

Logopedagogika

Holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje



Sebastjan Kristovič, Polonca Pangrčič, Jasmina Kristovič



arrs

JAVNA AGENCIJA ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST
REPUBLIKE SLOVENIJE



ALMA MATER
EUROPAEA
ECM

Mednarodni inštitut
za psihoterapijo in uporabno psihologijo

»Vsekakor gre za znanstveno monografijo, ki jo zlasti slovenski edukativni prostor močno potrebuje in z izsledki, ki jih najdemo v njej lahko bistveno prispeva h kakovostnejšemu razvoju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti doma in tudi v tujini.

/.../

Avtorji relevantno ugotavljajo, da so trije ključni stebri družbe in posameznika v njej – vzgoja, izobraževanje in duševno zdravje – močno omajani in potrebujejo, ne le pozunanjeno redefiniranje, marveč krepko notranjo presnovo in povsem novo kontekstualizacijo.«

prof. ddr. Stanko Gerjolj



arrrs

JAVNA AGENCIJA ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST
REPUBLIKE SLOVENIJE



ALMA MATER
EUROPAEA
ECM

Mednarodni inštitut
za psihoterapijo in uporabno psihologijo

Logopedagogika:

Holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje

Znanstvena monografija

Avtorji: dr. Sebastjan Kristovič, dr. Polonca Pangrčič, Jasmina Kristovič, mag.

Recenzirala: dr. Vladimira Velički, dr. Stanko Gerjolj

Tehnično uredila: Urška Prelog

Prelom: Tjaša Pogorevc, s. p.

Izdaja: 1. izdaja

Kraj: Maribor

Založba: AMEU – ECM, Alma Mater Press

Za založbo: Ludvik Toplak

Leto izdaje: 2022

Dostopno na: <http://press.almamater.si/index.php/amp>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Univerzitetna knjižnica Maribor

37.013:159.913(0.034.2)

KRISTOVIČ, Sebastjan

Logopedagogika [Elektronski vir] : holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje : [znanstvena monografija] / Sebastjan Kristovič, Polonca Pangrčič, Jasmina Kristovič. - 1. izd. - E-knjiga. - Maribor : AMEU - ECM, Alma Mater Press, 2022

Način dostopa (URL): <http://press.almamater.si/index.php/amp>

ISBN 978-961-7183-02-3

COBISS.SI-ID 119804931

Monografija, pripravljena v okviru projekta »Holističen vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja«, z evidenčno številko L5-1844, je rezultat znanstvenoraziskovalne dejavnosti na Alma Mater Europaea - ECM, ki jo (so)financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Logopedagogika

Holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje

Sebastjan Kristovič, Polonca Pangrčič, Jasmina Kristovič

Maribor, 2022

KAZALO

UVOD	9
IZSEKA RECENZIJE	5
I. DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK IN MLADOSTNIKOV	19
1 PROBLEMATIKA DUŠEVNEGA ZDRAVJA V REPUBLIKI SLOVENIJI	29
1.1 Zunajbolnišnične obravnave na primarni ravni	35
1.2 Zunajbolnišnične obravnave na sekundarni ravni	37
1.3 Bolnišnične obravnave	40
1.4 Poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj	40
2 NAJPOGOSTEJŠE DUŠEVNE BOLEZNI OTROK IN MLADOSTNIKOV	43
2.1 Nekemična zasvojenost in problematika družbenih omrežij	43
2.2 Depresija in anksioznost	61
2.3 Hiperkinetična motnja (HKM)	62
2.4 Motnje hranjenja	63
2.5 Samomorilno vedenje	64
3 PRIMARNI DRUŽINSKI ODNOSI IN TIPI NAVEZANOSTI	65
3.1 Tipi navezanosti	66
4 DUŠEVNO ZDRAVJE IN SMISEL ŽIVLJENJA SLOVENSKEH DIJAKOV	69
4.1 Metode	69
4.2 Rezultati	70
4.3 Razprava in zaključek	75
II. HOLISTIČNI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PRISTOP	83
5 GENEZA HOLISTIČNEGA PRISTOPA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU	85
5.1 Položaj in razumevanje otrok v preteklosti	85
5.2 Uveljavljanje permissivne vzgoje	87
5.3 Otrokov pravice	89
5.4 Celostni pristop (holizem)	91
5.5 Fenomenologija	96
6 UNESCO IN EVROPSKA UNIJA	98

7	VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES MED TRADICIONALNIM IN HOLISTIČNIM PRISTOPOM	105
7.1	Predšolsko obdobje	110
7.2	Osnovnošolsko in srednješolsko obdobje	113
7.3	Avtonomija v vzgoji in izobraževanju	115
8	POZNAVANJE IN UDEJANJENJE HOLISTIČNEGA PRISTOPA PRI SLOVENSКИH PEDAGOŠKIH DELAVCIH	132
8.1	Metoda	132
8.2	Rezultati	135
8.3	Razprava	161
9	HOLISTIČNI PRISTOP IN OSMIŠLJENO ŽIVLJENJE PEDAGOŠKIH DELAVCEV	170
III. LOGOPEDAGOŠKI PRISTOP V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU		177
10	EKSISTENCIALNA PEDAGOGIKA IN LOGOPEDAGOGIKA	180
10.1	Eksistencialna pedagogika	181
10.2	Logopedagogika	183
11	PEDAGOŠKI DELAVEC V LOGOPEDAGOŠKEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU	186
12	LOGOPEDAGOGIKA - HOLISTIČNI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PRISTOP ZA 21. STOLETJE	193
12.1	Dimenzionalna ontologija – antropološko izhodišče logoterapije/eksistencialne analize	195
12.2	Razprava in utemeljitev logopedagogike	203
13	ELEMENTI LOGOPEDAGOGIKE IN SMERNICE HOLISTIČNEGA PRISTOPA	206
1.	SVOBODA IN ODGOVORNOST	206
2.	VOLJA DO SMISLA	208
3.	SMISEL – VZGOJA ZA SMISEL	210
4.	USTVARJALNOST	211
5.	EMPATIJA	213
6.	AVTONOMIJA	215
7.	PERSONALIZACIJA	216
8.	SAMOSTOJNOST	218
9.	OBČUTEK ZA LEPO	220

10. VEST IN INTUICIJA	221
11. VZGOJA ZA VREDNOTE	224
12. IDENTITETA	226
13. SAMOTRASCENDENCA IN SAMODISTANCA	227
14. ODNOSI	228
15. SAMOPODOBA, SAMOZAVEST IN SAMOSPOŠTOVANJE	230
16. DOSTOJANSTVO	233
17. ODNOS DO PRESEŽNEGA IN VERA	234
18. ETIKA	234
19. VZTRAJNOST, ODPORNOST IN DELOVNE NAVADE	235
20. NOODINAMIKA	238
21. LJUBEZEN (AGAPE)	239
22. IDEALI/IDEJE/VIZIJA	241
23. SAMOVZGOJA	242
24. ŽIVLJENJE KOT NALOGA	243
25. DUŠEVNO ZDRAVJE	246
14 ZAKLJUČEK: LOGOPEDAGOGIKA – HOLISTIČNI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PRISTOP ZA 21. STOLETJE	247
IV. LITERATURA	253
V. DODATEK: CHARTER SCHOOLS COLORADO	283
Kazalo tabel	292
Kazalo slik	295

»Vzgajati ne pomeni zgolj razvijati razum, marveč oblikovati celotnega človeka, tudi njegovo srce in njegov značaj. Vzgajati pomeni iz roda v rod prenašati duhovne vrednote, ki dajejo življenju vsebino in smisel. Tega pa ne moremo doseči le z besedami, marveč predvsem tako, da te besede udejanjimo v lastnem življenju, v svoji človeški drži. Vzgoja je skupna naloga staršev, šol, univerz, tiska, radia, televizije in javnega mnenja. To je velika odgovornost.« (Bosmans)

UVOD

Vzgojno-izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji je potreben globinske in temeljite prenove. Temeljita prenova se vedno začne pri temeljih. Če so majavi stebri, se maje celotna stavba in je v veliki nevarnosti, da se slej ko prej zruši. V slovenskem prostoru že dlje časa opazujemo, kako nevarno se maje naša vzgojno-izobraževalna konstrukcija. Razpoke pred zrušitvijo so vidne že od daleč. Ukrepanje ni več stvar dobre volje (politične ali kakšne druge), ampak je v tem trenutku pravzaprav nuja. Vzgoja, izobraževanje in duševno zdravje so trije stebri vsake družbe, kulture in tudi vsakega posameznika. Stebri, na katerih vse stoji ali vse pade. Prav ti stebri pa so v sodobnem času najbolj majavi in načeti. **Temeljni namen raziskave, celotnega projekta in znanstvene monografije, ki je pred bralcem, je ravno v znanstvenem doprinosu k temeljiti oziroma celoviti prenovi vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji.** Da bo prenova res celovita, pa je treba upoštevati celostni oziroma holistični pristop, ki ga že desetletja spodbujata in usmerjata UNESCO ter Evropska komisija.

Zadnji del monografije vsebuje najpomembnejše poglavje, ki predstavlja poglobljeno znanstveno sintezo vseh dobljenih rezultatov raziskave projekta. Poglavje nosi naslov *Logopedagogika – holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje* in **predstavlja strateško usmeritev oziroma smernice za holistični vzgojno-izobraževalni pristop, kar je glavni izziv za nujno prenovu vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji.** Pred očmi smo imeli, da je v slovenskem prostoru treba redefinirati vzgojo in izobraževanje ter njuno poslanstvo in nalogo. **Pričujoče poglavje pravzaprav predstavlja strateški dokument celovite prenove vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji in obenem zajema samo »filozofijo« vzgoje in izobraževanja.** Inovativnost in dodana vrednost je v tem, da v celoti upošteva in implementira smernice UNESCO in Evropske komisije, ki glavni poudarek dajejo holističnemu pristopu. **Če prenova ne bo celovita in ne bo upoštevala holističnega pristopa, kot to spodbujata in svetujeta UNESCO ter Evropska komisija, se bomo ponovno ujeli v past redukcionizma, determinizma in delnih rešitev.** Znanstvena monografija je rezultat poglobljene triletna raziskave, ki je potekala v okviru ARRS (*Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije*) projekta *Holističen vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja* (L5-1844).

Mednarodno razširjeni in splošno znani so UNESCOVI štirje stebri izobraževanja za 21. stoletje: 1. učiti se, da bi vedeli; 2. učiti se delati; 3. učiti se živeti skupaj in 4. učiti se biti (Delors, 1996). UNESCO je osnovnemu konceptu v svoji usmeritvi v prihodnost dodal

še izredno pomemben peti steber *učiti se postati* (ang. learning to become) (UNESCO, 2021a). Iniciativa za prihodnost izobraževanja (Common Worlds Research Collective, 2020) je natančneje opredelila nov steber kot »Učiti se postati s svetom: izobraževanje za prihodnje preživetje«. Gre za rekonfiguracijo izobraževanja glede na prihodnje preživetje planeta spričo številnih eksistencialnih groženj, ki si jih je povzročilo človeštvo (Common Worlds Research Collective, 2020, str. 2).

Cilj vzgoje in celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa je v tem, da otrok postaja, in že je, celovito delujoča, srečna, osmišljena, avtonomna in zadovoljna oseba v skladu s trenutnimi razvojnimi značilnostmi. Cilj nikoli ne sme biti samo izobražba ali podano znanje, ampak tudi celostno razvita in integrirana osebnost. Otroka moramo videti kot telesno, duševno in duhovno bitje. V skladu s tem pa mora tudi vzgojno-izobraževalni proces potekati tako, da celovito zajema, skrbi in razvija vse tri razsežnosti. Šele na ta način bomo lahko dosegli celoviti razvoj oziroma integrirano razvito osebnost.

Na začetku projekta in znanstvene raziskave ter kasneje pri načrtovanju smernic holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema smo se postavili na diametralno nasprotno pozicijo, kot je to v navadi na področju znanstvene metodologije. **Nismo se postavili na začetek v smislu, »kaj manjka«, »kaj ni v redu«, »kaj bi bilo treba popraviti«, »kaj je zgrešeno« ipd. Naše izhodišče je bilo »pogled s konca nazaj«. Naša izhodiščna točka je bila: Kakšno osebo želimo na koncu vzgojno-izobraževalnega procesa? Kam želimo, da otrok »pride« ob zaključku šolanja, kaj je pravzaprav cilj? Odgovora na prvi dve vprašanji pa vsebujeta odgovor na tretje vprašanje: Kakšno družbo in prihodnost si želimo?**

Permisivna paradigma in številne teoretične predpostavke, ki so utemeljene na nepopolnih, redukcionističnih in determinističnih antropologijah, na katerih se je vzpostavil slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, so naredile generacijsko škodo slovenskim otrokom, mladostnikom in celotni družbi. Imamo cele generacije apatičnih in naveličanih otrok ter mladostnikov, ki v svojem življenju ne vidijo in ne doživljajo nobenega smisla. Nimajo veselja do učenja, do novih vsebin, do ustvarjanja, do dela, do lepote, do odnosov, do življenja ipd. Tudi v učenju (neredko »na pamet«) pogosto ne vidijo nobenega smisla. **Če otrokom ne znamo približati pomena in lepote novega znanja, je vse učenje nesmiselno. Kdor mora početi tisto, kar je zanj nesmiselno, ga to vedno vodi v občutja ne-srečnosti. Tudi sreča in zadovoljstvo bi morala v vzgoji in izobraževanju zavzeti pomembno mesto.** Vse raziskave v zadnjih dveh desetletjih kažejo na skokovito povečanje stopnje depresije, anksioznosti, motenj hranjenja, samopoškodovanja, agre-

sivnega vedenja, medvrstniškega nasilja, zasvojenosti (nekemične in kemične) in ostalih duševnih stisk ter bolezni. Poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri osebah, mlajših od 20 let, raste po eksponencialni krivulji. V slovenskem prostoru smo področje duševnega zdravja pri otrocih in mladostnikih povsem zanemarili. Mnogi mladostniki življenje doživljajo kot nesmiselno, bežijo v digitalni ali v kemični svet ome, so apatični, zdolgočaseni, nezainteresirani, notranje prazni in še in še bi lahko naštevali. Zaslonska zasvojenost in zasvojenost z družbenimi omrežji je postala nekaj tako vsakodnevnega in »normalnega«, da tega sploh več ne opazimo. Cele generacije otrok in mladostnikov so zasvojene z zasloni in družbenimi omrežji. Vse to kaže, da je v našem sodobnem načinu življenja in vzgoje/izobraževanja nekaj zelo narobe.

Šola in vrtec sta v Republiki Sloveniji povsem izgubila strokovno avtonomijo in integriteto. Vzgojiteljski in učiteljski poklic je izgubil sijaj in identiteto, ki ga je imel nekoč. Pod pritiski sistemske permisivne paradigme in zaradi pretirane birokratizacije, kjer je prav vse treba določiti na podlagi uredb, zakonov in predpisov, se je pedagoški delavec strokovno in osebno degradiral, odvzela se mu je avtonomija in pedagoško dostojanstvo, ki ga tako visoko cenijo v skandinavskih in drugih razvitih državah. Birokratska inferiornost za kakovostno poučevanje in vzgojo ni samo nekaj izredno škodljivega, ampak uničuje samo identiteto in dostojanstvo učiteljskega in vzgojiteljskega poslanstva. Učiteljski in vzgojiteljski poklic ni samo še en poklic izmed poklicev, ampak je bolj poslanstvo kot poklic. Od tega poklica ne samo da se živi, ampak se za ta poklic tudi živi. Če je ravnatelj ali pedagoški delavec v inferiornem položaju do lokalne oblasti, župana, staršev ali trenutne politike, pomeni, da merilo delovanja in razvoja vsekakor ni stroka ter profesionalnost. Zaradi tega in zaradi zgrešenega vzgojno-izobraževalnega sistema ter njegovih smernic se je tudi povsem izgubilo vzgojno poslanstvo šole in vrtca. Vzgoja je tako postala samo še nekakšen privesek izobraževalnega procesa, kar je velik strokovni zdrs. Poslanstvo šole ni samo edukacijske narave in tudi ne samo vzgojne, ampak tudi preventivne. V slovenskem prostoru smo celoten vzgojno-izobraževalni proces zreducirali na kognitivno/racionalno raven, pa še to ne uspeva najbolje. **V zadnjem obdobju se zelo pogosto govori o pristopu »na učenca/študenta osredinjeno poučevanje«. Naslednji korak glede načina poučevanja, ki ga tudi predlagamo, bo gotovo »na življenje osredinjeno poučevanje«.**

V okviru projekta smo med drugim raziskovali, v kolikšni meri se v slovenskem prostoru uresničujejo evropske smernice celostnega (holističnega) vzgojno-izobraževalnega procesa, in na podlagi podrobne analize ugotavljali, katera področja so zapostavljena glede na celostni vzgojno-izobraževalni pristop. Analizirali smo tudi določene elemente duševnega zdravja, vezane na eksistencialno krizo in krizo smisla, noogene nevroze in kakovost

življenja ter ugotavljali, katera življenjska področja v največji meri ogrožajo kakovost življenja mladih in njihovo duševno zdravje. S poglobljeno analizo smo ugotovili, katera področja so najšibkejša, podhranjena ali celo pozabljena. V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* se sicer nekajkrat pojavi beseda »celostno«, vendar v različnih in razpršenih kontekstih. Vsebina zajema zgolj minimalistično deklarativno raven, ne pa konkretne, praktične in aplikativne ravni – povsem enake so tudi ugotovitve v praksi. Na podlagi rezultatov, do katerih smo prišli preko kvalitativnih in kvantitativnih metod ter drugih mednarodnih raziskav, smo oblikovali inovativni holistični vzgojno-izobraževalni pristop – logopedagogika – na antropološki osnovi logoterapije/eksistencialne analize (*10 tez o človeku*).

V prvem delu monografije je obširno poglavje o problematiki duševnega zdravja med otroki in mladostniki, kjer je posebna pozornost namenjena posledicam zasvojenosti z zasloni in družabnimi omrežji (nekemične zasvojenosti), ki se v največji meri kažejo na področju duševnega zdravja in razvojnih težav otrok in mladostnikov. Ker imajo digitalni mediji in zasloni v otroštvu na možgane praktično identičen vpliv kot trde droge, se za pretirano uporabo zaslonov vedno bolj uporabljajo izrazi »digitalni heroin«, »digitalni kokain« ali »elektronski kokain«. Zasloni jih spreminjajo v pasivne, neme opazovalce svojega življenja, ljudi in sveta okrog sebe. Mladi se spreminjajo v otopele, zdolgočasene in apatične posameznike. Vedno več jih toži, da se počutijo notranje prazni, da so anksiozni, da so depresivni, da jih je vsega strah, da se bojijo odnosov, da se bojijo sovrstniške družbe in da ne vidijo smisla v svojem življenju. Zasloni ubijajo otrokovo strast in kreativnost, uničujejo njegovo vedoželjnost in razposajenost, popačijo občutek za lepo, razkrajajo njegov občutek za to, da je nekaj posebnega in nenadomestljivega. Zasloni so mlade od-tujili ne samo od drugih, ampak tudi od samega sebe. V zadnjem delu prvega poglavja je predstavljena raziskava med slovenskimi mladostniki, kjer smo uporabili standardizirani merilni instrument PIL-test (*The Purpose in Life Test*). Namen raziskave je ugotoviti, v kolikšni meri slovenski mladostniki dojemajo svoje življenje kot osmišljeno in v kolikšni meri že zaidejo v eksistencialno krizo ali bivanjski vakuum. Merilni instrument meri občutje smisla v danih trenutkih in preko psihometričnih kazalcev osebnosti ter lestvice za merjenje stališč prikaže stopnjo bivanjske varnosti v življenju. Notranja praznina, dolgočasje, apatija, melanholija, anksioznost, depresija in druge duševne težave pogosto izhajajo iz neosmišljenega življenja, ki vodi v bivanjski vakuum in eksistencialno frustracijo.

Drugi del monografije je posvečen holističnemu pristopu v vzgoji in izobraževanju. Predstavljeni so sami začetki, geneza holističnega pristopa in temeljni dokumenti UNESCO ter Evropske komisije. V empiričnem delu raziskave smo ugotavljali, s katerimi pomembnimi dokumenti in v kolikšni meri so z njimi seznanjeni pedagoški delavci v Republiki

Sloveniji. Na ta način smo dobili uvid v delo in uporabo drugačnih pristopov ter strokovno širino, ki bi morala biti del učiteljeve vsakdanje prakse. Dobljeni podatki služijo za vpogled v obstoječe stanje in za razmislek o izboljšanju kvalitete šolskih politik.

Znanstvena monografija se zaključí z najpomembnejšim poglavjem, ki je *summa summarum* celotnega projekta, obširne znanstvene raziskave, in predstavlja celovito ter poglobljeno sintezo dobljenih ugotovitev. Sinteza dobljenih rezultatov rezultira v aplikativno vrednost, ki je v inovativni paradigmi holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema – *logopedagogika*.

Inovativnost je v tem, da smo v zaključnem delu raziskave izvedli temeljito sintezo eksistencialne pedagogike, logopedagogike (kot je bila razvita do sedaj) in holističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju, kot ga zastavljata in razumeta UNESCO ter Evropska komisija.

Predstavljena je problematika slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki je različna in večplastna. Razdelili smo jo na tri ravni. V drugem delu tega poglavja je podrobno predstavljeno antropološko izhodišče holističnega pristopa – dimenzionalna ontologija, ki predstavlja znanstveno utemeljitev holističnega pristopa. Zadnji del poglavja pa predstavlja odgovor na omenjeno problematiko in krizo slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki je v vzpostavitvi celostnega oz. holističnega vzgojno-izobraževalnega pristopa. Samo holistični pristop namreč ustrezno zajame vse vidike vzgoje in izobraževanja, področja osebe in človeškega življenja. Pomemben poudarek je na razvoju osebnosti, ker celoten »sistem« mora delovati v smeri, da vsakemu otroku pomaga odkriti bogastvo, ki je v njem. Življenje je smiselno, vredno in lepo in otroku je treba med odraščanjem pomagati ter ga podpirati, da pride sam do tega uvida in spoznanja.

Cilj vzgojno-izobraževalnega sistema mora biti celostno razvita in integrirana osebnost. Pot do tega cilja je samo ena: holistični vzgojno-izobraževalni pristop, ki se udejanja na podlagi temeljnih smernic, ki smo jih med raziskovanjem in komparativno analizo oblikovali in ki obenem predstavljajo tudi temeljne gradnike *logopedagogike*. **Vzgojno-izobraževalni sistem, in prenova le-tega, bi moral v svojem celotnem procesu slediti smernicam in posameznim holističnim ciljem, če želi uresničiti temeljni namen celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je v celovitosti osebe.** V zadnjem delu je predstavljenih teh 25 smernic oziroma gradnikov holistične paradigme vzgojno-izobraževalnega procesa, npr.: avtonomija, personalizacija, samostojnost, identiteta, svoboda in odgovornost, samotranscendenca, ustvarjalnost, empatija, duševno zdravje, dostojanstvo, vzgoja za smisel, empatija.

Kot smo omenili že na začetku, to poglavje razumemo kot strateški dokument celovite prenove in sistemskih rešitev vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji. Obenem pa gre za inovativno in celovito paradigmo holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema, ki smo ga poimenovali *logopedagogika*.

P. S. Kot vodja projekta sem izredno vesel in iskreno hvaležen, da je *Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije* (ARRS) prepoznala problematiko slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema in skupaj z *Mednarodnim inštitutom za psiho-terapijo in uporabno psihologijo* v sodelovanju z *Alma Mater Europaea – ECM* financirala ta triletni projekt, ki je obrodil bogate in pomembne sadove za prihodnost slovenskega šolstva in vzgoje.

izr. prof. dr. Sebastjan Kristovič,

Vodja ARRS projekta

Holističen vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja

IZSEKA IZ RECENZIJ

»Če se je v preteklosti marsikdaj predpostavljalo, da je duševno zdravje nekaj naravno danega, danes na polju vzgoje in izobraževanja to vprašanje postaja vse bolj aktualno. V okolju tako imenovanih plavajočih identitet je psihična stabilnost bolj ogrožena pa tudi bolj vidna, kot je bilo to v preteklosti. Tako avtorji relevantno ugotavljajo, da so trije ključni stebri družbe in posameznika v njej – vzgoja, izobraževanje in duševno zdravje – močno omajani in potrebujejo, ne le pozunanjeno redefiniranje, marveč krepko notranjo presnovo in povsem novo kontekstualizacijo.«

»Največ konkretnih odgovorov in smernic za soočanje z vzgojno-izobraževalnimi izzivi v 21. stoletju pa najdemo v tretjem vsebinskem sklopu, ki predstavlja neke vrste »krono« celotne znanstvene monografije. Gre za sorazmerno strnjeno, a kljub temu poglobljeno sintezo ključnih ugotovitev, ki pa so navedene kot smiselna nadgradnja in konkretizacija smernic, relevantnih za slovenski ter tudi širši evropski prostor. Bogastvo monografije je med drugim v tem, da se avtorji ne ustavijo na ravni navajanja mednarodnih priporočil, marveč zlasti UNESCO-ve smernice, ki že desetletja priporočajo holistični pristop pri vzgoji in izobraževanju, postavijo v prostor konkretnih življenjskih izzivov ter jih – v skladu s temeljnimi raziskovalnimi vprašanji – nadgradijo s spoznanji logopedagogike, ki so predstavljena izrazito interdisciplinarno. Je pa razumljivo, da logopedagogika, ki gleda na življenje skozi očala smisla, vprašanja vzgoje in izobraževanja navezuje na antropološka izhodišča, ki postavljajo v središče tudi skrb za duševno zdravje.«

»Vsekakor gre za znanstveno monografijo, ki jo zlasti slovenski edukativni prostor močno potrebuje in z izsledki, ki jih najdemo v njej lahko bistveno prispeva h kakovostnejšemu razvoju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti doma in tudi v tujini.«

prof. ddr. Stanko Gerjolj

»U Izvješću su utvrdili 'četiri stupa' obrazovanja čija će se važnost vidjeti u budućnosti: learning to be, learning to know, learning to do i learning to live together, tj. učiti biti, učiti kako bismo znati, učiti raditi i učiti živjeti zajedno, U 2021. godini dodano je novo područje: learning to become with the world, odnosno učiti postati sa svijetom, koje je još uže povezano s holističkom paradigmom sagledavanja ljudskog bića kao cjeline, sposobnosti vidjeti dijete ili učenika kao biće s vlastitim karakteristikama i potrebama, te poticanjem razvoja mladih ljudi koji će dati svoj doprinos ovome svijetu. Prednosti holističkog pristupa prepoznala je i Europska komisija, te u publikaciji „Razvoj škola i izvrsno poučavanje za dobar početak u životu“ (Europska komisija, 2017.) navodi da je korištenje holističkog pristupa poboljšava akademska postignuća i povećava uključenost i jednakost djece.«

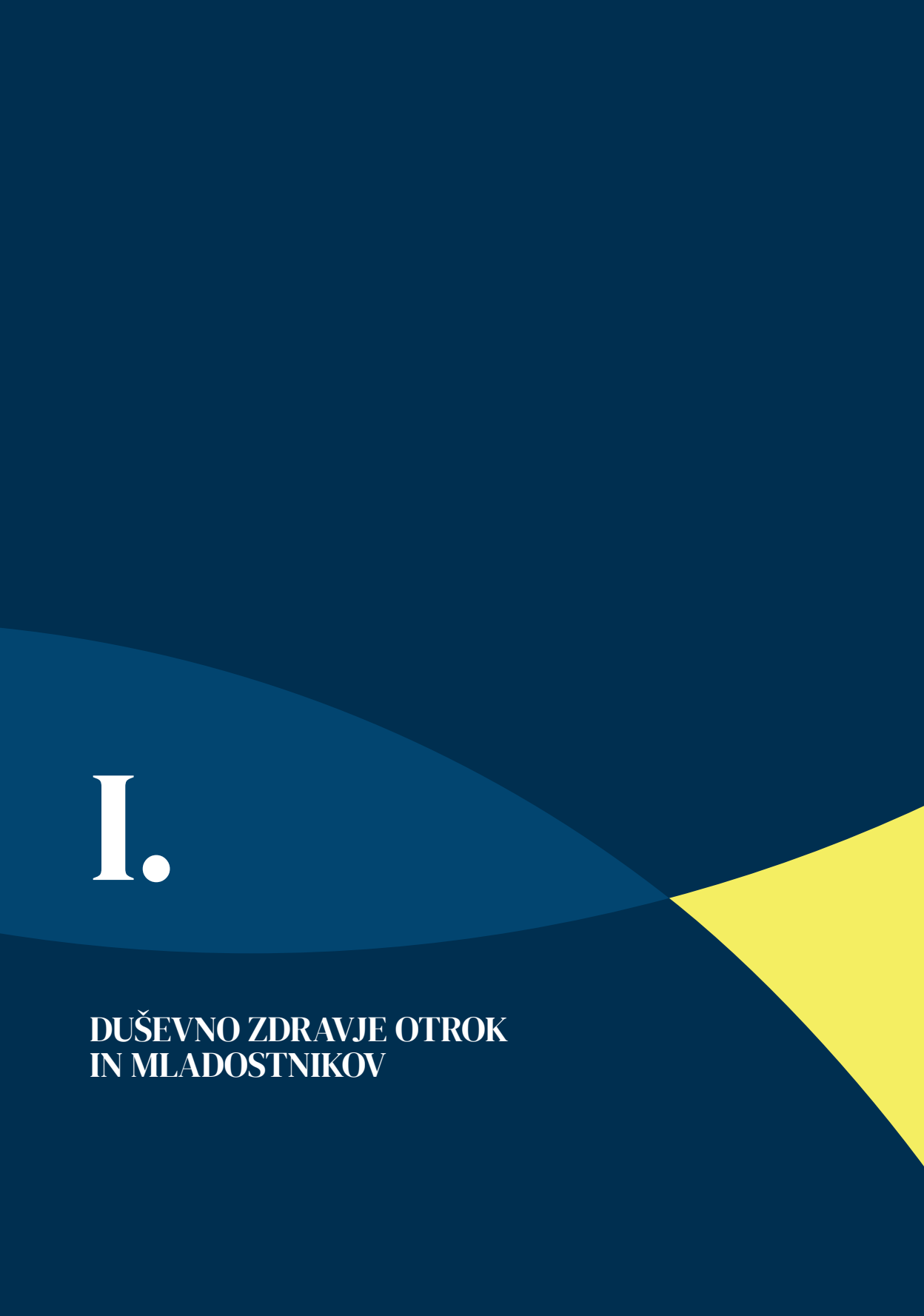
»Riječ je o cjelovitom prikazu holističkog obrazovnog pristupa za 21. stoljeće. Novi pristup temelji se na smjernicama koje su razvijene tijekom istraživanja i komparativne analize, a koje ujedno predstavljaju i temeljne sastavne elemente logopedagogije. Odgojno-obrazovni sustav u svom cjelokupnom procesu treba slijediti smjernice i individualne cjelovite ciljeve želi li ostvariti temeljnu svrhu cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, a to je cjelovitost osobe.«

»Znanstveni doprinos ove monografije očituje se u rješavanju aktualnog istraživačkog problema u području obrazovanja, u sadržaju svih istraživanja te u cjelovitom aspektu cjelokupne monografije. Najvažnija je povezanost dvaju područja i interdisciplinarnost samog istraživanja.

Izvorni znanstveni doprinos očituje se i u činjenici da je istraživačka skupina proučavala područje holističkog pristupa obrazovanju koje UNESCO posljednjih nekoliko desetljeća stavlja u prvi plan. Nadogradili su je logoteorijskim sadržajima (prema logoterapiji Viktora Frankla) i tako inovativno nadopunili logopedagoški pristup koji je u monografiji predstavljen kao pristup za 21. stoljeće. Time su napravili velik korak naprijed u slovenskom, ali i širem međunarodnom odgojno - obrazovnom prostoru.

Znanstvenu monografiju „Logopedagogika - holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje“ toplo preporučam za tisak i želim joj sretan put među čitateljsku publiku. Uvjerena sam da će biti putokaz za kvalitetnu promjenu odgojno-obrazovnog sustava u Sloveniji i šire.«

prof. dr. sc. Vladimira Velički



I.

**DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK
IN MLADOSTNIKOV**

Svetovna zdravstvena organizacija je bila ustanovljena leta 1948. Istega leta je v Londonu potekal prvi mednarodni kongres o duševnem zdravju (Bertolote 2008). Pred ustanovitvijo Svetovne zdravstvene konference lahko prve zametke o skrbi za duševno zdravje najdemo že leta 1843 (Lewis 1974). Nekaj let kasneje, leta 1849 so skrb za duševno zdravje vključili kot prvi cilj javnega zdravja – osnutek zakona, ki je bil posredovan berlinskemu društvu zdravnikov (Bertolote 2008). V sredini 19. stoletja je William Sweetzer bil prvi, ki je opredelil pojem »mentalna higiena«. Soustanovitelj Ameriškega psihiatričnega združenja Isaac Ray je kasneje prvotno razlago mentalne higiene dopolnil kot umetnost ohranjanja uma pred incidenti in vplivi, ki bi zavirali in uničevali njegovo energijo, kakovost in razvoj (Mandell 1995).

Duševno zdravje je kompleksen in večplasten koncept, zato se ga težko enoznačno in natančno meri (Jeriček Klanšček idr. 2016). Neposredno vpliva na to, kako delujemo, čutimo in razmišljamo (U.S. Department of Health & Human Services 2022). Pomaga nam obvladovati stres in sprejemati zdrave odločitve (Augner and Hacker 2012). Kontinuum duševnega zdravja se deli na tri glavne kategorije (Jeriček Klanšček idr. 2018): *duševne motnje* (anksioznost, depresija, zasvojenosti, ...), *težave z duševnim zdravjem* (težave pri soočanju s problemi, težave s samopodobo, motnje spanja) in *pozitivno duševno zdravje* (zdrava samopodoba, dobri medosebni odnosi, uspešno soočanje z različnimi izzivi, pozitiven odnos do življenja, okolja in dela, ...). Leta 2005 so bili na evropski ministrski konferenci Svetovne zdravstvene organizacije v Helsinkih sprejeti ukrepi, ki bi naj prispevali k izboljšanju duševnega zdravja (WHO Regional office for Europe 2005):

1. promocija duševnega zdravja,
2. upoštevanje vpliva politik na duševno zdravje,
3. premagovanje stigme in diskriminacije,
4. intervencije za posamezne ciljne skupine,
5. preprečevanje duševnih motenj in samomora,
6. dostopnost zdravstvenih storitev,
7. učinkovita obravnava duševnih motenj v skupnosti,
8. razvijanje partnerstev in medsektorskega sodelovanja,
9. razvoj kadrov,
10. nabor kazalnikov s področja determinant duševnega zdravja,
11. ustrezno financiranje in
12. evalvacija uresničevanja ciljev.

Duševne motnje predstavljajo najhitreje rastoče kategorije bolezni in so eden največjih javnozdravstvenih izzivov v Evropi, ki prizadene približno 25 odstotkov prebival-

stva (WHO, 2021). Akcijski načrt za duševno zdravje 2022-2023 navaja, da 38,2 odstotka prebivalstva Evrope trpi za duševnimi motnjami (*Akcijski načrt 2022 – 2023 za izvajanje resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-2028 (AN22-23) 2022*).

Slabo duševno zdravje pomeni veliko breme za posameznika, družino in družbo. V Sloveniji slabo duševno zdravje pomeni izgubo 3 - 4 odstotke bruto domačega proizvoda. Največ stroškov je povezanih z izgubo produktivnosti, ki so posledica duševnih motenj. Na ravni Evrope predstavljajo duševne motnje 35 odstotkov stroškov vseh bolezni (NIJZ 2020). Stroški duševnih bolezni predstavljajo večje stroškovno breme kot bolezni srca in ožilja ter raka (OECD 2013a). Letni stroški, povezani z duševnimi boleznimi v Evropi, znašajo 461 milijarde EUR (ReNPdZ18–28, 2018). Poročilo *The Lancet Commission on global mental health and sustainable development* iz leta 2018 navaja, da bodo duševne motnje svetovno gospodarstvo do leta 2030 stale 16 bilijonov dolarjev. Visoki gospodarski stroški so posledica zgodnjega pojava duševnih bolezni (Patel 2018).

Leta 2019 je eden od osmih ljudi na svetu imel duševno motnjo. Najpogostejši motnji sta bili anksioznost in depresija (Institute for Health Metrics and Evaluation 2019). Leta 2020 so se v času pandemije COVID-19, anksiozne motnje povečale za 26 odstotkov, depresivne motnje pa za 28 odstotkov (WHO 2022b). Zaradi pomanjkljive oskrbe, ljudje z duševnimi motnjami umirajo 15 – 20 let mlajši (NIJZ 2020).

Predsednica Svetovnega psihiatričnega združenja Helen Edith Herrman opozarja, da vsako leto več mladih zboli za duševno motnjo (The Carter Center 2018). Poročilo o samomorilnem vedenju (WHO 2021) razkriva, da je samomor četrti najpogostejši vzrok smrti, v starostnem obdobju med 15. in 29. letom, po vsem svetu. Zato je, pri obravnavi duševnih bolezni pri otrocih in mladostnikih, ključno zgodnje odkrivanje težav.

V svetovnem merilu, 13 odstotkov otrok in mladostnikov med 10. in 19. letom starosti, zboli za duševno motnjo. Najpogosteje se razvijejo depresija, anksioznost in vedenjske motnje (WHO 2021). V obdobju adolescence, je še posebej pomembno zdravo okolje v družini (urejeni primarni odnosi), šoli ter v širši skupnosti. Urejeni primarni odnosi in odnosi z vrstniki, predstavljajo enega od najpomembnejših varovalnih dejavnikov. Nekateri mladostniki so zaradi družinskih razmer (finančnih, odnosnih, zdravstvenih), diskriminacije, izključenosti iz družbe ali pomanjkanja dostopa do kakovostne psihološke podpore, izpostavljeni večjemu tveganju za duševne motnje (WHO 2021).

Mnogo raziskav je v zadnjem obdobju usmerjenih v iskanje ključnih dejavnikov tveganja duševnega zdravja in v iskanje področij, ki krepijo pozitivno duševno zdravje

(Dray 2017). K temu je pomembno pripomogla resolucija Mental health action plan 2013–2020 (WHO Regional office for Europe 2015), ki je dala večjo pozornost duševnemu in socialnemu zdravju s poudarkom na pozitivnem vidiku zdravja (Jeriček Klanšček idr. 2018). Ugotovljeno je (Wille, Bettge, in Ravens-Sieberer 2008), da se težave z duševnim zdravjem redkeje pojavijo pri otrocih in mladostnikih kjer je prisotnih več varovalnih dejavnikov. Pri otrocih in mladostnikih, ki nimajo zagotovljenih varovalnih dejavnikov in je prisoten vsaj en dejavnik tveganja se verjetnost težav na področju duševnega zdravja poveča za 26 odstotkov (Wille 2008, 142). Ker se dejavniki tveganja zaradi sovplivanja pojavljajo hkrati, se lahko tveganje pri prisotnosti vsaj šestih dejavnikov tveganja, na področju duševnega zdravja poveča za 67 odstotkov (Wille 2008, 139). Dejavniki tveganja in varovalni dejavniki na področju duševnega zdravja se delijo v štiri večje skupine (WHO 2012; Jeriček Klanšček idr. 2018, 22):

1. individualni dejavniki,
2. dejavniki povezani z družino,
3. dejavniki povezani s šolo,
4. družbeni in okoljski dejavniki, povezani s skupnostjo in kulturnimi dejavniki.

Tabela 1: Individualni dejavniki

Dejavniki tveganja	Varovalni dejavniki
• Prenatalna poškodba možganov. • Prezgodnje rojstvo. • Poškodbe ob rojstvu. • Nizka porodna teža, zapleti ob rojstvu. • Kronična bolezen. • Slabo zdravje v otroštvu. • Negotova navezanost v otroštvu. • Določene oblike temperamenta (npr. neprilagodljivost). • Fizične in/ali intelektualne manjzmožnosti. • Slabe socialne spretnosti. • Nizka samopodoba. • Impulzivnost. • Čustvena nezorelost. • Slabše veščine komuniciranja. • Osamljenost, žalovanje.	• Določene značilnosti temperamenta (npr. prilagodljivost). • Uravnotežena prehrana. • Nadpovprečne intelektualne sposobnosti. • Dobro razvite veščine reševanja problemov. • Notranja kontrola. • Dobro razvite socialne veščine. • Dobri načini spoprijemanja s problemi. • Optimistična naravnost. • Moralna prepričanja. • Vrednote. • Skrb zase. • Dobro fizično zdravje, dobra telesna pripravljenost. • Dobra samopodoba. • Dobre komunikacijske sposobnosti.

Tabela 2: Dejavniki povezani z družino

Dejavniki tveganja	Varovalni dejavniki
• Odsotnost enega ali obeh staršev. • Socialno neprilagojeni starši. • Nerazumevanje med staršema, ločitev. • Dolgotrajna brezposelnost v družini. • Izpostavljenost kriminalu, nasilju, zlorabi. • Zloraba substanc s strani staršev. • Duševna motnja pri starših. • Slab nadzor in slabo spremljanje s strani staršev. • Socialna izolacija družine. • Pomanjkanje topline in naklonjenosti, zapostavljenost. • Smrt družinskega člana. • Nizki dohodki, revščina družine.	• Povezanost družine. • Dobra komunikacija družinskih članov. • Podporni, skrbni starši. • Družinska harmonija. • Varno družinsko okolje. • Majhna družina. • Visoka raven odgovornosti v družini. • Trdne družinske norme in morala. • Ekonomska varnost.

Tabela 3: Dejavniki povezani s šolo

Dejavniki tveganja	Varovalni dejavniki
• Slab odnos do šole. • Sodelovanje pri trpinčenju. • Biti žrtev trpinčenja. • Zavračanje s strani vrstnikov. • Nezadostno obvladovanje neugodnih vedenjskih vzorcev. • Pripadnost težavnim vrstniškim skupinam. • Šolski neuspeh, težave v šoli. • Pogosto menjavanje šole.	• Dobri dosežki v šoli. • Občutek pripadnosti šoli. • Pozitivno ozračje v šoli. • Prosocialne vrstniške skupine. • Visoka pričakovanja in ambicije. • Ustrezna odgovornost do drugih in podpora drugim. • Priložnosti za uspeh in prepoznavanje uspeha.

Tabela 4: Družbeni in okoljski dejavniki povezani s skupnostjo, kulturni dejavniki

Dejavniki tveganja	Varovalni dejavniki
• Slabši socialno-ekonomski položaj. • Socialna/kulturna diskriminacija. • Nasilje in kriminal v soseski. • Prenaseljenost. • Pomanjkanje možnosti za rekreacijo. • Pomanjkanje podpornih služb. • Omejen dostop do osnovnih dobrin in storitev. • Socialna nepravilnost in diskriminacija. • Socialna neenakost, neenakost spola. • Vojne, katastrofe.	• Občutek povezanosti in pripadnosti v skupnosti. • Dobro socialno omrežje v skupnosti. • Močna kulturna identiteta. • Dostop do podpornih storitev. • Skupnostne norme proti nasilju. • Skrbnost v soseski. • Dostop do osnovnih dobrin in storitev. • Socialna pravičnost in toleranca. • Socialna enakost, enakost spolov. • Fizična varnost.

Vir: Tabela 1-4 prirejeno po Jeriček Klanšček idr. 2018.

V okviru raziskave *European Screening for and Promotion of Health-Related Quality of Life in Children and Adolescents—A European Public Health Perspective (KIDSCREEN -10) Study* je ugotovljeno, da imajo otroci in mladostniki s težavami z duševnim zdravjem izrazito slabšo kakovost življenja v primerjavi s sovrstniki pri katerih duševne težave niso zaznane (Müller in Haenni Hoti 2020). Depresija in anksioznost sta najbolj pogosti duševni motnji v adolescenci, ki izrazito negativno vplivata na kakovost odraščanja in razvoj posameznika. Poslabšanje duševnega zdravja, porast depresije in anksioznih motenj v zadnjem desetletju raziskovalci pripisujejo času, ki ga otroci in mladostniki preživijo pred zasloni (Augner in Hacker 2012; Shakya in Christakis 2017). V obdobju med leti 2008 in 2015 se je v Sloveniji število obravnav otrok in mladostnikov zaradi duševnih in vedenjskih motenj povečalo za 71 odstotkov. Vsako leto je hospitaliziranih več kot 500 otrok in mladostnikov zaradi težav z duševnim zdravjem. Raziskave ugotavljajo, da se je v zadnjih 25 letih porast duševnih bolezni do 18 leta starosti, zvišala za 64 odstotkov (Jeriček Klanšček idr. 2018). Svetovna presečna študija HBSC ugotavlja, da povprečno 15,9 odstotkov petnajstletnikov ni zadovoljnih s svojim življenjem ter da se psihosomatske težave povprečno pojavijo pri 42 odstotkov petnajstletnikov (Jeriček Klanšček idr. 2018). Strokovnjaki, nacionalni inštituti in svetovna zdravstvena organizacija ugotavljajo, da se zaradi neakovostnega preživljanja prostega časa in družbenih sprememb pri otrocih in mladostnikih razvijajo nove motnje in zasvojenosti (npr. zasvojenost z internetom, težave pri izražanju čustev, težave s pozornostjo, težave pri razvijanju sočutja, ...), ki neposredno vplivajo na upad varovalnih dejavnikov in povečanje duševnih težav (Jeriček Klanšček idr. 2018).

V sodobnem času vedno več mladostnikov doživlja notranjo oziroma osebno stisko v obliki eksistencialne krize in krize smisla, ki se kaže kot depresija, agresija in zasvojenost. Eksistencialna kriza in kriza smisla se pri mladostnikih razvije zaradi upada varovalnih dejavnikov in vzročnega povečanja dejavnikov tveganja, ki se najpogosteje kažejo kot depresija in anksiozne motnje, tesnobe, zloraba prepovedanih substanc, zasvojenost (nekemična in kemična), samopoškodbe in samomorilnost.

Eden izmed ključnih varovalnih dejavnikov duševnega zdravja sta samopodoba in samozavest. Samopodoba in samozavest predstavljata predpogoj za kakovostno in osmišljeno življenje ter celostni razvoj otroka ter mladostnika (Kristovič 2021). Raziskava *Self-Esteem Development From Young Adulthood to Old Age* je ugotovila pozitivno korelacijo med duševnim zdravjem in pozitivno samopodobo (Orth, Trzesniewski, and Robins 2010). Samopodoba se izoblikuje v zadnji razvojni fazi in predstavlja odnos do sebe (Kristovič 2021). Samozavest pa predstavlja zaupanje v svoje zmožnosti, delovanje in razmišljanje. Pomeni, da posameznik z zdravo razvito samozavestjo doživlja, da kljub

strahu, spremembam ali negotovosti, svoje življenje obvladuje in se lahko zanese na svoje sposobnosti (Kristovič 2021).

V skladu s prednostnimi nalogami na področju duševnega zdravja je Evropska unija so-financirala številne pobude, ki so bile osredotočene na duševno zdravje otrok in mladostnikov. Večina teh projektov je bila izvedena v šolah. Eden izmed pomembnejših projektov je CAMHEE (Otroško in mladostniško duševno zdravje v razširjeni Evropski uniji), katerega namen je zagotoviti pregled izzivov, obstoječe prakse in smernic za razvoj učinkovite politike na področju promocije duševnega zdravja in preprečevanja duševnih bolezni po vsej Evropi. Na podlagi zbranih informacij je CAMHEE svetoval Evropski uniji in državam članicam o spodbujanju duševnega zdravja in preprečevanju duševnih motenj med otroki in mladostniki, s posebnim poudarkom na uvajanju bolj učinkovitih intervencij (Puras, Kolaitis, in Tsiantis 2010). Skupni ukrepi med Evropsko unijo in državami članicami na področju duševnega zdravja so se začeli leta 2005 z objavo Zelene knjige – Pot k strategiji na področju duševnega zdravja za Evropsko unijo (Stansfield 2006). Glavni ukrepi sodelujočih držav so (Jané-Llopis 2007):

1. spodbujanje duševnega zdravja na delovnem mestu in v šolah,
2. spodbujanje ukrepov proti depresiji in samomoru,
3. razvoj duševnega zdravstvenega varstva v skupnosti,
4. spodbujanje vključevanja duševnega zdravja v vse politike.

Raziskava *Joint Action on Mental Health and Well-being (MH-WB)*, katero je financirala Evropska unija, je izvedla prvi večji pregled stanja na področju duševnega zdravja. Preverili so podatke zadnjih petnajst let pri enajstih evropskih državah na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov (Hrvaška, Anglija, Estonija, Finska, Islandija, Italija, Malta, Norveška, Slovaška, Španija in Švedska) (Fine idr. 2015). Na Hrvaškem, po podatkih iz leta 2011, duševno zdravje in vedenjske motnje predstavljajo 4,8 odstotkov vseh hospitalizacij v starostni skupini od 10 do 19 let. Najbolj presenetljivi podatki so vezani na zasvojenost: povprečna starost za prvo uživanje heroina je 16 let. V Estoniji je približno 13 odstotkov otrok starih od 13 do 15 let poročalo o samomorilskih mislih. Leta 2013 je stopnja samomorilnosti v Estoniji pri starostni skupini od 15 do 19 let znašala 8 odstotkov, depresija 11 odstotkov in aksioznost 32 odstotkov. V Islandiji so se v zadnjih letih simptomi tesnobe in depresije pri mladostnikih povečali. Na Finskem so intervjuvali starše osemletnikov o duševnem zdravju otrok. Starši so ocenili, da je splošna anksioznost prisotna pri 5,2 odstotkov in depresija pri 6,2 odstotka otrok. V Italiji so leta 2007 izvedli študijo PRISMA katera je pokazala, da je 8 odstotkov otrok starih od 10 do 14 let izpolnjevalo kriterije vsaj za eno duševno motnjo. Do podobnih podatkov so prišli v Angliji kjer so zelo podrobno raziskovali razširjenost

različnih duševnih motenj v starostni skupini od 5 do 16 let. Ugotovili so, da ima: 9,6 odstotkov eno izmed duševnih motenj, 5,9 odstotkov motnjo vedenja, 3,5 odstotkov čustveno motnjo (tesnoba in depresija) in 1,5 odstotkov hiperkinetično motnjo. Malta ima zelo pomanjkljive epidemiološke podatke o duševnem zdravju otrok in mladostnikov, ker podatki niso starostno ločeni. Na Norveškem najpogosteje do psihiatričnega zdravljenja po 12. letu starosti prihaja zaradi anksioznosti in depresije. Na Slovaškem so pri otrocih in mladostnikih najpogostejše vedenjske in čustvene motnje. V raziskavi so ugotovili, da v Evropski uniji med državami članicami ni enotne politike na področju duševnega zdravja. Nekatere države imajo posebno zakonodajo na področju duševnega zdravja, vendar to vprašanje obravnavajo na splošno. V drugih državah to vprašanje obravnava ustrezna zdravstvena zakonodaja (npr. Estonija, Švedska) (Fine idr. 2015).

Unicef v sodelovanju z raziskovalnim centrom *Innocenti* (UNICEF Innocenti 2020), že dvajset let izvaja raziskavo glede blaginje otrok, med najbogatejšimi državami sveta, vezano na otrokovo duševno in telesno zdravje ter akademske in socialne veščine. V raziskavo iz leta 2020 je bilo vključenih 41 držav. V skupni razvrstitvi se Nizozemska, Danska in Norveška uvrščajo med najboljše ocenjene države. Slovenija se je uvrstila na 9. mesto, pred Hrvaško (11.), Madžarsko (15.), Avstrijo (16.) in Italijo (19.). Raziskava je ugotovila, da imajo vse države težave na področju duševnega zdravja otrok. Ugotavljajo, da, tudi tiste bolj razvite države, ne dosegajo ciljev, ki so določeni v Agendi za trajnostni razvoj do leta 2030. Agenda izpostavlja cilje, ki so usmerjeni v naslednja področja: ljudje, Zemlja, blaginja, mir in partnerstvo. Poročilo *Innocenti Report Card 16* izpostavlja tri najpomembnejša področja, ki vplivajo na srečno in zadovoljno otroštvo:

1. dobro duševno zdravje,
2. dobro fizično zdravje in
3. veščine za življenje.

Slovenija spada v skupino 12 držav, kjer je **manj** kot 75 odstotkov otrok zadovoljnih s svojim življenjem. Glede na število samomorov med mladimi (kar je glavni vzrok smrti med 15. in 19. letom starosti v bogatih državah) smo uvrščeni na 18. mesto. Največ samomorov med mladimi je v Litvi, Novi Zelandiji in Estoniji. Slovenija je glede na vse parametre na področju duševnega zdravja uvrščena šele **na 23. mesto**. Po podatkih *Innocenti Report Card-a* ima Turčija najnižjo stopnjo zadovoljstva z življenjem (53 odstotkov), sledita ji Japonska in Velika Britanija. Najvišja stopnja zadovoljstva je izmerjena na Nizozemskem, Mehiki in Romuniji. Ugotovljeno je, da manj podpornega okolja vpliva na slabše duševno zdravje (UNICEF Innocenti 2020).

Vsako leto narašča delež otrok s prekomerno telesno težo med 5. in 19. letom starosti. Na področju fizičnega zdravja otrok je Slovenija zasedla 11. mesto. V Sloveniji imamo skoraj eno tretjino otrok s prekomerno telesno težo. Predvideva se, da bo število otrok s prekomerno telesno težo do leta 2030 narastlo za 100 milijonov (skupaj 250 milijonov) (UNICEF Innocenti 2020).

V kategoriji veščine za življenje so merili akademske in socialne veščine pri mladostnikih starih 15 let. Indikator je bil bralna in matematična pismenost ter sposobnost sklepanja prijateljstva. Slovenija se je v tej kategoriji uvrstila na 2. mesto. V povprečju 40 odstotkov otrok in mladostnikov v državah EU in OECD nima osnovnega matematičnega in bralnega znanja (UNICEF Innocenti 2020). Po podatkih *Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj* in *Evropske unije* je *Innocenti Repord Card* izpostavil pet pglavitnih področij, ki negativno vplivajo na srečno in zadovoljno otroštvo (UNICEF Innocenti 2020):

1. neakovostni odnosi (primarni in odnosi iz okolja),
2. pomanjkanje finančnih sredstev,
3. vrzeli/pomanjkljivosti v storitvah,
4. vrzeli/pomanjkljivosti v družinski politiki in
5. širši kontekst.

Potrjeno je, da pozitivne izkušnje iz otroštva, vplivajo na duševno zdravje in zadovoljstvo z življenjem v odrasli dobi. Zadovoljstvo z življenjem, je v 24 odstotkih povezano s srečnimi izkušnjami iz otroštva (Trotta, Murray, in Fisher 2015).

1 PROBLEMATIKA DUŠEVNEGA ZDRAVJA V REPUBLIKI SLOVENIJI

Duševno zdravje pomeni, da ima posameznik pozitiven odnos do sebe in drugih, da ima pozitivno samopodobo in samozavest, ter da se je sposoben soočiti z vsakodnevnimi težavami (Jeriček Klanšček idr. 2018). Novejše opredelitve duševnega zdravja postavljajo v ospredje koncept kontinuuma od pozitivnega do negativnega duševnega zdravja (Jeriček Klanšček idr. 2018). Koncept kontinuuma duševnega zdravja je sestavljen iz pozitivnih (urejeni odnosi, samopodoba in samozavest, sposobnost reševanja težav, ...) in negativnih (duševne motnje, simptomi in težave) področij duševnega zdravja. Nekateri strokovnjaki opozarjajo, da ima tovrstni koncept pomanjkljivosti in slabosti. Kontinuum pri osebi z duševno motnjo izključuje možnost pozitivnega duševnega zdravja. Strokovnjaki predlagajo uvedbo dveh ločenih, a hkrati povezanih kontinuumov. Prvi bi opredeljeval stopnjo duševnega zdravja, drugi pa stopnjo duševnih motenj (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Številne raziskave kažejo, da z leti narašča število otrok in mladostnikov s težavami z duševnim zdravjem (Jeriček Klanšček idr. 2018, 51). Stroka ugotavlja, da so lahko težave z duševnim zdravjem pri otrocih in mladostnikih iz različnih razlogov spregledane ali podcenjene. Pediatri ocenjujejo, da ima petina otrok in mladostnikov čustvene in vedenjske težave. Najpogostejše duševne motnje pri mladostnikih so depresija, anksiozne motnje, motnje pozornosti in hiperaktivne motnje ter motnje zaradi uživanja drog (Jeriček Klanšček idr. 2018, 51). V zadnjih letih je veliko več ozaveščanja o depresiji med mladimi. Do razvoja depresije prihaja zaradi genetskih in okoljskih dejavnikov (Beames, Kikas, in Werner-Seidler 2021). Veliko strokovnjakov še pred dobrim desetletjem ni verjelo, da se lahko depresija pojavi že pri otrocih. Že prve študije so dokazovale povezavo med depresijo, socialnim delovanjem, nizkim učnim uspehom, anksioznostjo, zloraba prepovedanih substanc in samomorilnim vedenjem (Bardone idr. 1996).

V nadaljevanju bomo predstavili najnovejše razpoložljive podatke o duševnem zdravju in motnjah pri otrocih in mladostnikih. Glavne podatke smo pridobili iz nacionalnih in tujih raziskav ter zbirk v katere so bili vključeni slovenski otroci in mladostniki:

- Zbirke podatkov NIJZ (Nacionalni inštitut za javno zdravje n.d.);
- Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju (HBSC) (HBSC International Coordinating Centre n.d.);
- Evidenca osnovnega zdravstvenega varstva in evidenca o boleznih in stanjih, ugotovljenih v specialistični ambulantni dejavnosti (ZubStat) (NIJZ 2021);

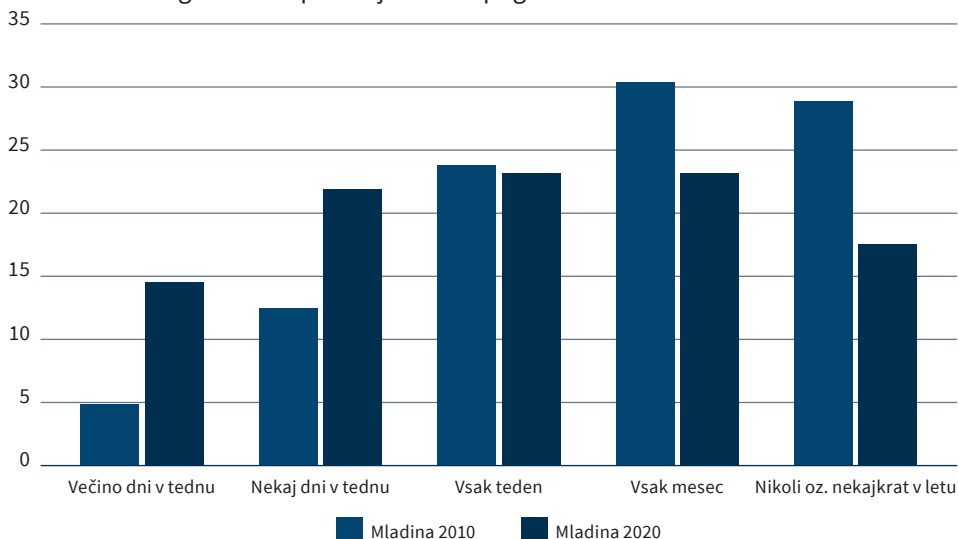
- Reševanje in opolnomočenje mladih življenj v Evropi (SEYLE) (Wasserman idr. 2010);
- Mladina 2013 (Flere idr. 2014) in Mladina 2020 (Lavrič in Deželan 2021);
- Raziskava o življenjskih pogojih (EUROSTAT 2008);
- Zdravje otrok in mladostnikov v Evropi (WHO Regional office for Europe 2021).

Pozitivno duševno zdravje je temelj in izhodišče za zdrav razvoj otrok in mladostnikov. Nacionalni inštitut za javno zdravje opozarja, da imamo v Sloveniji malo podatkov o pozitivnem duševnem zdravju otrok in mladostnikov. Podatke s katerimi razpolagajo pridobijo v okviru presečnih študij (HBSC, Mladina, SILRS, EHIS). V Sloveniji podatkov o pozitivnem duševnem zdravju za starostno skupino pod 11 let, sploh nimamo (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Stopnja pozitivnega duševnega zdravja se meri z zadovoljstvom z življenjem. Izsledki raziskav NIJZ kažejo, da zadovoljstvo z življenjem s starostjo otrok in mladostnikov upada, ter da so fantje bolj zadovoljni z življenjem kot dekleta. Zdravje, kot stanje popolne telesne, duševne in socialne blaginje v povezavi z dobrim počutjem, predstavlja eno od ključnih, enajstih, področij Evropske strategije za mlade 2019-2027 (Csuday, 2019; Lavrič idr. 2021). V raziskavi *Mladina 2020* so ugotovili, da so mladi leta 2020 živeli bolj zdravo kot leta 2010 vezano na hrano, prepovedane substance in gibanje, vendar so s svojim zdravjem (fizično, psihično, čustveno) manj zadovoljni, kot leta 2010. Zadovoljstvo s svojim zdravjem se je leta 2010 iz 80 odstotkov znižalo na 70 odstotkov (Lavrič in Deželan 2021, 197). V Sloveniji se je delež mladih, ki stres doživljajo večino dni v tednu, v desetih letih povečal za 110 odstotkov. Število mladih, ki se počutijo osamljene, pa se je v desetih letih povečalo za 76 odstotkov (Lavrič in Deželan 2021, 203). Raziskovalci potrjujejo, da je zadovoljstvo z zdravjem, močno povezano s splošnim zadovoljstvom z življenjem ($r = 0,38$; $p < 0,01$) (Lavrič in Deželan 2021, 197).

Slika 1: Primerjava podatkov stresa pri mladih, 2010 in 2020

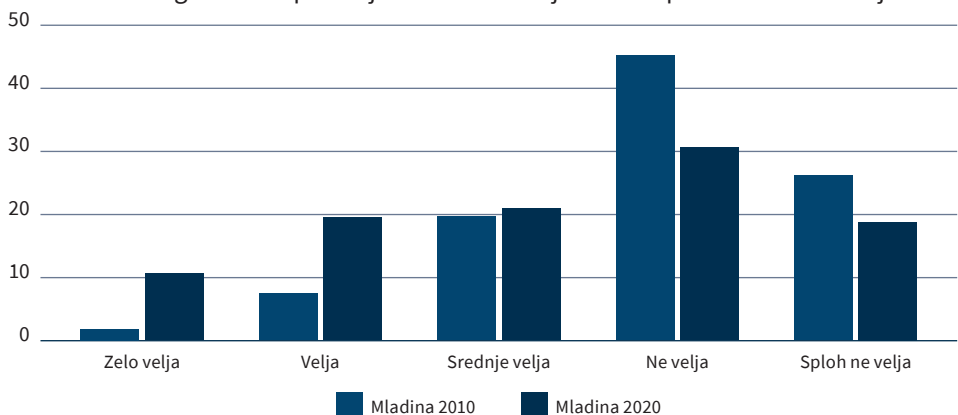
Prikazani so odgovori na vprašanje: “Kako pogosto čutiš stres?”



Vir: prirejeno po Lavrič in Deželan 2021.

Slika 2: Primerjava podatkov osamljenosti pri mladih, 2010 in 2020

Prikazani so odgovori na vprašanje: “Koliko osamljenost kot problem mladih velja zate?”



Vir: prirejeno po Lavrič in Deželan 2021.

Nacionalni inštitut za javno zdravje je v publikaciji *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji* izpostavil naslednje ključne ugotovitve pozitivnega duševnega zdravja otrok in mladostnikov (Jeriček Klanšček idr. 2018, 36):

- Večina otrok in mladostnikov je duševno zdravih, torej nimajo znakov in simptomov duševnih motenj, kar pa ne pomeni, da imajo visoko stopnjo pozitivnega duševnega zdravja.

- Večina slovenskih mladostnikov je zadovoljnih s svojim življenjem, po podatkih iz raziskave HBSC, so bolj zadovoljni z življenjem kakor njihovi vrstniki iz drugih držav.
- Po raziskavi Mladina 2013, 59 odstotkov mladostnikov med 16. in 19. letom ocenjuje svoje duševno zdravje kot zelo dobro ali odlično.
- V raziskavi EHIS, 79 odstotkov mladostnikov med 15. 19. letom poroča o visoki ravni vitalne energije, kar pomeni, da se pogosto čutijo polni življenja, polni energije in redko zdelani, utrujeni ali izžeti.
- Na podlagi podatkov iz raziskave HBSC ugotavljamo, da ima 60 odstotkov mladostnikov povprečno ali visoko, z zdravjem povezano kvaliteto življenja, ki podobno kot zadovoljstvo z življenjem, upada s starostjo in nižjim socialno-ekonomskim statusom.
- Zaskrbljujoč je vpliv neenakosti – o višjem zadovoljstvu z življenjem poročajo mladostniki, ki zaznavajo, da gre njihovi družini finančno dobro in imajo dobro podporo staršev, vrstnikov in učiteljev.
- O pozitivnem duševnem zdravju slovenskih otrok in mladostnikov ni na voljo dovolj podatkov; za mlajše od 11 let ni na voljo nobenih podatkov. Potrebne so raziskave o pozitivnem duševnem zdravju slovenskih otrok in mladostnikov, ki bodo izvedene skladno z mednarodno primerljivo metodologijo za merjenje pozitivnega duševnega zdravja.

Raziskave ugotavljajo, da odsotnost duševnih težav ni zagotovilo prisotnosti duševnega zdravja, kar je razvidno v številu zunajbolnišničnih in bolnišničnih obravnav v zadnjem obdobju. V spodnji tabeli so prikazani najnovejši podatki NIJZ glede obravnave otrok in mladostnikov od leta 2008 do leta 2015. Podatki so bili predstavljeni v publikaciji leta 2018 pred sprejetjem Resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (ReNPDZ18-28 2018). Podatki s katerimi razpolaga NIJZ kažejo, da število otrok in mladostnikov, ki potrebuje strokovno pomoč, z leti raste. Kljub podatku, ki nakazuje, da so slovenski otroci zadovoljni s svojim življenjem, beležimo visok porast duševnih in vedenjskih motenj.

Tabela 5: Obravnave otrok in mladostnikov v zdravstvenem sistemu in poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji

Primarna zdravstvena raven	• V obdobju od leta 2008 do leta 2015 se je število zunajbolnišničnih obravnav otrok in mladostnikov zaradi duševnih in vedenjskih motenj povečalo za 25,7 %. • Stopnja obravnav na 1000 otrok je bila najvišja v starostni skupini od 15 do 19 let. V starostni skupini od 6 do 14 let je bila višja pri fantih, v skupini od 15 do 19 let pa med dekleti. • Najvišja stopnja obravnav je bila zabeležena v primorsko-notranjski regiji, najnižja pa v goriški in savinjski regiji. • Otroci, stari do 5 let, so bili najpogosteje obravnavani zaradi specifične razvojne motnje pri govorjenju in jezikovnem izražanju ter zaradi vedenjskih in čustvenih motenj, ki se običajno začnejo v otroštvu in adolescenci. Zaradi vseh naštetih motenj so bili pogosteje obravnavani fantje. • Otroci, stari od 6 do 14 let, so bili najpogosteje obravnavani zaradi vedenjskih in čustvenih motenj, ki se običajno začnejo v otroštvu in adolescenci, specifičnih razvojnih motenj pri govorjenju in jezikovnem izražanju, hiperkinetične motnje, specifičnih motenj pri šolskih veščinah in tikov. • Mladostniki, stari od 15 do 19 let, pa so bili najpogosteje obravnavani zaradi reakcije na hud stres in zaradi prilagoditvenih motenj, drugih anksioznih motenj ter depresivnih epizod.
Sekundarna zdravstvena raven	• V obdobju od leta 2008 do leta 2015 se je število obravnav otrok in mladostnikov zaradi duševnih in vedenjskih motenj povečalo za 71 %. • Stopnja obravnav na 1000 otrok je bila najvišja v starostni skupini od 15 do 19 let, najnižja pa pri otrocih, mlajših od 5 let. Glede na spol je bila v starostni skupini od 6 do 14 let višja pri fantih, v skupini od 15 do 19 let pa pri dekletih. • Stopnja obravnav je bila najvišja v osrednjeslovenski, jugovzhodni in podravske regiji, najnižja pa v koroški, posavski in pomurski regiji. • Otroci do 5. leta so bili najpogosteje obravnavani zaradi specifične razvojne motnje pri govorjenju in jezikovnem izražanju, sledile so pervazivne razvojne motnje, druge vedenjske in čustvene motnje, ki se začnejo navadno v otroštvu in adolescenci, ter hiperkinetične motnje. Zaradi vseh naštetih motenj so bili pogosteje obravnavani fantje. • Otroci, stari od 6 do 14 let, so bili na sekundarni ravni najpogosteje obravnavani zaradi hiperkinetične motnje, sledile so pervazivne motnje ter druge vedenjske in čustvene motnje, ki se začnejo navadno v otroštvu in adolescenci. Naštete motnje so bile pri fantih pogostejše kot pri dekletih, pri čemer je bila razlika med fanti in dekleti največja pri hiperkinetičnih in pervazivnih razvojnih motnjah, ki so bile pogostejše pri fantih. Pri motnjah hranjenja pa so bila dekleta obravnavana bistveno pogostejše kot fantje. • Mladostniki, stari od 15 do 19 let, so bili najpogosteje obravnavani na sekundarni ravni zaradi motenj prehranjevanja, drugih anksioznih motenj in mešane motnje vedenja in čustvovanja. Te diagnoze so bile pogostejše pri dekletih, pri čemer je bila najvišja razlika med spoloma pri motnjah hranjenja. Ravno obratna slika se je pokazala pri hiperkinetičnih motnjah, ki so bile bistveno pogostejše pri mladostnikih.

Bolnišnične obravnave	• Število bolnišničnih obravnav otrok in mladostnikov do 19. leta starosti zaradi duševnih in vedenjskih motenj se je med letoma 2008 in 2015 znižalo, predvsem zaradi zmanjšanja bolnišničnih obravnav otrok, starih do 5 let. • Pri otrocih, starih od 6 do 14 let, so fantje najpogosteje obravnavani v bolnišnici zaradi hiperkinetičnih motenj, dekleta pa zaradi motenj hranjenja. • Pri mladostnikih od 15. do 19. leta starosti so bile razlike med spoloma najbolj izražene pri bolnišničnih obravnavah zaradi motenj hranjenja, mešanih motenj vedenja in čustvovanja ter reakcij na hud stres in prilagoditvenih motenj. Pri vseh naštetih motnjah so prevladovala bolnišnične obravnave deklet. • Število bolnišničnih obravnav otrok in mladostnikov (od 6 do 19 let) je v opazovanem obdobju poraslo, predvsem zaradi pogostejših obravnav fantov v starostni skupini od 6 do 14 let ter deklet v starostni skupini od 15 do 19 let. • Otroci in mladostniki iz vzhodnega dela Slovenije so bili bolnišnično obravnavani pogosteje kot otroci in mladostniki iz zahodnega dela, razlika v številu obravnav med obema regijama pa se je v opazovanem obdobju zmanjšala. • Od vseh otrok in mladostnikov, hospitaliziranih zaradi duševnih in vedenjskih motenj, sta bili kar dve tretjini obravnavani v ustanovah, kjer ne izvajajo zdravstvene dejavnosti psihiatrije ali otroške in mladostniške psihiatrije v bolnišnični dejavnosti.
Poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj	• Poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri osebah, mlajših od 20 let, se je v obdobju od leta 2008 do leta 2015 povečala za 48 %. Najbolj se je povečala med mladostniki med 15. in 19. letom starosti, saj je bila leta 2015 za 73 % večja kot leta 2008. • Povečanje porabe zdravil je bilo predvsem zaradi velikega porasta porabe antidepresivov (43 % porast porabe) in psihostimulansov (88 % porast porabe) v starostni skupini od 15. do 19. let. • Otroci in mladostniki v jugovzhodni Sloveniji, statistični regiji z največjo porabo zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj, so imeli v opazovanem obdobju v povprečju dvakrat večjo porabo kot otroci in mladostniki v savinjski regiji, ki je bila regija z najmanjšo porabo zdravil. • Pri otrocih med 6. in 14. letom starosti je bilo izdanih največ zdravil iz farmakološke skupine psihostimulansov. • Med mladostniki med 15. in 19. letom starosti je bila največja poraba antidepresivov. Ti so pri dekletih predstavljali kar 85 % porabe vseh zdravil, namenjenih zdravljenju duševnih in vedenjskih motenj.

Vir: prirejeno po Jeriček Klanšček idr. 2018.

Predsednica Združenja za otroško in mladostniško psihiatrijo dr. Gregorič Kumperščak (Zupanič 2016) opozarja, da se meja začetka resnih bolezenskih stanj pomika v vse zgodnejša leta. Med osnovnošolci opažajo vse večjo prisotnost depresije, samopoškodovanja in hiperkinetično motnjo. Po podatkih ZUBSTAT-a se število obiskov na sekundarni zdravstveni ravni zaradi duševnih motenj vsako leto povečuje. Leta 2004 je zdravnika obiskalo 5255 otrok in mladostnikov, leta 2012 pa 6464 (Roškar idr. 2019). V starostni skupini do 14 let je število obiskov na sekundarni ravni višje pri fantih, kot pri dekletih (Roškar idr. 2019).

1.1 Zunajbolnišnične obravnave na primarni ravni

Tabela 6: Pogostost prvih obiskov zaradi duševnih in vedenjskih motenj po starostnih skupinah in spolu med letoma 2008 in 2015

	Fantje			Dekleta			Skupaj
	0-5 let	6-14 let	15-19 let	0-5 let	6-14 let	15-19 let	0-19 let
2008	1049	1461	808	656	872	1125	5971
2009	1148	1570	793	793	915	1070	6208
2010	1052	1778	778	660	1052	1102	6422
2011	1174	1691	799	688	1013	1042	6407
2012	1187	1785	754	631	1024	1084	6465
2013	1307	1647	767	705	997	1175	6598
2014	1361	1790	805	856	1085	1217	7114
2015	1530	1961	814	796	1188	1216	7505

Vir: prirejeno po Jeriček Klanšček idr. 2018.

Iz zgornje tabele je razvidno, da so zdravniki na primarni ravni od leta 2008 do leta 2015 pri otrocih in mladostnikih zabeležili skupno 52.690 diagnoz iz skupine duševnih in vedenjskih motenj. Število prvih obiskov se je povečalo za 26 odstotkov, pri fantih za 57 odstotkov, pri dekletih pa za 43 odstotkov. Najvišji porast je prvih obiskov je zaznan pri fantih med 6. in 14. letom, pri dekletih pa med 15. in 19. letom (Jeriček Klanšček idr. 2018, 56).

Povprečna stopnja zunajbolnišničnih obravnav na primarni ravni med letoma 2008 in 2015 je najvišja v primorsko-notranjski regiji (28,3 na 1000 prebivalcev) sledi posavska (20 na 1000 prebivalcev), osrednjeslovenska (19,1 na 1000 prebivalcev) in obalno-kraška regija (19 na 1000 prebivalcev). Najnižja stopnja je zabeležena v savinjski regiji (11,8 na 1000 prebivalcev) (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Po podatkih NIJZ-ja se fantje v starostni skupini do 19 let med letoma 2008 in 2015 prišli na prvo obravnavo najpogosteje zaradi vedenjske in čustvene motnje, sledijo motnje duševnega razvoja, nevrotske, stresne in somatoformne motnje, duševna manjrazvitost, duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja psihoaktivnih snovi, razpoloženske motnje ter vedenjski sindromi.

Tabela 7: Prvi obiski na 1000 oseb po sklopih diagnoz duševnih in vedenjskih motenj med fanti v starostni skupini 0–19 let med letoma 2008 in 2015

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
F90–F98	6,7	6,6	6,7	7,5	7,5	7,3	7,9	8,1
F80–F89	4,8	5,7	5,6	5,6	5,8	6,2	6,5	7,9
F40–F48	1,9	1,9	1,8	2,1	2,1	2,0	2,0	2,0
F70–F79	0,9	0,8	1,7	0,8	1,2	0,9	0,7	0,7
F10–F19	0,7	0,7	0,7	0,6	0,5	0,5	0,7	0,6
F30–F39	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6	0,5	0,6	0,6
F50–F59	0,3	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,4	0,4
F20–F29	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1
F60–F69	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
F00–F09	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
F99	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Vir: prirejeno po Jeriček Klanšček idr. 2018.

Opomba: F90–F98: Vedenjske in čustvene motnje, ki se začnejo navadno v otroštvu in adolescenci; F80–F89: Motnje duševnega razvoja; F40–F48: Nevrotske, stresne in somatoformne motnje; F70–F79: Duševna manjrazvitost; F10–F19: Duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja psihoaktivnih snovi; F30–F39: Razpoloženske (afektivne) motnje, F50–F59: Vedenjski sindromi, povezani s fiziološkimi motnjami in telesnimi dejavniki; F20–F29: Shizofrenija, shizotipske in blodnjave motnje; F60–F69: Motnje osebnosti in vedenja v odrasli dobi; F00–F09: Organske, vključno simptomatske, duševne motnje; F99: Neopredeljena duševna motnja.

Tabela 8: Prvi obiski na 1000 oseb po sklopih diagnoz duševnih in vedenjskih motenj med dekleti v starostni skupini 0–19 let med letoma 2008 in 2015

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
F90–F98	4,2	4,1	4,6	4,7	4,3	4,5	5,3	4,8
F80–F89	3,4	3,5	3,0	3,1	3,3	3,7	3,8	4,2
F40–F48	2,5	3,0	3,0	3,0	2,9	3,0	3,5	4,0
F70–F79	1,2	1,2	1,1	1,00	1,1	1,2	1,2	1,1
F10–F19	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1	1,1	1,0
F30–F39	0,7	0,5	1,2	0,7	0,9	0,8	0,7	0,6
F50–F59	0,6	0,4	0,5	0,5	0,3	0,3	0,4	0,4
F20–F29	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
F60–F69	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1
F00–F09	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
F99	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Vir: prirejeno po Jeriček Klanšček idr. 2018.

Opomba: F90–F98: Vedenjske in čustvene motnje, ki se začnejo navadno v otroštvu in adolescenci; F80–F89: Motnje duševnega razvoja; F40–F48: Nevrotske, stresne in somatoformne motnje; F30–F39: Razpoloženske (afektivne) motnje, F50–F59: Vedenjski sindromi, povezani s fiziološkimi motnjami in telesnimi dejavniki; F70–F79: Duševna manjrazvitost; F10–F19: Duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja psihoaktivnih snovi; F20–F29: Shizofrenija, shizotipske in blodnjave motnje; F60–F69: Motnje osebnosti in vedenja v odrasli dobi; F00–F09: Organske, vključno simptomatske, duševne motnje; F99: Neopredeljena duševna motnja.

Dekleta v starostni skupini od 0 do 19 let med letoma 2008 in 2015 so prišla na prvo obravnavo najpogosteje zaradi vedenjske in čustvene motnje, sledijo motnje duševnega razvoja, nevrotske, stresne in somatoformne motnje, vedenjski sindromi, povezani s fiziološkimi motnjami in telesnimi dejavniki ter duševna manjrazvitost, duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja psihoaktivnih snovi (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Pri fantih v starostnem obdobju do 5 leta so specifične razvojne motnje pri govorjenju in jezikovnem izražanju najpogostejši razlog za prvi obisk na primarni ravni. Sledijo jim vedenjske in čustvene motnje, tiki, hiperkinetična motnja in pervazivne motnje. Pri dekletih v isti starostni skupini je najpogostejša diagnoza razvojna motnja pri govorjenju in jezikovnem izražanju ter druge vedenjske in čustvene motnje, sledijo jim tiki, hiperkinetična motnja ter pervazivne razvojne motnje (Jeriček Klanšček idr. 2018).

V starostni skupini od 6 do 14 let so vzrok za prvi zunajbolnišnični obisk na primarni ravni bile različne vedenjske in čustvene motnje, motnje duševnega (čustvene) razvoja, sledijo nevrotske, stresne in somatoformne motnje ter motnje duševnega razvoja. Podobno kot pri fantih so tudi pri dekletih v starostni skupini od 6 do 14 let na prvem mestu vedenjske in čustvene motnje. Sledijo nevrotske, stresne in somatoformne motnje ter motnje duševnega razvoja in vedenjski sindromi (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Pri mladostnikih v starostni skupini od 15 do 19 let so na prvem mestu nevrotske, stresne in somatoformne motnje sledijo jim vedenjske in čustvene motnje, duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja psihoaktivnih snovi ter razpoloženske (afektivne) motnje. V isti starostni skupini so pri dekletih najpogostejše nevrotske, stresne in somatoformne motnje sledijo jim razpoloženske (afektivne) motnje, vedenjske in čustvene motnje, vedenjski sindromi ter duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja psihoaktivnih (Jeriček Klanšček idr. 2018).

1.2 Zunajbolnišnične obravnave na sekundarni ravni

V obdobju od leta 2008 do leta 2015 so zdravniki na sekundarni ravni obravnavali 59.976 otrok in mladostnikov. Število prvih obiskov s končno diagnozo se je od leta 2008 do leta 2015 povečalo za 71 %, od tega je bilo 57 % fantov in 43 % deklet. Število prvih obiskov je bilo pri fantih največje v starostni skupini od 6 do 14 let, pri dekletih pa v starostni skupini od 15 do 19 let. Pri fantih se je prvi obisk na sekundarni ravni, starih od 0 do 5 povišal za 106 %, pri starosti od 6 do 14 let za 91 % in starosti od 15 do 19 let za 54 %. Pri dekletih je bila najvišja porast za 64 % v starostni skupini od 15 do 19 let, pri starosti od 6 do 14 let za 51 % ter v starostni skupini do 5 leta starosti za 37 % (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Tabela 9: Število končnih diagnoz zaradi duševnih in vedenjskih motenj po starostnih skupinah in spolu med letoma 2008 in 2015

	Fantje			Dekleta			Skupaj
	0-5 let	6-14 let	15-19 let	0-5 let	6-14 let	15-19 let	0-19 let
2008	482	1726	850	299	985	1172	5514
2009	673	1858	933	371	994	1348	6177
2010	1194	2414	973	640	1139	1463	7823
2011	503	1838	932	300	1107	1434	6114
2012	754	2559	1101	329	1302	1847	7892
2013	964	2218	1200	477	1211	1631	7701
2014	1260	2833	1103	521	1694	1928	9339
2015	997	3295	1313	410	1490	1911	9416

Vir: prirejeno po Jeriček Klanšček idr. 2018.

V nadaljevanju bodo prikazani najpogostejši vzroki zunajbolnišničnih obravnav otrok in mladostnikov na sekundarni ravni.

Tabela 10: Stopnja končnih diagnoz po sklopih diagnoz duševnih in vedenjskih motenj na 1000 oseb med fanti v starostni skupini 0–19 let med letoma 2008 in 2015

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
F90–F98	8,2	8,8	10,6	9,6	13,3	10,1	11,1	11,7
F80–F89	2,6	3,8	7,5	2,3	3,2	6,4	9,1	11,1
F40–F48	1,4	1,4	1,3	1,5	1,8	2,1	2,2	1,7
F70–F79	0,7	0,8	0,9	0,4	0,7	0,5	0,6	0,5
F10–F19	0,7	0,7	0,8	0,6	0,7	0,7	0,5	0,6
F30–F39	0,5	0,6	0,5	0,7	0,9	0,7	0,7	0,6
F20–F29	0,3	0,5	0,5	0,4	0,3	0,3	0,4	0,3
F50–F59	0,3	0,3	0,3	0,5	0,7	0,5	0,4	0,6
F60–F69	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
F00–F09	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
F99	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Vir: prirejeno po Jeriček Klanšček idr. 2018.

Opombe: F90–F98: Vedenjske in čustvene motnje, ki se začnejo navadno v otroštvu in adolescenci; F80–F89: Motnje duševnega razvoja; F40–F48: Nevrotske, stresne in somatoformne motnje; F70–F79: Duševna manjrazvitost; F10–F19: Duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja psihoaktivnih snovi; F30–F39: Razpoloženske (afektivne) motnje; F20–F29: Shizofrenija, shizotipske in blodnjave motnje; F50–F59: Vedenjski sindromi, povezani s fiziološkimi motnjami in telesnimi dejavniki; F60–F69: Vedenjski sindromi, povezani s fiziološkimi motnjami in telesnimi dejavniki; F00–F09: Motnje osebnosti in vedenja v odrasli dobi; F99: Organske, vključno simptomatske, duševne motnje; F99: Neopredeljena duševna motnja.

V obdobju od leta 2008 do leta 2015 so pri fantih zabeležili najpogostejši obisk zaradi vedenjskih in čustvenih motenj, sledile so motnje duševnega razvoja, nevrotske, stresne in somatoformne motnje, duševna manjrazvitost, razpoloženske (afektivne) motnje, duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja psihoaktivnih snovi ter vedenjski sindromi, povezani s fiziološkimi motnjami in telesnimi dejavniki (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Tabela 11: Stopnja končnih diagnoz po sklopih diagnoz duševnih in vedenjskih motenj na 1000 oseb med dekleti v starostni skupini 0–19 let med letoma 2008 in 2015

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
F90–F98	4,6	4,6	5,1	4,8	6,3	5,8	6,5	6,2
F50–F59	2,5	2,8	3,5	4,1	5,2	2,3	3,3	3,1
F40–F48	2,2	2,1	2,3	2,2	2,6	3,8	4,8	4,1
F30–F39	1,3	1,4	1,1	1,0	1,2	1,5	1,6	1,3
F80–F89	1,0	1,8	3,3	1,3	1,4	2,5	3,7	3,9
F70–F79	0,5	0,6	0,6	0,4	0,4	0,4	0,5	0,4
F10–F19	0,4	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,4
F20–F29	0,3	0,4	0,4	0,4	0,5	0,3	0,3	0,2
F60–F69	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1
F00–F09	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0
F99	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Vir: prirejeno po Jeriček Klanšček idr. 2018.

Opombe: F90–F98: Vedenjske in čustvene motnje, ki se začnejo navadno v otroštvu in adolescenci; F80–F89: Motnje duševnega razvoja; F40–F48: Nevrotske, stresne in somatoformne motnje; F70–F79: Duševna manjrazvitost; F10–F19: Duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja psihoaktivnih snovi; F30–F39: Razpoloženske (afektivne) motnje; F20–F29: Shizofrenija, shizotipske in blodnjave motnje; F50–F59: Vedenjski sindromi, povezani s fiziološkimi motnjami in telesnimi dejavniki; F60–F69: Vedenjski sindromi, povezani s fiziološkimi motnjami in telesnimi dejavniki; F00–F09: Organske, vključno simptomatske, duševne motnje; F99: Neopredeljena duševna motnja.

Pri dekletih do 19. leta starosti so bile najpogostejše vedenjske in čustvene motnje, sledijo jim vedenjski sindromi, povezani s fiziološkimi motnjami in telesnimi dejavniki, nevrotske, stresne in somatoformne motnje, motnje duševnega razvoja ter razpoloženske motnje (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Najpogostejše zunajbolnišnične obravnave otrok v starostni skupini do 5. leta so pri obeh spolih najpogostejše motnje duševnega razvoja ter vedenjske in čustvene motnje. V starostni skupini od 6 do 14 let so na sekundarni ravni bile najpogostejše vedenjske in čustvene motnje ter motnje duševnega razvoja. Pri starostni skupini od 15 do 19 let bile najbolj pogoste vedenjske in čustvene motnje, nevrotske, stresne in somatoformne motnje, razpoloženske motnje ter duševne in vedenjske motnje (Jeriček Klanšček idr. 2018).

V Sloveniji se je število diagnoz duševne in vedenjska motnje od leta 2008 do 2015 povečalo, na primarni za 26 %, in sekundarni ravni za 70 %. Pri otrocih v starostni skupini od 0 do 5 let se je na primarni ravni število prvih obiskov povečalo za 45 %. NIJZ ne navaja točnih razlogov in vzrokov za takšno povečanje diagnoz iz poglavja duševnih in vedenjskih motenj. Hipotetično navajajo možnost različnih dejavnikov kot je večja ozaveščenost prebivalstva, zgodnejša obravnava in diagnostika. Število receptov, izdanih za zdravila za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri osebah, mlajših od 20 let se je na letni ravni v obdobju od leta 2008 do leta 2015 povečalo 50 % (Jeriček Klanšček idr. 2018).

1.3 Bolnišnične obravnave

Število bolnišničnih obravnav otrok in mladostnikov do 19. leta starosti zaradi duševnih in vedenjskih motenj se je nekoliko zmanjšalo. Do zmanjšanja je prišlo predvsem zaradi manjšega števila obravnav do 5. leta starosti. V starostnih skupinah med 6. in 18. letom pa so bile obravnave enako pogoste ali nekoliko pogostejše. Največ bolnišničnih obravnav je bilo v pomurski regiji in najmanj v goriški regiji ter primorsko-notranjski regiji. Najpogostejši vzroki bolnišničnih obravnav so vedenjske in čustvene motnje, duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja psihoaktivnih snovi ter nevrotske, stresne in somatoformne motnje (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Tabela 12: Bolnišnične obravnave otrok zaradi duševnih in vedenjskih motenj po spolu in starosti med leti 2008 in 2015

	Fantje			Dekleta			Skupaj
	0-5 let	6-14 let	15-19 let	0-5 let	6-14 let	15-19 let	0-19 let
2008	62	203	266	48	257	397	1233
2009	47	163	291	36	245	365	1147
2010	41	228	266	46	231	455	1267
2011	43	218	248	36	200	402	1147
2012	40	259	264	39	219	365	1186
2013	41	221	264	37	225	386	1174
2014	33	217	226	27	208	390	1101
2015	44	247	230	27	253	372	1173

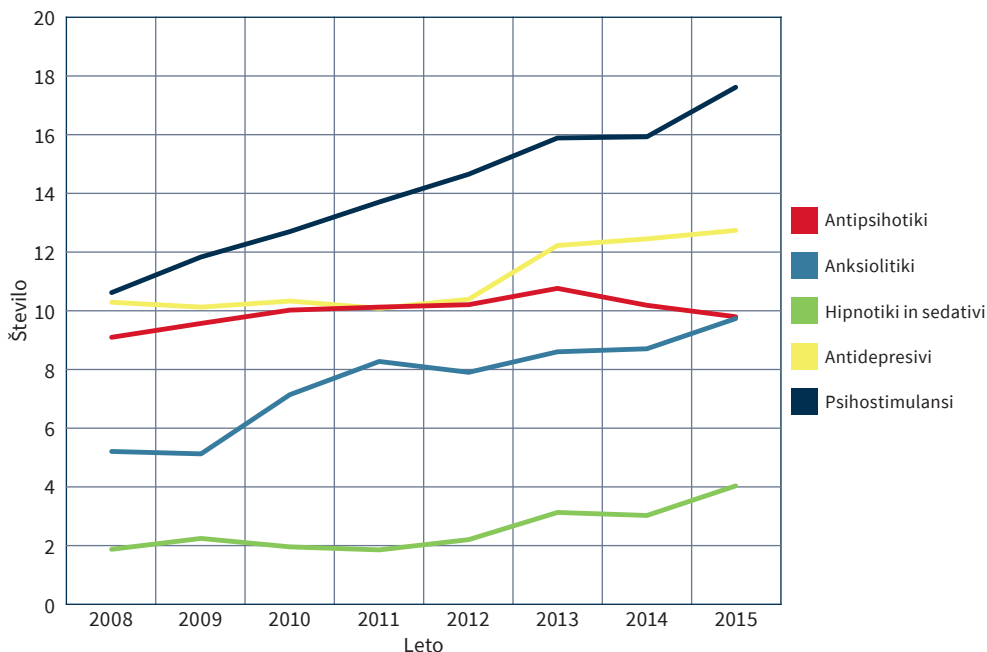
Vir: prirejeno po Jeriček Klanšček idr. 2018.

1.4 Poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj

Po podatkih Nacionalnega inštituta za javno zdravje, se je število izdanih receptov za zdravila (zdravila iz farmakoloških skupin N05A, N05B, N05C, N06A in N06B) do 19. leta

starosti povišalo za 50 %. Porast porabe zdravil pri otrocih in mladostnikih je zaznan v vseh regijah. Največ receptov je izdanih za zdravila iz skupine psihostimulansov (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Slika 3: Število receptov na 1000 oseb, izdanih za zdravila za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj, v starostni skupini 0–19 let po farmakoloških skupinah, med letoma 2008 in 2015



Vir: Jeriček Klanšček idr. 2018.

Po podatkih Nacionalnega inštituta za javno zdravje je bilo v Sloveniji, leta 2020, za celotno populacijo, izdanih (NIJZ 2022):

- 428.521 receptov za pomirjevala (N05B – anksiolitiki), kar znaša 3.005.068 €;
- 208.814 receptov za uspavala (N05C – hipnotiki in sedativi), kar znaša 2.423.643 €;
- 653.423 receptov za antidepresive (N06A – antidepresivi), kar znaša 11.632.067 €.

V celotnem letu to znaša 1.290.758 izdanih receptov in 17.060.778 €.

Na Pediatrični kliniki UKC Ljubljana je bilo v letu 2020 zdravljenih skoraj 50 odstotkov več mladostnikov po poskusu samomora in 50 odstotkov več otrok in mladostnikov z motnjo hranjenja, v primerjavi z letom 2019. Pandemija COVID-19 je področje duševnega zdravja še dodatno zaostila in potrdila, da je potrebno vnesti nove smernice, ki bodo celostno odgovarjale na problematiko rasti težav na področju duševnega

zdravja (*Akcijski načrt 2022 – 2023 za izvajanje resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-2028 (AN22-23) 2022*).

Zakaj do duševnih motenj pri otrocih in mladostnikih prihaja? Razlogi za razvoj bolezni ali motnje niso enoznačni. Pogosto gre za skupek različnih dejavnikov. Eden od najpomembnejših dejavnikov je družina. Primarna družina je osnovna celica znotraj katere se otrok in mladostnik razvija. Vse kar se v primarnih odnosih dogaja, vpliva na razvoj otroka in mladostnika. Zato je ključnega pomena, da je to okolje varno, prijetno in ljubeče. Stisko otrok starši pogosto zelo pozno prepoznajo, večinoma, ko so stiske že zelo resne in nanje opozorijo šole ali otroci sami z različnim agresivnim vedenjem do telesa. Drugi dejavnik je posledica prezgodnje izpostavljenosti ter prekomerne uporabe tehnologije. Spitzer (2012), strokovnjak na področju psihiatrije in nevrologije že leta opozarja, da naprave kot so televizija, pametni telefoni, računalniki in igralne konzole spodbujajo pri uporabniku proces duševnega upada oziroma digitalno demenco. Svetovno priznana strokovnjakinja na področju motnje internetne odvisnosti Dr. Kimberly Young že več kot 20 let opozarja na problematiko zasvojenosti z internetom pri otrocih in mladostnikih. Poznavanje celostne problematike težav z duševnim zdravjem je poglavitno za izboljšanje duševnega zdravja, preprečevanje upada duševnega zdravja in pravočasno prepoznavanje dejavnikov tveganja.

