

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Milena Avsenak

Predšolska okoljska edukacija kot temelj trajnostnega družbenega razvoja

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Milena Avsenak

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

Somentor: izr. prof. dr. Marko Milosavljević

Predšolska okoljska edukacija kot temelj trajnostnega družbenega razvoja

Diplomsko delo

Ljubljana, 2016

Zahvaljujem se svoji družini za vso pomoč in podporo pri študiju, prijateljici Maji za koristne nasvete pri pisanju naloge, mentorici doc. dr. Alojziji Židan in somentorju izr. prof. dr. Marku Milosavljeviću, ki sta se z menoj podala v bitko s časom, pa za strokovno vodenje.

Predšolska okoljska edukacija kot temelj trajnostnega družbenega razvoja

Okoljska problematika in z njo povezana družbena tveganja so eden od največjih sodobnih izzivov. V diplomskem delu sta opredeljena koncepta okoljske vzgoje in trajnostnega razvoja kot pomembna vidika spopadanja s tem izzivom. Predstavljen je tudi bolj kritičen pogled na obravnavano problematiko, saj gre pri omenjenih konceptih pogosto za zlorabo v politične in gospodarske namene. Poudarjena je vloga kakovostne okoljske edukacije v predšolskem obdobju kot temelj trajnosti, ki zahteva vso podporo pomembnejših družbenih akterjev, tako državnih institucij kot tudi lokalne skupnosti, še zlasti pa je izpostavljena ključna odgovornost množičnih medijev. Ti bi lahko z načinom poročanja in prostorom, ki ga namenjajo okoljskim temam in edukaciji, bistveno več prispevali k trajnosti kot sicer. Analiza kvalitativne raziskave v enem od ljubljanskih vrtcev, ki je upoštevala mnenja različnih udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa (vzgojiteljev, staršev, vodstvenih delavcev vrtca), je pokazala, da ima okoljska vzgoja v vrtcu pomembno mesto, vendar pa se zaradi njene parcialne izvedbe učinki prizadevanj pogosto izgubljajo. Opazno je tudi šibko sodelovanje med vrtcem in množičnimi mediji na področju okoljske vzgoje in tudi nasploh. Pobud medijem s strani vrtca skoraj ni, mediji pa se samoiniciativno ne zanimajo za tovrstne teme.

Ključne besede: okoljska edukacija/vzgoja, trajnostni razvoj, vrtec, množični mediji.

Pre-school environmental education as a basis of social sustainable development

Environmental issues and related risks are two of the key challenges of the modern society. Two concepts dealing with these challenges are analyzed in the thesis; the environmental education and sustainable development. These issues are oftentimes misused for purely political or commercial benefits; therefore a more critical view of the topic is presented. The role of the quality preschool education in the field of environmental (protection) issues is emphasized as the cornerstone of sustainability, requiring the engagement of all the key stakeholders of the society; public institutions, local communities as well as the mass media. The mass media could be playing a key role in the sustainable development, if they covered the environmental topics and education more responsibly, objectively and comprehensively. Results of the qualitative survey conducted in one of the kindergartens in the Ljubljana suburb show that the preschool environmental education has an important role, but its effects are often diluted due to partial implementation. The survey included key participants of the education process (childcare workers, parents, kindergarten management). Further, the survey results indicate that the co-operation between the kindergarten and mass media is loose, not only in the field of environmental education, but also in general. There are almost no incentives coming from the kindergarten and similarly no self-initiated interest from the side of the mass media regarding the environmental education.

Key words: environmental education, sustainable development, kindergarten (pre-primary school), media.

KAZALO VSEBINE

1	UVOD	10
2	TEORETIČNI DEL	15
2.1	OKOLJE.....	15
2.1.1	Podnebne spremembe.....	16
2.1.1.1	Podnebna konferenca v Parizu	16
2.1.2	Kmetijstvo, hrana, voda	17
2.1.2.1	Mejne vrednosti	18
2.1.3	Prenaseljenost.....	18
2.1.4	Zaloge neobnovljivih virov	19
2.1.5	Krčenje gozdov	20
2.2	OKOLJSKA VZGOJA.....	20
2.2.1	Cilji in načela okoljske vzgoje	21
2.2.2	Okoljska etika in etika v trajnosti in izobraževanju	22
2.2.3	Okoljska vzgoja v predšolskem obdobju	23
2.3	TRAJNOSTNI RAZVOJ – TRAJNOST:RAZVOJ	25
2.3.1	Trajnostni razvoj	26
2.3.2	Razvoj.....	28
2.3.3	VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ (VITR).....	29
2.4	RAZLIKA MED OKOLJSKO VZGOJO IN VITR.....	31
2.5	VRTEC.....	32
2.5.1	Vrtec v Evropi prihodnosti.....	34
2.6	GLOBALIZACIJA IN VLOGA MEDIJEV	35
2.6.1	Vloga medijev v predšolskem obdobju.....	37

2.7	VZGOJA ZA MEDIJE	37
2.7.1	Primer dobre prakse: Center za varnejši internet	40
2.7.2	Novinarska etika in kriza novinarske odgovornosti	40
2.8	MEDIJI IN OKOLJSKA VZGOJA	42
2.8.1	Okoljsko novinarstvo in poročanje o okolju	42
2.9	PROJEKTI IN PRIMERI DOBRE PRAKSE V SLOVENIJI V OKVIRU VITR ..	44
2.9.1	Ekošola kot način življenja	45
2.9.2	UNICEF-ove delavnice v vrtcih, osnovnih šolah in srednjih šolah	45
2.9.3	Drugi projekti v okviru VITR	46
2.9.4	Dober namen ni dovolj	47
2.9.5	Vloga tabornikov in skavtov pri okoljski edukaciji (predšolskih) otrok.....	48
2.10	PRIMER DOBRE PRAKSE V TUJINI.....	48
3	PREDSTAVITEV RAZISKOVALNEGA DELA NALOGE.....	50
3.1	TEZE	50
3.2	METODOLOGIJA	51
3.2.1	Opazovani vrtec.....	52
3.3	POVZETEK INTERVJUJA Z RAVNATELJICO	53
3.3.1	Projekt <i>Prehrana v vrtcu</i> (interni projekt).....	54
3.4	REZULTATI ANKETNIH VPRAŠALNIKOV ZA VZGOJITELJE.....	55
3.5	REZULTATI ANKETNIH VPRAŠALNIKOV ZA STARŠE	66
3.6	IZVAJANJE OKOLJSKE VZGOJE V SKUPINAH ZVEZDIC IN ŠKRATKOV	70
3.7	PREVERJANJE TEZ.....	71
3.7.1	Didaktična priporočila večje vključenosti staršev v vrtcih za učinkovitejšo okoljsko vzgojo predšolskih otrok	72
4	SKLEP IN ZAKLJUČNA RAZMIŠLJANJA	74

5 LITERATURA	76
PRILOGE	82
Priloga A: Primer anketnega vprašalnika za vzgojitelje	82
Priloga B: Primer vprašalnika za starše.....	85
Priloga C: Intervju z ravnateljico opazovanega vrtca	86

KAZALO GRAFOV

Graf 2.1: Rast prebivalstva in napovedi glede na stopnjo gospodarskega razvoja	19
Graf 2.2: Vključenost otrok v vrtce po starostnih obdobjih, Slovenija, šolsko leto 2015/16 ..	33
Graf 3.1: Porazdelitev odgovorov glede povezovanja koncepta okoljske vzgoje z danimi pojmi.....	55
Graf 3.2: Primernost obravnave problema prenaseljenosti v okviru okoljske vzgoje po mnenju vzgojiteljic	57
Graf 3.3: Primernost obravnave problema škode, ki jo povzroča intenzivno kmetijstvo v okviru okoljske vzgoje po mnenju vzgojiteljic.	58
Graf 3.4: Primernost obravnave problema podnebnih sprememb v okviru okoljske vzgoje po mnenju vzgojiteljic	58
Graf 3.5: Primernost obravnave problema porabe zalog neobnovljivih virov v okviru okoljske vzgoje po mnenju vzgojiteljic	59
Graf 3.6: Primernost obravnave problema krčenja gozdnih površin v okviru okoljske vzgoje po mnenju vzgojiteljic	59
Graf 3.7: Sodelovanje z lokalno skupnostjo pri izvajanju okoljske vzgoje	61
Graf 3.8: Sodelovanje s starši pri izvajanju okoljske vzgoje	62
Graf 3.9: Sodelovanje z drugimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami pri izvajanju okoljske vzgoje	62
Graf 3.10: Sodelovanje z vodstvom pri izvajanju okoljske vzgoje	63
Graf 3.11: Sodelovanje z mediji pri izvajanju okoljske vzgoje	63
Graf 3.12: Sodelovanje z okoljevarstvenimi organizacijami pri izvajanju okoljske vzgoje	64
Graf 3.13: Mediji igrajo pomembno vlogo pri mojem poklicu.	64
Graf 3.14: Medije uporabljam pri svojem delu v izobraževalne namene.	65
Graf 3.15: Medije uporabljam pri svojem delu za zabavo in sprostitev.....	65
Graf 3.16: Z mediji aktivno sodelujem, ko želim predstaviti določene projekte.	65
Graf 3.17: Mnenje vzgojiteljic o pozornosti, ki jo namenjajo mediji okoljski vzgoji.	66
Graf 3.18: Seznanjenost z dejavnostmi v okviru okoljske vzgoje v vrtcu	68
Graf 3.19: Sodelovanje staršev pri okoljskih dejavnostih (odgovori staršev).....	69
Graf 3.20: Pogostost sodelovanja vzgojiteljic s starši (odgovori vzgojiteljic)	69

KAZALO TABEL

Tabela 2.1: Okoljska vzgoja in vzgoja za trajnostni razvoj	32
Tabela 2.2: Vključenost otrok v vrtce po starosti, Slovenija, šolsko leto 2015/16	33
Tabela 3.1: Razvrstitev vsebin v vrtcu po pomembnosti po mnenju vzgojiteljic	56
Tabela 3.2: Stopnje strinjanja vzgojiteljic z izjavami o okoljski vzgoji	60
Tabela 3.3: Moč podpore, ki jo vzgojiteljice čutijo s strani drugih udeležencev.....	60
Tabela 3.4: Razvrščanje vzgojnih vsebin po pomembnosti (odgovori staršev) in primerjava z odgovori vzgojiteljic	67

1 UVOD

Okoljske oziroma ekološke teme postajajo čedalje bolj pereče tako v medijih kot tudi med splošno javnostjo. Zaskrbljenost nad antropogenimi dejavniki, ki vplivajo na okolje, eksponentno narašča. Raziskava Eurobarometra iz leta 2011, ko je bila ekonomska kriza v polnem razmahu, kaže, da so po mnenju Evropejcev podnebne spremembe celo resnejši problem od stanja v gospodarstvu. Slovenci so glede na omenjeno raziskavo med najbolj zaskrbljenimi evropskimi narodi.

Prav tako so v vse pogostejših intervalih organizirane svetovne okoljske konference. Trenutno politično in medijsko najbolj izpostavljen problem so ravno podnebne spremembe. Latouche (2009, 46) v svoji kritiki razvoja potrjuje splošna opažanja, da se po konferenci v Stockholmu¹ leta 1972 ni kaj dosti spremenilo na bolje, po vseh naslednjih pa se je svetovna situacija precej poslabšala in ob tem omenja močno navzočnost lobija transnacionalnih podjetij na konferenci v Johannesburgu. V nadaljevanju Latouche (2009, 47) ugotavlja, da tistim, ki odločajo, ne gre toliko za to, da bi ohranili okolje, temveč za to, da bi ohranili razvoj, ki je po njegovem mnenju »toksična beseda«.

Dejstvo je, da je »okolje nenehno izpostavljeno nevarnostim oziroma tveganju, ki ga povzroča razvoj. Obenem si nenehno prizadevamo poustvarjati naravo, ponovno sestavljati dele in klonirati gene, vse v prizadevanju, da se osvobodimo okoljskih omejitev« (Redclift 1987).

V vsej nezmožnosti, da bi se odpovedali mamljivemu udobju tehnološkega razvoja, ki ga je prinesla moderna globalizirana doba, in obenem v zavedanju vprašanja preživetja, če se prepustimo neoliberalističnemu toku, je nastala skovanka »trajnostni razvoj«.

Gre za ambiciozno združitev ideje *razvoja*, »ki je po drugi svetovni vojni postala glavni politični cilj«, in *trajnosti*, »ki se je v sedemdesetih letih dvajsetega stoletja začela povezovati z okoljsko kritiko« (Bahor 2005, 33).

¹ Prva mednarodna konferenca, ki je izpostavila povezavo med človekovimi aktivnostmi in stanjem okolja, je bila Konferenca o človekovem okolju (Stockholm, 5.–16. junij 1972). Najvidnejša odločitev konference je bila ustanovitev Programa Združenih narodov za okolje (UNEP) (MIZŠ 2016).

Besedna zveza je kljub svojemu pozitivnemu naboju in »mobilizacijskemu učinku« (Kos 2012) s svojo imanentno kontradikcijo pogostokrat predmet analitične kritike (npr. Latouche 2006).

Posledice negativnega antropogenega vpliva na okolje so po poročanju strokovnjakov že dalj časa prisotne, opozorila pa z vsakim poročilom bolj resna (IPCC²).

Ob opisanem se vprašajmo, kako smo lahko odrasle generacije tako nemočne ali neodgovorne, saj se vendar negativne spremembe dogajajo pred našimi očmi.

Odgovor lahko iščemo pri Mlinarju (2012, 259), ki pravi, da sta moč ali nemoč človeka bistveno odvisna od njegovega sodelovanja z drugimi ljudmi. Danes naj bi bilo vse več problemov. Med njimi izpostavlja ravno ekološke, ki jih posameznik ali manjša skupina ne moreta razrešiti, s tem pa se njuna nemoč le še povečuje. Povezovanje naj bi moč posameznika ali nekega naroda krepilo, čeprav bi se pri tem morala podrežati zahtevam kolektivne akcije.

Ali pa bi lahko odgovor iskali v znamenitem delu Ulricha Becka *Družba tveganja – na poti v neko drugo moderno?* Avtor namreč ugotavlja, da »visoko diferencirani delitvi dela ustreza splošno pomagastvo in temu splošna neodgovornost. Vsak je vzrok in posledica in s tem nevzrok. Vzroki se razdrobijo v splošni spremenljivosti akterjev in pogojev, reakcij in protireakcij. To daje sistemskemu mišljenju družbeno evidentnost in popularnost« (Beck 1986, 39).

Vsak dan smo priča poplavam, nevihtam, opustošenjem, erozijam, poginom čebel, ptic, izginjanju biotske raznovrstnosti. Odrasle generacije imamo še možnost primerjati stanje, ki je bilo nekoliko boljše od trenutnega, s sedanjo realnostjo. Mlajši bodo o čistem zraku, nezastrupljeni zemlji itd. lahko le brali ali poslušali.

Sprašujem se, ali nismo obsodili prihodnjih generacij na okoliščine, na katere se bodo navadili, vzgojeni v čistem potrošniškem duhu. Seveda z izdatno pomočjo medijev. V tem kontekstu dobijo misli Ulricha Becka (1986) v že omenjenem delu preroški pomen. Družba

² IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) sta leta 1988 ustanovili svetovna meteorološka organizacija (WMO) in okoljski program ZN (UNEP). IPCC je vodilna organizacija za zbiranje podatkov o podnebnih spremembah ter ocene njihovega obsega in posledic na naš planet.

tveganja je po njem »katastrofična družba – v kateri grozi, da bo izredno stanje postalo normalno«.

Vse bolj očitno je, da sta nas pravica do demokratične izbire in relativna blaginja uspavali, saj preveč stavimo na modrost svojih voditeljev, ki naj bi nas popeljali v boljši jutri. Sistem z vsemi svojimi zapletenimi potmi, tako različen od preprostega načina življenja lovca ali poljedelca, velikokrat deluje tako, da državljanje v svoji zapletenosti hromi. Kot ugotavlja Židanova (2007, 19) danes mnoge države namenjajo veliko pozornosti oblikovanju učečih se na področju državljanstva in poudarja pomen navajanja mladih na učenje dejavnega in odgovornega državljanstva. Tudi sama sem mnenja, da se bodo potrebne spremembe zgodile le ob aktivnem državljanstvu, ki je osnova za resnično vsebinske strateške odločitve vodilnih, ki ne bodo zgolj navidezne. Uspešna in učinkovita okoljska edukacija pa naj bi postala del teh nujno potrebnih sprememb.

Menim, da je kljub trenutnemu pomanjkanju vizije in učinkovitih rešitev, ki bi nam omogočile preživetje na tem planetu, zelo pomembno, da smo popolnoma odkriti do novih generacij, v katere zrem s strahom in upanjem hkrati. Zavestno (ali ne) smo jim dodelili vlogo »rešiteljev planeta«, ki pa se pogojno kaj hitro lahko sprevržejo v apatične priče človeške pogube.

Čeprav se v svojem delu osredotočam predvsem na okoljevarstveni vidik trajnostnega razvoja, pa je ravno tako pomembno upoštevati gospodarski vidik in rastoči problem socialne neenakosti. Na vprašanje, kako globalizacija vpliva na njeno povečevanje ali zmanjševanje, pa ni enoznačnih odgovorov (Svetličič 2004). Rizman (2008) govori o novi humani globalizaciji kot alternativni prevladujočemu neoliberalnemu modelu, pri tem pa opozarja, da se sloj privilegirancev, ki jih je neoliberalizem ustvaril, ne bo zlahka sprijaznil s potrebnimi družbenimi spremembami.

Vloga otrok in mladih, ki predstavljajo tretjino človeštva, in pomen njihove vključenosti pri spremembah, ki naj bi jih zagotovil trajnostni razvoj, je zapisana tudi v Agendi 21³. Kot navaja, so pravice mladih, za katere bi si morale država prizadevati: zdravje, ustrežna

³ **Agenda 21** je svetovni program ukrepov za uveljavljanje družbenega, gospodarskega in okoljskega trajnostnega razvoja, ki je bil sprejet na konferenci ZN o okolju in razvoju (UNCED) v Riu de Janeiru leta 1992 (Keating 1995).

prehranjenost, izobrazba, zaščita pred onesnaževanjem in nevarnimi snovmi ter pravica do naravnih virov (Keating 1995, 54).

Na področju vzgoje in izobraževanja o okoljskih temah vidim velik, a po opaženjih premalo izkoriščen potencial za trajnostni družbeni razvoj, ki naj bi predstavljal temelj sodobne družbe. Vtis je, da ta potencial vzgojno-izobraževalne ustanove zagotovo zaznavajo, prav tako institucije, v katerih nastajajo systemske in strukturne zasnove. Leta 2007 je tedanje MŠŠ sprejelo Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja z namenom, da v slovenski šolski sistem vpelje koncept vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (ZRSS 2007). Če smo pozorni na letnico nastanka, se ne bi mogli bolj strinjati z ugotovitvijo hrvaške avtorice (Uzelac 1990, 7) da »vzgojno – izobraževalno delo /.../ na področju zaščite in razvoja življenjskega okolja zamuja glede na spremembe, ki se dogajajo v zadnjih desetletjih«. In izhodišča oziroma smernice so le začetek uvajanja kakršnihkoli sprememb v vzgoji in izobraževanju – daleč od operacionalizacije in še dalj od ocene učinkov vpeljanih sprememb.

Morda zato, ker »središče zavesti tveganj ni v sedanjosti, temveč v prihodnosti« (Beck 1986), in tudi če to misel nadaljujem, reševanje pred očitno katastrofo prestavljamo v zamegljeno prihodnost.

Sklepam, da vzgojitelji v vrtcih in učitelji v šolah ter njihovi ravnatelji ne sedijo križem rok, čakajoč na iztočnice Ministrstva, ki naj bi bil steber stroke, za akcijo. Raziskave kažejo, da je v vrtcih okoljska vzgoja pomemben del prikritega kurikulumu (Lepičnik Vodopivec 2013).

Ni dvoma, da so zapisane želje in cilji pozitiven temelj za delovanje. Menim, da zavedanje o pomenu človekovega odnosa do okolja ne sme ostati zgolj na deklarativni ravni, zato me je zanimalo, kako se slovenski vrtci soočajo s tem izzivom.

Prav tako mnoge druge institucije in dokumenti izražajo trdno odločenost po spremenjenem ravnanju v odnosu človeka do okolja, a videti je, da ob njihovi katarzičnosti, cilj, zaradi katerega so bili ustvarjeni, hitro zbledi. Generacije, ki jim je bila v preteklosti namenjena skrb, so medtem odrasle in se danes spopadajo, ali bi se morale, s še hujšimi posledicami človekovega vpliva na okolje. Stranski učinki tako zelo opevanega razvoja so uničujoči in videti je, kot da bi se sprijaznili z njihovo neizogibnostjo. Pa gre resnično zgolj za nemoč ali pa morda za namerno neodgovornost? Kakšna je tu vloga države, medijev, izobraževalnih ustanov, posameznika? V svojem diplomskem delu bom skušala odgovoriti vsaj na nekaj vprašanj.

Predstavila bom paradigmo okoljske vzgoje v predšolskem obdobju in skušala ugotoviti, kateri dejavniki bi lahko prispevali k njeni večji, učinkovitejši implementaciji za doseganje vzgojnih ciljev.

2 TEORETIČNI DEL

V teoretičnem delu bom na podlagi strokovne literature opozorila na nekaj globalnih, predvsem okoljskih problemov, s katerimi se že in se še bo morala ukvarjati družba kot celota. Predstavila bom nekatere opredelitve koncepta trajnostnega razvoja in različne poglede nanj. Vzgoja za trajnostni razvoj in okoljska edukacija sta prepoznana kot pomembna elementa pri ozaveščanju mladih in otrok v zvezi z obravnavano problematiko. Pri tem je poudarjen temeljni pomen vrtca kot institucije, odgovorne za sekundarno socializacijo otrok, in prispevka vzgojiteljev pri ozaveščanju o okoljskih temah. Ravno tako opozarjam na moč medijev in njihovo potencialno izobraževalno vlogo v zvezi z okoljem ter na pomen medijske vzgoje mladih. Navedla bom nekaj primerov dobre prakse tako na področju okoljske edukacije kot na področju medijske vzgoje.

2.1 OKOLJE

Pojem okolja je tesno povezan s pojmom okoljevarstva ali ekologije, ki je tu opredeljena z eno od splošno sprejetih definicij njenega utemeljitelja Ernesta Haeckela »ekologija je znanost in veda o odnosih (razmerjih) med organizmi in njihovim okoljem ter vplivih okolja na organizme« (SVAROG 2016).

Okolje na glede na geografsko lokacijo je družbeno konstruirano (Redclift 1987).

Plut (2004) opredeljuje okolje kot vse živo in neživo, kar obdaja organizme in vpliva nanj, s spremembami sestavin zaradi delovanja človeka vred; prostor z različnimi sestavinami, ki omogoča življenje.

Naše širše pojmovanje okolja ne zajema le ekologije ali okoljevarstva, temveč celoto družbenih, v naravi danih pa tudi na novo ustvarjenih (umetnih) svetov, ki vplivajo na naša življenja in tudi življenja vseh drugih živih bitij. Ta vpliv je vzajemen. Medtem ko se druga živa bitja bolj ali manj prilagajajo spremembam v okolju, ima človek sposobnost spreminjanja in prilagajanja okolja sebi. To pa ima svoje zakonitosti, ki se vedno znova izmikajo človekovemu nadzoru.

V nadaljevanju bom zgolj preletela nekaj od svetovnih ekoloških problemov, ki postavljajo človekov nadaljnji obstoj na resno preizkušnjo.

2.1.1 Podnebne spremembe

Podnebne ali klimatske spremembe, ki jih povzročajo ljudje, so globalni problem. Povzročajo jih različne človeške dejavnosti po svetu, kot so transport, poraba elektrike in vzreja živine. Toplogredni plini, ki nastajajo zaradi teh dejavnosti, prispevajo k dvigu povprečnih temperatur na vseh kontinentih in h globalnim spremembam klimatskih pogojev, ki potem vplivajo tako na naravno kot na družbeno okolje (IPCC, 2007). Torej, če uporabim besede okoljskega novinarja (Simon 2009), »ko gre za okolje, ne obstaja lokalna zgodba«. Zanimivo je, da naj bi bilo po Jaspalu in Nerlichu (2012) leto 1988 prelomnica v obravnavanju klimatskih sprememb, saj naj bi tema prešla iz domene znanosti v družbeno-politično sfero. V javnosti, zlasti ameriški, so bile polemične znanstvene, politične in medijske razprave kljub nedvomni enotnosti znanstvene elite, o resničnosti antropogenih podnebnih sprememb (npr. Antilla 2005).

Podnebni skeptiki, kot poimenujemo tiste, ki dvomijo v antropogeni izvor podnebnih sprememb, so dodatno potrditev za svoj skepticizem našli v t. i. aferi Climategate⁴.

Dvom ni zaobšel niti slovenskega prostora. Alkalaj (2010) namreč skuša dokazati, da teorija o toplogrednem učinku človeških izpustov CO₂ ni znanstveno utemeljena in da gre pri zavajanju javnosti o antropogenem segrevanju za finančni interes (financiranje raziskav, subvencije zelenih tehnologij).

2.1.1.1 Podnebna konferenca v Parizu

Za prikaz prevladujočih prepričanj svetovne elite, ki obenem razkrivajo stanje duha naše globalne družbe ob nedvomno težkih problemih, kot so vprašanje obstoja življenja na tem planetu, bi želela komentirati nedavno pariško konferenco na temo podnebnih sprememb. Pariška konferenca je bila 30. novembra 2015 kljub odločnosti gostitelja, francoskega predsednika Hollanda, nekoliko v senci serije terorističnih napadov, ki so se zgodili 13. novembra.

Cilj zadnjega srečanja v Parizu je bil, da vse države dosežejo splošni konsenz o zmanjšanju izpustov CO₂ in drugih t. i. toplogrednih plinov, kar naj bi omejilo dvig svetovne temperature

⁴ Pod izrazom Climategate, ki kaže očitno namigovanje na razvpito predsedniško ameriško afero iz 70. let prejšnjega stoletja, je znan dogodek, ko so tik pred konferenco v Københagenu »hekerji« vdrli v elektronsko pošto podnebnih znanstvenikov, iz katere naj bi razbrali, da so klimatske spremembe le znanstvena zarota. Obramba obtoženih znanstvenikov je bila, da so bila sporočila iztrgana iz konteksta in zato neverodostojna.

na 2 še vzdržni stopinji. Ob načrtanem cilju so se države pogajale o žrtvi, ki so jo same pripravljene sprejeti. Po oceni strokovnjakov bi ponujena zmanjšanja toplogrednih plinov industrijskih držav zadostovala komaj za dvig povprečnih temperatur na 2.7 stopinj (RTVSLO 2015).

Ob tem se nikakor nisem mogla znebiti občutka, da gre za veliko neodgovorno sprenevedanje svetovnih voditeljev. Iz poteka dogajanja na konferenci je očitno, da kljub pripravljenosti na pogovore, resnične zavesti vodilnih o nujnosti preoblikovanja gospodarske, demografske in politične podobe sveta, ni zaznati.

