

OKOLJSKA ODGOVORNOST, IZZIVI IN PRILOŽNOSTI TRAJNOSTNEGA DELOVANJA SKOZI PERSPEKTIVO ŠTUDENTOV UNIVERZE V MARIBORU

ANDREJA KOZMUS, MATEJA PŠUNDER

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija
andreja.kozmus@um.si, mateja.psunder@um.si

Prispevek prikazuje rezultate raziskave o okoljski problematiki, ki je bila izvedena na priložnostnem vzorcu 435 študentov Univerze v Mariboru (UM). Pokazala je, da se študenti zavedajo okoljskih problemov in jih ti skrbijo. Študenti, ki zaznavajo višjo stopnjo problematičnosti okoljskih vprašanj in jih ti bolj skrbijo, po samooceni delujejo bolj prookoljsko. Največjo oviro prookoljskega delovanja jim predstavljajo finance, odgovornost za obvladovanje okoljske krize pa pripisujejo različnim deležnikom. Študenti, ki zaznavajo manj ovir pri prookoljskem delovanju in večjo odgovornost za obvladovanje okoljske krize pripisujejo vsakemu posamezniku, izražajo višjo samooceno prookoljskega delovanja in večjo željo po informiranju ter učenju o reševanju okoljske krize. Njihovo poznavanje ponudbe vsebin o okoljski problematiki na UM je slabo, od UM si želijo predvsem ukrepe, ki se jih ne bi preveč osebno dotaknili. Raziskava je pokazala nekatere razlike med študenti glede na spol in stopnjo izobraževanja ter nekatere povezave med prookoljskimi spremenljivkami in podala nekaj idej za prakso.

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.6.2025.10](https://doi.org/10.18690/um.ff.6.2025.10)

ISBN
978-961-299-008-4

Ključne besede:
okoljska kriza,
študenti,
prookoljska naravnost,
prookoljsko delovanje,
aktivna participacija
mladih,
izobraževanje

DOI
[https://doi.org/
10.18690/um.ff.6.2025.10](https://doi.org/10.18690/um.ff.6.2025.10)

ISBN
978-961-299-008-4

Keywords:

environmental crisis,
students,
pro-environmental
attitudes,
pro-environmental action,
active participation of
youth,
education

ENVIRONMENTAL RESPONSIBILITY, CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR SUSTAINABILITY FROM MARIBOR UNIVERSITY STUDENTS' PERSPECTIVE

ANDREJA KOZMUS, MATEJA PŠUNDER

University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenia
andreja.kozmus@um.si, mateja.psunder@um.si

This paper presents the results of a survey on environmental issues conducted among an ad hoc sample of 435 students at the University of Maribor (UM). We found that students are aware of and concerned about environmental problems. Students who perceive environmental issues more problematic and are more concerned about them, are, according to their own assessment, more pro-environmental. The biggest obstacle to pro-environmental behaviour is funding, and they attribute responsibility for dealing with the environmental crisis to various stakeholders. Students who perceive fewer barriers to pro-environmental behaviour and attribute more responsibility for managing the environmental crisis to individuals express higher self-rated pro-environmental behaviour and a greater desire to be informed. Their knowledge of the range of environmental issues at UM is low and they want UM to take actions that do not affect them too personally. The survey showed some differences between students according to gender and level of education and some links between them, and gave some ideas for practice.



University of Maribor Press

1 Uvod

Obseg in hitrost negativnih okoljskih sprememb, ki jih človek povzroča s svojim poseganjem v okolje, na globalni ravni narašča (Laybourn-Langton idr., 2019). Ljudje smo že izpostavljeni podnebnim spremembam, nastalim zaradi posledic globalnega segrevanja, in drugim negativnim vplivom okoljske krize, kot so npr. onesnaževanje okolja, uničevanje habitatov, izčrpavanje naravnih virov, ki (bolj ali manj) vplivajo na naša življenja.

Z destabilizacijo zelo zapletenih in dinamičnih naravnih sistemov se posledice izrazijo na prav tako izjemno kompleksnih in raznolikih družbenih in gospodarskih sistemih, saj so oboji tesno medsebojno povezani (IPCC, 2018). Posledice se npr. kažejo v gospodarski nestabilnosti, večjem številu migracij in spopadov, lakoti, upadu zdravja ljudi in v spremembah družbenih sistemov (Laybourn-Langton idr., 2019).

V prispevku se osredotočamo na pogled mladih, študentov UM,¹ na okoljsko krizo. V projektu ZELEN.KOM smo jim želeli ponuditi priložnost, da predstavijo svoje videnje reševanja okoljske krize, in jih s tem dodatno spodbuditi k osebni angažiranosti na tem področju, saj mladi pogosto menijo, da so s strani odraslih preslišani (Drobne idr., 2016).

Namen prispevka je doprinesti k razumevanju, kako študenti UM vidijo okoljske probleme in kako so pripravljeni sodelovati pri njihovem učinkovitem in dolgoročnem reševanju, kar vključuje tudi okoljsko vzgojo in izobraževanje (Varela-Candamio idr., 2018). Pomembno je namreč, da aktivno soustvarjajo družbene in okoljske razmere, v katerih bodo živeli oni sami in njihovi potomci, hkrati pa predstavljajo prihodnje generacije odločevalcev, zato je njihovo vključevanje v oblikovanje trajnostne prihodnosti nujno potrebno. Za učinkovito nagovarjanje študentov k aktivni udeležbi v prookoljskem delovanju moramo najprej razumeti, kako dojemajo okoljsko problematiko in izzive ter priložnosti v zvezi z njo. Zato smo v okviru raziskave preučevali zaznave okoljske krize in skrb študentov UM zaradi nje, njihovo razumevanje odgovornosti različnih družbenih deležnikov ter samooceno lastnega prookoljskega delovanja in zaznane ovire pri tem. Poleg tega

¹ Empirična raziskava se nanaša na študente UM, vendar je teoretični okvir zastavljen širše, na populacijo mladih, zato v prispevku prilagajamo uporabo terminologije glede na vsebino.

nas je zanimala njihova želja po informiranosti in izobraževanju na področju okoljske problematike ter priložnosti UM pri naslavljanju okoljskih izzivov. Raziskava prinaša delček k razumevanju nekaterih ključnih zaznav in izzivov študentov UM na področju okoljske problematike, ki lahko pomembno pripomorejo k oblikovanju izobraževalnih, institucionalnih in komunikacijskih strategij za njihovo učinkovitejše vključevanju v obvladovanje okoljske krize.

1.1 Dejavniki prookoljskega delovanja

Motiviranje posameznikov, da bi ti delovali prookoljsko, npr. razvili okolju prijazne navade, vezane na osebne prevoze, potrošnjo, porabo energije, predstavlja velik izziv današnje družbe. Prav tako je izziv vzpostavljanje verjetja in posameznikove osebne odgovornosti, da lahko akumulacija številnih ukrepov na ravni posameznika prinese pomembne pozitivne okoljske učinke (Ojala, 2012; Jensen & Schnack, 2006). A prehod od informiranosti do skrbi za okolje (kjer je skrb razumljena kot ozaveščenost, občutje, da ti ni vseeno za okoljsko problematiko, in ne kot okoljska anksioznost, ki so jo proučevali nekateri avtorji, kot npr. Plohl idr., 2023) in nato do sprejemanja osebne odgovornosti ter prookoljskega delovanja je zelo kompleksen.

Avtorji so izpostavili različne dejavnike prookoljskega delovanja. Kollmuss in Agyeman (2002) sta jih npr. razdelila na notranje (npr. motivacija, vrednote, stališča, čustva, lokus nadzora, odgovornost in prednostne naloge) in zunanje (npr. institucionalni, gospodarski, socialni in kulturni), vsi pa lahko ali pozitivno ali negativno učinkujejo na prookoljsko delovanje posameznika. V nadaljevanju se bomo osredotočili le na nekatere, ki smo jih preverili v raziskavi.

Zagotovo je seznanjanje mladih z znanstvenimi spoznanji glede okoljske krize pomembno, ker imajo ti o nekaterih (relativno zapletenih) okoljskih pojavih pogosto napačne predstave (Varela-Candamio idr., 2018). Ganatsa idr. (2021) so npr. v raziskavi med grškimi mladimi, starimi od 13 do 16 let, ugotovili, da imajo starejši več znanja o okoljski krizi v primerjavi z mlajšimi najstniki, se pa to razlikuje glede na izobrazbo njihovih staršev. Kljub več znanja so se starejši najstniki, v primerjavi z mlajšimi, manj zanimali za okoljsko problematiko in jih je manj skrbelo, da bi tudi delovali prookoljsko. Prookoljsko delovanje naj bi se po nekaterih podatkih povečevalo približno do starosti od 10 do 12 let in nato upadalo do mlajše odraslosti. Ta trend je bolj opazen pri fantih, medtem ko so dekleta večinoma bolj pripravljena

delovati prookoljsko (Otto idr., 2019). Avtorji (Ganatsa idr., 2021) pa so opozorili še na druge situacijske dejavnike, ki vplivajo na prookoljsko delovanje, kot so npr. ekonomske omejitve, družbeni pritiski in možnosti za prookoljsko delovanje. Na človekovo vedenje imajo namreč velik vpliv tudi socialna pravila, tradicije, ki so kulturno pogojene, in družinske navade. Če so usklajene s prookoljskim delovanjem, bo tudi razkorak med prepričanju in vedenjem posameznika manjši. Prav tako se vedenje posameznika spreminja glede na posamezne okoliščine (Otto idr., 2019). Avtorji (Hines idr., 1987) so ob pomenu znanja o okoljski problematiki izpostavili še druge dejavnike prookoljskega delovanja, kot so osebno občutenje odgovornosti, moč posameznikovih stališč in jasno izraženih odločitev za prookoljsko delovanje, zunanji ali notranji lokus nadzora, posameznikove strategije delovanja, namere ter zmožnosti spremembe vedenja in druge.

Ustrezno poznavanje dejstev o okoljski krizi še ni zagotovilo za prookoljsko delovanje (Kollmuss & Agyeman, 2002). Predpostavko, da že samo informiranje vodi do prookoljskega delovanja, je zamenjalo naslavljanje konkretnih ovir, s katerimi se posamezniki soočajo pri prookoljskem delovanju (McKenzie-Mohr, 2000). Blake (1999) je opisal model, kjer je predstavil tri ovire za prookoljsko delovanje. Te so: a) v posamezniku, npr. njegova prepričanja in temperament, ki se še bolj izrazijo pri tistih, ki jih okoljska kriza ne skrbi, b) v socialnem in institucionalnem okolju, kot odgovornost, ki se povezuje z lokusom kontrole; npr. posamezniki, ki menijo, da na rešitev okoljske krize nimajo velikega vpliva, bodo manj verjetno delovali prookoljsko, in c) praktičnost, kot npr. pomanjkanje časa, denarja, informacij.

