

VREDNOTE PROSTORA V PROCESU GEOGRAFSKEGA IZOBRAŽEVANJA

Tatjana Resnik Planinc

Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Aškerčeva cesta 2, SI – 1000 Ljubljana, Slovenija

e-mail: tatjana.resnik-planinc@guest.arnes.si

Izvirni znanstveni članek

COBISS 1.01

Izvilleček

V skladu z v širšem evropskem prostoru izkazano potrebo po iskanju novih poti za izobraževanje o vsebinah, ki se nanašajo na prostor, v katerem živimo, želi avtorica v prispevku predstaviti pomen vrednot prostora kot integralnega dela geografskega izobraževanja za razvoj in doseganje ciljev trajnostnega razvoja. Prispevek z različnih vidikov analizira možnosti, težnje in potencialne ovire za vključevanje različnih vsebin, ki se nanašajo na prostor in njegove vrednote v najširšem smislu, tako v geografski kot tudi v druge kurikule.

Ključne besede: geografija, izobraževanje, prostor, vrednote, učne vsebine, trajnostni razvoj, kurikulum

VALUES OF SPACE IN THE PROCESS OF GEOGRAPHY EDUCATION

Abstract

Across Europe the need for finding new methodologies for the teaching of space-related topics in primary and secondary schools is perceived. Accordingly, the author suggests possibilities for the development of geography teaching; particularly with regard to subject areas concerning sustainable development, values of space, and increasing the public awareness of both. The paper discusses the options, tendencies and potential obstacles towards the implementation of those topics into geography as well as into other curricula and looks at the differences between expectation, and the actual delivery.

Key words: geography, education, space, values, contents, sustainable development, curriculum

I. PROSTOR IN NJEGOVE VREDNOTE

Dolg seznam znanstvenih disciplin, ki v interakciji oblikujejo znanstvene temelje prostorske politike, kaže na kompleksnost same organiziranosti prostora in njegovo izkoriščanje. Pri tem se takoj postavi vprašanje, do katere mere lahko prostor razumemo in kako dojemamo njegov pomen. Zavedamo se, da zahteva upravljanje s prostorom sintezni pristop, ki mora temeljiti na sodelovanju posameznih znanosti, pri čemer pa ga le te opredeljujejo s številnih zornih kotov. Po Černetovem (2005) mnenju imamo opravka z geografskim, arhitekturnim, krajinskim, etnološkim, demografskim prostorom, prostorom informacijske znanosti itd. Obenem pa zahteva upravljanje s prostorom tudi ustrezno vedenje in izobraževanje obsežnih socialnih skupin, ki so dejanski uporabniki prostora in ki sodelujejo v procesih njegove transformacije.

Geografija je tesno povezana z naravoslovnimi, družbenimi in ekonomskimi znanostmi, ki proučujejo medsebojne skupne vplive družbe in okolja, pri čemer proučujejo delovanje družbe znotraj geografskega prostora. Besedo prostor uporablja geografija v njenem najširšem pomenu, saj »ni omejena samo na trodimenzionalno Evklidovo geometrijo, marveč se nanaša tudi na zgodovinski, gospodarski, psihološki ter zaznavni in estetski prostor« (Černe 2005, 239). Prostor ter njegove vrednote so predmet preučevanja geografije kot znanosti. Geografija temelji na prostoru, iz njega črpa, na njem gradi, razlaga njegovo delovanje, spremembe in probleme ter išče rešitve konkretnih izzivov ali konfliktov.

Prostor neizogibno vrednotijo znanost, družba in posamezniki. Ker bomo v nadaljevanju govorili o geografskem izobraževanju z vidika tesne prepletenosti prostora in njegovih vrednot, nas na tem mestu v prvi vrsti zanima posameznikov odnos do prostora, njegovo dožemanje prostora ter delovanje v prostoru, v katerem vsak človek najde vrednote, ki se mu zdijo pomembne; najde pozitivne in negativne učinke človekovega delovanja (vrednote in antivrednote/nevrednote) (Urbanc 2006).

Enoznačnega odgovora na vprašanje, kaj je vrednota, ni. Empirično raziskovanje vrednot se je razmahnilo šele v 60-tih letih 20. stoletja. Kot je značilno za večino psiholoških pojavov, so tudi za vrednote podane različne opredelitve. Definicije vrednot se razen po splošnosti razlikujejo predvsem po tem, ali so vrednote opredeljene kot osebne kategorije doživljanja, torej kot subjektivno doživeti pojavi, ali pa so opredeljene kot objektivne danosti. (Furlan 2003) Med prve lahko uvrstimo Rokeachovo definicijo, po kateri so vrednote »zaželeni cilji različne stopnje pomembnosti, ki jih ljudje upoštevajo kot temeljne principe, ki jih vodijo v različnih življenjskih situacijah« (Rokeach 1973, 51). Slovar slovenskega knjižnega jezika definira vrednoto kot »nekaj, čemur nekdo priznava veliko načelno vrednost in mu zato daje prednost« (SSKJ 1994, 1542). Musek pravi, da so »vrednote pojmovanje ali prepričanje o zaželenih in končnih stanjih ali vedenjih, ki presegajo specifične situacije, usmerjajo in vodijo izbiro ali oceno ravnanja in pojavov ter so urejene glede na relativno pomembnost« (Musek 1994, 206). Ta definicija opredeljuje vrednote kot objektivne danosti. Vrednote niso le tisto, kar se nam zdi privlačno, ampak tudi tisto, kar nam je dragoceno in kar pozitivno vrednotimo. (Kompore in drugi 2001) Sociologi opredeljujejo vrednote kot sistem idej in prepričanj o tem, kaj je dobro, pravilno, zaželeno, vredno. Služile naj bi kot merilo za presojanje dogajanj in ljudi z vidika tistega, kar pojmujejo kot dobro in moralno.