Po poročilih IPCC je podnebno stanje že danes zelo resno, tudi če v tem trenutku prenehamo z izpuščanjem toplogrednih plinov. V naravi vlada krhko ravnotežje in ne moremo slepo zaupati ocenam znanstvenikov, ki pravijo, da je dvig povprečne svetovne temperature do 2 stopinj še varen, še manj pa politikom, da se bodo držali ohlapnih zavez konference.

2.1.2 Kmetijstvo, hrana, voda

S pojmom »zelena revolucija« označujemo transformacijo kmetijstva od tradicionalnega do modernega. Gre za uporabo agrokemikalij, namakanja, izbora le nekaterih vrst. Sodobni način kmetovanja predstavlja enega večjih dejavnikov pri obremenjevanju okolja. Podatki kažejo (Halweil v Plut 2004, 55), da je v kmetijstvu poraba mineralnih gnojil 10-krat, pesticidov pa 17-krat večja kot v letu 1950, kar ni sorazmerno s 3-kratnim povečanjem proizvodnje hrane.

Problem, ki je prav tako tesno povezan s kmetijstvom in oskrbo s hrano, je ravnanje z vodnimi viri. Intenzivno kmetijstvo, ki temelji na namakanju, porabi dva in pol krat več vode, kot je potrebna za oskrbo prebivalstva in industrijski razvoj (WMO v Brilly 2004).

Človekova dejavnost je bila na področju izkoriščanja vodnih virov v 20. stol. zelo živahna. Poleg širjenja namakalnih površin se je bistveno povečala njihova uporaba z gradnjo velikih jezov in hidroelektrarn, regulacijo vodotokov, s hidromelioracijami, črpanjem podzemne vode, povečevanjem pritiskov na morske ekosisteme in z zelo veliko količino odpadnih voda« (Plut 2004, 71). Virov sladke vode je še relativno dovolj, vendar pa zaradi njihove neenakomerne razporeditve ponekod vode ni dovolj niti za osnovne potrebe. Podatki kažejo (Gardner v Plut 2004, 73), da več kot milijarda ljudi trpi zaradi pomanjkanja pitne vode, več kot tri milijarde jih pa nima primerne sanitarne ureditve odvajanja in čiščenja odpadnih voda. Za posledicami bolezni, povezanih z vodo, naj bi vsak dan umrlo od 14.000 do 30.000 ljudi. Vse glasnejša so svarila o vojni za vodo in množičnem pojavu t. i. podnebnih beguncev (RTVSLO 2016).

Pri nas naj bi se pravica do pitne vode zapisala v ustavo, o čemer so soglasni tako politiki kot naravovarstveniki, kar pa je v nasprotju z interesi tistih, ki obvladujejo industrijo pijače (prav tam).

2.1.2.1 Mejne vrednosti

Določitev mejnih vrednosti škodljivih snovi je kot del različnih uredb⁵ prisotna tako v evropski kot nacionalni zakonodaji. Ker te dajejo vtis, da gre za dobronamerno in koristno urejanje področja javnega zdravja, se nestrokovnjakom v zvezi s tem ne zdi nič vprašljivega. Ravno nasprotno pa Beck (1986, 78) vidi v pojmu mejna vrednost »sleparsko čarovnijo«. Pravi, da kdor onesnaževanje omejuje, ga tudi dovoli. Eksplicitna zahteva po popolnem nezastrupljanju postane utopija, »malce zastrupljanja« pa »normalnost«. Še pomembnejše od tega, kar je v teh odredbah in vseh podobnih dokumentih zapisano, pa se mu zdi tisto, kar tam ne piše. Tisto torej »ne velja za strup in se sme prosto in neovirano dajati v obtok«. Odpira zanimiva vprašanja: od katere točke naprej zastrupljanje imenujemo zastrupljanje, kako je sploh mogoče določiti mejne vrednosti, kako škodljive snovi med seboj součinkujejo in kako se njihovi učinki seštevajo ob uporabi ali izpostavljenosti iz različnih virov. Obenem ugotavlja, da določanje mejnih vrednosti ni več vprašanje etike, temveč gole kemije.

Menim, da so takšna analitična razmišljanja in ugotovitve pomembne za ozaveščanje o okoljskih problemih.

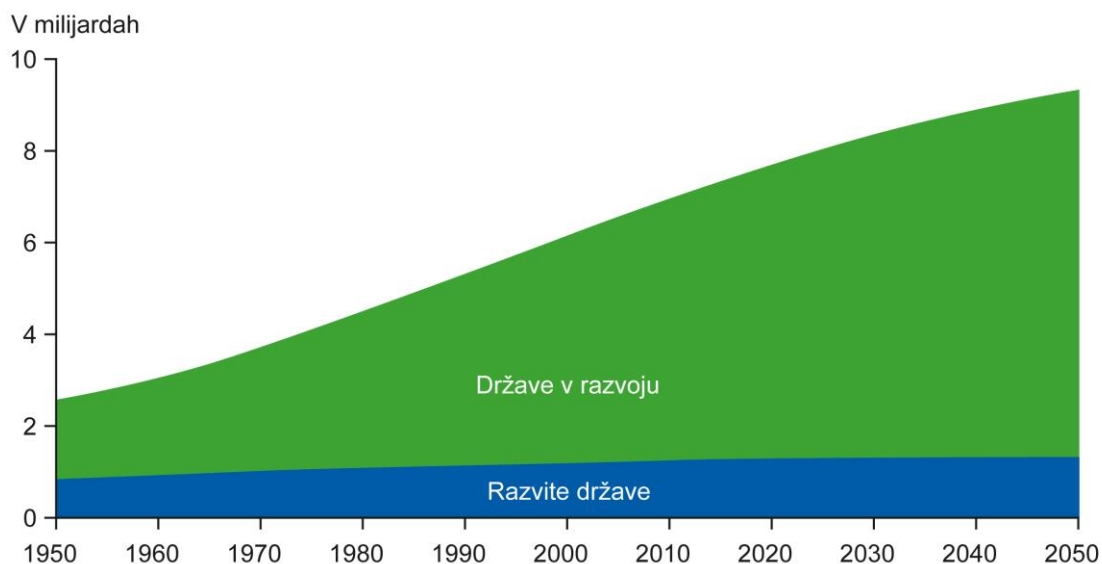
2.1.3 Prenaseljenost

V javnosti je znano poročilo ZN, *Obeti svetovnega prebivalstva*, ki predvideva, da se bo rast prebivalstva s sedanjih 7,2 milijarde do leta 2050 povzpela na 9,6 milijarde. Zgornje meje zmogljivosti planeta za oskrbo z dobrinami in ekosistemskimi storitvami so že sedaj dosežene ali presežene (Plut 2004, 17). Prekomerna rast prebivalstva zlasti v t. i. tretjem svetu in posledično prekomerna poraba naravnih virov in prostora sta temeljna razloga za vse hujše obremenjevanje planetarnega in pokrajinskih ekosistemov (Plut 2004, 39). Razloge za pospešeno rast prebivalstva v preteklosti gre iskati ob prelomnicah, ki so prinašale ugodnejše življenjske okoliščine (kolonizacija, izboljšanje kmetijskih tehnik obdelovanja, industrijska

⁵ Na primer: UREDBA EVROPSKEGA PARLAMENTA IN SVETA (ES) št. 396/2005z dne 23. februarja 2005 o mejnih vrednostih ostankov pesticidov v ali na hrani in krmi rastlinskega in živalskega izvora ter o spremembi Direktive Sveta 91/414/EGS

revolucija, primernejše bivalne in zdravstvene razmere) (prav tam). Svojevrsten paradoks je, da se je danes v deželah, kjer vlada večje materialno blagostanje, rast prebivalstva ustalila, drugod pa kljub slabšim življenjskim razmeram število ljudi eksponentno raste. Ta podatek je še zlasti zanimiv z vidika pričakovane življenjske dobe, ki je v večini držav v razvoju nižja od tiste v razvitem svetu. Takšna demografska eksplozija je verjetno bolj posledica tradicionalnih, kulturnih, religioznih, izobrazbenih razlogov kot ekonomskih. V Grafu 2.1 je prikazana rast prebivalstva glede na stopnjo ekonomske razvitosti in pričakovanja do leta 2050.

Graf 2.1: Rast prebivalstva in napovedi glede na stopnjo gospodarskega razvoja



Vir: Združeni narodi (2012).

2.1.4 Zaloge neobnovljivih virov

»Neobnovljivi naravni viri oziroma naravne zaloge so snovi, ki postopoma nastajajo v geološki zgodovini, v obdobju več milijonov let. Z vidika človeškega življenja jih obravnavamo dejansko kot zaloge« (Plut 2004, 46). Mednje štejemo fosilna goriva (nafto, premog, zemeljski plin) in surovine (minerale). Poleg zmanjševanja zalog pri uporabi naravnih virov nastajajo emisije, ki polucijsko močno obremenjujejo okolje (prav tam). Čeprav isti avtor vidi nujnost prehoda k obnovljivim naravnim virom, pa drugi ugotavljajo (Lavrič 2008), da resne alternative nafte ni. Družba naj bi bila preveč odvisna od fosilnih goriv, od tega v največjem deležu od nafte.

Nadzor nad naravnimi viri je pogost razlog za mednarodne konflikte.

Med največjimi porabnicami nafte so razvite dežele z Združenimi državami na čelu, ki jim sledita Kitajska in Japonska (*BP Statistical Review of World Energy 2016*).

Friedman (2008), sicer kritičen do ameriške politike in ameriškega potratnega načina življenja, odvisnega od nafte, vidi ključno odgovornost ZDA in ekonomsko priložnost, da se spopade z izzivi t. i. zelene revolucije, kot imenuje usmerjenost k bolj trajnostnim oblikam razvoja. Ugotavlja tudi, da v državah, katerih dohodek temelji na črpanju nafte, trpijo svoboda, izobraževanje in človeški razvoj.

2.1.5 Krčenje gozdov

Človeška družba in gospodarstvo sta že od nekdaj tesno povezana z gozdom. Preživetje več kot milijarde ljudi je danes odvisno od tega vira. Gozdni ekosistem igra ključno vlogo pri stabilizaciji podnebja, zagotavljanju hrane, vode, lesa za predelavo in zdravil, podpira pa tudi večino biotske raznovrstnosti (*World resources institutes 2016*).

V zvezi z letnimi izgubami površin tropskih gozdov, ki jih pravimo tudi pljuča planeta, se navajajo različni podatki (*Plut, 2004*), od 50.000.000 km² do 170.000.000 km². Ne glede na točnost ocen so že ti podatki dovolj zgovorni. Čezmerna sečnja pomeni, da letni posek presega letni prirastek lesa (*Plut, 2004*).

Poglavitni razlog porušenega ravnotežja je ekspanzija človeške populacije, ki neposredno vpliva na stanje gozdov. V regijah, kjer prebivalstvo hitreje narašča, je krčenje gozdnih površin z namenom pridobivanja lesa ali zaradi kmetijstva, večje. Obstaja pa tudi korelacija med stopnjo razvoja določene države in stanjem gozda. Dodatni problem predstavlja nelegalno izkoriščanje gozdov oz. sečnja na črno (*Jereb 2010*).

2.2 OKOLJSKA VZGOJA

Pojem okoljska vzgoja, ki izvira iz angleškega izraza *environmental education*, je večplastna (*Uzelec v Lepičnik 2006, 40*) in se je začela uporabljati, da bi opisali določeno vrsto vzgoje, ki je nujna pri pripravi človeka za boljše upravljanje z okoljem (prav tam).

Da bi se izognili zagati, ki se nanaša na razlike med pojmom vzgoja in izobraževanje, bom v nalogi tako kot v naslovu večkrat uporabila pojem edukacija. Izraz vzgoja, po nekaterih

avtorjih širši pojem kot izobraževanje (npr. Kramar 1994 v Lepičnik 2007), tudi sicer tesneje povezan s predšolskim obdobjem, bom v tej nalogi uporabila kot njen sinonim.

Okoljska vzgoja se je pojavila kot odgovor na reševanje negativnih posledic človekove dejavnosti v njegovem življenjskem okolju. V preteklosti je bila človekova veličina povezana z močjo njegovega premagovanja narave, nastale probleme pa naj bi reševala znanost in tehnologija, vendar je vse boljšemu obvladovanju narave sledilo tveganje, ki človeka ogroža (Uzelac 1990, 74). K temu bi pripomnila le, da takšna prepričanja niso le stvar preteklosti. Ne nazadnje tudi razprave o okoljski edukaciji kot delu vzgojno-izobraževalnega sistema in trajnostnemu razvoju izhajajo iz prepričanja, da bo človeštvo s pravilnim ravnanjem, razvijanjem čistejših tehnologij in postopkov s pomočjo znanosti rešilo problem degradacije okolja.

Okoljska vzgoja je tudi eden od izbirnih predmetov v slovenskih osnovnih šolah, ki temelji na spodbujanju »okoljske pismenosti« potrebne zaradi naraščajočih okoljskih problemov na našem planetu. Okoljska vzgoja je v učbeniku po Unescu pojmovana kot odgovornost vseh živih bitij in vzgojo za trajnostno prihodnost. Gre za učenčevo poglobljanje razumevanja okoljskih pojavov in problemov, njihove vzroke in načine reševanja, vključno s tveganji in konflikti, ki nastajajo kot posledica izkoriščanja omejenih naravnih virov (Marentič Požarnik in drugi 2004).

2.2.1 Cilji in načela okoljske vzgoje

Kot rezultat mednarodne iniciative je nastal širok konsenz o načelih in ciljih okoljske vzgoje. Posledica tega je bila Tbilisijska konferenca leta 1977, katere *Končno poročilo* je vsebovalo cilje okoljske vzgoje (Joy in Neal 1994, 18). Ti so:

1. Spodbujanje čistega zavedanja in skrbi o gospodarski, družbeni, politični in okoljevarstveni soodvisnosti v urbanih in podeželskih področjih.
2. Zagotoviti vsaki osebi možnost za pridobitev znanja, vrednot, stališč, zavez in veščin, ki so potrebne za zaščito in izboljšanje okolja.
3. Ustvariti nove vzorce vedenja posameznikov, skupin, in družbe v celoti v odnosu do okolja.

V mnogih dokumentih (Joy in Neal 1994, 20), ki skušajo definirati cilje in vsebino okoljske vzgoje se pojavljajo tri dimenzije učnega procesa: znanje in razumevanje, veščine in odnos.

Priporočila Tbiljske konference v zvezi z aplikacijo njenih načel v izobraževalnem sistemu (Joy in Neal 1994, 21) pravijo, da mora okoljska vzgoja:

- biti proces, ki traja celo življenje;
- je celosten (holističen) proces tako po svoji naravi kot izvedbi;
- je pristop k izobraževanju kot celoti, bolj kot enemu predmetu;
- upoštevati soodvisnost in povezanost med človekom in naravnimi sistemi;
- videti okolje v svoji celoti, vključujoč družbene, politične, gospodarske, tehnološke, moralne, estetske in duhovne vidike;
- prepoznati energetske in materialne vire v omejenih možnostih;
- spodbujati sodelovanje v učni izkušnji;
- poudarjati aktivno odgovornost;
- uporabljati širok spekter učnih in didaktičnih tehnik, s poudarkom na praktičnih dejavnostih in izkušnji iz prve roke;
- upošteva dimenzijo lokalno k globalnemu in preteklo/sedanje in prihodnje dimenzije;
- jo morajo spodbujati in podpirati izobraževalne organizacije in institucije v celoti;
- spodbujati razvoj občutljivosti, zavedanja, razumevanja, kritičnega mišljenja in veščin reševanja težav;
- razlagati vrednote in razvoj vrednot občutljivosti do okolja;
- skrbeti za izgradnjo okoljske etike.

2.2.2 Okoljska etika in etika v trajnosti in izobraževanju

Prepoznavanje vseh vrst kriznih stanj, v katerih se je znašlo človeštvo, kot različnih oblik vesplošne krize (Plut 2004, 161), ki je posledica rasti svetovnega prebivalstva in povečevanja njegove materialne blaginje, je pripeljalo do ponovnega razmisleka o odnosu do narave in okolja. Če povzamem mnenje Ferryja (prav tam), obstajajo trije različni pogledi na vodilno vprašanje odnosov med človekom in naravo, in sicer:

- *antropocentrična smer* - štiti le človeka, narava nima sebi lastne vrednosti;

- *okoljska ekologija oz. t. i. plitva ekologija* - obravnava vsa živa bitja, torej živali, ki lahko občutijo ugodje in trpljenje kot pravne subjekte;
- *biocentrična oz. ekocentrična ekologija* (v radikalnejši obliki tudi *globoka ekologija*) – poudarjanje varovanja ekosistemov, biosfer, narave, kozmosa pred človekom.

»Okoljska etika oziroma okoljevarstvena etika je praviloma etični kompas plitve ekologije in s tem trajnosti sonaravnega modela razvoja. Prednostno je zasnovana na varstvu okolja in naravnih virov (antropocentrični vidik), a vključuje tudi elemente varstva narave (ekocentrični vidik), zlasti pravic živali in ohranjanja narave v omejenem obsegu« (Plut 2004, 164).

»Etika trajnosti je novo področje, na katerem se med seboj povezujeta dve veji etike: etika humanega in naravnega okolja ter humano in naravno okolje etike« (Mlinar 2010b, 92). Etike v izobraževanju za trajnostni razvoj avtor ne vidi kot seznam abstraktnih načel ravnanj, temveč kot odprtost za izkušnje in njihovo posredovanje na način, da motivirajo za drugačno mišljenje in ravnanje (Mlinar 2010b, 84). Ta se bo morala soočiti z odpornostjo *kulture zanikanja*, ki je vtkana v politike, medije, izobraževanje, gospodarstvo (Mlinar 2010b, 92).

V nadaljevanju avtor ugotavlja, da so se v osredotočenosti na karierno izobraževanje zapostavljale ne le etične dileme širšega družbenega in eko-sistema, temveč tudi bistvena povezanost med izobraževanjem in odgovornostjo« (Mlinar 2010b, 94).

2.2.3 Okoljska vzgoja v predšolskem obdobju

»Okoljsko vzgojo razumemo kot proces percepcije, doživljanja, spoznavanja in vrednotenja okolja, medsebojnih interakcij in odvisnosti, človeka in njegove posege okolje« (Lepičnik Vodopivec 2013, 11).

Predšolsko obdobje je z vidika otrokovega razvoja eno najpomembnejših. V povezavi z našo temo Lepičnik Vodopivčeva (2006) ocenjuje, da zgodnja okoljska vzgoja vpliva na otrokovo občutljivost do okolja in s tem na razvoj ekosistemskega mišljenja.

Pomena zgodnjega učenja so se zavedali tudi mnogi teoretiki, ki so razvili različne pristope razvoja. Tu jih predstavljam, povzete po Lepičnik Vodopivčevi (2006, 17–32):

- Behavioristični pristop k razvoju – behavioristi razumejo okolje kot skupek dražljajev, ki izzovejo reakcijo posameznika in s tem določajo njegov razvoj. Vedenje je rezultat izogibanja negativnim dražljajem in sprejemanje pozitivnih. Pogojni refleks je zelo pomemben element posameznikovega razvoja in pridobivanja izkušenj.

- Psihoanalitični pristop k razvoju – pristop, katerega utemeljitelj je Sigmund Freud, razume predšolsko obdobje kot izjemno pomembno fazo človekovega razvoja, saj je njegovo vedenje v odrasli dobi pogojeno z izkušnjami preteklih obdobj. Struktura človeške osebnosti je kombinacija prirojenih lastnosti, nagonov in nezavednih psihičnih procesov.
- Kognitivni modeli razvoja – pri nekaterih teoretikih tega modela gre za nativističen pogled na človekov razvoj (npr. Mitzenheim v Lepičnik 2006), ki daje večjo težo otrokovim prirojenim (kognitivnim) lastnostim kot pa vplivu okolja oz. se določene oblike mišljenja lahko v interakciji z okoljem razvijejo le ob ustrezni genetski pripravljenosti.
- Ekološki pristop k razvoju – temelji na predpostavki, da se otrok razvija pod vplivom njegovega socialnega in fizičnega okolja, ki je večplasten pojem. Vključuje vse, kar je del otrokovega sveta: primarno družino, razširjeno družino, stike z vzgojitelji in učitelji, okolje, v katerem živi, interakcije znotraj odnosov, medije.
- Humanistični pristop – temelji na celostnem razumevanju otroka, ki zajema kognitivno, socialno in psihomotorično področje razvoja. Človekovo vedenje ni zgolj produkt njegovih intelektualnih in kognitivnih sposobnosti in ni oblikovano le z zunanjimi vplivi, temveč je rezultat tudi posameznikove želje po učenju, radovednosti, potreb, čustvovanj. Poudarjena je aktivna vloga otroka.

V vseh modelih je sprejeta predpostavka, da je otrokova zgodnja izkušnja pomembna za njegov nadaljnji razvoj in je bistven gradnik njegove osebnosti.

V teoriji o vplivu okolja in učenju v zvezi z razvojem percepcije je poudarjena vloga izkušnje, medtem ko kognitivisti poudarjajo vpliv znanja na percepcijo. Po Lepičnik Vodopivčevi (2006, 44) aktivno vključevanje otroka v prihodnji razvoj temelji na notranji (intrinzični) motivaciji, ki jo povzroča razvojna potreba otroka, njegova radovednost, nasprotje med otrokovim laičnim razmišljanjem in ugotovljenimi dejstvi. Zato je eden od ciljev okoljske vzgoje, da razvoj občutljivosti za okolje v smislu ozaveščanja otroka do okolja in z njim povezanimi problemi, ki naj bi postali otrokovi subjektivni problemi. /.../ Otroci morajo najprej priti v neposreden, osebni stik z lepoto in raznolikostjo narave in z ljudmi iz drugih delov sveta, da bi razvili občutek ljubezni in predanosti (Lepičnik Vodpivec 2006, 44).

Ob tem velja poudariti, da je delo vzgojitelja profesionalno delo s posledicami (takšnimi in drugačnimi) za unikatni razvoj otrokove osebnosti.

»Motiviranost vzgojiteljev, dobra strokovna izobrazba (katere del je tudi okoljsko izobraževanje) in pedagoške kvalitete so bistveni parametri, od katerih je odvisna okoljska vzgoja v vrtcih. Če vzgojitelj ne pozna okolja in z njim povezanih problemov, če se ne zaveda posledic brezbržnosti do okolja in če ni dovolj obveščen o dogodkih, v njem ne more uspešno realizirati ciljev in nalog te vzgoje« (Lepičnik Vodopivec 2006, 56).

Razvijanje občutljivost za doživljanje problemov okolja in lastna vloga pri tem je prepoznana kot eden od ciljev Kurikuluma za vrtce (v Lepičnik Vodopivec 2013). Ravno tako aktivno doživljanje, spoznavanje in vrednotenje okolja.

»Razvoj ljubezni do narave je temeljni in najpomembnejši cilj okoljske vzgoje in izobraževanja« (Benedict 1991, 26).

V svoji nalogi zagovarjam stališče, da je nujno seznaniti otroke z okoljsko problematiko že v najzgodnejšem obdobju, seveda z ustreznimi strokovno-pedagoškimi pristopi. Okoljska vzgoja mora biti integrirana v vsako dejavnost v času otrokovega bivanja v vrtcu. Učinke bomo lahko opazovali čez leta, saj pri vsem ne moremo zanemariti slabih družbenih zgledov. Še pomembnejša se mi zdi implementacija okoljske edukacije z vidika strokovnega delavca, ki se bo ob udejanjanju načel okoljske vzgoje izobraževal, soočal z določenimi vprašanji in paradoksi ter se ob tem osebno razvijal.

Kot nekateri avtorji (Plut 2002, 9) tudi jaz menim, da je okoljsko izobraževanje uspešno le, če je celovito. Razmerje med naravo in vsemi vidiki človekovega bivanja je zapleteno in naloga izobraževalnih ustanov je potruditi se, da javnost to razmerje razume.

2.3 TRAJNOSTNI RAZVOJ – TRAJNOST:RAZVOJ

V tem poglavju bom s pomočjo strokovne literature predstavila nekatere opredelitve koncepta trajnostnega razvoja. Angleški izraz *sustainable development* se ponekod v slovenskih prevodih pojavlja tudi kot sonaravni ali sonaravno uravnoteženi razvoj (Lah 2004).

Trajnostni razvoj, »namenoma definiran kot odprt koncept, je forma in norma, ki kroji vsebino s svojimi pogoji in načeli« (Bahor 2005, 34). Glede na številne definicije trajnostnega razvoja in nejasnosti v zvezi s tem avtorica ugotavlja potrebo po univerzalno sprejeti

definiciji, »z listo merljivih kriterijev, po kateri bil lahko presojali napredek v trajnosti« (Bahor 2005, 35).

Po nekaterih (Baker 2006 v Trnačevič in Bolislavo 2009, 16) pa pomanjkanje jasnosti daje politično prednost, saj dovoljuje skupinam z različnimi in celo nasprotujočimi se mnenji dosegati skupno osnovo, na kateri se lahko razvijejo konkretne politike.

Kot je že nakazano v naslovu, ima besedna zveza trajnosti razvoj ali angleško *sustainable development* implicitno kontradikcijo. Latouche (2009, 41) ga označi z besedno figuro oksimoron ali antinomija⁶.

2.3.1 Trajnostni razvoj

»Trajnostni razvoj je multidimenzionalen koncept, ki povezuje okolje in razvoj na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni; povezuje sedanje in prihodnje generacije, učinkovitost in enakost, vladne in družbene akterje« (Bahor 2005, 33).

Trajnostni razvoj je med strokovnjaki razumljen kot širši pojem, ki vključuje tri stebre: gospodarski razvoj, socialni razvoj in varstvo okolja, kot je opredeljeno v *Strategiji za trajnostni razvoj* (v zadnjem času se kultura omenja kot četrti) (Sedmak 2009, 21).

Po trajnostno sonaravni oceni *Strategija razvoja Slovenije* (2005), ki postavlja kot ključni cilj blaginjo posameznikov, torej daje prednost gospodarskemu razvoju, ne ustreza sonaravnemu zahtevnemu kriteriju trajnostne paradigme (Plut 2007, 114). Čeprav vključuje nekatere sestavine okoljske trajnosti, ni trajnostna strategija.

Ravno tako je v reviziji Lizbonske strategije⁷ pod naslovom *Skupna prizadevanja za gospodarsko rast in nova delovna mesta* Evropska komisija na zasedanju Evropskega sveta leta 2005 predstavila svoje novo stališče, v katerem se je strategija poudarjeno usmerila le v ekonomski steber. Okoljski in socialni vidiki niso bili več v ospredju. Da bi spodbudili lizbonski proces, je okolje izgubilo svoj prvotni enakovredni status, ohranilo se je le v obliki ekoinovacij (Lukšič in Bahor 2007, 38).

