica 6: Anketirani glede na število let opravljanja poklica.
- Preglednica 7: Vključenost anketiranih v projekt ekošola (ekovrtec).
- Preglednica 8: Odziv anketiranih.
- Preglednica 9: Izračunavanje vrednosti za vrednotne kategorije višjega reda.
- Preglednica 10: Poučevane okoljevarstvene in naravovarstvene vsebine.
- Preglednica 11: Ovire pri razvijanju učenčevega odgovornega odnosa do narave.
- Preglednica 12: Delovno zadovoljstvo učiteljev.
- Preglednica 13: Splošni statistični podatki o ocenah stališč do narave.
- Preglednica 14: Splošni statistični podatki o ocenah vedenjskih namer do narave.
- Preglednica 15: Splošni statistični podatki o ocenah vedenja do narave.
- Preglednica 16: Splošni statistični podatki za povprečja stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave glede na poklic.
- Preglednica 17: ANOVA za povprečje stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave glede na poklic.
- Preglednica 18: Preizkus mnogoterih primerjav za pomembnost razlik glede na poklic.
- Preglednica 19: Splošni statistični podatki za povprečja stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave glede na pogostost obiskov narave.
- Preglednica 20: ANOVA za povprečje stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave glede na pogostost obiskov narave.
- Preglednica 21: Preizkus mnogoterih primerjav za pomembnost razlik glede na pogostost zahajanja v naravo.
- Preglednica 22: Povprečne ocene pomembnosti vrednot in splošna statistika.
- Preglednica 23: Korelacije med vrednotnimi usmeritvami ter stališči, vedenjskimi namerami in vedenjem do narave, delavnim zadovoljstvom in pogostostjo obiskovanja narave (1. del).
- Preglednica 24: Korelacije med vrednotnimi usmeritvami ter stališči, vedenjskimi namerami in vedenjem do narave, delavnim zadovoljstvom in pogostostjo obiskovanja narave (2. del).
- Preglednica 25: Splošna statistika za rezultate PIL-testa.
- Preglednica 26: Predstave učiteljev o naravi.

Preglednica 27: Predstave učiteljev o okolju.

Preglednica 28: Predstave učiteljev o Triglavskem narodnem parku.

Preglednica 29: Primeri učiteljevega razvijanja učenčevega odgovornega odnosa do narave.

Preglednica 30: Predstave učiteljev o izoblikovanju odnosa do narave.

KAZALO SLIK

- Slika 1: Projekcija valja.
- Slika 2: Projekcija valja, stožca in krogle.
- Slika 3: Vrednote kot najvišji motivacijski cilji (Pogačnik, 2002).
- Slika 4: Edinstveni smisli in vrednote (Frankl, 1994a).
- Slika 5: Hierarhični red vrednot (Frankl, 1994a).
- Slika 6: Teorija razumne akcije (Ajzen in Fishbein, 1980).
- Slika 7: Diekmann-Preisedorferjev model (Diekmann in Preisedorfer, 1992)
- Slika 8: Proces vzorčenja.
- Slika 9: Pogostost vodenja skupine učencev v naravo.
- Slika 10: Razlike v ocenah pomembnosti vrednotnih usmeritev po skupinah učiteljev in skupaj.
- Slika 11: Deleži dimenzij o naravi za posamezne skupine učiteljev.
- Slika 12: Deleži dimenzij o okolju za posamezne skupine učiteljev.
- Slika 13: Deleži dimenzij o TNP za posamezne skupine učiteljev.
- Slika 14: Deleži po kategorijah odgovorov na vprašanje, kako razvijati učenčev odgovoren odnos do narave.
- Slika 15: Kategorije odgovorov in njihova frekvenca o izoblikovanju odnosa do narave.

KAZALO PRILOG

- Priloga A: Vprašalnik za učitelje in vzgojitelje.
- Priloga B: Korelacije med vrednotami učitelja in njegovimi stališči, vedenjskimi namerami in vedenjem do narave.

1 UVOD

Danes mednarodne organizacije (IUCN, UNESCO, WWF, BirdLife International, Greenpeace, GLOBE ...), predpisi s področja varstva narave (Konvencija o svetovni dediščini, Konvencija o biološki raznovrstnosti, Bernska konvencija, Alpska konvencija, Dunajska konvencija o varstvu ozonskega plašča, Aarhuška konvencija ...) in še mnogi drugi (ekoaktivisti, raziskovalci, zaskrbljeni posamezniki ...) vse glasneje opozarjajo, da ekološka zmogljivost Zemlje še zdaleč ni neizčrpna.

Od Zemlje zahtevamo, da se prilagodi ne le večjemu številu ljudi, pač pa tudi znatno »obsežnejšim« ljudem – ljudem, katerim sodobna tehnologija omogoča izkoriščanje različnih virov, ki jim po eni strani omogočajo obstoj/preživetje, po drugi pa tudi zadovoljevanje raznih razkošnih potreb, veljavo, moč ... Nerazumni in zahtevni človek tako nekega dne postane rušilec lastnega planeta (Catton, 1987).

Fürst in Halmer (1996: 174) menita, da moderni človek še ni zrel, da bi znal dojeti vpliv svojega instrumentalnega uma na naravo. Kot mnogi sta prepričana, da je varstvo narave izključno domena ekonomsko preskrbljenih ljudi. Menimo, da jim lahko v marsičem pritrdimo. V preteklosti in tudi danes so znani primeri naravovarstvenega nasilja bogatejših (močnejših) nad revnimi (šibkejšimi). Vse dražja delovna sila v državah članicah Evropske unije sili velika podjetja, da selijo svojo »umazano« proizvodnjo v manj razvite države Azije, Afrike in J. Amerike. Na račun zmanjševanja lastnih stroškov selijo tehnologijo in s tem povezane okoljevarstvene probleme v druge predele sveta. Na tak način državam Evropske unije ni težko prevzemati obveznosti na področju okolja, ki jim jih nalagajo mednarodni predpisi. Pomembno je torej razločevati med splošno zaskrbljenostjo in sposobnostjo realne ocene stanja in tudi samo kulturno, socialno in ekonomsko razliko med ljudmi, državami in kontinenti.

V Evropi se od osemdesetih let naprej krepi prisotnost okoljevarstvenih organizacij, zlasti v nekdanji Zahodni Nemčiji, Nizozemski, Belgiji, Avstriji in Švici, v devetdesetih pa tudi na Švedskem, v Franciji in Veliki Britaniji (Inglehart, 1997).

Nova znanstvena spoznanja, predvsem na področju ekologije, vedno bolj nedvoumno opozarjajo na človekovo vpetost v naravo. Tak primer je Lovelockova primerjava biosfere z velikanskim organizmom, ki izhaja iz teorije kibernetike in predstavlja eno izmed danes pronicljivejših in sodobnejših teorij komunikacije in razumevanja človeka. Lovelock v svoji knjigi Gaja (1994) ugotavlja, da je celotna biosfera nekakšen velikanski organizem, ki je izredno prilagodljiv. Kljub temu pa obstaja možnost, da se bo onstran določenega praga prilagodila tako, da ne bo več primerna za človekov obstoj.

Naess (1984), avtor termina globoka ekologija (angl. deep ecology), ki je parafraziral Pitagorov izrek, pravi, da je človek res lahko merilo vseh stvari, saj naj bi samo človek imel merilni trak, vendar se lahko znajde pred dejstvom, da je tisto, kar želi meriti, veliko večje od njega samega in njegovega obstoja.

Vprašanje, ki si ga zastavljamo v disertaciji, je, kako razviti odgovoren odnos do narave in kakšno vlogo ima pri tem vzgoja in izobraževanje. Posebej natančno želimo opredeliti pomen učiteljeve avtoritete in osebne odgovornosti pri razvijanju učenčevega odgovornega odnosa do narave. Z aplikacijo temeljnih načel eksistencialne filozofije in logoterapije Frankla želimo izpostaviti človekovo ekscentrično pozicioniranost in njemu lastno duhovno dimenzijo. Logoterapija opredeljuje človeka kot svobodno in odgovorno bit. Na podlagi Franklovega pojmovanja smisla in vrednot bomo skušali oblikovati glavna načela, ki naj bi jih v vzgojno-izobraževalnem procesu upoštevali, da bi čim bolje poskrbeli za razvoj učenčeve avtonomnosti, kritičnosti in odgovornosti pri odločanju. Teoretične osnove, opis razvoja problematike in opis različnih področij služijo boljšemu razumevanju ozadja in kompleksnosti celotne teme. Pregled objav je zato ključen za razumevanje naslovne problematike. Raziskovalni problem, ki ga v disertaciji raziskujemo, je učiteljevo vzgojno-izobraževalno delovanje na področju varstva narave. Ugotoviti želimo, kako uresničujejo enega temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev: razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995). Zanima nas, kakšni so njihovi didaktično-metodološki pristopi na področju varstva narave, njihovo delovno zadovoljstvo, predstave o naravi in okolju, stališča, namere in vedenje do narave, ter vrednote in volja do smisla. Naš osrednji cilj je spoznati, kako učiteljeve vrednote vplivajo na njegov odnos do narave.

V disertaciji upoštevamo, da je varstvo narave sintezno interdisciplinarno področje, zato raziskava vključuje elemente naravoslovja, filozofije, psihologije, sociologije in pedagogike. Interdisciplinarnost je lahko težavna, saj nalogi daje nove razsežnosti v smislu preseganja meja in nasprotovanj med različnimi znanostmi. Hegel je za filozofijo dejal, da je svoj čas, ujet v misli (Ferry, 1998). Vsako delo je napisano v duhu časa, v katerem nastaja. Tudi Darwinovo teorijo je močno zaznamoval duh časa. Darwin je naravi pripisal motivacije in težnje kapitala ter ji podelil značilnosti trga, kapitalistično obliko boja za obstanek in vladanje najbolj sposobnih (Komat, 2005). S primerjavo smo želeli pokazati na ujetost in omejenost vsakršnega dela, tudi našega, v duh časa, v katerem živimo. Današnji čas potrebuje človekovo zrelo in odgovorno postopanje v odnosu do narave.

2 PREGLED OBJAV

2.1 ODNOS ČLOVEK–NARAVA V ZAHODNI CIVILIZACIJI

2.1.1 Med antropocentrično in biocentrično etiko

Poslikave iz paleolitika (obdobje do 8. stoletja pr. n. št.) razkrivajo, da je takratni človek, ki je živel od lova in nabiralništva, v živalih in rastlinah videl svojega prednika in naravo doživel kot kult Velike Matere (Magne Mater), ki skrbi za svoje otroke: ljudi, živali in rastline. Toteme (sonce, dež, različne živali, drevesa, gore ...) naj bi častili kot nekaj nedotakljivega, kot tabu (Kirn, 2004). Takšna participativna zavest naj ne bi ločevala med človekom in naravo. Človek se v teh kulturah nikoli ni počutil sam, še manj pa izoliran od drugih in od svoje okolice. V sebi naj bi nosil zavest, da je narava, v kateri živi, del njega samega oziroma njegovega plemena (Kovač, 1993). Hawkes (1967) zatrjuje, da je človek že pred 50000 leti bil vzrok za izumrtje nekaterih živali. Kot dokaz za to navaja dejstvo, da so na prostoru Evrope živali enakomerno izumirale, kar povezuje s človekovim postopnim izboljševanjem lovskih spretnosti, medtem ko so v Ameriki (v Novem svetu) živalske vrste veliko hitreje izumirale po prihodu novih priseljencev iz Evrope.

V neolitiku (obdobje med 4500 pr.n.št. in 1800 pr.n.št.) se začnejo ljudje preživljati s poljedelstvom in živinorejo. Nastajajo prva mesta, države, rokodelstva, rudarstvo, filozofija, itd. Z neolitikom se začnejo velike spremembe v odnosu človeka do narave. Človek s poljedelstvom in živinorejo spreminja podobo krajine. Neolitik naj bi po Kirnu (2004) predstavljal začetek protistavljanja in razdvajanja z naravo. Spreminjanje narave in hkrati spreminjanje človeka, njegove duhovnosti in celotnega načina življenja. Vse ostrejšje zoperstavljanje naravi je po mnenju Passmora (1974) posledica človekovega samoizoblikovanja kot jezikovnega, govorečega, družbenega, tehničnega bitja. Tu naj bi se torej začenjale korenine zavesti, da je narava namenjena človeku (antropocentrični odnos do narave).

Antična Grčija (7. st.pr.n.št.) predstavlja obdobje velikih sprememb v človekovem odnosu do narave. Grškim mislecem mitološka predstava o naravi ne zadostuje več. Naravne pojave

skušajo s pomočjo znanosti (filozofija, matematika, astronomija, medicina ...) racionalno pojasniti (Botzler in Armstrong, 1998). Verjeli so, da lahko z razumom razkrijejo naravo. Po Aristotelu (1960) je narava vse ustvarila zaradi ljudi in jim dala v posest plodove in živali. Na eni strani je torej svet, na drugi pa človek, ki ta svet obvladuje s svojim razumom. Aristotel razlikuje vegetativno dušo pri rastlinah (omogoča le rast in življenje), animalično dušo pri živalih (omogoča že gibanje) in racionalno dušo pri ljudeh, ki omogoča mišljenje (Jerman in Štern, 1999). Aristotel torej področje moralnosti in pravic omeji samo na človeka, saj živali nimajo razuma. Kovač (1993) pravi, da je takšno mišljenje usodno vplivalo na kasnejši razvoj zahodne civilizacije. V antični Grčiji se dokončno razlomi participativna zavest značilna za ljudstva tradicionalnih kultur in civilizacij, ki jih ponekod, v odmaknjenih predelih sveta, najdemo še danes.

Grška misel je odločilno vplivala na kasnejši razvoj razsvetljenske misli, ki si prizadeva za človeka in družbeni napredek na temelju človekovih pravic in razuma. Po Descartesu (1975) bomo ljudje s pomočjo znanosti in tehničnih večin postali gospodarji in lastniki narave, uživali bomo njene sadove ter si ohranili zdravje. Serres (1995) meni, da se širokopotezno uničevanje začneja z Descartesom in njegovim načrtom podrediti si svet. Ljudje naj bi svet neprenehoma in brez omejitev obvladovali.

Ko smo določili, da z naravo lahko poljubno manipuliramo, smo jo oropali vseh skrivnosti. Konec je bilo animizma in skrivnosti srednjeveških alkimistov. Temu pa je s pojavom moderne industrije, sledilo izčrpavanje sveta do popolnosti (Ferry, 1998).

Novoveški odnos do narave je poizkus omejitve subjektivnosti. Novoveški kriterij znanstvenosti je zahteval strogo ločitev filozofsko konstruiranega subjekta in objekta. Živali in rastline so v tržnih odnosih spremenjeni v blago, surovino, ki je predmet človekovega izkoriščanja. Uveljavil se je razsvetljenski projekt človeške vladavine nad naravo. Bacon je spodbujal ljudi, naj premaknejo meje človeške vladavine v naravi daleč naprej, do koder dopuščata bog in njegova dobrot (Kim, 2004). Takšna antropocentrična etika izhaja iz klasične etike človek–človek oziroma iz medčloveških odnosov. Človek samega sebe vidi kot privilegirano bitje, ki mu svojih dejanj v odnosu do narave ni treba opravičevati.

Jonas (1984) strne temeljne značilnosti antropocentrične etike v naslednje točke:

- Samo neposreden odnos človeka do človeka je etično relevanten, vse ostalo je iz etičnega vidika nepomembno.
- Bistvo človeka in njegovo temeljno stanje sta konstantna.
- Etika ima opraviti samo s tistim, kar je prostorsko in časovno v bližini dejanj, oziroma je z njimi neposredno povezano (etika bližnje sfere).
- Pravi naslovljenec tradicionalne etike je posamezni individuum.

V antropocentrični etiki torej štejejo le človeške potrebe in interesi, ki imajo ekskluzivno vrednost, iz česar sledi, da je skrb, namenjena nečloveškim entitetam omejena samo na tiste, ki imajo neko vrednost za človeka. Antropocentrizem v današnji družbi večinoma obstaja kot vsesplošna, nereflektirana, podedovana etična pozicija, ki si prizadeva za človeka in tehnološki napredek (Ošlaj, 2000).

Antropocentrizem dojema svet kot ogromen in neomejen vir možnosti za izobilje vseh ljudi. Do onemoglosti povečuje človeka, pri tem pa pozablja na dejstvo, da človek deli planet z drugimi živimi bitji in je od njih tudi odvisen. Če vzamemo za primer samo kisik kot omejujoč dejavnik, do katerega ima človek dostop zgolj in samo posredno, preko rastlin, potem se zdi, da človek ni vseмогоčen, saj alge proizvedejo približno 80 odstotkov vsega kisika za organizme na Zemlji. Ljudje torej ne živimo samo v svetu medčloveških odnosov in družbenih produktov (norm, institucij, umetniških, tehničnih stvaritev), ampak tudi v biofizičnem okolju, od katerega smo odvisni. Temeljni Jonasov (1984) očitek, ki ga naslavlja na tradicionalno etiko, je, da je etika »omejenih razsežnosti« in to v dvojnem smislu – omejena je zgolj na neposredno polje delovanja s predvidljivimi posledicami in ne na dolgoročne posledice tega delovanja. Omejena je zgolj na razmerje človek–človek, subjekt–subjekt, in ne na razmerje človek–narava, subjekt–objekt (Ošlaj, 2000).

Nasprotovanje antropocentričnemu odnosu do narave ustoliči utilitarizem. Ta se kaže kot univerzalizem ali bolje altruizem, katerega načelo bi lahko predstavili takole: »dejanje je dobro, kadar pomaga ustvariti največjo možno vsoto sreče za največjo možno število ljudi, ki jih dejanje prizadeva« (Ferry, 1998: 58). Utilitarizem, ki ga utemeljil Bentham, pomeni

razrahljanje človekovega dominantnega odnosa do narave. Najbolj znana sodobna zagovornika utilitarizma sta Regan in Singer. Slednji postavi za subjekt, ki mu moramo izkazovati spoštovanje, vsako bitje, sposobno trpljenja. Vsaka žival, ki občuti ugodje in bolečino, je nosilec svobode oziroma pravni subjekt. Utilitarizem nudi zaščito predvsem posameznim pripadnikom ljudem simpatičnih živalskih vrst, kot so domače živali in atraktivne divje živali (kiti, opice, medvedi, tigri, sloni, pande ...) (Markus, 2004).

Logika utilitarizma je, da je vse naravno, zato ne more biti diskontinuitete med naravo in kulturo, živalskostjo in človeškostjo (Ferry, 1998). Očitki, s katerimi Ferry oporeka utilitarizmu, letijo na njegovo nekoherentnost. Interes trpeče živali namreč ni nujno v sozvočju z našim interesom, ko si zaželimo odlične jetrne paštete. Z zaužitjem paštete torej kršimo enakost med bitji, hkrati pa spoštujemo svoj interes naravnega plenilca. Utilitarizem morda v praksi ne zdrži vseh argumentov, pomeni pa začetek gibanja, ki nasprotuje strogemu antropocentrizmu, saj postavi nekatere vrste živali, tako kot ljudi, v sfero moralnih vprašanj.

Biocentrizem še bolj zaostri razumevanje razmerja človek–narava, saj človeka izenači z vsem živim in neživim na svetu. Biocentrizem polje moralnega razširi še na drevesa, reke, kamne ..., ki naj bi jim bilo potrebno dati moralni status. Razvoj te miselnosti se je začel v Združenih državah v času nastanka prvih narodnih parkov, kot so Yelowstone (1872) in Yosemite (1890). To je poskus obujanja participativnosti, ki so ga Muir in njegovi somišljeniki najverjetneje srečali pri ameriških Indijancih. Muir je v tem času izpostavljал organsko celovitost narave in biocentrizem (Omladič, 1998, v Ferry, 1998). Biocentrizem zagova s predpostavko, da ima vsako bitje in vsaka stvar intrinzično vrednost, neodvisno od človeških materialnih in duhovnih interesov (Markus, 2004).

Leopold (1933) je v tridesetih in štiridesetih letih 20. stoletja osnoval etiko zemlje (angl. land ethics) kot osnove za drugačen, »zdrav« odnos ljudi do narave. Etiko zemlje je utemeljeval z evolucijsko teorijo in ekologijo, ki je s svojimi pojmi (ekosistem, biodiverzitet, prehranjevalni splet ...) pokazala na usodno soodvisnost in povezanost človeka s celotno biosfero. Njegova etika zemlje pomeni odmik od mehanicističnega pojmovanja narave. Leopold (1987) obsoja moderni materializem, potrošništvo in tehnologijo ter meni, da je potrebna »zaobrnitev« pogleda na naravo od zgolj človeškega stališča na »gledišče« same

narave, potrebno je »misliti kot gora«, kakor se glasi tudi naslov eseja v njegovem najpomembnejšem delu *A Sand County Almanach*. Leopold pravi, da le gora lahko pozna resnični pomen nekega naravnega pojava, kot je npr. tuljenje volka. Le gora lahko obstaja dovolj dolgo, da lahko objektivno prisluhne volčjemu zavijanju.

Leopoldova etika zemlje je dala podlago za razvoj moderne ekološke filozofije, imenovane »globoka ekologija« (angl. *deep ecology*), katere »oče« je Naess. Za globoko ekologijo je bistvenega pomena prehod iz partikularnega organizma, nekega živega bitja, k temu, da se kot organizem razume celota, vsa narava (Ferry, 1998). Na globoko ekologijo se opirata gibanji, kot sta *Greenpeace* in *Earth First*, ter filozofi, kot sta Serres in Jonas (Ferry, 1998).

Boj zoper »kulturo«, zoper človekov dominanten odnos do narave, postane sčasoma zelo agresiven. Abbey (1968, cit. po Kirn, 1992) je odkrito izjavil, da bi raje ustrelil človeka kot kačo. Tak radikalni biocentrizem lahko od vas zahteva, da se odpoveste lastnim interesom, lastnemu življenju ali celo življenjem drugih ljudi zavoľjo boljšega jutri v biosferi. Biti brezkompromisni biocentrik oziroma globoki ekolog pomeni nasprotovati vsakršnemu koriščenju narave (tudi estetskemu, rekreativnemu, ekonomskemu, duhovnemu). Zdi se, kot da je edino resnično biocentrično dejanje genocid.

Taylor (1983) se postavi v bran biocentrizmu, češ da zgolj zahteva moralni premislek do vseh entitet in ne zgolj do sočloveka. V primeru konflikta med nečloveškim in nami pravična rešitev od nas zahteva, da se odpovemo nekaterim udobnostim, ugodnostim ter drugim manj pomembnim vrednotam z namenom, da ohranimo in zavarujemo nekaj bolj pomembnega, kot je naše blagostanje. Problematičnost Taylorjeve obrambe biocentrizma se skriva v kriterijih. Vprašanje je, katere so ugodnosti in udobnosti, ki se jim moramo odpovedati. Je blagostanje, ki se mu moramo odpovedati, razkošna jahta in potovanje z letalom ali dvosobno stanovanje, tekoča voda in elektrika.

Večina zagovornikov biocentrizma nima tako radikalnih stališč kot Abbey. Leopold (1987) meni, da ko bomo enkrat videli Zemljo kot skupnost, katere del smo, jo bomo morda začeli tudi uporabljati z večjim spoštovanjem in ljubeznijo. Leopold torej ne brani narave pred vsakršno rabo človeka, ampak se zgolj zavzema za premišljeno in spoštljivo ravnanje z

naravo. Tudi Naess (1984) priznava, da ne moremo biocentristične ideje jemati dobesedno, ampak kot abstraktno idejo, ki se ji moramo približati. Problem biocentrizma vidimo v performativnem protislovju (gre za problem vsebine in osebe, ki vsebino izraža). Biocentristi se kot kaže ne zavedajo, da se z vrednotenjem sebe in svojega položaja v naravi že izpostavljajo. Biocentristi tudi ne vidijo najbolje »temne« plati narave, nenehnega boja za obstanek, ki zna biti zelo okruten. Biocentristi vidijo napredek, ki nam je prinesel tudi elektirko, tekočo vodo, cepiva, urejeno infrastrukturo ..., kot zlo, ki je uničilo njihovo idilično podobo narave.

Tudi antropocentrizem ima svoje »mehkejš« oblike, ki pa vendarle še vedno zagovarjajo stališče, da človek nosi pravico in odgovornost upravitelja Zemlje. Ne strinjajo pa se, da je izdaja človeških vrednot pripeljala do degradacije in uničenja narave. Za uničenje naj bi bila po njihovem mnenju kriva nebrzdana zloraba moči redkih posameznikov. Lewis (1946, cit. po Thiele, 1999) meni, da kar imenujemo moč človeka nad naravo se v resnici izkaže za moč posameznikov nad ljudmi, katerih osnovno orodje je narava. Za uničenje in degradacijo naj bi bila kriva socialna neenakost in dominanten položaj posameznikov v družbi. Takega mnenja je tudi Bookchin (1990), ki pravi, da človek ni razmišljal o dominaciji nad naravo dokler ni začel izkoriščati mladine, žensk in končno drug drugega. Pri tem še dodaja, da dokler ne izkoreninimo izkoriščanja v vseh oblikah, ne bomo videli racionalne in trajnostno naravnane družbe.

2.1.2 Biofilija in biofobija

Če bi naravovarstvenike spraševali, kaj je v ozadju njihovih prizadevanj za varstvo narave, bi najverjetneje pri večini prišli do ugotovitve, da je to njihova ljubezen do narave oziroma biofilija. Wilson (1984, cit. po Thiele, 1999) je prvi, ki je uporabil izraz biofilija, da bi z njim opisal potrebo ljudi po stiku z naravo. Po njegovem mnenju je to oblika genetskih predispozicij o navezanosti na druga živa bitja. Wilson poudari, da smo ljudje vrsta, katere telo in predvsem možgani so evoluirali v okolju nenehne potrebe po preživetju v naravi, zato so nekateri elementi narave pri ljudeh bolj drugi pa manj priljubljeni.

Najmočnejši argument v prid tej teoriji je obstoj strahu do narave oziroma biofobije (Ulrich R.S., 1995). Gre za pripravljeno učenje, nagnjenost za hitro učenje in zadrževanje nenaklonjenosti (strahu) do nekega objekta ali situacije, ki se je v evoluciji človeka pokazala kot potencialno nevarna (npr. strah pred kačo, pajkom, medvedom ...). Človek in nekateri primati naj bi v svojem dednem zapisu posedovali nagnjenost za hitro učenje ali ohranjanje strahu do potencialno nevarnih objektov in situacij. Jung (2003) pojasnjuje, da so arhetipi ali »prvobitne podobe« sestavni del nezavednega. Povezujejo človekov način zavestnega izražanja misli z bolj prvinsko, barvitejšo ter s slikovitejšo obliko izražanja. Prav slednja naj bi neposredno vpliva na naše občutke in čustvovanje. Te »zgodovinske« asociacije, kakor jih Jung tudi imenuje, naj bi bile most med racionalnim svetom zavesti in svetom nagonov. Človek je potemtakem proizvod in nosilec zgodovine svojih prednikov, skupek doživetij preteklih rodov od pradavnine do danes. Primitivni človek naj bi bil vsakodnevno izpostavljen nevarnostim, kot je npr. ugriz strupene kače ali napad medveda, zato naj bi se razvile predispozicije za strah pred kačami in medvedi. Arhetipi so nekakšna latentna zakladnica spominskih sledov, ki nam daje sposobnost oživljati doživljaje preteklih rodov. Arhetip je po mnenju Junga nekakšna usedlina, ki se usede s stalnim ponavljanjem impresivnih doživljanj skozi dolge rodove.

Jung je veliko preučeval pomen mitologije, religij in sanj, saj naj bi vsebovale arhetipični material. Za nagone Jung pravi, da so psihološki vzgibi, zaznani s čuti. Izražajo se tudi v fantazijah in se pogosto razkrivajo samo preko simbolnih podob, imenovanih arhetipi. Za arhetipe naj bi bilo tudi značilno, da so brez znanega izvora in da naj bi se pojavljali povsod po svetu že od nekdaj. Bolj ko se poglobimo v »kolektivne podobe« (mite, dogme), bolj se lahko prepričamo o navidezno neskončni mreži arhetipskih vzorcev, ki v predmodernem svetu nikoli niso bili predmet zavestne refleksije. Jung (2003) meni, da zato danes vemo več o mitološkem simbolizmu kot vse generacije pred nami. V preteklosti naj bi ljudje ne razmišljali toliko o svojih simbolih; preprosto so jih živeli, njihov pomen pa jih je nezavedno navdihoval.

Primer navezanosti na naravo je gojenje okrasnih rastlin, ki je razširjeno v vseh predelih sveta in je že zdavnaj preraslo resnične »racionalne« potrebe po hrani in zeliščih. Vprašanje je, kaj nas privlači, da gojimo rastline v svojih domovih ter kaj je tisto, kar nas tako prevzame in

očara ob pogledu na mogočen slap ali na zahajajoče sonce med gorami. Jung (2003) meni, da nas prevzame specifična energija arhetipov, ki jo lahko zaznamo. Začutimo jo kot posebno prevzetost in zdi se kot da te dogodke obdaja poseben čar.

V prid tezi o arhetipih (kot npr. prirojenem strahu) govori tudi empirična raziskava Öhmanna in sodelavcev (2001), ki so ugotavljali reakcijski čas odziva preizkušancev na slike organizmov, ki se jih ljudje pogosto bojimo (kača in pajek) ter organizmov, ki se jih navadno ne bojimo (rastlina in goba). V raziskavi so dokazali, da se ljudje hitreje odzivamo na dražljaje, ki nam vsaj v manjši meri predstavljajo realno nevarnost. Preizkušance so primerjali tudi glede na to, ali jih je strah pajkov in kač ali ne. Ugotovili so, da se »prestrašeni« preizkušanci hitreje odzivajo na dražljaje, ki jim predstavljajo nevarnost (kača in pajek).

Kaplan (1995) meni, da dovolj intenzivna in dolga naloga (pa čeprav gre za prijetno nalogo) postopoma pri posamezniku pripelje do upada in izgube pozornosti. Kaplan tudi meni, da se je potrebno po vsaki mentalni izčrpanosti (npr. ob koncu izpitnega obdobja na fakulteti, napornem delu v službi) ponovno »napolniti«. Spanje lahko pomaga, toda morda ne v zadostni meri. Za »oddih« od neposredne pozornosti je po njegovem mnenju potrebno nekaj zelo privlačnega, za kar je potrebnega malo napora. Tak vir privlačnosti naj bi bili naravni prizori, ki pritegnejo posameznikovo pozornost. Narava ima po njegovem mnenju obilo privlačnih objektov (npr. oblaki, voda, sončni zahod, mavrica, zvezde ...), ki brez veliko truda pridobijo našo pozornost, saj so zlahka združljivi z našimi željami in potrebami. Tudi empirične raziskave potrjujejo, da lahko že minimalna povezanost z naravo, kot je gledanje narave skozi okno, izboljša delovno storilnost in človekovo zdravje, pospeši zdravljenje pacientov v bolnišnicah, zmanjšuje število obolenj v zaporih itd. (Kahn, 2001). Poleg učinka privlačnosti, ki nam ga nudi narava, je narava tudi priložnost za razmislek o vsakodnevnih nalogah (Bell in sod., 2001). Iz tega lahko sklepamo, da je človekova nagnjenost do nekaterih pokrajin vsaj deloma vnaprej določena oziroma »zapisana« v nas samih.

Kako pomembna je biofilija v naravovarstvenih zadevah, nam pokaže analiza prizadevanj Greenpeacea za rešitev kitov pred kitolovci. Naravovarstvenik Hardin (1977) poudarja, da ne smemo nikoli človeka prositi, naj deluje v nasprotju s svojimi interesi. Pravilo znotraj

katerega moramo načrtovati naše naravovarstvene aktivnosti. Aktivisti Greenpeacea so iz svojega gumenjaka po megafonu kričali na ruske kitolovce in jih pozivali, naj opustijo svoje početje v korist kitov in naše skupne prihodnosti. Odgovor kapitana kitolovke je bil pričakovano nasprotujoč. Aktivisti so od kitolovcev zahtevali, da naj delujejo v nasprotju s svojimi interesi, kar pa se sliši utopično, saj zahteva krši prej omenjeno Hardinovo »pravilo«. Thiele (1999) zato polemizira z ugotovitvami Hardina, saj so bili aktivisti Greenpeacea v svoji akciji zelo uspešni, čeprav niso upoštevali Hardinovega pravila. Uspelo jim je zbuditi posluš širše javnosti in posledično prepričati njihove politične predstavnike.

Razloge za uspeh lahko iščemo v dejstvu, da so pri ljudeh kiti zelo priljubljene živali. Paterson (1989, cit. po Štuhec, 1995) navaja trditve Morrisa, ki je v televizijski seriji oddaj o divjih živalih pokazal, da ima deset najbolj karizmatičnih vrst živali, kamor sodijo tudi kiti in delfini, antropomorfne značilnosti – to so sesalci z velikimi očmi, pogosto okroglimi lici, inteligentna in imajo »ljubka« telesa. Termin, ki tudi označuje privlačne lastnosti takih živali, je t. i. otroška shema. S tem je mišljena, v primerjavi s celotnim telesom, razmeroma velika glava, z velikimi, okroglimi očmi in okroglastim telesom. Vse to so značilnosti majhnih otrok, ki so uspešno združene tudi v priljubljenih otroških igračah in risanih junakih. Biofilija, ki se pogosto izraža kot oboževanje karizmatičnih vrst živali, kakršne so kiti, pa v svojem bistvu ne ogroža človekovih interesov. S širjenjem in ponovnim postavljanjem meja moralnega se spremeni le antropocentrična orientacija.

Pri naravovarstvenikih lahko pogosto opazimo, da radi idealizirajo naravo kot fundamentalno mero dobrega, s čimer se vse primerja. Kot vemo narava ni vedno samo dobra in lepa, o čemer nas lahko prepričajo naravni procesi, kot so: tornado, potres, poplava, plaz ... Ljubitelji narave ne ljubijo teh dogodkov, ampak jih sprejemajo kot del naravnega cikla. Biofilija kot taka po našem mnenju samo izključuje sovraštvo do nje, ne izključuje pa strahospoštovanja do moči narave in izogibanja njenim nevarnostim. Otto (1993) pojmuje naravo kot sveto, kar nas hkrati privlači in sproža občutek groze. »Revno je življenje tistega, ki zmore svobodo nad strahom«, so besede Leopolda (1987: 134), s katerimi je izrazil svoje strahospoštovanje, potem ko je v njegovi bližini udarila strela. Thiele (1999) meni, da biofilija ni le lastnost naravovarstvenikov, ampak je splošno razširjena v javnosti pri nekaterih ljudeh bolj, drugih pa manj izražena, ter da je za večino prehod narave v moralni imperativ le specifično izbirčen

(določena vrsta živali, drevo, kamen ...). Ferry (1998) dodaja, da tvorijo ljubezen do narave demokratična čustva velike večine ljudi, ki se (dolgoročno) želijo izogniti zmanjšanju kakovosti življenja. Naravovarstvene organizacije so po našem mnenju pomembne tudi zato, ker spodbujajo in plemenitijo ljubezen do narave. Menimo, da bi moral biti njihov cilj prevesti ljubezen do narave v dragoceno ekološko etiko.

2.1.3 Iz biocentrizma v ekototalitarizem

Biocentrizem se lahko sprevrže tudi ekototalitarizem, kar dokazujejo razmere v nacistični Nemčiji. Menimo, da tudi od tod izvira pogost odpor do biocentristične etike, ki pa je po našem mnenju pretiran in v marsičem voda na mlin svojemu nasprotju, kartezijskemu antropocentrizmu. Biocentrično gibanje v takratnih nemških deželah, katerega začetek sovпада z obdobjem biocentrizma v Združenih državah (čas nastanka prvih narodnih parkov Yosemite in Yellowstone konec 19. stoletja), je zelo pomembno za razumevanje razmer, v prostoru in času, iz katerega sta izšla filozofa Heidegger in njegov učenec Jonas. Heidegger ki je eden najzaslužnejših za uveljavitev eksistencialistične filozofije, ki daje prenovljen pogled na filozofijo narave. Heidegger je tudi tragična figura obdobja nacizma v Nemčiji. Do konca druge svetovne vojne je bil član nacionalsocialistične stranke (več v Primer Heidegger: beseda, dejstva, misli. Krtina leta, 1999).

V času nacizma so nastali Zakon o varstvu živali (1933), Zakon o omejevanju lova (1934) in Zakon o ohranjanju narave (1935). Kot prvi na svetu so ekološki projekt uskladili s politično skrbjo. Tako so se npr. kompozicije vlakov, ki so prevažale živino, morale redno ustavljati, napajati in jim omogočati krajšo pašo. Še dobro pa pomnimo, kaj so nacisti počeli z ljudmi v koncentracijskih taboriščih (Ferry, 1998).

Zgodovinar Ditt (2000) opisuje širši kontekst, iz katerega je izšel Zakon o ohranjanju narave. Zakon je bil resda sprejet v času nacizma leta 1935, toda njegovi izvorni temelji naj bi po mnenju Ditta segali vsaj šestdeset let nazaj. Tranzicija iz agrarne v industrijsko dobo ter nastanek Rajha leta 1871 (združitev nemških dežel), naj ne bi pomenil samo razvoja v političnem in gospodarskem smislu, ampak pomeni začetek dviga srednjega sloja prebivalstva. Razvoj bogate Vilheinske kulture, ki temelji na visoki nacionalni pripadnosti ter

zgodovini, ki je velika zgodba o uspehu, pomeni tudi izgubo tradicije, tradicionalne podobe krajev in krajine nasploh. Tradicionalne nemške vrednote in ideale zamenjajo »materialistični« cilji. Prav rastoče zavedanje izgubljanja identitete je intelektualce srednjega razreda spodbujalo k ohranjanju naravne in kulturne dediščine. V »domovinskih« klubih so se srečevali in snovali politiko varstva naravne in kulturne dediščine v lokalnem kontekstu. Ni šlo samo za prezervatorske, ampak tudi estetske in emocionalne interese. Intelektualci srednjega razreda so namreč čutili, da se soočajo z izgubo tradicije in drugih vidikov, ki dajejo življenju varnost in udobje. Od tod njihova ozaveščenost oziroma potreba po ohranitvi ostankov naravne in kulturne dediščine. Njihove zahteve niso bile usmerjene zgolj na varstvo posameznih živih bitij (npr. dreves) ali vrst (npr. redke vrste živali), ampak na celotne krajine. Svoje delo so smatrali kot prispevek k ohranitvi nemške kulture in narodne identitete.

Prav zaradi tega ni nič presenetljivega, da so ob prehodu stoletij v največji nemški deželi, Prusiji, začeli oblikovati zakon o varstvu narave. Nalogo so zaupali Conwentzu, ki je leta 1904 predstavil memorandum o ciljih in nalogah varstva narave. V njem postavi kot karakteristični objekt varstva narave »naravni spomenik« – to je originalna, nenaseljena ali naseljena karakteristična naravna bitnost ali originalno karakterističen del ozemlja z izjemnimi, splošnimi ali lokalno specifičnimi znanstvenimi ali estetskimi interesi. Čeprav je Conwentz v svoji definiciji zaobjel tudi po človeku spremenjena okolja, pokrajine in habitate, se ni zavzemal za zavarovanje večjih območij, kot je bila to praksa v Ameriki, temveč za zaščito majhnih, originalnih, tipičnih in izjemnih naravnih objektov, ki so čim bolj gosto razpršeni po celem Rajhu.

Predstavniki domovinskih gibanj niso bili zadovoljni z Conwentzovimi predlogi, saj so se zavzemali za zavarovanje večjih območij zaradi emocionalnih in estetskih razlogov ter pomembnih regionalnih ali nacionalnih karakteristik. Svojo utemeljitev so gradili na ideji »organizma«, ki je izjemno biocentrična orientacija, ki jo lahko primerjamo z Leopoldovo etiko zemlje. Na bitja niso gledali kot na izolirano celoto, ampak skupaj s kontekstom okolja in medsebojnih relacij. Posamezna okolja in bitja v njem so neodvisni elementi celote. Pri čemer celota pomeni več kot le vsoto njenih sestavnih delov. Biologi so začeli s preučevanjem odnosov med živalmi in rastlinami ter njihovimi biotopi. Propagirali so ekološko ravnovesje, da bi s tem ohranili redke vrste, močvirja, morske obale, gozdove za živali in rastline. Njihova

kritika je letela tudi na organizacijo varstva, ki ni bila sposobna uspešno izvajati z zakoni predpisanega varstva in upravljanja z naravno dediščino (Ditt, 2000).

Naravovarstveniki so si veliko obetali s prihodom Tretjega Rajha leta 1933. Vodilni možje nacionalsocialistične stranke so v govorih konstantno poudarjali pomen narave in njenih zakonov (ekologija) ter samo vrednost »krvi in zemlje« za človekovo bivanje. Tako je npr. Hitler je v svojih govorih poudarjal vrednost in pravilnost naravnih zakonov za človeštvo ter našo dolžnost, da jih upoštevamo. Kot jedro naravnih zakonov je izpostavil boj za preživetje in selekcijo. Hitler pravi, da je vsaka rasa oblikovala svojo kulturo in arijska oziroma severna rasa, kot najvišja rasa, je razvila najvišje razvito kulturo. Posledično sledi zahteva nacistov po preprečevanju mešanja, saj bi to pomenilo degeneracijo oziroma omadeževanje arijske rase. Richard W. Darre (vodja kmetov v Rajhu in kmetijski minister) je delil ljudi v smislu ras na naseljence in nomadske rase, kamor uvršča semite (antisemitizem). Ti imajo po njegovem mnenju prirojeno tendenco do parazitskega vedenja in kraje ter si ne morejo oblikovati lastne kulture. Visoka vrednost, ki jo pripisujejo naravi in naravnim zakonom, se sklada z njihovimi načeli o recipročni povezanosti med zemljo in ljudmi. Leta 1935 je bil sprejet zakon o ohranjanju narave. V njem presenetljivo ni bilo ideološkega in rasističnega žargona. Rezultat zakona je bilo veliko povečanje števila zavarovanih območij. Predvsem so bile zavarovane starodavne skalne formacije, vodna območja in stara drevesa. Najpomembnejši napredek, ki ga je prinesel zakon, je varstvo krajin. Ostali pa so tudi pomembni deficiti. Naravovarstveniki so imeli možnost veta na posege v okolju, ki pa ga menda niso nikoli koristili. V obdobju avtarkije so prevladali gospodarski in kmetijski interesi nad naravovarstvenimi, zato je bila »izraba« naravnih resursov in spreminjanje krajine večje kot kdajkoli poprej (Ditt, 2000).

Tudi v mednarodnem smislu so bila to leta promoviranja nastanka zavarovanih območij za potrebe rekreacije in preživljanja prostega časa (počitnic). To je npr. čas nastanka številnih parkov v Avstraliji (Mackey in sod., 1998). V tem času so nastale prve definicije divjine, ki je opredeljena kot območje namenjeno za rekreacijo in aktivne počitnice (Leopold, 1987). V Sloveniji že leta 1906 prof. Anton Belar predlaga komisiji avstro-ogrske monarhije ustanovitev varstvenega parka nad Komarčo. Njegovo idejo uresniči Muzejsko društvo za Slovenijo in Slovensko planinsko društvo šele leta 1924 (Skobrne, 2001). V Spomenici, ki jo je predložil odsek za varstvo prirode in prirodnih spomenikov 20. januarja 1920 pokrajinski

vladi za Slovenijo v Ljubljani, avtorji poudarijo, da so skoraj vse kulturne države uvidele potrebo po ohranitvi prirodnih spomenikov in parkov, kjer živalstvo in rastlinstvo popolno »uživa« varstvo (Skobrne, 1995). Zatem je prišlo obdobje Kraljevine Jugoslavije, ko je to gibanje v Sloveniji vse do druge svetovne vojne zamrlo.

Že uvodoma smo poudarili, da smo proti vnaprejšnjem odporu do biocentrične etike, saj to po našem mnenju pomeni izgubo polarnosti (antropocentrizem – biocentrizem). Modro bi bilo dopuščati, morda za marsikoga »šokantno idejo« biocentrizma, ki je na prvi pogled nedopustna, a nam vsaj odpira nova miselna obzorja in nove poglede na naš položaj v svet.

2.1.4 Pogodba ali zaveza z naravo

Serres (1995) predlaga, da bi sklenili pogodbo z naravo. Kot »globoki ekolog« si ne more kaj, da ne bi obtožil Deklaracije o človekovih pravicah iz leta 1789, ki prezre nečloveški svet do te mere, da iz njega naredi žrtev. Po definicijah prava, ki jih prinese deklaracija, samo človek uživa vse pravice, vse ostalo (tudi rastline in živali) pa nobene. To je po njegovem mnenju razlog, zakaj vse stvari na svetu nujno namenimo uničenju. Zato poziva, da moramo humanistično perspektivo, ki jo prinaša omenjena Deklaracija, zavreči in se postaviti na stališče stvari: »Še enkrat moramo določiti pravni status premaganih in sprejeti zakone za brezpravna bitja.« (Ferry, 1998: 91–92) Serres je prepričan, da bi moral človek skleniti pogodbo z naravo, s katero bi se odrekel nekaterim svojim pravicam, jih prenesel na družbena telesa oziroma odgovorne v javnem življenju, da bi bilo sožitje z naravo sploh mogoče (Greisch, 1993). Pogodba z naravo bi nam lahko prinesla nemalo težav. Vprašanje je, kdo bi podpisal pogodbo v imenu narave in kdo bi odgovarjal v imenu narave za naravne »katastrofe«. Priznati si moramo, da bi bila taka naravna pogodba neuresničljiva, zato se nekateri filozofi zavzemajo za »biblično zavezo« z naravo.

Chalierjeva (1989) predlaga zavezo z naravo, ki izhaja iz zavesti, da sta nam narava in ves svet podarjena. Pravzaprav nismo lastniki narave, ampak njeni upravniki. Kot upravniki ne moremo po mili volji upravljati z naravo, ker ni naša last. Z naravo torej lahko sklenemo zavezo in ji zagotovimo spoštovanje. Misel izhaja iz prepričanja, da je narava več kot narava,

da je stvarstvo. Kot stvarstvo postane del človeške kulture, kjer se uresničujejo človekova oseba in medsebojni odnosi, ki ne morejo biti drugačni kot etično odgovorni (Greisch, 1993). Vse je odvisno od miselnega napora in ustvarjalnosti posameznih filozofov, kako bodo zavezo z naravo predstavili kot univerzalen odnos, ki ne glede na veroizpoved daje možnost etične odgovornosti do narave. Ne pooseblja kamnov, rastlin in živali, pač pa omogoča, da se v lepoti stvarstva in v sožitju z okoljem utrdi tista najgloblja vez med ljudmi, ki pozna izjemen izraz za etično odgovornost in se imenuje podarjena ljubezen (Kovač, 1993).

2.1.5 Eksistencializem in odgovornost do narave

Eksistencialna filozofija temelji na filozofiji Kierkegaarda (1813–1855), Heideggerja (1889–1976), Jaspersa (1883–1969) in Sartra (1905–1980). »Eksistencializem« po Kierkegaardu obravnava vprašanje »eksistence« človeka, vendar ne v krščanskem niti ne v protikrščanskem smislu.

Heidegger razlikuje tri smeri eksistencializma (Heidegger, 1997):

1. »filozofijo eksistence«, ki pripada Jaspersu, v temeljnih potezah prevzema Kantovo filozofijo. Na mesto praktičnega uma stopa v ospredje »eksistenca« v naravno-zgodovinskem smislu;
2. »eksistencializem« v ožjem smislu je to Sartrova filozofija. Tu pomeni »eksistence« tako poudarjeno eksistenco človeka kot eksistirajoči svet. Eksistenca je razumljena v smislu Descartesove subjektivitete, vendar tolmačena tako, da šele človek in vsakokrat le po svojih odločitvah, določa, kako je z eksistirajočim svetom. Človek je v svoji »svobodi« gospodar;
3. »fundamentalno ontologijo« – vprašanje po eksistenci človeka za Heideggerja ni merodajno in centralno, temveč je vnaprej zastavljeno kot prehod za staro in stalno vprašanje filozofije – vprašanje po biti bivajočega (metodični fundament vprašanja biti).

Heidegger pravi: »Na Zemlji se vsenaokrog dogodeva omračenje sveta. Bistvene zgođe tega so: beg bogov, uničevanje Zemlje, pomasovljenje človeka, prednost povprečnega. /.../

Omračitev sveta vključuje v sebi slabljenje duha, njegov razkroj, iztrošitev, potlačenje in sprevračanje« (Heidegger, 1995: 45).

Eksistencializem gleda na človeka kot na individuum, ki je svoboden in odgovoren hkrati, da izpolni sebi lastno nalogo, ki mu je namenjena. Beseda »eksistencializem« prihaja od lat. *existere*, kar pomeni izstopiti, pojaviti, razlikovati se, zgoditi se, postati, štrleti ven. Heidegger pravi, da je z eksistenco mišljen bit človeka, ki je to le, v kolikor vsakokrat prevzame odgovornost za svoje bistvo, kateremu je izročen. »Eksistirati« pomeni biti zainteresiran za nalogo in način vselej lastnega bistva (Heidegger, 1997).

Heidegger v svoji filozofiji poglobljeno razmišlja o sebi in o naravi. Sodi, da humanizem vodi človeka onstran njegovih meja in prav tako izsiljuje ostalo bivajoče preko njegovih meja. S tehniko naj bi danes razkrivali bivajoče, kar je po njegovem mnenju hkrati izzivanje in ogrožanje. Moderno prilaščanje narave se po njegovem mnenju kaže v tem, da se nam narava razkrije kot surovina, sredstvo, objekt za človeka kot subjekt (Kirn, 2004).

S tem ko Heidegger pravi, da je svet je vedno duhovni svet, da vedeti, da priznavanje naravnih vrednot ni nič drugega kot nova oblika subjektiviranja bivajočega. Naš duhovni svet je po njegovem mnenju vedno edinstven in osebni konstrukt vsakega posameznika. Zaveda se ontološke razlike med človekom in naravo. Ošljaj (2000) imenuje to specifično formo »ekscentrična pozicioniranost«. Človek kot telo, organizem je le ena od živali. Hkrati pa naj bi se človek s svojimi mislimi sebe izpostavljaj. Hribar (1991) pravi, da človek na Zemljo ne gleda več z zemeljskega stališča, marveč iz nekega vmesnega prostora med Zemljo in nebom. V tem vmesnem prostoru ne pripadamo več samo Zemlji.

Ošljaj (2000) meni, da smo kot ljudje obsojeni na dualnost (diaforo) in da je ne moremo zaobiti. Človekovo podvajanje sveta pojasni z opredelitvijo predmetnosti in rečnosti. Človek opredmetuje svet, ga razvija tako, da zadovoljuje svoje potrebe. Reč pa je tisto, kar človek opredmeti, kar postavi v svoj simbolni svet, ter tudi tisto, kar je onstran tega. Za naravo moramo vedno »skrbeti«, ampak pri tem se ne odpovemo naši kulturi, kot to počnejo biocentristi. »Človek je narava in on ima naravo« (Ošljaj, 2000: 61).

Jonas (1984) meni, da človek vselej opredmetuje, vedno razširja svoje subjektivno prepričanje. Vselej, ko govorimo o naravi, naj bi izhajali iz svojih misli, svojega kulturnega, simbolnega, duhovnega sveta. Jonas skuša prenoviti etiko, iz njene bližnje sfere na etiko prihodnosti, ki bo skrbela za prihodnost naših potomcev pred posledicami zdajšnjih dejanj. V center etičnega odra in dogajanja bi morala stopiti odgovornost do narave. Zanj nismo pomembni samo mi in naše življenje, temveč je treba vse bolj misliti na naše potomce, da jim omogočimo kakovostno življenje in življenjsko okolje. Jonas meni, da je najprej potrebno razviti neko posebno razmerje in odnos, ki bosta zagotavljala odgovornost in s tem tudi odgovorna dejanja. Jonas pravi, da se mora človek med alternativnimi dejanji odločiti z vednostjo in voljo.

Jonas (1984) zahteva, da preden se človek za nekaj odloči, ga mora biti strah posledic in se zato odloči odgovorno. Odgovornost je zanj dožnost, ki v nas zbuja zaskrbljenost. Odgovornost torej pomeni, da sprejemamo vse vredno za nekaj, s čimer ne ravnamo po meri naših zmožnosti in trenutnega navdiha, ampak preudarno.

Glede na našo relativno nevednost je lahko v določeni situaciji odgovorna odločitev že to, da se med manjšim in večjim zlom ne odločimo za nobenega. Predvsem pa bi bilo potrebno resno sprejemati okoljevarstveno in naravovarstveno znanost, ki nas opremlja z novimi spoznanji ter nas spodbuja k odgovornemu ravnanju do narave.

2.1.6 Izkušnje, pomembne za oblikovanje odnosa do narave

Temeljnega pomena pri oblikovanju odnosa do narave so lastne izkušnje. Preko njih oblikujemo naš odnos do narave. Chawla (1998) je naravovarstvenike v ZDA in na Norveškem spraševala, katere izkušnje so vplivala na njihovo odločitev, da so postali naravovarstveniki. Vprašani so navajali naslednje dejavnike za odločitev (navedeni od najbolj do najmanj pomembnih): doživljanje narave v otroštvu, doživljanje degradacije okolja, vrednote v družini, naravovarstvene organizacije, vzorniki (prijatelji in učitelji) ter vzgojo in izobraževanje. Chawla ugotavlja, da so v otroštvu najpomembnejše izkušnje v naravi ter v krogu družine. V mladosti so najpogostejše omenjeni prijatelji in šola. Pri odraslih pa so najpogostejše omenjene naravovarstvene organizacije.

Palmerjeva (1993, 1994) je s podobno raziskavo med učitelji v Veliki Britaniji ugotovila, da je doživljanje narave najpogostejše omenjen dejavnik pri oblikovanju odnosa do narave. Sledijo mu vzgojno-izobraževalni programi ter starši in sorodniki. Z meddržavno študijo (Palmer in sod., 1998), v kateri je sodelovala tudi Slovenija, so ugotovili, da sta doživljanje narave in zgled vzornikov (staršev, prijateljev, učiteljev) najpomembnejša dejavnika pri oblikovanju odnosa do narave. Palmerjeva in sodelavci so ugotovili, da več kot polovica vprašanih (N=1259) poudarja pomen doživljanja narave. Nekaj manj kot 40 odstotkov vprašanih poudarja pomen vzornikov ter vzgoje in izobraževanja. Med najpomembnejšimi vzorniki pa so učitelji.

Bajdova (1997) je izvedla raziskavo o vplivih, pomembnih za okoljsko ozaveščenost učiteljev naravoslovnih predmetov v Sloveniji in rezultate primerjala z raziskavo med Angleži (Palmer in sodelavci, 1998). Ugotavlja, da so naši učitelji na prvo mesto postavili vpliv družinskih članov, onesnaženje in šele nato izkušnje iz otroštva, sledi delo čistilne akcije, šola in na zadnjem mestu, ko sem sam(a) imel(a) otroke. Bajdova ugotavlja, da slovenski učitelji pod onesnaževanjem navajajo umazane reke, divja odlagališča, medtem ko Angleži opozarjajo na industrijo in promet. Dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje zavesti so slovenski učitelji razvrstili v naslednjem vrstnem redu: ljudje, negativni vplivi, otroštvo, izobraževanje, delo mediji, odraslo obdobje. Angleži so na prvo mesto postavili izobraževanje, sledijo ljudje, izkušnje iz otroštva, delo, organizacije, mediji, odraslo obdobje, potovanja in negativni vplivi.

Iz opisanih raziskav je razvidno, da so najpomembnejši dejavniki oblikovanja odnosa doživljanje narave v otroštvu, odnos staršev, doživljanje degradacije okolja ter vzgoja in izobraževanje. V nadaljevanju se bomo osredotočili na proces vzgoje in izobraževanja in njen pomen pri naravovarstvenem ozaveščanju otrok in mladostnikov.

2.2 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJA NA PODROČJU VARSTVA NARAVE

2.2.1 Pomen vzgoje in izobraževanja na področju varstva narave

Vzgoja in izobraževanje sta dva neločljiva procesa. V vsakdanjem pogovoru uporabljamo besedi tudi ločeno, toda nikoli ne mislimo, da je nekaj samo izobraževanje ali samo vzgajanje. Odpira se vprašanje, ali je današnja šola prostor vzgoje in izobraževanja ali pa zgolj usposabljanje za poklic. Krasko (2004) meni, da je kriza ameriške kulture vidna tudi v tem, da je šola danes postala prostor urjenja za poklic. Učenec naj bi si z usposabljanjem pridobil le spretnosti in navade, ki so potrebne za opravljanje poklica. Vzgoja in izobraževanje pa, po prepričanju Kraska, prinaša razumevanje sveta v katerem živimo, saj nam pove kdo smo, od kod prihajamo ter kam lahko gremo. Pomaga nam razumeti nas same, identificirati svoje mesto kot mesto individuumov med drugimi ljudmi. Vzgoja in izobraževanje nas lahko naredi intelektualno in moralno močnejše.

Palmer in Neal (1994) menita, da moramo spremembe v odnosu do narave iskati predvsem v spremembi vrednot, celovitejši ozaveščenosti in etični držbi do narave ter do soljudi sedanjih in prihodnjih generacij.

Demokratična ureditev nam lahko omogoča, da vplivamo na politiko in s tem na stanje v okolju. Ferry (1998) stavi na demokratično ekologijo. Pravi, da je potrebno izdelati teorijo dolžnosti do narave. Seveda ne v smislu, da bi bila narava subjekt in partner pri naravni pogodbi, ampak v smislu dualnosti človeka, ki je neizbežna. V tem smislu tudi vpeljujemo pomen vzgoje in izobraževanja, ki je eden reprodukcijskih elementov družbe. Od nje je v veliki meri odvisno, ali bomo kot posamezniki imeli v sebi »ekološki čut«, odgovornost do narave, ali pa bomo brezbrizni. Odgovoren odnos do narave pomeni našo kritično presojo o tem, kaj smo že storili ter kaj moramo še spremeniti, da bi v resnici živeli trajnostno. Za vse to pa je predpogoj informiranost, znanje in odgovorna etika. Najvišji smoter vzgoje in izobraževanja na področju varstva narave je oblikovanje avtonomnega, kritičnega in odgovornega subjekta, ki bo ravnal vestno v odnosu do narave.

Leopold (1933) je bil razočaran nad počasnim razvojem naravovarstvene vzgoje in izobraževanja. Dejal je, da je pogost odgovor pristojnih na to vprašanje »še več naravovarstvene vzgoje in izobraževanja«. Prepričan je, da je takšna vzgoja in izobraževanje obsojena na neuspeh, dokler ljudem ne pomagamo razviti ljubezni, spoštovanja in občudovanja do Zemlje. Ferry (1998) meni, da tvorijo ljubezen do narave demokratična čustva velike večine ljudi, ki se želi izogniti zmanjšanju kakovosti življenja.

Personalisti to imenujejo etika medsebojnih odnosov, kjer gre vedno za odnos na relaciji jaz-ti, zato težko zaide v ideologijo, saj je konkretni človek pred menoj vedno norma mojega ravnanja. Ta etika vzgoji ne predaja določenih predpisov, ampak vzgaja k poslušanju in k odprtosti duha. Vse to vodi k partnerskem odnosu, k zavezi (Kovač, 2000).