1.2 Od okoljske vzgoje in izobraževanja do aktivnega okoljskega državljanstva

Uresničevanje aktivnega okoljskega državljanstva pri mladih je neločljivo povezano z izobraževalnimi procesi in predvsem z vlogo učiteljev kot pomembnih vzorov okoljskega in etičnega ravnanja. Pri tem okoljska vzgoja in izobraževanje ne predstavljata zgolj prenosa znanja o okoljskih temah, temveč tudi proces oblikovanja vrednot, stališč in navad, ki temeljijo na trajnostni naravnosti, kritičnem mišljenju in medgeneracijski odgovornosti. V tem kontekstu je učitelj model trajnostne države, ki s svojim ravnanjem, komunikacijo in pedagoškim slogom vpliva na oblikovanje odnosa učencev do okolja in skupnosti (Stevenson, 2007; Ferreira idr., 2009).

Vpliv učitelja kot vzora lahko dodatno osvetlimo skozi etično-vzgojno paradigmo, ki poudarja pomen avtentičnosti, osebne odgovornosti in enakovrednosti v odnosih med odraslimi in mladimi (Juul, 2021). Otroci in mladostniki razvijajo svojo etično orientacijo predvsem preko odnosnih izkušenj, kjer so odrasli iskreni, odgovorni in pripravljeni soustvarjati odnose, ne le podrejeni in usmerjati. V tem duhu sta okoljska vzgoja in izobraževanje razumljeni kot dialoški proces, v katerem učitelji ne le učijo o okoljskih problemih, temveč tudi ustvarjajo varne in spodbudne prostore za refleksijo, participacijo in prevzemanje odgovornosti. Mladim je torej treba omogočiti, da postanejo sogovorniki in ne zgolj naslovniki okoljskih sporočil – kar je tudi temeljno izhodišče aktivnega okoljskega državljanstva. Raziskave (Olsson idr., 2022; Ballantyne & Packer, 2005) kažejo, da so pedagoški pristopi, ki vključujejo sodelovanje, kritično mišljenje in izkustveno učenje, pomembni napovedovalci za oblikovanje prookoljske naravnosti mladih.

Avtorice Varela-Candamio idr. (2018) so v raziskavi dejavnikov (osebni, motivacijski, medosebni in vzgojno-izobraževalni), ki najbolj določajo prookoljsko delovanje posameznikov, ugotovile, da je ključna okoljska vzgoja. Poleg okoljske vzgoje so pomembni še osebni dejavniki, medtem ko imajo po njihovih navedbah medosebni in motivacijski dejavniki manjši vpliv. Okoljska vzgoja vključuje različne elemente kot so znanje, ozaveščanje, odnos do okoljskih izzivov, sposobnost njihovega prepoznavanja in reševanja ter sodelovanje pri rešitvah. Tako zasnovana okoljska vzgoja spodbuja tudi razvoj kritičnega mišljenja, reševanja problemov in sprejemanja odločitev, ne da bi vsiljevala določen pogled ali ukrepanje (Liarakou idr., 2011). Avtorji (Olsson idr., 2022) so na vzorcu 760 švedskih dijakov, starih od 17 do 19 let, v obdobju več kot dveh let, preučevali, kako izobraževanje za trajnostnost vpliva na samozazan razvoj akcijske kompetence za trajnost glede na tri ključne komponente: znanje o možnostih za ukrepanje, zaupanje v lastno sposobnost vplivanja in pripravljenost za ukrepanje. Ugotovili so, da izobraževanje za trajnostni razvoj pozitivno vpliva na razvoj akcijske kompetence pri dijakih, zlasti na področju znanja in pripravljenosti za ukrepanje, ne pa tudi pri komponenti zaupanja v lastno sposobnost vplivanja. Raziskava poudarja, da razvoj akcijske kompetence zahteva čas in kontinuirano vključevanje izobraževanja za trajnostni razvoj v formalno izobraževanje.

Sprememba vedenja, posameznikovih navad je, kot vidimo, zelo kompleksna in tudi zahtevna. V kontekstu okoljske trajnostnosti, ki je obravnavana kot ključna kompetenca 21. stoletja (Bianchi, 2022; Poročilo komisije, 2025), je aktivno okoljsko državljanstvo (projekt »Mladi za zeleno aktivno državljanstvo«, 2022, Drobne idr., 2016) prepoznano kot osrednji element preoblikovanja družbenih struktur.

Na prookoljsko delovanje mladih pomembno vpliva projektno učenje, usmerjeno v skupnost. Sodelovanje v takšnih projektih krepí osebné norme odgovornosti, pripravljenosti za sprejemanje okolju prijaznih odločitev in večja občutke odgovornosti za okolje (González & Pérez, 2022). Rezultati raziskave (Gonçalves idr., 2021) npr. kažejo, da so programi, ki krepíjo okoljsko pismenost in omogočajo participativne pristope, povezani z večjo verjetnostjo okoljsko odgovornega ravnanja pri mladih. Njihova sposobnost, da prepoznajo povezave med okoljskimi, socialnimi in ekonomskimi razsežnostmi sodobnih kríz, deluje transformativno in vodi k bolj pravični in odporni družbi. Tako so državljani, ki so sposobni systemskega razmišljanja, refleksije, solidarnosti in kritične presoje, razumljeni kot spodbujevalci družbenih sprememb (Poročilo komisije, 2025). S svojo udeležbo v procesih odločanja, z zgledom in ozaveščanjem prispevajo k oblikovanju trajnostnih vzorcev vedenja tako v zasebnem kot javnem življenju, s samostojnimi ali skupinskimi akcijami na lokalni, nacionalni in globalni ravni. S tem prispevajo k reševanju okoljskih problemov, preprečevanju novih okoljskih težav ter spodbujanju trajnostnih rešitev. Pri tem razvijajo zdrav in spoštljiv odnos do narave, kar naprej prispeva k dolgoročnemu ravnovesju med človekom in okoljem (Pallett, 2017). Izobraževanje in spodbujanje aktivnega okoljskega državljanstva tako predstavljata temelj uspeha okoljske politike (Hadjichambis & Paraskeva-Hadjichambis, 2020).

Raziskava OECD (2020) poudarja, da je aktivna participacija mladih v okoljskih vprašanjih tesno povezana z občutkom pripadnosti, samoučinkovitosti in zaupanjem v demokratične institucije. Ojala (2012) piše tudi o pomenu upanja oziroma verjetja, da lahko jaz kot posameznik nekaj spremenim.

1.3 (Digitalno) komuniciranje okoljske krize: potenciali, izzivi, dileme

Pri uspešnem vključevanju mladih v reševanje okoljske problematike so, kot smo že zapisali, pomembni verodostojno informiranje, ozaveščanje, razvoj pripravljenosti in kompetenc za kritično ter aktivno udeležbo, tudi preko formalnega izobraževanja

na različnih ravneh šolanja. Pri tem pa ni dovolj zgolj prenos informacij. Ključen je način komuniciranja, ki naj temelji na odprtem dialogu, grajenju zaupanja, priznavanju raznolikih perspektiv ter uporabi čustveno in kulturno relevantnih narativov (Moser, 2010). Učinkovito komuniciranje okoljske krize mora nagovarjati tako kognitivno razumevanje kot tudi vrednotno in čustveno odzivanje – predvsem pri mladih, ki pogosto bolj kot suhoparne znanstvene podatke odzivno sprejemajo zgodbe z osebnim, skupnostnim ali moralnim nabojem (O'Neill & Nicholson-Cole, 2009).

Pomemben izziv sodobnega okoljskega komuniciranja predstavlja tudi digitalno okolje. Digitalna zelena komunikacija se nanaša na uporabo digitalnih kanalov – kot so družbena omrežja, spletne platforme, podkasti, blogi in interaktivne aplikacije – za ozaveščanje, izobraževanje in mobilizacijo posameznikov k okoljsko odgovornemu ravnanju. Raziskave kažejo, da je digitalno okolje še posebej pomembno za mlade generacije, ki večino informacij pridobivajo prek spleta. Po podatkih raziskave Evrobarometra (European Commission, 2021) več kot 70 % mladih do 24 let poroča, da se o podnebnih spremembah najpogosteje informirajo prek družbenih omrežij, ki mladim omogočajo soustvarjanje okoljskih vsebin in možnost izmenjave pogledov ter povezovanje (de Moor idr., 2020). Različne spletne platforme tako presegajo zgolj informiranje, saj vključujejo gradnjo skupnosti, spodbujanje participacije in oblikovanje okoljske identitete (Hestres & Hopke, 2017).

Ob koristih spletnega komuniciranja okoljske krize, kot so preseganje prostorsko-časovnih omejitev pri širjenju informacij, dostop do širšega občinstva ter večja avtonomija okoljskih organizacij pri komuniciranju, avtorji obravnavajo tudi negativne posledice teh tehnologij (Jacqmarcq, 2021; Pezzullo & Cox, 2018). Te so predvsem tveganje površinske angažiranosti širšega občinstva in s tem oslabitev učinkovitega aktivizma. Problem digitalne okoljske komunikacije predstavljajo tudi dezinformacije, površinsko prebiranje vsebin, poenostavljanje kompleksnih problemov, odsotnost kritične refleksije in preobremenjenost z okoljskimi informacijami (Veltri & Atanasova, 2017). Obstaja tudi tveganje, da digitalna komunikacija o okoljski krizi postane moralizirajoča, alarmistična ali apatična, kar lahko negativno vpliva na pripravljenost za dejansko prookoljsko delovanje (O'Neill & Nicholson-Cole, 2009) oziroma so trditve manipulativne (Pezzullo & Cox, 2018).

Uspešne prakse opozarjajo, da morajo biti digitalna okoljska sporočila empatična, vizualno privlačna, lokalno relevantna in vrednotno usklajena s ciljno skupino. Pomembno je tudi vključevanje t. i. mikro vplivnežev, ki so v manjših spletnih skupnostih bolj priznani kot strokovnjaki (Schäfer & Taddicken, 2015). A Jacqmarcq (2021) opozori tudi na strukturno odvisnost okoljskega gibanja od neoliberalnih elit. Ustvarjanje medijsko privlačnih vsebin ustreza logiki korporativnih medijev ter tržni obravnavi narave, ki je v nasprotju z idejo njenega varstva.

Digitalna okoljska komunikacija ne prinaša le novih priložnosti za vključevanje mladih v okoljske razprave, temveč tudi pomembna etična vprašanja, povezana z odgovornostjo, s transparentnostjo in z integriteto sporočil. Etična okoljska komunikacija v digitalnem okolju mora spoštovati načela resnicoljubnosti, dostopnosti, vključevanja in nediskriminacije (Bowen, 2010). Zlasti pri ranljivejših ciljnih skupinah, kot so mladi, je nujno upoštevati psihosocialne učinke podnebnih sporočil – vključno z anksioznostjo, izgorelostjo ali občutki nemoči (Hickman idr., 2021; Cosh idr. 2024; Plohl idr., 2023). Zato je naloga učiteljev (pa tudi nevladnikov in spletnih vplivnežev), da o okoljski krizi govorijo argumentirano, preverljivo in vrednotno uravnoteženo (Pezzullo & Cox, 2018). Z vidika vzgojno-izobraževalnega dela je ključnega pomena, da se mlade ne spodbuja zgolj k “deljenju” vsebin, temveč tudi k refleksiji o virih, motivih in učinkih objav, ki jih ustvarjajo, ali se z njimi srečujejo. Etična dimenzija okoljske komunikacije (Couldry & Mejias, 2019) se tako neposredno povezuje z razvojem digitalne odgovornosti, kritičnega mišljenja in medijske pismenosti.