Vrednote nastajajo in se razvijajo celo življenje. Konec adolescence, ob prehodu v odraslost, so najpomembnejše hedonistične vrednote. Povezane so s čutnimi dobrinami in potrebami, kot so zabava, hrana, ugodje in spolnost. Pozneje ljudje na prvo mesto postavljajo potenčne vrednote, povezane z dosežki in uveljavljanjem, kot so slava, ugled, denar. Nato stopijo v ospredje moralne vrednote, kot so na primer vrednote dolžnosti in odgovornosti. V to skupino uvrščamo moralno-etične vrednote, demokratične, socialne in družinske vrednote. Na koncu vrednostnega razvoja osebnosti prevladajo vrednote izpolnjenosti in dovršitve posameznikove eksistence. Mednje sodijo spoznavne, kulturne, estetske, verske, samoaktualizacijske in izpolnitvene vrednote (Kompere in drugi 2001). Ni nujno, da se pri vsakem posamezniku vrednote razvijejo v omenjenem vrstnem redu ali pa da se razvijejo vse od omenjenih vrednot. Poleg tega lahko nekateri ljudje potrebo po samoaktualizacijskih in izpolnitvenih vrednotah začutijo prej kot drugi. Na razvitost vrednot namreč vpliva veliko dejavnikov, od družine, širšega družbenega okolja, osebnosti posameznika do njegovega znanja, stališč in življenjskih izkušenj (Bandelj 2007).

Po Wheelerju (2004) so vrednote prioritete, ki jih ljudje zavestno ali podzavestno sprejemajo kot svoje, in ki izhajajo iz njihovega osebnega svetovnega nazora in dojemanja realnosti. Te prioritete nato vplivajo na njihov odziv, ki je dejansko posledica bolj splošnih kognitivnih izhodišč. Vrednote, ki jih tvorijo kognitivne (spoznavne), emocionalne (čustvene) ter konativne (dejavne) prvine, imajo že po svoji naravi veliko različnih pomenov, pri čemer sam glagol »vrednotiti« definira dejanje ali manipulacijo ocene oziroma evalvacije (Clouston 2002). Vrednote razumemo kot pojme, ki se nanašajo na osnovne kategorije zaželenega, sprejetega, oziroma vsega tistega, kar v procesu lastne socializacije sprejememo kot pozitivno. So podskupina univerzalnih civilizacijskih vrednot, zato so globoko ukoreninjene v družbenih praksah. Zato jih lahko definiramo kot sistem norm, znanj, prepričanj, stališč, mnenj in dojemanj, ki posledično vpliva na odnose med posamezniki, prostorom, ki ga poseljujejo, in dejavnostmi v njem. Vrednote ves čas usmerjajo in vodijo izbiro ali oceno ravnanj in pojavov in zato s svojo privlačno močjo na nas delujejo motivacijsko. Različnost ljudi in njihovih ravnanj največkrat izvira prav iz raznolikosti vrednot (Kompere in drugi 2001), pri čemer je njihov pomen velik, saj pomagajo človeku uravnavati njegove odnose s samim seboj, z drugimi ljudmi in z družbo okoli njega. Človeka usmerjajo pri zavzemanju stališč ter pri vrednotenju informacij, s katerimi nenehno vstopa v stik. Po mnenju Židanove (1996) so temelj človekove moralnosti, saj družbena moralnost brez ustaljenih vrednot ne more obstajati.

Sama družbena dogajanja pomembno vplivajo na vsebine vrednot posameznika. Seveda takšen medsebojni vpliv vsebin vrednot posameznika (tako učitelja kot učenca) kot družbenih dogajanj ni preprost, mehaničen. Toda bistveno, kar je pri poučevanju o vrednotah smiselno izpostavljati in preučevati, je ali (in kako uspešno) se v kompleksnem pedagoškem procesu geografije in drugih predmetov usklajujeta svet vrednot učitelja ter svet vrednot učenca. Gre torej za velikokrat dva povsem različna sistema vrednot, ki se lahko med seboj razlikujeta tako generacijsko kot hierarhično. Učitelj in učenec namreč dobivata množico informacij iz različnih občil, iz različnega družbenega okolja in jih zaradi generacijskih razlik, različnih izkušenj in doživetij tudi različno subjektivno (selekcioniirano) predelujeta, informacije različno ovrednotita in si oblikujeta svoja edinstvena vrednotna svetova (Židan 1996, Bandelj 2007).

»Dobro razumevanje in osmišljanje lastnih vrednot, vrednot družbe, v kateri živimo, in vrednot drugih družb po svetu je ključen del izobraževanja za prihodnost« (Resnik Planinc 2006, 10). Kljub povezovalnemu učinku v procesu globalizacije se v svetu diferencira vse več raznolikih skupin s svojo kulturo, navadami in prepričanju. Tako kot je nujno spoštovanje drugačnosti, drugačnih ljudi in raznolikih vrednot, je za harmonično družbo nujno tudi spoštovanje različnega vrednotenja prostora in njegovih danosti. »Družba razlaga svoje okolje glede na način gospodarjenja z njim in z okoljem gospodari glede na način, kako ga razlaga« (Urbanc in Breg 2005, 61). Današnji razvoj nakazuje, kako pomembno je dojemanje ljudi in njihov odnos do okolja, v katerem živijo. Razumevanje pokrajine ni samo poznavanje morfologije okolja ali fiziologije človekovega dojemanja, ampak tudi vedenje o kulturnih, socialnih in zgodovinskih vzrokih tega dojemanja, torej o tistem, kar ustvarja človekovo realnost (Urbanc in Breg 2005). Ključno vprašanje je, kako je mogoče nasprotujoče skupne družbene in posamične zasebne vrednote medsebojno približati, kajti prostor okoli nas, v katerem bi se mladi in starejši počutili prijetno, varno in koristno, naj bi bil funkcionalen, harmoničen, varen in predvidljiv (Zavodnik Lamovšek 2007).

Vse te zaželenne značilnosti prostora lahko dosežemo z racionalnim gospodarjenjem s prostorom. Pri tem se tesno navezujemo na udejanjanje načela trajnosti na gospodarskem, družbenem in okoljskem polju, ki pomeni »trajno prilagajanje organizacije in (materialnega) delovanja družbe okolju, naravi in naravnim zakonitostim, torej sonaravnost delovanja kot temeljnega načina udejanjanja načela trajnosti (trajnosti) v praksi« (Plut 2005, 64). Trajnostnost je po Plutu (2005, 64) pri tem umestno pojmovati »kot načelo, kriterij presoje in sonaravnost kot udejanjanje tega načela pri organizaciji in delovanju različnih materialnih dejavnosti«.