2 NAJPOGOSTEJŠE DUŠEVNE BOLEZNI OTROK IN MLADOSTNIKOV

2.1 Nekemična zasvojenost in problematika družbenih omrežij

Nekemična ali vedenjska zasvojenost je od leta 2010 kot posebna kategorija uvrščena na seznam diagnoz DSM - 5 (American Psychiatric Association 2013). O vedenjski zasvojenosti govorimo takrat, kadar zasvojeni za omamljanje stanja zavesti ne zlorablja prepovedano substanco, ampak postopek s katerim sproža notranje mehanizme za omamljanje. Sprožilni dejavniki, s katerimi se je oseba naučila sprožati notranje mehanizme za omamljanje so vznburjanje, stimulacija in potešitev. Osrednji živčni sistem predstavlja vir neuropeptidov, ki povzročijo spremembo stanja zavesti podobno kot droge. Pri vedenjski zasvojenosti gre za povečano izločanje endorfinov, ki se sprostijo v večji količini z določenimi postopki ali rituali (Rozman 1998, 21–25). Hormon endorfin je po svojih lastnostih delovanja podoben morfiju. Beseda endorfin je sestavljena iz dveh delov: endo in orphin, kar pomeni endogeni in morfin. Endogeni pomeni notranji, morfin pa je protibolečinska snov. Njegovo delovanje je podobno delovanju morfija, le da se ustvarja v samem telesu vsakega posameznika (Scheve 2009).

Eden največjih raziskovalcev na področju vedenjske zasvojenosti je profesor psihologije Mark Griffiths, ki že več kot dvajset let proučuje zasvojenost. Leta 2011 je skupaj s sodelavci objavil rezultate obsežne študije v katero je bilo vključenih več kot 1,5 milijona ljudi iz štirih kontinentov. Ugotovil je, da je v zadnjih dvajsetih mesecih 41 % ljudi imelo vsaj eno vedenjsko zasvojenost. Raziskovalka Susan M. Snyder je skupaj s sodelavci objavila rezultate študije in ugotovila, da ima okrog 40 odstotkov ameriških študentov vsaj eno vedenjsko zasvojenost povezano s spletom (Alter 2019).

2.1.1 Internetna zasvojenost

Internetna zasvojenost spada med nekemične zasvojenosti. Gre za impulzivno kontrolno motnjo, ki je načeloma zelo podobna zasvojenosti z igrami na srečo, motnjam hranjenja ali alkoholizmom. Posameznik preživi preveč časa pred računalnikom in se tem aktivnostim ne more odpovedati. Poznamo pet podtipov zasvojenosti z internetom: s spletno pornografijo, z virtualnimi odnosi, z igrami na srečo na internetu, z informacijami na internetu, s spletnimi igrami (Carnes 2006, 24–28). Leta 2018 je Svetovna zdravstvena organizacija v najnovejši Mednarodni klasifikaciji bolezni (ICD-11) priznala zasvojenost z internetnimi igrami kot bolezen (Spitzer 2021).

Strokovnjaki za zasvojenost z internetom opozarjajo na negativne posledice pri preveliki uporabi interneta na otrokov razvoj. Pomembno je, da imajo starši nadzor nad vsebino in porabljenim časom, ki ga otrok preživi za računalnikom. Rizične skupine otrok, ki so bolj dovzetne za razvoj odvisniškega vedenja so: otroci z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo, socialno anksiozni otroci in tisti z drugimi psihičnimi motnjami. Vedenjske značilnosti otrok, ki se kažejo pri prekomerni uporabi interneta so (Low 2020):

- odmik od prijateljev in družine,
- spremembe spalnega vzorca,
- časovna ujetost (nima občutka koliko časa porabi za aktivnosti na spletu),
- izgubljanje interesa za druge hobije in športne aktivnosti,
- na spletu je aktiven več kot 3 ure na dan, več kot 4 dni v tednu,
- zdravstvene težave: bolečine v hrbtenici, vratu, zatilju, sindrom karpalnega kanala, astenopija,
- buren emocionalni odziv, če mu odvzamemo dostop do računalnika,
- znaki po epizodični spletni aktivnosti: glavobol, slabo počutje, omotica,
- ponavljajoče vedenje kljub vidnim posledicam,
- čas preživet za računalnikom se povečuje.

Strokovnjaki opozarjajo, da se odrasli premalo zavedajo posledic, ki se pojavijo ob prekomerni aktivnosti na računalniku. Obdobje adolescence prinaša veliko sprememb in izzivov za starše in mladostnike. Razvojna naloga mladostnika je oblikovanje identitete, katera je povezana z raziskovanjem in preizkušanjem različnih vlog. Internet lahko predstavlja sredstvo za beg od težav, ki jih prinaša obdobje adolescence. Uporaba interneta mladostniku omogoča doživljanje novih izkušenj in povečan občutek intimnosti. Primarni odnosi so postavljeni na drugo mesto, medtem ko spletni pridobivajo na svoji veljavi in pomembnosti (Young 1996).

2.1.2 Problematična uporaba interneta – »PIU«

PIU (Problematic Internet Use) spada med vedenjske zasvojenosti, ki so po delovanju podobne kemičnim zasvojenostim. Posamezniki, ki se soočajo s težavami problematične uporabe interneta imajo težave z duševnim zdravjem (depresija, motnja pozornosti/ADHD, socialne fobije), s problematičnim uživanjem alkohola, s samopoškodovanim vedenjem in s težavami spanja (apneja, nočne more, nespečnost, ...) ter se počutijo napeto, osamljeno, omamljeno, nemirno in ničvredno (Alter 2019). Simptomi prekomerne uporabe interneta so primerljivi s kriteriji, ki se uporabljajo za diagnosticiranje drugih (kemičnih in nekemičnih) odvisnosti (Beard in Wolf 2001).

Vlada Južne Koreje je leta 2006 naredila raziskavo in ugotovila, da približno 210.000 južnokorejskih otrok (2,1 odstotkov) starih od 6 do 19 let potrebuje zdravljenje. Od teh jih približno 80 odstotkov potrebuje zdravljenje s psihotropnimi zdravili, ostalih 20 odstotkov pa hospitalizacijo. Južnokorejski dijak porabi približno 23 ur na teden za računalnik. Med letom 2007 in 2008 so usposobili 1043 svetovalcev za zdravljenje internetne zasvojenosti. Preventivne ukrepe so uvedli tudi v šolah (Block 2008). Strokovnjaki opozarjajo, da se odrasli premalo zavedajo posledic, ki se pojavijo ob prekomerni aktivnosti na računalniku. Obdobje adolescence prinaša veliko sprememb in izzivov za starše in mladostnike. Svetovno priznana strokovnjakinja Dr. Kimberly Young na področju zasvojenosti z internetom opozarja, da se zasvojeni uporabniki pogosto počutijo napeto, osamljeno, omamljeno, nemirno, depresivno in ničvredno (Young 2008). Spitzer, (2012) strokovnjak na področju psihiatrije in nevrologije, je na podlagi raziskav izvedenih v Nemčiji že leta 2012 ocenjeval, da so trije odstotki fantov, starih 15 let, odvisni od računalniških iger. Približno 15 odstotkov otrok, dnevno porabi 4,5 ure za igralno konzolo ali računalnik. Naprave kot so televizija, pametni telefoni, računalniki in igralne konzole spodbujajo pri uporabniku proces duševnega upada oziroma duševno demenco. Že pred desetletjem je napovedal, kar se je kasneje izkazalo za pravilno, da bo leta 2020 populacija stara nad 35 let imela težave z razmišljanjem in z očesnim stikom, kot posledice prevelike uporabe prej omenjene tehnologije. Negativne posledice bodo vidne v spremembi obnašanja in pri težavah s poglobljenim razmišljanjem. Podatki pridobljeni v Nemčiji iz leta 2012 pravijo, da je približno ena četrtna milijona populacije stare med 14 in 24 let odvisna od interneta (Spitzer 2012). Kanadski Microsoft je leta 2000 poročal, da povprečen človek ohrani pozornost 12 sekund, leta 2013 pa samo še 8 sekund (Insights 2015).

Najpogostejši sindrom pri prekomerni uporabi interneta pri otrocih in mladostnikih je depresija. Že šest mesečna kompulzivna uporaba interneta pri otrocih in mladostnikih poveča tveganje za depresijo. Študija je ugotovila povezavo med hiperaktivnostjo (ADHD) in internetno zasvojenostjo (Yen idr. 2007) self-reported symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD). Dokazano je, da zasvojenost povečuje tveganje za samopoškodbo.

V študiji SAYLE (Saving and Empowering Young Lives in Europe), v kateri je sodelovala tudi Slovenija, so ugotovili povezavo med samomorilnimi mislimi, številom ur spanja, samopoškodovalnim vedenjem, anksioznostjo in depresijo (Wasserman idr. 2010). Leta 2012 se je zdravstvena organizacija Medical osredotočila predvsem na otroško zdravje zaradi pridobljenih zdravstvenih podatkov, ki kažejo da ima 1,1 milijon (skoraj 10 %) nemških otrok starih do 14 let težave z motnjami govora in z jezikovnimi spretnostmi. Večina otrok pri katerih se ugotavlja težave je starih med 5 in 6 let (skoraj 38 % fan-

tov in 30 % deklet). Ameriški pediater Dimitri Christakis že več let opozarja, da zgodnja uporaba televizije vpliva na pomanjkanje pozornosti v šolskem obdobju. Različni strokovnjaki so si enotnega mnenja, da ima digitalni medij škodljive posledice na duševni in telesni ravni (Spitzer 2012). Najpogostejše posledice digitalnih medijev so vidne kot prekomerna telesna teža, diabetes, socialni umik, tesnoba, depresija, mišično-skeletne težave, težave z ožiljem, težave s koncentracijo in verbalnim razvojem, učne težave ter površinsko razmišljanje. Če otroci in mladi pogosto preživljajo prosti čas ob video igrar, televiziji ali na spletu bo to gotovo vplivalo na učni uspeh. (Spitzer 2012) ugotavlja, da otroci, ki igrajo video igre porabijo 30 % manj časa za branje knjig in 34 % manj za domače naloge v primerjavi z otroki, ki ne igrajo računalniških iger. Še posebej ranljivi so fantje saj pogosto igrajo računalniške igre v katerih je veliko nasilja. Najbolj signifikanten primer je World of Warcraft (WoW). WoW je ena najbolj znanih in priljubljenih računalniških iger na svetu in najbolj zasvajajočih vedenjskih doživetij. Ugotovljeno je, da do 40 % igralcev zapade v odvisnost. Nekateri največji oblikovalci računalniških iger je niso želeli niti poskusiti zaradi nevarnosti pred odvisnostjo (Alter 2019). Posledice se kažejo kot povečana agresivnost, apatija do pravega nasilja, družbena izolacija in nevarnost za razvoj zasvojenosti – najpogostejše internetne zasvojenosti (Spitzer 2012).

Psihiatri ugotavljajo, da otroci in mladostniki veliko časa preživijo pred zasloni. Otroci med 8. in 12. letom starosti povprečno preživijo 4-6 ur na dan pred zasloni, mladostniki pa do 9 ur na dan (The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 2022). Ugotovitev, da uporabnik telefona povprečno trikrat na uro vzame v roke telefon, je bila povod, da se je razvil izraz nomofobija, ki označuje strah, da bi ostali brez stika z mobilnim telefonom (Alter 2019). Psihologinja Stainer-Adair opozarja, da se večinoma otroci prvič srečajo z digitalnim medijem, ko opazijo, da so starši zaradi digitalizacije odsotni. Znano jo, da dojenčki nagonso sledijo pogledu staršev. Pri otrocih kjer starši niso prisotni in so digitalno odsotni imajo kasneje večje težave s pozornostjo, težave pri učenju tujih jezikov in reševanje ter soočenje s problemi (Steiner-Adair in Barker 2013).

Nacionalni inštitut za zdravje v ZDA (National Institutes of Health n.d.) izvaja eno od največjih študij kjer proučujejo možgane otrok. Znanstveniki poskušajo odkriti, kako preživeti čas za zaslonih vpliva na fizično strukturo možganov, čustveni razvoj in duševno zdravje. V desetletno raziskavo je vključenih več kot 11.000 otrok starih devet in deset let. Raziskava je še v teku vendar so že začetne raziskave ugotovile pomembne razlike v možganih otrok, ki uporabljajo pametne telefone, tablice in videoigre več ur na dan v primerjavi s tistimi, ki tega ne počnejo. MRI preiskava je ugotovila prezgodnje redčenje možganske skorje pri otrocih, ki preživijo veliko prostega časa pred zasloni. Ta plast je zaslužna za obdelovanje informacij iz petih čutil. Redčenje možganske skorje je značil-

no za odraslo populacijo. Kar pomeni, da se v otrokovih možganih dogaja proces, ki je iz razvojnega vidika prehitel (Cooper 2018). Nacionalni inštitut za zdravje ugotavlja, da imajo otroci, ki pred zasloni preživijo več kot dve uri na dan, že težave z razmišljanjem in verbaliziranjem (Trinh idr. 2020).

Študije dokazujejo, da večja količina izpostavljenosti zaslonom vpliva na upočasnitev razvoja pri majhnih otrocih. Četrtna šoloobveznih otrok ima zaostanek v razvoju, ki se najpogosteje kaže kot težave v komunikaciji, motorične težave in čustveni primanjkljaj. Strokovnjaki opozarjajo, da je prekomerni čas uporabe ključen dejavnik tveganja, ki ovira zgodnje razvojne procese pri otrocih (Madigan idr. 2019). Po podatkih in smernicah Ameriške akademije za pediatrijo bi naj otroci stari od 2 do 5 let imeli zaslone omejene na manj kot eno uro na dan. Otroci, ki so pogosto izpostavljeni zaslonom imajo manj časa za igro, telesno aktivnost in interakcijo s prijatelji ter družino (Madigan idr. 2019).

Dr. Dimitri Christakis iz otroške bolnišnice v Seattlu je vodilni avtor najnovejših smernic Ameriške akademije za pediatrijo. Starše že več let opozarja, da dojenčki, ki se igrajo preko zaslonov tega ne bodo znali prenesti v resnični svet. Na primer, če otrok zлага stolp iz kock na zaslonu, to ne pomeni, da zna sestaviti stolp iz kock v živo. To pomeni, da znanja iz dveh dimenzij ne moremo prenesti v tridimenzionalni svet. Christakis (2019) opozarja, da so otroci mlajši od dveh let veliko bolj dojemljivi za razvoj zasvojenosti z zasloni, ker gre za kritično obdobje pri razvoju možganov. Tristan Harris je nekdanji računalničar pri Googlu in eden prvih strokovnjakov, ki je javno priznal, da so telefoni in aplikacije zasnovani tako, da pritegnejo in zadržijo pozornost otrok (Cooper 2018). Strokovnjaki do nedavnega niso imeli znanstvenih podatkov o tem kaj se dogaja z mladostnikovimi možgani med uporabo mobilne naprave. Šele pred kratkim je raziskovalka dr. Kara Bagot v sodelovanju z Nacionalnim inštitutom za zdravje v San Diegu skenirala mladostnikove možgane med uporabo Instagrama. Ugotovila je, da se je med uporabo mobilne aplikacije povečalo sproščanje dopamina, ki skrbi da je oseba dobre volje in zadovoljna (Cooper 2018). Raziskovalka Jean Twenge (2017) je ugotovila, da se pri mladostnikih rojenih po letu 1995, kažejo izrazite spremembe v vedenju in duševnem zdravju. Poimenovala jih je generacija »I-gen«. Pomeni, da gre za generacijo, ki je celotno obdobje mladosti preživela s pametnimi telefoni ter ne poznajo časa pred tem. Ugotavlja, da je v tem obdobju narastlo število najstnikov, ki so poročali o občutkih osamljenosti in depresije. Pri dekletih so se samopoškodbe potrojile. Družbena omrežja predstavljajo navidežno 'varno' okolje. Med študenti na univerzi v Pensilvaniji so izvedli raziskavo z enomesečnim poskusom omejitve. Študentje, ki so sodelovali v raziskavi so lahko družbena omrežja uporabljali le 30 minut na dan. Po enomesečni omejitvi so ugotovili, da se je pri študentih zmanjšala osamljenost in depresija (Cooper 2018).

Raziskave Eurostata že od leta 2012 ugotavljajo, da mladi večino prostega časa preživijo z digitalnimi mediji. Kar pomeni, da digitalni mediji neposredno vplivajo na način in kakovost odraščanja. Po podatkih raziskave ima 99 % mladih stalni dostop do interneta. V Sloveniji se je med letoma 2010 in 2014 bistveno povečalo število ur na dan, ki jih mladi uporabijo za digitalne medije (Naterer idr. 2019). Slovenski mladostniki uporabljajo internet nad povprečjem evropskih držav (EUROSTAT 2022b; Naterer idr. 2019). Leta 2010 so slovenski mladostniki za internet porabili dnevno 2,42 ur, leta 2018 pa 4,58 ure na dan. Leta 2018 je bilo ugotovljeno, da 39,1 % mladih uporablja internet minimalno pet ur dnevno, ter da porabijo tri ure dnevno več za uporabo interneta kot za gledanje televizije. Finančno stanje gospodinjstva in stopnja izobrazbe staršev je pozitivno povezana z uporabo interneta in negativno povezana z gledanjem televizije. Uporaba interneta je med mladimi nadomestila neposredno komunikacijo in druženje. Mladi internet najbolj pogosto uporabljajo za dostop do družbenih omrežij in komunikacijo s prijatelji, manj pogosto za šolo, izobraževanje in delo, pošiljanje e-pošte, prenašanje ali poslušanje glasbe in iskanje informacij. Ena tretjina mladih uporablja internet za igranje iger (Naterer idr. 2019).

Na Kitajskem se zelo resno zavedajo posledic digitalnih medijev. Število zasvojenih otrok in mladostnikov se vsako leto ekstremno viša. Na podlagi trenutnega zdravstvenega stanja je Kitajska vlada sprejela zelo radikalne ukrepe, da bi zaščitila življenje otrok in mladostnikov. Sprejeli so ukrepe, ki dovoljujejo igranje spletnih iger le med 20. in 21. uro ob petkih, vikendih in praznikih. Ukrepi veljajo za vse otroke in mladostnike do 18. leta starosti. Pred tem so veljali ukrepi, ki so dovoljevali igrati spletne igre 90 minut na dan, med prazniki pa tri ure. Strokovnjaki so ugotovili, da so prvotne omejitve bile preblage zato so se na podlagi zdravstvenih težav odločili sprejeti dodatne ukrepe. Z ukrepi želijo zaščititi zdrav fizični in duševni razvoj otrok in mladostnikov. V tem starostnem obdobju so zaradi šibke samokontrole še posebej ranljivi za razvoj nekemične zasvojenosti (Xiao 2021).

2.1.3 Pametni telefoni

Največja sprememba na področju pametnih telefonov se je zgodila leta 2007, ko je Apple predstavil napravo, ki je bila popolnoma nov tip do tedaj poznane prenosa telefona. Predstavili so telefon, ki je glede na zmogljivosti, bil bolj podoben prenosnemu računalniku kot telefonu. Danes pametni telefon uporablja več kot štiri milijarde ljudi (Frank idr. 2018). Od tega polovica vseh uporabnikov preživi s pametnim telefonom več kot 5 ur na dan (Lu 2017). Otroci in mladostniki pogosto uporabljajo pametni telefon kot igralno konzolo in televizor. Leta 2018 sta na posledice v odprtem pismu opozorila dva velika vlagatelja Appla (Spitzer 2021, 18): »Eden od vodilnih investorjev

in pokojninski sklad opozarjata, da mora izdelovalec pametnih telefonov reagirati na problem zasvojenosti s telefoni, saj se po mnenju nekaterih, s tem napoveduje vse hujša javnozdravstvena kriza.«.

Strokovnjaki na podlagi novih raziskav vsako leto bolj opozarjajo na negativni vpliv pametnih telefonov na zdravje otrok in mladostnikov. Raziskava DAK je ugotovila, da je 2,6 % mladostnikov zasvojenih s platformami WhatsApp, Instagram, Snapchat, Facebook in Twitter (Spitzer 2021, 12). V 50 državah je bila izvedena analiza kompetentnosti učencev (*Program mednarodne primerjave dosežkov učencev - PISA*) za obdobje zadnjih desetih let. Skandinavske države kot so Švedska, Finska in Danska so v zadnjem desetletju zelo spodbujale digitalizacijo v šolstvu. Raziskava je ugotovila, da se je učni uspeh šolarjev poslabšal, čim več so države vložile finančnih sredstev v razvoj digitalne tehnologije v šole (OECD 2019).

Nemška študija BLIKK (*Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz und Kommunikation – Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien*) je iz 79 pediatričnih ambulant vključila v raziskavo 5573 otrok in mladostnikov ter staršev. Rezultati študije so pokazali, da 70 % predšolskih otrok uporablja pametni telefon svojih staršev več kot pol ure na dan in da obstaja povezava med intenzivno uporabo medijev in razvojnimi motnjami otrok (motnje zbranosti in govora, prekomerna telesna teža, težave pri nadzoru uporabe pametnega telefona in interneta) (Riedel in Büsching 2016). Univerza v Leipzigu je v okviru projekta LIFE Child izvedla enoletno študijo, ki je zajemala 536 predšolskih otrok v starosti od 2 do 6 let. Ugotovitve študije (Spitzer 2021, 69):

- med leti 2011 in 2016 se je uporaba pametnih telefonov pri predšolskih otrocih občutno povečala;
- pogostejše težave v odnosih z vrstniki, v primerjavi s sovrstniki, ki niso uporabljali pametnih telefonov;
- pogostejša hiperaktivnost in motnje spanja v primerjavi s sovrstniki, ki niso uporabljali pametnih telefonov;
- težave v šoli in učne težave, predvsem pri matematiki.

Negativne posledice uporabe pametnih telefonov so veliko večje kot le odvisniško vedenje. Prekomerna uporaba pametnih telefonov povzroča številne zdravstvene težave, kot so: tesnoba, depresija, motnje pozornosti, motnje spanja, pomanjkanje gibanja, povišana telesna teža, ... (Spengler idr. 2014). Uporaba pametnih telefonov ima negativni vpliv tudi posredno na otroke. Pametni telefoni nimajo škodljivega vpliva na razvoj otrok samo takrat kadar jih uporabljajo sami, ampak tudi takrat, kadar jih med opravljanjem starševskih dolžnosti uporabljajo starši (Spitzer 2021). Za

celostni razvoj otrok in mladostnikov je pomembna minimalna uporaba digitalnih medijev, socializacija s sovrstniki in kakovostno skupno preživljanje prostega časa znotraj družine.

Francoski parlament je leta 2018 na pobudo predsednika države Emmanuela Macrona sprejel zakon o prepovedi uporabe pametnih telefonov in sorodnih naprav v šolah. Prepoved se nanaša na otroke do 15. leta starosti. Ta zakon predstavlja nadgradnjo zakona, ki je bil v Franciji sprejet že leta 2010, ki je prepovedoval uporabo pametnih telefonov med poukom (Spitzer 2021). V Ameriki so raziskovalci v javni šoli Oklahoma City izvedli poskus v katerem so učencem in študentom razdelili brezplačne telefone iPhone. V raziskavi jih je zanimal učinek pametnih telefonov na zdravje in učni uspeh. Po enem letu uporabe so ugotovili, da so oboji poročali o večji nezbranosti in nižjem učnem uspehu (Fryer 2013). Med letoma 2002 in 2012 je v Londonu potekala raziskava v katero je bilo vključenih 90 šol. V šolah so uvedli prepoved mobilnih telefonov in pridobili podatke o šolskih ocenah za 130.000 učencev za obdobje petih let pred prepovedjo mobilnih telefonov in petih let po njej. Ugotovili so, da se je že po enem letu prepovedi mobilnih telefonov učni uspeh učencev bistveno izboljšal, kar pomeni, da pametni telefoni v šolah negativno vplivajo na učni uspeh (Spitzer 2021). Ugotovitev, da digitalni mediji negativno vplivajo na učni uspeh potrjujejo tudi druge znanstvene raziskave (Weis in Cerankosky 2010). Že pred desetletjem so raziskovalci dokazali, da tudi spletni/elektronski učbeniki negativno vplivajo na učni uspeh v primerjavi z tiskanimi učbeniki (Daniel in Willingham 2012). Leta 2018 (Poulain idr.) so na Univerzi v Leipzigu objavili rezultate raziskave v kateri je sodelovalo 537 otrok starih med dva in šest let. Ena izmed ugotovitev je bila, da so otroci po enem letu vključitve v raziskovalni projekt pogostejše trpeli za hiperaktivnostjo in imeli več težav v šoli. Največ težav so zaznali pri matematiki.

2.1.4 Spletna družbena omrežja

Odvisnost od družbenih omrežij je vedenjska motnja pri kateri se posameznik navduši nad družbenimi mediji in ne more zmanjšati uporabe ali prenehati z uporabo kljub negativnim posledicam. Brskanje po družbenih omrežjih je v zadnjem desetletju postala zelo priljubljena »dejavnost« med mladimi. Zasvojenost z uporabo družbenih omrežij je podobna kateri koli drugi zasvojenosti. Zasvojenost z družbenimi omrežji vključuje (Addiction Center 2022):

- spremembo razpoloženja – uporaba družbenih omrežij povzroča ugodna čustvena stanja;
- vedenjsko, čustveno in kognitivno preokupacijo z družbenimi omrežji;
- uporaba družbenih medijev se večja;

- neprijetni fizični in čustveni simptomi, ko je uporaba družbenih medijev omejena ali ustavljena;
- medosebne težave;
- težave z abstinenco in ponovna pretirana uporaba družbenih medijev.

Definicija pravi, da so spletna družbena omrežja aplikacije, spletne storitve, platforme ali strani, ki vzpostavljajo družbene odnose med ljudmi s skupnimi interesi oz. aktivnostmi. Pogosto se uporablja tudi izraz socialna ali družabna omrežja. Najpogostejše se uporabljajo družbena omrežja Facebook, YouTube, WhatsApp, Facebook Messenger, WeChat, Instagram in Tik Tok (Madwise d.o.o. 2019). Mednarodna kreativna družbena agencija *We are social* je v zadnjem poročilu *Digital 2021* objavila podatke o globalni uporabi interneta, družbenega omrežja, mobilnih naprav in spletne trgovine. Ugotavljajo, da družbena omrežja uporablja 53 odstotkov vseh prebivalcev ter, da je več kot 98 odstotkov vseh uporabnikov družbenih omrežij je aktivnih na vsaj dveh različnih omrežjih (Šolinc 2022).

Družbena omrežja predstavljajo socialno okolje, ki sproža dopamin. Dopamin poleg serotonin, oksitocina in endorfina spada med hormone »sreče« in je povezan s tem kako čutimo zadovoljstvo, vpliva na razmišljanje, načrtovanje, fokusiranje, zanimanje, motoriko, učenje in čustvene odzive (Združenje DrogArt 2022). Prekomerna uporaba družbenih medijev sproža dopamin zaradi katerega se oblikuje vedenjski vzorec, ki s ponavljanjem postaja vedno bolj avtomatski in manj odvisen od našega razuma. To delovanje povzroči kronično motnjo v delovanju možganov (NIJZ 2020). Družbena omrežja kot so Facebook, Snapchat in Instagram povzročajo enako poškodbo možganov kot zasvojenost z igrami na srečo ali rekreativna uporaba drog, da bi uporabnik čim bolj pogosto uporabljal njihove platforme. Ugotovljeno je, da stalna uporaba všečkov, čustvenih simbolov in deljenja vsebin na teh družbenih medijev v možgane pošilja informacijo nagrajevanja, kar povzroči isto kemično reakcijo kot konzumiranje kokaina (Addiction Center 2022). V možganih obstaja poseben sistem, ki je odgovoren za nagrajevanje – možganski nagrajevalni sistem. S svojim delovanjem v možganih sprožamo naravne in nenaravne nagrade. Med naravne nagrade uvrščamo: hrano, vodo, spolnost, šport, delo itd. (Kremžar Jovanović 2016). Možganski nagrajevalni sistem je veliko bolj aktiven kadar govorimo o sebi. Znanost ocenjuje, da v nevirtualnem svetu ljudje o sebi govorijo med 30 in 40 odstotkov časa. Družbeni mediji pa delujejo ravno po principu spodbujanja čim večjega razkazovanja lastnega življenja in dosežajo, da ljudje med uporabo družbenih omrežij z različnimi aktivnostmi 80 odstotkov časa sporočajo o sebi (objava fotografij, odzivanje na všečke, komentarje, uporaba čustvenih simbolov, itd.). To delovanje sproža dopamin in možgani začnejo tovrstno delovanje nagrajevati in spodbujati uporabo družbenih omrežij. Upora-

ba družbenih omrežij postane dodatno problematična kadar jih posameznik uporablja za obvladovanje stresa, osamljenosti ali depresije. Za prepoznavanje zasvojenosti z družbenimi omrežji obstaja več različnih vprašalnikov, ki lahko pomagajo ugotoviti ali je oseba zasvojena. Eden izmed tovrstnih vprašalnikov in večkrat uporabljen je spodnji vprašalnik s šestimi vprašanji. V kolikor oseba odgovori pritrdilno na vsaj tri spodnja vprašanja to lahko že pomeni prisotnost zasvojenosti z družbenimi mediji (Addiction Center 2022):

1. Ali porabite veliko časa za razmišljanje o družbenih medijih ali načrtovanju uporabe družbenih medijev?
2. Ali čutite potrebo po vse večji uporabi družbenih medijev?
3. Ali uporabljate družbene medije z namenom, da pozabite na osebne težave?
4. Ali pogosto poskušate zmanjšati uporabo družbenih medijev vendar pri tem niste uspešni?
5. Ali postanete nemirni, če ne morete uporabljati družbenih medijev?
6. Ali uporabljate družbene medije tako pogosto, da je to začelo negativno vplivati na šolo/sluzbo?

Raziskave so pokazale, da uporaba družbenih medijev negativno vpliva na duševno zdravje in nizko samopodobo kar še posebej velja za otroke in mladostnike (Addiction Center 2022).

Večina otrok in mladostnikov uporablja družbena omrežja in imajo svoj spletni profil. Razna družbena omrežja so pogosto prostor spletnega ustrahovanja, ki spada med najpogostejšo spletno nevarnost za najstnike in vodi v depresijo, osamljenost in samomor. Negativni učinki na duševno zdravje niso samo povezani s preživelim časom na družbenih omrežjih ampak tudi z vrsto uporabe. Pogosto se zanemarja vidik posledice uporabe, to pomeni kako se otrok ob gledanju posnetkov, slik ali med dopisovanjem počuti. To pomeni katera čustva spletna družbena omrežja sprožajo (Nemours KidsHealth 2022). Družbena omrežja predstavljajo inovacije, ki bi naj ljudi med seboj povezovala. Vendar znanstveniki opozarjajo, da je prekomerni preživeti čas na družbenih omrežjih povezan s slabim duševnim zdravjem predvsem v času odraščanja, ki je močno povezano z biološkim, psihološkim in socialnim razvojem (Orben idr. 2022) 011 participants (10–80 years old).

V Združenih državah Amerike so izvedli dve nacionalni reprezentativni raziskavi mladostnikov o povečanju depresivnih simptomov in stopnjo samomora v povezavi s povečano uporabo digitalnih medijev po letu 2010. V raziskavi je sodelovalo 506.820 mladostnikov med 13. in 18. letom starosti. Ugotovili so, da so mladostniki, ki so preživeli več časa na digitalnih medijih vključno z družabnimi omrežji pogostejše poročali o težavah z duševnim zdravjem, kar je lahko razlog za povečanje depresije in števila samomorov (Twenge idr. 2018).

Vsako leto se vse več raziskovalcev ukvarja z raziskovanjem povezave med uporabo družbenih omrežji in duševnim zdravjem mladostnikov. Ena od pomembnejših raziskav iz tega področja je bila narejena v Združenem kraljestvu v kateri je sodelovalo 10.904 mladostnikov. Povprečna starost udeležencev je bila 14,3 leta. Ugotovili so, da (Kelly idr. 2018):

- dekleta pogosteje uporabljajo družbena omrežja kot fantje,
- več kot 43 odstotkov deklet družbene medije uporablja več kot tri ure na dan in le 4 odstotki deklet ne uporabljajo družabnih omrežij,
- med fanti jih skoraj 22 odstotkov vsakodnevno uporablja družbena omrežja več kot tri ure na dan in samo 10 odstotkov takšnih, ki jih ne uporablja,
- dekleta so v 39 odstotkih pogosteje žrtve spletnega nadlegovanja,
- ima motnje spanja 28 odstotkov deklet in 20 odstotkov fantov.

Prav tako so pri dekletih ugotovili višje rezultate depresivnih simptomov kot fantih in ugotovili močnejšo povezavo med uporabo družbenih omrežji in depresivnimi simptomi. Dekleta, ki so med adolescenco pogosteje uporabljala družbena omrežja imajo kasneje večje težave na področju duševnega zdravja (Kelly idr. 2018). Podobno povezavo med družbenimi omrežji in depresivnimi simptomi so ugotovile tudi druge študije, ki so potrdile povezavo med depresijo in uporabo družbenih omrežij (M. Liu, Wu, in Yao 2015; Verduyn idr. 2017).

Že pred leti so strokovnjaki dokazali povezavo med časom spanja in večjo verjetnostjo za razvoj depresije. Ugotovili so, da mladostniki, ki nimajo urejene spalne higiene imajo za 24 odstotkov večjo možnost, da zbolijo za depresijo in 20 odstotkov večjo verjetnost, da bodo imeli samomorilne misli v primerjavi z otroci, ki so pod starševskim nadzorom ter imajo urejen urnik spanja. Dokazano je, da mladostniki potrebujejo več kot devet ur spanja na noč za zdrav razvoj. Uvedba in upoštevanje spalne higiene je pomemben varovalni dejavnik za razvoj zdravega duševnega zdravja (Gangwisch idr. 2010). Iz preteklih raziskav vemo, da je spanje pri otrocih povezano z vedenjskimi težavami. Ena od večjih raziskav je bila narejena v Združenem Kraljestvu v katero je bilo vključenih 10.230 7-letnikov. Podatke o času spanja so zbirali pri 3., 5. in 7. letu. Ugotovljeno je bilo, da so otroci z nerednim spanjem imeli več vedenjskih težav v primerjavi z otroki, ki so imeli doma urejeno rutino spanja (Kelly idr. 2018). Motnje spanja so v mladostništvu pomemben dejavnik za razvoj depresije. Veliko mladostnikov uporablja družbena omrežja ponoči v postelji pred spanjem. V raziskavi v kateri so bili vključeni mladostniki med 12. in 17. letom starosti so ugotovili, da so simptomi depresije in motnje spanja povezane z lastniškimi telefoni. To pomeni, da mladostniki, ki imajo svoje pametne telefone, jih pogosteje uporabljajo ponoči za družbena omrežja, imajo težave s motnjami spanja in simptomi depresije (Lemola idr. 2015).

Kot smo že prej omenili je uporaba družbenih omrežij med otroci in mladostniki pogosto povezana s spletnim ustrahovanjem. Pri učencih, ki so v zgodnji šolski dobi doživeli spletno ustrahovanje so poročali o občutkih depresije in tesnobe (Evangelio idr. 2022). Druga raziskava je ugotovila spletno ustrahovanje pri mladostnikih povezano s težavami spanja (Sampasa-Kanyinga idr. 2022).

Otroci in mladostniki so na družbenih omrežjih pogosto izpostavljeni dvema vrstama spletne agresije: spletno sovraštvo in spletno ustrahovanje. Spletno sovraštvo in spletno ustrahovanje ima veliko skupnega vendar ne gre popolnoma za isto zadevo. Otroci in mladostniki lahko hkrati doživijo oboje saj se pogosto med sabo prekrivata. Spletno ustrahovanje je opredeljeno kot ponavljajočo se dejanje, ki poteka dlje časa in je žrtev posameznik ali skupina posameznikov. Za spletno sovraštvo je značilen sovražni govor in vpliva na počutje, zadovoljstvo z življenje, socialno zaupanje, učno motivacijo in prispeva k medvrstniški sovražnosti (Bedrosova idr. 2022).

Po podatkih Eurostata severne in zahodne članice EU beležijo največjo dnevno uporabo interneta med mladimi. Ugotavljajo, da je leta 2021 95 odstotkov Evropejcev med 16. in 29. letom uporabljalo internet vsak dan. Med države kjer je dnevna uporaba interneta za to starostno skupino najvišja spada tudi Slovenija. V to skupino so se uvrstile še naslednje države: Finska, Irska, Ciper, Luksemburg, Danska, Švedska in Nizozemska (EUROSTAT 2022a).

Študija o uporabi interneta EU Kids Online 2020 vključuje otroke in mladostnike med 9. in 16. letom starosti iz 19 evropskih držav. Ugotavljajo, da se je od prejšnje študije, ki je bila narejena leta 2010 močno povečal delež otrok in mladostnikov, ki uporablja pametne telefone ter obseg uporabe. Najmanj časa na spletu preživijo otroci in mladostniki iz Švice (2 uri na dan) največ pa iz Norveške (3,5 ure na dan). Slovenija v raziskavo iz 2020 ni bila vključena zato so objavljeni rezultati v publikaciji vezani na podatke iz leta 2010. Takrat so ugotovili, da so slovenski otroci na spletu povprečno aktivni pri osmih letih, polovica jih uporablja internet v sobi, tretjina pa na pametnih telefonih in tablicah in skoraj dve tretjini uporablja družbena omrežja, kar nas uvršča nad evropsko povprečje (Smahel idr. 2020). Druga študija EU Kids Online: National perspectives ugotavlja, da otroci in mladostniki med 9. in 16. letom starosti v (Haddon in Livingstone 2012):

- 83 odstotkih uporabljajo internet za igranje iger,
- 76 odstotkih za gledanje videoposnetkov,
- 62 odstotkih za instant sporočila,
- 39 odstotkih za objavo fotografij,
- 31 odstotkih za objavo sporočil,

- 59 odstotkih za socialno omrežje (26 odstotkov med 9. in 10. letom, 49 odstotkov med 11. in 12. letom, 73 odstotkov med 13. in 14. letom in 82 odstotkov med 15. in 16. letom starosti),
- 26 odstotkov jih ima javne profile.

V študiji so preverili tudi v kolikšni meri starši poznajo vedenje otrok in mladostnikov na spletu in družabnih omrežjih. Ugotovili so, da (Haddon in Livingstone 2012):

- 40 odstotkov staršev ne ve, da so njihovi otroci videli slike spolnega odnosa na spletu,
- 56 odstotkov staršev ne ve, da so njihovi otroci prejeli žaljiva sporočila na družbenem omrežju,
- 52 odstotkov staršev ne ve, do so si njihovi otroci med seboj na družbenih omrežjih izmenjali gole ali napol gole fotografije (sexting).

Raziskava EU za Slovenijo ugotavlja, da so otroci in mladostniki med 9. in 16. letom starosti leta 2012 v (Haddon in Livingstone 2012):

- 86 odstotkih uporabljali internet za gledanje videoposnetkov,
- 80 odstotkih za igranje iger,
- 74 odstotkih za družbena omrežja,
- 89 odstotkov jih komunicira z ljudmi, katere so prvič spoznali na spletu,
- 40 odstotkih menijo, da internet ni varno okolje,
- 25 odstotkih dostopajo do pornografskih vsebin preko spletnih strani, kar je precej nad evropskim povprečjem (14 odstotkov),
- 25 odstotkov jih je imelo izkušnjo »sextinga«,
- 15 odstotkov jih je bilo izpostavljeno spletnemu nasilju,
- 34 odstotkov jih ima spletne stike preko družabnih omrežji z osebami, s katerimi se niso nikoli srečali v živo.

Podatke za Slovenijo stare deset let ali več objavljamo zaradi lažje primerjave z najnovejšimi podatki in ker ima Slovenija v primerjavi z drugimi državami zelo malo raziskav na področju uporabe interneta in družbenih omrežij v povezavi z duševnim zdravjem. Zaradi večanja tovrstne problematike med otroci in mladostniki je Slovenija sodelovala v mednarodni raziskavi HBSC 2018 (HBSC International Coordinating Centre, n.d.). Izsledke raziskave je Nacionalni inštitut za javno zdravje objavil v publikaciji *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji*. V raziskavi so sodelovali mladostniki stari 11, 13, 15 in 17 let. Glede spletnih stikov in pogovorov preko spleta so ugotovili, da (Jeriček Klanšček idr. 2019):

- jih je 64,3 odstotkov vsaj enkrat dnevno v stiku s svojimi prijatelji,

- 40,4 odstotkov jih je v stiku s prijatelji iz širšega kroga,
- 41 odstotkov z drugimi osebami (družinski člani, sorodniki, ...),
- 19,6 odstotkov jih je dnevno spletnih stikov z osebami s katerimi so se spoznali na spletu,
- 19,5 odstotkov se o skrivnostih lažje pogovarja preko spleta,
- 19,9 odstotkov se o svojih občutkih lažje pogovarja preko spleta,
- 17,4 odstotkov se o svojih skrbih lažje pogovarja preko spleta,
- 8,3 odstotki mladostnikov na podlagi samoocene kaže prisotnost težav problematične uporabe družbenih medijev,
- je problematična uporaba družbenih medijev pogostejša pri dekletih.

Zaradi pogoste uporabe interneta in družabnih omrežij med otroci in mladostniki po vseh Evropi delujejo mreže centrov, ki bi ozaveščajo o nevarnostih uporabe in izobražujejo za varnejšo uporabo različnih spletnih portalov. Med njimi je slovenski *Center za varnejši internet*. Leta 2022 so zaključili raziskavo o vplivu družbenih omrežij na počutje. V raziskavi so sodelovali slovenski učenci tretje triade osnovne šole in dijaki srednjih šol. Ugotovili so, da (Slovenian Safer Internet Centre 2022):

- 45 odstotkov učencev in 59 odstotkov dijakov primerja svojo zunanost s popolnimi podobami vplivnežev in zvezdnikov na spletu in se ob tem počutijo nezadovoljni s svojim videzom.
- Ob opazovanju spletnih fotografij prijateljev jih 47 odstotkov učencev in 61 odstotkov dijakov meni, da so življenja drugih boljša.
- 31 odstotkov učencev uporablja filtre za izboljšavo slik, da bi izgledali čim boljše. Podoben rezultat so ugotovili pri dijakih.
- 24 odstotkov učenek in 33 odstotkov dijakinj razmišlja o lepotni operaciji s katero bi izboljšala svoj videz.
- 53 odstotkov učencev in 57 odstotkov dijakov se počuti slabo, kadar so izključeni iz zasebne spletne skupine ali aplikacije za druženje.
- 44 odstotkov učencev in 42 odstotkov dijakov se počuti slabo, če nekdo dlje časa ne odgovori na njihovo sporočilo.
- 31 učencev in 38 dijakov se počuti slabo kadar prejmejo negativen komentar na spletno objavo.
- 28 odstotkov učencev in 36 odstotkov dijakov se počuti žalostno v primeru, da njihov objavljenih nihče na spletu ne všečka.
- 54 odstotkov devetošolcev in 64 odstotkov srednješolcev se strinja, da internet vpliva na pomanjkanje spanja.
- S trditvijo, da so ljudje na internetu bolj nesramni in zlobni v primerjavi s stiki v živo se v 60 odstotkih strinjajo devetošolci in v 67 odstotkih dijaki.

- Rezultati raziskave kažejo največji negativen vpliv na počutje mladostnikov, ki jih povzročajo situacije na spletu kot so izključenost in spletno nasilje.

Najpopularnejši družbeni mediji med otroci in mladostniki so: Snapchat, TikTok, Instagram, YouTube in Facebook (statista 2022). Raziskava, ki je bila narejena med mladostniki stari med 13 in 17 let ugotavlja, da je uporaba TikTok-a močno narasla. V Združenih državah Amerike največ mladostnikov uporablja (Vogels, Gelles-Watnick, in Massarat 2022):

- YouTube (95 odstotkov),
- TikTok (67 odstotkov),
- Instagram (62 odstotkov),
- Snapchat (59 odstotkov),
- Facebook (32 odstotkov).

YouTube ima več kot 2,6 milijarde aktivnih uporabnikov mesečno, YouTube Premium in Music imata skupaj več kot 50 milijonov naročnikov po vsem svetu (GMI Blogger 2022). Gre za spletno stran za izmenjavo video posnetkov. Neregistrirani uporabniki si lahko ogledajo videoposnetke registriranih uporabnikov, kateri lahko naložijo neomejeno število videoposnetkov. Portal omogoča deljenje posnetkov, všečkanje, komentiranje, deljenje itd. **Zaradi možnih neprimernih vsebin ali komentarjev YouTube ni primeren za otroke mlajše od 13 let – to je uradno stališče YouTubea.** Strokovnjaki za duševno zdravje opozarjajo, da so določeni videoposnetki nevarni in lahko sprožijo tvegano vedenje. Ogledi posnetkov s tveganim nasilnim vedenjem lahko pri otrocih in mladostnikih povzročijo normalizacije določenega napačnega vedenja (Ahern, Sauer, in Thacker 2015). Pogosto registrirani uporabniki manipulirajo z vsebino pod pretvezo drugih priljubljenih franšiz. Pri otrocih se je to najpogosteje dogajalo pri Pujsi Pepi, Ledenem kraljestvu, Mikimiški in Tačkah na patrolji. Strokovnjaki so mnenja, da ima stres, ki ga otrok ali mladostnik doživi ob škodljivi vsebini, negativen učinek na možgane, ki so še v razvoju. Otroški psihoterapevti v zadnjih letih opažajo porast otrok, ki imajo težave s tesnobo zaradi videoposnetkov na YouTubeu. Zanimivo in zelo zgovorno je dejstvo, da oblikovalci/lastniki najpopularnejših platform svojim otrokom ne dovolijo uporabe. Na primer Chamath Palihapitiya, nekdanji višji direktor pri Facebooku kar pomeni, da zelo natančno pozna delovanje družbenih medijev, svojim otrokom ne dovoli nobene uporabe zaslonov. Podobno sta delovala Bill Gates in Steve Jobs, ki sta otroke vzgajala tako, da so bili nič ali čim manj časa pred zasloni (Bila 2018).

Uporaba **TikTok-a** je v zadnjih dveh letih med mladimi zelo narasla. Gre da družbeno omrežje, ki deluje preko brezplačne mobilne aplikacije in omogoča gledanje posnetkov in snemanje kratkih posnetkov. Uporabniki lahko drugim sledijo, všečkajo in komentirajo.

rajo njihove vsebine (Fakulteta za družbene vede; Univerza v Ljubljani, n.d.). Uporabniki TikTok-a (Geyser 2022):

- uporabljajo aplikacijo več kot 850 minut na mesec, mesečno imajo 1 milijardo aktivnih uporabnikov,
- v spletni minuti imajo 167 milijonov ogledov videoposnetkov TikToka,
- devet od desetih uporabnikov TikTok-a uporablja aplikacijo večkrat na dan,
- otroci med 4. in 15. letom starosti uporabljajo povprečno aplikacijo 75 minut na dan.

Raziskave ugotavljajo, da so otroci in mladostniki na TikTok-u pogosto izpostavljeni spletnemu ustrahovanju. Ugotavljajo, da je veliko lažnih profilov preko katerih moški nago-varjajo dekleta, da se slečejo v zameno za plačilo in, da so pogosti žaljivi komentarji. Med drugim je TikTok prepoznaven po objavljanju videoposnetkov z izzivi, ki so lahko tudi smrtonosni. Zelo znan tovrstni izziv je Blackout izziv, ki spodbuja, da tisti, ki sprejmejo izziv zadržijo dih, dokler se ne onesvestijo zaradi pomanjkanja kisika. Imenovali so ga tudi „izziv z zadušitvijo“ ali „izziv z nezavestjo“. Med poskusom je umrlo najmanj sedem otrok med 8. in 14. letom starosti (Lovejoy 2022). Otroci in mladostniki, ki so nagnjeni k iskanju pozornosti in imajo vedenjske ali druge duševne težave so še dodatno izpostavljeni k večjemu tveganju (FP Explainers 2022). TikTok ima za otroke in mladostnike tudi druge negativne posledice, kot so (‘‘The Negative Impact of TikTok on Teens’’ 2022):

- zasvojenost,
- ustrahovanje,
- primerjanje,
- nevarnost za nadlegovanje in
- duševno zdravje – samopoškodbe in motnje hranjenja.

V vodniku za varno uporabo je TikTok zapisal, da uporaba aplikacije ni primerna za otroke mlajše od 13 let, kar pomeni, da tudi odrasli nebi smeli dovoliti uporabo otrokom in mladostnikom pred predpisano starostno mejo (TikTok 2022).

Eden od najpogostejše uporabljenih družbenih aplikacij je **Instagram**, ki omogoča deljenje fotografij, videoposnetkov, uporabo filtrov za urejanje fotografij, dodajanje napisov, komuniciranje, sledenje in še mnogo več. Večinoma se uporablja za objavo fotografij ali videoposnetkov. **Za uporabo aplikacije moraš dopolniti 13 let** vendar Instagram ne preverja starosti. Tako kot pri ostalih družbenih medijih tudi Instagram predstavlja tveganje za prekomerno uporabo in razvoj zasvojenosti (Fakulteta za družbene vede; Univerza v Ljubljani, n.d.). V Združenem kraljestvu so izvedli raziskavo o vplivu Instagrama na duševno zdravje. Za raziskavo so se odločili, ker se je med študenti za 94 odstotkov povečalo povpraševanje po svetovalnih storitvah. V raziskavo so

bili vključeni študentje, ki uporabljajo Instagram in tisti, ki aplikacije ne uporabljajo. Ugotovili so, da uporaba Instagrama negativno vpliva na duševno zdravje študentov (Moreton in Greenfield 2022). Več kot 40 odstotkov uporabnikov Instagrama je starih manj kot 22 let. Raziskovalci ugotavljajo, da (Wells, Horwitz, in Seetharaman 2021):

- so se vsaki tretji najstniki, ki ima težave z zunanjim izgledom njene težave ob uporabi Instagrama poslabšale;
- so mladostniki mnenja, da Instagram povečuje stopnjo anksioznosti in depresije,;
- v Združenih državah Amerike najstniki preživijo 50 odstotkov več časa na Instagramu v primerjavi s Facebookom;
- 40 odstotkov uporabnic Instagrama se počuti nepriljavne in, da se je ta občutek pojavil po uporabi aplikacije.

Približno 85 odstotkov naših miselnih procesov je odvisnih od tega kar vidimo. Družbena aplikacija Instagram omogoča nešteto uporabo filtrov za obdelavo fotografij preden jo javno objavimo. Ugotavljajo, da lahko uporaba Instagrama negativno vpliva na samozaupanje in samopodobo in poveča tveganje za motnje hranjenja in depresije (Crosby 2022). O škodljivih vplivih Instagrama na duševno zdravje je raziskavo izvedlo tudi Ameriško psihološko združenje (APA) in ugotavlja povezavo med Instagramom in depresijo, samopodobo, samozavestjo, socialno anksioznostjo ter drugimi težavami. Opozarjajo, da je mladostnikom zelo pomembna zunanja podoba, priljubljenosti kar pa lahko število prejetih všečkov ali vsebina komentarjev privede do dvomov in depresije (APA).

Snapchat je med mladimi zelo priljubljena aplikacija s katero se pošilja fotografije, videoposnetke ter jim omogoča komunikacijo z drugimi. **Aplikacija ni primerna za otroke stare manj kot 13 let.** Posebnost aplikacije je, da poslane fotografije v določenem času izginejo. Pošiljatelj sam določi koliko časa bo fotografija vidna. Vendar to ne pomeni, da prejemnik fotografije ne more shraniti (Fakulteta za družbene vede; Univerza v Ljubljani, n.d.). Zato je zavajajoče, da je Snapchat varnejši od drugih sorodnih družbenih aplikacij in daje zavajajoč občutek varnosti. Zaradi načina delovanja starši težje spremljajo otrokove aktivnosti na Snapchat-u. Večina uporabnikov je starih med 13 in 17 let (Elgersma 2018). Leta 2022 je imel Snapchat povprečno 319 milijonov dnevno aktivnih uporabnikov. Število uporabnikov se je v dveh letih povečalo za 100 milijonov. Dnevno aktivni uporabniki ustvarijo več kot 5 milijard posnetkov na dan in za aplikacijo porabijo več kot 30 minut na dan (Aslam 2022). Snapchat je zasnovan tako, da hitro povzroči odvisnost. Ogledovanje fotografij drugih lahko pri otrocih in mladostnikih povzroči občutek, da sami niso dovolj dobri kar lahko vpliva na njihovo samopodobo. Aplikacija aktivno uporabo še dodatno spodbuja z emoji Streak-i, ki uporabnike spodbujajo, da vsakodnevno vzdržujejo spletne stike. Streak se pojavi kadar si z nekom minimalno enkrat na dan

izmenjate videoposnetek vsaj tri dni zapored. Če želite Streak obdržati morate aktivnost redno izvajati. Aplikacija je nevarna tudi zaradi funkcije Snap Map, ki je interaktivni zemljevid in pokaže lokacijo uporabnika ter ogroža zasebnost. Tako kot vse družbene aplikacije ima tudi ta negativni vpliv na duševno zdravje otrok in mladostnikov. Najpogosteje se to odraža v obliki :

- anksioznosti in depresije,
- motenj spanja,
- težav s samopodobo,
- spletnega ustrahovanja in
- strahu, da bi kaj zamudili – FOMO (Fear of missing out).

Facebook je družbeno omrežje, ki je namenjeno spletnemu druženju, deljenju fotografij, besedil, dogodkov, oglaševanju, komentiranju, všečkanju in podobno. Je največje družbeno omrežje, ki ima več kot 2 milijardi aktivnih uporabnikov ("What Is Facebook?" 2022). Uporaba Fecebooka je povezana z (Frost in Rickwood 2017):

- odvisnostjo,
- anksioznostjo,
- depresijo,
- samopodobo in
- uživanjem alkohola.

Podobno kot drugi družbeni mediji tudi Facebook najstnikom omogoča, da si ustvarijo spletni profil, ki je lahko lažen. Prekomerna in prezgodnja uporaba aplikacije negativno vpliva na duševno zdravje. Raziskave so ugotovile, da pri otrocih in mladostnikih najpogosteje povzroči motnje spanja, izpostavljenost ustrahovanju, izkrivljenemu pogledu na življenje, pritisk od sovrstnikov, prisotnost simptomov depresije in anksioznost ter zmanjšuje zadovoljstvo z življenjem (Mayo Clinic Staff 2022). Čedalje več šol in učiteljev nasprotuje uporabi družbenih medijev v šolskih prostorih. Druge težave, ki jih povzroča Facebook in ostali družbeni mediji (Raghuram 2022):

- slabe komunikacijske sposobnosti,
- slaba govorica telesa,
- težave pri izražanju,
- osamljenost in umik,
- izpostavljenost neprimernim vsebinam in
- zmanjšano zanimanje za pouk in obšolske dejavnosti.

Najstniki, ki prekomerno uporabljajo Facebook lahko postanejo narcisoidni in razvijejo agresivna nagnjenja ter antisocialno vedenje (Trapp 2022). **Tako kot pri drugih družbenih medijih mora uporabnik aplikacije biti star najmanj 13. let.**

Vse omenjene aplikacije zahtevajo, da mora uporabnik biti star najmanj 13 let. Vendar otroci in mladostniki veliko prej uporabljajo družbena omrežja, čeprav niso za njih primerna. To je tudi potrdila raziskava, ki je ugotovila, da družbene aplikacije uporablja 50 odstotkov otrok med 10. in 12. letom in 33 odstotkov otrok med 7. in 9. letom (Cleveland Clinic 2021). V kolikor otrok ali mladostnik preživi veliko časa na družbenih omrežjih si je pomembno zastaviti vprašanje: ZAKAJ?

2.2 Depresija in anksioznost

Obdobje odraščanja je pogosto prepleteno s čustvenim in psihološkim nihanjem predvsem v obdobju adolescence. Če se otrok počuti žalostno še ne pomeni, da gre za razvoj depresije. Depresija in tesnoba spadata med najpogostejše duševne motnje pri otrocih. Po podatkih iz leta 2020 bi naj v svetovnem merilu imelo približno 7 % otrok starih od 3 do 17 let tesnobo in približno 3 % depresijo (Cleveland Clinic 2020). Depresijo in anksioznost uvrščamo med čustvene motnje. O depresiji govorimo takrat, ko je občutek žalosti prisoten dlje časa (vsaj 2 tedna) in se odraža v vsakodnevni dejavnosti (izguba zanimanja za prej pomembne interese, izogibanje stikom, težave pri izobraževanju, ...). Najpogostejši simptomi depresije pri otrocih in mladostnikih (Centres for Disease Control and Prevention (CDC) n.d.):

- večino časa se počutite žalostno, brezupno ali razdražljivo;
- nezanimanja za prej pomembne interese;
- spremembe v vzorcih prehranjevanja;
- spremembe spalnih navad;
- težave pri ohranjanju pozornosti;
- pogost občutek utrujenosti, izčrpanosti, napetosti in nemirnosti;
- počutijo se manj vredne;
- prisotnost samopoškodovalnega vedenja.

Depresija je v svetovnem merilu četrta najpogostejša bolezen otrok starih od 15 do 19 let. V isti starostni skupini je anksioznost uvrščena na deveto mesto (WHO 2021). Anksioznost je stanje, ki pri posamezniku povzroča strah, paniko in splošno vsakodnevno zaskrbljenost (Cleveland Clinic 2020). Depresija in tesnoba se najpogosteje pojavita zaradi primarnega družinskega okolja (odnosi, način preživljanja prostega časa, vzgoja, ...), družinske anamneze, stresnih življenjskih dogodkov in uživanja prepovedanih substanc (Cleveland Clinic 2020).

Britanski raziskovalec McTague je že leta 2015 ugotovil, da imajo 13-letna dekleta, ki več kot tri ure na dan uporabljajo Facebook, čez pet let dvakrat večjo verjetnost, da zbolijo za depresijo. Ugotovljeno je, da v Veliki Britaniji 11 % vseh deklet na Facebooku preživi več kot tri ure na dan (Spitzer 2021). Nezdravljena depresija lahko vodi v samomorilno vedenje. Raziskava ameriškega Centra za obvladovanje bolezni je ugotovila, da se je med letoma 2007 in 2015 pogostost samomorov podvojila (iz 2,4 na 5,1) (Centres for Disease Control and Prevention (CDC) 2017). Med 10 in 24 letom starosti je samomor ved vodilnimi vzroki smrti (Centres for Disease Control and Prevention (CDC) n.d.). Trend vsakoletnega naraščanja depresije lahko na podlagi raziskave iz leta 2018 povežemo s povečano uporabo pametnih telefonov. Twenge je skupaj s sodelavci ugotovila, da mladostniki, ki so več časa namenili uporabi pametnim telefonom so pogosteje poročali o težavah z duševnim zdravjem v primerjavi z mladostniki, ki so več časa namenili drugim aktivnostim, ki niso povezani z uporabo zaslonov (Twenge idr. 2018). Za zdravljenje depresije je pomembno, da se duševna motnja čimprej prepozna in zdravi. Nezdravljena depresija lahko vodi v samomorilno vedenje.

2.3 Hiperkinetična motnja (HKM)

Angleška krajšava ADHD izhaja iz besede Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. V Sloveniji se uporablja izraz hiperkinetična motnja (HKM). Hiperkinetična motnja se najpogosteje razvije v prvih letih otrokovega življenja in se kaže kot motorična hiperaktivnost, impulzivnost in zmanjšana pozornost. Pri pravilnem prepoznavanju motnje lahko prihaja do težav, kadar ni prisoten simptom hiperaktivnosti (NIJZ 2017).

V Sloveniji število zunajbolnišničnih in bolnišničnih obravnav narašča. Hiperkinetične motnje se pogosteje pojavijo pri fantih. V obdobju osnovne šole se hiperkinetične motnje najpogosteje prepoznane in obravnavane. Na podlagi simptomov obstajajo tri različne vrste hiperkinetične motnje:

- motnja pomanjkljive pozornosti,
- motnja hiperaktivnosti in
- motnja pomanjkljive pozornosti in hiperaktivnosti (Peklaj 2016).

Po podatkih NIJZ-a (Jeriček Klanšček idr. 2018) je v obdobju od leta 2008 do leta 2015 bilo do 19. leta starosti 2954 zunajbolnišničnih obravnav zaradi hiperkinetične motnje. Diagnosticiranje hiperkinetične motnje je sestavljeno iz različnih testov, ki zajemajo številna področja (ocena simptomov, pregled zgodovine staršev, učiteljev, otroka, ...). Diagnozo lahko postavi samo strokovnjak za duševno zdravje oziroma multidisciplinarni tim strokovnjakov, ki otroka obravnava (pedopsihiater, klinični psiholog, nevrolog).

Izhodišče za diagnosticiranje motnje izhaja iz Diagnostičnega in statističnega priročnika duševnih motenj, pete izdaje DSM-5 (American Psychiatric Association 2013; Centres for Disease Control and Prevention (CDC) n.d.). Znanstveniki še vedno proučujejo različne vzroke in dejavnike za razvoj hiperkinetične motnje. Ker še vedno ni popolnoma pojasnjen vzrok za nastanek motnje je pomembno, da odrasli vzpodbujajo celostni razvoj otroka in zdrav način preživljanja prostega časa (igra na prostem, skupno preživljanja prostega časa, minimalna uporaba zaslonov, kreativnost, ustvarjalnost, doslednost, ...).

2.4 Motnje hranjenja

Motnje hranjenja uvrščamo med duševne bolezni. Gre za kompleksno bolezen, kjer se vse vrsti okoli hrane in količine hrane vendar predstavlja hrana le sredstvo za lajšanje duševnih stisk. Motnje hranjenja so vedno povezane s težkimi duševnimi bolečinami in nesprejemanjem sebe. Njihovo razmišljanje je večino časa povezano s hrano, porabo kalorij in telesno težo. Motnja hranjenja se uvršča na tretje mesto najpogostejših kroničnih bolezni pri mladostnikih.

Obstaja pet skupin motenj hranjenja, ki pogosto prehajajo druga v drugo:

- anoreksija nervoza,
- bulimija nervoza,
- prisilno prenašanje,
- ortoreksija in
- bigoreksija.

Motnje hranjenja imajo pogosto značilnosti bolezni odvisnosti, čeprav ne sodijo med te bolezni. Anoreksija nervoza se najpogosteje pojavlja med 14. in 18. letom, bulimija nervoza med 18. in 25. letom, prisilno prenašanje pa po 25. letu starosti. Po podatkih NIJ-Z-ja so v obdobju od 2008 do 2015 na primarni zdravstveni ravni imeli 1002 obravnavi do 19. leta starosti. V 91,3 % so obravnavali dekleta (Jeriček Klanšček idr. 2018). Okolica ima pogosto napačna prepričanja, da so motnje hranjenja izbira načina življenja, modnih smernic in pubertetnega vedenja. Motnje hranjenja so pogosto posledica kompleksne interakcije genskih, bioloških, vedenjskih, psiholoških in socialnih dejavnikov. Osebe z motnjami hranjenja imajo večje tveganje za samomorilno vedenje in razvoj drugih duševnih motenj (depresija in tesnoba) (National Institute of Mental Health (NIMH) 2021). Pri poteku bolezni je ključnega pomena, da se motnja čimprej odkrije in zdravi. Zaradi različne dinamike bolezni in zdravljenja je pomembno, da se otroci in mladostniki zdravijo ločeno od drugih odraslih z isto duševno motnjo. Pri procesu zdravljenja je pogosto prisoten odpor in zavračanje zdravljenja (Jeriček Klanšček idr. 2018).

2.5 Samomorilno vedenje

Samomorilno vedenje je duševna motnja. Samomor je v svetovnem merilu v starostnem obdobju od 15 do 24 let drugi najpogostejši vzrok smrti. Študije so dokazale, da je samomorilno vedenje povezano z duševnimi motnjami. Vzrok za samomorilno vedenje je najpogosteje težja oblika depresije in zloraba substanc. Samomor je pogosto vzrok smrti pri mladostnikih z motnjo hranjenja, predvsem pri anoreksiji nevrozi. Samomor je povezan z impulzivnostjo, predvsem v nižjem starostnem obdobju najpogosteje prihaja do poskusa samomora zaradi impulzivnega vedenja. Impulzivno vedenje je najpogostejše povezano z občutki žalosti, razočaranjem, zmedenostjo, jezo, pozornostjo in hiperaktivnostjo (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) 2021).

Drugi najpogostejši dejavniki tveganja so (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) 2021):

- družinska zgodovina poskusov samomora,
- izpostavljenost fizičnemu in psihičnemu nasilju,
- brezup in nemoč,
- nenadna izguba bližnje osebe in
- zavrnitev.

Med slovenskimi mladostniki od 15 do 19 let je samomor med prvimi tremi vzroki umrljivosti. Med fanti je samomor trikrat bolj prisoten kot pri dekletih. Med dekleti so pogostejše samomorilne misli, poskusi samomora in namerno samopoškodovanje. V zadnjem desetletju je bila Slovenija glede na umrljivost zaradi samomora med mladostniki nad evropskim povprečjem (Jeriček Klanšček idr. 2018). Pri reševanju samomorilne problematike med mladostniki je nujno poznavanje samomorilnega procesa, dejavnikov tveganja in varovalnih dejavnikov. Samomorilni proces lahko traja več tednov, mesecev ali celo več let. Prehod od samomorilnih misli in poskusov samomora do končnega samomora pa se zgodi nenadno in impulzivno. Študije so dokazale povezavo med samomorilnim vedenjem in družinskimi dejavniki (Portzky, Audenaert, in van Heeringen 2005). V 50 % primerih so bili samomori povezani z družinskimi dejavniki. Samomorilno vedenje predstavlja resen javnozdravstveni problem. Vsako samomorilno vedenje je preplet številnih dejavnikov tveganja (duševne motnje, pretekli poskusi samomora, osebnostne značilnosti, genetika, družinski dejavniki, ...). Krepitev varovalnih dejavnikov tveganja je ključno za krepitev duševnega zdravja otrok in mladostnikov ter preprečevanje samomorilnega vedenja (Janiri idr. 2020).

3 PRIMARNI DRUŽINSKI ODNOSI IN TIPI NAVEZANOSTI

Človek je bitje odnosa in ravno primarni odnosi so tisti, ki človeka najgloblje zaznamujejo. Od spočetja naprej se začnejo oblikovati in vzpostavljati primarni odnosi (mati – otrok). V prvih letih otrokovega življenja se oblikuje stil navezanosti (Ainsworth 1985; Bowlby 1982), ki je pomemben dejavnik pri vzpostavljanju odnosov z drugimi. Preko odnosa s starši otrok razvije vzorec za vzpostavljanje vseh ostalih odnosov in način kako se spoprijemati s pomembnimi življenjskimi situacijami (Schoore in Richlin 2005).

V odnosu z drugimi se kaže tudi posameznikov odnos do samega sebe. Samospoštovanje ali odnos do samega sebe pomeni zaupanje v lastna načela in vrednote ter predstavlja stališče, ki ga ima posameznik do samega sebe (Young 2008, 13). Samospoštovanje predstavlja proces, v katerem posameznik ocenjuje lastne uspehe, sposobnosti, lastnosti glede na osebne standarde in vrednote (Kobal 2000, 154). Strokovnjaki ugotavljajo, da je posameznikovo visoko samospoštovanje povezano z večjim zadovoljstvom v življenju, večjo storilnostjo, nižjo stopnjo anksioznosti in depresivnosti (Diener in Diener 1995, 545). Young (2008, 12) pravi, da je od samopodobe odvisno kakšne cilje, naloge in vrednote si bomo v življenju postavili in kakšne odnose z drugimi bomo gradili.

Človekovo življenje in odnosi z drugimi, je zaznamovano z nenehnimi spremembami, ki niso samo posledica mladosti in odraščanja, ampak so tudi del odrasle dobe. Dejstva, da se človek nenehno spreminja in oblikuje, izhajajo iz dedne determiniranosti, družbenih pojavov in kulturnih življenjskih sprememb. Odnos z drugim in način, kako vstopamo v odnos, je posledica posameznikovega osebnostnega razvoja, katerega sestavljajo cilji, vrednote in ideali. Oblikovati se začnejo že v otroštvu in jih gradimo preko odnosov, ravnanj in odločitev skozi celotno življenje in predstavljajo rezultat našega življenja (Musesek 1995, 24–28). Odnose, vzdušja in čutenja iz primarne družine, otrok ponotranji in ga spremljajo celo življenje. Navezanost, ki se ustvari med otrok-mati-oče, je model iz katerega gradi lastni čustven svet in osebno identiteto.

Začetek teorije navezanosti sega v drugo polovico prejšnjega stoletja, ko je v znanosti prevladovala psihoanaliza in biologiistična teorija. Teorija navezanosti je na področju razumevanja pomembnosti zgodnjih odnosov vpeljala nova, prej nepoznana, znanja o odnosu med mamo (skrbnikom) in otrokom. Kasnejše raziskave so dokazale, da je odraščanje v varnem odnosu povezano z razvojem nevrobioloških sistemov čustve-

nega odzivanja in regulacijo afektov. Leta 1963 je Mary Ainsworth v Baltimoru začela z laboratorijskimi poskusi v katerih je preučevala navezano vedenje dojenčkov in majhnih otrok s pomočjo različnih situacij. Opazovanje v umetni situaciji v laboratoriju je dopolnila z opazovanjem otrokovega vedenja na domu. Raziskovalci so v eksperimentu opazovali otrokov odziv ob materinem prihodu in odhodu (Kompan Erzar in Erzar 2011, 8–18).

3.1 Tipi navezanosti

Navezanost predstavlja osnovno obliko jaza, ki nastaja in se oblikuje v odnosu otrok-mati-oče. V primarnem odnosu se oblikuje osnutek otrokovega dojemanja sveta in sebe. Oblika navezanosti predstavlja obliko čustvene vezi (Kompan Erzar 2003, 61–62). Bowlby in Ainsworthova sta navezanost opredelila na podlagi stika z bližnjimi osebami iz zgodnjih otroških let (Ainsworth 1985; Bowlby 1982). Ainsworthova je kasneje teoretičnim predpostavkam, ki jih je zasnoval Bowlby, dodala empirični del, v katerem opredeljuje tri tipe navezanosti pri otrocih: tip varne navezanosti, tip tesnobne ambivalentne navezanosti in tip izogibalne navezanosti (Musek 1995, 117). Danes poznamo štiri tipe navezanosti otrok (Cvetek 2009, 74–76):

- *Varna navezanost*: značilno je prilagodljivo vedenje. Otrok se lahko igra sam, lahko izraža različna čustva, protestira ob odhodu mame, vendar se hitro potolaži. Ko se mama vrne, z njo znova vzpostavi stik. Za varno navezane otroke so značilni spontani in ustrezni odzivi. Otrokova navezanost je povezana z materino nežnostjo, nego, očesnim stikom in občutljivostjo v prvem letu otrokovega življenja. Pomembna je zadovoljitev otrokovih čustvenih in telesnih potreb. Na tak način dajo starši otroku varnost za raziskovanje okolja. Varno navezanih je 55-65 odstotkov otrok. Varno navezani otroci, kasneje v dobi mladostništva, v odnosih ravnaajo samostojno, v odnosu z drugimi zmorejo ovrednotiti svoje doživljanje, dobro prenašajo slabe izkušnje in so sposobni odpustiti. Svoje življenje doživljajo smiselno (Kompan Erzar in Erzar 2011, 18–24).
- *Ambivalentna (anksiozna) navezanost*: pomeni, da je otrok ves čas z delom pozornosti usmerjen na mater, ne more se popolnoma sprostiti in se prepustiti igri. Na materin premik se odzove s paničnim strahom. Ne da se ga potolažiti, oklepa se matere in jo zavrača, ko se vrne. Odziva se pretirano in skrajno. Vzrok ambivalentne navezanosti je napačna izbira nege, ki je nekonsistentna in nepredvidljiva. Ti otroci so napeti, jezni in imajo težave pri nadzorovanju impulzov. Ambivalentno navezanih je 10-15 odstotkov otrok. Kasneje ti otroci v mladostništvu delujejo preokupirani s svojimi preteklimi izkušnjami ali pa so tesnobno navezani. To se

najpogosteje kaže tako, da zaradi pretirane okupacije s podrobnostmi iz preteklosti, zelo težko podajo celotno sliko nad dogajanjem. Tesnobno navezani mladostniki težko sprejmejo lastno in tujo nepopolnost (Kompan Erzar in Erzar 2011, 18–24). To pomeni, da so ti mladostniki še veliko bolj dovzetni za posledice uporabe družbenih medijev.

- *Izogibajoča navezanost*: ti otroci ne kažejo nobenih znakov, da bi opazili materino prisotnost. Celotna pozornost je usmerjena na aktivnost. Ne odzivajo se na materine prihode in odhode. Pokazatelja stresa, kot sta temperatura in srčni utrip, kažeta na močan stres in hudo stisko, ki ni vidna na zunaj. Izogibajoče se navezani otroci so neproblematični in čustveno neodzivni. Mati zavrača otrokovo vedenje, ga zane-marja, je čustveno odsotna in nedostopna. Materino izogibanje čustvom pri otroku povzroči stisko. Izogibajoče navezanih je 20-25 odstotkov otrok. Kot mladostniki so precej zadržani glede svojih izkušenj iz preteklosti, ne dajejo velikega poudarka na izkušnje z najbližjimi in delujejo samozadostno ter pred drugimi ne kažejo svojih težav. Razvijejo izogibajoče odklonilen stil navezanosti (Kompan Erzar in Erzar 2011, 18–25).
- *Dezorganizirana navezanost*: dezorganizirani otroci hkrati jočejo, se odmikajo in hkrati iščejo mater. Starši so odsotni, zato se otrok vede prestrašeno. Otroci pri starših vedno iščejo varnost in tolažbo in če tega ne dobijo, razvijejo dezorganizirano navezanost. Odzivi dezorganiziranih otrok: odsotnost strategije navezanosti, kontradiktorno vedenje, disociacija, zmedenost, zbežanost, nenormalno gibanje in strah pred starši. Razvije se pri otrocih, kjer je prisotna zgodovina izgube ali resne travme. Predvsem gre za otroke, ki so zanemarjeni, zlorabljeni ali pa v družini prevladuje kaotično stanje. Raziskava je ugotovila, da je od 80 do 90 % zlorabljenih otrok (psihično in fizično) uvrščenih v dezorganizirano navezanost. Pri dezorganizirani otrocih je tveganje za razvoj duševne motnje največje. Dezorganizirano navezanih je 5 odstotkov otrok. Kasneje razvijejo nerazrešen stil navezanosti. Vedno znova ob določenih situacijah podoživljajo stisko iz otroštva (Kompan Erzar in Erzar 2011, 18–25).

Uporaba družbenih medijev med mladimi in otroci hitro narašča, kar vpliva na način kako in zakaj se posamezniki med seboj povezujejo. Nekateri otroci in mladostniki veliko lažje navezujejo stik z drugimi preko družbenih medijev, vendar se spletne interakcije bistveno razlikujejo od stika v živo. Pogosto se na ta način izognejo možnosti, da bi svoje težave (sram, strah, nesamozavest itd.) presegli in pridobili na samozavesti ter novih pozitivnih izkušnjah. Raziskovalci so ugotovili, da so otroci in mladostniki z ambivalentnim stilom navezanosti pogosteje odvisni od družbenih omrežij. Ne-varno navezani otroci

in mladostniki so pri uporabi družbenih medijev bili pogosto zaskrbljeni glede svoje telesne podobe in so imeli negativne posledice na duševno zdravje. Pri tistih, ki so varno navezani so ugotovili, da so manj osamljeni in bolj socialno izpolnjeni. Ne-varno navezani otroci in mladostniki uporabljajo družbena omrežja pogosteje. Osamljeni otroci in mladostniki več komunicirajo preko družbenih omrežij z željo, da bi zmanjšali občutek osamljenosti. Raziskava pa je dokazala, da se je pri teh otrocih in mladostnikih občutek osamljenosti le še povečal, razen v primeru, ko so komunicirali z zelo tesnimi prijatelji (Shorter, Turner, in Mueller-Coyne 2022).

4 DUŠEVNO ZDRAVJE IN SMISEL ŽIVLJENJA SLOVENSКИH DIJAKOV

4.1 Metode

Namen raziskave je ugotoviti v kolikšni meri slovenski mladostniki dojemajo svoje življenje kot osmišljeno in v kolikšni meri že zaidejo v eksistencialno krizo ali bivanjski vakuum.

Vzorčenje

Vprašalnik je bil poslan poklicnim in srednjim šolam ter gimnazijam katere smo naključno izbrali iz Evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in programov (Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport 2021). Ravnateljem poklicnih in srednjih šol ter gimnazij smo poslali dopis z namenom in ozadjem raziskave ter vabilom o vključitvi njihovih dijakov v anonimno raziskavo. Vodstvo šol je povezavo do vprašalnika posredovalo dijakom. Vključenost dijakov v raziskavo je bila prostovoljna.

Zbiranje podatkov

Vprašalnik je bil izdan v spletni obliki, v odprtokodni aplikaciji ("1KA (Version 20.12.03)" 2017). Zbiranje podatkov je potekalo od začetka aprila do konec junija 2020.

Inštrument

Za potrebe raziskave je bil uporabljen standardizirani merilni inštrument PIL test (The Purpose in Life Test) avtorja (Crumbaugh in Maholick 1964). PIL test meri občutje smisla v danih trenutkih in preko psihometričnih kazalcev osebnosti ter lestvice za merjenje stališč prikaže stopnjo bivanjske varnosti v življenju. Notranja praznina, dolgočasje, apatija, melanhlija ter druge duševne težave pogosto izhajajo iz neosmišljenega življenja, ki vodi v bivanjski vakuum in eksistencialno frustracijo. Kasnejše validacije so pokazale, da je PIL test še posebej uporaben pri psihološkem svetovanju v adolescenci in raziskavah (Crumbaugh in Maholick 1969).

PIL test je sestavljen iz treh delov – A, B in C. Prvi del (A) je sestavljen iz dvajset trditev, ki jih respondent dopolni z obkroževanjem vrednosti. Na Likertovi lestvici izbere stopnjo strinjanja od ena do sedem. Na primer: deveta trditev se glasi Moje življenje: je prazno, napolnjeno le z obupom (1), srednje (4), prekipeva od navdušenja (7). Samo prvi del testa (A) je možno objektivno točkovati. Končni rezultat je vsota vseh zbranih točk strinjanja ali nestrinjanja (Crumbaugh in Maholick 1969a).

Drugi (B) in tretji (C) se uporablja izključno v kliničnem okolju in ga smejo uporabljati le za to usposobljeni strokovnjaki. Pri raziskavah se lahko drugi in tretji del vprašalnika izpusti. Pri terapevtskem ali svetovalnem delu služita kot oporna točka za usmerjanje procesa. V drugem (B) delu vprašalnika je potrebno dopolniti stavke, v tretjem (C) delu pa respondent opiše svoje cilje, pričakovanja in želje, ki jih v življenju ima ter kako blizu je zastavljenim ciljem.

Tabela 13: PIL-test, lestvica za vrednotenje rezultata

112 - 140 jasno izdelani cilji, bivanjska varnost
92 - 111 bivanjska frustracija
≤ 91 prisotnost bivanjskega vakuuma

Statistična analiza

PIL test je analiziran po standardnem postopku, ki sta ga predlagala avtorja Crumbaugh in Maholick (1969). Je standardiziran in preverjen vprašalnik, ki je bil večkrat preizkušen v različnih študijah, okoljih in populacijah (Schulenberg, Schnetzer, in Buchanan 2011; Crumbaugh in Maholick 1964; 1969).

Iz skupnih ocen meritev smo udeležence razvrstili v tri kategorije (glej Tabelo 13). Za primerjavo treh kategorij smo uporabili enosmerno analizo variance (ANOVA test). Kategorije dijakov smo primerjali tudi na podlagi njihovih demografskih in drugih značilnosti s pomočjo t-testov ali hi-kvadrat statistike.

V nadaljevanju smo uporabili eksploratorno faktorsko analizo, da bi raziskali variabilnost med opazovanimi spremenljivkami PIL testa. Tako smo dobili faktorsko strukturo potencialno manjšega števila neopazovanih spremenljivk. Faktorska analiza je statistična metoda, ki jo uporabimo za zmanjševanje števila podatkov.

Uporabili smo metodo rotacije Varimax za prilagajanje osi podatkovnim točkam, zaradi odsotnosti korelacije med faktorji (Field 2018). Za izračun faktorjev je bila uporabljena metoda regresijskih točk z upoštevanjem korelacije med faktorji in opazovanimi spremenljivkami, pa tudi korelacije med opazovanimi spremenljivkami (Kalkbrenner 2021).

4.2 Rezultati

Opis vzorca

V vzorec je bilo vključenih 409 dijakov iz poklicnih in srednjih šol ter gimnazij v Republiki Sloveniji ($N = 409$). Mladostniki, ki se niso opredelili pri vseh postavkah merskega

inštrumenta PIL so bili izključeni iz nadaljnje analize ($n = 59$). Od tega je sodelovalo 26,9 % fantov in 73,1 % deklet. Razporeditev respondentov po starosti: 66,7 % respondentov med 14 in 17 let in 33,3 % 18 let ali več. Največ, 72,6 % respondentov obiskuje gimnazijo, 27,4 % je vpisanih v poklicne in srednje šole.

Opisna statistika

S PIL-testom smo pri respondentih izmerili stopnjo *bivanjske varnosti*, *bivanjske frustracije* in *bivanjski vakuum*. Mladostniki so relativno enakomerno razporejeni v tri skupine, kar je razvidno iz Tabele 14: 31,3 % ($n = 128$) mladostnikov je zbralo manj kot 92 točk, kar nakazuje na prisotnost bivanjskega vakuuma, večina mladostnikov 41,4 % ($n = 168$) se nahaja v kategoriji bivanjske frustracije, preostalih 27,6 % ($n = 113$) pa v območju bivanjske varnosti. Pri razumevanju rezultatov je potrebno upoštevati starost respondentov. Vzorec sestavljajo mladostniki, ki so v obdobju odraščanja in nenehnih sprememb. Odraščanje je povezano s spremembami, ki so del razvojnega obdobja. V primeru negativnih sprememb na temeljnih področjih te starostne skupine (družinski odnosi, vzgojne težave, samozavest, samopodoba, učni uspeh, ...) se lahko razvijejo dejavniki tveganja, ki vodijo v bivanjsko frustracijo ali bivanjski vakuum.

Tabela 14: Rezultati PIL-testa (lestvica za vrednotenje)

		Število respondentov glede na seštevek točk	Odstotek %
112 - 140	jasno izdelani cilji, bivanjska varnost	113	27,6
92 - 111	bivanjska frustracija	168	41,1
≤ 91	prisotnost bivanjskega vakuuma	128	31,3

Tabela 15: Najnižje ocenjene postavke

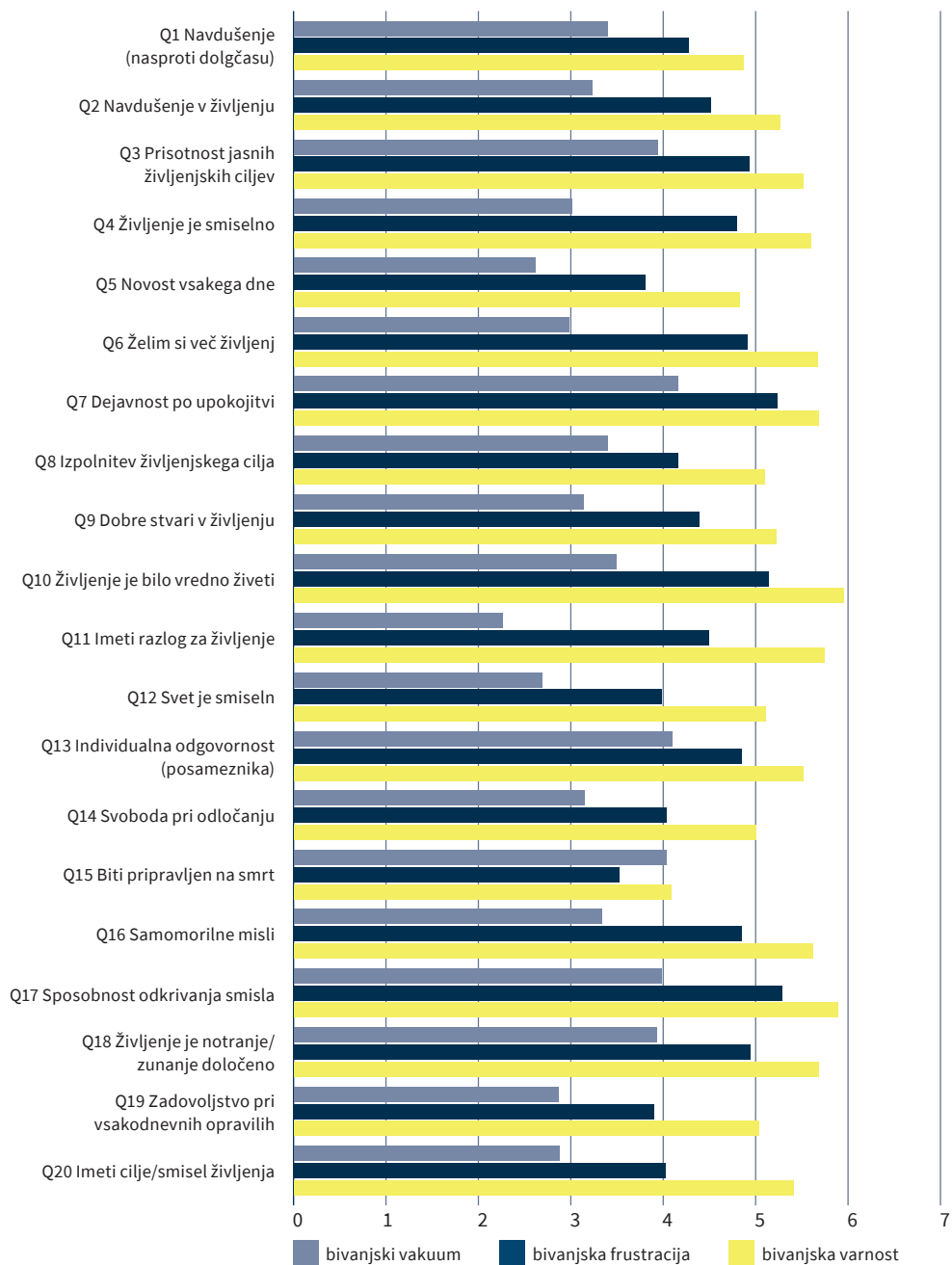
Postavka	Aritmetična sredina (M)	Standardni odklon (SO)
Q5 Novost vsakega dne	4,20	1,74
Q15 Biti pripravljen na smrt	4,35	1,99
Q12 Svet je smiselno	4,39	1,71

Tabela 16: Najvišje ocenjene postavke

Postavka	Aritmetična sredina (M)	Standardni odklon (SO)
Q17 Sposobnost odkrivanja smisla	5,70	1,42
Q7 Dejavnost po upokojitvi	5,65	1,55
Q18 Življenje je notranje/zunanje določeno	5,47	1,46

V nadaljevanju nas je zanimalo ali med skupinami obstajajo statistično pomembne razlike. S pomočjo enosmerne analize variance smo ugotovili, da se med skupinami pojavljajo statistično pomembne razlike pri vseh postavkah. Najmanjše razlike v povprečjih med kategorijami je zaznati pri *Q15 Biti pripravljen na smrt*.

Slika 4: Grafični prikaz PIL postavk, primerjava med skupinami



Z grafikonom (Slika 4) smo prikazali povprečne vrednosti vsake skupine. Za primerjavo kategorij mladostnikov glede statistično pomembnih razlik smo uporabili enosmerno analizo variance. V skupini mladostnikov, ki se nahajajo v območju bivanjskega vakuum (31,3 %) je zaznati krizo življenjskega smisla in monotonost življenja (trditvi z najnižjo povprečno vrednostjo). Z namenom multivariatne analize smo predhodno preverili ali so podatki ustrezni in ali so zadovoljene predpostavke za faktorsko analizo. V prvem koraku smo izračunali Pearsonov koeficient med vsemi pari spremenljivk, da smo dobili vzorec relacij med spremenljivkami. Pogoji korelacij je zadovoljen. Zaradi obsežnosti matrike njen prikaz izpuščamo. Najmočnejše se med seboj povezujejo trditve:

- Q9 Dobre stvari v življenju in Q4 Življenje je smiselno ($r = 0,736$).
- Q10 Življenje je bilo vredno živeti in Q4 Življenje je smiselno ($r = 0,638$).
- Q11 Imeti razlog za življenje in Q4 Življenje je smiselno ($r = 0,723$).
- Q9 Dobre stvari v življenju in Q6 Želim si več življenj ($r = 0,649$).
- Q10 Življenje je bilo vredno živeti in Q6 Želim si več življenj ($r = 0,637$).
- Q11 Imeti razlog za življenje in Q6 Želim si več življenj ($r = 0,735$).
- Q10 Življenje je bilo vredno živeti in Q9 Dobre stvari v življenju ($r = 0,658$).
- Q11 Imeti razlog za življenje in Q9 Dobre stvari v življenju ($r = 0,714$).
- Q11 Imeti razlog za življenje in Q10 Življenje je bilo vredno živeti ($r = 0,662$).

Vse navedene korelacije so močno pozitivne in statistično značilne na ravni 0,05.

V drugem koraku smo s Kaiser-Meyer-Olkin testom (KMO) preverili ustreznost vzorčenja podatkov za nadaljnjo faktorsko analizo. Na dvajsetih spremenljivkah smo izvedli faktorsko analizo po metodi glavnih osi z varimax rotacijo. Vrednost Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,95$) testa je potrdila ustreznost vzorčenja za nadaljnjo analizo (Kaiser in Rice 1974). Izvedli smo začetno analizo za pridobitev lastnih vrednosti za vsak faktor v podatkih. Trije faktorji so imeli lastne vrednosti nad 1 po Kaiserjevem kriteriju in so v kombinaciji pojasnili 47,612 % celotne variance. Kolenski diagram pokaže prevoje, ki upravičujejo ohranitev treh faktorjev. V tabeli 17 so prikazane faktorske uteži po rotaciji. Rotacija je namenjena enakomerni porazdelitvi pojasnjene variance med faktorji, kar pripomore pri enostavnejši interpretaciji faktorske strukture (minimiziranju kompleksnosti faktorskih uteži). Spremenljivke v prvem faktorju nakazujejo na *vznemirjenje nad življenjem* (17,3 %), drugi faktor predstavlja *smisel v življenju* (17,1 %), ter tretji faktor *lastnosti smisla* (13,2 %).

Tabela 17: Rezultati eksplorativne faktorске analize za PIL test – faktorске uteži po rotaciji (N = 409)

	Faktorске uteži po rotaciji		
	Navdušenje nad življenjem	Osmišljeno življenje	Smiselna prihodnost
Q19 Zadovoljstvo pri vsakodnevnih opravilih	0,645		
Q5 Novost vsakega dne	0,558		
Q18 Življenje je notranje/zunanje določeno	0,553		
Q14 Svoboda pri odločanju	0,498		
Q2 Navdušenje v življenju	0,494		
Q1 Navdušenje (nasproti dolgčasu)	0,479		
Q12 Svet je smiselno	0,439		
Q6 Želim si več življenj		0,732	
Q11 Imeti razlog za življenje		0,728	
Q10 Življenje je bilo vredno živeti		0,640	
Q9 Dobre stvari v življenju		0,609	
Q4 Življenje je smiselno		0,583	
Q16 Samomorilne misli		0,521	
Q17 Sposobnost odkrivanja smisla		0,482	
Q15 Biti pripravljen na smrt		-0,297	
Q3 Prisotnost jasnih življenjskih ciljev			0,796
Q8 Izpolnitev življenjskega cilja			0,616
Q20 Imeti cilje/smisel življenja			0,609
Q13 Individualna odgovornost (posameznika)			0,390
Q7 Dejavnost po upokojitvi			0,361

Faktorске uteži lahko vidimo kot korelacijske koeficiente med opazovanimi/merjenimi postavkami PIL testa in latentnimi faktorji (glej Tabelo 17). Faktorji navdušenje nad življenjem, osmišljeno življenje in smiselna prihodnost so področja katera predstavljajo temeljna področja duševnega zdravja.

Tabela 18: Korelacijski koeficienti med faktorji (dobljeni z regresijsko metodo) za skupino dijakov, ki so se umestili v skupino bivanjski vakuum, bivanjska frustracija in bivanjska varnost

Faktorji		Bivanjski vakuum (n = 128)	Bivanjska frustracija (n = 168)	Bivanjska varnost (n = 113)
1. faktor: Navdušenje nad življenjem	2. faktor: Smisel v življenju	0,069 (0,438)	-0,309* (0,000)	0,282* (0,002)
1. faktor: Navdušenje nad življenjem	3. faktor: Smiselna prihodnost	-0,160 (0,071)	-0,179* (0,020)	0,251* (0,007)
2. faktor: Smisel v življenju	3. faktor: Smiselna prihodnost	-0,127 (0,153)	0,020 (0,792)	-0,028 (0,771)

Opomba: * $p < 0.05$

Korelacije med faktorji so večinoma šibke (r je pod 0,3) in niso statistično značilne. Korelacije so statistično značilne za mladostnike v intervalu bivanjske frustracije med prvim in drugim, ter prvim in tretjim faktorjem. Enako velja za mladostnike v intervalu bivanjske varnosti (glej Tabelo 18).

S pomočjo enosmerne analize variance (ANOVO) smo ugotovili, da med vsemi skupinami (bivanjska varnost, bivanjski vakuum in bivanjska frustracija) prihaja do statistično značilnih razlik na vseh faktorjih.

4.3 Razprava in zaključek

Osnovni raziskovalni problem izhaja iz področja težav z duševnim zdravjem in osmišljenim življenjem med slovenskimi mladostniki. Raziskovalno vprašanje je: V kolikšni meri slovenski mladostniki dojemajo svoje življenje kot osmišljeno in v kolikšni meri je prisotna eksistencialna kriza ali bivanjski vakuum?

S PIL testom smo prišli do razmejitve bivanjske varnosti, eksistencialne krize in bivanjskega vakuuma. Ugotovili smo (Tabela 14), da ima kar 41,1 odstotkov slovenskih dijakov težave na področju duševnega zdravja, ki se kažejo kot bivanjska frustracija, 31,3 odstotkov celo v obliki bivanjskega vakuuma. Predvidevamo, da se glavni razlogi nahajajo v načinu preživljanja prostega časa, ki je v veliki meri povezan s pretirano uporabo zaslonov, najpogosteje družbenih omrežij. V raziskavah, ki smo jih omenili v prejšnjih poglavjih je jasno pokazano, da duševne težave pri mladih v zadnjih desetih letih vzporedno naraščajo z uporabo novih tehnologij in platform. Samo 27,6 odstotkov dijakov je zbralo 112 točk ali več, kar pomeni, da doživljajo svoje življenje izpolnjeno in so zadovoljni s sabo.

Najnižje ocenjene postavke so bile: postavka pet: *Vsak dan (je povsem podoben drugemu – srednje – se zgodi kaj novega in zanimivega)*; postavka dvanajst: *Svet, v katerem živim (se mi zdi nerazumljiv in tuj – srednje – se smiselno povezuje z mojim življenjem)* in postavka petnajst: *Če pomislim na smrt: (se je ne bojim – srednje – se je zelo bojim)*.