2 Empirični del

2.1 Raziskovalni problem

Študenti so prihodnja generacija voditeljev, učiteljev, znanstvenikov in inovatorjev. Soustvarjajo okolje, v katerem bodo živeli oni sami in njihovi potomci, zato je njihovo sodelovanje pri kreiranju trajnostne prihodnosti nujno. Pri tem je pomembno, da vemo, kako zaznavajo okoljsko krizo in kakšne izzive vidijo pri njenem obvladovanju.

Podrobneje nas je zanimalo, kako študenti UM (v nadaljevanju študenti) zaznavajo oziroma ocenjujejo:

- okoljsko problematiko v Sloveniji in skrb za okoljska vprašanja,
- odgovornost različnih deležnikov pri reševanju okoljske krize,
- lastno prookoljsko delovanje,
- ovire lastnega prookoljskega delovanja,
- željo po informiranosti in izobraževanju na področju okoljske krize,
- ponudbo vsebin na temo okoljske krize na UM in
- priložnosti UM pri naslavljanju okoljskih izzivov.

Pri vsem navedenem so nas zanimale razlike med študenti glede na spol in stopnjo študija, pri vprašanju o ovirah pa tudi razlike med njimi v samooceni materialnega položaja gospodinjstva, v katerem živijo. Poleg navedenega smo raziskali še nekatere povezave med spremenljivkami. Zanimalo nas je, ali:

- študente, ki zaznavajo višjo stopnjo problematičnosti okoljskih vprašanj v Sloveniji, tudi bolj skrbijo okoljski problemi in ali po samooceni bolj prookoljsko delujejo ter imajo večjo željo po informiranju in učenju o okoljski krizi;
- imajo študenti, ki so bolj prepričani v odgovornost vsakega posameznika pri obvladovanju okoljske krize, večjo željo po informiranosti in učenju o okoljski krizi in po samooceni bolj prookoljsko delujejo.

2.2 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 435 študentov različnih fakultet UM, ki so bili izbrani priložnostno. V vzorcu je bilo 63 % žensk, 34,2 % moških, 2,8 % anketirancev pa na vprašanje ni želelo odgovoriti. Glede na stopnjo izobraževanja je bilo v vzorec vključenih 69 % študentov prve in 31 % študentov druge stopnje. Glede na materialni položaj gospodinjstva je bila struktura vzorca naslednja: dobra polovica (50,8 %) je izbrala odgovor povprečen, dobra tretjina (32,4 %) nadpovprečen, 9,7 % podpovprečen, 2,3 % zelo nadpovprečen, 0,9 % zelo podpovprečen, 3,9 % pa jih na vprašanje ni želelo odgovoriti.

2.3 Instrument

Podatke smo pridobili s pomočjo anonimnega spletnega anketnega vprašalnika, ki ga je za namene projekta ZELE.N.KOM oblikovala raziskovalna ekipa, sestavljena iz strokovnjakov, ki pokrivajo različna raziskovalna področja. Vprašalnik je vseboval več različnih vsebinskih sklopov. V veliki meri smo se naslanjali na vprašanja *Posebnega Evrobarometra 513* (European Commission, 2021). Vprašanja smo po strokovni presoji prilagodili, spremenili, dopolnili, skrajšali; predvsem z namenom, da vprašalnik ne bi bil predolg. Izhajali smo iz naslednjih vprašanj (prav tam): QB3 – skrb glede različnih aktualnih svetovnih problemov, QB1a – odgovornost za reševanje okoljske krize in QB6 – prookoljsko delovanje. Druga v prispevku uporabljena vprašanja anketnega vprašalnika so se nanašala na informiranost, izobraževanje in ponudbo vsebin na temo okoljske krize na UM, ki smo jih oblikovali sami za potrebe raziskave. V nadaljevanju predstavljamo tista vprašanja, ki so relevantna za ta prispevek.

Zaznavanje okoljske problematike v Sloveniji smo merili s pomočjo lestvice s 6 postavkami (graf 1). Udeleženci so za vsako postavko ocenili stopnjo problematičnosti na petstopenjski Likertovi lestvici, kjer je 1 pomenilo "*Sploh ni problematično.*", 5 pa "*Zelo je problematično.*". Lestvica ima ustrezno notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,795$).

Skrb glede različnih aktualnih svetovnih problemov smo merili s pomočjo lestvice z 22 postavkami, ki je zajemala širok spekter okoljskih, družbenih in ekonomskih izzivov. Udeleženci so za vsako postavko ocenili stopnjo skrbi na petstopenjski Likertovi lestvici, kjer je 1 pomenilo "*Sploh me ne skrbi.*", 5 pa "*Zelo me skrbi.*". Za preverjanje dimenzionalnosti lestvice skrbi glede različnih aktualnih svetovnih problemov smo izvedli eksploratorno faktorsko analizo z metodo glavne komponente in rotacijo Promax ter na podlagi analize izločili 5 postavk, ki so izkazovale nizke faktorske obremenitve, slabo komunalnost ali slabo vsebinsko ustreznost. Končna faktorska struktura je razkrila tri latentne dejavnike, ki jih interpretiramo kot: okoljske probleme (5 postavk, npr. podnebne spremembe, izguba biotske raznovrstnosti), družbene probleme (5 postavk, npr. migracije, terorizem) in finančne probleme (7 postavk, npr. dvig cen, nizka kupna moč prebivalstva). Ti trije faktorji skupaj pojasnjujejo pomemben delež skupne variance vseh spremenljivk (58,463 %) in tvorijo osnovo za nadaljnje analize skrbi študentov

glede globalnih vprašanj. Podlestvice imajo ustrezno notranjo konsistentnost (okoljski problemi: $\alpha = 0,889$, družbeni problemi: $\alpha = 0,750$ in finančni problemi: $\alpha = 0,837$).

Odgovornost za reševanje okoljske krize smo preverjali z vprašanjem, v kolikšni meri so našeti deležniki (graf 2) odgovorni za reševanje okoljske krize. Udeleženci so oceno za vsakega deležnika podali na petstopenjski Likertovi lestvici, kjer je 1 pomenilo "*Sploh niso*", 5 pa "*So v zelo veliki meri*".

Prookoljsko delovanje smo preverjali z lestvico, ki je vključevala dejanja na različnih področjih (npr. uporaba lokalne in sezonske hrane, poraba energije, izbira prevoza, nakupovalne navade, ravnanje z odpadki in družbena angažiranost za povečanje ekološke ozaveščenosti), ki kažejo na posameznikovo aktivno delovanje v smeri zmanjševanja okoljske krize. Lestvica vsebuje 26 postavk, anketiranci pa so ocenjevali pogostost izvajanja posameznih dejanj od 1 "*Nikoli*" do 5 "*Zelo pogosto*". Lestvica ima ustrezno notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,868$).

Zaznavanje ovir prookoljskega delovanja smo merili s pomočjo lestvice s 6 postavkami (graf 3). Udeleženci so za vsako postavko na petstopenjski Likertovi lestvici ocenili, koliko jih posamezni dejavnik ovira, pri čemer je 1 pomenilo "*Sploh me ne ovira*", 5 pa "*Zelo me ovira*". Lestvica kaže na ustrezno notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,762$).

Izraženo željo po informiranosti in izobraževanju na področju okoljske krize smo preverjali s pomočjo lestvice s 5 postavkami (graf 4). Udeleženci so za vsako postavko na petstopenjski Likertovi lestvici ocenili, koliko se z njo strinjajo, pri čemer je 1 pomenilo "*Sploh se ne strinjam*", 5 pa "*Povsem se strinjam*". Lestvica kaže na ustrezno notranjo konsistentnost ($\alpha = 0,905$).

Ponudbo vsebin o okoljski problematiki na UM smo preverjali z dvema vprašanjema. Študente smo vprašali, kako ocenjujejo ponudbo vsebin na temo okoljske krize zunaj svojega študijskega programa in v okviru študijskega programa na UM. Respondenti so lahko izbrali enega od 6 odgovorov (graf 5).

Priložnosti UM pri naslavljanju okoljskih izzivov smo merili s pomočjo lestvice s 7 postavkami (graf 6). Udeleženci so za vsako postavko na petstopenjski Likertovi lestvici ocenili, koliko se z njo strinjajo, pri čemer je 1 pomenilo "*Sploh se ne strinjam.*", 5 pa "*Povsem se strinjam.*".

2.4 Postopki zbiranja podatkov

Vprašalnik je bil objavljen na spletni strani <https://www.1ka.si/> in je bil aktiven od 9. 2. 2023 do 21. 3. 2023. Povezava do vprašalnika je bila študentom UM poslana po elektronski pošti, k izpolnjevanju pa smo jih spodbujali po ustaljenih kanalih UM in preko socialnih omrežij. Vprašalnik je bil anonimen, sodelovanje študentov v raziskavi pa je bilo prostovoljno. Udeleženci so lahko brez kakršnih koli posledic prekinili izpolnjevanje anketnega vprašalnika.

2.5 Postopki obdelave podatkov

Najprej smo uredili zbrane podatke študentov. Od prvotnega vzorca ($n = 630$) smo izločili vse študente tretje stopnje študija ($n = 19$), ki so bili starejši, po predvidevanjih že zaposleni, kar bi se utegnilo izraziti na njihovih pogledih na okoljsko problematiko. Nato smo odstranili respondente, ki so predčasno prekinili izpolnjevanje anketnega vprašalnika, tiste, ki niso odgovorili na demografska vprašanja, relevantna za naš prispevek, in tiste, ki so imeli večji odstotek manjkajočih odgovorov. Končni vzorec je tako vključeval 435 študentov 1. in 2. stopnje študija na UM.

Podatke smo analizirali s programom SPSS, različica 29, na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Pri analizi podatkov smo uporabili različne statistične postopke: za ugotavljanje razlik med študenti glede na spol, stopnjo študija in materialni položaj gospodinjstva študentov smo uporabili Mann-Whitneyev U-preizkus (Z) ter Kruskal-Wallisov test (H). Za primerjave rezultatov lestvic med dvema skupinama smo uporabili t-test (oziroma aproksimativni t-test) za neodvisne vzorce (t), za primerjave med več skupinami pa analizo variance (ANOVA). Razlike v frekvencah med kategorialnimi spremenljivkami smo preverjali s χ^2 -preizkusom (χ^2), pri čemer smo po potrebi upoštevali Likelihood Ratio. Za analizo povezanosti med kvantitativnimi spremenljivkami smo uporabili Pearsonov korelacijski koeficient (r). Pri izračunih razlik med študenti glede na spol smo upoštevali

odgovore moški in ženski spol, posameznike, ki niso želeli opredeliti spola, smo izločili iz nadaljnje analize ($n = 423$). Prav tako smo pri izračunih razlik med študenti glede na materialni položaj gospodinjstva, v katerem živijo, izločili tiste, ki na vprašanje niso želeli odgovoriti ($n = 418$).