Ko govorimo o vrednotah prostora, moramo upoštevati dejstvo, da so povezane s predstavljenim in zaželenim ter s spomini in doživetji. V tem pogledu lahko prostorske vrednote definiramo kot »sistem norm, vedenj, prepričanj, stališč, mnenj, dojemanj, ki vplivajo in usmerjajo odnose med posamezniki, prostorom in aktivnostmi v prostoru« (Raising Awareness ..., 2007). Vrednote, ki jih je potrebno upoštevati v načrtovanju prostora, lahko združimo v štiri kategorije: politične svoboščine in odgovornosti (svoboda izbora kraja bivanja in kraja dela, sodelovanje pri načrtovanju, človečnost v odnosu do soljudi, spoštovanje življenja, pravičnost in solidarnost ...), socialne vrednote (socialna integracija in varnost, svoboda izobraževanja ...), ekonomske vrednote (finančna stabilnost, storilnost, inovativnost, varčnost ...), prostorske vrednote (biotska pestrost negovane narave, urejena kulturna krajina, racionalna poselitve, ohranjena stavbna dediščina, bivanjske kvalitete ...). Upoštevati je potrebno vse vrednote, saj prostorske vrednote ne moremo opredeljevati ločeno od drugih vrednot (Zupančič 2000, Bandelj 2007).

2. MLADOSTNIK IN VREDNOTE PROSTORA

Med dejavnike, ki vplivajo na mladostnikove predstave, pojmovanje in vrednotenje prostora, se najpogosteje prištevajo osebnostne lastnosti in značaj ter temperament posameznika, starši, sorodniki, vrstniki in prijatelji. Na razvoj vrednot prostora pri posamezniku vplivajo tako primarne kot sekundarne skupine – družina in njene vrednote, poučevanje v šoli kot

vir znanja, množična komunikacijska sredstva kot vir informacij ter širša družbena skupnost (narod, država) kot soustvarjalke družbenega sistema. Pri vsakem človeku posebej gre za »individualno, relativno dojetje spleta časa in prostora na osnovi realnosti in navideznosti« (Kolenc-Kolnik 1996, 211). Bivanje posameznika v prostoru je odvisno tudi od časovnih okvirov, kar pomeni, da so vrednote prostora časovno omejene ter se v družbi in pri posamezniku spreminjajo. Odvisne so od časa in prostora v družbi in pri posamezniku ter od razvojne in miselne stopnje človeka, ki prostor vrednoti.

Rezultat zaznavanja informacij o prostoru in miselno dojetje prostora se posledično kaže v oblikovanju »osebnih mentalnih zemljevidov«. Primarne zemljevide mladostnik na podlagi prostorskih informacij in izkušenj vseskozi dopolnjuje. Haubrich je na osnovi proučevanja medsebojne prostorske prepletenosti posameznikovega znanja oblikoval posplošen model kognitivnega zemljevida geografske regije. Vanj je skušal vključiti vse vire, ki vplivajo na naše zaznavanje prostora in na oblikovanje zaključkov, dojetanj in mnenj o prostoru. Pri tem je izhajal iz družbenega in naravnega okolja posameznika, njegovih prostorskih zaznav in predstav na njegovem konkretnem življenjskem prostoru, ki mu lahko rečemo tudi prostor aktivnosti oziroma delovanja. Ta prostor posameznik ob širjenju spoznavnih izkušenj primerja s širšo družbo, ki deluje kot produkt različnih socialnih, gospodarskih in političnih dejavnikov in stanja. Vrednotenje vseh teh razmer je subjektivno in posledično vpliva tudi na naše ravnanje v konkretnem prostoru. Osebnostne značilnosti posameznika pa večinoma določajo način izbiranja in vrednotenja informacij. Posameznik te informacije v procesu zaznavanja in kognitivnega mišljenja o prostoru izbira glede na svojo raven mišljenja, svoje sposobnosti, znanje, stališča in vrednote (Kolenc Kolnik 1996).

Pri mladostniku se v osnovnošolskem, srednješolskem in tudi kasnejšem obdobju njegove izkušnje v prostoru stalno in hitro povečujejo, saj se širi njegov prostor bivanja in delovanja ter ob tem spozna vse širši krog različnih ljudi, ki prispevajo k širjenju njegovega znanja o družbi in stanju v njej. Enako velja za množenje njegovih prostorskih izkušenj, saj hodi na izlete, ekskurzije in potovanja. Ker je v stiku z večjim številom ljudi, mu mnogi od njih vede ali nevede posredujejo svoja stališča, prepričanja, vrednote in poglede. Mladostnik zato razpolaga z bistveno večjimi in bogatejšimi informacijami in izkušnjami kakor otrok. Tako mora pri sebi urediti vse izkušnje in informacije in si oblikovati nek celosten pogled na prostor, ki ga obdaja (Kolenc-Kolnik 1996). Urejanje in razvrščanje vseh informacij, ki jih mladostnik sprejema v družini, med vrstniki in v širšem družbenem okolju, je lahko zelo stresno, po drugi strani pa lahko predstavlja izziv, kakršnih bo mlad človek deležen vse življenje. V današnjem času kompleksnosti vsega, kar nas obdaja, si socialne izkušnje, ki jih pridobivamo, pogosto nasprotujejo. Pri pouku lahko z metodami kot so diskusija, debata, problemski pouk, študija primera, igra vlog ali terensko delo, učence in dijake navajamo na kompleksnost vsega okoli njih in na tehtanje prednosti in slabosti ter iskanje optimalnih rešitev za vse tri komponente vrednot prostora in trajnostnega razvoja (Bandelj 2007).

Osnovni predpogoj za oblikovanje vrednotnega sistema pri posamezniku je stopnja kognitivne (miselne) razvitosti, ki omogoča preseganje konkretne ravni miselnih operacij. Gre za stopnjo umskega razvoja, ki jo označuje sposobnost logičnega zaključevanja, ki je eden izmed nujno potrebnih pogojev za razvijanje vrednotnega sistema. Človekov vrednotni sistem vsebuje namreč predvsem vrednote, ki se nanašajo na abstraktne objekte, t.j. na pojave,

s katerimi posameznik nima neposrednih, konkretnih izkušenj, ki so potrebne za razumevanje pojavov na predhodnih stopnjah umskega razvoja. Otroci naj bi to stopnjo okvirno dosegli med 10. in 11. letom starosti oziroma na začetku pubertete, kar naj bi pomenilo, da so mladostniki šele od tega razvojnega obdobja dalje sposobni oblikovati lasten vrednotni sistem (Furlan 2003). Že pred tem obdobjem pa starši s svojimi dejanji, besedami in vzgojo na splošno vplivajo na razvijanje odnosa otrok do vsega in vseh okoli njih, kar posledično vodi v razvoj vrednot (Bandelj 2007).