⁶ **Oksimóron** je v SSKJ opisan kot. *besedna figura iz dveh izključujočih se pojmov, bistroumni nesmisel /.../, antinomija* pa kot. *nasprotnost, protivnost med dvema dejstvoma, pojmom, trditvama, protislovje /.../*

⁷ Strategija je bila sprejeta na zasedanju Evropskega sveta leta 2000 v Lizboni. Opredelila je »razvojne cilje EU, ki bi jo do leta 2010 pripeljali v najbolj konkurenčno in dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo na svetu, ki bo uživalo polno zaposlenost ter ekonomsko in socialno kohezijo« (Lukšič in Bahor 2007, 35).

Nekateri avtorji so kritični do nekritične oziroma nepremišljene uporabe koncepta trajnostnega razvoja. Besedna zveza je »našla svoje mesto v litanijah razvojnih public« (Redclift 1987).

Ko pa primerjamo stališča z dejanskim obnašanjem, ugotovimo, da je trajnost priljubljena zgolj na retoričnem nivoju in je v ostrem nasprotju z vsakodnevnim realnim življenjem (Kos 2007).

Strinjam se z zapisanim, da »je težko najti politični dokument ali debato o razvoju, ki ne bi imela trajnostnih ciljev in načel /.../ Trajnostni razvoj je postala čarobna besedna zveza, za katero večina politično korektnih udeležencev diskusij meni, da ne rabi dodatnega pojasnila« (Kos 2012).

Latouche (2009, 45) meni, da je trajnostni razvoj »kakor pot v pekel, tlakovana z dobrimi nameni«. Zgledi, ki kažejo na kompatibilnost okolja in razvoja, ga delajo verodostojnega.

»Domišljija tistih na oblasti nima meja, ko je treba javnost zamotiti s trapastim, neučinkovitim, celo škodljivim brkljanjem po ničemer« (Forrester v Latouch 2009, 18). Trajnostno je edino tisto, zaradi česar je mogoče agonijo razvoja podaljševati v nedogled (prav tam).

Pojem trajnostnega razvoja naj bi od leta 1945 dojemali kot konceptualno nasprotje »modernizaciji«. Ta paradigma naj bi prevladovala tako v družbenih znanostih kot v strukturiranju razvojne politike. V 70-ih letih prejšnjega stoletja takšna paradigma postane vprašljiva: TR prekine z izenačevanjem ekonomske rasti in razvoja, postavi pod vprašaj predpostavko o kontinuiranem, linearnem, bolj ali manj harmoničnem razvoju na začrtani poti in končno opusti idejo o eni in edini poti v modernizacijo. Ravno nasprotno trajnost poudarja raznolikost razvojnih vzorcev, ki temeljijo na lastnih kulturnih in političnih posebnostih kot tudi okoljskih izhodiščih (Becker in drugi 1997, 9–10).

Raziskovanje trajnosti zahteva interdisciplinarnost politike, družbe, okolja in gospodarstva.

Ena najbolj znanih definicij je tista, ki jo je leta 1987 zapisala Brundtlandova⁸ komisija v svojem poročilu in kateri »priljubljenost koncepta trajnostnega razvoja največ dolguje« (Kos

⁸ Ustanovitev Komisije ZN o okolju in razvoju novembra 1983 je bila posledica naraščajoče skrbi v zvezi z okoljskimi problemi v razvijajočih se deželah in neuspešno povezovanje tega z razvojem (Redclif 1987, 12). Ime je dobila po njeni predsednici, norveški političarki Gro Harlem Brundtland.

2012). Preprosta definicija, ki je postala vodilo dokumenta MŠŠ Smernic vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega študija, opredeljuje trajnostni razvoj kot »razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe« (Brundtlandova komisija 1987).

Mnogi avtorji so kritični do te razlage kot tudi do poročila v celoti. Očitajo mu dvoumnost (Latouche 2009, 44) in utopičnost, ki je izražena v naslednji navedbi (Perrot v Latouche 2009): »poročilo kot celota kaže, da cilj ni omejiti ekonomsko obilje in razsipnost bogatih / .../, temveč ponuditi fantazemski salto mortale, ki naj bi zagotovil vse: gospodarsko rast, čisto okolje, pa tudi zadovoljevanje temeljnih potreb in celo želja vseh – zdaj in v prihodnosti«, in zaključí s sklepom: »Kaj je torej trajnostni razvoj, če ne večnost, ki jo zagotavljamo univerzalni širitvi razvoja?«

Orr (v Mlinar 2010b, 86) poročilu očita, da se namerno izogiba morebitnim žalitvam in izzivom ter tako zanemarja neprijetne reči, da bi uskladilo med seboj neskončne človeške potrebe z omejenostmi končnega planeta. Speth (prav tam) ugotavlja, »da se v četrto stoletja trajnostnega razvoja noben kazalnik planetarnega zdravja ni premaknil v pozitivno smer«.

Zaključimo z mislijo: »Če naj bi trajnostni razvoj postal alternativa netrajnostnemu razvoju, bi moral prekiniti model linearne rasti in akumulacije, ki nazadnje služi le spodkopavanju planetarnih sistemov, ki podpirajo življenje« (Redclift 1987, 4).

2.3.2 Razvoj

Razvoj je običajno definiran v smislu gospodarske rasti: ko države doživljajo rast, se njihova proizvodna zmogljivost širi in se »razvijajo« (Redclif 1987). Razvoj oz. gospodarska rast je v grobem izražena v domačem bruto proizvodu (DBP). Avtor na razvoj gleda kot na zgodovinski proces, pri katerem je izkoriščanje virov v industrijsko razvitejših državah povezano s t. i. Jugom. Okoljska »kriza« na Jugu naj bi bila posledica gospodarskih, strukturalnih kriz, zato je bi politična ekonomija razvoja morala skrb za okolje obravnavati bolj sistematično (prav tam).

Poleg razvoja, ki naj bi bil ekvivalent DBP, obstajajo družbeni indikatorji razvoja o kakovosti življenja v posameznih družbah in okoljski indikatorji (Becker in drugi 1997).

»Okoljski indikatorji so bili v veliki meri izdelani šele od 80-ih let dalje s ciljem opisovati okolje na splošno in posamezne ekosisteme« (Becker in drugi 1997).

Redclif (1987, 49) ugotavlja tudi, da je transformacija narave pod kapitalizmom v glavnem koncipirana v smislu specializacije dela in tehnologije. Človekova odvisnost od tehnologije je že dosegla točko, ko se narava lahko vzdržuje samo s pomočjo tehnologije. Navaja primer umetnih gnojil, brez katerih že ne gre več.

Latouche (2009, 23) pravi, da je po razumevanju t. i. Zahoda oz. v skladu z njegovimi vrednotami »implicitna in eksplicitna vsebina razvoja, ne glede na to kateri pridevnik se prilepi nanj, vselej gospodarska rast, akumulacija kapitala« z uporabljenimi znanimi sredstvi ter za naravo in ljudi uničevalnimi posledicami. Prav tako na podlagi antropoloških raziskav različnih avtorjev ugotavlja, da je razvoj v mnogih civilizacijah neznan koncept (2009, 59).

2.3.3 VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ (VITR)

Glavni cilj Strategije za trajnostni razvoj (UNCE⁹ 2005) je spodbujati države, da vključijo VITR v vse oblike izobraževalnega sistema na vseh stopnjah, ravno tako v poklicno usposabljanje in izobraževanje odraslih.

Generalna skupščina ZN je obdobje od leta 2005 do 2014 razglasila za desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Z izobraževanjem za trajnosti razvoj naj bi bili načela, vrednote in prakse trajnostnega razvoja vključeni v vse vidike izobraževanja in učenja. V njem so opredeljene naslednje ključne »akcijske teme«: enakost med spoloma, promocija zdravega življenja, okolje, razvoj ruralnih območij, kultura raznolikosti, mir in človeška varnost, trajnostna urbanizacija, in trajnostna potrošnja (UNESCO 2016).

Izobraževanje ima pomembno vlogo za trajnostni razvoj. V Agendi 21 (UN 1992) so v 36. poglavju postavljeni temelji izobraževanja za trajnostni razvoj (Sedmak, 2009, 27).

V okviru projekta *Desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj (2005–2014)*¹⁰, ki temelji na zavezah Agende 21, iščemo načine za mobilizacijo edukacijskih virov, ki bi pomagali ustvariti bolj trajnostno prihodnost (UNESCO 2016).

⁹ United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) je ena od petih območnih komisij, ki jo je leta 1947 ustanovil gospodarski in socialni svet ZN (EKOSOC).

¹⁰ The UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014).

Za izboljšanje izobraževanja in osveščenosti na področju trajnostnega razvoja, bi si države v skladu s sprejetim programom agende morale prizadevati (Keating 1995, 67):

- za okoljsko in razvojno izobraževanje ljudi vseh starosti;
- za vključevanje okoljevarstvene in razvojne koncepte, vključno s prebivalstvenimi, v analize vzrokov glavnih problemov. Poseben poudarek bi moral biti na izpopolnjevanju politikov;
- za vključevanje šolskih otrok v lokalne in regionalne raziskave o zdravju okolja, kamor spada npr. tudi problematika zdrave pitne vode, hrane ter vplivov izrabe virov na okolje in gospodarstvo.

Glede na zapisano v Agendi, povzeto po Keatingu (1995, 67) za prehod v bolj trajnostno družbo potrebujemo usposobljeno delovno silo, zato bi morale države zagotoviti optimalne pogoje na področju razvoja izobraževalnih programov, tehnologij, medijev itd., ki bi spodbujali možnosti spopadanja z vse večjimi ekološkimi in razvojnimi problemi.

Kot je bilo že omenjeno, gre pri širše sprejeti opredelitvi trajnostnega razvoja za preplet in uravnoteženost družbenih, okoljskih in gospodarskih dejavnikov (Sedmak 2009) in ne zgolj za okoljski vidik.

Težave, ki jih nekateri (Kajfež Bogataj 2013) vidijo pri izvajanju VITR v slovenskem izobraževalnem sistemu so naslednje:

- Razumevanje VITR predvsem kot okoljske vzgoje, ne upoštevajoč etičnih, družbenih in gospodarskih dejavnikov.
- Manjkajo vsebine, ki so povezane z univerzalnimi veščinami in vrednotami, pomembnimi za implementacijo sprememb.
- Odsotnost ekonomskih elementov trajnostnega razvoja v učnih načrtih in izbranih učbenikih predvsem z vidika kritične obravnave potrošništva, medtem ko sta proizvodnja in poraba prisotna.
- VITR se učencem ponuja kot izbirni predmet, čeprav bi morali v skladu z načeli interdisciplinarnost vsebovati vsi predmeti.

Razlog za dojetje VITR predvsem kot okoljske vzgoje (1. alineja) raziskovalci problema (Mlinar 2010a, 15) vidijo v kurikulumih, »ki ne predvidevajo izobraževanja za trajnostni razvoj,

marveč se zadovoljijo z okoljsko vzgojo (*environmentalism*) ali pa bodo to dojeli kot dodatno delo«.

Pomena potrošnje edukacije mladih (če komentiramo tretjo alinejo) ter vloge družboslovnih kurikularnih področij pri njenem izvajanju zaznavajo tudi drugi strokovnjaki, na primer Židanova (2015, 29), ki opaža, da turbokapitalistični svet vedno znova oblikuje nove, umetne potrebe, ki se bistveno razlikujejo od dejanskih.

V kurikulumu za vrtce (Lepičnik Vodopivec 2013) so prepoznani cilji vzgoje za trajnostni razvoj kot tudi cilj razvijanja občutljivosti za doživljanje okolja.

2.4 RAZLIKA MED OKOLJSKO VZGOJO IN VITR

Čeprav je okoljska vzgoja splošno sprejeta kot pomemben vidik vzgoje za trajnostni razvoj in je, kot želim v nalogi izpostaviti, njen temelj, pa obeh pojmov ne gre enačiti.

Zanimiv prikaz teh razlik, ki jih je Marentič Požarnikova (2005, 5) povzela po Bretingu, je v Tabeli 2.1.

Tabela 2.1: Okoljska vzgoja in vzgoja za trajnostni razvoj

	OKOLJSKA VZGOJA (v ožjem pomenu)	VZGOJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ (okoljska vzgoja v širšem pomenu)
1.	Razvoj je treba upočasniti ali zaustaviti.	Obstaja več možnih smeri razvoja.
2.	Merilo naših dejavnosti je preteklost.	Merilo so vizije prihodnosti »utopije«.
3.	Iskati moramo harmonijo z naravo.	Iskati moramo harmonijo s svojimi potomci.
4.	Pomembna je ekocentrična etika (pravilen odnos do okolja)	Pomembna je etika do soljudi – sedanje in prihodnje generacije.
5.	Osredotočanje na naravno ekologijo (kako gospodariti narava).	Osredotočanje na človeško ekologijo – kako človek gospodariti z naravnimi viri.
6.	Pomemben je občutek za naravo.	Pomemben je občutek za skupnost.
7.	Ohranjamo, ker nam je žal živali.	Ohranjamo, ker nam je žal prihodnjih živali (ki bodo pogrešale živali).
8.	Čim manj spremeniti naravo.	Vnašati čim manj nepopravljivih sprememb.
9.	Uravnovesiti kakovost človekovega življenja in kakovost okolja.	Uravnovešati potrebe sedanjih in prihodnjih generacij.
10.	Osredotočanje na različne vrednote.	Osredotočanje na konfliktno interese.

Vir: Lepičnik Vodopivec (2006).

Vse bolj se zavedamo ne samo pomena odgovornega odnosa do okolja, temveč tudi (in predvsem) razvoja občečloveških civilizacijskih vrednot (evropske) družbe, o katerih piše Židanova (2007), ki vidi pri tem pomembno vlogo šole kot socializacijske institucije.

2.5 VRTEC

V Sloveniji je vključenost v vrtce visoka. Za primer navajam podatek Statističnega urada RS (SURS 2016), da je bilo v predšolsko vzgojo in izobraževanje v vrtcih v šolskem letu (stanje 30. 9. 2015) 85.407 otrok, kar je pomenilo 78,1 % vseh otrok v starosti 1–5 let. V programe

za otroke prvega starostnega obdobja, ki so namenjeni otrokom, mlajšim od 3 let, je bilo vključenih več kot polovica vseh otrok te starosti, v programe drugega starostnega obdobja, te obiskujejo otroci, stari od 3 let do starosti za vstop v osnovno šolo, pa 88,5 % otrok te starosti.

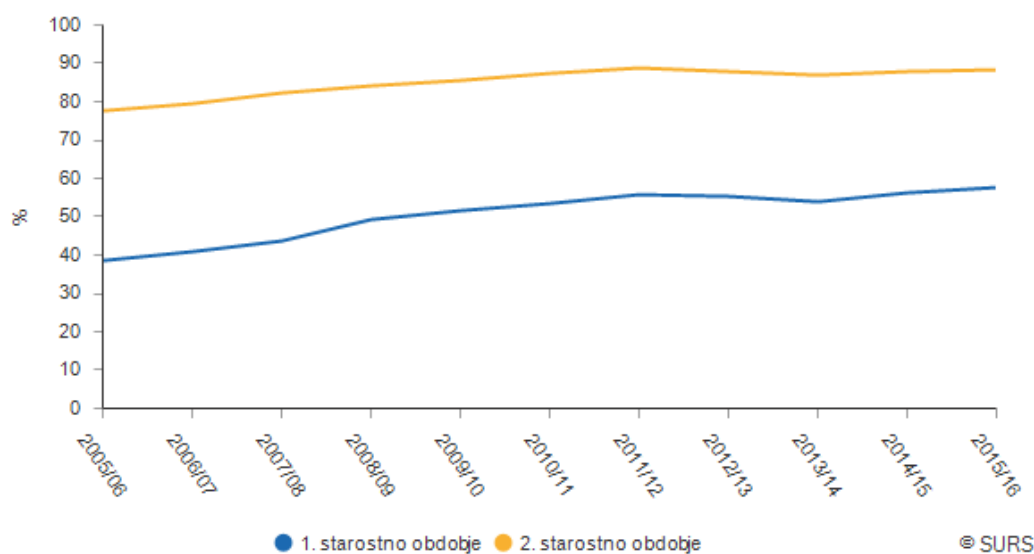
Tabela 2.2: Vključenost otrok v vrtce po starosti, Slovenija, šolsko leto 2015/16

	Starost otrok						
	skupaj	1 leto	2 leti	3 leta	4 leta	5 let	6 ali več let
	%						
Skupaj	78,1	45,1	69,9	83,7	89,6	92,0	7,3
dečki	79,0	45,4	70,3	84,5	90,4	92,7	9,1
deklince	77,0	44,8	69,5	82,9	88,7	91,3	5,3

Vir: SURS (2016).

Ravno tako se kaže trend povečevanja vključenosti otrok v predšolsko izobraževanje. V zadnjih desetih letih se je število otrok povečalo skoraj za polovico (za 47 %): z 58.127 otrok v šolskem letu 2006/07 na 85.407 otrok v šolskem letu 2015/16 (glej Graf 2.2).

Graf 2.2: Vključenost otrok v vrtce po starostnih obdobjih, Slovenija, šolsko leto 2015/16



Vir: SURS (2016).

Podatki kažejo, da je v vrtcih relativno velik delež otrok, zlasti je visok odstotek tistih, ki so tik pred vstopom v šolo, kot je razvidno iz Tabele 2. 2. Ravno zaradi tega dejstva vidim velike možnosti za udejanjanje enotnih in učinkovitih programov okoljske vzgoje.

Seveda bivanje v vrtcu ni edini vpliv, ki naj bi oblikovali otrokovo osebnost. Tu so še drugi socialni dejavniki, ki spodbujajo otrokovo občutljivost in oblikovanje okoljske osveščenosti (Lepičnik Vodopivec 2013). Če povzamem po isti avtorici (2013), so poleg vrtca in vzgojiteljev to še družina, skupina vrstnikov, dejavnosti izven vrtca in tudi mediji.

2.5.1 Vrtec v Evropi prihodnosti

Kot ugotavljajo nekateri avtorji (Yelland in drugi 2008, 8) so za sodobni čas značilne nenehne spremembe in napredek novih tehnologij, ki vplivajo na naš način življenja in sporazumevanje z drugimi. »Naš svet¹¹ vključuje lokalno in globalno, resnično in virtualno, a meje med njimi so zabrisane in postajajo nepomembne« (prav tam). Za postmoderno obdobje je značilna raznolikost v smislu heterogenosti, številnih diskurzov, prepoznavanja njene kompleksnosti in osvobojenost kritik univerzalne resnice, kar pomaga razumeti naravo posameznikov in skupin, ki obstajajo (Harvey 1989 v Yelland in drugi 2008).

Če izpostavim bistvo (Yelland in drugi 2008), ravno zaznavanje raznolikosti in vključevanje otrok iz različnih okolij z različnimi ozadji naj bi bila temeljna naloga izobraževalnih ustanov. Njihove izkušnje in znanja naj bi bila izhodišče, na katerem bi gradili proces učenja. Raziskave pa kažejo, da se na Zahodu izobraževalni sistem kljub očitnim spremembam v zunanjem svetu še vedno oklepa tradicionalnih načinov učenja, za katere je značilno »piflanje« na pamet, memoriranje vsebine, edini pokazatelj znanja pa je preverjanje v obliki testov. Kritiki takšnega modela danes zagovarjajo izobraževalni proces, ki bi učeče spodbujal, da uporabijo znanje in ga še nadgradijo z novim. To naj bi dosegli z aktivnim vključevanjem učečih, sodelovanjem, iskanjem odgovorov pri strokovnjakih, posredovanja znanja drugim.

Slovensko šolstvo je velikokrat na prepihu bodisi zaradi interesov različnih političnih skupin, ki v tem vidijo priložnost za širjenje svojega vpliva, bodisi zaradi zavedanja, da ima naš izobraževalni sistem zares pomanjkljivosti. Konkretno so se ob deseti obletnici uvedbe devetletne osnovne šole, reforme, ki je bila vpeljana s ciljem posodabljanja in usklajevanja z

¹¹ V originalnem besedilu je uporabljen izraz lifeworlds (angl.).

Evropskim izobraževalnim sistemom, kresala mnenja o (ne)uspešnosti njene prenove (Delo 2013).

Tako zagovorniki kot kritiki imajo svoj pogled na to, kaj pomeni uspešen edukacijski sistem. Za politike je to verjetno večja storilnost, ki bi prispevala k hitrejši gospodarski rasti in posledično večji potrošnji. Ali kot v dokumentarnem filmu *Abeceda* (2013), ki iz različnih zornih kotov obravnava izobraževanje, nekdo od intervjuvancev ugotavlja, da obstoječi sistem resnično služi le kapitalizmu. Ta pa je z vsemi svojimi značilnostmi uničujoč za ljudi in okolje in kot tak nezdržljiv s kakršnimi koli oblikami trajnosti.

Slovenija je kot del globalnega sveta izpostavljena nenehnim tehnološkim in družbenim spremembam. Kot del EU postaja čedalje bolj kozmopolitska, pričakovati pa je, da se bo njena kulturna in demografska podoba zaradi begunske krize še bolj spreminjala. Ob tem se odpirajo nova vprašanja tudi na področju edukacije. Od tega, kako bomo v Evropi odgovorili na ta izziv, je odvisna kakovost naše možne skupne prihodnosti. Vrtec je tu prva stopnica.

2.6 GLOBALIZACIJA IN VLOGA MEDIJEV

Ob neverjetno hitrem tehnološkem razvoju in spreminjanju medijskih vsebin se zdi vsaka nova raziskava medijev že v naslednjem trenutku zastarela. Analize v preteklih desetletjih nikakor niso mogle zaznati moči interneta, socialnih omrežij in druge sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Danes smo priča daleč največjim spremembam na tem področju in pojavlja se nova oblika pismenosti, ki je ne moremo povsem enačiti z računalniško ali internetno (Livingstone 2004). Pri tem se avtorica sprašuje o ustreznosti izraza »pismenost«.

Odnos do medijev je pogostokrat ambivalenten. Nesporno jim pripisujemo velik družbeni vpliv, vendar pa vzporedno nenehno teče razprava o njihovih potencialno pozitivnih ali negativnih, včasih celo škodljivih, učinkih.

Ravno tako je pomembno vprašanje, o čemer piše Mlinar (2012, 94), ali pretok informacij in idej ogroža nacionalno suverenost in kulturno identiteto. Navaja Shillerja (v Mlinar 2012, 104), ki med drugim enosmerne tokove v kulturi poimenuje »kulturni imperializem« in pravi, da je »svoboden pretok informacij le nekakšen mit«. »Selektorji in kontrolorji« naj bi bili tisti, »ki preusmerjajo in oblikujejo sporočila, ki krožijo v družbi«. Zato se ne gre čuditi, da so zlasti ZDA z dominantno vlogo na tem področju velike zagovornice svobodnega pretoka informacij (Mlinar 2012, 94).

Z vidika otrokovega razvoja nas vsekakor zanima, kako izpostavljenost različnim medijem vpliva nanj v predšolskem obdobju. O zgodovini raziskav učinkov medijev Erjavec in Volčič (1999b) navajata tri obdobja: od zgodnjega, ko je veljalo, da je vpliv medijev neposreden (model hipodermične igle), preko tistega, ki je popolnoma zanikal njihove učinke, do sodobnega, ki obravnava moč medijev kontekstualno. Pomembno vprašanje je, ali lahko medije uporabljamo in z njimi upravljamo na način, ki bi prinesel pozitivne vzgojne učinke in posledično pozitivne spremembe v širšem družbenem kontekstu. Po opažanjih nekaterih družboslovnih avtorjev, o čemer razmišlja Beck (1997), smo danes priča »kulturni globalizaciji«. Tu gre predvsem za fabrikacijo kulturnih simbolov. Prepoznan je trend, strnjen v tezo o »konvergentnosti globalne kulture«, katere sinonim je »macdonaldizacija«. S tem pojmom se označuje trend univerzalizacije v smislu poenotenja življenjskih slogov, kulturnih simbolov in transnacionalnih načinov vedenja. Govori o *enem samem* svetu (prav tam), v katerem so »lokalne kulture in identitete izkoreninjene in nadomeščene s simboli sveta blag, ki izvirajo iz reklamne in celostne podobe multinacionalnih koncernov. *Biti se spreminja v imeti podobo* – in to po vsem svetu«.

Že bežen pogled v hladilnik, otroško sobo, na knjižne police, obcestne oglase, podobe nakupovalnih središč potrjuje to ugotovitev. Ko pa prižgemo televizijo ali gremo na splet, pa ni nobenega dvoma več, da nas je posrkal svet, ki mu vladajo ekonomski interesi, in pogostokrat s tem namenom producirana popularna kultura.

Medijski strokovnjaki zaznavajo (Košir 1998, 94) pojav, da ljudje vse manj časa preživijo v svetu osebnih življenjskih izkušenj in medčloveških odnosov in vse bolj v resničnosti oz. njeni iluziji, ki jo za nas oblikujejo množični mediji.

Med drugim Koširjeva navaja (1998, 95) ugotovitve iz UNESCO-ve deklaracije o vzgoji za medije iz leta 1982, da je vpliv medijev neizpodbitno dejstvo, ki ga je treba sprejeti, in upoštevati kot del sodobne kulture, vlogo izobraževalnih sistemov pa vidi v razvijanju kritičnega razumevanja komunikacijskih pojavov.

Kljub pogostokrat upravičeni kritični razpravi o medijski globalizaciji pa Svetličič (2004, 146) kaže na nesporno pozitivne učinke globalizacije informacij in širokega dostopa do elektronskih medijev, ki jih države ne morejo več poponoma nadzorovati, saj naj bi posamezniku odpirale izjemne možnosti, ki jih prej ni imel. To naj bi odpiralo prostor demokraciji.

2.6.1 Vloga medijev v predšolskem obdobju

Čeprav so mediji, zlasti elektronski, pogostokrat tarča kritik (npr. Buddemeier 1993, Taylor 2012) se raziskovalci na splošno strinjajo, da televizijske vsebine na otroke ne vplivajo neposredno, temveč je njihov vpliv omejen z osebnostnimi, socialnimi in kontekstualnimi dejavniki (Vogrinčič 2006) v nasprotju z zdravorazumskimi moralno-paničnimi razpravami, kjer prevladuje prav teorija neposrednega uniformnega vpliva televizije, ne glede na posameznikove individualne lastnosti in socialne okoliščine. Soglasni naj bi bili tudi v ugotovitvi, da so televizijski vplivi dolgoročni in kratkoročno ne spreminjajo mnenj. To trditev avtorica podkrepi s primerom, da enkratno gledanje oddaje, ki naklonjeno govori o Romih, ne bo spremenilo ukoreninjenega negativnega stališča do te manjšine. »Mediji torej dolgoročno kultivirajo naravnost do družbene realnosti« (prav tam).