Kornhauserjeva (1996) meni, da je za uresničevanje plemenitih ciljev potrebno cinizem nadomestiti z navdušenjem. Ni potrebno čakati na priložnost, ampak si jo moramo sami ustvariti. Meni, da mora biti trajnostni razvoj človeštva bolj optimističen, vsebovati mora vrednostni sistem, ki bo poudarjal duhovno bogastvo, vzajemnost in večjo odgovornost do narave. »Višjo življenjsko raven je potrebno doseči z manjšo porabo. Razviti je potrebno celovite naravovarstvene izobraževalne strategije in programe, ki morajo biti usmerjeni v vseživljenjsko izobraževanje. Posebno pozornost in podporo je potrebno nameniti povezovanju znanja in vrednot za bolj humano družbo, razvoju visoke odgovornosti za krajevno, narodno in svetovno okolje, ter spodbujanju želje po skupnem življenju« (Kornhauser, 1996: 206).

Sterling (2001) pa pravi, da moramo zgraditi pristne in utripajoče družbe, ki nas bodo vzdrževale ekološko in duhovno. Za ta izziv potrebujemo generacijo, ki bo opremljena z energijo, moralno vzdržljivostjo, navdušenostjo in ekološkimi kompetencami. Ta pa potrebuje novo razumevanje našega položaja v naravi in v času. To je izziv vzgoje in izobraževanja na področju varstva narave.

2.2.2 Mednarodni razvoj okoljske vzgoje

Eden temeljnih ciljev vzgoje in izobraževanja je ohraniti naš planet in njene vire za naslednje generacije. Ljudi je potrebno z namernim izobraževanjem usmeriti proti temu cilju. Prvič pojem okoljska vzgoja uporabijo v Parizu leta 1948 na srečanju IUCN (International Union for Conservation of Nature). V Veliki Britaniji termin prvič uporabijo leta 1965 na konferenci Univerze Keele v Staffordshireu, da bi ohranili podeželje s pomočjo vzgoje in izobraževanja (Palmer in Neal, 1994).

Prvo definicijo okoljske vzgoje oblikuje IUCN leta 1970. Okoljska vzgoja je definirana kot proces spoznavanja vrednot in razjasnjevanja pojmov. Njen namen je razvijati odnos in veščine, potrebne, da bi razumeli in upoštevali medsebojno povezanost človeka, njegove kulture ter njegovega živega in neživega okolja. Okoljska vzgoja je tudi vaja v odločanju in oblikovanju vedenjskih pravil (kodeksa) o stvareh, ki zadevajo kakovost okolja (Baines, 1988).

V sedemdesetih letih 20. stoletja je konstantno rasla podpora okoljski vzgoji v mednarodnih organizacijah. Izoblikovali so se prvi smotri, cilji in pristopi na tem področju. Tako je UNESCO–UNEP leta 1975 na srečanju v Beogradu izdelal listino, ki vsebuje cilje okoljske vzgoje. (Palmer in Neal, 1994). Dve leti kasneje so na Unescovi medvladni konferenci v Tbilisiju Beograjsko listino razširili in dopolnili. Sledi povzetek: (Marentič Požarnik in Anko, 1994):

1. vzgajati zavest o in skrb za ekonomsko, socialno, politično in ekološko medsebojno odvisnost v urbanih in podeželskih območjih;
2. vsakomur omogočiti možnost pridobiti znanje, vrednote, stališča, predanost in spretnosti za varstvo in izboljšanje okolja;
3. ustvariti nove vzorce vedenja posameznikov, skupin in celotne družbe do okolja.

Leta 1980 je IUCN oblikoval dokument, poimenovan Svetovna ohranitvena strategija (World Conservation Strategy), ki velja za enega najpomembnejših dokumentov o varstvu narave in okoljski vzgoji na svetovni ravni. Dokument poudarja pomen ohranjanja naravnih virov skozi trajnostni razvoj ter idejo o medsebojni povezanosti ohranjanja in razvoja. Strategija vključuje posebno poglavje o okoljski vzgoji, kjer je poudarjen njen pomen pri preoblikovanju odnosa

ljudi do biosfere. Njen dolgoročni cilj je vzgajati in okrepiti stališča in vedenje, ki je skladno z novo etiko (Palmer in Neal, 1994).

Svetovna komisija za okolje in razvoj (World Commission on Environment and Development - Brundtlandina komisija) je na svojem seminarju leta 1987 uvedla v ozko strokovnih krogih izraz »sustainable development«. V poročilu Naša skupna prihodnost (Our Common Future) je trajnostni razvoj opredeljen kot razvoj, ki omogoča zadovoljevanje potreb sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij za zadovoljevanje njihovih potreb. Sekretariat Sveta za varstvo okolja Republike Slovenije opredeljuje sonaravni trajnostni razvoj kot uravnotežen sonaravni razvoj. Le-ta predstavlja vizijo okoljske, gospodarske in socialne usklajenosti, ko ljudje zagotavljajo možnosti za ugodne življenjske razmere tudi v prihodnje ob razvoju sedanje skupnosti in obče blaginje (Lah (ur.), 2002).

Na UNESCO–UNEP kongresu »Tibilisi plus deset« v Moskvi nastane nov dokument Mednarodna strategija za dejavnosti na področju okoljske vzgoje in izobraževanja za 90. leta. Poudarijo, da v dolgoročni perspektivi ni moč pričakovati lokalnih ali globalnih sprememb v odnosu do okolja brez splošne javne ozaveščenosti o nujni zvezi med kakovostjo okolja in nadaljnjim zadovoljevanjem človekovih potreb. Človekovo delovanje naj bi temeljilo na motivaciji, ta pa na široko razširjenem razumevanju. Prepričani so, da je s pravilno okoljsko vzgojo mogoče doseči okoljsko ozaveščenost (Palmer in Neal, 1994).

Naslednji pomembnejši mejnik v razvoju okoljske vzgoje je konferenca Združenih narodov v Riu de Janeiru leta 1992. Sprejeta razvojna strategijo za 21. stoletje, Agenda 21, obsega 40 poglavij, od katerih sta za nas posebej pomembni 25. in 36. poglavje, ki obravnavata okoljsko vzgojo. V njih je poudarjen pomen zaključkov medvladne konference v Tibilisiju (1977) in Svetovne konference o vzgoji in izobraževanju za vse (World Conference on Education for All, Thailand, 1990). V 36. poglavju se pojavi pojem »Vzgoja za trajnostni razvoj«, v katerega vključijo poleg okoljske vzgoje še vzgojo in izobraževanje za razvoj, za mir in globalno družbo. S tem se začenja »tranzicija« pojma okoljska vzgoja pod širši pojem »vzgoja za trajnostni razvoj«.

Unescov dokument iz leta 1997 z naslovom »Vzgoja za trajnostni razvoj« poudarja, da mora celotno izobraževanje ozaveščati učence o odgovornosti do prihodnjih generacij in jih pripravljati na iniciativo spreminjanja družbe. Pomembno je, da se usposobijo za opuščanje ciljev in dejavnosti, ki zaostrujejo okoljske in razvojne probleme ter znajo načrtovati tak razvoj, ki bo upošteval obremenilne sposobnosti ekosistema in hkrati izboljševal kakovost življenja vseh, tudi revnih in obrobni skupin prebivalstva. Gre za dolgoročno skrb za ohranjanje zdravja ljudi in planeta.

Vzgoja za trajnostni razvoj je hitro razvijajoča se in dinamična zamisel, ki obsega nov pogled na vzgojo in izobraževanje in stremi k usposabljanju ljudi vseh generacij k prevzemanju odgovornosti za soustvarjanje trajnostne prihodnosti (UNESCO 2002 »From Rio to Johannesburg«: 1). Sprva je bila zamisel razumljena le kot vzgojno izobraževalni program, z Agendo 21 in nedavnim Svetovnim vrhom za trajnostni razvoj v Johannesburgu (2002), pa je postal več kot le vzgojno izobraževalni projekt. Postal je vizija prihodnosti z mednarodnim soglasjem držav.

Združeni narodi so decembra 2002 oblikovali resolucijo o Desetletju vzgoje za trajnostni razvoj (Decade of Education for Sustainable Development – DESD) kot je bilo predlagano na Svetovnem vrhu v Johannesburgu 2002. Poudarili so, da sta vzgoja in izobraževanje primarna agensa za transformacijo družbe v smeri trajnostnega razvoja. V DESD menijo, da mora biti okoljska vzgoja široko zasnovana dejavnost, ki bo zajela ljudi vseh starosti, poklicev in položajev in ne sme biti omejena le na šolski sistem. Ključ do reševanja problemov bi morali iskati tudi v spremembi vrednot, celovitejši ozaveščenosti in etični drži do narave ter tudi do soljudi sedanjih in prihodnjih generacij.

2.3 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE NA PODROČJU VARSTVA NARAVE V SLOVENIJI

V Sloveniji imamo razmeroma bogato tradicijo okoljskega izobraževanja in vzgoje. V 70. in 80. letih prejšnjega stoletja je bilo zelo poudarjeno ozaveščanje javnosti in strokovnih krogov o nujnosti izboljšanja odnosa družbe in posameznikov do narave in človekovega okolja. Tako kot drugod po svetu je na nujnost spremembe obnašanja do narave predvsem opozarjala narava sama z upadanjem zmogljivosti prenašanja naših pritiskov nanjo. Z namenom izboljšanja stanja v naravi se začenjata z okoljsko filozofijo utemeljena okoljska vzgoja in izobraževanje mladine in odraslih (Plut, 2002).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) postavlja med temeljne cilje vzgojo za zdrav način življenja in odgovoren odnos do narave. Vprašanje je, kako uresničujemo ta cilj in kaj je potrebno storiti v prihodnje. To bo predmet naše razprave v nadaljevanju.

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo razmere na področju varstva narave in okolja v slovenskih vrtcih in osnovnih šolah. V obravnavo so zajeti trenutno obstoječi programi in projekti na prostoru Slovenije:

- področje narave v programu predšolske vzgoje,
- okoljska vzgoja v osnovni šoli,
- Projekt Ekošole,
- Center šolskih in občolskih dejavnosti.

2.3.1 Področje narave v programu predšolske vzgoje

Predšolska vzgoja v vrtcih je sestavni del sistema vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. Predšolska vzgoja v vrtcih poteka v dveh starostnih obdobjih. V prvo obdobje sodijo otroci v starosti od enega do treh let. V drugo obdobje pa otroci v starosti od treh let do vstopa v šolo.

Perenič (1993) pravi, da je ekološka vzgoja proces, ki se prične v zgodnjem otroštvu, ko otrok čustveno močno doživlja naravo. Odnos do nje posnema od staršev, vzgojiteljev in učiteljev. S širjenjem znanja o živi in neživi naravi ter z razumevanjem procesov med živimi bitji in v njih pridobi vedenje, potrebno za razumevanje dogajanja v življenjskem prostoru oz. okolju, katerega sestavni del je človek.

Benedict (1991: 26) pravi, da so »... čustveni cilji najosnovnejši in podlaga za vse druge. Otroci morajo priti v neposreden, osebni stik z lepoto in raznolikostjo narave in z ljudmi iz drugih dežel, da bodo razvili pristno občutje ljubezni in zavzetosti«. Marentič Požarnik (2002) pravi, da mora biti spodbujanje pozitivnega čustvenega odnosa do narave v ospredju predvsem v predšolskem obdobju in v zgodnjem šolskem obdobju.

V kurikulumu za vrtce (1999) so opredeljeni cilji po posameznih področjih, med katerimi je tudi narava. Narava je posebno področje, v okviru katerega se razvijajo otrokove sposobnosti za dejavno vključevanje v obdajajoče fizično in družbeno okolje ter ustvarjanje zdravega in varnega življenjskega okolja in navad. Poudarek je na pridobivanju izkušenj z živimi bitji, naravnimi pojavi ter na veselju za raziskovanje in odkrivanje. Področje postopno razvija pojme, naravoslovno mišljenje, sklepanje, zmožnosti za uvidevanje in reševanje problemov, postavljanje hipotez, klasificiranja, iskanja in povzemanja bistva in pomena ter oblikovanja konceptov.

Otrok spoznava živali, rastline, predmete in pojave okoli sebe. Spoznava in spoštuje živa bitja, uživa z njimi ter se zanima za njihovo življenje. Spoznava naravo in se usmerja v aktivno delovanje za njeno ohranitev. Razvija tudi sposobnosti dojetja in povezovanja dogodkov v prostoru in času, spoznava obseg, raznolikost in lepoto narave tako, da je stik z njo običajen del njegovega življenja, ima rad ter neguje rastline in živali, se veseli srečanja z njimi in je do njih obziren.

Globalni cilji področja narave na predšolski stopnji so:

- doživljanje in spoznavanje žive in nežive narave v njeni raznolikosti, povezanosti, stalnem spreminjanju in estetskih razsežnostih;
- razvijanje naklonjenega, spoštljivega in odgovornega odnosa do žive in nežive narave;
- spoznavanje svojega telesa, življenjskega cikla ter zdravega in varnega načina življenja;
- spoznavanje snovi, prostora, časa, zvoka in svetlobe;
- spoznavanje tehničnih predmetov in razvijanje spretnosti na področju tehnike in tehnologije;
- spodbujanje različnih pristopov k spoznavanju narave.

V kurikulumu za vrtce so opredeljeni tudi primeri dejavnosti na tem področju, ki jih navajamo v nadaljevanju.

Otrok od 1. do 3. leta:

- biva v naravi in doživlja njene raznolikosti v različnih dnevnih in letnih časih, vremenskih razmerah;
- doživlja naravo in se pogovarja o svojih zaznavah;
- zaznava živa bitja z vsemi možnimi čutili in sodeluje v pogovorih o tem, kakšna so, kako in kje živijo, kako se gibljejo, oglašajo, kakšni so njihovi potomci, kako se hranijo ipd.;
- posnema glasove in gibanje živih bitij, predmetov idr.;
- se igra z različnimi predmeti živalskega, rastlinskega in neživega izvora (npr. usnje, kamenčki, školjke, les) ter z različnimi snovmi (npr. mivka, voda) in pojavi (npr. veter, svetloba, senca);
- posluša zgodbe o naravi ...

Otrok od 3. do 6. leta:

- išče, opazuje, primerja, raziskuje, skrbi in neguje rastline in živali v naravi, v gojilnicah, v živalskem vrtu idr.;
- obišče živalski vrt, kmetijo, park, njivo, gozd idr.;

- opazuje živa bitja s pomočjo povečeval (npr. ročna lupa) in se pogovarja o tem, kaj bi lahko videl z močnejšo lečo;
- opazuje rastline in živali v gojilnicah, spremlja pogoje ter predvideva, ugiba in napoveduje posledice;
- išče informacije o živih bitjih v slikanicah, knjigah, filmih itn.;
- zbira materiale, snovi in predmete ter jih primerja in razvršča, sestavlja zbirke ...;
- opazuje sebe in se primerja z vrstniki in z živalmi;
- posluša zgodbe, pravljice in druge zapise različnih narodov in kultur o naravi;
- likovno upodablja rastline, živali ter oponaša oglašanje, gibanje, vedenje ...

Predšolska doba je čas, ko so otroci zelo dovzetni za doživljanje narave. Otroci so vsesplošno radovedni in vedoželjni. Skozi igro spoznavajo in doživljajo okolico (Horvat, 1987). Raziskujejo in si poskušajo odgovoriti na to, kar jih obdaja. Ker tako vedno ne dosegajo posebnega uspeha, vedoželjnost v njih pa raste, se začnejo postopoma obračati na druge ljudi. Vprašanja si sledijo po določenem redu in dokazujejo razvoj vedoželjnosti. Najprej “Kaj je to?”, nato “Kako deluje?” in končno “Zakaj?”. To otrokovo nepotešljivo željo po znanju, po tem, da bi čutil, videl, se dotikal, zaznamoval, tipal, poskušal, spraševal, ta človekov nagon po iskanju, odkrivanju novega, njegovo vedoželjnost »gasimo« v procesu socializacije (Kranjc, 1982).

V preteklosti so otroci večino časa preživeli v naravi. Pomagali so staršem pri kmečkih opravilih ter se igrali v naravi. Takrat so imeli otroci veliko priložnosti, da doživijo naravo in se z njo oplemenitijo. Večina današnjih otrok nima več priložnosti imeti pravega stika z naravo, saj so njihovi starši večino časa odsotni zaradi dela. Zato menimo, da je pomembno kvalitetno izkoristiti vsakršno ponujeno priložnost doživljanja narave, ki jo nudi program narave na predšolski stopnji.

2.3.2 Osnovna šola

V osnovnošolskih sistemih v Evropi zasledimo tri različne načine vključevanja okoljske vzgoje, in sicer kot predmet (Škotska), del predmetov (Nizozemska) in medpredmetno

kurikularno področje (Anglija, Wales, Danska, Finska, Nemčija) (Kavčič, 2003). Z uvedbo nacionalnega kurikuluma v Sloveniji leta 1996, ki bo postopoma zamenjal obvezni osemletni vzgojno-izobraževalni program z devetletnim vzgojno-izobraževalnim programom, je nastopilo novo obdobje za okoljsko vzgojo. Za okoljsko vzgojo kot medpredmetno področje je značilno, da so cilji in vsebine vključeni v razne predmete (Verčkovnik in sod., 2000). To pomeni, da jo učitelji tako na razredni kot predmetni stopnji vključujejo v poučevanje posameznih predmetov in v dneve dejavnosti. Medpredmetna komisija za okoljsko vzgojo je leta 1999 v kurikulumu devetletne osnovne šole okoljsko vzgojo opredelila kot vzgojo odgovornosti do vseh živih bitij in za trajnostno prihodnost. Ne gre za posredovanje novih znanj v smislu spoznavanja okolja, ampak za usposabljanje za globlje razumevanje okoljskih pojavov in problemov, njihovih vzrokov in iskanje načina reševanja, vključno s tveganji, težavami in nesporazumi, ki nastajajo ob izkoriščanju omejenih naravnih virov. Eden glavnih ciljev je, da učenec razvije akcijsko kompetenco, tj. pripravljenost in sposobnost zavzetega in odgovornega ravnanja v okolju (Medpredmetna komisija za okoljsko vzgojo, 1999).

V učnem načrtu za izbirni predmet Okoljska vzgoja v devetletni osnovni šoli so zapisana načela usmerjena v postavljanje stališč in vrednot (Medpredmetna komisija za okoljsko vzgojo, 1999). Ta načela so:

- interdisciplinarnost (povezovanje naravoslovnih in družboslovnih vidikov ob posamezni temi);
- holističen oziroma sistemski pristop (upoštevanje sestavljenosti okoljskih problemov);
- izhajanje iz resničnih, okoljsko pomembnih aktivnosti v lastnem okolju in njihovo povezovanje s problemi širšega okolja;
- proaktivnost (usmerjenost v prihodnost, iskanje in utemeljevanje alternativnih zamisli, upoštevajoč potrebe prihodnjih generacij);
- uvajanje v aktivno sodelovanje v demokratičnih procesih odločanja o okoljskih zadevah;
- povezovanje spoznavnih in čustvenih, etičnih in estetskih vidikov;
- priporočljiv vrstni red pri obravnavi okoljskih problemov, ki je domači kraj, Slovenija, svetovni problemi.

Novakova (2001) je zapisala razširjen seznam načel okoljske vzgoje, kjer poudarja razvoj »ekosistemskega« razmišljanja. Ta načela so:

- celostna usmerjenost v učenca;
- razvijanje sistemskega, manj linearnega razmišljanja pri učencih;
- poudarjanje kakovosti in vrednotenje okolja;
- opredeljevanje (ne reševanje) problemov;
- povezovanje;
- usmerjenost v akcijo in prihodnost;
- normativnost (manj empiričnost);
- terenska naravnost;
- delovanje v odprtih situacijah;
- interdisciplinarnost;
- stalnost;
- prilagojenost okolju, koncentričnost, težnja od lokalnega h globalnemu načinu dela.

Kavčič (2003) opaza, da ni nikjer poudarjeno, da okoljska vzgoja ni sama sebi namen, ampak da je osnova za uresničevanje trajnostnega razvoja človeštva. Meni, da mora okoljska vzgoja za našo skupno prihodnost, vključevati odnos med ljudmi in naravo (kar običajno pojmuje kot okoljsko vzgojo) in odnose med ljudmi (vzgoja za mednarodno razumevanje), saj sta tesno povezana.

Marentič Požarnik (1996) ugotavlja, da so cilji okoljske vzgoje večplastni in prepleteni. V njih se tesno prepletajo spoznavno, čustveno in akcijsko področje. Gre za razvoj:

- znanja,
- razumevanja,
- vrednostnega sistema,
- stališč in vrednot,
- sposobnost komunikacije.

Marentič Požarnikova še dodaja, da se znanje, ki ni vrednostno in čustveno prežeto in osmišljeno, lahko kopiči v nedogled, vendar k boljšemu odnosu do okolja in smotrnejšemu ravnanju z njim ne pripomore.

Anko (2001) meni, da mnogo stvari gledamo, a jih ne vidimo. Dokler jih ne opazimo, ne moremo ukrepati. Občutljivost za oziroma na okolje je ena glavnih nalog okoljske vzgoje. Bistvo okoljske vzgoje je (posebej v osnovni šoli) naučiti otroke, da bodo:

- videli, kar gledajo, razumeli najočitnejše sledi človekovega vpliva na okolje,
- dojeli, da človeka pri tem ne vodijo le pohlep, objestnost in neznanje, ampak tudi nuja,
- razvili občutek za kaj je prav in kaj ni in tehtanje, ki naj bi se nikdar več ne ustavilo.

Medpredmetna komisija za okoljsko vzgojo (1999) v učnem načrtu predmeta okoljska vzgoja kot enega izmed glavnih ciljev opredeli razvoj akcijske kompetence učencev. Poudarja, da gre za vzgojo odgovornosti do vseh živih bitij. V nadaljevanju opredeli številne splošne in operativne cilje, namenjene širjenju »okoljske pismenosti«:

- neposreden stik učenca z naravnim okoljem, kjer naj se zave vrednosti in ranljivosti okolja, razvije občutek za lepo, ljubezen in občudovanje ter željo po ohranjanju okoljskih vrednot;
- celovito spoznavanje okoljskih problemov: učenec ve, da so posledica človekovih posegov v naravne procese, razume prepletenost družbenih, ekonomskih, tehniških, ekoloških, psiholoških in drugih vidikov pri njihovem nastanku; zna razložiti nasprotujoče si interese pri reševanju; nauči se kritično razmišljati: zna tehtati različne poglede, pri čemer upošteva utemeljitve več strani, in predlaga rešitve; zave se pomena spremembe življenjskega sloga za reševanje okoljskih problemov;
- učenec naj razume povezanost med zdravjem in dobrobitjo ljudi ter zdravjem planeta, razvije stališča in vrednote, potrebne za varovanje in izboljšanje neposrednega in širšega okolja ter dinamične lastnosti (iniciativnost, samostojnost) in zmožnosti za akcije, ki izboljšujejo okolje in uveljavljajo trajnostni način življenja;
- učenec naj spozna tudi pomen in načine varčevanja in gospodarnega ravnanja z naravnimi viri.

2.3.2.1 Okoljevarstvene in naravovarstvene vsebine v programu osemletne osnovne šole

V osnutku učnega načrta za okoljsko vzgojo kot medpredmetno področje je Medpredmetna komisija za okoljsko vzgojo (1997) podala krajšo analizo vključenosti okoljske vzgoje pri predmetih v osemletni osnovni šoli. V prvih treh razredih osnovne šole je ta dobro zastopana, sistemsko vgrajena v tematske sklope in podprta z interdisciplinarnim didaktičnim pristopom oz. aktivnimi metodami, usmerjenimi v celovit razvoj otrokove osebnosti. V 4. razredu se kaže problem ločenih predmetov spoznavanja narave in spoznavanja družbe, kjer so posamezne teme precej neusklajene med seboj. Na predmetni stopnji osnovne šole so ustrezno zastopani cilji, vsebine in didaktična priporočila okoljske vzgoje predvsem pri naravoslovnih predmetih (fizika, kemija, biologija), geografiji, tehnični vzgoji in gospodinjstvu. Cilji in vsebine so vezani na vsebine konkretnega predmeta in se pojavljajo pri določenem predmetu neodvisno od podobnih ali enakih ciljev in vsebin pri drugih predmetih.

Mnogi vidijo bistvo okoljske vzgoje le v navajanju otrok na skrb za čistočo okolja ali varčevanje z viri, drugi spet le v posredovanju znanja. Gre nedvomno tudi za razvijanje dinamičnih lastnosti – iniciativnost, samostojnost ob raznih akcijah za izboljšanje stanja – v povezavi s starši, krajevnimi oblastmi in industrijo. Nepogrešljive sestavine okoljske vzgoje so razvoj odgovornosti (tudi do prihodnjih generacij), občutljivosti za lepoto in ranljivost narave, spoštovanja, kritične zavzetosti za izboljšanje odnosa do naravne dediščine in za uveljavljanje trajnostno uravnoteženega razvoja (Marentič Požarnik in Artač, 1993).

2.3.2.2 Okoljevarstvene in naravovarstvene vsebine v programu devetletne osnovne šole

Z uvedbo nacionalnega kurikuluma leta 1996 postane okoljska vzgoja medpredmetno področje in izbirni predmet. Medpredmetna komisija za okoljsko vzgojo (1997) v programe posameznih predmetov ne uvaja novih vsebin, temveč interdisciplinarni pristop in aktivne metode dela. To je mogoče uresničevati pri transakcijskem in transformacijskem didaktičnem konceptu, kjer so v ospredju višji miselni procesi (poudarek na razumevanju in vrednotenju sedanjosti ter predvidevanju in vrednotenju prihodnosti). Tako se začne uresničevanje ciljev okoljske vzgoje, ki so na ravni stališč in ravnanja oz. aktivnega in odgovornega vključevanja slehernega posameznika v nadaljnji razvoj družbe po principih sonaravnega bivanja in

trajnostnega razvoja. Za okoljsko vzgojo kot medpredmetno področje je značilno, da so cilji in vsebine vključeni v razne predmete. Gre za dodajanje aktualnih vsebin, povezovanje obstoječih tem in prvin v predmetniku, preprečevanje podvajanj in razdrobljenosti pri obravnavi okoljskih problemov pri posameznih predmetih ter ustrezno poudarjanje. Vključenost okoljske vzgoje v učnih načrtih šolskih predmetov še ni zadovoljiva (Marentič Požarnik, 1998).

V učnem načrtu za biologijo (8. in 9. razred osnovne šole) je zapisano, da naj bi učenci pri predmetu poleg znanja o naravi pridobili tudi odgovoren odnos do narave in živih bitij. Splošni cilji predmeta, kot npr. »vzbuditi spoštovanje do vseh oblik življenja«, »razviti odgovoren odnos do narave in okolja« ter »spodbuditi interes za njegovo aktivno varovanje«, obetajo veliko poudarka na okoljevarstvenih in naravovarstvenih vsebinah. Podobni cilji so zapisani tudi pri drugih predmetih, kot so: Spoznavanje okolja (v 1., 2. in 3. razredu), Naravoslovje in tehnika (v 4. in 5. razredu) ter Naravoslovje (v 6. in 7. razredu). Iz analize konkretnih vzgojno-izobraževalnih ciljev in primerov didaktičnih dejavnosti je razvidno, da naravovarstvenih vsebin v učnih načrtov skorajda ni. Prevladujejo spoznavni (kognitivni) cilji, ki učencu širijo znanje o naravi (npr. drevesa in grme ločujejo po lubju, listih, cvetovih in plodovih; spoznajo zgradbo kopenskih živali; spoznajo značilnosti mešanih, iglastih in listnatih gozdov ...), o življenju in soodvisnosti njenih predstavnikov vključno s človekom (npr. spoznavajo živa bitja in okolja, v katerih živijo; spoznajo rastline, živali in človeka kot predstavnike žive narave; vedo, da razvrščamo organizme v štiri kraljestva; spoznavajo osnove vrstne pestrosti ...) ter o človekovih vplivih (npr. raziskujejo škodljivost divjih odlagališč; spoznajo najpogostejša onesnažila voda; ugotovijo manjšo pestrost življenja na obdelovalnih površinah kot v prosti naravi ...). Med konkretnimi akcijsko usmerjenimi cilji prevladujejo npr. ločeno zbiranje odpadkov, skrb za ohranjanje urejenega okolja, filtriranje vode in obisk čistilne naprave, čiščenja trdnih delcev iz zraka itn. Ločeno zbiranje odpadkov je sploh najpogostejša dejavnost, pod katero si snovalci učnih načrtov predstavljajo aktivno varstvo narave. To je dejavnost, s pomočjo katere naj bi prispevali k varovanju in ohranjanju naravnega okolja, kot je zapisano v učnem načrtu predmeta spoznavanje okolja za 2. razred. V pregledu učnih načrtov smo omenjeni cilj zasledil pri spoznavanju okolja v 1., 2. in 3. razredu, pri naravoslovju in tehniki v 4. razredu, pri gospodinjstvu v 6. razredu ter pri dnevnih dejavnosti. Skupaj kar šestkrat. V učnem načrtu za spoznavanje okolja v 3. razredu je naše

zanimanje pritegnil čustveno-moralni cilji. Kot primer dejavnosti, ki spodbuja »skrb (čut) za varovanje okolja«, predlagajo sprehod in pogovor o škodi, ki jo otrok naredi, ko hodi po travi in ko nabira rože in gobe.

V učnih načrtih devetletne osnovne šole je manj govora o pojmihi kot so biotska raznovrstnost, zavarovane vrste in območja ter naravna dediščina. Biologija v 8. razredu osnovne šole opredeljuje pomen ekologije za razumevanje in ohranjanje narave. Učenci se seznaniijo z vrstno raznolikostjo pri nas in z njenim pomenom kot dela narodnega bogastva. Spoznajo tudi dejavnike, ki ogrožajo biotsko raznovrstnost pri nas in v svetu, pojem zavarovano območje in nekaj njenih konkretnih primerov ter se seznaniijo z najbolj ogroženimi vrstami. Geografija v 9. razredu med drugim od učencev zahteva izdelavo stenskega časopisa na temo Prizadevanja in ukrepi za ohranjanje naravne in kulturne dediščine v slovenskih alpskih pokrajinah. Učenci morajo poznati primere prizadevanj in ukrepov za ohranjanje naravne in kulturne dediščine v slovenskem predalpskem svetu. Izdelati morajo tudi stenski geografski časopis o prizadevanjih za ohranjanje naravne in kulturne dediščine ter ekološkega ravnanja v dinarskih pokrajinah Slovenije.

Posamično se cilji varstva narave pojavljajo tudi pri nekaterih drugih predmetih, kot so npr. naravoslovje za 7. razred (npr. učenci se seznaniijo z zakonodajo o nabiranju gob), naravoslovje za 6. razred (npr. učenci se poučijo o pomenu negojenih travnikov za preživetje nekaterih redkih rastlinskih in živalskih vrst) itd. V 7., 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole je okoljska vzgoja prisotna tudi kot izbirni predmet (I., II. in III. del). V vsakem razredu ji je namenjenih 35 ur. Izbirni predmet je enoleten. Izvedba predvideva heterogene skupine, sestavljene iz učencev vseh treh razredov. Predmet je zasnovan interdisciplinarno tako, da povezuje in nadgrajuje znanje naravoslovnih in družboslovnih predmetov skozi osem tematskih sklopov (Šorgo in sod., 2002). Eden glavnih ciljev je razvijanje akcijske kompetence učencev. Tak pristop se pri vzgoji za trajnostni razvoj človeštva v svetu vse bolj uveljavlja. Osnova tako pojmovane okoljske vzgoje je pozitiven odnos do naravnega in grajenega okolja ter želja ohranjati naravno in kulturno dediščino ter biti ob tem nenehno usmerjen v prihodnost, iskati in vrednotiti nove alternativne načine življenja, proizvodjanja in potrošnje (Medpredmetna komisija za okoljsko vzgojo, 1999).

Anko (2000) ugotavlja, da za izbiren predmet okoljska vzgoja med učenci ni zanimanja, saj ga izbira zanemarljivo malo učencev in učenk. Vzrok je lahko sama kompleksnost obravnavanih problematik.

Študije (prim. Agelidou in sod., 2000) namreč ugotavljajo, da imajo učenci in učitelji veliko težav s kompleksnostjo, ki izhaja iz same interdisciplinarnosti obravnavanih okoljskih problemov. Vzroke gre najverjetneje iskati tudi v samem načinu podajanja snovi.

Učni načrti v devetletki so zastavljeni problemsko, upoštevaje konstruktivistično teorijo, kar je dobro. Drugačen pristop zahteval tudi spremembo v razmišljanju učiteljev, zahteval bi nov divergenten način razmišljanja in široko paleto znanj. Bojimo se, da večina učiteljev in vzgojiteljev še ni kost tej nalogi, zato pouk lahko izzveni kot moraliziranje ali celo kot pretirano pesimistična zgodba o prihodnosti.

2.3.2.3 Dnevi dejavnosti v devetletni osnovni šoli

V okviru obveznega osnovnošolskega programa se izvajajo tudi dnevi dejavnosti (kulturni, športni, naravoslovni in tehniški dnevi). Medpredmetno povezujejo discipline in predmetna področja, vključena v predmetnik osnovne šole. Dnevi dejavnosti potekajo po letnem delovnem načrtu šole, ki določa njihovo vsebino in organizacijsko izvedbo. Cilji dni dejavnosti so omogočiti učenkam in učencem utrjevanje in povezovanje znanj, pridobljenih pri posameznih predmetih in predmetnih področjih, uporabljanje teh znanj in njihovo nadgrajevanje s praktičnim učenjem v kontekstu medsebojnega sodelovanja in odzivanja na aktualne dogodke v ožjem in širšem družbenem okolju.

Teme s področja varstva narave in okolja so:

- naravoslovni dnevi v okviru biologije (ogrožene in zavarovane rastline in živali v šolskem okolju, živalski vrt, botanični vrt, učna pot, prirodoslovni muzej ...);
- naravoslovni dnevi v okviru geografije (Kras in kraško površje, vodni in obvodni svet, tipi pokrajin (rudarska, industrijska, kmetijska/vinorodna, gozdna, turistična, mestna,

podeželska, degradirana), slovenske pokrajine (alpski, dinarski, panonski in primorski svet) ...);

- tehniški dnevi v okviru gospodinjstva (čisto okolje – odpadki, koš za smeti: načrtovanje, cena, izdelava, vzdrževanje).

Vsako šolsko leto je 15 dni dejavnosti, kar v celotnem programu obveznega izobraževanja znese zavidljivih 135 dni, tj. več kot 75 % dni, namenjenih pouku v enem šolskem letu. Posamezni dan dejavnosti se izvede v obsegu 5 pedagoških ur. Menimo, da bi bilo smotrno dneve dejavnosti kar se da izkoristiti za vključevanje naravovarstvenih vsebin v vzgojno-izobraževalni proces. Pri tem imamo predvsem v mislih priložnost, ki jih dnevi dejavnosti ponujajo naravovarstvenim organizacijam, ki bi s svojo strokovno podporo lahko pripomogle k izboljšanju kakovosti naravovarstvene vzgoje in izobraževanja.

2.3.3 Projekt Ekošola kot način življenja

Projekt Ekošola kot način življenja je celovit program, ki uvaja načrtno in celostno okoljsko vzgojo v osnovne in srednje šole (Pavšer, 2002). V program se lahko vključi šola le kot celota (učitelji, učenci, vodstvo šole, svet šole, svet staršev in predstavniki lokalnih oblasti). Glavni namen projekta je spreminjanje mišljenja in delovanja šole v sodelovanju z lokalnimi oblastmi in nosilci odločanja. V projekt se v Sloveniji začenjajo vključevati tudi vrtci, ki tako dobivajo naziv Eko vrtci. V programu Ekošola kot način življenja je trenutno (šolsko leto 2005/2006) registriranih 33 vrtcev, 194 osnovnih šol in 20 srednjih šol v Sloveniji.

Ekošola je sestavni del prizadevanj Evropske unije za okoljevarstveno izobraževanje. Šole so organizirane v Foundation for Environmental Education in Europe (FEEE), ki je bila ustanovljena z namenom, da organizirano in načrtno pospeši okoljsko izobraževanje v Evropi na vseh stopnjah šolanja. Idejo projekta je zasnoval danski minister za okolje Ole Loving Simonsen, poznejši predsednik FEEE. Projekt vključuje 22 pretežno evropskih držav: Belgijo, Bolgarijo, Ciper, Estonijo, Dansko, Finsko, Francijo, Grčijo, Hrvaško, Irsko, Italijo, Nemčijo, Nizozemsko, Portugalsko, Romunijo, Slovenijo, Španijo, Švedsko, Turčijo, Veliko Britanijo,

Kitajsko in ZDA. Obsega štiri projekte, in sicer Ekošole (Eco-Schools), Modro zastavo (Blue flag), Mladi reporter (Young report) in projekt imenovan Skrb za gozdove (Forest). V Sloveniji se projekt imenuje zelo nazorno – Ekošola kot način življenja. Prve šole so se vključile v projekt leta 1996. V šolskem letu 2003/04 je bilo v projektu Ekošola registriranih 180 ustanov, bolj natančni podatki za šolsko leto 2002/03 pa kažejo, da je bilo od 170 registriranih ustanov 5 vrtcev, 140 osnovnih šol, 17 srednjih šol in 8 drugih ustanov.

Namen projekta je okoljsko ozaveščanje mladih in vnašanje znanja in vzgoje o okolju in za okolje. Ekošola pomaga vzgajati človeka, ki bo zaradi tega projekta notranje bogatejši, bolj kulturn, plemenito samozavesten in bo spoštoval življenje vsakega živega bitja. V vsako šolo, ki se priključi projektu, skuša prinesiti nove zamisli in pobude za obogatitev pouka in obšolskih dejavnosti. Mladim pomaga graditi čustven in strokoven odnos do zmogljivosti okolja. Namenjen je povezovanju ciljev okoljske vzgoje in posameznih dejavnosti med šolami v Sloveniji in z ostalimi državami Evrope in sveta. Projekt omogoča izmenjavo in obogatitev idej med šolami različnih držav, s tem postaja pomembno in potrebno sodelovanje med različnimi šolami, različnimi kulturami in navadami. Preko projekta je mogoče videti, da skrb za okolje in varovanje narave ne pozna meja.

Ekošole in vrtci stremijo k sledečim ciljem:

- vzbujati ljubezen do narave in občutljivost za nastale probleme,
- razvijati pozitivno naravnost posameznika do okolja, v katerem živi,
- ozaveščati otroke in odrasle o odgovornosti vseh za lastno prihodnost, planet in prihodnost naslednjih generacij,
- dodani so tudi cilje iz Kurikuluma za vrtce s poudarjenim področjem iz narave, ki jim služi kot izhodišče za povezovanje vseh ostalih področij dejavnosti.

Ekošola bogati čustvene vezi otroka do narave. Uči ga spoštovati drugačnost in ceniti naravne dobrine. Učencem in učiteljem daje priložnost, da znanje, ki ga pridobijo pri pouku, uporabijo v vsakdanjem življenju v šoli in izven nje. Za izpeljavo ciljev okoljskega izobraževanja izbira drugačne, bolj zanimive metode dela ter učencem pomaga uporabiti znanje, ki so ga pridobili pri pouku, za reševanje v vsakdanjem življenju.

Projekt Ekošole vnaša v pouk poleg znanja o okolju neposredno okoljsko vzgojo. Za uresničevanje teh smotrov je treba dosledno izvajati sedem korakov (Pavšer, 2002):

1. Ustanovitev programskega sveta Ekošole. Eko programski svet šole usmerja projekt šole, skrbi za partnersko sodelovanje med učenci, učitelji, vzgojitelji, starši, drugega osebja šole, strokovnjakov in lokalne skupnosti. Določi kratkoročne in dolgoročne cilje in akcije.
2. Analiza stanja v okolju. Pregled okolja in proučevanje vplivov šolskega okolja na kraj, kjer šola deluje.
3. Priprava načrta delovanja eko šole, ki zajema kratkoročne in dolgoročne cilje za izboljšanje delovnih pogojev v šoli in stanja v šolski okolici.
4. Priprava tematskih sklopov za delo v šoli in izven nje. Vsebinske sklope izberejo udeleženci v projektu glede na interese in potrebe: šola in okolje, medsebojni odnosi, voda, energija, odpadki.
5. Sprotno spremljanje in evalvacija projekta: spremljanje in ocenjevanje posameznih ciljev in akcij omogoča možnost sprotnega preverjanja, izpopolnjevanja, predlaganja novih ustvarjalnih rešitev. Pomembno je beleženje vsakega uspeha.
6. Obveščanje in sodelovanje z mediji. Informacije in primeri dobre prakse potekajo med šolami v Sloveniji in drugimi državami znotraj evropskega združenja za okoljsko izobraževanje
7. Ekolistina – to je izjava nacionalnega projektne programskega sveta in programskega sveta šole za delovanje eko šole.

Posamezna šola mora vsako leto izpolniti določene kriterije za ponovno pridobitev ekozastave za naslednje šolsko leto. Nacionalni projekt Ekošola kot način življenja v Sloveniji je pripravil kriterije za pridobitev in ohranjanje ekozastave. Od številnih kriterijev si mora šola izbrati pet dejavnosti, v katerih bo sodelovala. Naštejmo nekatere izmed njih:

- ekokviz Raziskovanje okolja Evrope za osnovne šole,
- voden tematski sklop Energija,
- voden tematski sklop Promet in okolje,
- odpadki vključno z akcijami v svojem kraju,
- izvedba ekodneva,

- sodelovanje na razpisu za izbor novoletnih motivov na ekovoščilnicah,
- izviren ekoznak šole,
- sodelovanje na ekobazarju, itd.

Plut (2004) pravi, da okoljska ozaveščenost učenk in učencev obeta več njim, prenaša pa se na starše, sorodnike, ustanove in podjetja, tudi na tista, ki z onesnaženjem škodijo naravi. Tavčar (2005) analizira delovanje Ekošole v Trziču in razmišlja o razsežnostih projekta Ekošola. Glavni zaključki so sledeči:

- s projektom Ekošola je okoljska vzgoja dosegla najkakovostnejšo realizacijo,
- delovanje Ekošol vpliva na bližnjo in daljno okolico,
- projekt z varčevalnim in prijaznim odnosom do okolja šoli pomaga prihraniti denar,
- zmanjšuje se količina odpadkov na šoli, hkrati pa se spodbuja njihovo ločeno zbiranje,
- z demokratičnostjo, odprtostjo, vključevanjem idej in prispevkov posameznika je tudi Ekošola prostor, kjer se v vzgojo vnašajo trajnostne vrednote in demokratična državljanska kultura.

V medijih se pojavljajo številni članki, ki govorijo o konkretnih rezultatih dela na posameznih Ekošolah. Eden zanimivejših komentarjev se glasi: »Obnašanje učencev se je bistveno spremenilo na bolje. V začetku šolskega leta je bilo veliko norenja po hodnikih in učilnicah, slišati je bilo številne neprimerne besede, večina učencev je težko pozdravila itd. Na koncu šolskega leta pa ni bilo več divjanja in kričanja, ni bilo slišati »sočnih« besed. Učenci so, vsaj večina, normalno pozdravljali in pri njih je bilo opaziti večjo sproščenost in dobro počutje.« (Fajfar, 1998).

Nazoren primer je tudi projekt »ekofaca razreda« oziroma »ekofrajer«. Ta mora izpolnjevati merila »ekoobnašanja«, kar pomeni, da pozdravlja, hodi po šoli v copatih, ne preklinja, ne uničuje rastlin, ne onesnažuje okolja in pravilno razvršča odpadke, pri malici in kosilu se ne preriva in mirno je. Poleg tega mora biti skrben učenec, pomagati mora sošolcem ... (Žibert, 1999; v Tavčar, 2005). V Ekošolah gre očitno tudi za merila bontona, lepega vedenja, ki je bilo v preteklosti v šolah že ocenjeno. »Ekofaca razreda« je primer, ki kaže na pomen odnosov do soljudi, narave in življenja nasploh. Obstaja pa neprijetna slutnja, da projekti

(»ekokviz«, »ekofrajer«, »akcije zbiranja papirja«, »ekovoščilnice«, »ekobazarji« ...) preraščajo v tekmovanja in izgubljajo svoj pravi namen.

Na podlagi razpoložljive literature ugotavljamo, da gre v eko šolah pretežno za okoljevarstvene dejavnosti, kot so: urejanje okolice šole, zbiranje odpadnega papirja, izdelovanje izdelkov iz tetrapakov in drugih odpadnih materialov, zbiranje odsluženih baterij, gledališke predstave itd. Nazoren primer stanja v nekaterih ekošolah je intervju z učenci na lokalni TV-postaji, kjer novinarka učence in učenke sprašuje po dejavnostih, ki jih izvajajo v okviru projekta Ekošola. Učenec je naštel gledališko predstavo, zbiranje papirja, ekobazar, čiščenje okolice šole itd. Nato ga je novinarka vprašala, če zahajajo tudi v gozd, v naravo. Deček je odgovoril »bolj poredko«. Želeli bi si, da so taki odgovori učencev bolj izjema kot pravilo.

Navajanje učencev na skrb za čistočo okolice in varčevanja z viri je po našem mnenju manj pomembno. Pomembnejše je, da jim omogočimo doživljanje narave ter občudovanje do narave z željo, da bi jo zato aktivno varovali (to je naravovarstvena vzgoja in izobraževanje).

2.3.4 Center šolskih in obšolskih dejavnosti

Šola v naravi je opredeljena kot posebna vzgojno-izobraževalna oblika, katere bistvo je, da razred ali več razredov učencev odide za nekaj časa v naravno, v manj urbano okolje zunaj kraja stalnega bivališča (npr. k morju, reki, jezeru, v gore, zasneženo naravo ...), kjer se v posebnih okoliščinah in po posebnem programu nadaljuje smotrno pedagoško delo (Kristan, 1998).

Kavčičeva (2003) je v svojem magistrskem delu zelo obsežno in empirično obdelala pomen Centra šolskih in obšolskih dejavnosti (CŠOD) kot šole v naravi. CŠOD je javni zavod, ki ga je ustanovila Vlada Republike Slovenije leta 1992 za izvajanje dejavnosti, ki so del vzgoje in izobraževanja na osnovnošolski in srednješolski ravni, z oblikami pedagoškega dela, kot so šola v naravi (naravoslovni, športni in družboslovni tedni), dnevi dejavnosti in obvezne izbirne vsebine. Šola v naravi in obvezne izbirne vsebine potekajo v domovih CŠOD.

Trenutno imamo v Sloveniji 23 takih domov, ki jih letno obišče (za teden dni trajajoče izvedbene programe) približno 38000 učencev, dijakov in študentov. Tedenski programi se praviloma začnejo v ponedeljek in končajo v petek, tako da učenci in dijaki posameznih šol v domovih preživijo po pet dni na leto. Zanje pripravljene izvedbene programe uresničujejo učitelji domov, pomagajo pa jim šolski učitelji. Učitelji domov po stroki pokrivajo naravoslovno, družboslovno in športno področje. Koncept šole v naravi dopušča izvajalcem šole v naravi izpeljevanje ciljev predmetov in medpredmetnih področij, ki so del učnega načrta devetletne osnovne šole. Vsak dom ima zato izdelan program, ki je nabor ciljev in tematskih sklopov po posameznih predmetih in razredih devetletne osnovne šole. Nabor temelji na naravnih in družbenih okoliščinah regije, v kateri je dom. Programi domov so, gledano skozi kurikulum, enotni in obenem različni – prepoznavni po domu lastnih dejavnostih in učnih vsebinah (npr. krasoslovje, astronomija, alpsko smučanje, kajakaštvo ...).

Vsem domovom je skupno uresničevanje načel in globalnih (splošnih) ciljev okoljske vzgoje. Šolam je prepuščena izbira ustreznih učnih vsebin, ciljev in tematskih sklopov glede na njihove učne potrebe. Nekateri domovi so se v šolskem letu 2002/03 specializirali za poudarjeno izvajanje okoljske vzgoje. Imenujemo jih domovi s poudarjeno okoljsko vzgojo ali na kratko »ekodomovi«. V njih je na vsakem koraku čutiti prizadevanje zaposlenih za odgovornejše ravnanje z okoljem. Delujejo skladno s posebnim dolgoročnim načrtom in tako iz leta v leto ustvarjajo okolju prijaznejši način življenja. Pri poučevanju in učenju je rdeča nit poudarek na uresničevanju načel, splošnih ciljev in priporočene didaktike okoljske vzgoje (Kavčič 2003).

V CŠOD trenutno (šolsko letu 2006/2007) deluje devet ekodomov, katerih cilji so:

- razvijanje okoljske osveščenosti,
- varstvo okolja in zaščita zdravja,
- pridobivanje znanja za obvladovanje okoljskih problemov,
- propagiranje dejavnosti, ki pomenijo za okolje čim manjše obremenitve,
- sodelovanje na področju varstva okolja z ustreznimi organizacijami.

Kavčičeva (2003) poudarja pomen domov pri uresničevanju načel in ciljev okoljske vzgoje, kar bi nenazadnje morala biti oziroma je naloga vseh slovenskih šol – spoštovanje načel zapisanih v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995). Kavčičeva govori tudi o specializiranih »ekodomovih« s poudarjeno okoljsko vzgojo. Ob pregledu številnih drugih dejavnosti, ki jih CŠOD izvajajo (kajakastvo, smučanje, kolesarjenje, ogledi muzejev ...) se je treba vprašati, kakšno je sporočilo, ki ga učenci in dijaki odnesejo iz »šole v naravi«. Deloma odgovor ponudi magistrsko delo Kavčičeve. Avtorica ugotavlja, da delovanje domov ne dosega načelo stalnosti, ki se kaže v neskladnosti med poučevanjem in prakso ter načrtovanju pouka okoljske vzgoje in predvsem v pomanjkanju interdisciplinarnosti pri pouku v domovih. Kljub temu je raziskava pokazala, da je pouk okoljske vzgoje v domovih pri učencih sprožil pozitivne spremembe v odnosu do narave. CŠOD-ji so po našem mnenju izredna priložnost, da naravovarstveno vzgojo in izobraževanje v večji meri predstavimo osnovnošolcem in srednješolcem. Z ustreznim programom in usposobljenim kadrom bi lahko CŠOD-ji znatno pripomogli k naravovarstveni ozaveščenosti otrok in mladostnikov.

2.4 VLOGA UČITELJA PRI NARAVOVARSTVENI VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Že v prejšnjem poglavju smo opredelili razliko med vzgojo in izobraževanjem. Prišli smo do zaključka, da gre pri izobraževanju vedno tudi za vzgojo in obratno. V tem smislu bomo tudi opustili razlikovanje (v poimenovanju) med učiteljem in vzgojiteljem, saj oba izobražujeta in oba vzgajata. Razlikovanje bomo ohranili samo tam, kjer se razprava navezuje eksplicitno na en ali drug poklic.

Poklic učitelja ima, tako kot poklic zdravnika, vojaka, policista, itd. specifično mesto v družbi. Zdravnik je ne glede na to, ali je v službi ali izven nje, še vedno zdravnik, ki je zavezan pomagati pomoči potrebnemu. Enako velja za policiste in vojake, od katerih se pričakuje krepkost, tudi kadar so »v civilu«. Učitelj je v poklicnem in privatnem življenju opazovan od svojih učencev, njihovih staršev, sorodnikov in družbe nasploh. Neprimerno je v poklicnem času zagovarjati stališča, ki jih v privatnem življenju ne izkazujemo. Ta vidik učitelja je še posebej pomemben pri razvijanju učenčeve odgovornosti do narave. Zalokar

Divjak (1997) se zavzema za duhovno zrele učitelje, ki so s svojim odgovornim obnašanjem lahko učencem vzor. V nadaljevanju opredeljujemo vlogo učitelja pri naravovarstveni vzgoji in izobraževanju.

2.4.1 Učiteljevo poznavanje naravovarstvene in okoljevarstvene problematike

Vzgoja in izobraževanje učiteljev o naravovarstveni problematiki sta po mnenju mnogih prednostna naloga za spremembe v družbi (Oulton in Scott, 1995; Stables in Scott, 2002). Khalid (2003) in Summers s sodelavci (2001) ugotavljajo, da je znanje učencev, dijakov, študentov in učiteljev o naravovarstveni in okoljevarstveni problematiki pomanjkljivo.

Okoljska vzgoja je kot medpredmetni kurikulum tisto področje, kjer se že osvojene besede iz naravoslovja in družboslovja prikažejo v novem kontekstu in s tem v novem pomenu. Še večji razpon pomenov pa imajo besede, ki jih uporabljajo tako v strokovnem kot v vsakdanjem govoru. Obstaja torej objektivna nevarnost, da se nasprotja med pomeni besed razvijejo do stopnje konfliktnosti, ki bi imela hude posledice za poučevanje in učenje. Ocenjuje se namreč, da se desetleten otrok v letu dni sreča s 16000 do 24000 novimi besedami v toku približno milijona besed, ki jih sliši pri pouku. Kar tretjino pomenov besed, ki jih prvič sreča, sklepa iz konteksta. Mnoge besede imajo v različnih kontekstih različen pomen, v novem kontekstu, ki ga predstavljajo učne vsebine v šoli, pa lahko učenec iz nabora pomenov izbere bolj ali manj ustreznega (Fukkink, 2005).

Okoljska vzgoja je pomembna strategija za doseganje sprememb v odnosu družbe do okolja. To seveda zahteva učiteljevo in učenčevo razumevanje pojmov, kot je okolje. Loughland in sodelavci (2002) v raziskavi, v kateri so sodelovali avstralski učenci in dijaki, ugotavljajo, da učenci večinoma naštevajo različna imena okolij ali poimenujejo stvari, predmete, ki si jih pod pojmom okolje predstavljajo. Pri dijakih se večinoma razumevanje pojma okolje ni razlikovalo od učencev. Razumevanje, da sta človek in okolje v medsebojni soodvisnosti, so posedovali samo redki dijaki.

Nekatere raziskave so pokazale, da razlikovanje in diferenciranje pomenov besed ne povzroča težav le učencem, ampak tudi učiteljem, predvsem učiteljem razrednega pouka. V raziskavi, v kateri so sodelovali študentje Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani, so skušali ugotoviti razlike in podobnosti med besedama »čisto« in »naravno«. Ugotovitve kažejo, da gre po mnenju učiteljev za besedi v tesni medsebojni zvezi ali pa se besedi celo zamenjujeta in uporabljata kot sinonima (Krncl, 2005).

V grški raziskavi, v kateri so sodelovali vzgojitelji predšolskih otrok, so ugotovili, da je beseda narava veliko »bolj obtežena« z emocionalno komponento kot beseda okolje. Slednja pa je v pogostejši zvezi z degradacijo in onesnaženjem kot beseda narava (Flogaitis in Agelidou, 2003).

Palmer in Neal (1994) ugotavljata, da si že ključne ideje in načela okoljske vzgoje vsak učitelj razlaga nekoliko drugače. Za nekatere je okoljska vzgoja estetska zavest, zavest o simbiozi z naravo, »biti eno z naravo«, drugi jo povezujejo s ključnimi dogodki, ki so dvignili zavest in potrebo po varstvu narave in njenih resursov (katastrofa v Černobilu, izlitja nafte iz tankerjev, odlaganje odpadkov ...).

Tudi v Sloveniji imamo težave z razumevanjem pojmov okoljska vzgoja, kar ni nič presenetljivega, saj se pojma narava in okolje nedosledno uporablja tudi v tako pomembnem dokumentu, kot je Program varstva okolja iz leta 1999 (Anko, 2000). To je le eden od indikatorjev zmede na tem področju.

Napačnim predstavam in površni uporabi besed lahko sledi napačno razumevanje procesov. V ameriški raziskavi, v kateri so sodelovali študenti zadnjega letnika naravoslovnih smeri, so ugotovili, da imajo anketirani napačne predstave o vzrokih in posledicah tople grede, ozonske luknje in kislega dežja. Kar 59 odstotkov vprašanih je odgovorilo, da stratosferski ozon kontrolira temperaturo zemlje, 56 odstotkov vprašanih je pritrdilo, da luknje v ozonskem plašču povečujejo učinek tople grede in 48 odstotkov vprašanih krivi učinek tople grede za povečevanje števila rakavih obolenj na koži (Khalid, 2003).

Boyes in sodelavci (1995) so spraševali bodoče učitelje o stratosferskem ozonu in njegovem tanjšanju. Vprašani so pravilno razumeli funkcijo ozona kot filtra za UV žarke in to znali povezati z učinkom CFC-jev na ozon. Mnogi pa so bili zmotno prepričani, da izpušni plini iz avtomobilov, kisel dež in radioaktivnost povzročajo ozonsko luknjo ter da je ozonska luknja neposreden vzrok za segrevanje ozračja.

Krnel (2005) išče vzroke za relativno slab uspeh okoljske vzgoje v izobraževanju na univerzah. Kot prvi vzrok navaja tradicionalen način izobraževanja na univerzah (profesor samo posreduje informacije študentom). Drug vzrok vidi v dejstvu, da okoljske problematike večinoma ostajajo v domeni naravoslovja in učiteljev naravoslovja, ti pa lahko osvetlijo le del široke problematike.

Littledyke (2004) je v svoji študiji raziskoval, kako učitelji učencem posredujejo znanje, da bi s tem ugotovil uspešnost in odnos do okoljske vzgoje. Ugotavlja, da imajo pozitiven odnos do okoljske vzgoje samo tisti učenci, pri katerih poučevanje temelji na izkušnjah in primerih iz prakse in ne zgolj na teoriji. Littledyke ugotavlja, da učenci pogosto razumejo okoljsko vzgojo kot učenje. Le redki pa znajo povezati okoljsko vzgojo s konkretnim dogajanjem v družbi, še manj učencev pa pridobljeno znanje povezuje z ekologijo. Jager (1999) meni, da učinki znanja in razumevanja ne vplivajo na ozaveščenost in ravnanje do narave. Naglič (2006) ugotavlja, da znanje slovenskih osnovnošolcev o okolju nima vpliva na boljšo ozaveščenost in odgovoren odnos do okolja ter s tem potrjuje trditev Jagrove (1999), da so učinki znanja in zavest o okolju manj pomembni za samo obnašanje.

Gil-Perez in sodelavci (2003) poudarjajo pomen celostne obravnave, ki poleg tradicionalnih vsebin, kot so onesnaževanje, ogrožanje virov, izumiranje vrst in propadanje narave, vključuje še razpad kulturne različnosti, preveliko porabo virov, demografsko eksplozijo, socialne razlike, nasilje, univerzalnost človekovih pravic, ekonomske, socialne in kulturne pravice, solidarnost in drugo.

2.4.2 Pogoji dela in delavno zadovoljstvo učitelja

Družbeni položaj šolstva je odvisen od širših (družbenih, političnih, ekonomskih) in ožjih (pogoji dela v šoli, stopnja izobrazbe, učiteljeva strokovnost in drugo) dejavnikov, zato je upravičeno ugotavljati njihov vpliv na skupni položaj šolstva v družbi (Strugar, 1998).

Strugar (1998) v svoji raziskavi med slovenskimi osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ugotavlja, da kar 71 odstotkov vprašanih ni zadovoljnih s položajem šolstva v družbi. Kar 72 odstotkov vprašanih ni zadovoljnih s položajem učitelja v družbi. Nekaj manj kot 94 odstotkov vprašanih meni, da so pogoji za delo v šoli neprimerni.

Pogačnik (2000) pravi, da je zadovoljstvo zaposlenih z delovno situacijo eden ključnih elementov pri zagotavljanju kakovosti v vsakem podjetju. Zadovoljen in visoko motiviran delavec dela bolj produktivno in kakovostno. Raziskave Pogačnika (1997, 1999, 2000) so pokazale, da so najpomembnejši motivatorji plača, delovne razmere, stalnost zaposlitve, odnosi s sodelavci, strokovni razvoj, svoboda ter ustvarjalno in zanimivo delo.