2.6 Rezultati

V nadaljevanju rezultate predstavljamo po posameznih vsebinskih sklopih.

2.6.1 Zaznavanje okoljske problematike v Sloveniji in skrb glede okoljskih vprašanj

Študente smo povprašali, katera okoljska vprašanja so po njihovem mnenju v Sloveniji najbolj problematična.

Graf 1: Srednje vrednosti zaznav problematičnosti okoljskih vprašanj v Sloveniji



Opomba: N = 435, *N = 434, **N = 433.

V grafu 1 pokažemo, da študenti med najbolj problematičnimi okoljskimi vprašanji v Sloveniji zaznavajo uničevanje narave (pozidava rodovitne zemlje, izsekavanje gozda), nekoliko manj onesnaženost okolja z odpadki in podnebne spremembe. Neopredeljeni so bili glede izgube biotske raznovrstnosti (zmanjševanje števila in/ali

izumiranje vrst), medtem ko kakovosti pitne vode in kakovosti zraka ne zaznavajo kot problematični.

Med študenti in študentkami so se pokazale statistično pomembne razlike pri vseh okoljskih vprašanjih, in sicer študentke vsa okoljska vprašanja zaznavajo kot bolj problematična v primerjavi s študenti (kakovost zraka: $Z = -4,157$; $p = < 0,001$; študentke: $M = 2,81$, $SD = 0,92$; študenti: $M = 2,40$, $SD = 1,05$; kakovost pitne vode: $Z = -3,316$; $p = < 0,001$; študentke: $M = 2,60$, $SD = 1,21$; študenti: $M = 2,23$, $SD = 1,26$; podnebne spremembe: $Z = -3,100$; $p = 0,002$; študentke: $M = 3,39$, $SD = 0,93$; študenti: $M = 3,03$, $SD = 1,15$; onesnaženost okolja z odpadki: $Z = -2,578$; $p = 0,010$; študentke: $M = 3,48$, $SD = 0,93$; študenti: $M = 3,18$, $SD = 1,02$; izguba biotske raznovrstnosti: $Z = -3,232$; $p = 0,001$; študentke: $M = 3,11$, $SD = 1,02$; študenti: $M = 2,79$, $SD = 1,09$ in uničevanje narave: $Z = -3,431$; $p = < 0,001$; študentke: $M = 3,69$, $SD = 1,04$; študenti: $M = 3,28$, $SD = 1,19$).

Med študenti se glede na stopnjo izobraževanja pri nobenem od okoljskih vprašanj ni pokazala statistično pomembna razlika.

V nadaljevanju nas je zanimalo, v kolikšni meri študente skrbijo posamezni problemi. Kot smo navedli že zgoraj, smo na osnovi faktorske analize oblikovali tri latentne dejavnike: okoljske, družbene in finančne probleme.

Pokazalo se je, da izmed navedenih študente najbolj skrbijo finančni problemi ($M = 25,95$, $N = 432$, $SD = 5,50$), sledijo okoljski problemi ($M = 20,04$, $N = 434$, $SD = 4,55$), najmanj pa jih skrbijo družbeni problemi ($M = 16,43$, $N = 433$, $SD = 4,33$).

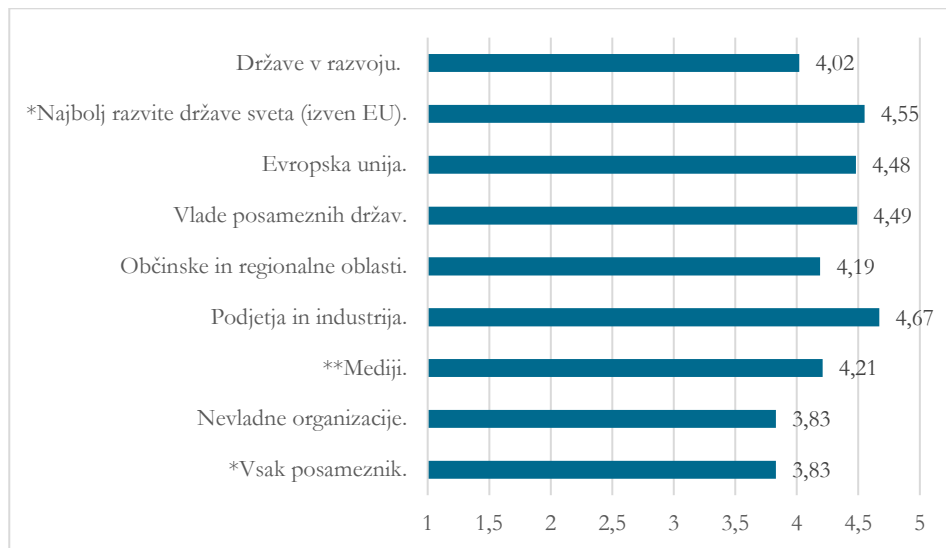
Primerjava med študentkami in študenti pokaže, da študentke bolj kot študente skrbi tako za finančne ($t = 5,016$; $p = < 0,001$; študentke: $M = 26,89$, $SD = 5,06$; študenti: $M = 24,19$, $SD = 5,65$), okoljske ($t = 5,303$; $p = < 0,001$; študentke: $M = 20,92$, $SD = 3,88$; študenti: $M = 18,34$, $SD = 5,21$) kot družbene probleme ($t = 3,944$; $p = < 0,001$; študentke: $M = 17,09$, $SD = 4,01$; študenti: $M = 15,32$, $SD = 4,59$).

Med študenti se glede na stopnjo izobraževanja pri nobeni skupini problemov ni pokazala statistično pomembna razlika.

2.6.2 Odgovornost za reševanje okoljske krize

Zanimalo nas se, kako študenti zaznavajo odgovornost posameznih deležnikov pri premagovanju okoljske krize.

Graf 2: Srednje vrednosti ocen odgovornosti za reševanje okoljske krize



Opomba: N = 435, *N = 434 in **N = 433.

Študenti so odgovornost vseh deležnikov pri reševanju okoljske krize ocenili precej visoko (graf 2). Največjo odgovornost za reševanje okoljske krize so pripisali podjetjem in industriji, visoko pa so uvrstili tudi najbolj razvite države sveta (izven EU), vlade posameznih držav in Evropsko unijo. Najmanjšo odgovornost za reševanje okoljske krize so pripisali nevladnim organizacijam in posameznikom. Čeprav so slednjima dejavnikoma pripisali najmanjšo odgovornost med navedenimi dejavniki, pa ni mogoče prezreti, da je ta ocena še vedno visoka ($M = 3,83$).

Študentke so pri reševanju okoljske krize pripisale večjo odgovornost kot študenti naslednjim deležnikom: posameznikom ($Z = -3,501$; $p < 0,001$; študentke: $M = 4,02$, $SD = 1,02$; študenti: $M = 3,53$, $SD = 1,33$), nevladnim organizacijam ($Z = -4,709$; $p < 0,001$; študentke: $M = 4,05$, $SD = 0,94$; študenti: $M = 3,43$, $SD = 1,31$), medijem ($Z = -2,916$; $p = 0,004$; študentke: $M = 4,33$, $SD = 0,84$; študenti: $M = 3,99$, $SD = 1,13$), občinskim in regionalnim oblastem ($Z = -3,491$; $p < 0,001$;

študentke: $M = 4,32$, $SD = 0,88$; študenti: $M = 3,95$, $SD = 1,07$) in najbolj razvitim državam sveta (izven EU) ($Z = -2,220$; $p = < 0,026$; študentke: $M = 4,63$, $SD = 0,72$; študenti: $M = 4,39$, $SD = 1,01$).

Glede na stopnjo študija se je razlika med študenti pokazala pri medijih ($Z = 2,504$; $p = 0,012$; študenti 1. stopnje: $M = 4,13$, $SD = 0,99$; študenti 2. stopnje: $M = 4,37$, $SD = 0,89$), vladah posameznih držav ($Z = 2,299$; $p = 0,022$; študenti 1. stopnje: $M = 4,42$, $SD = 0,95$; študenti 2. stopnje: $M = 4,63$, $SD = 0,73$), Evropski uniji ($Z = 2,154$; $p = 0,031$; študenti 1. stopnje: $M = 4,41$, $SD = 0,94$; študenti 2. stopnje: $M = 4,61$, $SD = 0,75$) in pri državah v razvoju ($Z = 2,407$; $p = 0,016$; študenti 1. stopnje: $M = 3,92$, $SD = 1,15$; študenti 2. stopnje: $M = 4,22$, $SD = 0,98$). V vseh primerih so večjo odgovornost navedenim deležnikom pripisali študenti druge stopnje kot študenti prve stopnje.

2.6.3 Prookoljsko delovanje študentov

Rezultati t-preizkusa so pokazali, da med študentkami in študenti obstaja statistično pomembna razlika v prookoljskem delovanju ($t = 4,496$, $p = < 0,001$), in sicer študentke ($M = 83,30$, $SD = 14,43$) po samooceni bolj prookoljsko delujejo kot študenti ($M = 76,65$, $SD = 14,09$).

Med študenti se v prookoljskem delovanju glede na stopnjo študija statistično pomembna razlika ni pokazala, prav tako pa se razlika ni pokazala med študenti glede na samooceno materialnega položaja gospodinjstva, v katerem živijo.

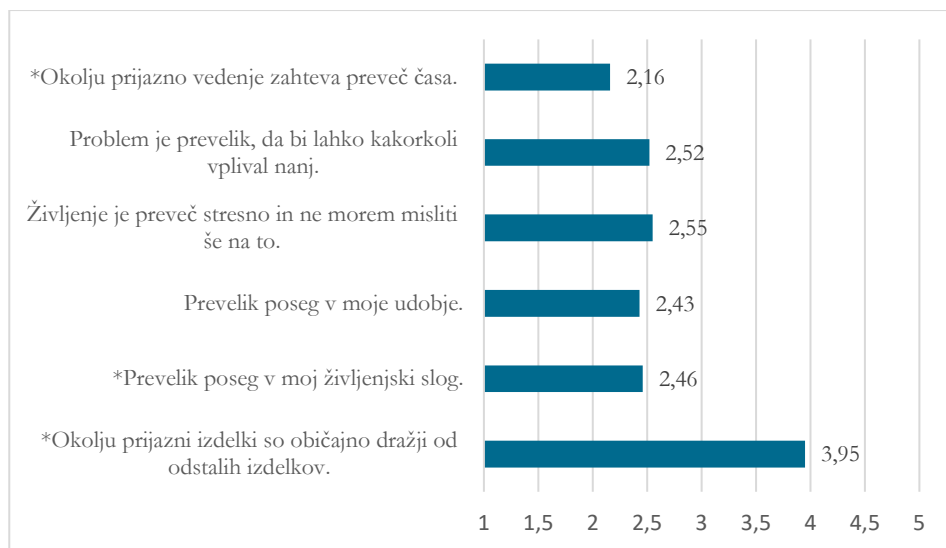
2.6.4 Ovire prookoljskega delovanja

Zanimalo nas je, kaj je tisto, kar študente najbolj ovira pri prookoljskem delovanju. Rezultati so prikazani v grafu 3.