Doživljanje sveta in vsega kar človeka obdaja, je povezano z duševnim zdravjem. Zmožnost videti lepoto, doživljati lepoto in lepoto ustvarjati, izhaja iz načina življenja. Dijaki so pri peti postavki najpogosteje odgovorili, da se jim zdi vsak dan isti, kar je zelo zaskrbljujoče za vse generacije, še posebej pa za mladostnike, ki so v procesu odraščanja. To pomeni, da so njihovi dnevi brez zdrave vsebine, ki bi jih polnila, ob kateri bi notranje rastli, zoreli in se razvijali v mladostnike polne idej, ustvarjalnosti in veselja do življenja. Življenje brez vsebine pomeni prazno življenje, prazno življenje pa pomeni življenje brez smisla. V dvanajsti postavki so najpogosteje označili, da se jim svet v katerem živijo zdi tuj. Človek se počuti tuje tam, kjer ne vidi nobene povezave z okolico in drugimi zato mu je vse tuje, nedomače ter ne čuti nobene pripadnosti. Pripadnost je vedno povezana z odnosom. Odnos za svoj obstoj potrebuje interakcijo, ki se oblikuje v povezavi z nekom ali nečim, na primer: osebo, naravo, glasbo. Temelj pripadnosti se gradi v primarni družini. Odnosi, vzgled, vzgoja, meje, so osnovna področja, ki otroke in mladostnike opremljajo za svet in predstavljajo izhodišče kako bodo videli, delovali in doživljali svet okoli sebe. V kolikor starši ne postavijo trdnih temeljev za življenje, se razvijejo v apatične, narciso-idne, nesamostojne, osamljene najstnike brez empatije, ki svojo osamljenost poskušajo reševati z družbenimi omrežji. Tretja najnižje ocenjena postavka se navezuje na doživljanje smrti. Največ dijakov je mnenja, da se smrti ne bojijo kar je lahko precej zaskrbljujoče in nakazuje na apatičen odnos do življenja. Slovenija je še vedno v samem vrhu po številu samomorov med mladimi. Če odnosu do smrti odvzamemo strah, lahko postane smrt »rešitev« kadar v življenju zaradi določenih okoliščin posameznik ne vidi smisla. Lahko bi rekli, da te tri postavke, ki so najnižje ocenjene, prikazujejo temeljna problematična področja, ki prispevajo k porastu težav z duševnim zdravjem pri mladostnikih.

Najvišje ocenjene postavke so bile: postavka sedem: *Ko bom odšel v pokoj (bom počel mnogo tistega kar sem si vedno želel – srednje – bom do konca živel v brezdelfu)*; postavka sedemnajst: *Moja možnost, da si poiščem nekaj za kar je vredno živeti, je (zelo velika – srednje – zelo majhna)* in postavka osemnajst: *Moje življenje je (v mojih rokah in ga sam usmerjam – srednje – izven moje kontrole in pod vplivom zunanjih dejavnikov)*.

Vse tri najvišje ocenjene postavke nakazujejo na prisotnost apatičnosti, brezcilnosti in na simptome depresije. Prva najvišje ocenjena (peta) postavka v ospredje postavlja: odnos do dela in način življenja. Zelo zaskrbljujoča ali celo alarmantna je ugotovitev pete postavke, da dijaki, ki še sploh niso začeli delati, od katerih bi pričakovali, da so

polni poklicnih idej in življenjskih ciljev, vidijo brezdelje kot najpomembnejše področje življenja in se veselijo upokojitve. To nakazuje, da dijaki najvišje vrednotijo brezdelje, ki je v nasprotju z vztrajnostjo, delovnimi navadami, uresničevanjem idej in osmišljanjem življenja. Brezdelje predstavlja prostor za nezdrave vsebine povezane z zasloni, ki dijake puščajo prazne in vodijo v zasvojenost. Najbolj zaskrbljujoča je odločitev ali naravnost, da želijo življenje preživeti in ne živeti, kar se povezuje z drugima dvema najvišje ocenjenima postavkama. V postavki sedemnajst jih je največ mnenja, da ne verjamejo, da bi lahko našli kaj, za kar bi bilo vredno živeti in v postavki osemnajst, da ne verjamejo, da so oni tisti, ki oblikujejo svoje življenje. Kadar posameznik ne vidi nobenega razloga za življenje in ima občutek, da ni protagonist svojega življenja lahko to vodi v agresijo, depresijo in na koncu v samomor. Večina dijakov doživlja življenje kot opazovalci, ki nimajo možnosti, da bi svoje življenje kreirali. Lahko bi rekli, da so postali avatarji¹ v realnem življenju, ki delujejo na podlagi okoliščin in brez lastne odgovornosti. Preživljanje življenja v odnosih in vsebinah na spletu vodi v beg iz realnega življenja, hkrati pa postaja realno življenje nekaj tujega in problematičnega. Vsebine iz življenja, ki bi jim naj življenje osmišljale jim povzročajo depresijo, anksioznost ter druge težave z duševnim zdravjem.

V nadaljevanju smo izračunali povprečne vrednosti postavk za vsako skupino (bivanjska varnost, bivanjska frustracija, bivanjski vakuum) posebej. Z enosmerno analizo variance smo ugotovili, da so respondenti, ki so zbrali najmanj točk in se nahajajo v območju bivanjskega vakuuma (31,3 odstotka) imeli najnižjo povprečno vrednost pri postavki pet in enajst. Postavka pet (*Vsak dan je*), se razteza od »povsem podoben drugemu« do »se zgodi kaj novega in zanimivega«. Postavka enajst (Kadar razmišljam o svojem življenju), pa od (se pogosto sprašujem zakaj živim) do (vedno najdem v njem kak smisel).

S pomočjo faktorske analize smo celotni PIL test razdelili v tri faktorje: *navdušenje nad življenjem* (17,3 odstotke), *osmišljeno življenje* (17,1 odstotek) in *smiselna prihodnost* (13,2 odstotka). Največji faktor *navdušenje nad življenjem* zajema naslednje postavke:

1. Navadno se: (močno dolgočasim – srednje – zelo navdušujem);
2. Življenje se mi zdi: (zelo vznemirljivo – srednje – povsem enolično);
3. Vsak dan: (je povsem podoben drugemu – srednje – se zgodi kaj novega in zanimivega);
4. Svet, v katerem živim: (se mi zdi nerazumljiv in tuj – srednje – se smiselno povezuje z mojim življenjem);

1 Avatar (ang.) je uporabnikova računalniška reprezentacija, lahko je v obliki tridimenzionalnega modela (lutka), ki se uporablja za računalniške igre, ali dvodimenzionalne ikone (slike), ki se porablja na internetnih forumih in drugih skupnostih. Je objekt, ki predstavlja utelešenost uporabnika. Izraz »avatar« se lahko prav tako nanaša na osebo, povezano z računalniškim imenom ali uporabnikom interneta (Wikipedija 2022).

5. Moje prepričanje v zvezi s človekovo svobodo je: (da je človek povsem svoboden v vseh življenjskih izbirah – srednje – da je človek povsem pod vplivom dednosti in okolja);
6. Moje življenje je: (v mojih rokah in ga sam usmerjam – srednje – izven moje kontrole in pod vplivom zunanjih dejavnikov);
7. Vsakdanje naloge mi predstavljajo: (izvor zadovoljstva – srednje – mučno in dolgočasno dolžnost).

Določeni trije faktorji predstavljajo temeljna področja duševnega zdravja. Največji faktor *navdušenje nad življenjem* sestavljajo postavke, ki temeljijo na doživljanju življenja, svobodi pri oblikovanju življenja in naravnosti do življenja. Izpostavljena področja prvega faktorja so najbolj izraziti pokazatelj pri merjenju občutka smisla med mladimi.

Odraščanje je neposredno povezano s spremembami, ki jih določeno razvojno obdobje prinaša. Številni dejavniki vplivajo pozitivno in negativno na duševno zdravje, socialni ter kognitivni razvoj mladostnika. V tem starostnem obdobju je najpomembnejši dejavnik vpliva primarno okolje v katerem mladostnik odrašča in se razvija. Pomembno je, da lahko mladostnik v tem okolju razvije občutek sprejetosti, varnosti, sočutje, samopodobo, zaupanje in razumevanje sebe ter okolice. Če primarno okolje otroku ne predstavlja varnosti in sprejetosti se bo to odražalo na njegovem duševnem zdravju in vedenju. Raziskave so potrdile, da so otroci, ki ne razvijejo varne navezanosti veliko bolj ranljivi na področju duševnega zdravja (zasvojenost z družbenimi mediji) in imajo kasneje v življenju težave z odnosi (do sebe in drugih). Kot smo v prvem poglavju omenili, poznamo štiri večje skupine dejavnikov tveganja in varovalnih dejavnikov na področju duševnega zdravja: *individualni dejavniki, dejavniki povezani z družino, dejavniki povezani s šolo in družbeni in okolijski dejavniki, povezani s skupnostjo in kulturnimi dejavniki* (Wille, Bettge, in Ravens-Sieberer 2008). Za starost našega raziskovalnega vzorca predstavlja družina temeljni varovalni dejavnik, ki je v tem razvojnem obdobju močno povezan z individualnim dejavnikom (samopodoba in samozavest). Za varovalne dejavnike duševnega zdravja, ki so povezani z družino je ključnega pomena kako potekajo osnovna področja znotraj družine (odnosi, starševstvo, vzgoja, komunikacija, način preživljanja prostega časa, meje, razmejitve, ...).

Številne raziskave kažejo, da z leti narašča število otrok in mladostnikov s težavami z duševnim zdravjem. V svetovnem merilu 10 odstotkov otrok in mladostnikov doživi duševno motnjo, vendar jih večina ne išče pomoči in ne prejme oskrbe. Polovica vseh duševnih bolezni se začne pri 14-ih letih. Samomor je tretji vodilni vzrok smrti pri otrocih, starih od 15 do 19 let (Jeriček Klanšček idr. 2018; Dray idr. 2017; WHO 2021). Nacionalna raziskava Mladina 2020 (Lavrič in Deželan 2021) ugotavlja, da je 30 odstotkov slovenskih mladostnikov nezadovoljnih s svojim zdravjem, kar pa močno povezujejo s splošnim zadovoljstvom z življenjem.

Duševno zdravje mladostnikov še dodatno ogroža prekomerna uporaba digitalnih medijev. NIJZ (Jeriček Klanšček idr. 2018) ugotavlja, da 8,3 odstotkov slovenskih mladostnikov kaže prisotnost težav problematične uporabe spletnih socialnih medijev. Kljub temu, da vsa najpogosteje uporabljena družbena omrežja med mladimi navajajo, da uporaba ni primerna za mlajše od 13. let, jih 33 odstotkov otrok uporablja že pred devetimi leti starosti. Negativni vplivi na duševno zdravje se pri otrocih in mladostnikih najpogosteje kažejo v obliki anksioznosti, depresije, motenj spanja in težav s samopodobo. S PIL testom smo ugotovili, da se 31,3 odstotkov dijakov nahaja v bivanjskem vakuumu oziroma v eksistencialni krizi in 41,1 odstotkov dijakov na meji bivanjskega vakuuma. Bivanjski vakuum je stanje, ki nakazuje, da slovenski dijaki v trenutni situaciji doživljajo svoje življenje brezsmiselno, kar kaže na napačno življenjsko orientacijo. Pri mladostnikih se najpogosteje kaže v obliki dolgčasa, duhovne otopelosti, občutka praznine, naveličanosti, nemotiviranosti in brezciljnosti (Frankl 2015). V raziskavi smo to podrobno prikazali z enosmerno analizo variance s katero smo za vse postavke prikazali povprečne vrednosti za vsako skupino. Ugotovili smo, da mladostniki, ki se nahajajo v bivanjskem vakuumu svoje življenje doživljajo monotono, dolgočasno in brezsmiselno. Postavka enajst *Kadar razmišljam o svojem življenju: (se pogosto sprašujem zakaj živim - srednje - vedno najdem v njem kak smisel)* je bila med mladostniki, ki se nahajajo v bivanjskem vakuumu najnižje ocenjena, kar kaže na težave z duševnim zdravjem, ki se najpogosteje kažejo v obliki depresije, agresije in zasvojenosti (Frankl 2015).

Vsako leto je vse več otrok in mladostnikov odvisnih od družbenih medijev. Posledice problematične uporabe interneta se kažejo kot težave z duševnim zdravjem (depresija, motnja pozornosti/ADHD, socialne fobije, samopoškodbeno vedenje, nespečnost, ...). Posamezniki se počutijo napeto, osamljeno, omamljeno, nemirno in ničvredno (Adler 2019). Simptomi prekomerne uporabe interneta so primerljivi s kriteriji, ki se uporabljajo za diagnosticiranje drugih (kemičnih in nekemičnih) odvisnosti (Beard in Wolf 2001). Družbena omrežja kot so Facebook, Snapchat in Instagram povzročajo enako poškodbo možganov kakor druge zasvojenosti (Kremžar Jovanović 2016). Kljub dosežanim ukrepom je vsako leto število mladostnikov, ki ima težave na področju duševnega zdravja višje (Jeriček Klanšček idr. 2018). Kar pomeni, da rezultat vzorca *bivanjska varnost* (27,6 odstotkov) ne pomeni dokončne ocene in eksistencialne varnosti, ampak samo trenutno samooceno.

WHO si prizadeva za razvoj različnih strategij, ki bi ustavile večletno višanje težav na področju duševnega zdravja (WHO 2021). Obdobje adolescence prinaša veliko sprememb in izzivov za starše in mladostnike. Zakaj do duševnih motenj pri otrocih in mladostnikih prihaja? Razlogi za razvoj duševnih težav niso enoznačni. Pogosto gre za sku-

pek različnih dejavnikov. Kot smo v raziskavi ugotovili 31,3 odstotke dijakov doživlja eksistencialno krizo in samo 27,6 odstotkov jih meni, da je njihovo življenje osmišljeno. Eden od najpomembnejših dejavnikov je družina. Primarna družina je osnovna celica znotraj katere se mladostnik razvija. Vse kar se v primarnih odnosih dogaja vpliva na razvoj otroka in mladostnika. Zato je ključnega pomena, da je to okolje varno, prijetno in ljubeče. Predpogoj za otrokov zdrav duševni razvoj je prisotnost staršev in skupno preživljanje kakovostnega prostega časa. V nasprotnem primeru predstavlja odnos in družinsko okolje negativen varovalni dejavnik za razvoj duševnih bolezni pri otrocih in mladostnikih. Vsako leto več mladostnikov potrebuje zdravniško in/ali psihoterapevtsko pomoč zaradi težav na področju duševnega zdravja. V Sloveniji v enem letu več kot 10.000 otrok in mladostnikov obišče osebnega zdravnika zaradi težav z duševnim zdravjem. Problematična uporaba interneta postaja vsak dan večja nevarnost za duševno zdravje mladostnikov. Strokovnjaki opozarjajo na škodljive posledice prekomerne uporabe zaslonov, ki povzročajo telesne in duševne bolezni. V prispevku smo izpostavili ključne podatke in področja, ki vlivajo na dejavnike tveganja in varovalne dejavnike. Zaradi težav z duševnim zdravjem, vsako leto vse več mladostnikov potrebuje zdravniško pomoč. Izboljšanje duševnega zdravja med mladimi je možno samo z ukrepanjem na izvornih področjih in s preventivnim delovanjem.

Znanost in stroka pogosto spregledata, da do težav na področju duševnega zdravja, osmišljenega življenja in zadovoljstva prihaja zaradi nefunkcionalnega načina življenja ter različnih težav (odnosi, vzgoja, nasilje, zasvojenost, ...) znotraj družine. Rezultati naše raziskave so podali podobne ugotovitve kot druge svetovne študije duševnega zdravja mladostnikov (WHO 2014; 2021; Bartels idr. 2018) .

II.

HOLISTIČNI VZGOJNO-
IZOBRAŽEVALNI PRISTOP

5 GENEZA HOLISTIČNEGA PRISTOPA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

5.1 Položaj in razumevanje otrok v preteklosti

Zgodovinsko gledano je dojemanje otroka, kot celostnega bitja, razmeroma nov pojav. Šele v sredini prejšnjega stoletja so se pričeli resneje ukvarjati z željami in potrebami otrok. Do takrat pa je večinoma veljalo, da so otroci pomanjšani odrasli. Tako so se tudi obnašali do otrok. Od njih se je pričakovalo enako, kot od odraslih. Velikokrat je to bilo podkrepljeno s fizično kaznijo. Otroci so bili zaradi neubogljivosti, zanemarjanja svojih dolžnosti, neopravljenega dela ipd. velikokrat tepeni, zanemarjani in kaznovani na vse mogoče skrajne načine. Danes so otroci zaščiteni in zavarovani, prav tako na vse mogoče skrajne načine.

Že iz starih civilizacij so znani zapisi, da so otroci bili brez vsakršnih pravic. Stearns (2006) navaja, da so npr. v Mezopotamiji ali Feniciji otroci morali ubogati starše in odrasle ter fizično delati že od ranih let. Če so otroka smatrali kot neubogljivega, so ga lahko kamenjali do smrti. Tudi Grki in Rimljani so do otroštva imeli negativen odnos, zanje je bilo nepopolno. Navezanost otrok na starše ni bila značilna v tem obdobju. Na mladost so gledali kot na čas motečih turbulenc, nezaželeno ali celo nevarno stanje, ki naj bi čimprej vodilo v odraslost (Stearns 2006, 26). Verjeli so, da otrok za doseganje odličnosti potrebuje popolnega človeka (očeta) in svojega učitelja (Aristotle 1999 [1260a]; Shelton 1998). Kljub temu, da so v tem obdobju Kitajske ali Indijske skupnosti kazale malo več naklonjenosti otrokom in otroštvu, otroštvo kot tako, nikjer ni bilo posebej srečen čas (Stearns 2006).

Otroški jok so nekoč dojemali kot šibkost. Otrok, ki je jokal je bil (še do nedavnega) zaznamovan kot slabič in so se mu zaradi tega posmehovali. Starši večinoma niso bili čustveno navezani na svoje otroke, saj so to obdobje dojemali le kot pripravo na odraslost. Deklice so se morale poročiti še zelo mlade in njihova naloga je bila rojevati otroke in skrbeti za dom.

Podoben odnos do otrok so imeli še v srednjem veku, in (seveda z nekaterimi izjemami) vse do dobe razsvetljenstva v 18. stoletju, ko so otroke smatrali kot 'osebe, ki še niso popolne' (Schultz 2015, 249). Ljudje v tem obdobju niso razmišljali, da bi lahko odnos odraslih do otrok vplival na njihovo vedenje v odrasli dobi. To je bilo obdobje, ki je bilo do otrok izjemno neprijazno. Veljala je miselnost, da je otroke potrebno vzgajati s trdo roko. Nihče se ni ukvarjal s čustvi otrok in njihovim počutjem. V za-

četku 19. stoletja so otroci postali dobra delovna sila v tovarnah, kjer so opravljali težaka dela od osmega leta starosti dalje. Posebni primeri izkoriščanja otrok so bile tudi sirotišnice. Pa vendarle, se je v tem obdobju začelo nekaj prebujati v ljudeh. Zelo pomemben mejnik je na tem področju postavil Jean Jacques Rousseau z delom *Emil ali o vzgoji* (Rousseau 1997), kjer otroka prvič v zgodovini postavi v središče vzgojnega dogajanja (Rousseau 1997, 10). Po njegovem, otrok ni pomanjšani odrasli in se njegove potrebe, želje, dejanja ali interesi razlikujejo od odraslih.

V preteklosti pomen besed skrb za otroka, ni pomenil enako kot danes. Včasih je to pomenilo, da morajo starši za otroka skrbeti tako, da je otrok vzgojen po normah družbe. Čeč (2012, 220–21), kot primer navaja dikcijo iz *Občnega državlanskega zakonika* iz leta 1811 ("Občni Državlanski Zakonik" 1928), ki je veljal na območju takratne Slovenije: "Roditelji imajo pravico, sporazumno voditi dejanja svojih otrok; otroci so jim dolžni spoštovanje in pokorščino" (*Občni Državlanski Zakonik* 1928, čl. 144). "Roditelja sta vobče zavezana, vzgajati svoje zakonske otroke, to je, skrbeti za njih življenje in zdravje, priskrbovati jim dostojno vzdrževanje, razvijati njih telesne in dušne moči in s poukom v veri in koristnih vednostih polagati temelj njih bodoči blaginji" (*Občni Državlanski Zakonik* 1928, čl. 139).

V začetku 20. stoletja je v ZDA nastalo zelo močno gibanje *progressivna pedagogika* (Progressive Education), ki je poudarjalo otrokove interese, svobodo, tovariški in človeški odnos do otrok. Na to gibanje je močno vplivalo delo Johna Deweya *Demokracija in vzgoja* (1916), ki temelji na filozofiji koristi, oziroma pragmatizmu. Pragmatizem pravi, da objektivne resnice ni. Resnično je samo to, kar je za posameznika koristno. Mišljenje je samo sredstvo, s katerim se prilagajamo življenjskim priložnostim in družba je le mehanična vsota posameznikov, katerih vsak ima svojo subjektivno prakso, vidik ali koristi. Po Deweyu se resnična ideja razpozna šele po svojih posledicah ali bolje koristih, ki jih nudi človeku. Njegovo prepričanje je, da je vzgoja zmeraj družbeno pogojena (Dewey 2012) in če otroku odvzamemo družbeno komponento, ostane le abstrakcija. Pravi, da se mora vzgoja začeti s psihološkim uvidom v otrokove zmožnosti, zanimanja in navade, da jih moramo znati pretolmačiti z vidika kako te sposobnosti ustrezajo družbi ter kako lahko družbi tudi služijo. Dewey je s svojimi deli in idejami vplival na mnoge avtorje, institucije in tudi starše predvsem zato, ker so bile v prid ameriškemu načinu razmišljanja in ameriški življenjski in družbeni usmerjenosti v začetku 20. stoletja (Žlebnik 1969). In če govorimo o pedagogiki pragmatizma, ne moremo mimo permisivnosti, ki je pomemben element progresivne pedagogike.

5.2 Uveljavljanje permisivne vzgoje

Permisivna vzgoja si je, bolj kot za poučevanje in socializacijo otrok, prizadevala za poglabljanje otrokove individualnosti in razvoj njegovih sposobnosti, ob tem pa naj bi bila predpogoj za demokratično družbo. Pretirano čustveno podporo otroku in zanemarjanje vzgojnih zahtev, lahko imenujemo kar razvajanje, saj pri tem poskušamo otroku nuditi čim več materialnih dobrin in psihološke opore, hkrati pa zapostavljamo ali pa se odpovedujemo jasno izpostavljenim vzgojnim zahtevam ali celo kaznovanju otroka (Kroflič 2012, 30).

Obdobje represivne vzgoje, ki so jo zaznamovale fizične kazni, psihološke in druge zlorabe otrok, je terjalo svoj davek in je v drugi polovici 20. stoletja najbrž tudi botrovalo pri uveljavljanju permisivne vzgoje. Tako se je v 50-ih in 60-ih letih prejšnjega stoletja pričelo vsepovsod in povprek poučevati po načelih permisivnosti, ki so jo poimenovali tudi *naravno šolanje* in je postalo kot sinonim civilizacijskega procesa. To je bil pravzaprav upor proti avtoritarni vzgoji, ki je bila v družbi zakoreninjena tako dolgo. Sedaj, ko so se končno lahko osvobodili teh starih idej, so se v demokratični družbi morali ravnati prav nasprotno od prejšnjih, nepravilnih družbenih ureditev. Žorž (2002, 20) celo pravi, da: "... je permisivna vzgoja v 20. stoletju postala modna muha in se v zahodni civilizaciji zelo razširila, vsaj kot nekakšen vzgojni ideal in vplivala na vzgojne modele celo tam, kjer so jo kot takšno zavestno odklanjali".

Svoboda nad kontrolo rojstev je staršem naenkrat pomenila, da morajo otroku v vsakem trenutku njegovega življenja dati vedeti, da je zaželen (Lasch 1992, 191). Ena izmed značilnosti permisivne vzgoje je bila tudi vzgajanje po nasvetih strokovnjakov, ki govorijo o *popolnem starševstvu*. Knjiga dr. Benjamina Spocka *Nega in vzgoja otroka* iz leta 1946 je, z več kot 50 milijoni prodanih izvodov, ena izmed najbolj prodajanih knjig v zgodovini. Na začetku pravi: "Zaupajte vase. Tisto, kar dobre matere in očetje instinktivno želijo napraviti za svoje dojenčke, je navadno najboljše" (Spock 1975). Lasch (1992, 192) navaja, da so Spocku velikokrat očitali pretirano permisivnost v vzgoji, kar je v prepričanju mnogih zakoreninjeno še danes. Njegova ideja pa je pravzaprav bila vrniti staršem zaupanje v vzgojo otrok, saj zaradi poseganja raznih strokovnjakov v vzgojo otrok, starši niso imeli več občutka, da znajo vzgajati lastne otroke, a je vodila le v popolno opuščanje starševske discipline. To pa pripravlja mlade za življenje v permisivni družbi, organizirani ob ugodju v potrošnji, saj izginjanje starševske avtoritete v mlade vceplja narcistične karakterne poteze, ki jih zahteva sodobna potrošniška družba (Lasch 1992, 207). Po mnenju nekaterih je dr. Spock pripomogel k uveljavljanju permisivne vzgoje, saj so strokovnjaki (pediatri) do tedaj zagovarjali red v življenju otrok, kar je pomenilo,

da morajo dojenčki jesti po točno določenem urniku (nič prej ali kasneje, ne glede na to ali so lačni), da morajo spati ob določeni uri, da jih starši ne smejo pestovati ali jemati iz posteljice kadar jočejo, jih poljubljati ali objemati, ker jih to ne bi pripravilo do močnih in neodvisnih posameznikov v surovem svetu. Spock pa je v nasprotju s tem spodbudil starše, naj svoje otroke vidijo kot posameznike, da je vsak otrok drugačen in da se potrebe otrok razlikujejo od otroka do otroka (Spock 1975).

To je bilo obdobje, ko so otroci še zmeraj bili na obrobju družbenega dogajanja. Ideje, ki jih je zapisal Spock v tej knjigi so bile za tisti čas mnogo prenapredne, da bi jih lahko starši in tudi širša družba, dobro razumeli in ponotranjili. Tako pa so iz knjige razbrali, da naj otroci ne jočejo, da naj jim zadovoljujejo potrebe in jih zasipajo z naklonjenostjo. V času po 2. svetovni vojni je bilo težko razumeti ideje o (ne)razvajanosti, o ljubezni do otroka, o popustljivosti v vzgoji pravzaprav v duhu (partnerskega) odnosa z otrokom. Ideja Spocka pa, kljub temu, da je simpatiziral z idejami Deweya, nikakor ni bila v smislu permisivnosti. V tretji izdaji knjige in četrti slovenski izdaji v predgovoru zapiše (Spock 1975, 8):

“Kar se tiče mojih pogledov na vzgojo so se bistveno spremenili v tem, da sem prišel do spoznanja, da staršem najbolj otežkoča njihovo delo z otroki današnja miselnost, ki postavlja otroka v središče družine. Pri tem ne mislim samo na tiste redke starše, ki so pravi sužnji svojih tiranskih otrok, in na tiste, še številnejše, ki so tako zelo zbegani spričo obilice nasvetov, ki jih dajemo pediatri, psihologi, psihiatri in vzgojitelji, da si otrok nikoli ne upajo trdno voditi, ker se bojijo, da jim bodo s tem škodovali. Mislim na tendenco, ki jo je opaziti pri mnogih skrbnih starših: gledati vedno in povsod samo na otroka, premišljevali samo na to, kakšne dolžnosti imajo starši in skupnost do otroka, ne pa tudi to, kakšne dolžnosti ima otrok do človeštva, skupnosti in družine in kako ga vzgajati, da se bo teh dolžnosti zavedal. Prenekateri Američan malo osupne že ob sami misli na to, da bi utegnil imeti otrok kake dolžnosti. Mislim, da smo vzgojili otroke tako, da niso le manj pripravljeni prispevati svoj delež k reševanju neodložljivih svetovnih problemov, ampak, da so dejansko tudi manj zadovoljni. Zakaj na splošno je človek zares srečen samo tedaj, kadar čuti, da ne živi samo zase, kadar se od njega veliko zahteva in kadar svoje dolžnosti v redu opravlja.”

V poglavju kjer se sprašuje ali je boljša stroga ali popustljiva vzgoja (Spock 1975, 15), povzame navedke Deweya in Kilpatricka, ki pravita kako se otrok lažje in hitreje uči, če šola svoje zahteve nenehno prilagaja otrokovemu duševnemu razvoju in izkorišča njegovo vedoželjnost. To je kasneje pripomoglo k permisivnosti v šolstvu. V nadaljevanju Spock navaja, da so študije pokazale, da je morilec in drugim hudodelcem v otroštvu in mladosti primanjkovalo ljubezni, a so zelo dobro vedeli kaj je kazni. Vsak starš, ki to prebere, se seveda zamisli. Kdo pa si želi vzgojiti kriminalca ali morilca? Tako njihova vzgoja prične postajati prizanesljivejša, kazni pa omilijo na minimum. Čeprav na več

mestih v knjigi kritizira ameriško popustljivost v vzgoji in nakazuje na obstoječo vzgojno neustreznost v Ameriki ter na slabosti razvajanja otrok, tamkajšnji starši tega niso znali razumeti. Vse bolj se je razvijala popustljivost, oziroma permissivnost v vzgoji otrok, ki je dobila nezavedne razsežnosti.

Ena izmed utemeljiteljic izraza permissivna vzgoja je Diana Baumrind (1966), ki je opisala tri vzgojne stile: avtoritativno starševstvo, avtoritarno starševstvo in permissivno starševstvo, ki jim je kasneje dodala še zanemarjanje. V kasnejšem obdobju se je permissivnost razširila tudi na področje Evrope, kar je zelo jasno vidno na vseh ravneh družbe. Milica Bergant je vzgojne stile v Sloveniji razdelila na represivni vzgojni stil, permissivni vzgojni stil in laissez-faire oziroma vsedopuščajočo vzgojo (Bergant 1971, 1972, 1986).

V večini ‚razvitih‘ držav (Evropa, severna Amerika) je otroštvo, položaj in dojemanje otrok danes povsem drugačno od položaja otrok nekoč. Vsedopuščajoča vzgoja je »proizvedla« že generacije otrok, ki niso ustrezno opremljeni za svet odraslosti, kjer je potrebno pokazati določeno stopnjo odgovornosti, se na delovnem mestu truditi in ustrezno dokazovati, da bi lahko napredovali ter tako doprinesli družbi napredek in dobrobit. Sedaj imamo v šolah opravka že z drugo ali tretjo generacijo permissivno vzgojenih otrok, to pomeni otrok permissivno vzgojenih staršev. Vse manj mladih se trudi za uspehe v šoli, ker se jim ni potrebno. Razvajeni starši ‚urejajo‘ svojim otrokom ocene v šoli, na fakulteti in kasneje za njih opravljajo razgovore za službe ipd. Večina šol nima ponavljalcev, tisti s slabšimi ocenami gredo praviloma v usmerjanje in napredujejo na ta način. Vse manj mladih se trudi za ohranitev služb, saj dobivajo podporo od države, živijo pri starših, ki jim tudi v času ‚podaljšanega otroštva‘ zagotavljajo kar potrebujejo in so s tem zadovoljni. Tudi to nakazuje na stanje bivanjske praznine oziroma frustracije, ki je opisano v prejšnjih poglavjih.

Mnogi izmed zgoraj omenjenih dejavnikov so doprinesli tudi k ustanavljanju in uveljavljanju otrokovih pravic.

5.3 Otrokove pravice

Prejšnje stoletje bi lahko imenovali prepoved v odnosu do otrok in otroštva nasploh. Z zavedanjem, da otroci vendarle niso pomanjšani odrasli in da imajo drugačne potrebe in sposobnosti od odraslih, so se pričele oblikovati pravice otrok. S poglobljenim proučevanjem različnih strokovnjakov, kot npr. razvojnih psihologov, sociologov, pedagogov o dobi otroštva, je vedno bolj postalo jasno, da je otroška doba izredno pomemben in intenziven čas, v katerem je otrok zelo krhek in ranljiv. Vsa ta nova dognanja, so najbrž v ljudeh sprožila zavedanje, da so otroci nebogljeni bitja, ki ne bi preživela brez odraslih, ob tem pa so sprožila občutke krivde, ki so se v človeštvu nabirali skozi stoletja zaradi trpinčenja otrok.

Leta 1924 je The League of Nations (Liga narodov) v Ženevi sprejela prvi dokument v nizu dokumentov, ki se imenujejo *Deklaracija o otrokovih pravicah* (UNICEF 2021). V tem prvotnem dokumentu je zapisano: “Moški in ženske vseh narodov priznavajo, da dolguje človeštvo otroku najboljše” in vsebuje sledeče določbe:

1. Otrokom je treba zagotoviti sredstva, potrebna za njegov normalen razvoj, tako materialno kot tudi duhovno.
2. Lačnega otroka je potrebno nahraniti, bolnega otroka negovati, zaostalemu otroku je treba nuditi pomoč, delikventnega otroka je potrebno spraviti nazaj na prava pota, siroti in brezdomcu je treba nuditi zatočišče in posvojitev.
3. Otrok mora biti prvi, ki prejme pomoč v stiski.
4. Otrok si zasluži preživetje in mora biti zaščiten pred vsako obliko izkoriščanja.
5. Otrok mora biti vzgojen v zavesti, da mora svoje talente izkoristiti v dobro soljudi (UNICEF 1924).

Leta 1946 je generalna skupščina Združenih narodov ustanovila Mednarodni sklad za nujne primere UNICEF s poudarkom na vseh otrocih po svetu. Nato je Generalna skupščina Združenih narodov 20. novembra 1959 sprejela *Deklaracijo o otrokovih pravicah* (United Nations (UN) 1959), ki med drugim priznava otrokove pravice do izobraževanja, igre, podpornega okolja in zdravstvene oskrbe. Ta dan razglasijo kot mednarodni dan otroka in leta 1989 Generalna skupščina Združenih narodov sprejme Konvencijo o otrokovih pravicah (United Nations (UN) 1989), ki je pomemben dosežek na področju človekovih pravic, pri čemer se prepoznava vloga otrok kot socialnih, ekonomskih, političnih, civilnih in kulturnih akterjev. Konvencija zagotavlja in določa minimalne standarde za zaščito pravic otrok v vseh oblikah in zmogljivostih.

UNICEF, ki je pomagal pri pripravi konvencije, je v dokumentu naveden kot vir strokovnega znanja. Generalni sekretar Združenih narodov leta 2010 izda status Konvencije o otrokovih pravicah in leta 2011 je sprejet nov izbirni protokol h Konvenciji o otrokovih pravicah iz leta 1989, ki se imenuje *Izvajanje in spremljanje Konvencije o otrokovih pravicah - Spreminjanje načel pravic otrok v ukrepe in rezultate za otroke* (UNICEF 2020). V skladu s tem izbirnim protokolom o komunikacijskem postopku lahko Odbor za otrokove pravice obravnava pritožbe zaradi kršitev pravic otrok in izvede preiskave. Do leta 2015 je Konvencija najpogostejše ratificiran mednarodni dokument, saj so jo vse do danes ratificirale vse države, razen ZDA. *Deklaracija o otrokovih pravicah iz leta 1959* in *Konvencija o otrokovih pravicah iz leta 1989* (Varuh človekovih pravic RS 2020) navajata vrsto pravic, ki bi jih morali uživati otroci, torej osebe do dopolnjenega 18. leta starosti v državah, ki so sprejele in ratificirale en ali oba dokumenta. Torej, otroci so tretirani kot ranljiva skupina, ki zahteva prednostno ali posebno obravnavo v katerikoli situaciji.

Navedeni dokumenti gredo z roko v roki z razvojem zahodne kulture v prejšnjem stoletju. Hugh Cunningham (1998, 1195) pravi, da z zgodovinskega vidika, od tega obdobja naprej, obstaja precejšnja anksioznost o naravi otrok, o tem kako vzgojiti otroke, o silah komercializma, ki se jim nenehno vsiljuje in o pravicah in odgovornostih, ki bi jim morale biti dodeljene. Avtor v nadaljevanju navaja, da ideja o otroštvu temelji na kulturološkem konstrukt, kako vplivati na življenje otrok. Pogosto zagovorniki otrokovih pravic opozarjajo na zatiranje njihovega glasu v sedanjosti, pa tudi v preteklosti in se ukvarjajo z reševalnimi akcijami (otročstva in otrok) in s poskusi preoblikovanja pogleda na svet, saj nas želijo bolj ozavestiti o tem, da otroci niso le sredstvo (Cunningham 1998, 1195–1196).

Dejstva, da je bil položaj otrok v preteklosti popolnoma drugačen kot danes, ne moremo spremeniti. Krivic in grozot, ki so se jim dogajale, ne moremo popraviti z 'reševalnimi akcijami'. Kakršenkoli poskus popraviti storjeno na otrocih v današnjem času nima nobene povezave s preteklostjo. Današnji otroci se sploh ne zavedajo položaja otrok v preteklosti. Zato so take 'reševalne akcije' le pretiravanje, popuščanje ter vzgajanje brez vzgoje in omejitev ali pa po drugi strani popravljanje domnevnih krivic, ki so se zgodile v otroštvu t.i. 'reševalcev'.

Prav je, da je čas otroštva zaščiten, saj je to obdobje, ki je izredno pomembno za izgradnjo osebnosti in človeka. Prav je, da jim nudimo čim več možnosti, da uresničijo in razvijejo vse svoje potenciale. Vendarle pa to ni mogoče brez vzgoje za odgovornost. Frankl (2014) pravi, da ima vsak človek svobodo, vendar je svoboda brez odgovornosti le samovoljnost. Svoboda in odgovornost se lahko izgrajujeta le, kadar človeka (otroka) obravnavamo kot celoto, to pa pomeni telesno, duševno in duhovno (Frankl 2014; Lukas 2017; Waibel 2017b, 2017d, 2019; Waibel in Wurzhainer 2016).

5.4 Celostni pristop (holizem)

Že dolgo časa pred uvedbo šolske obveznosti po svetu, je bilo učenje in poučevanje izredno pomembno v odraščanju otrok in za celotno skupnost.

Nekateri avtorji, ki se ukvarjajo s holističnim pristopom postavljajo začetke le-tega pristopa v 80-ta leta prejšnjega stoletja, v prostor severne Amerike (Rudge 2008; Mahmudi idr. 2012), kjer naj bi vzniknilo kot odgovor na trenutno obstoječi 'mehaniistični' ali 'kartezijansko-newtonski' pogled na svet. V **terminološkem smislu** to vsekakor drži, tako tudi eden izmed pionirjev holističnega pristopa oziroma paradigme v vzgoji in izobraževanju, Ron Miller (1997, 92) navaja, da je ta termin pričel uporabljati sredi 70-ih let 20. stoletja, saj je z njim želel zaobjeti liberalne, humanistične in romantične (iz obdobja romantike) pristope takratnih učiteljev in vzgojiteljev. Avtor tudi navaja, da se je holistič-

ni ali celostni pristop v vzgoji in izobraževanju pričel razvijati že z Rousseaujevim *Emilom* (Rousseau 1997), kjer je Rousseau močno kritiziral materialistični pogled na svet ter grobo vcepljanje intelektualne in družbene discipline, ob tem pa poudarjal harmonijo med osnovnimi potrebami človekovega razvoja in racionalnimi zahtevami družbenih dogovorov (Miller 1997, 92). Razvoj se je nadaljeval preko Pestalozija, Froebela, Deweya ter še nekaterih drugih gibanj do Montessori in Waldorfskega gibanja. Tako ob bok omenjenim t.i. alternativnim pristopom v vzgoji in izobraževanju postavljajo tudi holistični pristop. To lahko razjasnimo in odločno zanikamo le, ob poglobljenem razumevanju omenjenega termina.

Pojem *holističen* ima razlago v *Slovarju slovenskega knjižnega jezika*: »Ki obravnava človeka celovito, tako da pri zdravljenju bolezni upošteva medsebojno učinkovanje telesnih, duševnih in družbenih dejavnikov« (*Slovar slovenskega knjižnega jezika* 2014), pojem *holistični pristop* pa *Farmacevtski terminološki slovar* razlaga kot: »Pristop, ki obravnava človeka kot celoto in upošteva telesne, duševne in psihične lastnosti posameznika in vplive okolja« (ZRC SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, 2020). *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2014) razloži tudi termina *celosten*: »Nanašajoč se na celost; prim. človek kot celostna osebnost. V šolstvu - celostni pouk: pouk, ki ni razdeljen po predmetih« in *celovit*: »Ki obsega vse sestavne dele, združene v skladno celoto: humanistični ideal celovitega človeka; njegov nazor je oprt na celovit filozofski sistem; celovita osebnost«.

Nobena razlaga izmed slovarjev pravzaprav ne zaobjame celotnega pomena, ki je bistvo sinonimov holizem, celostnost, celovitost.

V **etimološkem smislu** sega pomen holizma mnogo dlje in mnogo globlje kot v terminološkem smislu. Termin holizem – angleško holism, je najverjetneje skoval J.C. Smuts (1936, 86) v knjigi *Holism and Evolution* ki evolucijo obravnava kot proces poenotenja (unifikacije) ločenih (posameznih) delov in izhaja iz Grškega holos »whole« (iz Indoveropskega prajezika *sol- »whole, well-kept«)+ -ism.

V različnih starih jezikih najdemo podobne besede korena *sol-, kot na primer: v Sanskritu sarvah »nepoškodovan, nedotaknjen, cel, celota«, v staroperzijskem haurva- »nepoškodovan, nedotaknjen«, v Grškem holos »celota«, v latinskem salvus »nepoškodovan, dobrega zdravja, varen«, salus »dobro zdravje«, solidus »trden« in v armenskem olj »celota, zdrav« (»Online Etymology Dictionary« 2017).

Smuts (1936, 86) v svojem delu navaja, da nas narava ‚celostnosti, celote‘ srečuje (obkroža) povsod, kar kaže na nekaj temeljnega v vesolju. Tako je termin holizem (iz [holos] = celota) skovan z namenom, da zaobjame vse temeljne dejavnike ved, ki delujejo pri ustvarjanju celote v vesolju.

Slovenski etimološki slovar razlaga besede cêl, céla, celóta, celóten, celovît, celovîtost: praslovansko *cělъ je prvotno pomenilo 'zdrav, nepoškodovan'. Ta pomen se ohranja v staroruščini cělъj in v splošnoslovanskem glagolu *cělī ti (glej celīti). Kasneje se je pomen razširil na označevanje vsega, kar ni poškodovano. Praslovanska beseda se je razvila iz (pra)indoevropskega pridevnika *kaj̥-lo- 'zdrav, nepoškodovan, cel', ki je znan še v gotškem hails 'zdrav', starovisokonemškem heil, nemškem heil 'zdrav' in nadaljnji izpeljanki staropruskem kailūstiskan (tož.) 'zdravje', prim. tudi (pra)indoevropsko *kaj̥ulo-sam, cel, celoten' (Snoj 2015).

Vse zapisane razlage nam dajo globlji uvid v pomen besed, ki jih uporabljamo v smislu holističnega ali celostnega pristopa v vzgoji in izobraževanju, pa tudi v razumevanje širine pojma. Ker pa govorimo o holizmu v vzgoji in izobraževanju, le-to pa se seveda nanaša na obravnavo človeka, največkrat otroka, je prav zato potrebno dodati razlago zgoraj razloženim pojmom. Kadar govorimo o holizmu, ki se nanaša na človeka, moramo poudariti, da je človek nedeljiva celota treh razsežnosti, in sicer telesne, duševne in duhovne (Frankl 2014; 2015). Pomembno je, da razumemo pojem celota – ki se glede na gornje razlage tudi deli, poškoduje, razbije ipd., še bolj pomembno pa je, da se zavedamo pomena besedne zveze 'nedeljiva celota'. **To pomeni, da človeka na moremo obravnavati le z enega vidika, da ga ne moremo zdraviti ali pa poučevati le na telesni ali duševni dimenziji, kar se običajno dogaja, ampak je nujno vključiti tudi duhovno dimenzijo. In to je bistvo holističnega oziroma celostnega pristopa v vzgoji in izobraževanju.**

Na tak način so otroke vzgajali že stoletja preden so to na papir zapisali nekateri avtorji holističnega pristopa Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Smuts, Ron Miller, John Miller idr. Domorodci so od nekdanjih svojih otrok poučevali celostno, kjer so, in (tudi po navedbah UNESCO-a) še zmeraj vključujejo in uporabljajo opazovanje, posnemanje, ustno izročilo, pripovedovanje zgodb, sodelovanje in vključevanje, kot je razvidno iz ameriških indijanskih, aljaških domorodnih in latinskoameriških skupnosti. Otroci/učenci na ta način preživljajo čas zunaj, na zemlji, kjer pridobivajo izkušnje ter poglobljajo znanje o lokalnem okolju in interakciji s skupnostjo in se tako učinkovito učijo veščin s pomočjo tega sistema, ne da bi bili poučevani načrtno ali formalno (UNESCO 2009, 6). UNESCO tudi navaja, da je v formalnem šolanju osebnost učitelja avtoriteta in zahodno *znanstveno* znanje je pogosto predstavljeno kot *vrhunski* način razumevanja sveta in takšen odnos do učiteljev in znanja oslabi spoštovanje otrok do starešin skupnosti in njihovo strokovno znanje. Poleg tega formalni učni načrti lahko vsebujejo malo pomena za lokalno okolje ali pa lahko posredno ali tudi neposredno blatijo lokalno kulturo (UNESCO 2009, 6).

Bates (2009, 98) pa opozori na še en pomemben segment domorodnega poučevanja in sicer na spiritualnost ali duhovno razsežnost človeka. Mattei Muller (2009, 15) navaja med priznanimi pravicami do lastnega izobraževanja domorodnih ljudstev v Venezueli tudi pravico do ohranjanja in razvoja njihove kulturne identitete, kamor prištevajo tudi duhovnost, vrednote in kozmogonijo². Družbena organizacija in ekonomski sistem je povezana s posebnim pojmovanjem in uporabo narave. Zent govori o socialnih in spiritualnih vrednotah v sistemu znanja povezanem s področji tradicionalne ekologije, znanja in prakse (2009, 41), Briggs (1991) in Crawhall (2009) pa, kako je poučevanje Inuitov bilo umeščeno v kontekst dejavnosti (Briggs 1991, 269) ter kako je to bilo pomembno tudi na duhovni ravni, saj Inuiti skrbno negujejo osebno avtonomijo ter odločno zavračajo prizadevanja za nadzor nad drugimi, ki se jim po navedbah Briggsove celo gnusi (1991, 267). Avtorica navaja, da kakršenkoli nenaravni ali prisilni razvoj otrokove *ishume*³ vpliva na posameznikovo dobro počutje in da je nalaganje zunanjega znanja in idej v proces osebnega učenja in avtonomne rasti lahko, po njihovem prepričanju, nevarno vmešavanje.

Duhovna razsežnost je zmeraj bila in tudi ostaja pomemben del človeka in poučevanja. Zdi se le, da smo v današnjem času popolnoma pozabili nanjo in jo zanemarili. Ron Miller (1997, 223) pravi, da človeški duh (spiritualnost) trpi v redukcionistični kulturi (ki nam trenutno kroji življenje) in se odziva z raznimi destruktivnimi patologijami in vedenji, ki se upirajo pretiranemu upravljanju in nenehnemu nadzoru. Življenja otrok so natančno določena, urejena, strogo nadzorovana, omejena in odmerjena. Prisiljeni so se prilagajati in podrežati nesmiselnim rutinam, kar se kaže v simptomih odtujenosti, kot so pomanjkanje pozornosti, zloraba drog, nasilje in odsotnost smisla življenja. Holistični pristop v vzgoji in izobraževanju je filozofija izobraževanja, ki temelji na predpostavki, da vsak človek najde identiteto, smisel in namen v življenju s pomočjo povezav s skupnostjo, naravnim svetom in humanitarnimi vrednotami, kot sta sočutje in mir. Cilj holističnega pristopa v izobraževanju je priklicati notranje spoštovanje do življenja in strastno ljubezen do učenja. Prav ta strastna ljubezen do učenja je v tradicionalnih formalnih (redukcionističnih) oblikah vzgoje in izobraževanja, na vseh ravneh, zamrla. Otroci prihajajo v vrtec brez želje po samostojnosti, po znanju, po osvajanju novih veščin. Učenci prihajajo v šolo brez želje po znanju, odkrivanju, sodelovanju, vedoželjnosti ... Še večji upad želje po znanju in učne motivacije je opazen na srednješolskem nivoju izobraževanja. Vse to nakazuje na odsotnost smisla v življenju in vodi v bivanjsko prikrajšanost⁴ in bivanj-

2 Kozmogonija - veda o razvoju vesolja ("Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika" 2014)

3 Ishuma - ohlapno prevedeno kot „zavest“ ali „misel“ ali „razum“ (Briggs 1991, 267)

4 Bivanjska prikrajšanost ali eksistencialna frustracija – zavrtost na področju volje do smisla, ki je osnovna človekova duhovna motivacija. Kaže se kot dolgčas, občutek praznote, naveličanost, duhova otopelost, nezanimanje, nemotiviranost ali brezcilnost. Predvsem razširjena med mladimi in lahko vodi v razne oblike omamljanja, agresivnost ali druge patologije. Običajno je znak duhovne zanemarjenosti (Frankl 2015; 2014).

sko praznoto⁵ (Frankl 2014; 2015). R. Miller tudi navaja, da obstoječa redukcionistična kultura zavrača te simptome kot posledice neustreznega ravnanja z otroki in ne zmore uvideti, da so težave duhovne (spiritualne) (R. Miller 1997, 224), ki nastajajo zaradi neustrezne obravnave ali neustreznega in včasih že nasilnega pristopa. Če obravnavamo termin nasilje v holističnem smislu, je to lahko telesno nasilje, psihološko (duševno) nasilje in duhovno (spiritualno) nasilje. Pod pojmom duhovno nasilje ne mislimo na nasilje v religioznem smislu, ampak kadar se oseba (predvsem otrok) zaradi zunanjih vplivov ne more duhovno razvijati ali izraziti.

S holističnega vidika je učenec umeščen kot aktiven, sodelujoč in kritičen udeleženec, ki je viden in razumljen, v nasprotju od disfunkcionalnega. Holistični pristop vključuje obravnavo celotne osebe, ki je povezana z njenim obdajajočim kontekstom in okoljem (J. Miller 2007). Pri takem pristopu, pa naj si bo to v domorodnih skupnostih ali holističnem pristopu v formalnem izobraževanju, ni zaznati upada motivacije ali strastne ljubezni do učenja. Večinoma imajo otroci visoko željo po znanju ter po vključevanju v življenje in dejavnosti v skupnosti, kar jim omogoča aktivno sodelovanje in s tem pridobivanje trajnega znanja, ki ga tako močno in na vse mogoče načine, želimo »vcepiti« v obstoječem šolskem sistemu.

Forbes in Martin (2004) navajata, da se holistično izobraževanje razlikuje od ostalih oblik izobraževanja predvsem na področju ciljev in pozornosti do izkustvenega učenja. Zelo pomemben segment takega pouka so odnosi in primarne človeške vrednote znotraj učnega okolja. Ob tem je izredno pomembna figura učitelj ali vzgojitelj, ki je do neke mere ustvarjalec učnega okolja. Holistično izobraževanje pripravlja učence na izzive, s katerimi se srečujejo tako v osebni kot v poklicnem življenju. Najpomembnejše teorije holističnega izobraževanja so spoznavanje samega sebe, razvijanje zdravih odnosov in pozitivnih družbenih oblik vedenja, socialni in čustveni razvoj, odpornost, sposobnost/čut za lepoto in uživati ob/v njej ter doživljati transcendenco in resnico (Forbes in Martin 2004, 3; John 2017, 347). Vsi omenjeni avtorji tudi navajajo, da je duhovnost pomembna sestavina holistične vzgoje. Pravzaprav bi morala biti pomembna sestavina vzgoje nasploh, saj poudarja povezanost ne samo ljudi, temveč vseh živih bitij. Poudarjajo, da duhovnost ni mišljena v religioznem smislu, je pa pomembna pri vzpostavljanju vezi med notranjim jazom in zunanjim življenjem posameznika.

5 Bivanjska praznota ali eksistencialni vakuum – zajame cele plasti prebivalstva ko ljudje postanejo prazni, votli, izpraznjeni. Običajno se zgodi v premožni družbi, kjer je vsega dovolj. Kaže se kot povečano število samomorov, kriminalnih dejanj, spolne sprevrženosti, raznih omam in zasvojenosti (Frankl 2014; 2015).

Maslow (1943) je v teoriji hierarhije potreb razložil, da holistična vzgoja (v psihološkem smislu) teži k samoaktualizaciji⁶ posameznika. Samoaktualizacija je potreba po uresničitvi lastnih potencialov ali talentov. Pomeni težnjo, da človek postane največ, kar lahko postane ali da doseže svoj potencial. To sicer ni lahko doseči, zato le malo ljudi doseže vrh Maslowove piramide. Poleg tega je le težko določiti kdaj je človekov potencial dosežen. To je življenjski proces, ki se nikdar ne konča. Maslow je piramido potreb sčasoma dopolnil in na vrh piramide postavil transcendenco (Koltko-Rivera 2006). Samotranscendenco ali preseganje samega sebe je po Franklu (2014, 2015) duhovna zmožnost, da se človek z namero in dejanjem posveti smiselni nalogi. Ta naloga ne predstavlja njega samega, prav tako ne njegovih telesnih, duševnih, socialnih ali drugih potreb, vendar gre preko sebe in jo izpolni. Frankl pravi, da je človek bitje, ki živi za nekoga ali/in za nekaj. Lahko bi rekli, da za nekoga ali za nekaj gre iz svoje cone ugodja in izpolni določeno nalogo.

Ob tem se nam zastavlja vprašanje kje je tu vmesna pot. To, kar bi lahko imenovali pot zdravega razuma in dobre vzgoje. Tista prava pot vzgaja trdne, odgovorne, samostojne, ustvarjalne, kritično misleče, duhovno razvite ljudi. Pot permisivnosti nam je že dala nekaj generacij otrok, ki niso vzgojeni po naštetih principih. Pomembne globalne organizacije in institucije, prav tako pa velika večina preostale javnosti, vse bolj ugotavljajo, da je davek, ki ga bomo plačali mi in naši potomci za takšno vzgojo, izredno visok.

5.5 Fenomenologija

Viktor Frankl je skozi razprave, ki jih je imel s Sigmundom Freudom, Alfredom Adlerjem in filozofi Edmundom Husserlom, Maxom Schelerjem, Carlom Jaspersom, Martinom Heideggerjem in Nicolaielem Hartmannom oblikoval antropološko raziskovalno smer, ki jo je poimenoval eksistencialna analiza, ustrezno psihoterapijo pa je poimenoval logoterapija. Njegov učenec Alfried Längle pa je, na podlagi Franklove teorije, razvil osebno eksistencialno analizo, neodvisno obliko psihoterapije (Waibel 2017a).

Na vprašanja *Kaj je človek? Kaj je obstoj (eksistenca)? Kaj je smiselno življenje? Za kaj gre ljudem (človeštvu) in kaj jim je pomembno?* odgovarjajo s pomočjo fenomenologije, metode za opisovanje dejstev brez predsodkov. SSKJ razlaga, da je fenomenologija

6 Samoaktualizacija - težnja po uresničevanju osebnostnih zmožnosti ("Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika" 2014). Pri samoaktualizaciji gre za udeležanje posameznikovih lastnih potreb in potencialov. Po Maslowu je samoaktualizacija možna, ko so zadovoljene vse druge potrebe v hierarhiji potreb, vendar je ne zmore doseči vsak. Po C. Rogersu je samoaktualizacija kontinuiran proces samoraziskovanja in razvoja kot človekova potreba, ki se realizira v vsakdanjem življenju na različne načine, z delom, hobiji, interesi, možno pa je, da pride v konflikt s pozitivnim socialnim sprejemanjem, kar je lahko osnova za nevrozo (Agencija za raziskovanje RS 2009).

,opis pojavov kakega področja' ("Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika" 2014). Fenomenologija je usmerjena k celovitemu, bistvenemu pogledu na pojave (fenomene), kot na primer zakaj so ljudje ljudje (duh, zavest, refleksivnost, jezik, ljubezen, zaupanje, vrednote, smisel) (Waibel 2017a, 60; Waibel 2017b, 128). Avtorica navaja, da brez fenomenološkega obravnavanja teh tem sploh ne bi mogli razumeti in da skorajda ni mogoče videti bistva v teh pojavih brez fenomenološkega pristopa. Fenomenologija je nastala iz humanističnih ved, kjer se je vsebina znanja izmikala znanstvenim metodam in je veljala za veliko intelektualno gibanje 20. stoletja. Ukvarja se predvsem z vprašanjem kako svet človeku, in pri tem tudi on sam, pride do zavesti. Fenomenologija omogoča dostop do sicer nedostopne narave osebe. To pomeni, da lahko človeka po eni strani razumemo v njegovem bistvu, na drugi strani pa omogoča celostni dostop do eksistencialne razsežnosti človeka (Waibel 2017b, 127).

Waibel (2017a, 60) pravi, da je soočanje s Franklovimi idejami danes še posebej pomembno, saj živimo v svetu za katerega je značilen vrednostni pluralizem in občutki nesmiselnosti ter da fenomenologija kot humanistična metoda ni v nasprotju z naravoslovnimi vedami ali znanstvenim pristopom, ampak se širi in uporablja pri vseh predmetih. Fenomenologija kot humanistična metoda ne meri, primerja, kategorizira, ampak dosledno individualizira (Waibel 2017b).

Fenomenološko razumevanje od gledalca zahteva, da se osvobodi lastnih zahtev, želja, potreb in se celo vzdrži lastnega predhodnega znanja, tako da ostane v celoti osredotočen le na to, kar opazuje. Ko je človek prepoznan v svoji naravi, v tem, kar mu je pomembno, kaj ga žene naprej in motivira, takrat se počuti, da je resnično razumljen. Iskanje pedagoško-fenomenološkega pristopa v tem smislu pomeni edinstvenost in neponovljivost otroka ter njegovo konkretno izkušnjo. Če želimo otroku omogočiti izkušnjo, ki bo resnično upoštevala le njega in njegove trenutne potrebe, je vsekakor treba uporabiti pedagoško-fenomenološki pristop (Waibel in Wurzrainer 2016, 23–24).

6 UNESCO IN EVROPSKA UNIJA

UNESCO⁷ (UNESCO, 2021a) je organizacija, ki deluje na področjih vzgoje in izobraževanja, znanosti in kulture. Na teh področjih združuje in povezuje kar 192 držav sveta. UNESCO je del združenih narodov ("United Nations UN" 2021; Republika Slovenija 2022), ki kot organizacija na področju miru in varnosti, človekovih pravic, humanitarne pomoči, trajnostnega razvoja, podnebnih ukrepov, mednarodnega prava in reševanja globalnih težav deluje že od leta 1945. Že ob ustanovitvi, je bila ideja UNESCO-a, da je izobraževanje gibanje, ki bo poenotilo in spodbujalo mir z mednarodnim razumevanjem (Shultz in Elfert 2020, 6).

UNESCO sledi svojim ciljem skozi pet programskih sektorjev, ki zajemajo področja izobraževanja, naravoslovja, družboslovja in humanistike, kulture ter komunikacije in informiranja. Projekti, ki jih podpira UNESCO, vključujejo programe za povečevanje pismenosti, tehnične programe, programe za usposabljanje učiteljev, mednarodne znanstvene programe, regionalne in kulturnozgodovinske projekte, promocijo kulturne raznolikosti ter sporazume o mednarodnem sodelovanju za zavarovanje svetovne kulturne in naravne dediščine ter varovanje človekovih pravic (Wikipedija 2019; UNESCO 2021b).

Vsi programi, še posebej pa programi za usposabljanje učiteljev, vzgojiteljev in znanstveni programi, vključujejo in združujejo strokovnjake iz vsega sveta. Le-ti za UNESCO pripravljajo dokumente, smernice, novosti in materiale, ki so v pomoč učiteljem, vzgojiteljem, mnogim drugim strokovnim delavcem in staršem. Ena izmed prioritarnih nalog je izboljšanje stanja na področju vzgoje in izobraževanja po vsem svetu. Zagotavljajo podporo tudi za vodje, ravnatelje, zakonodajne organe in mnoge druge deležnike v vzgojno-izobraževalnem procesu od predšolskega obdobja do zaključka formalnega izobraževanja.

Veliko UNESCO-vih dokumentov priporoča holistični pristop v vzgoji in izobraževanju, saj po mnenju strokovnjakov vodi v izboljšanje na vseh področjih človekovega delovanja – od osebnostnega, čustvenega do socialno-ekonomskega ter vodi v napredek v družbi. Prvi taki pomembnejši UNESCO-v dokument za področje vzgoje in izobraževanja v makro, pa tudi v mikro področjih, je poročilo *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (Učiti se biti: Svet izobraževanja danes in jutri), ki so ga leta 1972 pripravili strokovnjaki pod vodstvom Edgarja Faureja (Faure idr. 1972). Izpostavili so pomembnost znanstvenega humanizma in kot v dokumentu navajajo

7 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

(Faure 1972, xxxvi): "... humanizem zato, ker se ukvarja predvsem s človekom in njegovo blaginjo kot samo po sebi; znanstven pa, ker njegova humanistična vsebina ostaja opredeljena - in s tem obogatena - z nenehnimi novimi prispevki znanosti na področju spoznavanja človeka in sveta."

Nato je leta 1996 UNESCO, pod vodstvom Jacquesa Delorsa (Delors 1996), objavil izredno pomembno poročilo za vzgojo in izobraževanje. Poimenovali so ga *Učenje: skriti zaklad* (v nadaljevanju besedila ta dokument imenujemo Delorsovo poročilo). Komisija je v poročilu izpostavila izobraževanje kot 'stalen proces obogatitve znanj in veščin, hkrati pa izjemno orodje za oblikovanje osebnosti in odnosov med posamezniki' (Delors 1996). Poudarek so ponovno dali holističnemu in humanističnemu pristopu k izobraževanju in konceptu vseživljenjskega učenja (Kearns idr. 1999; Elfert 2019; UNESCO 2002). V poročilu so vzpostavili 'štiri stebre izobraževanja', katerega pomen bo viden v prihodnosti: *learning to be*, *learning to know*, *learning to do* in *learning to live together*, oziroma učiti se biti; učiti se, da bi vedeli; učiti se delati; učiti se živeti skupaj. Ryan navaja, da je ta nov pristop v vzgoji in izobraževanju vsa zahodna Evropa vzela zelo resno in še razširila koncept vseživljenjskega učenja v smislu vodila ekonomskega in socialnega razvoja v novem tisočletju (1999, 63). Tudi UNESCO razširja in nadgrajuje osnovni koncept stebrov izobraževanja in dodaja nov steber *learning to become*, oziroma učiti se postati (UNESCO 2021a). Iniciativa za prihodnost izobraževanja (Common Worlds Research Collective 2020) je natančneje opredelila nov steber kot 'Učiti se postati s svetom: izobraževanje za prihodnje preživetje'.

UNESCO-v Institute for Education (UIE) (Inštitut za vzgojo in izobraževanje), ki je bil ustanovljen leta 1950, je leta 2006 spremenil ime v UNESCO Institute for Lifelong Learning (UILL) oziroma Inštitut za vseživljenjsko učenje in je postavil temelje na holističnem razumevanju učenja odraslih, neformalnega izobraževanja v okviru vseživljenjskega učenja ter opredelil konkretne ukrepe za preoblikovanje te vizije v dejanja (UNESCO 2021c). Te ideje, temelje, vizije in strategije zagovarja tudi Evropska unija. Evropska komisija je prepoznala prednosti in doprinos holističnega pristopa in tako priporoča holistični pristop do izobraževanja k preprečevanju osipa (Evropska komisija 2015), prav tako v publikaciji *Razvoj šol in odlično poučevanje za dober začetek v življenju* (Evropska komisija 2017), kjer navaja, da se tako izboljšajo tudi učni dosežki, poveča se vključenost in enakopravnost pri otrocih. Holistični pristop zaobjema celotno šolo, lokalno skupnost in druge zainteresirane, ki si prizadevajo za izboljšanje kakovosti šole. Na spletni platformi *School Education Gateway* (Evropska komisija Erasmus+ 2016) je evropska zbirka orodij za šole, učitelje in vse zainteresirane, ki podpirajo holistični pristop. Na voljo je vsem evropskim šolam in podpira medsebojno

izmenjavo izkušenj, prispeva k izboljšanju načinov organiziranja, praks poučevanja in učnih izkušenj (Evropska komisija 2017, 6). Nekatere izmed evropskih držav so v svojih strategijah za vseživljenjsko učenje poudarek na holističnem pristopu tudi zapisale, kar vsekakor nakazuje na določeno stopnjo resnejšega pristopa.

Na primer **Nemčija** je to storila že leta 2004 (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004, 53, 63), ko je zapisala, da je holistična trajnostna naloga proces razvoja kompetenc in podpreti učence pri razvijanju veščin, ki jih je mogoče prenesti z enega področja na drugo, na primer pri iskanju zaposlitve. Navajajo tudi, da razumevanje holističnega razvoja kompetenc temelji na učnih načrtih in usposabljanju učiteljev in vzgojiteljev na delovnem mestu in je na tem ozadju tudi zasnovano.

Finska je v svoji strategiji zapisala, da spodbujanje trajnostnega razvoja temelji na holističnem pogledu na gospodarski, okoljski in družbeni razvoj, da je dobrobit povezana z individualnim in skupnim veseljem do dela in doživljanja ter z razvojem znanja, da intelektualna, fizična, socialna in kulturna blaginja zadeva celotno prebivalstvo in da je intelektualni kapital ključni socialni in gospodarski dejavnik (Ministry of Education 2003). V poročilu za področje vzgoje in izobraževanja so za UNESCO zapisali, da izobraževanje velja za eno temeljnih pravic vseh državljanov. Tradicionalno je bil glavni cilj finske izobraževalne politike dvigniti raven izobrazbe in ponuditi enake možnosti za izobraževanje vsem državljanom, ne glede na kraj njihovega prebivališča, bogastvo, materni jezik ali spol (UNESCO-IBE 2012a). Zadnja sprememba v šolski zakonodaji je v luči holističnega pristopa odpravila delitev šol na nižjo in višjo stopnjo. Delitev je bila v nasprotju z novo zakonodajo, ki je osnovnošolsko izobraževanje obravnavala kot celoto in je predstavljala potencialno oviro za holističen razvoj splošne šole (Ministry of Education vocational guidance and training Finland 1999).

Tudi **Estonsko** Ministrstvo za izobraževanje in raziskave (prej Ministrstvo za šolstvo) ima zapisano, da je potrebno izobraževalni sistem obravnavati kot celoto in je v tem duhu potrebno izvajati izobraževalne politike – od izvajanja zakonodaje do učnih načrtov, pravil, nadzora, proračuna, metodoloških storitev, usposabljanja izobraževalnega kadra (UNESCO-IBE 2011a). V strategiji vseživljenjskega učenja so zapisali, da je treba več pozornosti nameniti ocenjevanju ključnih kompetenc in vključevanju predmetov v vse stopnje in vrste izobraževanja, na študijsko razvojno delo – na celosten pristop k vodenju (Republic of Estonia: Ministry of Education and Research 2014).

Slovenija v Strategiji vseživljenjskega učenja navaja, da bomo ustvarili razmere za to, da bodo vsem ljudem zagotovljene priložnosti za celosten razvoj njihovih zmožnosti. To bo pripomoglo k udeležanju vseh štirih področij strateških razvojnih ciljev Slove-

nije, ki zadevajo družbeni, gospodarski in trajnostni razvoj ter umestitev Slovenije v mednarodnem okolju (Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije 2007, 6). Minister in pristojna komisija so tudi zapisali, da s to strategijo uveljavljamo v Sloveniji vseživljenjskost učenja kot vodilno načelo vsega izobraževanja in učenja ter kot temeljno družbenorazvojno strategijo v Sloveniji (Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije 2007, 7). V nadaljevanju so tudi zapisali, da je učenje dejavnost, ki se je je treba lotevati celostno ter da je potrebno pozornost nameniti vsem sestavinam, ki omogočajo pridobivanje kakovostnega znanja: znanju v ožjem pomenu, strategiji učenja in zanimanju za predmet. Te sestavine se pri učenju prepletajo. Poleg notranje motivacije je ob učenju in reševanju problemov treba gojiti samozavest učeče se osebe, razvijati njeno pozitivno samopodobo, pozitivno stališče do sebe, do znanja in učenja, občutek uspešnosti ob vloženem trudu (Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije 2007, 14). V svetovnih podatkih s področja vzgoje in izobraževanja za UNESCO (UNESCO-IBE 2011b) je Slovenija zapisala, da je med splošnimi cilji gimnazijskega programa tudi cilj *celosten pristop k izobraževanju, ki temelji na kompleksnosti sveta in soodvisnosti znanja na različnih področjih*, čeprav v ciljih Zakona o gimnazijah ni eksplicitnega zapisa o celostnem pristopu (Uradni list RS 2017).

Holistični pristop v vzgoji in izobraževanju v svetovnih podatkih za UNESCO (UNESCO-IBE 2012b) omenja tudi **Irska**. V nacionalnem kurikulumu (Government of Ireland; Department of Education and Science 1999) so jasno zapisali, da se vsebine delijo na sklope, ki se osredotočajo na bolj specifična področja učenja in vključujejo podrobne vsebinske cilje. Ti obsegajo učne izkušnje in dejavnosti, ki otroku omogočajo pridobivanje in razvijanje znanja in razumevanja posameznega sklopa. Sklopi niso ločena področja učenja, saj se med seboj prekrivajo tako, da tvorijo celostno učno izkušnjo za otroka. Prav tako so v pomoč učiteljem pri prepoznavanju možnosti za celostno učenje znotraj predmetov in področij kurikuluma ter v celotnem kurikulumu (Government of Ireland; Department of Education and Science 1999, 42).

Norveška navaja, da bodo programi vrtca zgrajeni na holistični pedagoški filozofiji, pri čemer so v središču dejavnosti skrb, igra, učenje in oblikovanje (bildung) (UNESCO-IBE 2012e). Za pedagoško okolje, ki ga zagotavljajo vrtci, so pomembne tudi socialne in jezikovne veščine ter sedem učnih področij. Vrtec temelji na vrednotah v krščanski in humanistični dediščini in tradiciji, kot so spoštovanje človekovega dostojanstva in narave, na intelektualni svobodi, dobroti, odpuščanju, enakosti in solidarnosti, vrednotah, ki se pojavljajo tudi v različnih religijah in prepričanjih in koreninijo na človekovih pravicah (UNESCO-IBE 2012e; Ministry of Education and Research 2006).

Na **Švedskem** mora izobraževanje imeti enako vrednost ne glede na to, kje se izvaja, vendar to ne pomeni, da mora biti identično oziroma enako za vse. Vseživljenjsko učenje je ključnega pomena pri ponudbi možnosti za pridobitev izobrazbe za vsakogar. Šolska obveznost kot celota mora ustvarjati pogoje za osnovno znanje vseh učencev. Namesto delitve učencev na fiksne skupine na podlagi znanja, ambicij in sposobnosti so uvedli bolj individualen pogled na potrebe učencev, katerega namen je tudi odpravljanje blokad in posledično osipa ("The Swedish Strategy for Lifelong Learning" 2007). V predšolskem obdobju je potrebno postaviti temelje za vseživljenjsko učenje, vrtec pa naj bo prijeten, varen in bogat z učenjem za vse otroke. Vrtec naj spodbuja otrokov razvoj in učenje ter nudi varno varstvo. Dejavnosti bi morale temeljiti na holističnem pogledu na otroka in njegovih potreb ter biti zasnovane tako, da varstvo, socializacija in učenje skupaj tvorijo koherentno celoto. V partnerstvu z domom je treba spodbujati razvoj otrok v odgovorne osebe in člane družbe (UNESCO-IBE 2012h).

Še nekatere druge evropske države, kot so npr. **Italija** (UNESCO-IBE 2012c), **Poljska** (UNESCO-IBE 2012f), **Nizozemska** (UNESCO-IBE 2012d) in **Slovaška** (UNESCO-IBE 2012g) v svojem svetovnem poročilu za vzgojo in izobraževanje eksplicitno ne izpostavljajo holističnega pristopa, kar pa seveda ne pomeni, da le-tega tudi ne izvajajo. Slovaška tega ne omenja tudi v strategiji vseživljenjskega učenja iz leta 2007 (Ministry of Education of the Slovak Republic 2007) in 2012 (Národný ústav celoživotného vzdelávania 2012), medtem ko ostale omenjene države strategije še niso izdale.

Že več desetletij UNESCO vlaga veliko sredstev v vseživljenjsko učenje in smernice, ki narekujejo le-to in temeljijo na holističnem oziroma celostnem pristopu (Faure idr. 1972; Delors 1996; Nan-Zhao 2004; Leicht, Heiss, in Byun 2018; UNESCO 2002, 2014, 2015a, 2015b). V dokumentu iz leta 2002 so zapisali: **»Temeljno načelo je, da mora izobraževanje prispevati k splošnemu razvoju vsakega posameznika, duha in telesa, intelligence, občutljivosti, estetskega občutka, osebne odgovornosti in duhovnih vrednot«** (UNESCO 2002, 24). Leta 2015 je več kot 1600 strokovnjakov različnih strok iz 160-ih držav sprejelo dokument, ki so ga poimenovali Incheon declaration (v nadaljevanju Incheonska deklaracija) (UNESCO 2015a). Incheonska deklaracija ima zastavljeno vizijo delovanja ter smernice in cilje, ki naj bi jih izpolnili do leta 2030 in temelji na četrtem cilju trajnostnega razvoja (SDG 4⁸), ki je eden izmed 17-ih prioriternih UNESCO-vih ciljev trajnostnega razvoja.

Obravnava tudi resna vprašanja našega časa – etnični konflikti, nasilje, terorizem, genocid, vojna, množične migracije ljudi, ki živijo v nečloveških razmerah, revščino, lakoto,

8 Četrty cilj SDG 4 (Sustainable Development Goal) pravi: »Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all« kar lahko prevedemo kot »Zagotoviti vključujoče in pravično kakovostno izobraževanje ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja, za vsakogar.«

boleznih, nevednost, odvisnost, propadanje okolja, porast mladoletnih kaznivih dejanj, zlorabe otrok. Vprašanja, ki ne samo ostajajo nerešena, temveč so, kljub našemu tako imenovanemu znanstvenemu in tehnološkemu napredku, narasla v skoraj neobvladljivih razsežnostih (UNESCO 2002, 156). Nekdanja UNESCO-va sekretarka za izobraževanje in predsednica UNESCO-APNIEVE⁹ Lourdes Quisumbing se sprašuje kako lahko še naprej govorimo o kakovosti izobraževanja, ko ne moremo niti začeti blažiti stanja človeštva in kako si lahko še naprej prizadevamo za razvoj v nasilnem, krivičnem in turbulentnem svetu? Brez miru ne more biti razvoja, tako kot ne more biti razvoja brez miru. Pravi, da bodo potrebne ogromne in radikalne spremembe v našem egoističnem življenjskem slogu, naših neodgovornih proizvodnih in potrošniških vzorcih in naših uničujočih načinih pustošenja našega okolja ter da moramo sodelovati v smeri prevzgoje človeštva, odnosne in vedenjske revolucije uma, srca in volje, če želimo človeštvo rešiti pred popolno katastrofo (UNESCO 2002, 155).

Ideja o izboljšavah pri UNESCO-u gre od izobraževanja v vrtcu do univerzitetne stopnje. Splošni cilj je, da bi vsi otroci po vsem svetu dobili najboljše priložnosti za kakovostno izobraževanje, ki jih nudijo kakovostni vzgojitelji, učitelji in drugi pedagoški delavci v kakovostnih vzgojno-izobraževalnih institucijah. Pri UNESCO-u so izdali tudi publikacijo, ki je namenjena poglobljenemu razumevanju holističnega pristopa ter je v pomoč vsem udeležencem vzgojno-izobraževalnega procesa (Leicht, Heiss, in Byun 2018).

Humanistično usmerjen holistični pristop, se v veliki meri sklada tudi s Franklovnimi logoterapevtskimi prepričanji (Frankl 2014; 2015), eksistencialno analizo (Längle 2013), eksistencialno pedagogiko (Waibel in Wurzrainer 2016; Waibel 2020; 2017b; 2017a) in logopedagoškim pristopom (Schechner in Zürner 2013; Forster-Benkler 2019). Človek odkriva bistvo samega sebe preko lastnih misli in dejanj ter preko univerzalne dimenzije človeških vrednot in ne le vrednot posameznika. V Franklovi misli, da vrednot ni mogoče učiti, ampak je vrednote treba živeti, se skriva ideja kako je pomembno, da učitelji (vzgojitelji) vrednote živijo. Le tako bodo učencem lahko zgled. Ko bodo učenci videli, da učitelji (vzgojitelji) o določeni vrednoti ne le govorijo, temveč jo imajo tudi ponotranjeno in jo živijo, bodo učenci tudi začutili to vrednoto. Učencem lahko predamo tudi zgled lastne predanosti in vdanosti raziskovanju, resnici in znanosti, ne moremo pa jim dati smisla (Frankl 2014, 105). Smisel morajo odkriti sami.

Vsaka posamezna država, naj bi pri načrtovanju šolskih politik upoštevala navedena dejstva, ki smo jih predstavili v tem poglavju. Humanistično usmerjene ideje naj bi bile glavno vodilo holističnih šolskih politik in učnih načrtov. Danes, ko so vse mogoče

informacije v vsakem trenutku dostopne vsakomur, tudi otrokom, je to še toliko bolj pomembno, saj danes v šoli ne šteje več informacija ali učna snov, temveč človek (otrok, učenec, dijak) z vsemi svojimi osebnostnimi lastnostmi, ki jih mora učitelj (vzgojitelj) znati videti, prepoznati in videti, saj se bo le tako lahko dotaknil njihove Osebe in vzpostavil okolje za učenje. Tudi Hattie (2009) v obsežni meta-študiji izpostavi, da je kakovost učiteljev najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na učenje učencev. Druga raziskava, kjer so avtorji razvili instrument za odkrivanje in merjenje učiteljevih miselnih oziroma razumskih navad, prav tako poudarja pomembnost učiteljeve prakse za dobrobit učencev (Kreijns idr. 2019).

7 VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES MED TRADICIONALNIM IN HOLISTIČNIM PRISTOPOM

UNESCO (2002, 156) na globalni ravni ugotavlja, da nacionalni vladni razvojni načrti za izobraževanje opredeljujejo kakovost izobraževanja večinoma le v ekonomskem smislu, v primerjavi z nacionalnimi razvojnimi in kvantitativnimi cilji, pa so merjeni s konkurenčnostjo diplomantov na globalnem trgu. Govori se o spretnostih in kompetencah, potrebnih v novih IKT za pripravo na informacijsko družbo, ki temelji na znanju. Učenci, dijaki in študentje so obravnavani kot človeški kapital in nacionalni vir ter kot naložba v nacionalno gospodarstvo. Tako je uspeh v izobraževanju postal sinonim za zaposljivost, pripravo na svet dela ali kot instrument za uveljavljanje reda in miru ter socialno kohezijo. Vse manj pozornosti pa namenjamo dejanskemu predmetu in objektu izobraževanja, ki je v prvi vrsti celosten razvoj učenca kot človeške osebe.

Na mednarodnem izobraževalnem polju, merimo le še kakovost učnih rezultatov in tako se je marginalizacija dodobra uveljavila tudi na tem področju, kar je v populaciji otrok in mladostnikov še toliko bolj zaskrbljujoče in nedopustno. To lahko razberemo tudi iz obstoječih domačih šolskih politik.

Obstoječa splošna načela vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji temeljijo na človekovih pravicah in dolžnostih, avtonomiji, pravičnosti in kakovosti (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). *Bela knjiga* pravi, da so človekove **pravice** vselej hkrati tudi **dolžnosti**, saj pravice drugih nalagajo spoštovanje in uresničevanje pravic v obliki dolžnosti do drugih, da uresničevanje človekovih pravic zahteva zagotavljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema na vseh ravneh, ter da je potrebno uveljaviti vzgojo, ki si prizadeva, da bi učenci privzeli norme in vrednote, ki jih vključujejo človekove pravice, pa tudi zavest o dolžnosti do drugih in temu ustreznih ravnanjih, ki izhajajo iz vsebin za vse veljavnih pravic (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 13). Po navedbah *Bele knjige* **avtonomija** vključuje strokovno avtonomijo učiteljev in drugih strokovnih delavcev, prav tako pa avtonomijo institucij vzgojno-izobraževalnega sistema. **Pravičnost** tesno povezuje z enakostjo; enakost izobraževalnih možnosti in enako, nepristransko in proporcionalno obravnavo učencev pri ocenjevanju znanja, nagrajevanju, kaznovanju itd. Učenci, ki izkažejo enako znanje, morajo dobiti enako oceno; za enak prekršek, enako kazen itd. **Kakovost** temelji na vrednotah, ki so splošno sprejete in so zato lahko skupne vsem državljanom, ne glede na razlike v njihovih vrednostnih preferencah in svetovnonazorskih prepričanjih. Z vidika posame-

znika je pomembna pravica do kakovostne izvedbe vzgojno-izobraževalnega procesa, torej do pouka, vključujoč vzgojo, ki mu zagotavlja možnost pridobiti kakovostno znanje in izobrazbo. Kakovosten vzgojno-izobraževalni sistem mora pri pouku, pri izvajanju dejavnosti in pri odnosu do otrok oziroma učencev upoštevati tudi njihove temeljne potrebe, kot so potreba po varnosti, sprejetosti, sodelovanju, samospoštovanju itd. Obenem mora spoštovati in izhajati iz kulturno zgodovinskih tradicij, na katerih temelji ta država, in upoštevati njeno umeščenost v evropsko družbeno, kulturno in politično okolje. Po navedbah *Bele knjige*, so temelj gradniki kakovosti šolskega sistema splošni cilji vzgoje in izobraževanja (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 15). Pravi tudi, da so mnenja o tem, kaj je dobra šola ali dober vrtec zelo različna, zato mora biti javno šolstvo utemeljeno na najširšem možnem konsenzu o dobri šoli ali dobrem vrtcu.

Za nadaljnjo razpravo in osvetlitev empiričnih rezultatov, ki jih prikazujemo v nadaljevanju, je pomembno, da izpostavimo splošne cilje vzgoje in izobraževanja, zapisane v trenutno veljavni *Beli knjigi*, kjer je navedeno, da *kakovostni vzgojno-izobraževalni proces na vseh nivojih* (od predšolske vzgoje do izobraževanja odraslih) zagotavljamo s kakovostno usposobljenimi strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju, z ustreznimi prostorskimi pogoji, z ustreznimi finančnimi vlaganji, z zagotavljanjem avtonomije vzgojno-izobraževalnih institucij, z zagotavljanjem strokovne avtonomije strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, z upoštevanjem sodobnih spoznanj o vzgoji in izobraževanju (poučevanju in učenju), z zagotavljanjem pluralnosti in enakovrednosti vseh znanstvenih disciplin in z dopolnjevanjem mreže javnih vzgojno-izobraževalnih institucij z zasebnimi na vseh ravneh vzgojno-izobraževalnega sistema; da skrbimo za zagotavljanje *skladnega telesnega in duševnega razvoja* in zagotavljanje *spodbud za optimalni razvoj posameznika*; za *doseganje kakovostne splošne izobrazbe, široke razgledanosti, poklicne usposobljenosti in znanja*, ki je primerljivo z znanjem v državah, ki dosegajo najvišje rezultate na mednarodnih tekmovanjih; za *razvijanje zmožnosti za vseživljenjsko učenje, stalni osebni in strokovni razvoj*; za zagotavljanje pogojev za *doseganje odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na različnih področjih*; za zagotavljanje *sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi institucijami in širšim okoljem*; za razvijanje zmožnosti za *življenje v demokratični družbi* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 16).

Zapisani cilji resnično težijo k odličnosti celotne pedagoške veje v Sloveniji. Vendar večina njih, žal, le na papirju. Podrobnejša znanstvena in empirična potrditev ugotovljenega stanja presega to znanstveno monografijo, vendar bomo določene cilje, ki so zapisani zgoraj, skozi raziskavo, ki smo jo opravili spomladi 2020, v naslednjem poglavju osvetlili tudi z drugega zornega kota.

Večina splošnih ciljev se nanaša na kader in materialne pogoje, doseganje več in višjih ciljev, da bomo lahko parirali drugim državam, da bomo izpolnili in dosegli čim več ciljev, točk, odstotkov. Večinoma so to pojmi, ki sodijo v transmisijski, transformacijski ali kognitivno-konstruktivistični pristop oziroma model poučevanja. Pristopi se med seboj bistveno razlikujejo, a vendar je njihov skupni imenovalac znanje in učenje. Kadar govorimo o holističnem pristopu, damo enako težo vsem komponentam: telesni, duševni in duhovni. Cilji o katerih govorimo zgoraj, se pretežno nanašajo na kognitivno komponento in na zunanje dejavnike, kot so materialni pogoji.

V nadaljevanju *Bela knjiga* eden izmed splošnih ciljev sicer opredeli cilj *življenje v demokratični družbi*, kamor sodijo cilji, kot so spoštovanje otrokovih in človekovih pravic ter temeljnih svoboščin, razvijanje zavesti o pravicah in odgovornostih človeka in državljana Republike Slovenije, razvijanje zavesti o narodni identiteti in vključenosti v mednarodni prostor, razumevanje in sprejemanje različnosti, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, vzgajanje za medsebojno strpnost, solidarnost za miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov in razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter razvijanje odgovornega, avtonomnega in kritičnega posameznika (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 16–17). Eden izmed ciljev razvijanja zmožnosti za vseživljenjsko učenje, stalni osebni in strokovni razvoj je razvijanje delovnih navad in odgovornosti za svoj razvoj. Temu cilju danes v vrtcih in šolah le s težavo sledimo, saj gre trend v smeri čim večjega ugodja otrok ter otroku prijazne šole. To pa bi lahko pripisali volji do užitka, ki je po Franklovih navedbah nasprotje od volje do smisla (Kristovič 2014, 51). Danes ljudje (med njimi tudi otroci) večinoma težijo k ugodju in sreči, kot cilju svoje uresničitve. Zato le težko govorimo o odgovornosti za svoj razvoj, saj je za to potrebna osebna zrelost tako otroka, kot staršev in učiteljev, oziroma vzgojiteljev.

Ena izmed razlik med holističnim in mehanističnim pedagoškim pristopom kot navaja UNESCO (2002, 135) je, da mehanistični pristop oziroma paradigma temelji na ciljih, znanju in spretnostih, holistični pristop pa na soodvisnosti in eden izmed ciljev poučevanja temeljnih vrednot povezanih z nacionalno enotnostjo in globalno solidarnostjo je, ceniti vrednost soodvisnosti (UNESCO 2002). Mehanistična paradigma loči razumsko znanje in možgansko (kognitivno) razmišljanje, ki je ločeno in nadrejeno čustvenemu, intuitivnemu in duhovnemu; prednost daje analizi, redukcionizmu (razumevanje pojavov z zmanjševanjem na njihove ločene dele) in divergentni naravnosti; znanje deli na predmete/discipline in na ločene načine izkušenj (ekonomske, okoljske, politične, družbene itd.); zagovarja idejo, da se ljudje razlikujemo od naravnega sveta in naravnega sistema in da lahko nadzorujemo in obvladujemo oba

ter zagovarja razdrobljeno naravo realnosti ter naše lastne fiziologije in psihologije, kar občasno zahteva znanje in veščine strokovnjakov, na katere se lahko zanesemo. Holistična paradigma pa pravi, da morata biti za popolno in neizkrivljeno realizacijo osebnega potenciala, razumsko in možgansko (kognitivno) v komplementarnem in sinergijskem odnosu s čustvenim, intuitivnim in duhovnim; prednost daje sintezi in konvergentnemu pregledu; znanje ni deljivo na različne predmete/discipline in načine izkušenj; človeško življenje je vpeto v naravo, ljudje smo sredi naravnih sistemov in zagovarja, da ravnanje, kot da temu ni tako, škoduje naravi in ogroža človekovo preživetje; razširjen koncept človeškega potenciala nam omogoča, da postopoma pridobimo sposobnost reševanja lastnih problemov in preoblikovanja lastnega življenja, tako se naša odvisnost od strokovnjakov in specialistov se ustrezno zmanjšuje (UNESCO 2002, 139). **To pomeni, da holistični pristop ne temelji le na nedeljivi celoti človeka, temveč tudi na nedeljivosti, povezanosti in soodvisnosti našega okolja ter medsebojnih odnosov; družbe in narave.**

Pomembno logopedagoško vodilo je holistično ali celostno dožemanje posameznika, v šolskem sistemu to pomeni otroka, učenca, dijaka, študenta. Pri pregledu kurikularne zasnove izobraževanja s področja logopedagogike na dunajskem centru Viktorja Frankla (Viktor Frankl Zentrum Wien 2021) zasledimo vsebine: logopedagogika kot teorija osebnosti, preprečevanje kriz, posredovanje pri krizah, logopedagogika kot filozofija življenja, diskusija kot logopedagoška oblika komunikacije, logopedagoška supervizija, logopedagoško samozavedanje.

Če kurikularne vsebine primerjamo s pedagoškimi vsebinami, ki jih poučujejo na pedagoških fakultetah, je razlika več kot očitna. Logopedagogika gradi na osebnosti, preprečevanju in posredovanju pri različnih krizah, torej gradi na antropoloških temeljih in ne na vsebini ter kognitivni telovadbi – torej po načelu, kdor si zapomni več podatkov in snovi.

Velika ovira holističnega, logopedagoškega ali celostnega pristopa v vzgoji in izobraževanju je prav dejstvo, da daje poudarek in razvija tista področja pri otroku/človeku, ki niso vedno empirično merljiva. Napredek in razvoj otrokove osebnosti, njegovih vrednot, občutka srečnosti in zadovoljstva, njegova samoaktualizacija ipd. so subtilne plasti človekove Osebe, ki so očesu nevidne. Med samim vzgojno-izobraževalnim procesom bi morali biti bolj pozorni na multidisciplinarni pogled na realnost; na premik od avtoritarnih strategij poučevanja, ki so osredotočene na učitelje, k bolj demokratičnim, participativnim, interaktivnim učnim metodam; na večjo fleksibilnost pri poučevanju; od vsebinsko osredotočenega do celostnega poučevanja, ki zajema kognitivno-afektivno-vedenjsko poučevanje; od gole vsebine

brez vrednot do vrednotno integrirane vsebine s poudarkom na procesu vrednote-nja; od zgolj akademske odličnosti do moralne odličnosti (UNESCO 2002, 156-57). Izobraževalne politike naj bi vključevale mešanico lokalnih domorodnih modrosti z globalnimi znanji, vrednotami in veščinami, povezovanje nove IKT s številnimi inte-ligencami in učnimi stili učenca, tako da ni zanemarjena edinstvenost posameznika; upoštevati znanstveno in humanistično, objektivno in subjektivno, posameznika in družbo, fizično in metafizično, materialno in duhovno. **Celostna in humanistična vzgoja ohranja bistveni pomen kakovosti: odkrivanje in razvoj talentov vsakega posameznika, poln razcvet človekovega potenciala, učenje biti popolna človeš-ka Oseba** (UNESCO 2002, 157).

Lambrechts (2020) navaja, da v okviru UNESCO-ve pobude za prihodnost izobraževa-nja (UNESCO 2020) številni avtorji pozivajo k bolj celostnemu ali holističnemu pristopu k izobraževanju (Colonna 2020; Hall in Tandon 2020; Mantatov, Mantatova, in Nasibu-lina 2020; C. A. Hopkins idr. 2020; Padovani in Ross 2020; Singer 2020). Sprašujejo se, kako je mogoče zapolniti vrzel med mehanističnimi spretnostmi in širokim, celostnim pogledom na izobraževanje, ki je usmerjeno v opolnomočenje in odpornost otrok. Lambrechts (2020) pravi, da v konservativnih izobraževalnih okoljih manjka sistemska celostna vizija in da bi lahko kompetence, združevanje znanja, veščin, stališč in vre-dnot prispevale k širšemu učnemu procesu. De Souza (2019, 310) dodaja, da so pod-ročja (za)čudenja, domišljije, sočutja, občutkov osvoboditve in samotranscendence v okviru holističnega pristopa k reševanju problemov običajno nedosegljiva v trenutnih izobraževalnih sistemih, saj (bojda) zahtevajo preveč časa, denarja in sredstev, rezul-tat le-tega pa lahko vodi v dolgočasenje, umsko utrujenost in nenavdihujoče učne de-javnosti v razredu.

UNESCO-v pogled v prihodnost poziva k preoblikovanju in rekonfiguraciji izobraževanja glede na prihodnje preživetje planeta spričo številnih eksistencialnih groženj, ki si jih je povzročilo človeštvo (Common Worlds Research Collective 2020, 2). Vizija, kako bi lahko izgledalo izobraževanje leta 2050 in pozneje, temelji na treh izhodiščih:

1. Človeška in planetarna trajnost je ena in ista stvar.
2. Kakršni koli poskusi, da bi dosegli trajnostno prihodnost, ki ljudi (človeka) še naprej ločuje od preostalega sveta, so zavajajoči in jalovi.
3. Izobraževanje mora igrati ključno vlogo pri radikalnem preoblikovanju našega pros-tora in delovanja v tem soodvisnem svetu. To zahteva popolno spremembo paradi-gme: *od učenja o svetu*, da bi se ravnali po tem, *do učenja postati s svetom okoli nas*. Naše prihodnje preživetje je odvisno od naše sposobnosti, da naredimo ta premik.

7.1 Predšolsko obdobje

Globalni trend na področju vzgoje in izobraževanja je vseživljenjsko učenje, ki naj bi ga edukacijski sistemi in šolske politike pričele gojiti že v predšolskem obdobju, da bi bilo kasneje vse manj osipništva ter se nadaljuje vse do obdobja po upokojitvi.

Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje (2006), ki se trudita za uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev na področju celotne Evropske unije sta poudarila, da so ljudje največja dobrina Evrope. To misel je Evropska komisija dopolnila in zapisala, da je vlaganje v ljudi, zlasti v mlade, glavna prednostna naloga Evrope (Evropska komisija 2017). Leta 2006 so določili ključne kompetence za vseživljenjsko učenje - referenčni okvir (začetno izobraževanje in usposabljanje vsem mladim ponuja sredstva za oblikovanje ključnih kompetenc ter razvijanje in posodabljanje ključnih kompetenc vse življenje). Le-ta pravi, da ima izobraževanje vlogo v socialnem in ekonomskem smislu ter pri zagotavljanju pridobivanja ključnih kompetenc. Ob tem je pomembno, da nadgrajujemo različne potrebe učencev s širjenjem raznolikih in individualnih kompetenc ter zagotavljamo enakost in dostopnosti vsem skupinam. Ključne kompetence so opredeljene kot kombinacija znanja, spretnosti in odnosov, ustrezajočih okoliščinam (Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006) in so tiste, ki jih vsi ljudje potrebujejo za osebno izpolnitev in razvoj, dejavno državljanstvo, socialno vključenost in zaposlitev. Referenčni okvir določa osem ključnih kompetenc: 1) sporazumevanje v maternem jeziku; 2) sporazumevanje v tujih jezikih; 3) matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji; 4) digitalna pismenost; 5) učenje učenja; 6) socialne in državljanske kompetence; 7) samoiniciativnost in podjetnost ter 8) kulturna zavest in izražanje (Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006, Priloga).