Rezultat dobro motiviranega zaposlenega je zagnanost za delo, odgovornost, predanost in kakovost rezultatov dela. Prednosti, ki jih prinaša delo z zadovoljnimi in visoko motiviranimi posamezniki, so (Keenan, 1995):

- delo je opravljeno bolj kakovostno in v načrtovanih časovnih okvirih,
- ljudje radi opravljajo svoje delo in se počutijo koristne,
- delavci delajo trdo, ker želijo sami opraviti svoje delo,
- potreben je manjši nadzor nad zaposlenimi kot sicer,
- zavest delavcev je visoka, kar v okolici ustvarja odlično delovno ozračje.

Mayor je na 39. skupščini Svetovnega posveta za izobraževanje izrazil zaskrbljenost zaradi zniževanja plač učiteljem, ker je kakovost dela v neposredni zvezi z motiviranjem za delo, motivacija pa je tudi učiteljeva plača (Razdevšek Pučko, 1992). Strugar (1998) je prepričan, da je povečanje plač poenostavljena rešitev problema in da s takšnim pristopom nikoli ni bilo mogoče dolgoročno doseči pozitivnih rezultatov. Pod izboljšanje družbenega statusa se, po njegovih besedah, razume tudi vprašanja materialno-tehnične opremljenosti šole, organizacije

učnega procesa, opremljenosti učiteljev s priročniki in možnosti permanentnega strokovnega izpopolnjevanja, možnosti stanovanja v mestu zaposlitve, možnosti napredovanja v stroki, šolanja svojih otrok, zadovoljevanja izobraževalnih in kulturnih potreb in drugo.

Strinjamo se s Strugarjem (1998), da je povečevanje plač učiteljem poenostavljena rešitev. V Sloveniji je povprečna plača učitelja skoraj enkrat večja od povprečne slovenske plače. Ugotavljamo, da mnogi učitelji enostavno nimajo več volje, prave motivacije, da bi premagovali težave (novi predpisi, učni načrti, vzgojno problematični učenci ...) s katerimi se soočajo pri svojem vzgojno-izobraževalnem delu. Dodatno težavo, po našem mnenju, povzroča institucionalna zaprtost, ko se pedagoški delavci primerjajo in vrednotijo zgolj med seboj ter zato marsikdaj premalo kritično ocenjujejo svoj položaj in naloge v družbi. Vsaj kar zadeva vzgojno-izobraževalni proces na področju varstva narave je to ena pomembnejših stvari, saj potrebujemo zavzete in visoko motivirane učitelje, ki lahko »premaknejo« stvari na bolje – izboljšajo odnos ljudi do narave.

2.4.3 Pomen učiteljeve osebnosti

Pšundrova (1994) pravi, da je učitelj veliko več kot le socialna skupacija s stanovskimi značilnostmi. Učenci od učitelja pričakujejo, da bo strokoven, prijazen, urejen, pravičen, da bo znal narediti pouk pester in zanimiv ter, da jim bo pripravljen pomagati. Ne želijo pa si, da bi bil učitelj zmeden, nerazumljiv, nestrokoven, nepravičen pri ocenjevanju, samopovelečujoč in utrujajoč. Polakova (1996) pravi, da je učiteljevo obnašanje v razredu, njegov način poučevanja in komuniciranja z učenci, predvsem rezultat njegovega miselnega procesa.

Že Dewey (1997) je poudaril, da je ključ do uspeha vzgoje in izobraževanja zrela osebnost učitelja, kar po njegovih besedah zapolnjuje praznino pomanjkljivih učnih metod in vzgojnih pristopov. Tudi Resman (2000) meni, da večjo vzgojno vrednost, kot jo imajo vsebine in cilji, ima učitelj, njegova osebnost, kulturnost in odnos do učenca.

Po mnenju Krofliča (2000) je osebnostna avtoriteta in osebnostni odnos med učiteljem in učencem doživljaj, ki je preplet racionalne in emocionalne komponente, ki je nujen pogoj za

oblikovanje avtonomne in odgovorne moralnosti. Pravi, da je vzgoja podobna zapeljevanju učenca s pomočjo pedagoškega erosa in splošne moči učiteljeve osebnosti.

Pri razvijanju učenčevega zanimanja je zelo pomembna učiteljeva lastna angažiranost, da učencem predstavi svoj pozitiven odnos do predmetnega področja (npr. varstva narave, op.a.), pri tem pa mora biti pristen in iskren (Marentič Požarnik, 2000).

Musek (1993a) pravi, da osebnost predstavlja relativno trajno in edinstveno celoto duševnih, vedenjskih in telesnih značilnosti posameznika. Človek je razdvojen med čutnimi poželenji in duhovno rastjo. Pravi tudi, da na človeka delujeta gonska in duhovna »narava«. V zgodovinskem, psihološkem in antropološkem pogledu je na vprašanje človekove osebnosti veliko odgovorov, ki se razlikujejo predvsem v odnosu med »naravama«. Vsak pogled zase prispeva k podobi človeka, kakršnega si danes predstavljamo.

Za čim bolj celovito podobo učiteljeve osebnosti bomo v nadaljevanju v razpravo vpeljali temeljna načela in izhodišča Franklove logoterapije, ter pojasnili njen pomen za učiteljevo vzgojno-izobraževalno delovanje na področju varstva narave.

2.5 TEMELJNA NAČELA IN IZHODIŠČA LOGOTERAPIJE

2.5.1 Logoterapija in eksistencialna analiza

Logoterapija je tretja dunajska šola psihoterapije (po Freudovi psihoanalizi in Adlerjevi individualni psihoterapiji), katere ustanovitelj je Frankl (1905–1997). Frankl označuje logoterapijo za dopolnjujočo psihoterapijo, saj temelji na biofizikalni in psihični dimenziji, sama pa se posveča specifično človeški, duhovni dimenziji. Logoterapija izhaja iz osnovne antropološke postavke, da je človek relativno svobodno in s tem odgovorno bitje. Usmerjena pa je v pomoč človeku, da se te svobode zaveda in jo skupaj z odgovornostjo v življenju tudi uresniči. Logoterapija kot terapevtska tehnika predstavlja urejanje motenj na področju človekove težnje po smiselnosti življenja (gr. *logos* – beseda, smisel ali duh, *therapeuein* – zdraviti).

Drugi izraz za logoterapijo je eksistencialna analiza, ki pa ga je Frankl zaradi zlorab in napačnih interpretacij v svojih poznejših delih opuščal. Predvsem to velja za prevode njegovih del v angleščino. Kot glavni razlog navaja to, da so njegovo psihoterapevtsko smer v prevodih v angleščino pogosto zamenjevali z Binswagnerjevo bivanjsko analizo. Kljub temu se še danes pogosto uporabljata oba izraza. Eksistencialna analiza pomeni predvsem eksplikacijo eksistence, kajti v tej besedni zvezi pomeni eksistenca način bivanja ali še bolje, lastni način bivanja človeške biti. S pojmom eksistencialna analiza Frankl poudari predvsem filozofsko antropološko osnovo smeri, medtem ko ime logoterapija poudarja njeno terapevtsko naravnost (Trstenjak in Ramovš, 1994, cit. po Frankl, 1994a).

2.5.2 Filozofsko-psihološki temelji logoterapije

2.5.2.1 Filozofski temelji logoterapije

Logoterapijo je najbolj zaznamoval eksistencializem. V nadaljevanju želimo narediti primerjavo med filozofijo eksistencialistov ter Franklovimi teoretskimi koncepti.

Eksistencializem in psihoanaliza sta se razvila iz enake kulturne situacije. Konec 19. stoletja prevladuje psihoanalitičen pogled na človeka, kot na stroj v rokah izkoriščevalskih industrialcev. Znanilci eksistencializma so kritizirali represijo nad človekom in ugotavljali, da ubija človekovo čustveno in duhovno življenje ter vodi v obup in prezir pred samim sabo in družbo (Engler, 2003).

Eksistencializem se je sočasno razvijal tudi med psihologi. Njen ustanovitelj Frankl združuje tradicijo psihoanalize in eksistencializma v eksistencialno psihoanalizo (Engler, 2003). Frankl (1994b: 80) pravi: »Zasluga sodobne eksistencialne filozofije je ta, da je – proti ohlapnemu pojmovanju življenja v nekdanji filozofiji življenja – postavila človekovo bivanje kot nekaj v bistvu konkretnega, kot vsakokrat moje. Šele zdaj, s svojo konkretno podobo, je človeško življenje pridobilo obveznost.«

V raziskovanju vpliva filozofskih misli na Franklovo logoterapijo smo se oprli na tri eksistencialistične filozofe – Kierkegaarda, Jaspersa in Heideggerja.

Frankl je pri snovanju svoje eksistencialne analize (oz. logoterapije) izhajal iz del Kierkegaarda. Ta v svojem delu *Pojem tesnobe* (Kierkegaard, 1998: 54) pravi: »Človek je sinteza duševnosti in telesnosti, toda sinteza je nezmisljiva, če dvoje ni združeno v tretjem. To tretje je duh.« Pri Franklu srečamo podobno interpretacijo tridimenzionalnosti človeka, kjer gre za neločljivo povezanost telesne, duševne in duhovne dimenzije človeka.

Vpliv Kierkegaarda na Frankla je razviden tudi iz citata: »Ne, nasprotje svobode je krivda, najvišje v svobodi pa je to, da ima stalno opraviti le sama s sabo, v svoji možnosti pa upodablja krivdo, ki jo tudi sama vzpostavlja, če pa je krivda zares vzpostavljena, se vzpostavi sama s seboj. Če nimamo tega pred očmi, potem svobodo zamenjujemo z nečim popolnoma drugim, z močjo« (Kierkegaard, 1998: 133). Po svoji vsebini in sporočilnosti bi lahko citat mirno pripisali Franklu oziroma njegovi razlagi svobode in odgovornosti, duhovno nezavednega ali pa njegovi eksplikaciji razlik med Adornovo »težnjo po moči« in »težnjo po smislu«.

Na Franklovo pojmovanje svobode in odgovornosti je vplival tudi Jaspers, ki je odkrival, kaj pomeni biti pravi človek. Biti pravi človek pomeni po Jaspersu biti odgovoren, ker to pomeni biti svoboden. »To je bivanje, ki se – kot pravi Jaspers – vsakokrat šele odloči, kaj je; je odločujoče bivanje« (Frankl, 1994b: 103). Človek je torej svoboden in odgovoren hkrati. Jaspers je vplival tudi na Franklovo eksplikacijo eksistence. »Eksistenca je samobit, ki je v razmerju do same sebe in v tem do transcendence, od katere se čuti poudarjeno in na kateri sloni« (Jaspers, 1938: 13; v Trstenjak, 1992: 199). Jaspers strogo loči med prebivanjem (Dasein) in eksistenco. Če človek predstavlja le prebivanje, je predmet, ki ga je mogoče stvarno spoznati in dognati z razumom.

Frankl (2006) poudari, da ne smemo spregledati, da se eksistenca, določena oseba, eksplicira sama iz sebe. Frankl imenuje to tudi preseganje samega sebe, samo-transcendenco (nem. Selbst-Transzendenz), ki je izvorno človeška, duhovna zmožnost, da se z namero in dejanjem posveti smiselni nalogi, ki ni isto kot on sam, ampak je prizadevanje za nekoga ali nekaj izven njega samega.

Frankl se v marsičem zgleduje tudi pri Heideggerju, s katerim je prijateljaval. Heidegger je v spisu *Physis – narava*, o njenem bistvu in pojmu iz leta 1939, opredelil človekov odnos do biti. Tako kot Jaspers tudi Heidegger opredeljuje človeka kot odprto bit, ki je zmožna odločitve. To pa ne pomeni vseмогоčne svobode, ampak pomeni svobodo in razumevanje samega sebe iz lastnih možnosti, ki so zamejene s tistim, kar na človeka pritiska. Heidegger pravi: »S to »kritično« zmožnostjo za razločevanje, ki je vedno odločitev, je človek iz gole prevzetnosti do tega, kar pritiska nanj in ga zaposluje, izpostavljen ven v odnos do biti, človek v dejanskem smislu postane eks-sistenten, eks-sistira, namesto da bi zgolj »živel« in v »življenjski bližini« hlatal po »dejanskosti«, kjer je vendarle samo zatočišče za nek že dolgo trajajoči beg pred bitjo« (Heidegger, 2001: 96). Frankl pravi, da »usoda sodi k človeku kot tla, na katerih ga drži težnost, vendar mu ta ne omogoča hoje. Do svoje usode se moramo vesti kot do tal, na katerih stojimo – ta tla so odskočna deska za našo svobodo« (Frankl, 1994b).

Heidegger skuša odgovoriti na vprašanje o smislu biti z navedbo drugega, pravega pomena. Biti naj bi pomenilo vznikat iz samega sebe po sebi samem. Šlo naj bi za samopostavljanje in samoproizvajanje, za nekakšno samovzhajanje in samozahajanje (v Hribar, 1991). Frankl

pravi, da se je človek zmožen odtrgati celo od najhujših okoliščin. (Frankl je preživel tri leta v štirih nacističnih taboriščih. Iz te izkušnje črpa svojo moč in vero v človeka, ki da je zmožen premagati še tako neljube okoliščine). Zaradi te lastnosti se more človek odtrgati ne samo od take ali drugačne situacije, ampak tudi sam od sebe. Človek je zmožen, da izbere stališče do samega sebe in se s tem postavi na stališče do vsakih okoliščin, ki ga doletijo. (Frankl, 1994a). V logoterapiji velik del posegov temelji na razvoju človekove zmožnosti za preseganje samega sebe, da bi se tako izkopal iz mreže lastnih telesnih in duševnih zagat. Človeku skuša pomagati do tega, da bi odkrival in udeleževal konkretne možnosti za uresničevanje smisla v svojem konkretnem življenjskem položaju. »Logoterapija ni ne poučevanje ne pridiganje« (Frankl, 1989: 112). Logoterapija skuša človeku pomagati najti smisle in se nima za sistem, ki daje smisel. S tem Frankl implicitno poudari, da logoterapije ne gre zamenjevati z vero v Boga. »Logoterapija ne prestopa meje med psihoterapijo in vero«, pravi Frankl (1994b: 126), ampak pušča vrata odprta k veri v Boga in prepušča posamezniku, da gre skozi ta vrata ali ne. Posameznik se mora torej sam odločiti, ali si odgovornost razlaga tako, da je odgovoren človeštvu, družbi, svoji vesti, Bogu...

Frankl (1994a) meni, da človek ne more razumeti dokončnega smisla življenja (nad-smisla). Človek torej ne more razumeti dokončnega smisla sveta, saj biva v svetu. Nad-svet (nad-smisel) pa je tisto končno, je torej nekaj, čemur se z idejami, ki dajejo vzglede, samo približujemo. Pri tem citira Alberta Einsteina, ki pravi, da »nam samo mišljenje ne more razkriti najvišjega namena«. Pri nad-smislu, po Franklovem mnenju, ne gre več za mišljenje, ampak za to, da verjamemo. S tem pokaže svoje strinjanje s Heideggerjevim ločevanjem med biti in mišljenjem ter med biti in najstvom. Heidegger pravi, da »brž ko je bit utemeljena v mišljenju, postane najstvo nekaj višjega od nje. To pomeni, da bit ni več merodajna. A saj je ideja, vzgled? Toda ideje ravno zaradi njihove vzglednosti niso več merodajne. Kajti kot to, kar daje izgled in je samo na neki način bivajočno, ideja kot tako bivajoče, tudi s svoje strani potrebuje določitev svoje biti, se pravi spet nek izgled. Ideja idej, najvišja ideja je po Platonu ideja dobrega« (Heidegger, 1995: 196).

Naletimo na dimenzionalno razliko, ki jo Frankl primerja s tistim, kar ima Heidegger za ontološko dimenzionalnost. Frankl (1994a) Heideggerjevo ontološko dimenzionalnost mojstrsko predstavi s prispodobo človeka, ki stoji na odru. »Človek, ki ga slepijo luči in

žarometi, ne more videti občinstva. Namesto občinstva je velikanska črna luknja. Ne more videti ljudi, ki gledajo njega. Človek, ki stoji na odru življenja, ne more videti, pred kom igra to vlogo. Ne more videti, komu odgovarja za to, da to vlogo igra primerno. V slepečih lučeh tistega, kar se dogaja v ospredju vsakdanjega življenja, včasih pozablja, da ga nekdo opazuje, da nekdo skrit v temi sedi v loži in ga gleda, tisti, ki je temo napravil za svoje skrivališče. In pogosto začutimo nagib, da bi ga spomnili, da je zastor dvignjen in da nekdo opazuje vse, karkoli že delamo» (Frankl, 1994a: 134). Prispodoba o človeku na odru življenja nam pojasnjuje položaj Heideggerjeve fundamentalne ontologije kot obče oziroma »lebdeče višje sfere« (Heidegger, 1999: 155), ki naj bi človeku kot biti-v-svetu ostala kot celota nepojasnjena.

2.5.2.2 Opredelitev logoterapije v razmerju do drugih psiholoških smeri

Psihoanalitična teorija osebnosti (Lamovec in sod., 1975) pojmuje človeka kot biološko determinirano bitje. Freud (2000) je menil, da so temeljno človekovo določilo in gibalo njegovi instinkti. Instinktivno osnovo osebnosti je Freud najprej enačil s spolnim nagonom (libido). Spolni nagon, ki ga je Freud pojmoval zelo široko, naj bi bilo prevladujoče gibalo človekovega vedenja od rojstva do smrti. Freud pravi, da moč onega izraža pravi življenjski namen posameznega bitja, ki je v tem, da zadovoljuje svoje prirojene potrebe. Na koncu je oblikoval hipotezo o dveh primarnih nagonskih temeljih, o življenjskem nagonu (eros) in smrtnem nagonu (thanatos). Prvi temelj naj bi bil razširjeni spolni nagon, drugi pa obsega agresivne in destruktivne težnje skupaj s težnjo po samouničenju.

Če je Freud odkril pomen nagonov, predvsem spolnosti, je Adler kot temelj osebnosti postavil težnjo po moči in socialnem uveljavljanju. Adler je bil sprva v ožjem krogu privrženecv Freuda. Velik korak stran je naredil z objavo študije Agresivni nagon v življenju in nevrozi, saj je v njej opredelil agresijo kot osrednjo vodilno idejo, tako v individualnem življenju posameznika kot tudi v razvoju družbe in zgodovine (Lesar, 2002). Adler poišče temelj osebnosti na socialnem področju uveljavljanja in človekovih interesov osebnosti. Leta 1911, ko je Freud vztrajal pri tem, da naj bi vsi sprejeli njegove teorije spolnosti, je Adler s šestimi drugimi člani izstopil iz kroga. Adler ni mogel sprejeti doktrine, da so spolni impulzi nevrotičnih in normalnih posameznikov temeljni dejavniki psihičnega življenja (Udal, 1999).

Adler je osnoval lastno šolo, ki ji je dal ime individualna psihologija. Predstavi jo kot psihologijo samostojnega, nedeljivega človeka, individuuma. Ni iskal tistega, kar je skupno duševnemu življenju ljudi osebnosti, ampak kar je značilno za vsako posamezno osebnost (Zalokar Divjak, 1993). Iz tega izhaja Adlerjeva osnovna predpostavka, da vsak človek teži k individualnemu življenjskemu stilu in k določenemu cilju (Lamovec in sod., 1975). Spoznavati človeka pomeni odkrivati njegov življenjski stil in cilj. Prav zaradi tega načina razmišljanja imenujemo Adlerjev sistem finalni, za razliko od Freudovega, ki se sprašuje po vzrokih, in je kavzalni.

Leta 1913 je podobno kot Adler tudi Jung pretrgal vezi s Freudom. Za Junga ostaja nezavedno najpomembnejši del psihe in osebnosti. To je najbolj avtentični del, ki povezuje človeka s skrivnostnimi izvori ter z bistvom njega samega, kot tudi z bistvom vsega, kar obstaja. To bistvo je zavestni duševnosti nedostopno. Nezavednega ni mogoče dojeti z diskurzivnimi in reprezentativnimi pojmi mišljenja, ampak le intuitivno, s pomočjo simbolov. Za Junga je bistven zunajzavestni del osebnosti, ki ne obsega le potlačenih in potisnjenih vsebin, temveč obsežno področje vsebin, ki so prišle v podzavest med filogenetskim razvojem. Te vsebine so last vsega človeštva in jih Jung označuje kot kolektivno podzavest. Vsebinsko kolektivne podzvesti pa predstavljajo simboli, arhetipi, tj. praliki, vsega, kar je v človeškem življenju najbolj pomembno. Z arhetipičnimi podobami človeštvo na intuitiven način dojema vse tiste najpomembnejše vidike stvarnosti, ki jih zavestno ne more spoznati in razumeti. Arhetipi pridejo vedno znova do izraza v zgodovini človekovega snovanja, v pravljičah, mitologiji, v podobah umetnosti in v religiji (Jung, 2003).

Logoterapija je tretja dunajska psihoterapevtska šola, ki prihaja za Freudovo psihoanalizo in Adlerjevo individualno psihoterapijo. V gimnazijskih časih si je Frankl dopisoval s Freudom in ta je leta 1924 v svoji reviji izdal njegovo prvo znanstveno razpravo. V študentskih letih se je Frankl spogledoval z Adlerjevo individualno psihologijo. Že kmalu je Frankl izrazil pomisleke o Adlerjevi teoriji. Zavzemal se je za razširitev individualno-psihološke miselne strukture, in sicer v nekakšnem dimenzionalnem smislu, s čimer naj bi se individualna psihologija izognila poskusom redukcionizma. Adler se z njim ni strinjal in ga je izključil iz društva individualnih psihologov (Lesar, 2002). Frankl pravi, »da bo psihoanaliza vselej ostala nepogrešljiv temelj vsake psihoterapije, vštevši vse šole, ki bodo še kdaj nastale.

Vendar se bo morala sprijazniti tudi z usodo temelja, to pomeni, da bo postala nevidna glede na obseg, do katerega bo na njej zraslo poslopje v pravem pomenu besede» (Frankl, 1994a: 15). Vpliv Freuda in Adlerja na logoterapijo izrazi sam Frankl s primero o pritlikavcu, ki sedi velikanu na ramenih in vidi nekoliko dlje kot sam velikan. V človeku se poleg nagonskih in socialnih gibal skriva še kaj. In tisto je morda zanj bolj značilno in v nekem smislu bolj bistveno. To so kulturni in duhovni motivi, po Franklovem mnenju predvsem njegove vrednote in ideali. Najbrž ni slučajno, da so jih psihologi začeli raziskovati šele potem, ko sta Freud in Adler opravila svoje delo. Musek (1993a) pravi, da sta Freud in Adler tako rekoč pripravila teren Franklu in humanističnim psihologom.

Humanistična psihologija je nastala kot reakcija na behavioristično in psihoanalitično podobo človeka. Njen očitek je, da ti dve podobi ne upoštevata človekovih avtentičnih potreb in vrednot (Lamovec in sod., 1975). Humanistično usmerjeni psihologi menijo, da osebnosti ni mogoče pojasnjevati z delovanjem strogo določujočih (determinirajočih) zakonitosti. Občutenje in doživljanje lastne identitete in identitete drugih, dostojanstva in vrednosti, svobode in odgovornosti, upanja in smiselnosti, pripadanja in ljubezni – to so značilno človeške kakovosti in te po njihovem prepričanju predstavljajo bistveni del osebnosti (Musek, 1997). Cilj humanistične psihologije je, da s svojim učenjem o človeku prispeva k temu, da bo človek živel polnejše, avtentično življenje (Zalokar Divjak, 1993). Humanistični psihologi, kot sta Maslow in Rogers, so menili, da je težnja po osebni rasti in zlasti težnja po samoaktualizaciji osnovno gibal osebnosti (Musek, 1997).

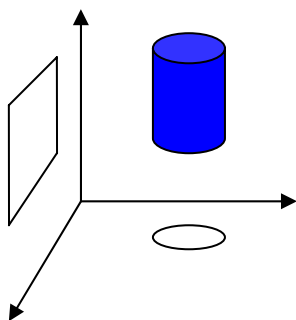
Frankl je posebej poudarjal voljo po smislu, ki usmerja človeka, da duhovno in doživljajsko vrednoti svoje bivanje in da ga izpolni s smislom (Musek, 1993a). Podobnost humanistične psihologije z logoterapijo je zlasti v poudarjanju zavestnega odločanja pri človekovem delovanju. Po Maslowu posameznik raste k vse večji neodvisnosti od zunanjega sveta in istočasno k vedno večji aktualizaciji sebe, k integraciji sebe (Zalokar Divjak, 1993). Po Franklovem mnenju (1994a) torej volja do smisla ni niti potreba niti gon, ki ga človek poskuša zadovoljiti z namenom, da doseže homeostazo, temveč je trajno delujoča usmeritev (noogeneza). Za razliko od humanističnih psihologov se Frankl ne trudi razrešiti konflikte narave, ki se kaže v tridimenzionalnosti (telesna, psihična, duhovna) človekove osebnosti. Vztraja, da je ta napetost vzrok za človekov napredek v duhovni sferi. Frankl poudarja

dinamiko nezavednega, kar je brez dvoma posledica ukvarjanja s kliničnimi primeri (Lesar, 2002). Frankl (1994a) z logoterapijo ne izničuje drugih psiholoških smeri (behaviorizma, psihoanalize, refleksologije), ampak »se pne v loku nad njimi«. Gleda jih v luči višje dimenzije, kar pa nima vrednostne sodbe, ampak višja razsežnost pomeni le bolj vključujočo razsežnost.

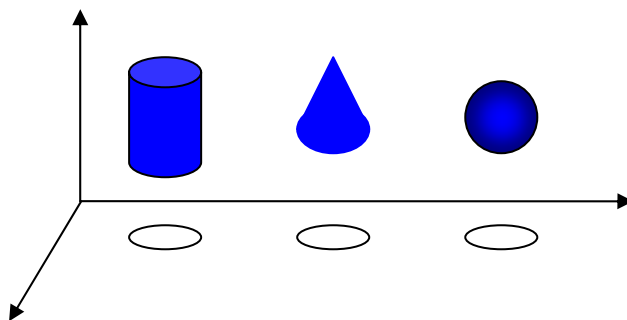
2.5.3 Telesna, duševna in duhovna razsežnost človeka

Za logoterapijo je človek absolutno nedeljiva celota telesne, duševne in duhovne razsežnosti, zato ga ne smemo pojmovati v okviru telesnih, duševnih in duhovnih stopenj ali plasti, temveč ga moramo pojmovati kot celoto vseh treh razsežnosti. Frankl (1994a:27) označuje človeka kot »enotnost kljub mnogoterosti«.

Prvi zakon dimenzionalne ontologije poudari nedeljivost človeka na telo, dušo in duh. Prvi zakon Frankl ponazori z geometrijsko prispodobo (glej sliko 1). Frankl (1994a: 27) pravi: »En in isti pojav, projiciran iz lastne dimenzije v različni dimenziji, nižji od njegove lastne, je upodobljen tako, da sta si posamezni podobi med seboj protislovni«. Tako kot pri kozarcu, ki ga skušamo projicirati na dvodimenzionalno ravnino, izgubimo pravo predstavo o tem, kaj imamo pred seboj (v enem primeru dobimo krog, v drugem pa pravokotnik). Z dvodimenzionalnim projiciranjem pridemo do protislovja. Prvi zakon dimenzionalne ontologije nam torej pomaga razumeti delovanje posameznikove osebnosti. Frankl pravi, da če hočemo človeka zajeti kot celoto, moramo upoštevati tridimenzionalnost oziroma še tretjo dimenzijo specifično človeškega (duhovno dimenzijo človekove svobode, idealov, vrednot, odgovornosti).



Slika 1: Projekcije valja.



Slika 2: Projekcije valja, stožca in krogle.

Za drugi zakon dimenzionalne ontologije Frankl (1994a) pravi, da so različni pojavi, projicirani iz njihove lastne dimenzije v dimenzijo, nižjo od njihove, upodobljeni tako, da so njihove podobe dvoumne. Za razlago tega zakona si pomagajmo s sliko 2. Pri vodoravni projekciji valja, stožca ali krogle dobimo krog. Frankl pojasni drugi zakon tako, da kroge primerja s tremi tipi nevroz – psihogeno, somatogeno in noogeno. Čeprav so odsevi nevroz isti, ne moremo sklepati, kaj je tisto, kar jih povzroča (tisto, kar meče senco).

Frankl (1994a: 30) poudarja, da ko govorimo o višjih dimenzijah (razsežnostih) kot nasprotju nižjim, to ne obsega vrednostne sodbe. Višja razsežnost pomeni samo bolj vključujočo in obsegajočo razsežnost. Frankl svari pred tem, da bi dimenzionalno ontologijo razumeli kot sodbo o večvrednosti človeka kot duhovnega bitja. Pravi (1994a), da s tem ko človek postane duhovno bitje, ne neha biti žival. S tem Frankl poudari svoje odobravanje Freudove psihoanalize. Izpostavi pa tudi ekscentrično pozicioniranost človeka. Človek je žival, ki ji je omogočen dostop do tretje dimenzije, dimenzije specifično človeškega oziroma duhovne dimenzije.

Telesna ali biofizikalna razsežnost človeka je osnova vseh višjih razsežnosti ter skupni imenovalac človeka z drugo živo in neživo naravo. Ker gre za iste prvine kakršne so v kamninah, prsti, vodi, zraku, v rastlinah in živalih, lahko trdimo, da gre pri telesni razsežnosti za neke vrsto prisilo po vnaprej določenih zakonitostih, na katere človek s svojim duševnim in duhovnim delom ne more bistveno vplivati. Za snov našega telesa veljajo isti zakoni težnosti, ogrevanja, ohlajevanja, vzgona v vodi kot za vso ostalo naravo (Ramovš, 1990).

Duševna ali psihična razsežnost človeka je razsežnost, ki temelji na delovanju živčnega sistema, ki je pri človeku v primerjavi z drugimi živimi bitji zelo dobro oziroma najboljše razit. Duševna razsežnost zajame duševne procese, natančneje (Ramovš 1990):

- zaznavanje – v zaznavanju človek nima prednosti pred živalmi, saj nekatere živali veliko bolje vidijo in vohajo kot človek, ima pa človek prednost pri predelavi informacij, ki jih dobi od čutil;
- mišljenje, spomin, emocije, značaj – osrednja psihična obdelava podatkov je lahko inteligentnostna ali čustvena. Ti dve dejavnosti sta skupaj s spominom (vsi trije delujejo tesno povezani) središče duševnega delovanja. Poleg teh so pomemben del človekovega duševnega delovanja tudi temperament in značajske lastnosti;
- obnašanje, ravnanje – sem spadajo odzivi na notranje potrebe in na zunanje dražljaje, kot jih zaznavajo čutila ter obdelujejo čustva in inteligentnost v povezavi z zmožnostmi in spominskimi izkušnjami živega bitja.

Ramovš (2002) pravi, da je ta razsežnost komunikacijska izmenjava med človekom in okoljem na temelju razvitega živčnega sistema, ki je človeku skupen zlasti z višjimi sesalci, ki zaznavajo okolje in čutijo svoje potrebe, imajo spomin, njihovi odzivi na vse to pa kažejo inteligentnost in čustva. Človekovo duševno delovanje ima po količinski plati in pestrosti veliko večje razsežnosti, kakor pri drugih razvitih živalih.

Frankl (1994a) pravi, da mnoge druge smeri psihologije vidijo človeka samo kot celoto telesne in duševne razsežnosti ali pa celo reducirajo človeka le na eno od teh razsežnosti. Logoterapija temu oporeka in doda še tretjo razsežnost, ki ja za človeka najpomembnejša.

Z **duhovno ali noogeno** (gr. »noos« = duh) **razsežnostjo človeka** se Frankl postavlja po robu determinizmu, ki je prevladoval v psiholoških interpretacijah človeka. Zanj je edina razsežnost, ki je lastna samo človeku in zajema tipično človeške lastnosti. V to razsežnost sodijo ideje, ideali, kreativnost, odgovornost, intuicija, vest, transcendenca, razumevanje vrednot, torej polje človekove svobode (Bulka, 1979).

»Človek doseže duhovno razsežnost, kadarkoli premišljuje sam o sebi – ali se po potrebi zavrača; kadarkoli naredi samega sebe za predmet – ali ima pripombe sam do sebe; kadarkoli

kaže, da se zaveda sam sebe – ali kadarkoli razkazuje svojo vestnost» (Frankl, 1994a: 23). Frankl torej poudarja pomen človekove refleksivnosti do samega sebe in svojih dejanj, ki se pri vsakem človeku posebej pokažejo v njegovi vestnosti.

Ramovš (1990) pravi, da dejstvo, da ima človek duševno delovanje skupno z živalmi, človeka v ničemer ne ponižuje, kakor ga ne ponižuje dejstvo, da ima fizično razsežnost skupno z vso neživo naravo. Danes je morda bolj nevarno, da bi človek zanemarjal to, kar ga vzdiguje nad ostalo naravo, zato se moramo posvetiti zlasti izvorno človeški razsežnosti. Pri duhovni razsežnosti se determiniranost enega samega odziva torej sprosti v številne možnosti ravnanja v določeni situaciji ali potrebi. Najpomembnejša značilnost duhovne razsežnosti je torej, da človekova zavest spoznava več stvarnih možnosti.

2.5.4 Svoboda in odgovornost

Prvi aksiom v logoterapiji pravi, da ima **človek svobodno voljo**. Po logoterapevtskem prepričanju vsak človek vsaj potencialno nosi v sebi svobodno voljo. Frankl (1994b) meni, da človek ni svoboden od bioloških, psiholoških, socioloških pogojev, je pa svoboden zavzeti stališče do svojih življenjskih okoliščin. V času nacizma je Frankl preživel štiri koncentracijska taborišča in je zato priča, da se je človek zmožen odtrgati celo od najhujših okoliščin. Pravi, da nas to pripelje do edinstveno človeške lastnosti samo-transcendence. Zaradi te lastnosti se človek more odtrgati ne samo od take ali drugačne situacije, ampak tudi sam od sebe. Človek je zmožen, da izbere stališče do samega sebe (Frankl, 1994a). S tem Frankl poudari človekovo zmožnost, da se vsak človek postavi na stališče do okoliščin, ki ga doletijo. Postavi se na stališče do lastnega telesnega in duševnega stanja in determinant. Implicitno pove, da je človek lahko ujetnik svoje situacije (usode), lahko pa izbere svobodo. Logoterapija pojmuje svobodno voljo kot sposobnost, da odločamo med različnimi možnostmi in notranje razpolagamo sami s seboj (Divjak Zalokar, 1998).

S prvim aksiomom smo človeka relativno osvobodili nagonskosti, ki narekuje drugim živim bitjem, kaj morajo delati. Postavili smo ga torej na višjo dimenzijo, dimenzijo duhovnosti, za katero je značilno, da smo mi sami tisti, ki se odločamo. Frankl (2006) pravi, da nagoni človeku ne narekujejo, kaj mora delati in zato pogosto človek ne ve, kaj v bistvu želi delati.

Bodisi želi delati, kar delajo drugi ljudje (konformizem), ali pa dela, kar od njega želijo drugi (totalitarizem) (Frankl, 2006).

Odgovor ponudi **drugi aksiom** v logoterapiji – **človekova temeljna potreba je potreba po smiselnosti (volja do smisla)**. Nasproti Freudovi »volji do užitka« in Adlerjevi »volji do moči« postavi voljo do smisla, ki je po njegovem sila v življenju vsakega posameznika, ni pa ne instinkt ne impulz in tudi ne potreba v tradicionalnem pomenu (Froggio, 1995). Frankl (1994a: 51) citira Alberta Einsteina: »Človek, ki ima svoje življenje za nesmiselno, ni samo nesrečen, ampak je komaj sposoben za življenje«. Voljo do smisla ima logoterapija za izvirno človeško značilnost, prirojeno vsakemu človeku, ki se izraža kot želja, da bi svoje življenje lahko imel za smiselno. Kot taka je lahko osnovna potreba v človekovi duhovni razsežnosti (Frankla, 1994a). Duhovna razsežnost (vrednote, svobodna volja, odgovornost) naj bi človeku ponujala zmožnost za osebno prepoznavanje in presojanje smisla med možnostmi trenutka v določenem položaju. Človek mora živeti » /.../ na polarnem polju napetosti med resničnostjo in ideali, ki se morajo uresničiti« (Frankl, 1994b: 51). To duhovno dinamiko, na polarnem napetostnem polju, kjer je na enem polu smisel, ki ga moremo izpolniti, na drugem polu pa človek, ki ga more smisel doseči, imenuje »noodinamika«.

Če predpostavljamo, da smisel življenja obstaja je naslednje vprašanje, kaj daje smisel mojemu življenju. Vsakdo si je verjetno tekom življenja že postavil takšno ali temu podobno vprašanje. **Tretji aksiom** v logoterapiji se glasi: **stvarnost je smiselna celota, torej ima vrednost sama po sebi**. Logoterapija pravi, da smisla človeku ni mogoče pokazati, ampak mora svoj edinstven smisel v življenju najti sam. Frankl (1989) da jasno vedeti, da logoterapevt ni ne moralist in ne razumnik, ampak zgolj človek, ki pomaga sočloveku v stiski do tega, da bi odkrival in udejanjal konkretne možnosti za uresničevanje smisla v svojem konkretnem življenjskem položaju. S tem ni mišljen kakšen vsakodneven droben cilj, ampak trajnejši in pomembnejši cilji v življenju posameznika. Dodaja pa, da se lahko išče, pač v skladu z življenjsko filozofijo, smisel življenja tudi v drobnih, vsakodnevnih trenutkih, v uživanju vsakega trenutka posebej. Tako ima lahko smisel vsak trenutek posebej. Ramovš (2002) meni, da tretji aksiom izraža pogled na svet in je temelj prvih dveh, saj je človekovo voljo mogoče zadovoljiti le, če je stvarnost objektivno smiselna, tako da svoboda odločanja

med možnostmi ni človekova poljubna samovolja, ampak stvarno odkrivanje in udejanjanje smiselnih nalog, ki posameznika čakajo v smiselni celoti stvarnosti.

Frankl (1994b) pravi, da je lastnost človeškega bivanja, da presega samega sebe (samo-transcendenco) in da sega naprej po nečem drugem, kot je on sam. Smisel v življenju lahko najdeš, če »ustvariš delo ali opravljaš dejanje ali izkušaš dobroto, resnico in lepoto, izkušaš naravo in kulturo; ali nenazadnje, če srečaš kakšno drugo edinstveno bitje prav v edinstvenosti tega človeškega bitja – drugače povedano, če ga ljubiš. Toda najplemenitejše vrednotenje smisla je pridržano za ljudi, ki so prikrajšani za priložnost, da bi našli smisel v dejanju, v delu ali ljubezni, če se s svojim odnosom do tega težavnega položaja vzdignejo nadenj in prerastejo sami sebe« (Frankl, 1994b:65).

Na svojih predavanjih je Frankl v šali vedno poudarjal, da bi morali kot protiutež kipu svobode v ZDA postaviti tudi kip odgovornosti. Kot komplementarni pol svobodni volji postavi osebno odgovornost. Frankl (1994a) opozarja, da človekove svobode ni mogoče razumeti brez človekove odgovornosti. Pravi, da je človek lahko svoboden od danih okoliščin in svoboden zato, da je odgovoren. Na podlagi svoje duhovne razsežnosti naj bi bil človek zmožen presoditi, katera odločitev je smiselna. Pri duhovni dimenziji gre vedno za osebno odločitev oziroma odgovornost posameznika za smiselno odločitev znotraj danih možnosti. Ponazarja pot, ki vodi od svobode k odgovornosti in je hkrati tudi pot zorenja osebnosti. Čim več svobode si posameznik vzame, tem večja je tudi njegova odgovornost.

Frankl (2006) pravi, da vsak posamezni trenutek skriva nešteto priložnosti, vsak pa se lahko odloči le za eno, ki jo bom uresničil. S tem vse ostale zavrne. Postale so neuresničene priložnosti. Imeti možnost odločanja je nekaj strašnega in čudovitega hkrati. Strašno je vedeti, da je vsaka odločitev, najmanjša ali največja, dokončna; da v vsakem trenutku uresničimo ali zapravimo priložnost. Čudovito pa je vedeti, da je lahko naša odločitev, pa čeprav le majhna odločitev, vpliva na našo prihodnost in prihodnost naše okolice.

2.5.5 Duhovno nezavedno

Samo po sebi se nam ponuja vprašanje, kako se človek lahko odloči, kaj je prav in kaj ni, oziroma kaj je smiselno in kaj ne. Katera možnost je prava, se človek odloča na podlagi vesti, notranjega glasu. V logoterapevtskem pojmovanju je **vest** (ali organ za smisel) »intuitivni čut za smiselno doživljanje in vedenje v ekološki celoti stvarnosti«. (Trstenjak in Ramovš, 1994, cit. po Frankl, 1994a: 167). Samo tako je lahko človek v ravnovesju in deluje po lastnem glasu vesti. Vest je nezavedna duhovna zmožnost, ki ni le nematerialna in nemerljiva, tako da se izmika znanstveni obdelavi, ampak uhaja tudi razumskim obdelavam in pojmovnim razdelitvam (Zalokar Divjak, 1993). Odgovornost za lastno ravnanje potemtakem pomeni, da v nekem smislu jemljemo svoje življenje kot cilj ali poslanstvo, ki ga s svojimi smiselnimi izbirami in odločitvami izpolnujemo.

Po Franklovem prepričanju je znotraj človekove duhovnosti poleg zavestne tudi nezavedna duhovnost. Nezavedna duhovnost je izvirna in koreninska plast vsemu zavestnemu. To pomeni, da ne poznamo le (na)gonsko nezavednega, temveč tudi duhovno nezavedno in da v duhovnem nezavednem prepoznamo nosilni temelj celotni zavestni duhovnosti (Frankl, 2006). S tem Frankl priznava nagonsko nezavedno, ki ga je vpeljal Freud, hkrati pa prepozna tudi področje nezavednega, ki ga je nemogoče izpeljati iz Freudovega pojmovanja nezavednega, tj. duhovno nezavedno, ki ga ima za obligatorno nezavedno.

Kakšna je pravzaprav razlika med nagonskim in duhovnim nezavednim? Frankl pravi, da meje ni mogoče jasno začrtati. Tako kot ni mogoče začrtati jasne meje med zavestnim in nezavednim. Na prehode med zavestnim in nezavednim je opozarjal že Freud, ko je govoril o potlačitvah.

Vprašanje kaj je merilo vesti, ostaja še vedno odprto. Frankl (1994a: 27) pravi, da »biti človek pomeni imeti pred sabo smisel, ki ga je treba izpolniti, in vrednote, ki jih je treba uresničiti«. Vest, kot del duhovno nezavednega, je potemtakem neke vrste notranji glas, katerega merilo so vrednote in smisli.

Še preden se posvetimo smislu in vrednotam, se še nekoliko zadržimo pri duhovno nezavednem. Frankl postavlja v duhovno nezavedno poleg vesti tudi ljubezen in »umetnost«.

»Ljubezen je tista zmožnost, ki človeku omogoča, da dojame drugo človeško bitje prav v njegovi edinstvenosti« (Frankl, 1994a: 24). Ljubezen naj bi omogočala posamezniku poleg doživljanja ljubljenega človeka tudi uresničevanje doživljajskih vrednot, kot so doživljanje narave, likovne umetnosti, glasbe itd. Ljubezen Frankl uvršča v duhovno nezavedno, toda pojavlja in dogaja se tudi v telesni in duševni dimenziji. Ljubezen na telesni ravni imenuje spolnost, ki je namenjena zadovoljitvi spolnega gona, ki prinaša užitek. Višja oblika razmerja do partnerja je erotika, kjer ga privlači tudi duševni sestav partnerja. Vendar tudi ta oblika ne prodre do jedra partnerjeve osebe, saj je zaljubljenec le spodbujen s svojevrstno partnerjevo psiho, ki še ni razumljena kot edinstvena in enkratna. To slednje se zgodi le v pravem ljubezenskem razmerju, kjer posameznik prodre v partnerjevo osebo in doseže z njo razmerje na duhovni ravni.

K duhovno nezavednemu uvršča še »umetniško vest«. Frankl pravi, da je sama po sebi iracionalna in tako tudi ne do konca racionalizirana intuicija vesti. Ustreza umetnikovi inspiraciji. Umetnik po Franklu ustvarja iz inspiracije, ki zavestnosti nikoli ni popolnoma dostopna (Frankl, 1994a).

2.5.6 Raziskovanje volje do smisla

Temelji Franklove logoterapije so se utrdili, potrdili in uveljavili na podlagi raziskav, ki temeljijo predvsem na logoterapevtskih testih. Najbolj znan in uporabljan je **PIL-test (Purpose-In-Life)**, ki sta ga izdelala Crombach in Maholick (1964). PIL-test predstavlja lestvico za merjenje stališč o smislu življenja. Gre za najpogostejše uporabljen vprašalnik za merjenje smisla življenja. Osrednji pojem logoterapije, ki ga skuša zajeti lestvica, je »bivanjska praznina«. Posameznik, ki svojega življenja ne zna osmisliti, doživlja praznoto, dolgočasje, kar vodi v »eksistencialno frustracijo«. Za uporabo v Sloveniji je lestvico prevedla Tanja Lamovec (Zalokar Divjak, 1993). PIL-test smo uporabili tudi v naši raziskavi.

Logo-test, ki je bil preveden in uporabljen tudi v Sloveniji, so razvili na Inštitutu za eksperimentalno in uporabno psihologijo Univerze na Dunaju. Nastal je v okviru disertacije Lukasove v letih 1969–1971. Gre za instrument, ki meri občutje življenjskega smisla. Razlikoval naj bi življenjski smisel med psihično zdravimi in psihično obolelimi osebami in

omogočil zanesljive izjave o njihovih usmeritvah k smislu. Za uporabo v Sloveniji ga je prevedla Zalokar Divjak (1997).

Smisel življenja meri tudi **Lestvica psihičnega blagostanja (Scales of Psychological Well-being; SWB)** (Ryff in Keyes, 1995), ki poleg življenjskega smisla meri tudi avtonomnost, obvladovanje okolja, osebno rast, pozitiven odnos z drugimi in samosprejemanje.

Med pomembnejša instrumente, ki merijo občutje smisla, sodita tudi **LRI-test (Life Regard Index)** (Battista in Almond, 1973), kjer s pomočjo 28-ih postavk merijo posameznikovo stopnjo izpolnjenosti z življenjskim smislom ter **LAP-test (Life Attitude Profile)** (Reker in Peacock, 1981), kjer gre za lestvico 56-ih postavk, ki ocenjujejo posameznikov smisel življenja in iskanje smisla.

Empirične raziskave o vplivih volje do smisla ugotavljajo pozitiven vpliv na odgovornost in samokontrolo (Furnham in sod., 1994), samopodobo (Reker, 1994), ekstravertiranost, motivacijo za delo (De Klerk, 2001), kljubovanje stresu (Moomal, 1999), telesno zdravje, življenjsko zadovoljstvo in kvaliteto življenja (Debats, 1996; Reker, 1994; Zika in Chamberlain, 1992), smisel starosti in sprejemanje smrti (Reker, 1994) itd.

Kot kontrast temu pa lahko najdemo tudi številne negativne učinke pomanjkanja smiselne orientacije v življenju. Pomanjkanje smiselne orientacije se povezuje z alkoholizmom in drugimi oblikami odvisnosti, anksioznostjo, depresijo (Debats, 1996; Harlow, Newcomb in Bentler, 1986), suicidnostjo (Harlow, Newcomb in Bentler, 1986), asocialnostjo (Florian in Snowden, 1989), agresivnostjo (Reker, 1994) itd. Rezultati raziskav potrjujejo trditve Frankla, da je odsotnost smiselne orientacije v življenju povezana s slabšim mentalnim zdravjem in s psihopatologijo. Ljudje, ki niso sposobni najti smiselne orientacije ali izgubijo smisel, so pod pritiskom, in mnoge čustvene težave so posledica tega. V življenju moramo tako najti nekaj, za kar je vredno živeti (Frankl, 1994b).

V Sloveniji je najbolj znana in obsežna raziskava Zalokar Divjakove (1993), v kateri ugotavlja, v kolikšni meri je življenje vzgojiteljic izpolnjeno z življenjskim smislom. Pri tem je uporabila PIL-test in Logo-test. Povprečna skupna ocena za PIL-test (N=12) je bila

običajna za normalne populacije - znašala je 118,8 točke. Avtorica ugotavlja tudi razlike, do katerih pride zaradi logoterapevtske obravnave v eksperimentalni skupini vzgojiteljic. Vzgojiteljice, ki so bile deležne logoterapevtske obravnave, težijo k bolj smiselni orientaciji in smiselnejšemu pristopu glede na dobre in slabe življenjske okoliščine. Avtorica ugotavlja povezavo logo-testa in njegovih postavk s stopnjo izobrazbe. Vzgojiteljice z višjo izobrazbo imajo najbolj smiselno orientacijo in pristop k reševanju življenjskih vprašanj. Ugotavlja tudi, da je starost vzgojiteljic pomemben dejavnik, saj so starejše vzgojiteljice našle bolj smiselno izpolnitev oziroma smiselno orientacijo v življenju.

2.5.7 Opredelitev vrednot

Antične in krščanske vrednote so temeljile zgolj na »dobrih« vrednotah oziroma vrlinah. Npr. Platonove vrline (lepo, resnično, dobro), Aristotelove dianoetične in etične vrline ali pa krščanske vrednote, kot so vera, upanje in ljubezen. Gre predvsem za vrednote, ki se pojavljajo pri vseh ljudeh in v vseh kulturnih okoljih. Preobrat v klasifikaciji pomeni Nietzschejeva klasifikacija, teza o »prevrednotenju vrednot«, ki predrugači vrednote. Nietzsche nasproti antičnim in krščanskim vrednotam, ki jih imenuje apolonske vrednote, postavi »barbarske« dionizične vrednote (Musek, 2000).

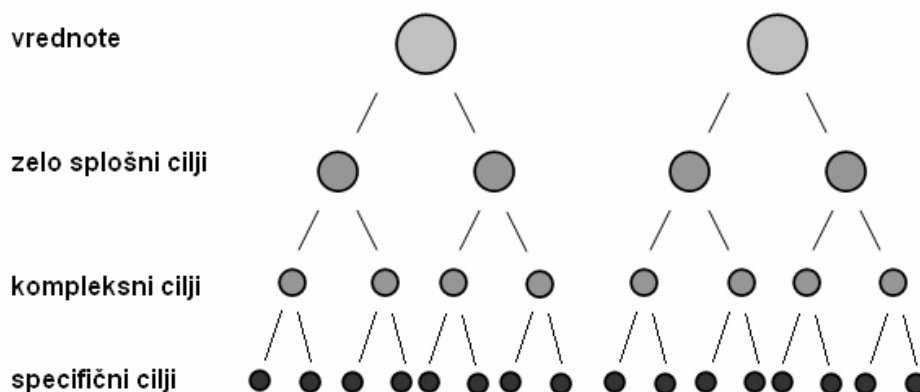
Moris (1956, cit. po, Musek, 2000) definira vrednoto kot tendenco ali dispozicijo človeških bitij, da bolj cenijo eno od drugega. Cenimo lahko osebe, predmete, čustva, misli in simbole, fizičnih aktivnosti... Moris govori o treh najbolj pogostih uporabah termina vrednot – o operativnih, idejnih in objektivnih vrednotah, ki pa se vedno nanašajo na takšno ali drugačno obliko preference oziroma zaželenosti.

Rokeach (1973) pripisuje vrednotam osrednjo vlogo v vseh družbenih znanostih od sociologije, antropologije, psihologije, psihiatrije, političnih ved, pedagogike, ekonomije, varstva okolja, do zgodovine. Rokeach pojmuje vrednote kot pomembne življenjske cilje oziroma merila, ki služijo posamezniku kot vodila v življenju. Postavil je pet postavk o naravi človeških vrednot (Rokeach, 1973). Celotno število vrednot je relativno majhno. Značilnosti vrednot opredeljuje tako:

- vsi ljudje imajo enake vrednote v različnih stopnjah;
- vrednote so organizirane v vrednotne stopnje;
- korenine vrednot segajo v kulturo, družbo in njene inštitucije ter v osebnost;
- vrednote se kažejo v vseh fenomenih, povezanih z družbenimi vedami, zato jih je smiselno razlikovati in razumeti.

Musek (2000) pravi, da so vrednote generalna pojmovanja in prepričanja o pojavih, h katerim si prizadevamo in ki nam zato predstavljajo neke vrste cilje oziroma ideale. Opredele jih kot splošena in relativno trajna pojmovanja ciljev in pojavov, ki se nanašajo na široke kategorije podrejenih objektov in odnosov in usmerjajo naše interese in naše vedenje kot življenjska vodila. Pojemom, ki se nanašajo na stvari in kategorije, ki jih visoko vrednotimo in h katerim si prizadevamo, pravimo vrednote.

Vrednote kot gonila oziroma najvišje motivacijske cilje ponazarja slika 3 (Pogačnik, 2002). Vrednote si lahko predstavljamo kot najkompleksnejše motivacijske cilje. Iz slike 3 je razvidno, da so stališčain vedenja bolj specifična od vrednot.



Slika 3: Vrednote kot najvišji motivacijski cilji (Pogačnik, 2002).

Vrednote preučujejo številna področja znanosti z različnih vidikov. Teorije se razlikujejo zaradi pojmovanja objektivnosti na eni strani in subjektivnosti na drugi, zaradi splošnosti in univerzalnosti oziroma relativnosti vrednot. Teorije vrednot lahko delimo na subjektivistične (menijo, da so vrednote lastnosti oseb, ki vrednotijo) in objektivistične teorije, ki smatrajo, da

so vrednote prisotne že v idejah, dogodkih in predmetih ter da je vloga človeka le v iskanju in pravilnem razumevanju vrednot.

2.5.8 Vrednote in smisli

Frankl (2006) meni, da so smisel in vrednote temelj, ki človeka pripravijo do vsakokratnega delovanja in vedenja. Danes se zdi, da mnogo ljudi živi tako, kot da življenje kot celota nima nobenega pravega smisla. Zdi se, da vsakodnevna opravila in naloge obvladujejo naša življenja, ter nimajo v ozadju višjega, odločilnejšega smotra ali smisla.

Frankl (2006) pravi, da je človek vedno usmerjen proti nekemu smislu, čeprav ga ne pozna dobro. Značilnosti smisla so naslednje:

- smisel in njegovo dožemanje je zelo konkretna stvar;
- smisel je relativen, saj se nanaša na določeno osebo v določenem položaju, spreminja se od osebe do osebe, iz dneva v dan in iz ure v uro;
- smisel je edinstven in specifičen, saj ima vsak človek svojega, različnega od drugih ljudi, in ga mora in more izpolniti le sam (Tako doseže pomen, ki bo zadovoljil lastno voljo do smisla. Edinstvenost se nanaša na edinstvenost človeškega bivanja, saj noben človek ni ponovljiv in je nenadomestljiv. Če je smisel edinstven, potem pomeni, da ni vesplošnega smisla življenja, ampak so le edinstveni smisli posameznih položajev. »Življenje je niz edinstvenih položajev. Tako je človek edinstven bodisi po biti ali po bivanju. V končni razčlembi ni mogoče nikogar nadomestiti – zato ker je bit vsakega človeka edinstvena.« (Frankla, 1994: 53) Izjema so le vrednote, ki jih imenujemo tudi univerzalijske smisla, saj so skupne večjemu številu ljudi);
- smisel je na razpolago vsakemu posamezniku ne glede na spol, starost, inteligenčni kvocient, izobrazbo, strukturo osebnosti, okolja, verovanja itd.;
- človek smisla ne iznajde, ampak ga odkriva;
- človeka pri iskanju smisla vodi vest;
- motivacijsko gledano je smisel za razliko od potreb, ki človeka potiskajo od znotraj, tisti, ki človeka vleče od zunaj (človeku daje možnost, da sam izbira, ali bo pobudo sprejel ali zavrnil – ali bo možnost za dosego smisla izpolnil ali jo bo zapravil).

Frankl (1989) pravi, da človek uspeva le, če odkriva svoje življenjske naloge, propada pa, če si postavlja cilje samovoljno in ločeno od celotne resničnosti. Resničnost postavlja pred človeka naloge in je zanj izziv, medtem ko ima njegovo življenje značaj spoznavanja nalog in ustvarjalnih odgovorov. Človek lahko uresničuje samega sebe le, če se usmeri na nekoga in na nekaj, kar je njegova vest odkrila kot smisel. Ko se posveča temu, presega sam sebe, s tem pa se uresničuje kot človek.

Frankl (1994a) pravi, da ni vsesplošnega smisla življenja, ampak so le edinstveni smisli posameznih položajev. Opozarja pa, da so med temi položaji tudi taki, ki si jih delijo človeška bitja ne glede na prostor ali čas. Vendar smisli niso vezani z edinstvenimi položaji, ampak se nanašajo na človeško stanje. Ti smisli so tisto, kar imamo za vrednote. Frankl (1994a) pravi, da med edinstvenimi in enkratnimi situacijami obstajajo tudi univerzalijske smisla, ki se kot take nanašajo na *conditium humane* in jih poimenujemo vrednote. Za vrednote torej označujemo vse tiste smiselne pojme, ki se kristalizirajo v značilnih položajih, s katerimi se mora soočati družba ali celo človeštvo.

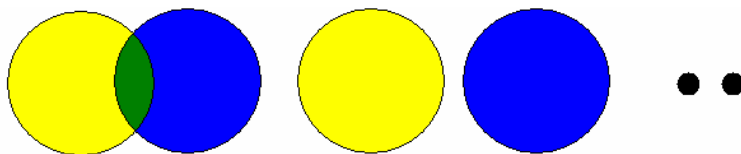
V logoterapiji jih imenujejo tudi vrednote same po sebi. To izhaja iz tretjega aksioma ki pravi, da je stvarnost smiselna celota, kar pomeni, da je vrednota sama po sebi. Frankl (1994a) pravi, da vrednote vlečejo. Da doživljanje življenja kot smiselno pomeni videti svoje življenjsko poslanstvo v cilju, ki ga je treba doseči, in v vrednotah, ki jih je treba uresničiti.

Ramovš (1990) definira vrednote kot temeljno duhovno gradivo in načrt, po katerem je sestavljen svet, saj imajo vrednote vrednost same po sebi zaradi treh značilnosti, ki jim jih pripisuje. Vrednote so po njegovem:

- nadosebne, saj jih človek ne more postavljati ne odpravljati ne spreminjati. Človek jih le odkriva in uresničuje ali pa zavrača;
- nadčloveške, saj so nespremenljiva struktura spremenljive stvarnosti;
- nekaj stvarnega, objektivnega, saj so neodvisne od tega, koliko jih človek dojema in uresničuje.

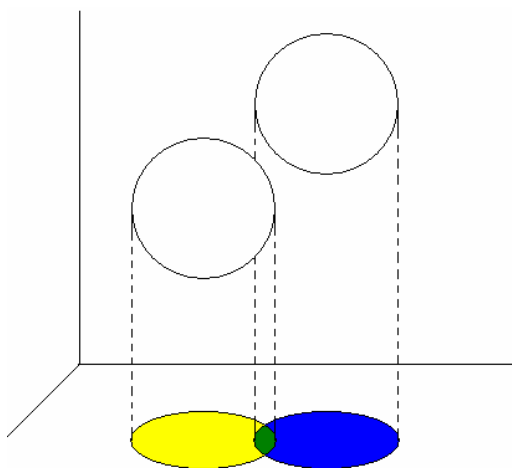
Pri osmišljanju življenja vrednote človeku olajšajo iskanje smisla s tem, ko se mu vsaj v značilnih položajih ni treba odločati, ampak nam je prava odločitev že ponujena. Vrednote so torej splošne norme obnašanja, preverjene v času (Fizzotti, 2002). Olajšanje odločitev, ki jih prinašajo vrednote, pa ima tudi svojo ceno, ki jo je treba plačati. Če so smisli, ki se nanašajo na edinstvene položaje, edinstveni, pa so si vrednote (edinstveni smisli v značilnih položajih) lahko hitro v navzkrižju. Taka trčenja vrednot se zrcalijo v človeški psihi kot spopadi vrednot in imajo pomembno vlogo v nastajanju bivanjske praznine in noogenih nevroz. Nastajajo, kadar človekovo iskanje smisla obtiči na nezreli stopnji ali se zagozdi v pesimističnem prepričanju, da je življenje nesmiselno. Posedice so življenjska dezorientacija, omamljanje, zgubljenost, obup itd.