Po podatkih o gledanju televizije otrok v Sloveniji (Erjavec, Volčič 1999a) naj ti v številu ur gledanja ne bi odstopali od povprečja severnoameriških in zahodnoevropskih otrok. Začeli pa naj bi jo gledati pri 2 do 3 letih starosti. Avtorici tudi navajata primerjavo (Likona v 1999a), da povprečen otrok v času vrtca preživi pred televizijo več časa kot učenec štiri leta v razredu—okrog 5000–6000 ur. Analiza tudi kaže na možne negativne učinke na otroka ob povečanem in nekontroliranem gledanju televizije, ki pa jih lahko zmanjšamo oz. izničimo, če z otrokom sodelujemo pri razvoju ustvarjalnih in kritičnih navad gledanja. Ob priporočenem ravnanju lahko televizija postane močno orodje, s pomočjo katerega se lahko otroci veliko naučijo. Tega se zagotovo zavedajo tudi učitelji in vzgojitelji, vprašanje pa je, kako ustvarjalno-kritični znajo biti pri tem.

2.7 VZGOJA ZA MEDIJE

Preprosta Buckinghamova (2003) definicija, da je medijska vzgoja proces poučevanja in učenja o medijih, je splošno uporabna ravno zaradi svoje ohlapnosti.

Medijska vzgoja v različnih državah z različnimi kulturnimi in političnimi ozadji, kot ugotavlja Lee (2010), ni enoznačen pojem, niti glede njene opredelitve niti glede pristopov k poučevanju. Imajo pa države, ki jih je vzela pod drobnogled, skupni cilj: »poučevanje medijsko pismenih ljudi za inteligentno in odgovorno ravnanje z mediji«. Če je v Veliki Britaniji cilj medijske vzgoje kultiviranje kritičnih in ustvarjalnih uporabnikov, ki so sposobni tudi uživati v medijih in je v Kanadi povezana z graditvijo njihove kulturne identitete, pa je za nekatere azijske države značilna njena uporaba za vzgajanje dobrih državljanov.

Za evropski prostor velja omeniti Evropsko listino o medijski pismenosti, v kateri vidita Bachmair in Bazalgette (2007) velik potencial. Gre za pobudo, ki si prizadeva zagotoviti evropski diskurz o medijski pismenosti z vključitvijo vseh pomembnih udeležencev na tem področju.

V tej nalogi pripisujem velik pomen kakovostni okoljski edukaciji, skoraj nič manjšega pa medijski vzgoji, s katero je treba začeti že ob prvem stiku s sodobno tehnologijo in medijskimi vsebinami. To pa se v Sloveniji in v ostalem tehnološko razvitejšem svetu praviloma zgodi že v predšolskem obdobju (Erjavec, Volčič 1999a). Ključno vlogo pri tem imajo poleg učiteljev in vzgojiteljev predvsem starši. Cilj vzgoje za medije je večja medijska pismenost, ki je bistven del državljske vzgoje.

Oprelitev medijske pismenosti, ki jo je odobril Evropski svet in je usklajena med strokovnjaki na področju medijev in Evropsko komisijo, pravi:

Medijska pismenost je sposobnost dostopa do medijev, razumevanje in kritična ocena različnih medijev in medijskih vsebin ter komuniciranja v različnih kontekstih. Vključuje vse medije. Cilj medijske pismenosti je ozavestiti ljudi o mnogih oblikah medijskih sporočil, s katerimi se srečujejo v svojih vsakdanjih življenjih. Medijska sporočila so programi, filmi, podobe, besedila, zvoki in spletne strani, ki so v različnih komunikacijskih oblikah. Medijska pismenost je stvar vključenosti in državljanstva v današnji informacijski družbi. Je osnovna veščina ne samo mladih, ampak tudi odraslih in starejših, staršev, učiteljev in medijskih strokovnjakov. Medijska pismenost se danes razume kot eden ključnih predpogojev za aktivno državljanstvo, da bi preprečili in zmanjšali tveganja izključenosti iz življenjske skupnosti (Ding 2011).

Z vzgojo za medije ni mišljena medijska podpora pouku ali vzgoja **z** mediji, temveč medijska pismenost, ki zajema dve ravni: reflektivno in produktivno (Košir 1998). V prid ustvarjanju medijske vsebine v okviru medijske vzgoje strokovnjaki navajajo vsaj tri argumente, ki jih povzema Livingstone (2004, 6): pedagoškega, ki predvideva boljše razumevanje medijev skozi lastno izkušnjo, zaposlitvenega in argument kulturne politike, ki pravi, da imajo državljani pravico do samoreprezentacije in kulturne participacije.

Nekateri avtorji kritično razmišljajo (Buddemeier 1996, 20), da lahko medijska vzgoja, katere cilj je vzgajanje k pravemu pristopu in odnosu do televizije, pripelje le do iluzije v zvezi s temeljnimi značilnostmi medija. Elektronski mediji in etika naj bi se izključevali, saj je za njihovim hipnotičnim učinkom skrita težnja vplivati na ljudi na način, nad katerim ti nimajo pregleda in jih odvrča od lastnih zastavljenih ciljev.

Še bolj zaskrbljujoče je, da popularna kultura, ki je velik posel, preko medijev manipulira s potrebami in željami otrok, da bi jih motivirala za kupovanje izdelkov, ki nimajo velike vrednosti, so nezdravi ali pa jim pošiljajo napačna sporočila (Taylor 2012, 28). Izpostavljenosti takšnim sporočilom se je dandanes skoraj nemogoče izogniti, tudi če bi to želeli. Starši namreč priznavajo, da določene medije vsaj občasno uporabljajo kot »varuško«, da lahko ta čas izkoristijo zase (Pušnik Breznik 2012, 76).

Čeprav nekatere analize študij kažejo, da je povečana izpostavljenost medijem in zabavni elektroniki pri otrocih povezana z nasilnim vedenjem ter izolacijo (Taylor 2012, 171) in se mnogi starši tega tudi zavedajo, pa postaja soočenje s tem problemom za njih vedno večji izziv. V razmislek je tudi opažanje (Livingstone 2014), da vlade, osredotočene predvsem na konkurenčne prednosti IKT v gospodarstvu, pogostokrat pozabljajo na pravice otrok v digitalni dobi. Bachmir (2011) omenja konflikt med neoliberalnimi zagovorniki »neregulacije« interneta in institucijami za zaščito otrok. Prvi menijo, da je medijska pismenost glavno orodje pri zaščiti otrok.

Vzgojitelji, učitelji in starši vsekakor stojijo pred težko nalogo: obvarovati otroke pred negativnimi ali nepredvidljivimi učinki medijev, obenem pa jih opremiti, da bodo znali sebi v prid odločati o vsebinah, katerim so vsakodnevno izpostavljeni.

Na prvi konferenci leta 1997 v Piranu, ki je bila organizirana na temo vzgoje za medije in z mediji, je bila izražena jasna zahteva po uvedbi medijske vzgoje na vseh stopnjah izobraževanja in po ustreznem medijskem usposabljanju učiteljev (Dragan 1998, 7–8), vendar nobena od obeh zahtev ni bila v celoti izpolnjena (Kovačič 2006, 24–25). Uspešno, naj bi bila medijska vzgoja uvedena le v osnovne šole v okviru izbirnega predmeta. Nekoliko je vključena v kurikulum za vrtce in nekatere srednješolske predmete, medtem ko univerze, z izjemo FDV, teh vsebin ne ponujajo. Zlasti je zaskrbljujoč podatek, da je pedagoške fakultete medijske vzgoje v svoje programe sploh niso vključevale oz. v zelo skromnem obsegu (prav tam).

Kovačičeva (2006, 57) navaja ugotovitev raziskave o funkcionalni pismenosti, da je dosežena raven funkcionalne pismenosti posameznika v veliki meri odvisna tudi od ravni funkcionalne pismenosti njegovih staršev. Podobno sklepa o vplivu staršev na področju medijske pismenosti in poudarja njen pomen. A kot ugotavlja, je ponudba na področju medijske vzgoje za odrasle v Sloveniji nezadostna. Kot zaskrbljujoče izpostavi dejstvo, da učitelji in starši kot

ključni nosilci medijske vzgoje otrok nimajo na voljo možnosti, da bi si pridobili temelje medijske pismenosti.

2.7.1 Primer dobre prakse: Center za varnejši internet

Kot primer dobre prakse v Sloveniji na področju osveščanja mladih za varnejšo uporabo interneta in novih tehnologij bi izpostavila projekt *Center za varnejši internet*, ki ga izvajajo Fakulteta za družbene vede, Zavod Arnes, Zveza prijateljev mladine Slovenije in Zavod MISSS, financirata pa ga Generalni direktorat Connect pri Evropski komisiji in Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (safe.si 2016).

Center za varnejši internet ponuja tri storitve:

- **Safe.si** – Izobraževanje in osveščanje o varni rabi interneta in novih tehnologij z naslednjimi tematikami: varovanje in zaščita zasebnosti na spletu, spletni in mobilni bonton, varna uporaba družabnih omrežij, vrstniško nasilje in spletno ustrahovanje, čezmerna raba novih tehnologij in zasvojenost, zanesljivost spletnih informacij, tehnična zaščita, prepoznavanje škodljivih in nelegalnih vsebin. Storitve je namenjena štirim ciljnim skupinam: otrokom, mladostnikom, staršem in strokovnim delavcem. Poteka preko *online* in *offline* aktivnosti, izobraževanj, delavnic, gradiv, promocijskih, medijskih kampanj o tem, kako varno in odgovorno uporabljati internet in mobilne naprave.
- **TOM** – Svetovalna linija za težave na spletu. Od leta 2015 svetovalci otrokom, mladostnikom in staršem svetujejo tudi prek spletne klepetalnice.
- **Spletno oko** – Preko prijavnice točke je omogočena anonimna spletna prijava nezakonitih spletnih vsebin npr. posnetkov spolne zlorabe otrok (otročka pornografija) in sovražnega govora. Vzpostavljeno je sodelovanje s policijo, ponudniki internetnih storitev, spletnimi portali, drugimi vladnimi in nevladnimi organizacijami. Kot navajajo v končnem poročilu za leto 2014 je bilo v osmih letih delovanja obravnavanih 18.000 prijav, od tega jih je bilo 1700 posredovanih policiji.

2.7.2 Novinarska etika in kriza novinarske odgovornosti

Medijska pismenost, ki bi vključevala široka znanja o družbi, o čemer govori Erjavec (2009), lahko prispeva k aktivnejšemu in odgovornejšemu državljanstvu. Ravno tako se z dobrim informiranjem lahko obvarujemo pred škodljivimi medijskimi vsebinami. Vseeno pa ne moremo mimo odgovornosti ustvarjalcev nekakovostnih medijskih vsebin in njihovih

škodljivih sporočil. Uspešna medijska vzgoja naj bi se začela ravno pri usposabljanju novinarjev in medijskih delavcev (Kovačič 2006, 67). Do določenih medijskih vsebin, ki žalijo človeško dostojanstvo, moramo biti kritični, pa naj si gre za oglase ali novinarski prispevek, ki ne upošteva osnovnih etičnih (in) novinarskih standardov, ali za oddaje z zabavno vsebino. Ta vprašanja zadevajo področje novinarske oz. medijske etike. Nekateri avtorji (Erjavec, Poler Kovačič 2005) poudarjajo potrebo po spoštovanju posameznikovega dostojanstva.

Če smo v zvezi z okoljem razmišljali o okoljski etiki, se tu postavlja vprašanje novinarske etike. Čeprav oblikovalci medijskih vsebin v Sloveniji niso samo novinarji, jih to ne odvezuje odgovornosti do uporabnikov. Erjavec in Poler Kovačič (2005) razlikujeta med novinarsko in *medijsko etiko* ali *etiko množičnih občil*.

Merill (v Erjavec in Poler Kovačič 2005, 195) razume odgovornost kot sinonim za etičnost. Novinarjeva odgovornost, kot trdita avtorici (2005, 196), naj bi bila neodvisna od (ne)odgovornega ravnanja ostalih. Naslednja postavka temeljne drže odgovornosti, ki jo navajata, je »razlikovanje med pravilnim in napačnim, resničnim in lažnim, realnim in navideznim /.../. Četudi novinar ne more biti objektivni, pa mora biti resnicoljuben, pošten, zavezan naslovniku. Poleg tega naj se izogiba senzacionalizmu in ga tudi zavrača. Ponovita misel, da je svoboda povezana z odgovornostjo, ki jo etično naravnani novinar pojmuje kot *nalogo*, sebe pa kot *dogajanje svobode*.

Skupaj z Melito Poler Kovačič (2005) lahko ugotovimo, da je novinarska odgovornost v krizi, kar se je najbolj brutalno pokazalo ob samomoru v medijih razčlovečenega ravnatelja mariborske srednje šole. Primer, ki je Sloveniji nazorno ilustriral, da odgovornost in etičnost nista zgolj besedi, temveč niz bolj ali manj obvezujočih ravnanj in presoj, ki pa praviloma ne pomenijo lažje poti.

Milosavljević (2014) svojo analizo poročanja o dogodku zaključi z mislijo, da mariborska tragedija sama po sebi v slovenskih medijih ne bo nič spremenila. »Spremenili jih bodo lahko zgolj sami novinarji in uredniki, če bodo tovrstne novinarje in urednike, ki kršijo profesionalne in etične standarde, resnično in odločno izpostavili, imenovali in izločili. In spremenila bo lahko le družba – država –, če in ko bo presodila, da je tovrstno medijsko gladiatorstvo /.../ nesprejemljivo«.

2.8 MEDIJI IN OKOLJSKA VZGOJA

Ko govorimo o medijih v zvezi z medijsko tehniko in komunikacijo, moramo razlikovati med medijem kot delom množičnih medijev (tisk, TV, radio, splet) in medijem za shranjevanje ter prenos podatkov (npr. CD/DVD, disk, magnetni trak). Medtem ko smo slednjega sprejeli kot koristen pripomoček, ki je »bistven za dvig kakovosti izobraževanja v številnih razmerah poučevanja in učenja« (Kornhauser 1998), pa smo glede koristnosti prvega, ki je predmet razmišljanj v tej nalogi, veliko bolj razdeljeni.

Lepičnik Vodopivec (2006, 58–59) vidi v medijih velik potencial pri razvoju občutljivosti do okolja, saj z njihovo pomočjo »globalna družba določa okolje, ki deluje na posameznika in njegovo osebnost ter s tem vpliva na oblikovanje motivov, stališč in interesov posameznika«. Obenem pa ugotavlja (prav tam), da mediji zaradi medijske nesistematičnosti ne izkoriščajo dovolj vseh možnosti, ki jih imajo na tem področju.

Benedict (1991, 86–88) vidi medije kot pomemben element v edukacijskem procesu pri izvajanju okoljske vzgoje, saj njihova učinkovita uporaba pomaga krepiti okoljske vrednote in prispeva k skupnemu znanju ter oblikovanju okoljske etike. Naloga učiteljev naj bi bila vzpostaviti stik z mediji in organizirati javne dogodke.

Načini, ki so navedeni v priročniku (prav tam):

- povabiti lokalne ali nacionalne časopise in televizijske postaje;
- imeti javne razprave in predstavitve;
- izdajati okoljsko glasilo;
- promocija in širitev konkretnih projektov, ki jih podpirajo podjetja ali institucije.

Velik pomen medijev vidi avtorica v prenosu znanja in izkušenj, kar daje možnost drugim, da to znanje uporabijo in obogatijo. Prav tako meni, da je nujno izkušnje in rezultate izvajanja okoljske vzgoje posredovati Ministrstvu za izobraževanje.

2.8.1 Okoljsko novinarstvo in poročanje o okolju

O reprezentaciji okoljskih tem v medijih, predvsem o podnebnih spremembah kot znanstveni domeni, je bilo že veliko napisanega. V zvezi s tovrstnim novinarskim poročanjem medijski raziskovalci beležijo različne pojave: od podob gotovosti v znanstveno vedenje v Nemčiji (Weingart in drugi 2000) do poudarjanja negotovosti v ZDA (npr. Zehr 2000, Boykoff in

Boykoff 2004, Antilla 2005), vpliva ideologije na poročanje v izbranih britanskih časopisih (Carvalho 2007) itd.

Raziskava ameriškega kakovostnega tiska (Boykoff in Boykoff 2004) dokazuje, da novinarsko poročanje o globalnem segrevanju, ki dosledno upošteva normo uravnoteženosti, vodi v poročevalsko pristranskost, kar posledično vpliva na dejanja.

Kot ugotavljajo nekateri avtorji se v slovenskih časopisih (Ščuka 2009) in medijih nasploh (Tavčar 2007) okoljske oziroma okoljevarstvene teme pojavljajo le kot posledica poročanja o aktualnih dogodkih, ozaveščevalnih prispevkov pa je zelo malo in se po opažanjih pojavljajo v manj gledanih oddajah ali manj branih rubrikah (prav tam), ker praviloma niti nimajo svoje stalne rubrike. Če se navežem na to ugotovitev, lahko med ozaveščevalne prispevke štejemo tudi poročanje o okoljski vzgoji v predšolskem obdobju.

Ščuka prav tako ugotavlja, da je stanje okoljskega novinarstva slabo, uredniška politika časnikov pa ne namenja dovolj pozornosti okoljskim temam. Avtorica je prišla je do zaključka, da so nekatere okoljske teme obravnavane pogosteje kot druge, vendar med enim kot drugimi naštetimi nisem zasledila, da bi bila omenjena okoljska vzgoja, vzgoja za trajnostni razvoj ali karkoli sorodnega.

Razlogi za zapostavljenost okoljevarstvenih tem so različni, od uredniškega nerazumevanja do nezainteresiranosti politikov. Tavčar (2007) kot ključno navaja tudi neznanje. Ob tem opozarja na nevarnost, da je manj izkušen ali strokovno nepodkovan novinar lažja tarča manipulacij. Dodati velja še odgovornost naslovnika oz. potrošnika (Poler Kovačič 2005, 104), ki naj bi mu bile takšne nedvomno pomembne vsebine namenjene. Med njimi naj bi bil več tistih, ki jih privlačijo zabavne vsebine, medtem ko kakovostno novinarstvo, ki kljubuje popularnim mitom in predsodkom, lahko nekatere potrošnike odžene (McManus v Poler Kovačič 2005).

Če se še nekoliko bolj poglobim v razloge, trdim, da bi bilo »kakovostno novinarstvo, ki kljubuje popularnim mitom in predsodkom« utopično pričakovati od ljudi, ki nimajo urejene osnovne eksistenčne, pravne in socialne varnosti. Kot kažejo podatki, v Sloveniji tretjina novinarjev opravlja svoj poklic brez pogodbe o redni zaposlitvi, številni imajo status samostojnega podjetnika ali si status uredijo s fiktivno zaposlitvijo v drugem podjetju (Petković in drugi 2006). Svoboda misli in besede v primerjavi s primarnimi človekovimi potrebami tako postane razkošje. Ravno zato lahko toliko bolj občudujemo pogum nekaterih novinarjev, ki ne samo da živijo v razmerah, nenaklonjenih svobodi govora, temveč njihov

poklic predstavlja življenjsko tveganje. Pri tem sploh nimamo v mislih samo poročevalcev z vojnih območij. Simon (2009) navaja podatek, da je bilo od leta 2000 v Rusiji umorjenih najmanj 16 novinarjev. Pri tem posebej izpostavlja tragični primer Mikhaila Beketova, ki je bil pretepen domnevno zaradi poročanja o gradnji avtoceste, ki naj bi potekala v sumljivih okoliščinah, in njenih škodljivih učinkih na okolje. Prestrašile ga niso niti očitne predhodne grožnje, ko so mu v avtu zanetili ogenj in ubili psa. Nekaj let po napadu, s katerim ga je napadalcem le uspelo utišati, saj ni mogel več ne hoditi ne govoriti, je Beketov umrl. Kot ugotavlja Simon (2009) se okoljski novinarji v nekaterih nedemokratskih državah (Kitajska, Burma) soočajo s takimi nadlegovanji, grožnjami, tožbami, nasilju in občasno tudi z umori.

2.9 PROJEKTI IN PRIMERI DOBRE PRAKSE V SLOVENIJI V OKVIRU VITR

V okviru vzgoje in izobraževanja poteka v Sloveniji cela vrsta projektov, ki so v skladu s cilji in načeli okoljske vzgoje in Smernicami VIZ za trajnostni razvoj na področju predšolske vzgoje in douniverzitetnega izobraževanja Ministrstva za šolstvo (ZRSS 2007). Ti cilji naj bi ob upoštevanju določenih načel zagotavljali normativno podlago za izvajanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) in vse ostale strokovne spodbude in podporo. Načela za udejanjanje VITR temeljijo na etičnosti, odgovornosti, participativnosti, sodelovanju, interdisciplinarnosti in vseživljenjskosti. V izvajanju VITR je poudarjena vloga vrtca, šole, pristojnega ministrstva, lokalne skupnosti, nevladnih organizacij.

Na podlagi opažanj dela v vzgoji in izobraževanju trdim, da vključenost v nacionalne projekte za spodbujanje VITR še ne zagotavlja uspešnega sledenja ciljem trajnosti. Prav tako ne vključenost v takšne programe še ne pomeni nedejavnosti učiteljev in vzgojiteljev pri ozaveščanju otrok in mladih o največjih izzivih naše dobe v skladu z načeli trajnosti. Bistvene prednosti sodelovanja pri projektih vidim v spodbujanju k permanentnosti in konsistentnosti, boljšem promocijskem izhodišču in večji možnosti nadgradnje, primerjanja ter izmenjave znanj med posameznimi ustanovami. Pomanjkljivosti, ki jih takšen način prinaša, so po mojem mnenju naslednje: uokvirjanje problema, ki lahko deluje omejujoče na ustvarjalnost, spremljajoče birokratske dejavnosti, ki lahko učinkujejo obremenjujoče, pridih tekmovalnosti, ki je v nasprotju z načeli vključevanja in sodelovanja (tekmovanje v kvizu, razglasitev najboljših projektov ...). Največjo past pa vidim v obravnavi okoljskih in trajnostnih vprašanj kot projekta namesto kot procesa, ki mora nenehno zaposlovati naš um in telo.

Omenila bom le nekaj od številnih priljubljenih in dobro sprejetih projektov v Sloveniji ter dejavnosti, ki se odvijajo v njihovem okviru. Nekateri projekti, ki naj bi spodbujali

udejanjanje ciljev trajnostnega razvoja in so se predstavljali kot uspešni, so zamrli (npr. Skriti zakladi).

Ob tem se sprašujemo, ali je res smiselno začeti nove projekte, organizirati nove konference, izdajati nove bolj ali manj neobvezujoče listine, saj gre očitno za vrtenje v krogu enih in istih besed. V svoji nalogi poudarjam pomen udejanjanja že obstoječih konvencij in ne vidim potrebe po inflaciji novih.

2.9.1 Ekošola kot način življenja

Ekošola je mednarodni projekt, prilagojen za nacionalni nivo (ZRSS 2007). Je »program celostne okoljske vzgoje in izobraževanja, namenjen spodbujanju in večanju ozaveščenosti o trajnostnem razvoju med otroki, učenci in dijaki skozi njihov vzgojni in izobraževalni program ter skozi aktivno udejstvovanje v lokalni skupnosti in širše« (Ekošola 2016). Temelji na metodologiji sedmih korakov, ki jih je treba opraviti, da bodisi šola bodisi vrtec pridobi zeleno zastavo in s tem naziv Ekošola.

Znotraj programa so trenutno še posamezni projekti, ki se nanašajo na znanje o naravi in okolju (Ekokviz, Znanje o gozdovih, Raziskovalci biotske pestrosti), reciklažo (Ekopaket), vrtnarjenje (Šolska vrtilnica, Zeliščarski vrtnarski dnevnik), humanitarno-ekološke dejavnosti (Stara plastenka za nov inkubator), odnos do hrane (Hrana ni za tjavendan), področje ravnanja z energijo (Ekogeneracija).

Veliko vrtcev in šol, ki poročajo o svojih dejavnostih, se ukvarja s pridelavo povrtnin, zelišč in pri tem ustvarjalno izkoriščajo omejene površine, ki so jim na voljo. Trend, ki kaže na močno zavest, da bo zadostna in kakovostna pridelava hrane na vedno manjših kmetijskih površinah eden večjih izzivov v prihodnosti.

Nadalje, vključeni vrtci in šole so zelo dejavni pri zbiranju in ponovni uporabi različnih odpadkov ali nadaljnjo reciklažo oz. ustrezno uničenje zlasti nevarnih odpadkov. Poleg tega se šole in vrtci v skladu z družbenim in kulturnim kontekstom vključujejo v dejavnosti, ki spodbujajo strpnost do drugačnih (npr. srečanja z gluhi in naglušnimi), in tudi aktivnosti, ki so usmerjene k ohranjanju kulturne dediščine (čebelarjenje, stara kulinarika).

2.9.2 UNICEF-ove delavnice v vrtcih, osnovnih šolah in srednjih šolah

Projekti delavnic, ki potekajo v okviru UNICEF-a, so nacionalni projekt, ki bolj posega v družbeno-etično sfero trajnostnega razvoja. Cilj projekta je namreč spodbuditi razmišljanja mladih in o otrok o svojih sovrstnikih po svetu in njihovem načinu življenja. Gre za

ozaveščanje razvojne pomoči in trajnostnega razvoja predvsem s preprečevanjem revščine, z zagotavljanjem izobraževanja in s pripravljenostjo za pomoč sovrstnikom po svetu (ZRSŠ 2007).

Delavnica, ki ima v vrtcih zelo dober odziv, je *Punčka iz cunj*. Temeljni namen projekta je zbiranje sredstev za UNICEF-ov program cepljenja otrok proti šestim nalezljivim otroškim boleznim (davica, ošpice, oslovski kašelj, otroška paraliza, tuberkuloza in tetanus) v t. i. državah v razvoju. Punčka iz cunj simbolično predstavlja otroka iz države v razvoju, ki ga je potrebno cepiti in potrebuje našo pomoč. Unikatne punčke prostovoljno izdelujejo otroci z vzgojitelji, starši in starimi starši in se med izvajanjem projekta spoznavajo s tradicijo, običaji in življenjskimi razmerami v gospodarsko manj razvitih državah. Posameznik lahko punčko posvoji z donacijo v višini 20 evrov, kolikor stane cepljenje proti omenjenim boleznim (UNICEF 2016).

2.9.3 Drugi projekti v okviru VITR

Poleg že opisanih programov, ki naslavljajo udeležence vzgoje in izobraževanja in so bili dobro sprejeti po slovenskih šolah in vrtcih, poteka in na novo nastaja cela vrsta drugih projektov, ki spodbujajo VITR.

Projekt Nacionalnega inštituta za zdravje *Slovenska mreža zdravih šol* je usmerjen k razvojnim programom promocijo zdravja na telesnem, duševnem, socialnem in okoljskem področju zdravja za učence, učitelje in starše.

Sorodni projekt, ki je nastal kot odgovor na potrebe zaposlenih v vrtcu po dodatnem usposabljanju v zvezi z zagotavljanjem zdravega in varnega okolja v vrtcu ter ustreznega ravnanja ob morebitnih nezgodah, je *Zdravje v vrtcu*.

Skriti zakladi je bil nacionalni projekt, ki ga je sofinanciralo Ministrstvo za izobraževanje. V njegovem okviru so bili podprti cilji vzgoje za trajnostni razvoj, vendar se ne izvaja več oziroma ni več predvidenih sredstev za ta projekt.