Daleč največja ovira prookoljskega delovanja je po ocenah študentov finančni vidik. Vsi drugi dejavniki, ki so predstavljeni v grafu, študentom ne predstavljajo ovir (srednje vrednosti so pod 3). Študenti pogosteje kot študentke navajajo, da bi prookoljsko delovanje pomenilo prevelik poseg v njihov življenjski slog ($Z = 2,764$; $p = < 0,006$; študenti: $M = 2,68$, $SD = 1,19$; študentke: $M = 2,34$, $SD = 0,96$) in v

njihovo udobje ($Z = 2,266$; $p = < 0,023$; študenti: $M = 2,60$, $SD = 1,14$; študentke: $M = 2,33$; $SD = 1,02$).

Graf 3: Srednje vrednosti ocen ovir prookoljskega delovanja



Opomba: $N = 435$, $*N = 434$.

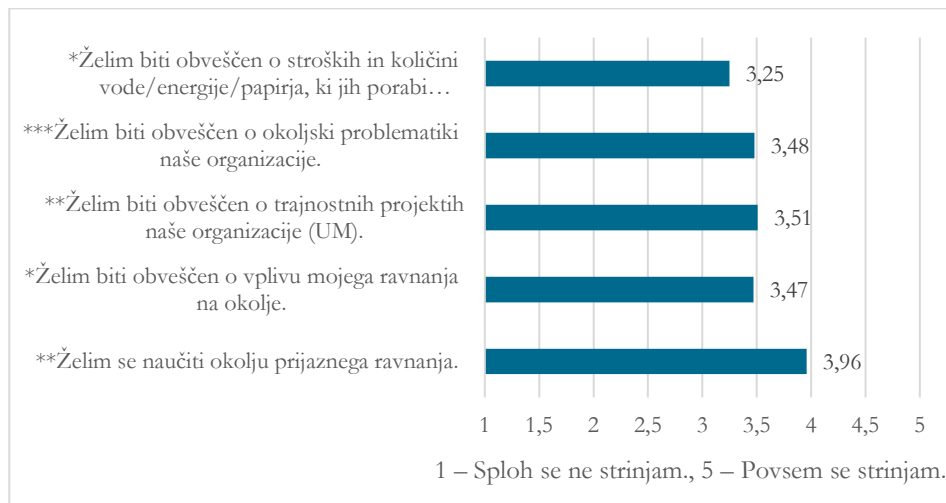
Študenti prve stopnje pogosteje kot študenti druge stopnje odgovarjajo, da je življenje preveč stresno in da ne morejo misliti še na okoljske probleme ($Z = -2,325$; $p = 0,020$; študenti 1. stopnje: $M = 2,64$, $SD = 1,25$; študenti 2. stopnje: $M = 2,36$, $SD = 1,21$).

Razlika se je pokazala med študenti glede na materialni položaj, in sicer pri postavki: »... *okolju prijazni izdelki so običajno dražji od ostalih*«. Pričakovano so tisti, ki so materialni položaj gospodinjstva, v katerem živijo, ocenili kot nižji, pogosteje odgovorili, da jih pri prookoljskem delovanju ovirajo višje cene okolju prijaznih izdelkov od ostalih izdelkov, kot so to ocenili anketiranci z višjo oceno materialnega položaja gospodinjstva, v katerem živijo ($H(4) = 34,107$, $p < 0,001$). Post hoc-test z Bronferronijevo korekcijo je razkril, da obstaja razlika med naslednjimi skupinami: zelo nadpovprečni in povprečni ($p = 0,035$); zelo nadpovprečni in podpovprečni ($p = 0,000$); zelo nadpovprečni in zelo podpovprečni ($p = 0,028$); nadpovprečni in podpovprečni ($p = 0,000$) in povprečni in podpovprečni ($p = 0,007$).

2.6.5 Želja po informiranosti in izobraževanju na področju okoljske krize

Zanimalo nas je, v kolikšni meri si želijo biti študenti obveščeni in se izobraževati o okoljski problematiki. Podatki so predstavljeni v grafu 4.

Graf 4: Srednje vrednosti ocen želja po informiranosti in izobraževanju



Opomba: *N = 432, **N = 431, ***N = 430.

Odgovori študentov kažejo, da jih okoljska problematika zanima. Strinjali so se, da želijo biti obveščeni o stroških in količini vode/energije/papirja, ki jih porabi njihova organizacija (fakulteta, oddelek), o okoljski problematiki organizacije (fakulteta, oddelek), o trajnostnih projektih organizacije (UM) in o vplivu njihovega ravnanja na okolje. Srednje vrednosti pri vseh navedenih trditvah so bile med 3,25 in 3,51. Odstopa srednja vrednost trditve, da se želijo naučiti okolju prijaznega ravnanja, ki je dosegla vrednost 3,96.

Študentke so se bolj kot študenti strinjale, da želijo biti obveščene o okoljski problematiki organizacije (fakulteta, oddelek) ($Z = -3,581$; $p < 0,001$; študentke: $M = 3,66$, $SD = 1,24$; študenti: $M = 3,13$, $SD = 1,45$), o trajnostnih projektih organizacije (UM) ($Z = -3,216$; $p = 0,001$; študentke: $M = 3,67$, $SD = 1,28$; študenti: $M = 3,18$, $SD = 1,46$) in o vplivu njihovega ravnanja na okolje ($Z = -5,246$; $p < 0,001$; študentke: $M = 3,71$, $SD = 1,18$; študenti: $M = 2,99$, $SD = 1,35$). Študentke so se prav tako bolj kot študenti strinjale, da se želijo naučiti okolju prijaznega

ravnanja ($Z = -6,082$; $p = < 0,001$; študentke: $M = 4,22$, $SD = 1,02$; študenti: $M = 3,48$, $SD = 1,29$).

Med študenti so se pokazale nekatere razlike tudi glede na stopnjo študija, in sicer so se študenti 2. stopnje študija bolj kot študenti 1. stopnje strinjali, da želijo biti obveščeni o stroških in količini vode/energije/papirja, ki jih porabi njihova organizacija (fakulteta, oddelek) ($Z = 2,390$; $p = 0,017$; študenti 2. stopnje: $M = 3,49$, $SD = 1,43$; študenti 1. stopnje: $M = 3,14$, $SD = 1,43$), o trajnostnih projektih organizacije (UM) ($Z = 2,042$; $p = 0,041$; študenti 2. stopnje: $M = 3,70$, $SD = 1,33$; študenti 1. stopnje: $M = 3,43$, $SD = 1,35$) in o vplivu njihovega ravnanja na okolje ($Z = 2,664$; $p = 0,008$; študenti 2. stopnje: $M = 3,71$, $SD = 1,21$; študenti 1. stopnje: $M = 3,36$, $SD = 1,30$). Med študenti se v navedenem glede na ocenjeni materialni položaj gospodinjstva, v katerem živijo, niso pokazale statistično pomembne razlike.

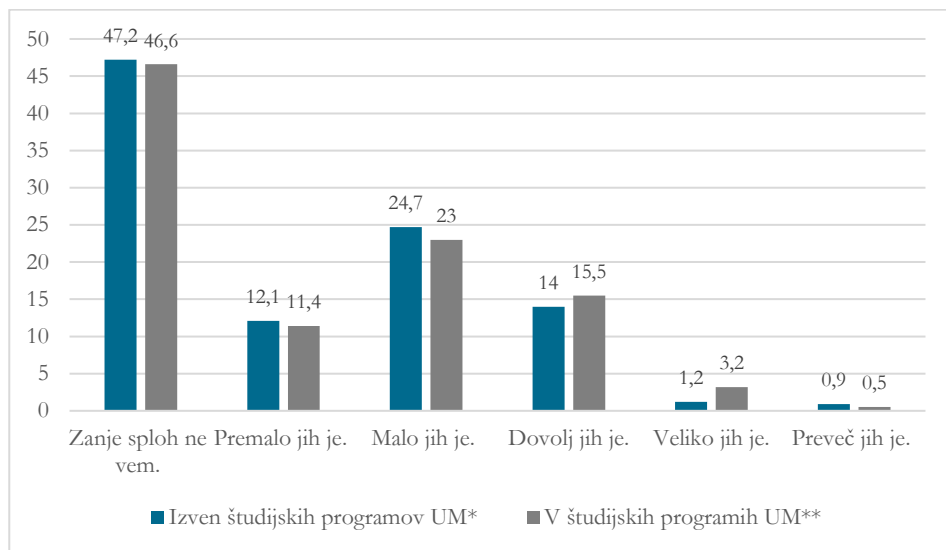
2.6.6 Ponudba vsebin na temo okoljske krize na UM

V nadaljevanju (graf 5) predstavljamo ponudbo vsebin o okoljski krizi na UM, v posameznih študijskih programih in izven njih.

Iz grafa 5 je razvidno, da skoraj polovica anketiranih študentov sploh ne pozna ponudbe vsebin na temo okoljske krize v posameznih študijskih programih in izven njih na UM. Drugi najpogostejši odgovor je bil, da je ponudbe tovrstnih vsebin malo. Samo okrog 15 % študentov je odgovorilo, da jih je dovolj.

Rezultati χ^2 -preizkusa kažejo na statistično značilne razlike med študentkami in študenti v zaznavanju ponudbe vsebin o okoljski problematiki izven posameznih študijskih programov ($\chi^2 = 14,456$, $p = 0,012$) in v posameznih študijskih programih UM ($\chi^2 = 19,078$, $p = 0,02$). V obeh primerih je večji delež študentk kot študentov navedel, da za vsebine sploh ne vedo. Prav tako so študentke pogostejše kot študenti odgovorile, da je ponudbe vsebin na temo okoljske problematike v študijskih programih premalo, malo ali dovolj, medtem ko so študenti pogostejše odgovorili, da je vsebin veliko. Študentke so pogostejše kot študenti odgovorile tudi, da je v okviru njihovega študijskega programa vsebin premalo, malo, dovolj in veliko, študenti pa so pogostejše menili, da jih je preveč.

Graf 5: Odstotne frekvence ocen ponudbe vsebin o okoljski krizi na UM, v posameznih študijskih programih in izven njih



*N = 430, **N = 431.

Razlike med študenti glede na stopnjo študija se v navedenih odgovorih niso pokazale.