Frankl (1994a) meni, da v resnici konfliktov med vrednotami ni in da so le navidezni, če poslušamo svojo vest (organ smisla). Vtis o konfliktu vrednot nastane, ker ne upoštevamo vseh dimenzij, kar bi lahko grafično ponazorili.



Slika 4: Edinstveni smisli in vrednote (Frankl, 1994a).

Slika 4 prikazuje edinstvene smisle (pike) in vrednote (barvni krogi). Za razliko od edinstvenih smislov lahko pride pri vrednotah do prekrivanja. Vendar slika ni povsem točna, saj sta kroga dvodimenzionalna lika, vrednote pa sodijo v duhovno razsežnost človekove tridimenzionalnosti. Zato bi morali biti vrednoti predstavljeni kot krogli (slika 5).



Slika 5: Hierarhični red vrednot (Frankl, 1994a).

Vidimo, da je konflikt vrednot le navidezna in vtis, da sta vrednoti v konfliktu, je posledica zanemarjanja hierarhičnega reda vrednot. Vrednoto torej vedno izkusimo skupaj z njeno stopnjo. Izkušnje ene vrednote vsebujejo izkušnjo, ki vrednoto uvršča više od druge, zato za trčenje vrednot ni prostora. Človek je po prvem aksiomu svoboden, da vrednoto udejanji ali ne. Ta aksiom o svobodi odločanja med možnostmi ni človekova poljubna samovolja, ampak odgovorno odkrivanje in udejanjanje smiselnih nalog, ki ga osebno čakajo v smiselni celoti stvarnosti. To velja tudi za sprejemanje ali zavračanje hierarhičnega reda vrednot, ki mu ga prinašajo moralno in etična merila in izročila (Frankl, 1994a). Na koncu mora vsaka izbira prestati preizkus človekove žive in živahne vesti.

2.5.9 Ustvarjalne vrednote, doživljajske vrednote in vrednote stališč

Frankl (1994a: 65) izpostavi tri glavne naloge človeka v katerih lahko najde smisel v življenju:

- da daje svetu s svojimi stvaritvami (ustvarjalne vrednote),
- da jemlje od življenja s srečanji in izkušnjami (doživljajske vrednote),
- da zavzame določeno stališče do težavnega položaja v primeru, da se mora soočiti z usodo, ki je ne more spremeniti (vrednote stališč).

2.5.9.1 Ustvarjalne vrednote

Človek ustvarjalne vrednote uresničuje kot osebne smisle s svojo dejavnostjo in ustvarjanjem. Na smisel življenja odgovarja z delom, aktivnostjo in ne z besedami (Zalokar Divjak, 1996). Ustvarjalnim vrednotam ustrezajo človeška podjetnost, domiselnost, delavnost, vztrajnost itd. Za uresničevanje teh vrednot je po Franklu odločilna človekova zmožnost za delo (homo faber). Delo je osrednja ustvarjalna vrednota, ki se lahko odraža kot izvrsten ročni ali tehnološko dovršen izdelek, umetniška stvaritev, dragocena umetnina ali pa recimo delo v gospodinjstvu (Trstenjak, Ramovš v: Frankl, 1994a). Frankl (1994b) pravi, da vrednost človeka ni v njegovem poklicu. Sam pravi: »Preprost človek, ki je resnično izpolnil konkretne naloge, kakršne mu lahko nalaga poklic in družina, je kljub svojemu malemu življenju višji in stoji više od kakšnega velikega državnika, ki ima v rokah moč, da z eno potezo peresa odloča o usodi milijonov, vendar se odloča brez vesti«. Smisel in vrednost torej nista vezani na poklic sam po sebi, ampak na učinek (korist za skupnost). Ne drži torej, da poklic sam osreči in izpolni človeka. Delo je tisto, ki osmišlja. Človek pri svojem delu v glavnem ne more vplivati na objektivne pogoje dela, lahko pa se odloči, kako bo delo opravljal, kakšen odnos bo vzpostavil in kakšno stališče bo zavzel do dela (Zalokar Divjak, 1996). To možnost ima vsak poklic, saj odgovoriti na situacijo z lastnim delom pomeni biti element vrednosti (Fizzotti, 2002).

2.5.9.2 Doživljajske vrednote

Ramovš (1990) definira doživljanje kot temeljno dejavnost človekove zavesti, kot neposrednost in celovitost pomembnega dogajanja in vsebine v človekovi zavesti. Doživljanje pomeni ploden dialog človeške zavesti s stvarnostjo. Doživljati pomeni, da v svoji zavesti prihajam nečemu »do živega«. Doživljanje je v svojem bistvu duhovno delovanje in se v pojavnosti manifestira kot telesno in duševno stanje. Doživljanje se torej kaže kot spominjanje, kot čustvovanje, mišljenje, kot zaznavanje in občutenje, kot vedenje in ravnanje. Doživljanje je celovito dogajanje v zavesti, zato ne smemo ločeno gledati na spominsko, čustveno, razumsko ali druga našeta dogajanja, ampak moramo gledati enovito.

Lukasova (1986) poudarja, da so doživljajske vrednote sestavni in nujni del življenja posameznika. Z doživljajskimi vrednotami človek uresničuje življenje tako, da z doživljanjem

bogati svojo zavest, ko doživlja radost nad lepoto, medčloveški odnos, upanje v prihodnost in tisoč drugih čudovitih reči.

Praviloma doživljajske vrednote niso povezane z gmotnimi dobrinami, temveč z doživljanjem narave, kulture, umetnosti, zgodovine, samega sebe, svojega dela, zlasti pa z doživljanjem sočloveka v ljubečem odnosu z njim. Doživljanje lepote narave prav tako kot doživljanje umetnosti eden najboljših načinov, kako osmisliti svoje življenje (Frankl, 1994a; Fizzotti, 2002).

Za uresničevanje doživljajskih vrednot je odločilna človekova zmožnost za ljubezen (*homo amans*). Za doživljanje je potrebna celostna ubranost človekovih čustev, razuma in vseh drugih zmožnosti v stanju notranjega miru in pripravljenosti za sprejemanje stvarnosti, kakršna je, ter osebnega plemenitenja z njo (Trstenjak in Ramovš, 1994, cit. po, Frankl, 1994a).

2.5.9.3 Vrednote stališč

Življenje nas včasih privede tudi do težavnega položaja, do usode, ki se je ne da spremeniti. Za logoterapijo bi lahko rekli, da stoji na stališču, da kar nas ne ubije, nas bogati. Vrednote stališč se delijo na smiselna stališča do bolečine, krivde in smrti. Frankl (1994a) pravi, da življenje nikoli ne izgubi smisla in da lahko tudi človek, ki je prikrajšan tako za ustvarjalne kakor za izkustvene vrednote, zavzame stališče do izziva smisla, ki ga je treba izpolniti s pokončnim načinom trpljenja. Človeško bitje je namreč sposobno že samo s stališčem, ki ga izbere, najti in izpolniti smisel v še tako brezupnem položaju. Nič čudnega ni, da Frankl odmerja vrednotam stališča višjo razsežnost kakor ustvarjalnim in doživljajskim ter jih postavlja za najvišje mogoče vrednote (smisel trpljenja je najgloblji mogoči smisel).

2.5.10 Raziskovanje vrednot

Vrednotni sistem posameznika nam daje vpogled v hierarhično strukturo vrednot posameznika. Izvemo torej, katere vrednote so za posameznika bolj pomembne. V psihologiji obstaja vrsta lestvic za merjenje pomembnosti vrednot. Najpomembnejše razlike med njimi so

v konceptualnih in teoretskih osnovah, na katerih instrumenti temeljijo (Pogačnik, 2002). Nekatere obsegajo širši spekter vrednot (Morris, 1956; Musek, 1993; Schwartz in Bilsky, 1987; Schwartz, 1992), druge pa so osredotočene izključno na osebne vrednote (Pogačnik, 1987, 2002). V nadaljevanju podrobneje predstavljamo tri avtorje, ki so veliko prispevali k teoretičnemu in praktičnemu razumevanju vrednot na psihološkem področju.

2.5.10.1.1 Terminalne in instrumentalne vrednote

Rokeach (1973) razume vrednote kot glavni fenomen za razumevanje človekovega vedenja. Velja za najvplivnejšega sodobnega raziskovalca vrednot, ki je svoja empirična raziskovanja zastavil na teoretičnem konstruktu štiriintridesetih temeljnih vrednot, ki se delijo na terminalne in instrumentalne vrednote (preglednica 1).

Preglednica 1: Rokeachova razdelitev vrednot (Rokeach, 1973).

Terminalne vrednote	Instrumentalne vrednote
udobno življenje	ambicioznost
vznemirljivo življenje	tolerantost
občutek dovršenosti	spodobnost
mir na svetu	skrbnost
lepota sveta	čistost
enakost	pogumnost
družinska varnost	prizanesljivost
svoboda	uslužnost
sreča	poštenost
notranja uravnoteženost	kreativnost
zrela ljubezen	neodvisnost
nacionalna varnost	inteligentnost
zadovoljstvo	logičnost
blaženost	ljubečnost
samospoštovanje	poslušnost
socialna priznanost	vljudnost
resnično prijateljstvo	odgovornost
modrost	samoobvladnost

Terminalne vrednote predstavljajo zaželeno končna stanja, h katerim človek teži, instrumentalne vrednote pa se nanašajo na način vedenja. Respondenti obe vrsti vrednot ocenjujejo tako, da jih rangirajo glede na to, kako pomembne se jim zdijo. Razvrščanje za vsako vrsto vrednot opravijo ločeno. Ob vsaki izmed vrednot je Rokeach v oklepaju podal še pojasnilo, npr.: modrost (zrelo razumevanje življenja), svoboda (neodvisnost, svobodna

izbira) itd. Raziskave so potrdile utemeljenost teoretičnega konstrukta o konceptualnih razlikah med obema vrstama vrednot, saj naj bi terminalne in instrumentalne vrednote imele različne vloge na različnih področjih socialnega življenja (Shotland in Berger, 1979).

2.5.10.1.2 Motivacijski tipi vrednot

Osnova za konstrukcijo lestvice je bila Rokeachova (1973) struktura vrednot. Schwartz in Bilsky (1987) sta preverila teoretični konstrukt o univerzalnih tipih vrednot. Zgradila sta poskusno teorijo univerzalne vsebine in strukture vrednot, ki sta jo preverila s podatki iz sedmih držav. Instrument obsega 52 izbranih vrednot. Schwartz (1992) je izpostavil deset motivacijskih tipov vrednot, ki jih skupaj z vrednotnimi tipi višjega reda in bipolarnimi vrednotnimi dimenzijami prikazuje preglednica 2.

Preglednica 2: Motivacijski tipi vrednot (Schwartz, 1992).

Samopreseganje	Samopotrjevanje	Odprtost za spremembe	Konzervacija
Univerzalizem varstvo okolja, lepota sveta, socialna pravičnost, modrost, povezanost z naravo, svetovni mir ...	Moč družbena moč, avtoriteta, bogastvo, javni ugled...	Samousmerjanje svoboda, kreativnost, neodvisnost, radovednost...	Tradicija predanost, spoštovanje tradicije, previdnost, ponižnost ...
Dobrota odpuščanje, poštenost, lojalnost, odgovornost ...	Dosežki uspešnost, ambicioznost, sposobnost, inteligentnost ...	Stimulacija drznost, razburljivo in pestro življenje	Konformnost uglajenost, spoštovanje do staršev in starejših, pokornost
		Hedonizem uživanje življenja, užitek	Varnost socialni red, čistoča, nacionalna varnost, pripadnost, družinska varnost...

Preizkušanci vsako izmed vrednot ocenijo na lestvici z devetimi ocenami, od izjemno pomembne (ocena 7), do nepomembne (ocena 0) in nasprotne lastnim vrednotam (-1). Raziskava ni pokazala jasne razlike med terminalnimi in instrumentalnimi vrednotami, potrdila pa je deset vrednotnih usmeritev in dinamično strukturo med vrednotnimi tipi.

Celotna vrednotna struktura je sestavljena iz štirih vrednotnih tipov višjega reda, ki sestavljajo osnovni, bipolarni konceptualni dimenziji: odprtost za spremembe nasproti konzervaciji in sampotrjevanje proti samopreseganju (Pergar Kuščer, 1998).

Prva dimezija – odprtost za spremembe nasproti konzervaciji – vzpostavlja nasprotje vrednotnih tipov višjega reda, kjer sta v kombinaciji vrednotna tipa stimulacija in samousmerjanje nasproti varnosti, konformiranosti in tradicionalnim vrednotam. Skratka, gre za delitev vrednot na tiste, ki spodbujajo ljudi k njihovi rasti, razvijanju interesov, nepredvidljivemu, ter na drugi strani k tistim vrednotam, ki ohranjajo gotovost in trdnost.

Druga dimenzija – sampotrjevanje proti samopreseganju – vzpostavlja nasprotje vrednotnih tipov višjega reda, kjer sta v kombinaciji vrednotni motivacijski tip moči, dosežkov in hedonistične vrednote nasproti univerzalizmu in dobroti. Skratka, gre za razporeditev na vrednote, ki spodbujajo ljudi k stopnjevanju lastnih interesov, tudi na račun drugih, in na altruistične vrednote.

2.5.10.1.3 Vrednotne kategorije različnih obsegov

Muskova lestvica vrednot (1993-1994) je instrument, po svoji strukturi zelo podoben Schwartzovi lestvici. Konstrukcija lestvice temelji na teoretskih izhodiščih, ki jih zastopajo najpomembnejše psihološke in filozofsko psihološke teorije in modeli vrednot različnih avtorjev. Med njimi velja omeniti Sprangerja, Schelerja, Vebra, Allporta, Murraya, Kluckhohna, Morrisa, Rokeacha, Maslowa, Buehlerjevo in Frankla. Na podlagi teh teorij in pilotskih raziskav je bila končno skonstruirana lestvica, ki vsebuje 54 posameznih vrednot. Posamezne vrednote se ocenjuje z ocenjevalno lestvico od 1 do 10. S faktorsko analizo jih Musek združuje v 11 vrednostnih orientacij. Tako kot pri Schwartzu se vrednotne usmeritve združujejo v hierarhično višje in splošnejše vrednostne tipe (hedonske, potenčne, moralne in izpolnitvene), novost pa je, da to v nadaljevanju združuje še v dve vrednostni superdimenziji oziroma velekategoriiji (apolonska, dionizična), kar spominja na strukturo delitve vrednot pri Nietzscheju .

Konstrukcijski tip veljavnosti lestvice zagotavlja, da instrument dejansko meri pomembnost vrednot. Strukturne analize (faktorska analiza, klastrska analiza, multidimenzionalno skaliranje) so jasno pokazale latentne dimenzije, ki jih lahko smiselno interpretiramo kot dimenzije in kategorije vrednot (Musek, 2000). Faktorska analiza je izločila 11 latentnih faktorskih dimenzij. Možno jih je razumeti kot specifične vrednotne usmerjenosti (orientacije).

Vrednotne usmerjenosti:

- **tradicionalna:** usmerjenost k tradicionalnim idealom in morali;
- **statusna:** usmerjenost k statusu in reputaciji;
- **aktualizacijska:** usmerjenost k vrednotam samouresničevanja;
- **senzualna:** usmerjenost k čutnim vrednotam;
- **demokratsko-societalna:** usmerjenost k societalnim in demokratskim vrednotam;
- **kulturna:** usmerjenost h kulturnim vrednotam;
- **ekološka:** usmerjenost k zdravju in naravi;
- **religijska:** usmerjenost k religioznim vrednotam;
- **zbliževalna-socialna:** usmerjenost k zbliževanju, družini;
- **spoznavna:** usmerjenost k spoznavnim vrednotam;
- **patriotska:** usmerjenost k domoljubnim vrednotam.

Klastrske analize vrednot, vključenih v lestvico, so pokazale, da lahko vrednotne usmeritve združimo v še obsežnejše skupine vrednot, tako da dobimo hierarhično strukturo. Na višji ravni se tako pojavijo štirje vrednotni tipi in na najvišjem nivoju dve velekategoriiji vrednot.

Vrednotni tipi:

- **hedonski vrednotni tip:** čutne, moralne, lukrativne vrednote;
- **potenčni vrednotni tip:** vrednote ugleda, moči, uspešnosti, doseganja;
- **moralni vrednotni tip:** moralno-etične, družinske, značajske, domoljubne vrednote;
- **tip vrednot izpolnitve:** duhovne, kulturne, samouresničitvene vrednote.

Vrednotni velekategori:

- **apolonske vrednote:** so vrednote, ki predstavljajo ideale popolnosti oziroma harmonije. Bodisi da gre za moralne, etične, societalne, altruistične vrednote, za progresivne vrednote, za tradicionalne vrednote, za kulturne in za humanistične vrednote (spoznavne, estetske), za duhovne vrednote, za vrednote samooblikovanja in za religiozne vrednote. Pač pa se pojavljajo vrednote, povezane z moralnimi normami, dolžnostmi, osebno in duhovno rastjo, uresničevanjem in transcendenco;
- **dionizične vrednote:** v tej skupini najdemo vrednote, povezane z uspehom, doseganjem, storilnostjo, delom, uveljavljanjem, reputacijo, ter dobrine, povezane s koristnostjo, uživanjem in zadovoljstvom. V dionizični velekategori so torej vrednote uspešnosti, reputacije, koristnosti, uživanja in zadovoljstva.

Musek (1997) primerja velekategori z znano Nietzschejevo vrednostno dihotomijo – na apolonske vrednote harmonije in dionizične vrednote strasti in moči.

2.6 POMEN LOGOTERAPIJE ZA UČITELJEVO VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO DELOVANJE NA PODROČJU VARSTVA NARAVE

Tagore (1973, cit. po Ramovš, 1990) pravi, da je človek del narave, zato mora živeti po naravnih zakonitostih, kar pa naj ne velja samo za njegovo človeško naravo. Človek se lahko kratkoročno izmakne zakonitostim narave, vendar se to dolgoročno lahko maščuje. Zavest in samozavest je človeku preko tehnološkega napredka, omogočila relativno osamosvojitev od narave.

Človek si je ustvaril svojo podobo narave, ki jo arhitekt Virilio imenuje ekologija mesta (v času helenizma naj bi svet postal mesto, kozmopolis). Enačenje sveta z mestom pomeni odtujevanje od narave ter miselno zavest o posedovanju in upravljanju sveta kot celote. (Omladič, 2006). Ljudje smo, evolucijsko gledano, v zelo kratkem obdobju prešli iz jamskega življenja v visoko razvito kulturo civilizacije. Naša človeška narava ima še bolj ali manj enake zahteve kot jih je imel jamski človek, le da je človek danes odmaknjen od narave.

Ramovš (1990) pravi, da mora človek naravo z njenimi zakonitostmi vred ter sebe v njej zavestno doživljati. Čim bolj se človek oddaljuje od primitivnega življenja v naravi in sožitja z njo, tem nujnejša postaja potreba po zavestnem doživljanju narave in pametnem uravnavanju svojega odnosa z njo. Meni, da je odtujitev človeka danes precej razširjena, ne more pa biti trajna, ker povzroča razkroj v obe smeri: uničenje narave in razčlovečenje človeka. Frankl (2006) je, tako kot mnogi kritiki industrijske dobe, že v petdesetih letih prejšnjega stoletja, opozarjal na eksistencialno krizo svetovnih razsežnosti. Človek je naj bi predolgo mislil, da mu bo samo socialno-ekonomska blaginja prinesla srečo. Fromm (2004: 7) pravi: »Veliki obeti nenehnega napredka – predvidevanje, da bomo premagali naravo, dosegli blaginjo in srečo za večino ljudi in neomejeno osebno svobodo – so od začetka industrijske dobe ohranjali upe in zaupanje številnih rodov.« Fromm nas spodbuja, da začnemo negovati drugačno usmerjenost, ki nam prinaša ustvarjalnost, pristno čustvovanje in duhovno izpolnitev.

Sterling (2001) meni, da danes potrebujemo generacijo, ki bo opremljena z energijo, moralno vzdržljivostjo, navdušenostjo in ekološkimi kompetencami. Ta generacija potrebuje novo razumevanje našega položaja v naravi in v času, kar je izziv za vzgojo in izobraževanje.

Krasko, 2004; Kroflič, 2000; Lesar, 2002; Zalokar Divjak, 1997 in drugi ugotavljajo, da današnja šola trpi predvsem v pomanjkanju vzgojnih konceptov. Krasko (2004) ugotavlja, da je današnja šola postala prostor usposabljanja za poklic. Učenec si z usposabljanjem pridobi spretnosti in navade, potrebne za poklic, ne doprinaša pa k razumevanju sveta v katerem živimo. Vzgoja in izobraževanje bi nam lahko pomagala odkrivati kdo smo, od kod prihajamo ter kam gremo; pomagala razumeti nas same, identificirati naše mesto posameznikov med drugimi ljudmi.

Mnenja smo, da je izziv vzgojno-izobraževalnega delovanja na področju varstva narave človeka opogumljati za duhovnost, da se upre konformizmu in totalitarizmu, ter se avtonomno in odgovorno obnaša do narave. Za dosego tega bi bilo potrebno v šolo vnesti več vzgojnih komponent. Pri varstvu narave gre namreč, po našem prepričanju, predvsem za vzgojo, za odnos do nečloveškega.

Danes posredovanje znanja ni več le ekskluzivna domena učiteljev in šole. Kljub temu so informacije še vedno tiste, ki zapolnjujejo večji del vzgojno-izobraževalnega procesa. To je v resnici absurdno, če pomislimo, da živimo v informacijski dobi, ko lahko s klikom na medmrežje najdemo toliko informacij, da nam jih tudi teoretično ne more dati nobena šola ali učitelj.

Z vidika logoterapije je posredovanje »resnic« kot neizpodbitnih dejstev problematično, saj nas pripelje na že vnaprej »prehojeno«, »znano« pot. S tem onemogoči možnost zavedanja svobodne volje. Če želimo človeka privedi do zavedanja njegove svobodne ter odgovorne biti se moremo oklepati odprtega diskurza in skepticizma, ki človeka vodi k avtonomnemu, kritičnemu in odgovornemu sprejemanju odločitev. Po našem mnenju bi morali pri predmetih z naravovarstveno vsebino še bolj upoštevati spoznanja različnih znanstvenih disciplin ter jih znati tudi relativizirati. Zadnikar (1995) pravi, da je najbolj problematično, če učitelj jemlje in posreduje vrednost kot neizpodbitno dejstvo in ne kot določeno stopnjo v komunikativni

kulturi znanstvenikov. Šola s tem ohranja sholastično formo vednosti kot dogme, kar se ne sklada z naravo znanstvene resnice, ki se izpolnjuje in spreminja. To je še posebej pereč problem naravoslovnih (eksaktnih) predmetnikov, ki ponujajo ideološko predstavo o eni sami »resnici«. Z dojemanjem učne snovi kot dokončne resnice se ustvarja vzdušje nepotrebnosti kakršnegakoli problematiziranja, dialoga in avtonomnega mišljenja.

Ranchier (2006) pravi, da je učitelj, ki priznava in reflektira lastno nevednost, najbolj obetajoč učitelj. Obetajoč v smislu svoje odprtosti in skepticizma do znanstvene »resnice«. Ranchier opisuje metodo univerzalnega poučevanja Jacota (1770-1840), ki je belgijske študente naučil francoščine kljub tem, da sam ni poznal besedice holandsščine, ki je bil materin jezik njegovih študentov. Učitelj v opisani metodi ne izvršuje, ne prakticira in ne poučuje. On je le avtoriteta, ki narekuje študentu, da ubere lastno pot, da z lastno voljo udejanji svoje zmožnosti, ki jih že ima. Učitelj ne poučuje, ne uči učencev določenega znanja, dejstev, ampak spodbuja v njih uporabo inteligence, ki je vsem prirojena in je vsem na voljo. To spremeni Jacota iz učitelja, ki ve, v nevednega učitelja. Učitelja spremeni iz posredovalca neizpodbitnih dejstev v nosilca vprašljivih »resnic« aktualne znanosti.

Vzgojno izobraževalni sistem bi moral učencu ponujati več konkretnih izkušenj, ki bi jih lahko sam povezal s pridobljenim znanjem ter s tem prispeval k razvoju njegove kritičnosti in odgovornosti. Opazamo, da večina današnjih otrok nima več priložnosti imeti pravega stika z naravo, spoznavajo jo preko knjig, učbenikov, televizijskih oddaj, interneta, zgoščenk in drugih sekundarnih virov informacij, zato bi bilo potrebno vsakršno ponujeno konkretno priložnost doživljanja narave kakovostno izkoristiti. V tem smislu vidimo tudi pomen vzgojno-izobraževalnih institucij. V današnjem času pomanjkanja priložnosti in časa za doživljanje narave, ter vse večje odtujenosti od narave je nujno narediti korekcije v vzgojno izobraževalnem sistemu ter otrokom in mladostnikom ponuditi več priložnosti za konkretno, izkušnjsko doživljanje narave. Med idejne očete izkušnjskega učenja štejemo Deweya, ki pravi, da ni izkušnja tisto, kar izkusimo, ampak so izkušnje stvari v medsebojni interakciji oziroma narava (kamni, rastline, živali, bolezni, zdravje, temperatura ...), to kar izkusimo (McDonald, 2004). Kolb (1984) pravi, da je izkušnjsko učenje vsako učenje v neposrednem stiku z resničnostjo, ki jo proučuje.

Pri vzgojno-izobraževalnem delu na področju varstva narave so pomembni medsebojni odnosi (učitelj – učenec, učenec – učenec). Osebnostni odnos med učiteljem in učencem doživljaj, ki je preplet racionalne in emocionalne komponente, in je pogoj za oblikovanje avtonomne in odgovorne moralnosti (Kroflič, 2000). Za uresničevanje doživljajskih vrednot je po mnenju Frankla (1994a) odločilna človekova zmožnost za ljubezen (*homo amans*). V duhovni ljubezni posameznik doživlja sočloveka kot edinstveno in enkratno osebo. Ramovš (1990) pravi, da človek človeka doživlja po lastni podobi. Kakor sebe doživlja zrelo, tako tudi druge ljudi. Tak človek skrbi za dobre odnose z drugimi. S tega vidika je še kako pomemben učiteljev odgovoren odnos do narave, ki, hote ali nehote, vpliva na učence.

V logoterapiji niso zanikani geni in nagoni, ki naj bi človeka do določene mere določali. Človeka tudi ne gre razumeti kot prostega vseh okoliščin, v katere je postavljen. Logoterapija poskuša človeka ozaveščati, da je sposoben do svojih določenosti oblikovati neko smiselno stališče. Svobodna volja naj bi bila v človeku samo kot možnost, ne pa kot samoumevnost, ki se vedno pojavlja. Človek, ki je ne prepozna je prepričan, da je njegovo življenje determinirano in je ne uporabi za svoje odločitve v življenju. Frankl (1994a) pravi, da človekova svoboda ni mišljena kot prostost od okoliščin, ampak svoboda, da se človek postavi na stališče do vsakršnih okoliščin, ki ga doletijo. Frankl tudi meni, da svobode ni brez odgovornosti. Če temu ne bi bilo tako, bi svobodo zamenjevali z samovoljo, z močjo (več v nadaljevanju).

Frankl (1994a) še pravi, da eksistirajoči človek dojema svoje življenje kot nalogo, ki jo je treba odgovorno izvrševati. Eksistiranje zahteva od človeka ves čas aktivno držo. Odgovornost mu pomeni posameznikovo vestno odgovarjanje na situacije (»odgovarjanje vrednotam«, pred katere je človek postavljen. Odgovornost je tista vrednota v sistemu logoterapije za katero menimo, da bi jo bilo potrebno vključiti v sleherni vzgojno-izobraževalni sistem. Človek bi moral biti odgovoren že zato, ker je, kot pravi Frankl (1994a), celota smiselna sama po sebi (tretji aksiom v logoterapiji).

Po Franklu (1994a) naj bi bil človek del narave, kar izhaja iz njegove telesnosti in duševnosti v tridimenzionalnosti. Čeprav naj bi ga njegova zavest, najbolj med vsemi bitji, iztrgala iz nagonске ujetosti, pa Frankl (1994a) meni, da to še ne pomeni, da je njegovo bivanje lahko

samovoljno ali superiorno do ostalih oblik življenja. Frankl pravi, da je potrebno človeka opogumljati za duhovnost, da bo, v poplavi informacij, s katerimi je dnevno soočen, znal in zmoget biti avtonomen, kritičen in odgovoren posameznik (Lesar, 2002). Z vidika učiteljevega vzgojno izobraževalnega delovanja na področju varstva narave je ključno, da sprejema naloge in cilje z največjo možno mero odgovornosti. Če v naše samorazumevanje ni vključena zmožnost svobodnega in odgovornega oblikovanja odločitev, potem se lahko znajdemo v položaju, ko za neodgovorno ravnanje do narave iščemo krivca izven nas samih (v ekonomskih, infrastrukturnih, socialnih... dejavnikih).

Logoterapija ni sistem, ki bi učiteljem narekoval, kaj je prava (smiselna) odločitev, ampak zgolj pomaga odkrivati edinstvene smisle in vrednote v sleherni situaciji. Frankl (2006) pravi, da so smisli in vrednote temelji, ki človeka pripravijo do vsakokratnega delovanja in vedenja. Poudarja tudi, da je treba smisel iskati v doživljajskih vrednotah, ustvarjalnih vrednotah in vrednotah stališč. Logoterapija torej ne ponuja odgovora na vprašanje, kakšen bi moral biti odgovoren odnos do narave, ampak samo svetuje kje naj posameznik poišče ta odgovor.

Volja do smisla je drugi aksiom v logoterapiji, ki ga je Frankl razvil kot izpeljanko Freudove »volje do uživanja« ter Adlerjeve »volje do moči«. Po Franklu (1994a) je volja do smisla človekovo osnovno in dominantno gonilo. Posamezniku naj bi omogočalo iskanje smisla v vsaki življenjski situaciji. Frankl še pravi, da je volja do smisla tisto človekovo prizadevanje, ki mu omogoči prek nekoga ali nečesa uresničevati smiselne naloge, vrednote, uresničevati sebe in oblikovati smisel svojega življenja. S tem človek lahko presega samega sebe (samotranscendenca) in osebnostno raste.

Franklov koncept volje do smisla je bil večkrat empirično testiran. In empirične raziskave ugotavljajo pozitiven vpliv volje do smisla na življenjsko zadovoljstvo, odgovornost, kvaliteto življenja, delovno zadovoljstvo itd. V disertaciji predvidevamo, da je učiteljeva volja do smisla v pozitivni korelaciji z njegovimi stališči, namerami in vedenjem do narave.

2.7 UČITELJEVE VREDNOTE, STALIŠČA IN VEDENJE DO NARAVE

Dejali smo že, da mora biti učitelj kot vzornik dosleden pri svojem pedagoškem delu. S svojim odnosom do narave hote ali nehoti vpliva na učence. V logoterapiji velja prepričanje, da nam vrednote služijo kot merila vedenja, s katerimi utemeljujemo svoja dejanja, presojammo sebe in druge ter ocenjujemo dogodke. S tem se je odprla vrsta vprašanj, povezanih z vrednotami in razširilo se je zanimanje za empirične raziskave, ki preučujejo vpliv vrednot na stališča in vedenje do narave.

Porast zanimanja se je zgodil v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, takrat so raziskovalci (prim. Stern in Dietz, 1994; Schultz in Zelezny, 1999) začeli preučevati vpliv vrednot na odnos do narave. Veliko je k temu prispevala Schwartzova (1992) kategorizacija vrednot, po kateri raziskujejo mnogi raziskovalci.

2.7.1 Vrednote napovedujejo stališča do narave

Dunlap in Van Liere (1978) ter Dunlap in sodelavci (1992) poudarjajo, da je potreben nov pogled na človekov odnos do narave, še posebej v zahodnih kulturah. Dunlap in Catton (1980) ločita tradicionalno paradigmo človekove izjemnosti (HEP = Human Exemptionalism Paradigm) in novo okoljsko paradigmo (NEP=New Environmental Paradigm). HEP je po svojih stališčih antropocentrična paradigma. Ljudje se po tej paradigmi razlikujejo od vseh drugih živalskih vrst in so zato izvzeti iz ekoloških načel in ekoloških omejitev. Nasproti tej paradigmi stoji NEP, ki priznava človeku njegove izjemne značilnosti (kulturo, tehnologijo), ampak človek ostaja le ena od mnogih vrst, ki so soodvisno vključene v globalni ekosistem. Dunlap in Van Liere sta 1978 izdelala NEP vprašalnik, ki meri okoljska stališča. Ugotavljata, da se ljudje v zahodnih civilizacijah vidijo pretežno kot superiorni, od narave ločeni subjekti. Dunlap in sodelavci (1992) so na podlagi podatkov, zbranih leta 1976 in 1990 v ZDA, ugotovili, da se je v tem obdobju biocentrična orientacija nekoliko povečala (z 71 na 78%). Tak rezultat smatrajo za dokaz drugačnega pojmovanja odnosa človek – narava, ki se počasi uveljavlja.

Stern in Dietz (1994) ter Stern in sodelavci (1995) so začeli s preučevanjem neposredne povezanosti vrednot s stališči in vedenjem do narave. Stern in Dietz sta tako leta 1994 oblikovala na vrednotah temelječo teorijo (Value-based theory), ki predstavlja novo smer v sociološko-psihološkem raziskovanju okoljskih stališč. Pri tem sta se v veliki meri opirala na NEP lestvico. Okoljska stališča sta merila s pomočjo osmih postavk, ki sprašujejo po posledicah okoljskih razmer na posameznika, ljudi in naravo nasploh. Na ta način sta ugotavljala egocentričnost, socialni altruizem in biosferičnost. Da bi preučili zvezo med vrednotami in stališči so Stern in sodelavci (1995) izbrali postavke iz Schwartzove druge dimenzije (samopotrjevanje proti samopreseganju). Vprašalnik je v manjši meri vseboval tudi dimenziji odprtost za spremembe in tradicionalnost (konzervativnost). Rezultati so pokazali, da biosferična vrednotna orientacija, ki velja za okoljevarstveno oziroma naravovarstveno usmeritev, v splošni populaciji še ni izluščena iz klastra samopreseganje (Stern in sod., 1995: 1630). To preprosto pomeni, da so ugotovitve Dunlapa in sodelavcev (1992) morda še prenačrtane in da splošna javnost še ni biocentrično orientirana. Osnovni problem, s katerim se srečuje NEP vprašalnik, je njena splošnost predpostavk, ki merijo okoljska stališča (Schultz in Zelezny, 1999).

Lestvica ekocentrične-antropocentrične usmeritve (Thompson in Barton, 1994) predstavlja tretjo alternativo za merjenje stališč do narave. Oba sklopa postavk merita posameznikovo skrb za okolje, vendar iz različnih razlogov (antropocentričnih ali biocentričnih). Antropocentriste skrbi stanje v okolju kot posledica skrbi za človeka. Biocentristi pa se koncentrirajo na intrinzične vrednote rastlin in živali. V mednarodni študiji (Schultz in Zelezny, 1999), ki preučuje vez med vrednotami in stališči do narave v 14 državah, sta avtorja uporabila NEP-lestvico (Dunlap in sod., 1992), lestvico ekocentrične-antropocentrične usmeritve (Thompson in Barton, 1994) in Schwartzovo (1992) lestvico vrednot. Avtorja ugotavljata, da na pozitivna stališča do narave in ekocentrično orientacijo ljudi vplivajo vrednotne usmeritve: univerzalizem (pozitivno), moč (negativno) in tradicija (negativno). Nasprotno pa na antropocentrično orientacijo ljudi vplivajo vrednotne usmeritve: dobrohotnost (negativno), moč (pozitivno), tradicija (pozitivno) in varnost (pozitivno). Do podobnih rezultatov so prišli tudi v najnovejši mednarodni raziskavi (Schultz in sod., 2005). Rezultati dajejo dokaj trdne osnove (predvsem Schultz in Zelezny, 1999; ter Schultz in sod. 2005), da obstaja vez med stališči in vrednotami posameznika, pri čemer imajo pozitivno

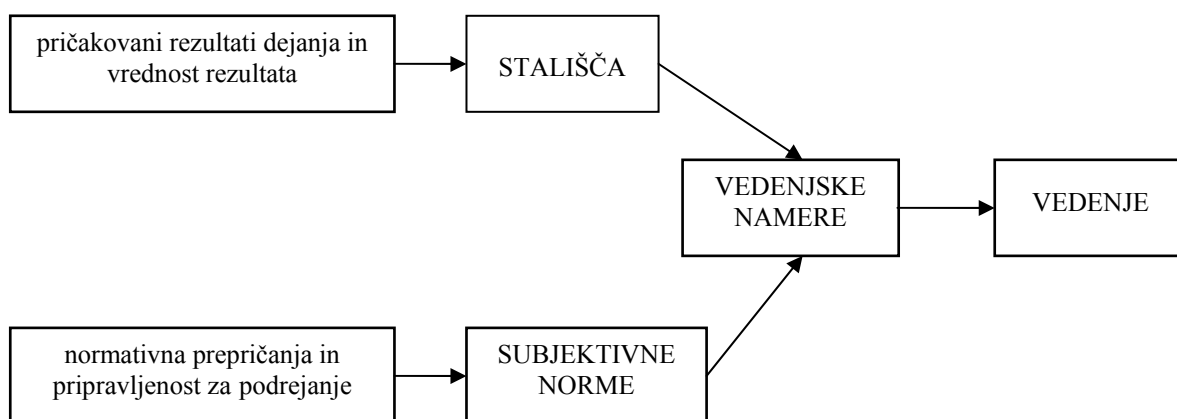
vlogo vrednote univerzalizma (to so mir na svetu, varstvo okolja, lepota sveta, enakost, združenost z naravo ...).

2.7.2 Razkorak med stališči in vedenjem do narave

2.7.2.1 Teorija razumne akcije

Ajzen in Fishbein (1977) sta med prvimi raziskovalci, ki sta opozorila na razkorak med načelno držo in stališči ter dejanskim vedenjem ljudi. Avtorja modela, imenovanega Teorija razumne akcije (TRA – Theory of Reasoned Action) (slika 6) sta ugotovila, da zveza ni neposredna, ampak posredna. Med stališči in normami ter vedenjem posredujejo vedenjske namere (to je zavestno izražena pripravljenost za vedenje). Predpostavljata, da se ljudje vedemo večinoma racionalno ter na podlagi svojih konkretnih izkušenj.

Med stališči in vedenjem torej posreduje poseben psihični mehanizem, ki sta ga označila z izrazom vedenjske namere. Stališča in subjektivne norme vplivajo na vedenjske namere, te pa oblikujejo vedenje (Musek, 1997). Ko govorita o vedenjskih namerah, mislita predvsem na določeno stopnjo pripravljenosti za vedenje. V skladu z nekim stališčem bomo torej ravnali šele takrat, ko se bo pokazala namera oziroma odločitev za dejanje ali cilj.



Slika 6: Teorija razumne akcije (Ajzen in Fishbein, 1980).

Raziskovalci (prim. Kirn, 2003; Kollmuss in Agyeman, 2002; Kos, 2002; Preuss, 1991) ugotavljajo, da je razkorak med vrednotami, stališči in vedenjem opazen tudi na okoljevarstvenem in naravovarstvenem področju. Hines in sodelavci (1986) ugotavljajo, da na

vedenje ljudi v okolju, pozitivno vplivajo verbalne obveze, kar govori v prid TRA. Ljudje, ki so se verbalno obvezali, da so pripravljeni spremeniti vedenje, se pogosteje držijo rekla »od besed k dejanju«.

Ajzen (1991) je naknadno v model vključil še dejavnik »zaznana kontrola vedenja« (perceived behavioural control), ki posredno in neposredno vpliva na posameznikovo vedenje. Zaznano kontrolo vedenja definira kot pričakovanja o lastni kompetentnosti za uresničitev nekega vedenja in pričakovanja o tem, koliko posameznik meni, da lahko zunanji dejavniki vplivajo na rezultate določenega vedenja (Radovan, 2001). Zaznava kontrole vedenja nam pove, v kakšni meri posameznik nadzira svojo situacijo in vedenje.

2.7.2.2 Individualni, družbeni in institucionalni vplivi na vedenje

Sociologi, kot je Blake (1999), se ne strinjajo s predpostavko, da ljudje delujemo povsem racionalno in da sistematično uporabljamo informacije. Kot odziv na psihološke modele, kakršen je TRA, se pojavijo sociološki modeli, ki vzamejo pod drobnogled tudi individualne, družbene in institucionalne vplive.

Na prvem mestu omenimo **ekonomske dejavnike**, ki imajo velik vpliv na posameznikove odločitve in vedenje. Kollmuss in Agyeman (2002) ugotavljata, da se ljudje v veliki meri odločamo za vedenje, ki se hitro izplača. Z drugimi besedami, posameznik, ki se odloča za varčevanje z energijo, mora videti že kratkoročne ekonomske koristi. Diekmann in Franzen (1999) pa ugotavljata, da trditev, da ljudje v revnejših državah manj skrbijo za varstvo narave, ne drži. Vprašanje je veliko bolj zapleteno, kot se zdi. Z obravnavo podatkov, iz dveh različnih študij, sta avtorja dokazala, da ljudje iz revnejših držav rangirajo varstvo narave med manj pomembne probleme v državi. Ko pa sta ljudi spraševala po nevarnostih degradacije narave, torej po senzibilnosti do narave, so se izkazali za visoko ozaveščene, ne glede na to, da je država revna.

Druga vrsta dejavnikov, ki vplivajo na vedenje do narave, so **politični dejavniki**. Literatura najbolj izpostavlja povezavo med ekološko in postmaterialistično orientacijo, ki temelji na Inglehartovi teoriji postmaterialistične teorije vrednot. Postmaterializem je po njegovi

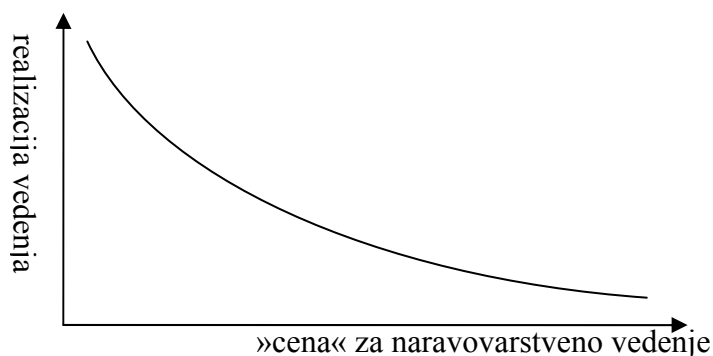
interpretaciji nov sistem vrednot, ki predstavlja odmik od materialističnih vrednot. Za postmaterialistični sklop so značilne preference po socialni in politični participaciji (tu Inglehart še posebej izpostavi podporo novim ekoloških gibanjem), samouresničitvi, estetiki, zadovoljevanju intelektualnih potreb ter poudarjanje družbene solidarnosti (Malnar, 2002). Na osnovi podatkov iz SJM za leto 2000 Malnarjeva (2002) ugotavlja, da naj bi bilo v Sloveniji le 10 odstotkov postmaterialistov.

Naslednja vrsta dejavnikov, ki vpliva na vedenje, so **infrastrukturne možnosti**. Prisotnost naravovarstvenega oziroma okoljevarstvenega vedenja je velikokrat odvisna tudi od razpoložljive infrastrukture. Težko je namreč pričakovati od ljudi, da bodo reciklirali odpadke ali se vozili z javnimi transportnimi sredstvi, če ta niso dobro razvita. Bolj kot so možnosti omejene, manj se jih ljudje poslužujejo (Kollmuss in Agyeman, 2002).

Na vedenje do narave vplivajo tudi **demografski dejavniki**. Lehmann (1999) ugotavlja, da so ženske bolj zavzete za skrb do narave, manj verjamejo v tehnološke rešitve in so bolj pripravljene za spremembe kot moški. Malnarjeva (2002) ugotavlja pozitiven vpliv višje stopnje izobraženosti. Za bolj izobražene je značilno zavračanje postavljanja socialno-ekonomskih prioritet pred ekološke, večja je tudi pripravljenost plačevati hipotetične ekološke stroške, višji je izkazani ekološki aktivizem.

Na vedenje do narave vplivajo tudi **pozitivni odzivi okolice**. Ko dobi človek pozitivne odzive, ga to še ojača pri nadaljnjem naravovarstvenem vedenju. Posameznikov odziv je lahko ponotranjen (npr. zadovoljstvo nad svojim ravnanjem) ali zunanji (npr. recikliranje odpadkov je družbeno zaželeno vedenje; prejemanje subvencij za ekološko kmetovanje ...).

Diekmann in Preisendoerfer (1992) pojasnjujeta razkorak med stališči in okoljskim vedenjem z naslednjim modelom (slika 7).



Slika 7: Diekmann-Preisendorferjev model (Diekmann in Preisendorfer, 1992).

Ljudje večkrat realizirajo tista naravovarstvena in okoljevarstvena vedenja, ki imajo manjšo »ceno«. Cene ne definirata strogo v ekonomskem smislu, ampak tudi v širšem smislu, ki vključuje dejavnike, kot so čas in trud za uresničevanje vedenja. V študiji sta to dokazovala na primeru »nizkocenovnega« okoljskega vedenja, tj. recikliranje.

Gigliotti (1992) in Lehmann (1999) ugotavljata, da so ljudje z visoko naravovarstveno zavestjo bolj pripravljeni sprejeti strožjo zakonodajo, ki ureja naše vedenje do narave, ali spremeniti svoj življenjski slog.

Na vedenje do narave vplivata tudi **znanje in ozaveščenost**. Veliko raziskovalcev se zaveda pomena znanja in ozaveščenosti. Vprašanje pa je, koliko ljudje zaupajo virom informacije. Slovenska javnost (SJM, 2000) zaupa najbolj informacijam univerzitetnih strokovnjakov in ekoloških skupin. Manjše je zaupanje v medije, najmanj zaupanja pa uživajo vladne službe in podjetja, ki jim pretežno ali popolnoma ne zaupa dve tretjini vprašanih (Malnar, 2002). Znanje ima po mnenju Fietkaua in Kessela (1981) posreden vpliv na vedenje. Deluje preko oblikovanja stališč in vrednot. Kempton in sodelavci (1995) so med predstavniki organizacij, ki nasprotujejo naravovarstvenim ciljem ali pa jih podpirajo, izvedli raziskavo, v kateri so ugotovili, da je pomanjkanje znanja enako prisotno pri enih in drugih. Njihova študija torej ugotavlja, da znanje ni najboljši indikator vedenja do narave.

2.7.3 Vrednote in vedenje do narave

Poudarili smo že, da so vrednote zelo posplošena oblika motivacijskih ciljev, kognitivnih predstav in prepričanj. O vedenju pa odločajo neposredne in konkretne odločitve ter izbire. Za varstvo narave *in situ* je pomembno predvsem končno vedenje, ne glede na to, kaj vpliva na samo odločitev. Naše vedenje še zdaleč ni idealno in se ne ujema vedno z našimi vrednotami in stališči. Zakaj se potem posebej posvečati ravno vplivu vrednot?

Raziskave, ki raziskujejo vpliv vrednot na vedenje do narave, temeljijo na Schwartzovi (1992) teoriji vrednot. Karp (1996) ugotavlja pozitivno korelacijo med vrednotami dimenzije samopreseganja in samoizpričevanim okoljskim vedenjem. Pri čemer tudi ugotavlja, da so vrednote dimenzije samopotrjevanja v negativni korelaciji z vedenjem in stališči do narave. Ugotavlja tudi, da vrednote in stališča pojasnijo le manjši delež variabilnosti vedenja.

Schultz in sodelavci (2005) so v mednarodni raziskavi, ki je zajela šest držav, potrdili ugotovitve Karpa (1996). Ugotavljajo šibko pozitivno korelacijo med vrednotami dimenzije samopreseganja in samoizpričevanim okoljskim vedenjem. Vrednote dimenzije samopotrjevanja pa so v negativni korelaciji z okoljskim vedenjem. Te ugotovitve zavračajo predvidevanja nekaterih raziskovalcev (Stern in sod., 1993), da lahko vrednote samopotrjevanja pozitivno vplivajo na korelacijo z vedenjem do narave.

Ugotavljamo, da zveza med vrednotami in vedenjem do narave še zdaleč ni trdna, kar lahko po drugi strani trdimo za zvezo med vrednotami in stališči do narave. Možna razlaga za šibko vez med vrednotami in vedenjem do narave bi lahko pojasnil model altruizma, ki ga je razvil Schwartz (1986). Model predvideva, da se altruistično vedenje lahko pojavi samo takrat, ko posameznik zazna morebitno nevarnost za tisto kar ceni (npr. za sočloveka, živali, naravo ...) in sam prevzame odgovornost za stanje. Če cenimo (vrednotimo) dobrobit nekoga ali nečesa in se zavedamo morebitnih posledic svojega dejanja, bodo naša dejanja odgovornejša in v prid nekomu oziroma nečemu, kar cenimo.

Tu se pokaže uporabnost logoterapije in aksioma volja do smisla. Frankl (1994a) pravi, da je volja do smisla tisto človekovo prizadevanje, ki mu omogoči prek nekoga ali nečesa uresničevati smiselne naloge, uresničevati sebe in oblikovati smisel svojega življenja. S tem

človek presega samega sebe in osebnostno raste. Volja do smisla je človekova osnovna potreba, da bi v vsaki situaciji odkril smisel in ga poskušal uresničiti.

Frankl (1994a) pravi, da je eksistirajoči človek zmožen preseči samega sebe ter se usmeriti na nekoga ali na nekaj, kar je njegova vest odkrila kot smisel/vrednoto. Preseganje samega sebe je temeljno antropološko stanje stvari, kjer »človeškost zmeraj kaže sama čezse naprej na nekaj, kar ni spet ona sama – na nekaj ali na nekoga: na smisel, ki ga izpolnjuje človek, ali na sočlovekovo bivanje, ki ga tam sreča« (Frankl, 1994b: 169). Gre za vrednote samopreseganja oziroma samotranscendence, ki jih srečamo tudi v Schwartzovi lestvici (1992) in dokazano je, da pozitivno vplivajo na stališča ter na vedenje do narave (Karp, 1996; Schultz in sod., 2005).

Pomembna lastnost, ki jo mora imeti človekov življenjski smisel je, da ne povzroča družbenega konflikta. Človek je družbeno bitje, zato si ne more samovoljno postavljati za svoj življenjski smisel nečesa, kar ruši drugo ali drugega. Danes ljudje vse bolj občutimo posledice onesnaževanja in degradacije okolja, pomanjkanja naravnih virov (najbolj to občutimo pri kupovanju bencina in zemeljskega plina, katerih cena nezadržno raste). Zavedati se moramo, da je to tudi družbeni problem.

3 OPREDELITEV RAZISKOVALENGA PROBLEMA IN RAZISKOVALNE

HIPOTEZE

V pregledu objav smo opredelili pomen vzgoje in izobraževanja na področju varstva narave. Ugotavljamo, da imamo v Sloveniji zelo razvejan vzgojno-izobraževalni sistem, ki daje dobre pogoje za vključevanje naravovarstvene vzgoje in izobraževanja.

Raziskovalni problem, ki ga v disertaciji raziskujemo je učiteljevo vzgojno-izobraževalno delovanje na področju varstva narave oziroma, kako uresničuje enega temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, t.j. razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave. V pregledu objav ugotavljamo, da znanje o varstvu narave ni zadostno zagotovilo za odgovorno obnašanje do narave, zato skušamo vpeljati pomen drugih dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost vzgojno-izobraževalnega delovanja na področju varstva narave. Ugotoviti želimo, kakšni so učiteljevi didaktično-metodološki pristopi na področju varstva narave, njihovo delovno zadovoljstvo, predstave o naravi in okolju, stališča in vedenje do narave, vrednote in volja do smisla.

Naš osrednji cilj je ugotoviti, kako vrednote oziroma vrednotne usmeritve učitelja vplivajo na njegov odnos do narave. Pregled objav je pokazal, da na pozitivna stališča do narave in ekocentrično orientacijo ljudi vplivajo vrednotne usmeritve: univerzalizem (pozitivno), moč (negativno) in tradicija (negativno). Nasprotno pa na antropocentrično orientacijo ljudi vplivajo vrednotne usmeritve: dobrohotnost (negativno), moč (pozitivno), tradicija (pozitivno) in varnost (pozitivno) (Schultz in Zelezny, 1999). Karp (1996) in Schultz s sodelavci (2005) ugotavljajo šibko pozitivno korelacijo med vrednotami dimenzije samopreseganja in vedenjem do narave. Vrednote dimenzije samopotrjevanja pa so v negativni korelaciji z okoljskim vedenjem.

Vpliv vrednot je bil preučevan s pomočjo Schwartzove lestvice (1992), ki izpostavi deset motivacijskih tipov. V naši disertaciji bomo uporabili Muskovo lestvico vrednot (1993-1994), ki je po svoji zgradbi podobna Schwartzovi lestvici, Musek izpostavi 11 vrednotnih usmeritev, katerih vpliv bomo preučevali.

Zanima nas tudi, ali volja do smisla, ki je drugi aksiom v Franklovi logoterapiji, vpliva na učiteljev odnos do narave. Voljo do smisla ima logoterapija za izvirno človeško značilnost, prirojeno vsakemu človeku, ki se izraža kot želja, da bi svoje življenje lahko imel za smiselno. Kot taka je osnovna motivacija v človekovi duhovni razsežnosti (Frankla, 1994a). V dosedanjih raziskavah so ugotovili pozitiven vpliv volje do smisla na odgovornost in samokontrolo, samopodobo, ekstravertiranost, motivacijo za delo, kljubovanje stresu, telesno zdravje, življenjsko zadovoljstvo in kvaliteto življenja itd.

Naša predvidevanja smo strnili v pet hipotez:

- učitelji biologije imajo pretežno znanstveno-formalne predstave o naravi, učitelji razrednega pouka in vzgojitelji pa osebno-doživljajsko predstavo (hipoteza 1);
- posameznikova večja izobraženost o naravi in njenem varstvu (učitelji biologije) ni tesno povezana s pozitivnejšim vedenjem do narave (hipoteza 2);
- večja zaskrbljenost za naravo in bolj naravovarstvena stališča niso v povezavi s posameznikovim vedenjem do narave (hipoteza 3);
- učitelji in vzgojitelji, ki pogosteje preživljajo čas v naravi, imajo pozitivnejši odnos do narave ter doživljajo svoje življenje kot bolj smiselno (hipoteza 4);
- predpostavljamo, da učiteljeve vrednotne usmeritve in doživljanje življenjskega smisla vplivajo na njegova stališča, namere in obnašanje do varstva narave (hipoteza 5).

4 VZOREC IN METODA DELA

4.1 OPIS VZORCA

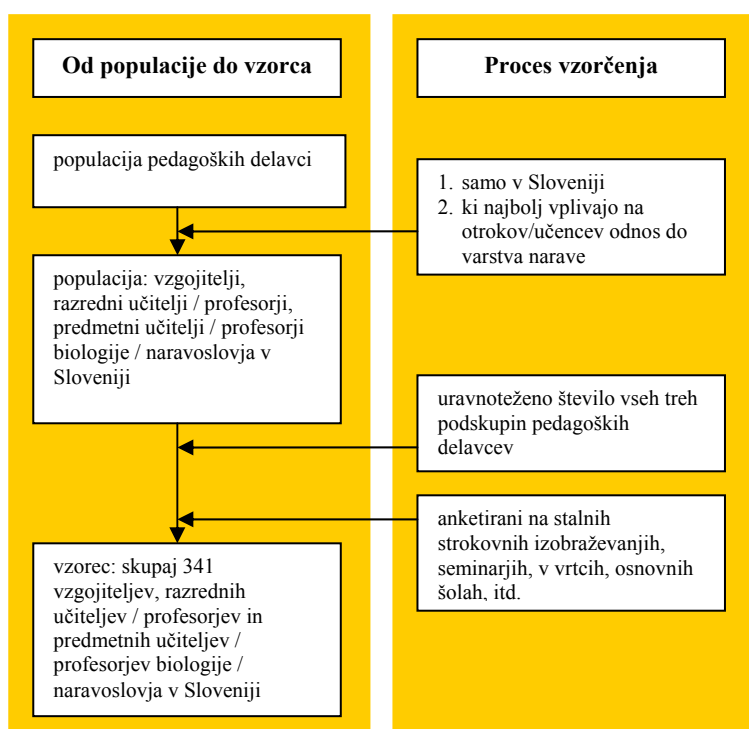
Pri statističnem preučevanju množičnega pojava moramo najprej opredeliti statistično populacijo (Košmelj, 2001). Preučevali smo vzgojno-izobraževalno delovanje pedagoških delavcev, ki v različnih starostnih obdobjih (na predšolski in osnovnošolski stopnji) otrokovega/učenčevega odraščanja najbolj (med pedagoškimi delavci) vplivajo na njegov odnos do varstva narave. Na podlagi pregleda kurikulumov in učnih načrtov v vzgojno-izobraževalnih ustanovah v Sloveniji smo v populacijo zajeli vzgojitelje v vrtcih in prvem razredu devetletne osnovne šole, učitelje razrednega pouka in predmetne učitelje biologije/naravoslovja.

Vzgojno-izobraževalno delo v vrtcu opravljata vzgojitelj in pomočnik vzgojitelja. Po sedaj veljavni zakonodaji je **vzgojitelj**, kdor ima višješolsko ali visokošolsko izobrazbo, pridobljeno po izobraževalnem oziroma študijskem programu za področje predšolske vzgoje ali visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in opravljen izobraževalni oziroma študijski program za izpopolnjevanje za področje predšolske vzgoje. Pomočnik vzgojitelja mora imeti srednjo strokovno izobrazbo, pridobljeno po izobraževalnem programu za področje predšolske vzgoje ali zaključen četrti letnik gimnazije in opravljen poklicni tečaj za delo s predšolskimi otroki.

V osnovni šoli poučujejo na razredni stopnji **učitelji razrednega pouka**, na predmetni stopnji pa učitelji predmetnega pouka. Leta 1991 je izobraževanje učiteljev razrednega in predmetnega pouka prešlo iz dvoletnega na štiriletni študij. Pri izobraževanju predmetnih učiteljev sodelujejo poleg matičnih Pedagoških fakultet tudi Filozofska fakulteta, Biotehniška fakulteta, Akademija za glasbo, Fakulteta za naravoslovje in tehnologijo itd. S tem se je po eni strani zvišala raven izobraževanja v stroki, po drugi strani pa povečala nevarnost, da bi zanemarili specifične profesionalne prvine izobraževanja za učiteljski poklic. Vzgojno-izobraževalno delo v osnovni šoli obsega pouk in druge oblike organiziranega dela z učenci. Opravljajo ga učitelji, svetovalni delavci in drugi strokovni delavci. V prvem triletnju

devetletne osnovne šole poučuje učitelj razrednega pouka. Pri pouku vzgojnih predmetov lahko z učiteljem razrednega pouka sodeluje tudi učitelj predmetnega pouka.