Evropska komisija navaja, da bo poleg reform, ki se nanašajo na gornje kompetence in z njimi povezane ugotovitve, nadalje podpirala države članice pri **zagotavljanju zadostne visokokakovostne predšolske vzgoje in varstva** ter pospešila prizadevanja, da bi jim pomagala učiti se druga od druge in ugotoviti, kaj najbolje deluje. Dokument Evropske komisije *Razvoj šol in odlično poučevanje za dober začetek v življenju* (Evropska komisija 2017, 7) navaja, da visokokakovostna predšolska vzgoja pomeni temelje za učinkovit in enakopraven izobraževalni sistem. Otroke pripravi na osnovnošolsko izobraževanje, izboljša šolsko uspešnost na višjih ravneh izobraževanja ter izjemno pozitivno vpliva na otroke iz depriviranih okolij in na otroke z migrantskim ozadjem. V nadaljevanju navaja, da je pri 15-letnikih, ki niso bili vključeni v predšolsko vzgojo, tveganje za slabši učni

uspeh trikrat večje kot pri tistih, ki so bili vanjo vključeni več kot eno leto, kar kažejo podatki raziskave PISA (OECD 2019). Z ekonomskega vidika je bolje vlagati v predšolsko vzgojo, saj se zmanjša potreba po večji porabi na višjih stopnjah izobraževanja, ko so stroški odpravljanja razlik med bolj in manj uspešnimi učenci višji.

Zagotavljanje visokokakovostne predšolske vzgoje in varstva ter dostop do njiju sta velikokrat izziv. Vključenost v predšolsko vzgojo in varstvo se je sicer povečalo, a je pri otrocih mlajših od treh let, in pri otrocih z manj možnostmi vključevanja, premalo ponudbe. V 25 državah članicah povpraševanje po otroškem varstvu presega ponudbo, zato je kakovost večinoma nižja, saj je praviloma povezana z neustreznimi kvalifikacijami osebja in omejenimi priložnostmi za poklicni razvoj. Strokovnjaki držav članic in Evropska komisija so skupaj opredelili načela kakovosti in pet ključnih področij za ukrepanje: dostop, delovna sila, učni načrt, vrednotenje in spremljanje, upravljanje ter financiranje. Kot navaja Evropska komisija (2017), bi izvajanje teh smernic znatno prispevalo k učnim rezultatom mlajših otrok in vsem šolskim otrokom, vključno z otroki iz ranljivih okolij ter zagotovilo začetno prednost za uspeh v šoli.

Evropska komisija v poročilu o *Ključnih načelih okvira kakovosti za vzgojo in varstvo v zgodnjem otroštvu* navaja, da je kakovost predšolskega obdobja tesno prepletena z učnimi programi oziroma učnimi načrti (European Commission 2014). V tem dokumentu navaja dve dejavnosti, ki se nanašata na učni načrt. Prva pravi, da mora temeljiti na pedagoških ciljih, vrednotah in pristopih, s katerimi lahko otroci dosežejo svoj polni potencial v holističnem smislu, druga pa, da od osebja zahtevajo sodelovanje z otroki, sodelavci in starši ter razmislek o njihovi lastni praksi (European Commission 2014, 11).

Za zagotavljanje kakovosti predšolskega obdobja so učni načrti izrednega pomena (OECD 2020). Širša akademska in politična javnost, je enotnega mnenja, da morajo biti učni programi predšolskega obdobja celostni in zasnovani tako, da spodbujajo učenje in razvoj. Upoštevati morajo predvsem starost otrok vpisanih v predšolsko obdobje. Učni načrti predšolskega obdobja se običajno osredotočajo na čustveni, osebni in družbeni razvoj, poznavanje in razumevanje sveta, jezika in komunikacije, ustvarjalnega izražanja ter fizičnega razvoja in gibanja - čeprav med državami obstajajo velike razlike v tem, koliko pozornosti namenjajo formalnemu učenju (npr. računanje, opismenjevanje in pripravljenost na šolo) (Laevens 2005; European Commission 2014). Za spodbujanje dobrega počutja, samopodobe in razvoja otrok sta tako izobraževanje kot skrb bistvenega pomena (čeprav se v nekaterih državah preusmeri predvsem na izobraževalne dejavnosti). Izobraževanje se večinoma nanaša na dejavnosti, namenjene formalnemu učenju. Tudi negovalne dejavnosti so izjemnega pomena, saj običajno vključujejo več pozitivne komunikacije in vzajemne interakcije med otroki in odraslimi. Na ta način spodbujajo

samozavest, občutek pripadnosti in zaupanja. Ob vsem tem pa je igra ključna za izboljšanje učenja in otrokovega razvoja. Igra spodbuja odločanje, reševanje problemov in neodvisnost (European Commission 2014).

Igra je bila od nekdaj ena izmed najpomembnejših dejavnosti otrok. Preko igre se, na mnogo različnih načinov, otroci učijo spoznavati svet okrog sebe, ob tem pa so njihovi možgani ves čas igre aktivni in se na ta način tudi razvijajo. Že Piaget (1962, 227, 236, 261, 273) in Vygotsky (1979, 102–03) sta povezovala otroško igro s kognitivnim razvojem. Zato je smiselno in nujno, da so elementi igre vključeni tudi v izobraževalni sistem že od samega začetka.

Pri pregledu trenutno veljavnega *Kurikuluma za vrtce* (1999) najdemo zapis o igri v zadnji alineji nekaterih skupnih načel predšolske vzgoje v vrtcu: "Otroška igra je tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko v smislu preseganja svoje vpetosti v t. i. akademski ali razvojni pristop v predšolski vzgoji, razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju." V naslednjih dveh odstavkih je igra opisana kot dejavnost, ki se izvaja zaradi nje same in lahko spremeni odnos do realnosti. Kurikulum navedenja funkcijsko igro, simbolno oziroma domišljijsko igro, sociodomišljijsko igro, družabno igro. V nadaljevanju je zapisano, da se v igri v otrokovih dejavnostih povežejo otrokova različna področja kurikula, kar je za razvojno stopnjo in način učenja v tem starostnem obdobju smiselno in strokovno utemeljeno (*Kurikulum za vrtce* 1999, 11). V nadaljevanju kurikulum navaja, da mora biti igra osmišljena z elementi, ki so zapisani in prepoznavni v ciljih vzgojnega dela metodah in oblikah in jih povezati z elementi kakovosti predšolske vzgoje v ozadju pa ostajajo psihološke, edukacijske, antropološke, sociološke, filozofske, kulturološke teorije.

Kljub zgoraj zapisanemu, je v *Kurikulumu za vrtce* vključenih veliko materialnih in operativnih ciljev, ki niso v skladu s celostnim razvojem otroka, prav tako na več mestih pogrešamo vključevanje igre v proces učenja. Ker je igra otrokova naravna in spontana dejavnost, preko katere se otrok v najzgodnejšem obdobju svojega življenja uči, se celostno razvija, oblikuje, vzpostavlja odnose, komunicira najprej s seboj, nato pa tudi z zunanjim svetom, je pomemben element vzgojno-izobraževalne dejavnosti, saj preko igre lahko otroka vodimo, usmerjamo ter razvijamo na tistem področju, za katerega je trenutno najbolj dojemljiv.

Pomembnost igre v procesu učenja je izpostavil tudi UNICEF-ov dokument, ki je nastal v sodelovanju z *The LEGO foundation* (UNICEF 2018), saj navaja, da je igra bistvena strategija učenja. V publikaciji poudarjajo pomembnost kognitivnih spretnosti, dobrega

čustvenega počutja, socialnih kompetenc ter dobrega fizičnega in duševnega zdravja v zgodnjem obdobju otroštva, za uspešnost v šoli, predvsem pa za uspešno in izpolnjeno življenje v odrasli dobi (UNICEF 2018, 6). Igra je eden najpomembnejših načinov, kako majhni otroci pridobivajo osnovna znanja in veščine, kot so: načrtovanje in sledenje korakov in postopkov; učenje iz poskusov in napak z uporabo domišljije in spretnosti reševanja problemov; uporaba konceptov količin, znanosti in gibanja v resničnem življenju; utemeljitev na logičen, analitični način z delovanjem na predmetih; komunikacija s sošolci in pogajanje o različnih vidikih; zadovoljstvo iz lastnih dosežkov; razvijanje ustvarjalnosti ter raziskovanje estetike in umetnosti. Igra zavzema mnogotere oblike, a je zmeraj smiselna, zabavna, aktivno vključujoča, socialno interaktivna in ponavljajoča. V nadaljevanju iščejo možne vzroke, zakaj je igra v mnogih formalnih oblikah izobraževanja tako zapostavljena: pomanjkanje razumevanja vrednosti igre kot temelja za razvoj učnih konceptov, napačne predstave staršev ali skrbnikov o igri, učni načrt in standardi zgodnjega učenja ne obravnavajo/vključujejo igre, pomanjkanje strokovnega znanja učiteljev, ki se osredotoča na učenje skozi igro in preveliki razredi/število otrok, ki omejuje svobodo igranja otrok (UNICEF 2018, 14–15).

David Elkind, strokovnjak za igro pravi, da je igro treba reformulirati in jo gledati kot dopolnilo (učnemu) delu in ne kot nasprotje (Elkind 2007). Elkind tudi navaja, da so radovednost, domišljija in ustvarjalnost kot mišice: če jih ne uporabljaš, jih izgubiš (Elkind 2008, 2). Avtor tudi navaja, da so v obsežnem pregledu številnih raziskav o igri, raziskovalci našli dokaze, da igra prispeva k napredku ubeseditve, besedišča, razumevanja jezika, razpona pozornosti, domišljije, koncentracije, nadzora impulzivnosti, radovednosti, strategij za reševanje problemov, sodelovanja, empatije in k skupinski udeležbi. Poleg tega raziskave neposredno povezujejo igro z otrokovimi sposobnostmi obvladovanja učnih vsebin, kot sta pismenost in računanje. Na primer, otrokovo udejstvovanje v igrah pretvarjanja je bilo pozitivno in pomembno povezano s kompetencami, kot sta razumevanje besedila in metajezikično zavedanje ter razumevanje namena branja in pisanja (Elkind 2007, 51–52).

Pomembnost igre se ne zaključí z vstopom v šolo, ampak je za zdrav razvoj vsakega posameznika in udejstvovanje v svetu ključnega pomena, da skozi celotno življenje ohranimo sposobnost za igro, saj je le-ta neposredno povezana z domišljijo in ustvarjalnostjo.

7.2 Osnovnošolsko in srednješolsko obdobje

V življenju in razvoju vsakega posameznega učenca je izredno pomembno kakšnega učitelja ima. Učitelj vodi in usmerja učenca k doseganju in preseganju svojih potencialov. Učitelj, ki upošteva vsakega izmed svojih učencev kot celoto, ga razume, spoštuje in tako tudi obravnava, mora imeti za tak način dela, določene osebnostne lastnosti (Waibel in

Wurzrainer 2016; Waibel 2017a). Logoterapija, na kateri temeljijo ideje logopedagogike, temelji na Franklovi teoriji odkrivanja smisla, gledanju v prihodnost, na izpolnjevanju in življenju vrednot, pri tem pa upošteva fenomenološki pristop.

Evropska unija definira celostni pristop do izobraževanja kot (Evropska komisija 2015):

- Celosten pristop do izobraževanja omogoča šolam, da se primerno odzovejo na nove in zapletene izzive, s katerimi se srečujejo in so povezani z naraščajočo raznolikostjo v družbi.
- Šola je najbolj primerno mesto za pričetek sodelovanja v skupnosti. To poziva k »celostnemu pristopu do izobraževanja«.
- Celosten pristop do izobraževanja je 'ekološki' pogled na šolo. Šola se obravnava kot večdimenzionalen in interaktiven sistem, ki je zmožen učenja in spreminjanja. Je odprto učno središče, ki nudi podporo okolici in prejema podporo od skupnosti.
- Razvoj celostnega pristopa do izobraževanja za zmanjševanje osipa pomeni, da bi bilo treba odpravo osipa in izboljševanje šolskega uspeha pri vseh učencih spodbujati nenehno in sistematično na vseh področjih šolskega življenja, ki lahko vplivajo na izobraževalno uspešnost. Pri celostnem pristopu do izobraževanja se vsi člani šolske skupnosti (vodstvo šol, srednja vodstvena raven, učitelji in drugi zaposleni v šolstvu, učenci, starši ter družine) čutijo odgovorne ter igrajo dejavno vlogo pri preprečevanju osipa in prikrajšanosti pri izobraževanju. Celotna šolska skupnost je vključena v povezovalna, kolektivna in sodelovalna dejanja, ki temeljijo na multidisciplinarnosti in razlikovanju namenjena pa so nudenju podpore vsem učencem na najbolj primeren način. Vzpostavljena je kultura in klima »celostne šole, osredotočene na celostnega učenca, katerih namen je izboljšati izobraževalne dosežke učencev in njihovo vedenje ter podpirati njihov čustveni, socialni in psihološki razvoj.
- Celosten pristop do izobraževanja prav tako pomeni medsektorski pristop in boljše sodelovanje s širokim razponom zainteresiranih strani (socialnih služb, služb za pomoč mladostnikom, zdravstvenih delavcev, psihologov, medicinskih sester, terapevtov za govor in jezik, strokovnjakov za svetovanje, lokalnih organov, nevladnih organizacij, podjetij, sindikatov, prostovoljcev itd.) in širšo skupnostjo, da se omogoči spoprijemanje s težavami, za katere šole nimajo (in ne morejo imeti) ustreznega strokovnega znanja. Koncept celostnega pristopa do izobraževanja upošteva celotni sistem akterjev in njihovih medsebojnih odnosov v šolah ter zunaj njih in se zaveda, da vse zainteresirane strani igrajo vlogo pri podpiranju izobraževalne poti učencev ter spodbujanju njihove učne izkušnje.
- Šolam je treba omogočiti razvoj in uvedbo celostnega pristopa do izobraževanja.

EU definira celostni pristop le na nivoju šolskih politik in se večinoma nanaša na socialno-ekonomski sektor. Govori o ekološkem in medsektorskem pristopu, kar je v popolnem neskladju z osnovno definicijo celostnega pristopa v izobraževanju.

7.3 Avtonomija v vzgoji in izobraževanju

Beseda avtonomija izvira iz grških besed autos 'jaz'+ nomos 'zakon'. Autonomous pomeni imeti svoje zakone ("Lexico" 2020).

V SSKJ ("Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika" 2014) je beseda avtonomija razložena kot:

- samostojno upravljanje določenega ozemlja v okviru države, samouprava: doseči, imeti, izgubiti avtonomijo; politična avtonomija dežele / univerzitetna avtonomija;
- neodvisnost, samostojnost: zagotovljena je avtonomija osebnosti; avtonomija umetniškega ustvarjanja.

V slovarju Oxford University Press *Lexico* je beseda autonomy razložena kot ("Lexico" 2020):

- svoboda zunanjega nadzora ali vpliva; neodvisnost. „Sodišča uživajo veliko stopnjo avtonomije“ „gospodarska avtonomija je za mnoge ženske še vedno daleč“;
- (v kantovski moralni filozofiji) sposobnost zastopnika, da deluje v skladu z objektivno moralo in ne pod vplivom želja.

Ko govorimo o avtonomiji v vzgoji in izobraževanju, dobi avtonomija različne razsežnosti. *Bela knjiga* v splošnih ciljih vzgoje in izobraževanja omenja (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 16) zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela v institucijah predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, gimnazijskega, poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja ter izobraževanja odraslih (avtonomijo vzgojno-izobraževalnih institucij), zagotavljanje strokovne avtonomije strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju in - v okviru razvijanja zmožnosti za življenje v demokratični družbi - razvijanje odgovornega, avtonomnega in kritičnega posameznika.

Oxfordov slovar vzgojno-izobraževalnih reform ("The Glossary of Education Reform for Journalists, Parents and Community Members" 2020) navaja, da se avtonomija nanaša na:

- avtonomijo učenca (otroka, dijaka, študenta),
- avtonomijo učitelja,
- avtonomijo vzgojno-izobraževalnih institucij,
- avtonomijo lokalne skupnosti in
- avtonomijo staršev.

7.3.1 Avtonomija učenca (otroka, dijaka, študenta)

V zadnjih letih so vzgojitelji in učitelji vse pogostejše razpravljali o stopnji, do katere bi morali učenci imeti več avtonomije v izobraževalnem procesu. Na primer, koncept 'glas učenca' se pogosto uporablja v zvezi z učnimi pristopi in tehnikami, ki upoštevajo učen-

čevo izbiro, interese, strasti in ambicije. Nekateri učitelji (vzgojitelji) trdijo, da bi morali imeti učenci bolj aktivno vlogo pri oblikovanju ali izbiri učne snovi in aktivnosti v šolah in da takšni pristopi lahko spodbudijo učence, da se bolj zanimajo za šolo, bolj motivirajo za učenje in bolj verjetno prevzamejo večjo odgovornost za svoje izobraževanje. Poleg tega se izraza avtonomija učencev ali učiteljska avtonomija lahko nanašata na različne teorije izobraževanja, ki kažejo, da se učenje izboljša, ko učenci prevzamejo več nadzora ali odgovornosti nad svojim učnim procesom ("The Glossary of Education Reform for Journalists, Parents and Community Members" 2020).

Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju navaja, da je eden izmed ciljev osnovne šole (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 118–19), da se učenec razvija v kritičnega, avtonomnega, odgovornega in samostojnega posameznika in sicer tako da: »Neguje ter spodbuja radovednost in domišljijo, razvija neodvisno mišljenje, razvija sposobnosti za pridobivanje znanja, razvija ustvarjalnost in inovativnost, razvija sposobnost za razumevanje svojih osebnostnih lastnosti, interesov ter močnih področij znotraj kariernih izbir, razvija odgovornost za vseživljenjsko učenje in stalen osebni razvoj, razvija sposobnosti za delovanje v družbi in za družbeno ter medčloveško solidarnost, razvija odgovornost za svoje zdravje in zdrav način življenja in razvija odgovornost za lastno udeleženo pri zagotavljanju trajnostno zasnovane družbe in za ohranjanje okolja.«

Splošno načelo avtonomije v vzgoji in izobraževanju (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 13–14) pravi, da je temeljni cilj vzgoje in izobraževanja oblikovanje samostojnega, razmišljujočega in odgovornega posameznika, ki se opira na kakovostno pridobljeno znanje in socialne ter druge spretnosti, zato morata vzgoja in izobraževanje slediti načelom objektivnosti, kritičnosti in pluralnosti.

Splošno načelo človekovih pravic in dolžnosti pa pravi, da mora vzgoja, ki si prizadeva, da bi učenci privzeli norme in vrednote, ki jih vključujejo človekove pravice - enako kot zavest o lastnih pravicah in ravnanjih ter skladno z njimi - privzgojiti tudi zavest o dolžnosti do drugih in temu ustreznih ravnanjih, ki izhajajo iz vsebin za vse veljavnih pravic (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 13).

Kadar govorimo o avtonomiji učenca, je nujno potrebno poudariti, da se ta avtonomija nanaša na otroke in mladostnike, ki so šele v procesu izgrajevanja svojega vrednostnega sistema. Že pomen besed samih - neodvisnost ali samostojnost - nam da vedeti, da se nanaša na stopnjo zrelosti. Čeprav obstajajo poskusi pouka, kjer so učenci dobili avtonomijo odločanja o obisku pouka, učni snovi, učiteljih, ipd¹⁰, se take oblike pouka niso splošno razširile.

10 Eden izmed takšnih primerov je internatska svobodna šola Summerhill (Neill 1990).

Avtonomijo učenca je potrebno izgrajevati postopoma, načrtno in smiselno. Vzgojitelji in učitelji s procesom vzgoje, postopoma otrokom prepuščajo vse več samostojnosti, poleg tega pa jim izgrajujejo sistem v katerem bodo znali nositi odgovornost za svoja dejanja, samostojnost in neodvisnost, oziroma avtonomnost.

V zadnjih letih se vse pogosteje dogaja, da je vrednotni in vrednostni sistem pri otrocih popolnoma porušen, oziroma ga je nemogoče izgraditi. Vzrokov za to je več, npr:

- da se proces vzgoje ni pričel dovolj zgodaj, torej v primarni družini. V tem primeru, bodo poskusi sekundarnega vzgajanja vzgojiteljev in učiteljev terjali veliko naporov in osebne trdnosti. To pa se lahko zgodi le, kadar imajo le-ti okrog sebe trdno oporo. Mislimo predvsem na vodstvo in sodelavce, ki jim lahko strokovno svetujejo in podpirajo, ob tem pa je izredno pomembno, da jih podpirajo tudi starši.
- eden izmed vzrokov je lahko tudi, da je vzgoja, ki so je bili deležni, neustrezna. Lahko v primarni družini, lahko pa tudi v vrtcu ali šoli, torej preko vzgojitelja ali učitelja. Tako se dogaja, da otrok krši šolska pravila ali se neprimerno vede do okolice, a njegova dejanja ostajajo neregulirana ali nekaznovana. Takšna dejanja otrok ponavlja in stopnjuje dokler je le možno in mu je dopuščeno. Dogaja se, da okolica otroka opozarja, mu izreka opomine, nalaga restitucijo, ipd. vse dokler ne postane nevaren za okolico. Ko pridejo izgredi otroka do te stopnje, da postane nevaren za okolico in sebe, pa ga je le s šolsko regulativo (npr. vzgojni načrt šole) izredno težko ustaviti in postaviti na pravo pot.

Bela knjiga (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 30–32) v tretjem poglavju Vzgoja, obravnava tudi podpoglavje Vzgojna ravnanja ter pravice in dolžnosti učencev, kjer izpostavi dve navedbi: vzgoja, ki izhaja iz svobode, enakosti in dostojanstva posameznika, iz spoštovanja pravic drugih in spoštovanja načel pravne države, in nasprotja med pravicami, kolizija pravic in vzgojnega delovanja. V tem poglavju *Bela knjiga* razvija predpostavko, da pride do situacij, kjer je učenca potrebno omejiti njegovo pravico ali pravice, kar je z vidika spoštovanja pravic in zakonov, zelo resno. Zdi se, da je težava nerešljiva, kadar pride do nasprotja med pravico učenca in med nujnostjo vzgojnega delovanja, ki je dolžnost učitelja in nasploh šole kot institucije in kljub različnim poskusom reševanja problematike (s pravilniki, s poskusi večanja avtonomije šol, denimo z manjšanjem vloge pravilnikov v vzgojnem delovanju šol in uvajanjem t. i. vzgojnega načrta v osnovni šoli), je videti, da kot nerešeno ostaja vprašanje, ali oziroma kako je v šolskem sistemu možno omejiti pravice učencev in kako rešiti spor v primeru, ko pride do omejitve pravice (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). *Bela knjiga* hipotetično govori, kako zakon ne bi smel le ščititi posamezne pravice, marveč bi moral eksplicitno omogočati učitelju pravico do profesionalne presoje in odločitev, torej tudi dejansko možnost presoje med pravicami

in dolžnostmi ali/in omogočati začasne omejitve posamezne pravice učenca v okviru vzgojnih ravnanj. In v nadaljevanju, kako je potrebno sistemsko, na ravni zakona, učitelju oziroma šoli omogočati možnost presoje med različnimi pravicami in dolžnostmi, tehtanje oziroma odločanje med pravicami in dolžnostmi, kar pomeni tudi omogočati začasno omejitev posamezne pravice učenca v okviru vzgojnih ravnanj. Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB2 2005) pa v 60.e členu navaja le, da z vzgojnimi ukrepi ni mogoče omejiti pravic učencev (od 5. do 13. člena in od 50. do 57. člena tega zakona), kamor spada tudi 50. člen, ki pravi: učenec ima pravico obiskovati pouk oziroma se udeleževati drugih dejavnosti, ki jih organizira šola. Učencu šola lahko občasno zagotovi doseganje ciljev izobraževanja tudi v drugih oblikah organiziranega dela z učenci z namenom, da se učenec zagotovi varnost ali nemoten pouk. Učenec mora redno obiskovati pouk v okviru obveznega programa in izpolnjevati obveznosti in naloge, določene z akti osnovne šole.

Ob takšni dikciji staršem in njihovim odvetnikom ni težko doseči, da otrok, ki krši pravila še naprej obiskuje pouk in se obnaša po svoje. *Bela knjiga* nakazuje, da učitelji vzgojna ravnanja, ki bi bila po njihovi strokovni presoji ustrezna in nujna, opuščajo zaradi pričakovanj in pritiska staršev ter kako bi bilo potrebno, da šolski sistem in posamezne vzgojno-izobraževalne institucije delujejo, da zaščitijo strokovne delavce pred posegi v njihovo strokovno avtonomijo tudi na področju vzgojnih ravnanj (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011). Več kot deset let kasneje, na tem področju ni nikakršnega izboljšanja. Nasprotje med pravico učenca in nujnostjo vzgojnega delovanja nakazuje na izredno permissivno naravnano vzgojno delovanje šolskega sistema, kar učiteljem in šolam vse bolj omejuje njihovo avtonomijo in s tem onemogoča vzgojo otrok, ob enem pa na široko odpira vrata staršem in otrokom.

Kot smo že zapisali omenili, je razvijanje avtonomije proces, ki ga moramo načrtovati in se ga ves čas tudi zavedati. Celostni/holistični vzgojno-izobraževalni pristop je naravnan na razvijanje ključnih kompetenc učencev v učnem procesu. Te kompetence so (Forbes in Martin 2004, 4; John 2017, 346; Martin 2002; Singh 1997):

- možnost biti svoboden (kot zapleten koncept psihološke svobode, neodvisnosti ali kot jo včasih imenujemo *notranja osvoboditev*);
- zmožnost dobre presoje (tesno povezano z lastno svobodo, avtonomijo in neodvisnostjo);
- meta-učenje (poudarek na učenju posameznikov ali kako se kot posamezniki učijo);
- socialna sposobnost (učenje več kot socialnih veščin, s poudarkom na *družbi, ne pa tudi iz nje*);
- izpopolnjevanje vrednot (razvoj značaja in lastnosti učencev, ne pa vrednot ali etosa šole);
- zmožnost spoznavanja vrednot (spet zapleten koncept, ki vključuje več kot le učenje o sebi; vključuje bolj subtilno učenje o naravi samega sebe).

7.3.2 Avtonomija pedagoškega delavca

Koncept avtonomije pedagoških delavcev se nanaša na njihovo poklicno neodvisnost, zlasti na stopnjo, do katere lahko sprejemajo avtonomne odločitve o tem, kaj poučujejo učence in kako jih učijo ("The Glossary of Education Reform for Journalists, Parents and Community Members" 2020).

Avtonomija pedagoških delavcev je pogosta tema razprav in polemik v izobraževanju. Zagovorniki večje avtonomije pedagoških delavcev trdijo, da bi morali biti pedagoški delavci deležni čim večje avtonomije, ko gre za uporabo strategij pouka, učnega načrta in akademske podpore, saj lahko le tako pridejo do bolj osmišljenih odločitev o pouku. V tem pogledu bo na primer več predpisov, strožje zahteve za zaposlovanje, večji upravni nadzor ali bolj obremenjujoči postopki ocenjevanja pedagoških delavcev neizogibno zadušili njihovo poklicno kreativnost in odzivnost. To lahko prinese različne negativne rezultate, kot je nižja uspešnost učencev ali višja stopnja nezadovoljstva pedagoških delavcev na delovnem mestu. Na drugi strani pa kritiki avtonomije pedagoških delavcev po navadi navajajo dokaze, da je kakovost in uspešnost poučevanja neenakomerna in da vrzeli v znanju učencev ali nizka stopnja formalne izobrazbe kažejo, da je treba sprejeti ukrepe za izboljšanje učinkovitosti pedagoških delavcev in pouka v javnih šolah. Zavzemajo se za več upravnega nadzora, povečanje izobrazbenih in poklicnih zahtev za nove pedagoške delavce, močnejši sistem ocenjevanja uspešnosti dela ali kazni za neuspešne pedagoške delavce (*The Glossary of Education Reform for Journalists, Parents and Community Members* 2020).

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 13–14) že v samem uvodu, torej v splošnih načelih, govori o avtonomiji učiteljev (pedagoških delavcev) in zavodov. V poglavju o načelih je podpoglavje *Načelo avtonomnosti strokovnih delavcev je povezano z avtonomijo vzgojno-izobraževalnih inštitucij in z avtonomijo posameznika* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 474–75) navaja, da je strokovnim delavcem treba omogočiti strokovno avtonomno presojanje in ravnanje. Najpomembnejše izhodišče strokovnega presojanja in ravnanja mora biti poznavanje učnega področja oziroma lastne stroke ter pedagoških spoznanj in odgovorno ravnanje na tej osnovi. Strokovni delavci morajo biti pripravljeni na sodelovanje in morajo znati poiskati tudi pomoč strokovnjaka zunaj vrtca, šole, inštitucij za izobraževanje odraslih ... Tudi v poglavju o vrtcih je *Načelo avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 75), ki pravi, da visoko kakovostna predšolska vzgoja v vrtcu zahteva visoko izobražene in usposobljene strokovne delavce, ki imajo možnost stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Pogoj za avtonomnost je strokovna usposobljenost strokovnih delavcev, ki jim omogoča uravnoteženo izvajanje nacionalnega kurikula, svobodo v izbiri vsebin in

dejavnosti za doseganje ciljev. Odgovornost pomeni strokovnost ter etičnost pri delu ob upoštevanju pravic otrok in staršev.

Načelo strokovnosti (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 474) pravi, da je pedagoški poklic visokokvalificiran poklic, ki zahteva ustrezno izobrazbo. Utemeljen je v spoznanjih različnih znanosti oziroma znanstvenih disciplin. Izobraževanje naj strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju omogoči široko razgledanost, pridobitev teoretičnih znanj, ki so potrebna za opravljanje tega poklica in ustrezne praktične izkušnje. Strokovni delavci morajo svoje delo opravljati strokovno korektno, v skladu z najnovejšimi strokovnimi oziroma znanstvenimi spoznanji in etičnimi načeli. Usposobljeni morajo biti za razvijanje pedagoškega poklica in prevzemanje novih nalog; pri svojem delu se morajo biti sposobni odzivati na spremembe v družbi. Učitelji morajo svoje delo stalno prilagajati značilnostim otrok oziroma učencev. Strokovnim delavcem je treba omogočiti kakovostne pogoje (ustrezne normative in materialne pogoje) za delo.

Večjo odgovornost v pedagoškem poklicu kot celoti v zadnjih dvajsetih letih lahko v večini evropskih držav razumemo kot eno od posledic večje šolske avtonomije. Vendar večje izbirnosti, ki je na voljo pedagoškim delavcem na pedagoškem področju, ne bi smeli zamenjevati s pridobitvijo večjih individualnih svoboščin. Nasprotno, v mnogih državah je očitno, da na novo pridobljena večja kolektivna odgovornost dejansko zmanjšuje možnosti pedagoških delavcev za individualne odločitve v učilnicah. Če namreč šole podrobno opredelijo izvedbene učne načrte, vsebine poučevanja, urnike ter ocenjevanje učencev, morajo pedagoški delavci med seboj tesno sodelovati, to pa jih kot posameznike dejansko zelo omejuje. Omeniti pa moramo še številne izjeme, ki dokazujejo, da na spreminjanje pedagoškega poklica vplivajo tudi drugi dejavniki, med njimi iskanje načinov, kako izboljšati šolsko uspešnost (Evropska komisija, 2008a, 12).

Večinoma *Bela knjiga* govori o avtonomiji v duhu zagotavljanja kakovosti šolskega dela, pa vendarle se zdi, da je to v praksi popolnoma drugače. Kadar mora pedagoški delavec svoje delo dokazovati in dokumentirati, je to nadzor, ki mu daje vedeti, da mu pravzaprav ne zaupajo in ga zato nadzirajo. V šolah, ki naj bi bile avtonomne, nadzirajo pedagoške delavce ravnatelji, inšpektorji, svetovalci Zavoda za šolstvo in ne nazadnje tudi starši. Pedagoški delavci morajo strokovnjakom, pa tudi laikom, dokazovati kako in zakaj so, ali niso, poučevali določeno snov in na kakšen način, sprejeli določeno odločitev, ipd. To dokazuje prav nasprotno stanje od avtonomije. Torej, pedagoški delavci morajo največkrat dokazovati in upravičevati dosežene cilje, izbrane opisnike in kriterije za ocenjevanje, ipd. torej merljive stvari. V *Beli knjigi* je zapisano, da bi morala temeljna avtonomija učiteljev izhajati iz dejstva, da so na svojem področju strokovnjaki ob enem pa svoje delo opravljajo zelo profesionalno. Učitelji bi si morali pri svojem delu nenehno pri-

zadevati za znanje, dobrobit in rast učencev. To je njihovo poslanstvo. Ker je pedagoški poklic kljub timskega delu med učitelji in medpredmetnem povezovanju, še zmeraj zelo individualni poklic, je omejevanje profesionalne svobode za pedagoške delavce lahko zelo ogrožajoče in jih sčasoma pripelje v stanje rutine in apatije, kar zagotovo ni dobro za učence. Tudi Koren (2002, 138) pravi, da večanje ravnateljeve avtonomije ne sme posegati v avtonomijo učiteljev – ravnatelji so blizu učiteljem in jih tako lahko najmočnejše vzpodbujajo, prav tako pa lahko tudi omejujejo njihovo avtonomijo. Ravnatelji morajo svojo avtonomijo in avtonomijo šole znati uporabiti za povezovanje in sodelovanje z vsemi na šoli. Poleg ravnateljev, pa pedagoškim delavcem rušijo avtonomijo tudi starši in ministrstvo z omejevanjem in poseganjem v njihovo delo.

Zelo nazoren primer takega poseganja in nezaupanja v delo pedagoških delavcev je njihovo delo pri Nacionalnem preverjanju znanja (NPZ). Če zanemarimo nezaupanje v poštenost učiteljev in šol, ko dobijo na šole izpitne pole, ki so strogo varovane in zapečatenе in ostale protokolarne zadeve pred in med izvajanjem NPZ, nas zmoti kaj se dogaja po tem. Torej, učenci rešijo pole, ki jih skrbno pripravijo na Republiškem izpitnem centru (RIC-u) ("Državni Izpitni Center" 2006) in jih učitelji skrbno zapečatijo in vrnejo na RIC. Tam nato rešene naloge obdelajo, učiteljem pošljejo navodila (moderirane različice) za popravljanje in vrednotenje. Nato je vsakemu učitelju dodeljeno določeno število preizkusov, ki jih morajo v določenem roku popraviti. To naredijo s pomočjo posebnega programa. Preden sploh lahko začnejo popravljati, in naj omenimo, da ne na njihovo prostovoljno željo ampak pod prisilo, morajo opraviti tako imenovano standardizacijo. To pomeni, da popravijo nekaj preizkusov, kjer ocenjevalci ocenijo njihovo vrednotenje/ocenjevanje. To je absurd in popolna degradacija učiteljeve avtonomije. Če se ocenjevalec ne strinja z načinom vrednotenja učitelja, mu to sporoči in nato mora učitelj spremeniti svoje vrednotenje, ne glede na to ali se s tem strinja ali ne. Prav tako ocenjevalec pregleda vse ostale pole, ki so jih ovrednotili učitelji. Če povzamemo na kratko – RIC sestavi naloge, pripravi način vrednotenja, učitelji vrednotijo, glavni ocenjevalci nadzorujejo delo učiteljev in jih usmerjajo, nadzirajo in kontrolirajo pri tem. Povedano še krajše - učitelj NPZ ovrednoti tako, kot mu naroči glavni ocenjevalec pri RIC-u. To posebej izpostavljamo le zato, ker morajo učitelji mnogokrat zanemariti svojo integriteto, saj morajo točkovati nepravilne in neprimerne rešitve ali obratno. Seveda je to njihova odločitev, a ob koncu vrednotenja RIC pošlje ravnateljem poročilo o delu učiteljev in seveda nihče od njih ne želi, da bi ravnatelji zanje dobili negativno oceno. Tukaj zadaj se skriva tudi ravnateljev vzvod po čim boljših rezultatih na NPZ, saj je od tega odvisen določen odstotek njihove ocene letne delovne uspešnosti. In učiteljeva, že tako šibka avtonomija, je degradirana še enkrat več. Nekaj kratkotrajnega zadovoljstva so učitelji sicer dobili od leta 2015, saj za vrednotenje NPZ dobijo tudi minimalno plačilo, vendar to

ni nikakršna nagrada za njihovo delo. Predvsem ne v smislu, da so delo opravili dobro ali avtonomno, saj imajo zadnjo besedo pri tem RIC in ravnateljji.

7.3.3 Avtonomija vzgojno-izobraževalnih institucij

Avtonomnost vrtcev in šol v razmerju do države, lokalnih oblasti in staršev mora biti zagotovljena z načinom financiranja, zagotavljanjem strokovne avtonomije pedagoškega delavca in načinom zaposlovanja pedagoškega, strokovnega in upravnega kadra. Pogoji institucionalne avtonomije so jasna in nepristranska merila njihovega delovanja ter nadzor javnosti, obenem pa avtonomija implicira prevzemanje odgovornosti. Avtonomnost šole in vrtca spodbuja spremljanje in zagotavljanje kakovosti šolskega dela. Javno šolstvo mora imeti avtonomijo v razmerju do države in struktur oblasti ter v razmerju do vsakdanjih vednosti in prepričanj. Zahteva po avtonomnosti javne šole oziroma vrtca kot institucije je povezana z ločitvijo države in verskih skupnosti (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 13–14).

Eurydice (Evropska komisija 2008b, 14) navaja, da bi se morala šolska avtonomija izvajati v tesnem sodelovanju z lokalnim okoljem. Zares pa je upravljanje šol zgodovinsko zelo povezano s svobodo poučevanja, ki so jo zahtevali predvsem šolska vodstva, starši in drugi. V Evropi so se od osemdesetih let naprej reform lotevali s spreminjanjem zakonodaje na ravni države. To je značilen model odločanja od zgoraj navzdol, pri čemer šole niso izkazale nobene lastne pobude. Pravzaprav so v večini evropskih držav šolsko avtonomijo določili s sistemskimi ukrepi na ravni države in jo šolam preprosto naložili. Večinoma so te politike še danes vgrajene v nacionalno zakonodajo.

Na drugi strani pa Novak (2006, 304) navaja, da za dejansko avtonomijo ustanove ni dovolj le psihološka svoboda (pedagoškega) delavca, ampak je potrebna tudi sodelovalna, partnerska svoboda vseh udeležencev. Šolsko avtonomijo razdeli v kontekstu različnih vidikov:

- sistemski (avtonomija živih bitij),
- družbeni (glokalizacija¹¹),
- politični (decentralizacija),
- organizacijski (fleksibilnost),
- šolsko-kulturni (razvoj demokratične kulture),
- didaktični (raba različnih stilov poučevanja) in
- odnosni.

11 Termin predpostavlja dva komplementarna pojavi: globalizacijo lokalnosti in lokalizacijo globalnosti (Wikipedija 2014; MMC RTV SLO 2009).

Vizija šolske avtonomije se je v zadnjem desetletju, ko prenos pristojnosti na šole ni več del globalnega procesa politične in upravne strukturne prenove, razvijala počasneje. V večini držav danes vidijo šolsko avtonomijo kot sredstvo, s katerim naj bi se izboljšala kakovost izobraževanja. K razvijanju šolske avtonomije pristopajo tako, da najprej natančno preučijo, katere pristojnosti, naloge in odgovornosti naj prepustijo nižjim ravnam. Pri tem največ pozornosti namenjajo strokovni avtonomiji, kar kaže na tesno povezano strokovno avtonomijo z izboljšanjem kakovosti dela v šoli (Evropska komisija 2008a, 12).

V šolah pa je v zadnjem času zaznati povečano stopnjo nasilja, zasvojenosti z mamili, znižano učno uspešnost pri učencih, slabo funkcionalno pismenost, prevelik osip in odsotnosti učencev od pouka, ipd. To nakazuje na nizko stopnjo šolske avtonomije (Novak 2006, 310). Poleg tega stopnjo šolske avtonomije znižujejo tudi nekateri drugi dejavniki: nezaupanje staršev, nezaupljivost vodstva šole do inovacij, večje delovne obremenitve učiteljev in njihov strah pred izgubo službe (Novak 2006, 311). Novak navaja tudi, da razlikujemo med notranjimi in zunanjimi dejavniki šolske avtonomije. Notranji dejavniki šolske avtonomije so: potreba udeležencev po avtonomiji na osnovi analize izkušenj šole, vključevanje vseh udeležencev v proces avtonomije, pripravljenost učiti se od drugih šol/držav, ki so avtonomijo že uvedle, razvijanje sodelovalne, organizacijske pedagoške kulture, pozitivna samopodoba učitelja in učenca in kakovost pouka, razpolaganje s šolskimi prostori, ... Med zunanje dejavnike pa uvršča zgledovanje po drugih državah, decentralizacijo šolske politike in financiranje šol s strani države, pravna regulacija, upoštevanje trajanja demokracije (v določeni državi) in šolska oziroma kurikularna prenova (Novak 2006). Kadar se izvajajo kurikularne preнове je pomembno, da šolske oblasti sprejemajo inovativne pobude šol od spodaj navzgor, kajti preнове, ki prihajajo od zgoraj navzdol, praviloma propadejo. Hozjan ob tem izpostavi dejstvo, da je težko govoriti o zunanji šolski avtonomiji v slovenskem šolskem prostoru, predvsem zaradi normativne in strateške ureditve le-te. Navaja, da bi bilo bistveno bolj smiselno uporabljati pojem odobrena ali vodena avtonomija, saj snovalci šolske politike po načelu »od zgoraj navzdol« odobrijo pojavno in vsebinsko obliko avtonomije v javnem šolskem prostoru, istočasno natančno usmerjajo in vodijo z različnimi instrumenti, ki so jih ustvarili sami (Hozjan 2014, 65).

Po navedbah Novaka (2006, 312) bi s systemskega vidika šolska avtonomija morala sodelovati z okoljem. Šolska avtonomija je tudi nekakšna zaščitna znamka pred neproduktivnim zunanjim nadzorom (inšpekcija, starši, oblasti), ob enem pa je to izredno težko zagotoviti, saj današnje izpostavljanje šole tržnim zakonitostim izgublja humane cilje in pridobiva pragmatične cilje. Takšna šolska avtonomija obstaja le na teoretični ravni. Vloga države je, da določi temeljne cilje in merila za razporeditev sredstev in zaposle-

nih v skladu s temi cilji, skrbi za merjenje rezultatov, preverja uspeh posameznih šol in izvajanje nagrajevanj ter ukrepa na podlagi izmerjenih rezultatov in da bi se morala država povsem umakniti pri podrobnejših poseganjih v šole, kar pa se ne dogaja (Koren 2002, 138–39). Starši zelo radi pritiskajo na vse mogoče veje in tako pogosto kličejo na ministrstvo, nato pa ministrstvo poziva šole, da pojasnijo svoje ravnanje in ukrepe ter v prvi vrsti odgovarjajo ministrstvu. To je zgrešena ideja o avtonomiji šol. Vsaka šola, ki jo predstavljajo učitelji in strokovni delavci, zastopa pa jo ravnatelj, bi morala imeti toliko avtonomije, da lahko samostojno odloča o svojih zadevah, brez da bi na vsak klic staršev, odgovarjala ministrstvu.

Ravnatelji mnogokrat popuščajo oblastem in tudi staršem, saj je njihova pozicija odvisna od mnenja ministra k predlogu za imenovanje ravnatelja in od mnenja lokalne oblasti, kjer se seveda najdejo tudi starši. Poleg tega, da starši podajo svoje mnenje na svetu staršev, se lahko tudi zgodi, da so starši obenem tudi predstavniki lokalne oblasti, ki delujejo v svetu zavoda. Kadar se prične dogajati, da delo ali izvajanje katerihkoli postopkov ni popolnoma transparentno, lahko pričnemo govoriti o nepoštenosti. Za vsako odločitev na področju vodstva učiteljev lahko predvidevamo, da temelji na nizu javnih določil ali na jasnem (poštenem) ravnateljskem delu. Kadar odločitve temeljijo na osebnostnih dejstvih, je lahko ves proces vodstva skorumpiran (Hallak in Poisson 2007, 155).

Heyneman pravi, da je korupcija v vzgoji in izobraževanju tudi zloraba moči (vpliva, ugleda) tako za materialne, kot tudi za osebne koristi (2004, 637). In ker poklicni standardi v vzgoji in izobraževanju vključujejo veliko več kot le materialne dobrine, je v opredelitev korupcije vključena tudi zloraba pooblastil za osebno in materialno korist. Korupcijo v vzgoji in izobraževanju lahko definiramo tudi kot “sistematično uporabo javnih služb v osebno korist, katerih vpliv je pomemben za dostopnost in kvaliteto izobraževalnih dobrin in uslug ter posledično dostopnost, kvaliteto ali enakopravnost v vzgoji in izobraževanju” (Hallak in Poisson 2007, 29).

Čeprav se nam na prvi pogled zdi nemogoče govoriti o korupciji v šolstvu, je treba izpostaviti dejstvo, da se dogaja tudi to. Tudi v Sloveniji so poleg znanih primerov, ki jih je obravnavala KPK¹², še primeri, ki so dosegli le medijsko pozornost. Med njimi so: zaposlovanje na podlagi prijateljskih ali sorodstvenih vezi, netransparentna javna naročila (predvsem v sodelovanju z občinami), porabljanje občinskega denarja, ki naj bi bil namenjen za vzdrževanje šolskih stavb in prostorov za druge namene, ali posle, kjer so izvajalci sorodniki, znanci ali prijatelji županov, ravnateljev, občinskih svetnikov ... Najdejo se tudi pritiski županov na ravnatelje o vpisih v vrtce/šole z namenom, da se ohrani

12 KPK- Komisija za preprečevanje korupcije; (Komisija za preprečevanje korupcije RS 2020)

število otrok in se ne zapirajo podružnice, saj je tudi od tega odvisna količina denarja, ki ga dobijo od države in še bi lahko naštevali. V ozadju materialnih koristi takih primerov je običajno skrita tudi želja po moči, vplivu in ugledu - bodisi županov bodisi ravnateljev. Zelo rado se dogaja, da ravnatelj v želji po ohranitvi svojega položaja podleže samovolji županov in kratko potegnejo delavci kolektiva ter učenci.

Korupcijo lahko nadziramo in zatiramo z različnimi oblikami transparentnosti – jasna in transparentna pravila, vpogled v delo uslužbencev, vodstva, administracije ipd. Večja transparentnost zmanjšuje možnost korupcije. Profesionalni etični kodeks (ki ga v nekaterih poklicih že imajo) poleg pravnih vidikov zajema tudi etični vidik korupcije, ki je izredno pomemben. Visoka stopnja osebne integritete posameznika in cenjenje vrednot, je pot do pošteno in dobro opravljenega dela. Slovenija takega kodeksa v vzgoji in izobraževanju še nima. Lahko pa se zgledujemo po UNESCO-vih obstoječih dokumentih in smernicah za pripravo etičnega kodeksa v vzgojno-izobraževalnem sektorju, ki navedajo, da je glavni cilj takega kodeksa zagotoviti smernice izvajalcem določenega poklica, z oblikovanjem etičnih norm in standardov poklicnega vedenja, s čemer lahko usmerjamo in podpiramo izvajalce v vzgoji in izobraževanju, zaščitimo učence in pedagoške delavce, dosežemo/ohranimo visoko stopnjo strokovnosti izobraževalnega poklica ter spodbujamo zaupanje in podporo javnosti v vzgojno-izobraževalne poklice (Hallak in Poisson, 2002; Heyneman 2004; Van Nuland idr 2006; Poisson 2009). V vzgoji in izobraževanju lahko profesionalni (etični) kodeks, oziroma pravila, razširimo na vodstveno osebje, osebje v administraciji, pedagoške delavce in učence - z namenom, da bi preprečili koruptivno vedenje. V glavnem ta pravila slonijo na predanosti, posvečanju in učinkovitosti delavcev in skrbijo za usmerjenost v samodisciplino z vpeljevanjem norm profesionalnega obnašanja (Hallak in Poisson 2002).

Trenutno stanje v naših vrtcih in šolah pa nakazuje na povsem drugačno sliko. Seveda ne povsod in primerov slabe prakse ne gre posploševati, a ko že pozabimo na neugledne zgodbe iz medijev, sledijo nove in nove.

7.3.4 Avtonomija lokalne skupnosti

Avtonomija lokalnih skupnosti je s centralizacijo na ravni države izgubila veliko svoje nekdanje vloge. Poskušamo jo ponovno uveljavljati, pri čemer pa pogosto naletimo na odpor samih lokalnih skupnosti, ki avtonomijo na nek način zavračajo in se želijo opreti na državo (Koren 2002, 138–39).

Če gremo še višje po izvršilni lestvici, moramo omeniti tudi državno raven avtonomije in to je avtonomija ministrstva. Le-ta nam s svojo centralno vlogo zagotavlja enakost izobraževanja vsem v državi ter zmanjšuje nejasnosti pri odgovornosti in določanju te-

meljnih ciljev. Prav tako lahko preprečuje prevelik vpliv političnih sil na lokalnih ravneh, ki bi lahko delovale tudi v nasprotju s profesionalnimi in temeljnimi učno-vzgojnimi cilji, sprejetimi na nacionalni ravni (Koren 2002, 138–39).

Lokalna skupnost je ustanoviteljica slovenskih javnih osnovnih šol in vrtcev (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5), 2007, 41. čl, 1. alineja). V svetu zavoda (svet šole ali vrtca), ki je najvišji organ upravljanja so trije predstavniki ustanovitelja, trije predstavniki staršev in pet predstavnikov delavcev (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5) 2007, 46. čl, 1. alineja), ki imajo besedo pri odločanju o:

- imenovanju in razreševanju ravnatelja vrtca/šole;
- sprejemanju programa razvoja vrtca/šole, letni delovni načrt in poročilo o njegovi uresničitvi;
- sprejemanju letnega poročila o samoevalvaciji šole/vrtca
- uvedbi nadstandardnih in drugih programov;
- obravnavanju poročil o vzgojni oziroma izobraževalni problematiki;
- obravnavanju zadev, ki mu jih predloži vzgojiteljski ali učiteljski zbor, šolska inšpekcija, reprezentativni sindikat zaposlenih, svet staršev, skupnost učencev;
- opravljanju drugih nalog, določenih z zakonom in aktom o ustanovitvi (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5) 2007, 48. čl. 1. alineja).

Kljub temu, da se na prvi pogled zdi, da lokalna skupnost nima veliko vpliva na delovanje in avtonomijo šole, so predstavniki lokalne skupnosti prisotni v vsaki šoli. Skupaj s predstavniki staršev, tvorijo večino. Torej, če se na eni ali na drugi strani pokaže določen interes za vplivanje je to – še posebej na mikro ravneh v manjših skupnostih – načeloma možno brez strinjanja delavcev zavoda. V manjših skupnostih, kjer se vsi prebivalci kraja med seboj poznajo, je manipuliranje s šolskimi zadevami (v smislu izbire ravnatelja, šolskih projektov, učnih gradiv, itn.) mnogo lažje. In v primeru, kadar resnično lahko govorimo o manipulaciji, vpletanju ali vplivanju, je avtonomija šole postavljena pod velik vprašaj oziroma je izgubljena.

Lokalne oblasti se od časa do časa tudi trudijo, da bi dobile večji vpliv pri izbiri kandidatov za ravnatelja ali da bi imeli več predstavnikov v svetu zavoda in s tem tudi več moči pri odločanju. Nekateri so celo tako prepričani in vztrajni, da podajo dvome v skladnost zakonov z ustavo v presojo na ustavno sodišče. Najbrž je to predvsem v tistih krajih, kjer predstavniki lokalne oblasti in obstoječi, oziroma bodoči ravnatelj nista na isti (politični ali strankarski) strani. Ponekod so prepričani, da so občine, kot ustanoviteljice javnih šol, upravičene do odločanja o šolskih projektih, financiranju in nabavi opreme

in vzdrževanju šolskih objektov, ipd. in se trudijo izvesti dela ali storitve mimo šole, oziroma ravnatelja. Tudi taki primeri običajno pridejo v javnost in pristanejo na sodišču ali pred revizijo, oziroma inšpekcijskim nadzorom.

7.3.5 Avtonomija staršev

V zadnjih letih je ideja o starših, ki igrajo vlogo pri delovanju in vodenju šole, vse bolj priljubljena in obenem tudi sporna. Medtem ko so nekatere razprave usmerjene v stopnjo nadzora, ki bi ga morali imeti starši nad tem, kar se učijo njihovi otroci, so drugi osredotočeni na vprašanja, povezana z vodstvom in upravljanjem ("The Glossary of Education Reform for Journalists, Parents and Community Members" 2020).

Sodelovanje staršev v svetu zavoda, običajno staršem omogočajo, da lahko sprožijo različne ukrepe. Takšno sodelovanje v svetu staršev nekaterim ambicioznim staršem omogoča, da igrajo vlogo pri upravljanju šol, kar se lahko razširi tudi na sodelovanje v odločitvah, povezanih z različnimi zadevami, ki se tičejo šolskega dela.

Starši so organizirani v Zvezo aktivov sveta staršev Slovenije, ki združuje svete staršev iz cele Slovenije. Njihov osnovni namen ustanovitve je: "...promovirati aktivno vlogo staršev ter utrditi njihovo soudeležbo enakopravnega subjekta v vzgojno-izobraževalnem sistemu in s tem prispevati k izboljšanju kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa na vseh institucionalnih nivojih" ("Zveza aktivov sveta staršev Slovenije ZASSS," n.d.).

Starši so enakovredni partner v odnosu učitelj-učenec-starš. To, da aktivno sodelujejo v vzgoji in izobraževanju otrok, tudi kadar so otroci v šoli, je izjemnega pomena tudi za učitelje in za šolo. Se pa vse pogostejše dogaja, da se vpletajo, nadzorujejo in narekujejo delo učiteljev, ravnateljev in šole. Nekako se vse bolj dozdeva, da želijo starši prevzeti nadzor nad šolami. Nekako v smislu, saj učijo mojega otroka, seveda imam pravico posegati v edukacijo svojega otroka... Mnogokrat se zgodi, da na ostale otroke sploh pozabijo. Pravzaprav v družbi, ki razvija patološke narcise¹³ in kompulzivne potrošnike, to niti ni tako nenavadno. Za kvalitetno šolstvo pa je pravzaprav nevarno dejstvo, da jih je skoraj nemogoče omejiti.

Iz nedavne preteklosti je najbolj odmeven primer, ko je skupina staršev na pobudo ene mame zbrala več kot 23.000 podpisov na peticiji (Društvo svet staršev 2019) kjer so se za masko nekaterih smiselnih sprememb v šolstvu, skrivale zahteve: »Naj bo šola prostor, v katerem otrok uživa in naj bo šola prostor, ki vzgaja naše otroke v državljane, na katere bomo nekoč ponosni ...« in »Ogromen problem, pri katerem pa se starši in tudi učitelji

¹³ Izraz narcisoidna osebnost je leta 1925 prvi opisal psihoanalitik Robert Waelder; izraz narcistične osebnostne motnje (NPD) je leta 1968 uvedel Heinz Kohut; med te sodi tudi patološki narcis, izraz je uvedel Christopher Lasch, leta 1979.

počutimo ogoljufani, pa je prvi razred devetletke. Ko se je govorilo o uvedbi devetletke, je bilo obljubljeno, da bo prvi razred, kot včasih mala šola, da bo to uvod v šolo. Pa je to res? Ni! V prvem razredu je že kar precej obsežen program, z delovnimi zvezki in domačimi nalogami, kateremu male glavice, ki so iz vrtca navajene igranja in proste igre, težko sledijo.»

Kaj pravzaprav pomeni, da naj otroci uživajo? Da se samo igrajo? Ali da je vse po njihovo, da počnejo kar se jim zljubi? Da je glavno merilo, da se imajo fajn in jim je prijetno? Morda kaj tretjega... Ne glede na vse, je šola prostor, kjer se otroci od svojega šestega leta učijo – pridobivajo različna znanja in spretnosti, so vključeni v socializacijo in deležni vzgoje v skupini in družbi nasploh. Ob tem pa starši svojim otrokom velikokrat dajejo navodila, ko jih zjutraj v garderobi kot lutke za igranje preoblačijo, in jih pospremijo k pouku z besedami »fajn se imej«, »uživaj« ipd. Če starši želijo svojemu otroku dobro in predvsem, da bi bil uspešen v življenju, potem se mora otrok tudi veliko naučiti. To pa običajno ne gre na način, da se otrok zakoplje v kup igrač v kotu učilnice, da ne želi sodelovati, se izloča iz skupine, nagaja sošolcem in učiteljem in ob tem uživa. Petra Kastelic navaja, da kadar v procesu učenja naletimo na frustracijo, je to zelo pomembno, saj pozitivno vpliva na čustvovanje v smislu, da se pri doseganju cilja angažiramo, postanemo aktivni, stopimo v akcijo, da bi ta cilj dosegli. V družinah, kjer so prisotni negotovost, dominantno vedenje, agresija, zavračanje otrok ali v družinah s šibko postavljenimi mejami, permisivnostjo, ko otroku umikamo ovire, da ne bi bil preveč frustriran in posledično nesrečen, je večja možnost, da bo otrok razvil nizko odpornost na frustracijo. To lahko sproži t. i. negativno čustveno verigo, v kateri frustracija vodi v resne čustvene težave (od jeze, preko še večje jeze do obupa) (Kastelic 2019). Tako smo počasi prišli do večine otrok v našem šolskem sistemu. Taylor (2010) pravi, da moramo otroke naučiti, kako se odzivati na frustracije, ki v osnovi sicer niso prijetne, a ni nujno, da nas ogrožajo ali imajo negativen rezultat. Je pa veliko odvisno, kako odrasli odreagiramo, ko se otrok znajde pred določeno oviro. Razumljivo je, da otrokom, ki jih niso naučili odpornosti na frustracije, želijo le-te preprečiti ali jih odvzeti. Starši zelo dobro vedo kaj prinaša trenutek, ko se otrok znajde pred (zanj) nerešljivo oviro. Na dan privrejo razna negativna čustva, ki se – kot že omenjeno – začnejo z jezo. Tega pa si ne želijo. Zato želijo otroku, da bi v šoli užival. Nekateri, ker jih je nekje globoko v sebi sram, kakšen je njihov otrok, drugi pa, da se jim ne bi bilo treba ukvarjati z njihovim vedenjem, saj sploh ne vedo, kako odreagirati in kaj storiti.

Navedbe iz peticije (Društvo svet staršev 2019), da so nas 'ogoljufali prvega razreda' je potrebno dodati še to: V zadnjih 25-ih letih smo zasledili le komentarje učiteljev o prvem razredu 9-letke v smislu od kod se je vzela miselnost, da je prvi razred mala šola, da je to podaljšek vrtca, da se bodo otroci le igrali? Že prva generacija vpisanih študentov na

Pedagoško fakulteto Maribor, ki so jih pričeli izobraževati za poučevanje v devetletni šoli povedo, da jih nihče ni pripravljajal za 'uvod' v šolo ali 'malo šolo'. Seveda je bila ideja o prvem razredu drugačna od tega, kakor izgleda danes, a nihče ni bodočih pedagoških delavcev pripravljajal na poučevanje v mali šoli. Govorilo se je o metodah, strategijah, načelih poučevanja, prilagojenih mlajšim otrokom, o poučevanju v kotičkih ipd. V tem obdobju se je učni načrt spremenil in pouk poteka drugače, kar je še manj podobno 'mali šoli'.

7.3.6 Splošna avtonomija v vzgoji in izobraževanju

Z vidika avtonomije smo predstavili in opisali večino udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu in sistemu. Vsaka skupina udeležencev ima drugačno avtonomijo. Vse udeležence smo z vidika avtonomije opisali od spodaj navzgor. Kot smo že zapisali zgoraj, prihaja večina avtonomije in z njo povezanih odločitev in dejanj, od zgoraj navzdol. Torej v smislu – tukaj imate avtonomijo in svobodo odločanja, sedaj pa nekaj naredite z njo. Kadar se to dogaja na tak način pomeni, da potreba ni prišla od pedagoških delavcev, kar običajno pomeni da je niso ponotranjili in tako tudi ne bo uspešna. Zelo podobno je, kadar lokalne skupnosti dobijo avtonomijo od države. Čeprav si je zelo želijo, je praviloma ne znajo kakovostno izkoristiti ali koristno uporabiti.

Če pogledamo na avtonomijo v vzgoji in izobraževanju od spodaj navzgor, od zunaj, izven okvirja, lahko zaključimo z nekaj ugotovitvami:

- Učenci/dijaki pridobivajo na pravicah, medtem ko se o dolžnostih skorajda več ne govori.
- Od učencev/dijakov se pričakuje, da bodo odgovorni za učenje in svoj napredek v šoli.
- V trenutni družbi, ki je izrazito individualistično in egocentrično naravnana, je utopično pričakovati visoko stopnjo odgovornosti pri učencih/dijakih, pa tudi njihovih starših.
- Učenec/dijak, kljub odprtosti in ustrežljivosti njihovim željam in potrebam, ne morejo izbirati učne snovi, predmetov, gradiva, svojega tempa učenja, področij lastnih interesov ...
- Avtonomija je na področju vzgoje odpovedala v škodo učiteljev in vzgojiteljev, na področju izobraževanja pa na škodo učencev/dijakov. V največji meri negativne posledice obojega nosijo oziroma bodo nosili posamezniki, ki so bili vključeni v ta vzgojno-izobraževalni proces, oziroma družba, kot celota.
- Učitelji/vzgojitelji v večinski meri opuščajo vzgojna dejanja (tudi kadar so po njihovi strokovni in zdravorazumski presoji nujna) zaradi pritiska staršev pa tudi ministrstva, inšpekcije ali nadzora Zavoda za šolstvo RS, oziroma ravnatelja.
- Strokovna avtonomija učiteljev/vzgojiteljev je resno ogrožena in na minimalni stopnji.
- Učitelji/vzgojitelji in šole/vrtci bi morali biti zaščiteni pred vdorom v njihovo strokovno avtonomijo.

- Učitelji/vzgojitelji bi potrebovali organ (učiteljsko zbornico¹⁴), ki bi jim nudil podporo, ob enem pa jih vključeval v soodločanje o šolskem sistemu.
- Ravnatelji v škodo učiteljem (s tem pa tudi učencem in njihovim staršem) popuščajo višjim oblastem v strahu pred izgubo položaja.
- Šole nimajo zadostne avtonomije pri izbiri vsebin in organizaciji dela, kar jim še dodatno v veliki meri zmanjšuje priložnosti in možnosti za strokovno avtonomno delovanje.

S prikazom primera Peticije za spremembo šolskega sistema, smo prikazali le enega izmed primerov, kako starši razmišljajo, da imajo pravico posegati v delovanje šole ali celo v delovanje in spreminjanje šolskega sistema. Prišli so celo tako daleč, da so sedli za mizo z ministrom za šolstvo, ki jim je obljubljal spremembe in konsenz. Matija Horvat, predsednik Učiteljskega združenja Slovenije ter pobudnik in tudi konceptualni snovalec Učiteljske zbornice Slovenije navaja, da učitelji že več kot 25 let čakajo, da bi sedli za mizo z ministrom ali ministrico in bi ustanovili učiteljsko zbornico. V nadaljevanju pravi: »Na ravni šolstva kot sistema, nas učiteljev ni. Obstajamo zgolj znotraj civilnih združenj, kot da učitelji poklicno nismo del šolskega sistema« (Horvat 2020).

Ob vsem tem je tudi veliko govora o novi *Beli knjigi*, ki se prav v tem obdobju intenzivno pripravlja in kjer učitelji prav tako niso bili upoštevani v mnogoterih predlogih in izboljšavah. Revija Mladina navaja ostro kritiko in protest več kot 110 strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja, ki so v odprtem pismu ministru za šolstvo z naslovom *Tresla se je gora, rodila se bo bela miš* (Skubic Ermenc 2020) očitali, da je od druge bele knjige minilo le sedem let in kaj nekaj ciljev (še) ni uresničenih, zato ne vidijo potrebe po novi beli knjigi. V nadaljevanju ministru očitajo način priprave, saj niso bile narejene raziskave, ne evalvacije, ne strokovne priprave sistemskih vprašanj. Vodja strokovne skupine za pripravo bele knjige je bil direktor inštituta Jožef Štefan, ki ne prihaja iz področja vzgoje in izobraževanja. V pismu navajajo: „To je klofuta, ki jo je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport na čelu z ministrom dr. Jernejem Pikalom brezsravno prisolilo vsem, ki se v tej državi ukvarjajo (tudi) s sistemskimi vprašanji vzgoje in izobraževanja. Toda ne le njim: je klofuta, ki jo je šolska politika prisolila vsem državljanom in državljanom, ki so dejansko verjeli, da si ministrstvo prizadeva z novo belo knjigo poiskati odgovore na mnoga sistemska vprašanja, ki neposredno in posredno vplivajo na kakovost in pravičnost vzgoje in izobraževanja v tej državi.“

Ta primer je dober pokazatelj, kako se novosti in spremembe v našem šolskem sistemu dogajajo od zgoraj navzdol, kar pomeni od državne instance (ministrstva) do šol in uči-

¹⁴ Potreba več kot 40.000 učiteljev in vzgojiteljev po učiteljski zbornici je prisotna že več kot 25 let, a Horvat navaja, da se zmeraj zatakne na državni ravni (Horvat 2020).

teljev ter vzgojiteljev. Snovalci bele knjige so mnenja praktikov in strokovnjakov s tega področja popolnoma zanemarili. Tudi raziskav in poglobljenih evalvacij, ki jih avtorji obljublajo v predgovoru, ni zaslediti. Navedeni so podatki iz mednarodnih raziskav TIMSS, PISA in PIRLS ter rezultati, ki so pridobljeni iz mednarodnih primerjav šolskih sistemov v Evropi. Ob vsem tem so otroci, učenci in dijaki ter njihova dobrobit, popolnoma izrinjeni iz te zgodbe. Praktiki dobro vedo, čemu bi se šolstvo moralo bolje posvetiti in čemu dati več poudarka. Torej, **šolske politike bi se morale graditi od spodaj navzgor**. To priporoča tudi Evropski svet (European Council 2001), ki v strategiji razvoja edukacijskih politik do leta 2010, v želji po izboljšanju šolskih sistemov priporoča razvoj šolskih politik skozi kolegialno (medvrstniško) učenje/sodelovanje. Učitelji imajo pomembno, a tudi nenehno spreminjajočo se vlogo v družbi, zato jim je potrebno zagotoviti ustrezno podporo, da se bodo lažje odzivali na izzive v družbi znanja (European Council 2002). Avtorji evropskega poročila o kolegialnem učenju ter oblikovanju šolskih politik 21-ih sodelujočih držav navajajo, da je potrebno vključiti učne rezultate kolegialnega učenja v lokalno in nacionalno oblikovanje šolskih politik ter razširiti take vrste učenje preko vladnih oziroma ministrskih omejitev z vključevanjem drugih nacionalnih in lokalnih deležnikov, kot so šole in fakultete (Snoek, Uzerli, in Schratz 2008). Seveda, če si resnično želimo sprememb na bolje.

Ob tem se samo od sebe postavi vprašanje ali si trenutna (ali katerakoli) vlada to želi, saj razmišljujoča, kompetentna, avtonomna in opolnomočena oseba lahko resno ogrozi obstoječ sistem. To je najverjetneje tudi eden izmed razlogov, zakaj pedagoški delavci doživljajo svoj poklic kot neugleden in manjvreden. Pri nastajanju pomembnih dokumentov, nimajo nobene besede. Kaj in kako naj delajo jih, 'učijo' znanstveniki in strokovnjaki, ki nimajo realnega stika ne z vrtcem ali šolo, ne z otroci in mladostniki in ne z vzgojitelji ali učitelji. Na drugi strani jih starši, 'učijo' kako in kaj naj delajo z njihovimi otroki, saj le oni (starši) *najbolje* vedo kaj je *najbolje* za njihove otroke – in ni pomembno, če je to izvedljivo ali ne. Ničkolikokrat v vrtcih ali šolah lahko slišimo starše, ki pravijo, da se bodo za svoje otroke *borili* do zadnjega. Ob takih izjavah lahko kaj hitro dobimo občutek, da smo sredi bojišča in ne v šoli ali učilnici.

8 POZNAVANJE IN UDEJANJENJE HOLISTIČNEGA PRISTOPA PRI SLOVENSКИH PEDAGOŠKIH DELAVCIH

Obstoječ vzgojno-izobraževalni sistem narekuje delo pedagoškim delavcem. Znale so osnovne smernice, filozofija trenutnega pristopa ter strategije s katerimi izpolnjujejo zapisane cilje. Ne glede na to, da poglavitna »filozofija« trenutnega sistema (še) ni celostna ali holistična, pa smo v prejšnjih poglavjih prikazali, da je le-ta v mednarodnem edukacijskem prostoru zasidrana že več desetletij. Strokovnjaki, med katerimi so tudi praktiki (učitelji, vzgojitelji, ...), bi morali s temi smernicami oziroma vsebinami, biti dobro seznanjeni. Glede na to, da vse raziskave kažejo na nujnost in dobrobit holističnega pristopa, smo z našo raziskavo ugotavljali, s katerimi pomembnimi dokumenti in v kolikšni meri, so z njimi seznanjeni delavci v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Na ta način smo dobili uvid v delo in uporabo drugačnih pristopov ter strokovno širino, ki bi morala biti del učiteljeve vsakdanje prakse. Izpostavili smo poznavanje in uporabo holističnega pristopa pri njihovem delu ter poznavanje nekatereh mednarodnih dokumentov, ki implicirajo na uporabo holističnega pristopa. Dobljeni podatki nam služijo za vpogled v obstoječe stanje ter za razmislek o izboljšanju kvalitete šolskih politik.

Raziskovalna skupina je skrbno načrtovala korake raziskave ter njen potek. Najprej smo raziskali tujo in domačo literaturo ter morebitne raziskave s področja poznavanja holističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju. Znotraj raziskovalne skupine je ves čas potekala medsebojna komunikacija o trenutnih izsledkih, pomembnih ugotovitvah in relevantnih raziskavah. Ker podobnih raziskav s standardiziranim vprašalnikom nismo našli ne v domači, ne v tuji literaturi, smo se odločili, da sestavimo vprašalnik za naše potrebe. Raziskovalna skupina je po poglobljenem razmisleku, predhodni temeljiti študiji in raziskavah, v več korakih oblikovala anketna vprašanja in sestavila anketni vprašalnik, ki meri natanko tiste parametre, ki smo jih želeli izmeriti.

8.1 Metoda

Načrt raziskave

Za potrebe raziskave ne obstaja primerni standardizirani vprašalnik, ki bi zajemal vse postavke, ki smo jih želeli izmeriti. Zato smo sestavili namenski nestandardiziran anketni vprašalnik. Anketni vprašalnik je meril obstoječe stanje na področju celostnega

izobraževanja ter poznavanja ključnih mednarodnih dokumentov s tega področja v Republiki Sloveniji. Vzroke za obstoječe stanje smo iskali s kavzalno metodo.

Vzorec

Vprašalnike smo poslali naključno izbranim vrtcem, osnovnim šolam in srednješolskim ustanovam, enakomerno porazdeljene po regijah. Zaradi šibkega odziva vzgojiteljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev smo raziskavo razširili. Nato, smo vprašalnike poslali vsem vrtcem, osnovnim in srednjim šolam iz *Evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov*, ki je dostopna na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport 2021).

Dopis s povabilom k sodelovanju v raziskavi smo poslali na elektronske naslove ustanov ter na elektronske naslove ravnateljev ali ravnateljic. V dopisu smo predstavili projekt ter jih prosili, da vprašalnik posredujejo vsem strokovnim delavcem v šoli, saj smo v raziskavo želeli zajeti čim več respondentov.

Zbiranje podatkov

Vprašalnik smo oblikovali v odprtokodni aplikaciji *1KA* ("1KA (Version 20.12.03)" 2017), ki omogoča storitev spletnega anketiranja. Aplikacija nam omogoča tudi shranjevanje podatkov izpolnjenih in tudi delno izpolnjenih vprašalnikov.

Anketiranje je potekalo od začetka aprila 2020 do konec junija 2020.

Instrument

Za potrebe ankete smo oblikovali vprašalnik. Vprašalnik je obsegal demografske podatke (spol, starost, delovna doba na področju vzgoje in izobraževanja, najvišja dosežena formalna izobrazba in trenutno delovno mesto). Sledila so vprašanja:

- V Delorsovem poročilu pripravljenem za UNESCO iz leta 1996 so zapisani štirje stebri izobraževanja: 1. Učiti se, da bi vedeli; 2. Učiti se, da bi znali delati; 3. Učiti se, da bi znali živeti skupaj in 4. Učiti se biti. Kako bi ocenili svoje poznavanje tega dokumenta? Možni odgovori: *ne poznam*, *malo poznam*, *poznam* ali *dobro poznam*.
- Kateri steber bo po vašem mnenju, na področju vzgoje in izobraževanja, v prihodnosti? *Učiti se, da bi vedeli*, *Učiti se, da bi znali delati*, *Učiti se, da bi znali živeti skupaj*, *Učiti se biti*.
- Zapišite 3 glavne pojme, ki po vašem mnenju opredeljujejo posamezni steber. Pri vsakem stebru so na črto lahko zapisali po tri pojme.
- UNESCO je leta 2015 pripravil smernice v vzgoji in izobraževanju (Incheon declaration and Framework for action) za izvajanje 4. cilja trajnostnega razvoja »Učiti se biti«,

ki naj bi jih izpolnili do leta 2030. Kako bi ocenili svoje poznavanje tega dokumenta? Možni odgovori: *ne poznam, malo poznam, poznam* ali *dobro poznam*.

- Kako bi ocenili svoje poznavanje celostnega pristopa v vzgoji in izobraževanju? Možni odgovori: *ne poznam, malo poznam, poznam* ali *dobro poznam*.
- Napišite nekaj temeljnih pojmov, ki po vašem mnenju označujejo celostni vzgojno-izobraževalni proces. Na voljo so imeli šest praznih črt za zapis pojmov.
- V kolikšni meri pri svojem delu upoštevate/udejanjate pojme, ki ste jih zapisali pri prejšnjem vprašanju? Za vsak pojem (pojem 1 do pojem 6) so lahko označili: *ne upoštevam, zelo redko upoštevam, občasno upoštevam, zmeraj upoštevam*.
- Označite v kolikšni meri pri svojem delu upoštevate/udejanjate evropske smernice in smernice UNESCO, ki so našete spodaj? Naštete smernice: Spodbujanje domišljije pri otrocih, oziroma učencih; Spodbujanje ustvarjalnosti pri otrocih, oziroma učencih; Razvijanje in krepitev: spomina; Razvijanje in krepitev: sklepanja; Razvijanje in krepitev: občutka za lepo; Razvijanje in krepitev: fizične sposobnosti; Razvijanje in krepitev: komunikacijskih/socialnih veščin; Razvijanje kritičnega mišljenja in neodvisne presoje; Pridobivanje splošnih človeških vrednot; Razvijanje osebne zavezanosti in odgovornosti. Za vsako smernico so lahko označili: *ne upoštevam, zelo redko upoštevam, občasno upoštevam, zmeraj upoštevam*.

Analiza podatkov

Tam, kjer so se respondenti lahko odločali o stopnji poznavanja dokumentov (ne poznam, malo poznam, poznam, dobro poznam), smo diskriminantnost lestvic zagotovili s štiristopenjsko Likertovo lestvico. Prav tako smo štiristopenjsko lestvico uporabili pri stopnji upoštevanja smernic pri lastnem delu posameznega strokovnega delavca (ne upoštevam, zelo redko upoštevam, občasno upoštevam, zmeraj upoštevam). Za štiristopenjsko lestvico smo se odločili z namenom, da bi dobili čim bolj realne odgovore, saj smo se želeli izogniti sredinskim odgovorom, ki običajno pomenijo ‚ne vem‘ ali ‚ne morem se opredeliti‘.

Podatke smo obdelali z računalniškim programom za statistično analizo SPSS, (IBM Corp. 2019) verzija 26. Najprej smo jih šifrirali, nato pa smo za dobljene podatke opravili deskriptivno statistiko, kjer smo s frekvenčno analizo izračunali ocene parametrov (strukturne odstotke) (Sagadin 2003, 16–19).

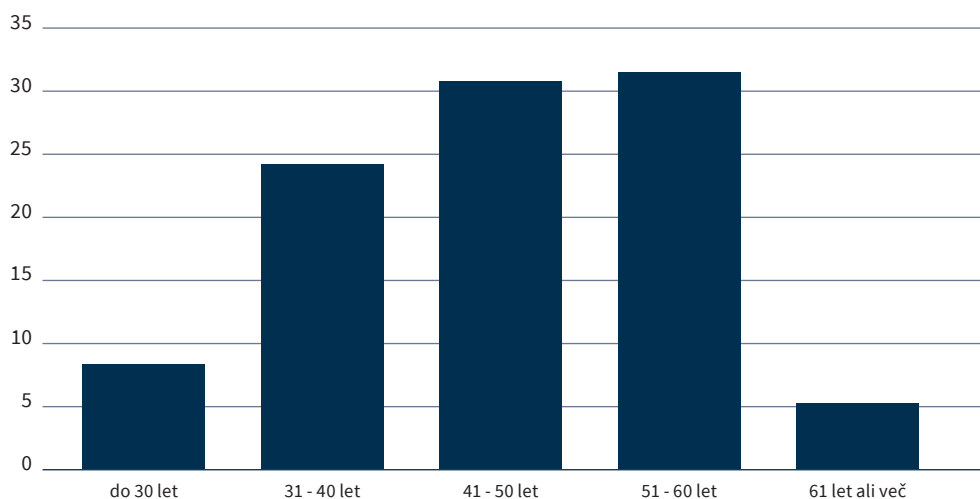
Korelacije med opisnimi oziroma ordinalnimi spremenljivkami smo preverjali s hi-kvadrat (χ^2) ter Spearmanovim rho (ρ) preizkusom. Pri statističnem sklepanju smo upoštevali stopnjo tveganja 0.05.

8.2 Rezultati

Opis vzorca

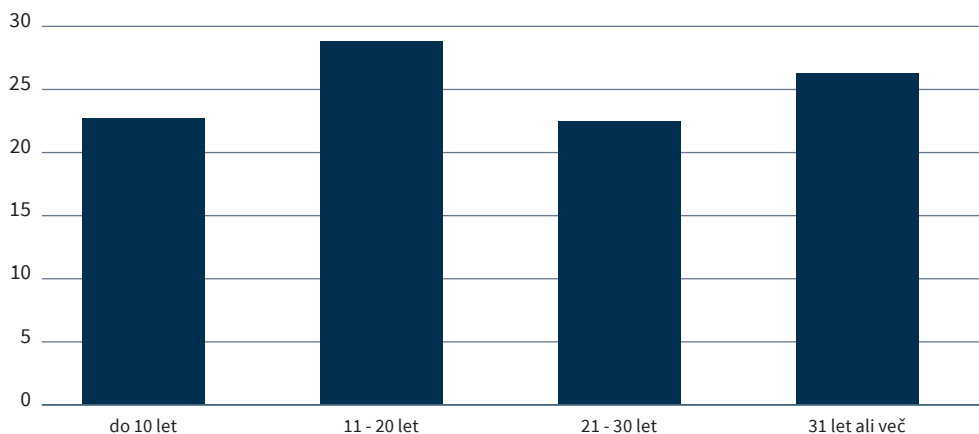
V vzorcu je zajetih 525 strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ($N = 525$). Od tega 10,4 % moških in 89,6 % žensk. Po podatkih Statističnega urada Slovenije (SURS 2019), je v šolskih letih 2018/19 in 2019/20, v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah bilo zaposlenih približno 84 % žensk. Glede na ta podatek lahko potrdimo, da je razlikovanje vzorca po spolu ustrezno populaciji strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju.

Slika 5: Prikaz razporeditve respondentov po starostnih skupinah ($N = 525$)



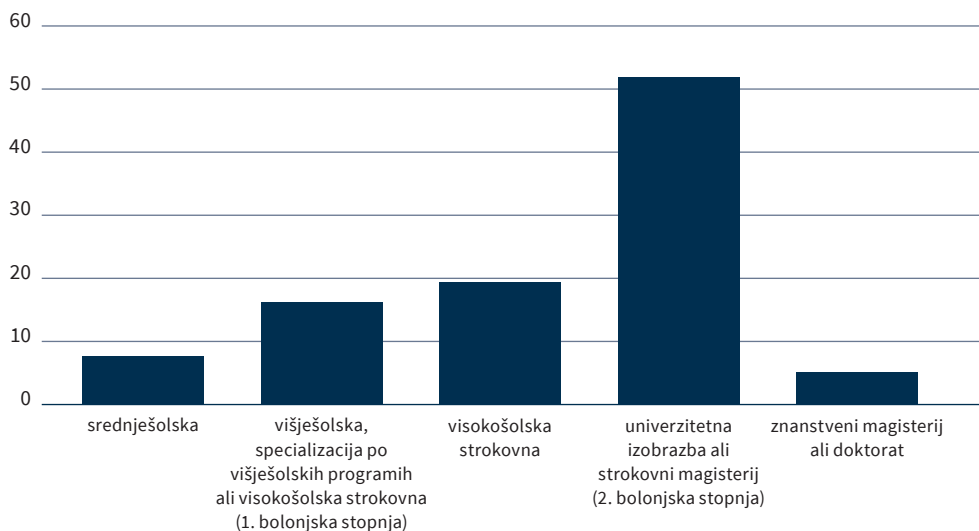
Razporeditev respondentov po starosti je dokaj enakomerna (Slika 5). Največ udeležencev se uvršča v starostno skupino med 51 in 60 let (31,5 %). Sledita starostni skupini med 41–50 let (30,8 %) in 31–40 let (24,2 %). 8,3 % respondentov je bilo starih do 30 let in 5,2 % takih, ki so stari 61 let ali več.

Slika 6: Prikaz razporeditve respondentov glede na dolžino delovne dobe na področju vzgoje in izobraževanja (N = 522)



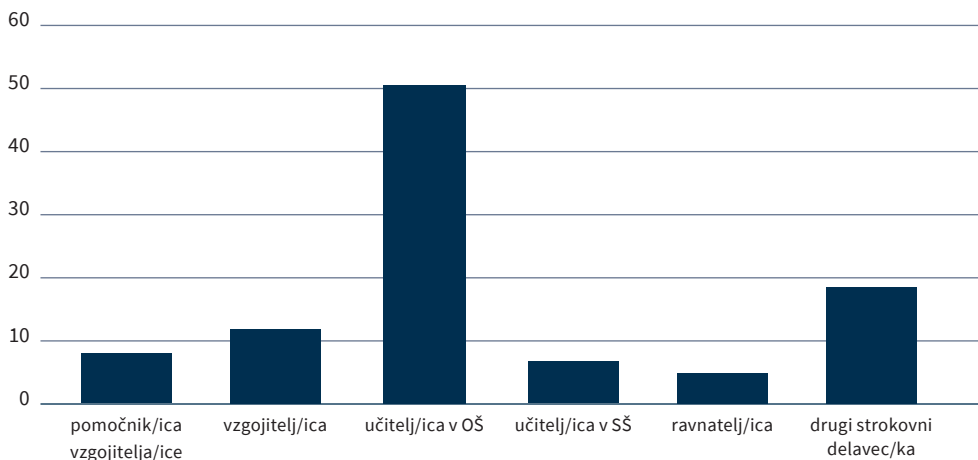
Respondenti, ki jih je zajela naša raziskava, pretežno niso začetniki, kar je prikazano v Sliki 6. 28,7 % respondentov ima 11 do 20 let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju in 26,2 % z 31 ali več let delovne dobe. 22,6 % je bilo takih z do 10 let delovne dobe in 22,4 % z 21 do 30 let delovne dobe.

Slika 7: Prikaz razporeditve respondentov glede na najvišjo doseženo formalno izobrazbo (N = 518)



Iz Slike 7 je razvidno, da je največ respondentov (51,9 %) doseglo univerzitetno izobrazbo ali strokovni magisterij (2. bolonjska stopnja). 19,3 % je takih z visokošolsko izobrazbo sledijo tisti z višješolsko izobrazbo ali specializacijo po višješolskem programu (1. bolonjska stopnja), in sicer 16,2 %. Le 7,5 % respondentov je doseglo srednješolsko izobrazbo, najmanj pa je bilo takih z znanstvenim magisterijem ali doktoratom (5 %).

Slika 8: Prikaz razporeditve respondentov glede na trenutno delovno mesto (N = 516)



Dobra polovica respondentov (50,4 %) je učiteljev in učiteljic v osnovni šoli (Slika 8), 18,4 % je drugih strokovnih delavcev (pedagog, psiholog, specialni ali rehabilitacijski pedagog, defektolog idr.). Vzgojiteljev in vzgojiteljic je 11,8 %, njihovih pomočnikov ali pomočnic pa 7,9 %. Raziskava je zajela 6,6 % srednješolskih učiteljev ali učiteljic in 4,8 % ravnateljev in ravnateljic.

Tabela 19: Število javnih in zasebnih vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter zaposlenih strokovnih delavcev, v šolskem letu 2019/20

Vrsta zavoda	Št. enot zavodov	Št. strokovnih delavcev
Javni in zasebni vrtci z enotami	1.182	11.668
Javne in zasebne osnovne šole s podružnicami	773	22.009
Javne in zasebne srednje šole	151	7.388

Vir: Statistični urad RS 2020; 2021a; 2021b.

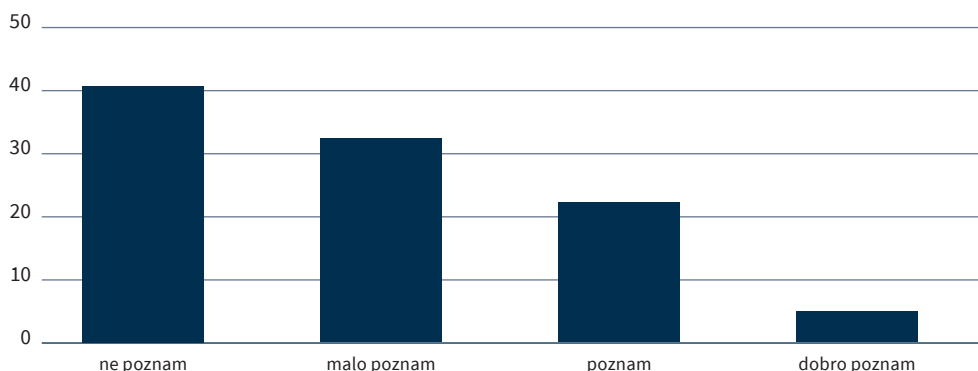
V raziskavi sta sodelovala 102 udeleženca zaposlena v vrtcih, kar predstavlja 0,009 % vseh strokovnih delavcev zaposlenih v vrtcih v šolskem letu 2019/20. Udeleženih je bilo 260 osnovnošolskih učiteljev, kar predstavlja 0,011 % vseh učiteljev, zaposlenih v osnovnih šolah v šolskem letu 2019/20 ter približno 0,004 % vseh srednješolskih učiteljev. Podatki so prikazani v Tabeli 19.

Opisna statistika

Na vprašanje: »V Delorsovem poročilu pripravljenem za UNESCO iz leta 1996 so zapisani štirje stebri izobraževanja: 1. Učiti se, da bi vedeli; 2. Učiti se, da bi znali delati; 3. Učiti se, da bi znali živeti skupaj in 4. Učiti se biti. Kako bi ocenili svoje poznavanje tega dokumenta?«

Podatke smo prikazali s Sliko 9, kjer lahko vidimo, da je skoraj polovica (40,6 %) respondentov odgovorila, da tega dokumenta sploh ne poznajo, 32,3 %, da ga malo poznajo, sledi 22,1 %, ki menijo, da poznajo ta dokument in 4,9 %, da ga dobro poznajo.

Slika 9: Prikaz razporeditve samoocene poznavanja Delorsovega poročila



Za nadaljnje statistične obdelave smo združili postavki *ne poznam* in *malo poznam* in v nadaljevanju uporabljamo besedno zvezo *ne poznam* ter postavki *poznam* in *dobro poznam* in v nadaljevanju uporabljamo besedno zvezo *poznam*.

Več kot dve tretjini respondentov spada v starostno skupino med 41 in 50 let (67,5 %). Ker je bilo Delorsovo poročilo izdano v času njihovega študija ali zgodnjih let poučevanja, smo pričakovali, da bo več kot le 23,6 % respondentov poznalo ta dokument.

Za obe spremenljivki smo izračunali hi-kvadrat. Vrednosti smo prikazali v Tabeli 20.

Tabela 20: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Delorsovega poročila in starostjo respondentov

Starost (leta)	Poznavanje dokumenta (%)
do 30	15,0
31–40	18,5
41–50	23,6
51–60	37,7
61 ali več	37,0

Hi-kvadrat vrednost χ^2 (4, $N = 502$) = 18,959, $p = ,001$, potrjuje statistično značilno povezanost med starostjo respondentov in poznavanjem Delorovega poročila. Skoraj tri četrtine poznavalcev tega dokumenta je starih nad 51 let (med 51–60 let je 37,7 % poznavalcev; nad 61 let je 37,0 % poznavalcev). Najmanj, le 15,0 % poznavalcev, je v starostni skupini do 30 let in 18,5 % med 31–40 let.

Statistično smo potrdili, da so starejši delavci v vzgoji in izobraževanju bolj izobraženi in seznanjeni z Delorovim poročilom.

Zanimalo nas je tudi, ali obstaja povezava med delovno dobo respondentov v šolstvu in poznavanjem tega dokumenta. Podatke smo prikazali v Tabeli 21.

Tabela 21: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Delorovega poročila in delovno dobo v vzgoji in izobraževanju respondentov

Dolžina delovne dobe (leta)	Poznavanje dokumenta (%)
do 10	18,6
11–20	16,0
21–30	34,8
31 ali več	38,8

Podobno kot pri starosti, je tudi pri dolžini delovne dobe statistično značilna povezanost med dolžino delovne dobe v šolstvu in poznavanjem Delorovega poročila, χ^2 (3, $N = 506$) = 26,026, $p = ,000$. Prav tako v prid respondentom z daljšo delovno dobo. Tisti z delovno dobo daljšo od 21 let, v večjem številu poznajo dokument, saj je med njimi skoraj tri četrtine poznavalcev. Med respondenti, ki imajo do 10 let delovne dobe je poznavalcev le slabih 19 % in 16 % med tistimi z 11–20 let delovnih izkušenj v šolstvu.

Statistično smo potrdili, da so delavci z daljšo delovno dobo v vzgoji in izobraževanju širše izobraženi in seznanjeni z Delorovim poročilom.

Vzroki za predstavljene podatke bi lahko bili v pridobljeni formalni izobrazbi, zato smo iskali povezavo med poznavanjem dokumenta in najvišjo doseženo formalno izobrazbo. Podatki so vidni v Tabeli 22.

Tabela 22: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Delorsovega poročila in najvišjo doseženo formalno izobrazbo respondentov

Izobrazba	Poznavanje dokumenta (%)
Srednješolska	23,7
Višješolska, specializacija po višješolskih programih ali visokošolska strokovna (1. bolonjska stopnja)	21,0
Visokošolska strokovna	29,0
Univerzitetna izobrazba ali strokovni magisterij (2. bolonjska stopnja)	26,1
Znanstveni magisterij ali doktorat	50,0

Polovica poznavalcev je med najvišje izobraženimi (znanstveni magisterij ali doktorat). Sledi 29 % visokošolsko izobraženih, 26,1 % z univerzitetno izobrazbo ali strokovnim magisterijem. Dokaj visok odstotek (23,7 %) je tudi med srednješolsko izobraženimi, najmanj pa med višješolsko izobraženimi ali tistimi s pridobljeno 1. bolonjsko stopnjo izobrazbe (21 %).

Da je razporeditev med poznavalci oziroma nepoznavalci po stopnji izobrazbe dokaj konsistentna, nam kaže tudi vrednost hi-kvadrat, $\chi^2 (4, N = 506) = 9,019, p = ,061$, saj **povezave med izobrazbo in poznavanjem dokumenta niso statistično značilne**. Razlike, ki so se pojavile med starostnimi skupinami in dolžino delovne dobe ter poznavanjem dokumenta, ne kažejo na povezavo s formalno izobrazbo.

Izračunali smo tudi hi-kvadrat vrednosti za poznavanje dokumenta in trenutno delovno mesto respondentov ter odstotne vrednosti poznavalcev/nepoznavalcev. Podatki so razvidni iz Tabele 23.

Tabela 23: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Delorsovega poročila in delovnim mestom respondentov

Delovno mesto	Poznavanje dokumenta (%)
Pomočnik/ica vzgojitelja/ice	15,0
Vzgojitelj/ica	31,7
Učitelj/ica v OŠ	23,4
Učitelj/ica v SŠ	12,1
Ravnatelj/ica	68,0
Drugi strokovni delavec/ka	31,9

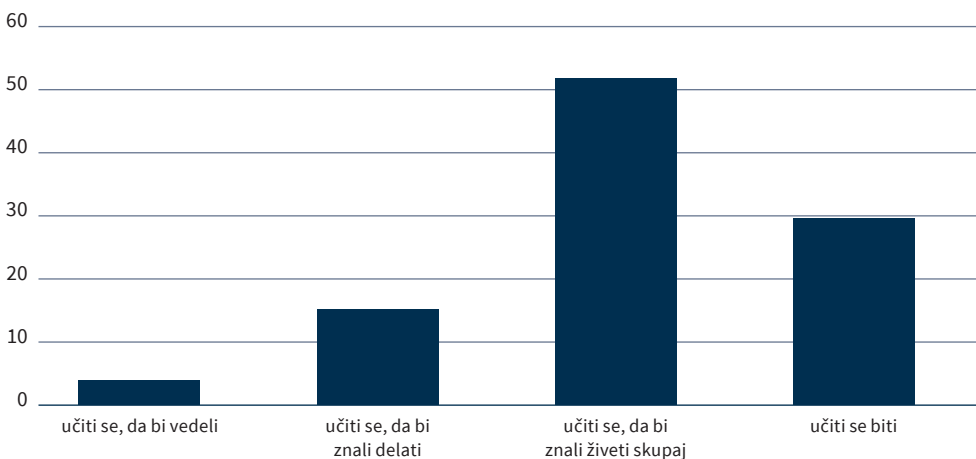
Vrednosti hi-kvadrat $\chi^2 (5, N = 505) = 31,536, p = ,000$, kažejo na statistično značilno povezanost med delovnim mestom in poznavanjem dokumenta, saj je med ravnatelji kar 68 % poznavalcev. Najmanj poznavalcev je med srednješolskimi učitelji (12,1 %) in med

pomočniki vzgojitelja (15 %). Tudi med ostalimi najdemo le majhen delež poznavalcev. Med vzgojitelji ter drugimi strokovnimi delavci slabih 32 % in 23,4 % med osnovnošolskimi učitelji.

Statistično smo potrdili, povezavo med stopnjo pridobljene formalne izobrazbe v vzgoji in izobraževanju in poznavanjem Delorsovega poročila. Poznavanje Delorsovega poročila je statistično značilno povezano s starostjo, dolžino delovne dobe in delovnim mestom, ni pa povezano s stopnjo pridobljene formalne izobrazbe.

Delorsovo poročilo je s štirimi stebri postavilo temelje sodobnemu kvalitetnemu vzgojno-izobraževalnemu sistemu. Sodelujoče v raziskavi smo vprašali, kateri steber bo po njihovem mnenju v prihodnosti najpomembnejši na področju vzgoje in izobraževanja. Več kot polovica (51,6 %) se je opredelila za steber *„učiti se, da bi znali živeti skupaj“*, skoraj tretjina (29,5 %) za steber *„učiti se biti“*, 15,1 % se jih je opredelilo za steber *„učiti se, da bi znali delati“*, najmanj pa se jih je opredelilo za steber *„učiti se, da bi vedeli“* in sicer le 3,8 %. Slika 10 prikazuje razlike pri izbiri posameznega stebra.