Odnos odraslega človeka do sodelovanja v odločanju in načrtovanju prostorskih dejavnosti se začne razvijati že v zgodnjih letih, ko otrok razvija vrednotni sistem na podlagi majhnih, a zanj pomembnih izkušenj. Obstajajo štirje glavni dejavniki, ki pripomorejo k izoblikovanju vrednot, in sicer izkušnje, tradicija, izobraževanje ter komunikacija. Veliko avtorjev verjame, da mora družina že zelo zgodaj, torej že pred šolskim obdobjem, spodbuditi otrokovo zanimanje za prostor. Če se to ne zgodi, se občutek za vrednote prostora med učenci razvije veliko težje, kar je posledično razvidno iz njihovega vedenja (Maljevac 2007).

Najnovejša znanstvena odkritja, katerih posledica je tudi poziv k trajnostnemu razvoju družbe, ponovno pozivajo k celostni obravnavi problemov in opozarjajo, da so prav vsa naša dejanja povezana s stanjem okolja, drugimi ljudmi in drugimi dejavnostmi. Vsak poseg v prostor povzroči neko spremembo, pa naj bo ta minimalna ali močno opazna, kratkoročna ali dolgoročna, v svojem bistvu pozitivna ali negativna. Prostorske razsežnosti razvoja dobivajo v tem času in prostoru prav posebno mesto.

3. GEOGRAFSKO IZOBRAŽEVANJE IN VREDNOTE PROSTORA

V Učnem načrtu za geografijo za osnovno šolo (2003) je zapisano, da pri pouku geografije učenci razvijajo pozitivna čustva do prostora okoli sebe, občutek pripadnosti narodu in ljubezen do naravne ter kulturne dediščine. S spoznavanjem raznolikosti vrednot po svetu se učijo spoštovati drugačne ljudi. Poleg tega se pri pouku geografije rešuje aktualne probleme v določenem okolju, s čimer se pri mladih razvija zanimanje za vsakodnevno dogajanje na različnih območjih. Geografija mlade spodbuja k odgovornemu odločanju v svojem okolju, predvsem takrat, ko mladi lahko kakorkoli pripomorejo k skupnemu dobremu. Opredelitev predmeta geografije v šoli nakazuje nujnost sprememb in vključevanja novih vsebin ter pogledov v pouk geografije. Geografsko izobraževanje naj bi temeljilo na prostoru, na vrednotenju le-tega, spoznavanju in razumevanju njegovega delovanja ter odločanju v njem. Učencem in dijakom moramo pokazati, da v prostoru ne poznamo stalnic, da se vse spreminja, da stvari z različnih perspektiv izgledajo različno in da se pomembnost posameznih elementov s časom, izkušnjami in novostmi spreminja (Ferjan 2002). Celoten izobraževalni sistem mora učence spodbujati k vsem že navedenim ciljem, še pomembneje in lažje pa je to dosegati pri pouku geografije, ki nudi možnosti za aktiven, odgovoren in v prostor usmerjen pristop, saj "geografska izobrazba" omogoča, da se posameznik zave vpliva svojih dejanj oziroma ravnanja družbenega okolja ter da s pomočjo najnovejših informacij in veščin ter na temelju okoljevarstvene etike sprejema odločitve, ki ne zanemarjajo okolja« (Mednarodna listina o geografskem izobraževanju, 1992).

Po priporočilih UNECE Strategije (2004) bi morale teoretično in metodološko dodelano (geografsko) izobraževanje z vidika trajnostnega razvoja vključevati (Raising Awareness ..., 2007):

- **akcijsko učenje**; konkretna dejanja in aktivnosti učencev bi morala biti integralen del izobraževalnega procesa, kar naj bi razvijalo učenčeve sposobnosti za samostojno aktivnost/delovanje ter omogočilo trajnostne spremembe v kratkem in dolgoročnem obdobju;
- **kritično mišljenje**; ob zavedanju obstoja različnih ideologij ter razvijanju družbene kritičnosti se moramo zavedati, da ne obstajajo politično nevtralne vrednote izobraževanja. Kritično mišljenje v procesu izobraževanja definiramo kot posameznikovo zavestno sprejemanje informacij, z namenom razumevanja lastnih obstoječih vrednot, zanimanj in znanja. V svoji najboljši nameri lahko kritično mišljenje vodi v družbeno, kulturno in intelektualno fleksibilnost ob zavedanju, da se vse informacije dejansko navezujejo na prostor in čas;
- **dinamiko kot kvaliteto**; pri čemer je poudarjena kvaliteta izobraževanja, ki daje učencu aktiven in sodelovalen položaj, s čimer razvijeta učenec in učitelj bolj recipročen odnos, ki spoštuje tako obstoječe znanje kot sposobnosti učečega se;
- **interdisciplinaren pristop**;
- **multidisciplinaren pristop**;
- **problemski pristop**;
- **procesno – orientiran pristop**; pri čemer dojemamo učenje in poučevanje kot proces in damo tako namesto sami vsebini večji poudarek aktivnostim, dinamiki, udeležencem v procesu, posameznim etapam itd.;
- **reševanje problemov**; učne vsebine podajamo v kontekstu realnih problemov ali primerov;
- **projektno delo**,
- učenje v naravi, na prostem, v pokrajini (**izkustveno učenje**), pri čemer naj bi učni proces prevzel obliko kompleksne, strukturirane »delavnice«.

4. EMPIRIČNA IZHODIŠČA

Po Wheelerju (2004) so strategije izobraževanja, komunikacije in usklajevanja med najpomembnejši orodji za doseganje dolgoročnih sprememb, saj je skupni imenovalec teh strategij spoznanje, da je predpogoj političnih ali družbenih sprememb sprememba prepričanj, znanj, vrednot in paradig razmišljanja ljudi. Takšno razumevanje lahko vodi v široko paleto izobraževalnih aktivnosti. Primer povedanega je tudi evropski projekt R.A.V.E. Space (Raising Awareness of Values of Space through the Process of Education; 2005 - 2007), v katerem so poleg Slovenije sodelovale še Italija, Poljska, Grčija in Črna Gora. Projekt se je osredotočil na probleme poučevanja o prostorskem načrtovanju in trajnostnem prostorskem razvoju v osnovni in srednji šoli, pri čemer je iskal nove izobraževalne poti za dvig zavesti o pomenu vrednot prostora.