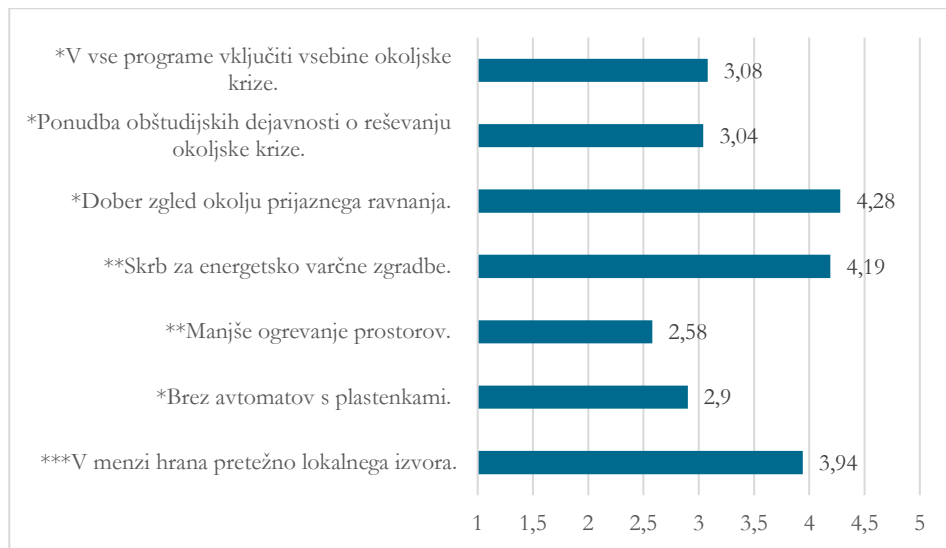
2.6.7 Priložnosti UM pri naslavljanju okoljskih izzivov

Študenti so se najbolj strinjali, da lahko UM pri naslavljanju okoljskih problemov predstavlja zgled okolju prijaznega ravnanja. Prav tako so se v veliki meri strinjali, da bi morala poskrbeti za energetske varčnosti vseh svojih zgradb ter da bi morala v študentski menzi ponujati hrano pretežno lokalnega izvora. Študenti so bili neopredeljeni glede želje, da bi UM ponudila obštudijske dejavnosti na temo reševanja okoljske krize in glede vključevanja vsebin okoljske krize v vse študijske programe. Najmanj so se strinjali, da bi morala UM naslavljal okoljske izzive z manjšim ogrevanjem prostorov.

Z odstranitvijo avtomatov s plastenkami kot pomoč pri obvladovanju okoljske krize so se bolj strinjale študentke kot študenti ($Z = -3,014$; $p = 0,003$; študentke: $M = 3,04$, $SD = 1,40$; študenti: $M = 2,62$, $SD = 1,32$). Študentke so se prav tako bolj strinjale kot študenti, da si želijo ponudbe obštudijske dejavnosti na temo reševanja

okoljske krize ($Z = -3,593$; $p = < 0,001$; študentke: $M = 3,21$, $SD = 1,26$; študenti: $M = 2,72$, $SD = 1,32$) in da bi bilo v vse študijske programe treba vključiti vsebine okoljske krize ($Z = -5,037$; $p = < 0,001$; študentke: $M = 3,34$, $SD = 1,30$; študenti: $M = 2,62$, $SD = 1,38$).

Graf 6: Srednje vrednosti trditev o priložnostih UM pri naslavljanju okoljske krize



Opomba: *N = 430, **N = 429, ***N = 427.

Študenti 2. stopnje so se bolj strinjali kot študenti 1. stopnje, da bi v študentski menzi morali ponujati hrano pretežno lokalnega izvora ($Z = 2,099$; $p = < 0,036$; študenti 2. stopnje: $M = 4,12$, $SD = 0,91$; študenti 1. stopnje: $M = 3,86$, $SD = 1,09$) in da bi na UM morali v vse študijske programe vključiti vsebine okoljske krize ($Z = 2,265$; $p = < 0,024$; študenti 2. stopnje: $M = 3,30$, $SD = 1,46$; študenti 1. stopnje: $M = 2,99$, $SD = 1,32$).

2.6.8 Od zaznavanja okoljske problematike in skrbi do prookoljskega delovanja

Ob koncu so nas zanimale še povezave med nekaterimi spremenljivkami. Rezultati kažejo na več statistično značilnih povezav (tabela 1).

Tabela 1: Korelacije med obravnavanimi spremenljivkami

	M	N	SD	1	2	3	4	5	6
1. Okoljska problematika v Sloveniji.	3,05	432	0,75	1					
2. Okoljska skrb.	4,01	434	0,91	0,508**	1				
3. Odgovornost posameznika.	3,83	434	1,16	0,192**	0,307**	1			
4. Prookoljsko delovanje.	3,11	422	0,56	0,309**	0,521**	0,289**	1		
5. Ovire prookoljskega delovanja.	2,68	433	0,75	-0,071	-0,176**	-0,228**	-0,259**	1	
6. Želja po učenju in informiranosti.	3,53	428	1,12	0,309**	0,552**	,298**	0,483**	-0,197**	1

Opombe: * $p < ,05$; ** $p < ,01$.

Najmočnejša korelacija se kaže med okoljsko skrbjo in željo po informiranju in učenju o okolju ($r = 0,552, p < 0,01$). To nakazuje, da bolj kot posameznike skrbijo okoljski problemi, večjo željo izražajo po informiranosti in izobraževanju na tem področju. Podobno močna je tudi povezanost okoljske skrbi in samoocena prookoljskega delovanja ($r = 0,521, p < 0,01$), kar pomeni, da višja stopnja skrbi korelira z višjo oceno prookoljskega delovanja.

Pomembne, a nekoliko šibkejše korelacije so bile ugotovljene med zaznano problematičnostjo okolja v Sloveniji in okoljsko skrbjo ($r = 0,508, p < 0,01$), med željo po informiranosti in učenju ter samooceno prookoljskega delovanja ($r = 0,483, p < 0,01$). Šibkejše korelacije se pojavljajo med zaznavo odgovornosti posameznika in: okoljsko skrbjo ($r = 0,307, p < 0,01$), željo po informiranju in učenju o okoljski problematiki ($r = 0,298, p < 0,01$) in samooceno prookoljskega delovanja ($r = 0,289, p < 0,01$).

Ovire so negativno povezane z večino prookoljskih spremenljivk. Tako so npr. osebe, ki zaznavajo več ovir, izrazile nižjo oceno prookoljskega delovanja ($r = -0,259, p < 0,01$) in manjšo željo po informiranju ($r = -0,197, p < 0,01$). To lahko nakazuje, da zaznavanje ovir (kot so npr. pomanjkanje časa, poseg v ugodje, življenjski slog) pomembno vplivajo na zmanjšano pripravljenost za proaktivno okoljsko delovanje.

3 Diskusija

Namen pričujoče raziskave je bil proučiti, kako študenti UM dojemajo okoljsko problematiko ter kako zaznavajo izzive in priložnosti trajnostnega delovanja. Le s poznavanjem in razumevanjem nekaterih njihovih ključnih zaznav in izzivov na področju okoljske problematike jih lahko učinkovito nagovorimo k aktivni udeležbi v prookoljskem delovanju.

Raziskava je pokazala, da se študenti zavedajo obstoja različnih okoljskih problemov v Sloveniji in da so glede okoljskih vprašanj zaskrbljeni. Pri tem skrbi ne razumemo v smislu okoljske anksioznosti (npr. Plohl idr., 2023), ampak kot prookoljsko naravnost posameznika, da mu je mar za okolje in da je za varovanje okolja pripravljen tudi sam spremeniti oziroma prilagoditi nekatera svoja ravnanja (Mago idr., 2024). Med okoljskimi vprašanji v Sloveniji je po zaznavah študentov najbolj problematično uničevanje narave, sledita onesnaženost okolja z odpadki in podnebne spremembe. Mago idr. (prav tam) so ugotovili, da okoljsko znanje pomembno vpliva na prookoljsko delovanje, pri čemer okoljska naravnost in občutljivost v tem odnosu delujeta kot posrednika. Zavedanje okoljske problematike gotovo predstavlja pomembno izhodišče za prizadevanja za obvladovanje okoljske krize, saj brez zavedanja ne moremo pričakovati aktivnega angažmaja na tem področju. Slednje je potrdila tudi naša raziskava, ko je pokazala, da so tisti študenti, ki zaznavajo višjo stopnjo problematičnosti okoljskih vprašanj v Sloveniji in jih okoljska vprašanja bolj skrbijo, po samooceni bolj prookoljsko dejavni.

Ob navedenem ne velja prezreti, da obstaja razkorak med zavedanjem in dejanskim prookoljskim delovanjem, še posebej če to zahteva stroškovno intenzivne ukrepe (Hu idr., 2025). Slednje je potrdila tudi pričujoča raziskava. Pokazala je, da predstavljajo študentom finance največjo oviro pri prookoljskem delovanju, saj so okolju prijazni izdelki običajno dražji od ostalih. Podobno sta ugotovila Ran & Zhang (2022), in sicer da je cenovna občutljivost vplivala na odnos med namero za recikliranje in dejanskim delovanjem. Glede na to, da so se finance pokazale kot največja ovira za prookoljsko delovanje študentov, bi lahko študentom ponudili subvencije in popuste za trajnostne izbire, uvedli popuste pri nakupu trajnostnih izdelkov in spodbujali skupnostne rabe oziroma deljenje stvari med študenti. Prav tako bi bilo smiselno preko različnih digitalnih komunikacijskih kanalov ozaveščati o cenovno ugodnih trajnostnih praksah, vzpostaviti spletne vodiče z nasveti, kako

ravnati okoljsko odgovorno brez večjih stroškov. Kot je pokazala pričujoča raziskava, bi bilo slednje za študente še posebej dobrodošlo. V veliki meri so se namreč strinjali, da bi se želeli naučiti prookoljskega delovanja.

Poznavanje ovir za prookoljsko delovanje pripomore, da lahko ustrezno naslovimo okoljsko problematiko in da politika sprejme ukrepe, ki bodo pomagali pri odpravi teh ovir (McKenzie-Mohr, 2000). Študenti v pričujoči raziskavi razen finančnih niso izpostavili drugih ovir pri svojem prookoljskem delovanju. Pokazalo pa se je, da so ovire negativno povezane z večino prookoljskih spremenljivk. Osebe, ki zaznavajo več ovir pri prookoljskem delovanju, izražajo tudi nižjo samooceno dejanskega prookoljskega delovanja in manjšo željo po informiranju. To lahko nakazuje, da zaznavanje ovir (kot so npr. pomanjkanje časa, poseg v ugodje, življenjski slog) pomembno vpliva na zmanjšano pripravljenost za prookoljsko delovanje (Blake, 1999).