Slika 10: Prikaz razporeditve pomembnosti posameznega stebra v prihodnosti



Opazovali smo ali obstajajo razlike, med tistimi, ki poznajo Delorsovo poročilo v primerjavi z nepoznavalci. Analiza je pokazala, da se je več kot polovica poznavalcev in prav tako več kot polovica nepoznavalcev opredelila, da bo v prihodnosti najpomembnejši 3. steber, $\chi^2 (3, N = 502) = 5,687, p = ,128$, **a razlike niso statistično značilne**. Nekoliko višji delež pedagoških delavcev, ki pozna Delorsovo poročilo, prisega na pomembnost četrtega stebra (34,6 %) v primerjavi z nepoznavalci (27,6 %).

Za vsak posamezni steber so v naslednjem vprašanju odprtega tipa, respondenti lahko zapisali po tri pojme, ki po njihovem mnenju opredeljujejo posamezni steber. V Tabeli 24

je zapisanih po 10 pojmov za vsak posamezni steber, urejenih po pogostosti pojavljanja. Pri posameznem pojmu, so respondenti zapisali veliko število različnih pojmov. Zaradi preglednosti in velike razpršenosti zapisanih pojmov, na tem mestu prikazujemo le po deset najpogostejših.

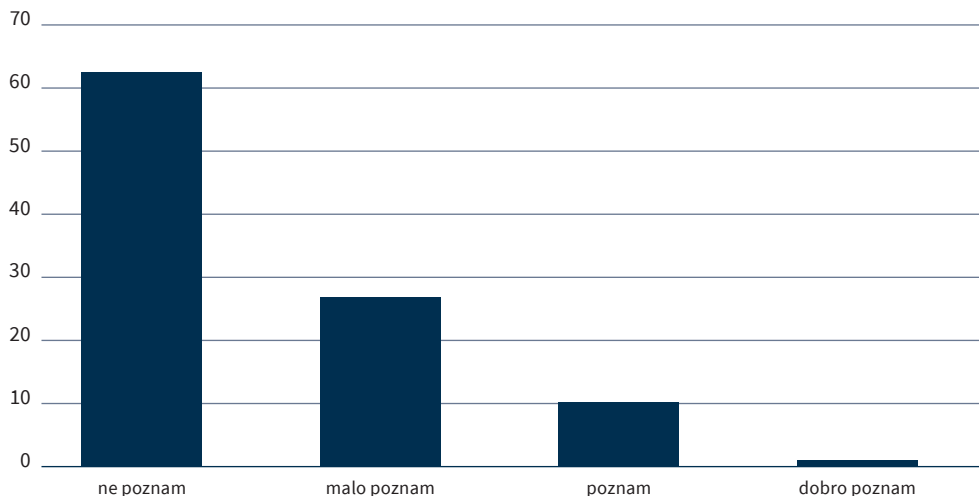
Tabela 24: Pojmi, ki po mnenju respondentov opredeljujejo posamezni steber – urejeni po frekvenci pojavljanja

Učiti se, da bi znali živeti skupaj	f	Učiti se biti	f	Učiti se, da bi znali delati	f	Učiti se, da bi vedeli	f
strpnost	78	(samo)zavedanje	46	praksa	47	(teoretično, strokovno) znanje	278
empatija	59	samozavest	44	delo	29	(splošna) razgledanost	42
sodelovanje	53	(samo)spoštovanje	26	(praktične) veščine	25	(izkustveno) učenje	39
spoštovanje	42	(pozitivna) samopodoba	25	znanje	24	informacije	22
medsebojna pomoč	28	(osebno) zadovoljstvo	19	vztrajnost	23	teorija	20
sprejemanje (drugačnosti)	26	odgovornost	16	(ročne, motorične) spretnosti	20	podatki	17
solidarnost	26	zdravje	15	odgovornost	18	motivacija	11
komunikacija	20	spoznavanje (sebe)	14	delavnost	16	učiti	10
sobivanje	19	čuječnost	13	(praktične) izkušnje	16	radovednost	9
razumevanje	18	jaz	13	skupinsko, timsko delo	15	vztrajnost	9

Najbolj enotni so si bili, da pojmi kot so znanje, razgledanost in učenje opisujejo steber učiti se, da bi vedeli. Pojmi pri ostalih treh stebrih so veliko bolj raznoliki in niso nasičeni v tako velikem številu. Učiti se, da bi znali delati respondentom pomeni praksa, delo in veščine; učiti se biti (samo)zavedanje samozavest in (samo)spoštovanje in učiti se, da bi znali živeti skupaj jim pomeni strpnost, empatija in sodelovanje.

Naslednji izredno pomemben dokument, ki narekuje smernice v vzgoji in izobraževanju do leta 2030, je Incheonska deklaracija. UNESCO je v tem dokumentu leta 2015, pripravil smernice v vzgoji in izobraževanju za izvajanje 4. cilja trajnostnega razvoja, ki naj bi jih izpolnili do leta 2030.

Sledeče vprašanje se je nanašalo na samooceno poznavanja Incheonske deklaracije. Podatki iz Slike 11 kažejo, da več kot dve tretjini vprašanih (62,4 %) pravi, da tega dokumenta ne pozna in 26,7 %, da ga malo poznajo. Le 10 % se je opredelilo, da poznajo ta dokument in samo 0,8 % pravi, da ta dokument dobro pozna.

Slika 11: Prikaz razporeditve samoocene poznavanja Incheonske deklaracije

Tudi pri tej postavki, smo za nadaljnje statistične obdelave združili postavki *ne poznam* in *malo poznam* in v nadaljevanju uporabljamo besedno zvezo *ne poznam* ter postavki *poznam* in *dobro poznam* in v nadaljevanju uporabljamo besedno zvezo *poznam*.

Za obe spremenljivki smo izračunali vrednosti hi-kvadrat, ki smo jih prikazali v Tabeli 25.

Tabela 25: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Incheonske deklaracije in starostjo respondentov

Starost (leta)	Poznavanje dokumenta (%)
do 30	3,8
31–40	5,7
41–50	9,6
51–60	14,8
61 ali več	28,6

Hi-kvadrat vrednost potrjuje statistično značilno povezanost med starostjo respondentov in poznavanjem Incheonske deklaracije, ki je sicer izjemno nizko, $\chi^2 (4, N = 357) = 12,354, p = ,015$. Skoraj tri četrtine poznavalcev tega dokumenta je starih nad 51 let (51–60 let je 14,8 % poznavalcev; nad 61 let je 28,6 % poznavalcev). Najmanj, le 3,8 % poznavalcev, je v starostni skupini do 30 let in 5,7 % med 31–40 let.

Statistično smo potrdili, da so starejši delavci v vzgoji in izobraževanju bolj izobraženi in seznanjeni z Incheonsko deklaracijo.

Zanimalo nas je tudi, ali obstaja povezava med delovno dobo respondentov v šolstvu in poznavanjem tega dokumenta. Podatke smo prikazali v Tabeli 26.

Tabela 26: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Incheonske deklaracije in delovno dobo v vzgoji in izobraževanju respondentov

Dolžina delovne dobe (leta)	Poznavanje dokumenta (%)
do 10	6,1
11–20	1,9
21–30	18,6
31 ali več	19,3

Podobno kot pri starosti, je tudi pri dolžini delovne dobe statistično značilna povezanost med dolžino delovne dobe v šolstvu in poznavanjem *Incheonske deklaracije*, spet v prid respondentom z daljšo delovno dobo, $\chi^2 (4, N = 359) = 22,382, p = ,000$. Tisti z delovno dobo daljšo od 31 let, v večjem številu poznajo dokument (19,3 %). Med respondenti, ki imajo do 10 let delovne dobe je poznavalcev le 6,1 %, še manj pa med tistimi z 11–20 let delovnih izkušenj v šolstvu in sicer 1,9 %.

Statistično smo potrdili, da so delavci z daljšo delovno dobo v vzgoji in izobraževanju širše izobraženi in seznanjeni z Incheonsko deklaracijo.

Iskali smo tudi povezavo med poznavanjem dokumenta in najvišjo doseženo formalno izobrazbo. Podatki so vidni v Tabeli 27.

Tabela 27: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Incheonske deklaracije in najvišjo doseženo formalno izobrazbo respondentov

Izobrazba	Poznavanje dokumenta (%)
Srednješolska	4,8
Višješolska, specializacija po višješolskih programih ali visokošolska strokovna (1. bolonjska stopnja)	6,1
Visokošolska strokovna	18,1
Univerzitetna izobrazba ali strokovni magisterij (2. bolonjska stopnja)	9,7
Znanstveni magisterij ali doktorat	13,6

Največ poznavalcev je med najvišje visokošolsko izobraženimi (18,1 %), sledijo tisti z magisterijem ali doktoratom (13,6 %), 9,7 % z univerzitetno izobrazbo ali strokovnim magisterijem, 6,1 %i med višješolsko izobraženimi ali tistimi s pridobljeno 1. bolonjsko stopnjo izobrazbe in najmanj (4,8 %) med srednješolsko izobraženimi.

Da je razporeditev med poznavalci oziroma nepoznavalci po stopnji izobrazbe dokaj konsistentna, nam kaže tudi vrednost hi-kvadrat, saj **povezave med izobrazbo in poznavanjem dokumenta niso statistično značilne**, $\chi^2 (4, N = 359) = 6,218, p = ,183$. Razlike, ki so se pojavile med starostnimi skupinami in dolžino delovne dobe ter poznavanjem dokumenta, ne kažejo na povezavo s formalno izobrazbo.

Izračunali smo tudi hi-kvadrat vrednosti za poznavanje dokumenta in trenutno delovno mesto respondentov. Podatki so razvidni iz Tabele 28.

Tabela 28: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Incheonske deklaracije in delovnim mestom respondentov

Delovno mesto	Poznavanje dokumenta (%)
Pomočnik/ica vzgojitelja/ice	0
Vzgojitelj/ica	15,8
Učitelj/ica v OŠ	8,3
Učitelj/ica v SŠ	7,7
Ravnatelj/ica	38,9
Drugi strokovni delavec/ka	12,3

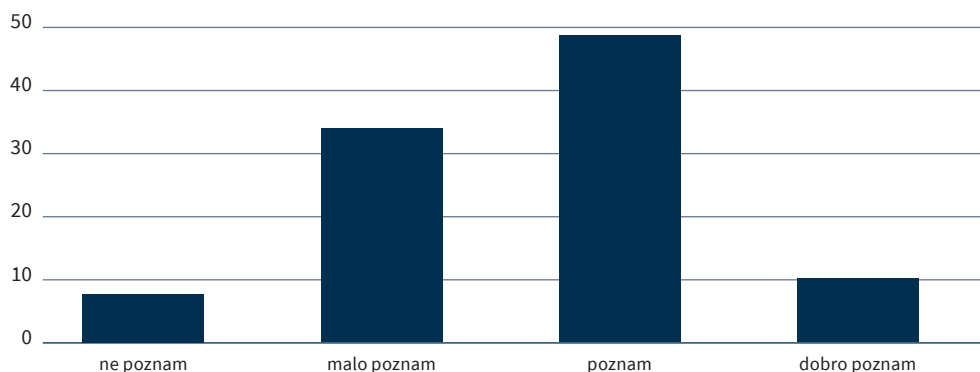
Vrednosti hi-kvadrat, $\chi^2 (5, N = 358) = 19,499, p = ,002$, kažejo na statistično značilno povezanost med delovnim mestom in poznavanjem dokumenta, saj je med ravnatelji 38,9 % poznavalcev. Najmanj poznavalcev je med srednješolskimi (7,7 %) in osnovnošolskimi učitelji (8,3 %), medtem ko med pomočniki vzgojitelja nihče ne pozna Incheonske deklaracije. Tudi med ostalimi najdemo le majhen delež poznavalcev. Med vzgojitelji je slabih 16 % poznavalcev in malo več kot 12 % med drugimi strokovnimi delavci.

Statistično smo potrdili povezavo med stopnjo pridobljene formalne izobrazbe v vzgoji in izobraževanju in poznavanjem Incheonske deklaracije.

Poznavanje Incheonske deklaracije je statistično značilno povezano s starostjo, dolžino delovne dobe in delovnim mestom, ni pa povezano s stopnjo pridobljene formalne izobrazbe.

Pristop, ki je izpostavljen v obeh UNESCO-vih dokumentih (Delorsovo poročilo in Incheonska deklaracija) je celostni oziroma holistični pristop v vzgoji in izobraževanju. Z naslednjim vprašanjem smo želeli ugotoviti, kako dobro respondenti naše raziskave poznajo holistični pristop. Podatki so razvidni iz Slike 12.

Slika 12: Prikaz razporeditve samoocene poznavanja holističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju



Mnogo več vprašanih se je opredelilo, da ta pristop pozna in sicer kar 48,5 %. Desetina vprašanih (10,1 %) pa pravi, da ga dobro pozna. 33,8 % holistični pristop malo pozna, 7,6 % pa se je opredelilo, da ga ne pozna.

Tudi pri tej postavki, smo za nadaljnje statistične obdelave združili postavki *ne poznam* in *malo poznam* in v nadaljevanju uporabljamo besedno zvezo *ne poznam* ter postavki *poznam* in *dobro poznam* in v nadaljevanju uporabljamo besedno zvezo *poznam*. Za obe spremenljivki smo izračunali vrednosti hi-kvadrat, ki smo jih prikazali v Tabeli 29.

Tabela 29: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju holističnega pristopa in starostjo respondentov

Starost (leta)	Poznavanje dokumenta (%)
do 30	61,5
31–40	52,9
41–50	50,9
51–60	67,6
61 ali več	75

Hi-kvadrat vrednost, $\chi^2 (4, N = 353) = 9,837, p = ,043$, potrjuje statistično značilno povezanost med starostjo respondentov in poznavanjem holističnega pristopa. Poznavanje tega pristopa je mnogo višje kot poznavanje Delorovega poročila in Incheonske deklaracije. Največ poznavalcev je spet pri starejših respondentih, in sicer pri respondentih starih nad 61 let je 75,5 % in 51–60 let je 67,6 %. Najmanj poznavalcev je v starostnih skupinah med 31–40 let in 41–50 let, in sicer le nekaj več kot polovica.

Statistično smo potrdili, da so starejši delavci v vzgoji in izobraževanju bolj izobraženi in seznanjeni s holističnim pristopom.

Zanimalo nas je tudi, ali obstaja povezava med delovno dobo respondentov v šolstvu in poznavanjem holističnega pristopa. Podatke smo prikazali v Tabeli 30.

Tabela 30: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju holističnega pristopa in delovno dobo v vzgoji in izobraževanju respondentov

Dolžina delovne dobe (leta)	Poznavanje dokumenta (%)
do 10	53,1
11–20	47,1
21–30	63,5
31–40	73,2
41 ali več	66,7

Statistično značilna povezanost med delovno dobo respondentov in poznavanjem holističnega pristopa se kaže spet v prid tistim z daljšo delovno dobo, $\chi^2 (4, N = 355) = 14,776$, $p = ,005$. Tisti z delovno dobo daljšo od 31 let, v največji meri (73,2 %) poznajo holistični pristop. Sledijo tisti z več kot 41 let delovne dobe z 66,7 %, 21–30 let delovne dobe z 63,5 %. Med respondenti, ki imajo do 10 let delovne dobe je poznavalcev 53,1 %, najmanj pa med tistimi z 11–20 let delovnih izkušenj v šolstvu in sicer 47,1 %.

Statistično smo potrdili, da so delavci z daljšo delovno dobo v vzgoji in izobraževanju širše izobraženi in seznanjeni s holističnim pristopom.

Iskali smo tudi povezavo med poznavanjem holističnega pristopa in najvišjo doseženo formalno izobrazbo. Podatki so vidni v Tabeli 31.

Tabela 31: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju holističnega pristopa in najvišjo doseženo formalno izobrazbo respondentov

Izobrazba	Poznavanje dokumenta (%)
Srednješolska	50
Višješolska, specializacija po višješolskih programih ali visokošolska strokovna (1. bolonjska stopnja)	56,3
Visokošolska strokovna	69,4
Univerzitetna izobrazba ali strokovni magisterij (2. bolonjska stopnja)	53,4
Znanstveni magisterij ali doktorat	81,8

Največ poznavalcev je med najvišje izobraženimi (magisterij/doktorat - 81,8 %), sledijo tisti z visokošolsko izobrazbo (69,4 %), z višješolsko izobrazbo (56,3 %), univerzitetno izobrazbo (53,4 %) in na zadnjem mestu tisti s srednješolsko izobrazbo s 50 %. To kaže tudi vrednost hi kvadrat, $\chi^2 (4, N = 355) = 11,275$, $p = ,024$.

Statistično smo potrdili, da so delavci z višjo stopnjo izobrazbe, širše izobraženi in seznanjeni s holističnim pristopom.

Izračunali smo tudi hi-kvadrat vrednosti za poznavanje holističnega pristopa in trenutno delovno mesto respondentov. Podatki so razvidni iz Tabele 32.

Tabela 32: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju holističnega pristopa in delovnim mestom respondentov

Delovno mesto	Poznavanje dokumenta (%)
Pomočnik/ica vzgojitelja/ice	47,7
Vzgojitelj/ica	73,3
Učitelj/ica v OŠ	57,7
Učitelj/ica v SŠ	53,8
Ravnatelj/ica	72,2
Drugi strokovni delavec/ka	54,7

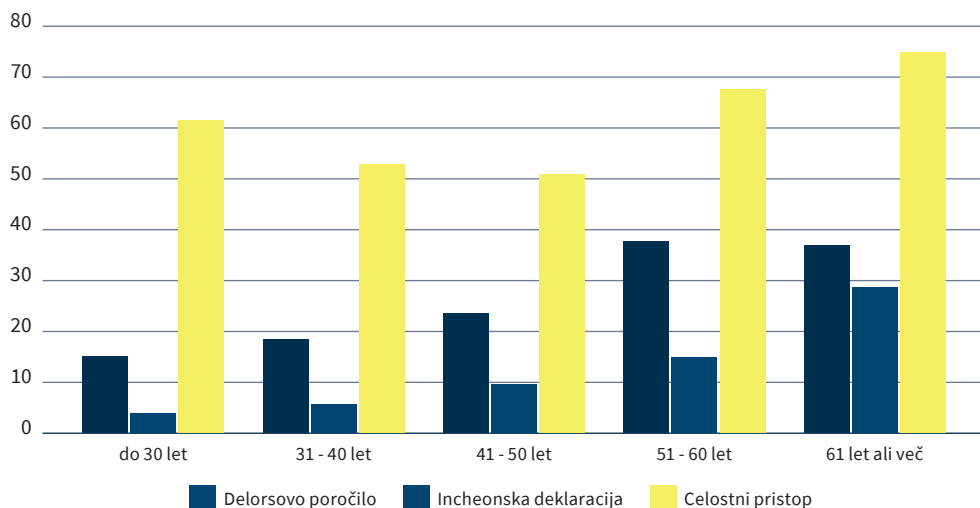
Vrednosti hi-kvadrat, $\chi^2 (5, N = 354) = 6,646, p = ,248$, **ne nakazujejo na statistično značilno povezanost med delovnim mestom in poznavanjem dokumenta**, saj je razporeditev med poznavalci oziroma nepoznavalci dokaj enakomerna. Največ poznavalcev (73,3 %) je med vzgojitelji. Med ravnatelji je 72,2 % poznavalcev, sledijo drugi strokovni delavci z 54,7 % in učitelji v OŠ (57,7 %) ter SŠ (53,8%). Najmanj poznavalcev je med pomočniki vzgojitelja (47,7 %).

Poznavanje holističnega pristopa je statistično značilno povezano s starostjo, dolžino delovne dobe in s stopnjo pridobljene formalne izobrazbe, ni pa povezano z delovnim mestom.

Primerjali smo samooceno poznavanja Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa glede na starost, delovno dobo, delovno mesto in najvišjo doseženo formalno izobrazbo respondentov.

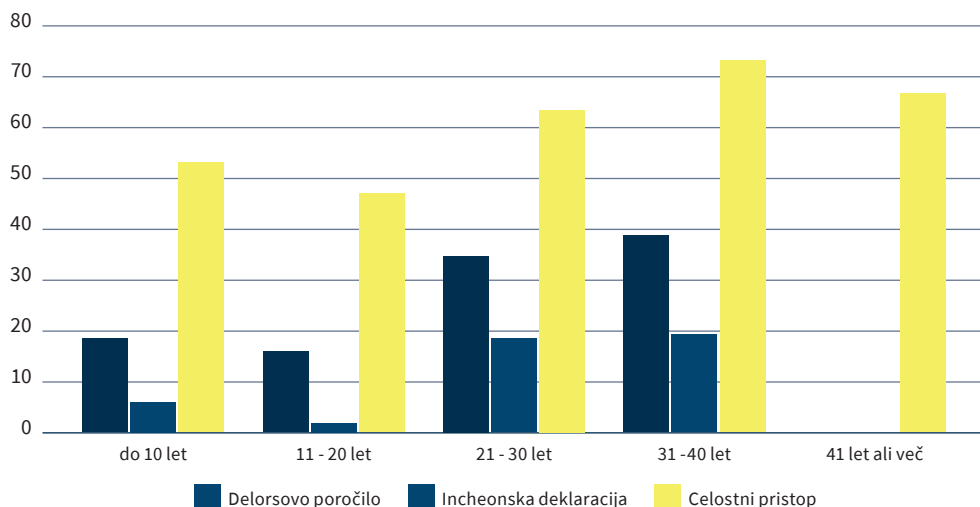
Razlike med starostnimi skupinami glede na poznavanje Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa so pri vseh treh samoocenah posamezne postavke, statistično značilne. Kot lahko vidimo iz Slike 13, večina odgovorov gravitira na desno stran grafa, kar pomeni, da so na splošno starejši respondenti bolje seznanjeni Delorsovimi poročili, Incheonsko deklaracijo in s holističnim pristopom.

Slika 13: Razlike med starostnimi skupinami glede na poznavanje Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa



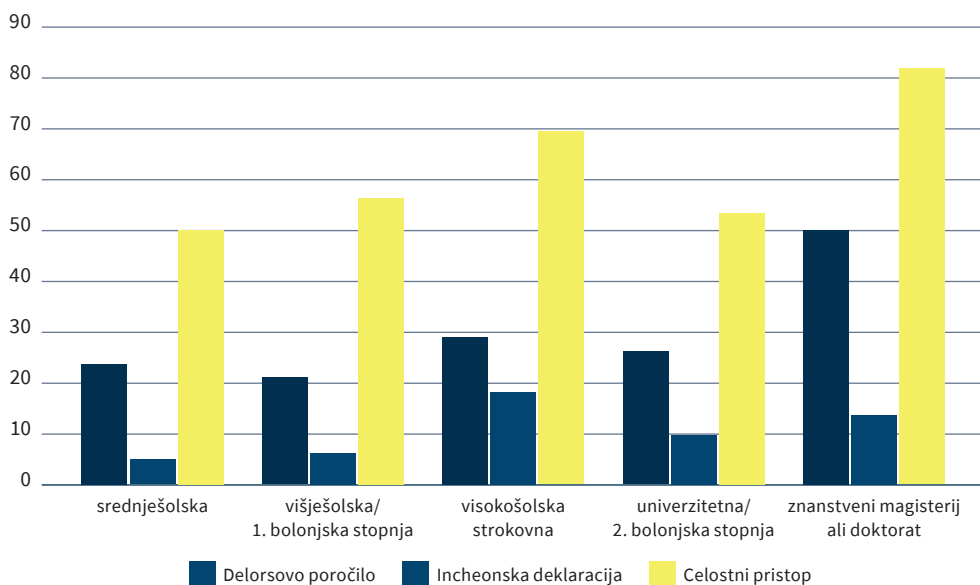
Primerjava med dolžino delovne dobe in poznavanjem Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa je pri vseh treh samoocenah posamezne postavke pokazala statistično značilne razlike med skupinami. Slika 14 nam, podobno kot prejšnja, kaže, da večina odgovorov gravitira na desno proti tistim z daljšo delovno dobo in da so le-ti respondenti bolj seznanjeni Delorsovim poročilom, Incheonsko deklaracijo in s holističnim pristopom.

Slika 14: Razlike med dolžino delovne dobe glede na poznavanje Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa



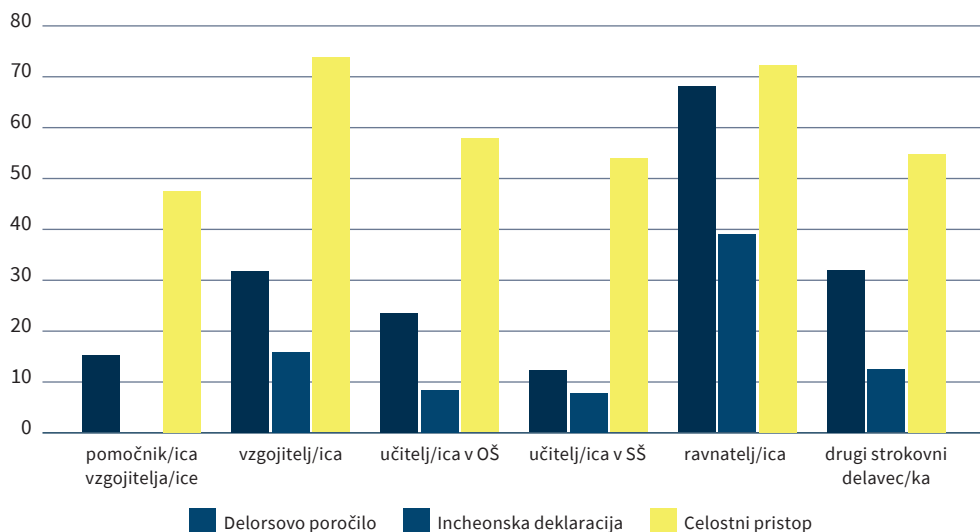
Primerjava poznavanja dokumentov (Delorovega poročila in Incheonske deklaracije) glede na stopnjo formalne izobrazbe, ni pokazala statistično značilnih razlik, glede na poznavanje holističnega pristopa pa so tudi tukaj statistično značilne razlike med posameznimi izobrazbenimi skupinami. Primerjavo prikazujemo s Sliko 15.

Slika 15: Razlike med stopnjo pridobljene formalne izobrazbe glede na poznavanje Delorovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa



Razlike glede na delovno mesto respondentov in poznavanje Delorovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa so pri poznavanju dokumentov statistično značilne, nismo pa našli statistično značilnih razlik pri samooceni poznavanja holističnega pristopa. Slika 16 prikazuje največ poznavalcev Delorovega poročila in Incheonske deklaracije med ravnatelji. Zelo visoko so se tudi samoocenili pri poznavanju holističnega pristopa, takoj za samooceno vzgojiteljev. Respondenti vsake posamezne skupine so pri poznavanju holističnega pristopa samoocenili izjemno visoko, kar je najverjetneje vplivalo, da nismo našli statistično značilnih razlik med skupinami.

Slika 16: Razlike med delovnim mestom glede na poznavanje Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa



Ko bolje pogledamo Slike 12–15 opazimo, da so se respondenti občutno višje ocenili pri poznavanju holističnega pristopa kot pri poznavanju Delorsovega poročila in Incheonske deklaracije. Pri slednjih nikjer ne najdemo vsaj polovice poznavalcev, pri poznavanju holističnega pristopa pa skorajda pri vseh. Prav zaradi tega, nas je zanimalo ali resnično tako dobro poznajo holistični pristop, kot se sami ocenjujejo, ali je do tega prišlo zaradi kakšnega drugega vzroka.

V naslednjem vprašanju odprtega tipa so lahko zapisali največ šest temeljnih pojmov, ki po njihovem mnenju označujejo holistični vzgojno-izobraževalni proces. Zapisane odgovore smo zbrali in sortirali po frekvenci pojavljanja ter jih primerjali s temeljnimi pojmi in kategorijami holističnega/logopedagoškega vzgojno-izobraževalnega pristopa. Raziskovalna skupina je po natančnem pregledu vsakega zapisanega pojma ocenila, ali pojem spada pod holistični pristop ali ne. V Tabeli 33 so prikazani pojmi, ki so jih respondenti zapisali največkrat po pogostosti pojavljanja, vzporedno pa so, za lažji uvid in primerjavo, zapisani temeljni holistični oziroma logopedagoški pojmi.

Tabela 33: Primerjava temeljnih pojmov, ki po mnenju respondentov opredeljujejo holistični vzgojno-izobraževalni proces – prvih trideset, urejenih po frekvenci pojavljanja – ter temeljnih logopedagoških/holističnih pojmov

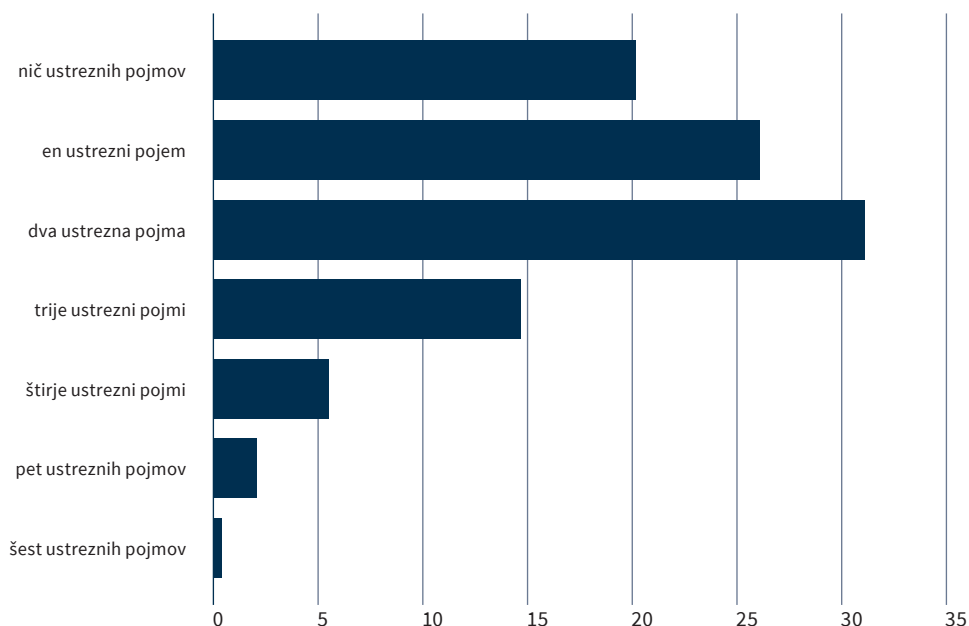
Temeljni pojmi respondentov	f	Temeljni holistični/ logopedagoški pojmi
znanje	57	avtonomija
učenje	55	smisel - vzgoja za smisel
sodelovanje	50	etika
vzgoja	33	identiteta
spoštovanje	30	vest in intuicija
povezovanje	26	ideali/ideje/vizija
ustvarjalnost, kreativnost	23	ustvarjalnost
odgovornost	23	svoboda in odgovornost
razumevanje	22	občutek za lepo
samostojnost	20	samostojnost
izobraževanje	18	ljubezen (agape)
individualnost	18	personalizacija
strpnost	16	dostojanstvo
komunikacija	15	samotranscendenca in samodistanca
motivacija	14	volja do smisla
empatija	13	empatija
vztrajnost	12	vztrajnost, odpornost in delovne navade
vrednote	12	vzgoja za vrednote
osebnost	9	odnos do presežnega in vera
diferenciacija	9	duševno zdravje
povezanost	8	noodinamika
delavnost	7	samovzgoja
praksa	7	samopodoba, samozavest in samospoštovanje
posameznik	6	življenje kot naloga
uporabnost	6	odnosi (do življenja, do sveta, do sebe, do drugih, do smisla, do presežnega)
evalvacija	5	
sočutje	5	
čustva	5	
umetnost	5	
zdravje	4	

Pojma, ki so ju respondenti največkrat navedli kot temeljna za holistični pristop sta *znanje* in *učenje*. Oba pojma sta temeljna pojma transmisijskega pristopa, ki temelji na aktivnosti učitelja. Učitelj je podajalec snovi, kreator učnega procesa, učenec pa je sprejemnik. Čeprav se je v šolah pričel transmisijski pristop opuščati in se učitelji vse več poslužujejo transformacijskega modela poučevanja, (kjer je v ospredju sodelovanje med vsemi udeleženci in ima učenec bolj interaktivno vlogo) ali kognitivno-konstruktivističnega modela (ki je usmerjen v proces in je osredinjen na učenca, učitelj pa spodbuja in usmerja učni proces), so vsi omenjeni modeli še zmeraj usmerjeni na znanje in učenje. V holističnem pristopu sta ta dva termina na dnu opredelitve pristopa.

Med prvimi šestimi zapisanimi termini, nismo našli niti enega, ki bi ga lahko uvrstili v holistični oziroma logopedagoški pristop. Pojem *vzgoja* je sicer na četrtem mestu po frekvenci pojavljanja, vendar je pojem *samovzgoja* v holističnem/logopedagoškem pristopu v popolnoma drugačnem kontekstu. Šele na sedmem mestu najdemo *ustvarjalnost*, na osmem *odgovornost* in na desetem *samostojnost*, ki so tudi temeljni pojmi holističnega pristopa. *Empatija*, *vztrajnost* in *vrednote* so prav tako pojmi, ki jih uvrščamo v holistični pristop in so se po pogostosti pojavljanja uvrstili od šestnajstega do osemnajstega mesta. Skupno najdemo, med tridesetimi pojmi, le šest takšnih, ki jih uvrščamo tudi v holistični pristop.

Vse dobljene odgovore smo kategorizirali v dve kategoriji: *zapisano spada pod razumevanje holističnega pristopa* ali *zapisano ne spada pod razumevanje holističnega pristopa*.

Vsak respondent je lahko zapisal šest pojmov vezanih na holistični pristop. Raziskovalci smo vse zapisane pojme vsakega posameznega respondenta kodirali z 1 kot pojem, ki spada v holistični vzgojno-izobraževalni proces ali 0 kot pojem, ki ne spada v vzgojno-izobraževalni proces. Nato smo vrednosti sešteli v novo spremenljivko, ki smo jo označili kot Odgovori respondentov. Vrednost nove spremenljivke 6 pomeni, da so respondenti ustrezno zapisali vseh šest pojmov, ki opredeljujejo holistični vzgojno-izobraževalni proces. Če niso ovrednotili nobenega takega pojma, je vrednost te spremenljivke nič, en ustrezen pojem, daje vrednost spremenljivke 1 itn. Ovrednotene vrednosti nove spremenljivke smo prikazali s Sliko 17.

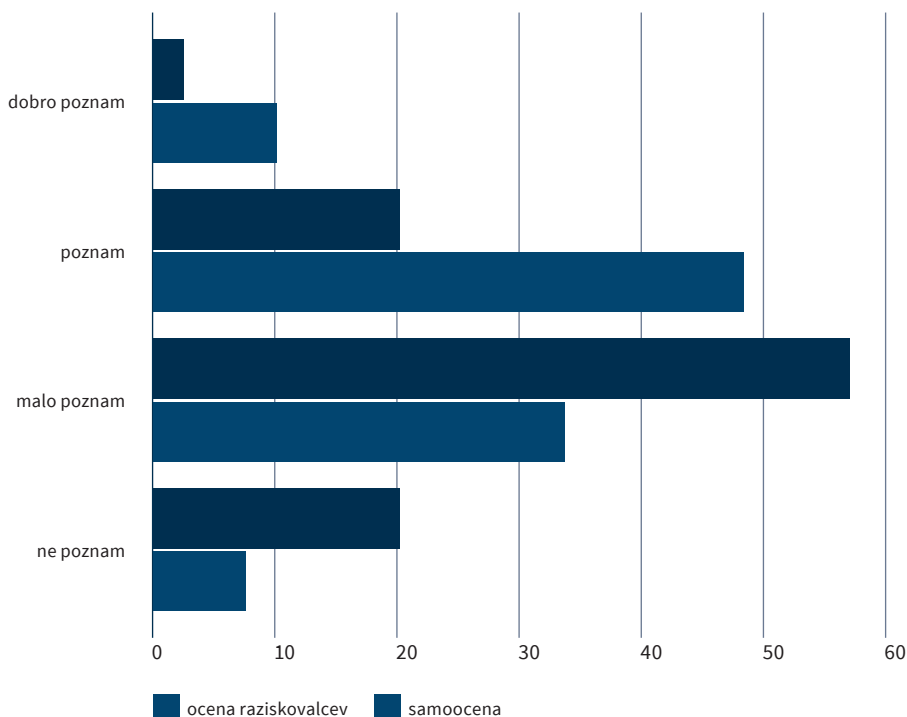
Slika 17: Primerjava števila ustrezno ovrednotenih pojmov holističnega pristopa

Največ, in sicer 31,1 % respondentov, je navedlo dva ustrezna pojma, najmanj pa jih je navedlo vseh šest ustreznih pojmov. Takšen je bil le eden respondent. Kar petina (20,2 %) je bilo takih, ki niso navedli niti enega ustreznega pojma in več kot četrtna (26,1 %) takih, ki so navedli le po en ustrezni pojem. Manj kot četrtna je bila takih, ki so navedli tri, štiri, pet ali šest ustreznih pojmov (22,7 %) in za katere bi lahko rekli, da so vsaj malo seznanjeni s holističnim vzgojno-izobraževalnim pristopom.

Da bi lažje primerjali spremenljivko Odgovori respondentov s tisto, kjer so svoje poznavanje holističnega pristopa ocenili sami, smo tiste, ki niso zapisali niti enega pojma holističnega pristopa po naši klasifikaciji (ocena raziskovalcev) umestili pod *ne poznam*. Eden ali dva ustrezna pojma, smo umestili pod *malo poznam*, tri ali štiri pod *poznam*, pet ali šest ustreznih pojmov pa smo umestili pod *dobro poznam*.

Na Sliki 18 prikazujemo primerjavo obeh spremenljivk, kjer lahko vidimo, da se je več kot polovica respondentov samoocenila, za *poznam* ali *dobro poznam* (skupaj 58,6 %), medtem ko smo raziskovalci takih našli le 22,7 %.

Slika 18: Primerjava odstotnih vednosti poznavanja pojmov, ki sodijo v holistični pristop, glede na samooceno in glede na oceno raziskovalcev



Zgornja in spodnja polovica grafa prikazuje obratno sorazmerne odgovore respondentov in raziskovalcev. **Podatki zelo jasno kažejo na pomanjkljivo razumevanje pojma holistični pristop v vzgoji in izobraževanju, ter na lastno nezavedanje pedagoških delavcev o tem.**

Preverjali smo ali obstaja statistična povezanost med poznavanjem Delorsovega poročila, holističnega pristopa in Incheonske deklaracije. Povezanost med njimi je statistično značilna in je pozitivna. Pari spremenljivk Delorsovo poročilo in holistični pristop ($r_s = 0,442$; $p = 0,000$) ter Incheonska deklaracija in holistični pristop ($r_s = 0,388$; $p = 0,000$) so srednje močno povezani, medtem ko sta spremenljivki Delorsovo poročilo in Incheonska deklaracija med seboj močno povezani ($r_s = 0,673$; $p = 0,000$).

Nato smo dodali še spremenljivko Odgovori respondentov, ki smo jo izračunali iz ocene raziskovalcev, in preverili povezavo med to spremenljivko in poznavanjem Delorsovega poročila, holističnega pristopa in Incheonske deklaracije (Tabela 34). Vrednosti Spearmanovega rho (ρ) ne nakazujejo na statistično povezanost spremenljivke Odgovori respondentov z nobeno od prej omenjenih spremenljivk. Pri povezavi z Incheonsko deklaracijo ($r_s = -0,023$; $p = 0,724$) so vrednosti negativne, kar pomeni, da bolj kot raste

vrednost spremenljivke Odgovori respondentov, bolj se niža vrednost omenjene spremenljivke. Vrednosti povezanosti z Delorsovim poročilom ($r_s = 0,025$; $p = 0,705$) in pri povezavi med holističnim pristopom in spremenljivko Odgovori respondentov ($r_s = 0,032$; $p = 0,619$) so pozitivne in močne, a je analiza pokazala, da ta povezanost ni statistično značilna, kar nam še dodatno potrjuje neskladnost med lastnim in od raziskovalcev ocenjenim zavedanjem o holističnem pristopu.

Tabela 34: Vrednosti Spearmanovega rho koeficienta ter statistična značilnost povezanosti med spremenljivkami

		Poznavanje Delorsovega poročila	Poznavanje Incheonske deklaracije	Poznavanje holističnega pristopa	Odgovori respondentov
Poznavanje Delorsovega poročila	Spearmanov rho Stat. značilnost (2-smerna)		,000	,000	,705
Poznavanje Incheonske deklaracije	Spearmanov rho Stat. značilnost (2-smerna)	,673		,388	-,023
Poznavanje holističnega pristopa	Spearmanov rho Stat. značilnost (2-smerna)	,442	,388		,032
Odgovori respondentov	Spearmanov rho Stat. značilnost (2-smerna)	,025	-,023	,032	
		,705	,724	,619	

Spremenljivke poznavanje Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa so med seboj statistično značilno povezane. Ko smo preverjali povezavo teh treh spremenljivk s spremenljivko Odgovori respondentov, statistično značilne povezanosti nismo našli.

Kot smo že predstavili, so respondenti zapisali do največ šest pojmov, ki so po njihovem mnenju temeljni za holistični pristop v vzgoji in izobraževanju. V naslednjem vprašanju so se lahko opredelili, v kolikšni meri pri svojem delu upoštevajo ali udeležajo pojme, ki so jih predhodno zapisali sami. Zanimalo nas je, ali lahko najdemo kakšno korelacijo med upoštevanjem pojmov in Odgovori respondentov. Odločili smo se za uporabo Spearmanovega korelacijskega koeficienta korelacije rangov, saj imamo ponekod opravlja s 4-stopenjsko ordinalno mersko lestvico in/ali spremenljivke niso normalno porazdeljene. Vrednosti smo prikazali v Tabeli 35.

Tabela 35: Vrednosti Spearmanovega rho koeficienta ter statistična značilnost povezanosti med upoštevanjem posameznega pojma in spremenljivko Odgovori respondentov

		Odg. respond	Upošt. pojem 1	Upošt. pojem 2	Upošt. pojem 3	Upošt. pojem 4	Upošt. pojem 5	Upošt. pojem 6
Odgovori respond.	Spearmanov rho Stat. značilnost		,055	,148	,067	,034	,111	,139
	(2-smerna)		,399	,024	,311	,628	,121	,060
Upošt. pojem 1	Spearmanov rho Stat. značilnost	,055		,350	,357	,470	,365	,281
	(2-smerna)	,399		,000	,000	,000	,000	,000
Upošt. pojem 2	Spearmanov rho Stat. značilnost	,148	,350		,419	,405	,287	,327
	(2-smerna)	,024	,000		,000	,000	,000	,000
Upošt. pojem 3	Spearmanov rho Stat. značilnost	,067	,357	,419		,415	,298	,394
	(2-smerna)	,311	,000	,000		,000	,000	,000
Upošt. pojem 4	Spearmanov rho Stat. značilnost	,034	,470	,405	,415		,315	,378
	(2-smerna)	,628	,000	,000	,000		,000	,000
Upošt. pojem 5	Spearmanov rho Stat. značilnost	,111	,365	,287	,298	,315		,355
	(2-smerna)	,121	,000	,000	,000	,000		,000
Upošt. pojem 6	Spearmanov rho Stat. značilnost	,139	,281	,327	,394	,378	,355	
	(2-smerna)	,060	,000	,000	,000	,000	,000	

Povezave med spremenljivkami *Upoštevam pojem* 1–6 so srednje močne, pozitivne in statistično značilne. S spremenljivko Odgovori respondentov ne korelira le spremenljivka *Upoštevam pojem* 2. Povezava med spremenljivkama je skoraj neznatna ($r_s = 0,148$; $p = 0,024$). Spremenljivka *Pojem* 2 je najpogosteje nasičena s pojmi *vzgajanje*, *spoštovanje*, *sodelovanje*, *ustvarjalnost*, *vrednote*, *samostojnost*, *odgovornost*. Večino teh pojmov je raziskovalna skupina uvrstila v holistični/logopedagoški pristop in prav zaradi tega smo zaznali statistično pomembno korelacijo s spremenljivko Odgovori respondentov.

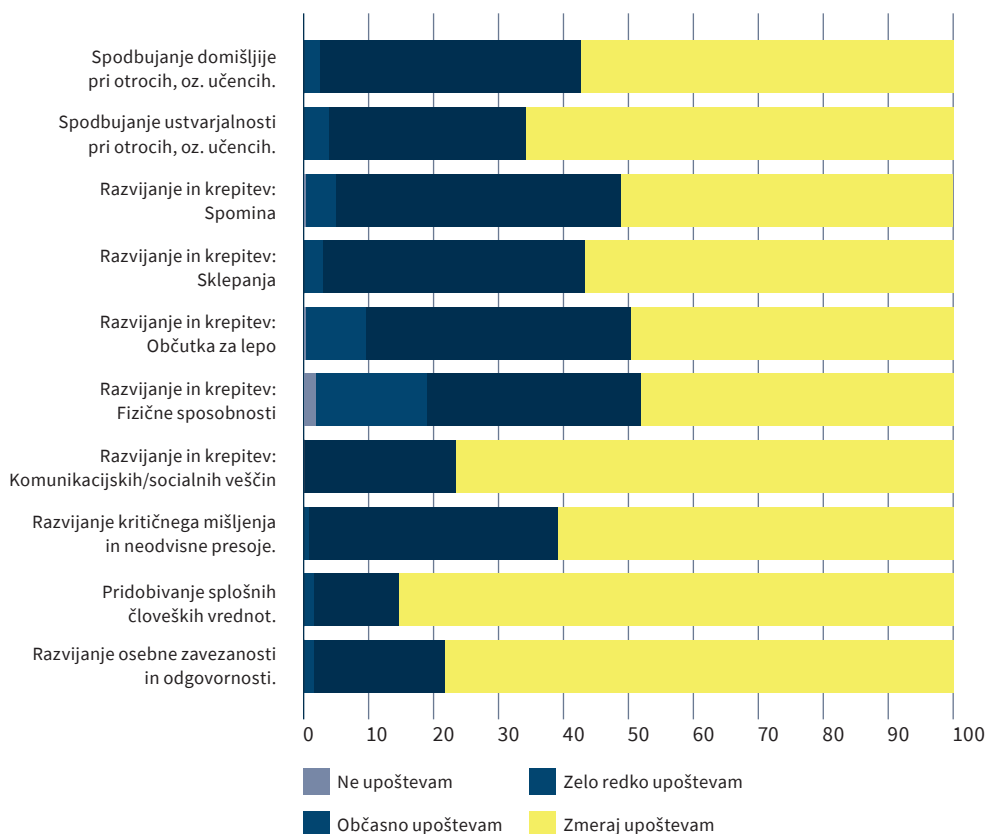
Med ostalimi spremenljivkami (*Upoštevam pojem* 1 in *Upoštevam pojem* 3–6) nismo našli statistično značilnih asociacij s spremenljivko Odgovori respondentov. Potrdimo lahko, da pojmi, ki so jih navedli respondenti, nimajo nobene veze z dejanskimi pojmi, ki bi jih morali upoštevati in ki spadajo v holistični pristop.

Navkljub trditvam respondentov, da navedene pojme upoštevajo pri svojem delu, analiza pokaže, da med njihovimi pojmi sicer so povezave, ampak pri spremenljivki

Odgovori respondentov, kjer je vrednotenje opravila raziskovalna skupina, je znati izjemno šibko povezavo z katerokoli izmed šestih spremenljivk.

Pri zadnjem vprašanju ,Označite v kolikšni meri pri svojem delu upoštevate/udejanjate evropske in UNESCO smernice, ki so našteje spodaj', so se respondenti opredeljevali med *ne upoštevam*, *zelo redko upoštevam*, *občasno upoštevam* in *zmeraj upoštevam*. Večina odgovorov se nagiba k postavki *zmeraj upoštevam*, saj se je na skoraj vseh postavkah vsaj polovica vprašanih opredelila za ta odgovor, kar je razvidno tudi iz Slike 19, kjer so prav tako razvidne razmejitvene vrednosti posamezne postavke.

Slika 19: Prikaz odstotnih vrednosti za posamezno postavko odgovorov na vprašanje o upoštevanju mednarodnih smernic



Največ, kar 85,4 % respondentov *zmeraj upošteva* smernico ,Pridobivanje splošnih človeških vrednot', sledi ,Razvijanje osebne zavezanosti in odgovornosti' (78,4 %), ,Razvijanje in krepitev komunikacijskih in socialnih veščin' (76,6 %) in ,Spodbujanje ustvarjalnosti pri otrocih/učencih' z 65,9 %. Malo manj kot dve tretjini (61 %) *zmeraj upoštevata* ,Razvijanje kritičnega mišljenja in neodvisne presoje', nato ,Spodbujanje domišljije pri

otrocih/učencih' z 57,5 % in 'Razvijanje in krepitev sklepanja' z 56,8 %. Približno polovica vprašanih *zmeraj upošteva* 'Razvijanje in krepitev spomina' (51,2 %), 'Razvijanje in krepitev občutka za lepo' (49,8 %), najmanj pa 'Razvijanje in krepitev fizičnih sposobnosti' (48,1 %).

Pri vprašanih, kjer respondenti samoocenjujejo osebnostne lastnosti, stališča ali zadovoljstvo, običajno lahko pričakujemo nekoliko prirejene vrednosti. Boštjančič (2019) celo navaja, da 31 – 49 % vprašanih prireja svoje odgovore. Olepševanje odgovorov pa lahko ima različne vzroke. Rudman (2004) pravi, da razlogi za to lahko prihajajo iz zgodnjih izkušenj, afektivnih izkušenj, kulturnih predsodkov ali načela kognitivne skladnosti. Brenner in DeLamater (2016, 336) pa navajata, da lahko običajna neposredna anketna vprašanja vplivajo na odziv na anketo s tem, ko spodbudijo anketiranca k razmišljanju ne samo o 'dejanskem jazu' (o tistem jazu, ki se uresničuje v vsakodnevnih interakcijskih situacijah), temveč tudi o 'idealnem jazu' (o osebi, kakršna si želi biti) ali o 'moral bi biti jazu' (o osebi, kakršna misli, da bi moral biti). Posameznik teži k 'idealnemu jazu', saj zajema vedenje, h kateremu sam teži - to je oseba, ki si želi biti. 'Moral bi biti jaz' pa izraža vedenje, ki ga cenijo družba, skupnost in skupine, katerih član je posameznik.

V našem primeru predvidevamo, da smo se srečali s fenomenom 'overreporting' prekomernega poročanja ali odločanje za višje, boljše, pomembnejše možnosti odgovorov, ki je po mnenju Brennerja (2012), predvsem motivirano z idealnim jazom, čeprav ne nujno namerno. Anketiranci pragmatično reinterpreterirajo vprašanje (Schwarz 1996) in le-to jih spodbuja, da odgovorijo na način, ki potrjuje močno cenjene identitete, to je idealni jaz (Brenner in DeLamater 2016).

Ko so se odločali o svojem delu med *ne upoštevam* in *zmeraj upoštevam*, se je dobršen del respondentov odločil na podlagi 'idealnega jaza' – tega kar si želi biti. In vsak učitelj si pri svojem delu želi razvijati osebno zavezanost in odgovornost učencev ali razvija človeške vrednote, kritično mišljenje, komunikacijske ali socialne veščine, fizične sposobnosti, občutek za lepo, sklepanje, spomin, domišljijo ali ustvarjalnost pri učencih. Odgovor na vprašanje *kolikšni meri pri svojem delu upoštevate/udejanjate evropske in UNESCO smernice* je skorajda samodejen, in sicer *zmeraj upoštevam*, kljub temu, da vsi vemo, da je to skoraj nemogoče. Skoraj nemogoče je *zmeraj upoštevati* vse od navedenih smernic.

Zanesljivost vprašalnika smo še preverili z metodo analize notranje konsistentnosti s Cronbachovim alfa koeficientom (α) (Sagadin 2003), ki je za omenjene spremenljivke zadnjega vprašanja na anketnem vprašalniku kaže na dobro kakovost zanesljivost ocenjevalnih lestvic ($\alpha = 0,829$).

Tabela 36: Vrednosti Spearmanovega rho (ρ) koeficienta ter statistična značilnost povezanosti med upoštevanjem posamezne smernice in spremenljivko Odgovori respondentov

Upoštevanje smernice		Spodbujanje domišljije	Spodbujanje ustvarjalnosti	Razv./krep. spomina	Razv./krep. sklepanja	Razv./krep. občutka za lepo	Razv./krep. fizičnih spos.	Razv./krep. komun./ soc. veščin	Razv. krit. mišlj. in neodv. presoje	Pridob. spl. človeških vrednot	Razv. os. zavezanosti in odgov.	Odgovori respondentov
Spod. domišlj.	ρ		,574	,405	,330	,402	,359	,285	,296	,256	,311	,031
	St. zn.		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,640
Spod. ustvarjaln.	ρ	,574		,416	,354	,382	,423	,259	,350	,289	,289	,002
	St. zn.	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,979
Razv./krep. spomina	ρ	,405	,416		,439	,400	,332	,333	,357	,303	,315	,011
	St. zn.	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,865
Razv./krep. sklepanja	ρ	,330	,354	,439		,364	,224	,297	,467	,325	,258	,031
	St. zn.	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,641
Razv./krep. občutka za lepo	ρ	,402	,382	,400	,364		,490	,301	,283	,196	,248	,144
	St. zn.	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,029
Razv./krep. fiz. spos.	ρ	,359	,423	,332	,224	,490		,350	,149	,188	,276	,047
	St. zn.	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,011	,001	,000	,477
Razv./krep. komun. in soc. veščin	ρ	,285	,259	,333	,297	,301	,350		,326	,448	,429	,022
	St. zn.	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,745
Razv. krit. mišlj. in neodv. presoje	ρ	,296	,350	,357	,467	,283	,149	,326		,361	,355	,000
	St. zn.	,000	,000	,000	,000	,000	,011	,000		,000	,000	,999
Pridob. spl. človeških vrednot	ρ	,256	,289	,303	,325	,196	,188	,448	,361		,585	,147
	St. zn.	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,000		,000	,025
Razv. osebne zavezan/ odgovorn.	ρ	,311	,289	,315	,258	,248	,276	,429	,355	,585		,044
	St. zn.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,507
Odg. respond.	ρ	,031	,002	,011	,031	,144	,047	,022	,000	,147	,044	
	St. zn.	,640	,979	,865	,641	,029	,477	,745	,999	,025	,507	

Tabela 37: Moč povezanosti med spremenljivkami glede na vrednost koeficienta

Vrednost koeficienta	Moč povezanosti
0,00	ni povezanosti
0,01-0,19	neznatna povezanost
0,20-0,39	nizka/šibka povezanost
0,40-0,59	srednja/zmerna povezanost
0,60-0,79	visoka/močna povezanost
0,80-1,00	zelo visoka/zelo močna povezanost

Korelacijska analiza (Tabela 36) je pokazala dve statistično značilni povezanosti med spremenljivko Odgovori respondentov in spremenljivkama ,Razvijanje in krepitev občutka za lepo‘ ($r_s = 0,144$; $p = 0,029$) ter ,Pridobivanje splošnih človeških vrednot‘ ($r_s = 0,147$; $p = 0,025$). Povezanosti med spremenljivkami so izredno šibke oziroma neznatne, kar vidimo v Tabeli 37, kljub temu pa niso nezanemarljive. Korelacija med spremenljivko ,Pridobivanje splošnih človeških vrednot‘ in ,Odgovori respondentov‘ je posledica nasičenosti spremenljivke ,Odgovori respondentov‘ s pojmi, ki spodbujajo vrednote in poudarjajo pridobivanje le-teh.

8.3 Razprava

Raziskava je odraz trenutnega stanja na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji v odnosu do globalnega napredka na tem področju, profesionalnega razvoja delavcev v vzgoji in izobraževanju, njihovih osebnih stališč in prepričanj do holističnega pristopa in upoštevanja smernic, ki so pomembne tako za napredek šolskih politik, kot za napredek pedagoškega poklica.

Profesionalni razvoj učiteljev in drugih delavcev v vzgoji in izobraževanju, je ena izmed njihovih temeljnih nalog. Nenehno naj bi se strokovno izobraževali, od česar je odvisen tudi določen del kakovosti našega vzgojno-izobraževalnega sistema. Mednarodna organizacija UNESCO, že več kot 70 let, skrbi za dvig kakovosti v šolstvu po vsem svetu in interdisciplinarno združuje različne strokovnjake, katerih naloga je izboljšanje položaja otrok, šolskih sistemov in politik, zagotavljanje in dostopnost kvalitetnega izobraževanja vsem otrokom sveta.

Ker je UNESCO organizacija, ki je vidna in vplivna v več kot 190-ih državah in ker se po UNESCO-vih smernicah ravna tudi evropska pedagoška srenja, so dokumenti in literatura, ki jih izdaja, aktualni in visoko kvalitetni. Vsak pedagoški delavec na katerem koli delovnem mestu, bi moral biti seznanjen z vsaj tistimi dokumenti, ki so trenutno najbolj aktualni in pomembni. Trenutno je to dokument, ki ga imenujemo *Incheonska deklaracija*.

cija (UNESCO 2015a), ki ima postavljene cilje, katere naj bi dosegli do leta 2030. Ta dokument je v veljavi že od leta 2015, zato smo pričakovali, da je večina pedagoških delavcev z njim tudi seznanjena.

Podobno je tudi z obsežnim poročilom, ki so ga strokovnjaki pod vodstvom Jacquesa Delorsa izdali leta 1996; mi ga imenujemo *Delorovo poročilo* (Delors 1996). To poročilo je na novo postavilo nekatere temelje in smernice v vzgoji in izobraževanju. Zavzema se za holističen pristop k poučevanju, ob tem pa postavi koncept štirih stebrov izobraževanja. V poročilu so zapisali, da formalno izobraževanje favorizira le določene vrste znanja, medtem ko zanemarja nekatera druga znanja, ki so bistvena za trajnostni razvoj. To je bistvenega pomena za razvoj vseživljenjskega učenja, ki so ga leta 1972 strokovnjaki zasnovali že v poročilu Edgarja Faureja (Faure idr. 1972).

Z našo raziskavo smo želeli ugotoviti, koliko so slovenski delavci v vzgoji in izobraževanju seznanjeni s temi dokumenti, koliko spremljajo napredek na mednarodnem področju in v kolikšni meri to tudi upoštevajo pri svojem delu. Začeli smo z *Delorovim poročilom*, saj smo predvidevali, da bi ta dokument morala poznati večina ali pa vsaj večina tistih, ki so starejši od 41 let ali z več kot 21 let delovne dobe.

Rezultati so pokazali statistično značilno povezanost med starostjo in dolžino delovne dobe v šolstvu ter poznavanjem *Delorovega poročila*, kot smo pričakovali. Kljub vsemu pa je število respondentov, ki dokument poznajo izredno nizko, saj le dobra četrtina (27 %) navaja, da ta dokument poznajo ali dobro poznajo. Poleg starejših in tistih z daljšo delovno dobo v vzgoji in izobraževanju, bolje poznajo ta dokument tudi ravnatelji, kar smo potrdili tudi s hi-kvadrat testom. Podatek je alarmanten, saj mora vsak delavec za opravljanje svojega dela opraviti tudi strokovni izpit. Eden izmed sestavnih delov strokovnega izpita je tudi evropska zakonodaja. Vsak, ki je opravil strokovni izpit, je moral preštudirati tudi to in če se je vsaj malo poglobil v dokumentacijo, je kaj hitro naletel na dokument, ki ga imenujemo *Delorovo poročilo*. Med ravnatelji smo našli 68 % poznavalcev tega poročila, kar bi lahko pripisali širšemu izobraževanju s področja zakonodaje in dokumentacije v Šoli za ravnatelje. Potrdili smo, da tudi delovno mesto statistično značilno vpliva na poznavanje dokumenta. Pri tem je izredno zaskrbljujoče, da je le malo več kot 12 % poznavalcev med srednješolskimi učitelji. Med pomočniki vzgojitelja bi lahko visoko število nepoznavalcev pripisali krajšemu izobraževanju, ki ne daje toliko poudarka na zakonodajno raven, a analize kažejo, da nivo izobrazbe statistično ne vpliva na poznavanje dokumenta.

Vzrokov za tako nizke in zaskrbljujoče rezultate je gotovo več. Lahko so to preveč ozke izobraževalne vsebine, ki so usmerjene le v domač sistem; morda zasičenost s preveč

informacijami, ki so jih pridobili med študijem; po vsej verjetnosti pa se s temi vsebinami preprosto niso srečali niti med študijem, kaj šele da bi ta znanja in veščine dopolnjevali ter obnavljali kasneje, ko so že nastopili z delovnim mestom pedagoškega delavca; lahko tudi izgorelost, nezainteresiranost, preobremenjenost z birokratskimi zadevami ipd. Po drugi strani pa se zdi, kot da učitelje (in druge delavce v vzgoji in izobraževanju) tovrstne vsebine, ki so povsem vzgojno-izobraževalne narave, sploh ne zanimajo, da se samoiniciativno ne izobražujejo in nadgrajujejo svojih strokovnih kompetenc ter da sploh nimajo želje po dodatnem izobraževanju. Zdi se, da se mnogi pedagoški delavci prepustijo rutinskemu delu, v stilu »uradniškega pristopa«, brez osebne zavzetosti in odgovornosti, brez osebne rasti ter strokovnih izzivov.

V navezavi na *Delorsovo poročilo* smo ugotavljali kateri izmed stebrov bo, po mnenju respondentov, v prihodnosti najpomembnejši. Ker je od izdaje *Delorsovega poročila* je minilo že več kot dvajset let, smo v tako dolgem obdobju pričakovali več poudarka na vsebinah, ki bi morale biti zajete v šolah in vrtcih. Četrty steber *učiti se biti* se usmerja v področje razvijanja celovitih osebnosti in zajema vseh tri dimenzije človeka: telesno, duševno in duhovno. Le-to naj bi se udejanjalo skozi holistični pristop v vzgoji in izobraževanju. V tem časovnem obdobju, bi pristop in zavedanje o pristopu moralo biti že dodobra razširjeno in vpeljeno.

Več kot polovica vprašanih se je opredelila za steber *učiti se, da bi znali živeti skupaj*, malo manj kot tretjina pa za steber *učiti se biti*, sledi steber *učiti se, da bi znali delati* in steber *učiti se, da bi vedeli*.

Steber *učiti se, da bi vedeli*, je globoko prisoten širom večine vseh vzgojno-izobraževalnih sistemov. Kljub priporočilu Delorsa (1996), da je poudarek na spodbujanju in razvoju lateralnega, ustvarjalnega, kritičnega, samostojnega ali izvirnega mišljenja, je glavna dejavnost v našem sistemu še zmeraj prenos informacij in podatkov od učitelja na učence ali od učne snovi na učence. To je delavcem v vzgoji in izobraževanju še zmeraj najbližje. Kljub temu pa so respondenti naše raziskave naredili premik v zavedanju in v prihodnost postavili pomembnost tretjega in četrtega stebra. Drugi steber *učiti se, da bi znali delati* je vse bolj usmerjen v prvega, saj se iz šol umika praktično znanje, učenje spretnosti in veščin, praktični pouk pa je vse bolj natrpan z vsebinami, ki se jih je potrebno naučiti in ne obvladati. Poudarek drugega stebra naj bi bil na analizi in krepitvi ključnih veščin in kompetenc za 21. stoletje.

Tretji steber *učiti se, da bi znali živeti skupaj* poudarja krepitev socialnih veščin in uravnoteženje individualnih pravic za vzajemno spoštljivo sobivanje. Udejanja se skozi dva komplementarna procesa: 1) odkrivanje drugih, ki razvija sledeče kompetence:

empatijo, kulturno zavedanje, kulturno občutljivost, razumevanje diskriminacije, toleranco in sprejemanje; 2) izkušnja skupnih namenov, kamor se uvršča skrb za okolje, komunikacijske veščine, vključenost v skupnost, skupinsko delo, vodstvo, zaupanje, politična udeležba (UNESCO 2014, XI). Zdi se, da je ta steber življenju v šolah najbližje, saj ga je izpostavila več kot polovica učiteljev. V razredih se (brez možnosti izbire) znajdejo posamezniki, ki so si zelo različni in so dodeljeni isti skupini. Velikokrat je izziv za pedagoške delavce doseči umirjeno sobivanje in ustvarjalno vzdušje v skupini, saj se vse pogosteje srečujejo z neprilagodljivimi posamezniki, ki nenehno rušijo skupinsko dinamiko. Najpogosteje zapisani pojmi, ki po mnenju respondentov opredeljujejo tretji steber so strpnost, empatija, sodelovanje, spoštovanje, medsebojna pomoč, sprejemanje drugačnosti, solidarnost, komunikacija, sobivanje, razumevanje. Čeprav bo navedenim pojmom potrebno posvetiti več pozornosti v prihodnosti, ne opredeljujejo natančno tega, kar v tretjem stebru navaja UNESCO.

Četrty steber *učiti se biti* naj bi gradil na prepoznavanju in krepitvi ključnih življenjskih veščin za življenje v 21. stoletju, na uravnoteženju uma, duha in telesa. Naša šola je predvsem osredotočena le na um in faktografijo, zato je ta steber prešibak, da bi lahko enakovredno podpiral obstoječi sistem.

Jacques Delors (1996, 86) navaja: »Vzgoja in izobraževanje morata omogočiti vsakemu človeku, da sam rešuje svoje probleme, oblikuje svoje odločitve in nosi svoje odgovornosti.« Naš vzgojno-izobraževalni sistem na tem področju močno zaostaja. Musek Lešnik (2019) dobro opiše stanje stebrov v našem šolstvu: »V slovenskem šolskem sistemu sta bila v zadnjih desetletjih tretji in četrty steber tako obstranskega pomena, da namesto stebrov v zrak nesrečno bingljata dva štrclja. Če sta bila v preteklosti prvi in drugi steber dovolj trdna in močna, da sta zagotavljala stabilnost šol in šolskega sistema, sta v današnjih šolah oba vse bolj načeta in skrhana. Ker načeta stebra ne moreta vzdržati več celotne konstrukcije, od preostalih nesrečnih štrcljev pa tudi ni pomoči, se celotna konstrukcija počasi seseda. In se bo še naprej sesedala toliko bolj, kolikor bolj bodo zidarji prepričani, da bodo zgradbo rešili zgolj s kozmetičnimi popravki fasade prvega stebra.« Sem lahko uvrstimo prenatrpane učne načrte, ki doživljajo prenove in prenove, ki jih prav tako lahko imenujemo kozmetični popravki, saj se količina ciljev in temeljnih standardov ne zmanjšuje, smiselnost nenehnih sprememb izrazoslovja od minimalnih standardov do pričakovanih rezultatov, označb posameznih predmetov ipd.

Globalne smernice učnih načrtov so usmerjene v gojenje domišljije in ustvarjalnosti; pridobivanje človeških vrednot; razvijanje potencialov; razvijanje kritičnega mišljenja in neodvisne presoje; razvijanje osebne predanosti in odgovornosti. Cilji in vsebine iz učnih načrtov niso več organizirani le na podlagi posameznih disciplin, temveč bolj in-

terdisciplinarno ali celostno. Rezultati učenja se ne izražajo le v rezultatih preizkusov, ampak v smislu znanja, spretnosti, vrednot ali kompetenc, ki so vgrajene v stebre učenja (Nan-Zhao 2004).

Predvidevali smo, da pedagoški delavci vedo, česa v naših šolah in vrtcih najbolj primanjkuje in kaj bo najpomembnejše v prihodnosti ter da bo *učiti se biti* v prihodnosti najpomembnejši steber, saj to pomeni preseči napetost med duhovnim in materialnim v smeri preseganja samega sebe in od tega bo odvisno preživetje človeka (Šulak 1996, 409). Prav to tudi vpliva na vse ostale stebre.

Analiza je tudi pokazala, da se je več kot polovica poznavalcev in prav tako več kot polovica nepoznavalcev Delorovega poročila opredelila, da bo v prihodnosti najpomembnejši 3. steber ($\chi^2 = 5,687$, $p = 0,128$), a razlike niso statistično značilne. Nekoliko višji delež pedagoških delavcev, ki pozna Delorovo poročilo, prisega na pomembnost četrtega stebra (34,6 %) v primerjavi z nepoznavalci (27,6 %). Seznanjenost s tem dokumentom ne vpliva na boljše zavedanje trenutne podhranjenosti posameznega stebra.

Novejši dokument, ki spodbuja vseživljenjsko učenje ter trajnostni razvoj do leta 2030, je *Incheonska deklaracija* (UNESCO 2015a). Ker je ta dokument novejši in aktualen je bilo pričakovati, da bo bolje poznan pri respondentih. Realna slika pa je popolnoma drugačna. Kar dobri dve tretjini vprašanih navajata, da tega dokumenta ne pozna in le desetina pravi, da ga poznajo ali dobro poznajo. Pri *Delorovem poročilu* smo imeli 27 % poznavalcev, pri *Incheonski deklaraciji* jih imamo le še 10,8 %.

Več kot polovica respondentov se je opredelila, da pozna holistični vzgojno-izobraževalni pristop. Sledilo je vprašanje odprtega tipa, kjer so lahko zapisali največ šest temeljnih pojmov, ki označujejo holistični pristop. Namen tega vprašanja je bil, preveriti globlje razumevanje holističnega pristopa. Sami so se ocenili, da poznajo ali celo dobro poznajo ta pristop v 58 %. Beseda holističen¹⁵, celosten¹⁶ ali celovit¹⁷ lahko s svojim pomenom hitro »zavede«, ker za marsikoga lahko pomeni marsikaj. Je vseobsegajoč, celovit, pogosto uporabljen v različnih kontekstih, pri čemer si lahko nepoznavalec predstavlja, da pod tak pristop tudi spada vse ali karkoli – in tako je hitro prepričan, da pozna ta pristop, ker mu je beseda oziroma ta pojem znan. V trenutku, ko so odgovarjali na vprašanje, najbrž niti niso pomislili, kaj točno je specifičen pomen besedne zveze oziroma termina na področju vzgoje in izobraževanja ali se poglobljeno vprašali, če res poznajo ta pristop.

15 *Holističen* - ki obravnava človeka celovito, tako da pri zdravljenju bolezni upošteva medsebojno učinkovanje telesnih, duševnih in družbenih dejavnikov: holistični pristop.

16 *Celosten* - nanašajoč se na celost: ustvarjanje je celostna dejavnost / uresničiti ideal celostne umetnine; človek kot celostna osebnost, celovita; v šolstvu je celostni pouk pouk, ki ni razdeljen po predmetih.

17 *Celovit* - ki obsega vse sestavne dele, združene v skladno celoto: humanistični ideal celovitega človeka.

Prav zaradi možnosti preširokega razumevanja pojma holističen smo v poglobljeni analizi in pregledu različne literature, znotraj raziskovalne skupine določili kategorije, ki opredeljujejo ta termin. Pojmi, ki določajo holistični pristop, kot ga opredeljuje naša raziskovalna skupina, spadajo naslednja področja: avtonomija, smisel - vzgoja za smisel, etika, identiteta, vest in intuicija, ideali/ideje/vizija, ustvarjalnost, svoboda in odgovornost, občutek za lepo, samostojnost, ljubezen (agape), personalizacija, dostojanstvo, samotranscendenca in samodistanca, volja do smisla, empatija, vztrajnost, odpornost in delovne navade, vzgoja za vrednote, odnos do presežnega in vera, duševno zdravje, noodinamika, samovzgoja, samopodoba, samozavest in samospoštovanje, življenje kot naloga in odnosi (do življenja, do sveta, do sebe, do drugih, do smisla, do presežnega).

Vsak pojem, ki so ga zapisali respondenti smo ovrednotili kot pojem, ki spada v holistični pristop ali ne. Da bi lahko rekli, da je nekdo seznanjen s tem pristopom, bi moral navesti več kot polovico ustreznih pojmov. Takšnih je bilo le 10,2 %. Podatke, ki jih je ovrednotila raziskovalna skupina, smo primerjali s samooceno respondentov. Takih, ki so se ocenili s *poznam* in *dobro poznam* je bilo 58,6 %, ocenjenih od raziskovalcev kot *poznam* in *dobro poznam* pa je bilo le 28,6 %. Primerjava med obema skupinama podatkov je pokazala večje odstopanje med samooceno in oceno raziskovalcev. To pomeni, da so se respondenti ocenili za poznavalce, obenem pa navedli pojme, ki ne sodijo v holistični pristop.

V nadaljevanju smo iskali povezavo med spremenljivko Odgovori respondentov, ki smo jo izračunali iz ocene raziskovalcev, ter samooceno poznavanja Delorovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega vzgojno-izobraževalnega pristopa. Slednje tri spremenljivke med seboj statistično značilno korelirajo, nobena od njih pa ne korelira s spremenljivko Odgovori respondentov. Ko smo iskali korelacijo med spremenljivko Odgovori respondentov in upoštevanjem od respondentov navedenih pojmov, povezave med njimi nismo našli. Upoštevanje pojmov od 1 do 6 med seboj statistično značilno korelirajo, nobeden pa ne korelira s spremenljivko Odgovori respondentov.

Po podrobni analizi podatkov, lahko zaključimo, da sodelujoči v raziskavi sami zase menijo, da dokaj dobro poznajo holistični vzgojno-izobraževalni pristop ter, da so temeljni pojmi, ki so jih zapisali, tudi temeljni pojmi tega pristopa, vendar temu ni tako. Ti temeljni pojmi se le v majhnem odstotku prekrivajo s pojmi raziskovalcev. Torej, ugotovljena je zmotna samoocena.

Kljub temu, da večina ne zna naštetih temeljnih pojmov, ki sodijo v holistični pristop, to še ne pomeni, da ne upoštevajo vsaj nekaterih elementov tega pristopa pri svojem delu. Predvidevali smo, da jih, zato nas je zanimalo katere in katere izmed teh so respondentom naše raziskave najpomembnejše.

UNESCO-ve smernice, ki smo jih dopolnili z evropskimi smernicami naj bi bile vodilo pri delu učiteljev in drugih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Temeljijo na kompetencah in vrednotah, ki bodo pomembne v prihodnosti in bi jih bilo potrebno razvijati in krepiti pri učencih in otrocih. Izbrali smo deset najpomembnejših in sodelujoče v raziskavi vprašali, v kolikšni meri upoštevajo oziroma udeležujejo te smernice pri svojem delu. Izkazalo se je, da vse smernice v veliki večini zmeraj ali vsaj občasno upoštevajo. Najbolj upoštevana smernica je ‚Pridobivanje splošnih človeških vrednot‘. Sledita ‚Razvijanje osebne zavezanosti in odgovornosti‘ in ‚Razvijanje in krepitev komunikacijskih in socialnih veščin‘. Učitelji, vzgojitelji in ostali strokovni delavci pri delu z učenci ves čas to tudi počnejo. Vsak učitelj, vzgojitelj in tudi starš želi vzgojiti odgovorne posameznike, zavezane in predane pozitivnim vrednotam, take z visoko razvitimi komunikacijskimi in socialnimi veščinami. Zato ne preseneča, da so te tri smernice tudi najvišje na lestvici upoštevanja pri pedagoškem delu.

Smernice, ki jih pri svojem delu upošteva najmanj respondentov pa so ‚Razvijanje in krepitev: fizičnih sposobnosti, občutka za lepo in spomina‘. Te smernice bi morale biti prav tako visoko zastopane, kot ostale, saj so v današnjem času otroci pretežno v sedečem položaju in sedentarne dejavnosti že močno vplivajo na zdravje otrok. Eden izmed alarmantnih pokazateljev takšnega načina življenja so rezultati meritev za športno-vzgojni karton, ki jih šole opravljajo na generacijah otrok že od šolskega leta 1982/83. Analize podatkov, ki jih opravlja Fakulteta za šport (Starc idr. 2020), so v šolskem letu 2019/20 pokazale alarmanten vpliv dela z računalnikom, digitalne zabave ter socialnega življenja ob zaslonih. To je še posebej opazno zaradi omejitev, ki jih je prinesla razglasitev epidemije s koronavirusom, zaprtje šol in institucij ter omejitev gibanja. Po podatkih analize ŠVK¹⁸ je telesna masa otrok (deklic in dečkov) naraščala vse do leta 2010, ko je začela upadati. Leta 2020 se je telesna masa strmo dvignila, prav tako kožna guba nadlahti in indeks telesne mase (Starc idr. 2020). V šolskem letu 2019/20 smo zabeležili največji upad in najnižji indeks gibalne učinkovitosti v zgodovini meritev - ne glede na regijo, spol ali starost - po vsej državi.

Če tem podatkom dodamo še vse pogostejše nekemične zasvojenosti s telefonom, tabličnim računalnikom ali računalnikom, zasvojenost z družbenimi omrežji, igranjem igrice ipd., lahko zaključimo, da je razvijanje in krepitev fizičnih aktivnosti (vsaj v šoli) izrednega pomena za otroke in mladino.

Prav tako ne gre zanemariti razvijanja in krepitev občutka za lepo. Sem bi lahko prišteli občutke ugodja ob umetniških stvaritvah. Umetnost se vse bolj zanemarja pri današnji mladini, prav tako pa je zaznati vse manj umetniških vsebin pri pouku. Faure je v poro-

18 ŠVK – SLOfit ali športno vzgojni karton (Univerza v Ljubljani Fakulteta za šport n.d.)

čilu za UNESCO *Learning to be*, že pred desetletji izpostavil pomen lepote. Pravi, da se človek uresničuje v ustvarjanju in skozi njega. Moč človekove ustvarjalnosti je najbolj dovzetna za kulturo, najbolj sposobna za razcvet in samopreseganje ter najbolj dovzetna in ranljiva za zatiranje in frustracije (Faure idr. 1972, 149), kar je žal, še zmeraj prisotno v naših šolah. V šoli bi učne vsebine morali prilagoditi na ta način, da bi zagotovili učne dejavnosti, ki učencem omogočajo, da razvijajo svojo ustvarjalnost pri reševanju življenjskih in družbenih problemov. Učne priložnosti in oblike bi bilo potrebno naravnati tako, da lahko učenci skozi nekatere umetniške oblike razkrijejo in izrazijo svoje talente in človeške potenciale. Na ta način bi lahko tudi spodbudili njihovo spoštovanje kultur in ustvarjalnosti drugih ljudi (UNESCO 2002).

Razvijanje in krepitev spomina vse bolj izpodrinja uporaba svetovnega spleta in popularnih iskalnikov kot so Google, Bing, Yahoo, slovenski Najdi.si, ipd. Če se ne spomnimo telefonske številke, jo ,poguglamo', če iščemo recept, ga ,poguglamo', če potrebujemo formulo za obseg ali ploščino trikotnika, ju ,poguglamo', če ne vemo ali medved zimo prespi ali predremlje, ,poguglamo', da to izvemo, itn. Dokazano je, da so iskalniki primerne za pridobivanje informacij le takrat, kadar iščočci o iskalni tematiki že veliko ve (Spitzer 2021, 82). Informacije, ki so dostopne na spletu nosimo ves čas s seboj v žepu ali v torbici, saj je po podatkih Nacionalnega inštituta za javno zdravje leta 2017 skoraj tri četrtine Slovencev starih med 16 in 74 let, posedovalo pametni telefon (NIJZ 2019). To tudi vpliva na funkcijo spomina v naših možganih. Prekomerna poraba digitalnih informacij, po navedbah znanstvenikov, lahko vpliva na spominsko funkcijo v naših možganih. Informacije, ki jih dobimo iz raznih naprav so direktno povezane z branjem. Branje ali dekodiranje informacij pa je v človeških možganih najmlajša funkcija (Parra in Burt 2020). Nevroznanstvenica Wolf navaja, da je za dobro branje potrebna redna vadba – tako kot za mišični tonus, velja tudi za branje; uporabite ali izgubite (Wolf 2020). Naše možgane napajajo informacije, ki jih ne morejo pravilno obdelati, saj smo nenehno obkroženi z zasloni in preobremenjeni z digitalnimi informacijami. Posnemanje (skimming) je postalo nov normalen način branja, česar so se ljudje prilagodili kot način spoprijemanja z ogromno količino vsakodnevnih informacij. Tako naši bralni možgani postajajo vse bolj povezani s hitrostjo in manj z procesi, kot so razumevanje in posredovanje informacij našemu dolgoročnemu spominu, to pa vpliva, da možgani težko izvajajo globoko, kritično, celovito mišljenje (Parra in Burt 2020).

Liu je v raziskavi gibanja oči med branjem ugotovil, da ljudje med digitalnim branjem običajno berejo diagonalno ali navpično, da bi lažje našli besede in hitreje dobili splošno ,bistvo' besedila. Z določeno predstavo o kontekstu branja, besed morda sploh ne preberemo, zato je branje zaslona bolj površno kot branje knjige. Ta vrsta uporabe informa-

cij vpliva na naš funkcionalni spomin: povprečna zmogljivost funkcionalnega spomina ljudi, ki berejo na zaslonih, se vse bolj zmanjšuje (Z. Liu 2005; 2012).

Pomembno je poudariti, da še nobena resna raziskava ni dokazala domnevnih pozitivnih učinkov digitalnih medijev na področju izobraževanja. PISA (Programme for International Student Assessment) (OECD 2013b), je že pred več kot desetletjem ugotovila, da imajo 15-letniki z lastnim računalnikom v svoji sobi slabši učni uspeh kakor njihovi sovrstniki. Tiskani učbeniki pripomorejo, da si vsebino lažje in poglobljeno zapomnimo v primerjavi z elektronskimi učbeniki. V Silicijevi dolini kar 85 odstotkov študentov raje uporablja tiskane knjige, ker si vsebino učinkoviteje zapomnijo (Spitzer 2021, 82–83). Že stari Grki so knjižnice imenovali »zdravilišče za dušo« saj je, po navedbah Rešič Riharjeve in Urbanije (1999), zdravilna moč jezika, ki sproščujoče in pozitivno vpliva na človeka, znana že od takrat. Veliko kasneje, leta 1916, se je prvič uporabil izraz biblioterapija. Biblioterapija se uporablja v knjižničarstvu, šolstvu, svetovanju, psihoterapiji in psihiatriji kar nakazuje na široko interdisciplinarno uporabo le-te (Rešič Rihar in Urbanija 1999). Ne glede na izhodišče uporabe, je skupni imenovalac preko besedil odkrivati posameznikovo dušo, poglobljanje v vsebino in vase, razvijanje domišljije, osebna rast ter najti smisel življenja.

Zato je pomembno, da se spodbuja način branja in izobraževanja, ki v možganih krepí spominsko funkcijo in tako pripomore, da se znanje večja in medsebojno dopolnjuje ter nadgrajuje.

9 HOLISTIČNI PRISTOP IN OSMIŠLJENO ŽIVLJENJE PEDAGOŠKIH DELAVCEV

Na področju šolstva se srečujemo s problematiko necelostnega pristopa in osebnostne necelovitosti pedagoških delavcev. Duševno zdravje vsako leto upada. Eden od ključnih dejavnikov za ohranjanje duševnega zdravja je osmišljeno življenje, ki je sestavljeno iz posameznikovih smiselnih odločitev in vrednot, ki vodijo v kakovostno življenje.

Med učitelji in drugimi pedagoškimi delavci je čutiti vsesplošno apatičnost ter pomanjkanje pedagoškega elana na delovnem mestu. To so potrdile domače in tuje raziskave. Nekatere izmed mednarodnih raziskav so odkrile zanimivo dejstvo in sicer, da je nezadovoljstvo med pedagoški delavci izredno visoko, da občutijo svoj poklic kot izredno podcenjen, v resnici pa je slika obratna, saj javnost dokaj visoko ceni učitelje (Eurydice 2004; OECD 2018). Napačno doživljanje sebe in svojega dela je povezano s samozavestjo in samopodobo, ki sta pomembni komponenti kakovostnega in osmišljenega življenja. Obe omenjeni obsežni raziskavi nakazujeta na nezadovoljstvo pedagoških delavcev z izbiro poklica, delovnim mestom, vodstvom, plačo, naraščajočo birokratizacijo. Vsi ti dejavniki vodijo v stres in posledično v izgorelost na delovnem mestu. Tudi nekateri domači avtorji poročajo o visoki stopnji stresa in nagnjenosti k izgorelosti na delovnem mestu učitelja, predvsem učitelja učencev s posebnimi potrebami, katerih število v zadnjih desetletjih na račun inkluzije strmo narašča (Košir 2014). Raziskave o izgorelosti na delovnem mestu (Maslach, Schaufeli, in Leiter 2001; Maslach in Leiter 2016; Mojsa-Kaja, Golonka, in Marek 2015) navajajo, da so pedagoški delavci velikokrat postavljeni pred izzive, ki jim niso kos, ter da je učiteljski poklic najbolj podvržen izgorelosti na delovnem mestu med vsemi poklici.

Če se navežemo na rezultate mednarodne raziskave za Eurydice naj omenimo, da med pedagoški delavci obstaja dokaj visok delež tistih, ki so vstopili v poklic nemotivirano, saj niso imeli nobene druge možnosti ali pa so imeli na voljo le slabše možnosti (Eurydice 2004, 2). Podatki se sicer med državami zelo razlikujejo, a vendarle velja omeniti vstopne pogoje na vse tri Pedagoške fakultete v Sloveniji. V zadnjih 12-ih letih je najvišje omejitve za vpis na elementarno stopnjo izobraževanja postavila Pedagoška fakulteta v Ljubljani, kjer je zahtevano število točk za vstop na fakulteto doseglo tudi 67 od 100. Pedagoška fakulteta v Mariboru, prav tako pa Pedagoška fakulteta v Kopru imata 12-letno povprečje omejitev 53 točk, v določenih letih pa omejitev sploh niso postavili ("Fakultete in Visoke Šole v Sloveniji" 2020). **Dejstvo, da si mnogi mladi izbirajo pedagoški poklic le na osnovi dejstva, da je študij lažje dostopen in »lahek« zagotovo doprinese znaten delež k nezadovoljstvu z lastnim poklicem, ki ga ne doživljajo kot nekakšno »osebno**

poklicanost«, nezadovoljstvo in neuresničenost na delovnem mestu, ne vidijo smisla v svojem poklicu, izgorelostjo, duševnim zdravjem, entuziazmom, apatičnostjo, samozavestjo in seveda lastno samopodobo ipd. Na tem mestu je potrebno omeniti, da so to ključni dejavniki od katerih je odvisna kakovost pedagoškega dela. Tisti, ki so izbrali poklic pedagoškega delavca, ker niso imeli dovolj dobrega uspeha za poklic, ki so si ga želeli, ne morejo izkazovati tako visoke motiviranosti ali angažiranosti za svoje delo, poleg tega pa je težava tudi, ker ob vpisu na pedagoške fakultete nihče ne preverja posameznikovih osebnostnih lastnosti, osebnostne vrednostne lestvice, ustvarjalnosti, doživljanja sebe in sveta ampak je dovolj minimalni zadostni uspeh v srednji šoli in maturi. Posledica tega so pedagoški delavci, ki so nezadovoljni, nemotivirani in s težavami z duševnim zdravjem na kar nakazujejo tudi podatki naše raziskave. Vse to pa bistveno vpliva na kakovostno izvajanje učnega procesa.

Pedagoški delavci doživljajo svoj poklic kot izredno obremenilen in od njih zahteva veliko napora. Želijo si sprememb in boljšega poklicnega statusa v družbi, a je njihova pripravljenost na spremembe minimalna. Vse delavce v vrtcih, šolah in srednjih šolah smo pozvali k sodelovanju v raziskavi. Nekatere izmed njih celo večkrat. Odziv je bil minimalen, saj smo uspeli pridobiti le približno 0,01 % vseh učiteljev in vzgojiteljev ter približno 0,007 % vseh srednješolskih učiteljev. Ta podatek bi lahko tudi pomenil, da so (najverjetenje zaradi že prej omenjenih dejavnikov) globoko v sebi zadovoljni s tem stanjem ter da niti reflektivno, niti samoreflektivno ne razmišljajo o svojem poklicu, saj le-ta ni njihovo življenjsko poslanstvo. Vsekakor je na tem mestu nujno potrebno dodati, da navedena dejstva nikakor ne veljajo za vse slovenske pedagoške delavce, saj se na vsaki šoli ali vrtci najdejo dobri, srčni in izjemni učitelji in vzgojitelji.

Zaradi določenih sistemskih ureditev se dogaja, da znanost in stroka pogosto spregledata, da prihaja do težav na področju duševnega zdravja in osmišljenega življenja. Velikokrat zaradi neustreznega načina življenja na katerega v največji meri vplivajo posameznikove osebne odločitve (napačne osebne vrednote), način življenja in kakovost medosebnih odnosov.

Temelj raziskovalnega dela predstavljajo teoretične predpostavke in spoznanja logoterapije (logoteorije) in eksistencialne analize. V ospredju je celostni pristop, ki človeka dojema, kot telesno, duševno in duhovno bitje. Viktor E. Frankl, utemeljitelj logoterapije, je doživljanje brezsmiselnosti poimenoval eksistencialna kriza ali bivanjski vakuum. Bivanjski vakuum predstavlja notranjo življenjsko praznino – izgubo življenjskega smisla, ki se najpogosteje kaže v treh simptomatičnih področjih: depresija, agresija in zasvojenost (Frankl 2014; 2015).

Med slovenskimi pedagoškimi delavci smo izvedli dve ločeni kvantitativni raziskavi. Najprej smo raziskali, v kolikšni meri delavci v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji

dojemajo svoje življenje osmišljeno in v kolikšni meri že zaidejo v eksistencialno krizo ali bivanjski vakuum. V raziskavi je sodelovalo 286 pedagoških delavcev ($N_1 = 286$). Uporabljen je bil standardiziran merski inštrument *The Purpose in Life Test* (Crumbaugh in Maholick 1969). Metode, ki smo jih uporabili pri omenjeni raziskavi so že opisane v četrtem poglavju, kjer smo predstavili rezultate enakega testa, ki smo ga izvedli med mladostniki.

Raziskali smo, v kolikšni meri slovenski pedagoški delavci dojemajo svoje življenje kot osmišljeno. Skupni rezultati so prikazani v Tabeli 38.

Tabela 38: Prikaz števila in odstotka respondentov glede na seštevek točk PIL-testa (lestvica za vrednotenje)

Št. točk		Število respondentov	Odstotek (%)
112 - 140	jasno izdelani cilji, bivanjska varnost	215	75,2
92 - 111	bivanjska frustracija	62	21,7
≤ 91	prisotnost bivanjskega vakuuma	9	3,1

Rezultati so pokazali, da ima skoraj 25 odstotkov strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju težave na področju duševnega zdravja v obliki eksistencialne krize ali bivanjskega vakuuma. To pomeni, da vsak četrti pedagoški delavec ne dojema osmišljeno svojega življenja.

V nadaljevanju nas je tudi zanimalo, katere postavke so se, glede na seštevek točk, pri pedagoških delavcih, uvrstile najnižje in najvišje. Najnižje vrednosti so dosegli pri naslednjih spremenljivki *Če pomislim na smrt: se je zelo bojim* (1) - *se je ne bojim* (7) ($M = 4,59$). Najvišje vrednosti so dosegli pri spremenljivki *Če bi se moje življenje danes končalo, bi ga ocenil: da ga ni bilo vredno živeti* (1) - *da ga je bilo vredno živeti* (7) ($M = 6,48$).

Ko smo vse vrednosti posameznikov sešteli, smo jih umestili pod novo spremenljivko, ki smo jo poimenovali PIL. Za spremenljivko PIL smo naredili hi-kvadrat analizo za demografske podatke (spol, starost, delovna doba, izobrazba in delovno mesto). Nobena od opravljenih analiz ni pokazala statistično značilne povezanosti med demografskimi značilnostmi in tremi skupinami kategorizacije PIL. Torej, med respondenti naše raziskave nismo našli razlik glede na starost, spol, delovno dobo, delovno mesto in izobrazbo.

V sodobnem času vedno več odraslih doživlja notranjo oziroma osebno stisko v obliki eksistencialne krize in krize smisla, ki se pogosto kaže kot depresija, agresija in zasvojenost. Pomembno je, da se težave na področju duševnega zdravja hitro odkrijejo in primer-no zdravijo preden se razvijejo v resne duševne motnje. Duševne motnje predstavljajo najhitreje rastoče kategorije bolezni in so eden največjih javnozdravstvenih izzivov v Evropi, ki prizadene približno 25 odstotkov prebivalstva (WHO Regional office for Europe 2021).

Mira – prvi Nacionalni program duševnega zdravja v Sloveniji izpostavlja (NIJZ 2020):

»Duševno ravnovesje nam omogoča splošno dobro počutje, da lahko svoje življenje doživljamo kot smiselno, zadovoljujoče in izpolnjujoče. Da smo ustvarjalni, aktivni, produktivni in udeleženi v svojih potencialih. Da sprejemamo sebe in druge, se zavedamo lastne vrednosti in imamo pozitivno samopodobo. Da zaupamo vase in v svoje zmožnosti. Da se zmoremo spoprijemati z vsakdanjimi življenjskimi obremenitvami ter uravnavati lastna čustva in razpoloženje. Da imamo kakovostne in bližnje odnose z drugimi ljudmi. Da čutimo pripadnost skupnosti in okolju, v katerem živimo, in zato tudi več in bolje prispevamo k njenemu razvoju in napredku.«

To pomeni, da pri vsakem četrtem strokovnem delavcu v vzgoji in izobraževanju, slabo duševno zdravje negativno vpliva na področje ustvarjalnosti, produktivnosti, aktivnosti, samopodobe, zavedanju lastne vrednosti ter obremenjenosti z uravnavanjem lastnih čustev in razpoloženja. Težave na področju duševnega zdravja še ne pomenijo duševne motnje, ampak so že pokazatelj določenih globljih težav, ki so dejavniki tveganja za razvoj duševnih motenj (NIJZ 2020). Vse raziskave na področju duševnega zdravja že leta ugotavljajo, da duševno zdravje vsako leto upada. Poklici v vzgoji in izobraževanju so vsakodnevno neposredno vezani na odnos z otroki, s katerimi preživijo pomemben del dneva, zato se njihovo duševno zdravje kaže na različnih področjih in odnosih. Pedagoško delo je zelo odgovorno poslanstvo zato se je potrebno zavedati trenutnega zdravstvenega stanja zaposlenih in je potrebno vzgojitelje in učitelje ozaveščati, izobraževati ter spodbujati h krepitvi duševnega zdravja in individualne odgovornosti za lastno zdravje.

Druga raziskava, ki je bila prav tako opravljena na strokovnih delavcih v vzgoji in izobraževanju ($N_2 = 525$), je temeljila na anketnem vprašalniku o poznavanju holističnega pristopa, ki smo ga razvili v okviru raziskovalne skupine na podlagi poglobljene raziskave strokovne in znanstvene literature ter UNESCO-vih in evropskih smernic. Metodo s statističnimi zakonitostmi smo opisali v četrti točki drugega poglavja te monografije.

Podatki iz prve analize nam dajo poglobljen uvid v to, kdo so udeleženci naših raziskav. Vzorec druge raziskave je veliko večji ($N_1 = 286$, $N_2 = 525$), a smo dopis z vabilom k sodelovanju v obeh raziskavah pošiljali hkrati. Iz določena razloga so nekateri izpolnili le enega izmed vprašalnikov.

Analiza korelacije (Spearman's rho) je pri analizi druge raziskave pokazala dve statistično značilni povezanosti med spremenljivko *Odgovori respondentov*, s katero smo ocenjevali stopnjo poznavanja holističnega pristopa ter spremenljivkama *Razvijanje in krepitev občutka za lepo* ($r_s = 0,144$, $p = ,029$) in *Pridobivanje splošnih človeških vrednot* ($r_s = 0,147$, $p = ,025$). Povezanosti med spremenljivkami so izredno šibke oziroma neznatne, vendarle

pa nakazujejo na dejstvo, da razvijanju vrednot in estetike pri otrocih/učencih učitelji in drugi strokovni delavci, dajejo več poudarka kot ostalim.