Rezultati dveh raziskav (Resnik Planinc 2006 in 2008), ki sta potekali v sklopu projekta, so potrdili velik pomen sodelovanja in vključevanja javnosti za delovanje učiteljev, pri čemer

pa se moramo ves čas zavedati, da je ljudi potrebno ustrezno izobraziti, če želimo, da bodo razumeli kompleksnost prostorskih problemov in poznali možnosti lastne aktivne udeležbe. Rezultati druge raziskave, v kateri je sodelovalo 1.997 učiteljev različnih predmetov, ki delajo v izobraževanju v povprečju 15 let, kažejo, da učitelji sami od sebe niso pripravljeni spreminjati stvari, ampak so pri tem odvisni od »višje« avtoritete, pri čemer pa so enotnega mnenja, da je šola najpomembnejši medij za izboljšanje zavedanja o prostorsko orientiranih vsebinah.

V nadaljevanju navajamo ključne ugotovitve anketiranih učiteljev (na vzorcu 1.997 sodelujočih v raziskavi) o kurikulumih, učnih vsebinah, učilih in učnih metodah ter učencih (Resnik Planinc 2006 in 2008) z vidika prostora in njegovih vrednot.

Kurikulumi:

- v kurikulume so v relativno zadovoljivi meri vključeni onesnaževanje okolja, zgodovina države in kulturna dediščina, ekosistemi, naravni viri in njihova uporaba;
- v kurikulume so v premajhni meri vključeni sistemi prostorskega načrtovanja, prostorski in družbeni problemi; anketiranci vidijo vzroke v izboru in poučevanju vsebin, ki imajo prednost pred prostorskimi vsebinami.

Učne vsebine:

- učitelji kot ključne družbene, prostorske, okoljske in ekonomske vsebine pojmujejo kvaliteto okolja, ravnanje z odpadki, uporabo naravnih virov in ekonomsko rast;
- kot najmanj pereče vsebine učitelji navajajo razpršeno urbanizacijo in globalne okoljske probleme.

Učila in učne metode:

- izbor učil in učnih metod bi bilo nujno potrebno v večji meri uskladiti s preferencami otrok;
- učitelji morajo biti ves čas na tekočem z novostmi in spremembami tako na področju učnih metod in oblik kot tudi učil in učnih pripomočkov;
- pri pouku učitelji še danes večinoma uporabljajo predvsem učbenike, knjige in delovne liste;
- razkorak med delom učiteljev in željami učencev je velik;
- šole podpirajo uporabo različnih učil;
- učitelji najpogosteje uporabljajo verbalne metode, ki jim sledijo metode dela s tekstom;
- se učitelji pri delu v razredu odločajo za individualno in frontalno učno obliko; analize kažejo, da med njimi ni pomembnejših razlik.

Učenci:

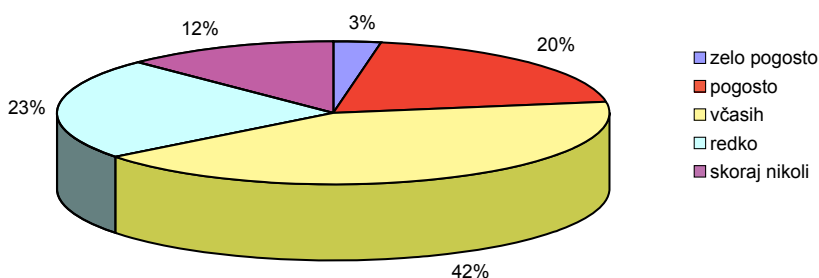
- učenci ne kažejo velikega zanimanja za izbiro prostorsko orientiranih vsebin za svoje individualne projekte (Slika 1);
- učenci so danes za prostorsko orientirane vsebine nekoliko bolj zainteresirani kot pred desetimi leti;
- se vsaj nekateri učenci že doma spoznavajo s prostorskimi vsebinami.

Med državami, ki so sodelovale v raziskavi, obstajajo statistično pomembne razlike v izobraževanju o prostorskem razvoju. Kot smo pričakovali, pa obstajajo tudi statistično po-

membne povezave med vsebinami, ki se ukvarjajo s prostorskim razvojem in zanimanjem učencev zanje. Ne moremo pričakovati, da se bodo učenci odločali za dodatno delo na področjih oziroma temah, ki se jih morda niti ne zavedajo. Obenem se nagibamo k prepričanju, da vrednote posameznika, kljub nepopolni dokazljivosti v pričujoči raziskavi, vseeno v določeni meri vplivajo na njegovo vrednotenje prvin pokrajine.

Slika 1: Zanimanje učencev za vsebine, vezane na prostorske teme. (Resnik Planinc 2006)

Figure 1: Students' interest for space-oriented contents. (Resnik Planinc 2006)



Po Inglehartu se kot rezultat hitrega ekonomskega razvoja in ekspanzije države blaginje, ki je povišala življenjski standard v večini evropskih držav, sedaj vrednotni sistem prebivalcev usmerja z materialistične na postmaterialistično stopnjo. Medtem ko materialistične vrednote poudarjajo pomen ekonomske in fizične varnosti, pa postmaterialistične vrednote na najvišje mesto postavljajo kvaliteto življenje, urejeno okolje in samozadovoljstvo ter samoizražanje (Fridl in drugi 2007). Šele ko se bomo znašli na postmaterialistični stopnji, bomo ravnali s prostorom, ki nas obdaja, spoštljivo in šele takrat nam bo prostor kot tak postal samoumevna vrednota. V zgoraj omenjeni raziskavi (2008) smo zato izhajali iz prepričanja, da se osebna stališča in vrednote učiteljev namerno ali nenamerno odražajo tudi v njihovem delu v razredu. Zato smo skušali definirati stališča učiteljev z vidika strateških ciljev njihovih držav – na primer, o odnosu med visoko gospodarsko rastjo in varovanjem okolja v naslednjih letih. Učitelji so v vseh državah najvišje uvrstili visoko stopnjo ekonomskega razvoja, temu pa je sledila večja odgovornost ljudi tako na delovnem mestu kot v širši skupnosti, skrb za mesta in podeželje, medtem ko so na zadnje mesto uvrstili ustrezno usposobljeno in opremljeno vojsko. Čeprav na prvi pogled ni bilo zaznati velikih razlik med odgovori, je izračun hi - kvadrata pokazal statistično značilne razlike med državami, ki so sodelovale v raziskavi ($\chi^2 = 222.92$; $p = 0.00$). V nadaljevanju pa nismo mogli s pomočjo statističnih testov potrditi hipoteze, da vrednote posameznika vplivajo na njegovo vrednotenje pokrajine.