V teoretičnem delu smo razpravljali o tem, da so dejavniki prookoljskega delovanja zelo kompleksni in da nekateri raziskovalci (npr. Hu idr., 2025) preučujejo razkorak med namerami in dejanskim prookoljskim delovanjem. Pri tem je pomembno tudi, komu posamezniki pripisujejo odgovornost za reševanje okoljskih problemov. Raziskava (Akhsan Dasi idr., 2019) je pokazala pozitivne korelacije med občutkom osebne odgovornosti in prookoljskimi namerami pri srednješolcih v Indoneziji. Tisti z višjim občutkom osebne odgovornosti so verjetneje izražali namero za sodelovanje v okoljskih dejavnostih, a le v manjši meri (le pri 4,1 % učencev k prookoljski naravnosti prispeva osebna odgovornost, medtem ko je pri 95,9 % ta povezana z drugimi dejavniki). Fielding & Head (2011) sta povezanost pripisovanja odgovornosti in okoljskega delovanja preučevala med mladimi (12 let–24 let) Avstralci. Ugotovila sta, da pripisovanje večje odgovornosti skupnosti korelira s pozitivnimi okoljskimi namerami in dejanji, medtem ko je pripisovanje večje odgovornosti vladi povezano z manj pozitivnimi okoljskimi namerami in vedenjem. Iz odgovorov študentov v naši raziskavi se vidi, da pripisujejo anketirani večjo odgovornost za reševanje okoljske krize podjetjem in industriji, državam, vladam posameznih držav in medijem, manj pa posameznikom, čeprav so tudi slednjim pripisali visoko stopnjo odgovornosti. Tisti študenti, ki so za obvladovanje okoljske krize pripisali večjo odgovornost vsakemu posamezniku, so hkrati odgovorili, da želijo biti bolj informirani in se učiti o temah, povezanih z okoljsko problematiko, hkrati pa so podali tudi višjo samooceno prookoljskega delovanja.

Raziskava je nadalje pokazala, da študenti kažejo interes za to, kaj se dogaja na področju okoljske problematike na njihovi instituciji. Želijo biti obveščeni o okoljski problematiki in trajnostnih projektih, kar je spodbudno. Prav tako bi želeli spoznati več o vplivu svojega ravnanja na okolje in se naučiti okolju prijaznega ravnanja. Takšni odgovori kažejo, da študente okoljska problematika zanima ter da jim ni vseeno, v kakšnem okolju živijo in bodo živeli in kakšno okolje bodo prepustili naslednjim generacijam. Kot kažejo odgovori, so pripravljeni investirati svoj čas in energijo v izobraževanje o trajnostnosti in okoljskih vprašanjih. Hkrati pa odgovori razkrivajo, da slabo poznajo ponudbe vsebin na temo okoljske krize v študijskih programih ter tudi izven študijskih programov. Takšni odgovori morda nakazujejo, da vsebin na temo okoljske problematike v študijskih programih in izven njih primanjkuje ali pa so študenti o njih premalo informirani. Avtorica Lipavic Oštir (2025) ugotavlja, da slovenski študijski programi trenutno ne obravnavajo posledic delovanja človeka na okolje (antropocena) sistematično, temveč na ravni pozitivnih praks posameznih učiteljev. Pomanjkanje interdisciplinarnih programov ter omejeno zavedanje učiteljev o pomenu medpredmetnega poučevanja predstavlja ključne ovire za razvoj okoljskih kompetenc, potrebnih za razumevanje in reševanje kompleksne okoljske problematike.

Rezultati so pokazali tudi, da so bili študenti precej neopredeljeni glede tega, da bi bilo vsebine okoljske krize treba vključiti v vse študijske programe in da si želijo ponudbe obštudijskih dejavnosti na temo reševanja okoljske krize. Glede na to, da so hkrati izrazili željo po informiranosti in učenju o okoljski krizi, to nekoliko preseneča. Morda bi lahko na podlagi takšnih odgovorov sklepali, da se želijo o okoljski krizi izobraževati bolj neobvezno, bolj neobvezno. To sugerira, da bi bilo morda smiselno za študente organizirati več predavanj o okoljske krize ki bi bila manj formalne narave. Hkrati je nujno treba o teh vsebinah študente tudi ustrezno informirati. Poleg neformalnih izobraževanj na temo okoljske krize bi bilo smiselno, da bi univerze in druge izobraževalne institucije razvile in na sistemski ravni uvedle tudi specifične programe ter aktivnosti s področja okoljske pismenosti in tako pri vseh povečale občutljivost za okoljske teme. Kot navajajo avtorji, so za reševanje okoljske krize potrebni sistematično prookoljsko zasnovani učni programi, ki krepijo okoljsko pismenost (Lipavic Oštir, 2025; Gonçalves idr., 2021). Tako bi mladi pridobili informacije o posledicah človekovega delovanja na okolje, kar pa lahko predstavlja dobro izhodišče na poti prookoljskega delovanja. Pričujoča raziskava je

potrdila, da je večja želja po obveščenosti in izobraževanju o okoljski krizi povezana z višjo samooceno prookoljskega delovanja pri študentih.

Kot smo izpostavili v teoretičnem uvodu, različni avtorji (Hines idr., 1987; Ganatsa idr., 2021) opozarjajo na mnogo dejavnikov, ki vplivajo na prookoljsko delovanje, med njimi izpostavljajo tudi ustreznost izobraževalnih programov, katerih namen je spodbuditi prookoljsko delovanje. Ti ne smejo biti omejeni le na posredovanje informacij. Namesto tega morajo vključevati tudi razvoj pozitivnih stališč, občutka osebne odgovornosti in prepričanja, da lahko posameznik s svojim delovanjem prispeva k rešitvi okoljskih problemov. V nadaljevanju predstavljamo predloge avtorice (Moser, 2010) za komuniciranje okoljske krize, ki bi jih bilo treba upoštevati tudi v okviru morebitnih (novih) izobraževanj: personalizacija sporočil (predstavljanje lokalnih, osebnih zgodb in rešitev, ki so blizu študentom), povezovanje z vrednotami in identiteto poslušalcev (naslavljanje je treba konkretne ovire in motivacije za prookoljsko delovanje študentske populacije), večdisciplinarnost (potrebno je sodelovanje med različnimi znanstvenimi disciplinami) in gradnja zaupanja (komunikatorji morajo biti verodostojni in pristni). Pri tem je še posebej pomemben način, na katerega komuniciramo, ki mora vključevati tudi digitalne platforme, saj jih mladi večinoma uporabljajo za pridobivanje informacij o okoljski krizi (European Commission, 2021). Spletno komuniciranje mladim prav tako omogoča, da so soustvarjalci okoljskih vsebin, jim nudi možnosti izmenjave pogledov ter povezovanja (de Moor idr., 2020). Različne spletne platforme ponujajo z vključevanjem mladih možnost gradnje skupnosti, spodbujajo aktivno sodelovanje in oblikovanje okoljske identitete (Hestres & Hopke, 2017) ter s tem presegajo zgolj informiranje. Seveda je pri tem treba upoštevati etično dimenzijo digitalnega okoljskega komuniciranja (Couldry & Mejias, 2019), ki je povezana z razvojem digitalne odgovornosti, kritičnega mišljenja in medijske pismenosti.

Med priložnostmi pri naslavljanju okoljskih izzivov so se študenti najbolj strinjali s tem, da naj UM predstavlja dober zgled okolju prijaznega ravnanja. Tukaj ni jasno, ali se dober zgled nanaša na UM kot celoto ali gre bolj za dober zgled vsakega posameznika. Med drugimi predlogi, ki bi jih lahko UM uvedla za zmanjšanje okoljske krize, so se študenti bolj strinjali s tistimi ukrepi, ki se jih ne bi preveč osebno dotaknili (skrb za energetske varčne stavbe, v menzah hrana lokalnega izvora), manj pa so podprli ukrepe, ki bi imeli nanje bolj neposreden učinek (npr.

ukinitev avtomatov s plastenkami in manjše ogrevanje prostorov). Strinjali so se, da bi morala UM poskrbeti za energetske varčne zgradbe, kar pa bi zahtevalo velik finančni zalogaj, zato je o slednjem smiselno razmišljati v daljšem časovnem obdobju.

Pri več odgovorih so se med študenti pokazale razlike glede na spol. Okoljski problemi skrbijo bolj študentke kot študente. Prav tako so študentke v primerjavi s študenti v povprečju bolj pripravljene sprejeti več osebnih odpovedi v korist prookoljskega delovanja. Študenti so bolj kot študentke prepričani, da bi prookoljsko delovanje predstavljalo prevelik poseg v njihov življenjski slog in udobje. Nadalje je raziskava pokazala, da so študentke v primerjavi s študenti bolj prepričane v odgovornost posameznikov za reševanje okoljske krize. Odgovori raziskave še kažejo, da študentke po lastnih ocenah bolj prookoljsko delujejo kot študenti in da so se bolj pripravljene izobraževati, a naj bi, po samooceni, manj poznale vsebine o okoljski krizi izven študijskih programov in v njih.

Ugotovljene razlike med spoloma nakazujejo na pomembno vlogo spola pri oblikovanju okoljskega zavedanja in prookoljskega delovanja ter se skladajo z že opravljenimi raziskavami (Weiwei & Liman Man, 2023; Otto idr., 2019), v katerih so prav tako ugotovili, da so ženske bolj prookoljsko naravnane in dejavno vključene v okoljevarstvene prakse kot moški. Po Weiwei & Liman Man (2023) ženske še posebej prookoljsko delujejo v zasebni sferi, in sicer v primerjavi z moškimi, ki so bolj dejavni v javni sferi, kar je po njunem mnenju povezano z družbenimi vlogami. Milfont & Sibley (2016) razlike med spoloma v povezavi s prookoljskim delovanjem delno pojasnjujeta z večjo empatičnostjo žensk in njihovo nižjo usmerjenostjo k socialni prevladi. Empatija spodbuja skrb za okolje, medtem ko višja socialna dominanca, pogostejše prisotna pri moških, zmanjšuje okoljsko zavzetost. Pri tem sta avtorja svoje ugotovitve glede večje empatične skrbi žensk za živa bitja in naravno okolje vezala še na socializacijo ter pričakovanja in izkušnje v zvezi s spolnimi vlogami.

V raziskavi so se pokazale tudi razlike pri ovirah za prookoljsko delovanje glede na stopnjo študija. Študenti prve stopnje so pogostejše kot študenti druge stopnje odgovarjali, da je življenje preveč stresno in da ne morejo misliti še na okoljske probleme. To se sklada z ugotovitvami nekaterih drugih raziskav (Otto idr., 2019), da naj bi se prookoljsko delovanje povečevalo približno do starosti od 10 do 12 let

in nato upadalo do mlajše odraslosti, kar je še posebej opazno pri moških, medtem ko so ženske večinoma bolj pripravljene delovati prookoljsko ne glede na starost.

Naša raziskava je potrdila, da večje zavedanje kritičnosti okoljskih problemov, skrb za okoljsko problematiko in prevzemanje osebne odgovornosti za njeno reševanje vodijo k pogostejšemu prookoljskemu delovanju ter večji želji po dodatnem izobraževanju o okoljski krizi. Za preseganje razkoraka med namero in dejanskim prookoljskim delovanjem je treba posredovati smiselne in konkretne informacije o tem, kako okoljsko krizo reševati. Poudariti je treba predvsem primere dobrih praks in razmisliti, kaj lahko naredi vsak kot posameznik. Prav to počnemo v okviru projekta ZELLEN.KOM z upanjem, da za naše znanke ohranimo planet v čim boljšem stanju.