Pri povezavi obeh baz (tistih respondentov, ki so odgovarjali na vprašalnik PIL test in tistih, ki so odgovarjali na vprašalnik Holističen pristop v vzgoji in izobraževanju) smo dobili vzorec velikosti 200 ($N_{1+2} = 200$), saj smo upoštevali le veljavne in popolne vprašalnike.

Primerjali smo spremenljivko *Skupine*, ki je nastala pri seštevku točk iz PIL testa pedagoških delavcev. Tako smo dobili tri skupine, kot smo jih prikazali zgoraj: bivanjska varnost, bivanjska frustracija in bivanjski vakuum. Da bi lažje primerjali spremenljivko *Skupine* s podatki iz druge raziskave, smo izbrali spremenljivko *Odgovori respondentov*, ki jo je klasificirala raziskovalna skupina in opisuje stopnjo poznavanja holističnega pristopa in je nastala na osnovi pojmov, ki so jih zapisovali respondenti. Vrednosti smo umestili pod pojme *ne poznam* (tisti, ki niso zapisali niti enega ali en ustreznih pojmov holističnega pristopa), *poznam* (dva, tri ali štiri ustrezne pojme) in *dobro poznam* (pet ali šest ustreznih pojmov). Spremenljivko smo poimenovali *Holistični pristop*.

Tabela 39: Povezanost med spremenljivkama Skupine in Holistični pristop

Holistični pristop	Skupine (%)		
	bivanjski vakuum	bivanjska frustracija	bivanjska varnost
ne poznam	1,4	28,4	70,3
poznam	6,1	32,2	61,7
dobro poznam	9,1	18,2	72,7

Povezanost med spremenljivko *Skupine* in *Holistični pristop* ($r_s = -0,074$; $p = ,297$) ni statistično značilna in je šibka ter negativna (Tabela 39). Prav negativna vrednost povezanosti med spremenljivkama nakazuje na trend, da z naraščanjem bivanjske varnosti, poznavanje in delovanje po holističnem pristopu pada. Respondenti (učitelji, vzgojitelji in drugi pedagoški delavci) z jasno izdelanimi cilji, ki se nahajajo v območju bivanjske varnosti, imajo zagotovljene predpogoje za poučevanje po holističnem pristopu, vendar podatki iz analize nakazujejo, da ti predpogoji niso izkoriščeni pri njihovem delu. Pričakovali smo, da bolj kot so pedagoški delavci v stanju bivanjske varnosti, bolj poznajo in delujejo po principih holističnega pristopa, ki se skladajo s temelji bivanjske varnosti, vendar temu ni tako.

V dokumentu *Incheonska deklaracija* so zapisani cilji, ki spodbujajo integrirano, celostno in humanistično vzgojo (UNESCO 2015a). Zastavljeni cilji spodbujajo izkustveno učenje, ki temelji na odnosu in vrednotah znotraj učnega okolja. Za prenos zastavljenih ciljev v učno okolje je ključnega pomena celovito izgrajena osebnost, ki živi in deluje v skladu s holističnim pristopom katere bistveni del so vrednote.

III.

**LOGOPEDAGOŠKI PRISTOP
V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU**

S projektom *Holističen vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja* želimo doprinesi k spremembi trenutnega stanja na področju vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji. Sodelujoči strokovnjaki v projektu, že dalj časa opažamo predhodno navedene primanjkljaje v našem vzgojno-izobraževalnem sistemu. Ker se kriza vsako leto pogloblja in ni videti, da bi odgovorni za spremembe v šolskih politikah načrtovali celostne in celovite spremembe, smo na podlagi naših raziskav zasnovali celoviti pristop, ki v celoti upošteva UNESCO smernice in smernice evropskih komisij, – logopedagogika – in smernice po katerih se ta nov pristop aplicira v praktično izvedbo.

Izredno pomemben segment je duševno zdravje otrok in mladostnikov, kateremu ustrezni deležniki v slovenskem prostoru prav tako ne namenjajo pravzaprav nobene resne pozornosti, kaj šele rešitve. Število duševnih bolezni in stanj povezanih z notranjo praznino ter raznih oblik kemičnih in nekemičnih zasvojenosti vsako leto strmo narašča. S tem je povezana vse pogostejša uporaba antidepresivov, različnih pomirjeval in psihostimulansov, pri tem pa se vse bolj znižuje starost prve uporabe le-teh.

V prejšnjih poglavjih smo izpostavili sledeče edukacijske pristope: eksistencialna pedagogika, logopedagogika in holistični pristop. V svoji biti se vsi trije pristopi prepletajo in izhajajo iz istega dejstva, da vsakega otroka obravnavamo kot posameznika, na vseh treh razsežnostih človeškega obstoja: telesnem, duševnem in duhovnem.

Duševno zdravje otrok in mladostnikov ter neustrezní vzgojno-izobraževalni sistem sta komplementarna pri trenutnem stanju naše mladine. Vzgojno-izobraževalni sistem o katerem govorimo, se prvenstveno ne nanaša na učne načrte, izpolnjevanje ciljev in preverjanje znanja z raznimi testi. Šolski sistem, ki pretežno deluje le na kognitivni ravni in minimalno na telesni, ni sposoben opolnomočiti osebe ter jo pripraviti na življenje. Otroci od vstopa v vrtec pa vse do zaključka srednješolskega izobraževanja prebijejo v določeni obliki edukacijskega sistema največji del aktivnega dela dneva, zato ne gre zanemariti njihovega celovitega razvoja osebnosti in pričakovati, da bodo ta del opravili starši, ko pridejo iz službe. Vsak učitelj, vzgojitelj ali katerikoli strokovni delavec je odgovoren za izgradnjo vsakega posameznika, ki ga na kakršenkoli način obravnava.

10 EKSISTENCIALNA PEDAGOGIKA IN LOGOPEDAGOGIKA

Osnovni teoretični pristop na katerem temeljita tako eksistencialna pedagogika, kot logopedagogika je logoterapija/eksistencialna analiza. Frankl (2014, 2015) nas z logoterapijo/eksistencialno analizo med drugim opominja na bistvo obstoja, na smisel obstoja ter na obstoj kot takšen in da je treba vsakega človeka videti/obravnavati trodimenzionalno. Danes se večinoma osredotočamo na telesno zdravje, občasno se morda zavedamo tudi duševnega področja, le redki pa govorijo o duhovni razsežnosti v strokovnem oziroma znanstvenem smislu. Šele ko se zavedamo lastnega obstoja in lastne *biti* v celoti ter smo v sozvočju s telesno, duševno in duhovno dimenzijo, lahko vidimo sočloveka kot celoto. Tako lahko dobimo uvid vanj in pričnemo celovito interakcijo z njim. Samozavedanje o človeškem bitju je izrednega pomena v pedagoškem procesu, saj lahko učitelj le z ustrezno namero/naravnavo in zgledom sprejme učenca na isti ravni, kot je on sam, ter z vzajemnim odnosom kreira pedagoški proces.

Eksistencialna pedagogika je veja, ki izhaja iz logoterapije in eksistencialne analize. Eksistencialna analiza pomeni interpretacijo posebnega načina bivanja človeka, ki ga Frankl imenuje *eksistenca* (obstoj). To pa pomeni duhovno sposobnost človeka, da stopi iz ravni telesa in duše ter se sooči s samim seboj. To mu poleg njegovih dejanskih pogojev odpira prosti prostor, da sam oblikuje svoje življenje (Parpan 2018). V novejši eksistencialni analizi obstoja so telo, psiha in duh opredeljeni kot tri strukture, ki so v položaju nenehnega medsebojnega izmenjevanja in ki opredeljujejo lastnosti ljudi. Človek (oseba) zazveni šele, kadar je uglašen skozi vsa področja (Längle 2013).

Waibel in Wurzrainer (2016) pravita, da si eksistencialna pedagogika prizadeva osebno nagovoriti otroka. To pomeni pokazati otroku, da je odvisen od samega sebe, da mu povemo, da je samozadosten in da ko pride sam do sebe, mora poslušati svoj notranji glas in ga razlikovati od trenutnih (zunanjih) vplivov in potreb. Otrok je subjekt in ne objekt. Pristop k nekomu kot subjektu pomeni sprejeti in resno jemati vsakega človeka kot bitje, ki razmišlja in čuti. To lahko naredimo le z osebnim pristopom in ne na kolektivni način. Ne gre tudi za izvajanje lastnih ciljev pri otrocih. Nasprotno: svoje cilje postavljamo za otroke. Vzgojo razumemo kot pomoč otrokom, da si lahko pomagajo sami. Otroka ne vlečemo tja, kamor hočemo mi, temveč naša dejanja temeljijo na spoštovanju osebe otroka. Seveda pa postavljamo ustrezna meje in to ne pomeni, da otrokom dovolimo, da lahko počnejo vse, kar hočejo.

Logopedagogika je pristop, ki temelji na Franklovi holistični podobi človeka. Skozi logopedagoško podobo je človekova naravnost v pozitivno prihodnost, usmerjena k smislu. Razmišljanje, ki je usmerjeno v prihodnost, na učence ne gleda več kot na njihovo poreklo ali genetiko, ampak kot na edinstvene, enkratne ljudi, ki jih je treba spremljati pri iskanju smisla (Schütt 2018). Temelj logopedagogike je Franklovih 10 tez o človeku (Frankl 2016b), ki so jih avtorji poglobili in priredili za vzgojno-izobraževalni proces ter jih poimenovali 10 logopedagoških tez (Schechner in Zürner 2013).

10.1 Eksistencialna pedagogika

Podobno kot je Frankl razvil logoterapijo, da bi nadomestil »duhovni« primanjkljaj v psihoterapevtski obravnavi ljudi (Längle 2001, 5 v Waibel 2017b, 197), tudi eksistencialna pedagogika postavlja pomen duhovnosti v središče in se nenehno usklajuje z njo ter tako otroku pomaga doseči izpolnjeno življenje in obstoj. Za to pa potrebujemo vzgojitelje, ki gredo ob otroku v iskanju njegove usmeritve v življenju in ki vedno znova »dvojijo« v njegovo smer. Eksistencialno vzgojo lahko tako na splošno opišemo kot »slo razumevanja« (Waibel 2017b).

V novejši eksistencialni analizi obstoja so telo, duševnost in duh opredeljeni kot tri strukture, ki so v položaju medsebojnega izmenjevanja. Vse tri opredeljujejo značilnosti človeka in človek je uglašen skozi vsa področja. Razviti se kot oseba torej pomeni znova in znova uresničevati različne cilje teh treh dimenzij s pomočjo duhovnosti in hkrati oblikovati svoje življenje v dialogu s svetom in s samim seboj (Waibel in Wurzra-ner 2016).

Eksistencialna pedagogika teži k obravnavi Osebe otroka. Oseba¹⁹ pomeni globoko notranje bitje človeka. To bitje bi lahko označili tudi kot duhovni temelj in kot nosilec vrednot človeka. Tako eksistencialna pedagogika teži k temu, da otroku pokaže, da je odvisen od samega sebe. Ko pride sam do sebe, mora poslušati svoj notranji glas in ga razlikovati od trenutnih želja in potreb. Otrok je subjekt, kar v kontekstu eksistencialne pedagogike pomeni sprejeti in resno jemati vsakega človeka kot razmišljujoče in čuteče bitje. Za to je potreben osebni (personaliziran) pristop in pri takem pristopu ne gre za preferiranje ali doseganje lastnih ciljev (učitelja, vzgojitelja) pri otrocih. Nasprotno, svoje cilje postavljamo na konec in se bolj usmerimo k otrokovim ciljem. Z vzgojo le poma-

¹⁹ Kadar je Oseba mišljena v kontekstu, kot je opisano zgoraj, jo bomo zapisali z veliko začetnico, saj tako želimo poudariti, da mislimo na več kot je zapisano v SSKJ: *človeški posameznik neglede na spol; človeški posameznik kot nosilec kake lastnosti, značilnosti ali glede na položaj v družbi; človeški posameznik kot literarna, dramska upodobitev; slovnična kategorija za izražanje udeležnosti v pogovoru oziroma odsotnosti oseba v stavku; osebni zaimsek, kot ga nakazuje svojilni zaimsek; za svojo osebo izraža omejitev trditve ali postava* ("Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika" 2014). Torej, mislimo na Osebo (v logoterapevtskem smislu) kot celoto - v telesnem, duševnem in duhovnem smislu.

gamo otrokom k lastni samostojnosti. Učitelj ali vzgojitelj otroka ne sili kamor hoče on sam, ker si je tako zamislil v svoji pripravi, temveč naša dejanja temeljijo na spoštovanju Osebe otroka. Zelo pomembno pa je, da jim postavimo meje, saj spoštovati in upoštevati želje in cilje otroka nikakor ne pomeni, da otrokom dovolimo, da počnejo vse, kar hočejo (Waibel in Wurzrainer 2016, 21).

Kaj je značilno za Osebo? To je notranja svoboda, ki ni določena in mu omogoča, da se lahko odloča tako ali drugače (Frankl 1959, 684 v Längle 2013, 45). Ta svoboda ne pomeni zunanje svobode, ampak možnost in sposobnost človeka, da se svobodno spoprijema s tem, kar se mu zgodi. Bistveno je, da se na primer ne ujame v čustvene zaplete ali zunanje okoliščine, ampak se lahko od njih oddalji. Svoboda otroka je lastna izkušnja, da si lahko dovoli tisto, kar čuti in da mu ni treba potlačiti ali prezreti teh občutkov. Ta pot vodi do njegovega samosprejemanja in odprtosti do sebe (Längle 2013, 25; Waibel in Wurzrainer 2016, 22).

Eksistencialna pedagogika obravnava otroka kot enkratnega in edinstvenega. Otroci kot Osebe želijo, da jih jemljemo resno in jih tako tudi obravnavamo. To lahko dosežemo preko krepitve duševnih sil. Zgrešeno bi bilo misliti, da se eksistencialna pedagogika nenehno vrti okoli otroka ali ga postavlja v ospredje. Cilj eksistencialne pedagogike je otroka vpeljati v svet, ga usmerjati v odzivni odnos. Tega ne moremo doseči z navodili kako se naj vedejo, temveč z ustreznimi impulzi, ki upoštevajo njegovo Osebo (Waibel 2017b, 197).

Pomembno je, da si kot vzgojitelj ali učitelj, ves čas postavljamo vprašanja: Kaj ta otrok v tem trenutku potrebuje od mene? Kaj bi bilo dobro zanj z njegovega stališča? Kaj otrok potrebuje, da lahko sprejme/sprejema samega sebe?

Eksistencialna pedagogika temelji na praksi in nanjo tudi vpliva, saj je usmerjena na konkretno osebo z zahtevo fenomenološko-osebnih odgovorov učiteljev, ki jih teoretično ni mogoče oblikovati. Dosledna personalizacija pomeni, da se eksistencialna pedagogika zavzema za fenomenološki pristop, ki k osebi pristopi čim bolj nepristransko, seveda vključno s teorijo. Zagotavlja dobro osnovo za izobraževanje, saj ni usmerjena le na področje prakse, ampak je tudi temeljna plast za odnos vzgojiteljev in učiteljev in njihovega ravnanja. Iz tega polja napetosti znova in znova raste ustvarjalno, poučno, eksistencialno dejanje (Waibel 2017b, 197). Eksistencialna pedagogika odpira nove perspektive in nove prostore ter tvori temeljni okvir za nove pristope. Temelji na treh bistvenih stebrih in sicer na **obstoju (eksistenci) človeka, Osebi (duhovnosti) otroka in vplivu Osebe vzgojitelja** (Waibel 2017b, 201).

Kot smo že omenili zgoraj, osredotočenost na otrokovo Osebo najprej vključuje dosledno personalizacijo. Zelo pomembna je prirojena potencialnost ljudi, ki jo učitelj/vzgojitelj upošteva pri delu v razredu. V središču je fenomenološko razumevanje in izzvati otrokovo mnenje ter razmišljanje. Povečana vključenost Osebe vzgojitelja ali učitelja opozarja na njegovo osebo kot bistveno ‚sredstvo za vzgojo‘. Le-ti so vedno ‚vključeni‘, ker ima njihovo vzgojno delovanje vedno opraviti s samim seboj. Predvsem pa je vzgojitelj/učitelj tisti, ki prispeva k vzgoji, ki ima bolj odločilno vlogo kot njihove metode, oblike dela in vsebina (Waibel in Wurzrainer 2016). Avtorja v nadaljevanju navajata, da je izredno pomembna tudi osebna zasnova odnosa, saj pedagoški odnos živi takrat, kadar je tudi učitelj/vzgojitelj vključen kot Oseba. Oseba vzgojitelja je izredno pomembna tudi zato, ker se otrok bistveno razvija v odnosih, skozi odnose in na odnosih (Waibel 2017b, 203).

Eksistencialna vzgojna naravnost in usmeritev k eksistencialnim temam (svoboda, vrednote odgovornost, pomen, ...) v izobraževanju, sta zelo pomembna dejavnika pri vzgoji k smislu. Odzivnost in naravnost na smisel sta osrednji načeli učiteljev/vzgojiteljev in otrok/učencev s ciljem, da ima vsak svoje *eksistencialno življenje*. Waibel pravi, da se eksistencialna pedagogika ukvarja s tistim najbolj subtilnim, s tistim, kar ljudem najbolj zleze pod kožo (Waibel 2017b, 203).

Iz biti vzgojitelja se razvije njegovo zanimanje, pozornost in tudi odnos do otroka. Ta odnos meri na njegovo osebnost in potencial. Eksistencialna vzgoja pa ni le odnos in zanimanje, temveč ima tudi nalogo razvijati otrokovo eksistencialnost (Waibel 2017b, 207). **Eno izmed pedagoških vodil eksistencialne pedagogike je, da naj se učitelji in vzgojitelji v veliki meri izogibajo receptov in navodil za delovanje in ukrepanje** (Waibel 2017b).

10.2 Logopedagogika

Logopedagogika je smer znotraj pedagogike, ki je osredotočena na smisel in temelji na tem, kar je specifično za človeka. Poudarek je na posamezniku in v njegovi edinstvenosti ter neponovljivosti. Posebno vlogo igrajo vidiki, kot so »usmerjenost v smisel«, »svoboda in odgovornost«, »horizont vrednot« in »razvoj osebnosti«. Med logopedagogiko in drugimi vidiki v pedagogiki naj ne bi bilo razlik, temveč je logopedagogika le dopolnilo, saj je treba omenjene vidike upoštevati pri vsakem izobraževanju. Logopedagogika temelji na teoretičnih predpostavkah Viktorja E. Frankla in jo poskuša dopolniti z najnovejšimi ugotovitvami v izobraževanju, možganskimi raziskavami in medijsko didaktiko (Fuchs 2009).

»Duhovno razsežnost srečujemo izključno pri ljudeh. Je razsežnost življenjskih načrtov in oblikovanja življenja, dojemanje ciljev in voljnih procesov, dovzetnost za vprašanja o smislu, etosu in verskih izkušnjah. Je razsežnost umetniške intuicije in znanstvenega navdiha, vir vsega kulturnega razvoja. Njena značilnost je dar svobode - tudi če gre le za svoboden odnos do nesvobodne resničnosti - v kombinaciji z bremenom odgovornosti, ki je vedno druga plat svobode« (Lukas 2005 v Schechner in Zürner 2021, 5).

Osrednje izhodišče logopedagogike je logoterapevtska podoba človeka, ki poleg fizične in psihološke razsežnosti osebe vključuje tudi duhovno razsežnost in ki osebi omogoča, da zavzame stališče do življenjskih vprašanj, da bi našel najboljše možne odgovore zase in za svoje okolje. Posledica tega je celosten, nedeterminističen pogled na sebe, ljudi in na svet. Človek je bitje, ki je svobodno, sposobno odločanja in odgovorno zase in za svojo okolico (Schechner in Zürner 2021).

Logopedagogika je uporabna na mnogih področjih, kot na primer:

- daje impulze za javni diskurz o vrednotah, ki je sposoben dati filozofske odgovore na vse večji eksistencialni vakuum;
- daje impulze za »etično globalizacijo« smisla in odgovornosti kot merilo naše svobode;
- spodbuja osebno odgovornost posameznika in njegov v smisel usmerjen način življenja v njegovem zasebnem, poklicnem in družbenem okolju;
- doseže ljudi v njihovi odločnosti, da se uresničijo v osebni odgovornosti, in s tem spodbuja razvoj virov, interesov, vizij in zavezanosti življenjskim izzivom;
- spodbuja strpnost in spoštovanje do tistih, ki razmišljajo drugače in krepi sposobnost vzpostavljanja miru;
- podpira sposobnost ljudi, da oblikujejo odnose v partnerstvih, družinah, razrednih skupnostih, na delovnem mestu, v bolnišnicah, ordinacijah, podjetjih, odvetniških pisarnah, pisarnah itd., kot prispevek k psiho-higienski stabilnosti družbe (Schechner in Zürner 2021, 6).

Če vzgojitelji in učitelji razumejo, da je vsak človek (in seveda tudi otrok) tudi duhoven in da je Oseba svobodna, s tem pa tudi odgovorna za svoja dejanja, jih vse to bolje pripravi, da otroke in mladostnike ne le razumejo, temveč jih tudi *duhovno spoznajo* in s tem *bogatiijo duha*. To pomeni, da duhovnost otrok jemljejo resno, ob tem pa otrokom odkrivajo svojo lastno osebo sočasno pa jih podpirajo, da naj živijo svoje življenje. Za vzgojitelje/ učitelje je še bolj zahtevno kot kadarkoli prej, da prevzamejo čim manj odgovornosti za otroke in mladostnike, pri čemer odgovornost zahtevajo tudi od sebe, ob tem pa učijo in pričakujejo prevzemanje odgovornosti od otrok, seveda glede na njihovo starost. Vzgo-

jitelji in učitelji se lahko vedno zanesejo na duhovnost, vendar ji morajo tudi zaupati. V tem primeru bodo lahko z otrokom ravnali spoštljivo in odprto, kdor pa ne izhaja iz duhovnosti, bo razvil le mehanistične ideje (Waibel 2017a, 172).

V logoterapiji pomeni celostni pristop, da obravnavamo človeka v vseh treh razsežnostih: telesno, duševno in duhovno (Kristovič 2014, 37). Po Franklovih Desetih tezah o človeku sta avtorici Schechner in Zürner (2013) razvili Deset logopedagoških tez, ki so pomemben del logopedagoške edukacije :

1. Človek je soustvarjalec svojega ravnovesja.
2. Človek se oblikuje skozi usmerjenost k smislu.
3. Človek si zasluži spoštovanje.
4. Človek si želi orientacijo.
5. Človek je svoboden in odgovoren.
6. Človek odloča sam, kako bo deloval.
7. Človek stremi k neodvisnosti.
8. Človek je dinamičen in odprt proti svetu.
9. Človek se svobodno spopada z življenjskimi krizami.
10. Človek je duhoven.

Pfatschbacher (2017, 19) navaja, da je dostojanstvo osnova integracije. Učitelj/vzgojitelj mora v razredu izhajati iz vsakega posameznega učenca in ugotoviti iz česa izhaja Oseba vsakega posameznika. Je srečen, vesel, je rad v šoli, je nezadovoljen ...? Kaj je ali je bilo pri tem otroku posebnega? V čem je še posebej dober? Otroci, ki so nam zaupani med časom šolanja, pouka ali varstva, so prav tako edinstveni, neponovljivi in nezamenljivi in si prav tako oblikujejo Osebo. Učitelj/vzgojitelj pa se mora zavedati, da je vsaka Oseba drugačna in zato potrebuje drugačen pristop, da bi lahko povečala ustrezno edinstvenost. Tak način pogleda na otroka nam omogoča, da ga vidimo v drugi luči in mu poskušamo pokazati, da so prihodnje odločitve odločilne za njegovo življenjsko pot, da se lahko s skupno obravnavo in dejanji nekoliko oddalji od prejšnjih odločitev in tako ubere drugo smer.

11 PEDAGOŠKI DELAVEC V LOGOPEDAGOŠKEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM PROCESU

Kakovost izobraževalnega sistema je le tako dobra, kot je dobra kakovost učiteljev (UNESCO 2014b, 233).

Analiza UNESCO-vega poročila o rezultatih raziskave TIMSS iz leta 2011 med učenci 4. razreda navaja, da boljša kot je kakovost učiteljev, manjša je pogostost nizkih dosežkov. Študija je uporabila indeks kakovosti učiteljev, vključno z učiteljevim zadovoljstvom z delom, njihovim razumevanjem učnih ciljev šole, stopnjo uspešnosti uporabe šolskega učnega načrta, pričakovanji glede uspešnosti učencev in odsotnostjo učiteljev z dela (UNESCO 2014b, 233).

Torej, učitelji/vzgojitelji so ključni deležnik v samem učnem procesu. Edukacija mladih, ki poteka od ranega otroštva pa (vsaj) do polnoletnosti se dogaja v najboljčutljivejšem obdobju človeka. Zlasti pri mlajših otrocih je izjemnega pomena, kako bo izobraževalni sistem vplival na izgrajevanje njihove osebnosti, socializacijo, razvoj kognitivnih funkcij, čustev ter duševnih in duhovnih procesov. Da bi v tem procesu lahko bili uspešni, predvsem pa celovito zaobjeli vse procese, potrebujemo vzgojitelje in učitelje, ki so uspešno zaključili kakovostni študij, poleg tega pa imajo tudi določene osebnostne lastnosti, ki lahko doprinesejo k celovitemu procesu vzgoje in poučevanja otrok.

Eden izmed pomembnih dejavnikov za kvalitetno vzgojno-izobraževalno delo učiteljev je tudi raven plač učiteljev, ki po analizah iz raziskave PISA (OECD 2013b) vpliva na kakovost izobraževanja. V bogatih državah, kjer so učenci izkazali visoko stopnjo uspešnosti, je poučevanje prestižni poklic, bodoči učitelji pa so izbrani med najboljšimi dijaki srednjih šol. Na primer v Singapurju kandidate izberejo med najboljšo tretjino srednješolcev, na Finskem pa je izbor še bolj visoko konkurenčen, saj le približno 10 odstotkov prijavljenih pride v izbor pedagoških študijskih programov (OECD 2013b). Že Delors v poročilu za UNESCO navaja, da je v prihodnosti nujno potrebno doseči izboljšanje usmerjanja v učiteljski poklic, višji družbeni položaj in boljše delovne razmere za učitelje (Delors 1996, 134).

Za uresničevanje zastavljenih ciljev ter razvijanje in spodbujanje vsakega posameznika, potrebujemo strokovnjake, ki so za izvajanje takšnih nalog usposobljeni. Delors (1996, 133) navaja, da se bo od njih veliko pričakovalo in zahtevalo, saj je le od njih odvisno ali se bo to tudi uresničilo. Prispevek učiteljev za pripravo mladih je ključnega pomena predvsem za to, da bodo premišljeno in odgovorno delovali v

prihodnosti. Ker se odnos učencev do učenja in lastna samopodoba izoblikujeta v zgodnjem obdobju, je vloga učitelja v tem obdobju izjemnega pomena. Uspešnost učiteljev je odvisna od najrazličnejših pedagoških sposobnosti in kvalitet (npr. sposobnost vživetja v čustva drugih, potrpežljivost in skromnost, ki se dopolnjujeta z avtoriteto) (Delors 1996, 138).

Waibel (2017b) navaja, da vzgojno-izobraževalni proces mlademu človeku omogoča, da uresniči svoje vrednote in izpolni svoj namen ter spodbuja, krepí osebnost. To se zgodi, ko otrok ali mladostnik začuti vrednostni horizont v katerem se trenutno nahaja, preko tega pa jim pomaga naučiti razlikovati dragoceno od manj vrednega. Za krepitev osebnosti je to koristno iz dveh razlogov: po eni strani se širi sposobnost osebnosti, da se lahko poveže z intelektualnimi vsebinami, po drugi strani pa pozitivne izkušnje krepíjo samozavest in odnos do življenja. Vsako pedagoško dejanje, ki ima za posledico temelje štirih osnovnih motivov (odobravajoč odnos do sveta, življenja, samoobstoja in smisla) ali dogovora s štirimi osnovnimi motivacijami, v tem smislu krepí osebnost.

Živeti eksistenčno življenje pomeni začeti dialog s seboj in dialog s svetom. V tem smislu je namen eksistencialne pedagogike zagotoviti, da tako otrok kot mladostnik in pedagog začneta dialog s seboj in smiselno izmenjavo s svetom. Po Waibelovi (2017b) eksistencialna pedagogika temelji na treh temeljnih stebrih: obstoj osebe, osebe otroka/mladostnika in osebe starša. Načeloma lahko rečemo, da se eksistencialno usmerjena pedagogika v bistvu nanaša na eksistencialne učne procese. Sprašujemo se: Ali ima tisto, kar je v tem trenutku za osebo pomembno, v vsaki situaciji smisel? Kakšen? Ali bolje rečeno: Ali ima pomemben pomen? Šele takrat lahko govorimo o eksistencialnem pojavu. Vse, kar je treba, se moramo vprašati o osebnem smislu in smislu mladostnika. Učenje, ki nima osebnega pomena, je zgolj funkcionalno učenje, je zgolj pridobivanje znanja.

Za take vrste poučevanja, je pomembna personalizacija poučevanja. Pojem „individualizacija“ je preveč „formalen“ in preveč „metodično“ opredeljen: človek ni samo posameznik, ampak je „oseba“, ki želi biti obravnavana eksistencialno in želi izpolnjevati življenje. Koncept individualizacije se osredotoča na edinstvenost učenca, ne pa tudi na njegovo eksistencialnost. Drug pomemben vidik personalizacije poučevanja je način postavljanja omejitev. Mladi potrebujejo omejitve, da lahko razvijejo lastne meje - glede tega se strinjajo vsi vzgojitelji in psihologi. Vendar v šoli pogosto obstaja vrsta mej, ki jih lahko imenujemo „apersonalizacija meja“. To pomeni, da učenci meje dojemajo kot pravila, prepovedi, pisne šolske predpise in v obliki anonimnih disciplinskih ukrepov - kot preproste okoliščine, ki nimajo resničnega „zahtevanega značaja“. Izpodbijajo

le zmanjšano mnenje o „skladnosti“ ali „neskladnosti“. Tako izkušena meja ne ustvarja osebnosti za mladega človeka, saj ne vodi v produktivno notranjo in zunanjo razpravo. Ni ukvarjanja s svojo intimnostjo, lastnim čutom ali vestjo. Poleg tega se mladostnik pogosto ne srečuje z osebo, katere osebne meje je presegel (Waibel 2017d).

„Smo bitja razuma in čustev, uma in telesa, materije in duha“, temeljno izobraževanje pa zanemarija to perspektivo in se osredotoča predvsem na kognitivno razsežnost in na ozek koncept racionalnosti (Riley-Taylor 2002, 67 v Schreiner 2009) v nadaljevanju izpostavi argumente v prid holističnemu pristopu v vzgoji in izobraževanju. Ti argumenti so: ker moramo angažirati celotno osebo, ker moramo v skupnost vključiti celotne osebe, ker obstaja veliko načinov učenja in znanja, ker moramo naše znanje, ne glede na to, kako specializirano je, videti v celostnem kontekstu, ker je celostnost bistvo krščanske vere, ker je delo ekumenskega gibanja za celovitost in ker se moramo naučiti živeti skupaj v celostnosti.

Pri celostnem poučevanju gre za: kritiko sodobnega izobraževanja; spodbujanje celovitega razumevanja znanja, poučevanja in učenja in za potrditev duhovnosti kot jedra življenja in zato je osrednjega pomena za izobraževanje (Schreiner 2009).

Palmer (2001, 61– 62) navaja, da sta vzgoja in izobraževanje polna razbitih paradoksov in brezplodnih rezultatov, ker:

- **Ločujemo glavo do srca, kar vodi v: glave, ki ne znajo čutiti in srca, ki ne znajo misliti.**
- **Ločujemo dejstva od občutkov, kar vodi v: gola dejstva, ki delajo svet oddaljen in nezanimiv in neumna čustva, ki resnico zreducirajo na trenutne občutke.**
- **Ločujemo teorijo od prakse, kar vodi v: neživljenjske teorije in nerazumljivo prakso.**
- **Ločujemo poučevanje od učenja, kar vodi v: učitelji, ki govorijo, a ne poslušajo in učenci, ki poslušajo, a ne govorijo.**

Da bi lahko pričeli s holističnim ali logopedagoškim poučevanjem, je za to delo nujno potrebno imeti tudi izobraženi kader, ki bo svoje (pedagoško) delo kvalitetno opravljal. *Bela knjiga* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011) navaja, da za zagotavljanje prvega splošnega cilja kakovostnega vzgojno-izobraževalnega procesa, potrebujemo kakovostno usposobljene strokovne delavce.

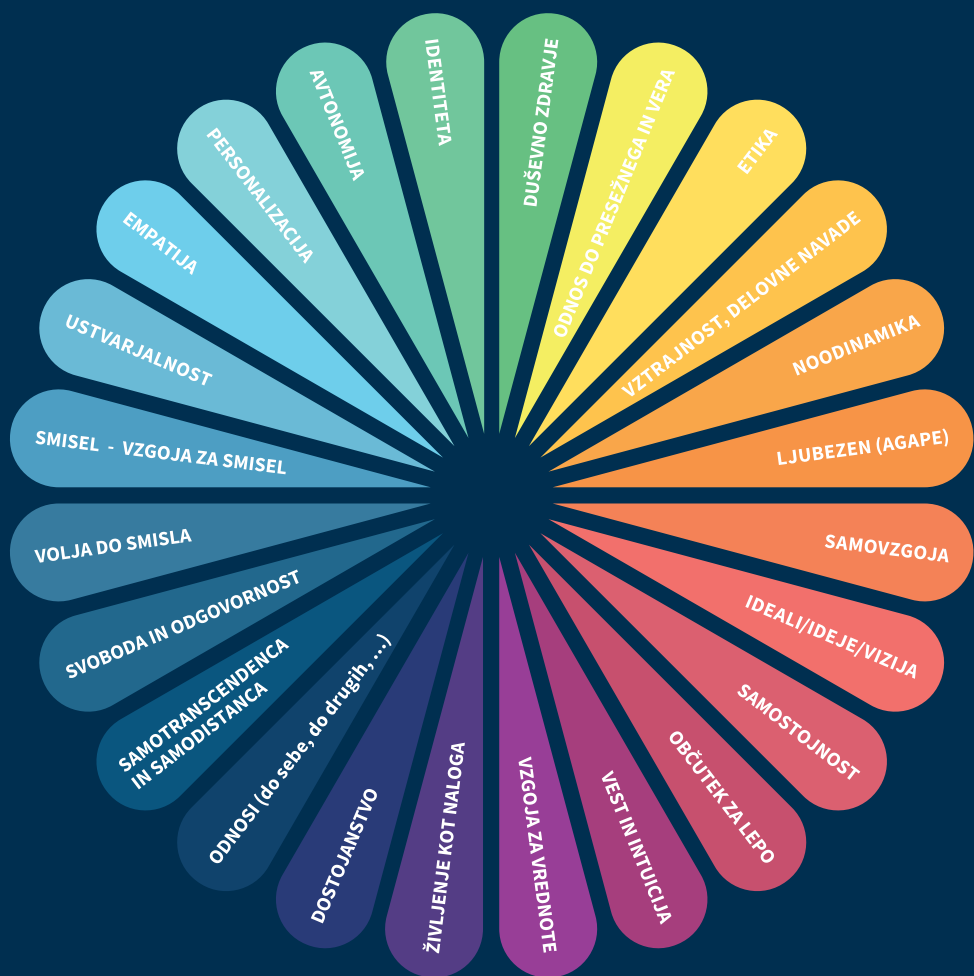
V zadnjem času je zaslediti vse več nezadovoljstva med učitelji in vzgojitelji. Pritožujejo se nad visokimi normativi, slabimi pogoji dela, birokratizacijo poklica, natrpanimi učnimi načrti, težavnimi otroki, vse več otrok s posebnimi potrebami itd. Ob vsem tem pa

ne gre zanemariti dejstva, da je vpis na pedagoško fakulteto za marsikoga le izhod v sili, oziroma zadnja izbira. Z drugimi besedami povedano, ker niso bili sprejeti nikjer drugje, so se vpisali na eno izmed pedagoških fakultet.

Tudi v drugih evropskih državah zaznavajo težave na področju izobraževanja učiteljev in nekatere ugotovitve so zbrane v *Zeleni knjigi o izobraževanju učiteljev v Evropi* (Ministrstvo za šolstvo znanost in šport 2001). Države se do določene mere srečujejo z podobnimi težavami. Ker se v prihodnosti pričakuje splošno pomanjkanje učiteljev, Zelena knjiga navaja, da bo nujna razprava o politiki kadrovanja, novi opredelitvi poklicne vloge učiteljev in njihovega izobraževanja in nove skupine iz katerih je mogoče kadrovati učitelje (odrasle študente, učitelje, ki so opustili ta poklic, strokovnjake iz drugih poklicev) (Ministrstvo za šolstvo znanost in šport 2001, 49). To je lahko še bolj zaskrbljujoče dejstvo, saj bi lahko na ta način dobili še več ljudi, ki bodo le podajalci vsebin, brez delovnega elana in jasne vizije, kaj pomeni biti učitelj ter kako celostno pristopiti k poučevanju učencev.

Waibel (2017a) pravi, da dejansko poslanstvo šole ni le posredovanje znanja, temveč tudi celovito človeško izobraževanje. Demokracija živi od tega, da državljani sami razmišljajo, delujejo in prevzemajo odgovornost, tj. živijo po svoji vesti. Kjerkoli se večinoma zahteva znanje, se ne more razviti tako potrebna neodvisnost mišljenja. Vzgoja pomeni pomagati drugemu, da bo odgovoren za svoja dejanja. Pomeni, da ga ne bomo silili v neke norme ali še manj, da bi ga sodili po teh normah in s tem dvomili o njegovi svobodi vesti.

Franklova antropologija ima posledice tudi za učitelje. Poučevanje ni le golo posredovanje znanja. Poučevanje pomeni vstopiti v dialog od osebe do osebe. Ker je personalizirano učenje, ki je omogočeno le s tem dialogom, ključ do motivacije in ga ne more nadomestiti nič drugega. Celo najsodobnejša metodologija in/ali didaktika ne more imeti kompenzacijskega učinka, če ta podlaga manjka. Zato je bistvenega pomena, da ne razvijamo didaktike in/ali metodologije nekje nad otrokovimi glavami.



ELEMENTI LOGOPEDAGOGIKE IN SMERNICE HOLISTIČNEGA PRISTOPA

12 LOGOPEDAGOGIKA – HOLISTIČNI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PRISTOP ZA 21. STOLETJE

UNESCO in Evropska komisija že desetletja poudarjata pomembnost holističnega (celostnega) pristopa v vzgojno-izobraževalnem procesu. Mednarodno razširjeni in splošno znani so UNESCOVI štirje stebri izobraževanja za 21. stoletje: 1. učiti se, da bi vedeli; 2. učiti se delati; 3. učiti se živeti skupaj in 4. učiti se biti (Delors 1996). UNESCO je osnovnemu konceptu, v svoji usmeritvi v prihodnost, dodal še izredno pomemben peti steber *učiti se postati* (ang. learning to become) (UNESCO 2021a). Iniciativa za prihodnost izobraževanja (Common Worlds Research Collective 2020) je natančneje opredelila nov steber kot »Učiti se postati s svetom: izobraževanje za prihodnje preživetje«. Gre za rekonfiguracijo izobraževanja glede na prihodnje preživetje planeta spričo številnih eksistencialnih groženj, ki si jih je povzročilo človeštvo (Common Worlds Research Collective 2020).

Rezultati raziskave v Sloveniji so pokazali, da, generalno gledano, strokovni delavci mednarodnih dokumentov in smernic na področju vzgoje in izobraževanja ter holističnega pristopa ne poznajo, kar ima za posledico, da teh principov poučevanja in vzgajanja tudi ne udejanjajo pri svojem delu. Problematika slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema je različna in večplastna. Razdelimo jo lahko na tri ravni:

- 1. glede na trende in napredek pedagoške stroke v svetu (še posebej skandinavskih držav) neustrezen proces izobraževanja pedagoških delavcev in (ne)oblikovanje ter neupoštevanje osebnostnih lastnosti pedagoškega delavca;**
- 2. redukcionistično-deterministične smernice, ki ne zajemajo in upoštevajo otroka kot celovitega bitja (človek, kot nedeljiva celota telesne, duševne in duhovne razsežnosti), in**
- 3. neupoštevanje in neimplementacija smernic UNESCA in drugih evropskih komisij. V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 24) sicer obstaja podpoglavje z naslovom »Temeljni cilj slovenskega šolskega sistema mora biti celovito doseganje kakovostnega znanja in izobraženosti«, vendar vsebina zajema zgolj minimalistično deklarativno-teoretično raven, ne pa konkretne, praktične in izvedbene ravni.**

Vedno več je otrok s težavami z duševnim zdravjem, vedno več je nasilnega vedenja in kemičnih ter nekemičnih zasvojenosti. V slovenskem prostoru smo področje dušev-

nega zdravja pri otrocih in mladostnikih povsem zanemarili. Zadnje raziskave kažejo, da mladostniki in otroci samo pred zaslonom telefona v povprečju preživijo okrog 6–7 ur na dan, kar ima izredno negativne posledice za duševno zdravje, razvoj možganov, kognitivne sposobnosti in koncentracijo ter vodi v anksioznost, depresijo, apatijo, samopoškodbeno vedenje, neempatichnost, agresivnost, razvoj zasvojenkega vedenja, govorne težave, zmanjšane koordinacijske in telesne sposobnosti, debelost, diabetes, nizko samopodobo in samozavest itd. Zaslonka zasvojenost in zasvojenost z družbenimi omrežji sta postali nekaj tako vsakodnevnega in »normalnega«, da svet odraslih tega sploh več ne opazi. Zdi se, da so starši postali povsem imuno-tolerantni na zasvojenko vedenje svojih otrok. Mladi se spreminjajo v otopele, zdolgočasene in apatične posameznike. Vedno več mladih toži, da se počutijo notranje prazni, da so anksiozni, da so depresivni, da jih je vsega strah, da se bojijo odnosov, da se bojijo sovrstniške družbe in da ne vidijo smisla v svojem življenju. Zasloni ubijajo otrokovo strast in kreativnost, uničujejo njihovo vedoželjnost in razposajenost, popačijo občutek za lepo, razkrajajo njihov občutek za to, da so nekaj posebnega in nenadomestljivega. Zasloni so mlade odtujili ne samo od drugih, ampak tudi od samih sebe. Zaradi skokovitega naraščanja duševnih motenj in različnih nekemičnih zasvojenosti bi morali urgentno ukrepati na sistemski ravni in nemudoma pripraviti celovite rešitve.

Celoten vzgojno-izobraževalni proces bi moral iti in se razvijati v smeri celovitega razvoja, v smeri razvijanja otrokove avtonomije, identitete, samostojnosti in osebne odgovornosti, ki predstavljajo temeljna področja, ki označujejo osebnostno integriteto in pripravljenost na življenje. To je možno samo v okviru holističnega pristopa, ki otroka ne dojema samo kot kognitivno/racionalno bitje, ampak kot nedeljivo celoto telesne, duševne in duhovne razsežnosti. Rešitev vidimo v vpeljavi logopedagogike in upoštevanju smernic, ki holistični pristop tudi celovito in učinkovito udejanja. To pomeni, da upoštevaajoč smernice oziroma elemente logopedagogike, ki smo jih na podlagi raziskave oblikovali, celoten vzgojno-izobraževalni sistem deluje tako, da vse tri dimenzije upošteva in razvija. **Cilj vzgoje in celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa bi moral biti: celovito »delujoča«, integrirana, osmišljena in zadovoljna oseba; v skladu s trenutnimi razvojnimi značilnostmi.**

Celotna raziskava predstavlja poglobljeno sintezo rezultatov empiričnega dela raziskave in sintezo rezultatov komparativne analize teoretičnih izhodišč različnih vzgojno-izobraževalnih pristopov s poudarkom na pristopih, ki temeljijo na antropoloških temeljih logoterapije/eksistencialne analize. Na podlagi tega smo oblikovali temeljne elemente logopedagogike, ki obenem predstavljajo smernice holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema. V prvem delu je predstavljena podlaga oziroma antropološko izhodišče za

logopedagogiko, ki je v predstavitvi osnovnih izhodišč dimenzionalne ontologije, utemeljene na Franklovih *desetih tezah o osebi*. V drugem delu pa je predstavljena logopedagogika, z vsemi pripadajočimi »elementi« oziroma temeljnimi gradniki, kot inovativna paradigma holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Têrmin »logopedagogika« se uporablja že nekje od leta 2003 in označuje implementacijo logoterapevtskih predpostavk na področju pedagogike. Izvirni znanstveni doprinos naše raziskave je v inovativni celovitosti holističnega pristopa na področju vzgoje in izobraževanja, ki integrativno oziroma komplementarno nadgrajuje dosedanja spoznanja logopedagogike.

Pri logopedagogiki niso toliko v ospredju didaktični napotki, kako, s kakšnimi metodami, načeli ali strategijami doseči celostnost, temveč predvsem pomeni življenjsko naravnost, osebnostno opredelitev učiteljev, vzgojiteljev in vseh, ki so vpleteni v vzgojno-učni proces. Pomeni, da dajemo poudarek tako vzgoji otrok kot izobraževanju. Šola mora opravljati vzgojno funkcijo prav tako zavzeto kot izobraževalno.

UNESCOV četrti steber izobraževanja, *učiti se biti*, predvideva vzgojno-izobraževalni proces, ki izvaja celostni in integrativni pristop (Delors 1996). V kontekstu tega stebra razumemo tudi dodatni peti UNESCOV steber *Učiti se postati s svetom: izobraževanje za prihodnje preživetje* (UNESCO 2021b). Prepričanje, ki stoji za to idejo, je, da bo le v tem kontekstu učenec resnično izkusil umetnost biti v celoti človek, namesto da bi se tega učil zgolj kot idejo in/ali ideal. To pa predstavlja velik izziv za učitelje ali vzgojitelje. Da bi lahko učence uspešno vodili in pripeljali do aktiviranja temeljnih vrednot, ki vodijo do te izkušnje, potrebujejo veliko občutljivosti (smiselne sposobnosti) in odgovornosti (sposobnost odziva). Najprej je treba ponovno razmisliti o učnih pristopih in vzdušju, ki ustreza učencu. Drugič, treba je razumeti in obvladati dinamiko, ki je vključena v proces razvoja vrednot (UNESCO 2002), to pa je mogoče s pristopom, ki poleg celostnega pristopa temelji na eksistencialni analizi/logoterapiji.

12.1 Dimenzionalna ontologija – antropološko izhodišče logoterapije/eksistencialne analize

Odgovor na omenjeno problematiko in krizo slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema lahko najdemo v kontekstu celostnega oz. holističnega vzgojno-izobraževalnega pristopa. Zakaj je to možno edino v tem kontekstu, je razumljivo samo po sebi – ker samo celostni oziroma holistični pristop zajame vse vidike, področja osebe in človeškega življenja. Za antropološko izhodišče smo izbrali logoterapijo/eksistencialno analizo (Frankl 2015), ki posameznika dojema in obravnava kot telesno, duševno in duhovno bitje. Frankl, kot zdravnik, psihiater, profesor nevrologije in psihiatrije na dunajski univerzi, predstojnik dunajske poliklinike na nevrologijo, mednarodno pri-

znani strokovnjak, profesor na Harvardu, Stanfordu itd., utemeljitelj tretje dunajske šole – logoterapije/eksistencialne analize – in izjemno pomembna ter vplivna osebnost 20. stoletja na področju stroke in znanosti, je bil prvi, ki je v okviru humanistike in družboslovja začel opozarjati in sistematično vpeljevati ter poudarjati pomen celostnega pristopa. Na tem mestu je treba omeniti, da »duhovno« ni mišljeno v religioznem pomenu, ampak v znanstveno-antropološkem smislu. Logoterapija/eksistencialna analiza je pravzaprav edina humanistično-družboslovna smer, ki, antropološko gledano, tako eksaktno predstavi in razume človeka kot telesno, duševno in duhovno bitje (Frankl 2015). Že nekaj desetletij je na področju stroke moderno govoriti in pisati o celostnem/holističnem pristopu. Vendar se vedno znova ugotavlja, da gre pogosto za enostransko oz. poenostavljeno tako imenovano *new age* razumevanje celostnega pristopa ali pa za parcialne vidike posameznih človekovih poddimenzij, ki se jih potem absolutizira in (nasilno) zvêde na celoto. Podobno je že Frankl opozarjal pred več kot sedmimi desetletji: »Danes živimo v času specialistov, ti pa nam posredujejo samo delne perspektive in podobe resničnosti. Zaradi dreves raziskovalnih dosežkov raziskovalec ne vidi več gozda resničnosti« (Frankl 2015, 48).

Na področju stroke in znanosti je najbolj problematično definirati in opredeliti prav duhovno razsežnost. Zaradi tega smo ji v tej raziskavi in posledično v konstituiranju holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema namenili posebno pozornost, ker je na tem področju najbolj zapostavljen prav ta vidik.

Na podlagi rezultatov, do katerih smo prišli preko kvalitativnih in kvantitativnih metod ter drugih mednarodnih raziskav, smo oblikovali inovativni holistični vzgojno-izobraževalni pristop – logopedagogiko, ki je zasnovan na antropološki zasnovi Franklove logoterapije/eksistencialne analize (*deset tez o človeku*). Gre za zavedanje in upoštevanje, da otrok ni samo kognitivno/racionalno bitje, ampak je nedeljiva celota telesne, duševne in duhovne/noetične razsežnosti. V nadaljevanju bomo najprej predstavili *deset tez o osebi* in antropološko izhodišče (dimenzionalna ontologija) logopedagogike, ki je v upoštevanju človeka kot telesnega, duševnega in duhovnega bitja. Na podlagi tega sledi predstavitev osnovnih elementov holističnega vzgojno-izobraževalnega pristopa.

»*Deset tez o osebi* sodi med filozofsko-antropološka temeljna besedila logoterapije in bivanjske analize: Frankl v njih pogloblja ontološko razsežnostno podobo o človeku, katere daljnosežne filozofske in antropološke implikacije povzema v desetih tezah« (Battany v Frankl 2015, 8). *Deset tez o osebi* bi lahko poimenovali za nekakšne antropološke postulate pri razumevanju človeka. V okviru dimenzionalne ontologije in *desetih tez o osebi* (Frankl 2015, 343–54) bomo v nadaljevanju strnjeno prikazali logoterapevtsko razumevanje človeka (antropološki logoterapevtski/eksistencialno analitični pristop):

1. Oseba je *individuum*: oseba je nedeljiva, je enovitost. Ni je mogoče cepiti ali deliti – prav zaradi enovitosti. Frankl daje primer, da tudi v tako imenovani »blodnji razcepljenosti« (shizofreniji) ne pride do razcepljenosti osebe.

2. Oseba je *in-summabile*: pomeni, da oseba ni samo *in-dividuum* (ni samo nedeljiva), v smislu enovitosti, ampak je tudi celovitost – se ne more zliti. »Kot taka se tudi na višjih stopnjah ne more povsem zliti – ne znotraj množice, razreda, rase: vse te osebi nadrejene »enovitosti« oz. »celovitosti« niso nikakršne osebne entitete, ampak kvečjemu psevdosebne. Človek, ki meni, da se z njimi zliva, se v njih dejansko izgublja in se sam sebi pravzaprav odpove« (Frankl 2015, 344). Med drugim to tudi pomeni, da je (samo) organsko življenje zelo dobro deljivo in stapljajoče. Na tem mestu Frankl navaja znane Drieschove poskuse na jajčecih morskega ježka. Še več, deljivost in stapljanje sta celo predpogoj za razmnoževanje. Obenem pa to tudi pomeni, da se osebe kot take ne da razmnoževati – vedno je to, kar je razmnoženo in ustvarjeno (»s strani starejših organizmov«), samo organizem. Lahko bi dejali, da se na (v) nove rodove prenaša samo organska zasnova oziroma telesno-psihološki genetski zapis: »/.../ oseba, osebni duh, duhovno bivanje – tega pa človek ne more predati naprej« (prav tam 344).

3. Vsak človek (oseba) je absolutna in popolna novost – *novum*. Npr. starši po spočetju in rojstvu otroka nimajo nič manj »duha«, ki bi ga dali njemu. V tem smislu mu tudi niso dali nič svojega »telesa«. Pri spočetju so mu »dali« kvečjemu nekaj celic. Glede določenih podobnosti staršev in otrok na telesni in duševni ravni je znanost že marsikaj zanimivega odkrila. Vendar pa se duhovna razsežnost povsem izmakne vsakršnemu poskusu, znanstvenemu merjenju in vrednotenju. Duha v tem smislu ni možno oceniti, ovrednotiti ali izmeriti – je v pravem pomenu *imponderabile*. »/.../ z vsakim človekom, ki pride na svet, je v bivanje, v resničnost postavljen popolni *novum*; duhovni obstoj je namreč neprenosljiv in se ne more razplojevati s staršev na otroka. Prenosljivi so le gradniki – ne pa tudi graditelj« (prav tam 344). Vsako bitje, ki samemu sebi reče »jaz«, je absolutni *novum*.

4. Oseba je duhovna, kar je v hevrističnem in fakultativnem nasprotju s psihofizičnim organizmom. Psihofizični organizem je namreč vsota organov – skupek »orodij«. V prvi vrsti gre za instrumentalno vlogo in preko te za ekspresivno nalogo. Oseba potrebuje organizem za izražanje, delovanje in doživljanje (čutenje). V tem smislu je organizem orodje oziroma sredstvo za doseg cilja. Kot tak ima torej uporabno vrednost. Za lažje razumevanje Frankl navaja nosečo žensko – organizem ima funkcijo/nalogo, za njega nosečo (in od njega nošeno), ki jo mora izpolniti. Človek duhovno tudi ne more zboleti, duh nikoli ne more biti bolan (v nasprotju s telesno in duševno razsežnostjo).

V nasprotju uporabne vrednosti pa je pojem dostojanstva. Dostojanstvo ima zgolj in samo človek. Dostojanstvo ima človek v absolutnem, brezpogojnem smislu – zato, ker je človek, in ne zato, ker bi moral izpolnjevati kakšen pogoj. V dokumentu *Splošna deklaracija človekovih pravic* (sprejela jo je Generalna skupščina Organizacije združenih narodov na tretjem zasedanju v Parizu 10. decembra 1948) v *Preambuli* beremo, da »priznanje prirojenega dostojanstva ter enakih in neodtujljivih pravic vseh članov človeške družine pomeni temelj svobode, pravičnosti in miru v svetu /.../.« Že na samem začetku, v prvem členu, je zapisano: »Vsi ljudje se rodijo svobodni ter imajo enako dostojanstvo in pravice. Dana sta jim razum in vest, in bi morali drug z drugim ravnati v duhu bratstva« (Generalna skupščina Združenih narodov 2018). Dostojanstvo torej ni neka pritika, veza na določen pogoj (biti lep, biti mlad, biti koristen, biti zdrav, imeti moč ipd.), ampak je dostojanstvo konstitutiven element vsakega človeka. Človek ima dostojanstvo zato, ker je človek. V kantovskem jeziku bi to tudi pomenilo, da je človek vedno cilj (cilj sam na sebi in sam po sebi) in nikoli sredstvo. Pomeni, da je dostojanstvo absolutno neodvisno od uporabnosti in koristnosti (življenjske ali socialne) v kakršnemkoli smislu. Človek nima dostojanstva zaradi nekega (pozitivistično/voluntaristično določenega) izpolnjenega pogoja. Če bi človek imel dostojanstvo zaradi nekega pogoja, bi to dostojanstvo tudi izgubil takoj, ko tega pogoja več ne bi izpolnjeval – v tem smislu bi človeka zreducirali na uporabnost in koristnost. Na ta način bi ga popredmetili in spremenili v objekt (v nasprotju z razumevanjem človeka kot subjekta). »Kot je znano, je nekoč obstajala 'psihologija brez duše'. Seveda je že zdavnaj presežena; današnji psihologiji pa ne more ostati prihranjen očitek, da je dostikrat psihologija brez duha. Ta psihologija brez iskre duha kot taka pa ni le slepa za dostojanstvo osebe in za osebo samo, temveč je slepa tudi za vrednote – slepa za tiste vrednote, ki so daljnosežen korelat k osebnemu bivanju: za svet smisla in za vrednote kot kozmos – za *logos*« (Frankl 2015, 348).

5. Oseba je bivajoča. Oseba ni faktična in ne sodi v fakticiteto. Oseba je bivajoča, je fakultativno bitje in ne faktično bitje. Bivanje osebe pomeni – odločujoče bivanje v smislu lastne možnosti, lastnega razpolaganja s samim seboj (»obstaja kot lastna možnost, za katero ali proti kateri se lahko odloči« (prav tam 348)). Človek se vedno šele odloča, kaj bo v naslednjem trenutku. Če psihoanaliza človeka definira kot nagonsko bitje (volja do užitka usmerja njegovo delovanje in vedenje), ga logoterapija definira (kar je v diametralnem nasprotju) kot odločujoče bitje. Človek ni določen z nagoni, goni in preteklostjo, ampak je bitje, ki je usmerjeno k smislu. Človekovo najgloblje hrepenenje je, da bi njegovo življenje imelo nek smisel. Po Franklu biti človek pomeni »biti najgloblje in do konca odgovoren« (prav tam 349). Gre za nekaj več kot le biti svoboden. Prav v pojmu odgovornosti je zajeta človekova svoboda – svoboda »čemu«, čemu je človek svoboden? »Za kaj ali proti čemu se odloča« (prav tam 349). Psihoanalitična paradigma dojema človeka kot

bitje, ki stremi k ugodju in je določen z nagoni. Logoterapevtsko gledano pa je človek bitje, ki stremi in gravitira k vrednotam oziroma k smislu. »Če psihoanaliza vidi človekov obstoj kot nekaj, kar obvladuje želja po ugodju, individualna psihologija pa kot nekaj, kar določa 'volja do moči', ga bivanjska analiza dojema kot nekaj, kar opredeljuje 'volja do smisla'« (prav tam 349). Niso bistveni afektno-dinamični in nagonsko-energijski odzivi, ampak gre za bivanjsko naravnost.

6. Delovanje in odločanje osebe ne določa »ono« ali nezavedno. Oseba je navdana z Jazom. »Osebe, Jaza, se ne le v dinamičnem, ampak tudi v genetičnem oziru ne da izpeljati iz Onega, iz nagonskosti: pojem 'gon po jazu' je kot na sebi protislovnega treba popolnoma izločiti« (prav tam 350). Oseba je seveda tudi »nezavedna«, ampak v drugačnem smislu, kot to razlaga psihoanaliza. Oseba je nezavedna na tistem mestu, kjer je vraščena v duhovno. Prav tam je obligatno nezavedna in ne samo fakultativno nezavedna. Frankl posebej izpostavlja, da je treba zelo natančno razlikovati »med Onim – nagonsko nezavednim, s čimer je imela opraviti zgolj psihoanaliza, in duhovno nezavednim« (prav tam 350). Obstaja torej bistvena razlika med nagonsko nezavednim (Onim) in duhovno nezavednim. Nezavedna duhovnost in nezavedna spolnost ne zavzemata skupnega mesta v dimenzionalni ontologiji.

7. Človek enovitost in celovitost tudi ustvarja (ni samo enovitost in celovitost). Človek ustvarja telesno-duševno-duhovno enovitost in celovitost. »To enovitost in celovitost ustvari, utemelji in zagotovi šele oseba. Mi ljudje duhovno osebo nasploh poznamo le v sožitju z njenim psihofizičnim organizmom. Človek tako pomeni presečišče, križišče treh plasti obstoja: telesnega, duševnega in duhovnega« (prav tam 350–51). Človek ni sestavljen iz telesne, duševne in duhovne razsežnosti, ampak človek vse to je. Človek je »presečišče« vseh treh razsežnosti. Je različnost v enotnosti. Vendar znotraj te enovitosti vseeno prihaja do nekakšnega razhajanja (razlikovanja) med duhovno razsežnostjo in telesno/duševno razsežnostjo (noo-psihični antagonizem). »Medtem ko je psihofizični paralelizem obligaten, pa je noo-psihični antagonizem fakultativen: vselej je le možnost, zgolj moč – vsekar pa moč, na katero se je vselej znova mogoče sklicevati, in sicer na katero se je zlasti treba sklicevati z zdravniške strani: vedno znova velja, da je treba proti le navidezno tako mogočnemu psihofizisu poklicati 'kljubovalno moč duha', kot sem jo sam poimenoval« (prav tam 351). Človek se je v vseh okoliščinah (pogojih in razmerah) zmožen in sposoben do njih distancirati, do njih zavzeti ustrezno stališče ter jih tudi preseči.

8. Oseba je dinamična: človekova duhovnost se odkrije (pokaže, razkrije) s samodistanco, kar pomeni, da se je oseba zmožna distancirati od psiho-fizisa. Zaradi te dinamičnosti se duhovne osebe ne da hipostazirati. V tem smislu duhovne razsežnosti ne moremo opredeliti kot substance (duh ni substanca človeka). Po Franklu »ob-stajati pomeni sto-

pati ven iz sebe in sebi naproti, sebi naproti pa lahko človek prihaja, kadar kot duhovna oseba prihaja naproti samemu sebi kot psihofizičnemu organizmu. To samo-distanciranje od samega sebe kot psihofizičnega organizma sploh konstituira duhovno osebo kot tako, kot duhovno. Šele ko se človek s seboj razdruži, se razloči duhovno in telesno-duševno« (prav tam 352).

9. Žival se ni zmožna postaviti nad sebe in sebi naproti. Žival zato »nima« sveta, ampak »ima« okolje. Žival nima korelata k osebi. Za žival svet vrednot, človeški svet in svet smisla ostaja nedostopen. Lahko rečemo, da jo ta svet presega. Žival deluje gonsko, nagonsko, afektno in odzivajoče. Na tem mestu se pojavi zanimiva vzporednica: podobno kot žival ne more dojeti tega sveta, tudi človek ne more v celoti dojeti nad-sveta; absolutnega smisla življenja, sveta in celote vsega ustvarjenega. Gre za področje nad-smisla, ki se ga zgolj na razumski ravni ne da dojeti in razumeti.

10. Oseba samo sebe lahko v celoti dojame zgolj in šele v presežnosti. »Več kot to: človek je tudi samo človek v tolikšni meri, kot samega sebe razume v presežnosti – samo oseba je torej le v tolikšni meri, kot je v njej poosebljen: prežet s tonom in z zvenom klika presežnosti. Temu klicu presežnosti prisluškuje v svoji vesti« (prav tam 353). Na tem mestu je treba poudariti, da se logoterapija ne opredeljuje v konfesionalnem smislu – za logoterapijo/eksistencialno analizo religija ali vera ni stališče, ampak je lahko le predmet »obravnav« oziroma téma. »Smisel je zid, za katerega se ne moremo več umakniti, ampak ga moramo vzeti v zakup: ta poslednji smisel moramo sprejeti zato, ker po njem ne moremo vpraševati nazaj, in sicer zato ne, ker že sam poskus, da bi odgovorili na vprašanje o smislu bivanja, predpostavlja obstoj smisla. Skratka, človekova vera v smisel je, kakor jo razumeva Kant, presežna kategorija. In enako, kot od Kanta vemo, da si je nekako nesmiselno zastavljati vprašanja o kategorijah, kot sta prostor in čas, preprosto zato, ker ne moremo razmišljati in zatorej tudi vpraševati ne, ne da bi ob tem že predpostavljali prostor in čas, prav tako je človekov obstoj vedno že obstoj za smisel, pa če ga še tako slabo pozna: tu je, kot nekakšno predznanje o smislu, slutnja smisla pa je tudi osnova za tisto, čemur v logoterapiji pravimo 'volja do smisla'. Naj hoče ali ne, naj prizna ali ne – človek verjame v smisel, vse dokler diha. Še samomorilec verjame v smisel, če že ne življenja ali nadaljnega življenja, pa vsaj v smisel umiranja. Ko bi resnično ne verjel v noben smisel, v nikakršen smisel več – potem pravzaprav ne bi mogel niti s prstom migniti in že zato ne napraviti samomora« (prav tam 353–54). V tem smislu je »volja do smisla« tisti najgloblji noetični dinamizem, ki človek privlači in vleče k smislu. Najgloblje človekovo hrepenenje je prav hrepenenje po smislu.

Spoznali smo, da je človek telesno, duševno in duhovno bitje. Pomeni, da bi tudi celoten vzgojno-izobraževalni sistem/proces moral delovati v smeri, da bi upošteval,

zajemal in razvijal vse tri razsežnosti. Gre za holističen pristop, s čimer se logoterapija/eksistencialna analiza izogne vsakršnemu redukcionizmu, determinizmu in nihilizmu, ki ima za posledico dehumanizacijo in depersonalizacijo človeka. Kar pomeni zreduciranje človeka na nek skupek psiholoških in fizioloških mehanizmov. Že v svojem jedru tako asimilira tudi druge humanistične znanosti (pedagogiko, psihologijo, psihoterapijo, antropologijo, filozofijo, sociologijo itd.). Šele v tem primeru lahko govorimo o celostnem oziroma holističnem pristopu na področju vzgoje in izobraževanja – kakovostno znanje (Komensky 1995; Schulz in Tillmann 1989).

Celosten ali holističen pristop? Na tem mestu je treba pojasniti uporabo pojma »holističen« in »celosten«: v slovenskem prostoru je na področju znanosti in stroke pogostejša uporaba pojma »celosten«. Pojem »holističen« v našem prostoru vsebuje pridih ezoteričnosti oziroma *new agea*. Vendar je glede na naše antropološko razumevanje človeka in ker želimo ostati povsem v okvirjih stroke in znanosti, ustrežnejši prav slednji izraz. Pojem »celosten« v sebi namreč zajema vidik vsega, celote, totalnosti (vsezaobjemajoče), pomeni zajeti vse dele ali elemente. Če zajamemo vse – izven tega ne ostane več nič. Ko preučujemo človeka, pa nikoli ne moremo zajeti vsega (ali je to na področju medicine ali na področju psihologije, psihoterapije ali na področju biologije ali na področju pedagogike oziroma vzgoje in izobraževanja ipd.). Vedno nekaj ostane »zunaj« našega racionalnega razumevanja in razlaganja. Ob zavedanju in upoštevanju, da je človek tudi duhovno bitje, je to toliko bolj razumljivo. Duhovna razsežnost se namreč ne da izmeriti in ne spada v področje empirične znanosti. Če želimo govoriti, opisovati in raziskovati duhovno razsežnost, je v osnovi treba uporabiti kvalitativno metodo in ne kvantitativne. Področja duhovne razsežnosti so npr. vrednote, odgovornost, svoboda, odnosi, samotranscendenca, samodistanca, vest, intuicija, ustvarjalnost, volja do smisla, dostojanstvo, noodinamika. Če govorimo o atributih duhovne razsežnosti, jih vedno razumemo v logiki *aut/aut*, torej dvopolno – ali je ali pa ni. Za lažje razumevanje navedemo nekaj primerov: odnos je ali pa ga ni, nekdo je resnicoljuben ali pa ni resnicoljuben, nekdo je pošten ali pa je nepošten, nekdo ljubi ali pa ne ljubi, nasprotje resnice je vedno laž (nasprotje laži pa je lahko tudi druga laž), človek ima dostojanstvo ali pa ga nima, posameznik je svoboden in svobodno izbira svoje odločitve in za te svoje odločitve (ali pa ne-odločitve, ne-dejanja) prevzema odgovornost oziroma posledice, ki so vedno osebne zasluge ali krivda. »Naše duhovne deje pa sprožamo in poganjamo mi sami: sami se odločamo, sami prevzemamo odgovornost in sami sprejemamo zaveze. Sami se odzivamo na to, kar imamo osebno na izbiro. Motivacija za naše duhovne deje je smisel. Delujemo zato, da sami sebe presežemo, v prid nekomu ali nečemu, kar je zunaj nas ali nas presega« (Fabry 2022, 55). Frankl je to zelo slikovito in nazorno razložil v primerjavi z živalmi: »Človek si deli z živaljo tako biološko kot psihološko razsežnost. Toda naj njego-

vo živalskost v dimenzionalnem pogledu še tako preseže in prežme njegova človeškost, človek nekje nikoli ne neha biti tudi žival. Letalo lahko natanko tako kot avtomobil na letališču vozi po tleh; ampak za pravo letalo se bo izkazalo šele takrat, ko se bo vzdignilo v zrak, torej v tridimenzionalni prostor. Natanko tako je človek tudi žival; vendar je tudi neskončno več kakor žival, in sicer nič manj kakor za celo razsežnost, za razsežnost svobode. Samoumevno pa je, da ne gre za svobodo od okoliščin, naj bodo te biološke, psihološke ali sociološke; to sploh ni svoboda od česa, ampak svoboda za kaj, in sicer svoboda, da lahko zavzamemo svoje stališče do vseh okoliščin. Tako se bo tudi človek izkazal za pravega človeka šele takrat, ko se bo zavihtel v razsežnost svobode« (Frankl 2015, 18). Človek je neločljiva/nedeljiva celota telesne, duševne in duhovne razsežnosti. Pomeni, da ni mogoče ločiti ene razsežnosti od druge in je obravnavati neodvisno od ostalih dveh. Dejansko človeka konstituirajo nedeljive celote vseh treh razsežnosti (več v: Kristovič 2014). Podobno, kot je že Tomaž Akvinski človeka poimenoval *unitas multiplex* – enotnost v, ali kljub, različnosti, mnogoterosti. »Če človeka pojmuje v okviru telesnih, duševnih in duhovnih stopenj ali plasti, pomeni, da ga obravnavamo, kakor da bi bilo njegove telesne, duševne in spoznavalne načine bivanja mogoče ločiti drugega od druge« (Frankl 2014, 36–37). Ta inovativen pristop, v katerem se upoštevajo ontološke razlike, obenem pa antropološka enotnost, je Frankl poimenoval dimenzionalna ontologija oziroma dimenzionalna antropologija (Frankl 2014; Frankl 2015). **Med drugim gre za to, da je celota vedno več kot vsota njenih posameznih delov. Torej, človek je vedno več, kot je razum zmožen dojeti, razumeti in razložiti.** Zaradi tega smo se odločili za uporabo besede »holističen«, ki v svojem jedru še vedno ohranja prostor za tisto neizmerjeno, nezaobjeto, nedoločeno in ne povsem razumljeno. Grški ὅλος (hólos) ne vsebuje tega momenta totalnosti, zato je pojem »holističen« bolj primeren pojem za uporabo na področju vzgoje in izobraževanja kot pojem »celosten«. Poskusimo to ponazoriti z enačbo s tremi neznankami:

$$\psi = x + y$$

Prva neznanka je otrok in njegova edinstvena osebnost, druga neznanka je učitelj/vzgojitelj in njegova edinstvena osebnost, tretja neznanka pa je metoda oziroma pristop, ki ga bo učitelj/vzgojitelj izbral. Pomeni, da vsaka metoda ali pristop ne bo enako učinkovit pri vsakem otroku. Še več, tudi vsak učitelj ali vzgojitelj ne bo enako učinkovit ob enaki metodi ali pristopu.

12.2 Razprava in utemeljitev logopedagogike

Razumevanje te *enačbe* s tremi neznankami je pravzaprav že osnovno izhodišče logopedagogike. Uporabnost in nujnost apliciranja spoznanj logoterapije/eksistencialne analize v vzgojno-izobraževalno področje je prvi omenjal in spodbujal že Frankl. V tem kontekstu se v svetu uporabljata dva pojma: eksistencialna pedagogika in logopedagogika. Oba pristopa temeljita na antropološkem izhodišču dimenzionalne ontologije (logoterapije/eksistencialne analize) in se v večini postavk ter izhodišč prekrivata. Ima pa vsak »pristop« določene poudarke. Eksistencialna pedagogika obravnava otroka kot enkratnega in edinstvenega. Otroci kot Osebe želijo, da jih jemljemo resno in jih tako tudi obravnavamo. To lahko dosežemo preko krepitve duševnih sil. Zgrešeno bi bilo misliti, da se eksistencialna pedagogika nenehno vrti okrog otroka in ga nenehno postavljala v ospredje, kot to počne permissivna vzgoja. Cilj eksistencialne pedagogike je otroka vpeljati v svet in ga usmeriti v odzivni odnos. Tega pa ne moremo doseči samo z navodili, kako naj se vede ..., temveč z ustreznimi impulzi, ki upoštevajo njegovo Osebo (Waibel 2017b, 197). Besedo »logopedagogika« je po vsej verjetnosti prva uporabila Elisabeth Hinterholzer (2003) v svojem diplomskem delu, kot navajata Velički in Velički (2018). Kasneje so različni strokovnjaki in znanstveniki ta vzgojno-izobraževalni pristop (enako tudi eksistencialno pedagogiko) dodatno raziskovali in dopolnjevali ter ga tudi aplicirali v konkretno prakso. Eden izmed takšnih primerov je v naši bližini: *Pädagogischen Hochschule Kärnten - Viktor Frankl Hochschule*. Osrednje izhodišče logopedagogike je logoterapevtska podoba človeka, ki poleg telesne in duševne razsežnosti vključuje tudi duhovno razsežnost in posamezniku omogoča/pomaga, da zavzame ustrezno stališče do življenjskih vprašanj, da bi tako našel najboljše možne odgovore zase in za svoje okolje. Posledica tega je holističen, nedeterminističen pogled na sebe, ljudi in na svet. Človek je bitje, ki je svobodno, sposobno odločanja in odgovorno zase in za svojo okolico (Schechner in Zürner 2021).

V raziskavi smo izvedli temeljito komparativno analizo vseh elementov v obeh pristopih in na podlagi tega sintetizirali oziroma komplementarno združili oba pristopa, upoštevajoč holistični pristop v vzgoji in izobraževanju, kot ga zastavljata in razumeta UNESCO ter Evropska komisija. Ker sta oba pristopa imela nekatere »pomanjkljivosti« oziroma po naši oceni ne dovolj integrirane določene vidike, smo le-te dopolnili in vključili. Ta inovativen (izpopolnjen) holistični vzgojno-izobraževalni pristop smo poimenovali: logopedagogika. Razlogi za to so štirje: ime je bolj povedno samo po sebi, ime je krajše, ime je bolj uveljavljeno in samo izhodišče je nekoliko bližje našemu izhodišču. Na podlagi Franklovih *desetih tez o osebi* sta avtorici Schechner in Zürner (2013) razvili *deset logopedagoških tez*, ki so pomemben del logopedagoške edukacije:

1. Človek je soustvarjalec svojega ravnovesja.
2. Človek se oblikuje skozi usmerjenost k smislu.
3. Človek si zasluži spoštovanje.
4. Človek si želi orientacijo.
5. Človek je svoboden in odgovoren.
6. Človek odloča sam, kako bo deloval.
7. Človek stremi k neodvisnosti.
8. Človek je dinamičen in odprt proti svetu.
9. Človek se svobodno spopada z življenjskimi krizami
10. Človek je duhoven.

Logopedagogika nima samo vzgojno-izobraževalnega pomena v ožjem smislu, ampak tudi v širšem. Velik poudarek se daje celovitemu razvoju osebnosti. Življenje je smiselno, vredno in lepo in otroku je treba med odraščanjem pomagati in ga podpirati, da pride sam do tega uvida in spoznanja. Vendar to spoznanje ni usidrano na kognitivni ravni, ampak gre predvsem za nekakšen bivanjski uvid, za uvid na najgloblji eksistencialni ravni. Takšen uvid postane trajen samo, če se »zgodi« na celovit način, kar pomeni na telesni, duševni, predvsem pa na duhovni ravni. Zato je logopedagogika predvsem vzgojno-izobraževalni pristop, ki vsebuje tudi komponento podpore in opolnomočenja pri premagovanju in reševanju eksistencialnih bivanjskih vprašanj. Ravno s temi vprašanji ima sodobni mladostnik največ težav. Večina mladih nima težav, ker ne bi bili dovolj pametni, večina mladostnikov nima težav, ker ne bi bili svobodni ali ker bi živeli v materialnem pomanjkanju. Večina mladostnikov nima težave, da ne bi imeli od česa živeti, jih pa ima ogromno težave, ker ne vedo, čemu naj živijo, ker ne vedo, za kaj naj živijo in kaj je smisel njihovega obstoja. V nasprotju z notranje osmišljenim, zadovoljnim in bivanjsko zavarovanim življenjem vedno več mladih doživlja notranje občutje nesmisla, ki se kaže v bivanjskem vakuumu, eksistencialni krizi, krizi smisla, noogenih nevrozah ipd. Na zunanji vedenjski ravni se to kaže in eksponira v tri simptomatična področja: 1. agresija (fizična in/ali psihična), 2. depresija (samomor) in 3. zasvojenosti (kemične in/ali nekemične). Množične zasvojenosti otrok in mladostnikov zasloni torej niso samo vzrok različnih težav (anksioznost, depresija, debelost, govorne težave, poškodovana samopodoba in samozavest, različne duševne stiske in bolezni, težave s koncentracijo, težave pomnjenja in učenja, pomanjkanje vztrajnosti ...), ampak so obenem tudi posledica napačnih življenjskih vsebin in zgrešenih vzgojnih ravnanj.

Rešitev je v holističnem vzgojno-izobraževalnem pristopu, kar pomeni, da **otroka moramo videti kot telesno, duševno in duhovno bitje. V skladu s tem pa mora tudi**

vzgojno-izobraževalni proces potekati tako, da celovito zajema, skrbi in razvija vse tri razsežnosti. Šele na ta način bomo lahko dosegli celoviti razvoj oziroma integrirano razvito osebnost. Pri načrtovanju smernic holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema smo se postavili na diametralno nasprotno pozicijo, kot je to v navadi na področju znanstvene metodologije. **Nismo se postavili na začetek, v smislu »kaj manjka«, »kaj ni v redu«, »kaj bi bilo treba popraviti«, »kaj je zgrešeno« ipd. Naše izhodišče je bilo »pogled s konca nazaj«.** Naša izhodiščna točka je bila: **Kakšno osebo želimo na koncu vzgojno-izobraževalnega procesa? Kam želimo, da otrok »pride« ob zaključku šolanja, kaj je pravzaprav cilj?** V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011, 24) sicer obstaja podpoglavje z naslovom »Temeljni cilj slovenskega šolskega sistema mora biti celovito doseganje kakovostnega znanja in izobraženosti«, vendar vsebina zajema zgolj minimalistično deklarativno-teoretično raven, ne pa konkretne, praktične in izvedbene ravni. **Cilj vzgoje in celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa vidimo v tem, da otrok postaja, in že je, celovito delujoča, srečna, osmišljena in zadovoljna oseba, v skladu s trenutnimi razvojnimi značilnostmi. Cilj nikoli ne sme biti samo izobrazba ali podano znanje, ampak tudi celostno razvita in integrirana osebnost.**

13 ELEMENTI LOGOPEDAGOGIKE IN SMERNICE HOLISTIČNEGA PRISTOPA

Da bi ta cilj dosegli, je osnovni predpogoj holistični vzgojno-izobraževalni pristop, ki se udejanja in razvija na podlagi temeljnih smernic, ki smo jih med raziskovanjem in komparativno analizo oblikovali in ki obenem predstavljajo tudi temeljne gradnike logopedagogike. Vzgojno-izobraževalni sistem bi moral v svojem celotnem procesu slediti smernicam in posameznim holističnim ciljem, če želi uresničiti temeljni namen celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je v celovitosti osebe, kot smo omenili že zgoraj. Te smernice oziroma načela delovanja so:

1. SVOBODA IN ODGOVORNOST (tudi Evropska komisija in UNESCO smernice). Ena glavnih nalog vzgoje je vzgajati za samostojnost in odgovornost otrok ter mladostnikov. Permisivna paradigma, ki je bila v slovenskem prostoru sistemsko vpeljana, ima za otroke izjemno škodljive posledice – tudi na generacijski ravni –, ki so večplastne in mnogotere. Največ škode pa je povzročila prav na področju samostojnosti in odgovornosti. Sodobne generacije otrok in mladostnikov so izrazito nesamostojne (tudi pri osnovnih opravilih in skrbi zase) ter neodgovorne (osnovna izhodišča permisivnosti namreč v jedru zatrejo občutek odgovornosti za otrokova dejanja oziroma nedejanja (kar bi moral storiti, pa ni). Otrok ne potrebuje praktično nikoli in nikjer prevzeti odgovornosti za svoje vedenje in delovanja. Na ta način smo otroke dobesedno oropali ene najpomembnejših osebnostnih lastnosti. Zaradi tega mnogi danes razumejo svobodo kot pravico do brezmejnosti – delam, kar hočem, kakor hočem in kar si zaželim. To pa pravzaprav ni več svoboda v pravem pomenu besede, ampak svobodnjaštvo, samovolja. Svoboda se pogosto več ne dojema kot najvišja možnost samouresničevanja človekovega dostojanstva, ampak kot upravičenost do brezmejnosti. Svoboda in odgovornost sta glavna atributa duhovne razsežnosti. Pri osebnih odločitvah je vsak človek v temelju svoboden, kar pa pomeni, da je za svoja dejanja in odločitve tudi odgovoren. Odgovornost je pripravljenost sprejeti posledice lastnih dejanj in tudi nedejanj. Odgovorni smo pravzaprav zato, ker smo svobodni. Glavna naloga vzgoje v prihodnosti bo prav gotovo vzgoja za odgovornost – odgovornost do sebe, do sočloveka, do družbe, do življenja, do narave, do naših zanamcev ipd. In ne samo odgovornost do nečesa ali nekoga, ampak, kar je še pomembnejše, odgovornost »za« nekaj ali »za« nekoga.

V eksistencialni analizi obstajata notranja in zunanja svoboda. Značilnost zunanje svobode posameznika je njegova zunanja svoboda gibanja. Nanaša se na dane osnovne pogoje lastnega obstoja in nas lahko omejuje preko družbenih pogojev (revščina ali bo-

gastvo države, način vodenja države ...) in življenja (revščina, invalidnost, bolezen ...). Notranja svoboda pomeni, da je človek svoboden zase in da mora prevzeti odgovornost za svoje življenje. Prav tako označuje možnost, da se človek sooči s samim seboj in zavzame stališče do sebe ter posledično tako ali drugače deluje v zvezi s svojimi odločitvami (Waibel 2017b, 44–45).

Človek svobode nima kar sam od sebe, mora si jo na nek način pridobiti. Lahko jo pridobi kot odločitev in odgovornost za nekaj in jo pred nečim uresniči. Četudi je svoboda osnovna izkušnja človeka in osnovno dejstvo človeškega obstoja, seveda ni neomejena. Človek vedno znova naleti na meje, a Frankl pravi, da je notranje človek zmeraj svoboden (Waibel 2017b, 45–46). Svoboda posameznika se konča tam, kjer se začne svoboda drugega. To se pravi, zunanji okvir moje svobode sega do meje, ko začnem posegati v svobodo nekoga drugega. Notranja vsebina svobode pa je, ko se odločim ZA nekaj oziroma PROTI nečemu drugemu (Kristovič 2014, 69–70). Če svobode ne doživljamo z odgovornostjo, se lahko kaj hitro sprevrže v samovoljnost (Frankl 2014), samovolja pa vodi v propad osebnosti (Kristovič 2014, 58). Odgovornost je izraz človeškosti (Kristovič 2014, 68). Posameznik izkazuje odgovornost s tem, ko izpolni smisel in odgovori na nalogo, ki jo preden postavlja življenje v določenem trenutku. Človek je vedno odgovoren nečemu ali nekemu. Odgovornost je dejansko odgovor na določen smisel, ki pa je določen z vrednotami oz. z najvišjo vrednoto (Kristovič 2014, 83–84). Logoterapija razume življenje kot nalogo, katere izpolnitev je naša odgovornost. Naloga življenja samega ni v samouresničevanju, temveč v samopreseganju. Če svoje življenje dojemamo kot niz nalog, življenje dojemamo bolj smiselno, saj se pričnemo zavedati, da smo sami odgovorni za svoje življenje (Kristovič 2014, 87). V eksistencialni analizi ima veliko vrednost, kako si človek izgrajuje vrednostni sistem in temelji na tem, kaj je za njega prav in kaj mu je pomembno. Odgovornost v eksistencialnem smislu temelji na odnosu med dotično osebo in vrednoto, iz katere izhaja. Samo tisto, kar je nekoga nagovorilo in se ga dotaknilo, zahteva osebni odgovor in samo za to lahko prevzame osebno odgovornost (Längle 2001, 66 v Waibel 2017b, 47). Odgovornost je pojem, ki se pravzaprav navezuje na vsa področja (stebre) holističnega pristopa. Odgovornost povezujemo z vrednotami, kadar govorimo o: odločanju za določeno vrednoto (nalogo), udejanjanju vrednote (naloge), učenju in učnih procesih otrok v fazi razvoja vrednot, družbenih odgovornostih in vrednotah. Odgovornost in notranja svoboda sta neločljivo povezana pojma, saj je (v eksistencialni teoriji in logoterapiji) človek po lastni volji svoboden in prav zato odgovoren za svoja dejanja. Če pa človek za svoja dejanja ne prevzema odgovornosti, se le-ta sprevrže v samovoljnost. To je danes vse bolj pereč problem tako med mladimi kot med starejšo populacijo. Ljudje vse pogosteje na prvo mesto postavljajo sebe in svoje individualne interese, sočlovek pa dobiva vedno bolj pragmatično »funkcijo«.

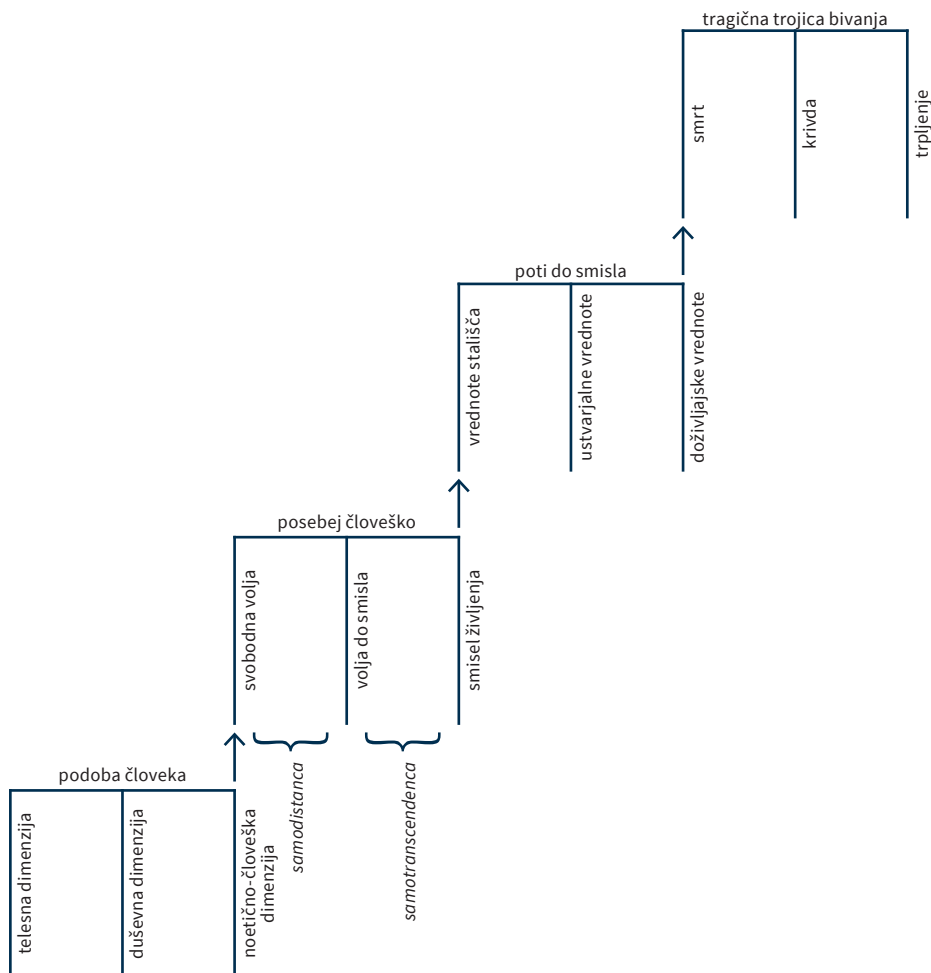
Odgovornost je pojem, ki omogoča avtonomijo šole kot ustanove, učiteljev, učencev in tudi staršev. Šole so avtonomne, s tem pa tudi odgovorne za svoje delovanje. V *Beli knjigi* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011) je zapisano načelo avtonomnosti, strokovnosti in odgovornosti, kjer sta avtonomnost in odgovornost povezani v smislu strokovnosti ter etičnosti pri delu ob upoštevanju pravic otrok in staršev. Odgovornost se omenja v veliko dokumentih UNESCO, predvsem v smislu, da bi naučili otroke (oz. jim omogočili), kako postati odgovorni državljani (Nan-Zhao 2004; UNESCO 2002; 2014a) se poglobi tudi v razvoj vrednot in pravi, da bo učenec lažje živel in deloval zavestno in odgovorno, če je pravilno vpeljan in vzgojen v sistem vrednot. Na ta način učenci namreč postanejo bolj kritični in neodvisno misleči, bolj prilagojeni svojemu notranjemu jazu in opolnomočeni, da sami nekaj storijo glede svojih razmer, namesto da bi krivili zunanje dejavnike.

2. VOLJA DO SMISLA je človekova osnovna namera ali prizadevanje, da bi izpolnil smisel. Človekovo najgloblje hrepenenje je hrepenenje po smislu – hrepenenje po tem, da bi njegovo življenje imelo nek smisel. Da ob pogledu na prehojeno pot posameznik lahko reče, da ne živi zaman. Volja do smisla kot temeljno gonilo ali notranja dinamična/motivacijska sila je v nasprotju Freudove »volje do užitka« in Adlerjeve »volje do moči«. Človekovega vedenja v temelju namreč ne usmerja želja po užitku ali pa želja po moči, ampak hrepenenje po smislu. »Človekova volja do smisla je prvobitna sila v njegovem življenju in ne »sekundarna racionalizacija« njegovih nagonskih teženj. Ta smisel je edinstven in specifičen v tem, da ga mora in more izpolniti le on sam; edino takrat doseže pomen, ki bo zadovoljil lastno voljo do smisla« (Frankl 2016a, 129). Različne raziskave so pokazale, da šele ko je volja do smisla frustrirana, začneta posameznikovo vedenje voditi ter usmerjati volja do užitka in volja do moči. Zaradi tega volja do smisla zavzema prav posebno mesto v vzgojno-izobraževalnem procesu. Prav volja do smisla človeka usmerja na pot zadovoljnega, izpolnjenega in srečnega življenja, katerega predpogoj je prav usmerjenost k nečemu ali k nekemu.

Eksistencialna analiza/logoterapija se osredotočata na sposobnost ljudi, da v duhovni dimenziji »razčiščujejo« s seboj in s svojim svetom: eksistencialna dinamika je prikazana izhajajoč iz podobe človeka, ki še posebej poudarja duhovnost človeka, iz noetično-človeške dimenzije (Slika 20). V njej leži poseben »človeški prostor«, v katerem lahko oseba obstaja onkraj vegetacije. Ta prostor je sestavljen iz svobodne volje, iz katere raste volja do smisla. Svobodna volja ljudem omogoča, da se lahko samo-distancirajo. Ta smiselna volja je osnovna motivacijska sila človeka. Omogoča nam, da presežemo samega sebe do nečesa drugega kot do samega sebe, osebe ali stvari, da bi uresničili smisel življenja. Frankl to sposobnost opisuje tudi kot samopreseganje. Pot do smisla in samopreseganja

vodi skozi izkustvene, ustvarjalne in odnosne vrednote. Frankl pravi, da je smisel vedno mogoče najti, tudi ko trpljenje, krivda in smrt (tragična trojica bivanja) zasenčijo življenje (Waibel 2017a).

Slika 20: 4-E shema. Struktura in sistematična predstavitev logoterapije po shemi Viktorja Frankla.



Vir: Prirejeno po Längle 2013.

Pomen volje je izredno pomemben tudi v pedagoškem procesu. Brez oblikovanja volje ni vzgoje, ker volja odločilno nadzira razvoj osebnosti (Tumlirz 1927, 177 po Dreher 1994, 295 v Waibel in Wurzrainer 2016, 199). Učitelji včasih tožijo, da jih omejujejo učenci, ki delujejo z močno voljo. Pravzaprav pa jih bolj omejujejo učenci, ki reagirajo neodvisno od svojih želja ali psihodinamike (Waibel in Wurzrainer 2016, 199–200). Spodbujanje volje učencev pa ne pomeni, da jim ves čas dajemo voljo ali jim dovolimo, da uveljavijo

svojo voljo. Ko učenci izkusijo, da lahko naredijo tisto, kar se jim zdi dragoceno, krepijo samozavest in lastno vrednost. Učitelj naj bi podpiral iskanje osebnih vrednot učenca. To pa lahko naredil le tako, da se vključi v vrednote učenca, mu jih pomaga razvijati in jih poskuša razumeti, ne glede na to, ali se te vrednote skladajo z njegovimi lastnimi vrednotami. Učence spodbuja z vprašanji: Kaj meniš o tem? Ali to razumeš? Kaj praviš? Je to dobro zate? Se ti zdi, da je tako? (Waibel 2012, 88).

Volja se aktivira tudi takrat, ko poskrbimo, da se učenci resnično lotijo učnih vsebin. Če so le-te za njih dragocene, se aktivira njihova volja in tako se učijo iz lastne motivacije. To je vir volje posameznika. Če otroci in mladostniki uresničujejo vrednote v svojem življenju, ki temeljijo na tej volji, to ne samo da krepí njihovo samovrednost, ampak vodi tudi v smiselno življenje (Waibel in Wurzrainer 2016, 201).

3. SMISEL – VZGOJA ZA SMISEL - razumevanje človeka v logoterapiji/eksistencialni analizi je utemeljeno na treh stebrih: 1. svoboda (v nasprotju z determinizmom oziroma pandeterminizmom), 2. volja do smisla in 3. smisel. Frankl v svojem delu *Volja do smisla* (2014, 66) navaja besede Alberta Einsteina: »Človek, ki ima svoje življenje za nesmiselno, ni samo nesrečen, ampak je komaj sposoben za življenje.« Pomeni, da je notranja izpolnjenost s smislom fundamentalnega pomena za duševno zdravje, kakovostno in zadovoljno življenje. Življenje ima vedno in v vsakršnih okoliščinah smisel. Povedano drugače, življenje nikoli, do *in ultimis*, ne izgubi smisla. Tudi trpljenje ima svoj smisel. Da je smisel absoluten, je v logoterapiji aksiom, in za ta smisel posameznik nosi odgovornost do zadnjega diha. Volja do smisla najgloblje zaznamuje človeško eksistenco in ima pglavitno vlogo pri usmerjanju človeškega delovanja. Zaradi tega je pomembna naloga vzgoje, da vzgaja za smisel.

Na mlade je treba prenesti izkušnjo in uvid, da je življenje lepo, vredno in čudovito. Obenem pa, da je treba življenju dati smiselno vsebino in iz svojega življenja narediti nekaj smiselnega. Kdor svoje življenje doživlja kot nesmiselno, pravzaprav ne živi, ampak životari. Še več, prav iz tega razloga se v sodobnem času pojavlja večina duševnih stisk, zasvojenosti, bolezni in drugih težav. Kot smo že omenili, zgoraj gre za notranje občutje nesmisla, ki se kaže v eksistencialni krizi in krizi smisla, ki eksponira v tri simptomatična področja: 1. agresija (fizična in/ali psihična; do sebe ali do drugega), 2. depresija (razvoj depresije gre v smeri obupa, zadnja »postaja« je samomor) in 3. zasvojenosti (kemične in/ali nekemične; zasvojenost z zasloni, družbenimi omrežji ...). Navedeni simptomi predstavljajo osnovno problematiko današnjih otrok in mladostnikov ter tudi srednje generacije. V večini primerov ne gre samo za simptome z enega področja, ampak se področja med seboj prekrivajo in ima posameznik težave na več področjih hkrati.