Planetu zamlja prijazen vrtec je natečaj društva Planet Zemlja, ki svoje poslanstvo vidi v komuniciranju okoljskih tem. Natečaj poteka kot aktivno izvajanje ponujenih projektov (npr. Eko-beri), delavnic (npr. Od zrna do kruha, Urbana permakultura). Ob tem pa potekajo konference, predavanja, sodelovanja z drugimi društvi, ministrstvi in tudi gospodarskimi družbami, ki jih tudi sponzorirajo. Predvideno je plačilo pristojbine, ki pa ni pogoj za pristop

k natečaju, a za izvedbo delavnic in projektov pa naj bi se zaračunavali le potni in manipulativni stroški.

Pomahajmo v svet je mednarodni projekt, ki upošteva socialno-kulturološki vidik trajnostnega razvoja. Otroci v vrtcih in šolah se med seboj povezujejo preko video omrežja, na katerem se lahko v živo vidi, si pomahajo in naučijo prvih tujih besed. Poudarek je na spoznavanju kultur, običajev in načina življenja s ciljem premagovanja stereotipov in predsodkov do tujcev ter spodbujanja solidarnosti. Vrtec ali šola, ki sledi programu projekta pridobi naziv Strpna šola/vrtec (*Pomahajmo v svet 2016*).

2.9.4 Dober namen ni dovolj

Nekatere primere dobre prakse sem imela priložnost opazovati, o drugih sem izvedela iz literature in s spletnih strani, zato je težko presojati o njihovi resnični vrednosti. Kot ugotavljajo strokovnjaki (Dragan 1998), da izvajanje medijske vzgoje sloni na entuziastičnih vzgojiteljih in učiteljih, je tudi okoljska vzgoja odvisna od pobude posameznikov, ki so v svoj poklic pripravljene vložiti več. Tako so na pobudo učiteljice v bližnji osnovni šoli učenci v okviru podaljšanega bivanja izvajali vrtnarski krožek, pri katerem so zasadili del šolskega zemljišča. Ideja se mi je zdela odlična, dokler se po naključju nisem znašla tam v počitniškem času. Vrt je bil zaraščen, zelenjava, ki je obrodila in bi morala biti privezana, je v dotiku z zemljo zgnila, druge rastline so se zaradi pomanjkanja vode posušile in slika je bila videti klavrna. Vse je kazalo na to, da so odgovorni pedagogi zgrešili osnovni cilj: privzgojiti otroku odgovoren čut do narave, pa četudi je šlo za njeno kultivirano obliko.

Takšno ravnanje ocenjujem kot vprašljivo z vzgojnega vidika in razloge predstavljam v krajši analizi:

Za projekt so potrebovali učenci osnovno orodje za obdelovanje zemlje, semena, sadike in gnojilo. Nekdo (verjetno hišnik) je s travo in grmovjem poraščeno površino pripravil na zasaditev. Otroci so skupaj z učiteljico semena in sadike posadili, jih zalivali in vrt pleli. Vse skupaj je zahtevalo nekaj finančnih sredstev in truda.

Zataknilo se je pri počitnicah. Če bi učiteljica ali vodstvo šole kazali resen namen otroke česa naučiti in ne samo izpolniti obvezo po pedagoških urah, bi morali organizirati skrb za vrt tudi v počitniškem času. To bi lahko naredili, tako da bi vključili starše in glede na njihove načrte organizirali dežurstvo otrok, ki bi izmenično skrbeli za vrt, v skrajnem primeru bi lahko nekaj nalog prenesli na tehnično osebje, ki ni bilo ves čas počitnic na dopustu.

Pred začetkom novega šolskega leta je moral nekdo ta žalostni nered neopazno pospraviti (verjetno hišnik), otroci pa so dobili škodljivo sporočilo, da bo nekdo drug poskrbel za posledice njihovega neustreznega ravnanja, kar je v nasprotju z življenjsko resnico »kar seješ, to žanješ«.

Otroci tako niso imeli priložnosti opazovati rezultatov svojih začetnih zagnanih prizadevanj: niso pobirali plodov in ob tem spoznavali njihovo kulinarično, dekorativno ali kakšno drugo uporabnost, pri čemer bi lahko še naprej razvijali svoje veščine.

V pogovoru je ravnateljica vrtca, s katero je bil opravljen intervju, omenila, da se v vrtcu srečujejo s podobnimi težavami v času dopustov, kljub temu da nimajo počitnic.

Vseeno menim, da je s takšnimi projekti treba nadaljevati in jih nenehno v skladu z vzgojnimi cilji reflektirati in ustrezno korigirati.

2.9.5 Vloga tabornikov in skavtov pri okoljski edukaciji (predšolskih) otrok

Če se strinjamo s trditvijo, da je osnovna naloga okoljske vzgoje v otroku spodbuditi ljubezen do narave (Benedict 1991, 26), lahko ugotovimo, da to nalogo taborniki v Sloveniji oz. njihova različica – skavti uspešno opravljajo že več kot 60 let. Njihovo poslanstvo je, kot je zapisano v njihovem statutu, prispevati k »osebni razvoju mladih ljudi, doseganju njihovih polnih telesnih, intelektualnih, socialnih, čustvenih in duhovnih sposobnosti kot avtonomnih posameznikov, kot odgovornih državljanov, angažiranih in solidarnih članov svoje lokalne, državne in mednarodne skupnosti. Vrednote, način in metode doseganja poslanstva so opredeljeni v dokumentu *Izjava o vzgoji v ZTS*« (ZTS 2000).

2.10 PRIMER DOBRE PRAKSE V TUJINI

Eden uspešnejših pristopov v okviru učenja o okolju je gozdna pedagogika, ki je relativno mlada veda in katere primeri dobre prakse se kažejo povsod po Evropi. Ustanavljajo se gozdni vrtci, šole, mladinski hoteli, ki delujejo po njenih načelih. Gre za neposredno učenje »o gozdu v gozdu« (Kamniški občan 2010, 10). Primer takšnega vrtca, kjer otroci preživijo večino dneva na prostem ne glede na vreme in se učijo o naravi iz osebne izkušnje, deluje v kraju Bødø na Norveškem (Delo 2014). V sosednji Avstriji v bližini Celovca deluje po načelih gozdne pedagogike vrtec Maria Saal, ki je kot primer dobre prakse znan tudi med slovenskimi študenti različnih smeri (V naravi sem doma 2016). Na Danskem je 50 odstotkov otrok med drugim in šestim letom vključenih v gozdne vrtce, v katerih v gibanju v naravnem gozdnem okolju preživijo minimalno štiri ure na dan ne glede na vremenske razmere, kar pozitivno

vpliva na njihov vestibularni sistem, tako da so učne težave in disleksija na Danskem redki (Debeljak v Jakovljević 2014).

Še nedavno smo lahko brali (Kamniški občan 2010, 10), da se gozdna pedagogika v Sloveniji ni uveljavila, čeprav je narava v kurikulumu za vrtce opredeljena kot ena izmed ciljev. Prav tako naj bi se šolski pouk o naravi in ostalih ekosistemih vse preveč izvajal v šolskih učilnicah (prav tam). V zadnjem obdobju pa je opaziti določen napredek v razvoju in promociji gozdne pedagogike tudi pri nas bodisi kot iniciativa posameznikov (Delo 2014) bodisi v okviru dejavnosti Inštituta za gozdno pedagogiko. Ta je bil ustanovljen leta 2010 z namenom poučevanja in izobraževanja otrok in pedagoškega strokovnega kadra na področju naravnih ekosistemov ter pedagoških pristopov v naravi s poudarkom na slovenskih gozdovih. Leta 2013 so ustanovili Mrežo gozdnih vrtcev in šol Slovenije (Inštitut za gozdno pedagogiko 2016).

3 PREDSTAVITEV RAZISKOVALNEGA DELA NALOGE

Drugi del naloge se nanaša na aplikativno-empirični del.

Na podlagi strokovne literature ugotavljam naslednje:

- okoljska edukacija in trajnostni razvoj nista enoznačna pojma;
- strategija uvajanja okoljske edukacije s ciljem spreminjanja družbenih vzorcev vedenja v bolj trajnostne oblike ni povsem jasna;
- zaradi očitnega pomanjkanja vizije na nacionalnem nivoju je večja odgovornost na neposrednih izvajalcih vzgojno-izobraževalnih programov (učiteljih, vzgojiteljih, ravnateljih);
- implementacija okoljske edukacije s ciljem trajnostnega razvoja je odvisna od ustvarjalnosti in iznajdljivosti strokovnih delavcev v VIZ in njihovega vodstva.

V zvezi z raziskovalnim problemom okoljske edukacije kot temeljem trajnostnega družbenega razvoja me je zanimalo njeno udejanjanje v predšolskem obdobju. Zanimalo me je tudi njeno dejansko izvajanje in način, ki naj bi spodbudil otrokovo večjo občutljivost do okolja. Kako strokovni delavci vrtca predstavijo okoljske oz. ekološke probleme otrokom in kaj po njihovem mnenju velja za učinkovit način vzgoje za trajnostno prihodnost? Seveda bom preverila razumevanje pojmov: okoljska vzgoja in trajnostni razvoj ter pomembnost, ki jo koncepta imata v vrtcu. Prav tako pa sem želela spoznati nekatere primere dobre prakse.

3.1 TEZE

Na podlagi literature in izkušenj pri delu v vzgojno-izobraževalnem zavodu, postavljam naslednje hipoteze.

H 1: Okoljska vzgoja ima v vrtcih pomembno mesto, vendar je njeno izvajanje zgolj na deklarativni ravni.

H 2: Okoljske vzgoje se v vrtcih ne lotevajo celostno (holistično).

H 3: V vrtcih se ne zavedajo dovolj pomena medijev in ne znajo izkoristiti njihove moči.

H 4: Okoljska vzgoja v predšolskem obdobju je v medijih zapostavljena tema.

3.2 METODOLOGIJA

V želji, da bi dobila čim boljše in čim bolj nepristranske rezultate raziskovanja, sem izbrala kombinirano kvalitativno raziskovalno metodo, s katero bom skušala dokazati svoje trditve.

- a) Prva od metod oziroma prvi del metodologije je poglobljeni intervju z vodstvom vrtca. Analiza intervjuja je zagotovo primeren način, ki bo nedvomno ponudil določene odgovore v zvezi s predmetom raziskovanja, vendar pa vidim v tej metodi tudi pasti. Past, v katero se lahko po mojem mnenju najhitreje ujamemo, je samopromocija oz. nagnjenost k lepševanju položaja, zato menim, da je zaradi objektivnosti to metodo nujno dopolniti še z drugimi. Vprašanja intervjuvanki bodo imela naslednja izhodišča:
- razumevanje konceptov okoljske vzgoje in trajnostnega razvoja;
 - vizijo zavoda v zvezi z implementacijo okoljske vzgoje, ki naj bi sledila ciljem trajnosti;
 - podporo, ki jo je vodstvo pripravljeno dati svojim strokovnim delavcem (moralno, materialno ali v obliki usposabljanj);
 - delovanje in podporo, ki jo vodilni delavci pričakujejo od države in njenih krovnih institucij;
 - izkoriščanje vpliva medijev tako v izobraževalne namene kot tudi promocijske;
 - konkretne primere iz prakse: v okviru kurikulumu, projekte, delavnice.
 - vključenost morebitnih drugih družbenih akterjev pri izvajanju okoljske edukacije poleg otrok in strokovnih delavcev, na primer: lokalne skupnosti, staršev, znanosti, drugih institucij ...
- b) Drugi del metodologije bo v obliki vprašalnikov namenjen strokovnim delavcem vrtca vzgojiteljem(icam), od katerih bom skušala dobiti odgovore na podobne dileme kot pod točko a, seveda smiselno preoblikovane.
- c) Tretji del metodologije vključuje starše kot predstavnike družine, ki so eden najpomembnejših socialnih dejavnikov, ki »spodbujajo k razvoju občutljivosti do okolja in k oblikovanju okoljsko osveščene osebnosti« (Lepičnik Vodopivec 2006, 45). Pri starših bom s pomočjo anketnih vprašalnikov preverjala: ali so seznanjeni z dejavnostmi vrtca na področju okoljske edukacije, ali se čutijo dovolj vključene v procese okoljske edukacije, pomembnost, ki jih ima za njih okoljska vzgoja.

- d) Zavedam se, da je pri izbiri raziskovalne metode izpuščen zelo pomemben, pravzaprav najpomembnejši akter vzgoje in izobraževanja – otrok. Razlog za to odločitev ne tiči v podcenjevanju otrokove percepcije zastavljenega problema ali njegove sposobnosti izražanja in artikulacije, temveč v mojem nepoznavanju pedagoških procesov in strokovnih pristopov v zgodnjem otrokovem razvoju. To pomanjkljivost bom skušala nadomestiti s študijo primera, ko bom nekaj časa preživela v skupini otrok. To bo obenem četrti del izbrane metodologije.

3.2.1 Opazovani vrtec

Raziskavo, ki je bila kombinacija več pristopov, sem opravila v javnem vrtcu ene od ljubljanskih primestnih občin. Ko sem primerjala predstavitev vrtca na spletu v primerjavi z nekaterimi vrtci v Ljubljani in njeni okolici, sem ugotovila, da v njej ne kaže izrazite ekološke naravnosti. Sodeluje sicer pri nekaterih nacionalnih trajnostnih projektih, vendar ni povsem razvidno, kakšni so učinki tega sodelovanja.

Vrtec ima 21 oddelkov in 5 enot, ki imajo večinoma zelo dobre pogoje raziskovanja v naravi in opazovanja različnih biotopov (Ljubljansko barje, veliko gozdnih površin). Takšna lokacija omogoča tudi neposreden stik in primerjavo med urbanim okoljem in podeželjem. V vseh enotah je zaznati visok standard glede varnosti, velikosti igralnic in njihove opremljenosti ter števila in raznolikosti didaktičnih pripomočkov. Vrtci so estetski in lepo vzdrževani. Na visoki ravni je tudi medijska opremljenost vrtca: v vsaki igralnici je na voljo prenosni računalnik, telefon in fotoaparati, CD predvajalnik pa si deli po nekaj oddelkov. Prav tako dobro opremljeni so skupni pedagoški prostori in prostori, kjer predvajajo medijske vsebine. Tam so na voljo računalniki, televizorji, DVD predvajalniki, na voljo pa je tudi projekcijsko platno in LCD projektor.

3.3 POVZETEK INTERVJUJA Z RAVNATELJICO

V tem poglavju navajam povzetek odgovorov z ravnateljico opazovanega vrtca, ki sem jih dobila v intervjuju z njo na temo okoljske vzgoje v predšolskem obdobju. Intervju je v celoti objavljen med prilogami, tu pa želim izpostaviti le posamezne poudarke:

- Ravnateljica vrtca koncepta trajnostnega razvoja ne sprejema povsem nekritično.
- Osnovno nalogo vrtca vidi v spodbujanju otrokovega spoštovanja narave in zavedanja njenega pomena.
- Otroka razume kot široko in dojemljivo bitje, zato so vse okoljske teme primerne pri obravnavi tovrstne tematike.
- V zvezi z okoljsko vlogo in nasploh je poudarila pomen ciljne obravnave nalog, ki morajo imeti osrednjo vlogo in biti vpete v vse dejavnosti, če se jim želimo poglobljeno posvetiti.
- V vrtcu, ki ga vodi, zaposleni v skladu z njenimi napotki izkoriščajo naravne danosti okolja. Nekatere enote naj bi pri tem bile v večji prednosti, je pa opozorila, da je veliko odvisno od pobud posameznega vzgojitelja.
- V desetletju za trajnostni razvoj, ki ga je razglasila Generalna skupščina ZN od 2005 do 2014, se v njihovem vrtcu zaradi tega ni veliko spremenilo v smislu dodatne spodbude.
- Od naštetih okoljskih projektov je kot uspešnega izpostavila *Zdravje v vrtcu*, ki pa se je sprevergel v pisanje poročil, v oddelkih pa je bil dobro sprejet projekt v okviru natečaja Planetu Zemlja prijazen vrtec.
- Sodelovanje vrtca z občino, mediji in bližnjo osnovno šolo na področju okoljske vzgoje je zanemarljivo ali ga sploh ni, je pa vrtec sodeloval s posameznimi društvi.
- Mediji po njenem mnenju ne posvečajo dovolj pozornosti vrtcu in niso usmerjeni k pozitivnim temam. Manjka pobud tako z ene kot z druge strani.
- Kritična je bila tudi do očitka učiteljev, da vrtec posega na področje šolskega znanja.
- Opozorila je, da vrtec v naši družbi nima pravega mesta in da ni prepoznana (razen izjem) njegova temeljna vloga v VIZ.

- Poudarila je pomen tako horizontalnega kot vertikalnega povezovanja vseh ustanov v VIZ ter pri tem izpostavila ključno vlogo Pedagoške fakultete.

3.3.1 Projekt *Prehrana v vrtcu* (interni projekt)

Ravnateljica je v intervjuju (glej Priloga C) v okviru okoljske vzgoje omenila tudi projekt *Prehrana v vrtcu*. Gre za interni projekt, podoben tistemu z Ekošole *Hrana ni za tjavendan*, ki je nastal na podlagi opažanj, da se veliko hrane v vrtcu zavrže. V začetku preteklega leta je bil oblikovan tim za prehrano, ki v sodelovanju z vodjo prehrane in računovodstvom spremlja, nadzoruje in načrtuje optimalne količine skuhane in pripravljene hrane s ciljem dvigniti kulturo prehranjevanja in zmanjšati količino odpadne in zavržene prehrane. Obenem pa je posvečena posebna skrb pripravi jedilnikov, kjer naj bi prevladovala sezonska in lokalna izbira sestavin. V obdobju enega leta opažajo pozitivne rezultate (znižani stroški odvoza odpadne hrane, bolj ustvarjalni jedilniki). Kaj storiti z ostanki je še vedno v javnosti nerazrešena dilema (Nedelo 2014). Projekt sem posebej izpostavila kot primer dobre prakse in izhodišče za nadaljnjo obravnavo problema.

3.4 REZULTATI ANKETNIH VPRAŠALNIKOV ZA VZGOJITELJE

V raziskavo so bili vključene vse vzgojiteljice opazovanega vrtca (n = 21). Vse so ženskega spola, zato bom pri interpretaciji uporabljala samo žensko obliko tega poklica.

- a) Najprej me je zanimalo, s čim vzgojiteljice najbolj povezujejo koncept okoljske vzgoje. Na voljo so bili naslednji odgovori: *okoljevarstvo, družba, ekologija gibanje v naravi in etika*.

Ugotovitve kažejo, da strokovni delavci okoljsko vzgojo predvsem povezujejo z okoljevarstvom (10) in ekologijo (5), manj z družbo (3) in gibanjem v naravi (3), nihče pa z etiko (glej Graf 3.1).

Graf 3.1¹²: Porazdelitev odgovorov glede povezovanja koncepta okoljske vzgoje z danimi pojmi



- b) Pri razumevanju koncepta trajnostnega razvoja so bili odgovori še bolj enotni.

Velika večina anketiranih vzgojiteljic (18) razume trajnostni razvoj kot »razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe«, ki je tudi uradno sprejeta

¹² Zavedam se, da grafični prikaz v obliki krogov za tako majhen vzorec ni najbolj primeren, ker implicira deleže oziroma odstotke, kar bi lahko delovalo zavajajoče, a sem ga kljub temu izbrala zaradi boljše ponazoritve tam, kjer to ni škodilo.

definicija. Le ena je menila, da sta »pojma trajnost in gospodarski razvoj protislovna in se izključujeta«, dvema pa koncept ni bil povsem jasen.

Takšna razlaga koncepta je tudi na splošno sprejeta in skladna s smernicami Ministrstva za izobraževanje. Med vzgojiteljicami glede na odgovor ni bilo zaznati kakršnega koli kritičnega stališča v zvezi s trajnostnim razvojem.

- c) Prav vse vzgojiteljice so na vprašanje, »ali je okoljska vzgoja vključena v njihov letni načrt«, odgovorile pritrdilno. Na vprašanje, »ali pri svojem delu dosledno upoštevajo načela okoljske vzgoje«, pa so le 4 od 21 menile, da ne.
- d) Vzgojiteljice sem prosila, naj od 1 do 5 razvrstijo naslednje vsebine: *jezikovna vzgoja, gibalna dejavnost otrok, knjižna vzgoja, okoljska vzgoja in naravoslovje*, pri čemer 1 označuje najbolj in 5 najmanj pomembno vsebino. Isto vprašanje sem zastavila tudi staršem. Razvrstitev glede na pomembnost je prikazana v Tabeli 3.1. Več o tem in primerjava z odgovori staršev na isto vprašanje je v poglavju 3.4 pod točko a.

Tabela 3.1: Razvrstitev vsebin v vrtcu po pomembnosti po mnenju vzgojiteljic

Lestvica	Razvrstitev vsebin po pomembnosti (vzgojiteljci)
1	Gibalna dejavnost
2	Jezikovna vzgoja
3	Naravoslovje
4	Okoljska vzgoja
5	Knjižna vzgoja

- e) Vzgojiteljice sem vprašala, kako pomembna se jim zdijo okoljska vprašanja v primerjavi z ostalimi aktualnimi temami: *gospodarska kriza, begunska kriza, brezposelnost, terorizem, revščina*. Ali menijo, da so naštetih problemi *večji, manjši ali enaki*?

Večina vzgojiteljic je menila, da sta **gospodarska kriza** in **terorizem enako** velika problema kot **okoljska vzgoja**.

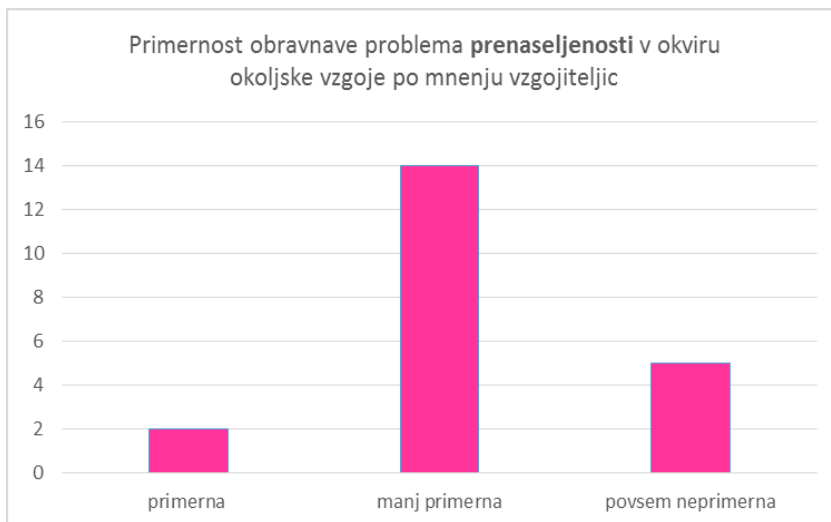
Pri **revščini** je ravno tako največ vzgojiteljic menilo, da je problem **enak** okoljskemu (10), 9 jih je menilo, da je večji in 2 osebi, da je manjši.

Brezposelnost je 9 vzgojiteljic videlo kot problem, ki je **enak** okoljski krizi, 7 se je zdel večji in 5 manjši od okoljske krize.

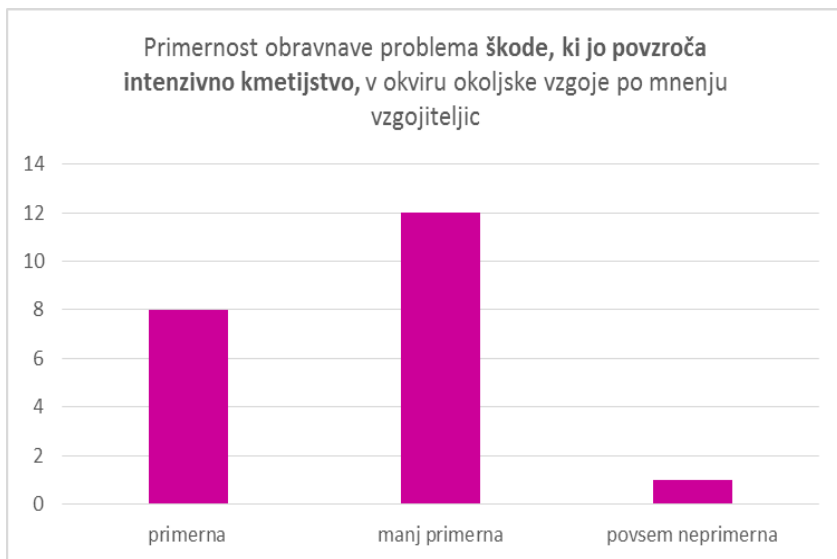
Za aktualno **begunsko krizo** je več kot polovica vzgojiteljic (11) menila, da je **ta** problem **manjši** od okoljske krize, 9 vzgojiteljic, da je enak in 1, da je večji.

- f) V soočenju z vsebinami, ki bi se vzgojiteljicam zdele primerne za obravnavanje v okviru okoljske vzgoje za predšolske otroke, so odgovori (n = 21) prikazani v grafih 3.2, 3.3, 3.4., 3.5 in 3.6.

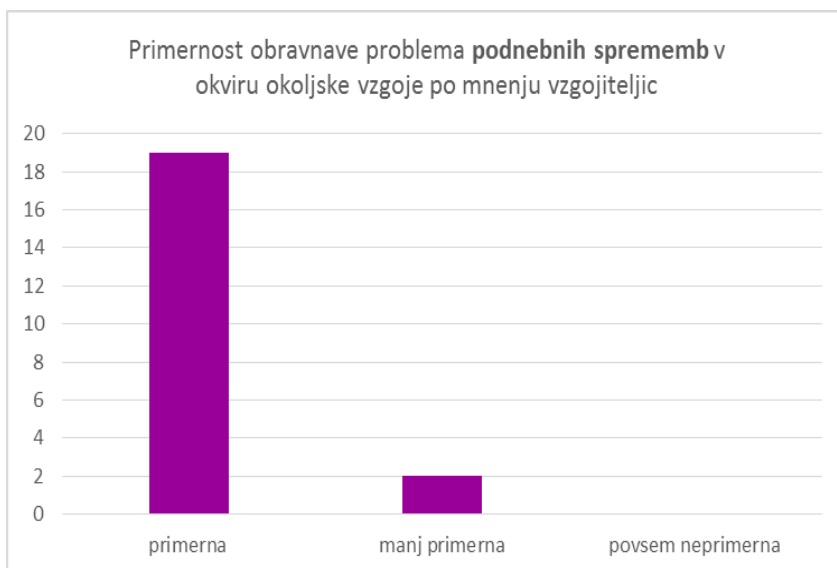
Graf 3.2: Primernost obravnave problema prenaseljenosti v okviru okoljske vzgoje po mnenju vzgojiteljic



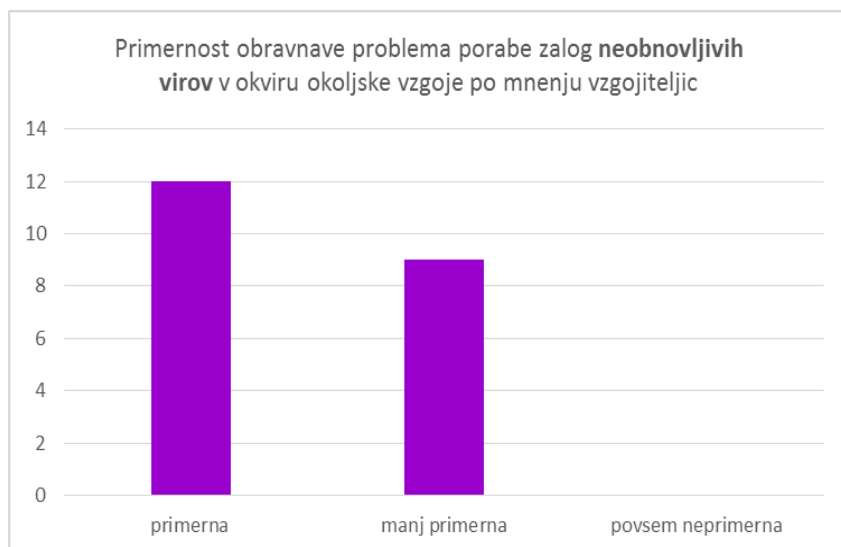
Graf 3.3: Primernost obravnave problema škode, ki jo povzroča intenzivno kmetijstvo v okviru okoljske vzgoje po mnenju vzgojiteljic.