V drugem triletju poučuje v 4. razredu učitelj razrednega pouka, tuji jezik in vzgojne predmete pa tudi predmetni učitelj, vendar ne več kot dva predmeta. V 5. razredu poučuje učitelj razrednega pouka, tuji jezik in vzgojne predmete pa tudi predmetni učitelj, vendar ne več kot tri predmete, v 6. razredu pa poučuje učitelj predmetnega pouka, lahko pa tudi učitelj razrednega pouka. V tretjem triletju poučujejo samo učitelji predmetnega pouka. **Učitelji biologije** poučujejo v 8. in 9. razredu, ob ustrezni dokvalifikaciji pa lahko ti učitelji poučujejo tudi naravoslovje v 6. in 7. razredu. Proces vzorčenja je prikazan na sliki 8.



Slika 8: Proces vzorčenja.

V raziskavi je sodelovalo 341 učiteljev (118 vzgojiteljev, 118 razrednih učiteljev in 105 predmetnih učiteljev biologije/naravoslovja) (preglednica 3). Pri analizi smo vzorec razčlenjevali na podvzorce le takrat, ko smo želeli poudariti določene specifičnosti teh. Med anketiranimi so samo trije moški, vsi učitelji biologije. Ostalih 338 anketiranih je ženskega spola. Rezultat ni presenetljiv. V pedagoških poklicih v Sloveniji prevladujejo ženske.

Preglednica 3: Starostna struktura anketiranih po podvzorcih in skupaj.

(pod)vzorec/ starostni razredi	vzgojitelji		razredni učitelji		učitelji biologije		skupaj vzorec	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
do 30 let	19	16,10	17	14,41	21	20,00	57	16,72
od 30 do 35 let	11	9,32	30	25,42	18	17,14	59	17,30
od 35 do 40 let	20	16,95	21	17,80	12	11,43	53	15,54
od 40 do 45 let	36	30,51	33	27,97	33	31,43	102	29,91
od 45 do 50 let	24	20,34	13	11,02	15	14,29	52	15,25
od 50 do 55 let	7	5,93	3	2,54	1	0,95	11	3,23
od 55 do 60 let	1	0,85	1	0,85	5	4,76	7	2,05
skupaj vzorec	118	100,0	118	100,00	105	100,00	341	100,00

Preglednica 4: Velikost naselja, v katerem živijo anketirani.

(pod)vzorec / velikost naselja	vzgojitelji		razredni učitelji		učitelji biologije		skupaj vzorec	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Živim v hiši na samem, zaselku oziroma manjši vasi.	13	11,50	17	14,66	12	12,24	42	12,84
Živim v vasi oziroma kraju, ki ima od 200 do 500 prebivalcev.	18	15,93	13	11,21	23	23,47	54	16,51
Živim v vasi, kraju (s šolo, trgovino, pošto) oziroma trgu, ki ima od 500 do 1000 prebivalcev.	13	11,50	15	12,93	11	11,22	39	11,93
Živim v kraju, ki ima od 1000 do 2000 prebivalcev.	8	7,08	14	12,07	4	4,08	26	7,95
Živim v kraju, ki ima od 2000 do 4000 prebivalcev.	16	14,16	16	13,79	13	13,27	45	13,76
Živim v kraju, ki ima od 4000 do 10000 prebivalcev.	12	10,6	8	6,90	9	9,18	29	8,87
Živim v kraju, ki ima od 10000 do 50000 prebivalcev.	13	11,50	23	19,83	17	17,35	53	16,21
Živim v kraju, ki ima več kot 50000 prebivalcev (Ljubljana, Maribor).	20	17,70	10	8,62	9	9,18	39	11,93
skupaj vzorec	113	100,00	116	100,00	105	100,00	327	100,00
manjka podatek	5		2		7		14	

Preglednica 5: Anketirani po stopnji izobrazbe.

(pod)vzorec / stopnja izobrazbe	vzgojitelji		razredni učitelji		učitelji biologije		skupaj vzorec	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
srednja izobrazba	69	58,97	0	0	1	0,96	70	20,65
višja izobrazba	27	23,08	60	50,85	37	35,58	124	36,58
visoka izobrazba	19	16,24	11	9,32	5	4,81	35	10,32
univerz. izobrazba	1	0,85	46	38,98	60	57,69	107	31,56
magisterij	1	0,85	1	0,85	1	0,96	3	0,88
doktorat	0	0	0	0	0	0	0	0
skupaj vzorec	117	100,00	118	100,00	104	100,00	339	100,00
manjka podatek	1		0		1		2	

Stopnja izobrazbe je v veliki meri pogojena s poklicem, ki ga vprašani opravljajo. Ker je prišlo v zadnjih 15-ih letih do korenitih sprememb v izobraževanju pedagoških poklicev v Sloveniji, so temu primerne tudi razlike v izobrazbi znotraj podvzorcev. Med vprašanimi vzgojitelji, ki so odgovorili na to vprašanje, je veliko takih, ki imajo srednješolsko izobrazbo, po večini končano srednjo vzgojiteljsko šolo in srednjo zdravstveno šolo. V vrtcih opravljajo poklic pomočnice vzgojiteljice. V podskupini razrednih učiteljev in podskupini učiteljev biologije je opazno, da se vprašani delijo v dve veliki skupini: skupina z višjo izobrazbo in skupina z univerzitetno izobrazbo. V slednjo sodijo učitelji, ki so doštudirali po letu 1990, ko je Pedagoška akademija postala Pedagoška fakulteta. Vzporedno z uvedbo devetletne osnovne šole intenzivno poteka tudi dokvalifikacija starejših učiteljev, ki so končali Pedagoško akademijo (doštudirali pred letom 1990).

V času raziskave (2004/2005) poteka v Sloveniji prenova osnovne šole. V tem času se izvajajo osemletni in devetletni programi. Prehod iz osemletne na devetletno osnovno šolo poteka v prvem in sedmem razredu.

Preglednica 6: Anketirani glede na število let opravljanja poklica.

preizkušanci / št. let opravljanja poklica	vzgojitelji		razredni učitelji		učitelji biologije		skupaj vzorec	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
do 10 let	30	25,42	29	24,58	40	38,10	99	29,03
od 10 do 20 let	20	16,95	50	42,37	22	20,95	92	26,98
od 20 do 30 let	58	49,15	36	30,51	37	35,24	131	38,42
od 30 let in več	10	8,47	3	2,54	6	5,71	19	5,57
skupaj vzorec	118	100,00	118	100,00	105	100,00	341	100,00

Preglednica 7: Vključenost anketiranih v projekt ekošola (ekovrtec).

delo v ekošoli / preizkušanci	da		ne		ne vem	
	f	f %	f	f %	f	f %
vzgojitelji	18	15,25	92	77,97	8	6,78
razredni učitelji	24	20,34	90	76,27	4	3,39
učitelji biologije	33	31,43	72	68,57	0	0,00
skupaj vzorec	75	21,99	254	74,49	12	3,52

Projekt Ekošola je celovit program, ki uvaja načrtno in celostno okoljsko vzgojo v vrtce, osnovne in srednje šole. V program se lahko vključi šola le kot celota. V program je vključenih 75 vprašanih, kar predstavlja 22% celotnega vzorca.

4.2 METODA DELA

Babbie (1998) ima anketiranje za najboljšo metodo pri zbiranju podatkov o populaciji, ki je prevelika, da bi jo direktno opazovali. Uporabo metode anketiranja svetuje za opisne, pojasnjevalne in raziskovalne namene. Anketiranje je primerna tehnika za pri iskanju subjektivnih podatkov, kot so npr. mnenja, stališča, odnos ipd. Je preprosta in enostavna za izvajanje ter zelo ekonomična, saj v kratkem času dobimo veliko podatkov (Cenčič, 2002). Za voljo uporabnosti in prednosti tehnike anketiranja, smo jo uporabili za zbiranje podatkov. Sestavljen je bil vprašalnik z 48-imi vprašanji zaprtega in odprtega tipa. Sestavljanju vprašalnika smo posvetili veliko pozornosti ter ga predhodno preverili na manjši skupini (10 respondentov) učiteljev. Namen preizkušanja vprašalnika je bil ugotoviti razumljivost vprašanj in časovno trajanje izpolnjevanja vprašalnika. Preizkus je pokazal, da je vprašalnik razumljiv in da preizkušanci porabijo za izpolnjevanje 30–40 minut. Poleg demografskih značilnosti in osnovnih značilnosti vzgojno-izobraževalnega delovanja nas je zanimalo še spodaj navedeno:

4.2.1 Predstave učiteljev o »naravi«, »okolju« in »Triglavskem narodnem parku«

Z metodo prostih asociacij smo ugotavljali predstave učiteljev o navedenih pojmi. Vsak preizkušanec je lahko zapisal do deset prostih asociacij na navedene pojme (narava, okolje in Triglavski narodni park). Oblika navajanja asociacij ni bila posebej določena. Navajali so jih po alinejah, v celih stavkih in v obliki miselnih vzorcev.

4.2.2 Vzgojno-izobraževalno delovanje na področju varstva narave

V teoretičnem delu disertacije smo opredelili položaj vzgoje in izobraževanja na področju varstva narave doma in po svetu. Na osnovi tega smo oblikovali sklop vprašanj, ki ugotavljajo učiteljevo vzgojno-izobraževalno delovanje na področju varstva narave.

Z odprtim vprašanjem smo preizkušance spraševali, kako razvijajo učenčev (otrokov) odgovoren odnos do narave. Na podlagi kurikulumov in učnih načrtov predmetov smo

izpostavili deset okoljevarstvenih in naravovarstvenih vsebin, ki se pojavljajo v učnem programu na predšolski in osnovnošolski stopnji. Anketirane smo spraševali, katere našteje vsebine poučujejo. Zanimalo nas je tudi, kako pogosto anketirani vodijo učence v naravo, z namenom, da bi jo ti doživljali oziroma izkusili. Pri čemer smo jim naravo pojasnili kot svet, v katerem prevladujejo naravni elementi, ter navedli nekaj primerov (gozd, travnik, park, sadovnjak, rečna brežina ...). Zanimalo nas je tudi, kaj ovira oziroma otežuje preizkušancem razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave.

4.2.3 Delovno zadovoljstvo

Delovno zadovoljstvo anketiranih smo merili z desetimi postavkami. Navodilo za izpolnjevanje po kratkem uvodu opredeljuje petstopenjsko lestvico (1- povsem nezadovoljen, 2, 3, 4, 5- zelo zadovoljen). Pri izbiri in oblikovanju postavk smo se zgledovali po Lestvici delovnega zadovoljstva (Pogačnik, 2000). Postavke smo prilagodili tako, da čim bolj ustrezajo populaciji, ki jo preučujemo. Oblikovali smo deset vprašanj, ki so se glasila tako:

Koliko ste zadovoljni z/s:

- statusom učitelja v družbi,
- materialnimi pogoji dela,
- odnosi z učenci,
- odnosi s sodelavci,
- odnosi z nadrejenimi,
- odnosi s starši,
- možnostjo napredovanja v poklicu,
- cilji in vsebino učnih načrtov,
- višino osebnega dohodka,
- predpisi, ki urejajo pravice in dolžnosti učencev?

4.2.4 Doživljanje narave

Predvidevali smo, da učiteljevo splošno zanimanje za naravo oziroma zahajanje v naravo pomembno vpliva (oblikuje) na njihov odnos do narave.

Učiteljem smo postavili naslednji vprašanji:

- Kateri dogodki in življenjske izkušnje so vplivali na vaš odnos do narave? (odprti tip vprašanja analiziran kvalitativno)
- Kolikokrat na teden zahajate v naravo (na sprehod, rekreacijo, delo na vrtu ...)?

4.2.5 Stališča, vedenjske namere in vedenje do narave

Stališča anketiranih smo merili s petstopenjsko Likartovo lestvico (1 – močno ne soglašam, 2 – ne soglašam, 3 – niti soglašam, niti ne soglašam, 4 – soglašam, 5 – močno soglašam). Merski instrument za merjenje stališč do narave se zgleduje po trditvah iz slovenskih javnomnenjskih raziskav (SJM) in po NEP (New Environmental Paradigm oziroma New Ecological Paradigm) vprašalniku (Dunlap, van Liere, 1978; Dunlap, Kent, van Liere, Mertig, 2000). Nekateri avtorji vidijo pomanjkljivost NEP vprašalnika v splošnosti predpostavk, ki merijo stališča (prim. Schultz in Zelezny, 1999). Vprašalnik o stališčih smo dopolnili s štirimi bolj konkretnimi stališči, ki zadevajo lokalni, slovenski prostor. Za lažjo predstavo navajamo trditve, ki smo jih uporabili v raziskavi, ter njihov vir. Vprašalnik vsebuje 14 trditev, ki ugotavljajo posameznikova stališča do omejevanja človekove dejavnosti in gospodarske rasti ter antropocentrično ali biocentrično orientacijo človeka.

Trditve se glasijo:

- v Triglavskem narodnem parku je potrebno zgraditi poti, ceste ter žičnice, čeprav bi bila s tem okrnjena tudi lepota Slovenije (prirejeno po SJM);
- dopuščam umetno zasneževanje smučišč, čeprav ima to negativne posledice za naravo (trditve smo oblikovali sami);
- tradicije, kot so polharstvo in sokolarstvo, bi strogo prepovedal (trditve smo oblikovali sami);
- vsakršno nabiranje gob in gozdnih sadežev na zavarovanih območjih bi prepovedal (trditve smo sami oblikovali)
- gospodarska rast vedno povzroča škodo v naravi (prirejeno po SJM);
- ljudje bi morali spoštovati naravo že zato, ker je vrednota sama po sebi (prirejeno po trditvi iz SJM);

- medicinski poskusi na živalih so upravičeni, če to pripomore k reševanju človeških življenj (prirejeno po trditvi iz SJM);
- človekovi posegi v naravo imajo pogosto katastrofalne posledice (po NEP lestvici);
- stabilnost narave je dovolj velika, da bo prenesla pritiske modernih industrijskih držav (po NEP lestvici);
- živali in rastline imajo prav toliko pravice obstajati kot človek (po NEP lestvici);
- človek se bo sčasoma naučil dovolj, da bo lahko obvladal naravo (po NEP lestvici);
- ljudje imamo pravico do spreminjanja in preoblikovanja narave tako, da slednja čimbolj služi našim potrebam (po NEP lestvici);
- približujemo se zgornji meji števila ljudi, ki jih planet Zemlja še prenese. (po NEP lestvici);
- ljudje prekomerno izkoriščamo naravo (po NEP lestvici).

Vedenjske namere oziroma pripravljenost za varstvo narave in okolja smo merili s petstopenjsko lestvico (1– močno ne soglašam, 2 – ne soglašam, 3 – niti soglašam, niti ne soglašam, 4 – soglašam, 5 – močno soglašam). Merski instrument za merjenje vedenjskih namer se zgleduje po trditvah iz slovenskih javnomnenjskih raziskav (SJM). Eno trditev smo oblikovali sami. Za lažjo predstavo navajamo trditve, ki smo jih uporabili v raziskavi ter njihov vir. Vprašalnik o vedenjskih namerah vsebuje 10 trditev.

Trditve so:

- posameznik, kot sem jaz, ne more veliko narediti za varstvo narave (vzeta iz SJM);
- udeležil/-a bi se seminarja, namenjenega poglobljanju znanja o varovanju narave (trditev smo oblikovali sami);
- pristal/-a bi na povečanje davkov, če bi bil tako pridobljen denar uporabljen za varstvo narave (vzeta iz SJM);
- dal/-a bi del dohodka, če bi bil/-a prepričan/-a, da bo ta denar uporabljen za varstvo narave (vzeta iz SJM);
- udeležil/-a bi se aktivnosti (delovne akcije, raziskovalno delo), pri kateri bi šlo za varstvo narave (prirejeno po SJM);
- priključil/-a bi se organizaciji, ki zagovarja varstvo narave (prirejeno po SJM);

- pripravljen/-a sem pogosteje uporabljati javna prevozna sredstva in kolo, da bi zmanjšal onesnaževanje z izpušnimi plini (prirejeno po SJM);
- pripravljen/-a sem podpisati peticijo, ki se zavzema za varovanje narave (vzeto iz SJM);
- pripravljen/-a sem varčevati z električno energijo (prirejeno po SJM);
- pripravljen/-a sem ločeno zbirati papir in druge odpadke v gospodinjstvu (prirejeno po SJM).

Vedenje smo merili z dvema štiristopenjskima lestvicama (0 – nikoli ali zelo redko, 1 – včasih, 2 – pogosto, 3 – vedno) in (0 – nikoli, 1 – enkrat, 2 – dvakrat, 3 – tri ali večkrat). Merski instrument za merjenje vedenja se zgleduje po trditvah iz slovenskih javnomnenjskih raziskav (SJM).

Najprej smo jih vprašali, kako so v zadnjih treh letih prispevali k varstvu narave in kolikokrat so opravljali našteje aktivnosti. Navajamo 10 aktivnosti, ki smo jih uporabili v raziskavi ter vir.

K varovanju narave sem prispeval/-a:

- z denarnim prispevkom za varovanje narave (vzeto iz SJM);
- s prostovoljnim sodelovanjem v različnih akcijah (delovne akcije, raziskovalno delo ...) (vzeto iz SJM);
- s podpisom peticije, ki se zavzema za varovanje narave (vzeto iz SJM);
- z udeležbo na seminarju z naravovarstveno ali okoljevarstveno vsebino (vzeto iz SJM);
- z omejevanjem uporabe osebnega avtomobila ter pogostejšim posluževanjem javnih prevoznih sredstev, kolesa in s hojo (vzeto iz SJM);
- s kupovanjem energetske varčnih žarnic (vzeto iz SJM);
- z izbiranjem izdelkov in embalaž, ki jih je mogoče ponovno napolniti (vzeto iz SJM);
- z ločenim zbiranjem papirja, stekla in drugih odpadkov v gospodinjstvu (vzeto iz SJM);
- s prebiranjem etikete na izdelkih, da se prepričam, če so izdelki naravi prijazni (vzeto iz SJM);
- z varčevanjem pri porabi električne energije (vzeto iz SJM).

Za ugotavljanje zanesljivosti merjenja je bila izvedena analiza sklopov spremenljivk, ki naj bi merile isti koncept po metodi notranje konsistentnosti. Crombachov alfa koeficient za stališča znaša 0,70, za vedenjske namere 0,75 in vedenje do narave 0,62.

4.2.6 Muskova lestvica vrednot (MLV)

Za merjenje vrednot in nadaljnje ugotavljanje usmeritev smo uporabili lestvico 54-ih vrednot MLV (Musek, 1993a). Konstrukcija lestvice temelji na teoretskih izhodiščih, ki jih zastopajo najpomembnejše psihološke in filozofsko psihološke teorije in modeli vrednot različnih avtorjev. Med njimi velja omeniti Sprangerja, Schelerja, Vebra, Allporta, Murraya, Kluckhohna, Morrisa, Rokeacha, Maslowa, Buehlerjevo in Frankla. Vključene vrednote so formulirane kot eno do nekajbesedne sintagme, ki se nanašajo na ustrezno temeljno vrednoto. Posamezne vrednote se ocenjuje z ocenjevalno lestvico od 1 do 10, v skladu z navodilom v pisni obliki. Navodilu sledi pisni seznam vrednot z oznako mesta, kamor je treba vpisati oceno. Prvotne MLV so predvidevale, da se pri sidrni vrednoti pojavi vnaprejšnja ocena 5. Nadaljnja modifikacija opušča sidrne vrednote in navodilo prosi, da vrednote ocenimo z ocenami od 1 do 10 glede na to, koliko ti vrednota pomeni.

Vrednote, ki so zajete v MLV:

- delavnost,
- družabno življenje,
- ljubezen do otrok,
- sožitje z naravo,
- znanje,
- dobrota in nesebičnost,
- poštenost,
- dolgo življenje,
- ugled v družbi,
- razumevanje s partnerjem,
- svoboda,
- moralna načela,
- sožitje in sloga med ljudmi,

- uspeh v poklicu,
- šport in rekreacija,
- vera v Boga,
- udobno življenje,
- ljubezen do domovine,
- spoštovanje zakonov,
- tovarištvo in solidarnost,
- lepota in uživanje lepote,
- mir na svetu,
- ustvarjalni dosežki,
- zvestoba,
- smisel za kulturo,
- dobri spolni odnosi,
- moč in vplivnost,
- denar in imetje,
- napredek človeštva,
- izpopolnjevanje samega sebe,
- zdravje,
- prosti čas,
- enakopravnost med narodi,
- osebna privlačnost,
- polno in vznemirljivo življenje,
- varnost in neogroženost,
- družinska sreča,
- mir in počitek,
- pravičnost,
- dobra hrana in pijača,
- prijateljstvo,
- modrost,
- enakost med ljudmi,
- narodnostni ponos,
- slava in občudovanje,
- prostost in gibanje,
- veselje in zabava,
- upanje v prihodnost,

- ljubezen,
- spoznavanje resnice,
- red in disciplina,
- uživanje v umetnosti,
- politična uspešnost,
- prekašanje in preseganje drugih.

Konstruktivski tip veljavnosti lestvice zagotavlja, da instrument dejansko meri pomembnost vrednot. Strukturne analize (faktorska analiza, klasterska analiza, multidimenzionalno skaliranje) so jasno pokazale latentne dimenzije, ki jih lahko smiselno interpretiramo kot dimenzije in kategorije vrednot (Musek, 1993b). Crombachov alfa koeficient zanesljivosti (meri notranjo konsistentnost instrumenta) znaša 0,95.

4.2.7 Lestvica življenjskih ciljev oziroma PIL-test (Purpose- in- life)

Lestvica življenjskih ciljev (Crumbaugh in Maholick, 1964) predstavlja lestvico za merjenje stališč. Teoretično se naslanja na logoterapijo Frankla. Osrednji pojem logoterapije, ki ga skuša zajeti tudi pričujoča lestvica, je »bivanjska praznina«. Posameznik, ki svojega življenja ne zna osmisliti, doživlja praznino, dolgočasje, kar lahko vodi v »eksistencialno frustracijo«.

S pomočjo PIL-testa, katerega postavke merijo »bivanjsko praznino«, smo ugotavljali, ali je življenje anketiranih izpolnjeno z življenjskim smislom ali ne (z bivanjsko praznino). Uporabili smo samo prvi del lestvice (A), kar PIL-test v raziskovalne namene tudi dopušča. Prvi del testa (A) sestavlja 20 postavk, ki jim je prirejena lestvica od 1 do 7. Visoka ocena (7) kaže na prisotnost življenjskega smisla, nizka ocena (1) pa kaže na bivanjsko praznino. Prvi del (A) PIL- testa z navodili je v prilogi A.

Koristnost lestvice se je pokazala predvsem v naslednjih primerih:

- pri psihološkem svetovanju mladostnikom, pri rehabilitaciji alkoholikov in telesno prizadetih oseb ter pri delu z alkoholiki,
- pri raziskavah.

V ZDA so izvedli večje število raziskav, ki so ugotovile, da lestvica pomembno diferencira različne skupine ljudi. Za kombinirane normalne skupine je $x = 112,42$ ($SD = 14,07$), pri kombiniranih psihiatričnih pacientih je $x = 92,60$ ($SD = 21,34$), pri študentih $108,45$ ($SD = 13,98$) in uspešni poslovni ljudje ter strokovnjaki $x = 118,90$ ($SD=11,31$). Z razdelitvijo lestvic na dva dela po lihih in sodih številih so dobili naslednje rezultate: $r = 0,81$, s Spearman-Brownovo korekturo pa $0,90$ (Zalokar Divjak, 1993)

4.3 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Anketirani so vprašalnik izpolnjevali na stalnih strokovnih izobraževanjih, seminarjih, v vrtcih, v šolah itd. Sodelovanje v raziskavi je bilo anonimno. Vprašalnike so anketiranci izpolnjevali od novembra 2004 do aprila 2005. Čas izpolnjevanja vprašalnika je bil 30-40 minut.

Babbie (1998) meni, da je raziskava, v kateri 50 odstotkov anketiranih odgovori oziroma vrne izpolnjen vprašalnik, primerna za analizo. Odziv nad 60 odstotkov označuje za dober, nad 70% pa za zelo dober. V raziskavi o vzgojno-izobraževalnem delovanju osnovnošolskih učiteljev v ZDA, ki jo je opravilo severnoameriško združenje za okoljsko edukacijo (NAAEE 2000), je vprašalnik, poslan po pošti, vrnilo samo 40 odstotkov učiteljev. Lindstrom in Johnsson (2003) sta ugotavljala okoljsko zavest in samopodobo vzgojiteljev. Vsakemu anketirancu sta po pošti poslala tri vprašalnike. Končni odziv je bil 51-odstoten.

Da bi dosegli čim večji odziv anketiranih, smo jih osebno poprosili za sodelovanje v anketi, jim v grobem pojasnili njen namen ter jim razdelili vprašalnike, ki so jih izpolnili individualno doma ali na kraju samem. Vprašalniku smo priložili pisemsko ovojnico s svojim naslovom in pošto znamko.

Preglednica 8: Odziv anketiranih

preizkušanci	vprašalniki		odzivnost v %
	poslani	vrnjeni	
vzgojitelji	135	118	87,4
razredni učitelji	180	118	65,5
učitelji biologije	142	105	73,9
skupaj	458	341	74,4

Iz preglednice 8 je razvidno, da je bil odziv preizkušancev zelo dober, skupaj 74,4-odstoten. Vrnjenih je bilo 341 od skupaj 458 razdeljenih vprašalnikov. Iz primerjave s sorodno literaturo je razvidno, da je bil izbrani način anketiranja učinkovit.

4.4 ANALIZA PODATKOV

4.4.1 Kvantitativna analiza

4.4.1.1 Analiza vzgojno-izobraževalnega delovanja na področju varstva narave ter delovno zadovoljstvo

Pri obdelavi numeričnih podatkov so bile za vse podatke izračunane mere centralne tendence (aritmetična sredina), relativna mera razpršenosti (standardni odklon), standardna napaka povprečja (za sklepanje z vzorca na populacijo, čeprav vzorec ni naključen). Porazdelitve vrednosti spremenljivk so opisane s frekvenčnimi tabelami ali grafi.

4.4.1.2 Analiza stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave

Najprej je bila izračunana splošna statistika za stališča, namere in vedenje do narave. Za razlike med stališči, vedenjskimi namerami in vedenjem glede na poklic in pogostost zahajanja v naravo je bila narejena primerjava povprečij za posamezne skupine anketiranih, post-hoc preizkus mnogoterih primerjav - Fisherjev LSD (Least Significance Difference) test. Za ugotavljanje povezav med stališči, namerami in vedenjem je bila izvedena neparametrična Spearmanova korelacijska analiza.

4.4.1.3 Analiza vrednot in vrednotnih usmeritev

Strukturo vrednotnega sistema ter povezavo vrednotnih usmeritev s stališči, vedenjskimi namerami in samoizpričanim vedenjem do narave smo proučili z več metodami. Sprva so bile izračunane aritmetična sredina, relativna mera razpršenosti (standardni odklon), minimum, maksimum in standardna napaka povprečja (za sklepanje z vzorca na populacijo, čeprav vzorec ni naključen).

Izračunavanje vrednosti za kategorije višjega reda je bilo izvedeno na osnovi teoretičnega konstrukta Muskove lestvice vrednot (MLV). Faktorska analiza je izločila 11 latentnih faktorskih dimenzij. Možno jih je razumeti kot specifične vrednotne usmerjenosti

(orientacije). Klastrske analize vrednot, vključenih v lestvico, so dalje pokazale, da lahko vrednotne usmeritve združimo v še obsežnejše skupine vrednot, tako da dobimo hierarhično strukturo. Na višji ravni se tako pojavijo štirje vrednotni tipi in na najvišjem nivoju dve velekategoriiji vrednot. Lestvica je torej prirejena tako, da je mogoče poleg vrednosti posameznih vrednot vrednotiti tudi splošnejše kategorije vrednot. Njihove vrednosti dobimo, če izračunamo povprečja za vrednote, ki določajo te splošne kategorije (preglednica 9).

Preglednica 9: Izračunavanje vrednosti za vrednotne kategorije višjega reda

vrednotna kategorija	skupna ocena vrednot (SV)	izračun povprečja
VREDNOTNE USMERITVE		
tradicionalna	poštenost, dobrota, delavnost	SV/3
statusna	prekšanje, moč, slava, ugled, denar	SV/5
aktualizacijska	samoizpopolnjevanje, znanje, svoboda	SV/3
senzualna	družabnost, zabava, vznemirljivo življenje, prosto gibanje	SV/4
demokratsko-societalna	nacionalna enakopravnost, enakost, sloga, mir	SV/4
kulturna	umetnost, kultura	SV/2
ekološka	dolgo življenje, počitek, narava	SV/3
religijska	vera	SV/1
zbliževalna/ socialna/	družinska sreča, upanje, ljubezen, zdravje, zvestoba	SV/5
družinska		
spoznavna	modrost, resnica	SV/2
patriotska	zakoni, patriotizem	SV/2
VREDNOTNI TIPI		
hedonski	vznemirljivo življenje, prosti čas, zabava, spolnost, prosto gibanje	SV/5
potenčni	ugled, moč, slava, udobno življenje, denar	SV/5
moralni	razumevanje s partnerjem, poštenost, dobrota, družinska sreča, otroci	SV/5
izpolnitveni	modrost, kultura, umetnost, resnica, samoizpopolnjevanje	SV/5
VREDNOTNI VELEKATEGORIJI		
dionizična	slava, zabava, prekašanje, hrana, narodnostni ponos, ugled, moč, denar, udobno življenje	SV/9
apolonska	poštenost, dobrota, razumevanje s partnerjem, sloga, delavnost, otroci, pravica, resnica	SV/8

4.4.1.4 Vplivi učiteljevih vrednotnih usmeritev

Za analizo vpliva vrednot smo uporabili 11 vrednotnih usmeritev. Z neparametrično Spearmanovo korelacijsko analizo ugotavljamo zveznost med vrednotnimi usmeritvami ter povprečno oceno stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave, povprečno oceno delovnega zadovoljstva in pogostostjo zahajanja v naravo.

4.4.1.5 Analiza lestvice življenjskih ciljev (PIL-test)

Izračunali smo vsoto ocen za 20 postavk PIL-testa. Maksimum je 140 točk.

4.4.1.6 Vplivi življenjskega smisla (volje do smisla)

Za analizo vplivov življenjskega smisla smo uporabili vsoto ocen 20-ih postavk prvega dela (A) PIL-testa. Z neparametrično Spearmanovo korelacijsko analizo ugotavljamo zveznost med spremenljivkami (povprečjem ocen stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave, povprečjem ocen delovnega zadovoljstva, pogostostjo zahajanja v naravo ter voljo do smisla).

Vse analize smo opravili s statističnim programom SPSS 10.0.

4.4.2 Kvalitativna analiza

4.4.2.1 Analiza prostih asociacij

Pri analizi prostih asociacij na izbrane pojme (narava, okolje, Triglavski narodni park) je bil uporabljen kvalitativen pristop po metodi analize vsebine (Sagadin, 1993). Dobesedne transkripcije odgovorov so bile osnova za identifikacijo glavnih tem in kategorij, na tej osnovi je bila izdelana shema za kodiranje odgovorov. V vsaki kategoriji so bili odgovori prešteti in številčno prikazani v tabelah. Ko je šlo za veliko število pojmov, ki so imeli nizko frekvenco, vendar so se pomensko skladali s splošnejšim (nadrednim) pojmom z visoko frekvenco, smo pojme združevali, na primer: splošnejši in nadrejeni pojem *živali* tako vključuje različne vrste živali. Če pa je bila frekvenca določene vrste živali 5- ali večkratna, smo jo uvrstili kot samostojno predstavo (npr. kozorog, gams, orel). Pri tem sta poleg avtorja sodelovala tudi mentor in somentorica, ki sta se seznanila z materialom za analizo in s katerima so bili prediskutirani postopki analize ter oblikovanja kategorij.

4.4.2.2 Analiza odprtih vprašanj

Analizirani sta bili dve odprti vprašanji. Pri analizi odprtih vprašanj je bil uporabljen kvalitativen pristop po metodi analize vsebine (Sagadin, 1993). Citati anketiranih so bili

osnova za identifikacijo kategorij, ki so predstavljene skupaj s primeri citatov v preglednicah. V vsaki kategoriji smo citate prešteli ter njihovo frekvenco grafično prikazali. Tako kot pri analizi asociacij so bili tudi pri odprtih vprašanih citati odgovorov osnova za identifikacijo glavnih tem in kategorij, na tej osnovi pa izdelana shema za kodiranje odgovorov. V vsaki kategoriji so bili odgovori prešteti in grafično prikazani. Pri kategorizaciji in oblikovanju kategorij smo sodelovali avtor disertacije, mentor in somentorica.

5 REZULTATI

5.1 KVANTITATIVNA ANALIZA REZULTATOV

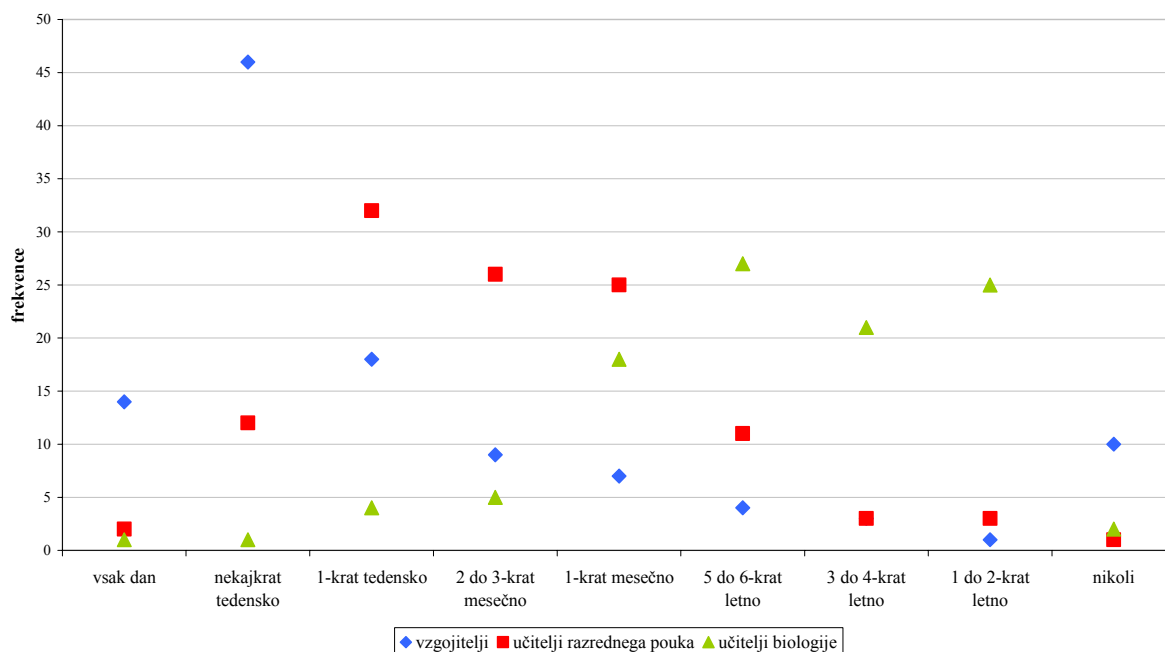
5.1.1 Analiza vzgojno-izobraževalnega delovanja na področju varstva narave

V anketi smo učitelje spraševali po njihovem vzgojno-izobraževalnem delovanju na področju varstva narave. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) postavlja med temeljne cilje vzgojo za zdrav način življenja in odgovoren odnos do narave. Na podlagi kurikulumov in učnih načrtov predmetov smo izpostavili deset okoljevarstvenih in naravovarstvenih vsebin, ki se pojavljajo v učnem programu na predšolski in šolski stopnji. Kurikulumi in učni načrti se razlikujejo na posameznih stopnjah šolanja, zato smo rezultate vprašanj analizirali za celoten vzorec ter za vzgojitelje, razredne učitelje in učitelje biologije posebej.

Preglednica 10: Poučevane okoljevarstvene in naravovarstvene vsebine.

vsebine:	vzgojitelj		razredni učitelj		učitelj biologije		skupaj vzorec	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
varčevanje z energijo	40	33,89	75	63,55	81	77,14	196	57,47
ogrožene in zavarovane živalske in rastlinske vrste	24	20,33	45	38,13	87	82,86	156	45,74
segrevanje ozračja	2	1,69	18	15,25	74	70,47	94	27,56
ozonska luknja	3	2,54	25	21,18	77	73,33	105	30,79
zavarovana območja	8	6,77	27	22,88	80	76,19	115	33,72
zbiranje in sortiranje odpadkov	89	75,42	102	86,44	76	72,38	267	78,29
onesnaževanje vode	57	48,31	85	72,03	92	87,61	244	71,55
onesnaževanje zraka	50	42,37	93	78,81	91	86,66	234	68,62
onesnaževanje tal	38	32,2	56	47,45	76	72,38	170	49,85
kisel dež	2	1,69	23	19,49	81	77,14	106	31,09
nič od naštetega	10	8,47	1	0,84	1	0,95	12	3,52
drugo	12	10,17	2	1,69	5	4,76	19	5,57

Iz preglednice 10 je razvidno, da preizkušanci najpogosteje poučujejo učence o zbiranju in sortiranju odpadkov (kar 78,29 % vprašanih). Sledi obravnava problematike onesnaževanja voda (71,55 % vprašanih) in onesnaževanja zraka (68,62 % vprašanih). Približno polovica vprašanih učence poučuje o varčevanju z energijo (57,47 % vprašanih), o onesnaževanju tal (49,85 % vprašanih) ter o ogroženih in zavarovanih vrstah rastlin in živali (45,74 % vprašanih). Najredkeje jih poučujejo o ozonski luknji (30,79 % vprašanih), o kislem dežju (31,09 % vprašanih) ter o zavarovanih območjih (33,72 % vprašanih). Vzgojitelji imajo najmanjši odstotek pritrdilnih odgovorov pri večini izpostavljenih okoljevarstvenih in naravovarstvenih vsebin. Učitelji biologije pa pogosto poučujejo vse izpostavljene okoljevarstvene in naravovarstvene vsebine. Pod rubriko drugo preizkušanci navajajo še kroženje snovi v naravi, odnos med človekom in naravo, spoznavanje življenjskih prostorov, opazovanje sprememb v naravi, čiščenje okolice šole itd.



Slika 9: Pogostost vodenja skupine učencev v naravo

Iz slike 9 je razvidno, da je pogostost vodenja otrok v naravo razlikuje med vzgojitelji, učitelji razrednega pouka in učitelji biologije. Večina vzgojiteljev vodi otroke v naravo skoraj vsak dan. Nekaj je takih vzgojiteljev, ki nikoli ne vodijo otrok v naravo (delajo v bolnišnicah). Učitelji razrednega pouka vodijo učence v naravo v povprečju nekajkrat mesečno. Učitelji

biologije pa le nekajkrat letno. Iz slike 9 je razvidno, da se pogostost vodenja otrok v naravo razlikuje tudi med posameznimi učitelji razrednega pouka oziroma med posameznimi učitelji biologije.

Preglednica 11: Ovire pri razvijanju učenčevega odgovornega odnosa do narave.

		ovire pri razvijanju učenčevega odgovornega odnosa do narave*							
		a	b	c	d	e	f	g	h
vzgojitelji	f	7	13	5	7	15	0	11	72
	f %	5,9	11,0	4,2	5,9	12,7	0	9,3	61,0
razredni učitelji	f	4	15	10	14	52	3	5	49
	f %	3,4	12,7	8,5	11,9	44,1	2,5	4,2	41,5
učitelji biologije	f	4	24	28	15	42	4	8	37
	f %	3,8	22,9	26,7	14,3	40,0	3,8	7,6	35,2
skupaj vzorec	f	15	52	43	36	109	7	24	158
	f %	4,4	15,2	12,6	10,6	32,0	2,1	7,0	46,3

* (a) Nimam dovolj znanja in informacij; (b) Starši ne sodelujejo pri tem; (c) Otroci niso zainteresirani; (d) Na razpolago imam premalo dobrih učnih materialov in pripomočkov; (e) Posvečati se moram preveliki količini drugih vsebin, ki jih je potrebno pri pouku obravnavati; (f) Okoljevarstvena in naravovarstvena vprašanja so preveč sporna, polemična; (g) Drugo; h) Nič me ne ovira pri razvijanju otrokovega učenčevega odnosa do narave;

V preglednici 11 so zbrane informacije o ovirah, ki preizkušancem otežujejo razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave. Največjo oviro vprašanim predstavlja prevelika količina drugih vzgojno-izobraževalnih vsebin, ki jih je potrebno obravnavati pri pouku (32 % vprašanih). Količina vzgojno-izobraževalnih vsebin ovira predvsem učitelje razrednega pouka (44,1 %) in učitelje biologije (40 %). Med opaznejše ovire sodi tudi nesodelovanje staršev (15,2 % vprašanih), kar najbolj otežuje delo učiteljem biologije (22,9 %). Omeniti je potrebno tudi visok odstotek (26,7 %) tistih učiteljev biologije, ki jih ovira nezainteresiranost učencev. Skoraj polovica vseh vprašanih se ne čuti ovirane pri razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave.

5.1.2 Analiza delovnega zadovoljstva učiteljev

Učitelji so podali ocene za svoje delovno zadovoljstvo. Uporabili smo petstopenjsko Likartovo lestvico (1– povsem nezadovoljen, 5-povsem zadovoljen).

Preglednica 12: Delovno zadovoljstvo učiteljev.

delavno zadovoljstvo (z/s):	aritmetična sredina	standardni odklon	min.	max.	N
statusom učitelja v družbi	2,64	0,98	1	5	320
materialnimi pogoji dela	3,02	0,96	1	5	324
odnosi z učenci	4,09	0,83	1	5	327
odnosi s sodelavci	4,09	0,82	1	5	331
odnosi z nadrejenimi	3,86	0,96	1	5	331
odnosi s starši	3,86	0,84	1	5	327
možnostimi napredovanja v poklicu	3,44	1,07	1	5	318
cilji in vsebinami kurikulumov /učnih načrtov	3,31	0,88	1	5	317
višino osebnega dohodka	3,26	0,94	1	5	325
predpisi, ki urejajo pravice in dolžnosti učencev	2,85	1,09	1	5	301
povprečna ocena delovnega zadovoljstva*	3,40	0,54	1	5	263

* Pri povprečni oceni so upoštevani tisti, ki so ocenili vseh deset postavk.

Iz preglednice 12 je razvidno, da so učitelji najbolj zadovoljni z odnosi s sodelavci in učenci, sledijo odnosi s starši in nadrejenimi. Najmanj pa so učitelji zadovoljni s svojim statusom v družbi in predpisi, ki urejajo pravice in dolžnosti učencev. Standardni odklon je največji pri možnostih napredovanja in predpisih o pravicah in dolžnostih, kar kaže na večje razlike v ocenah med učitelji.

5.1.3 Analiza učiteljevih stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave

5.1.3.1 Učiteljeva stališča do narave

Anketirani so podali ocene za 14 stališč do narave (stališč do omejevanja gospodarske rasti ter antropocentričnosti – biocentričnosti). Uporabili smo petstopenjsko Likartovo lestvico (1 – močno ne soglašam, 2 – ne soglašam, 3 – niti soglašam, niti ne soglašam, 4 – soglašam, 5 – močno soglašam).

Preglednica 13: Splošni statistični podatki o ocenah stališč do narave.

trditve	N	aritmetična sredina	standardni odklon
<i>V TNP je potrebno zgraditi poti, ceste ter žičnice, čeprav bi bila s tem okrnjena tudi lepota Slovenije.</i>	336	1,55	0,87
<i>Dopuščam umetno zasneževanje smučišč, čeprav ima to negativne posledice za naravo.</i>	337	2,62	1,03
<i>Vsakršno nabiranje gob in gozdnih sadežev na zavarovanih območjih bi prepovedal.</i>	337	3,36	1,18
<i>Tradicije, kot so polharstvo in sokolarstvo, bi strogo prepovedal.</i>	336	3,67	1,20
<i>Gospodarska rast vedno povzroča škodo v naravi.</i>	338	3,65	0,99
<i>Ljudje bi morali spoštovati naravo že zato, ker je vrednota sama po sebi.</i>	338	4,66	0,71
<i>Medicinski poskusi na živalih so upravičeni, če to pripomore k reševanju človeških življenj.</i>	338	3,27	1,05
<i>Človekovi posegi v naravo imajo pogosto katastrofalne posledice.</i>	338	4,25	0,74
<i>Stabilnost narave je dovolj velika, da bo prenesla pritiske modernih industrijskih držav.</i>	337	1,68	0,71
<i>Živali in rastline imajo prav toliko pravice obstajati kot človek.</i>	338	4,55	0,65
<i>Človek se bo sčasoma naučil dovolj, da bo lahko obvladal naravo.</i>	338	2,10	0,95
<i>Ljudje imamo pravico do spreminjanja in preoblikovanja narave tako, da slednja čimbolj služi našim potrebam.</i>	340	1,80	0,80
<i>Približujemo se zgornji meji števila ljudi, ki jih planet Zemlja še prenese.</i>	337	3,39	0,91
<i>Ljudje prekomerno izkoriščamo naravo.</i>	339	4,22	0,82
povprečna ocena stališč do narave *	341	3,90	0,46

* Za izračun povprečnega stališča do narave je bilo potrebno nekatere trditve obrniti (označene v poševnem tisku). S tem smo si omogočili izračun povprečne ocene stališč, pri kateri ocena 5 izraža maksimalno omejevanje človekove dejavnosti in gospodarske rasti ter soglašanje z biocentričnimi stališči.

S trditvijo, »Ljudje bi morali spoštovati naravo že zato, ker je vrednota sama po sebi«, soglaša največ anketiranih ($x = 4,66$; $SD = 0,71$). Večina jih tudi enači pravice rastlin in živali s

človeškimi pravicami ($\bar{x} = 4,55$; $SD = 0,65$). Odgovori kažejo na biocentrično orientacijo učiteljev. Pri konkretnjših trditvah – »Vsakršno nabiranje gob in gozdnih sadežev na zavarovanih območjih bi prepovedal.« ($\bar{x} = 3,36$; $SD = 1,18$), »V TNP je potrebno zgraditi poti, ceste ter žičnice, čeprav bi bila s tem okrnjena tudi lepota Slovenije.« ($\bar{x} = 1,55$; $SD = 0,87$), »Tradicije, kot so polharstvo in sokolarstvo, bi strogo prepovedal.« ($\bar{x} = 3,67$; $SD = 1,20$) ter »Medicinski poskusi na živalih so upravičeni, če to pripomore k reševanju človeških življenj.« ($\bar{x} = 3,27$; $SD = 1,05$), so njihova mnenja bolj deljena (npr. čeprav večina anketirancev pripisuje rastlinam in živalim enake pravice kot človeku, se pri trditvi o medicinskih poskusih na živalih izkaže, da veliko anketirancev vendarle daje prednost človeku pred ostalimi živimi bitji). Opazno je tudi, da so pri konkretnjših stališčih anketirancev ocene bolj razpršene (standardni odklon je velik).

Kako vprašani dojemajo omejevanje človekove dejavnosti oziroma gospodarske rasti, je razvidno iz analize naslednjih trditev: »V TNP je potrebno zgraditi poti, ceste ter žičnice, čeprav bi bila s tem okrnjena tudi lepota Slovenije.« ($\bar{x} = 1,55$; $SD = 0,87$), »Dopuščam umetno zasneževanje smučišč, čeprav ima to negativne posledice za naravo.« ($\bar{x} = 2,62$; $SD = 1,03$), »Gospodarska rast vedno povzroča škodo v naravi.« ($\bar{x} = 3,65$; $SD = 0,99$), »Človekovi posegi v naravo imajo pogosto katastrofalne posledice.« ($\bar{x} = 4,25$; $SD = 0,74$) / »Stabilnost narave je dovolj velika, da bo prenesla pritiske modernih industrijskih držav.« ($\bar{x} = 1,68$; $SD = 0,71$), »Ljudje imamo pravico do spreminjanja in preoblikovanja narave tako, da slednja čimbolj služi našim potrebam.« ($\bar{x} = 1,80$; $SD = 0,80$) »Približujemo se zgornji meji števila ljudi, ki jih planet Zemlja še prenese.« ($\bar{x} = 3,39$; $SD = 0,91$) in »Ljudje prekomerno izkoriščamo naravo.« ($\bar{x} = 4,22$; $SD = 0,82$). Iz navedenih stališč o omejevanju gospodarske rasti in izkoriščanju naravnih danosti je razvidno, da anketiranci soglašajo z omejevanjem ter ne verjamejo, da smo ljudje sposobni obvladovati naravo.

Povprečna ocena 14-ih stališč do narave kaže na to, da se anketiranci bolj nagibajo k biocentrični orientaciji ter k omejevanju človekove gospodarske rasti v prid narave. To velja predvsem za splošna stališča do narave.

5.1.3.2 Učiteljeve vedenjske namere do narave

Vedenjske namere smo izmerili s petstopenjsko Likartovo lestvico (1 – močno ne soglašam, 2 – ne soglašam, 3 – niti soglašam, niti ne soglašam, 4 – soglašam, 5 – močno soglašam).

Preglednica 14: Splošni statistični podatki o ocenah vedenjskih namer do narave.

trditve	N	aritm. sredina	standardni odklon
<i>Posameznik, kot sem jaz, ne more veliko narediti za varstvo narave.</i>	337	2,36	0,98
Udeležil bi se seminarja, namenjenega poglobljanju znanja o varstvu narave.	337	3,93	0,79
Pristal bi na povečanje davkov, če bi bil tako pridobljen denar uporabljen za varstvo narave.	338	3,43	1,02
Dal bi del dohodka, če bi bil prepričan, da bo ta denar uporabljen za varstvo narave.	339	3,47	0,94
Udeležil bi se aktivnosti (delovne akcije, raziskovalno delo...), pri kateri bi šlo za varstvo narave.	339	4,14	0,61
Priključil bi se organizaciji, ki zagovarja varstvo narave.	334	3,63	0,88
Pripravljen sem pogosteje uporabljati javna prevozna sredstva in kolo, da bi zmanjšal onesnaževanje z izpušnimi plini.	340	3,85	0,82
Pripravljen sem podpisati peticijo, ki se zavzema za varstvo narave.	312	4,26	0,66
Pripravljen sem varčevati z električno energijo.	314	4,35	0,60
Pripravljen sem ločeno zbirati papir in druge odpadke v gospodinjstvu.	340	4,62	0,52
povprečna ocena vedenjskih namer do narave*	341	3,93	0,51

* Za izračun povprečne vedenjske namere je bilo potrebno eno trditev obrniti (označena v poševnem tisku). S tem smo si omogočili izračun povprečne ocene stališč, pri kateri ocena 5 izraža maksimalno pripravljenost za naravovarstveno vedenje.

Več je vprašanih, ki ne soglaša s trditvijo »Posameznik, kot sem jaz, ne more veliko narediti za varstvo narave« ($\bar{x} = 2,36$; $SD = 0,98$). Anketiranci kažejo največjo pripravljenost za aktivno sodelovanje (delovne akcije in raziskovalno delo) pri varstvu narave ($\bar{x} = 4,14$; $SD = 0,61$), za podpis naravovarstvene peticije ($\bar{x} = 4,26$; $SD = 0,66$), za varčevanje z električno energijo ($\bar{x} = 4,35$; $SD = 0,60$) ter za ločeno zbiranje odpadkov ($\bar{x} = 4,62$; $SD = 0,52$). Pripravljeni so se tudi udeležiti seminarja, ki bi razširil njihovo znanje o varstvu narave ($\bar{x} = 3,93$; $SD = 0,79$). Pripravljeni so zamenjati osebni avtomobil za javni prevoz ali kolo, da bi to zmanjšalo onesnaževanje okolja ($\bar{x} = 3,85$; $SD = 0,82$). Nekoliko manjša je njihova pripravljenost vključiti se v organizacije, ki podpirajo varstvo narave ($\bar{x} = 3,63$; $SD = 0,88$). Najmanj pa so anketirani pripravljeni prispevati denarna sredstva za varstvo narave ($\bar{x} =$

3,47; SD = 0,94) oziroma plačati višje dajatve za varstvo narave ($\bar{x}$ = 3,43; SD = 1,02). V povprečju so anketirani pripravljeni varovati naravo. Kaže se odpor do denarnih donacij za varstvo narave ter nezaupanje v organizacije, ki se zavzemajo za varstvo narave.

5.1.3.3 Učiteljevo vedenje do narave

Vedenje do narave smo izmerili z dvema štiristopenjskima lestvicama (0 – nikoli, 1 – včasih, 2 – pogosto, 3 – vedno) oziroma (0 – nikoli, 1 – enkrat, 2 – dvakrat, 3 – tri ali večkrat).

Preglednica 15: Splošni statistični podatki o ocenah vedenja do narave.

K varstvu narave sem v zadnjih 5 letih prispeval(a):	N	aritm. sredina	standardni odklon
z denarnim prispevkom za varovanje narave.	338	,30	0,75
s prostovoljnim sodelovanjem v akcijah (delovne akcije, raziskovalno delo ...).	338	1,66	1,18
s podpisom peticije, ki se zavzema za varovanje narave.	338	,32	0,60
z udeležbo na seminarju z naravovarstveno ali okoljevarstveno vsebino.	338	,60	0,90
z omejevanjem uporabe osebnega avtomobila ter s pogostejšim posluževanjem javnih prevoznih sredstev, kolesa in s hojo.	337	1,38	0,85
s kupovanjem energetske varčnih žarnic.	337	1,92	1,02
z izbiranjem izdelkov in embalaž, ki jih je mogoče ponovno napolniti.	337	1,89	0,89
z ločenim zbiranjem papirja, stekla in drugih odpadkov v gospodinjstvu.	337	2,50	0,74
s prebiranjem etiket na izdelkih, da se prepričam, če so izdelki naravi prijazni.	337	1,77	0,89
z varčevanjem pri porabi električne energije.	337	2,24	0,77
povprečna ocena vedenja do narave	337	1,45	0,41

V preglednici 15 so zbrani rezultati o vedenju anketirancev do narave. Učitelji neradi prispevajo denar za varstvo narave, kar je razvidno iz njihove ocene trditve »K varstvu narave sem v zadnjih 5 letih prispeval(a) z denarnim prispevkom za varovanje narave« ($\bar{x}$ = 0,30; SD = 0,75). Peščica vprašanih je v zadnjih petih letih podpisala peticijo, ki se zavzema za varstvo narave ($\bar{x}$ = 0,32; SD = 0,60). Malo anketirancev se je v zadnjih petih letih udeležilo seminarja z naravovarstveno ali okoljevarstveno vsebino ($\bar{x}$ = 0,60; SD = 0,90). V povprečju so se v zadnjih petih letih udeležili ene ali dveh akcij namenjenih varstvu narave ($\bar{x}$ = 1,66; SD = 1,18). Velik standardni odklon priča o tem, da je med anketiranci veliko takih, ki se nikoli niso udeležili akcij, ter veliko tistih, ki so se udeležili treh ali več akcij. Anketiranci le

občasno zamenjajo osebni avtomobil za javno prevozno sredstvo ali kolo ($\bar{x} = 1,38$; $SD = 0,85$), ter občasno kupujejo energetske varčne žarnice ($\bar{x} = 1,92$; $SD = 1,02$). Največ anketirancev ločeno zbira odpadke ($\bar{x} = 2,50$; $SD = 0,74$) ter varčuje z električno energijo ($\bar{x} = 2,24$; $SD = 0,775$). Povprečna ocena vedenja do narave je nizka, predvsem na račun treh vprašanj, katerih $\bar{x} \leq 0,60$. Iz analize standardnih odklonov je razvidno, da so mnenja vprašanih o nekaterih vedenjih do narave precej razpršena, kar pomeni, da imajo vprašani glede teh vprašanj zelo različne prakse.

5.1.3.4 Razlike glede na poklic

Zanima nas, ali obstajajo razlike med vzgojitelji, učitelji razrednega pouka in učitelji biologije v povprečni oceni stališč, vedenjskih namer in vedenju do narave.

Preglednica 16: Splošni statistični podatki za povprečja stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave glede na poklic.

		N	aritmetična sredina	standardni odklon
stališča do narave	vzgojitelj	118	3,884	0,538
	razredni učitelj	118	3,877	0,421
	učitelj biologije	105	3,945	0,421
vedenjske namere do narave	vzgojitelj	118	3,936	0,578
	razredni učitelj	118	3,802	0,432
	učitelj biologije	105	4,090	0,454
vedenje do narave	vzgojitelj	116	1,481	0,363
	razredni učitelj	117	1,312	0,415
	učitelj biologije	104	1,595	0,431

Preglednica 17: ANOVA za stališča, vedenjske namere in vedenja do narave glede na poklic.

	SP1, SP2	F	p-vrednost.
stališča do narave	2, 338	0,716	0,490
vedenjske namere do narave	2, 338	9,451	0,000
vedenje do narave	2, 334	13,784	0,000

Preglednica 18: Preizkus mnogoterih primerjav (Fisherjev LSD test) za pomembnost razlik glede na poklic.

		poklic	p-vrednost
stališča do narave	vzgojitelj	učitelj razrednega pouka	0,905
		učitelj biologije	0,326
	učitelj razrednega pouka	vzgojitelj	0,905
		učitelj biologije	0,273
	učitelj biologije	vzgojitelj	0,326
		učitelj razrednega pouka	0,273
vedenjske namere do narave	vzgojitelj	učitelj razrednega pouka	0,038
		učitelj biologije	0,020
	učitelj razrednega pouka	vzgojitelj	0,038
		učitelj biologije	0,000
	učitelj biologije	vzgojitelj	0,020
		učitelj razrednega pouka	0,000
vedenje do narave	vzgojitelj	učitelj razrednega pouka	0,002
		učitelj biologije	0,037
	učitelj razrednega pouka	vzgojitelj	0,002
		učitelj biologije	0,000
	učitelj biologije	vzgojitelj	0,037
		učitelj razrednega pouka	0,000

Iz preglednice 16 je razvidno, da imajo učitelji biologije najbolj pozitivna stališča ($\bar{x} = 3,95$; $SD = 0,42$), vedenjske namere ($\bar{x} = 4,09$; $SD = 0,45$) in vedenje do narave ($\bar{x} = 1,56$; $SD = 0,43$). Sledijo jim vzgojitelji in nazadnje učitelji razrednega pouka. Iz analiza variance (ANOVA) (preglednica 17) je razvidno, da obstajajo statistično pomembne razlike med skupinami učiteljev v vedenjskih namerah ($F(2, 338) = 9,451$, $p = 0,000$) in v vedenju do narave ($F(2, 334) = 13,784$, $p = 0,000$). Ni pa statistično pomembnih razlik med skupinami učiteljev v stališčih do narave ($F(2, 338) = 0,716$, $p = 0,490$). Iz preizkusa mnogoterih primerjav (preglednica 18) je razvidno, da so statistično pomembne razlike med vsemi skupinami učiteljev v vedenjskih namerah in vedenju do narave.

5.1.3.5 Razlike glede na učiteljevo pogostost zahajanja v naravo

Ugotoviti smo želeli, ali pogostost zahajanja v naravo vpliva na posameznikov odnos do narave. V preglednici 19 je zabeležen vpliv obiskovanja narave na stališča, vedenjske namere in vedenje do narave.