Ideja, da je potrebno o prostorskih razsežnostih razvoja čim boljše poučiti že otroke v šoli, je nekako samoumevna. Šola nas uči življenjsko pomembnih vsebin in veščin, zato se vse, kar dobi teža splošno potrebnega znanja, umešča v šolske programe. Umestitev katerekoli teme v obvezni izobraževalni program je svojstven dokaz njenega pomena za vsakdanje življenje in razvoj posameznika in družbe ter zagotovilo, da bodo sporočila dosegla najširši

krog prebivalstva. Obstaja upanje, da bodo rezultati vidni kmalu, saj učinki novega znanja skozi šolski sistem dosežejo poleg učencev tudi učitelje, starše in druge odrasle.

Cilj obveznega izobraževanja o prostorskih razsežnostih življenja in razvoja je spoznati, da je prostor omejen razvojni vir, katerega stanje, kakovost, videz in uporabnost so v zelo veliki meri odvisni od ravnanja človeka, kot posameznika in skupnosti. Posameznik naj bi zato razumel stanja v prostoru, bil sposoben oceniti razmere in ukrepati za doseg sprememb. Ena ključnih veščin tako postaja sposobnost odzivanja na razmere na ravni posameznika in skupnosti, ki zahteva sposobnost razumeti druge ljudi, sodelovati, se povezovati in sprejemati skupne odločitve (Fridl in drugi 2007).

Predvidevamo, da je zaradi različnih evalvacijskih sistemov v sodelujočih državah primerjava količine znanja, ki so ga učenci usvojili na področju prostorskega razvoja, otežkočena, predvsem pa vprašljiva (na lestvici od 1 do 5). Primerjalna analiza (ANOVA, hi – kvadrat test) je namreč pokazala statistično značilne razlike ($p = 0.00$ v vseh primerih) med posameznimi državami glede količine osvojenega znanja na področju prostorskega planiranja (Resnik Planinc 2008). Lažje kot primerjati znanje pa je bilo ugotavljati vpliv učiteljevih osebnih vrednot na njegov izbor učil in učnih metod. V že omenjeni raziskavi (2008) smo tako ugotovili, da samo v primeru učbenikov statistična analiza (ANOVA) pokaže, da ima skupina postmaterialistično orientiranih učiteljev izraženo manjšo težnjo k uporabi tega učila v primerjavi s skupino materialistično oziroma mešano orientiranih učiteljev ($F=15.19$, $p=0.00$).

S pomočjo t-testa smo ugotavljali razkorak med pogostostjo dejansko uporabljenih učnih metod ter preferencami učencev. V vseh primerih so bile p-vrednosti izrazito pod 0.05. Pogostost uporabe določene metode je v povprečju večja v skupini učiteljev, katerih učenci so to isto metodo definirali kot bolj priljubljeno, kot v skupini učiteljev, katerih učenci izbrane metode ne bi uvrstili med priljubljene. Obenem kažejo učenci tendenco k izboru tistih metod, ki so jim na osnovi preteklih izkušenj že poznane.

Ko smo v z izračunom Pearsonovega koeficienta ugotavljali, ali obstaja povezava med količino učnih vsebin, ki se nanašajo na prostorski razvoj, ter zanimanjem zanje, se je pokazalo, da je korelacija, kljub njeni statistični značilnosti ($p = 0.00$), dokaj majhna ($r=0.19$).

Celostno gledano rezultati raziskave podpirajo trditev, da je zaradi same narave prostorskega načrtovanja uspešnost le tega v veliki meri odvisna od vseh vpletenih. Prostorsko načrtovanje ne dopušča profesionalne izolacije, temveč zahteva partnerstva tako tistih, ki sprejemajo odločitve, ljudi, ki iščejo ustrezne odločitve in porabnike teh odločitev. Ena od stvari v vrsti dejavnosti, ki bi jih morala družba udejaniti, je nedvomno vključevanje znanj s področja prostorskega načrtovanja in razvoja v šolo, pri čemer so ta znanja tesno povezana tudi z izgradnjo sistema vrednot vsakega posameznika. Proces izobraževanja mladih ljudi mora istočasno spremljati strategija vsestranskega vpliva na odraslo populacijo, pri čemer bi morali težiti k identifikaciji posameznika s prostorom okoli njega in tako posledično razvijati odgovoren odnos do njega.

Moderna družba se še vedno v premajhni meri zaveda celotnega spektra različno prepletenih vrednot vsakega posameznika, ki so istočasno refleksija tako lokalne kot širše skupnosti, v kateri živijo, delajo in se odločajo. Plut (2002) je ugotovil, da soodvisnost in ekvilibracija treh osnovnih vrednot nove trajnostne usmeritve vodi v odgovornost do okol-

ja, ekonomski uspeh in socialno pravičnost, pri čemer večšine, ki jih bodo mladostniki potrebovali v odrasli dobi, spadajo v tri področja trajnostnega razvoja – okoljski, ekonomski in socialni.

Če želimo v geografsko izobraževanje vnesti določene spremembe, moramo prostor dojemati v njegovem najširšem smislu; stalen razvoj, razumevanje in odločanje pa bi morala biti z njim tesno prepletena. Pouk geografije mora temeljiti na pozitivnem odnosu do prostora, njegove naravne in kulturne dediščine, pri čemer je potrebno učence spodbujati k na konstruktivnem razmisleku utemeljeno sprejemanje odločitev. Ker se razvoj veščin v sodobnem izobraževanju vse bolj suvereno postavlja ob bok usvajanju znanja, se seveda postavlja vprašanje, katere veščine bodo učenci z vključevanjem prostorskih vsebin v kurikulum različnih predmetov pridobili oziroma usvojili. Že avtorji članka o vključevanju vrednot prostora v process izobraževanja (Fridl in drugi 2007) so predvidevali, da bi ob pravilno zastavljenem pristopu k obravnavi tem prostorskega načrtovanja in trajnostnega prostorskega razvoja učenci lahko usvojili izredno velik nabor veščin, med katere so uvrstili:

- analitično mišljenje in delo,
- konstruktivnost,
- zmožnost vrednotenja (harmonično-disharmonično, estetsko-neestetsko, funkcionalno-nefunkcionalno ipd.),
- razvoj kritičnega mišljenja in distance (do količine informacij, medijev, družbe itd),
- sposobnost analiziranja danih primerov,
- kompleksen pogled na reševanje prostorskih problemov,
- načine izražanja (besedno, grafično),
- strpnost v sporazumevanju,
- usklajevanje idej,
- sprejemanje kompromisov,
- sprejemanje odločitev in odgovornosti,
- pozitiven odnos do lastne vloge pri oblikovanju prihodnjega razvoja,
- razumevanje posledic vsakodnevnih dejanj,
- odgovorno odzivanje na pobude.