Eva Maria Waibel je eno izmed svojih knjig naslovila *Vzgoja za smisel – smisel vzgoje*. Avtorica pravi, da je vzgoja za smisel temelj eksistencialne pedagogike. Značilnosti vzgoje za smisel sta: eksistencialna vzgojna naravnost in usmeritev k eksistencialnim temam (svoboda, vrednote, odgovornost, smisel ...) v izobraževanju. Odzivnost in naravnost na smisel predstavljata osrednja načela za vzgojitelje in učitelje s ciljem lastnega eksistencialnega življenja. Eksistencialna pedagogika se torej ukvarja s tem, kar se ljudi dotakne, kaj jim pride pod kožo (Waibel 2017b). Längle (2013, 79) izpostavi eksistencialno vprašanje po smislu: jaz sem tukaj – za kaj naj bi bil tukaj? Čemu je moje življenje dobro, za kaj je ustvarjeno? Ko so izpolnjene zahteve s področja dejavnosti, konteksta in smo usmerjeni k izpolnjevanju vrednot v prihodnosti, smo naravnani k smislu.

Šola živi od področij dejavnosti, struktur in smiselnega delovanja. Človek želi razumeti svoj obstoj in hoče vedeti, za kaj je to dobro: Zakaj smo na svetu? Za kaj gre? Jaz sem tukaj – ampak zakaj je to dobro? Za kaj bi rad živel? Kje se lahko vključim? Česa se lahko udeležim? (Waibel in Wurzrainer, 2016). Bistveno je, da šolo doživljamo kot mesto smiselnega delovanja, v katerem se lahko uresniči osebni smisel. Dobra osnova je lahko razmislek o lastnih učnih procesih. Se učenci lahko potopijo v lastne teme, zasledujejo lastne cilje in vrednote? Ali lahko razvijejo svoj potencial, odkrijejo svoje talente in jih uresničijo? Kako mi uspeva vzbuditi zanimanje učencev za nove učne vsebine? Smisel lahko vidimo kot najdragocejšo možnost, ki stoji pred ozadjem resničnosti. Izhaja iz uresničevanja osebnih vrednot. Vrednote – in s tem tudi smisel – začutimo in označujemo kot tisto, kar smo prepoznali kot pravilno in za nas pomembno. Življenje, ki je naravnano v osebni smisel, občutimo kot živo in vznemirljivo in nas vodi v notranjo izpolnitev (Waibel in Wurzrainer 2016).

4. USTVARJALNOST – »Ko nova ideja zgane človeški um, se ta nikoli več ne vrne v prejšnje stanje« (Oliver Wendell Holmes). Einstein je neke zapisal, da je pogoj za genialnost domišljija. Domišljija pa je obzorje kreativnosti in ustvarjalnosti. Bistvo učenja ni samo memoriranje podanega znanja in poskus, da ga otrok v čim bolj identični obliki, kot ga je prejel, zna tudi ponoviti. Pomembno je tudi razumevanje, povezovanje znanja v smiselno celoto in da otrok v učenju tudi vidi nek smisel. V obzir je treba vzeti tudi aplikativni vidik znanja in razumevanja. Ustvarjalnost je otroku prirojena, zato jo je treba v času vzgoje in izobraževanja negovati ter razvijati. Otrok se samouresničuje in samoaktualizira v največji meri prav preko ustvarjalnosti. Igra ima v procesu učenja izredno pomembno vlogo – naprednejše države že več let pedagoškemu procesu, katerega sestavni del je igra, namenjajo posebno pozornost. Smith in Pellegrini (2013) povzemata akademske dokaze o razvoju in igri. Strokovnjaki ugotavljajo, da igranje koristi razvoju kratkoročno, srednje- in dolgoročno. Lokomotorna igra na primer otrokom pomaga pri njihovem telesnem razvoju s krepitvijo mišic, izgradnjo vzdržljivosti in napredovanjem

motoričnih sposobnosti. Pri jezikovni igri se otroci trenirajo v govoru in se učijo uporabljati jezik za izražanje (besedišče, slovnica in skladnja). Odrasli lahko podpirajo otroke s strukturiranjem igre, s predlaganjem različnih tem, udeležbo v igri ali igranjem. Prav tako je pomembna vključenost in sodelovanje staršev, saj tudi vključevanje staršev pozitivno vpliva in spodbuja otrokov razvoj.

Že Guilford (1967) je raziskoval povezavo med inteligentnostjo in ustvarjalnostjo. Guilford je bil tudi prvi, ki je razdelil način mišljenja na konvergentno in divergentno. To je imelo za posledico povečano intenziteto raziskovanja ustvarjalnosti in pomembnosti le-te. Če je konvergentno mišljenje usmerjeno na iskanje ene optimalne rešitve, je divergentno mišljenje večsmerno mišljenje, ki je usmerjeno v več možnih rešitev. Ustvarjalnost je v tem smislu posledica divergentnega mišljenja. Preko divergentnega mišljenja pridemo do inovativnih rešitev, novih pogledov, povezovanja znanja, razmišljanja »out of the box«, kreativnosti ipd. Tudi umetnost in kultura imata pomembno doživljajsko vlogo. Posebno področje v logopedagogiki je doživljajsko področje – učenje skozi doživljanje, ustvarjanje, izkušnje in igro. Radovednost je prvi korak do kreativnosti in ustvarjalnosti ter divergentnega razmišljanja. Radovednost je nekaj prirojenega, nekaj iminentnega ali celo konstitutivnega. Brez radovednosti ni kreativnosti – to najlepše vidimo že pri majhnih otrocih. Brez radovednosti in tisočih »zakajev« se ne bi veliko naučili. Pravzaprav je prav radovednost tista gonilna sila v otroku, da se uči in se tudi nauči. In kar je najpomembnejše, da se rad uči. Že Platon je govoril o tem, da je predpogoj za učenje ljubezen/strast do učenja in vsebine. Ob tem velja spomniti na znani Einsteinov rek: »Nimam posebnega talenta. Sem samo strastno radoveden.«

Ta koncept odraža filozofijo Paula Freireja, izjemnega brazilskega vzgojitelja, prejemnika Mednarodne nagrade (medalje Comenius) UNESCO za izobraževanje, da je »humanizacija končna poklicnost in usoda človeka« in da je to mogoče doseči s pomočjo vesti, postopkom zavedanja nasprotij, ki obstajajo znotraj sebe in znotraj družbe, in postopnega sprejemanja osebne in družbene preobrazbe. To se začne, ko se posameznik popolnoma zaveda lastnega ustvarjalnega potenciala in si prizadeva postati popolnoma človeški.

Poročilo Faureja, *Learning to be* (UNESCO 2002, 23–24), povzema univerzalne cilje izobraževanja na naslednji način:

- Na poti k znanstvenemu humanizmu, ki temelji na znanstvenem in tehnološkem usposabljanju. V današnjem svetu sta vodilna znanstvena misel in znanstveni jezik postala nepogrešljiva. Objektivno znanje pa mora biti usmerjeno k dejanjem in predvsem v službi človeštva. Tukaj lahko govorimo o znanosti z vestjo in o znanosti v službi razvoja. Državljeni novega tisočletja se morajo naučiti biti znanstveni humanisti.

- Ustvarjalnost pomeni ohranjanje izvirnosti in ustvarjalne iznajdljivosti vsakega posameznika, skupaj z realizmom; prenašanje kulture brez zadušitve posameznika; spodbujanje uporabe svojih darov, naklonjenosti in osebnih oblik izražanja, ne da bi gojili egoizem; in biti pozorni na posamezne lastnosti posameznika, ne da bi spregledali družbeno aktivnost in blaginjo. To je mogoče storiti, če spoštujemo ustvarjalnosti drugih in drugih kultur. Perez de Cuellar v svojem poročilu Svetovne komisije za kulturo pri UNESCO iz leta 1995 omenja našo »ustvarjalno raznolikost« (Pérez de Cuéllar 1996).
- K družbeni angažiranosti prispeva priprava posameznika na življenje v družbi, njegovo gibanje v skladno moralno, intelektualno in afektivno veselje, sestavljeno iz sklopov vrednot, interpretacij preteklosti in konceptov prihodnosti; temeljna zaloga idej in informacij, skupna dediščina. Posameznik prihaja do polnega uresničevanja lastne družbene dimenzije skozi aktivno sodelovanje v delovanju družbenih struktur in osebna zaveza, da jih reformiramo, kadar je to potrebno. To je v bistvu praksa demokracije.
- Če se posameznik razvija tako zase kot za druge, potem popolni človek spoštuje vsestranskost osebnosti kot bistveno v izobraževanju. To zahteva iskanje ravnotežja med različnimi intelektualnimi, etičnimi, čustvenimi, fizičnimi in duhovnimi sestavinami osebnosti.

5. EMPATIJA – gre za sposobnost zaznavanja in čutenja drugega. Otroci in mladostniki imajo v sodobnem času izrazito okrnjen čut za drugega in zmožnost vživljanja v čutenje drugega. Čustveno življenje je v sodobnem času izrazito osiromašeno. Kognitivni razvoj oz. vzgojno-izobraževalni proces nikoli ne bi smel biti ločen od čustvenega razvoja. Zmožnost empatije je temeljni predpogoj kakovostnih, transparentnih, spoštljivih, ustvarjalnih in ljubečih odnosov. Osnovni pogoj za empatičnost je (ozaveščen) stik s sabo in s svojimi čutenji. Poznavanje svojega notranjega sveta, razpoznavanje in obvladovanje/uravnavanje svojih lastnih čustev je prvi del poti, ki vodi h globljemu srečanju z drugim in pristnim medosebnim odnosom. Človek je bitje, ki je na ontološki ravni intencionalno naravnano k drugemu človeku. Empatije se ni možno naučiti preko zaslonov, ampak v živi interakciji z drugimi ljudmi. Ali kot pravi Juul: »Empatija zanesljivo ni področje, o katerem bi lahko otroke poučevali zgolj z učbeniki. Empatija pomeni prijateljstvo, prijaznost, zmožnost vživljanja v druge in razumevanje v vsakdanjem življenju, kaže pa se v kakovosti, globini in intenzivnosti medosebnih odnosov. Vse to je otrokom ozirom šolarjem mogoče prenesti v obliki življenjskega pouka« (Juul 2017, 13).

Posameznik, ki je zrel in se počuti varno v svoji koži in identiteti, si lahko dovoli, da razume svet drugega, ki je drugačen od njegovega in zato ogrožajoč. Takšno »potopitev« v svet drugih običajno označujemo kot empatijo. Predpogoj za to, da lahko sočustvujemo, je zmožnost, da si dovolimo, da se nas dotaknejo drugi ljudje in stvari. Namesto da bi

postavili čustveno zaščitno steno proti njim, jih lahko razumemo na fizični, psihološki ali duhovni ravni. To je osnova za pridobivanje vrednot in s tem odnosov. Na ta način lahko ljudje razvijejo sposobnost empatije do drugih. To je ravnovesje med pasivnim sprejemanjem in aktivnim sodelovanjem s človekom. Empatija je predpogoj za razumevanje (Waibel 2017b). Avtorica v nadaljevanju navaja tudi, da je v izobraževanju ključnega pomena celovita percepcija posameznega otroka. Vživeti se in zaznavati z vsemi čutili. To pa je mogoče storiti le preko lastne Osebe.

Pedagoški proces bi moral biti organiziran po načelih sodelovanja, kolaboracije in solidarnosti. Spodbujati bi moral intelektualne, družbene in moralne sposobnosti učencev, da sodelujejo in spreminjajo svet z empatijo in sočutjem. Odučiti jih je treba pristranskosti, predsodkov in razdiralnosti. Ocenjevanje mora odražati te pedagoške cilje na načine, ki spodbujajo smiselno rast in učenje za vse učence (UNESCO 2021a). Vrednote, kot so spoštovanje, empatija, enakost in solidarnost, morajo biti temelj poslanstva univerz, visokih šol in tehničnih inštitutov v prihodnosti. Pedagoški proces je treba preoblikovati okoli načel sodelovanja in solidarnosti ter nadomestiti dolgoletne načine izključevanja in individualističnega tekmovanja. Empatijo in sočutje je treba negovati in spodbujati ter graditi na zmožnosti posameznikov, da sodelujejo pri preoblikovanju sebe in sveta. Solidarnost, sočutje, etika in empatija bi morali biti zasidrani v pedagoškem procesu samem; v tem, kako se učimo. Namen spodbujanja takšnih vrednot je odpraviti raznolikost kulturnih virov človeštva v izobraževanju in naše napore usmeriti od vrednotenja raznolikosti in pluralizma do njihove podpore in vzdrževanja. Poučevanje bi se moralo osredotočiti na odpravljanje pristranskosti, predsodkov in delitev. Empatija, kot sposobnost spremljanja drugih in čustvovanja z njimi, je bistvenega pomena za izgradnjo pedagogike solidarnosti (UNESCO 2021a).

Sposobnost, da se postavimo v kožo drugega, nam na vseh področjih ponuja številne perspektive, ki nam pomagajo razumeti, kako je npr. terorist lahko z drugega zornega kota borec za svobodo ali obratno. To nam omogoča, da ponovno razmislimo o lastnih predpostavkah z vidika drugega in vidimo vpliv družbenega konteksta na lasten pogled na svet in svoje odločitve (Hart 2019). Hart v nadaljevanju navaja, da ko skrajšamo razdaljo med seboj in predmetom, se zmanjša pripravljenost na povzročanje nasilja nad drugim, pa naj bo to drevo ali naš sosed. Beth Azrar opisuje empatijo kot človeško lastnost, zaradi katere smo najbolj ljudje (1997 v Hart 2019). Empatija je način srečanja s svetom, je vzajemni način spoznavanja. Ko pridemo na isto valovno dolžino z drugim, ko se razočarani učitelj resnično sreča s »frustrirajočim« učenecem in ga razume, se za oba spremeni svet. Ko učenec dobi »občutek za organizem«, sledi spoštovanje,

strahospoštovanje, čudenje in razumevanje. Takšno srečanje poraja možnost sodelovanja, vzajemnosti in zveze ter s tem bolj živ občutek soodvisnosti (Hart 2019).

Novak navaja, da je holistični pristop v vzgoji in izobraževanju edina in najbolj izstopajoča vseobsegajoča ideja za oblikovanje novega ekološkega in empatičnega pogleda na svet, ki lahko novo združeno človeštvo popelje onkraj materializma, egoizma in nacionalizma, ki zdaj nebrzdano zažirajo tako naravni svet kot človeško srce (Bruce Novak 2019).

6. AVTONOMIJA – s tem, ko je človek svoboden, je tudi odgovoren. Oseba ima lastno identiteto in vsak posameznik je individuum, nenadomestljiv, enkraten, poseben in drugačen od vseh ostalih. V okviru te lastne identitete je posameznik tudi avtonomen. Razmišlja in deluje suvereno ter avtonomno (delovanje iz identitete – identitetno delovanje). »V nasprotju z živalmi človeku nagoni ne narekujejo, kaj mora delati. Pogosto še tega ne ve, kaj si v bistvu želi delati. Namesto tega si bodisi želi delati, kar delajo drugi ljudje (konformizem), ali pa dela, kar od njega želijo drugi ljudje (totalitarizem)« (Frankl 2015, 10). Človek ni samo »odzivajoče« se bitje, ampak je tudi bitje, ki deluje »iz sebe«. Frankl daje Osebi pomen, kot bitju z notranjo svobodo« (1959, 684 v Längle 2013). To pomeni tisto človeško sposobnost, ki nam daje avtonomijo, ker se lahko odločamo. Človeku pripada dostojanstvo na podlagi njegove osebnosti.

V vzgojno-izobraževalnem procesu gre za prepletanje in srečevanje štirih avtonomij: pedagoškega delavca, otroka oz. učenca, vsebine in vrtca/šole. Vse te avtonomije so seveda relativno avtonomne, vendar prenova in celoten vzgojno-izobraževalni proces mora iti v smeri krepite avtonomije vzgojno-izobraževalnih zavodov in pedagoških delavcev. Kot že omenjeno, je strokovnim delavcem nujno potrebno omogočiti ter povrniti strokovno avtonomno presojanje in ravnanje. Za zgled, in primer dobre prakse, so nam pri tem lahko pedagoško razvitejše države (npr. Finska), kjer je pedagoški poklic izredno spoštovan in ugleden. Kar obenem pomeni, da vzgojno-izobraževalni zavodi, celoten vzgojno-izobraževalni sistem (pedagoške fakultete ...) in pedagoški delavci uživajo najvišjo mero zaupanja, ugleda in avtonomije. Pomembno je omeniti, da nimajo tovrstnih šolskih inšpekcij ali drugih oblik nadzora nad delom pedagoških delavcev, saj velja splošno zaupanje v njihovo strokovnost in delo. Izpostaviti tudi velja, da je dostojanstvo poklica vedno v tesni korelaciji s plačilom in strokovno usposobljenostjo.

UNESCO poudarja, da je v prihodnosti treba okrepiti izobraževanje kot javno prizadevanje, skupno družbeno zavezanost, kot eno najpomembnejših človekovih pravic in kot eno najpomembnejših odgovornosti držav in državljanov. Po drugi strani pa je ena ključnih vlog izobraževanje državljanov, ki spodbujajo človekove pravice. To vključuje izgradnjo sposobnosti, zaradi katerih učenci postanejo avtonomni in etični misleci ter

izvajalci. Pomeni jih opremiti za sodelovanje z drugimi in razvijati njihovo sposobnost posredovanja, odgovornost, empatijo, kritično in ustvarjalno razmišljanje, poleg celotnega nabora socialnih in čustvenih veščin (UNESCO 2021a, 47).

7. PERSONALIZACIJA – v zadnjem obdobju se veliko pozornosti daje konceptu personaliziranega pristopa k učencu. OECD (2006, 3) navaja, da je program personalizacije usmerjen v spodbujanje vseživljenjskega učenja in širše reforme javnih storitev ter da personalizacija lahko pomeni marsikaj in odpira globoka vprašanja o namenih in možnostih izobraževanja. Personalizacija učenja pomeni, da se sistem odzove na posameznika tako, da mu ponudi izobraževalno pot, ki upošteva njegove potrebe, interese in želje, da lahko vsak otrok doseže svoj potencial (D. Hopkins 2007). Raznolikost učencev v šolah širi in spodbuja uvedbo personalizacije bolj kot individualizacije, saj s personalizacijo posežemo na individualno raven posameznika in mu omogočimo, da s svojo subjektivnostjo prispeva in hkrati pridobi v socialnem in učnem okolju (Grah idr. 2019, 44). Visoko personalizirano učno okolje pomeni, da nudi podrobno povratno informacijo ter predstavlja izziv za hitro učeče se učence in nudi podporo tistim, ki imajo težave. Tako ustvarjamo učno okolje, v katerem je učenje postavljeno v središče in odraža bogato raznolikost individualnih razlik (Dumont, Istance, in Benavides 2013, 296). Bistvo samega termina izhaja iz termina *personalizem*, ki ga SSKJ opredeli kot idealistično filozofsko smer, po kateri je osebnost duhovno bistvo resničnosti. V eksistencialni pedagogiki govorimo o Osebi (= person), pri čemer mislimo na globoko notranje bitje človeka (Waibel in Wurzrainer 2016). To je izhodišče termina *personalizacija*, saj izhaja iz besede *person*. Personalizacija v eksistencialni pedagogiki pomeni, da se zavzema za fenomenološki pristop, ki k osebi pristopi čim bolj nepristransko, vključno s teorijo, hkrati pa zagotavlja zanesljivo osnovo za izobraževanje. Tako gledano eksistencialna pedagogika ni usmerjena le na področje prakse, ampak je tudi temeljna plast za odnos vzgojiteljev (učiteljev) in njihovega ravnanja. Iz tega polja napetosti znova in znova raste ustvarjalno, poučno, eksistencialno dejanje. Na ta način temelji na praksi, saj je usmerjena v konkretno osebo z zahtevo fenomenološko-osebnih odgovorov učiteljev, ki jih teoretično ni mogoče oblikovati (Waibel in Wurzrainer 2016). Personalizacija vzgoje zahteva: usmerjenost k potencialnosti, obstoj vzgojitelja, zmožnost odnosov in eksistencialno vzgojno naravnost.

Nekateri uporabljajo personalizacijo v zvezi z individualnim oziroma samostojnim učenjem v izolaciji ali pa v povezavi z izbiro kurikula po želji otrok, a je pomembna tudi socialna nota, saj avtorji navajajo, da se učinkovito učenje odvija v skupinskem okviru, ko učenci sodelujejo kot izrecni del učnega okolja in ko obstaja povezava s skupnostjo. Takšen koncept ima naslednje značilnosti: 1. usmerjenost na učence, pri čemer imajo učitelji osrednjo vlogo; 2. strukturirana in dobro načrtovana učna okolja, ki puščajo pros-

tor raziskovalnemu in avtonomnemu učenju; 3. personalizacija v smislu občutljivosti za individualne razlike, z upoštevanjem različnega tempa in zagotavljanjem povratnih informacij po meri posameznikov; 4. inkluzivnost in socialni značaj (Dumont, Istance, in Benavides 2013, 296).

Omenjena pojmovanja temeljijo pretežno na personalizaciji kot učnem okolju, ki ga Nollal (2003) nekako simultano povezuje z individualizacijo in diferenciacijo, ki sta učni načeli. Povezuje se tudi z oblikami dela v razredu. Tako ni zmeraj najbolj jasno, kam avtorji uvrščajo personalizacijo in kaj naj bi pravzaprav pomenila.

Diferenciacija je metodični, didaktični ali organizacijski ukrep, ki omogoča prilagajanje lekcij kognitivnim (in morda tudi socialnim) potrebam otrok. Zunanja diferenciacija je delitev učencev na različne vrste šol, šolskih podružnic, razredov ipd. Diferenciacija ne obravnava enega samega otroka, temveč identificira majhno skupino otrok s tesno povezanimi učnimi dosežki. A vsak otrok je drugačen in se drugače uči; ima tudi različne interese, cilje in vrednote. V resnici se dejanska starost v starostnih skupinah razlikuje tudi do štiri leta (otroci s posebnimi potrebami, odloženi otroci, nadarjeni in zgodnje všolani otroci ali otroci, ki preskočijo razred; otroci, ki ponavljajo razrede). Zaradi tega je problematična osnovna ideja diferenciacije in delitve otrok od zgoraj dol – od boljših do slabših. Takšne delitve pogosto vodijo do zaprtih sistemov, ki razvijajo tudi svojo dinamiko. To pogosto ustvarja diskriminacijo in izbiro. Pri tem učitelji razvrščajo svoje učence s pomočjo svojih ocen. *Individualizacija* pa pomeni, da obravnava prednosti in slabosti, potrebe in interese učencev ter nudi ustrezne ponudbe. Upošteva se posamezni otrok, a kot pri diferenciaciji, je od zgoraj določeno, kaj, kako, kdaj in s kom se uči. To pomeni, da učitelj izbere in zagotovi priložnosti za učenje, medije in metode. Učenci na začetku ne dobijo besede. Diferenciacija in individualizacija, ki ju določa učitelj, ne ustvarjata učnega okvira, ki bi bil primeren za posameznega otroka. Ta oblika poučevanja še naprej ustvarja odvisnosti, ki stojijo na poti vseživljenjskega učenja in razvoja potenciala učencev (Waibel in Wurzrainer 2016, 109–11).

Ker v eksistencialni pedagogiki personalizacija sega globlje, kot le individualizacija, in temelji na tem, da učitelj zavestno vidi vsakega otroka kot edinstvenega in neponovljivega, lahko vsak otrok v veliki meri prevzame odgovornost za svoje učenje v danem okviru, lahko si zastavi svoje cilje, dela skozi učno snov in pridobi znanje. Na podlagi danih možnosti in v pogovoru z učiteljem se lahko odloči za določeno dejavnost. Vsak posamezni otrok se uči s svojim tempom ter izbira, s kom in v kakšni obliki. Lahko si zastavi svoje prioritete in tako različne oblike in možnosti povečujejo učenčevo svobodo. Takšen način dela spodbuja ustvarjalnost, sproži aktivnost in razvojne procese. Učitelj ne analizira napak na dolgo in široko, saj se analize napak nanašajo na preteklost, temveč išče prihodnje (ustreznejše) pristope in rešitve. Osredotočenost ni samo na učne cilje, ki jih je

mogoče doseči kognitivno, temveč tudi na socialne in čustvene cilje, kot so ukvarjanje z anksioznostjo in strahom pred neuspehom, strahom in agresijo, pa tudi na vprašanja skupnega življenja. Vedno je v središču celosten osebnostni razvoj učencev (Waibel in Wurzrainer 2016, 101–02).

Personalizacija je organizacijsko in učno okolje, ki predpostavlja, da je učenje osebna dejavnost posameznega učenca. Personalizacija sledi cilju, da učence spodbudi in izzove v smislu njihove osebnosti, učnih zahtev in potenciala. Moto personalizacije se glasi: vsak učenec je sam svoj in niso vsi enaki. Personalizacija z vidika eksistencialnega učenja ne pomeni le odzivanje na edinstvenost in neponovljivost Osebe, temveč se ukvarja tudi s tem, kako izhajati iz edinstvenosti in neponovljivosti Osebe. Pomeni zaupanje v svojo duhovnost, voljo do oblikovanja sebe in svojega potenciala. Prilagoditev torej temelji na sposobnosti samoocenjevanja in samoodločanja učencev. Ne zanaša se samo na njihove trenutne veščine, interese in dosežke, temveč tudi na njihov potencial in navsezadnje na celotno Osebo. To pomeni, da so učitelji v duhu personalizacije naravnani k eksistencialni usmeritvi, k tistemu, kar je pomembno za učenca in ga takšnega, kot je, tudi sprejmejo. Učence poskušajo zaznati in razumeti v celostnem smislu. Personalizacija torej ne razvršča učencev in zagotovo ne temelji na zunanjih ali posameznih dejavnikih, kot so njihove kognitivne sposobnosti, ampak temelji na dejstvu, da je otrok edinstveno in neponovljivo bitje. Personalizacija je v nasprotju z diferenciacijo in individualizacijo, saj poteka od spodaj navzgor. Začne se pri otroku (Waibel in Wurzrainer 2016, 111–13).

8. SAMOSTOJNOST – vzgoja za samostojnost pomeni, da je treba otroka opremiti s primernimi veščinami, da se bo lahko samostojno vedel in deloval (v skladu s svojo starostjo, zrelostjo in s svojimi razvojnimi značilnostmi). Ena večjih problematik sodobne vzgoje in izobraževanja je nesamostojnost otrok in mladostnikov. Ogromno je težav že v predšolskem obdobju, npr. navajanje na kahlico in stranišče, odvajanje od dude, spanje v zakonski postelji, predolgo dojenje, skrb za osebno higieno ipd.

Starši so se v pretirani skrbi ujeli v past »vse za otroka« in jih s tem oropali pomembnih življenjskih veščin, predvsem za samostojno vedenje in delovanje. Na ta način otroka na nezavedni ravni prisesejo nase in ga vzgajajo za nenehno odvisnost od njih. Posledično je otrok oropan dragocenih izkušenj in »uspehov« v osebnotnem zorenju ter napredovanju, kar pa je ključnega pomena za zdrav razvoj samopodobe, samozavesti in lastne identitete. Otroek dejansko nima priložnosti, da bi razvil zdrav ponos na samega sebe, da bi lahko bil ponosen, da to in to že zna in zmoe storiti sam. Še posebej je to pomembno zato, ker se prav v tem obdobju vzpostavljajo temelji za zdravo samopodobo in samozavest. Zlato pravilo bi lahko bilo: Kar lahko in zmoe otrok storiti sam, bi morali otroku pustiti ter dovoliti, da stori sam.

Ko pride otrok na svet, je dejstvo, da ne more preživeti brez nekoga, ki bo skrbel zanj. V času odraščanja se otrok vse bolj osamosvaja in bolj ko se njegova samostojnost veča, manj skrbi in pomoči potrebuje. Nabiranje novih izkušenj in napredovanje v razvoju postopoma omogoča otroku pridobivati neodvisnost in svobodo. Šele razvoj otroka v njemu lastno bitje naredi iz otroka samostojnega človeka, ki lahko smiselno in polno živi v odgovorni svobodi. Za razvoj odgovorne svobode in samostojnosti pa ni potrebna samo svoboda preizkušanja lastnih moči, ampak tudi red in dolžnost. S spodbujanjem samostojnosti otroku omogočamo, da je lahko nekaj posebnega, da se ne ozira na množico in rad išče nove poti. Hoditi po svoji poti ni vedno lahko, vendar pa daje smisel našemu življenju (Häberli-Nef 1996).

Danes lahko vidimo starše, ki otroku ne dovolijo skladnega in smiselnega razvoja ter mu tako preprečujejo pot do samostojnosti. Tako otroci niso deležni zanje potrebnih izkušenj, kot so pasti in se po padcu pobrati, teči, skakati, plezati na drevo, si sam izbrati oblačila in se obleči, se sam hraniti, naliti pijačo, rezati s škarjami, pobrisati mizo, prah, počistiti za seboj ipd. Vsaka stvar, ki jo otrok zmore brez odraslega, mu daje poseben občutek zadovoljstva, ugodja in svobode ter potrditve, da to zmore sam. To je pomemben dejavnik samopotrditve. Ob tem je pomembno tudi, da se otroci in mladostniki zavedajo tudi svojih osebnih vrednot in da jih pri njihovem uresničevanju podpiramo. Za to so potrebni vzgojitelji (starši, učitelji), ki delujejo tako, da se mladi naučijo samostojnega ravnanja s svojo svobodo in prevzemanja odgovornosti (Waibel 2017b).

Kadar pa vzgojitelji (starši, učitelji) ne opravijo svoje naloge, to lahko vodi v razvajanje. Razvajanje je največja ovira na poti do samostojnosti. Je pretirano varovalna in nadzorovana vzgoja, ki jo včasih spremlja presežek nežnosti in skrbi, koristnosti in olajšanja, hkrati pa pomanjkanje zaupanja in spodbude, zaupanja in povpraševanja, samostojnosti in omejitev. Skratka, za razvajanje je značilno zunanje obilje in notranje pomanjkanje, predvsem kadar otrokove potrebe po ljubezni, priznanju, svobodi, razpravi niso dovolj zadovoljene. Razvajanje pomeni otroku dati vse, preden on karkoli želi. Zunanje razvajanje pomeni, da so otroci pogosto obdani z materialnimi dobrinami, kot so (pogosto popolnoma neuporabne) igrače, oblačila izbrane blagovne znamke, sladkarije, denar in podobno. Za notranje razvajanje pa je značilno dejstvo, da otroci čutijo, da jih tudi v svojih slabih držah in napačnem ravnanju vedno sprejemajo, ne glede na to, kako kaj naredijo. Zato nimajo razloga, da bi si prizadevali spremeniti sebe ali prevzeti odgovornost zase. Tako na primer starši vedno odgovarjajo za svoje otroke, kadar so le-ti vprašani. Ob tem se poraja vprašanje: Kako pogosto starši namesto otroka odgovorijo na eksistencialno vprašanje? Kako pogosto starši storijo za svoje otroke nekaj, kar bi lahko zelo dobro naredili sami? Otroci se ne naučijo postaviti zase. Ne bodo se mogli sami odzvati

in razviti volje do smisla. Te otroke je težko vključiti v nekaj, zato ostajajo pasivni. To pogosto vodi v tesnobo in sramežljivost. Posledica tega je lahko tudi depresija, saj mladostnike ovirajo ali omejujejo pri njihovem dožemanju in uresničevanju vrednot ter s tem v delovanju po svoji volji (Waibel 2017b).

9. OBČUTEK ZA LEPO – *»Če je v duši svetloba, bo v osebi lepota. Če je v osebi lepota, bo v hiši harmonija. Če bo v hiši harmonija, bo v narodu red. Če bo v narodu red, bo na svetu mir«* (Konfucij). Tretja pot, po kateri se udejanja osebni smisel, so doživljajske vrednote. To so vrednote, ki se udejanjajo preko doživljanja in odnosov. Lepota ima pri tem ključno vlogo. Danes se zdi, kot da več ne vemo, kaj je lepo. Zaradi poplav obšolskih in obvrščevskih dejavnosti, kupov igrač, zaslonske zasvojenosti ipd. bi lahko dejali, da se danes srečujemo z generacijami postaranih in iztrošenih otrok. Otroke prehitro povlečemo v svet odraslih in posledično nimajo časa »biti otroci«. Eden glavnih izzivov sodobnega vzgojno-izobraževalnega sistema je, kako zavarovati otrokovo otroškost, otroški svet in v njih negovati ter obenem varovati občutek za lepo, za čudenje, za domišljijo, za skrivnost. Estetika ("Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika" 2014) je filozofska disciplina, ki proučuje lepo in človekov odnos do lepega; načela o lepem; estetski videz.

Temeljne vrednote ustvarjalnosti in čuta za lepoto razvijajo estetsko moč človeške osebnosti. Človek se izpolnjuje v ustvarjanju in skozi ustvarjanje. Njegove ustvarjalne sposobnosti so tiste, ki so najbolj dovzetne za kulturo, najbolj sposobne razcveta in preseganja svojih dosežkov, obenem pa tudi najbolj dovzetne za represijo in frustracije (Faure 1972; UNESCO 2002, 33).

Ustvarjalnost pomeni sposobnost, da stvari vidimo na nove in nenavadne načine, zato ljudem omogoča več znanja in inovacij. Ustvarjalnost izhaja iz novih idej, ki lahko privedejo do novih izumov, odkritij, pobud in izdelkov. Domišljija je sposobnost oblikovanja slik, ki trenutno niso prisotne v resnici. To je sposobnost, ki spodbuja človekovo ustvarjalnost. Ustvarjalnost ljudem omogoča tudi ustvarjanje raznolikih oblik kulturnega in umetniškega izražanja. Umetniško izražanje ljudem omogoča razlagati lepoto in medsebojne odnose vsega ustvarjanja skozi umetniške oblike. Tudi intuitiven smisel je oblika ustvarjalnosti. To pomeni, da lahko ustvarite hiter vpogled brez razširjene racionalne misli ali postopka. Vključuje tudi človeško občutljivost za prirojeno lepoto in pomen različnih oblik umetniškega izražanja, ki izhajajo iz različnih zgodovinskih dob in različnih kulturnih skupin (UNESCO 2002, 33).

Učiteljem in učencem bi v vzgojo-izobraževalnem procesu morali omogočiti, da lahko pokažejo slikovne in predstavnostne veščine pri načrtovanju in iskanju rešitev problemov; da lahko izkažejo ustvarjalnost in izvirnost pri izvajanju dejavnosti; da imajo po-

ziti ven odnos do razdajanja pri ustvarjanju kreativnih projektov za krepitev mirnega in skladnega življenja v skupnosti; da cenijo lepoto in medsebojne povezave vsega ustvarjanja skozi umetniška dela in oblike; da izkazujejo spoštovanje do lepote in harmonije ustvarjanja ter hvaležnost Stvarniku; da izkazujejo spoštovanje do raznolikih oblik umetniškega in človeškega izražanja različnih kulturnih skupin (UNESCO 2002, 33).

Oseba, odgovorna za ustvarjalno ali hvaležno dejanje, je pri tem v stiku z lepoto. Z drugimi besedami, vpletenost je enakovredna lepoti. Ustvarjalec ali cenjenec se zlijeta z ustvarjanjem in tako se absorbira lepota. Oseba, ustvarjalec in kakovost lepote postanejo eno. Okvir za umetniško izražanje vsebuje naloge za opredelitev ali razširitev umetniškega izražanja in spoštovanja. Vendar je lepota, čeprav se je tega procesa dotaknila, še vedno skrivnost. Obstaja nedosegljiva kakovost, ki je lastna vizualnemu in taktilnemu dožemanju. Ta vidik ni konceptualno zaznaven. Izrazi, uporabljeni v tem okviru, ponujajo referenco, ki lahko pomaga učencem postaviti se v ustvarjalno situacijo (UNESCO 2002, 89).

Poslušanje čudovite glasbe, spoštovanje umetniškega dela ali občudovanje naravnega prizora lahko v človeku vzbudijo občutke upanja, navdih, možnosti, svobode in strahospoštovanja, ki nas popeljejo na višje ravni ozaveščenega zavedanja, povzdignejo in izvelečejo iz nas naše najvišje kvalitete in vrednote, ki jih nato skušamo izraziti skozi ustvarjalno dejavnost (UNESCO 2002, 89). Občudovanje narave izhaja iz estetike narave in je temelj okoljske etike. Okoljska etika je višja in širša od moralne sfere, saj je tako kot estetika zakoreninjena v naravi sami, medtem ko je morala, ki je družbenega izvora, lahko umetna. Mantatov idr. (2020, 36) nadgradijo slavno misel Dostojevskega, ki v Idiotu (2013) pravi, da bo lepota rešila svet, in dodajajo, da je eksistencialni pomen okoljske etike »graditi življenje po zakonih lepote, saj je lepota tista, ki bo rešila svet«.

10. VEST IN INTUICIJA - Intuicija Estetika ("Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika" 2014) – »neposredno dožemanje, zaznavanje bistva česa, neodvisno od razumskega razčlenjevanja, navdih«. Logoterapevtsko gledano je vest kompas smisla – intuitivni duhovni organ smisla. Življenje pred vsakega posameznika nenehno postavlja določene naloge in nas »kliče« k odgovornosti, k odzivu, k odgovoru. Vsak smisel, vsaka naloga je edinstvena in neponovljiva (odvisno od osebe in odvisno od situacije), prav tako kot vsak posameznik. Pred človekom so ves čas različne možnosti, vrednote, odločitve in naloge. Smisla ne daje posameznik, ni na njem, da bi spraševal po smislu, oziroma ni v njegovi moči, da bi samovoljno ovrednotil določeno dejanje. Ko se človek odloča med različnimi možnostmi, se dejansko odloča med različnimi vrednotami. V pomoč pri odločanju in iskanju pravih odgovorov je vest. Frankl označi vest kot intuitivno zmožnost, da posameznik najde smisel kakšnega položaja (Frankl 2014, 383). »V osnovi je to intuitivna zmo-

žnost, deluje pa bolj ali manj povezano z diskurzivno razumskostjo pametnih razlogov. Z etičnega vidika najvišji etični kriterij ravnanja, z ekološkega vidika pa človekov presežni intuitivni čut za smiselno doživljanje in vedenje v ekološki celoti stvarnosti. Vest se kot taka uveljavlja tudi proti normam in tradicijam socialnega okolja, prav tako pa tudi proti psihično internaliziranim normam nadjaza. Njen domet in ostrina sta tako kakor pri vsaki zmožnosti zelo odvisni od osebnega oblikovanja» (Frankl 2014, 383). Zaradi slednjega je zelo pomembno, kako se vest oblikuje in vzgaja.

Tako kot se oko odziva na svetlobo in je s tem organ, ki lahko pretvarja svetlobne dražljaje v vid, je vest organ človeškega občutka vrednosti, čutni organ, ki je zasnovan tako, da v določeni situaciji prepozna smisel. Novejša eksistencialna analiza gleda na vest kot organ ali kot primer integracije. Pri uresničevanju vrednot ima vest, kot organ smisla, ključno vlogo pri zaznavanju, kaj je v določeni situaciji prav in kaj ne (Waibel 2017b).

Rolf Kühn izpostavlja pomembnost vesti, ker norme ali splošne vrednote nikoli ne morejo zajeti vseh konkretnih življenjskih situacij, ki so jim ljudje izpostavljeni, ker življenjske situacije, ki jih ni mogoče uskladiti z normami, zahtevajo intuitivno podporo pri odločanju, ker za intuicijo stoji vest in ker se oseba izkaže v vesti (Kühn 1988, 177 v Waibel 2017b).

Frankl vest umešča na področje duhovnega in osebnega. Po njegovih besedah vest predstavlja tako rekoč prvinsko zavest človeka in sega v nezavedne globine, saj se velike, resnično eksistencialne odločitve v človekovem obstoju sprejemajo brez refleksije, nezavedno. Vest pride na dan šele, ko začnemo opuščati institucionalno moralno varnost, ker situacije, ki jih je treba živeti (in tudi preživeti), ni mogoče obvladati s togimi smernicami in navodili. Problem vseh norm je v tem, da so navodila bodisi preveč ali premalo določena ali pa celo nasprotujejo sama sebi. Ker gre pri odločitvah vesti v bistvu za odločitve o prihodnosti osebe, »etika norm« ni dovolj za oblikovanje osebnega in smiselnega življenja, zato je potrebna osebna vest (Waibel 2017b).

Če sprejemamo svojo Osebo, svojo osebnost, če imamo odnos s seboj, lahko pogledamo tudi (v) druge ljudi, jih jemljemo resno in jih cenimo. Če je ta osnovna dimenzija izpolnjena, se razvije samopodoba in stopimo v stik s svojim lastnim bistvom, s svojo vestjo in s tem s svojo etiko (Waibel in Wurzrainer 2016). V eksistencialni analizi je vest občutek, kaj je prav, in je bolj povezana z notranjo gotovostjo, z notranjim občutkom kot z znanjem. Lahko jo imenujemo tudi intuicija, ki nenehno osmišlja edinstvenost in enkratnost vsake situacije. Prav tako pa nas tudi opominja na lastno Osebo (Waibel 2017b).

V pedagoškem procesu je na mestu vprašanje: Ali doživljam, da drugi ljudje pravično ravnaajo z mojo osebo? in: Ali sem pošten-a do sebe? Vsak si želi, da bi z njim ravnali pra-

vično. Učitelji in vzgojitelji naj bi se ravnali po svoji Osebi. Če z osebo ravnamo pravično, ta čuti lastno vrednost, svoje vrednote, svojo voljo. Tako se nauči razlikovati med prav in narobe. Na tej podlagi se oblikuje vest (Waibel in Wurzrainer 2016). Dejansko poslanstvo šole ni le posredovanje znanja, temveč tudi celovito človeško izobraževanje. Demokracija živi od tega, da državljani sami razmišljajo, delujejo in prevzemajo odgovornost, tj. živijo po svoji vesti. Kjerkoli se večinoma zahteva znanje, se ne more razviti tako potrebna neodvisnost mišljenja. Vzgoja pomeni pomagati drugemu, da bo odgovoren za svoja dejanja. Pomeni, da ga ne bomo pritiskali v norme, ali še manj, da bi ga sodili po teh normah in s tem podvomili o njegovi svobodi vesti (Waibel 2017a).

Danes potrebujemo vzgojno-izobraževalne sisteme, ki nam pomagajo pri učenju v svetu in s svetom ter ga izboljšujejo. Takšni vzgojno-izobraževalni sistemi zahtevajo, da se še naprej učimo o dostojanstvu vsakega človeka in velikem dosežku, ki ga predstavljata pravica do vesti in svobode misli – vendar se od-učimo od človeške izjemnosti in posesivnega individualizma. Temeljiti morajo na etiki vzajemnosti in skrbi ter priznavati soodvisnost med posamezniki, skupinami in vrstami. Spodbujati nas morajo, da razumemo pomen skupnega in systemske soodvisnosti, ki nas povezujejo drugega z drugim ter z našim planetom (UNESCO 2021a).

Intuicija pomeni navdih, predvidevanje dojemanj (lat. *intuitio* = neposredni pogled). Omogoča nam razumevanje (kompleksnih) odnosov, da v hipu prepoznamo lastnosti in občutke osebe, ob tem pa nam daje podlago za odločanje za lastna dejanja in možnost, da lahko takoj sprejemamo koristne odločitve. Včasih je treba veliko poguma, da se zanesemo na svoj občutek in intuicijo. Ko pa ljudem uspe uresničiti zaznane vrednote, živijo svoje življenje samoodločeno in ne od zunaj (Waibel 2017b). Eksistencialna analiza vest opisuje tudi kot sposobnost intuitivnega zaznavanja edinstvenega osebnega pomena iz številnih možnosti. Intuicija temelji na zelo kompleksnem, pridobljenem in trenutnem zaznavanju zrcalnih živčnih celic, ki niso usmerjene v kognitivno zaznavanje. Zaupanje v svojo intuicijo pomeni zaupati v svoje občutke v širšem smislu (Waibel 2017b).

Antonio Damasio, ki je proučeval ideje filozofa Benedicta de Spinoze, navaja, da Spinoza pojmuje intuicijo kot najrazvitejši način pridobivanja védenja, vendar do intuicije pride-mo šele, ko védenje zberemo in ga razumsko razčlenimo (Damasio 2008, 255). Določeni procesi se v našem življenju zgodijo na nezavedni ravni – intuitivno in jih ne moremo razumsko razložiti. Za to, da se nas neke vrednote dotaknejo, niso odločilni ljudje, ki jih poznamo, ampak ljudje, ki jih privlačimo. Most k drugi osebi ali stvari ni v znanju, temveč v čustvovanju in intuiciji (Waibel 2017b).

II. VZGOJA ZA VREDNOTE (v zadnjem obdobju to področje zelo poudarjata tudi Evropska komisija in UNESCO). Logoterapevtsko gledano je človek bitje, ki stremi in gravitira k vrednotam ter jih želi uresničiti in na ta način udejanjiti osebni smisel. Obstaja več vrst vrednot: osebne, individualne, objektivne, relativne, absolutne, družbene, narodno kulturne vrednote itn. Najvišje kotirajoče so osebne ali duhovne vrednote. Vrednote predstavljajo tisto, kar je vredno, kar imamo za veliko načelno vrednost. Kar je za nas večja vrednota, kar ima za nas večjo vrednost, tistemu dajemo prednost. Vse človeške odločitve so pravzaprav utemeljene na podlagi vrednot oz. osebnostne vrednostne lestvice. V logoterapiji/eksistencialni analizi poznamo *tri vrednostne kategorije*, ki so pravzaprav nekakšne tri poti udejanjanja osebnega smisla, tri poti do zadovoljnega in osmišljenega življenja (to so ustvarjalne vrednote, doživljajske vrednote in vrednote stališča). Frankl je izpostavil zelo pomembno razliko, da namreč človeka goni ženejo, vrednote pa ga vlečejo oziroma privlačijo.

Logoterapija temelji na eni izmed zakonitosti, ki pravi, da je celotna stvarnost smiselna. Ta smiselna struktura stvarnosti pa je odločilna objektivna kakovost, imenovana vrednote. Smisel so pravzaprav naloge, ki nam jih življenje postavlja pred nas v točno določenem trenutku in v točno določeni situaciji. Kadar se odločimo za neko nalogo, se pravzaprav odločimo za vrednoto, saj za vsako nalogo stoji vrednota. Vrednote (npr. lepota, dobrot, resnica ...) so vrednote same po sebi, so samostojne smiselne vsebinske stvarnosti in človek išče smisel v tej stvarnosti. Bolj kot se v prizadevanju za udejanjanje vrednot odpira v svet, toliko bolj presega samega sebe. Logoterapija/eksistencialna analiza pri svojem vzgojnem »pristopu k človeku ne postavlja v središče njegovega izoliranega jaza, ampak njegovo bivanjsko naravnost na dojemanje in uresničevanje smiselne strukture stvarnosti, to je vrednot« (Frankl 2014, 219).

Eksistencialna analiza definira vrednote kot tisto, kar se zahteva od (vitalnega in/ali duhovnega) življenja. Razlog, ki vodi k prednosti oziroma izbiri ene, vodi v odlog druge vrednote. Tisto, kar se dojema kot vrednota, je pogoj za življenje. Čez dan se ljudje srečujemo z vprašanjem, katera vrednota je boljša kot druga. Človeka nič ne motivira tako kot vrednota, ki jo začuti. Iz tega zraste volja. Lahko bi rekli: kjer je vrednota, tam je volja. Z vidika eksistencialne analize je volja osnova vsakega prizadevanja za ukrepanje. Iz tega lahko nastane strast. Obenem pa so ljudje z njihovimi osebnimi vrednotami vedno na področju napetosti med individualnimi (ki pomenijo vrednote skupnosti), osebnostnimi in splošnimi vrednotami (Waibel 2017b, 69–71).

Četrti UNESCOV steber izobraževanja *učiti se biti* je mogoče razlagati kot učenje otroka (človeka) s pridobivanjem znanj, veščin in vrednot, ki prispevajo k razvoju osebnosti v njenih intelektualnih, moralnih, kulturnih in fizičnih razsežnostih. To pomeni, da je učni

načrt usmerjen v: gojenje lastnosti domišljije in ustvarjalnosti; pridobivanje splošnih človeških vrednot; razvijanje vidikov človekovega potenciala – spomin, sklepanje, občutek za lepo (estetiko), fizična sposobnost, komunikacijske/socialne veščine; razvijanje kritičnega mišljenja in neodvisne presoje; razvijanje osebne zavezanosti (predanosti) in odgovornosti (Nan-Zhao 2004).

Cilji učnih načrtov vključujejo tudi načelo vseživljenjskega učenja. Vsebine iz učnih načrtov niso več organizirane le na podlagi posameznih disciplin, temveč bolj interdisciplinarno ali celostno. Rezultati učenja se ne izražajo le v rezultatih preizkusov, ampak v smislu znanja, spretnosti, vrednot ali kompetenc, ki so vgrajene v stebre učenja.

Poudarek naj ne bo le na vsebini ampak tudi na procesih, ki temeljijo na vrednotenju. Ti procesi so usmerjeni v vrednotenje ter na učitelja in učenca. Tako lahko večji del učenja usmerimo v postopek vrednotenja, kjer se odvija dinamična interakcija med posameznim učencem (in učiteljem) in med samim seboj. V tem procesu učenci sčasoma uresničijo svojo sposobnost dela v smeri osebne integracije, celovitosti in občutka za notranjo harmonijo. To pomeni, da bodo vrednote, ki jih izpovedujejo na kognitivni ravni, filtrirane do čustvene in vedenjske ravni, s čimer bodo učenci postali pristne osebe, ki so resnično zveste sebi. To vključuje tudi prizadevanje za iskanje neke oblike konsistentnosti med tem, kar človek zagovarja kot vrednote, z vrednotami, ki jih spodbujajo zunanje resničnosti, to so kulturne norme, pričakovanja družbe, prevzete vloge idr. (UNESCO 2002, 12–13).

Ključne in sorodne vrednote, zasidrane v človeškem dostojanstvu:

- zdravje in harmonija z naravo – holistično zdravje, spoštovanje življenja, fizična kondicija, skrb za okolje;
- resnica in modrost – kritično razmišljanje/celostno razmišljanje, razsvetljenje/vpogled, usmerjenost v prihodnost, znanstveni humanizem;
- ljubezen in sočutje – samovrednost/samozavest/samoaktualizacija, iskrenost/integriteta, samodisciplina, empatija/skrb in skupna raba (caring and sharing);
- ustvarjalnost in ceniti lepoto (čut za lepoto) – domišljija, intuitivni čut, umetniško izražanje, občutljivost;
- mir in pravičnost – spoštovanje človekovih pravic, družbena odgovornost, toleranca, enakost, sodelovanje, aktivno nenasilje;
- trajnostni človeški razvoj – ekonomska pravičnost, produktivnost/učinkovitost, upravljanje virov, delovna etika/industrija, enostavnost;
- nacionalna enotnost in globalna solidarnost – ljubezen do države, soodvisnost, demokracija, mednarodno razumevanje, aktivno in odgovorno državljanstvo, globalni mir, enotnost v različnosti;

- globalna duhovnost in z njo povezane vrednote – vera v sveti vir, verska toleranca, notranji mir, enotnost in medsebojna povezanost (povzeto po UNESCO 2002, 28).

Tudi Svetina navaja, da bi v šoli moralo vladati vzdušje pristne moralne kulture. Tako bi že vzdušje in medosebni odnosi oblikovali otroke in mlade v skladu z veljavnimi živimi etičnimi merili in ideali. Na tej osnovi bi temeljil kvaliteten moralni pouk s temeljnimi etičnimi vrednotami in pojmi naše evropske, slovenske in tudi svetovne kulture. Pouk bi prilagodili starosti otrok; mlajšim bi posredovali moralne vrednote, ideale in zglede s pravljicami, zgodbami, basnami, slikanicami, filmi, starejšim pa z branjem ustrezne žlahtne literature, z življenjepisi izjemnih ljudi (vzorniki), s filmi in poezijo (Svetina 1990, 58–59).

Vrednote moramo živeti, da bi jih lahko prenašali na učence (otroke, mlade). Učitelj, ki zahteva, da se bodo učenci ravnali po najvišjih vrednotah, sam pa jih ne spoštuje, ne more pričakovati spoštovanja svojih učencev, prav tako ne more pričakovati, da bodo učenci spoštovali, upoštevali in živeli te vrednote. Prav zaradi tega je izredno pomembno, da so učitelji osebe, ki so notranje trdne, zanesljive in spoštljive; tako do sveta in ljudi okrog sebe kot do učencev in ne nazadnje tudi do sebe.

12. IDENTITETA – je splet, v katerem se prepletajo skrivnosti osebnosti in sile našega življenja: genska struktura, narava naših staršev, kultura, v kateri smo odrasli, ljudje, ki so nas podpirali, in ljudje, ki so nas poškodovali, dobro in slabo, ki smo ga storili drugim in sebi, doživetja ljubezni in trpljenja – in še veliko več. Tam, kjer se stikajo te dimenzije, notranje in zunanje silnice, se ustvarja identiteta (Palmer 2001, 13). Skorajda vsak človek si v nekem trenutku v življenju zastavi nekatera resna eksistencialna vprašanja, ki se obenem nanašajo tudi na lastno identiteto, kot so npr.: Kdo sem jaz? V čem sem drugačen od drugih? Kakšni so moji potenciali? Kaj je sploh smisel življenja? Identiteta nas v največji meri določa kot Osebo.

Oblikovanje identitete se začne zgodaj v otroštvu znotraj primarne družine. Na sam proces vpliva družba, družina, lastna osebnost. Otrokom moramo pustiti prostor, da se lahko svobodno izražajo. Otroci ne bi smeli biti obremenjeni s predsodki odraslih v smislu, da zaradi tega razvijejo strah pred sramom, krivdo, kritiko in lastno presojo. Na oblikovanje identitete vplivajo tudi kultura, mediji, vloge spolov, religiozni in drugi družbeni dejavniki in ni nujno, da se le-ti skladajo s pričakovanji družbe, v kateri smo.

Raziskave kažejo, da imajo ljudje, ki imajo dosleden občutek identitete, višjo samopodobo, se ukvarjajo z manj tveganim vedenjem in imajo manjšo verjetnost, da bodo doživeli ponotranjene simptome strahu, osamljenosti, žalosti in težave s koncentracijo (Rems Arzenšek 2021).

Če je v pedagoškem procesu celotna učna izkušnja vključena v proces vrednotenja, bo neizogibno povečala učenčevu samozavedanje, to pa vodi do povečanja samoidentitete in samousmerjanja. Tako postane posameznik bolj suveren pri prevzemanju vlog, pri odgovornosti vplivanja na ožjo skupnost in pri spodbujanju človeškega dostojanstva v vseh vidikih življenja. Proces poučevanje-učenje vrednotenja se začne s spoznavanjem in razumevanjem sebe in drugih, kar vodi k oblikovanju celovite samopodobe, občutka identitete, samospoštovanja, lastne vrednosti in samozvesti ter pristno spoštovanje drugih. Nadaljuje z vrednotenjem, razmišljanjem, izbiro, sprejemanjem, vrednotenjem in pridobivanjem potrebnih veščin, kot so komunikacija, odločanje, in končno vodi v dejanja. Išče integracijo učenčevega znanja, vrednot in stališč, sposobnosti in veščin, da bi dosegel učenčev polni razvoj (UNESCO 2002, 26).

13. SAMOTRASCENDENCA IN SAMODISTANCA – gre za dve med seboj povezani duhovni zmožnosti, da se človek distancira od samega sebe ali da se dvigne nad sebe, samega sebe preseže. Človek se je v istem trenutku zmožen od sebe »ločiti« in obenem se soočiti s seboj. Za bistvo človekove eksistence Frankl postavlja preseganje samega sebe. Vedno in povsod je človek usmerjen k nečemu, k nekemu oziroma proti nečemu. Na tem mestu gre lahko za smisel, ki ga izpolnjuje, ali za drugo človeško bitje: »Biti človek pomeni tudi presegati samega sebe. Povedati želim, da je bistvo človeške eksistence njeno transcendiranje same sebe. Biti človek hkrati vedno pomeni biti usmerjen in namenjen k nečemu ali nekemu. Biti predan delu, ki se mu človek posveča, biti predan človeku, ki ga ljubi, ali biti predan bogu, ki mu služi. Tako preseganje samega sebe pa prestopa okvirje vseh podob človeka, ki v smislu monadologizma prikazujejo človeka kot bitje, ki ne posega po smislu in vrednotah izven samega sebe in ki se ne orientira po svetu, temveč se zanima izključno zase in mu gre le za ohranitev oziroma ponovno vzpostavitev homeostaze« (Frankl 2005, 15). Biti duhoven ima v tem kontekstu tri vidike: 1. poudarja se povezanost vseh ljudi in vseh živih bitij, 2. povezanost/sinhronizacija med notranjim jazom in zunanjim svetom/življenjem in 3. samotranscendence oz. samopreseganje.

Najpomembnejša pot do samodistanciranja je notranji dialog v kakršni koli obliki. Notranji dialog je pomemben segment posameznikovega delovanja. Posameznik stoji pred samim seboj in se sooča z lastnimi dvomi, pomisleki, odločitvami, dejanji ipd. in v svoji notranjosti preigrava različne možnosti. Pomembno je, da pustimo otroke in mladostnike s samim seboj, brez raznoraznih »mašil«, kot so televizija, tablica, glasna glasba ipd. Notranji dialog se največkrat aktivira, ko lahko oseba razmišlja v miru. Waibel (2017b) navaja, da so poti do samodistance tudi refleksija, smeh in humor, predvsem pa, kadar se lahko samemu sebi nasmejimo. Frankl večkrat poudarja, da smeh in humor izhajata iz duhovne razsežnosti ljudi in sta edinstvena samo za ljudi. Rezultat samodistanciranja je

spodobnost spoprijeti se s samim seboj. Bistveno je imeti rad sebe, se naučiti videti sebe kot nekoga, ki je vreden, v skladu z geslom: Ali rad živim sam s seboj? (Waibel 2017a).

Preseganje samega sebe ali samotranscendenca je sposobnost človeka, da stopi iz sebe in se vključi v svet, vstopi v svet in lahko vzpostavi odnose z ljudmi, naravo in okoljem. Ko se človek dvigne iz sebe in uresničuje vrednote, se v bistvu približuje samemu sebi (Waibel 2017b). Frankl pravi, da je to izvirno človeška, duhovna zmožnost. Je zmožnost, da se z namero in dejanjem posveti smiselni nalogi, ki ni isto kot on sam in njegove telesne, duševne, socialne in druge potrebe (2014). Waibel (2017b) pa dodaja, da človek postaja čedalje bolj človek, ko se sklicuje (nanaša) na nekaj, kar ni on sam; toliko bolj kot izhaja iz sebe, toliko bolj se zapostavlja. Prav takrat se človek najbolj približa sam sebi. Človek pravzaprav postaja on sam takrat, ko zaradi predanosti nečemu ali nekomu pozabi nase. Brez predanosti ni izpolnitve. Človeka pri resničnem predajanju velikokrat omejuje dejstvo, da se lahko tudi zlahka »opeče«. To je tudi bistvo preseganja samega sebe, svojih zadržkov, zavor in strahov. Kljub temu, da ve, da je izbrana pot zanj nevarna, se nanjo poda in se ji tudi preda.

Na tej točki je treba razlikovati med dajanjem in razdajanjem. V razdajanju, ki je pogosto lahko povsem nesebično, človek izgubi sebe kot človeka. To se pogosto zgodi z nizko osnovno in lastno vrednostjo. V primeru predanosti pa se vedno sklicuje in izhaja iz lastne osebe. Dokončana samotranscendenca vodi do razvitega obstoja in s tem tudi do avtentičnosti (pristnosti) (Waibel 2017a).

14. ODNOSI (do življenja, do sveta, do sebe, do drugih, do smisla, do presežnega) – človek je bitje odnosa. Odnos nas najgloblje določa in zaznamuje. Preko odnosov se tudi najbolj odkrijemo in razkrijemo drugim. V odnose ne vstopamo samo na verbalni ravni, ampak predvsem na nezavedni ravni, z vsem, kar smo, s celotno vsebino svojega življenja. Gre za srečanje dveh Oseb v vsej svoji celovitosti. Pri odnosih ne gre samo za to, da imamo odnos »do« nečesa/nekoga, ampak predvsem za to, da imamo odnos »z« nekom. Kakovost našega življenja se v največji meri kaže v kakovosti naših odnosov. Slovenska beseda »sreča« v glagolniški obliki nakazuje prav to, da je sreča v srečanju, srečevanju. To, kar je v nekaterih drugih, bolj prvinskih kulturah jedro, srčika, najpomembnejše, smo v zahodni kulturi skorajda pozabili. V Afriki poznajo izraz »ubuntu«, ki pomeni, da je oseba le oseba skozi drugo osebo. Da smo vsi povezani, da skrbimo drug za drugega, da se spoštujemo, da vse, kar se naučimo, in vse izkušnje izvirajo iz odnosov in povezanosti z drugimi ljudmi (Ngomane 2020). Tony Robbins pravi: »Kakovost tvojega življenja je kakovost tvojih odnosov.« S tega vidika so odnosi možnost za najlepše in obenem tudi možnost za najslabše v življenju. V sodobnem času in tudi v prihodnosti bo eden največjih izzivov prav sožitje, medsebojno spoštovanje in strpnost. Številne raziskave in tudi

psihosocialna, psihoterapevtska in medicinska praksa kažejo na to, da je v sodobnem času najbolj razbolelo področje prav področje medosebnih odnosov. Za posameznika je ključnega pomena, kakšen odnos ima do drugih, do sebe, do sveta in življenja, do smisla in do presežnega.

Človek je ves čas v odnosu. V odnosu do drugih ljudi, do sveta, do vrednot in v nenehnem odnosu do sebe in do življenja. Bistvena značilnost eksistencialne analize, ki temelji na človekovi svobodi in odgovornosti, je usmerjenost k ljudem in njihov odnos do sveta in vrednot (Waibel 2017b). Odnos do življenja vzpostavimo takrat, ko nehamo čakati, da se bodo stvari zgodile same od sebe in začnemo ukrepati, aktivno oblikovati ter nadzorovati svoje življenje. Tak odnos do življenja lahko nadzorujemo le skozi svojo osebo in s tem svetu sporočamo: jaz *sem* na tem svetu, sodelujem in se oblikujem. Tako gremo na smiselni način do smrti, kajti smrt je večja grožnja neizživetemu/nesmiselnemu življenju, kot izpolnjenemu/smiselnemu življenju. Odnos do sveta postane jasen, ko lahko ukrepamo ali reagiramo na način »odgovora« življenju. Človek s svojim odgovorom stopi v osebno izmenjavo s svetom. Naši odgovori so sestavljeni iz duhovno nezavednega in zavestne presoje, kar se povezuje s celotnim telesno-duševno-duhovnim stanjem.

V medosebnih odnosih doživljamo svoj čustveni odnos do drugih in njihovo sprejemanje z druge strani. Iz srečanja med dvema osebama se lahko razvije stik, iz katerega lahko izhaja odnos in srečanje. V pedagoškem kontekstu je to osebna povezava, ki temelji na medsebojnem zaupanju. V eksistencialni pedagogiki so odnosi zasnovani tako, da jim je omogočeno srečanje (Waibel 2017b).

Razumljivo je, če si starši želijo zdravih, naravnih, odprtih, samozavestnih, inteligentnih, empatičnih in socialno mislečih otrok. Kljub temu so v položaju želje, v katerem nikakor ni gotovo, da se bodo njihove želje izpolnile. Ljudje v željah lahko postanejo odvisni od tega, da so njihove želje izpolnjene. Če stvari ne bodo potekale po načrtih, bo sledilo razočaranje. Če se na primer otroci ne lotijo tega ali onega dela, ne uporabijo te ali one priložnosti, storijo ali ne storijo te ali one stvari. Poleg tega so želje za otroka pogosto usmerjene k rezultatu, izdelku in ne k procesu vzgoje otroka. Predvsem pa ne v otrokovo Osebo. Osrednja skrb eksistencialne pedagogike je vključevati posameznega otroka tako, da mu dajemo možnost, da se zavzame za položaj, če je le mogoče, da se sam odloči in tako prevzame odgovornost zase (Waibel 2017b).

V pedagoškem procesu krepimo otrokov odnos do sveta tako, da naredimo prostor za otrokov obstoj. Otroka sprejmemo, ustvarimo pozitivno klimo, varnost in s tem vzpostavimo kulturo zaupanja. Pomembna so pravila, rituali, ritem, jasnost vrednot, orientacija, pozitivna klima v družini, podpora s pomočjo lastnih veščin, sposobnosti in spretnosti.

Odnos do življenja krepimo skozi medosebne odnose in skrbi za druge. Skrb za druge namreč poživilja ljudi. Pomembni so občutki toplote, nega, dotik, promocija skupnosti in »trenutki užitka« (pesmi, zgodbe, glasba ...). Razvija se z bližino, ki omogoči varno povezavo. Za razvijanje odnosa do osebe je zelo pomembno, da ne postavljamo pogojev, saj ljubezen ni mogoča pod pogoji. Otroku dovolimo, da je takšen, kot je, da je lahko neodvisen in konsistenten v svojih dejanjih. Spoštujemo ga v lastni potencialnosti in mu omogočimo, da sprejema pristne in skladne odločitve. Skozi te dejavnosti bo lahko cenil vrednote kot oseba v svojem bitju in potencialnosti (Waibel 2017b).

15. SAMOPODOBA, SAMOZAVEST IN SAMOSPOŠTOVANJE – izrednega pomena je, da se že v prvih letih otrokovega življenja in kasneje v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu posebno pozornost namenja zdravi in stabilni izgradnji teh treh temeljnih elementov otrokove osebnosti. Samopodoba je (”Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika” 2014) skupek predstav, mnenj, ki jih ima človek o samem sebi, zlasti glede svojih lastnosti, sposobnosti. Jedro samopodobe je odnos do samega sebe, kako posameznik samega sebe vidi, kako samega sebe doživlja, kako se ceni in spoštuje. Zdrava samopodoba pomeni, da ima posameznik do sebe pozitiven odnos, da se sprejema (tudi če s kakšno svojo lastnostjo ni najbolj zadovoljen, s časom razvije sposobnost samopreseganja; kar pomeni, da v življenju daje večjo težo pozitivnim vidikom sebe in življenja), samega sebe doživlja kot nekaj enkratnega, neponovljivega in nezamenljivega. Posledično se spoštuje in ceni. Če je samopodoba utemeljena z odnosom do samega sebe, pa je samozavest odnos oz. prepričanost o svojih sposobnostih, znanju in moči (”Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika” 2014). Gre za vero in zaupanje v svoje zmožnosti, sposobnosti, v svoj način razmišljanja in delovanja ter prevzemanje odgovornosti. Pomeni, da tudi, če me je strah, če dvomim, če sem negotov ..., zaupam in verjamem vase, da mi bo uspelo, da zmorem in sem zmožen to storiti. Posameznik z razvito/zdravo samozavestjo doživlja, da ima nadzor nad svojim življenjem in čustvi, da svoje življenje obvladuje in se lahko nase zanese. V prvih letih in v zgodnjem obdobju odraščanja se v največji meri izoblikujejo možgani, psihološka struktura, doživljanje in odnos do življenja, sveta, ljudi in sebe, strukturirata se identiteta ter osebnost. To obdobje je tudi ključnega pomena za oblikovanje zdrave samopodobe, samozavesti in samospoštovanja. Gre za konstitutivne elemente človekove osebnosti, ki določajo vso kasnejšo posameznikovo delovanje, vedenje, odnose, kakovost in smisel življenja. Prav zaradi tega je tako zelo pomembno, kako se samopodoba in samozavest razvijeta/oblikujeta.

Samopodoba se razvije takrat, kadar imamo odnos s sabo, kadar lahko pogledamo (v) druge ljudi, jih jemljemo resno in jih cenimo. Vsak od nas je posameznik in ne more pobegniti od sebe. Pomembno je sprejeti svojo osebo, svojo osebnost. Osnovno vpraša-

nje vsakega posameznika je: sem, kar sem (jaz sem jaz) – ali sem lahko tak? Ta dimenzija je vključitev sebe, prepoznavanje sebe in postajanje (sebe). Ko se razvija samopodoba, lahko stopimo v stik s svojim lastnim bistvom, s svojo vestjo in s tem s svojo etiko. Na ta način pridobivamo občutek lastne vrednosti, vrednosti samega sebe in gradimo samozavest. Ob tem si človek postavlja vprašanja: Ali sem lahko tak, kakršen sem? Kako se mi zdi, da sem jaz jaz? Ali sem lahko to, kar sem, ali moram biti pred drugimi drugačen, da sem sprejet? Ali lahko stojim za tem, kdo sem? Ali se lahko vidim pred seboj tako kot pred drugimi? Samopodoba se razvije prek osebnih srečanj, v katerih je oseba spoštovana in cenjena. Pomembna pa je tudi posameznikova notranja odobritev, da se sprejema in se postavi zase ter da je v javnosti lahko takšen, kot je (Waibel in Wurzrainer 2016).

V pedagoškem procesu otroku dovolimo, da je takšen, kot je. Sprejememo ga v njegovem stanju in bitju, v vrednotah in v celotni biti. Učence vidimo v njihovi osebi in potencialu. Bistveno je tudi, da se tudi sami pokažejo po svojih najboljših močeh. Težave lahko nastanejo, če otroke vzgajamo, da se prilagajajo (npr. družbenim pravilom, družinskim normam, spolnim stereotipom ...), če so otroci všečni le, kadar so *dobri*, kadar se prilagodijo ali nekaj dosežejo (v šoli, športu, hobiju, glasbi ...). Otrokom v šoli postavljamo naslednja vprašanja: Kako je zame, da sem jaz jaz? (Ali kako je zate, da si ti ti?) Ali sem tudi v šoli lahko to, kar sem? Ali se lahko vidim tako? Glavna naloga šole je, kako lahko otroka podpremo v razvoju samega sebe (Waibel in Wurzrainer 2016). Waibel (2017b) pravi, da kadar pridobimo pozornost in upoštevanje, kadar nas drugi opazijo in kadar smo vidni in prepoznani v sebi, svoji biti, to pomeni pridobiti spoštovanje. Skupaj z odnosom to predstavlja temelj za osebna srečanja. Tako se ustvari podoba samega sebe ali samopodoba, ki se razlikuje od drugih. To povzroča spoznanje lastne edinstvenosti ter pomena skupnega življenja z drugimi (Längle 2013). Z opažanjem, gledanjem in vrednotenjem se širi tudi občutek lastnih vrednot. Na ta način se razvija naša lastna volja in raste občutek samospoštovanja.

Spoštovanje v šoli je mogoče doseči z osebnimi povratnimi informacijami, ki so za človeka (otroka, učenca) primerne. To vodi do skladne samopodobe, na podlagi katere se učenci naučijo, kako se samoocenjujejo. To se bo še okrepilo, če bomo pokazali zanimanje za ideje in predloge učencev ter jim pustili, da uresničujejo svoje ideje. Tako se otrok ne le krepi, ampak se na ta način tudi spoznava. Na primer: učenci in njihovi starši od učitelja prejmejo osebna pisma, učenci dobijo jasne povratne informacije o svojem delu, sodelujejo v razpravah s starši in predstavijo svoje delo. Videti učence v njihovi celotni osebi in jim nameniti pozornost pomeni, da nas zanimajo njihovi *dosežki*, kakršnikoli že so, pa naj bo to njihova zbirka nalepk, domača žival ipd. (Waibel in Wurzrainer 2016, 70–71).

Za razvoj osebe in lastno vrednost je uspešnost nekaj dragocenega, če ima smisel, veselje ali zavzetost v točno tisti dejavnosti, h kateri se oseba usmeri. Böckmann pravi, da v tem primeru uspešnost ni »zahtevana, kupljena, prisiljena produkcija, za katero drugi postavljajo standarde«, ampak *plod* samopremagovanja, *cena* za zmago nad samim seboj, nad lastno šibkostjo ali nad lastno nesposobnostjo in nenazadnje pomeni spoznati lastno vrednost. Nikjer drugje ljudje ne morejo tako dobro spoznati samega sebe kot v razmerah doseganja dosežka (Böckmann 1988, 151 v Waibel in Wurzrainer 2016). Samopodoba se povečuje predvsem s tistimi lastnimi dosežki, v katerih zaživi naša lastna Oseba in v katerih uživamo v svojem delu. Če se nam nekaj zdi pomembno narediti, potem bomo želeli na tem področju narediti čim več in čim bolje (Waibel in Wurzrainer 2016).

Največkrat ljudje z nizkim občutkom lastne vrednosti ali brez njega pričakujejo zunanje potrditve (od staršev, partnerjev, otrok) in kadar te potrditve ne dobijo, iz tega nastane problem. Takšni ljudje se pogosto počutijo kot zgube. Mnogo bolj so dovzetni za razne oblike zasvojenosti in pobega iz resničnosti. Vse prevečkrat postanejo orodje sovraštva in razdiralne jeze ter so nagnjeni k (pasivnemu in aktivnemu) nasilju. Ves čas imajo občutek, da jih drugi varajo in teptajo. Otroci, ki se vedejo destruktivno, imajo nizko samopodobo. Tisti, ki prepoznajo svojo vrednost, lahko spoštujejo tudi vrednost drugih, izžarevajo zaupanje in upanje ter svojih občutkov ne podreajo določenim pravilom. Na tak način raste lastna integriteta, poštenost, odgovornost, sočutje, ljubezen in kompetence. Pozitivna samopodoba pomaga tudi pri obvladovanju neuspehov in premagovanju izolacije in odtujenosti med ljudmi, skupinami in narodi (Satir 1990, 42 v Waibel 2017a). Sebičnost nastane, ko se dvignemo nadse, ker se počutimo boljši od ostalih. Ljudi, ki pa imajo (pre)tesen odnos s svojo samopodobo, ki lahko celo preraste v ljubezensko razmerje do samega sebe, imenujemo narcisi. Skoraj bi lahko govorili o ljubezni z lastno vrednostjo. Osredotoča se le na lastne interese in pri tem razvije nestabilen občutek lastne vrednosti. Taki ljudje običajno niso sami in gradijo visok ego, ideal, ki ga podpira perfekcionizem. Zaradi močne preokupiranosti s samim seboj ta oseba z dejanji ne more presegati samega sebe, ne more uresničevati svojih vrednot in tako podpirati svoje samopodobe. Oseba z narcistično osebnostno strukturo od samega začetka nima visoke samozavesti. Da bi živeli svoj narcisizem, je potrebnega veliko projiciranja, zatiranja in zanikanja in zato ne more priti do občutka samozavesti ali lastne vrednosti, prav nasprotno, v tem primeru gre za občutek manjvrednosti (Waibel 2017a).

Kljub vsemu pa je očitno, da uspeh v šoli in v življenju na splošno poveča samozavest. Zato se osredotočamo na to, da otroku uspemo zagotoviti jasne majhne dnevne uspehe. Ker ima uspeh učinek motivacije, postane to notranja nagrada za učni napor. Ena glavnih težav šole je ta, da demotivira predvsem tiste otroke, ki so nenehno neučinkoviti. V

šoli jim je težko pridobiti samospoštovanje in samozavest. Ti učenci lahko nato poskušajo pritegniti pozornost na drugih izvenšolskih področjih (dobri prijatelji, pripravljeni pomagati ...) ali pa prek nasilnega vedenja (agresivnost, razredni klovn ...). Kaj štejemo za uspeh in kaj ne, določamo sami. To pa je povezano z našo samopodobo in našimi zahtevami. Učitelji bi morali zato narediti vse, kar je mogoče, da otroci dobijo priznanje za svoje učne dosežke v šoli, ne glede na to, ali pričakujejo uspeh ali ne (Waibel in Wurzrainer 2016, 148).

16. DOSTOJANSTVO – človekovo dostojanstvo je absolutno in nedotakljivo. Človekovo dostojanstvo ni vezano na noben pogoj, ki bi ga moral izpolnjevati. Človek je absolutna vrednota, je vrednota vseh vrednot. V središču vzgojno-izobraževalnega procesa bi moral biti človek, otrok. Znanost in stroka sta tukaj zaradi njega samega in v službi skupnega, solidarnega in spoštljivega sožitja. Velika nevarnost namreč je, da se ob vsej digitalizaciji (v katero smo bili bolj kot ne prisiljeni) in digitalizacijskih procesih hitro pozabi in zanemari človeka, njegove temeljne pravice, osnovne vrednote in najpomembnejše: njegovo dostojanstvo. Vsi smo v prvi vrsti tukaj zato, da varujemo prav človekovo dostojanstvo. Najsi bo to v šoli, v vrtcu, v bolnici, v psihoterapevtski sobi, doma v družini, v klubu ali društvu – povsod. Pfatschbacher (2017, 19) navaja, da je dostojanstvo osnova integracije. Učitelj/vzgojitelj mora v razredu izhajati iz vsakega posameznega učenca in ugotoviti, iz česa izhaja Oseba vsakega posameznika. Je srečen, vesel, je rad v šoli, je nezadovoljen ... Kaj je ali je bilo pri tem otroku posebnega? V čem je še posebej dober? Otroci, ki so nam zaupani med časom šolanja, pouka ali varstva, so edinstveni, neponovljivi ter nezamenljivi in si oblikujejo Osebo. Učitelj/vzgojitelj pa se mora zavedati, da je vsaka Oseba drugačna in zato potrebuje drugačen pristop, da bi lahko povečala ustrezno edinstvenost. Tak način pogleda na otroka nam omogoča, da ga vidimo v drugi luči in mu poskušamo pokazati, da so prihodnje odločitve odločilne za njegovo življenjsko pot, da se lahko s skupno obravnavo in dejanji nekoliko oddalji od prejšnjih odločitev in tako ubere drugo smer.

Spoštovati dostojanstvo ljudi pomeni, da jih naučimo, da razmišljajo sami, ne pa kaj in kako naj mislijo. To pomeni ustvarjanje priložnosti za učence, da odkrijejo svoj namen in določijo, kakšno bo njihovo življenje (UNESCO 2015a; 2021a).

V pedagoškem procesu ozavestiti otroka pomeni spoznati njegovo dostojanstvo. Iz sprejemanja brezpogojnega dostojanstva osebe izhaja spoštovanje druge osebe, spoštovanje do njegove Osebe. Osrednje pedagoško vodilo je torej: nobenemu otroku ne bi smeli v šoli škodovati IN/ALI ga sramovati v njegovem dostojanstvu. Sramota ali kršitev dostojanstva zadeva osebo zelo neposredno, saj oboje prodre v človekovo intimno območje (Waibel 2017b).

17. ODNOS DO PRESEŽNEGA IN VERA – izredno pomembno vlogo ima tudi vloga in pomen presežnega v človekovem življenju. Človek samega sebe v celoti razume šele v odnosu do presežnega. Človek je bitje, ki se ne zaveda samo imanence, ki ni omejen samo s svojim okoljem, ampak je intencionalno naravnani tudi v področje, ki ga presega – transcendenco. Človek je zmožen imeti odnos do *logosa*, prepozna lahko tudi nadsmisel. Gre za končni oziroma zadnji smisel, ki je bolj ali manj zunaj našega racionalnega dosega. Zunaj našega dosega je zaradi tega, ker je v temelju zaznamovan s transcendentno dimenzijo in ker nismo zmožni tega nadsmisla vedno razumeti in razložiti (Frankl 2016, 150–152). Človek se znajde tudi pred izzivom, da sprejme svojo razumsko omejenost in končnost v razumevanju brezpogojnega smisla – v tem smislu je *logos* globlji od logike. Gre za smisel celotnega vesolja, celotnega zgodovinskega razvoja in dogajanja, pa tudi za smisel celotnega človekovega življenja. »Logoterapija temelji na splošnem aksiomu, da je celotna resničnost smiselna, da torej nadsmisel obstaja, ne posega pa v njegove konkretne razlage, kar je predmet religij in filozofij, na individualni ravni pa stvar osebne odločitve in osebnega nazora vsakega človeka« (Frankl 2015, 373). Vera v nadsmisel je lahko religiozna ali pa se razumeva kot »mejni pojem«. Vsekakor je bistvenega pomena, kajti v tem obzorju ni nobena situacija in nobeno stanje, najsi gre še za tako tragičen položaj, nesmiselno in brezpomensko.

Pomembno vlogo v človekovem življenju in družbi imata vera ter religija. Vera je posamezniku vedno dajala odgovore (ga je eksistencialno »potešila«) na temeljna življenjska vprašanja, ki jih ni dobil nikjer drugje. Vsa verstva nosijo v sebi obljubo prihodnosti in usmerjenost v večnost, v absolutno, v presežno. Vedno je šlo za nekakšen »spopad«, soočenje s kaosom, s smrtjo. Ravno v tem okviru je mogoče razumeti, zakaj so religiologi in sociologi ugotovili, da imajo prav vse civilizacije (tudi najbolj odročna, primitivna in majhna plemena, staroselci na kašnih otokih), vse kulture, v vsej zgodovini religiozno hrbtenico. Religija je vedno imela središčno vlogo družbenega in osebnega življenja. Vsaka religija ima tri temelje: etos (odgovarja na temeljna bivanjska vprašanja, nauk ...), etiko (vrednote, ki motivirajo, in pravila, norme) in etnos (skupnost). Vsi trije vidiki so pri različnih verstvih med seboj različno usklajeni in v različnih razmerjih. V tem okviru najde tudi morala svoje avtentično mesto.

18. ETIKA – etične vsebine so nepogrešljiv element holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Če bi pedagogiko morali uvrstiti pod kakšno znanstveno disciplino, bi v veliki meri spadala prav pod področje etike. Etika nas uči, kaj je prav in kaj ni prav, kaj je dobro in kaj je zlo, kaj je dobro in kaj je boljše, kaj se v življenju obnese in kaj se ne obnese. Vrednotam, ki imajo svoje sidrišče v transcendenci, etika da konkretno, aplikativno obliko. Etika je disciplina, ki obravnava merila človeškega hotenja in ravnanja glede na

dobro in zlo; načela o dobrem in zlem; moralna načela; norme ravnanja v določenem poklicu ("Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika" 2014).

V vzgojno-izobraževalnem procesu bi morala posebno mesto zasedati vzgoja za osebno etično/moralno držo v smislu *etike odgovornosti*. Gre za moralno vzgojo v duhu Küngovega svetovnega etosa, ki poudarja, da »obstaja minimalno temeljno soglasje o zavezujočih vrednotah, trdnih standardih in temeljnih moralnih prepričanjih« (Küng 2008, 1). Svetovni etos bi lahko povzeli v dveh točkah: 1. zlato pravilo etike oz. temeljno načelo etike, ki pomeni, da z drugimi delamo/ravnamo tako, kot bi želeli, da drugi delajo/ravnajo z nami, ali obratno, da drugim ne storimo tega, kar ne bi želeli, da drugi storijo nam; 2. absolutno spoštovanje vsakega človeka. Gre za vrednostno orientacijo vsakega posameznika. V ospredju je odnos do sočloveka, do skupne prihodnosti, sožitja in odnos do Zemlje.

Ljudje ne živimo v prostoru brez vrednosti, saj smo nenehno izpostavljeni vrednotam, dilemam in etičnim vprašanjem. Zato ni dovolj, da kognitivno pridobivamo vrednote ali si jih le zapomnimo, kar še posebej velja za učni proces. Pedagoški koncepti za vrednotno izobraževanje se nanašajo na splošne vrednote in navsezadnje tudi na etiko in moralo, vendar se večinoma ukvarjajo z moralnim razvojem, medtem ko so koncepti za etično vzgojo manj pogosti. Golo poznavanje moralnega ravnanja še ne zagotavlja, da se bodo otroci dejansko obnašali tako (kot so se (na)učili) v podobni situaciji, kaj šele, da bi določeno vedenje postalo njihova usmerjenost ali bi odražalo njihovo obnašanje (Waibel in Wurzrainer 2016). Če se otroci učijo o morali, se domneva, da se učijo *pomembnih in bistvenih* vrednot. *Poučevanje* temelji na ideologiji izvedljivosti, gradi pa na vrzeli med močjo in znanjem. To je dodatno znanje učitelja, ki to lahko prenese na učence, če jim teh vsebin ne vsiljuje, saj le-to nasprotuje človeški podobi eksistencialne in logopedagogike. Splošne vrednote mora oseba ponotranjiti. Zaradi tega je glavna naloga učitelja podpirati otroke in mladostnike pri njihovem samostojnem pridobivanju vrednot. Da bi bile vrednote učinkovite, se morajo dotikati notranjosti Osebe, zato ni smiselno učenecem vsiljevati lastnih vrednot – to velja zlasti za osebne vrednote. Vrednote so osnova pri odločitvah, na primer, katero hrano imamo najraje, katere prijatelje imamo, katere prostočasne dejavnosti izvajamo, katero zabavo izberemo, kateri poklic nas privlači ... Kadar se učenci lahko soočijo z našimi vrednotami, to ne pomeni trditi, da bodo (moralni) sprejeti naše vrednote, ampak to pomeni, da jih pojasnimo. Če učenecem samo povemo, kaj mislimo, da je dobro in pravilno in katere vrednote je treba sprejeti z našega vidika, jih zagotovo ne bodo ponotranjili (Waibel in Wurzrainer 2016). Na ta način predavamo moralne vrednote, ki nimajo pravega vpliva na etiko.

19. VZTRAJNOST, ODPORNOST IN DELOVNE NAVADE – eden glavnih izzivov sodobne vzgoje in izobraževanja je, kako otroke in mladostnike naučiti vztrajnosti, delovnih na-

vad in odpornosti na določene negativne (ali na videz negativne) izkušnje. Permisivna paradigma, ki še vedno prevladuje v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru, se v največji meri osredotoča na otrokove želje in potrebe. Osnovno geslo permisivnosti je: »Vse za, in po meri, otroka«. Svet odraslih je tako prevzel vlogo nenehnega izpolnjevalca otrokovih želja in potreb. Posledično pa je izgubil izpred oči otroka kot celovito osebnost, njegove razvojne značilnosti, krepitev in razvoj otrokove osebnosti ter številne druge ključne vzgojne vidike. Permisivni pristop je na ta način na sistemski ravni otroke oropal dragocenih življenjskih izkušenj in veščin, ki bi jih nujno morali osvojiti za uspešno in zadovoljno življenje, tako na profesionalni kot osebni ravni. Najpomembnejše veščine za takšno življenje so: vztrajnost, delovne navade in disciplina. Rešitev gotovo ni v tem, da iz leta v leto več otrok proglašamo za nadarjene in genialne, ampak da otrokom privzgojimo osnovne veščine za uspešno spoprijemanje in prosperiranje v življenju.

Podobno se je zgodilo tudi v družinskem okolju. Središče in epicenter družine ter mame/očeta je postal otrok. Velikokrat pride do tega, da je vsa mamina pozornost, toplina, ljubezen in nežnost usmerjena na sina, ob tem pa se pozablja na partnerski odnos in partnerja. Otrok pravzaprav tudi nikoli ni sam, da bi sam odkrival meje, pridobival izkušnje, tako pozitivne kot negativne, da bi sam pri sebi razmišljal, se tudi sam s sabo »pogovoril«, sam pri sebi urejeval čustva in doživetja ter predeloval različne izkušnje in doživetja skozi prizmo vzrok-posledica. Tovrstno predelovanje izkušenj in notranja naravnost je pravzaprav temelj za nadaljnje vzpostavljanje čuta odgovornosti in gradnjo zdrave samozavesti ter samopodobe.

Vztrajnost nam daje moč, da se soočamo z izzivi in da ne odnehamo, kadar se nam zatakne ali naletimo na določeno oviro. Vztrajnost je lastnost, ki nam pomaga, da smo osredotočeni na nalogo in odločeni, da dosežemo zastavljeni cilj. Vztrajnost zahteva odpornost, dobre delovne navade in samodisciplino.

Otroštvo ponavadi idealiziramo kot brezskrben čas, ko otroci nimajo nobenih skrbi. Lahko se le igrajo, za vse njihove potrebe pa poskrbijo odrasli. Pa vendarle mladost sama po sebi ne nudi zaščite pred čustvenimi bolečinami, izzivi in travmami, ki jih doživljajo številni otroci. Otroci se srečujejo s težavami, ki segajo od prilagajanja na nove učitelje in učilnice, spletnega šolanja, ustrahovanja vrstnikov do težav in stisk, ki jih doživljajo doma. Če k temu dodamo še negotovosti, ki so del odraščanja v zapletenem svetu, je otroštvo lahko vse prej kot brezskrbno. Sposobnost uspevanja, kljub tem izzivom, izhaja iz odpornosti. Izgradnja odpornosti pomeni sposobnost dobrega prilagajanja na težave, travme, tragedije, grožnje, frustracije in lahko našim otrokom pomaga pri obvladovanju stresa ter občutkov tesnobe in negotovosti. Vendar pa to, da so odporni, ne pomeni, da otroci ne bodo imeli težav ali stiske. Čustvena bolečina, žalost in tesnoba so pogosti,

ko smo utrpeli veliko travmo ali osebno izgubo ali celo ko slišimo za izgubo ali travmo nekoga drugega. Razvijanje odpornosti je osebno potovanje. Otroci potrebujejo nekoga, da jih vodi na tej poti in jim nudi oporo (American Psychological Association 2020).

V času odraščanja na otroke vplivajo različni dejavniki, tako dedni kot okoljski. Tako lahko določen otrok izkazuje izjemno visok nivo vztrajnosti in odpornosti, medtem ko je pri drugem otroku ta nivo zelo nizek. Zelo vztrajni in odporni otroci so lahko za starše in vzgojitelje zelo naporni, saj ne odnehajo. Običajno so impulzivni in zelo jasno vedo, kaj hočejo. Pri tem vztrajajo zelo dolgo in nič jih ne ustavi. Takemu otroku odrasli velikokrat popustijo, saj sami nimajo dovolj odpornosti in vztrajnosti, da bi mu nekaj odrekli ali vztrajali pri določeni vzgojni zahtevi. Nevarnost takega početja je, da lahko zelo hitro vodi v pretirano zadovoljevanje otrokovih potreb in posledično v razvajanost. Razvajanje je pretirano varovalna in nadzorovana vzgoja. Do razvajanja lahko pride med drugim, ker so starši negotovi pri svoji vzgoji ali pa se izogibajo konfliktom, še posebej, ko ima otrok močno voljo. Harmonično družinsko življenje pomeni svobodo pred konfliktom in zato otroci dobijo vse. Lahko pa se starši izogibajo konfliktom tudi zaradi strahu pred izgubo (Waibel 2017b, 379–83). Zaradi pretiranega razvajanja otrok ne more razviti vztrajnosti, saj je navajen, da vse dobi, še preden na to pomisli, in njegove potrebe so zadovoljene, še preden se sploh pojavijo. Tako se dogaja, da otroci v vrtcu in šoli niso več zmožni ohraniti koncentracije pri določenih težjih nalogah in se niti ne potrudijo ter prehitro odnehajo. Učitelj nima dovolj časa, uvida ali znanja, da bi se posvetil otrokom in nalogi ter jih skušal pripeljati do rešitve, ampak jim predloži rešitev (ki jo običajno samo prepíšejo s table). Tako se otroci tudi v šoli učijo, da zmorejo opraviti šolske zahteve brez večjih naporov. Na ta način ne krepijo ne delovnih navad, ne odpornosti, ne vztrajnosti.

Incheonska deklaracija (UNESCO 2015a) navaja, da je ključnega pomena, da izobraževalni sistemi zagotovijo, da otroci, mladi in odrasli skozi vse življenje razvijajo fleksibilne spretnosti in kompetence, ki jih potrebujejo za življenje in delo v bolj varnem, trajnostnem, soodvisnem svetu, ki temelji na znanju in tehnologiji. Trajnostni cilji v izobraževanju (SDG4 - UNESCO n. d.) morajo zagotoviti, da bo vsak posameznik pridobil dobre osnove znanja, razvil ustvarjalno in kritično mišljenje, večšine sodelovanja ter zgradil radovednost, pogum in odpornost.

Odpornost je usmerjena v spopadanje z negotovostjo, stisko, motnjami ali frustracijami. V pedagoškem procesu moramo pripraviti državljane na spopadanje z negotovostjo in stisko tako, da v izobraževanje vnesemo negotovost, jo sprejmemo in o njej razpravljamo. Razumevanje negotovosti, stisk, motenj ali frustracij pomaga pri soočanju z njimi in krepi odpornost na prihodnje pretese. Vloga izobraževanja je pripraviti državljane na kritičnost, sprejemanje premišljenih odločitev, razumevanje družbenih izzivov in spo-

padanje z njimi. Namesto redukcionističnih izobraževalnih pristopov, uokvirjenih znotraj in v službi modelov gospodarske rasti, moramo učence opolnomočiti in spodbujati raznolikost v njihovih pogledih in perspektivah, v drugih konceptualizacijah blaginje (ekonomske, družbene, etične itd.), v vrednotah in vrlinah, povezanih z ljudmi, drugimi vrstami in zemljo (Lambrechts 2020).

Odpornost in opolnomočenje sta dobra popotnica pri soočanju s prihodnjimi izzivi. Opolnomočenje omogoča učencu, da postane kritičen mislec v družbenem kontekstu, odpornost pa omogoča učencu, da se spopade s težavami, negotovostjo in frustracijami. Združevanje obeh perspektiv in oblikovanje kompetenc zagotavlja potrebne pogoje za uspešno življenje v prihodnosti (Lambrechts 2020).

20. NOODINAMIKA – človek je bitje, ki je v nenehni notranji (noogeni) napetosti, razpetosti med dvema poloma: biti, želeti in morati. Na eni strani je tisto, kar mi v nekem trenutku paše in odgovarja, kar bi si želel, na drugi strani pa tisto, kar je prav, tisto, kar bi moral. To dinamiko, ki se uveljavi na »polarnem napetostnem polju«, imenujemo *noodinamika* (Frankl 2015, 112). Človek se v svoji individualnosti nenehno nahaja pred edinstvenimi smisli in vrednotami, na katere se mora odzvati (odzivati) in na njih odgovoriti (odgovarjati). Bivati v »polarnem napetostnem polju« pa za človeka pomeni tudi določeno stopnjo notranje napetosti (to bi lahko označili kot nekakšen pozitivni stres). Te se je treba, po načelu homeostaze, izogibati in jo čim bolj zreducirati. Bistveni razložek Frankl vidi v človeški zmožnosti, da se svobodno odloča in ravna glede na osebno lestvico vrednot: »Od prve se loči predvsem po tem, da je v njej moment svobode, prostosti: medtem ko me nagoni ženejo, pa me vrednote vlečejo, to je, zahtevi vrednote lahko rečem da ali ne, lahko se torej odločim tako ali tako. Moment svobodne odločitve o stališču namreč ne velja samo v zvezi z le navideznim pritiskom bioloških, psiholoških in socioloških okoliščin, ampak tudi v zvezi z vrednostno možnostjo, ki jo je treba uresničiti« (Frankl 2015, 112). Gre za tako imenovani »paradoks srečnosti«; bolj ko si človek prizadeva, da bi bil srečen oziroma da bi užival in tako dosegel stanje srečnosti, ugodja, homeostaze, bolj se mu to izmika. Zato je človek v samem temelju nezadovoljen s samim seboj, celo frustriran v odnosu do samega sebe in sveta. Cilj človekovega prizadevanja nikoli ne bi smela biti sreča ali ugodje. Po svojem izvoru sta (zgolj) stranska posledica ali produkt usmerjenosti do vrednot oziroma živetje/udejanjanje vrednot kot takšnih. Do pristne sreče se ne pride po direktni poti, v smislu iskanja sreče zaradi sreče same. Enako velja za užitek – užitek zaradi užitka. Sreča pride »sama od sebe« kot posledica nekega cilja, življenjske naravnosti, smiselnih odločitev ipd. Za pristno srečo ali užitek mora vedno obstajati nek vzrok/razlog.