Preglednica 19: Splošni statistični podatki za povprečja stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave glede na pogostost obiskov narave.

	pogostost obiskov narave	N	aritmetična sredina	standardni odklon
stališča do narave	a. (4- in večkrat na teden)	108	3,8692	0,5678
	b. (2- do 3-krat na teden)	162	3,9262	0,4175
	c. (1-krat na teden ali manj)	70	3,8930	0,3949
vedenjske namere do narave	a. (4- in večkrat na teden)	108	3,9909	0,6502
	b. (2- do 3-krat na teden)	162	3,9542	0,4116
	c. (1-krat na teden ali manj)	70	3,8240	0,4345
vedenje do narave	a. (4- in večkrat na teden)	106	1,5660	0,4368
	b. (2- do 3-krat na teden)	161	1,4161	0,4039
	c. (1-krat na teden ali manj)	69	1,3957	0,3965

Preglednica 20: ANOVA za povprečje stališč, vedenjskih namer in vedenja do narave glede na pogostost obiskov narave.

	SP1, SP2	F	p-vrednost
stališča do narave	2, 337	0,498	0,608
vedenjske namere do narave*	2, 166,23	2,826	0,062
vedenje do narave	2, 333	5,236	0,006

* test homogenosti varianc je bil statistično značilen $F(2,337) = 4,472$, $p = 0,086$, zato smo izvedli Welchov test enakosti povprečij.

Preglednica 21: Preizkus mnogoterih primerjav (Fisherjev LSD test) za pomembnost razlik glede na pogostost obiskov narave.

	pogostost obiskovanja narave		p-vrednost
stališča do narave	4- in večkrat na teden	2- do 3-krat na teden	0,326
		1-krat na teden ali manj	0,739
	2- do 3-krat na teden	4- in večkrat na teden	0,326
		1-krat na teden ali manj	0,619
	1-krat na teden ali manj	4- in večkrat na teden	0,739
		2- do 3-krat na teden	0,619
vedenjske namere do narave	4- in večkrat na teden	2- do 3-krat na teden	0,558
		1-krat na teden ali manj	0,032
	2- do 3-krat na teden	4- in večkrat na teden	0,558
		1-krat na teden ali manj	0,072
	1-krat na teden ali manj	4- in večkrat na teden	0,032
		2- do 3-krat na teden	0,072
vedenje do narave	4- in večkrat na teden	2- do 3-krat na teden	0,004
		1-krat na teden ali manj	0,008
	2- do 3-krat na teden	4- in večkrat na teden	0,004
		1-krat na teden ali manj	0,730
	1-krat na teden ali manj	4- in večkrat na teden	0,008
		2- do 3-krat na teden	0,730

Iz preglednice 19 je razvidno, da imajo učitelji, ki pogosteje obiskujejo naravo, pozitivnejše vedenjske namere in vedenje do narave. Pri stališčih do narave ta razlika ni opazna. Iz preglednice 20 je razvidno, da obstajajo statistično pomembne razlike med obravnavanji v vedenju do narave ($p = 0,008$). Kaže se tudi tendenca k pomembnosti razlik pri vedenjskih namerah do narave ($p = 0,086$). Iz preglednice 21 je razvidno, da so pri vedenju do narave statistično pomembne razlike med (a) in (b), (a) in (c), ni pa statistično pomembna razlika med (b) in (c). Statistično pomembne so tudi razlike pri vedenjskih namerah med (a) in (c), kaže se pa tudi tendenca k pomembnosti med (b) in (c). Večja pogostost zahajanja v naravo torej statistično pomembno (pozitivno) povezana z vedenjem ter kaže tendenco k pomembnosti pri vedenjskih namerah do narave.

5.1.3.6 Povezave med stališči, vedenjskimi namerami in vedenjem do narave

Preveriti želimo, ali učiteljeva stališča in vedenjske namere vplivajo na njegovo vedenje do narave. Opozorili smo že na razlike med splošnimi in konkretnjšimi stališči do narave. Iz primerjave posameznih vedenjskih namer in vedenja je moč razbrati, da obstajajo nekatera neskladja v odgovorih anketirancev. Spearmanova korelacijska analiza pokaže, da so učiteljeva stališča do narave v statistično pomembni korelaciji z njegovimi vedenjskimi namerami do narave ($\rho = 0,489$; $p = 0,000$) ter ni v korelaciji z njegovim dejanskim vedenjem do narave ($\rho = 0,064$, $p = 0,245$). Učiteljeve vedenjske namere so v statistično pomembni korelaciji z dejanskim vedenjem do narave ($\rho = 0,446$, $p = 0,000$).

5.1.4 Analiza učiteljevih vrednot

5.1.4.1 Splošni statistični podatki in značilnosti ocenjevanja posameznih vrednot

Preglednica 22: Povprečne ocene pomembnosti vrednot in splošna statistika.

vrednote	aritmetična sredina	standardni odklon	minimum	maximum	N
zdravje	9,8787	0,5968	5	10	338
družinska sreča	9,8373	0,6492	2	10	338
ljubezen do otrok	9,7988	0,6897	3	10	338
razumevanje s partnerjem	9,7426	0,7792	1	10	338
mir na svetu	9,7367	0,7657	4	10	338
ljubezen	9,6686	0,8559	1	10	338
poštenost	9,6450	0,8032	5	10	338
varnost in neogroženost	9,4290	1,0630	1	10	338
pravičnost	9,4112	1,1579	2	10	338
zvestoba	9,4024	1,1800	1	10	338
svoboda	9,3994	1,0991	3	10	338
sožitje z naravo	9,3491	1,1068	3	10	338
prijateljstvo	9,3077	1,0867	3	10	338
moralna načela	9,2692	1,0709	3	10	338
dobrota in nesebičnost	9,2278	1,0750	5	10	338
sloga med ljudmi	9,1183	1,2074	2	10	338
delavnost	9,0178	1,1605	4	10	338
znanje	8,9201	1,2142	3	10	338
izpolnjenost samega sebe	8,9142	1,3765	3	10	338
počitek	8,8757	1,5338	1	10	338
upanje v prihodnost	8,7959	1,6459	1	10	338
modrost	8,7604	1,3493	2	10	338
prostost in gibanje	8,6923	1,5656	2	10	338
prosti čas	8,6893	1,4782	3	10	338
spoznavanje resnice	8,6746	1,5939	2	10	338
enakost med ljudmi	8,6213	1,7376	1	10	338
enakopravnost med narodi	8,5680	1,7893	2	10	338
tovarištvo in solidarnost	8,5178	1,5159	3	10	338
uspeh v poklicu	8,5178	1,3258	2	10	338
red in disciplina	8,3056	1,5522	2	10	337
spoštovanje zakonov	8,1716	1,6861	2	10	338
ustvarjalni dosežki	8,1420	1,4830	3	10	338
dobri spolni odnosi	8,0888	1,9530	1	10	338
lepota, uživanje lepote	8,0296	1,9195	1	10	338
šport in rekreacija	7,9408	1,6038	2	10	338
veselje in zabava	7,7929	1,7831	1	10	338
vznemirljivo življenje	7,7811	1,8679	1	10	338
dolgo življenje	7,6272	1,9963	1	10	338
smisel za kulturo	7,6213	1,6554	1	10	338
družabno življenje	7,5947	1,8708	1	10	338
uživanje v umetnosti	7,4675	1,8474	1	10	338
narodnostni ponos	7,3116	2,2202	1	10	337
ljubezen do domovine	7,2899	2,0726	1	10	338

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

napredek človeštva	7,2337	2,0517	1	10	338
osebna privlačnost	7,2337	1,9263	1	10	338
udobno življenje	6,8107	1,9820	1	10	338
ugled v družbi	6,7071	2,0700	1	10	338
dobra hrana in pijača	6,5828	2,1886	1	10	338
denar in imetje	6,4083	1,8694	1	10	338
moč in vplivnost	5,9349	2,2198	1	10	338
vera v Boga	5,7389	3,3616	1	10	337
slava in občudovanje	4,9172	2,3630	1	10	338
prekašanje drugih	3,2811	2,4351	1	10	338
politična uspešnost	3,1479	2,4595	1	9	338

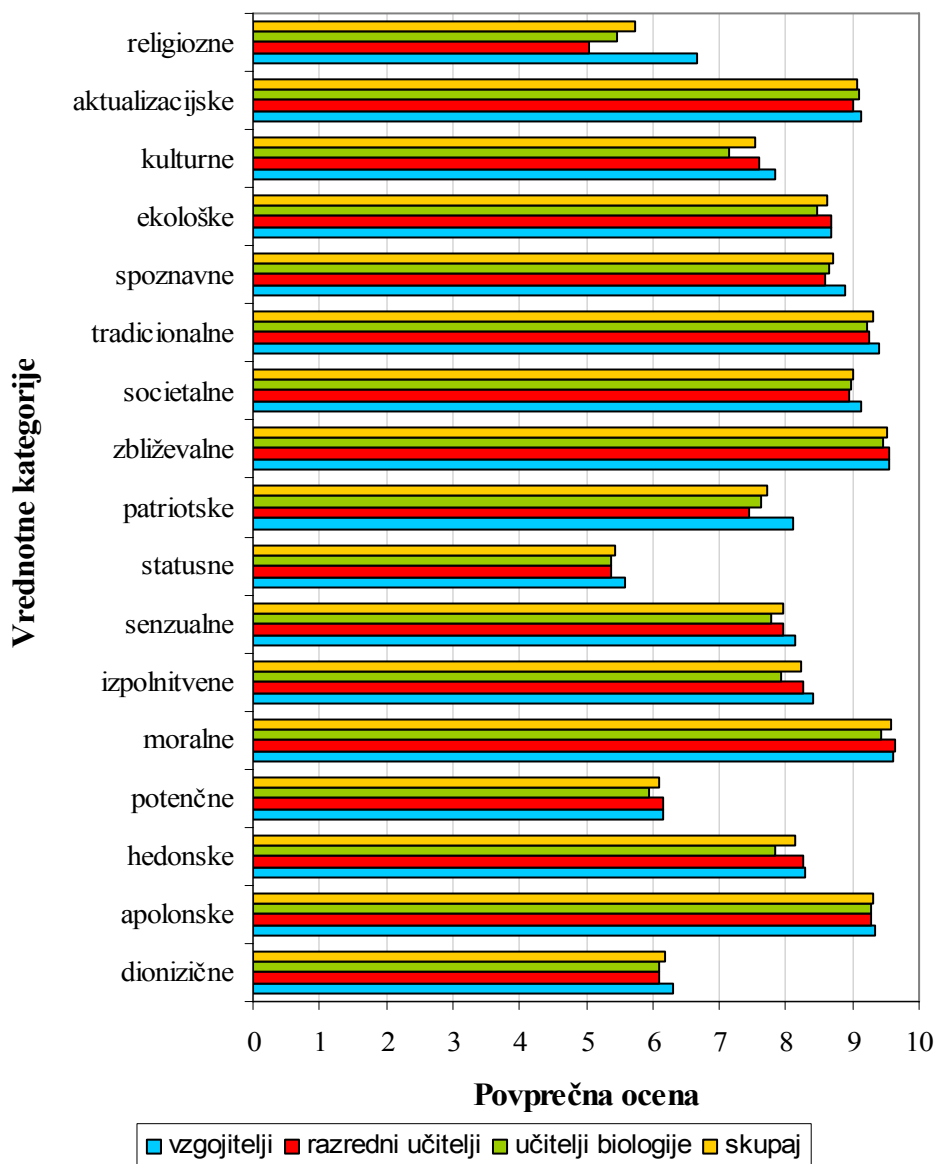
Od 341-ih anketiranih učiteljev smo dobili ocene za 54 vrednot, ki jih meri MLV (Muskova lestvica vrednot). Izračuni splošne statistike so prikazani v preglednici 22. Vrednote so razporejene glede na povprečno oceno pomembnosti od najbolj do najmanj pomembne. *Zdravje* na lestvici dosega najvišje povprečje ocen in najmanjši razpon med ocenami. Nihče ga ne ocenjuje z nižjo oceno kot 5. Tako visoka najnižja ocena je samo še za vrednoti *poštenost* ter *dobrota in nesebičnost*, ki se uvrščata po rangi povprečnih ocen na sedmo in petnajsto mesto. Med najpomembnejše vrednote preizkušanci uvrščajo *zdravje*, *družinsko srečo*, *ljubezen do otrok*, *razumevanje s partnerjem*, *mir na svetu*, *ljubezen* in *poštenost*.

V povprečju imajo daleč najnižjo oceno vrednota *politična uspešnost*, ki ji po nizkih povprečnih ocenah sledijo vrednote *prekašanje in preseganje drugih*, *slava in občudovanje*, *vera v Boga* ter *denar in imetje*. Daleč najbolj je razpršena ocena pri vrednoti *vera v Boga*. Verujoči polagajo vrednoti zelo velik pomen, neverni pa nikakršen.

Zanimiva je tudi primerjava ocene pomembnosti vrednote *sožitje z naravo* in *napredek človeštva*. Iz preglednice 22 je razvidno, da je respodnantom veliko pomembnejša vrednota *sožitje z naravo*.

5.1.4.2 Analiza učiteljevih vrednotnih usmeritev

Posameznih vrednot ne doživljamo izolirano. Povezujejo se v širše strukture – vrednotne usmeritve, vrednotne tipe in vrednotne velekategorije, kar je bilo že potrjeno v drugih raziskavah (Musek, 1993b; Kuščer Pergar, 1998). S pomočjo MLV lahko izračunamo ocene za vrednotne kategorije višjega reda. Uporabili smo preglednico 11 za izračunavanje vrednosti vrednotnih kategorij višjega reda. Slika 10 ponazarja ocene vrednotnih usmeritev.



Slika 10: Razlike v ocenah pomembnosti vrednotnih usmeritev po skupinah učiteljev in skupaj

S slike 10 je razvidno, da se ocene vrednotnih usmeritev razlikujejo. Primerjava enajstih vrednotnih usmeritev pokaže, da sta usmeritev k statusu in ugledu ter religiozna usmeritev

najnižje ocenjeni, kar je bilo moč predvidevati že iz analize ocen posameznih vrednot. Najvišje ocenjene pa so zbliževalne vrednotne usmeritve, societalne, tradicionalne in aktualizacijske vrednotne usmeritve.

S slike 10 je tudi razvidno, da obstajajo nekatere vidnejše razlike v vrednotnih usmeritvah med posameznimi skupinami preizkušancev, kar je potrdila tudi analiza variance (priloga 2. Pokazala je, da so statistično pomembne razlike med preizkušanci v religiozni vrednotni usmeritvi, kulturni vrednotni usmeritvi in patriotski vrednotni usmeritvi. Opazna je predvsem razlika v religiozni usmeritvi, kjer vzgojitelji višje ocenjujejo njen pomen kot pa drugi skupini preizkušancev.

5.1.4.3 Preučevani vplivi učiteljevih vrednotnih usmeritev

Predvidevamo, da imajo učiteljeve vrednotne usmeritve vpliv na njegova stališča, vedenjske namere in vedenje do narave, na delavno zadovoljstvo ter na pogostost obiskovanja narave.

Preglednica 23: Korelacije med učiteljevimi vrednotnimi usmeritvami ter stališči, vedenjskimi namerami in vedenjem do narave, delavnim zadovoljstvom in pogostostjo obiskovanja narave (1. del).

	vrednotna usmeritev (1. del)					
	senzualna	statusna	patriotska	zbliževalna	societalna	tradicionalna
povpr. stališče	$\rho = 0,062$ $p = 0,260$	$\rho = -0,072$ $p = 0,189$	$\rho = 0,044$ $p = 0,419$	$\rho = 0,147$ $p = 0,007$	$\rho = 0,136$ $p = 0,013$	$\rho = 0,090$ $p = 0,097$
povpr. vedenjska namera	$\rho = 0,060$ $p = 0,268$	$\rho = -0,055$ $p = 0,309$	$\rho = 0,106$ $p = 0,051$	$\rho = 0,077$ $p = 0,158$	$\rho = 0,157$ $p = 0,004$	$\rho = 0,130$ $p = 0,017$
povpr. vedenje	$\rho = 0,063$ $p = 0,251$	$\rho = 0,044$ $p = 0,427$	$\rho = 0,236$ $p = 0,000$	$\rho = 0,136$ $p = 0,013$	$\rho = 0,175$ $p = 0,001$	$\rho = 0,139$ $p = 0,011$
povpr. delavno zadovoljstvo	$\rho = 0,096$ $p = 0,121$	$\rho = 0,112$ $p = 0,070$	$\rho = 0,308$ $p = 0,000$	$\rho = 0,094$ $p = 0,129$	$\rho = 0,089$ $p = 0,153$	$\rho = 0,150$ $p = 0,015$
pogostost obiskovanja narave	$\rho = 0,089$ $p = 0,103$	$\rho = -0,017$ $p = 0,757$	$\rho = 0,046$ $p = 0,405$	$\rho = -0,032$ $p = 0,564$	$\rho = 0,012$ $p = 0,823$	$\rho = 0,010$ $p = 0,858$

* ρ - vrednost Spearmanovega koeficienta korelacije

Preglednica 24: Korelacije med učiteljevimi vrednotnimi usmeritvami ter stališči, vedenjskimi namerami in vedenjem do narave, delavnim zadovoljstvom in pogostostjo obiskovanja narave (2. del).

	vrednotna usmeritev (2. del)				
	spoznavna	ekološka	kulturna	aktualizac.	religiozna
povpr. stališče	$\rho = 0,156$ $p = 0,004$	$\rho = 0,051$ $p = 0,346$	$\rho = 0,082$ $p = 0,134$	$\rho = 0,073$ $p = 0,183$	$\rho = 0,139$ $p = 0,011$
povpr. vedenjska namera	$\rho = 0,198$ $p = 0,000$	$\rho = 0,069$ $p = 0,208$	$\rho = 0,196$ $p = 0,000$	$\rho = 0,167$ $p = 0,002$	$\rho = 0,130$ $p = 0,017$
povpr. vedenje	$\rho = 0,171$ $p = 0,002$	$\rho = 0,099$ $p = 0,072$	$\rho = 0,149$ $p = 0,006$	$\rho = 0,217$ $p = 0,000$	$\rho = 0,088$ $p = 0,109$
povpr. delavno zadovoljstvo	$\rho = 0,074$ $p = 0,232$	$\rho = 0,152$ $p = 0,014$	$\rho = 0,055$ $p = 0,374$	$\rho = 0,152$ $p = 0,014$	$\rho = 0,064$ $p = 0,306$
pogostost obiskovanja narave	$\rho = 0,001$ $p = 0,992$	$\rho = -0,021$ $p = 0,702$	$\rho = -0,019$ $p = 0,724$	$\rho = -0,019$ $p = 0,730$	$\rho = -0,009$ $p = 0,874$

Iz preglednice 23 in preglednice 24 je razvidno, da so nekatere vrednotne usmeritve v statistično pomembni korelaciji z njegovim odnosom do narave in delavnim zadovoljstvom (v preglednicah označeno z debelim tiskom). Opozoriti pa je potrebno, da do so statistično značilne korelacije večinoma nizke do srednje močne.

Učiteljeva stališča do narave so v statistično pomembni korelaciji z zbliževalno-družinsko vrednotno usmeritvijo, demokratično-societalno vrednotno usmeritvijo, spoznavno vrednotno usmeritvijo in religiozno vrednotno usmeritvijo. Iz rezultatov je razvidno, da omenjene vrednotne usmeritve pozitivno vplivajo na stališča do narave. Vedenjske namere do narave so v statistično pomembni korelaciji z demokratično-societalno vrednotno usmeritvijo, tradicionalno vrednotno usmeritvijo, spoznavno vrednotno usmeritvijo, kulturno vrednotna usmeritvijo, aktualizacijsko vrednotno usmeritvijo in religiozno vrednotno usmeritvijo. Vse omenjene vrednotne usmeritve pozitivno vplivajo na vedenjske namere do narave. Na vedenje do narave statistično pomembno vplivajo patriotska vrednotna usmeritev, zbliževalno-družinska vrednotna usmeritev, demokratično-societalna vrednotna usmeritev, tradicionalna vrednotna usmeritev, spoznavna vrednotna usmeritev, kulturna vrednotna usmeritev in aktualizacijska vrednotna usmeritev. Vse omenjene vrednotne usmeritve pozitivno vplivajo na vedenje do narave.

Delovno zadovoljstvo učiteljev je v statistično pomembni korelaciji s patriotsko vrednotno usmeritvijo, tradicionalno vrednotno usmeritvijo, ekološko vrednotno usmeritvijo in aktualizacijsko vrednotno usmeritvijo.

Pogostost obiskovanja narave ni v statistično pomembni korelaciji z vrednotnimi usmeritvami.

5.1.5 Analiza lestvice življenjskih ciljev (PIL-testa)

5.1.5.1 Splošni statistični podatki in značilnosti ocenjevanja življenjskih ciljev

S pomočjo PIL-testa, katerega postavke merijo »bivanjsko praznino« oziroma »voljo do smisla«, smo ugotavljali, ali je življenje preizkušancev izpolnjeno z življenjskim smislom. Seštevke ocen 20 postavk PIL-testa smo uporabili za nadaljnjo analizo. Maksimalno število točk PIL testa je 140 (veliko število točk kaže na prisotnost volje do smisla).

Preglednica 25: Splošna statistika za rezultate PIL-testa.

	N	aritmetična sredina	standardni odklon
vzgojitelji	118	113,1356	16,5131
razredni učitelji	118	114,3644	11,1621
učitelji biologije	105	113,1048	19,7074
vzorec skupaj	341	113,5513	15,9956

Iz preglednice 25 je razvidno, da je povprečna ocena PIL testa 113,5. Med posameznimi skupinami preizkušancev dosegajo najvišjo povprečno oceno PIL testa učitelji razrednega pouka, sledijo jim vzgojitelji, najnižjo povprečno oceno PIL testa pa dosegajo učitelji biologije. Analiza variance je pokazala, da ni statistično pomembnih razlik med skupinami učiteljev v rezultatih PIL-testa $F(2, 338) = 0,232$; $p = 0,793$.

5.1.5.2 Preučevani vplivi učiteljevega življenjskega smisla

Učiteljeva volja do smisla je v statistično pomembni korelaciji z njegovimi stališči do narave ($\rho = 0,109$; $p = 0,045$), vedenjskimi namerami ($\rho = 0,197$; $p = 0,000$) in vedenjem do narave ($\rho = 0,233$; $p = 0,000$). Statistično pomembna je tudi korelacija med učiteljevo voljo do smisla in njegovim delovnim zadovoljstvom ($\rho = 0,274$; $p = 0,000$) ter med učiteljevo voljo do smisla in pogostostjo obiskovanja narave ($\rho = 0,144$; $p = 0,008$). Vse statistično pomembne korelacije so pozitivne. Opozoriti pa je potrebno, da do so vse statistično pomembne korelacije večinoma nizke.

5.2 KVALITATIVNA ANALIZA REZULTATOV

5.2.1 Predstave o naravi, okolju in Triglavskem narodnem parku

S kvalitativno analizo smo analizirali predstave preizkušancev o naravi, okolju in Triglavskem narodnem parku (v nadaljevanju: TNP). V nadaljevanju so navedene posamezne predstave in njihove frekvence po podvzorcih in v vzorcu skupaj. Ker nimamo enakega števila preizkušancev po podvzorcih (vzgojitelji, N=118; učitelji razrednega pouka, N=118; učitelji biologije N=105), smo **rezultate v grafičnih ponazoritvah pretvorili v odstotke.**

Preglednica 26: Predstave učiteljev o naravi.

dimenzija	št. odgovorov *	posamezne predstave in število odgovorov *
<i>biofizična dimenzija</i> : različni elementi, sistemi in procesi v naravi	607/538/534/ 1724	rastline (72/74/69/ 215), živali (71/74/69/ 207), gozd (50/62/43/ 155), zrak (28/48/36/ 112), travnik (44/28/26/ 98), voda (26/32/36/ 94), zelenje (24/27/22/ 73), gore (33/26/12/ 71), drevesa (29/22/11/ 62), sonce (25/13/20/ 58), živo / neživo (8/13/30/ 51), morje (17/11/20/ 48), življenje (19/19/10/ 48), potok (17/14/10/ 41), reka (18/11/8/ 37), ptičje petje (16/13/4/ 33), ptice (8/13/12/ 33), jezero (10/11/8/ 29), dež (8/9/10/ 24), barve (7/10/7/ 24), polje (10/4/7/ 21), sneg (5/8/3/ 16), gobe (9/2/4/ 15), kamnine (3/4/8/ 15), veter (7/4/4/ 15), zemlja (6/6/3/ 15), hrana (4/4/6/ 14), ekologija (3/2/7/ 12), vrt (3/5/4/ 12), nebo (6/4/1/ 11), ravnovesje (1/1/8/ 10), ekosistem (2/1/6/ 9), vreme (5/3/1/ 9), šelestenje listja (4/5/0/ 9), sožitje (3/0/4/ 7), biodiverziteta (3/0/3/ 6), življenjski prostor / življenjsko okolje (0/1/4/ 5), biotop (0/0/5/ 5), slap (3/1/1/ 5)
<i>dimenzija kvalitet in ugodja</i>	202/230/153/ 585	mir in tišina (51/59/35/ 145), sprostitev (35/35/22/ 92), lepota (25/27/22/ 74), čistoča/čisto (19/24/23/ 66), svežina (15/24/10/ 49), zdravje (10/12/3/ 25), veselje in sreča (9/13/3/ 25), počitek (5/11/6/ 22), uživanje (3/8/7/ 18), življenjska energija (9/3/5/ 17), prijetne vonjave (6/2/3/ 11), svoboda (5/2/4/ 11), ljubezen (4/4/3/ 11), spoštovanje in občudovanje (3/1/3/ 7), neokrnjena (2/2/3/ 7), moč (1/3/1/ 5)
<i>rekreativna dimenzija</i> : prosti čas v naravi	58/79/32/ 169	sprehodi in izleti (43/58/24/ 125), šport in rekreacija (15/21/8/ 44)
<i>dimenzija degradacije</i>	14/14/40/ 68	onesnaževanje (11/11/19/ 41), smeti (2/1/4/ 7), posegi v naravo (0/1/6/ 7), ogroženost (1/0/6/ 7), uničenje (0/1/5/ 6)
<i>sociokulturna dimenzija</i>	19/22/26/ 67	človek (11/16/25/ 52), družina (4/5/1/ 10), delo (4/1/0/ 5)
<i>dimenzija varstva</i> : oblike varstva narave in okolja	12/18/28/ 58	varstvo / varovanje narave (2/8/11/ 21), skrb (5/5/4/ 14), ohranjanje (4/2/7/ 13), zaščita/zavarovanje (1/3/6/ 10),
<i>tehnično – infrastrukturna dimenzija</i> : poudarja elemente človekovih bivališč in gradnje	7/10/9/ 26	kmetija (3/4/5/ 12), pot (2/6/1/ 9), naselje (2/0/3/ 5)
<i>drugo</i>		okolje (2/12/10/ 24)...

* (vzgojitelji / razredni učitelji / učitelji biologije/ **vzorec skupaj**)

Preglednica 27: Predstave učiteljev o okolju.

dimenzija	št. odgovorov *	posamezne predstave in število odgovorov *
<i>biofizična dimenzija</i> : različni elementi, sistemi in procesi v naravi	239/268/274/ 781	narava/naravno okolje (32/31/36/ 99), zrak (17/26/21/ 64), gozd (20/30/14/ 64), voda (17/26/21/ 49), travnik (16/15/12/ 43), gore (17/15/5/ 37), ekologija (5/12/20/ 37), vrt (8/14/11/ 33), živali (8/10/13/ 31), polje (9/10/12/ 31), rastline (9/6/13/ 28), življenjski prostor/okolje (11/8/9/ 28), reke (6/11/10/ 27), morje (7/12/7/ 26), park (10/10/3/ 23), zelenje (7/7/3/ 17), potok (8/3/4/ 15), živo/neživo (1/2/11/ 14), drevesa (5/4/4/ 13), življenje (6/4/2/ 12), jezero (7/2/1/ 10), močvirje (5/5/0/ 10), doline (3/6/1/ 10), ekosistem (1/2/7/ 10), biotop (0/0/10/ 10), sožitje (4/1/1/ 6), tla (1/2/3/ 6), sadovnjak (0/3/3/ 6), biocenoza (0/0/6/ 6), biodiverziteta (1/0/5/ 6), svetloba (0/2/3/ 5)
<i>tehnično – infrastrukturna dimenzija</i> : poudarja elemente človekovih bivališč in gradnje	175/157/122/ 489	mesto/mestno (27/30/20/ 77), promet (23/18/20/ 61), zgradbe (23/17/20/ 60), vas/vaško (20/26/9/ 55), ceste (15/13/15/ 43), industrija (10/12/13/ 35), naselje (10/16/8/ 34), šola (7/5/4/ 16), beton (5/2/6/ 13), urbano (5/4/4/ 13), igrišče (4/7/1/ 12), trgovine (7/0/1/ 8), kmetija (4/2/1/ 7), pot (3/4/0/ 7), vrtec (5/1/0/ 6), druga infrastruktura (7/0/12/ 19)
<i>dimenzija degradacije</i>	143/152/139/ 434	onesnaževanje (46/56/54/ 156), smeti (41/39/33/ 113), hrup (13/13/17/ 43), smog in dim (11/19/7/ 37), umazanija (9/10/4/ 23), utesnjenost (12/2/3/ 17), ogroženo (2/0/7/ 9), uničenje (1/3/4/ 8), posegi (3/3/1/ 7), kisel dež (0/1/5/ 6), smrad (2/2/1/ 5), bolezni (2/1/2/ 5), neurejeno (1/3/1/ 5)
<i>dimenzija kvalitet in ugodja</i>	64/82/50/ 196	čistoča (49/48/45/ 106), urejenost (11/20/5/ 36), lepota (8/4/10/ 22), sprostitvev (7/9/3/ 19), zdravje (5/5/3/ 13)
<i>sociokulturna dimenzija</i>	68/59/43/ 170	človek (21/21/26/ 68), dom (17/15/7/ 39), soseska (7/8/4/ 19), družba (9/3/0/ 12), družina (4/6/1/ 11), delo (3/5/2/ 10), otroci (4/1/1/ 6), kultura (3/0/2/ 5)
<i>dimenzija varstva</i> : oblike varstva narave in okolja	49/48/45/ 142	varstvo/varovanje (10/14/13/ 37), skrb (15/15/4/ 34), zbiranje in sortiranje odpadkov (10/6/3/ 19), osveščanje (5/8/4/ 17), čistilne naprave (1/0/8/ 9), čistilne akcije (4/1/3/ 8), ohranjanje (2/1/5/ 8), stranka Zeleni Slovenije (1/2/2/ 5), zaščita/zavarovanje (1/1/3/ 5)
<i>rekreativna dimenzija</i> : prosti čas v naravi	7/3/8/ 18	sprehodi in izleti (5/2/6/ 13), šport in rekreacija (2/1/2/ 5)
<i>drugo</i>		prostor (10/15/23/ 48), bivališče (4/11/13/ 28), umetno (4/11/13/ 28) ...

* (vzgojitelji / razredni učitelji / učitelji biologije/ vzorec skupaj)

Preglednica 28: Predstave učiteljev o Triglavskem narodnem parku.

dimenzija	št. odgovorov *	posamezne predstave in število odgovorov *
<i>biofizična dimenzija</i> : različni elementi, sistemi in procesi v naravi.	542/488/448/ 1478	narava (81/79/74/ 234), gore (68/77/48/ 193), rastline* (60/48/61/ 169), živali* (40/41/35/ 116), jezera (40/36/36/ 112), zrak (33/32/22/ 87), gozd (28/18/14/ 60), planika (17/21/16/ 54), kozorog (9/18/17/ 44), gams (17/7/16/ 40), voda (17/10/10/ 37), kamnine (16/9/11/ 36), zelenje (10/11/9/ 30), sneg (6/13/8/ 27), slap (7/9/7/ 23), sonce (12/8/3/ 23), travnik (8/7/5/ 20), drevesa (8/7/3/ 18), reke (8/4/2/ 14), smreke (5/4/5/ 14), potok (8/2/1/ 11), ptičje petje (5/3/3/ 11), orel (5/1/4/ 10), nebo (5/4/1/ 10), mrz (4/2/3/ 9), barve (3/5/1/ 9), biodiverziteta (3/0/5/ 8), ptice (2/2/4/ 8), vrh (2/3/3/ 8), višina (4/1/2/ 7), izvir (4/2/1/ 7), endemit (0/0/6/ 6), triglavska roža (0/3/3/ 6), encijan (0/1/4/ 5)
<i>dimenzija kvalitet in ugodja</i>	238/241/173/ 652	mir in tišina (51/53/36/ 140), lepota (44/52/37/ 133), čistoča (36/29/27/ 92), neokrnjena (28/25/18/ 71), sprostitve (16/20/14/ 50), svežina (15/19/10/ 44), veselje in sreča (9/10/2/ 21), narodni ponos (12/4/4/ 20), občudovanje (6/6/7/ 19), počitek (5/6/7/ 18), uživanje (4/5/7/ 16), svoboda (6/7/3/ 16), zdravje (6/5/1/ 12)
<i>dimenzija varstva</i> : oblike varstva narave / okolja	83/97/151/ 331	zavarovane vrste (20/17/25/ 62), zavarovano območje (14/9/34/ 57), zaščita/zavarovanje* (5/12/17/ 34), varstvo/varovanje (3/13/14/ 30), prepovedi (7/5/16/ 28), table (5/15/6/ 26), ohranjanje (9/4/7/ 20), park (4/6/10/ 20), predpisi in pravila (2/4/9/ 15), omejevanje gradnje (6/1/6/ 13), ozaveščanje (0/6/3/ 9), skrb (4/3/2/ 9), čuvaj (4/2/2/ 8)
<i>specifična dimenzija</i> : poudarja pomembnejše kraje in ljudi tnp	67/101/89/ 257	Triglav (28/40/38/ 106), Bohinj (11/6/13/ 30), Trenta (6/16/6/ 28), Slovenija (9/11/8/ 28), Alpe (5/10/7/ 22), Soča (4/7/9/ 20), Aljaž (3/6/7/ 16), Kugy (1/5/1/ 7)
<i>rekreativna dimenzija</i> : prosti čas v naravi	64/75/72/ 211	sprehodi in izleti* (27/28/14/ 69), pohodništvo (16/23/17/ 56), šport in rekreacija (12/11/21/ 44), turizem (5/7/17/ 29), dopust (4/6/3/ 13)
<i>tehnično – infrastrukturna dimenzija</i> : poudarja elemente človekovih bivališč in gradnje	35/23/17/ 75	koče (18/14/8/ 40), pot (15/8/5/ 28), naselje (2/17/4/ 7)
<i>sociokulturna dimenzija</i>	16/17/17/ 50	planšarji (8/5/5/ 18), dediščina (3/5/6/ 14), človek (4/4/5/ 13), družina (1/3/1/ 5)
<i>dimenzija degradacije</i>	5/2/18/ 25	posegi (2/2/6/ 10), krivolov (2/0/6/ 8), ogroženost (1/0/6/ 7)
<i>drugo</i>		okolje (3/7/9/ 19)...

* (vzgojitelji / razredni učitelji / učitelji biologije/ vzorec skupaj)

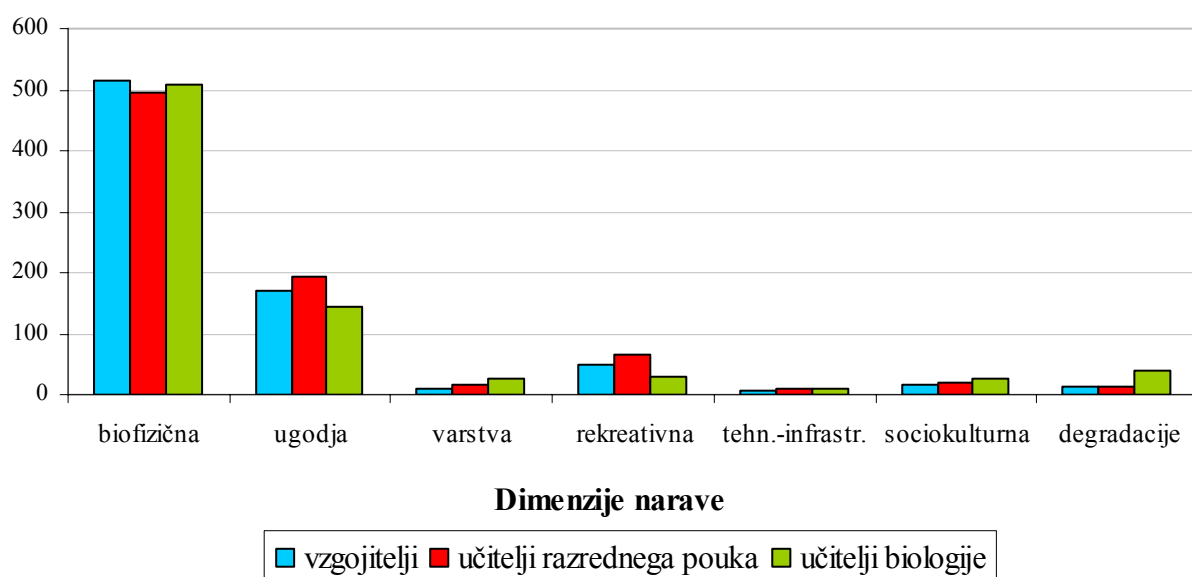
5.2.1.1 Predstave učiteljev o naravi

V preglednici 26 so zbrane predstave o naravi. Najpogostejše omenjena je *biofizična dimenzija* narave, ki jo sestavljajo elementi, sistemi in procesi v naravi. Omenjeni so različni elementi žive in nežive narave, kot so rastline, živali, gozd, zrak, travnik, voda, zelenje, gore itd. Redkeje so omenjeni znanstveni pojmi, kot so ekologija, ravnovesje, biodiverziteta, biotop in sožitje. Med živalmi so daleč najpogostejše omenjene ptice. Med rastlinami imajo to mesto drevesa. Velikokrat naravo povežejo z vodo (morje, potok, reka, jezero, slap in dež). Šelestenje listja in petje ptic bi lahko uvrstili tudi v dimenzijo kvalitet in ugodja. Vzgojitelji in razredni učitelji jih pogostejše omenjajo kot učitelji biologije. Učitelji biologije pa pogostejše omenjajo kompleksnejše, bolj znanstvene pojme, kot so npr. ekosistem, biotop, ravnovesje, sožitje in biodiverziteta.

Druga najpogostejše omenjena je *dimenzija kvalitet in ugodja*. Narava vprašanim predstavlja prostor miru, tišine, sprostitve, lepote, čistosti, svežine, zdravja, veselja, sreče, počitka, uživanja, energije itd. S slike 11 je razvidno, da učitelji biologije redkeje omenjajo pomen dimenzije kvalitet in ugodja kot pa vzgojitelji in razredni učitelji.

Tretja dimenzija predstav je *rekreativna dimenzija*. Preizkušanci najpogostejše omenjajo sprehode in izlete v naravo, različne oblike športa in rekreacije. S slike 11 je moč razbrati, da učitelji biologije redkeje omenjajo pomen rekreativne dimenzije kot pa vzgojitelji in razredni učitelji.

V *sociokulturni dimenziji* je najpogostejše omenjena predstava človek. V *dimenziji uničevanja in degradacije* preizkušanci najpogostejše omenjajo onesnaževanje narave. *Dimenzijo degradacije* in *dimenzijo varstva* največkrat omenjajo učitelji biologije. *Tehnično-infrastrukturalna dimenzija* poudarja elemente človekovih bivališč in infrastrukture, kot so kmetija, pot in naselje.



Slika 11: Deleži dimenzij o naravi za posamezne skupine učiteljev.

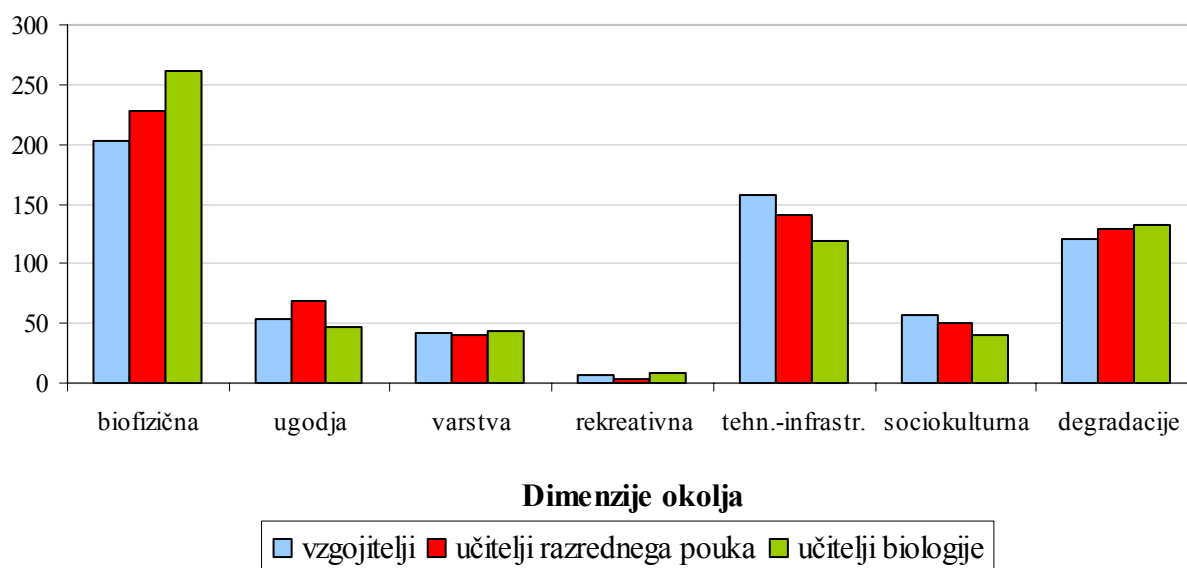
5.2.1.2 Predstave učiteljev o okolju

V preglednici 27 so zbrane predstave o okolju. Najpogostejše je omenjena *biofizična dimenzija*. Preizkušanci besedo »okolje« pogosto asocirajo z antropogenimi okolji, kot so vrt, polje, travnik, park in sadovnjak. Redko pa omenjajo znanstvene pojme, kot so npr. biodiverziteta, biocenoza, biotop in ekosistem. Izjema je le beseda ekologija. Učitelji biologije pogosteje omenjajo znanstvene pojme, kot so ekosistem, biotop, biocenoza in biodiverziteta. S slike 12 je razvidno, da imajo učitelji biologije več predstav o okolju v biofizični dimenziji, kot pa razredni učitelji.

Druga najpogostejša je *tehnično-infrastrukturalna dimenzija*. Preizkušanci omenjajo mesta, vasi, promet, zgradbe, naselja, ceste in industrijo. S slike 12 je razvidno, da učitelji biologije manj poudarjajo tehnično-infrastrukturalno dimenzijo, kot pa razredni učitelji, ti pa manj kot vzgojitelji.

Pogosta je tudi *dimenzija degradacije*. Preizkušanci najpogostejše omenjajo onesnaževanje, smeti, hrup, dim, smrad in smog. Omenjene so še *dimenzija kvalitet in ugodja* (npr. čistoča, urejenost, sprostitev, zdravje), *sociokulturna dimenzija* (npr.človek, dom, soseska), *dimenzija*

varstva (npr. varovanje, skrb, ločevanje odpadkov, čistilne naprave...) in *rekreativna dimenzija* (npr. sprehodi, rekreacija ...).



Slika 12: Deleži dimenzij o okolju za posamezne skupine učiteljev.

5.2.1.3 Predstave učiteljev o Triglavskem narodnem parku (TNP)

V preglednici 28 so zbrane predstave o TNP. Največ predstav je povezanih s konkretnimi elementi žive in nežive narave, kot so npr. narava, gore, rastline, živali, jezera, zrak, gozd itd.. Visokogorje TNP ima značilno gorsko favno in floro. Preizkušanci še posebej pogosto omenjajo planike, smreke, triglavsko rožo, encijan, kozoroge, gamse in orle.

Druga najpogostejša je *dimenzija kvalitet in ugodja*. Preizkušanci najpogosteje omenjajo mir in tišino, lepoto, čistost in neokrnjenost. Omenjajo tudi narodnostni ponos, ki ga ne zasledimo med predstavami preizkušancev o naravi in okolju. S slike 13 je moč razbrati, da učitelji biologije redkeje omenjajo pomen dimenzije kvalitet in ugodja, kot pa vzgojitelji in razredni učitelji.

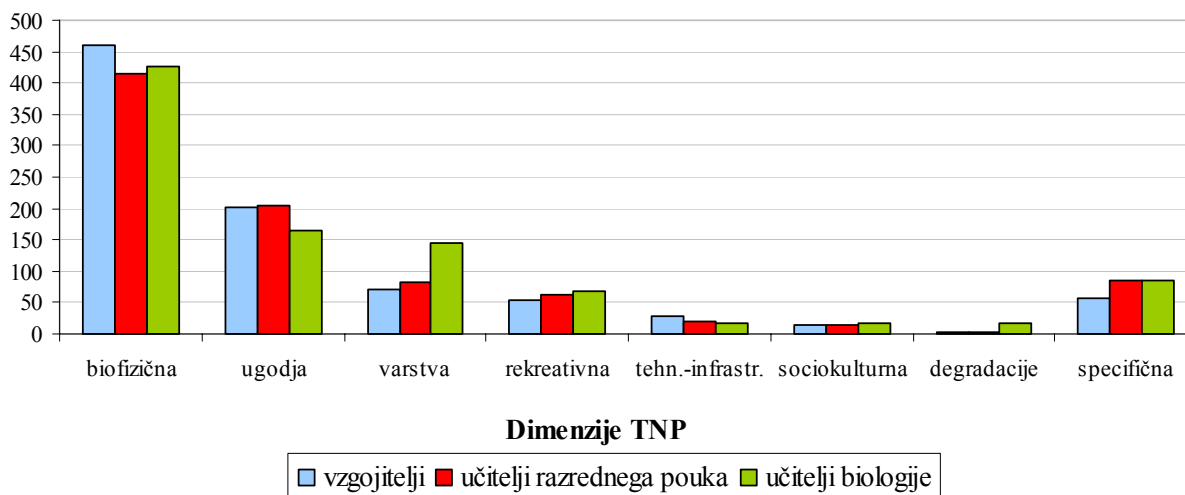
Tretja po frekvenci predstav o TNP je *dimenzija varstva*. Preizkušanci najpogosteje omenjajo zavarovane vrste in zavarovano območje. Omenjajo tudi prepovedi, table, omejevanje gradnje, čuvaje, predpise in pravila. S slike 13 je razvidno, da imajo učitelji biologije opazneje več predstav v dimenziji varstva kot pa vzgojitelji in razredni učitelji.

Posebna dimenzija, poimenovana *specifična dimenzija*, poudarja znamenitosti in ljudi Triglavskega narodnega parka. Najpogosteje preizkušanci omenjajo Triglav, Bohinj, Trento, Jakoba Aljaža, Juliusa Kugyja.

Rekreativno dimenzijo smo, zaradi specifičnih značilnosti gorskega sveta, kjer se razteza TNP, razdelili na več predstav kot pri predstavah o naravi in okolju. Poleg sprehodov in izletov so pomembne še pohodništvo, šport in rekreacija.

Tehnično-infrastrukturno dimenzijo predstavljajo planinske koče, poti in manjša naselja.

Dimenzija degradacije izpostavlja dve dejavnosti, ki ogrožata TNP – to so posegi v prostor in krivolov.



Slika 13: Deleži dimenzij o TNP za posamezne skupine učiteljev.

5.2.1.4 Primerjava predstav o naravi, okolju in Triglavskem narodnem parku (TNP)

Iz primerjave slik 11, 12 in 13 je razvidno, da so si predstave preizkušancev o naravi in TNP podobne. Od predstav o okolju se razlikujejo predvsem v frekvencah biofizične dimenzije, dimenzije kvalitet in ugodja, tehnično-infrastrukturalne dimenzije ter dimenzije degradacije. V predstavah o okolju je bolj izražen vpliv človeka kot pa pri njegovih predstavah o naravi oziroma TNP. Preizkušanci okolje dojemajo kot prostor, ki je pretežno podrejen človekovim interesom. Tehnično-infrastrukturalna dimenzija je v predstavah o TNP zastopana samo s planinskimi kočami, potmi in z manjšimi naselji. V predstavah o okolju je pogostejše omenjena degradacija ter ogrožanje zdravja ljudi.

5.2.2 Razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) postavlja med temeljne vzgojno-izobraževalne cilje vzgojo za zdrav način življenja in odgovoren odnos do narave. Z odprtim vprašanjem smo preizkušance pozvali, da nam podajo svoje primere razvijanja odgovornega odnosa do narave.

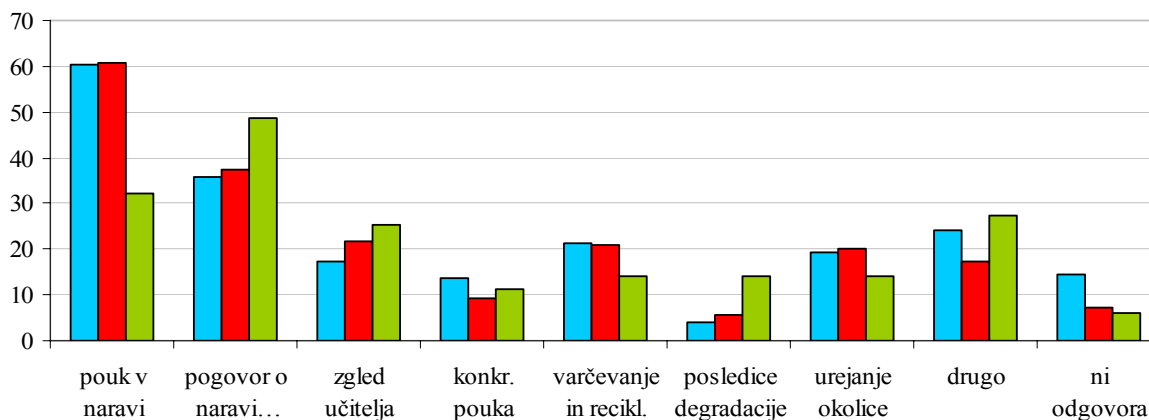
Preglednica 29: Primeri učiteljevega razvijanja učenčevega odgovornega odnosa do narave.

kategorija	primeri odgovorov učiteljev
pouk v naravi	<i>Usmerjam jih v opazovanje narave, v poslušanje tišine in doživljanje narave z vsemi čutili. Hodimo na sprehode in se ob tem pogovarjamo o naravi ... (š.152)</i> <i>Redno hodimo na sprehode v naravo. Veliko se zadržujemo na svežem zraku. Opazujemo živali, njihovo obnašanje in bivališča. Učimo jih, kako se je treba v naravi obnašati. (š.221)</i> <i>Ko otroke peljem v naravo ne dovolim, da bi trgali rastline, glasno govorili, kričali itd. (š.93)</i> <i>Poučujem v kraju, ki omogoča skoraj vsakodnevne sprehode v naravo z mojimi učenci. Pri tem odkrijemo vedno kaj novega in zanimivega. V zadnjem času so najbolj zanimive sledi živali in odtisi obuval v snegu. (š.179)</i> <i>Z organiziranjem dnevov dejavnosti v naravi. (š. 303)</i>
pogovor o naravi, o ogroženosti in varstvu	<i>Razgovori ob vsakem dogodku, ki se nanaša na pojave v naravi (pozitivne in negativne) (š. 2)</i> <i>V šoli skušam med pogovorom z učenci razvijati pozitiven odnos do narave ... (š.260)</i> <i>Pogovarjamo se o uporabi alternativnih virov ... Povemo, kaj je prav in kaj narobe. (š.281).</i> <i>Predvsem pri naravoslovju se veliko pogovarjamo o ogroženih vrstah: vzrokih in posledicah. Velik poudarek namenim pretiranemu gnojenju in škropljenju, saj je to v naši občini velik problem. (š.306)</i> <i>Pogovarjamo se o mučenju živali, pobijanju živali za krzno, o onesnaževanju okolja, o zaščiti okolja in življa. (š.293)</i>
zgled učitelja	<i>...istočasno se zavedam, da je najbolj enostavno in najboljše učiti z zgledom. (š.286)</i> <i>Z vzgledom: v službo hodim peš, za krajše potovanje uporabljam večkrat javni prevoz ... (š.307)</i> <i>Da sem jim dober vzor: ne trgam cvetic in to utemeljim. (š.158)</i> <i>Želim biti otrokom vzgled in se sama odgovorno obnašam do narave (š.113)</i>
konkretizacija pouka	<i>Skrbimo za ptice pozimi (ptičje hišice, semena). (š.234)</i> <i>Skrbimo za živali v šolskem vivariju. (š.188)</i> <i>V daljšem obdobju z učenci opazujemo vreme, agregatno stanje vode ...in rezultate vpisujemo v grafe. Skupaj sadimo cvetje za razna darila, ki jih poklanjamo... (š.269)</i> <i>Pajka iz igralnice dam na metlo in ga spustim ven. (š.278)</i> <i>Pri opisovanju fizikalnih pojavov in demonstracijskih poskusih vedno izhajam iz življenjskih situacij. (š.298)</i>

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

varčevanje in recikliranje	<i>Varčevanje z električno energijo in vodo ter ločeno zbiranje odpadkov (steklo, papir, plastika). (š.297).</i> <i>Pri likovni vzgoji uporabljamo zamaške steklenic za mešanje barve. Tudi s papirjem varčujemo. Če je v razredu prevroče, zapremo radiatorje in ne odpiramo oken (š.143)</i> <i>V razredu ločujemo papir od drugih odpadkov in ga odnesemo v kontejner za papir. Pogosto opozarjam na zapiranje luči. (š.257)</i>
posledice degradacije narave	<i>Učence seznanim z onesnaževanjem, uničevanjem in posledicami le-tega (š.11)</i> <i>Ob ekoloških katastrofah (npr. izlitje nafte) (š.331)</i> <i>Na primerih iz okolja, kjer je narava že uničena, poskušamo ugotoviti, katera človekova dejanja so do tega pripeljala. (š.181)</i> <i>Predvsem poudarjam, kako človek s posegi v naravo ruši naravno ravnovesje. S problemskimi vprašanji iščemo rešitve. Skušamo ločiti, kateri posegi v okolje so utemeljeni in kateri ne.(š.335)</i>
urejanje okolice	<i>Učenci skrbijo za urejenost narave oziroma okolja, ki nas obdaja. (š.97)</i> <i>Ne dovolim metati papirčke na tla v naravi. (š.278)</i> <i>Ko gremo v naravo pobereмо vse odpadke za seboj, ne dovolim trgati in poškodovati rastlin. (š.19)</i>
drugo	<i>Z branjem knjig (npr. Flupi in voda, Flupi in zrak). (š.34)</i> <i>Učenci si ogledajo videokaseto o lepi in čisti naravi ... sledi razgovor, kaj moramo početi, da taka ostane. (š.46)</i> <i>Gasilski krožek – preprečevanje požarov v gozdu in na travniku. (š.190)</i> <i>Pri svojem delu se trudim, da čustveno aktiviram otroka (»vse kar ne pride do srca je pirovo delo«). (š.80)</i>



Primeri razvijanja učenčevega odgovornega odnosa do narave

■ vzgojitelji ■ učitelji razrednega pouka ■ učitelji biologije

Slika 14: Deleži po kategorijah odgovorov na vprašanje, kako razvijati učenčev odgovoren odnos do narave.

Med primeri razvijanja učenčevega odgovornega odnosa do narave preizkušanci največkrat omenjajo pouk v naravi, sledi pogovor o naravi, njeni ogroženosti in varstvu, konkretizacija

pouka, varčevanje in recikliranje, prikaz posledic degradacije okolja ter urejanje okolice (slika 14). V kategoriji drugo so zbrani tisti primeri, ki jih nismo uspeli uvrstiti v druge kategorije (npr. branje knjig, ogled videokaset, gasilski krožek ...). Nekaj je tudi preizkušancev, ki ne ve ali ni odgovorilo na vprašanje. Največ takih je med vzgojitelji. Učitelji biologije pogosteje omenjajo pomen pogovora o naravi, njeni ogroženosti in varstvu kot pa vzgojitelji in učitelji razrednega pouka. Učitelji biologije redkeje omenjajo pomen pouka v naravi ter posvečajo več pozornosti prikazu posledic degradacije narave.

5.2.3 Predstave o izoblikovanju odnosa do narave

Z odprtim vprašanjem smo anketirane učitelje pozvali, da nam opišejo dogodke in življenjske izkušnje, ki so najbolj vplivale na njihov odnos do narave. Njihovi citati so bili osnova za identifikacijo 12-ih kategorij, ki so predstavljene skupaj s primeri citatov v preglednici 30.