Ostaja pa dejstvo, da je umestitev novih vsebin v kurikulum zahtevna naloga, pri čemer ni ene same univerzalne poti. Šolski sistemi so različni, še posebej glede odprtosti za novosti. O prostoru se otroci nenadajne v šoli že učijo in zato nihče ne razmišlja o novem posebnem predmetu, pač pa v večini držav iščejo možnosti v medpredmetnem povezovanju in navezovanju na zunanje vire znanja (Marentič Požarnik 2005).

5. ZAKLJUČKI

Gotovo sodi uvajanje novosti v šolo med zelo zahtevne naloge, kar je še posebej težko, kadar prihaja pobuda iz drugih in ne šolskih področij (McKeown 2002). V primeru izobraževanja o prostorskih razsežnostih življenja in razvoja se pri pouku pričakuje preusmeritev od podatkov k procesom, razmerjem in odnosom, kar pomeni spoznavno in projektno učenje ter medpredmetno povezovanje. Metodološko se ta pričakovanja ujemajo z razvojem

poučevanja samega, kar je temi gotovo v prid. Prva srečanja z učitelji zelo različnih predmetov so v Sloveniji že pokazala, da je urejanje prostora tudi zanje zanimiva in vsekakor premalo znana tema, kar vpliva na to, da se na poskuse uvajanja tematike odzivajo z zanimanjem (Bandelj 2007).

Urejanje prostora pa tudi sicer ponuja veliko možnosti za praktično pridobivanje znanja, obenem pa lahko naloge v vsaki šoli ali skupini pridobijo povsem samosvoje razsežnosti. Vsako nalogo namreč vedno oblikujejo preko nje povezani ljudje, prostor in problemi. Naloge iz urejanja prostora, ki so lahko zelo stvarne in vsakdanje, so zato vedno znova unikatne in zanimive za vse udeležence (Simoneti 2006). Učitelji so tako sicer postavljeni pred težko nalogo, ki pa gotovo tudi zanje pomeni pridobivanje novih, drugačnih izkušenj.

Če se vrnemo k vprašanju, kaj torej prinaša učenje o vrednotah prostora in človekovem vplivu na njihov razvoj in varstvo v šolo, nam pregled mednarodnih praks pokaže, da se učenje o prostorskih razsežnostih življenja vključuje v programe na vse naslednje načine (Fridl in drugi 2007):

- preko učnih načrtov,
- z novimi znanji in učnimi pripomočki za učitelje,
- s selitvijo pouka v odprt prostor ob šoli in tudi v lokalno okolje,
- z vključevanjem šolske stavbe z okolico šole med učna sredstva,
- z vključevanjem zunanjih strokovnih sodelavcev,
- z izvajanjem različnih dopolnilnih programov.

Vsak posameznik dojema dimenziji časa in prostora na osnovi realnosti in videza, medtem ko so, kot je rekel Rokeach (1973), vrednote želeni cilji različno pomembnih stopenj, ki jih ljudje dojemajo kot osnovne principe, ki jih vodijo skozi različne življenjske situacije. Vzgaja nas šola ter domače in širše okolje. Tako po mnenju Kolenc Kolnikove (1996) na razvoj posameznikovih vrednot prostora vplivajo primarne referenčne skupine, med katere uvršča šolo (znanje), medije (informacije) ter širšo skupnost (družbeni sistem). Posledično bi se morala sodobna šola usmerjati h kritičnem mišljenju, akcijskemu poučevanju, dinamičnemu, interdisciplinarnemu ter problemskemu pristopu, predvsem pa razumeti učenje kot proces. Geografija je nedvomno predmet, ki lahko brez težav vse omenjene argumente in ideje vključi v učni proces. Ob vsem povedanem ostaja dejstvo, da bi morale tako osnovnošolsko kot srednješolsko izobraževanje stremeti ne samo k poučevanju o vrednotah, temveč jih, ob upoštevanju njihove večplastnosti in odzivnosti na družbene spremembe, sprejeti kot živ organizem, ki se v različnih situacijah različno odziva. Tudi s tem bomo mladino učili, če si sposodimo besede ameriškega znanstvenika Alana Kaya, da je bolje, kot napovedovati prihodnost, le to ustvarjati. Pri tem ne moremo mimo dejstva, da bolj izobražena družba ustvarja stimulatивnejše okolje in kvalitetnejšo osnovo za nadaljnji napredek otroka oziroma mladostnika.

Viri in literatura

Bandelj, I., 2007. Geografsko izobraževanje in vrednote prostora. Diplomsko delo. Oddelek za geografijo, FF, UL.