Opombi

V besedilu uporabljamo moško obliko samostalnikov kot npr. študent, posameznik, ki velja tudi za predstavnice ženskega spola, razen v primeru, ko posebej izpostavimo, da so mišljene predstavnice ženskega spola.

Obstaja širok nabor terminov, ki opisujejo okolju prijazno vedenje, kot so zeleno delovanje, trajnostno ravnanje, okoljsko odgovorno vedenje, okoljska trajnostnost ... (GOV.SI). Ti izrazi pogosto označujejo podobne koncepte, vendar se lahko razlikujejo glede na kontekst, področje uporabe ali poudarek na določenih vidikih trajnostnosti. V prispevku uporabljamo izraza prookoljska naravnost in prookoljsko delovanje, s katerima opisujemo aktivno in zavestno naravnost oziroma vedenje posameznikov ali skupin, usmerjeno k zmanjševanju negativnih vplivov na okolje in spodbujanju trajnostnih praks.

Viri in literatura

- Akhsan Dasi, A., Miasyah, M., & Rusdi, R. (2019). The relationship between personal responsibility and pro-environmental intention in high schools students. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 5(1), 17-22. doi:10.22219/jpbi.v5i1.7117
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2005). Promoting environmentally sustainable attitudes and behavior through free-choice learning experiences: What is the state of the game? *Environmental Education Research*, 11(3), 281-295. <https://doi.org/10.1080/13504620500081145>
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – evropski okvir kompetenc za trajnostnost*. V: M. Bacigalupo, & Y. Punie (ur.). EUR 30955 SL, Luxembourg: Urad za publikacije Evropske unije. doi:10.2760/883, JRC128040
- Blake, J. (1999) Overcoming the 'value-action gap' in environmental policy: tensions between national policy and local experience. *Local Environment*, 4(3), str. 257-278. doi: 10.1080/13549839908725599
- Bowen, S. A. (2010). Communication ethics in a climate of fear: Ethical perspectives in environmental communication. *Environmental Communication*, 4(3), 310-317. <https://doi.org/10.1080/17524032.2010.499213>

- Corner, A., Roberts, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E. S., Mandl, S., & Monson, K. (2015). How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. *WIREs Climate Change*, 6(5), 523–534. <https://doi.org/10.1002/wcc.353>
- Cosh, S. M., Ryan, R., Fallander, K., Robinson, K., Tognela, J., Tully, P. J., & Lykins, A. D. (2024). The relationship between climate change and mental health: A systematic review of the association between eco-anxiety, psychological distress, and symptoms of major affective disorders. *BMC Psychiatry*, 24, 833. <https://doi.org/10.1186/s12888-024-06274-1>
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford University Press.
- de Moor, J., Uba, K., Wahlström, M., Wennerhag, M., & De Vydt, M. (2020). *Protest for a future: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests in Germany, Sweden and the UK*. WZB Discussion Paper.
- Drobne, M., Galun, M., Pucelj Lukan, P., & Štromajer, A. (2016). *Mladi odloča(j)mo: vzpostavljanje lokalnih partnerstev*. Ljubljana: Mladinski svet Slovenije. <https://mss.si/wp/wp-content/uploads/2017/08/Mladi-odlocajmo-1.pdf>
- European Commission. (2021). *Special Eurobarometer 513: Climate change*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2273>
- Ferreira, J. A., Ryan, L., & Tilbury, D. (2009). Whole-school approaches to sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education. *Environmental Education Research*, 15(5), 607–624. <https://doi.org/10.1080/13504620903003221>
- Fielding, K. S., & Head, B. W. (2011). Determinants of young Australians' environmental actions: the role of responsibility attributions, locus of control, knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 18(2), 171–186. doi: doi.org/10.1080/13504622.2011.592936
- Ganatsa, M., Tsakalimi, M., & Ganatsas, P. (2021). Factors affecting attitudes and behavior of Greek secondary school students on current environmental issues. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(3), 605–620. doi:10.33403/rigeo.860160
- Gonçalves, L., Silva, M. E., & Lima, M. L. (2021). Promoting youth environmental engagement through education: A study of environmental knowledge and behaviors in Portugal. *Journal of Environmental Psychology*, 76, 101640. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2021.101640>
- González, M., & Pérez, L. (2022). The Role Personal Responsibility Norms Play in Sustainable Development for University Students: The Impact of Service-Learning Projects. *Journal of Sustainability Education*, 14(2), 89–105.
- GOV.SI. *Zeleni prehod in trajnostni razvoj*. Pridobljeno (21. 4. 2025). https://www.gov.si/zbirke/projekti-in-programi/e-vodnik-za-ozelenitev-visokega-solstva/e-pojmovnik/zeleni-prehod-in-trajnostni-razvoj/?utm_source=chatgpt.com
- Hadjichambis, A. Ch. & Paraskeva-Hadjichambi D. (2020) Education for Environmental Citizenship: the pedagogical approach. V: A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Parakseva-Hadjichambi idr. (ur.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education*, 237–261. Switzerland: Springer.
- Hestres, L. E., & Hopke, J. E. (2017). Internet-Enabled Activism and Climate Change. *Oxford Research Encyclopedia, Climate Science*, 1–28. doi: 10.1093/acrefore/9780190228620.013.404
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., ... & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), 863–873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Hines, J. M., Hungerford, H. R., & Tomera, A. N. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: a meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1–8.
- Holmes, D., Hall, S., & Cleverdon, G. (2020). Climate change communication in the age of social media: The missing links to climate action. *Environmental Communication*, 14(5), 575–578. <https://doi.org/10.1080/17524032.2020.1770999>

- Hu, C., Pan, W., Wen, L., & Pan, W. (2025). Can climate literacy decrease the gap between pro-environmental intention and behaviour? *Journal of Environmental Management*, 373, 123929. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2024.123929>
- IPCC (2018). Summary for Policymakers. In: *Global Warming of 1.5°C*. UK and New York: Cambridge University Press, 3-24. <https://doi.org/10.1017/9781009157940.001>.
- Jacqmarcq, M. (2021). Environmental Activism in the Digital Age. *Flux International Relations Review*, 11(1), 41-51. doi:10.26443/firr.v11i1.52
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 12 (3-4), 471-486. <https://doi.org/10.1080/13504620600943053>
- Juul, J. (2021). *Kompetentni otroke: na poti k novim vrednotam v starševstvu in vzgoji*. Ljubljana: Didakta.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239-260. doi:10.1080/13504620220145401
- Laybourn-Langton, L., Rankin, L., & Baxter, D. (2019). *This is a Crisis Facing Up to The Age of Environmental Breakdown*. Initial report. UK: Institute for Public Policy Research.
- Liarakou, G., Athanasiadis, I., & Gavrilakis, C. (2011). What Greek secondary school students believe about climate change. *International Journal of Environmental & Science Education*, 6(1), 79-98.
- Lipavic Oštir, A. (2025). Anthropozänkompetenz und fächerübergreifender Unterricht – Hindernisse und positive Tendenzen. *Re&E-Source*, 12(1), 165-178. <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i1.a1361>
- Mago, M., Yadav, M., Sharma, S., & Kaur, H. (2024). Environmental knowledge influencing pro-environmental behavior among university students: a serial mediation and MGA approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1467-6370. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2024-0110>
- McKenzie-Mohr, D. (2000). Promoting Sustainable Behavior: An Introduction to Community-Based Social Marketing. *Journal of Social Issues*, 56 (3), 543-554. https://doi-org.ezproxy.lib.ukm.si/10.1111/0022-4537.00183open_in_new
- Milfont, T. L. & Sibley, C. G. (2016). Empathic and social dominance orientations help explain gender differences in environmentalism: A one-year Bayesian mediation analysis. *Personality and Individual Differences*, 90, 85-88. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.044>
- Mladi za zeleno aktivno državljanstvo (2020). <https://acfslovenia.si/podprti-projekti/mladi-za-zeleno-aktivno-drzavljanstvo/>
- Moser, S. C. (2010). Communicating climate change: History, challenges, process and future directions. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 1(1), 31-53. <https://doi.org/10.1002/wcc.11>
- O'Neill, S., & Nicholson-Cole, S. (2009). "Fear won't do it": Promoting positive engagement with climate change through visual and iconic representations. *Science Communication*, 30(3), 355-379. <https://doi.org/10.1177/1075547008329201>
- OECD. (2020). *Governance for Youth, Trust and Intergenerational Justice: Fit for All Generations?* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/10/governance-for-youth-trust-and-intergenerational-justice_0fbfe33d/c3e5cb8a-en.pdf
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625-642. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>
- Olsson, D., Gericke, N., & Boeve-de Pauw, J. (2022). The effectiveness of education for sustainable development revisited – a longitudinal study on secondary students' action competence for sustainability, *Environmental Education Research*, 28(3), 405-429, doi: 10.1080/13504622.2022.2033170
- Otto, S., Evans, G. W., Moon, M. J., & Kaiser, F. G. (2019). The development of children's environmental attitude and behavior. *Global Environmental Change* 58, 101947. doi:10.1016/j.gloenvcha.2019.101947

- Pallett, H. (2017). Environmental Citizenship. V: M. Goodchild, A. Kobayashi, W. Liu, D. Marston, D. Richardson, & N. Castree (ur.). *The International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment, and Technology*, 1-14. Blackwell: Wiley & Sons.
doi:10.1002/9781118786352.wbieg0474
- Pezzullo, P. C., & Cox, R. (2018). *Environmental communication and the public sphere* (5th ed.). SAGE Publications.
- Plohl, N; Mlakar, I., Musil, B., & Smrke, U. (2023). Measuring young individuals' responses to climate change: validation of the Slovenian versions of the climate anxiety scale and the climate change worry scale. *Frontiers in Psychology* 14, 1297782.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1297782>
- Poročilo komisije evropskemu parlamentu, svetu, evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in odboru regij o izpajanju strategije EU za mlade, 2022-2024. (2025). Bruselj: Evropska komisija. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52025DC0117>
- Schäfer, M. S., & Taddicken, M. (2015). Mediatization of science as a prerequisite of its legitimization and political relevance. *Public Understanding of Science*, 24(4), 403–418.
<https://doi.org/10.1177/0963662515572068>
- Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139–153.
<https://doi.org/10.1080/13504620701295726>
- Varela-Candamio, L., Novo-Corti, I., & García-Álvarez, M. T. (2018). The importance of environmental education in the determinants of green behavior: A meta-analysis approach. *Journal of Cleaner Production*, 170, 1565–1578. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.214>
- Veltri, G. A., & Atanasova, D. (2017). Climate change on Twitter: Content, media ecology and information sharing behavior. *Public Understanding of Science*, 26(6), 721–737.
<https://doi.org/10.1177/0963662515613702>
- Weiwei, X., & Liman Man, W. L. (2023). Societal gender role beliefs moderate the pattern of gender differences in public- and private-sphere pro-environmental behaviors. *Journal of Environmental Psychology*, 92, 102158. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.102158>