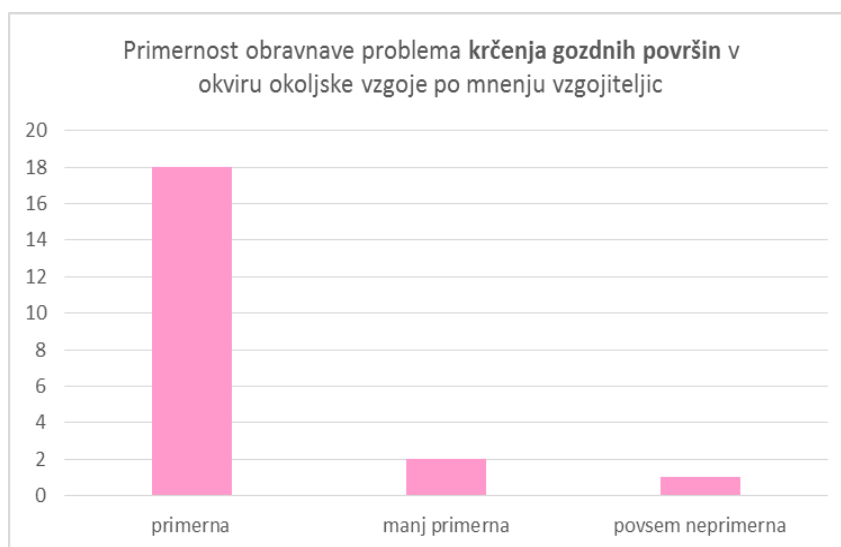
Graf 3.4: Primernost obravnave problema podnebnih sprememb v okviru okoljske vzgoje po mnenju vzgojiteljic



Graf 3.5: Primernost obravnave problema porabe zalog neobnovljivih virov v okviru okoljske vzgoje po mnenju vzgojiteljic



Graf 3.6: Primernost obravnave problema krčenja gozdnih površin v okviru okoljske vzgoje po mnenju vzgojiteljic



Rezultati kažejo, da se problem prenaseljenosti in škode, ki jo povzroča intenzivno kmetijstvo, zdi vzgojiteljicam manj primerno ali celo povsem neprimerno, kot primerno pa vidijo obravnavo podnebnih sprememb in krčenja gozdnih površin. Tudi vprašanje zalog neobnovljivih virov se zdi večini primerno za obravnavo v predšolskem obdobju, le da število odgovorov ni tako prepričljivo.

Komentar. Menim, da so takšni odgovori posledica težav z izbiro didaktičnih pristopov in pripomočkov ter abstraktnosti pojmov. Seveda pa dopuščam tudi drugačne razlage npr. osebne preference.

- g) S pomočjo Likertove lestvice smo merili stališča oz. stopnje strinjanja glede na dane izjave o okoljski vzgoji. Rezultati so prikazani v Tabeli 3.2.

Tabela 3.2: Stopnje strinjanja vzgojiteljic z izjavami o okoljski vzgoji

Trditve in stopnje strinjanja (5 = močno strinjanje, 1 = nestrinjanje)	1	2	3	4	5
Okoljska vzgoja je vseživljenjski proces.	0	0	0	4	17
Okoljska vzgoja je celosten (holističen) proces po svoji naravi in izvedbi.	0	0	2	7	12
Okoljska vzgoja je pristop, ki zahteva vključenost vseh segmentov družbe.	0	0	0	3	18
Okoljska vzgoja in vzgoja za trajnostni razvoj sta sinonima.	2	0	7	7	5

Z zanesljivostjo lahko trdimo, da se vzgojiteljice močno strinjajo, da je okoljska vzgoja vseživljenjski proces, ki zahteva vključenost vseh segmentov družbe. Prav tako malce manj prepričljivo lahko rečemo, da se večinoma strinjajo, da je okoljska vzgoja celosten proces.

Bolj razpršeni so bili rezultati na nekoliko bolj provokativno trditev, da sta okoljska vzgoja in trajnostni razvoj sinonima, a vseeno je bil precej odgovorov (7), ki so se delno strinjali oz. ne povsem, 12 pa se jih je z različno intenzivnostjo z izjavo strinjalo.

- h) Na vprašanje, ali čutijo izvajanju okoljske vzgoje dovolj podpore s strani naštetih akterjev: krovnih izobraževalnih ustanov, vodstva vrtca, lokalne skupnosti, medijev.

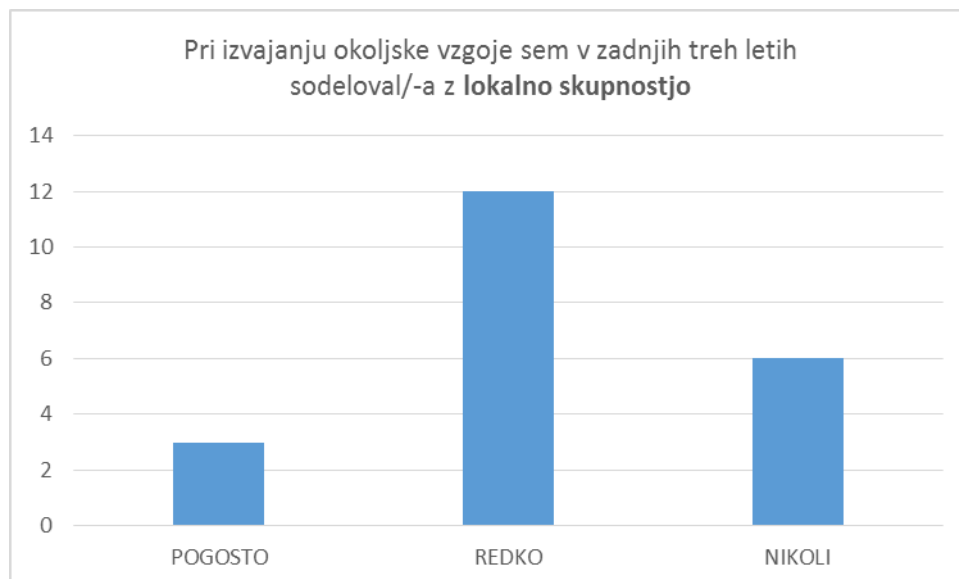
Tabela 3.3: Moč podpore, ki jo vzgojiteljice čutijo s strani drugih udeležencev.

Podpora s strani naštetih akterjev po mnenju vzgojiteljic 5- močna 4-dovolj 3- delno 2 - slabo 1 - sploh ne	1	2	3	4	5	brez
Države in krovnih izobraževalnih ustanov (MIZŠ, ZRSŠ)	2	6	10	1	1	1
Vodstva vrtca	0	0	3	7	10	1
Lokalne skupnosti	1	3	6	7	4	
Medijev	0	1	7	10	3	

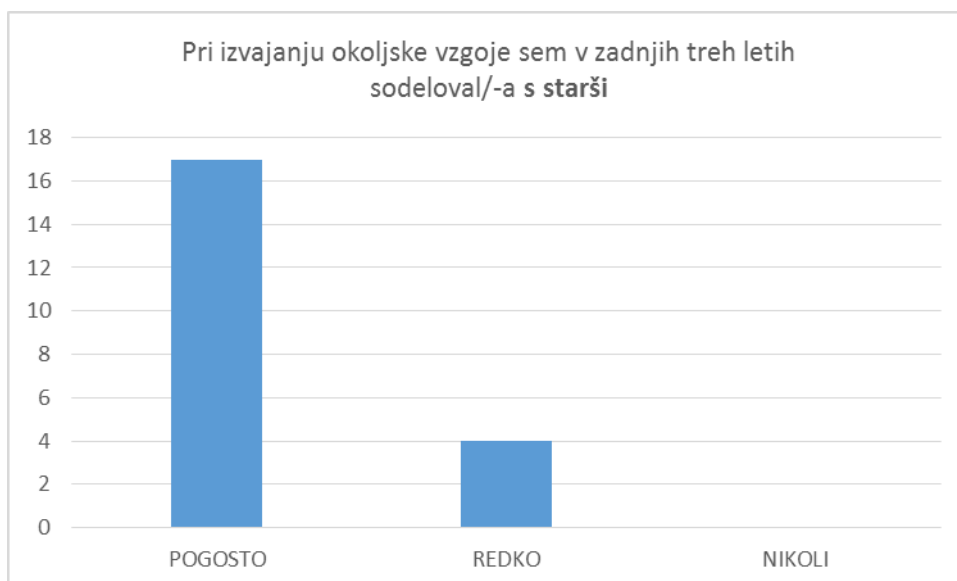
Iz odgovorov je razbrati, da so najmanj podpore pri izvajanju okoljske vzgoje deležne s strani državnih in krovnih izobraževalnih ustanov, kot sta MIZŠ in ZRSŠ, največ pa s strani vodstva (glej Tabela 3.3).

- i) Na vprašanje, ali so bile v zadnjih treh letih na izobraževanju, ki bi bilo posredno ali neposredno povezano s pojmi ekologija, okolje, trajnostni razvoj, jih je večina (12) odgovorila nikalno, 9 pa pritrdilno. Te so navedle naslednja izobraževanja: *Zdravje v vrtcu, Gozdna pedagogika, Etika in vrednote*.
- j) Na vprašanje, ali so v zadnjem letu vodile oz. sodelovale pri kakšnem projektu, ki bi bil povezan z okoljsko vzgojo, jih je kar 15 odgovorilo pritrdilno, 6 pa jih pri takšnih projektih ni sodelovalo. Med okoljskimi projekti jih je kar 9 navedlo *Planetu Zemlja prijazen vrtec*, ravno toliko projekt *Zdravje v vrtcu*. Vsi ostali projekti: *Etika v vrtcu, Pomahajmo v svet, Naravoslovje v vrtcu* itd. pa so se kot odgovor pojavili le po enkrat.
- k) Naslednji sklop vprašanj se nanaša na sodelovanje z različnimi akterji: lokalno skupnostjo, ostalimi vzgojnimi ustanovami, vodstvom, mediji, okoljevarstvenimi ustanovami. Odgovori so prikazani v grafih od številke 3.7 do 3.12.

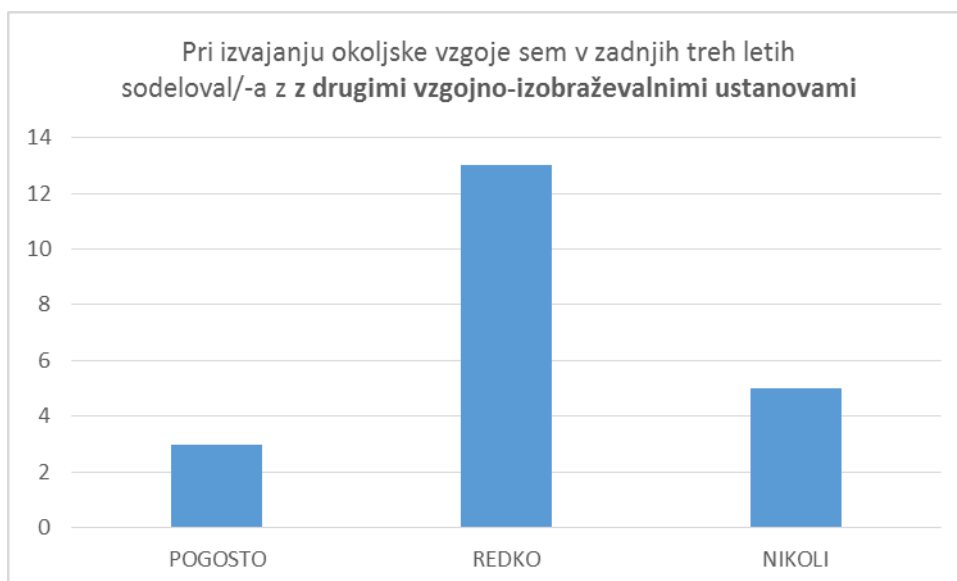
Graf 3.7: Sodelovanje z lokalno skupnostjo pri izvajanju okoljske vzgoje



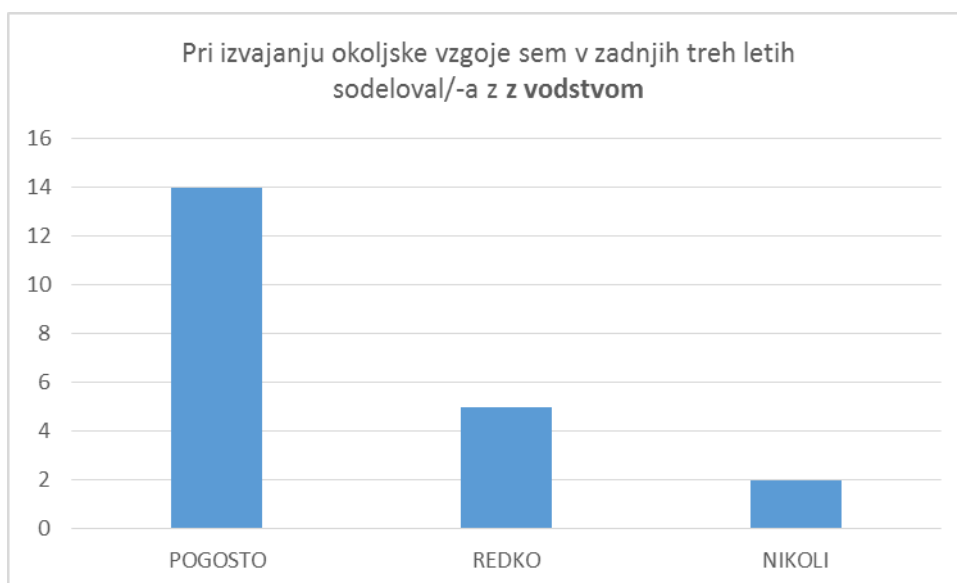
Graf 3.8: Sodelovanje s starši pri izvajanju okoljske vzgoje



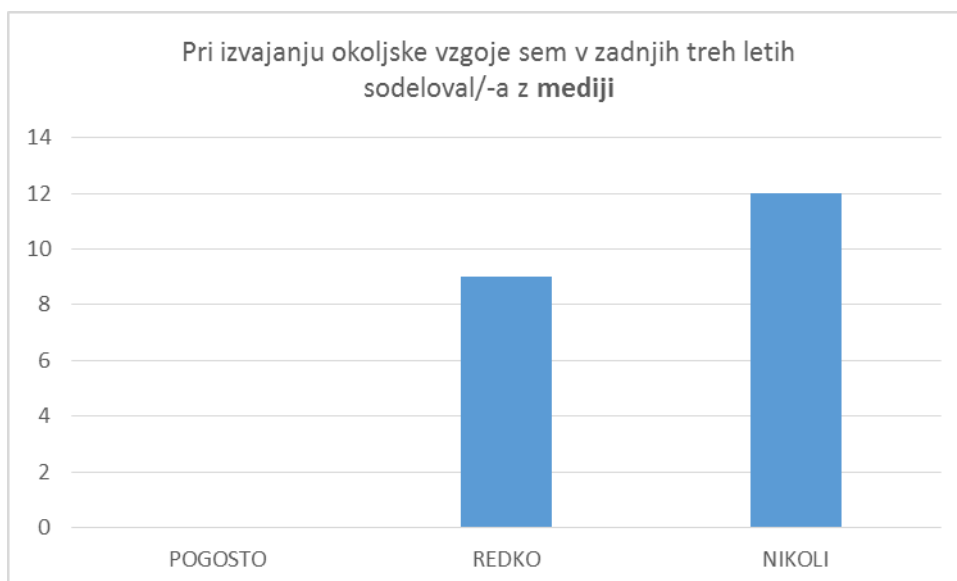
Graf 3.9: Sodelovanje z drugimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami pri izvajanju okoljske vzgoje



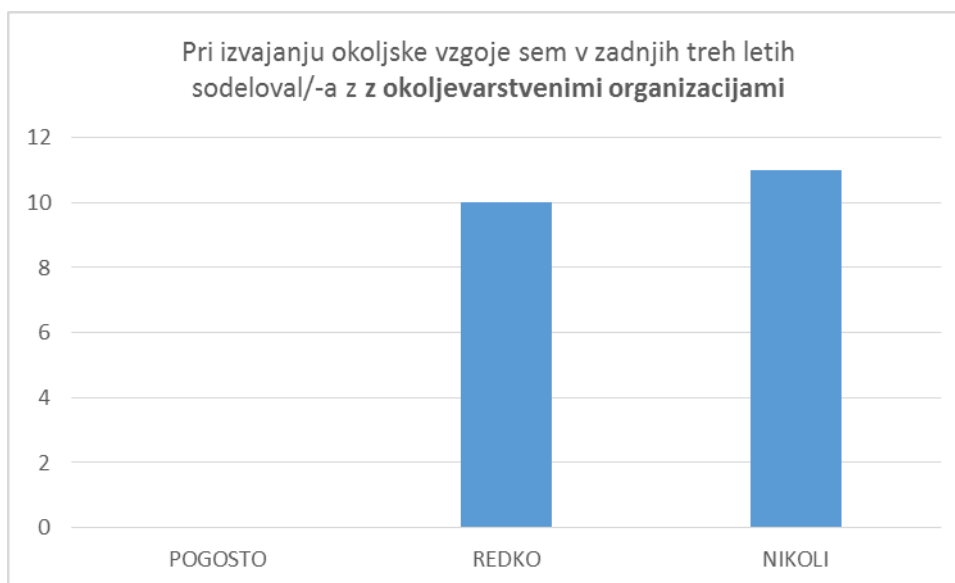
Graf 3.10: Sodelovanje z vodstvom pri izvajanju okoljske vzgoje



Graf 3.11: Sodelovanje z mediji pri izvajanju okoljske vzgoje



Graf 3.12: Sodelovanje z okoljevarstvenimi organizacijami pri izvajanju okoljske vzgoje

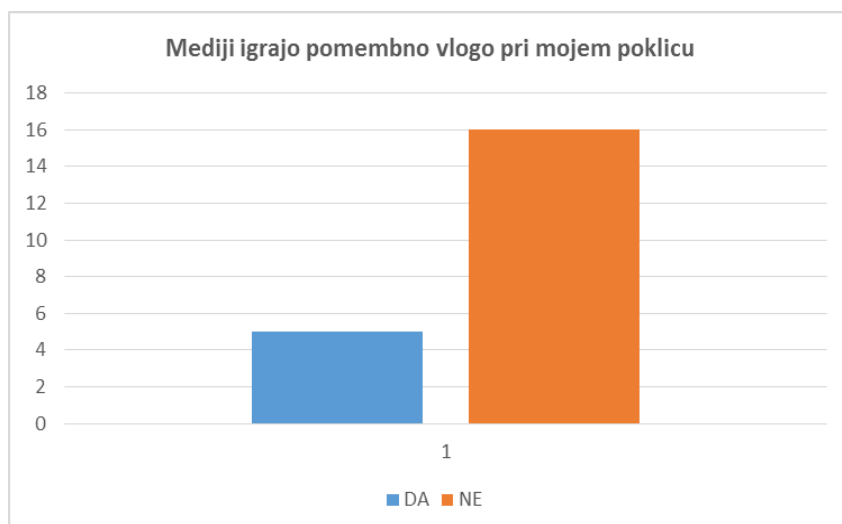


Na vprašanje, ali so pri izvajanju okoljske vzgoje v zadnjih letih sodelovale z mediji in kako pogosto, je večina odgovorila, da nikoli (12) ali pa redko (9).

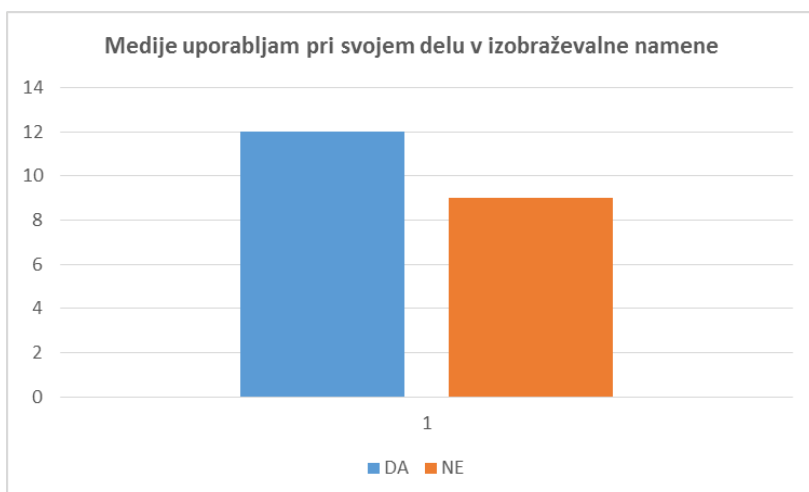
Komentar. Rezultati kažejo, da je sodelovanje vrtca oz. posameznih vzgojiteljic z drugimi pomembnimi akterji razen z vodstvom in starši slabo (glej tudi primerjavo z odgovori staršev v poglavju 3.4 točka c). Še posebej redko ali pa ga sploh ni je sodelovanje z mediji in okoljevarstvenimi organizacijami, slabše pa je tudi z ostalimi vzgojno-izobraževalnimi ustanovami (vrtci, šole ...).

- 1) Na serijo trditev, kako vzgojiteljice (n = 21) vidijo vlogo medijev pri svojem poklicu, sem dobila odgovore, ki so prikazani v grafih od številke 3.13 do 3.16.

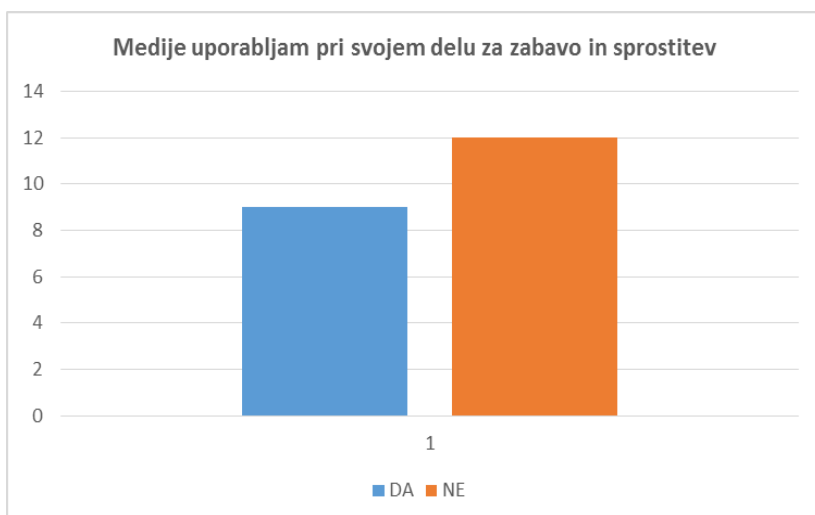
Graf 3.13: Mediji igrajo pomembno vlogo pri mojem poklicu.



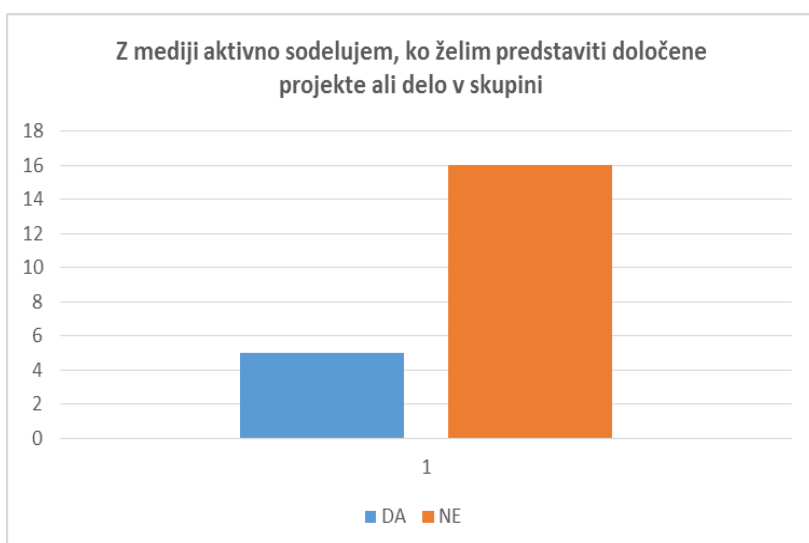
Graf 3.14: Medije uporabljam pri svojem delu v izobraževalne namene.



Graf 3.15: Medije uporabljam pri svojem delu za zabavo in sprostitvev.



Graf 3.16: Z mediji aktivno sodelujem, ko želim predstaviti določene projekte.



Iz odgovorov vzgojiteljic je razvidno, da večina pri svojem poklicu ne pripisuje velikega pomena medijem (16). Več kot polovica (12) uporablja medije v izobraževalne namene, medtem ko jih manj kot polovica (9) uporablja pri svojem delu za sprostitev in zabavo. Manj kot četrtina vzgojiteljic (5) sodeluje z mediji, ko želi predstaviti projekte ali delo v skupini.

m) Na vprašanje, ali po mnenju vzgojiteljic mediji posvečajo dovolj pozornosti okoljski vzgoji, jih je večina (14) menila, da ne, kot je prikazano v Grafu 3.17.

Graf 3.17: Mnenje vzgojiteljic o pozornosti, ki jo namenjajo mediji okoljski vzgoji.