- Černe, A., 2005. Pandorina skrinjica – geografski pogledi na prostorske analize v planiranju. Dela 23, Oddelek za geografijo, FF, UL, str. 235 – 244.
- Clouston, E. M., 2002. Linking the Ecological and Economic Values of Wetlands: A Case Study of the Wetlands of Moreton Bay. URL: <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20030828.140330/public/02Whole.pdf>. (citirano 9. 9. 2006)
- Ferjan, T., 2002. Vrednostni odnos do prirodnih lepot in naravne dediščine. Okoljska vzgoja v šoli, 4, 2, str. 76 – 80.
- Fridl, J., Kušar, S., Resnik Planinc, T., Simoneti, M., 2007. Vključevanje vrednot prostora v process izobraževanja. V: Kurikul kot proces in razvoj: zbornik prispevkov poveta v Postojni januarja 2007. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, str. 195 – 209.
- Furlan, M., 2003. Vrednote mladostnikov iz “slovenskega kulturnega prostora”. Psihološka obzorja, 12, 2, str. 65 – 83.
- Inglehart, R., 1977. The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics. New Jersey, Princeton University Press.
- Kolenc Kolnik, K., 1996. Spatial perception on frontier region by young people. V: Nove smeri prostorskega razvoja. Maribor, Pedagoška fakulteta.
- Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N., Curk, J., 2001. Psihologija: spoznanja in dileme. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- Maljevac, T. 2005. Urejanje odprtega prostora osnovnih šol glede na učne načrte devetletke. Biotehniška fakulteta, Oddelek za krajinsko arhitekturo.
- Marentič Požarnik, B. 2005. Okoljska vzgoja ali vzgoja za trajnostni razvoj. Okoljska vzgoja v šoli, št.1, letnik VIII.
- McKeown, R. 2002. Education for Sustainable Development. Toolkit. Second edition. URL: <http://www.esdtoolkit.org/>
- Mednarodna listina o geografskem izobraževanju, 1992. Mednarodna geografska unija, Komisija za geografsko izobraževanje.
- Mlinar, Z. 1990. Od prostora krajev k prostoru tokov: prestrukturiranje ali razkroj teritorialno-družbene organizacije? Družboslovne razprave 7, 10, str. 15–44.
- Musek, J. 1994. Vrednote, življenjski cilji in ideali. V: Psihodiagnostika osebnosti 2. Ljubljana, Znanstveni inštitut FF, UL, str. 205 – 220.
- Plut, D. 2002. Vzgoja in izobraževanje za naravo in okolje. V: Izobraževanje o okolju za okolje prihodnosti. Ljubljana, Svet za varstvo okolja R SLO (zbirka Usklajeno in sonaravno, 9, str. 8 – 12.
- Plut, D. 2005. Teoretična in vsebinska zasnova trajnostno sonaravnega napredka. Dela 23, Oddelek za geografijo, FF, UL, str. 59 - 113.
- Raising Awareness of Values of Space through the Process of Education. R.A.V.E. Space Final Report. November 2007.
- Resnik Planinc, T. 2006. Vrednote prostora kot integralni del izobraževanja. Geografski vestnik 78 – 2, Zveza geografskih društev Slovenije, Ljubljana, str. 9 – 24.
- Resnik Planinc, T. 2008. Geographical education and values of space: a comparative assessment from five European countries. Int. res. geogr. environ. educ, 2008, vol. 17, no. 1, str. 56-73.
- Rokeach, M., 1973. The nature of human values. New York, Free Press.

- Simoneti, M. 2006. Urejanje prostora v šoli - priložnosti za vaje iz trajnostnega razvoja. Temeljni seminar - vzgoja za izobraževanje za trajnostni razvoj, Zavod RS za šolstvo, Rogaška Slatina, januar 2006, besedilo bo natisnjeno v novi številki revije ZRSŠ Varstvo okolja.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (SSKJ). 1994. Ljubljana, Državna založba Slovenije.
- United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014. Draft international Implementation Scheme, UNESCO, 2005.
- Urbanc, M., Printsman, A., Palang, H., Skowronek, E., Woloszyn, W. Konkoly Gyuró, É. 2004. Comprehension of rapidly transforming landscapes of Central and Eastern Europe in the 20th century. *Acta geographica Slovenica* 44-2, str. 101–131.
- Urbanc, M., Breg, M. 2005. Gravel plains in urban areas: gravel pits as an element of degraded landscapes. *Acta geographica Slovenica* 45-2, 2005, str. 35–61.
- Urbanc, M., 2006. Vidiki trajnostnega razvoja.
(URL: http://www.zrc-sazu.si/giam/RAVE_Portoroz_1dan.pdf (citirano 25. 8. 2007))
- Zavodnik Lamovšek, A., 2007. Spatial planning and related issues. V: Research report on strategy for spatial education. Ljubljana, project R.A.V.E. Space (elektronska oblika).
- Zupančič, J., 2000. Družba in prostorski razvoj Slovenije. 1. fazno poročilo. Ljubljana, Ministrstvo za okolje in prostor, Urad za prostorsko planiranje.
- Židan, A., 1996. Metodidaktično poučevanje in učenje družboslovja. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede.
- Wheeler, S. M., 2004. Planning for sustainability. Creating liveable, equitable, and ecological communities. Abingdon, Oxon; Routledge.

VALUES OF SPACE IN THE PROCESS OF GEOGRAPHY EDUCATION

Summary

Modern society is often unaware of the wide spectrum of differently intertwined values of each individual which are a reflection of both the local and the broader communities, within which they live, work and make decisions. As Plut (2002) stated; “interdependence and equilibration of the basic values of a new sustainable orientation lead to environmental responsibility, economic success and social justice”, and consequently, the skills students will need as adults, fall into one or more of the three realms of sustainable development - environmental, economic and social.

Teachers are a very important target group because they are the direct link to the students, and therefore need to be informed and educated to understand the importance of teaching about spatial values. Teachers' value orientations doubtlessly have important implications in teaching space-oriented topics, whilst value orientation has proved to be correlated with the national economic situation. Regarding the whole situation, teachers should be equipped to help pupils identify and think about the complexities of issues from the perspective of many different stakeholders.

It has become obvious that children are not encouraged enough to learn about space-related issues, and so their knowledge is at a remarkably lower level than it should be. In many European countries the necessity for increasing the level of consciousness regarding the importance of sustainable development and improving popular involvement in the process of spatial planning, is now being perceived. The understanding of primary matters and processes of space enables a better quality of vital environment (Urbanc et al. 2004) for only when it becomes a part of our life, will space be appreciated and adequately evaluated, and planning measures will be in harmony with the principles of sustainable husbandry (Urbanc and Breg 2005). When teachers fully support these ideas, we will be halfway to achieving the proposed objectives.

The survey findings (Resnik Planinc 2006) prove that spatial planning is an interdisciplinary activity based upon physical and social environmental knowledge. The complex linkages, interactions, and processes between both must be understood and intertwined. Different subjects offer a general overview, improving the ability to understand the interactions and processes between the natural and social environments; but only a few subjects offer the applied knowledge required for spatial planning. It is also very important to teach the actual process of problem-solving, evaluation, and decision-making. Students can acquire these skills through discussion, teamwork, project work, case studies etc.

People should identify themselves with the space around them, and develop a responsible attitude towards it, because "a sense of belonging to a particular environment is the only assurance that the concern for personal well-being will be intertwined into a concern for the environment" (Urbanc et al. 2004). Geography education, based on space in its broadest sense, offering constants evaluation, understanding and decision-making, could equip students to be able to make decisions about spatial matters and to implement certain changes.

According to Kolenc Kolnik (1996) an individual's development of spatial values is influenced by primary reference groups such as school (knowledge), mass media (information) and the broader community (social system). Consequently, a modern school should be oriented towards critical thinking, action-oriented teaching and adopting a dynamic, interdisciplinary and problem-solving approach. But above all, it should regard learning as a process.

Geography is definitely a subject that can readily adopt all the previously mentioned arguments and ideas into the teaching process. Through geography lessons, a positive attitude towards space and its natural and cultural heritage should be developed, responsible decision-making emphasized and awareness of values of space raised.