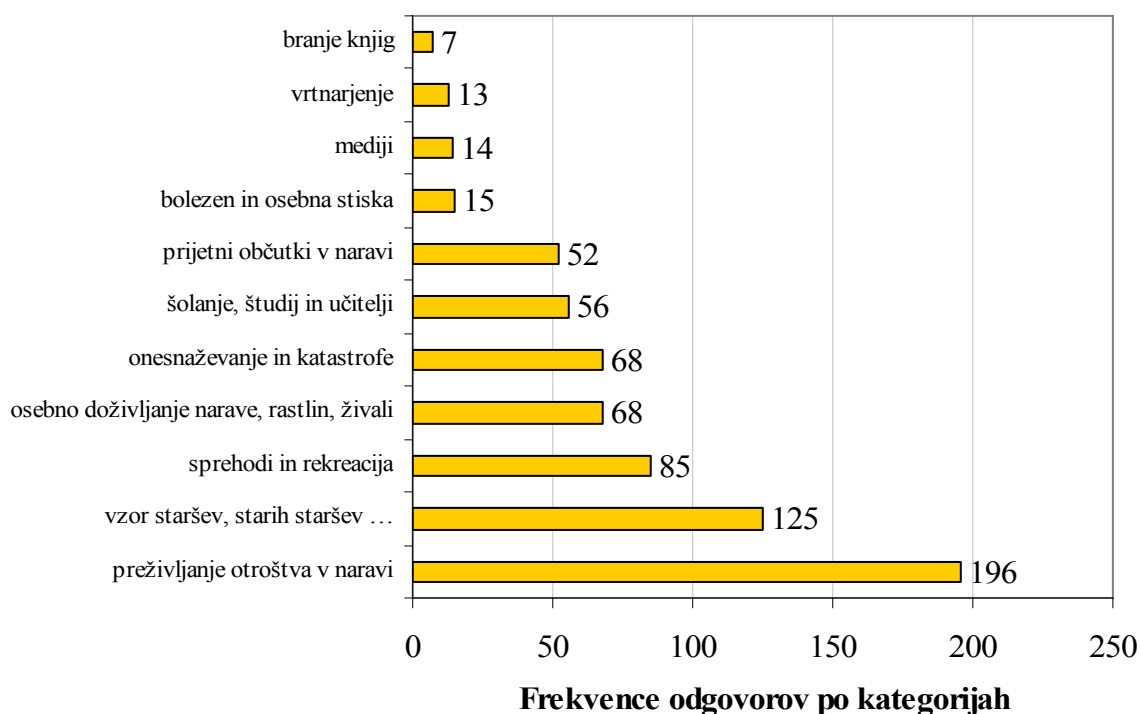
Preglednica 30: Predstave učiteljev o izoblikovanju odnosa do narave.

kategorija	primeri odgovorov učiteljev
preživljanje otroštva v naravi	<i>Od malega živim sredi narave in sem zelo povezana z njo. (š.300)</i> <i>Rodila sem se in živela sem na kmetiji ob gozdu. (š.301)</i> <i>Odraščala sem na vasi, tesno v stiku z naravo, saj smo imeli doma kmetijo, svoj gozd, travnike. (š.50)</i> <i>Pogosti stiki z naravo že v najzgodnejšem otroštvu (živeli smo ob gozdu) (š.154)</i> <i>Že kot majhna sem se zelo rada zatekala v gozd. Bil je blizu naše hiše in v njej sem se igrala skoraj vsak dan. Bil je moje igrišče. Mislim, da naravo spoštujem že od takrat. (š.215)</i> <i>Že od zgodnjega otroštva živim v manjšem kraju. Narava mi je bila vedno zanimiva, saj sem se v njej največ igrala (brez "sodobnih" igrač). (š.152)</i>
vzor staršev, starih staršev ...	<i>S starši in starimi starši smo veliko hodili v naravo (izleti, sprehodi). Okolica našega doma je bila vedno urejena, "čista". Oče je velik ljubitelj živali in ima na svojem ranču veliko različnih živali, za katere skrbi in so mu v veselje. To ljubezen do živali je prenesel tudi name, tako da imam svojega konja, s katerim preživim veliko časa - ježa v naravi. (š.166)</i> <i>Dedek nas je vedno učil, naj ne lomimo vej sadnega drevja, naj ne nagajamo živalim, teptamo po njivah ... (š.239)</i> <i>S partnerjem rada hodiva v hribe. (š.155).</i> <i>Celo življenje sem nagnjena k spoštljivemu odnosu do narave in kar sodi zdraven. Še posebno pa mi je pozitiven odnos do narave z drugega zornega kota pokazala učiteljica biologije in kemije v srednji šoli. (š.210)</i>
sprehodi in rekreacija	<i>Obvezni dnevni sprehodi s psom. (š.154).</i> <i>Veliko smo hodili v gore in tu sem še posebej vzljubila naravo. (š.113)</i> <i>Planinarjenje, zlasti prvi vzpon na Triglav, ki mi je bil življenjski cilj, ki sem ga dosegla, čeprav sem si predstavljala, da bo pot težja. (š.80)</i> <i>Smučanje, plavanje, tek, kolesarjenje ...</i>
osebno doživljanje narave, rastlin in živali	<i>Nabiram in spoznavam zdravilne rastline. (š.340)</i> <i>Enkrat smo doma imeli srnjaka. (š.87)</i> <i>Že od malega smo imeli doma različne živali (škorpijone, netopirje ...) in ostale bolj normalne (pes, papaga j...). (š.91)</i> <i>Kot majhna punčka sem hodila na Triglavsko jezera in na enem odcepu, kjer smo se ustavili, je bil zavržen šopek planik (treh) - takrat mi je bilo zelo žal rožic. Tudi sama sem si jih želela, ampak najlepše so v naravi. (š.121)</i> <i>Videla sem mnoge drobne živali, vonjala bilke... Pred hišo smo imeli lipo. Uživam ob njenem cvetenju, kadar moj nos zazna lipov cvet, pomislim na dom. (š.192)</i>

»se nadaljuje«

»nadaljevanje

onesnaževanje in katastrofe	<i>Visoka onesnaženost zraka v našem kraju (š.270)</i> <i>Izumiranje rastlinskih in živalskih vrst (š.320)</i> <i>Problem pitne vode, onesnaževanje podtalnice (š.332)</i> <i>Življenje v neposredni bližini Žerjav - doline smrti, v otroštvu igra s svinčenim prahom, ki se je vsipal z dreves, neizmerne količine pekočega sivega dima, reka, ki se je kotalila kot sivorjava brozga, bolezni, nenehne penicilinske terapije, skromna denarna nadomestila za manjši pridelek. (š.323)</i> <i>Katastrofe za katere sem izvedela s televizije in časopisov, (npr. černobilska nesreča, izpusť nafte v morje -Francija, pogin tjuľnjov v Severnem morju, kloniranje) (š.18)</i>
šolanje, študij in učitelj	<i>V osnovni šoli pri pouku spoznavanja narave in družbe. Teme o ekologiji, kroženju vode, recikliranje, me zelo privlačijo. (š.242)</i> <i>Ekološki tabori v osnovni šoli (š.241)</i> <i>Sodelovanje pri biološkem krožku (š.258).</i> <i>Študij biologije. (š.334)</i>
prijetni občutki ugodja	<i>V naravi sem našla svoj mir (š.15)</i> <i>Čutim ljubezen do narave. (š.34)</i> <i>Imam občutek, da mi je narava pri srcu že od otroštva. Čutim se kot del narave. (š.195)</i> <i>Razvijanje spoštovanja do narave, lastni občutki, ko sem npr. v gozdu ali vrh gore (š.327)</i> <i>Vedno sem se imela zelo lepo v naravi in se imam še vedno. V naravi zdaj iščem tudi tišino, mir, sprostitve po glasni službi. (š.44)</i>
bolezen in osebna stiska	<i>Ko zgoliš, se začneš spraševati, zakaj si zbolel, iščeš vzroke, morda si se preveč oddaljil od narave, naravnega življenja, hrane, gibanja. (š.13)</i> <i>Z vsakodnevnim sprehodom v naravo sem premagala depresivno stanje. Odnos do narave sem takrat popolnoma spremenila. (š.255)</i> <i>V osebni krizi sem ugotovila, da me tek po gozdu potolaži. (š.185)</i> <i>Težke življenjske preizkušnje (alkoholizem v družini, prizadet otrok, ločitev od partnerja) so popolnoma spremenile moj odnos do narave pa tudi do vsega živega in neživega kar nas obdaja. (š.192)</i>
mediji	<i>Informacije preko medijev (š.196)</i> <i>Ogledi dokumentarnih filmov iz različnih delov sveta (š.65)</i> <i>Discovery chanel (š.95)</i>
vrtnarjenje	<i>Urejam svoj domači vrt (š.88)</i>
branje knjig	<i>Knjige o naravi, živalih so mi blizu in jih rada berem (š.8)</i>
drugo	<i>Potovanja,,taborniki, rojstvo otroka, fotografiranje narave ...</i>



Slika 15: Kategorije odgovorov in njihova frekvenca o izoblikovanju odnosa do narave.

Iz slike 15 je razvidno, da učitelji menijo, da sta njihov odnos do narave najbolj vplivala dva dejavnika: preživljanje otroštva v naravi ter zgled staršev, starih staršev in drugih sorodnikov. Velik pomen pripisujejo tudi sprehodom in rekreaciji v naravi, osebemu doživljanju narave, živali in rastlin, šolanju in učiteljem, doživetju katastrof in onesnaženja (npr. pogin rib, Černobilska nesreča, azbest ...) ter prijetnim občutkom in ugodju, ki ga nudi narava.

6 RAZPRAVA IN SKLEPI

6.1 RAZPRAVA

V disertaciji nas uvodoma zanima odnos človeka do narave. V opredelitvi antropocentrične in biocentrične etike ugotavljamo, da nobena v zadostni meri ne ustreza trenutnim potrebam. Antropocentrična etika izhaja iz etike človek–človek. Človek samega sebe vidi kot privilegirano bitje, ki mu svojih dejanj v odnosu do narave ni treba opravičevati. V antropocentrični etiki štejejo le človeške potrebe in interesi, iz česar sledi, da človek skrbi samo za tisto, kar ima zanj korist oziroma vrednost. Antropocentrična etika naj bi bila izvorni greh ekološke krize, zato se konec 19. stoletja začne razvijati biocentrično gibanje, ki si prizadeva nečloveškim entitetam dati intrinzično vrednost. Nasprotujoči odzivi na tehnološki imperializem pa so znani že od prej. Biocentrizem enači človeka z nečloveškimi entitetami (živalmi, drevesi, kamni, rekami ...). Boj zoper modernitehnološki napredek in zoper človekov dominanten odnos do narave se je sprevrgel tudi v ekototalitarizem. Problem biocentrizma (utilitarizma, globoke ekologije) je njegova nekonsistentnost. Biocentristi se ne zavedajo, da že z vrednotenjem svojega položaja v naravi izpostavljajo sami sebe. V svoji kritiki moderne ne upoštevajo napredka (tekoča voda, elektrika, urejena infrastruktura, cepiva ...), ampak samo zlo, ki uničuje idilično podobo narave. Ne upoštevajo tudi »temne plati« narave, nenehnega okrutnega boja za obstanek.

V tem navidez brezizhodnem iskanju razrešitve konflikta v odnosu človek–narava se izkaže, da je treba spremeniti smer. Ferry (1998) pravi, da moramo sami ustaviti naše gibanje v prepad. Zavzema se za družbo svobodnih in odgovornih posameznikov, ki bodo s svojim aktivnim delovanjem vplivali na politiko in ekonomijo družbe. S tem izpostavi pomen aktivne države človeka.

Ljudje smo, kot pravi Ošlaj (2000), obsojeni na dualnost (diaforo). Dualnosti ne moremo zaobiti. Človek kot telo je del narave. S svojimi mislimi pa hkrati izpostavlja samega sebe, izloča se iz narave. Jonas (1994) pravi, da človek teži k opredmetenju. Vedno razširja svoje subjektivno prepričanje. Vselej, ko govorimo o naravi, naj bi izhajali iz svojih misli, svojega kulturnega, simbolnega, duhovnega sveta. Iz tega izhaja človekova pozicija, ko se mora v

odnosu do narave vedno znova odločati. Po Jonasu mora človek stati za svojimi odločitvami in mora biti odgovoren zanje. Odgovornost do narave bi po Jonasu morala temeljiti na naši vednosti in volji, da se med alternativni možnostmi odločimo odgovorno.

Znanost kot prizadevanje k spoznanjem ali kot značilnost znanega in védenega usmerja antropocentrični odnos do narave. Lorenz (1979, cit. po Frankl, 2006) pravi, da je sodobni razmah znanosti prinesel eksponentno naraščanje kolektivnega védenja človeštva. Zmožnost védenja posameznika pa po mnenju Lorenza raste s tempom, ki ga narekuje evolucija. Posledično je posameznik vedno manj udeležen pri celotnem védenju človeštva. V nevédeno lahko kot posamezniki samo verjamemo. Neantropocentristično elito pa vodi strah pred »uničenjem« narave ter nostalgija po romantični podobi narave, kakršne nikoli ni bilo. Začenjajo verjeti v nekaj izven človeka samega. Vselej, ko govorimo o naravi, torej izhajamo iz svojih misli, svojega kulturnega, simbolnega sveta, ki ga Heidegger imenuje duhovni svet.

Narava je onstran tega, kar lahko povsem razumemo, ne glede na našo antropocentrično ali neantropocentrično držo. Kot posamezniki smo torej obsojeni na »relativno nevednost« pri odločanju. Kadar gre za varstvo narave je pogosto težko izbrati optimalno odločitev. Kompleksne naravne procese šele dodobra spoznavamo in marsikaj je in bo človeku ostalo vedno nerazumljeno. Nevednost pa ne zmanjšuje ali odpravlja naše odgovornosti do narave, ki naj bi izhajala iz človekove ekscentrične pozicioniranosti (glej Ošlaj, 2000). Človek bi moral zaradi svoje dualnosti – z vednostjo ali brez nje – sprejemati odločitve. Vprašanje je le, kako lahko kot posamezniki izberemo odločitev, ki bo v največji meri minimalizirala naš negativen vpliv na naravo.

Jonas (1984) trdi, da mora biti človeka pred odločitvijo strah posledic, saj se bo tako bolj verjetno odločil odgovorno. Odgovornost je zanj dolžnost, ki v njem zbuja zaskrbljenost za vse svoje vrednote. Odgovornost torej pomeni, da se o njih ne odloča po meri njegovih zmožnosti in trenutnega navdiha, ampak preudarno, na podlagi vednosti in volje. Glede na našo relativno nevednost je lahko v določeni situaciji odgovorna odločitev že to, da se med manjšim in večjim zlom ne odločimo za nobenega. Ali je to možno? Menimo, da je odločitev za neodločitev med slabima možnostima možna. Zavestna neodločitev je lahko trenutna odločitev! V naravovarstveni praksi pogosto nimamo dovolj znanja in informacij. Iz

previdnosti bi bilo smiselno nekatere odločitve preložiti na kasnejši čas, ko bo moč zbrati dovolj tehtnih argumentov za odgovornejšo odločitev. Predvsem pa bi bilo treba resno sprejemati okoljevarstveno in naravovarstveno znanost, ki nas opremlja z novimi spoznanji in nas spodbuja k odgovornemu ravnanju do narave.

Vzgoja in izobraževanje lahko odigrata to pomembno vlogo v procesu spreminjanja etične držbe ljudi do narave. Združeni narodi so obdobje med letom 2005 in 2014 razglasili za desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (Decade of Education for Sustainable Development) in tako poudarili pomen tega vprašanja v današnjem času. Težko si je predstavljati, da bi lahko samo vzgoja in izobraževanje povzročila preobrat v razmerju človek–narava. Lahko pa odigrata pomembno vlogo. Če razumemo, da svet soustvarjamo vsi, da nosi vsak posameznik del odgovornosti za to, kar se dogaja okrog nas, potem nase sprejemamo odločitev, sprejemamo etično odgovornost do soljudi in do narave.

Sistem okoljske vzgoje v Sloveniji se je najbolj razmahnil z uvedbo nacionalnega kurikulumu za osnovno šolo leta 1996, ki bo postopoma zamenjal obvezni osemletni z devetletnim vzgojno-izobraževalnim programom. Okoljska vzgoja je zasnovana kot medpredmetno področje. Sistem okoljske vzgoje dopolnjujejo še izbirni predmet *okoljska vzgoja*, projekt *Ekošola kot način življenja*, *Centri šolskih in obšolskih dejavnosti* ter program *narava* na predšolski stopnji.

Opažamo, da *Ekošole* v praksi skrbijo bolj za čisto okolico šole kot pa za razvoj učenčevega odgovornega odnosa do narave. Veliko obeta program *narave* na predšolski stopnji, saj je to razvojno obdobje, ko so učenci zelo radovedni in dovzetni za spoznavanje narave (Hrovat, 1987). V tem obdobju otrokovega razvoja naj bi se vzpostavljala primaren odnos do narave. Posebnost in hkrati kakovost v slovenskem prostoru predstavljajo *Centri šolskih in obšolskih dejavnosti*, ki lahko učencem in dijakom nudijo možnost konkretnega doživljanja naravne in kulturne dediščine Slovenije. S svojimi lokacijami v odmaknjenih predelih Slovenije in urejenim položajem v obveznem vzgojno-izobraževalnem sistemu pomenijo veliko priložnost za razvoj naravovarstvene vzgoje in izobraževanja.

Dobre institucionalne možnosti po našem prepričanju niso dovolj. Svoje upe polagamo na učitelje, ki so izvajalci vzgojno izobraževalnega procesa. Od njih je po našem mnenju v dobršni meri odvisna uspešnost naravovarstvene vzgoje in izobraževanja. S pomočjo temeljnih načel logoterapije smo oblikovali priporočila za katere bi bilo smiselno, da jih učitelj upošteva pri vzgojno-izobraževalnem delovanju na področju varstva narave, da bi lahko dosegel cilj: razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave. Najprej je treba poudariti, da logoterapija ni sistem, ki bi človeku narekoval, kaj je smiselna ali odgovorna odločitev. Lahko nam pove, kje iskati. Tisto glavno – iskanje, je še vedno domena svobodne volje in odgovornosti vsakega posameznika. Frankl (1994a) pravi, da svobodna volja ni samovolja, ampak svoboda vsakega posameznika, da se postavi na stališče do svojih okoliščin. Človek je torej primoran v odločanje, kar poudarjata tudi Jonas (1984) in Ošljaj (2000). Frankl (2006) še pravi, da so smisli in vrednote temelji, ki človeka pripravijo do vsakokratnega delovanja in vedenja. Poudarja tudi, da je treba smisel iskati v doživljajskih vrednotah (npr. doživljanje narave, sočloveka, sebe, umetnosti ...), ustvarjalnih vrednotah (npr. delo) in vrednotah stališč (npr. stališče do bolezni, smrti bližnjih ...). Logoterapija torej ne ponuja odgovora na vprašanje, kakšen mora biti odgovoren odnos do narave. Daje pa nam priporočila, kje lahko poiščemo odgovor. Zavzemamo se torej za razvoj učitelja, ki bi znal načela logoterapije upoštevati – najprej pri sebi in svojih bližnjih, nato pa pri svojem pedagoškem delu.

Z vidika logoterapije je posredovanje »resnic« kot neizpodbitnih dejstev problematično, saj s tem učencu onemogočimo možnost svobodnih stališč in zavedanje odgovornega položaja. Pri naravovarstveni vzgoji in izobraževanju bi bilo treba bolj upoštevati spoznanja različnih znanstvenih disciplin ter jih znati tudi relativizirati. Vzgojno-izobraževalni sistem bi moral učencu ponujati več konkretnih izkušenj, ki bi jih lahko sam povezal z že pridobljenim znanjem (konstruktivistični pristop), s tem pa prispeval k razvoju svoje kritičnosti in odgovornosti. Danes nam primanjkuje priložnosti in časa za doživljanje narave, zato menimo, da je nujno narediti korekcije v vzgojno-izobraževalnem sistemu ter učencem ponuditi več priložnosti za konkretno, izkušnjsko doživljanje narave.

Za razvoj učenčeve odgovornosti do narave je po našem mnenju pomembna tudi učiteljeva avtoriteta in moč njegove osebnosti. Učiteljeva avtoriteta in osebnotni odnos med učiteljem

in učencem je doživljaj, ki lahko predstavlja bogat preplet racionalne in emocionalne komponente kot tudi predpogoj za oblikovanje avtonomne in odgovorne moralnosti. Za uresničevanje doživljajskih vrednot je po mnenju Frankla (1994a) odločilna človekova zmožnost za ljubezen (*homo amans*). V duhovni ljubezni posameznik doživlja sočloveka ali nečloveško entiteto kot nekaj edinstvenega in enkratnega.

V obsežni anketi smo učitelje spraševali o njihovem vzgojno-izobraževalnem delovanju na področju varstva narave. Zanimalo nas je, kako uresničujejo enega temeljnih vzgojno-izobraževalnih ciljev: razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, 1995). Ugotoviti smo želeli, kakšni so njihovi didaktično-metodološki pristopi na področju varstva narave, njihovo delovno zadovoljstvo, predstave o naravi in okolju, stališča, namere in vedenje do narave, ter vrednote in volja do smisla. Z anketo smo želeli dobiti širši vpogled v učiteljevo delovanje na področju naravovarstvene vzgoje in izobraževanja v Sloveniji. V ta namen smo v prvem delu ankete ugotavljali splošno stanje na tem področju, v nadaljevanju ankete pa smo se osredotočili na vrednote učitelja in njihov vpliv na njegov odnos do varstva narave.

V disertaciji stojimo na stališču, da učitelj s svojo osebnostjo in zgledom vpliva na učence, zato je njegov odnos do narave zelo pomemben dejavnik. Učitelj je tisti, ki usmerja razgovor, relativizira argumente, spodbuja kritično razmišljanje, naredi pouk zanimiv itd. On je tisti, ki s pomočjo pedagoškega erosa in splošne moči osebnosti deluje na učence kot njihov vzornik, katerega besede in dejanja so vredna spoštovanja in posnemanja. Anketirani učitelji izražajo pomen svojega osebnega zgleda za ravnanje učencev z mnenji, kot sta:

»Zavedam se, da je najbolj enostavno in najbolj učiti z zgledom;«

»Želim biti otrokom vzgled in se sama odgovorno obnašam do narave.«

Pomen učiteljevega zgleda izven obveznega pouka se nam zdi bolj pomemben na podeželnju, saj učenci in njihovi starši pogosteje srečujejo učitelje tudi izven šole. Čeprav je vsakdo upravičen do zasebnosti, je nevzgojno, če učitelj v svojem zasebnem življenju počne nekaj, kar je nemoralno ali v nasprotju s stališči in držo, ki jo javno zagovarja pred učenci.

Učitelje smo spraševali po okoljevarstvenih in naravovarstvenih vsebinah, ki jih poučujejo. Ugotovili smo, da učitelji najpogosteje poučujejo učence o okoljevarstvenih vsebinah: o zbiranju in recikliranju odpadkov, o nevarnostih onesnaževanja vode, zraka in tal ter o varčevanju z energijo. Veliko manj pozornosti posvečajo naravovarstvenim vsebinam, kot so ogrožene in zavarovane živalske in rastlinske vrste ali zavarovana območja. Učitelji se manj posvečajo naravovarstvenim vsebinam predvsem zato, ker učni načrti v svojih operativnih učnih ciljih teh vsebin po večini ne obravnavajo. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1995) in temeljnih ciljih naravoslovnih predmetov v osnovni šoli se konstantno pojavljajo naravovarstveni ciji, kar pa ne velja kot že rečeno za (konkretne) operativne učne cilje posameznih šolskih predmetov, ki jim mora učitelj pri pouku uresničevati. Poučevanje naravovarstvenih in okoljevarstvenih vsebin je v veliki meri odvisno od starosti učencev oziroma od zahtevnosti vsebin, kar je bilo mogoče pričakovati, saj so naravovarstvene in okoljevarstvene vsebine večinoma kompleksne in tako primernejše za učence v višjih razredih osnovne šole ter dijake. Največ pozornosti naravovarstvenim in okoljevarstvenim vsebinam razumljivo posvečajo učitelji biologije.

Benedict (1991) in Marentič Požarnik (2002) sta mnenja, da je za otroke pomemben predvsem neposreden stik z naravo. Tudi slovenski kurikulum za vrtce (1999) posveča veliko pozornosti pridobivanju izkušenj v naravi. Vzgojitelji skoraj vsak dan hodijo z otroki v naravo, redkeje pa učitelji biologije (nekajkrat letno) in učitelji razrednega pouka (nekajkrat na mesec). Rezultati kažejo, da se pogostost vodenja otrok v naravo ne razlikuje samo glede na stopnjo šolanja, ampak se razlike pojavljajo tudi med samimi učitelji biologije in učitelji razrednega pouka, na kar med drugim vpliva lokacija šole. Učenci v mestnih šolah so bolj prikrajšani za neposredne izkušnje v naravi kot učenci v podeželskih in vaških šolah. Razlogi za razlike so lahko tudi v učiteljevem vrednotenju pomena izletov v naravo ali njegovi sposobnosti vodenja učne ure izven razreda.

Med primeri šolskih aktivnosti, ki razvijajo učenčev odgovoren odnos do narave, je največkrat omenjen pouk v naravi, sledijo pogovor z učenci o naravi, njeni ogroženosti in varstvu, konkretizacija pouka, varčevanje in recikliranje odpadkov ter čiščenje in urejanje okolice. Presenetljivo učitelji biologije ocenjujejo pouk v naravi za manj pomemben kot učitelji razrednega pouka in vzgojitelji. Učiteljem biologije so bolj pomembni pogovori z učenci o

naravi, njeni ogroženosti in varstvu. Marentič Požarnik (2002) pravi, da so pri razvijanju odnosa do narave zlasti pomembne metode in oblike dela, ki aktivirajo učenca. Izkušnjsko učenje, ki ga je začel razvijati Kolb (1984), se kaže kot ena izmed najučinkovitejših metod učenja. Neposredne izkušnje z živalmi, rastlinami in naravo nasploh dajo otroku možnost doživljati naravo. Kroflič (2000), Marentič Požarnik (2002), Zalokar Divjak (1993) in drugi opozarjajo, da se vrednot ne da oblikovati samo z razgovorom o določenih vrednotah, zato nas ta pogled učiteljev biologije preseneča. Menimo, da bi bilo treba stremeti h konkretizaciji pouka, to je k temu, da bi učitelji učence čim pogosteje vodili v naravo, saj bi s tem dosegli tisto, kar smo pojasnjevali že v prvem delu razprave. Kot starši ali učitelji navadno učimo (vzgajamo) otroke tako, kot smo bili sami naučeni. Anketirani učitelji zase ugotavljajo, da je doživljanje narave v otroštvu najpomembneje oblikovalo njihov odnos do narave, zato menimo, da svoje vzorce vedenja in navade prenašajo tudi na svoje otroke in učence. Do enakega zaključka so prišli tudi v sorodnih raziskavah (Bajd in sod., 1997; Chawla, 1998; Palmer in sod., 1998).

Učitelji nimajo občutka, da bi jih dejavniki, kot so pomanjkanje informacij, nesodelovanje staršev, neinteres učencev, pomanjkanje učnih materialov in pripomočkov ..., pretirano ovirali pri doseganju zastavljenega cilja: razvijanje učenčevega odgovornega odnosa do narave. Največ težav učiteljem razrednega pouka in učiteljem biologije povzroča velika količina drugih vzgojno-izobraževalnih vsebin, ki jih morajo obravnavati. Zadovoljstvo z delavnimi pogoji je pomemben dejavnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega delovanja učitelja. Analiza vprašanj o delavnem zadovoljstvu je pokazala, da so preizkušanci najbolj zadovoljni z odnosi s sodelavci, učenci, starši in nadrejenimi. Najmanj pa so zadovoljni s predpisi o pravicah in dolžnostih učencev ter s svojim statusom v družbi. Učiteljevo nezadovoljstvo s statusom ugotavlja tudi Strugar (1998). V zadnjih letih je vse bolj opazen padec veljave poklica učitelja v družbi, kar se najverjetneje kaže tudi v odnosu do tega poklica med mladimi. Menimo, da je trenutno stanje odraz širše krize v vzgoji in izobraževanju. Šola je po našem mnenju preveč storilnostno naravnana in usmerjena k merljivim uspehom. Dodatna težava, ki jo opažamo, je, da imajo učitelji na voljo zgolj administrativne možnosti obvladovanja učencev, ki po izkušnjah učiteljev niso učinkovite. Šolski predpisi so kot kaže preohlapni in učiteljem jemljejo nadzor nad vzgojno-izobraževalnim delovanjem.

Področje varstva narave je interdisciplinarno področje, kjer se že osvojene besede iz naravoslovja in družboslovja pokažejo z novega zornega kota in v novem pomenu. Obstaja torej objektivna nevarnost, da se nasprotja med pomeni besed razvijejo do stopnje konfliktnosti. Na problematičnost uporabe pojmov narava in okolje smo opozarjali že v teoretičnem delu disertacije (Anko, 2000; Palmer in Neal, 1994). Zmeda pri uporabi pojmov je opazna tudi v učnih načrtih nekaterih naravoslovnih predmetov v osnovni šoli, ko ustvarjalci učnih načrtov kot »kompromisno rešitev« uporabljajo oba pojma hkrati. S tem izenačijo trato pred hišo s pragozdom.

Anketirani učitelji besedo »narava« najpogosteje povezujejo z elementi žive in nežive narave (biofizična dimenzija), kot so rastline, živali, gozd, zrak, travnik, voda, zelenje, gore itd. Redkeje omenjajo znanstvene pojme, kot so ekologija, ravnovesje, biodiverziteta, biotop in sožitje. Te pojme večkrat omenjajo učitelji biologije, za kar je lahko vzrok boljša naravoslovna izobrazba. Narava učiteljem predstavlja prostor miru, tišine, sprostitve, lepote, čistosti, svežine, zdravja, veselja, sreče, počitka, uživanja in energije. Narava pomeni učiteljem prostor, kjer se lahko v miru in tišini spočijejo od stresnih dogodkov ter premišlujejo in načrtujejo svoje prihodnje odločitve. Pogosta uporaba besede »čisto« potrjuje ugotovitev Krnela (2005) o podobnosti uporabe pomenov »čisto« in »naravno«. Krnel ugotavlja, da gre za besedi v tesni medsebojni zvezi ali pa se besedi celo zamenjujeta in uporabljata kot sinonima. Učitelji pogosto omenjajo naravo tudi kot pomemben prostor za sprehode, izlete in različne oblike športa in rekreacije.

Učitelji besedo »okolje« najpogosteje povezujejo z antropogenimi okolji, kot so vrt, polje, travnik, park in sadovnjak. Redko omenjajo znanstvene pojme (biodiverziteta, biocenoza, biotop in ekosistem). Učitelji biologije najpogosteje omenjajo znanstvene pojme, kot so ekosistem, biotop, biocenoza in biodiverziteta. Okolje jim pogosto predstavlja kraj bivanja in infrastrukturo (npr. omenjajo mesta, vasi, promet, zgradbe, naselja, ceste in industrijo). Ob besedi »okolje« se učitelji spomnijo tudi na onesnaževanje okolja, smeti, hrup, dim in smog.

Predstave o TNP so največkrat povezane z gorami, rastlinami, živalmi, jezери, gozdom itd. Učitelji še posebej pogosto omenjajo gorske rastline in živali (npr. planika, smreka, triglavska roža, encijan, kozorog, gams, orel). Gre za predstavnike flore in favne, ki zaradi svoje lepote,

redkosti, mitologije ... dajejo območju TNP poseben pečat. Učitelji pogosto omenjajo tudi mir, tišino, lepoto, čistost in neokrnjenost TNP. Ta jim pomeni tudi narodni simbol (npr. Triglav). TNP je zavarovano območje, zato ni presenetljivo, da pogosto omenjajo besedi »zavarovane vrste« in »zavarovano območje«. Omenjajo pa tudi s tem povezane prepovedi, table, »črne« gradnje, čuvaje, predpise in pravila, ki jih doživljajo obiskovalci parka in domačini. Učitelji biologije pogosteje omenjajo pomen varstva narave v TNP kot pa vzgojitelji in razredni učitelji. Omenjene so tudi pomembnejše znamenitosti in ljudje TNP (npr. Triglav, Bohinj, Jakob Aljaž ...). TNP je za učitelje pomembno rekreacijsko območje, predvsem za pohodništvo in zimske športe.

Primerjava predstav o naravi, okolju in TNP je pokazala, da imajo učitelji podobne predstave o naravi in TNP. Doživljajo ju kot prostor, kjer je moč zaznavati odsotnost človeka in njegove dejavnosti. Okolje pa dojemajo kot prostor, ki je pretežno podrejen človekovim interesom. Ugotovitve so skladne z rezultati raziskave Flogaitisa in Agelidoua (2003). Lahko bi rekli, da je koncept »okolja« razumljen kot tisto, kar obdaja posameznika v njegovi neposredni bližini in istočasno nanj tudi deluje s svojo prisotnostjo in dejavnostjo. Koncept »narave« pa je razumljen kot prostor, na katerega naj človek direktno ne bi vplival oziroma imel nad njim nadzora. S to opredelitvijo konceptov »narave« in »okolja« bi lahko dodobra opredelili tudi razliko med okoljevarstvom in naravovarstvom. Po našem mnenju gre predvsem za razliko v odnosu do prostora, ki ga en ali drugi koncept obsega. Temu primerni so tudi znanstveno raziskovalni pristopi varstva okolja oziroma varstva narave. Pri varstvu okolja gre po našem prepričanju predvsem za potrebo po »popravljanju« in »izboljševanju« prostora v katerem živimo, z namenom, da si izboljšamo kakovost življenja. Pri varstvu narave pa so v ospredju moralno-etična izhodišča človekove relacije do nečloveškega (do vseh entitet), s katerimi sobivamo in ki ima vrednost sama po sebi (intrinzično vrednost). Pri naravovarstvu je v ospredju človekov odnos do narave na zavedni in nezavedni ravni (gre torej za kulturni problem). To dokazujejo tudi izjave učiteljev, kot:

»Od malega živim sredi narave in sem tesno povezana z njo.«

»Čutim ljubezen do narave.«

»Vedno sem se imela zelo lepo v naravi in se imam še vedno. V naravi zdaj iščem tudi tišino, mir, sprostitvev po glasni službi.«

V **hipotezi 1** smo predpostavljali, da imajo učitelji biologije pretežno znanstveno-formalne predstave, učitelji razrednega pouka in vzgojitelji pa osebno-doživljajske predstave o naravi. Iz predstav je razvidno, da imajo učitelji biologije bolj znanstven in formalen pristop do narave. Bolj poudarjajo biofizično dimenzijo narave kot pa svojo osebnodoživljajsko vpetost v naravo (redkeje vidijo naravo kot prostor za doživljanje miru, počitka, sreče, zdravja ...). Ker gre za kvalitativne rezultate in ker razlike v deležih odgovorov po posameznih skupinah anketirancev niso velike, ne moremo potrditi ali ovreči hipoteze 1.

Palmer (1993;1994) in Palmer s sod. (1998) ugotavljajo, da so doživljanje narave, šolanje in zgled vzornikov najpomembnejši dejavniki, ki vplivajo na učiteljev odnos do narave. Bajdova (1997) ugotavlja, da slovenski učitelji naravoslovnih predmetov svoj odnos do narave najbolj pripisujejo pozitivnemu zgledu staršev, doživljanju onesnaževanja narave in šele nato izkušnjam iz otroštva. V naši raziskavi učitelji svoj odnos do narave najbolj pripisujejo preživljanju otroštva v naravi, kateremu sledi vzor staršev in starih staršev. Šele na 4. do 5. mesto uvrščajo doživljanje onesnaževanja narave. Doživljanje narave je po mnenju Frankla eden najboljših načinov, kako osmisлити svoje življenje. Narava naj bi otrokom pomagala spoznavati smiselnost lepote življenja ter oblikovati osebnost. Nekaterim učiteljem je narava pomagala premagati osebne stiske in bolezni.

Kaplan (1995) ugotavlja, da vsaka dovolj intenzivna, stresna in dolga naloga (tudi če gre za prijetno nalogo) lahko postopoma pripelje posameznika do upada in izgube pozornosti. Za oddih od neposredne pozornosti je potrebno nekaj, kar je samo po sebi privlačno in ne zahteva našega pretiranega napora. Raziskave (npr. Kaplan, 1995; Kahn, 2001) ugotavljajo, da ima narava obilo privlačnih objektov (npr. oblaki, mavrica, sončni zahod, zvezde, luna ...), ki brez veliko truda pridobijo našo pozornost. V naravi se počutijo prijetno, lahko se spočijejo in »napolnijo z energijo«. Iz predstav o naravi in Triglavskem narodnem parku je razvidno, da učitelje zelo privlači voda, reke, potoki, jezera, drevesa, gozdovi, ptice, gore, šumenje listja itd. Prijetni občutki ugodja in zdravilen učinek narave, ki jih ljudje občutimo, so dokumentirani tudi v raziskavah Ulricha s sodelavci (1991) in Kahna (2001). V **hipotezi 4** smo predpostavljali, da se učitelji, ki pogosteje preživljajo svoj prosti čas v naravi, pozitivneje in odgovorneje vedejo do narave. Iz rezultatov je razvidno, da so učitelji, ki pogosteje obiskujejo naravo, bolj pripravljeni varovati naravo in se odgovorneje obnašajo do nje.

Analiza učiteljevih stališč do narave kaže na neskladja med učiteljevimi splošnimi in konkretnimi stališči do narave. Večina jih enači pravice rastlin in živali s človeškimi pravicami ter ima naravo za intrinzično vrednoto. Pri konkretnjših trditvah (odnos do polharstva in sokolarstva, nabiranja gob in gozdnih sadežev na zavarovanih območjih ...) pa se izkaže, da njihova biocentrična orientacija ni tako očitna. Ugotavljamo, da učitelji večinoma soglašajo z omejevanjem človekove gospodarske rasti ter ne verjamejo v vsemogočni napredek človeštva. Izražajo tudi svojo pripravljenost aktivno varovati naravo, podpisati peticijo o varstvu narave, varčevati z energijo, ločeno zbirati odpadke ter se udeležiti seminarja o varstvu narave. Manj pa so učitelji pripravljeni prispevati denar za varstvo narave ali sodelovati v naravovarstveni organizaciji.

Iz analize odgovorov o dejanskem vedenju do narave je razvidno, da učitelji neradi prispevajo denar za varstvo narave. Redko podpisujejo naravovarstvene peticije, za kar je lahko vzrok tudi majhno število le-teh. Malo je tudi takih učiteljev, ki so se v zadnjih petih letih udeležili seminarja o naravovarstveni ali okoljevarstveni problematiki. V zadnjih petih letih so se v povprečju udeležili ene ali dveh akcij za varstvo narave. Redko se tudi odločajo zamenjati avtomobil za javno prevozno sredstvo ali kolo. Zelo pogosto pa varčujejo z energijo in ločeno zbirajo odpadke.

Opažamo tudi razlike med vzgojitelji, učitelji razrednega pouka in učitelji biologije v stališčih, vedenjskih namerah in vedenju do narave. V **hipotezi 2** smo predvidevali, da učitelji biologije kljub svoji boljši naravoslovni (in naravovarstveni) izobrazbi nimajo pozitivnejšega odnosa do narave. Analiza je pokazala nasprotno. Učitelji biologije se odgovorneje obnašajo do narave. Iz tega sklepamo, da izobraženost o naravi in njenem varstvu lahko pozitivno vpliva na odnos do narave. S tem zavračamo prvotno hipotezo. Odgovornejši odnos učiteljev biologije je lahko tudi rezultat zanimanja za naravo, ki je nenazadnje morda vplival tudi na izbiro študija biologije. V prid temu govorijo odgovori anketiranih učiteljev, katerim je narava v otroštvu najpomembnejši dejavnik pri oblikovanju odnosa do narave.

Iz primerjave nekaterih vedenjskih namer in vedenja je bilo moč razbrati, da obstajajo nekatera neskladja v odgovorih učiteljev. Med anketiranimi učitelji je npr. velika

pripravljenost za naravovarstvene in okoljevarstvene akcije, ki pa jih kot kaže dejansko ne prakticirajo v tolikšnem številu. Učitelji so načeloma pripravljeni podpisati peticijo, malo pa se jih dejansko izpostavi s podpisom. V **hipotezi 3** smo predpostavljali, da večja zaskrbljenost za naravo in bolj naravovarstvena stališča niso v tesni povezavi s posameznikovim dejanskim vedenjem do narave. Analiza rezultatov potrjuje zastavljeno hipotezo. Kaže se namreč razkorak med učiteljevimi stališči in dejanskim vedenjem do narave, kar ugotavljajo tudi drugi raziskovalci (prim. Ajzen, 1991; Kirn, 2004).

Da bi premostili opisani razkorak, ki lahko postavlja pod vprašaj zmožnost učiteljev biti učencem zgled, smo pozornost posvetili vrednotam učitelja. Iz učiteljevega vzora otrok ali mladostnik najbolj doživlja tisto, kar učitelj kot osebnost predstavlja in ne toliko tisto, kar uči (Dewey, 1910; Kroflič, 2000; Sivek, 2002; Zalokar Divjak, 1993, 1996). Vrednote so generalna pojmovanja in prepričanja o pojavih, h katerim si prizadevamo in ki nam zato predstavljajo neke vrste cilje oziroma ideale (Musek, 2000). S pomočjo rezultatov Muskove lestvice vrednot ugotavljamo, da je za učitelje najpomembnejša vrednota *zdravje*. Učitelji so med najpomembnejše vrednote uvrstili še *družinsko srečo*, *ljubezen do otrok*, *razumevanje s partnerjem*, *mir na svetu*, *ljubezen* in *poštenost*. Rezultati so primerljivi z medkulturno (Slovenija, Japonska) raziskavo vrednot (Pergar Kuščer, 1998). V raziskavi Kuščer Pergerjeve (1998) anketirani japonski in slovenski študenti nekoliko višje vrednotijo le pomen *ljubezni*, *svobode* in *prijateljstva*. Predvidevamo, da je to posledica dejstva, da gre za študentsko populacijo, ki ji vrednote, kot so družinska sreča in ljubezen do otrok, ne pomenijo toliko kot starejši populaciji. Najnižjo oceno pomembnosti ima vrednota *politična uspešnost*, ki ji po nizkih povprečnih ocenah sledijo vrednote *prekašanje in preseganje drugih*, *slava in občudovanje*, *vera v Boga* ter *denar in imetje*. Daleč najbolj je razpršena ocena pri vrednoti *vera v Boga*. Verujoči polagajo vrednoti zelo velik pomen, neverni pa najnižjo oceno. Tudi Kuščer Pergerjeva (1998) ugotavlja, da imajo najnižje ocene vrednote *politična uspešnost*, *prekašanje in preseganje drugih*, *slava in občudovanje* ter *vera v Boga*. Primerjava ocen pomembnosti vrednote *sožitje z naravo* in vrednote *napredek človeštva* kaže, da je učiteljem pomembnejša vrednota *sožitje z naravo*. Primerjava vrednotnih usmeritev učiteljev je pokazala, da učitelji najvišje ocenjujejo zblíževalne, demokratsko-societalne, tradicionalne in samouresničitvene vrednotne usmeritve. Učiteljem so torej pomembne vrednote, povezane z moralnimi normami, dolžnostmi, osebno in duhovno rastjo, uresničevanjem in transcendenco.

Pokazale so se tudi nekatere razlike v vrednotnih usmeritvah med vzgojitelji, učitelji razrednega pouka in učitelji biologije. Opazna je predvsem razlika v religiozni usmeritvi, kjer vzgojitelji višje ocenjujejo njen pomen kot pa učitelji, kar je skladno z ugotovitvami iz literature (Musek, 2000), kjer smo zasledili, da izobrazba vpliva na religiozno usmeritev. To bi lahko pojasnilo razlike, saj imajo vzgojitelji v primerjavi z učitelji biologije in učitelji razrednega pouka v povprečju nižjo izobrazbo.

Naš osrednji cilj disertacije je bil ugotoviti, kako vrednote oziroma vrednotne usmeritve učitelja vplivajo na njegov odnos do narave. Pregled objav je pokazal, da na pozitivna stališča do narave in ekocentrično orientacijo ljudi vplivajo vrednotne usmeritve: univerzalizem (pozitivno), moč (negativno) in tradicija (negativno). Nasprotno pa na antropocentrično orientacijo ljudi vplivajo vrednotne usmeritve: dobrohotnost (negativno), moč (pozitivno), tradicija (pozitivno) in varnost (pozitivno) (Schultz in Zelezny, 1999). Karp (1996) in Schultz s sodelavci (2005) ugotavljajo šibko pozitivno korelacijo med vrednotami dimenzije samopreseganja in vedenjem do narave. Vpliv vrednot je bil preučevan s pomočjo Schwartzove lestvice (1992), ki izpostavi deset motivacijskih tipov.

V naši disertaciji smo uporabili Muskovo lestvico vrednot (1993-1994), ki je po svoji zgradbi podobna Schwartzovi lestvici. Musek izpostavi 11 vrednotnih usmeritev, katerih vpliv smo preučevali. V **hipotezi 5** smo predpostavljali, da učiteljeve vrednotne usmeritve vplivajo na njegov odnos do narave. Iz analize rezultatov je razvidno, da so stališča do narave v statistično pomembni (pozitivni) korelaciji z zbliževalno-družinsko vrednotno usmeritvijo, demokratično-societalno vrednotno usmeritvijo, spoznavno vrednotno usmeritvijo in religiozno vrednotno usmeritvijo. Iz rezultatov je razvidno, da omenjene vrednotne usmeritve pozitivno vplivajo na stališča do narave. Vedenjske namere do narave so v statistično pomembni (pozitivni) korelaciji z demokratično-societalno vrednotno usmeritvijo, tradicionalno vrednotno usmeritvijo, spoznavno vrednotno usmeritvijo ($\rho = 0,20$), kulturno vrednotno usmeritvijo, aktualizacijsko vrednotno usmeritvijo in religiozno vrednotno usmeritvijo. Na vedenje do narave statistično pomembno (pozitivno) vplivajo patriotska vrednotna usmeritev, zbliževalno-družinska vrednotna usmeritev, demokratično-societalna vrednotna usmeritev, tradicionalna vrednotna usmeritev, spoznavna vrednotna usmeritev, kulturna vrednotna usmeritev in aktualizacijska vrednotna usmeritev. Rezultati so primerljivi z

rezultati raziskav Karpa (1996) in Schultza s sodelavci (2005), ki ugotavljajo pozitivno korelacijo med vrednotami dimenzije samotranscendence (samopreseganja) in vedenjem do narave. Na učiteljev odnos do narave vplivajo (pozitivno) vrednotne usmeritve, ki so v običajnih presojah ljudi vrednote splošne veljave, moralnih norm, osebne in duhovne rasti ter samotranscendence. Frankl (1994a) pravi, da je lastnost človeškega bivanja, da presega samega sebe in da teži k smiselnemu udejanjanju vrednot. Preseganje samega sebe je temeljno antropološko stanje stvari, kjer »človeškost zmeraj kaže sama čezse naprej na nekaj, kar ni spet ona sama – na nekaj ali na nekoga: na smisel, ki ga izpolnjuje človek, ali na sočlovekovo bivanje, ki ga tam sreča« (Frankl, 1994b: 169). Gre za vrednote samopreseganja oziroma samotranscendence, ki jih srečamo tudi v Schwartzovi lestvici (1992) in dokazano je, da pozitivno vplivajo na stališča ter na vedenje do narave (Karp, 1996; Schultz in sod., 2005).

Franklove logoterapija se je uveljavila tudi na podlagi empiričnih raziskav, ki temeljijo predvsem na logoterapevtskih testih. Analiza PIL-testa (Crumbaugh in Maholick, 1964) je pokazala, da je povprečna ocena preizkušanih učiteljev 113,5 točke. Ocena je povprečna za normalno populacijo in primerljiva z ugotovitvami avtorjev PIL-testa (Crumbaugh in Maholick, 1964; Crumbaugh, 1968). Med posameznimi skupinami učiteljev dosegajo najvišjo povprečno oceno testa učitelji razrednega pouka. Analiza korelacij je pokazala, da imajo pozitivnejši odnos do narave učitelji, ki doživljajo svoje življenje kot smiselno. Osmišljenost življenja torej pozitivno vpliva na stališča, vedenjske namere in dejansko vedenje do narave. S tem potrjujemo tisti del hipoteze 5, ki pravi, da učiteljevo doživljanje smisla življenja vpliva na njegov odnos do varstva narave. Volja do smisla pozitivno vpliva tudi na pogostost preživljanja prostega časa v naravi in delavno zadovoljstvo učiteljev. Učitelji z osmišljenim življenjem se lažje spoprijemajo s težavami, ki jih pestijo pri vzgojno-izobraževalnem delu in v življenju nasploh.

6.2 SKLEPI

V uvodni opredelitvi problema smo izpostavili mnenja številnih avtorjev in organizacij, da ljudje s svojim ravnanjem ogrožamo nosilno sposobnost našega planeta. V disertaciji smo se spraševali, kako lahko z vzgojo in izobraževanjem spreminjamo človekov odnos do narave. Izpostavili smo vlogo osebnosti učiteljev, ki bi morali v procesu poučevanja učencem razvijati odgovoren odnos do narave. S pomočjo implementacije temeljnih načel Franklove logoterapije smo oblikovali glavne zahteve, ki bi jih moral učitelj upoštevati v procesu razvijanja učenčevega avtonomnega, kritičnega in odgovornega odnosa do narave. Logoterapija ni sistem, ki bi človeku narekoval, kaj je smiselna ali odgovorna odločitev. Logoterapija človeku le pomaga odkrivati smiselne možnosti, ki jih posamezniku določa vsak trenutek v življenju. Lahko nam pove kje iskati, toda tisto glavno – iskanje, pa je domena svobodne volje vsakega posameznika. Logoterapija torej ne ponuja odgovora na vprašanje, kakšen bi moral biti odgovoren odnos do narave. Daje pa nam priporočila, kje lahko posameznik poišče ta odgovor. Poleg zahteve po konkretnem, avtonomnem doživljanju narave, je pomembno priporočilo učiteljeva avtoriteta in moč njegove osebnosti. Iz slednjega izhaja, da je zelo pomemben učiteljev odnos do narave, ki, hote ali nehote, vpliva na učence.

Osrednji raziskovalni problem, ki smo ga v disertaciji raziskovali, je učiteljevo vzgojno-izobraževalno delovanje na področju varstva narave. Zanimalo nas je, kakšen pomen imajo učiteljeve vrednote za njegovo vzgojno-izobraževalno delovanje na področju varstva narave oziroma vpliv vrednot na njegov odnos do narave. Gre za dokaj novo področje raziskovanja, ki se je razmahnilo v devetdesetih letih preteklega stoletja z uporabo Schwartzove lestvice vrednot (1992). V pregledu objav ugotavljamo, da na vrednotne usmeritve vplivajo na stališča ljudi do narave (prim. Schultz in Zelezny, 1999), medtem ko je korelacija med vrednotami in vedenjem do narave šibka (prim. Karp, 1996; Schultz s sodelavci, 2005).

Empirična raziskava je uspela potrditi našo temeljno hipotezo o vplivu vrednot na odnos do narave. Orientiranost k moralnim vrednotam ter vrednotam duhovne rasti in samotranscendence je v pozitivni korelaciji z odgovornejšim obnašanjem do narave, vendar so korelacije večinoma šibke. V šibki pozitivni korelaciji sta tudi volja do smisla in odgovorno obnašanje do narave. S tem smo potrdili, da Franklov koncept volje do smisla, ki naj bi bila

osnovna potreba na duhovni ravni človekove svobodne in odgovorne biti, vpliva na učiteljev odnos do narave. Učitelj, ki doživlja svoje življenje kot smiselno, odkriva smisle in uresničuje vrednote izven sebe. Preko nekoga ali nečesa (npr. narave) lahko uresničuje smiselne naloge ter s tem oblikuje smisel svojega življenja. To zmožnost izstopanja izven sebe imenuje Frankl preseganje samega sebe ali samotranscendenca.

V raziskavi tudi ugotavljamo, da učitelji dojemajo okolje kot prostor, ki je pretežno podrejen človekovim interesom. Naravo pa kot prostor, kjer ni moč opaziti vplivov človeka in njegove dejavnosti. Lahko bi rekli, da je koncept »okolja« razumljen kot tisto, kar obdaja posameznika v njegovi neposredni bližini ter istočasno nanj tudi deluje s svojo prisotnostjo in dejavnostjo. Koncept »narave« pa je razumljen kot prostor, na katerega naj človek direktno ne bi vplival oziroma imel nad njim nadzor.

Ugotavljamo, da stališča učiteljev ne napovedujejo njihovega dejanskega vedenja do narave. Stališča napovedujejo vedenjske namere do narave. Te pa napovedujejo vedenje do narave.

Konkretno izkušnjsko učenje, pogovor z učenci o naravi in njenem varstvu ter osebni zgled učitelja so najpogostejše omenjeni primeri šolskih aktivnosti pomembnih za razvoj učenčeve odgovornosti do narave. Najpomembnejše učiteljeve osebne izkušnje, ki vplivajo na oblikovanje odnosa do narave, sta doživljanje narave in zgled staršev, sorodnikov in učiteljev. Navedena mnenja učiteljev so konsistentna z glavnimi zahtevami, ki smo jih, na podlagi temeljnih načel logoterapije, izpostavili kot najpomembnejše v procesu razvijanja učenčeve avtonomnosti, kritičnosti in odgovornosti do narave.

Učiteljeva pogostost zahajanja v naravo je tudi v pozitivni korelaciji z doživljanjem življenjskega smisla. To potrjuje, da je narava pomembna doživljajska vrednota, ki posamezniku pomaga pri osmišljanju življenja. Nenazadnje, volja do smisla pozitivno vpliva tudi na delavno zadovoljstvo učiteljev. Učitelji z osmišljenim življenjem svojo delovno situacijo (materialni pogoji dela, status v družbi, odnosi z učenci, sodelavci, nadrejenimi ...) lažje premagujejo, so zadovoljnejši in bolj motivirani za delo.

V disertaciji je bila prvič uporabljena Muskova lestvica vrednot (1993-1994) za ugotavljanje povezanosti vrednotnih usmeritev z odnosom do narave. Disertacija predstavlja tudi prvo obsežnejšo empirično raziskavo o vplivih vrednotnih usmeritev učitelja na njegov odnos do narave v Sloveniji. Povsem nov in edinstven prispevek prinaša teoretična in praktična vpeljava logoterapije na področje naravovarstvene vzgoje in izobraževanja.

Disertacija je pokazala, da vzgoja in izobraževanje na področju varstva narave potrebuje odgovorne učitelje, ki znajo s svojim zgledom in močjo svoje osebnosti pozitivno vplivati na učence ter njihov odnos do narave. Za dosego tega cilja je verjetno potrebno še več pozornosti posvečati permanentnemu izobraževanju učiteljev, ki ne bi imelo za cilj samo posodabljanje in poglobljanje njihovega znanja, ampak predvsem njihovo osebno rast.

7 POVZETEK (SUMMARY)

7.1 POVZETEK

V disertaciji smo se ukvarjali z vedno bolj pomembno in aktualno temo, t.j. z odnosom človeka do narave. V uvodni opredelitvi problema smo izpostavili mnenja številnih avtorjev in organizacij, da ljudje s svojim ravnanjem ogrožamo nosilno sposobnost našega planeta. Ukrepi kot so npr. visoke kazni za onesnaževanje narave, subvencioniranje »zelene energije«, proizvodnja energetske varčnih strojev, cenejši javni promet itd., zmanjšujejo naše pritiske na naravo. Vsi navedeni ukrepi so dobrodošli in učinkoviti dokler trajajo, vendar ne spreminjajo samega mišljenja ljudi o naravi.

V razpravi ugotavljamo, da je vsakršna avtoriteta, antropocentrična ali biocentrična, lahko nevarna za človekovo svobodo in njegovo odgovornost do narave. V pričujočem delu se zavzemamo za družbo svobodnih in odgovornih posameznikov, ki bodo s svojim aktivnim delovanjem vplivali na politiko in ekonomijo družbe. Odgovornost do narave bi po Jonasu mora temeljiti na naši vednosti in volji, da se med alternativni možnosti odgovorno odločimo. Menimo, da vzgoja in izobraževanje igra pomembno vlogo v procesu spreminjanja etične držbe ljudi do narave. Združeni narodi so obdobje med letom 2005 in 2014 razglasili za desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (Decade of Education for Sustainable Development) in s tem poudarili, kako pomembno je danes to vprašanje v svetu. Učiteljem nalaga, da v procesu vzgoje in izobraževanja učencem razvijajo pozitiven in odgovoren odnos do narave.

S pomočjo implementacije temeljnih načel Franklove logoterapije smo oblikovali glavne postavke, ki jih mora učitelj upoštevati v procesu razvijanja učenčevega avtonomnega, kritičnega in odgovornega odnosa do narave. Poleg zahteve po konkretnem, avtonomnem doživljanju narave, je najpomembnejša zahteva po učiteljevi avtoriteti in moči njegove osebnosti. Iz tega izhaja, da je učiteljev odnos do narave lahko pomembno vpliva na učence.

V raziskavi smo anketirane vzgojitelje, učitelje razrednega pouka in učitelje biologije, spraševali po njihovem vzgojno–izobraževalnem delovanju na področju varstva narave in njihovem odnosu do narave. Zanimale so nas njihove predstave in odnos do narave, delovno

zadovoljstvo, vzgojno-izobraževalno delovanje, vrednote in volja do smisla. Osrednji cilj raziskave je bil ugotoviti, kako učiteljeve vrednote in volja do smisla vplivajo na njihov odnos do narave.

Izvedli smo pisno anketo med slovenskimi vzgojitelji, učitelji razrednega pouka in učitelji biologije. Za merjenje vrednot in nadaljnje ugotavljanje usmeritev smo uporabili Muskovovo lestvico vrednot (1993). Za merjenje volje do smisla anketiranih pa smo uporabili lestvico za merjenje stališč ali PIL-test (Crumbaugh in Maholick, 1964).

Potrdili smo našo osrednjo hipotezo, da vrednote učiteljev vplivajo na njihovo obnašanje do narave. Orientiranost k moralnim vrednotam ter vrednotam duhovne rasti in samotranscendence (preseganja samega sebe) je v pozitivni korelaciji z odgovornejšim obnašanjem do narave. V pozitivni korelaciji sta tudi volja do smisla in odgovorno obnašanje do narave. S tem smo uspeli potrditi Franklov koncept volje do smisla, ki naj bi bil osnovna potreba na duhovni ravni človekove svobodne in odgovorne biti. Tak človek naj bi odkrival smisle in uresničeval vrednote izven sebe. Preko nekoga ali nečesa (npr. narave) lahko uresničuje smiselne naloge, ter s tem oblikuje smisel svojega življenja. To zmožnost izstopanja izven sebe imenuje Frankl preseganje samega sebe ali samotranscendenca, ki se je v naši raziskavi pokazala kot vplivna (pozitivno) vrednotna orientacija pri napovedovanju odgovornega obnašanja do narave pri učiteljih.

V raziskavi tudi ugotavljamo, da učitelji dojemajo okolje kot prostor, ki je pretežno podrejen človekovim interesom. Naravo pa kot prostor, kjer je moč zaznati odsotnost človeka in njegove dejavnosti. Menimo, da imajo anketirani učitelji biologije, zaradi svoje boljše naravoslovne izobraženosti, pozitivnejši odnos do narave, kot razredni učitelji.

Ugotavljamo tudi, da stališča učiteljev ne napovedujejo njihovega dejanskega vedenja do narave. Stališča napovedujejo vedenjske namere do narave. Te pa napovedujejo vedenje do narave.

Konkretno izkušnjsko učenje, pogovor z učenci o naravi in njenem varstvu ter osebni zgled učitelja so najpogostejše omenjeni primeri, kako je potrebno razvijati učenčevo odgovornost do

narave. Najpomembnejše izkušnje učiteljev, ki naj bi vplivale na njihov odnos do narave, so: konkretno doživljanje narave ter zgled staršev, sorodnikov, prijateljev. Mnenja učiteljev so torej konsistentna z glavnimi zahtevami, ki smo jih, na podlagi načel logoterapije, izpostavili kot najpomembnejše v procesu razvijanja učenčeve avtonomnosti, kritičnosti in odgovornosti do narave.

Učitelji, ki pogosteje obiskujejo/zahajajo v naravo se odgovorneje obnašajo do narave. Učiteljeva pogostost zahajanja v naravo je v pozitivni korelaciji z doživljanjem življenjskega smisla. Kaže torej, da je narava pomembna doživljajska vrednota, ki posamezniku pomaga pri osmišljanju življenja.

Nenazadnje, volja do smisla pozitivno vpliva tudi na delavno zadovoljstvo učiteljev. Učitelji z osmišljenim življenjem svojo delovno situacijo (materialni pogoji dela, status v družbi, odnosi z učenci, sodelavci, nadrejenimi ...) lažje premagujejo, bolj so zadovoljni in motivirani za delo.

Za vzgojo in izobraževanje na področju varstva narave bi potemtakem potrebovali odgovorne učitelje, ki bi znali s svojim zgledom in močjo svoje osebnosti pozitivno vplivati na učence ter njihov odnos do narave. Za dosego tega cilja bi bilo potrebno več pozornosti posvečati permanentnemu izobraževanju učiteljev, ki ne bi imelo za cilj samo posodabljanje in poglobljanje njihovega znanja, ampak predvsem njihovo osebno rast.

7.2 SUMMARY

The doctoral dissertation deals with an increasingly important and topical issue – the relationship between human and nature. In today's world we are dealing with many environmental problems. Many environmentalists and environmental organizations started to realize the magnitude of this threat to the global environment. There are many ways of dealing with environmental problems. Measures like heavy fines, the use of energy-efficient appliances, economic benefits of the sustainable use of land, supporting the use of public transport and so on, efficiently reduce the negative human effects on nature. These measures usually last until some kind of economical or social benefit is achieved for an individual.

The discussion argues that radical anthropocentrism and biocentrism (deep ecology) are dead ends in finding the sustainability for the future. Sustainable way of living can be achieved only through critical thinking and individual responsibility. It is important to raise environmental awareness in our society and consequently influence governmental politics. Environmental responsibility must be based on our knowledge and will. Education plays an important role in the process of changing the human relationship towards nature. The UN's declaration of a Decade of Education for Sustainable Development in 2005 is clearly a big step in encouraging sustainability in our society and also a big step in stressing the importance of sustainable education. The teacher is an important role model in students' lives. Teacher's personality affects the attitude of the student. They are responsible for the development of the student's responsibility towards nature.