Komentar. Rezultati, ki sicer niso reprezentativni za celotno populacijo temveč za konkretni primer vrtca, kažejo šibko povezavo med vzgojitelji in mediji. Vzgojiteljice, ki delajo v tehnološko relativno dobro opremljenem okolju, sicer uporabljajo medije kot podporo pedagoškemu procesu, vendar pa le redko sodelujejo z javnimi mediji, kot so televizija, radio, internet z namenom širjenja znanja in izkušenj. Ravno tu pa imajo mediji po mojem mnenju velik promocijski potencial. Kot smo ugotovili, se ti v smislu ozaveščanja ne zanimajo pretirano za tovrstne teme, zato bi verjetno morala biti pobuda s strani strokovnih delavcev toliko močnejša, saj jih večina meni, da mediji ne posvečajo dovolj pozornosti okoljski vzgoji.

3.5 REZULTATI ANKETNIH VPRAŠALNIKOV ZA STARŠE

V želji, da bi v zvezi s predmetom raziskave dobila čim bolj popolno sliko, sem staršem vrtca razdelila kratek vprašalnik, ki je vseboval zgolj tri vprašanja. Povsem naključno in

enakomerno razporejeno sem razdelila 30 vprašalnikov, od katerih so vrnil 25 izpolnjenih. 19 vprašalnikov je bilo v celoti izpolnjenih, pri 6 pa so bili rezultati odgovorov na prvo vprašanje neuporabni.

- a) Najprej sem namreč prosila starše otrok iz opazovanih vrtcev, naj glede na pomembnost od 1 do 5 razvrstijo naslednje vsebine: *jezikovna vzgoja, gibalna dejavnost otrok, knjižna vzgoja, okoljska vzgoja in naravoslovje*.

Že predhodno sem podvomila v upravičenost prvega vprašanja, saj je to postavilo starše v položaj, da rangirajo vsa v resnici enako pomembna in med seboj prepletajoča se področja. Kljub temu sem vprašanje vključila, saj je vseeno razvidno, kakšno prioriteto dajejo starši posameznim vzgojnim vsebinam. Odgovore sem v Tabeli 3.4 primerjala z odgovori vzgojiteljic.

V preglednici je prikaz najpogostejših odgovorov. Pri tem je treba pojasniti, da je največ staršev uvrstilo gibanje na prvo mesto (14), prepričljiva pa je tudi ocena naravoslovja kot najmanj pomembnega (10). Pri ostalih vsebinah odgovori niso bili tako enotni in ravno pri okoljski vzgoji, ki je tu predmet opazovanja, so bile ocene pomembnosti najbolj razpršene.

Tabela 3.4: Razvrščanje vzgojnih vsebin po pomembnosti (odgovori staršev) in primerjava z odgovori vzgojiteljic

(1– najbolj pomembna, 5–najmanj pomembna)

Lestvica	Razvrstitev vsebin po pomembnosti (starši)	Razvrstitev vsebin po pomembnosti (vzgojiteljice)
1	Gibalna dejavnost otrok	Gibalna dejavnost otrok
2	Jezikovna vzgoja	Jezikovna vzgoja
3	Okoljska vzgoja	Naravoslovje
4	Knjižna vzgoja	Okoljska vzgoja
5	Naravoslovje	Knjižna vzgoja

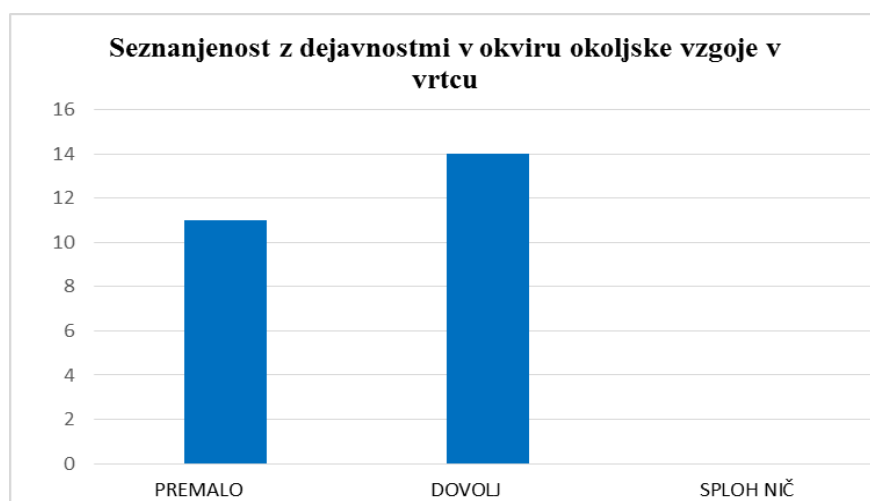
Če primerjamo odgovore, ki so jih dale vzgojiteljice, opazimo, da ti bolj cenijo naravoslovje, medtem ko so knjižno vzgojo navedli kot najmanj pomembno.

Pri opazovanju procesa dela v vrtcu in na podlagi pogovorov, ponujam možno razlago za to razliko. Po nacionalnem Kurikulumu za vrtce (1999) je spoznavanje narave pomembna vsebina. Obsega naravoslovje in matematiko, ki se v vrtcih izvaja integrirano v vse dejavnosti, s pristopi prilagojenimi določeni starostni skupini. Osvajanje matematičnih veščin je včasih neprepoznavno. Menim, da je zaradi šolskega sistema utrjena splošna percepcija naravoslovja, ki obsega disciplinarno delitev na matematiko, biologijo, fiziko itd. Posamezniki brez pedagoških kompetenc si težje predstavljajo vse možnosti, ki jih naravoslovje v vrtcu omogoča. Tu se po mojem mnenju skriva razlog za različen pomen, ki ga dajejo naravoslovju starši in vzgojiteljice.

Tako vzgojiteljice kot starši so enotni, da sta v tem obdobju najpomembnejši gibanje in jezikovna vzgoja, okoljska vzgoja pa ima za starše nekoliko večji pomen kot za vzgojiteljice. Pri enih in drugih pa je glede na število odgovorov prepričljiva ocena najmanj pomembne (5) in najbolj pomembne vsebine (1), ostale ocene so bolj razpršene.

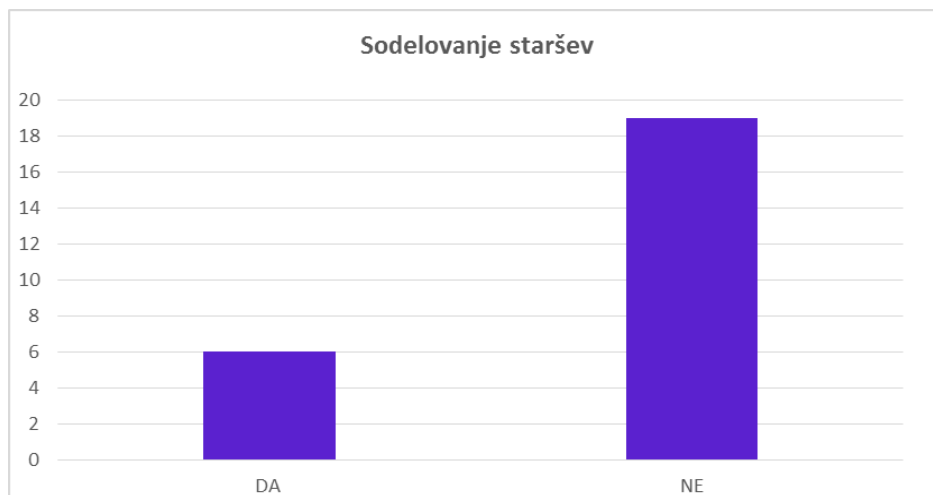
- b) Na vprašanje, ali menijo, da so dovolj seznanjeni z dejavnostmi v okviru okoljske vzgoje, je večina staršev (14) menila, da dovolj, nekoliko manj (11), pa da premalo. Nihče ni odgovoril, da informacij ni. Prikaz je v Grafu 3.18.

Graf 3.18: Seznanjenost z dejavnostmi v okviru okoljske vzgoje v vrtcu



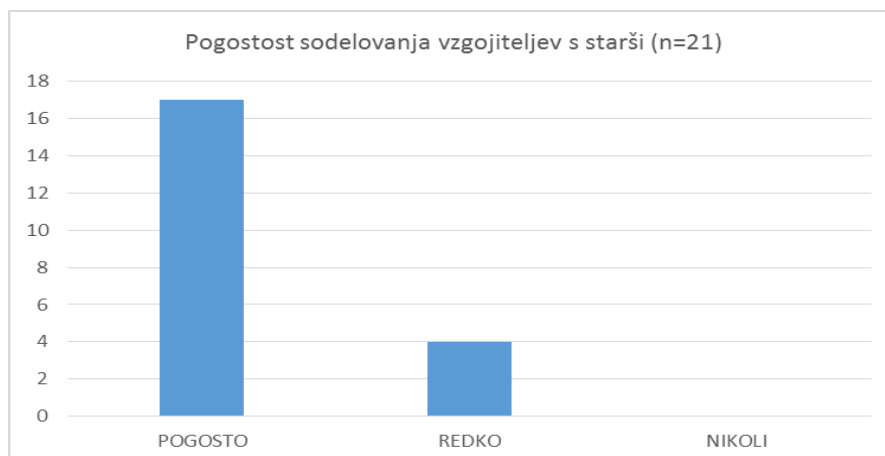
- c) Večina vprašanih staršev je na vprašanje »ali sodelujejo pri okoljskih dejavnostih«, odgovorila, da ne sodeluje (glej Graf 3.19). Tisti, ki pa so odgovorili, da sodelujejo, so navedli recikliranje, prinašanje papirja, odpadnega materiala ipd.

Graf 3.19: Sodelovanje staršev pri okoljskih dejavnostih (odgovori staršev)



Rezultati tega vprašanja so zanimivi v luči odgovorov vzgojiteljic, ki so večinoma odgovorile, da s starši *pogosto sodelujejo*, nekaj jih je odgovorilo, da *redko*, nobena pa, da *nikoli* (glej Graf 3.20).

Graf 3.20: Pogostost sodelovanja vzgojiteljic s starši (odgovori vzgojiteljic)



Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da starši morda ne zaznavajo svojega sodelovanja z vrtcem oz. vzgojiteljicami kot del okoljske vzgoje. Seveda pa lahko na različne odgovore vplivale

tudi druge okoliščine, kot so: nereprezentativen vzorec staršev, odsotnost otrok ob določenih (okoljskih) akcijah, različno dojemanje pojma okoljska vzgoja in še kaj bi se našlo.

3.6 IZVAJANJE OKOLJSKE VZGOJE V SKUPINAH ZVEZDIC IN ŠKRATKOV

Ravnateljica vrtca je v intervjuju izpostavila pomen ciljne obravnave nalog, ki morajo imeti osrednjo vlogo, če se jim želimo poglobljeno posvetiti. Tako vrtec kot posamezni oddelki si vsako leto izberejo eno od takšnih prednostnih nalog, ki postane rdeča nit vsakega novega šolskega leta. Na koncu šolskega leta se rezultati dela ovrednotijo v poročilih oddelkov. Nekateri oddelki si izberejo kot prednostno nalogo jezik, drugi npr. naravo, okolje ali gibanje.

Iz letnih načrtov oddelkov, ki sem jih dobila na vpogled, je bilo razbrati, da sta, tako so pokazali tudi rezultati ankete, gibanje in naravoslovje pomembni dejavnosti. Povsod pa je bil implicitno ali eksplicitno vključena tudi okoljska vzgoja.

Tako ravnateljica opazovanega vrtca kot tudi vzgojiteljice v vprašalnikih so kot uspešen okoljski projekt v svojem vrtcu izpostavile dejavnosti v okviru natečaja Planeta Zemlja (2016). V natečaju so za pridobitev naziva Planetu Zemlja prijazen vrtec navedeni konkretni kriteriji, kot so: dosledno ločevanje odpadkov, vključitev vseh zaposlenih od tehničnega do pedagoškega kadra, uporaba okolju prijaznih čistil, varčevanje z energijo, vrtec ne sme gostiti avtomatov z nezdravo hrano in pijačo itd. Poleg izvajanja teh kriterijev pa si mora vrtec izbrati vsaj enega izmed ponujenih projektov.

V opazovanem vrtcu je sodelovanje pri projektu navedlo 9 vzgojiteljic. Ena izmed njih, ki je bila tudi pobudnica vključitve vrtca v natečaj pred tremi leti, mi je omogočila, da sem natančneje spoznala izvedbene dejavnosti v njihovem oddelku. Ugotovitve sem zbrala na podlagi pogovora z vzgojiteljicami in z opazovanjem dela v skupini. V pogovoru je vzgojiteljica povedala, da se tisti, ki so se dejavno pridružili projektu, udeležujejo strokovnih sestankov. V letošnjem šolskem letu so si izmed ponujenih projektov v okviru natečaja vsi oddelki vrtca izbrali projekt *Eko-beri*. Gre za izvajanja okoljske dejavnosti s pomočjo izbranega literarnega dela. Vzgojiteljice so v oddelkih mlajših otrok do četrtega leta izbrale zgodbo *Zelo lačna gosjenica*. Domiselno slikanico o požrešni gosjenici, ki se pregrize skozi vse vrste sadja, je napisal nemški ilustrator in pisec Eric Carle. Ob njej se otroci učijo šteti, spoznavajo dneve v tednu, različno sadje in zelenjavo.

Vzgojiteljice v starejših oddelkih so izbrale zgodnico *Hlodko* pisateljice Julie Donaldson kot literarno podlago za spoznavanje okolja. V knjigi spremljamo dogodivščine izmišljenega lika Hlodka, ki z družino živi v drevesu ob gozdni potki.

Pri takšnem didaktičnem pristopu se prepletajo domišljajske podobe in spoznavanje stvarnega sveta. Gre za predpostavko, da pravljичni svet otroku lahko približa naravo ter okolje in obratno v naravi otrok razvija svoj domišljajski svet.

Dejavnosti, ki so potekale v šolskem letu 2015/16 v skupinah Zvezdice in Škratki v povezavi projektom *Eko-beri*:

- Pogosto obiskovanje gozda, kjer so otroci pozorno spremljali spreminjanje narave skozi različna obdobja.
- Zavestna uporaba čutil: pozorno poslušanje zvokov v naravi, pozorno opazovanje predmetov in pojavov in tipanje (mahu, lubja, želodov) z zavezanimi očmi.
- Spodbujanje ustvarjalnosti: načrtovanje in izdelovanje skulptur iz naravnih materialov (Hlodko), tematsko risanje, prepevanje tematskih pesmi ...
- Vključevanje staršev preko različnih nalog. Primer: otroci so imeli nalogo prinesiti s sprehoda kakšne posebne naravne predmete (npr. nenavadno oblikovane veje, redke kamne).
- Spremljajoče dejavnosti: ločevanje odpadkov, urejanje okolice, sajenje, opazovanje kaljenja, izdelovanje izdelkov iz odpadnega materiala.

V naravnem okolju so vzgojiteljice organizirale usmerjene dejavnosti, obenem pa so veliko časa posvetile prosti igri, pri kateri so se otroci lahko svobodno gibali in samostojno raziskovali okolje. Ob tem je vzgojiteljica skupine opozorila na upoštevanje vidika varnosti, ki pri tem lahko na otroka deluje omejujoče.

Pri vseh naštetih dejavnostih naj bi otroci tudi ozaveščali odgovoren odnos do okolja in po besedah vzgojiteljice so se že kazali pozitivni rezultati.

3.7 PREVERJANJE TEZ

Na podlagi raziskave, ki sem jo opravila v opazovanem vrtcu, sem prišla do naslednjih ugotovitev.

Teza »okoljska vzgoja ima v vrtcih pomembno mesto, vendar je njeno izvajanje zgolj na deklarativni ravni«, ne drži popolnoma. Del, ki govori o deklarativnosti, je z raziskavo ovržen. Okoljska vzgoja ima torej pomembno mesto v vrtcu in ni zgolj na deklarativni ravni. Je del letnih načrtov vseh oddelkov. V vrtcu poteka cela vrsta okoljskih dejavnosti, ki se vključujejo v različne okoljske projekte. Pri spremljanju dela v oddelkih Škratki in Zvezdice je bilo opaziti prepletanje okoljskih vsebin pri vseh dejavnostih.

Tezo »okoljske vzgoje se v vrtcih ne lotevajo celostno (holistično)« je raziskava potrdila, saj je pokazala slabšo povezavo z ostalimi pomembnimi segmenti družbe (mediji, lokalno skupnostjo) in z akterji vzgoje in izobraževanja (šola).

Tudi tezo, da se »v vrtcih ne zavedajo dovolj pomena medijev in ne znajo izkoristiti njihove moči«, je raziskava potrdila.

Na podlagi strokovne literature in opažanj vzgojiteljic ter ravnateljice lahko prav tako potrdimo tezo »okoljska vzgoja v predšolskem obdobju je v medijih zapostavljena tema«.

3.7.1 Didaktična priporočila večje vključenosti staršev v vrtcih za učinkovitejšo okoljsko vzgojo predšolskih otrok

Raziskava je pokazala, da v izbranem vrtcu na področju okoljske vzgoje potekajo številne dejavnosti. Prav tako je moč sklepati, da sodelovanje z drugimi družbenimi akterji ni tako vzpostavljeno, da bi lahko govorili o celovitem pristopu k okoljski vzgoji.

Zato po modelu didaktizacije družboslovnih učnih vzorcev (Židan 2007) predstavljam nabor priporočil didaktičnih rešitev, ki bi jih v vrtcu lahko aplicirali na primeru okoljska vzgoja. V vrtcu sicer sodelovanje s starši že poteka preko pogovornih uric, roditeljskih sestankov, sveta staršev, sveta zavoda ter različnih prireditev in srečanj. Nekajkrat letno svetovalna služba organizira *šolo za starše* z vzgojno tematiko.

V Nacionalnem kurikulumu za vrtce (1999) je zapisano, da majhni otroci prevzemajo od vzgojiteljev, staršev in drugih odraslih odnos do narave in raziskovanja, zato je pomembno, da so odrasli v svojih ravnanjih usklajeni in da otrok ne dobiva nasprotujočih si sporočil.

Torej, kako bi lahko poglobili sodelovanje staršev in vrtca na temo okoljska vzgoja? Predlagam način, ki ne bi dodatno obremenjeval programa vrtca, zato naj se okoljska vzgoja učinkoviteje vključi v obstoječe prakse:

- Organizacija delavnice po vzoru predavanj šole za starše, le da bi bil tokrat poudarek na okoljskem vidiku in aktivnejši vlogi staršev.
- Tematska srečanja, zaključki, prireditve, čistilne akcije.
- Organizacija dnevov brez avtomobila, na katere naj se otroci in starši pripeljejo s kolesom ali pridejo peš.

Cilji delavnice na temo okoljska vzgoja:

- Ozaveščanje o odgovornosti do okolja.
- Ozaveščanje o posledicah sodobnega življenjskega sloga predvsem potrošniških navad.
- Pridobivanje in poglobljanje znanja o okolju ter spodbujanje k ustvarjalnim nadomeščanjem dosedanjih škodljivih praks z bolj trajnostnimi.
- Razmislek o vplivu zanemarjanja okoljske vzgoje na prihodnost otrok.

Vsebina delavnice:

- Predavanja strokovnjakov na posameznih področjih v okviru okoljske edukacije (npr. o gozdni pedagogiki).
- Gledanje odlomkov tematskih dokumentarcev in razprav v zvezi s tem.
- Predlogi »trajnostnih« dejavnosti in oblik druženja z otroki.
- Starši naj sami sodelujejo pri oblikovanju ciljev za spreminjanje navad in naj glede na lastne preference sestavijo seznam nalog (npr. vožnja s kolesom enkrat tedensko).
- Spodbujanje povezovanja staršev v smislu krepitev vrednot skupnosti (dva starša iz istega kraja, ki gresta v isto smer, se lahko dogovorita za skupen prevoz).

Na podoben način naj se vzpostavi ali pogloblja sodelovanje tudi z lokalno skupnostjo, šolo ...

4 SKLEP IN ZAKLJUČNA RAZMIŠLJANJA

Človekova kompulzivna potreba po nenehnem delu, imperializmu, ustvarjanju in produkciji postavlja obstoj človeštva pred resno preizkušnjo in pri tem postane vprašanje »Kaj pa mi Slovenci?« popolnoma nepomembno in smešno. Lahko bi rekli, da je človeštvo stopilo v vojno z naravo, ki pa je nepredvidljiva nasprotnica. Slaba novica za človeštvo vztrajno, vendar še vedno (pre)počasi, prodira v našo zavest, a videti je, da večja ozaveščenost le še povečuje trpljenje ozaveščenih. Ker si resnično niti pomisliti ne drznemo več, da bi človeško nprav prepričali, naj se vendar že vda in naj ne stori ničesar več, je smiselno iskati druge rešitve. Nekateri jih iščejo v trajnostnem oz. sonaravnem razvoju bodisi po tem ali onem pojmovanju, drugi menijo, da je razvoj preživet koncept in v zameno predlagajo družbo »nerasti« (Latouche 2009), v kateri delo ne bi imelo osrednjega mesta v naših življenjih in bi bili družbeni odnosi pomembnejši od proizvodnje ter porabe nekoristnih ali celo škodljivih izdelkov. Ni malo ljudi, zlasti med politiki, ki tako kot nekdanji ameriški predsednik George W. Bush (v Latouche 2009) menijo, da »je gospodarska rast ključ do okoljskega napredka, saj prinaša vire, ki omogočajo investicije v čiste tehnologije /.../.«

Kakorkoli že, videti je, da je razumevanju razvoja treba nujno pridati neko novo etično, celo duhovno dimenzijo. Kim (2004, 302) govori o vrednotni izbiri: »živeti kratko potratno v izrednem materialnem izobilju« /.../ «ali pa živeti dolgo, materialno varčno, toda kvalitetno in duhovno polno življenje«. Zakaj tega ne bi prodali pod znamko »trajnostni razvoj?«, pri čemer beseda »razvoj« ne pomeni nujno tehnološkega napredka in akumulacije materialnih dobrin, temveč razvoj pravičnejših odnosov, spoštovanja do soljudi in drugih »sostanovalcev« na modrem planetu, komunikacijskih spretnosti, etičnih vrednot, sočutja, ustvarjalnih rešitev, preseganje potrošniških vzorcev ... Lahko bi naštevali v nedogled.

Če želimo ohraniti, kar se nam zdi vredno ohraniti, bomo morali začeti pri samih temeljih. Tak temelj vidim v celostnem spodbujanju okoljske zavesti v najzgodnejšem obdobju otrokovega razvoja, ki naj jo vodijo načela okoljske etike. Tu je pomembno poenotenje stališč države, staršev in vzgojiteljev okoli vprašanja okoljske vzgoje. Kot ključno pri njihovem povezovanju bi izpostavila vlogo oblikovalcev medijskih vsebin. Ne glede na gospodarske, sistemske, politične ali kakšne druge pritiske bi se morali v skladu z novinarsko etiko bolj zavedati svoje izobraževalne vloge.

Institucije in sistemi, ki posameznika vsrkajo in mu nudijo zatočišče, kamor se lahko skrije pred osebno odgovornostjo, naj končno začnejo služiti ljudem in ne samim sebi. Slovenija je kot del evropske skupnosti sprejela vrednote in pravila, ki veljajo v njej, obenem pa je suverena država z vsemi svojimi posebnostmi. Ključno nalogo Ministrstva za izobraževanje, znanost in šolstvo vidim v tem, da evropska izhodišča in smernice na razumljiv način prilagodi posebnostim našega izobraževalnega sistema, pri čemer mora biti jasno, kakšni so strateški cilji Slovenije na področju trajnosti. Želeno je, da bi na področju vzgoje za trajnostni razvoj v predšolskem obdobju bili vzgojitelji stalni oblikovalci dodane vrednosti znanj.

Cilj opazovanja dela v zvezi z okoljsko vzgojo v vrtcu ni bilo ocenjevati, presojati ali deliti napotke vzgojiteljem v zvezi z njihovim pedagoškim delom. Nasprotno, menim, da svoje delo opravljajo odlično in naredijo vse, kar se od njih pričakuje. Ravno tako predšolsko obdobje v največji meri omogoča interdisciplinarno izvajanje vsebin, a se včasih rezultati dela izgubljajo zaradi parcialnega pristopa k problemu. Raziskava je pokazala, da je potrebno vzpostaviti oziroma poglobiti sodelovanje z vsemi družbenimi segmenti, predvsem pa z drugimi izobraževalnimi ustanovami.

Tako kot v naravi so tudi v družbi vse stvari med seboj povezane in soodvisne. Odločitev za trajnost ali boljše način življenja, ki ne bi ustvarjal nepopravljivih posledic, ne dopušča nikakršnega »ampak«.

5 LITERATURA

1. Alkalaj, Mišo. 2010. *Podnebna prevara*. Ljubljana: Orbis.
2. Antilla, Liisa. 2005. Climate of scepticism. US newspaper coverage of the science of climate change. *Global environmental change* 15 (4): 338–352.
3. Bachmair, Ben in Cary Bazalgette. 2007. The European Charter for Media Literacy: meaning and potential. *Research in Comparative and International Education* 1 (2): 80–87.
4. Bahor, Maja. 2005. *Trajnostni razvoj v okoljski politiki Evropske unije*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
5. Bahovec, Eva D., Ksenija G. Bregar, Metka Čas, Marjeta Domicelj, Nada Saje – Hribar, Barbara Japelj, Breda Jontes, Lidija Kastelic, Simona Kranjc, Ljubica Marjanovič Umek, Nada Požar Matijašič, Tatjana Vonta in Dušan Vrščaj, ur. 1999. *Kurikulum za vrtce*. 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
6. Beck, Ulrich. 1986. *Družba tveganja. Na poti v neko drugo moderno*. Ljubljana: Krtina.
7. Becker, Egon, Jahn Thomas, Immanuel Stiess in Peter Wehling, ur. 1997. *Sustainability. A Crossdisciplinary Concept for Social Transformations*. Paris: UNESCO.
8. Benedict, Faye, ur. 1991. *Environmental education for our common future*. Norway: Norwegian University Press.
9. Boykoff, Maxwell T. in Jules M. Boykoff. 2004. Balance as bias: global warming in the US prestige press. *Global environmental change* 14 (2): 125–136.
10. BP. 2016. *Statistical Review of World Energy*. Dostopno prek: <http://www.bp.com/en/global/corporate/energy-economics/statistical-review-of-world-energy.html> (10. junij 2016)
11. Brilly, Mitja. 2004. Voda – ogrožen strateški vir. V *Sonaravno uravnoteženi razvoj Slovenije*, ur. Avguštna Lah, 87–90. Ljubljana: Svet za varstvo okolja RS.
12. Buckingham, David. 2003. *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
13. Buddemeier, Heinz. 1996. *Življenje v umetnih svetovih*. Ljubljana: Inštitut za trajnostni razvoj.