Some of the basic principles of Viktor E. Frankl's logotherapy were implemented to the process of the student's development of an autonomous, critical and responsible relationship towards nature. Together with the experiential learning about nature, the teacher's personality was found to be the most important factor, or to be more precise, their conservational attitudes and behaviours that intentionally or unintentionally influence the students' attitudes and behaviours towards nature.

An investigation of teachers' work in conservational education was carried out. The main goal was to examine the significance of values and the will to meaning for the development of the educator's concern for nature conservation.

The work carried out was methodologically based on empirical research. A survey research was conducted with a sample of 341 preschool, primary school and biology teachers from Slovenia. A written questionnaire was used to measure their concepts about nature, their attitudes, behavioural intentions and behaviour towards nature, job satisfaction, educational work, values and the will to meaning. The Purpose in Life Test (PIL-test) (Crumbaugh, Maholick, 1964) and Musek scale of values (Musek, 1993) were used to measure the teachers' will to meaning and value orientations.

One of the conclusions was that greater personal meaning in life was significantly associated with higher concern for nature conservation. On the basis of this empirical finding the power of Frankl's "will to meaning" can be confirmed. He said that the will to meaning can be the primary motivational force in someone's life. He also said that responsible human beings make their decisions on the basis of their values and unique meanings. The life of a responsible human being is oriented to somebody or something (for example, nature) outside him/her-self. Frankl called this human ability self-transcendence and saw it as a way of finding personal meaning. The key empirical conclusion is that teachers' values influence their behaviour regarding nature conservation. Higher concern for nature conservation was significantly related to their values of self-transcendence and moral norms.

Teachers understood the word environment as a place meant for human use, and the word nature as a place where humans are not present. Biology teachers are more environmentally concerned for nature than other teachers taking part in the research.

A gap between the teachers' attitudes and behaviours towards nature was identified. Attitudes predict behavioural intentions and behavioural intentions predict real behaviour. However, there is no direct link between attitudes and the real behaviour towards nature.

Concrete experiential learning, conversation about nature and a good example set by the teacher are, by their standards, the most important factors in achieving the goal (the development of the student's responsibility towards nature).

In the development of their concern for nature the most important factors are experiencing nature in childhood and a good example set by their parents and grandparents. These statements are consistent with the principles implemented by logotherapy and are considered important in the process of developing critical and responsible relationship towards nature.

Teachers that visit natural sites more often have a higher concern for the environment. Teachers that spend time outdoors more often find their lives more meaningful. This is a proof that experiential values (for example, nature) help a person find his or her meaning in life.

Nevertheless, the will to meaning has a positive influence on their job satisfaction. Those with higher personal meaning find their working environment more satisfactory and are more motivated to work. Educational work in nature conservation demands autonomous, critical and responsible teachers. Therefore, the future of teacher education should not rest on formal education alone, but also on informal education focused on personal growth.

8 VIRI

- 1) 75 let Spomenice Odseka za varstvo prirode in prirodnih spomenikov. 1995. Skoberne P. (ur.) Ljubljana, Uprava Republike Slovenije za varstvo narave: 34 str.
- 2) Agelidou E., Balafoutas G., Flogaitis E. 2000. Schematisation of concepts: a teaching strategy for environmental education, implementation in a water module third grade students in junior high school. *Environmental Education Research*, 6, 3: 223-243
- 3) Ajzen I., Fishbein M. 1980. Understanding attitudes and predicting social behaviour. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall: 195 str.
- 4) Ajzen I., Fishbein M. 1977. Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84: 888-918
- 5) Ajzen I. 1991. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50: 179-211
- 6) Ali I. 2002. Kenyan Children's ideas about parks and wildlife. *Environmental Education Research*, 8, 4: 439-462
- 7) Anko B. 2001. Nekaj predpostavk za uspešno okoljsko vzgojo v osnovni šoli. V: Zbornik študijske skupine za okoljsko vzgojo. Naji M.(ur.). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo: 11-27
- 8) Anko B. 2000. Program varstva okolja in okoljska vzgoja. *Okoljska vzgoja v šoli*, 2, 2: 5-9
- 9) Babbie E. 1998. The practice of social research. 8th ed. Belmont, Wadsworth Publishing Company: 66 str.
- 10) Bajd B., Palmer J., Suggate J. 1997. Vplivi, pomembni za ekološko osveščenost učiteljev naravoslovja. *Educa*, 7, 1/2 : 19-30
- 11) Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. 1995. Krek J.(ur.). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport: 343 str.
- 12) Bell P. A., Green T. C., Fisher J. D., Baum A. 2001. Environmental psychology. Fifth edition. Belmont, Wadsworth Group/Thomson Learning: 621 str.
- 13) Benedict F. 1991. Introduction. V: Environmental education for our common future, a handbook for teachers in Europe. Benedict F. (ur.) UNESCO- UNEP. Oslo, Norwegian University Press: 26
- 14) Bookchin M. 1990. Remaking society: pathways to a green future. Boston, South End Press: 220 str.
- 15) Brajša P. 1995. Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor, Doba: 159 str.

- 16) Bulka R. P. 1979. The quest for ultimate meaning: principles and applications of logotherapy. Foreword by Victor Frankl. New York, Philosophical Library.
- 17) Catton R. W. 1987. Zmogljivost okolja in meje svobode. *Teorija in Praksa*, 24, 3/4: 491-505
- 18) Chalier C. 1989. *L'Alliance avec la nature*. Paris, Cerf.
- 19) Chawla L. 1998. Significant life experiences revisited: a review of research on sources of pro-environmental sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29, 3 :11-21
- 20) Chawla L. 1999. Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31, 1 : 15-26
- 21) Crumbaugh J. C., Maholick L. T. 1964. An experimental study existetialism: the psihometric approach to Frankl's concept to noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20: 200-214
- 22) Crumbaugh J. C. 1968. Cross Validation of Purpose-in-life Test Based on Frankl's Concepts. *Journal of Individual Psychology*, 24: 74-81
- 23) De Klerk, J. J. 2001. Motivation to work, work commitment and man's will to meaning. University of Pretoria, Faculty of Economic and Management Sciences: 304 str.
- 24) Debats D. L. 1996. Meaning in life: An investigation of significant commitments in life. *Journal of Humanistic Psychology*, 39: 30-58
- 25) Descartes R. 1957. Razprava o metodi: kako pravilno voditi razum ter v znanosti iskati resnico: pravila kako naravnati umske znanosti. Ljubljana, Slovenska matica: 382str.
- 26) Dewey J. 1997. *How we think*. Boston, Mass, DC Heath & Co.: 224 str.
- 27) Diekmann A., Franzen A. 1999. The wealth of nations. *Environment and Behavior*, 31, 4: 540-549
- 28) Ditt K. 2000. The perception and conservation of nature in the Third Reich. *Planning Perspectives*, 15: 161-187
- 29) Dunlap R. E., Van Liere K. D. 1978. The Nnew environmental paradigm: a propost measuring instrument and preliminary results. *Journal of Environmental Education*, 9: 10-19
- 30) Dunlap R. E., Catton Jr. W. R. 1994. *Toward an ecological sociologi*. V.: *Ecology Society and the Quality of Social Life*. W.V. D'Antonio, M.Sasaki, Y.Yonebayashi (Eds.). New Brunswick NJ: 11-31 str.
- 31) Dunlap R. E., Van Liere K. D., Mertig A. G., Jones R. E. 1992. Measuring endorsment of the new ecological paradigm: revised NEP scale. The annual meeting of the Rural Sociological Society, The Pennsylvania State University, State College.

- 32) Dunlap, R. E., Kent D. Van Liere, A. G. Mertig and R. E. Jones. 2000. "Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale." *Journal of Social Issues*, 56: 425-442
- 33) Eko šola kot način življenja
<http://www.eko-sola.si> (1.12.2005)
- 34) Eko vrtec kot način življenja
http://www2.arnes.si/~opvbistrica/projekti/eko_sola/eko_sola-bilten.html (1.12.2005)
- 35) Engler B. 2003. *Personality theories: an introduction*. 6th ed. Boston, New York, Houghton Mifflin: 564 str.
- 36) Fajfar S. 1998. Ribniška Ekošola uspešno uresničuje svoj program. *Delo*, 40, 72: 5
- 37) Ferry L. 1998. *Novi ekološki red: drevo, žival in človek*. Ljubljana, Krtina: 194 str.
- 38) Fizzoti, E. 2002. *Logoterapia per tutti*. Catanzaro, Rubbettino: 266 str.
- 39) Flogaitis E., Agelidou E. 2003. Kindergarten teachers conceptions about nature and the environment. *Environmental Education Research*, 9, 4: 462-478
- 40) Florian V., Snowden L.R. 1989. Fear of personal death and positive life regard: a study of different ethnic and religious affiliated American college students. *Journal of cross-Cultural Psychology*, 1: 64-79
- 41) Fortner R. W., Mayer V. J. 1991. Repeated measures of students' marine and Great Lakes awareness. *The Journal of Environmental Education*, 23,1 : 30-35
- 42) Frankl V. E. 1989. *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*. London, Hodder&Stoughton: 137 str.
- 43) Frankl V. E. 1994a. *Volja do smisla: osnove in raba logoterapije*. Celje, Mohorjeva družba: 173 str.
- 44) Frankl V. E. 1994b. *Zdravnik in duša*. Celje, Mohorjeva družba: 316 str.
- 45) Frankl V. E. 2006. *Človek pred vprašanjem o smislu: izbor iz zbranega dela*. Ljubljana, Pasadena: 242 str.
- 46) Freud S. 2000. *Očrt psihoanalize*. Ljubljana, Društvo za teoretsko psihoanalizo: 110 str.
- 47) Froggio G. 1995. *Alla ricerca di un significato della vita. Psicologia, psicoanalisi, psichiatria (III). Logoterapia*. Roma: Dante Alighieri.
- 48) Fromm E. 2004. *Imeti ali biti*. Ljubljana, Vale-Novak: 138 str.
- 49) Fukkink R. G. 2005. Deriving word meaning from written kontekst: a process analysis. *Learning and Instruction*, 15: 23-43
- 50) Fürst M., Halmer N. 1996. *Filozofija*. Ljubljana, DZS: 198 str.

- 51) Giglioti L. M. 1994. Environmental issues: Cornell students' willingness to take action. *The Journal of Environmental Education*, 25, 1: 34-42
- 52) Giglioti L. M. 1992. Environmental attitudes: 20 years of change. *The Journal of Environmental Education*, 22, 1: 26-32
- 53) Gil-Perez D., Vilches A., Eduards M., Pralia J., Larques L., Oliveria T. 2003. A proposal to Enrich Teachers' Perception of the State of the World: first results. *Environmental Education Research* 9, 1: 67-90
- 54) Gough A. 2002. Mutualism: a different agenda for environmental and science education. *International Journal of Science Education*, 24, 11: 1201-1215
- 55) Greisch J. 1993. »Služabniki in talci narave«? Narava kot predmet naše odgovornosti. V: *Personalizem in odmevi na Slovenskem*. Ljubljana, Društvo 2000: 385-413
- 56) Hardin G. J. 1977. *The limits of altruism: an ecologist's view of survival*. Bloomington, Indiana University Press: 339 str.
- 57) Harlow L. L., Newcomb M. D., Bentler P. M. 1986. Depression, selfderogation, substance use and suicide ideation: lacko of purpose in life as mediational factor. *Journal of Clinical Psychology*, 45: 5-21
- 58) Heidegger M. 2001. Physis – narava, o njenem bistvu in pojmu. *Phainomena*, 10: 35-36: 77-130
- 59) Heidegger M. 1997. Eksistencializem. *Phainomena*, 6, 21/22: 313-315
- 60) Heidegger M. 1995. *Uvod v Metafiziko*. Ljubljana, Slovenska Matica: 215 str.
- 61) Horvat L. 1987. *Razvojna psihologija*. Ljubljana, DZS: 263 str.
- 62) Hribar T. 1991. *Tragična etika svetosti*. Ljubljana, Slovenska matica: 350 str.
- 63) Inglehart R. 1997. *Modernization and Postmodernization*. Princeton, Princeton University Press: 453 str.
- 64) Jager J. 1999. Global environmental change: chalanges for the social sciences. V: *World Social Science Report 1999*. Paris, UNESCO: 294-305
- 65) Jerman I., Štern A. 1999. *Evolucija s teoretično biologijo*. Ljubljana, ŠOU, Študentska založba, 143 str.
- 66) Jonas H. 1984. *The imperative of responsibility: in search of an ethics for the technological age*. Chicago, University of Chicago Press: 255 str.
- 67) Jung C. 2003. *Človek in njegovi simboli*. Ljubljana, Mladinska knjiga, 324 str.
- 68) Jurin R. R., Fortner R. W. 2002. Symbolic beliefs as barriers to responsible environmental behavior. *Environmental Education Research*, 8, 4 : 373-394

- 69) Kahn P. H. 2001. The Human relationship with nature: development and culture. Massachusetts, Institute of Technology: 281 str.
- 70) Karp, D. G. 1996. Values and their effect on pro-environmental behaviour. *Environment and Behaviour*, 28: 111-133
- 71) Kavčič I. 2003. Vrednotenje okoljske vzgoje v domovih Centra šolskih in obšolskih dejavnosti: magistrsko delo. (Ljubljana, Univerza v Ljubljani Biotehniška fakulteta). Ljubljana, samozal: 100 str.
- 72) Keenan K. 1995. Kako motiviramo. Ljubljana, Mladinska knjiga: 85 str.
- 73) Kempton W., Boster J., Hartley J. 1995. Environmental values and in American culture. Cambridge, MIT Press.
- 74) Khalid T. 2003. Pre-service highschool teachers' perceptions of three environmental phenomena. *Environmental Education Research*, 9, 1: 35-50
- 75) Kierkegaard S. 1998. Pojem tesnobe. Ljubljana, Slovenska matica: 294 str.
- 76) Kirn A. 2004. Narava-družba-ekološka zavest. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede: 349 str.
- 77) Kirn A. 2003. Ekološka/okoljska zavest Slovencev na pragu tretjega tisočletja. *Teorija in praksa*, 40, 1, 17-36
- 78) Kirn A. 1992. Ekološka (okoljska) etika. Maribor, Abram : 43 str.
- 79) Kollmuss A., Agyeman J. 2002. Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? *Environmental Education Research*, 8, 3 : 239-260
- 80) Komat A. 2005. Simbiotski človek. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo*, 33, 219: 63-90
- 81) Kornhauser A. 1996. Ustvariti priložnosti. V: Učenje: skriti zaklad: poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje: pripravljeno za UNESCO. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport: 207-212
- 82) Kos D. 2004. »Tri ravni trajnostnega razvoja«. *Teorija in praksa*, 41,1/2: 332-339
- 83) Kos D. 2002. Praktična sociologija za načrtovalce in urejevalce prostora. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede: 168 str.
- 84) Košmelj K. 2001. Uporabna statistika. Ljubljana, Biotehniška fakulteta: 249 str.
- 85) Kovač E. 1993. Zaveza z naravo. Maribor, Zbornik Dom in svet, 6: 21-28
- 86) Kovač E. 2000. Etika in vzgoja. *Sodobna pedagogika*, 1: 52-62

- 87) Kranjc A. 1982. Izobraževanje v funkciji razvoja ali prehod od kvantitativnih h kvalitativnim spremembam. *Sodobna pedagogika*, 38,3/4: 113-130
- 88) Krasko G. L. 2004. This unbearable boredom of being: a crisis of meaning in America. New York, iUniverse: 274 str.
- 89) Kristan S. 1998. Šola v naravi. Radovljica, Didakta: 210 str.
- 90) Krnel D. 2005. Razumevanje besed, pojmov, procesov in problemov pri okoljski vzgoji. *Okoljska vzgoja v šoli*, 7, 1: 41-42
- 91) Kroflič R. 2000. Naravne meje vzgoje v javni šoli (Kaj je vzgoja in kaj ni?). *Sodobna pedagogika*, 51, 1: 28-40
- 92) Kurikulum za vrtce
http://www.mszs.si/slo/solstvo/os/pdf/vrtci_kur.pdf (12.12.2005)
- 93) Kuščer Pergar, M. 1998. Medkulturne razlike v vrednotah in vrednotnih usmeritvah študentov: doktorska disertacija. (Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Odd. Za psihologijo). Ljubljana, samozal.: 193 str.
- 94) Okoljski pojavi in pojmi: okoljsko izrazje v slovenskem in tujih jezikih z vsebinskimi pojasnili. Lah A. (ur.) 2002. Ljubljana : Svet za varstvo okolja Republike Slovenije, 2002
- 95) Lamovec T., Musek J., Pečjak V. 1975. Teorije osebnosti. Ljubljana, Cankarjeva založba: 546 str.
- 96) Lang J. 1999/2000. Tracing changes in teacher environmental education understanding, *Australian Journal of Environmental Education*, 15, 16 : 59-67
- 97) Lehmann J. 1999. Befunde empirischer Forschung zu Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Opladen, Leske und Budrich.
- 98) Leopold A. 1987. A Sandy County almanac. New York, Oxford University Press: 256 str.
- 99) Leopold A. 1933. The conservation ethic. *Journal of Forestry*, 21: 634-643
- 100) Lesar I. 2002. Med iskanjem in izbiro smisla: vpliv Franklove teorije smisla na vzgojno teorijo in prakso. Ljubljana, Inštitut za psihologijo osebnosti: 249 str.
- 101) Lindstrom M., Johnsson P. 2003. Environmental concern, self-concept and defence style: a study of the Agenda 21 process in Swedish municipality. *Environmental Education Research*, 9, 1: 52-66
- 102) Littledyke M. 2004. Primary children's views on science and environmental issues: examples of environmental cognitive and moral development. *Environmental Education Research*, 10, 2: 217-235

- 103) Loughland T., Reid A., Petocz P. 2002. Young people's conceptions of environment: a phenomenographic analysis. *Environmental Education Research*, 8, 2: 187-197
- 104) Lovelock J. E. 1994. Gaja: nov pogled na življenje na zemlji. Ljubljana, Cankarjeva založba: 139 str.
- 105) Lukas E. 1993. Logo-test. Test za meritev »izpolnitve notranjega smisla« in »eksistencialne frustracije«. Wien, Verlag Deuticke.
- 106) Lukas E. 1986. Meaningful living: a logotherapy guide to health. New York, Grove Press.
- 107) Mackey B. G., Lesslie R. G., Lindnmayer H. A., Nix H. A., Incoll R. D. 1998. The role of wilderness in nature conservation. Canberra, The Australian National University: 63 str.
- 108) Malnar B. 2002. Ekološke orientacije-trajne vrednote ali prehodni preplahi? *Družboslovne razprave*, 18, 39/40: 11-34
- 109) Markus T. 2004. Ekološka etika – razvoj, možnosti, omejitve. *Socijalna ekologija*, 13, 1: 1-25
- 110) Marentič-Požarnik B. 2005. Okoljska vzgoja ali vzgoja za trajnostni razvoj. *Okoljska vzgoja v šoli*, 7, 1: 4-6
- 111) Marentič-Požarnik B. 1998. Okoljske vrednote in šola, okoljsko vzgojo v učne načrte! *Okolje, revija za ekološka vprašanja*, 4, 3/4: 20-25
- 112) Marentič-Požarnik B. 1996. Okoljska vzgoja kot področje razvijanja (eko)sistemskega mišljenja, vrednostne presoje in odgovornega ravnanja. V: Zbornik posvetovanj: varstvo narave – predstavitev in primerjava nemških in slovenskih izkušenj ter okoljska vzgoja in izobraževanje - pot k spremembam, 8. 3. 1996. Ljubljana, Ministrstvo RS za okolje in prostor, Uprava RS za varstvo narave: 89-96
- 113) Marentič-Požarnik B., Anko B. 1994. Okoljska (ekološka) vzgoja kot nepogrešljiva sestavina varstva okolja. V: *Okolje v Sloveniji*. Lah A. (ur.) Ljubljana, Tehniška založba Slovenije: 67-81
- 114) Marentič-Požarnik B., Artač B. 1993. Okolje in šolske iniciative: zgodba nekega projekta. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport : 328 str.
- 115) McDonald H. P. 2004. John Dewey and environmental philosophy. New York, State University of New York Press: 227 str.
- 116) Medpredmetna komisija za okoljsko vzgojo. 1997. Okoljska vzgoja kot medpredmetno področje v programih osnovne in srednjih šol (osnutek za obravnavo na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje). Ljubljana, Zavod RS za šolstvo: 27 str.

- 117) Medpredmetna komisija za okoljsko vzgojo. 1999. Učni načrt za izbirni predmet Okoljska vzgoja I, II, III, sprejet na 28. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo: 24 str.
- 118) Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 1996. Izhodišča kurikularne prenove. http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/arhiv_vsebinske_prenove/izhodišca/spremembe.asp#ogrozenost (5.8.2003)
- 119) Ministry of Education. 1994. The implementation of the environment and school initiatives project in Finland : report 62. Helsinki, National Board of Education. Opentushallitus: 62 str.
- 120) Moomal Z. 1999. The relationship between meaning in life and mental well-being. South African Journal of Psychology, 29: 42-49
- 121) Musek J. 2000. Nova psihološka teorija vrednot. Ljubljana, Educy: 417 str.
- 122) Musek J. 1997. Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana, Educy: 282 str.
- 123) Musek J. 1993a. Osebnost in vrednote. Ljubljana, Educy: 418 str.
- 124) Musek J. 1993b. Values and value orientations in the background of European cultural traditions. Anthropos, International Issue: 272-280
- 125) Naglič S. 2006. Okoljska pismenost, ozaveščenost in odgovorno ravnanje: magistrsko delo. (Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta). Ljubljana, samozal.: 142 str.
- 126) Naess A. 1984. »A defence of the deep ecology movement«. Environmental Ethics, 6: 270 str.
- 127) Newhouse, N. 1991. Implications of attitude and behavior research for environmental conservation. The Journal of Environmental Education, 22, 1: 26-32
- 128) Novak M. 2001. Pomen okoljske vzgoje v II. triletnju osnovne šole. Okoljska vzgoja v šoli, 3, 1/2: 148-149
- 129) Öhman A., Flykt A., Esteves A. 2001. Emotion drives attention: detecting the snake in the grass. Journal of experimental psychology: general, 130,3: 466-478
- 130) Omladič L. 2006. Siva ekologija. Predavanje. Ljubljana, Delavsko-pukerska univerza, 12.1.2006.
- 131) Omladič L. 1998. Ekološka filozofija in epistemološka zmeda nove dobe. V: Ferry L. Novi ekološki red : drevo, žival in človek. Ljubljana, Krtina: 163-190
- 132) Orr D. 2001. Foreword. V: Sterling S. Sustainable education. Devon, Green Books: 7-9
- 133) Ošlaj B. 2000. Človek in narava: osnove diaforične etike narave. Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče: 261 str.

- 134) Otto R. 1993. Sveto: o iracionalnem v ideji božjega in njegovem razmerju do racionalnega. Ljubljana, Nova Revija: 252 str.
- 135) Oulton C.R., Scott W.A.H. 1995. The environmentally educated teacher an exploration of the implications of UNESCO-UNEP's ideas for pre-service teacher education programmes. *Environmental Education Research*, 1, 2: 159-167
- 136) Owens S. 2000. Engaging the public: information and deliberation in environmental policy. *Environment and Planning A*, 32: 1141-1148
- 137) Palmer J. 1993. Development of concern for the environment and formative experiences of educators. *Journal of Environmental Education*, 24, 3: 26-30
- 138) Palmer J., Neal P. 1994. The handbook of environmental education.. London, New York, Routledge: 267 str.
- 139) Palmer J., Bajd B., Mati D. 1998. Significant influences on the development of adults' environmental awareness in the UK, Slovenia and Greece. *Environmental Education Research*, 4, 4 : 429-444
- 140) Pavšer N. 2002. Pobude in zgledi ekošol v Sloveniji. V: Izobraževanje o okolju za okolje prihodnosti. A.Lah (ur.). Ljubljana, Svet za varstvo okolja Republike Slovenije: 74-78
- 141) Perenič I. 1993. Ekološka ali okoljska vzgoja, to ni več vprašanje. Vzgoja in izobraževanje, 24, 4: IV-VI
- 142) Pergar Kuščer M. 1998. Medkulturne razlike v vrednotah in vrednotnih usmeritvah študentov: doktorska disertacija. (Ljubljana, Univerza v Ljubljani, FF, Oddelek za psihologijo). Ljubljana, samozal.: 193 str.
- 143) Pogačnik V. 1997. Lestvice delovne motivacije. Ljubljana, Produktivnost.
- 144) Pogačnik V. 1999. Medosebni odnosi, organizacijska kultura in delavno zadovoljstvo. *Industrijska demokracija*, 12, 3: 3-5
- 145) Pogačnik V. 2000. Uporaba Lestvice delavnega zadovoljstva v slovenskih podjetjih. *Psihološka obzorja*, 9, 4: 105-114
- 146) Pogačnik V. 2002. Pojmovanje in struktura osebnih vrednot. *Psihološka obzorja*, 11, 1: 31-50
- 147) Polak A. 1996. Subjektivne teorije učiteljev in študentov pedagoških smeri glede na smer izobrazbe in pedagoške izkušnje: magistrsko delo. (Ljubljana, Univerza v Ljubljani, FF, Oddelek za psihologijo). Ljubljana, samozal.: 301 str.
- 148) Preuss S. 1991. Umweltkatastrophe Mensch. Ueber unsere Grenzen und Moeglichkeiten, oekologisch bewusst zu handeln. Heidelberg, Roland Asanger Verlag.

- 149) Plut D. 2002. Izobraževanje o okolju za okolje prihodnosti.: vzgoja in izobraževanje za naravo in okolje. V: Izobraževanje o okolju za okolje prihodnosti (Zbirka Usklajeno in sonaravno, 9).. Ljubljana, Svet za varstvo okolja RS: 8-12
- 150) Plut D. 2004. Zeleni Planet?: Prebivalstvo, energija in okolje v 21.stoletju. Radovljica, Didakta: 239 str.
- 151) Pšunder M. 1999. Nekaj vidikov učiteljeve uspešnosti. V: Vzgoja in izobraževanje danes – za danes in jutri. B. Kožun, M. Kramar (ur.). Ljubljana, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije: 71-82
- 152) Radovan M. 2001. Kaj določa naše vedenje. Psihološka obzorja, 10, 2: 101-112
- 153) Ramovš J. 2002. Logoterapija in antropohigiiena
<http://marela.uni-lj.si/skzp/sreclanje> (2.3.2003)
- 154) Ramovš J. 1990. Doživljanje temeljno človekovo duhovno dogajanje. Ljubljana, Založništvo slovenske knjige: 211 str.
- 155) Ranchiere J. 2006. Nevedni učitelj. Pet lekcij o intelektualni emancipaciji. Ljubljana, Zavod EN-KNAP: 122 str.
- 156) Razdevšek Pučko C. 1992. Izobraževanje učiteljev v obdobju globalnih sprememb: 39. skupščina ICET – mednarodnega svet ao izobraževanju z apoučevanje. Vzgoja in izobraževanje, 23, 6: 55-58
- 157) Reker G. T. 1994. Logotherapy and logotherapy: chalanges, oportunities, and some empirical findings. The International Forum for Logotherapy, 17: 47-55
- 158) Resman M. 2000. Šola in skupnost kot dejavnik vzgoje. Sodobna pedagogika, 51, 5: 122-141
- 159) Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personal and Social Psychology, 69: 719-727
- 160) Rokeach M. 1973. The nature of human values. New York, The Free Press.
- 161) Sagadin J. 1993. Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera. Sodobna pedagogika, 44, 3/4: 115-123
- 162) Sato M., James P. 1999. »Nature« and »environment« as percieved by university students and their supervisors, International Journal of Environmental Education and Information, 18, 2: 165-172
- 163) Schultz P. W., Gouveia V. V., Cameron D. L., Tankha G., Schmuck P., Franek M. 2005. Journal of cross-cultural psychology, 36, 4: 457-475
- 164) Schultz P. W., Zelezny L. 1999. Values as predictors of environmental attitudes: evidence for consistency across 14 countries. Journal of Environmental Psychology, 19: 255-265

- 165) Schwartz S.H., Bilsky W. 1987. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 3: 550-562
- 166) Schwartz S.H. 1992. Universals in the content and structure of values: teoretical advances and empirical tests in 20 countries. V: *Advances in Eksperimental Social Psychology*. Zanna M. P.(ur.). San Diego, Academic Press: 1-65
- 167) Schwartz S. H. Bilsky W. 1994. Values and personality. *European Journal of Personality*, 8: 163-181
- 168) Serres M. 1995. *The natural contract*. Michigan, The University of Michigan Press: 191 str.
- 169) Shotland R. L., Berger W. G. 1970. Behavioural validation of several values from the Rokeach value scale as an index of honesty. *Journal of Applied Psychology*, 54: 433-435
- 170) Singer P. 1991. *Animal liberation*. New York, Avon Books: 320 str.
- 171) Sivek D. 2002. Environmental sensitivity among Wisconsin High School Students. *Environmental Education Research*, 8, 2 : 155-170
- 172) Skoberne P. 2001. Varstvo narave v Sloveniji. *Glasnik Unesco*, 32, 67: 55-59
- 173) Stables A., Scott W. 2002. The quest for holism in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 8, 1: 53-60
- 174) Stern P, Dietz T., Kalof L.Guagnano G. A. 1995. Values, beliefs and proenvironmental action: attitude formation toward emergent attitude objects. *Journal of Applied Social Psychology*, 25: 1611-1636
- 175) Stern P, Dietz T. 1994. The value basis of environmental concern. *Journal of Social Issues*, 56: 121-145
- 176) Stern P, Dietz T., Kalof L. 1993. Value orientations, gender and environmental concern. *Environment and behaviour*, 25: 322-348
- 177) Strugar V. 1998. Učitelj o družbenem položaju šolstva. *Pedagoška obzorja*, 13, 1/2: 44-50
- 178) Summers M., Kruger C., Childs A. 2001. Understanding the science of environmental issues: development of a subject knowledge guide for primary teacher education. *International journal of Science Education*, 23, 1 :33-53
- 179) Šorgo A. in sod. 2002. *Okoljska vzgoja: učbenik za izbirni predmet v 7., 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole, učbenik okoljske vzgoje kot medpredmetnega področja*. Maribor, Sterling S. 2001. *Sustainable education*. Devon, Green Books: 94 str.
- 180) Štuhec I. 1995. *Živali in vzgoja otrok: seminar Etologija vedenja otrok in hišnih ljubljencev*. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.

- 181) Tavčar R. 2005. Okoljska vzgoja mladih: diplomsko delo. (Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede). Ljubljana, samozal.:60 str.
- 182) Taylor W. P. 1983. In defense of biocentrism. *Environmental Ethics*, 5, 3: 237-243
- 183) Thiele, L. P. 1999. *Environmentalism for a New Millennium*. New York, Oxford University Press: 302 str.
- 184) Thompson S., Barton M. 1994. Ecocentric and antropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14: 149-157
- 185) Trstenjak A., Ramovš J.1994. Strokovni izrazi v logoterapiji. V: Frankl V. E. Volja do smisla. Celje, Mohorjeva družba: 173 str.
- 186) Trstenjak A. 1992. *Pet velikih*. Ljubljana, Slovenska matica: 286 str.
- 187) Trstenjak A. 1971. *Oris sodobne psihologije*. Maribor, Obzorja: 656 str.
- 188) Udal R. 1999. Predgovor. V: Adler A. Smisel življenja: o psihologiji razvoja osebnosti. Ljubljana, založba Sophia: 7-11
- 189) Ule M. 2004. *Socialna Psihologija*. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede: 453 str.
- 190) UN Decade of Education for Sustainable Development.
http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/decade/uncomESD_FS.htm (3.4.2006)
- 191) UNICEF – United Nations Environment Programme, 1990. *Children and the environment: the state of the environment*. New York: United Nations Children's found : 73 str.
- 192) Ulrich R. S. 1995. Biophilia and the conservation ethic. V: *The biophilia hypothesis*. Kellert S. R., Wilson E. O. (ur.). Washington D. C., Island Press: 73-173
- 193) Verčkovnik T., Glažar S. A., Ferbar J. 2000. Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Naravoslovje 6. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo: 36 str.
- 194) Zadnikar D. 1995. Problem racionalnosti pri Jurgenu Habermasu: doktorska disertacija. (Ljubljana, Filozofska fakulteta). Ljubljana, samozal.: 217 str.
- 195) Zalokar Divjak Z. 1993. Osebnost vzgojitelja z vidika logoterapije: doktorska disertacija. (Univerza v Ljubljani Filozofska fakulteta). Ljubljana, samozal.: 122 str.
- 196) Zalokar Divjak Z. 1996. Vzgoja JE...NI znanost. Ljubljana, Educy, 167 str.
- 197) Zalokar Divjak Z. 1996. Antropološka osnova vzgoje z vidika Franklove logoterapije. *Pedagoška obzorja*, 5/6: 279-284
- 198) Zalokar Divjak Z. 1997. Urejenost osebnosti vzgojitelja kot svoboda in odgovornost posameznika. *Psihološka obzorja*, 4: 95-106

- 199) Zalokar Divjak Z. 1998. Vzgoja za smisel življenja. Ljubljana, Educy: 150 str.
- 200) Zelezny L. C. 1991. Education interventions that improve environmental behaviors: a meta analysis. The Journal of Environmental Education, 31, 1 : 5-14
- 201) Zika S., Chamberlain K. 1992. On the relationship between meaning in life and psychological well-being. British Journal of Psychology, 83: 133-146

PRILOGE

PRILOGA A

Spoštovani! Vljudno vas prosimo, da iskreno odgovarjate na zastavljena vprašanja in trditve. Že vnaprej se vam zahvaljujemo za sodelovanje.

Anketo smo pripravili: izr.prof.dr. Drago Kos, doc.dr. Zdenka Zalokar Divjak in Gregor Torkar.

1.	Spol:	
	a. M	b. Ž
2.	Starost:	
	a. do 30 let	e. od 45 do 50 let
	b. od 30 do 35 let	f. od 50 do 55 let
	c. od 35 do 40 let	g. od 55 do 60 let
	d. od 40 do 45 let	h. 60 let in več
3.	Stopnja izobrazbe:	
	a. srednja izobrazba	d. univerzitetna izobrazba
	b. višja strokovna izobrazba	e. magisterij
	c. visoka strokovna izobrazba	f. doktorat
4.	Poklic:	
	a. vzgojitelj/-ica	
	b. profesor/-ica (ali učitelj/-ica) razrednega pouka	
	c. profesor/-ica (ali učitelj/-ica) biologije z vezavo	
	d. drugo: _____	
5.	Koliko let že opravljate zgoraj navedeni poklic?	
	a. do 10 let	
	b. od 10 do 20 let	
	c. od 20 do 30 let	
	d. 30 let in več	
6.	V katerih razredih trenutno poučujete? (Obkrožite ustrezno.)	
	Vrtec:	PV
	Osemletka:	1 2 3 4 5 6 7 8
	Devetletka:	1 2 3 4 5 6 7 8 9
	Drugo: _____	
7.	Ali je vzgojno-izobraževalna institucija, kjer ste zaposleni, vključena v projekt eko šola (ali eko vrtec)?	
	a. da	
	b. ne	
	c. ne vem	
8.	Kako veliko je naselje, v katerem živite?	
	a. Živim v hiši na samem, zaselku oziroma manjši vasi.	
	b. Živim v vasi oziroma kraju, ki ima od 200 do 500 prebivalcev.	
	c. Živim v vasi, kraju (s šolo, trgovino, pošto) oziroma trgu, ki ima od 500 do 1000 prebivalcev.	
	d. Živim v kraju, ki ima od 1000 do 2000 prebivalcev.	
	e. Živim v kraju, ki ima od 2000 do 4000 prebivalcev.	
	f. Živim v kraju, ki ima od 4000 do 10000 prebivalcev.	
	g. Živim v kraju, ki ima od 10000 do 50000 prebivalcev.	
	h. Živim v kraju, ki ima več kot 50000 prebivalcev (Ljubljana, Maribor).	

9. Napišite do 10 asociacij na besedno zvezo »Triglavski narodni park«.

10. Napišite do 10 asociacij na besedo »narava«.

11. Napišite do 10 asociacij na besedo »okolje«.

12. Kateri dogodki in življenjske izkušnje so vplivali na vaš odnos do narave?

13. Kolikokrat ste bili v zadnjem tednu v naravi (na sprehodu, rekreaciji ...)?

- a. 6- in večkrat
- b. 4–5 krat
- c. 2–3 krat
- d. 1-krat
- e. nikoli

14. Ali menite, da pri svojem pedagoškem delu razvijate učencev pozitiven in odgovoren odnos do narave?

a. DA; pojasnite, kako (navedite primere):

- b. NE
- c. NE VEM

15. Kaj vas pri razvijanju otrokovega pozitivnega in odgovornega odnosa do narave najbolj ovira (možnih je več odgovorov)?

- Nimam dovolj znanja in informacij.
- Starši ne sodelujejo pri tem.
- Otroci niso zainteresirani.
- Na razpolago imam premalo dobrih učnih materialov in pripomočkov.
- Posvečati se moram preveliki količini drugih vsebin, ki jih je potrebno pri pouku obravnavati.
- Okoljevarstvena in naravovarstvena vprašanja so preveč sporna, polemična.
- drugo _____
- Nič me ne ovira pri razvijanju otrokovega učenčevega odnosa do narave

16. Katere našteje vsebine poučujete pri pouku? (Možnih je več odgovorov.)

- varčevanje z energijo
- ogrožene in zavarovane vrste
- segrevanje ozračja
- ozonska luknja
- zavarovana območja (narodni, regijski, krajinski parki, rezervati ...)
- zbiranje in sortiranje odpadkov
- onesnaževanje vode
- onesnaževanje zraka
- onesnaževanje tal
- kisel dež
- nič od naštetega
- drugo: _____

17. Kako pogosto peljete skupino otrok v naravo (v gozd, na travnik, na morsko obalo, v gore ...) z namenom, da bi otroci spoznavali življenje v naravi in razvijali svoj odnos do nje?

- | | |
|------------------------|----------------------|
| a. vsak dan | f. 5 do 6-krat letno |
| b. nekajkrat na teden | g. 3 do 4-krat letno |
| c. 1-krat tedensko | h. 1 do 2-krat letno |
| d. 2 do 3-krat mesečno | i. nikoli |
| e. 1-krat mesečno | |

18. Odgovorite na naslednja vprašanja. Uporabite lestvico od 1 do 5. Ocena 1 pomeni, da ste povsem nezadovoljni, ocena 5 pa, da ste zelo zadovoljni. Če se ne morete odločiti, obkrožite številko 9. V vsaki vrstici obkrožite samo eno številko.

povsem nezadovoljen		1	2	3	4	5	zelo zadovoljen		9 ne vem
Koliko ste zadovoljni z/s:									
1	statusom učitelja v družbi	1	2	3	4	5	9		
2	materialnimi pogoji dela (učilnice, učna sredstva)	1	2	3	4	5	9		
3	odnosi z učenci/otroki	1	2	3	4	5	9		
4	odnosi s sodelavci	1	2	3	4	5	9		
5	odnosi z nadrejenimi	1	2	3	4	5	9		
6	odnosi s starši	1	2	3	4	5	9		
7	možnostjo napredovanja v poklicu	1	2	3	4	5	9		
8	cilji in vsebino učnih načrtov	1	2	3	4	5	9		
9	višino osebnega dohodka	1	2	3	4	5	9		
10	predpisi, ki urejajo pravice in dolžnosti učencev	1	2	3	4	5	9		

19. Kako ste vi osebno **v zadnjih treh letih** prispevali k varovanju narave? Na črto vpišite, **KOLIKOKRAT** ste opravljali našete aktivnosti.

Ocene:	0 – nikoli	1 – enkrat,	2– dvakrat,	3– tri in večkrat
--------	------------	-------------	-------------	-------------------

K varovanju narave sem prispeval/-a:

- _____ z denarnim prispevkom za varovanje narave
- _____ s prostovoljnim sodelovanjem v akcijah (delovne akcije, raziskovalno delo ...)
- _____ s podpisom peticije, ki se zavzema za varovanje narave
- _____ z udeležbo na seminarju z naravovarstveno ali okoljevarstveno vsebino
- _____ drugo: _____

20. Kako ste vi osebno **v zadnjih treh letih** prispevali k varovanju narave? Na črto napišite, **KAKO POGOSTO** ste z naštetimi aktivnostmi prispevali k varovanju narave.

Ocene:	0 – nikoli	1 – včasih	2– pogosto	3– vedno
--------	------------	------------	------------	----------

K varovanju narave sem prispeval/-a:

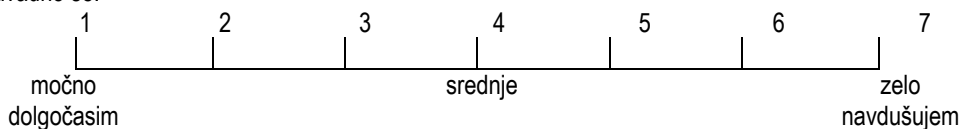
- _____ z omejevanjem uporabe osebnega avtomobila ter pogostejšim posluževanjem javnih prevoznih sredstev, kolesa in s hojo
- _____ s kupovanjem energetsko varčnih žarnic
- _____ z izbiranjem izdelkov in embalaž, ki jih je mogoče ponovno napolniti
- _____ z ločenim zbiranjem papirja, stekla in drugih odpadkov v gospodinjstvu
- _____ s prebiranjem etikete na izdelkih, da se prepričam, če so izdelki naravi prijazni
- _____ z varčevanjem pri porabi električne energije
- _____ drugo: _____

21. Obkrožite oziroma navedite ovire, ki vam onemogočajo večje posvečanje varovanju narave (možnih je več odgovorov)?

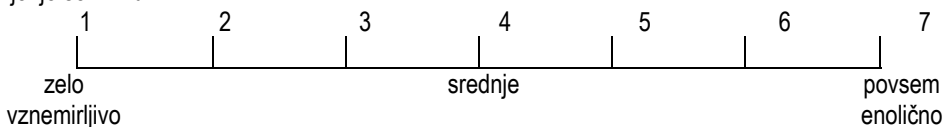
- a. Varovanje narave me ne zanima.
- b. Primanjkuje mi časa.
- c. Primanjkuje mi denarja.
- d. Primanjkuje mi znanja in informacij
- e. Nihče v družbi nima pravega posluha za varstvo narave.
- f. Neučinkovitost služb (organizacij), ki se ukvarjajo z varstvom narave.
- g. Dovolj se posvečam varovanju narave.
- h. Nič me ne ovira pri varovanju narave.
- i. Ne vem.
- j. drugo: _____

(PIL– test Pri vsaki od trditev obkrožite številko, ki je za vas najustreznejša. 1 in 7 prestavljata ekstreme, 4 pa je nevtralna vrednost. Slednjo skušajte uporabljati čim manj.

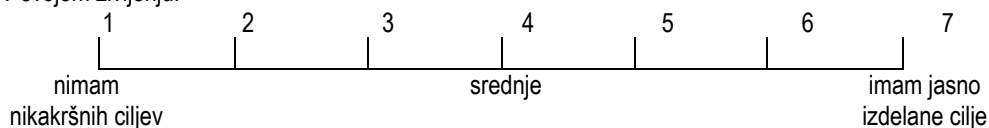
22. Navadno se:



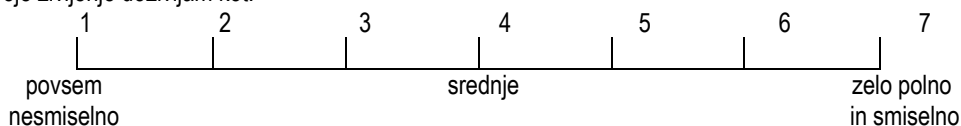
23. Življenje se mi zdi:



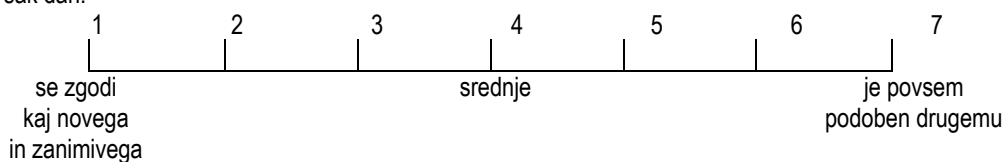
24. V svojem življenju:



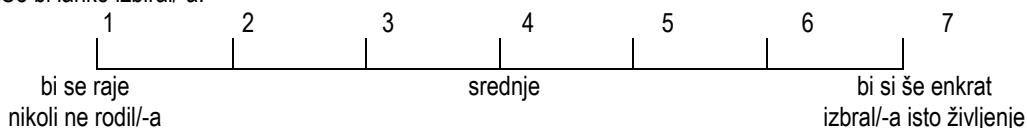
25. Svoje življenje doživljam kot:



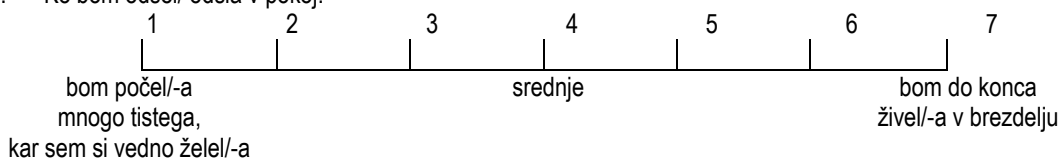
26. Vsak dan:



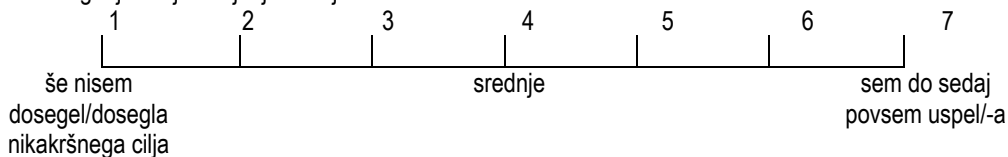
27. Če bi lahko izbral/-a:



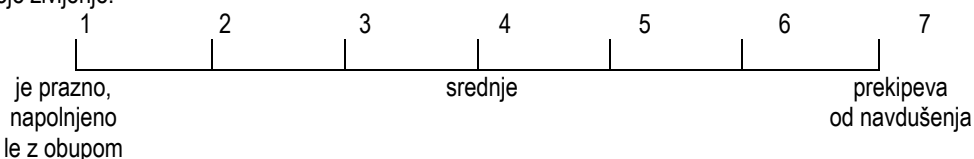
28. Ko bom odšel/ odšla v pokoj:



29. Pri doseganju svojih življenjskih ciljev:

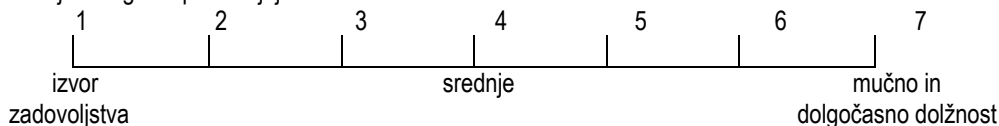


30. Moje življenje:

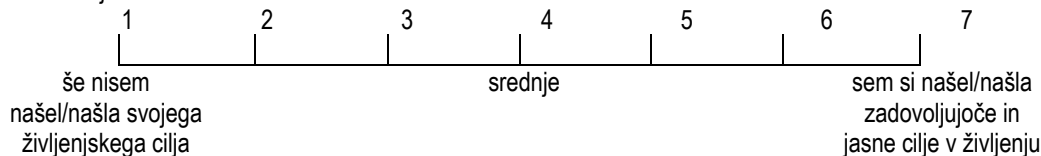


31. Če bi se moje življenje danes končalo, bi ga ocenil/-a:
- 1 2 3 4 5 6 7
- da je bilo vredno živeti srednje da ni bilo vredno živeti
32. Kadar razmišljam o svojem življenju:
- 1 2 3 4 5 6 7
- se pogosto sprašujem, zakaj živim srednje vedno najdem v njem kak smisel
33. Svet, v katerem živim:
- 1 2 3 4 5 6 7
- se mi zdi nerazumljiv in tuj srednje se smiselno povezuje z mojim življenjem
34. Menim, da sem:
- 1 2 3 4 5 6 7
- zelo neodgovoren človek srednje zelo odgovoren človek
35. Moje prepričanje v zvezi s človekovo svobodo je:
- 1 2 3 4 5 6 7
- da je človek povsem svoboden v vseh življenjskih izbira srednje da je človek povsem pod vplivom dednosti in okolja
36. Če pomislim na smrt:
- 1 2 3 4 5 6 7
- se je ne bojim srednje se je zelo bojim
37. Kar se tiče samomora:
- 1 2 3 4 5 6 7
- sem že resno razmišljal/-a o njem kot o edinem izhodu srednje nikoli nisem razmišljal/-a o tej možnosti
38. Moja možnost, da si poiščem nekaj, za kar je vredno živeti, je:
- 1 2 3 4 5 6 7
- zelo velika srednje zelo majhna
39. Moje življenje je:
- 1 2 3 4 5 6 7
- v mojih rokah in ga sam/-a usmerjam srednje izven moje kontrole in pod vplivom zunanjih dejavnikov

40. Vsakdanje naloge mi predstavljajo:



41. Do sedaj:



42. Na seznamu so navedene stvari, ki jih ljudje različno cenimo. Prosimo vas, da napišete, kakšno vrednost VI OSEBNO pripisujete navedenim stvarim, pojavom in pojmom.

Vsako vrednoto ocenite z 1 do 10. 10 pomeni najvišjo vrednost. Ocenite VSE vrednote, ki so na seznamu. Tudi če težko najdete primerno oceno, se odločite in jo vpišite. Vse ocene vpisujte na črto.

Seznam vrednot:

ocena		ocena	
1. ____	DELAVNOST	29. ____	NAPREDEK ČLOVEŠTVA
2. ____	DRUŽABNO ŽIVLJENJE	30. ____	IZPOPOLNJEVANJE SAMEGASEBE
3. ____	LJUBEZEN DO OTROK	31. ____	ZDRAVJE
4. ____	SOŽITJE Z NARAVO	32. ____	PROSTI ČAS
5. ____	ZNANJE	33. ____	ENAKOPRAVNOST MED NARODI
6. ____	DOBROTA IN NESEBIČNOST	34. ____	OSEBNA PRIVLAČNOST
7. ____	POŠTENOST	35. ____	POLNO IN VZNEMIRLJIVO ŽIVLJENJE
8. ____	DOLGO ŽIVLJENJE	36. ____	VARNOST IN NEOGROŽENOST
9. ____	UGLED V DRUŽBI	37. ____	DRUŽINSKA SREČA
10. ____	RAZUMEVANJE S PARTNERJEM	38. ____	MIR IN POČITEK
11. ____	SVOBODA	39. ____	PRAVIČNOST
12. ____	MORALNA NAČELA	40. ____	DOBRA HRANA IN PIJACA
13. ____	SOŽITJE IN SLOGA MED LJUDMI	41. ____	PRIJATELJSTVO
14. ____	USPEH V POKLICU	42. ____	MODROST
15. ____	ŠPORT IN REKREACIJA	43. ____	ENAKOST MED LJUDMI
16. ____	VERA V BOGA	44. ____	NARODNOSTNI PONOS
17. ____	UDOBNO ŽIVLJENJE	45. ____	SLAVA IN OBČUDOVANJE
18. ____	LJUBEZEN DO DOMOVINE	46. ____	PROSTOST IN GIBANJE
19. ____	SPOŠTOVANJE ZAKONOV	47. ____	VESELJE IN ZABAVA
20. ____	TOVARIŠTVO IN SOLIDARNOST	48. ____	UPANJE V PRIHODNOST
21. ____	LEPOTA IN UŽIVANJE LEPOTE	49. ____	LJUBEZEN
22. ____	MIR NA SVETU	50. ____	SPOZNAVANJE RESNICE
23. ____	USTVARJALNI DOSEŽKI	51. ____	RED IN DISCIPLINA
24. ____	ZVESTоба	52. ____	UŽIVANJE V UMETNOSTI
25. ____	SMISEL ZA KULTURO	53. ____	POLITIČNA USPEŠNOST
26. ____	DOBRI SPOLNI ODNOSI	54. ____	PREKAŠANJE IN PRESEGANJE DRUGIH
27. ____	MOČ IN VPLIVNOST		
28. ____	DENAR IN IMETJE		

47. Če vam je ob reševanju vprašalnika prišlo na misel karkoli, kar vas nismo vprašali, pa bi o tem želeli, kaj povedati, lahko svoja razmišljanja in mnenja zapišete spodaj.

48. Čas trajanja izpolnjevanja ankete:

- | | | | |
|----|-------------------|----|-------------------|
| a. | manj kot 25 minut | d. | od 35 do 40 minut |
| b. | od 25 do 30 minut | e. | od 40 do 45 minut |
| c. | od 30 do 35 minut | f. | več kot 45 minut |

PRILOGA B

Korelacije med vrednotami učitelja in njegovimi stališči, vedenjskimi namerami in vedenjem do narave

vrednota		stališča	vedenjske namere	vedenje
delavnost	koeficient korelacije	0,000	0,113	0,070
	p-vrednost	0,999	0,037	0,198
družabno življenje	koeficient korelacije	-0,003	-0,018	0,042
	p-vrednost	0,953	0,736	0,443
ljubezen do otrok	koeficient korelacije	-0,001	0,012	0,063
	p-vrednost	0,987	0,831	0,248
sožitje z naravo	koeficient korelacije	0,159	0,328	0,217
	p-vrednost	0,003	0,000	0,000
znanje	koeficient korelacije	0,020	0,161	0,139
	p-vrednost	0,720	0,003	0,011
dobrota in nesebičnost	koeficient korelacije	0,098	0,100	0,100
	p-vrednost	0,072	0,067	0,068
poštenost	koeficient korelacije	0,108	0,144	0,125
	p-vrednost	0,046	0,008	0,022
dolgo življenje	koeficient korelacije	-0,049	-0,043	0,089
	p-vrednost	0,370	0,427	0,102
ugled v družbi	koeficient korelacije	-0,049	-0,053	0,034
	p-vrednost	0,365	0,335	0,536
razumevanje s partnerjem	koeficient korelacije	0,091	0,070	-0,011
	p-vrednost	0,097	0,197	0,840
svoboda	koeficient korelacije	0,093	0,113	0,131
	p-vrednost	0,089	0,038	0,016
moralna načela	koeficient korelacije	0,169	0,135	0,068
	p-vrednost	0,002	0,013	0,216
sožitje in sloga med ljudmi	koeficient korelacije	0,098	0,148	0,170
	p-vrednost	0,072	0,006	0,002
uspeh v poklicu	koeficient korelacije	0,015	0,066	0,128
	p-vrednost	0,791	0,225	0,019
šport in rekreacija	koeficient korelacije	0,066	0,123	0,119
	koeficient korelacije	0,223	0,024	0,030
vera v Boga	p-vrednost	0,097	0,128	0,098
	koeficient korelacije	0,075	0,019	0,074
udobno življenje	p-vrednost	0,047	,008	0,029
	koeficient korelacije	0,389	0,890	0,601
ljubezen do domovine	p-vrednost	0,115	0,164	0,213
	koeficient korelacije	0,034	0,002	0,000
spoštovanje zakonov	p-vrednost	-0,011	0,118	0,215
	koeficient korelacije	0,834	0,030	0,000

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

tovarištvo in solidarnost	koeficient korelacije	0,098	0,207	0,128
	p-vrednost	0,071	0,000	0,019
lepota in uživanje lepote	koeficient korelacije	0,041	0,198	0,105
	p-vrednost	0,453	0,000	0,054
mir na svetu	koeficient korelacije	0,186	0,148	0,084
	p-vrednost	0,001	0,006	0,123
ustvarjalni dosežki	koeficient korelacije	0,107	0,212	0,149
	p-vrednost	0,050	0,000	0,006
zvestoba	koeficient korelacije	0,111	0,002	0,051
	p-vrednost	0,042	0,968	0,349
smisel za kulturo	koeficient korelacije	0,105	0,143	0,113
	p-vrednost	0,053	0,008	0,039
dobri spolni odnosi	koeficient korelacije	0,069	0,079	0,101
	p-vrednost	0,207	0,146	0,065
moč in vplivnost	koeficient korelacije	0,003	0,010	0,035
	p-vrednost	0,962	0,861	0,521
denar in imetje	koeficient korelacije	-0,076	-0,089	-0,022
	koeficient korelacije	0,161	0,102	0,690
napredek človeštva	p-vrednost	-0,053	0,148	0,168
	koeficient korelacije	0,330	0,006	0,002
izpolnjevanje samega sebe	p-vrednost	0,104	0,150	0,149
	koeficient korelacije	0,055	0,006	0,006
zdravje	p-vrednost	0,108	0,102	0,052
	koeficient korelacije	0,047	0,060	0,344
prosti čas	p-vrednost	0,123	0,039	-0,021
	koeficient korelacije	0,024	0,475	0,700
enakost med narodi	koeficient korelacije	0,082	0,220	0,170
	p-vrednost	0,133	0,000	0,002
osebna privlačnost	koeficient korelacije	-0,041	0,022	0,029
	p-vrednost	0,448	0,683	0,591
polno in vznemirljivo življenje	koeficient korelacije	0,086	0,076	0,039
	p-vrednost	0,116	0,163	0,475
varnost in neogroženost	koeficient korelacije	0,149	0,112	0,023
	p-vrednost	0,006	0,039	0,677
družinska sreča	koeficient korelacije	0,027	-0,014	0,008
	p-vrednost	0,616	0,797	0,880
mir in počitek	koeficient korelacije	0,044	0,064	-0,049
	p-vrednost	0,417	0,242	0,372
pravičnost	koeficient korelacije	0,012	0,123	0,084
	p-vrednost	0,821	0,024	0,123

»se nadaljuje«

»nadaljevanje«

dobra hrana in pijača	koeficient korelacije	-0,046	-0,066	0,048
	p-vrednost	0,398	0,229	0,381
prijateljstvo	koeficient korelacije	0,044	0,033	0,064
	koeficient korelacije	0,422	0,546	0,242
modrost	p-vrednost	0,115	0,202	0,138
	koeficient korelacije	0,035	0,000	0,011
enakost med ljudmi	p-vrednost	0,125	0,195	0,124
	koeficient korelacije	0,021	0,000	0,023
narodnostni ponos	p-vrednost	-0,008	0,140	0,187
	koeficient korelacije	0,881	0,010	0,001
slava in občudovanje	p-vrednost	-0,023	0,019	0,068
	koeficient korelacije	0,673	0,722	0,216
prostost in gibanje	koeficient korelacije	0,137	0,173	0,105
	p-vrednost	0,012	0,001	0,055
veselje in zabava	koeficient korelacije	0,061	0,003	0,003
	p-vrednost	0,263	0,963	0,958
upanje v prihodnost	koeficient korelacije	0,094	0,171	0,118
	p-vrednost	0,086	0,002	0,031
ljubezen	koeficient korelacije	0,171	0,089	0,009
	p-vrednost	0,002	0,104	0,873
spoznavanje resnice	koeficient korelacije	0,120	0,128	0,084
	p-vrednost	0,027	0,018	0,127
red in disciplina	koeficient korelacije	-0,016	0,032	0,165
	p-vrednost	0,772	0,555	0,003
uživanje v umetnosti	koeficient korelacije	0,019	0,204	0,128
	p-vrednost	0,731	0,000	0,019
politična uspešnost	koeficient korelacije	-0,146	0,031	0,058
	p-vrednost	0,007	0,575	0,287
prekašanje in preseganje drugih	koeficient korelacije	-0,178	-0,067	0,028
	koeficient korelacije	0,001	0,221	0,608