14. Carvalho, Anabela. 2007. Ideological culture and media discourses on scientific knowledge: re-reading news on climate change. *Public Understanding of Science* 16 (2): 223–243.
15. Ding, Susanne. 2011. The European Commission's approach to media literacy. V *Media literacy: Ambitions, policies and measures*, ur. Sonia Livingstone, 5–7. Zagreb: COST.
16. Dragan, Ana Nuša, ur. 1998. *Vzgoja za medije in z mediji*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
17. *Ekošola*. Dostopno prek: <http://ekosola.si/> (14. april 2016).
18. Erjavec, Karmen in Volčič, Zala. 1999a. *Moč in nemoč televizije*. Ljubljana: Založba Rokus.
19. --- 1999b *Odraščanje z mediji*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine.
20. Erjavec, Karmen. 2009. Vzgoja za medije in koncept medijske pismenosti. *Sodobna Pedagogika* 2: 20–36.
21. Erwin Wagenhofer. 2013. *Abeceda*. Avstrija, Nemčija: Prisma film in Rommel film.
22. Evropska unija. 2011. *Eurobarometer*. Dostopno prek: ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_372_en.pdf (4. julij 2016)
23. Friedman, Thomas L. 2008. *Vroč raven in nagneten svet*. Tržič: Učila International.
24. Intervju z ravnateljico št. 1. 2016. Intervju z avtorico. Ljubljana, 28. maj.
25. IPCC. Dostopno prek: www.ipcc.ch (19. februar 2016).
26. Jakovljević, Tatjana. 2014. Gozd kot terapevtsko okolje za otroke s posebnimi potrebami. V *Otroci potrebujemo gozd*, ur. Natalija Györek, Renata Hojs, Milena Lampret, Renata Semprimožnik in Brigita Urbanija, 55–59. Kamnik: Vrtec Antona Medveda in Inštitut za gozdno pedagogiko.
27. Jereb, Luka. 2010. *Učinki prebivalstvene (ne)rasti na stanje gozdov*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta.
28. Kajfež Bogataj, Lučka. 2013. *Izobraževanje za trajnostni razvoj za varno upravljanje s planetom*. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/si/javne_objave_in_razpisi/okroznice/okroznice_za_vrtce (14. april 2016).
29. Kamniški občan. 2010. *O gozdu se učimo iz gozda*. Dostopno prek: <http://www.kamnik.si/resources/files/doc/kamniski-obcan/kamniski-obcan-st12-2010.pdf> (31. maj 2016).
30. Keating, Michael. 1993. *Agenda za spremembo s Srečanja na vrhu*. Ljubljana: Umanotera.

31. Kirn, Andrej. 2004. Ekološki pogled nazaj in naprej. *Teorija in praksa* 41 (1-2): 291–308.
32. Košir, Manca. 1998. Čas množičnih občil terja vzgojo za medije. V *Vzgoja za medije in z mediji*, ur. Ana Nuša Dragan, 93–106. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
33. Kovačič Poler, Melita in Karmen Erjavec ur. 2005. *Uvod v novinarske študije*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
34. Kovačič Poler, Melita. 2005. *Kriza novinarske odgovornosti*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
35. Kovačič, Mica. 2006. *Medijska vzgoja odraslih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
36. Lah, Avguštin. 2004. Bistvo sonaravne razvojne strategije. V *Sonaravno uravnoreženi razvoj Slovenije*, ur. Avguštin Lah, 12–19. Ljubljana: Svet za varstvo okolja RS.
37. Latouche, Serge. 2009. *Preživeti razvoj*. Ljubljana: Rdeča zbirka.
38. Lavrič, Maja. 2008. *Opredelitev modela oblikovanja cene nafte*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta.
39. Lee, Alice Y. L 2010. Media Education: Definitions, Approaches and Development around the Globe. *Horizons in Education* 58 (3). Dostopno prek: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ966655.pdf> (28. junij 2016).
40. Lepičnik Vodopivec, Jurka. 2006. *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: AWTS.
41. ---2013. *Od okoljske vzgoje do vzgoje za trajnostni razvoj v vrtcu*. Koper: Annales.
42. Livingstone, Sonia. 2004. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review* 7 (1): 3–14.
43. ---2010. *Digital Media and Children's Rights*. Dostopno prek: blogs.lse.ac.uk/mediapolicyproject/2014/09/12/sonia-livingstone-digital-media-and-childrens-rights/ (28. junij 2016).
44. Lukšič, Andrej A. in Maja Bahor. 2007. Trajnostni razvoj v luči Lizbonske strategije in njene revizije. V *Zbornik okoljske akademske mreže*, ur. Andrej A. Lukšič in Dušan Plut, 27–42. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
45. Marentič Požarnik, Barica, Vlado Milekšič, Dušan Plut, Andrej Šorgo, Nada Pavšer, Valerija Pukl, ur. 2004. *Okoljska vzgoja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport in Zavod RS za šolstvo.

46. Merljak, Sonja. 2013. Deset let devetletke: Pretirano intelektualna in preveč zahtevna. *Delo*, 17. oktober. Dostopno prek: <http://www.delo.si/novice/slovenija/deset-let-devetletke-pretirano-intelektualna-in-prevec-zahtevna.html> (3. maj 2016).
47. Milosavljević, Marko. 2014. *Nesprejemljivo medijsko gladiatorstvo*. Dostopno prek: <http://www.rtv slo.si/kolumne/nesprejemljivo-medijsko-gladiatorstvo/352471> (29. maj 2016).
48. MIZŠ. 2016. *Trajnostni razvoj*. Dostopno prek: http://www.mzz.gov.si/si/zunanja_politika_in_mednarodno_pravo/globalni_izzivi/trajnostni_razvoj/ (17. maj 2016).
49. Mlinar, Anton. 2010a. *Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj (V5-0441)*. Inštitut za filozofske študije. Dostopno prek: <http://www.zrs.upr.si/projekti-59/past/1-etica-nella-formazione-per-uno-sviluppo-sostenibile-v5-0441-1177> (15. maj 2016).
50. --- 2010b. Etika v izobraževanju za trajnostni razvoj. *Antrophos* 3–4 (219–220): 82–97.
51. Mlinar, Zdravko. 2012. *Globalizacija bogati in/ali ogroža*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede in Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
52. Nedelo. 2014. *Viški hrane: Bomo socialno ogroženim delili ostanke hrane?* Dostopno prek: <http://www.delo.si/zgodbe/nedeljskobranje/viski-hrane-bomo-socialno-ogrozenim-delili-odpadke.html?iskalnik=%20Nedelo> (15. junij 2016).
53. Palmer, Joy in Neal Philip. 1994. *The handbook of environmental education*. London in New York: Routledge.
54. Petković, Brankica, Sandra Bašič Hrvatina, Iztok Jurančič, Roman Kuhar, Lenart J. Kučić, Marko Prpić, Dragan Petrovec in Renata Šribar, ur. 2006. *Mediji za državljane – državljani za medije*. Ljubljana: Mirovni inštitut.
55. Plut, Dušan. 2004. *Zeleni planet?* Ljubljana: Didakta.
56. ---2002. Vzgoja in izobraževanje za naravo in okolje. V *Izobraževanje o okolju za okolje prihodnosti*, ur. Avguštin Lah, 8–13. Ljubljana: Svet za varstvo okolja RS.
57. Purg, Peter. 2009. *Uvod v medije*. Dostopno prek: www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.../IMPLETUM_244MEDIJSKA_Uvod_Purg.pdf (29. maj 2016).
58. Pušnik Breznik, Tina. 2012. *Mediji v življenju otrok*. Diplomsko delo. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
59. Redlift, Michael. 1987. *Sustainable development*. London in New York: Routledge.
60. Rizman, Rudi. 2008. *Globalizacija in avtonomija*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

61. RTVSLO, 1. program. 2016. *Tarča*. Ljubljana, 24. maj. Dostopno prek: <https://www.rtv slo.si/tarca/arhiv/prispevek/332> (29. maj 2016).
62. RTVSLO. 2015. *Podnebna konferenca v Parizu – dogovor je nujen, a vprašljiv*, 29. november. Dostopno prek: <http://www.rtv slo.si/okolje/podnebna-konferenca-v-parizu-dogovor-je-nujen-a-vprasljiv/379505> (9. januar 2016).
63. *Say hello to the world*. Dostopno prek: <http://www.sayhellototheworld.eu/si/projekt> (12. junij 2016).
64. Simon, Joel. 2009. Unnatural Disaster. The Crisis of Environmental Journalism. *World Policy Journal* 26 (1): 87–94.
65. Srce me povezuje. 2016. *Gozdna pedagogika*. Dostopno prek: <http://www.srce-me-povezuje.si/gozdnapedagogika/> (6. junij 2016).
66. Statistični urad RS. 2016. *Predšolska vzgoja in izobraževanje v vrtcih*. Dostopno prek: <http://www.stat.si/StatWeb/prikazi-novico?id=5916&idp=9&headerbar=7> (18. februar 2016).
67. SVAROG. 2016. *Kaj je ekologija?* Dostopno prek: http://mss.svarog.si/biologija/index.php?page_id=7799 (7. junij 2016).
68. Svetličič, Marjan. 2004. *Globalizacija in neenakomeren razvoj v svetu*. Ljubljana: Založba FDV.
69. Ščuka, Anja. 2009. *Okoljsko novinarstvo v slovenskih časnikih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za družbene vede.
70. Tavčar, Borut. 2007. *Zapostavljenost okoljevarstva v splošno-informativnih medijih*. Diplomsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
71. Taylor, Jim. 2012. *Vzgajanje tehnološke generacije*. Maribor: Hiša knjig, Založba KMŠ.
72. Trnavčevič, Anita in Roberto Bolislavo. 2009. Globalizacija, potrošništvo in trajnostni razvoj. V *Danes za jutri*, ur. Suzana Sedmak, 11–20. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za Management Koper.
73. UNECE. 2005. *Strategy on Education for Sustainable Development*. Dostopno prek: <http://www.unece.org/environmental-policy/education-for-sustainable-development/about-the-strategy-for-esd/the-strategy.html> (20. junij 2016).
74. UNESCO. 2016. *Education for sustainable development*. Dostopno prek: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/about-us/> (20. april 2016).

75. UNICEF Slovenije. 2016. *Projekti v Sloveniji*. Dostopno prek: <http://www.unicef.si/projekti-v-sloveniji/punca-iz-cunj> (15. april 2016).
76. Uzelac, Vinka. 1990. *Osnove ekološkega odgoja*. Zagreb: Školske novine.
77. Uzelac, Vinka. 1993. *Djelatnosti u razvoju ekološke osjetljivosti djece*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
78. V naravi sem doma. 2016. *Gozdna pedagogika*. Dostopno prek: <http://vnaravisemdoma.skavt.net/gozdna-pedago> (6. junij 2016).
79. Vogrinčič, Ana. 2006. Otroci in televizija. *Viva*, 18. maj. Dostopno prek: <http://www.viva.si/Psihologija-in-odnosi/401/Otroci-in-televizija> (28. maj 2016).
80. Weingart, Peter, Anita Engels in Petra Pansegrau. 2000. Risks of communications: discourses on climate change in science, politics and the mass media. *Public Understanding of Science* 9 (3): 261–283.
81. *World resources institute*. Dostopno prek: <http://www.wri.org/> (6. junij 2016).
82. Yelland, Nicola, Libby Lee, Maureen O'Rourke in Catie Harrison, ur. 2008. *Rethinking Learning, in Early Childhood Education*. New York : Open University Press.
83. Združeni narodi. 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. Dostopno prek: <http://www.prb.org/Publications/Articles/2013/un-world-projections.aspx> (19. junij. 2016).
84. Zehr, Stephen C. 2000. Public representations of scientific uncertainty about global climate change. *Public Understanding of Science* 9 (2): 85–103.
85. ZRSŠ. 2007. *Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. Primeri dobre prakse*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, Zavod RS za šolstvo.
86. Zveza tabornikov Slovenije. 2000. *Izjava o vzgoji*. Dostopno na: <http://www.taborniki.si/oorganizaciji/> (21. februar 2016).
87. Židan, Alojzija. 2007. *Vzgoja za evropsko demokracijo*. Ljubljana: Založba FDV.
88. --- 2015. *Temeljne značilnosti postmoderne didaktike družboslovja*. Ljubljana: Založba FDV.

PRILOGE

Priloga A: Primer anketnega vprašalnika za vzgojitelje

1. S katero besedo ali besedno zvezo najbolj povezuje koncept okoljske vzgoje. (*Možen je samo en odgovor.*)
 - a) Okoljevarstvo
 - b) Družba
 - c) Ekologija
 - d) Gibanje v naravi
 - e) Etika
2. Katera trditev je najbližja vašemu razumevanju koncepta »trajnostnega razvoja«?
 - a) Pojma trajnost in gospodarski razvoj sta protislovna in se izključujeta.
 - b) To je razvoj, ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe.
 - c) Pojem trajnostni razvoj mi ni povsem jasen.
3. Navedite svoje strinjanje z naslednjimi izjavami (1–5): 5–Se močno strinjam, 4–Strinjam se, 3–Delno se strinjam, 2–Se ne strinjam, 1–Sploh se ne strinjam
 - a) Okoljska vzgoja je vseživljenjski proces 1 2 3 4 5
 - b) Okoljska vzgoja je celosten (holističen) proces po svoji naravi in izvedbi. 1 2 3 4 5
 - c) Okoljska vzgoja je pristop, ki zahteva vključenost vseh segmentov družbe. 1 2 3 4 5
 - d) Okoljska vzgoja in vzgoja za trajnostni razvoj sta sinonima. 1 2 3 4 5
4. Ali je okoljska vzgoja vključena v vaš letni delovni načrt? DA NE
5. Ali menite, da pri svojem vsakdanjem delu dosledno upoštevate načela okoljske vzgoje? DA NE
6. Označite, kako primerne oz. neprimerne se vam zdijo naslednje vsebine, ki bi jih otrokom že v predšolskem obdobju predstavili v okviru okoljske vzgoje.
 - a) Prenaseljenost: primerna, manj primerna, povsem neprimerna
 - b) Škoda, ki jo povzroča intenzivno kmetijstvo: primerna, manj primerna, povsem neprimerna
 - c) Podnebne spremembe in njihovi vzroki: primerna, manj primerna, povsem neprimerna
 - d) Neobnovljivi viri: primerna, manj primerna, povsem neprimerna
 - e) Krčenje gozdnih površin: primerna, manj primerna, povsem neprimerna

7. Ali ob izvajanju okoljske vzgoje čutite dovolj podpore s strani naštetih akterjev (1–5): 5–močno 4–dovolj 3–delno 2–slabo 1–sploh ne
- Države in krovnih izobraževalnih ustanov (MIZŠ, ZRSS) 1 2 3 4 5
 - Vodstva vrtca 1 2 3 4 5
 - Lokalne skupnosti 1 2 3 4 5
 - Medijev 1 2 3 4 5
8. Kako bi razvrstili po pomembnosti naslednje vsebine v vrtcu po vrstnem redu od (1–5), pri čemer 1 pomeni najbolj pomembna, 5 najmanj pomembna? (*Številko vpišite med oklepaje.*)
- Jezikovna vzgoja ()
 - Gibalna dejavnost otrok ()
 - Knjižna vzgoja ()
 - Okoljska vzgoja ()
 - Naravoslovje ()
9. Kako pomembna se vam zdijo okoljska vprašanja v primerjavi z ostalimi aktualnimi vprašanji? (*Obkrožite možnost izjave, s katero se strinjate.*):
- Gospodarska kriza je: večji – manjši – enak – problem kot okoljska kriza.
 - Begunska kriza je: večji – manjši – enak – problem kot okoljska kriza.
 - Brezposelnost: večji – manjši – enak – problem kot okoljska kriza.
 - Terorizem: večji – manjši – enak – problem kot okoljska kriza.
 - Revščina: večji – manjši – enak – problem kot okoljska kriza.
10. Ali ste bili v zadnjih treh letih na kakem izobraževanju, ki bi bilo posredno ali neposredno povezano s pojmi ekologije, okolja, trajnostnega razvoja?

DA NE

Če ste odgovorili z da, vpišite naslov izobraževanja:

11. Ali ste v zadnjem letu vodili ali sodelovali pri kakšnem projektu (internem ali nacionalnem) v vrtcu, ki bi bil povezan z okoljsko vzgojo? DA NE

Če ste odgovorili z da, navedite naslov projekta:

12. Opišite, kako vidite vlogo medijev v povezavi s svojim poklicem v vzgoji in izobraževanju:

a) Mediji igrajo pomembno vlogo pri mojem poklicu. DA NE

- b) Medije uporabljam pri svojem delu v izobraževalne namene. DA NE
 - c) Medije uporabljam pri svojem delu za zabavo in sprostitev. DA NE
 - d) Z mediji aktivno sodelujem, ko želim predstaviti določene projekte ali delo v skupini.
DA NE
13. Pri izvajanju okoljske vzgoje sem v zadnjih treh letih sodeloval/-a z:
- a) Lokalno skupnostjo: pogosto – redko – nikoli
 - b) Starši: pogosto – redko – nikoli
 - c) Ostalimi vzgojnimi ustanovami: pogosto – redko – nikoli
 - d) Vodstvom: pogosto – redko – nikoli
 - e) Mediji: pogosto – redko – nikoli
 - f) Okoljevarstvenimi organizacijami: pogosto – redko – nikoli
14. Ali mediji po vašem mnenju posvečajo dovolj pozornosti okoljski vzgoji v vzgoji in izobraževanju? DA NE
15. Ali bi želeli še kaj tematizirati (polemizirati) v zvezi z vsebino o okoljski vzgoji?

Priloga B: Primer vprašalnika za starše

1. Kako bi razvrstili po pomembnosti naslednje vsebine v vrtcu po vrstnem redu od (1–5), pri čemer 1 pomeni najbolj pomembna, 5 najmanj pomembna?
 - a) Jezikovna vzgoja ()
 - b) Gibalna dejavnost otrok ()
 - c) Knjižna vzgoja ()
 - d) Okoljska vzgoja ()
 - e) Naravoslovje ()
2. Ali menite, da ste dovolj dobro seznanjeni z vsemi dejavnostmi v okviru okoljske vzgoje v vašem vrtcu?
 - a) PREMALO
 - b) DOVOLJ
 - c) SPLOH NIČ
3. *(Na to vprašanje odgovorite le, če ste pri prejšnjem odgovorili z a in b.)* Ali tudi sami kakorkoli sodelujete pri oblikovanju okoljske vzgoje v vaši skupini?
DA NE
Če ste obkrožili DA, navedite, kako: _____

Priloga C: Intervju z ravnateljico opazovanega vrtca

- 1. Prosim, če zelo na kratko obrazložite koncept trajnostnega razvoja, kot ga vi razumete.**

Trajnostni razvoj lahko služi kot kamuflaža promotorjem tega pojma, saj če želimo na področju naravoslovja in okoljske vzgoje kaj narediti, lahko to storimo le na dolgi rok. Posledice in odgovornost se lahko preverjajo v prihodnosti. Torej mora biti zadeva zastavljena tako zelo resno in tako zelo podrobno, da nasledniki oz. širša družba, ki udejanjajo koncept, točno vedo, v katero smer je zadeva krenila, in to mora biti že v izhodišču prava pot. Ne sme temeljiti le na idejah posameznikov, ampak na osnovi raziskovanj in opazanj. Posledice morajo biti predvidljive, uresničljive in stvari ne smejo ostajati v predalu.

- 2. Katera znanja in veščine bi si morali otroci po vašem mnenju pridobiti v okviru okoljske vzgoje?**

Otroka bi morali pripeljati do spoznanja, kaj zanj in za vse nas okolje pomeni, da zna ceniti to, kar ima, in začne spoštovati vse danosti oz. bogastvo, ki ga v tem trenutku to okolje še ponuja. Prav tako smo ga dolžni seznaniti s posledicami, če tega ne varujemo in negujemo. Torej, da zna ceniti naravo kot celoto od najmanjše rožice do drevesa.

So vse okoljske teme primerne za predšolske otroke?

So, saj je predšolski otrok izjemno dojemljiv in širok. Tudi, če samo bežno zazna neki okoljski prispevek preko televizije, npr. požig gum, in če mu znamo vse skupaj še s nekaj stavki razložiti, lahko dogodek z razumevanjem spremlja.

- 3. Kakšen pomen ima okoljska vzgoja v vrtcu v primerjavi z drugimi kurikularnimi vsebinami npr. jezikom, gibanjem, naravoslovjem?**

Vse to je treba postaviti na neko vzporednico, eno brez drugega se težko izvaja. Otroku potrebuje neka širša znanja, vedenja. Vemo, da vse, kar posejemo v predšolskem obdobju, žanjemo kasneje. Celotno pri otroku do tretjega leta starosti, mislimo, da mu lahko te stvari razlagamo kasneje, pa ni res, kajti ta malček stvari že razume. Seveda jih razume po svoje, a je temelj že postavljen.

Prav je, da se vsebine prepletajo, vendar če npr. okoljsko vzgojo priklopimo kot neko vzporedno dejavnost, ji zagotovo ne damo take teže, kot bi ji sicer. Če pa je to neka

osrednja naloga, osrednji cilj, takrat se bomo temu res poglobljeno posvetili. Ko gremo na primer na sprehod in ne opazimo, da smo prestopili polžka, da so tam neke smeti, to ni učinkovito. Če je zgolj sprehod osnovna dejavnost, potem nima vsebine.

4. Kako proces okoljske vzgoje poteka v vašem vrtcu?

Okoljska vzgoja je temeljna dejavnost v našem vrtcu že dolgo let. Okolje, v katerem smo (bližina barja, gozda, op. a.), je določena prednost, ki jo je treba izkoristiti. Vsaj moje težnje in moja navodila zaposlenim so vedno v tej smeri, da je treba okolje za učenje izkoristiti. Res pa je, da nekateri oddelki, ki so na območju, ki je še bolj neposredno vključeno v naravno okolje, izvajajo te vsebine bolj, a drugje tudi drugje manj. Je pa vse veliko odvisno od posameznikov. Nekateri vzgojitelji pač sami žal nimajo dovolj razvitega čuta do narave.

5. Generalna skupščina ZN je obdobje od leta 2005 do 2014 razglasila za desetletje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Ali so se zaradi tega kakor koli povečale ali spremenile aktivnosti v vašem vrtcu?

Mislím, da se zaradi tega ni nič spremenilo. Res je, da sta Ministrstvo in Zavod za šolstvo poskušala posredovati določene spodbude vrtcem in šolam, a žal premalo. Ne samo, da ni bilo dovolj spodbud, celo govorilo se ni dovolj o tem. Prav tako nismo čutili spodbud s strani medijev.

6. Prosim, če naštejete vse interne in nacionalne projekte zadnjih treh let v vašem vrtcu, ki so bili kakor koli povezani z ekologijo, okoljem ali trajnostjo.

Cela vrsta jih je: Zdravje v vrtcu, Varno s soncem, Etika in vrednote v VIZ, Naravoslovje v vrtcu, različni projekti v zvezi z gibanjem, Mali sonček, Planetu Zemlja prijazen vrtec v širšem smislu tudi Pomahajmo v svet in Šport Špas. Poteka pa tudi interni projekt Prehrana v vrtcu.

7. Katerega od naštetih projektov bi izpostavili kot posebno uspešnega?

Na samem začetku je bil projekt Zdravje v vrtcu izjemno uspešen, tudi veliko aktivnosti je bilo izvedenih na področju našega vrtca. Zadeva pa se je sprevrgla samo v pisanje poročil, zato tudi v prihodnje v ta projekt več ne bomo šli. Vzporedno je potekal projekt Planetu zemlja prijazen vrtec, ki je med otroki bolj zaživel, Zdravje v vrtcu pa bolj med zaposlenimi na tistih področjih, ki jih mora zavod zagotoviti otrokom (zdravo okolje, varnost, kompetentno ukrepanje).

8. Ali ste v zadnjih treh letih v zvezi z okoljsko vzgojo sodelovali s katerim koli od naštetih akterjev: lokalno skupnostjo, mediji, okoljevarstvenimi organizacijami, ostalimi izobraževalnimi ustanovami?

Na žalost ne, čeprav vključujemo posamezna društva v sklopu športne prireditve, ki jo letno organiziramo. Sodelujemo tudi z nekaterimi tradicionalnimi pridelovalci hrane, z društvom za zaščito ptičev, lovskim društvom.

Ali prihaja kakšna pobuda s strani občine?

Do nas ne.

9. Kako ocenjujete svoje sodelovanje z javnimi mediji?

Kar se tiče okoljske vzgoje nismo še nikoli z njimi sodelovali. Sicer pa na lokalni ravni že, vendar so mediji nasploh za pozitivne stvari neodzivni. Če je bilo kaj narobe, so bili prisotni, sicer pa ne. Vprašanje je tudi, ali si želijo posamezniki v vrtcu posebej medijsko izpostavljeni.

10. Ali menite, da mediji posvečajo dovolj pozornosti dejavnostim v vrtcu in konkretno okoljski vzgoji?

Senzacije so še vedno na prvem mestu. S strani medijev pobude ni, torej bi morali biti mi tisti, ker se tudi na ravni države nihče ne ukvarja s tem. Stvari se mogoče spreminjajo za osnovne šole, vrtec pa je še zelo zapostavljen. Tako mediji kot država se ne zavedajo, da se temelji delajo v vrtcu, naj bo to v okoljski vzgoji ali kje drugje.

Kakšno je sodelovanje med osnovno šolo in vrtcem, ali obstaja prenos znanja?

Na žalost tega ni. Kar smo doslej zaznali, je bil kvečjemu očitek učiteljev, da posegamo na njihovo področje oz. da se oni ponavljajo, ko ugotovijo, da so se otroci nečesa naučili že v vrtcu. Nihče pa ni dal pobude, da bi se o tem pogovorili. To, da lahko nekdo reče, da je to njegovo področje in da v vrtcih izvajamo vsebine, ki jih ima šola v letnem načrtu ter da naj jih zato opustimo, je neprimerno, saj mi ne poznamo šolskih letnih načrtov in poleg tega so na šoli dolžni ugotoviti, kaj otrok zna in njegovo znanje ustrezno nadgraditi. Na žalost te povezave v preteklosti ni bilo nikoli in tudi danes je ni.

11. Ali bi želeli še kaj tematizirati (problematizirati) v zvezi z vsebino o okoljski vzgoji?

Kot sem že omenila, je dejavnost vrtca v naši družbi premalo priznana. Še vedno nimamo mesta, ki bi si ga zaslužili v VIZ. Premalo se zavedamo, da ima vrtec temeljno družbeno vlogo. Usmeritve vrtcem bi morale biti večje, pogrešamo pobude za povezovanje z osnovno šolo. Ta vertikala se mi zdi pomembna. Ministrstvo za izobraževanje in Zavod za šolstvo sta tista, ki te mreže pleteta, saj sami jih ne moremo. Mi jih pletemo na isti ravni in se povezujemo z drugimi vrtci.

V tej smeri si prizadeva Institut za etiko in vrednote. Je eden prvih, ki je zaznal, da so vrtci še vedno puščeni ob strani in da ni povezave po vertikali niti po horizontali. Torej od institutov, najvišjih družbenih instanc znanj do ministrstev, Zavoda za šolstvo, srednjih, osnovnih šol, predvsem pa univerzo, kajti na njej izobražujejo kader, ki dela v vzgoji in izobraževanju. Če Pedagoška fakulteta ne daje osnov za strokovno znanje, je potrebno nekaj let, da vzgojimo ustrezni kader.