V eksistencialni analizi pomeni psihodinamika obvladovanje človeka s pomočjo njegovih psiholoških občutljivosti ali nagonov, noodinamika (gr. noos = duh/smisel) pa usmer-

jenost v smisel (Waibel 2017b). Längle (2013, 199–201) pravi, da noodinamika (osebna motivacija) vodi k ohranjanju ali vzdrževanju notranje napetosti. Zanimanje za določeno stvar ali temo nas lahko utruji (npr. po dveh urah branja), v bistvu pa več ko izvemo o tej temi/stvari, bolj v nas raste zanimanje za to. To zanimanje pulzira skozi vitalnost telesa in psihe in lahko pride tudi do tega, da si ne moremo več pomagati. Takšne situacije so lahko: »Zdaj moram biti bolj tam za svojega otroka!« ali pa: »To je moja najgloblja volja, moje bitje, proti kateremu ne morem, nočem in ne smem nasprotovati«. Paradoksalno, ta imperativ je moja (človekova, osebna) svoboda v svoji najčistejši obliki (Längle 2013, 201). Gre za napetost med dejanskim položajem in smiselnimi možnostmi, ki jih oseba dojema kot svoje naloge. Ta napetost je zdravo, normalno in trajno stanje človekovega duha v odnosu do stvarnosti. Gre za izvirno človeški motivacijski sistem v človekovi duhovni razsežnosti (Frankl 2015; 2014).

21. LJUBEZEN (AGAPE) – verjetno na svetu ne obstaja bolj zmanipulirana beseda kot je prav ljubezen. Odločilnega pomena je človekova zmožnost za ljubezen (*homo amans*). Ljubezen in vest sta za Frankla najmočnejša izraza neke druge edinstveno človeške zmožnosti – preseganja samega sebe. »Človek se preseže bodisi na poti do drugega človeškega bitja ali do smisla. Rekel bi, da je ljubezen tista zmožnost, ki mu omogoča, da dojame drugo človeško bitje prav v njegovi edinstvenosti. Vest je tista zmožnost, ki mu daje moč, da dojame smisel kakšnega položaja prav v njegovi edinstvenosti, in v končni razčlembi je smisel nekaj edinstvenega. Isto velja za vse osebe – od prve do zadnje. Navsezadnje je vsaka oseba nenadomestljiva, pa če ne za nikogar drugega, je taka za tistega, ki jo ljubi« (Frankl 2014, 32–33). Ljubiti pomeni dati drugega na prvo mesto. V današnji skoraj do skrajnosti zindividualizirani družbi takšna trditev skorajda ne najde mesta. Vendar ni mogoče prezreti dejstva, da je najgloblja želja, najgloblje hrepenenje vsakega človeka prav hrepenenje po ljubezni. »V ljubezni je ljubljeni človek bistveno obsežen kot v svojem bivanju enkratno in v svoji kakšnosti edinstveno bitje; dojet je kot Ti in kot tak sprejet v neki drug Jaz. Kot človeška oseba postane nepogrešljiv in nenadomestljiv za tistega, ki ga ljubi, ne da bi bil za to kaj storil. Ljubljeni človek vendar nič ne »more za to«, da sta v ljubljenosti uresničeni enkratnost in edinstvenost njegove osebe, torej vrednota njegove osebnosti. Ljubezen ni »zasluženje«, ampak milost. Ljubezen pa ni samo milost, ampak tudi čar. Za ljubečega začara svet, svet spremeni v nekaj, kar ima še dodatno vrednost. Ljubezen v ljubečem zviša človeško resonanco za polnost vrednot. Odpre ga svetu v njegovi »polnosti vrednot«. Tako izkusi ljubeči v svoji vdanosti določenemu Ti notranjo obogatitev, ki ta Ti presega; zanj je ves kozmos širši in globlji po vrednosti, zablešči se v žarenju tistih vrednot, ki jih vidi šele ljubeči; znano je namreč, da ljubezen ne prinaša slepote, ampak vid – vid za vrednote« (Frankl 2015, 185).

Prava ljubezen je tista, ki absolutno potrjuje drugega, kar pomeni, da mu daje svobodo, da mu omogoča avtonomijo, da se svobodno razvija in raste. Izmed vseh škodljivih posledic, ki jih permisivna vzgoja pušča v družbi, medosebnih odnosih in tudi v vzgoji, je prevrednotenje ljubezni. Permisivna vzgoja je »dosegla«, da ni več diferenciacije med ljubeznijo in vzgojo. Tudi v svetu stroke ni več jasnega razlikovanja, kaj je ljubezen in kaj je vzgoja ter kje točno je ločnica. Proizvedla je nek spaček ljubezni oz. produkt »opičje ljubezni«, ki ne pusti dihati, ki duši in zavira rast v smeri avtonomije in samostojnosti. S permisivno krilatico »vse za otroka«, ki se udejanja domala na vsakem koraku, starši delajo svoje otroke odvisne od njih in jih na nezavedni ravni (nehote) navežejo nase, da se ne morejo osamosvajati in kasneje osamosvojiti. Na šolah za starše na vprašanje: »Kaj bi vi naredili za svoje otroke?« starši vedno odgovorijo enako: »Vse.« Pravilen odgovor bi bil (in to je tudi pomemben izraz starševske ljubezni): »Vse za njih, a nič namesto njih.«

Ljubezen predpostavlja odnos s svojo Osebo in sprejemanje drugega kot Osebe. Pomeni dojemati drugo Osebo takšno, kot je, in jo pustiti kot Osebo. Ljudje se lahko srečajo v ljubezni, saj je ljubezen izkušnja intimnega druženja z drugo osebo. Gre za prepoznavanje in spoštovanje druge osebe v celotni Osebi in tako presega srečanje. Frankl pravi, da je v primerjavi s srečanjem ljubezen še korak dlje, saj ne zajema partnerja le v vsej njegovi človečnosti, ampak tudi v vsej njegovi edinstvenosti in neponovljivosti; kot Osebo (1990b, 74 v Waibel, 2017b, 124). Ljubezen je primer človekove samotranscendence, saj se nanaša na nekaj, kar ni on sam. Zahteva preseganje sebe, kot bistveno človeško dejanje. »Ljubezen je več kot občutek. Ljubezen je namerno dejanje. V medsebojni ljubezni, v kateri si eden želi biti vreden drugega in postati tak, kot ga drugi vidi, obstaja nekakšen dialektični postopek, v katerem se zaljubljeni, v uresničevanju možnosti istočasno drug drugega dvigujejo« (Frankl 1987a v Waibel 2017b, 124).

Ljubiti pomeni videti druge ljudi in svet v novi luči, doživeti lastno življenje preplavljeno s svetlobo. Ljubezen je vedno darilo. Je darilo, milost tako za tistega, ki ljubi, kot za tistega, ki je ljubljen. Resnično ljubiti pomeni, da drugega pustimo v svojih posebnostih. Ga ne oblikujemo v skladu s svojimi ideali, mu ne vsiljujemo svojih idej, ne zavezujemo za določene oblike življenja in vsebine. Pomeni razumeti drugega. Drugo osebo razumemo v globokem smislu, ko vemo, na kaj se odzivajo in kakšna je njihova globoka notranja in končna motivacijska moč. To ne poteka prek vnaprej določenih, strogih pravil ravnanja in receptov ali nasvetov, ampak pri razumevanju druge osebe. In nenazadnje ljubiti pomeni prepoznati drugega v njegovih (še ne obstoječih) možnostih. Pomeni celovito dojemati drugega. Ali razumemo, kakšni talenti in sposobnosti se skrivajo v drugem, česar pogosto ne priznava ali si ne upa priznati? Ljubiti pomeni tudi govoriti z drugim o njegovi naravi (Waibel 2002, 188 v Waibel 2017b).

Ljubezen in sočutje sta temeljni vrednoti etike in morale. Ljubezen je človeška energija, ki izvira iz notranjosti, neguje človekovo dostojanstvo in se razteza na nego dostojanstva drugih. Ljubezen je zavezana v dobro celotne človeške osebe. Vključuje ljubezen do sebe in do drugih. To je krepitev dobrega drugih zaradi njih samih, ne da bi pričakovali kaj v zameno. Ljubezen do osebe je treba potrditi zaradi posebnega dostojanstva, ki ga ima, in ne iz kakršnega koli drugega motiva. Obstajati mora čistost namena ljubiti druge osebe, ne da bi jim odvzeli dostojanstvo, ne da bi vzeli samega sebe. Ljubezen se tesno poistoveti s sočutjem, tisto čisto nesebičnostjo, ki prihaja iz naše globine in se usmerja k dvigovanju druge osebe ali oseb. Sočutje je aktivno zavedanje in občutljivost za neugodne razmere, ki vplivajo na druge. Globoko se vživlja v trpljenje in ponižanje ljudi (UNESCO 2002, 31–32). Kadar resnično ljubimo, vse naše napore usmerimo v izboljšanje samega sebe. Trudimo se, da bi se izboljšali kot Oseba, da bi bili vredni osebe, ki jo ljubimo. S tem, ko izboljšujemo sami sebe, izboljšujemo tudi svet okrog sebe.

V eksistencialnem ali logoterapevtskem smislu govorimo o ljubezni kot doživljajski vrednoti, ne mislimo le na romantično ljubezen med dvema zaljubljenca. Predvsem mislimo na vse druge oblike ljubezni. Pedagoška ljubezen v logopedagoškem vzgojno-izobraževalnem procesu zaseda posebno mesto. Pfatschbacher (2017) razume Franklovo razmišljanje o ljubezni, da je ljubezen namerno dejanje in je zato več kot čustveno stanje in da je v ljubezni namenjen način bivanja drugega, v smislu pedagoške ljubezni (Frankl 2007a v Pfatschbacher 2017). Pravi, da se učitelji in otroci ukvarjajo s *pravo ljubeznijo*, saj v tem odnosu gre za to, da cenimo celotno osebo, da vidimo, kakšna bi morala biti ali bi lahko postala. Na tak način se otroku približamo na povsem drugačen način in ga nagovorimo v njegovem osnovnem humanem odnosu ter ga tako aktiviramo in motiviramo za aktivno sodelovanje v življenju, za samostojno odločanje in za prevzemanje odgovornosti (Pfatschbacher 2017).

V pedagoškem procesu je velikokrat težko obravnavati vse učence enako, na enak način, z enako pedagoško držo ali pedagoško ljubeznijo. Vsak otrok ima drugačen osebnostni profil, družinsko ozadje itd. So otroci, ki *zahtevajo* ljubezen tako, da izprosijo pozornost in včasih tudi fizično bližino (Pfatschbacher 2017). Večinoma se to dogaja pri mlajših otrocih v vrtcu ali nižjih razredih osnovne šole. Velikokrat pa otroci v vsakdanjem šolskem življenju doživljajo situacije, v katerih se obvladajo in imajo tudi pogled na smisel v smislu samotranscendence. Frankl pravi, da je človek popolnoma človek šele takrat, ko je popolnoma zatopljen v nekaj, popolnoma vdan drugi osebi in popolnoma postane on sam, tukaj in zdaj. Takrat, ko sam sebe spregleda in pozabi nase (Pfatschbacher 2017).

22. IDEALI/IDEJE/VIZIJA – zelo pomembno je, da ima tako otrok kot odrasel človek pred očmi ideale. Ideali so tiste »zvezde«, ki človeka vlečejo naprej in vedno bolj postajajo tudi del njegove vizije. Ideali so v sozvočju z vrednotami in osebnostno vrednostno lestvico.

Imajo tudi regulativno funkcijo, kot je Frankl pogosto omenjal besede Goetheja: »Nastavljen je kot črna sredina tarče, v katero vedno moraš meriti, čeprav je vedno tudi ne zadeneš« (Frankl 2015, 295). Ideali so lahko neki cilji, vrednote ali pa osebe. Izrednega pomena je, da mlad človek zna razpoznavati in najti ideale. Enako pomembno je tudi, da si otrok postopoma oblikuje vizijo o sebi in svojem življenju, vizijo o svoji prihodnosti. Vsak je enkrat, nenadomestljiv in neponovljiv, zato je vsak pred izzivom, da odkrije sebi lastno vizijo. Vzgojno-izobraževalni sistem, ki želi biti holističen oziroma celovit, mora poskrbeti tudi za razvoj tega notranjega intuitivnega čuta, ki je zmožen zaznati in prepoznati osebne ideale in personalizirano vizijo. Šele na podlagi tega se v moči ustvarjalnosti porajajo ideje, ki lahko konstruktivno vplivajo na ves nadaljnji razvoj posameznega otroka ter družbe, naroda, kulture.

23. SAMOVZGOJA – človek je bitje, ki samega sebe »dela«. Mi se odločamo tudi na podlagi odločitev v preteklosti. S tem, ko se odločamo, se tudi določamo. S svojimi odločitvami oblikujemo svojo osebnost. Osebne odločitve so velikega pomena – tudi če se ne odločim, se že odločim in tudi določim; gre za pasivno ali aktivno držo v življenju. Za svoje svobodne odločitve pa prevzemamo osebno odgovornost. Odgovornosti v tem smislu vedno bolj postajajo del tega, kar postajamo sami. Človek je na ta način »ustvarjalec« samolastne eksistence. Zelo pomenljive so Franklove besede, ki jih je izgovoril v spominskem govoru na željo Družbe zdravnikov, na Dunaju, 25. marca 1949, v spomin na njihove člane, umrle med leti 1938 in 1945: »Kaj torej je človek? Ponovno sprašujemo. – Človek je bitje, ki vedno znova odloča, kaj je. Bitje, ki v sebi skriva takó zmožnost, da se spusti na raven živali, kot tudi zmožnost, da se povzdigne v svetniško življenje. Človek je tisto bitje, ki je sicer izumilo plinsko celico, a je hkrati tudi tisto bitje, ki je s pokončno držo in z očenašem ali z judovsko molitvijo za umirajoče na ustnicah vkorakalo prav v to plinsko celico« (Frankl 2005, 74). V sodobnem času je izrednega pomena, da se vzgajamo in predvsem samovzgajamo v smeri človeškosti, da bomo jutri boljši ljudje. Živimo v izredno občutljivem zgodovinskem času, ki mu človeštvo verjetno še ni bilo priča, odkar obstaja svet in človek – da lahko tako majhno število ljudi tako katastrofalno vpliva na celoten svet in celotno civilizacijo. Medsebojno spoštovanje, strpnost, solidarnost, sožitje so »pojmi«, ki so veliko več kot samo »pojmi« in ki jim bo v prihodnosti treba nameniti največ pozornosti. Podlaga za odnos z drugimi pa je vedno odnos do samega sebe. Zato je razvoj osebnih kreposti pravzaprav glavna naloga samovzgoje. Med temi najbolj izstopajo in jim je treba nameniti največ pozornosti: razumnost, pravičnost, srčnost in zmernost. Gre za kardinalne kreposti, ki so se jih zavedali že v antiki od Platona naprej. Ker se pri teh fundamentalnih krepostih vsa krepostnost začne in tudi konča, imajo svojo temeljno vlogo tudi na področju vzgoje, izobraževanja s posebnim poudarkom na področju samovzgoje.

24. ŽIVLJENJE KOT NALOGA – na življenje lahko gledamo na različne načine. Tudi razumemo ga lahko na različne načine – odvisno od *svetovnega nazora* (nem. *Weltanschauung*). Izhodišče celotne humanistično-družboslovne problematike je samo eno – ali je svetovni nazor, antropološko izhodišče/pojmovanje človeka, pravilno ali napačno. Na tem mestu velja spomniti na Paula Schilderja, ki je zelo dobro definirал psihoanalizo in za kaj v resnici pri njej gre. Psihoanalizo je poimenoval *weltanschauung* (nem. = svetovni nazor). Pravi, da »ne more iti za vprašanje, ali psihoterapija temelji na svetovnem nazoru ali ne, ampak ali je svetovni nazor, ki je njena podlaga, pravi ali napačen. Pravi ali napačen pa v tej zvezi pomeni, ali je v določeni filozofiji in teoriji ohranjena človekova človeškost ali ne« (Frankl 2014, 29). Torej, v središču »pravnega« *svetovnega nazora* je človekovo dostojanstvo oziroma človeškost. Predpogoj za to pa je holistični pristop – upoštevanje človeka kot telesnega, duševnega in duhovnega bitja. Izvor človekovega dostojanstva in njegove človeškosti izvira iz duhovne razsežnosti. Povedano drugače, človek ima dostojanstvo zato, ker je duhovno bitje. Upošteva to, v našem »svetovnem nazoru«, ki je definiran z dimenzionalno ontologijo (antropologijo) logoterapije/eksistencialne analize, na življenje gledamo in ga razumemo kot *nalogo*. Najvišja stopnja samozavedanja je posameznikovo zavedanje, da je nenehno spraševan in (po)klican k odgovoru. Na tem mestu logoterapija/eksistencialna analiza odpre še eno obzorje razumevanja odgovornosti. Klasična opredelitev odgovornosti je, da človek odgovarja za posledice svojih dejanj. Logoterapija razume odgovornost širše (ne toliko retrospektivno in introspektivno). Nismo samo odgovorni za dejanja, ki smo jih storili, ampak tudi za dejanja, ki jih moramo oziroma bi jih morali storiti. Glede na to, da je v današnjem času odgovornost tako ali tako že problematičen »pojem«, se ob tem še zreducira samo na preteklost. K odgovornosti spadata tudi opuščanje dejanj in nalog. Življenje lahko razumemo kot nalogo, katere izpolnitev je naša odgovornost (več v: Kristovič 2014, 86–89). Frankl govori o dvojni specifičnosti naloge: »*Naloga se namreč ne spreminja samo od človeka do človeka – ustrezno edinstvenosti vsake osebe –, ampak tudi iz ure v uro, primerno enkratnosti vsake situacije*. Treba se je samo spomniti na tisto, kar je Scheler imenoval 'situacijske vrednote' (in postavil proti 'večnim vrednotam', ki veljajo vedno in za vse). Te vrednote nekako čakajo, dokler ne napoči njihova ura, v kateri dobi človek enkratno priložnost, da jih uresniči; če je ta priložnost zamujena, je nepovratno izgubljena in situacijska vrednota ostane za vselej neuresničena – človek jo je zapravil. Vidimo torej, kako sta oba momenta enkratnosti in edinstvenosti kot momenta človeškega obstoja konstitutivna za njegovo smiselnost« (Frankl 2015, 104–05). Pred človeka je ves čas postavljena kakšna naloga, ki čaka nanj, da jo opravi oziroma nanjo odgovori. Še več, samo življenje je naloga. In ta naloga ni v samouresničevanju, ampak v preseganju samega sebe, v naravnosti k nečemu ali nekemu. Gre za naravnost na nekaj, kar je zunaj človeka oziroma naravnost na ne-

kaj ali nekoga, kar ni on sam. Pravzaprav človek uresničuje samega sebe najbolj takrat, ko nase »pozabi«, ko nima pred očmi le samega sebe in svojih interesov. Logoterapija usmerja človeka k bolj pristnemu in smiselnemu življenju, ki je v aktivnosti in dinamiki, ne pa v pasivni drži »notranjega miru« ter teženja k stanju homeostaze.

Vsaka odločitev (ali neodločitev) človeka vpliva nanj, na situacijo in s tem na njegovo življenje. Eksistencialno življenje postane eksistencialno, ko se človek odloči za tisto, kar ga premakne v globino njegove biti. Längle pravi, da s temi odločitvami »človek oblikuje svoj svet in lastno bitje« in svoje življenje doživlja kot izpolnjen obstoj (2000, 15 v Waibel 2017a).

Eksistencialna analiza in logoterapija se večinoma vrtita okoli naslednjih vprašanj: Kaj je človek? Kaj je obstoj (eksistenca)? Kaj je smiselno življenje? Če gledamo z eksistencialnega vidika, biti človek pomeni *biti pod vprašanjem*, življenje/živeti pa pomeni *dati odgovor* (Längle 2013, 67). Razvoj lastne vrednosti temelji na treh motivacijah (življenje kot prostor, življenje kot vrednota in življenje kot pravica biti to, kar sem). Ko so le-te razvite, se človeku razkrijejo možnosti smisla življenja in eksistencialno življenje je omogočeno (Waibel 2017a).

Življenje vzeti kot prostor in reči *Da svetu* se začne z dejstvom, da *jaz sem*. Sicer se nam to zdi samoumevno, a pogosto spregledano. Kdor iz zavesti izgubi to zavedanje, pogosto ne čuti več tal pod nogami. Ne čuti več varnih temeljev. Zavedati se začne svojih pomanjkljivosti. Kdor pa se zaveda, da je zanj značilna edinstvenost in neponovljivost, pride v stik s samim seboj in lahko začuti: *jaz obstajam! Obstajam v tem življenju z vsemi svojimi svetlimi in temnimi platmi. Jaz sem na tem svetu. Tega dejstva ni mogoče odstraniti iz sveta. Vsak potrebuje ta življenjski prostor, da bi lahko bil. In samo tisti, ki imajo sami dovolj prostora, lahko dajo prostor tudi drugim. Tako lahko ohranijo mir in se jim ni treba ves čas boriti za preživetje. Življenje vzeti kot vrednoto in reči *Da življenju* se začne z dejstvom *dobro je, da obstajaš*. Če je človekovo življenje omejeno na njegov obstoj, ima streho nad glavo, vendar mu v življenju primanjkuje topline in barve. Njegovo življenje je sivo, turobno in pusto. Ljudje želijo tudi čutiti, da je dobro, da so tam. Iščejo, zaradi česa je vredno živeti. Da bi človek začutil to stanje duha, najprej potrebuje drugega. Potrebuje ljudi, ki so ga želeli, ki so mu sporočili: »Dobro je, da obstajaš!« Že celo življenje je toplo, ko začutimo, da obstaja mama, ki je želela, da živim, da je oče, ki mi je pomemben. Iz občutka, da se lastno življenje razvija v smeri, ki jo človek dojema kot dobro, skozi to življenje črpa vrednost in dobrohotnost, prav tako mora imeti občutek, da njegova dejanja vodijo k dobremu. To obravnava osnovno človeško vrednost in je pred vsemi vrednotami. Življenje kot pravica biti to, kar sem in si reči *Da meni kot osebi* se začne s potrditvijo drugih *v redu si takšen, kot si*. Ljudje želijo biti takšni, kot so. Nočejo skrivati svojih*

prednosti ali slabosti. Želijo razviti svoje posebnosti in biti nezamenljivi, edinstveni in neponovljivi. Prizadevajo si za priznanje, spoštovanje, upravičevanje, pred seboj in pred drugimi. Bistvena vprašanja, ki si jih človek postavlja, so: Kaj je dovoljeno in kaj si lahko dovolim? Kje so moje meje, kje so meje in prepovedi? Lahko se zgodi, da se posameznik podreja socialnim normam, ob tem pa tvega, da ne bo mogel živeti s svojimi? Če človek ne more stati za svojimi dejanji, se tudi ne more spoštovati. Posledično lahko nastane huda notranja napetost. Če pa lahko svojemu bitju reče »da«, se spoštuje in ceni. Na ta način lahko spoštuje in ceni tudi druge ljudi, ki prav tako živijo svojo bit. Kar se čuti, je vir strpnosti: če lahko nekdo prizna to pravico sebi, jo lahko prizna tudi drugim. Tu je vir pravičnosti. Kdor živi pravično do sebe, lahko to pravico podeli tudi drugim (Waibel 2017a).

Kdaj je življenje dobro za človeka? Takrat, ko ga doživljamo kot uspešno. To pomeni, da lahko živimo v širšem soglasju s svojim življenjem, da lahko rečemo *da* temu, kar počnemo. Ni dovolj, da sledimo obstoječim tradicionalnim, morda tudi preizkušenim vrednotam in normam. Norme in vrednote je treba zmeraj povezati s konkretno osebo v določeni situaciji in preveriti, ali so dobre. Ljudje smo odvisni od avtoritet, ki nam začitajo življenjsko pot, odvisno od zunanjih vplivov, kot so mediji, ali od tega, kaj je trenutno prijetno, na primer usmerjanje k udobju, ugodju in potrošnji. Zato se je treba vedno znova ustaviti, da bi ponovno premislili o izbrani poti in popravili smer, kjer je to potrebno. Če želimo ozavestiti, kaj je dobro, je potreben čas, da prisluhnemo sebi, začutimo, kaj je lastno življenje, in si privoščimo prosti čas. Na primer vsak čas odnosa, ki ga je treba ohraniti ali rasti. Vsako veselje in uživanje je nepredstavljivo brez dovolj časa (Waibel 2017a). Längle je v enem izmed svojih predavanj zapisal (1999, 27): »Če ni časa za kulturo vredno življenja, nastane nadomestek: vdor zunanjih vplivov. Oblasti dobijo totalitarno moč, človek nesebično poskuša zadovoljiti druge ljudi ali normativne zahteve. Življenje postane kopija ali predpis. Nenehno prizadevanje, da bi radi povsod zadoščali, postane stres. Kdor mora nenehno biti dober, se kmalu izčrpa. Končno depresija zaščiti mučenike pred popolno izčrpanostjo.«

Zelo zgovorne so Goethejeve besede, ki jih navaja Frankl: »Kako lahko spoznamo sami sebe? Nikoli z opazovanjem, pač pa z delovanjem. Poskušaj opravljati svojo dolžnost, pa takoj veš, kaj je na tebi. Kaj pa je tvoja dolžnost? Zahteva tistega dne« (Frankl 2015, 106).

Zato je logopedagoški pogled na vzgojo – vzgoja, kot priprava otroka na življenje, v najširšem smislu. V tem kontekstu vzgoja ni mišljena samo vzgoja kot vzgoja, ampak tudi npr. vseživljenjsko izobraževanje, modrost, zmožnost timskega dela, ustrezna poklicna/strokovna usposobljenost, spretnost, osebnostna in delovna integriteta, usvojitev veščin za prilagajanje trgu dela, prilagajanje na nove nepredvidljive razmere.

25. DUŠEVNO ZDRAVJE – mnogi elementi logopedagogike že sami po sebi, iz svojega bistva, delujejo preventivno in predstavljajo zaščitne oziroma varovalne dejavnike na področju zasvojenosti in duševnega zdravja. Duševne motnje predstavljajo največjo in najhitreje rastočo kategorijo bolezni. Najpogostejše duševne motnje pri mladostnikih so depresija, anksiozne motnje, motnje pozornosti in hiperaktivne motnje ter motnje zaradi uživanja drog (Jeriček Klanšček idr. 2018, 51). V Evropi se je v zadnjih 25 letih porast duševnih bolezni zvišala za okrog 70 odstotkov (do 18. leta starosti). Npr. samo na Pediatrični kliniki UKC Ljubljana je bilo v letu 2020 zdravljenih skoraj 50 odstotkov več mladostnikov po poskusu samomora in 50 odstotkov več otrok in mladostnikov z motnjo hranjenja kot v letu 2019. V prvi polovici leta 2021 pa število urgentno obravnavanih in hospitalizacij še narašča. Narašča tudi digitalna zasvojenost oziroma zasvojenost in prekomerna raba zaslonov pri otrocih in mladostnikih, kar uvrščamo med nekemične zasvojenosti (*Akcijski načrt 2022 – 2023 za izvajanje resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-2028 (AN22-23) 2022*). V Sloveniji se na letni ravni porabi več kot 17 milijonov EUR za uspavala, pomirjevala in antidepresive (izda se nekaj manj kot 1,3 milijona receptov). Če upoštevamo neuradno in neformalno pridobljena zdravila, so številke v resnici še precej večje. Posvetiti duševnemu zdravju posebno pozornost v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu ni samo priporočilo, ampak urgentna nuja. Slovenija na tem področju zelo zaostaja za drugimi razvitimi državami in področju duševnega zdravja med otroki in mladimi ne namenja praktično nobene resne sistemske pozornosti ali rešitev na izredno zaskrbljujočo situacijo, v kateri smo se znašli.

14 ZAKLJUČEK: LOGOPEDAGOGIKA – HOLISTIČNI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PRISTOP ZA 21. STOLETJE

Nekaj desetletij nazaj je bila vzgoja izrazito represivno naravnana (gre za absolutno pokorščino in upoštevanje avtoritete, v ospredju je psihična ali telesna prisila za do-sego nekega cilja, vedenja ali ravnanja). Odgovor na to je bila permissivna vzgoja, ki je osrediščena na otrokove želje in potrebe, poudarja se otrokovo nedotakljivost in superiornost, njegovo voljo, njegove zahteve ipd. Vse, vedno in povsod urejajo ter po-sredujejo starši. **Zaradi tovrstnega starševskega vedenja in vzgajanja se v otroku vzpostavlja podoba sveta in ljudi okrog njega, tudi na najgloblji simbolični ravni, da so vsi tukaj samo zaradi njega – za zadovoljevanje njegovih želja, hotenj in po-treb.** Prikazuje se mu podoba sveta, v katerem je glavni protagonist on sam in je vse podrejeno njemu. Otroka se na ta način vzgaja in dojema kot pasivnega opazovalca življenja in sveta, v katerem nima svoje aktivne ustvarjalne vloge kot svoboden po-sameznik. Logopedagogika, kot holistični vzgojno-izobraževalni sistem, predstavlja celovito rešitev, kajti vsak pedagoški delavec, vsaka vzgojno-izobraževalna institucija, vsak starš in vsak, ki dela z otroki in mladostniki, na tak ali drugačen način, se zaveda in ve, da je trenutni slovenski vzgojno-izobraževalni proces daleč od tega, kar bi ot-roc in mladostniki potrebovali za celovit zdrav razvoj in celovito doseganje kakovo-stnega znanja in izobraženosti. Permissivna paradigma in (pre)mnoge (zgolj) teoretične predpostavke, ki so utemeljene na nepopolnih, redukcionističnih in determinističnih antropologijah, na katerih se je gradil slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, so nare-dile generacijsko škodo slovenskim otrokom, mladostnikom in celotni družbi.

Navedene smernice upoštevajo priporočila in usmeritve UNESCO ter drugih evropskih ko-misij in niso *totum novum*, niso nekaj popolnoma novega in so nekatere na različne načine ter v različnih oblikah že upoštevane v različnih pedagoških pristopih v svetu (v določeni meri tudi pri nas). Vendar med raziskovanjem nismo v nobenem primeru odkrili, da bi bile kje zajete v celoti in uravnoteženo. Nekateri alternativni vrtci ali šole tudi že upoštevajo določene aspekte holističnega pristopa in sami sebe tudi velikokrat označujejo za tiste, ki imajo celosten ali holističen pristop, ampak težava je v tem, da aplicirajo in razvijajo samo nekaj teh elementov, ki pa jih pogosto pretirano poudarjajo in enostransko razvijajo, obe-nem pa na druge aspekte pozabljajo. Gre za nekakšen pedagoški fundamentalizem. Dose-danji redukcionistično-racionalistični pristop je možno preseči zgolj z cilji, ki so integrirani v holistično-humanistično vizijo, kar bistveno prispeva k novemu modelu razvoja.

UNESCOV četrti steber izobraževanja, *učiti se biti*, predvideva vzgojno-izobraževalni proces, ki izvaja celostni in integrativni pristop (Delors 1996). V logopedagogiki temu stebru, ki je ponavadi najbolj zapostavljen, namenjamo največjo pozornost. **Posledično v tem kontekstu razumevamo tudi didaktični trikotnik, katerega glavni elementi niso vogali (učitelj, otrok in vsebina), ampak stranice, ki predstavljajo odnos in interakcijo.** Tudi učitelj/vzgojitelj ima v logopedagogiki nekoliko drugačno vlogo. Poučevanje ni le golo posredovanje znanja. Otrok ni samo nekakšen pasivni prejemnik znanja, ampak je veliko več. Poučevanje pomeni vstopiti v dialog, biti v medosebnem odnosu. Tovrstno *personalizirano* učenje je omogočeno le s tem dialogom/odnosom, ki je obenem ključ do motivacije in ga ni možno nadomestiti z ničemer drugim. Celo najsodobnejša metodologija in/ali didaktika ne more imeti kompenzacijskega učinka, če ta podlaga manjka. Zato je bistvenega pomena, da ne razvijamo didaktike in/ali metodologije »nad otrokovimi glavami«. Že Platon je bil kritičen do učenja v stilu prelivanja znanja iz ene glave v drugo glavo. Vzgojo in izobraževanje je videl bolj v smislu »zaobračanja pogleda«, kar pomeni, da gre za nek živ proces, spremljanje in usmerjanje. **V logopedagogiki učenca ne dojemamo kot pasivnega posameznika, ki mora v čim večji meri absorbirati znanje, ki mu ga podaja učitelj, ampak ima aktivno in (so)ustvarjalno vlogo v procesu učenja. To pomeni, da je interaktivna dejavnost bistveni element v procesu poučevanja in učenja.** Da je možno vzpostaviti, izvajati in tudi razvijati tako visokokakovostni vzgojno-izobraževalni proces, je posebno pozornost treba nameniti tudi edukaciji in osebnostnemu razvoju pedagoških delavcev. **Eden izmed prvih korakov je nuja, da se za pedagoške poklice uvedejo sprejemni izpiti** (ki zajemajo vrednotenje različnih osebnostnih lastnosti, kot so npr. ustvarjalnost, empatija, samopodoba, osebnostna zrelost, usposobljenost za delo z ljudmi, interaktivne veščine ipd.), kot jih že dlje časa poznajo v mnogih pedagoško naprednejših državah. **Samoumevno namreč je, da je vzgojno-izobraževalni proces kakovosten v tolikšni meri, v kolikšni meri je kakovosten pedagoški delavec.**

Strategije APNIEVE-ja vodijo Ženevska deklaracija iz leta 1995 in integrirani akcijski okvir za izobraževanje za mir, človekove pravice in demokracijo, ki ga je na 28. zasedanju potrdila Generalna konferenca UNESCA, pa tudi priporočila Svetovalnega odbora UNESCA o izobraževanju za mir, človekove pravice, demokracijo, mednarodno razumevanje in strpnost (UNESCO 2002, 7). Na svojem zadnjem zasedanju marca 2000 je Svetovalni odbor odločil, da je mogoče celosten koncept izobraževanja za kulturo miru uresničiti z glavnimi vidiki, ki bi skupaj v okviru UNESCOVEGA izobraževalnega programa tvorili podlago za kulturo miru:

1. integrirano celostno izobraževanje, ki zajema človekove pravice, demokracijo, mednarodno razumevanje, strpnost, nenasilje, multikulturalizem in vse druge vrednote, ki se prenašajo skozi šolski učni načrt;

2. izobraževanje je treba obravnavati kot družbeni pojav, ki sporoča vrednote, kot so enakost, harmonija, solidarnost itd.;
3. na vseh ravneh izobraževalnega sistema (tj. vsebina vseh učnih načrtov) moramo najti vrednote, povezane s kulturo miru;
4. celostno izobraževanje vsakega posameznika;
5. izobraževanje za posebne ciljne skupine in spodbujanje enakih možnosti;
6. formalni in neformalni izobraževalni kontekst;
7. izobraževanje kot participativni in interaktivni proces poučevanja in učenja, ki obsega vsoto prenesenih vrednot in znanja.

Med prednostnimi nalogami, opredeljenimi v zadnjem poročilu, je Svetovalni odbor poudaril, da »bi bilo treba več pozornosti nameniti dejavnostim za usposabljanje učiteljev in inštruktorjev ... in da reforma izobraževalnih sistemov daje poudarek izobraževanju za mednarodno razumevanje in bogastvo izrazitih kulturnih in jezikovnih značilnosti kot odgovor na trenutne izzive globalizacije« (UNESCO 2002, 7).

Holistični pristop zajema tudi vidik skupne prihodnosti, ki ga UNESCO opredeljuje v petem stebru: »Učiti se postati s svetom: izobraževanje za prihodnje preživetje« (UNESCO 2021a; Common Worlds Research Collective 2020). Človeštvo samemu sebi predstavlja največjo grožnjo, bodisi v obliki vojne agresije, bodisi v obliki brezvestnega uničevanja narave in celotnega planeta, ki mu botruje nebrzdani kapitalistično-potrošniški razvoj. Zato velja ponoviti UNESCOVO vizijo izobraževanja v prihodnosti, ki je utemeljena na treh izhodiščih in od česar je pravzaprav odvisna prihodnost celotnega človeštva:

- A. Človeška in planetarna trajnost je ena in ista stvar.
- B. Kakršni koli poskusi, da bi dosegli trajnostno prihodnost, ki ljudi (človeka) še naprej ločuje od preostalega sveta, so zavajajoči in jalovi.
- C. Izobraževanje mora igrati ključno vlogo pri radikalnem preoblikovanju našega prostora in delovanja v tem soodvisnem svetu. To zahteva popolno spremembo paradigme: *od učenja o svetu*, da bi se ravnali po tem, *do učenja postati s svetom okoli nas*. Naše prihodnje preživetje je odvisno od naše sposobnosti, da naredimo ta premik.

Cilj vzgojno-izobraževalnega sistema nikoli in pod nobenimi pogoji ne sme biti samo izobrazba ali podano znanje, ampak je pred očmi treba imeti celoviti razvoj osebnosti – integrirana osebnost. Slednje v največji meri spada na področje odnosov in vzgoje. Vzgojo smo na žalost v slovenskem prostoru skorajda povsem izrinili, tako na institucionalni ravni kot pogosto tudi v družini. Govorimo o vzgoji, ki sama sebe razume kot pripravo otroka na življenje, kjer je glavni poudarek na samostojnosti in odgovornosti. Vzgajati med drugim namreč pomeni, da otroku pomagamo, da bo zorel v smeri prevzemanja

odgovornosti za svoje delovanje. **Vzgoja otroka v 21. stoletju, če želi v polnosti izpolniti svoj cilj in zasledovati smer večje človečnosti, se bo gotovo morala zaobrniti k svojemu viru in upoštevati tudi *cultura animi*, gojitev in vzgojo duha, *duhovno omiko*.** Cilj vzgoje in celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa bi moral biti: celovito »delujoča«, avtonomna, integrirana, osmišljena in zadovoljna oseba; v skladu s trenutnimi razvojnimi značilnostmi. To je dobro ubesedil antični velikan Platon: »Mlad človek ni prazen lonec, ki ga je treba napolniti z znanjem, temveč ogenj, katerega je potrebno prižgati.«

Zato je ena izmed ključnih nalog in obenem izzivov pri prenovi vzgojno-izobraževalnega sistema razvijanje veselja in strasti do učenja. Prav to je smer in cilj, ki ga moramo zasledovati pri vzgoji in izobraževanju otrok v 21. stoletju. Sedaj morda bolj kot kadarkoli prej v zgodovini. Ne gre namreč samo za to, kaj in koliko bomo vedeli, in tudi ne samo za to, kaj in koliko bomo delali, ampak predvsem za to, na kakšen način bomo bivali in tudi sobivali. »Cilj vzgoje je dati telesu in duši vso lepoto in popolnost, ki ju moreta imeti« (Platon).

IV.

LITERATURA

- “1KA (Version 20.12.03).” 2017. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. <http://www.1ka.si>.
- Addiction Center. 2022. “Social Media Addiction.” 2022. <https://www.addictioncenter.com/drugs/social-media-addiction/>.
- Adler, Adam. 2019. *Sužnji Zaslona*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Agencija za raziskovanje RS. 2009. “Terminološki slovar vzgoje in izobraževanja.” <https://www.termania.net/slovarji/74/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja>.
- Ahern, Nancy R., Penny Sauer, in Paige Thacker. 2015. “Risky Behaviors and Social Networking Sites: How Is YouTube Influencing Our Youth?” *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services* 53 (10): 25–29. <https://doi.org/10.3928/02793695-20150908-01>.
- Ainsworth, M D. 1985. “Attachments across the Life Span.” *Bulletin of the New York Academy of Medicine* 61 (9): 792–812. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3864511>.
- Akcijski načrt 2022 – 2023 za izvajanje resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-2028 (AN22-23). 2022. Uradni list RS, št. 24/18.
- Alter, Adam. 2019. *Sužnji zaslona*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP). 2021. “Suicide in Children and Teens.” 2021. https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Teen-Suicide-010.aspx.
- American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed.
- American Psychological Association. 2020. “Resilience Guide for Parents and Teachers.” 2020. <https://www.apa.org/topics/resilience/guide-parents-teachers>.
- Aristotle. 1999. “Politics (Prev. Benjamin Jowet).” *Batoche Books*, 192.
- Aslam, Salman. 2022. “Snapchat by the Numbers: Stats, Demographics & Fun Facts.” Omnicore. 2022. <https://www.omnicoreagency.com/snapchat-statistics/>.
- Augner, Christoph in Gerhard W Hacker. 2012. “Associations between Problematic Mobile Phone Use and Psychological Parameters in Young Adults.” *International Journal of Public Health* 57 (2): 437–41. <https://doi.org/10.1007/s00038-011-0234-z>.
- Bardone, Anna M, Terrie E Moffitt, Avshalom Caspi, Nigel Dickson, in Phil A Silva. 1996. “Adult Mental Health and Social Outcomes of Adolescent Girls with Depression and Conduct Disorder.” *Development and Psychopathology* 8 (4): 811–29. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007446>.
- Bartels, Meike, Anne Hendriks, Matteo Mauri, Eva Krapohl, Alyce Whipp, Koen Bolhuis, Lucia Colodro Conde, idr. 2018. “Childhood Aggression and the Co-Occurrence of Behavioural and Emotional Problems: Results across Ages 3-16 Years from Multiple Raters in Six Cohorts in the EU-ACTION Project.” *European Child & Adolescent Psychiatry* 27 (9): 1105–21. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1169-1>.

- Bates, Peter. 2009. "Learning and Inuit Knowledge in Nunavut, Canada." In *Learning and Knowing in Indigenous Societies Today*, 95–105. UNESCO: Paris, France.
- Baumrind, Diana. 1966. "Effects of Authoritative Parental Control on Child." *Behavior, Child Development* 37 (4): 887–907.
- Beames, Joanne R, Katarina Kikas, in Aliza Werner-Seidler. 2021. "Prevention and Early Intervention of Depression in Young People: An Integrated Narrative Review of Affective Awareness and Ecological Momentary Assessment." *BMC Psychology* 9 (1): 113. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00614-6>.
- Beard, Keith W in Eve M Wolf. 2001. "Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction." *CyberPsychology & Behavior* 4 (3): 377–83. <https://doi.org/10.1089/109493101300210286>.
- Bedrosova, Marie, Hana Machackova, Jan Šerek, David Smahel, in Catherine Blaya. 2022. "The Relation between the Cyberhate and Cyberbullying Experiences of Adolescents in the Czech Republic, Poland, and Slovakia." *Computers in Human Behavior* 126: 107013. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107013>.
- Bergant, Milica. 1971. "Permisivna in represivna vzgoja." *Anthropos*, no. I–II: 41–52.
- Bergant, Milica. 1972. "Permisivna in represivna vzgoja." V *Drugi posvet slovenskih pedagogov*, ur. E. Rojc, 53–67. Ljubljana: Zveza pedagoških društev Slovenije.
- Bergant, Milica. 1986. "Permisivna in laissez-faire ali vse dopuščajoča vzgoja." *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies* 37 (1–2): 7–15.
- Bertolote, José. 2008. "The Roots of the Concept of Mental Health." *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)* 7 (2): 113–16. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2008.tb00172.x>.
- Bila, Josephine. 2018. "YouTube's Dark Side Could Be Affecting Your Child's Mental Health." CNBC; Modern Medicine. 2018. <https://www.cnn.com/2018/02/13/youtube-is-causing-stress-and-sexualization-in-young-children.html>.
- Block, Jerald J. 2008. "Issues for DSM-V: Internet Addiction." *The American Journal of Psychiatry*. United States. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07101556>.
- Boštjančič, Eva. 2019. "Različni pristopi k raziskovanju vedenj v organizacijah."
- Bowlby, John. 1982. "Attachment and Loss: Retrospect and Prospect." *The American Journal of Orthopsychiatry* 52 (4): 664–78. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>.
- Brenner, Philip S. 2012. "Identity as a Determinant of the Overreporting of Church Attendance in Canada." *Journal for the Scientific Study of Religion* 51 (2): 377–85. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5906.2012.01640.x>.
- Brenner, Philip S. in John DeLamater. 2016. "Lies, Damned Lies, and Survey Self-Reports? Identity as a Cause of Measurement Bias." *Soc Psychol Q* 79 (4): 333–54. <https://doi.org/10.1177/0190272516628298>.

- Briggs, Jean L. 1991. "Expecting the Unexpected: Canadian Inuit Training for an Experimental Lifestyle." *Ethos* 19 (3): 259–87. <http://www.jstor.org/stable/640523>.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 2004. *Strategie Für Lebenslanges Lernen in Der Bundesrepublik Deutschland*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Bonn.
- Carnes, Patrick. 2006. *Ne recite temu ljubezen: Pot iz seksualne zasvojenosti*. Zagorje ob Savi: Studio Moderna Storitve D.O.O.
- Centres for Disease Control and Prevention (CDC). n.d. "Anxiety and Depression in Children." <https://www.cdc.gov/childrensmentalhealth/depression.html>.
- Centres for Disease Control and Prevention (CDC). 2017. "QuickStats: Suicide Rates for Teens Aged 15–19 Years, by Sex — United States, 1975–2015." *MMWR Morb Mortal Wkly Rep* 30 (66): 816. <https://doi.org/DOI:> <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6630a6External>.
- Christakis, Dimitri A. 2019. "The Challenges of Defining and Studying 'Digital Addiction' in Children." *JAMA* 321 (23): 2277–78. <https://doi.org/10.1001/jama.2019.4690>.
- Cleveland Clinic. 2020. "Depression in Children." 2020. <https://my.clevelandclinic.org/health/diseases/14938-depression-in-children>.
- Cleveland Clinic. 2021. "Effects of Social Media on Children. Letting Your Child Dive into the Social Media World Can Be Scary." *Healthessentials*. 2021. <https://health.clevelandclinic.org/dangers-of-social-media-for-youth/>.
- Colonna, Angela. 2020. "Creating Communities of Knowledge and Connecting to Landscape." In *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*, 13–20. Paris, France: UNESCO.
- Colorado Department of Education. 2013. "Part 1 - Charter Schools Act." 2013. https://www.cde.state.co.us/cdechart/csact_part1.
- Colorado Department of Education. 2020. "Colorado Charter Schools Introduction." 2020. <https://www.cde.state.co.us/cdechart/chintro>.
- Colorado League of Charter Schools. n.d. "Colorado League of Charter Schools." <https://coloradoleague.org/>.
- Common Worlds Research Collective. 2020. "Learning to Become with the World: Education for Future Survival. Paper Commissioned for the UNESCO Futures of Education Report (Forthcoming, 2021)." *Unesco ED-2020/Fo*: 1–16. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>.
- Cooper, Anderson. 2018. "Groundbreaking Study Examines Effects of Screen Time on Kids." *CBS News*. 2018. <https://www.cbsnews.com/news/groundbreaking-study-examines-effects-of-screen-time-on-kids-60-minutes/>.

- Crawhall, Nigel. 2009. "African Hunter-Gatherers: Threats and Opportunities for Maintaining Indigenous Knowledge Systems of Biodiversity." In *Learning and Knowing in Indigenous Societies Today*, 107–27. UNESCO: Paris, France.
- Crosby, Jason. 2022. "The Mental Health Impact of Instagram and TikTok on Young Adults." Thriveworks. 2022. <https://thriveworks.com/blog/mental-health-impact-of-instagram-and-tiktok-on-young-adults/>.
- Crumbaugh, James C. in Leonard T. Maholick. 1964. "An Experimental Study in Existentialism: The Psychometric Approach to Frankl's Concept Ofnoogenic Neurosis." *Journal of Clinical Psychology* 20 (2): 200–207. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(196404\)20:2<200::AID-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1097-4679(196404)20:2<200::AID-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U).
- Crumbaugh, James C. in Leonard T. Maholick. 1969a. "Manual of Instructions for the Purpose-in-Life-Test." *Psychometric Affiliates*. Munster: Psychometric Affiliates.
- Crumbaugh, James C. in Leonard T. Maholick. 1969b. *PIL (Purpose in Life) Test*. Munster, Ind.: Psychometric Affiliates, 1969–76.
- Cunningham, Hugh. 1998. "Histories of Childhood." *The American Historical Review* 103 (4): 1195–1208.
- Cvetek, Robert. 2009. *Bolečina preteklosti*. Celje: Celjska Mohorjeva družba d.o.o.
- Čeč, Dragica. 2012. "Pravni položaj in življenjske usode otrok revežev in revščini izpostavljenih otrok na koncu 18. in v začetku 19. Stoletja." V *Zgodovina otroštva/History of Childhood*, ur. Aida Škoro Babić, Mateja Jeraj, Matevž Košir, in Bojan Balkovec, 217–30.
- Damasio, Antonio R. 2008. *Iskanje Spinoze. Veselje, žalost in čuteči možgani*. Ljubljana: Krtina.
- Daniel, David B in Daniel T Willingham. 2012. "Electronic Textbooks: Why the Rush?" *Science (New York, N.Y.)*. United States. <https://doi.org/10.1126/science.335.6076.1569>.
- Delors, Jacques. 1996. *Učenje: skriti zaklad: Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- de Souza, Marian. 2019. "Belonging, Identity, and Meaning Making - the Essence of Spirituality. Implications for Holistic Educational Programs in Pural Societies." V *International Handbook of Holistic Education*, ur John P. Miller, Neigh Kelli, Marni J. Binder, Bruce Novak, in Sam Crowell, 304–12. New York, Oxon: Routledge.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dewey, John. 2012. *Šola in družba*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Diener, Ed in M Diener. 1995. "Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem." *Journal of Personality and Social Psychology* 68 4: 653–63.
- Dostojevki, Fjodor Mihajlovič. 2013. *Idiot*. Ljubljana: Modrijan.

- Dray, Julia, Jenny Bowman, Elizabeth Campbell, Megan Freund, Luke Wolfenden, Rebecca K. Hodder, Kathleen McElwaine, idr. 2017. "Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting." *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 56 (10): 813–24. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780>.
- Društvo svet staršev. 2019. "Peticija za spremembo šolskega sistema." 28.1.2019. https://www.peticija.online/peticija_za_spremembo_olskega_sistema.
- "Državni izpitni center." 2006. <https://www.ric.si/>.
- Dumont, Hanna, David Istance, in Francisco Benavides. 2013. *O naravi učenja. uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://doi.org/10.1787/9789610300731-sl>.
- Elfert, Maren. 2019. "Revisiting the Faure Report and the Delors Report." *Power and Possibility*. <https://doi.org/10.1163/9789004413320>.
- Elgersma, Christine. 2018. "Everything You Need to Know about Snapchat." *Phys Org*. 2018. <https://phys.org/news/2018-06-snapchat.html>.
- Elkind, David. 2007. *Power of Play: Learning What Comes Naturally*. Boston, Massachusetts: Da Capo Lifelong Books.
- Elkind, David. 2008. "The Power of Play: Learning What Comes Naturally." *American Journal of Play* 1 (1): 1–6. <https://doi.org/10.2752/089279301786999454>.
- European Commission. 2014. "Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the Auspices of the European Commission." http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf.
- European Council. 2001. "The Concrete Future Objectives of Education Systems. Report from the Commission to the European Council." <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52001DC0059#document1>.
- European Council. 2002. "Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe." *Official Journal of the European Communities* 14 (C 142): 1–22. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2002:142:TOC>.
- EUROSTAT. 2008. *Anketa o življenjskih pogojih (EU-SILC): European Union Survey on Income and Living Conditions (EU-SILC)*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Arhiv družboslovnih podatkov.
- EUROSTAT. 2022a. "Being Young in Europe Today - Digital World." 2022. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_-_digital_world#Youth_online:_a_way_of_life.

- EUROSTAT. 2022b. "Individuals Frequency of Internet Use." 2022. <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>.
- Eurydice. 2004. "Učiteljski poklic v Evropi: profil, trendi, hotenja. Poročilo IV. Kako ohraniti privlačnost učiteljskega poklica tudi v 21. stoletju. Nižje splošno sekundarno izobraževanje." *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi*.
- Evangelio, Carlos, Pablo Rodríguez-González, Javier Fernandez-Rio, in Sixto González-Víllora. 2022. "Cyberbullying in Elementary and Middle School Students: A Systematic Review." *Computers & Education* 176 (January): 104356. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356>.
- Evropska komisija. 2008a. *Ravni avtonomije in odgovornosti učiteljev v Evropi: Euridyce - informacijsko omrežje o izobraževanju v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Evropska komisija. 2008b. *Šolska avtonomija v Evropi: politike in ukrepi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Evropska komisija. 2015. "Celosten pristop do izobraževanja k zmanjševanju osipa."
- Evropska komisija. 2017. "Razvoj šol in odlično poučevanje za dober začetek v življenju."
- Evropska komisija Erasmus+. 2016. "School Education Gateway." 2016. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/index.htm>.
- Fabry, Joseph B. 2022. "Hoja za smisлом: Viktor Frankl, logoterapija in življenje." Zbirka smisel. Celje: Celjska Mohorjeva družba; Društvo Mohorjeva družba.
- Fakulteta za družbene vede; Univerza v Ljubljani. n.d. "Instagram." Safe.Si. <https://safe.si/nasveti/druzabna-omrezja/instagram>.
- Fakulteta za družbene vede; Univerza v Ljubljani. n.d. "Snapchat." Safe.Si. <https://safe.si/nasveti/druzabna-omrezja/snapchat>.
- Fakulteta za družbene vede; Univerza v Ljubljani. n.d. "Tik Tok." Safe.Si. <https://safe.si/nasveti/druzabna-omrezja/tik-tok>.
- "Fakultete in visoke šole v Sloveniji." 2020. 2020. <https://dijaski.net/studij/fakultete-in-visoke-sole>.
- Faure, Edgar, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema, in Frederick Champion Ward. 1972. *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO: Paris, France. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7847-4_8.
- Field, Andy. 2018. *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. 5th ed.
- Fine, Alyssa, John Griffiths, Gregor Breucker, R Sochert, K H Knoche, H Zabrocki, C Heigi, idr. 2015. "Joint Action on Mental Health at the Workplace: Situation Analysis and Recommendation for Action." In .

- Flere, Sergej, Rudi Klajnšek, Miran Lavrič, Andrej Kirbiš, Marina Tavčar Kranjc, Marko Divjak, Tjaša Boroja, Barbara Zagorc, in Andrej Naterer. 2014. *Slovenska mladina 2013: Življenje v času deziluzij, tveganja in prekarnosti*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Arhiv družboslovnih podatkov. https://doi.org/https://doi.org/10.17898/ADP_MLA13_V1.
- Forbes, Scott H in Robin Ann Martin. 2004. "What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools ' Literature." V *American Education Research Association Annual Conference*, 1–26. San Diego, California: American Education Research Association.
- Forster-Benkler, Regula. 2019. "Was Ist Logopädagogik?" <https://leichtsinn-logotherapie.ch/logopaedagogik-resilienz/>.
- FP Explainers. 2022. "Explained: The 'Blackout Challenge' on TikTok Being Blamed for the Deaths of Several Children." Firstpost. 2022. <https://www.firstpost.com/world/explained-the-blackout-challenge-on-tiktok-being-blamed-for-the-deaths-of-several-children-10886071.html>.
- Frank, Ellen, Janice Pong, Yashvi Asher, in Claudio N Soares. 2018. "Smart Phone Technologies and Ecological Momentary Data: Is This the Way Forward on Depression Management and Research?" *Current Opinion in Psychiatry* 31 (1): 3–6. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000382>.
- Frankl, Viktor. 2005. *Človek pred vprašanjem o smislu*. Ljubljana: Pasadena.
- Frankl, Viktor. 2014. *Volja do smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
- Frankl, Viktor. 2015. *Zdravnik in duša*. Celje: Mohorjeva družba.
- Frankl, Viktor. 2016a. *Kljub vsemu življenu reči DA*. Celje: Društvo Mohorjeva družba: Celjska Mohorjeva družba.
- Frankl, Viktor. 2016b. "Zehn Thesen Zur Person." V *Der Wille Zum Sinn*. Hogrefe.
- Frost, Rachel L in Debra J Rickwood. 2017. "A Systematic Review of the Mental Health Outcomes Associated with Facebook Use." *Computers in Human Behavior* 76: 576–600. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.08.001>.
- Fryer, Roland G. Jr. 2013. "Information and Student Achievement: Evidence from a Cellular Phone Experiment." *NBER Working Paper* 19113.
- Fuchs, Melitta. 2009. "Logopädagogik. Sinnzentrierte Pädagogik Als Möglichkeit Einer Kompetenzerweiterung Für Lehrerinnen Und Lehrer an Der Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule."
- Gangwisch, James E, Lindsay A Babiss, Dolores Malaspina, J Blake Turner, Gary K Zammit, in Kelly Posner. 2010. "Earlier Parental Set Bedtimes as a Protective Factor against Depression and Suicidal Ideation." *Sleep* 33 (1): 97–106. <https://doi.org/10.1093/sleep/33.1.97>.
- Generalna skupščina Združenih narodov. 2018. "Splošna deklaracija človekovih pravic." *Zbirka mednarodno pravo: mednarodni dokumenti*.

- Geyser, Werner. 2022. "TikTok Statistics – 63 TikTok Stats You Need to Know [2022 Update]." Influencer Marketing. 2022. <https://influencermarketinghub.com/tiktok-stats/>.
- GMI Blogger. 2022. "YouTube User Statistics 2022." Infographics. 2022. <https://www.globalmediainsight.com/blog/youtube-users-statistics/#stat>.
- Government of Ireland; Department of Education and Science. 1999. "Primary School Curriculum." The Stationery Office, Dublin. <https://curriculumonline.ie/Primary/>.
- Grah, Jana, Jana Kruh, Natalija Vovk Ornik, in Simona Rogič Ožek. 2019. *Raznolikost v vrtcu in šoli; 1. Zvezek*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Guilford, Joy Paul. 1967. *The Nature of Human Intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Häberli-Nef, Ursula. 1996. *Koliko svobode potrebuje moj otrok*. Ljubljana: Kres.
- Haddon, Leslie in Sonia Livingstone. 2012. "EU Kids Online: National Perspectives," št. October: 1–73. <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>.
- Hall, Budd in Rajesh Tandon. 2020. "Knowledge Democracy: Opening Our Doors to All Knowledge Systems." V *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*, 21–23. Paris, France: UNESCO.
- Hallak, Jacques in Muriel Poisson. 2002. *Ethics and Corruption in Education. Results from the Expert Workshop Held at IIEP, Paris 28-29 November 2001*. Paris: UNESCO - IIEP.
- Hallak, Jacques in Muriel Poisson. 2007. *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can Be Done? Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Letn. 40. Paris: International Institute for Educational Planning IIEP, UNESCO. <https://doi.org/10.1080/03057921003703934>.
- Hart, Tobin. 2019. "Toward an Integrative Mind." V *International Handbook of Holistic Education*, ur. John P. Miller, Kelli Nigh, Marni J. Binder, Bruce Novak, in Sam Crowell, 336–43. New York: Routledge.
- Hattie, John. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Taylor & Francis.
- HBSC International Coordinating Centre. n.d. "HBSC - Health Behaviour in School-Aged Children. World Health Organization Collaborative Cross-National Survey." <http://www.hbsc.org/>.
- Heyneman, Stephen P. 2004. "Education and Corruption." *International Journal of Educational Development* 24 (6): 637–48. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.02.005>.
- Hinterholzer, Elisabeth. 2003. "Die Relevanz Einer 'Logopädagogik' in Der Erziehung. Das Logotherapeutisch-Existenzanalytische Gedankengut Viktor E. Frankls Als Grundlage Für Pädagogische Ansätze Gegen Die Sinnproblematik in Gesellschaft Und Bildung." Wien: Human- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität.

- Hopkins, Charles A., Ilga Salīte, Alexander Siegmund, Daniel A. Wagner, Daniel Fischer, Katrin Kohl, Dzulkifli Abdul Razak, in Kate Tilleczek. 2020. "Sustainability as a Purpose on the New Path of Learning for the Future." V *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*, 58–62. Paris, France: UNESCO.
- Hopkins, David. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Horvat, Matija. 2020. "Kolumna Matije Horvata: nastajanje 'Učiteljske zbornice Slovenije', 25. letna sezona, nevemkateridelže." 14. 2. 2020. 2020. <https://arrevija.si/post/522911/kolumna-matije-horvata-nastajanje-uciteljske-zbornice-slovenije-25-letna-sezona-nevemkateridelze>.
- Hozjan, Dejan. 2014. "Konceptualizacija pojavnih oblik avtonomije v javnem šolskem prostoru." *Šolsko polje* 25 (1/2): 57–78.
- IBM Corp. 2019. "IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0." 2019.
- Insights, Consumers. 2015. "Attention Spans." *Microsoft Canada*. <https://doi.org/10.1093/alh/ajy035>.
- Institute for Health Metrics and Evaluation. 2019. "Explore Results from the 2019 Global Burden of Disease (GBD) Study." 2019. <https://vizhub.healthdata.org/gbd-results/>.
- Jané-Llopis, Eva. 2007. "Mental Health Promotion: Concepts and Strategies for Reaching the Population." *Health Promotion Journal of Australia: Official Journal of Australian Association of Health Promotion Professionals* 18 (3): 191–97. <https://doi.org/10.1071/he07191>.
- Janiri, Delfina, Gaelle E Doucet, Maurizio Pompili, Gabriele Sani, Beatriz Luna, David A Brent, in Sophia Frangou. 2020. "Risk and Protective Factors for Childhood Suicidality: A US Population-Based Study." *Lancet Psychiatry* 7 (4): 317–26. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30049-3](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30049-3).
- Jeriček Klanšček, Helena, Maja Roškar, Andreja Drev, Vesna Pucelj, Helena Koprivnikar, Tina Zupanič, in Aleš Korošec. 2019. *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018*. Ur. Helena Jeriček Klanšček, Maja Roškar, Andreja Drev, Tina Zupanič, in Pia Prelec Poljanšek. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jeriček Klanšček, Helena, Saška Roškar, Karmen Britovšek, Nina Scagnetti, in Marja Kuzmanič. 2016. *Mladostniki o duševnem zdravju*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Jeriček Klanšček, Helena, Saška Roškar, Matej Vinko, Nuša Konec Juričič, Ada Hočevar Grom, Majda Bajt, Anja Čuš, idr. 2018. *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. http://www.zdravjemladih.si/data-si/file/dusevno_zdravje.pdf.
- John, P. J. 2017. "Holistic Approach in Education-An Overview." *International Journal of Research in Social Sciences* 7 (4): 346–53.

- Juul, Jesper, Peter Høeg, Jes Bertelsen, Steen Hildebrandt, Helle Jensen, Michael Stubbe-
rup, in Lidija Liberša. 2017. *Empatija: pot do sebe in do drugega*. Radovljica: Didakta.
- Kaiser, Henry F in John Rice. 1974. "Little Jiffy, Mark Iv." *Educational and Psychological
Measurement* 34 (1): 111–17. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>.
- Kalkbrenner, Michael T. 2021. "A Practical Guide to Instrument Development and Score
Validation in the Social Sciences: The MEASURE Approach." *Practical Assessment,
Research, and Evaluation* 26. <https://doi.org/https://doi.org/10.7275/svg4-e671>.
- Kastelic, Petra. 2019. "Otrok in frustracije." 2019. <https://www.zmajcek.net/otrok-in-frustracije/>.
- Kearns, Peter, Rod McDonald, Susan Knights, George Papadopoulos, in Philip Candy.
1999. "VET in the Learning Age: The Challenge of Lifelong Learning for All." *Lifelong
Learning*. Vol. 1.
- Kelly, Yvonne, Afshin Zilanawala, Cara Booker, in Amanda Sacker. 2018. "Social Media
Use and Adolescent Mental Health: Findings From the UK Millennium Cohort Study." *EClinicalMedicine* 6: 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2018.12.005>.
- Kobal, Darja. 2000. *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut Ljubljana.
- Koltko-Rivera, Mark E. 2006. "Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Ne-
eds: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification." *Re-
view of General Psychology* 10 (4): 302–17. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.4.302>.
- Komensky, Jan Amos. 1995. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Komisija za preprečevanje korupcije RS. 2020. "Komisija za preprečevanje korupcije."
2020. <https://www.kpk-rs.si/>.
- Kompan Erzar, Katarina. 2003. *Skrita moč družine*. Ljubljana: Založba Brat Frančišek in
Frančiščanski družinski inštitut.
- Kompan Erzar, Katarina in Tomaž Erzar. 2011. *Teorija navezanosti*. Celje: Celjska Mohor-
jeva družba.
- Koren, Andrej. 2002. "Pomen avtonomije v šolskem sistemu." [https://repozitorij.upr.si/
IzpisGradiva.php?id=881&lang=slv](https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?id=881&lang=slv).
- Košir, Katja, Marta Licardo, Sara Tement, in Katarina Habe. 2014. "Doživljanje stresa in iz-
gorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni
šoli." *Psihološka Obzorja/Horizons of Psychology* 23 (April 2016): 110–24. [https://doi.
org/10.20419/2014.23.411](https://doi.org/10.20419/2014.23.411).
- Kreijns, Karel, Marjan Vermeulen, Arnoud Evers, in Celeste Meijs. 2019. "The Development
of an Instrument to Measure Teachers' Inquiry Habit of Mind." *European Journal of
Teacher Education* 42 (3): 280–96. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1597847>.
- Kremžar Jovanović, Borjana. 2016. "Odvisnost in možgani."

- Kristovič, Sebastjan. 2014. *Reševanje krize smisla sodobnega človeka - osnove logoterapije*. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.
- Kristovič, Sebastjan. 2021. "Psihološki (škodljivi) vidiki permissivne vzgoje - samopodoba in samozavest / Psychological (Harmful) Aspects of Permissive Education - Self-Image and Self-Esteem." V *Holistični vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja: zbornik recenziranih znanstvenih in strokovnih prispevkov: Za človeka gre: relevantna znanosti in izobraževanja: 8. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo = Holistic Educational*, edited by Sebastjan Kristovič, 11–17. Maribor: AMEU - ECM, Alma Mater Press.
- Kroflič, Robi. 2012. "Rousseaujev koncept človečnosti in glavne kontroverze v pedagoških interpretacijah 'Emila.'" *Sodobna pedagogika* 4: 16–36.
- Küng, Hans. 2008. "Svetovni etos: deklaracija o univerzalnem etosu." Ljubljana: Društvo 2000.
- Laevers, Ferre. 2005. "The Curriculum as Means to Raise the Quality of ECE. Implications for Policy." *European Early Childhood Education Research Journal*, 13: 17–30. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13502930585209531>.
- Lambrechts, Wim. 2020. "Learning 'for' and 'in' the Future: On the Role of Resilience and Empowerment in Education." Paris, France: Futures of Education UNESCO.
- Längle, Alfred. 1999. "Was Bewegt Den Menschen? Die Existentielle Motivation Der Person." *Existenzanalyse* 16 (3 (April)): 18–29.
- Längle, Alfred. 2013. *Lehrbuch Zur Existenzanalyse: Grundlagen*. Facultas.Wuv.
- Lasch, Christopher. 1992. "Socializacija reprodukcije in zlom avtoritete." V *Vzgoja med gospostvom in analizo*, edited by Eva D. Bahovec, 182–209. Ljubljana: Krt.
- Lavrič, Miran in Tomaž Deželan. 2021. *Mladina 2020: položaj mladih v Sloveniji*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-475-0>.
- Leicht, Alexander, Julia Heiss, in Won-Jung Byun. 2018. *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. UNESCO Publishing. UNESCO: Paris, France. <https://bangkok.unesco.org/content/unesco-publication-issues-and-trends-education-sustainable-development>.
- Lemola, Sakari, Nadine Perkinson-Gloor, Serge Brand, Julia F Dewald-Kaufmann, in Alexander Grob. 2015. "Adolescents' Electronic Media Use at Night, Sleep Disturbance, and Depressive Symptoms in the Smartphone Age." *Journal of Youth and Adolescence* 44 (2): 405–18. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0176-x>.
- Lewis, Aubrey. 1974. "Psychopathic Personality: A Most Elusive Category." *Psychological Medicine* 4 (2): 133–40. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0033291700041969>.
- "Lexico." 2020. Oxford: Dictionary.com in Oxford University Press (OUP). [lexico.com](https://www.lexico.com).

- Liu, Mingli, Lang Wu, in Shuqiao Yao. 2015. "Dose-Response Association of Screen Time-based Sedentary Behaviour in Children and Adolescents and Depression: A Meta-Analysis of Observational Studies." *British Journal of Sports Medicine* 9 (November). <https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-095084>.
- Liu, Ziming. 2005. "Reading Behavior in the Digital Environment." *Journal of Documentation* 61 (6): 700–712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>.
- Liu, Ziming. 2012. "Digital Reading." *Chinese Journal of Library and Information Science (English Edition)* 5 (January): 85–94. http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=slis_pub%5Cnhttp://www.chinalibraries.net/.
- Lovejoy, Ben. 2022. "TikTok Blackout Challenge Said to Be Responsible for the Deaths of Seven Children." 9to5mac. 2022. <https://9to5mac.com/2022/07/08/tiktok-blackout-challenge/>.
- Low, Keath. 2020. "The Link Between ADHD and Computer and Video Game Addictions." LIVING WITH ADD/ADHD. 2020. <https://www.verywellmind.com/adhd-and-computer-addictions-20757>.
- Lu, Tina. 2017. "Almost Half Of Smartphone Users Spend More Than 5 Hours A Day on Their Mobile Device." *Counterpoint*. <https://www.counterpointresearch.com/almost-half-of-smartphone-users-spend-more-than-5-hours-a-day-on-their-mobile-device/>.
- Lukas, Elisabeth. 2017. *Osnove logoterapije. Človeška podoba in metode*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Madigan, Sheri, Dillon Browne, Nicole Racine, Camille Mori, in Suzanne Tough. 2019. "Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test." *JAMA Pediatrics* 173 (3): 244–50. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>.
- Madwise d.o.o. 2019. "Kaj so družabna oz. socialna omrežja?" 2019. <https://madwise.si/blog/kaj-so-druzabna-omrezja-in-zakaj-so-pomembna/>.
- Mahmoudi, Sirous, Ebrahim Jafari, Hasan Ali Nasrabadi, in Mohmmad Javad Liaghatdar. 2012. "Holistic Education: An Approach for 21 Century." *International Education Studies* 5 (3): 178–86. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>.
- Mandell, Wallace. 1995. "The Realization of an Idea." John Hopkins Bloomberg School of Public Health; Department of Mental Health: Origins of Mental Health. 1995. <https://publichealth.jhu.edu/departments/mental-health/about/origins-of-mental-health>.
- Mantatov, Vyacheslav, Larisa Mantatova, in Anastasia Nasibulina. 2020. "Humanism and Environmental Ethical Frameworks." V *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*, 34–38. Paris, France: UNESCO.
- Martin, Robin Ann. 2002. "Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education." Prepared for AERA, New Orleans.

- Maslach, Christina in Michael P. Leiter. 2016. "Burnout." *Encyclopedia of Mental Health: Second Edition*, 222–27. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00149-X>.
- Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli, in Michael P. Leiter. 2001. "Job Burnout." *Annual Review of Psychology* 52 (1): 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
- Maslow, Abraham H. 1943. "A Theory of Human Motivation." *Psychological Review* 50: 370–96. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
- Mattei Muller, Marie-Claude. 2009. "The Indigenous Peoples of Venezuela in Search of a Participative and Intercultural Education for Their Survival." V *Learning and Knowing in Indigenous Societies Today*, 11–24. UNESCO: Paris, France.
- Mayo Clinic Staff. 2022. "Teens and Social Media Use: What's the Impact?" Mayo Clinic. 2022. <https://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/tween-and-teen-health/in-depth/teens-and-social-media-use/art-20474437>.
- Miller, John. 2007. *The Holistic Curriculum*. 2nd Edition. Canada: OISE Press.
- Miller, Ron. 1997. *What Are Schools for? Holistic Education in American Culture*. Brandon: Holistic Education Press.
- Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport. 2021. "Evidenca vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov." 2021. <https://paka3.mss.edus.si/registriweb/default.aspx>.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 1999. *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2007. *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/IU2010/Strategija_VZU.pdf.
- Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo.
- Ministrstvo za šolstvo znanost in šport. 2001. *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Ministry of Education. 2003. "Ministry of Education Strategy 2015." Publications of the Ministry of Education, Finland. <http://fillingmymap.com/2015/04/15/11-ways-finlands-education-system-shows-us-that-less-is-more/>.
- Ministry of Education and Research. 2006. "Act Relating to Kindergartens (the Kindergarten Act)." 2006. <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64>.
- Ministry of Education of the Slovak Republic. 2007. "Strategy of Lifelong Learning and Lifelong Guidance."
- Ministry of Education vocational guidance and training Finland. 1999. *Perusopetuslaki; Basic Education Act. Ammonius and the Seabattle*. Finland. http://kenyalaw.org:8181/exist/kenyalex/actview.xql?actid=No.14of2013#part_VIII.

- MMC RTV SLO. 2009. "Glokalizacija." 2009. <https://www.rtv slo.si/vasa-novica/glokalizacija/96693>.
- Mojša-Kaja, Justyna, Krystyna Golonka, in Tadeusz Marek. 2015. "Job Burnout and Engagement among Teachers - Worklife Areas and Personality Traits as Predictors of Relationships with Work." *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 28 (1): 102–19. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00238>.
- Moreton, Laura in Sheila Greenfield. 2022. "University Students' Views on the Impact of Instagram on Mental Wellbeing: A Qualitative Study." *BMC Psychology* 10 (1): 45. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00743-6>.
- Müller, Marianne in Andrea Haenni Hoti. 2020. "Item Analysis of the KIDSCREEN-10 Using Rasch Modelling." *Health and Quality of Life Outcomes* 18 (1): 342. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01596-6>.
- Musek, Janek. 1995. *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana: Educy Ljubljana.
- Musek Lešnik, Kristijan. 2019. "Nekateri izzivi sodobne šole: šola kot polnjenje glave." 2019. <https://www.abced.si/post/nekateri-izzivi-sodobne-sole-sola-kot-polnjenje-glave>.
- Nacionalni inštitut za javno zdravje. n.d. "NIJZ." <https://www.nijz.si/sl>.
- Nan-Zhao, Zhou. 2004. "Four 'Pillars of Learning' for the Reorientation and Reorganization of Curriculum: Reflections and Discussions," 9. www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/PillarsLearningZhou.pdf.
- Národný ústav celoživotného vzdelávania. 2012. "Lifelong Learning Startegy 2011."
- Naterer, Andrej, Miran Lavrič, Rudi Klanjšek, Sergej Flere, Tibor Rutar, Danijela Lahe, Metka Kuhar, Valentina Hlebec, Tina Cupar, in Žiga Kobše. 2019. *Slovenska mladina 2018/2019*. Zagreb: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- National Institute of Mental Health (NIMH). 2021. "Eating Disorders." 2021. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/eating-disorders>.
- National Institutes of Health. n.d. "National Institutes of Health." <https://www.nih.gov/>.
- Neill, Alexander S. 1990. *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: BIGZ.
- Nemours KidsHealth. 2022. "Teaching Kids to Be Smart About Social Media." 2022. <https://kidshealth.org/en/parents/social-media-smarts.html>.
- Ngomane, Mungi. 2020. *Ubuntu: Afriška modrost o povezanosti vseh ljudi*. Zbirka Primula. Brežice: Primus.
- NIJZ. 2017. "Bi prepoznali hiperkinetično motnjo?" <https://www.nijz.si/sl/bi-prepoznali-hiperkinetico-motnjo>.
- NIJZ. 2019. "NIJZ poziva k vseslovenski akciji dan brez telefona – dan za druženje v živo." 21. 11. 2019. 2019. <https://www.nijz.si/sl/nijz-poziva-k-vseslovenski-akciji-dan-brez-telefona-dan-za-druzenje-v-zivo>.
- NIJZ. 2020. "MIRA Za Duševno Zdravje." 2020. <https://www.zadusevnozdravje.si/>.

- NIJZ. 2021. "Zunajbolnišnična zdravstvena dejavnost (ZUBSTAT)." 2021. <https://www.nijz.si/sl/podatki/zunajbolnisnicna-zdravstvena-dejavnost-zubstat>.
- NIJZ. 2022. "Podatkovni portal." 2022. https://podatki.nijz.si/Menu.aspx?px_table-id=60100001.px&px_path=NIJZ+podatkovni+portal__6+Zdravila__1+Izdana+zdravila+na+recept&px_language=sl&px_db=NIJZ+podatkovni+portal&rxid=320420b8-e99d-494a-82c9-4ebb571ffb8a.
- Nolimal, Fani. 2003. "Personalizacija vzgojno-izobraževalnega dela kot odgovor na izzive šolstva." V *Povezujemo znanje za boljše pismenost & Scientix*.
- Novak, Bogomir. 2006. *Moč družbe in transformacija šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Novak, Bruce. 2019. "Foundations." V *International Handbook of Holistic Education*, ur. John P. Miller, Kelli Nigh, Marni J. Binder, Bruce Novak, in Sam Crowell, 1–4. New York: Routledge.
- "Občni državljanski zakonik." 1928. Ljubljana: Tiskovna zadruga.
- OECD. 2013a. *Education at a Glance 2013 - Statistics. Oecd*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en;jsessionid=4qrj2lt4d2oge.x-oecd-live-01.
- OECD. 2013b. *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*. Vol. IV. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OECD. 2018. "Slovenija." *Rezultati TALIS*.
- OECD. 2019. "PISA 2018 Results." OECD. <https://doi.org/10.1787/g222d18af-en>.
- OECD. 2020. *Early Learning and Child Well-Being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.
- "Online Etymology Dictionary." 2017. <https://www.etymonline.com/>.
- Orben, Amy, Andrew K Przybylski, Sarah-Jayne Blakemore, in Rogier A Kievit. 2022. "Windows of Developmental Sensitivity to Social Media." *Nature Communications* 13 (1): 1649. <https://doi.org/10.1038/s41467-022-29296-3>.
- Orth, Ulrich, Kali H Trzesniewski, in Richard W Robins. 2010. "Self-Esteem Development from Young Adulthood to Old Age: A Cohort-Sequential Longitudinal Study." *Journal of Personality and Social Psychology* 98 (4): 645–58. <https://doi.org/10.1037/a0018769>.
- Padovani, Claudia in Karen Ross. 2020. "Ideas for Gender-Transformative Futures of Education in the Digital Age." V *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*, 153–56. Paris, France: UNESCO.
- Palmer, Parker J. 2001. *Poučevati s srcem: raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja*. Ljubljana: Educy.
- Parpan, Reto. 2018. "Die Logotherapie Und Existenzanalyse Nach Viktor E. Frankl Und Ihre Wirkungsfelder: Eine Einführung." Institut fur Logotherapie und Existenzanalyse.
- Parra, Sergio in Katie Burt. 2020. "Too Much Screen Time Can Lead to Memory Loss." 2020. <https://www.megainteresting.com/arts-culture/article/too-much-screen-time-can-lead-to-memory-loss-761582733857>.

- Patel, Vikram, Shekhar Saxena, Crick Lund, Graham Thornicroft, Florence Baingana, Paul Bolton, Dan Chisholm, idr. 2018. "The Lancet Commission on Global Mental Health and Sustainable Development." *Lancet (London, England)* 392 (10157): 1553–98. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31612-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31612-X).
- Peklaj, Cirila. 2016. "Učne težave pri učencih z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti." V *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*, ur. Cirila Peklaj, 64–72. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pérez de Cuéllar, Javier. 1996. "Our Creative Diversity: Report of the World Commission on Culture and Development.," <http://digitallibrary.un.org/record/195002>.
- Pfatschbacher, Birgit. 2017. "Der „Logopädagogische Rucksack“ Für Eine Wanderung Durch Die Schulpflicht." EALP: Europäische Akademie für Logotherapie & Psychologie.
- Piaget, Jean. 1962. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. WW Norton.
- Poisson, Muriel. 2009. *Guidelines For the Design and Effective Use of Teacher Codes of Conduct*. Paris: UNESCO - IIEP.
- Portzky, Gwendolyn, Kurt Audenaert, in Kees van Heeringen. 2005. "Suicide among Adolescents. A Psychological Autopsy Study of Psychiatric, Psychosocial and Personality-Related Risk Factors." *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology* 40 (11): 922–30. <https://doi.org/10.1007/s00127-005-0977-x>.
- Poulain, Tanja, Mandy Vogel, Madlen Neef, Franziska Abicht, Anja Hilbert, Jon Genuneit, Antje Körner, in Wieland Kiess. 2018. "Reciprocal Associations between Electronic Media Use and Behavioral Difficulties in Preschoolers." *International Journal of Environmental Research and Public Health* 15 (4). <https://doi.org/10.3390/ijerph15040814>.
- Priporočilo evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*. 2006. Vol. 30. 12. 2006. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.
- Puras, Dainius, Gerasimos Kolaitis, in John Tsiantis. 2010. "Child and Adolescent Mental Health in the Enlarged European Union: Overview of the CAMHEE Project." *International Journal of Mental Health Promotion* 12 (4): 3–9. <https://doi.org/10.1080/14623730.2010.9721821>.
- Raghuram, Aruna. 2022. "How Facebook Affects Generation Next." Parentcircle. 2022. <https://www.parentcircle.com/negative-effects-of-facebook-social-media-on-children/article>.
- Rems Arzenšek, Neja. 2021. "Kaj lahko storite, če ne veste, kdo ste?" Vizita.Si, osebna rast. 2021. <https://vizita.si/dusevnost/osebna-rast/identiteta.html>.
- Republic of Estonia: Ministry of Education and Research. 2014. "The Estonian Lifelong Learning Strategy." Tallinn: Ministry of Education and Research.

- Republika Slovenija. 2022. "Slovenija v OZN." 21. 4. 2021. 2022. <https://www.gov.si/teme/slovenija-v-ozn/>.
- Rešič Rihar, Tatjana in Jože Urbanija. 1999. *Biblioterapija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za bibliotekarstvo.
- Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-2028 (ReNPDZ18-28). 2018. Uradni list RS, št. 24/18.
- Riedel, Rainer in Uwe Büsching. 2016. "BLIKK-Medien – Bewältigung, Lernverhalten, Intelligenz, Kompetenz Und Kommunikation – Kinder Und Jugendliche Im Umgang Mit Elektronischen Medien." Bundesministerium für Gesundheit (BMG).
- Roškar, Saška, Helena Jeriček Klanšček, Matej Vinko, in Ada Hočevar Grom. 2019. "Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji-povzetek publikacije." Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Rousseau, Jean Jacques. 1997. *Emil ali o vzgoji*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Rozman, Sanja. 1998. *Prekleta gugalnica*. Ljubljana: Vale-Novak.
- Rudge, Lucila Telles. 2008. "Holistic Education: An Analysis of Its Pedagogical Application." The Ohio State University.
- Rudman, Laurie A. 2004. "Sources of Implicit Attitudes." *Current Directions in Psychological Science* 13 (2): 79–82. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00279.x>.
- Ryan, Robin. 1999. "From Recurrent Education to Lifelong Learning." V *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Adelaide: Institute of International Education; Elinders University.
- Sagadin, Janez. 2003. *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Sampasa-Kanyinga, Hugues, Amanda Lien, Hayley A Hamilton, in Jean-Philippe Chaput. 2022. "Cyberbullying Involvement and Short Sleep Duration among Adolescents." *Sleep Health* 8 (2): 183–90. <https://doi.org/10.1016/j.sleh.2021.11.009>.
- Schechner, Johanna in Heidemarie Zürner. 2013. *Kriesen Bevältigen. Viktor E. Frankls 10 Thesen in Der Praxis*. Braumüller Verlag.
- Schechner, Johanna in Heidemarie Zürner. 2021. "Berufsbegleitender Lehrgang in Logopädiagogik Nach VIKTOR FRANKL ZENTRUM WIEN: Für Einen Besseren Durchblick."
- Scheve, Tom. 2009. "What Are Endorphins?" HowStuffWorks. 2009. <https://science.howstuffworks.com/life/inside-the-mind/emotions/endorphins.htm>.
- Schore, Allan N in Milton Richlin. 2005. "Affect Regulation and The Repair of the Self." *The Permanente Journal* 9.
- Schreiner, Peter. 2009. "Holistic Education and Teacher Training." V *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, ur. Marian de Souza, Leslie J Francis, James O'Higgins-Norman, in Daniel Scott, 753–70. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_40.

- Schulenberg, Stefan, Lindsay Schnetzer, in Erin Buchanan. 2011. "The Purpose in Life Test-Short Form: Development and Psychometric Support." *Journal of Happiness Studies* 12 (October): 861–76. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9231-9>.
- Schultz, James A. 2015. *Knowledge of Childhood in the German Middle Ages*. University of Pennsylvania Press, Inc.
- Schulz, Wolfgang in Klaus-Jürgen Tillmann. 1989. "Die Gesamtschule Pädagogisch Weiterentwickeln: Fallbeispiel Einer Erziehungswissenschaftlichen Beratung." In *Was Ist Eine Gute Schule?*, ur. Klaus-Jürgen Tillmann, 135–60. Hamburg: Bergmann und Helbig. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0070-bipr-14332>.
- Schütt, Rainer. 2018. "Praktische Umsetzung Einer Sinnzentrierten Pädagogik an Der HTL Villach." Akademie für psychosoziale Kompetenz in Graz.
- Schwarz, Norbert. 1996. "Cognition and Communication: Judgmental Biases, Research Methods, and the Logic of Conversation." V *Cognition and Communication: Judgmental Biases, Research Methods, and the Logic of Conversation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf%5Cnhttp://www.seniorsequence.net/old_version/images/uploads/2008/01/schwarz-logic-of-conversation.pdf.
- Shakya, Holly B in Nicholas A Christakis. 2017. "Association of Facebook Use With Compromised Well-Being: A Longitudinal Study." *American Journal of Epidemiology* 185 (3): 203–11. <https://doi.org/10.1093/aje/kww189>.
- Shelton, Jo-Ann. 1998. *As the Romans Did: A Sourcebook in Roman Social History*. 2nd ed. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Shorter, Phoebe, Katherine Turner in Jessica Mueller-Coyne. 2022. "Attachment Style's Impact on Loneliness and the Motivations to Use Social Media." *Computers in Human Behavior Reports* 7: 100212. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100212>.
- Shultz, Lynette in Maren Elfert. 2020. "UNESCO ASPnet Schools, Global Citizenship Education, and Conviviality as a Tool to Live Together on a Shared Planet." *Global Citizenship Education and Teacher Education*, May: 125–38. <https://doi.org/10.4324/9781351129848-7>.
- Singer, Slavica. 2020. "Polymathy as the Missing Link to Increase Access to Relevant Knowledge." V *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*, 196–99. Paris, France: UNESCO.
- Singh, Parlo. 1997. "Review Essay: Basil Bernstein (1996)." *British Journal of Sociology of Education* 18 (1): 119–24.

- Skubic Ermenc, Klara, Damijan Štefanc, Mojca Kovač Šebart, Mara Cotič, Milena Ivanuš Grmek, Roman Kuhar, Janez Vogrinc, Gregor Pečan, in Igor Ž. Žagar. 2020. "To je klofuta, ki jo je šolska politika prisolila vsem državljanom in državljanom." *Mladina*, št. 20. 1. 2020. <https://www.mladina.si/195451/to-je-klofuta-ki-jo-je-solska-politika-prisolila-vsem-drzavljanom-in-drzavljanom/>.
- "Slovar slovenskega knjižnega jezika." 2014. Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja, spletna izdaja. 2014. www.fran.si.
- Slovenian Safer Internet Centre. 2022. "New Slovenian Study Shows That Content on Social Networks Has a Strong Influence on the Well-Being of Young People." Better Internet for Kids. 2022. <https://www.betterinternetforkids.eu/practice/articles/article?id=6953979>.
- Smahel, D., H. Machackova, G. Mascheroni, L. Dedkova, E. Staksrud, in K. Ólafsson. 2020. "EU Kids Online 2020. The relation between the cyberhate and cyberbullying experiences of adolescents in the Czech Republic, Poland, and Slovakia" <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj010fo>.
- Smith, Peter K. in Anthony Pellegrini. 2013. "Learning Through Play." V *Encyclopedia on Early Childhood Development [Online]*, ur R. E. Tremblay, M. Boivin, R. DeV Peters, in P.K. Smith. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.1976.tb00222.x>.
- Smuts, Jan C. 1936. *Holism and Evolution. Third Edition*. London: MacMillan and co. <https://doi.org/10.2307/2179530>.
- Snoek, Marco, Ursula Uzerli, in Michael Schratz. 2008. "Developing Teacher Education Policies through Peer Learning." V *Teacher Education Policy in Europe: A Voice of Higher Education Institutions*, ur. Brian Hudson in Pavel Zgaga, 135–55. Umea: University of Umea, Faculty of Teacher Education.
- Snoj, Marko. 2015. *Slovenski etimološki slovar*. www.fran.si.
- Spengler, Sarah, Filip Mess, Eliane Schmocker, in Alexander Woll. 2014. "Longitudinal Associations of Health-Related Behavior Patterns in Adolescence with Change of Weight Status and Self-Rated Health over a Period of 6 Years: Results of the MoMo Longitudinal Study." *BMC Pediatrics* 14 (September): 242. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-14-242>.
- Spitzer, Manfred. 2012. *Digitalna demenca: Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva Celovec.
- Spitzer, Manfred. 2021. *Epidemija pametnih telefonov. Nevarnosti za zdravje, izobraževanje in družbo*. Celovec: Mohorjeva družba in Ljubljana: Mladinska knjiga založba.
- Spock, Benjamin. 1975. *Nega in vzgoja otroka*. Ljubljana: Naša žena.
- Stansfield, Jude. 2006. "Improving the Mental Health of the Population: A Strategy for Europe." *Journal of Public Mental Health* 5 (1): 11–13. <https://doi.org/10.1108/17465729200600004>.

- Starc, Gregor, Janko Strel, Marjeta Kovač, Bojan Leskošek, Maroje Sorić, in Gregor Jurak. 2020. "SLOfit 2020 - Poročilo o telesnem in gibalnem razvoju otrok in mladine v šolskem letu 2019/20." <https://doi.org/10.5281/zenodo.4318835>.
- statista. 2022. "Most Popular Social Networks of Teenagers in the United States from Fall 2012 to Fall 2021." 2022. <https://www.statista.com/statistics/250172/social-network-usage-of-us-teens-and-young-adults/>.
- Statistični urad RS. 2020. "Udeleženci predterciarnega izobraževanja in tisti, ki so izobraževanje na teh ravneh končali, Slovenija, šolski leti 2019/2020 in 2018/2019." 28.5.2020. 2020. <https://www.stat.si/statweb/News/Index/8854>.
- Statistični urad RS. 2021a. "Strokovni delavci v osnovnih šolah." 2021. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0952909S.px/table/tableViewLayout2/>.
- Statistični urad RS. 2021b. "Strokovni delavci v vrtcih." 2021. <https://pxweb.stat.si/SiStatData/pxweb/sl/Data/-/0952611S.px/table/tableViewLayout2/>.
- Stearns, Peter N. 2006. *Childhood in World History*. New York and London: Routledge; Tylor & Francis Group.
- Steiner-Adair, Catherine in Teresa H. Barker. 2013. *The Big Disconnect. Protecting Childhood and Family Relationship in the Digital Age*. New York: HarperCollinsPublishers.
- SURS. 2019. "Zaposleni v formalnem izobraževanju, Slovenija, šolsko leto 2018/2019." 2019. <https://www.stat.si/statweb/News/Index/7065>.
- Svetina, Janez. 1990. *Slovenska šola za novo tisočletje: Kam in kako s slovensko šolo*. Radovljica: Didakta.
- Šolinc, Maša. 2022. "Trendi v uporabi družbenih omrežij." Pristop media; novice. 2022. <https://www.pristopmedia.si/novice/trendi-v-uporabi-druzbenih-omrezij>.
- Šulak, Tanja. 1996. "Učenje: skriti zaklad - poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enainvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco." *Sodobna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies* 47 (7/8): 408–9.
- Taylor, Jim. 2010. "Parenting Frustration in Children: Aarrghh! How Do Your Children Deal with Frustration?" 2010. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-power-prime/201009/parenting-frustration-in-children-aarrghh>.
- The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2022. "The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry." 2022. www.aacap.org.
- The Carter Center. 2018. "Mental Illness Will Cost the World \$16 USD Trillion by 2030." *Psychiatric Times* 35 (11).
- "The Glossary of Education Reform for Journalists, Parents and Community Members." 2020. Portland: Great Schools Partnership. <https://www.edglossary.org/>.
- "The Negative Impact of TikTok on Teens." 2022. Smart Social. 2022. <https://smartsocial.com/post/negative-impact-tiktok>.

- “The Swedish Strategy for Lifelong Learning.” 2007.
- TikTok. 2022. “Guardian’s Guide.” 2022. <https://www.tiktok.com/safety/en/guardians-guide/>.
- Trapp, Kristin. 2022. “Effects of Facebook on Teenagers: Positive and Negative.” We Have Kids. 2022. <https://wehavekids.com/parenting/Teens-and-Facebook>.
- Trinh, Mai-Han, Rajeshwari Sundaram, Sonia L Robinson, Tzu-Chun Lin, Erin M Bell, Akhgar Ghassabian, in Edwina H Yeung. 2020. “Association of Trajectory and Covariates of Children’s Screen Media Time.” *JAMA Pediatrics* 174 (1): 71–78. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.4488>.
- Trotta, Antonella, Robin Murray in Helen L Fisher. 2015. “The Impact of Childhood Adversity on the Persistence of Psychotic Symptoms: A Systematic Review and Meta-Analysis.” *Psychological Medicine* 45 (12): 2481–98. <https://doi.org/10.1017/S0033291715000574>.
- Twenge, Jean M. 2017. *IGen: Why Today’s Super-Connected Kids Are Growing up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy-- and Completely Unprepared for Adulthood (and What This Means for the Rest of Us)*. Atria Books.
- Twenge, Jean M, Thomas E Joiner, Megan L Rogers, in Gabrielle N Martin. 2018. “Increases in Depressive Symptoms, Suicide-Related Outcomes, and Suicide Rates among U.S. Adolescents after 2010 and Links to Increased New Media Screen Time.” *Clinical Psychological Science* 6 (1): 3–17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>.
- U. S. Department of Health & Human Services. 2022. “MentalHealth.Gov.” 2022. <https://www.mentalhealth.gov/basics/what-is-mental-health>.
- UNESCO-IBE. 2011a. “World Data on Education: Estonia.” <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO-IBE. 2011b. “World Data on Education: Slovenia.” <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO-IBE. 2012a. “World Data on Education: Finland.” <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO-IBE. 2012b. “World Data on Education: Ireland.” <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO-IBE. 2012c. “World Data on Education: Italy.” *World Data on Education, 7th Edition 2010/11*. <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO-IBE. 2012d. “World Data on Education: Netherlands.” *World Data on Education, 7th Edition 2010/11*. <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO-IBE. 2012e. “World Data on Education: Norway.” <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO-IBE. 2012f. “World Data on Education: Poland.” <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO-IBE. 2012g. “World Data on Education: Slovakia.” <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO-IBE. 2012h. “World Data on Education: Sweden.” <http://www.ibe.unesco.org/>.
- UNESCO. n.d. “Leading SDG 4 - Education 2030.” <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4>.

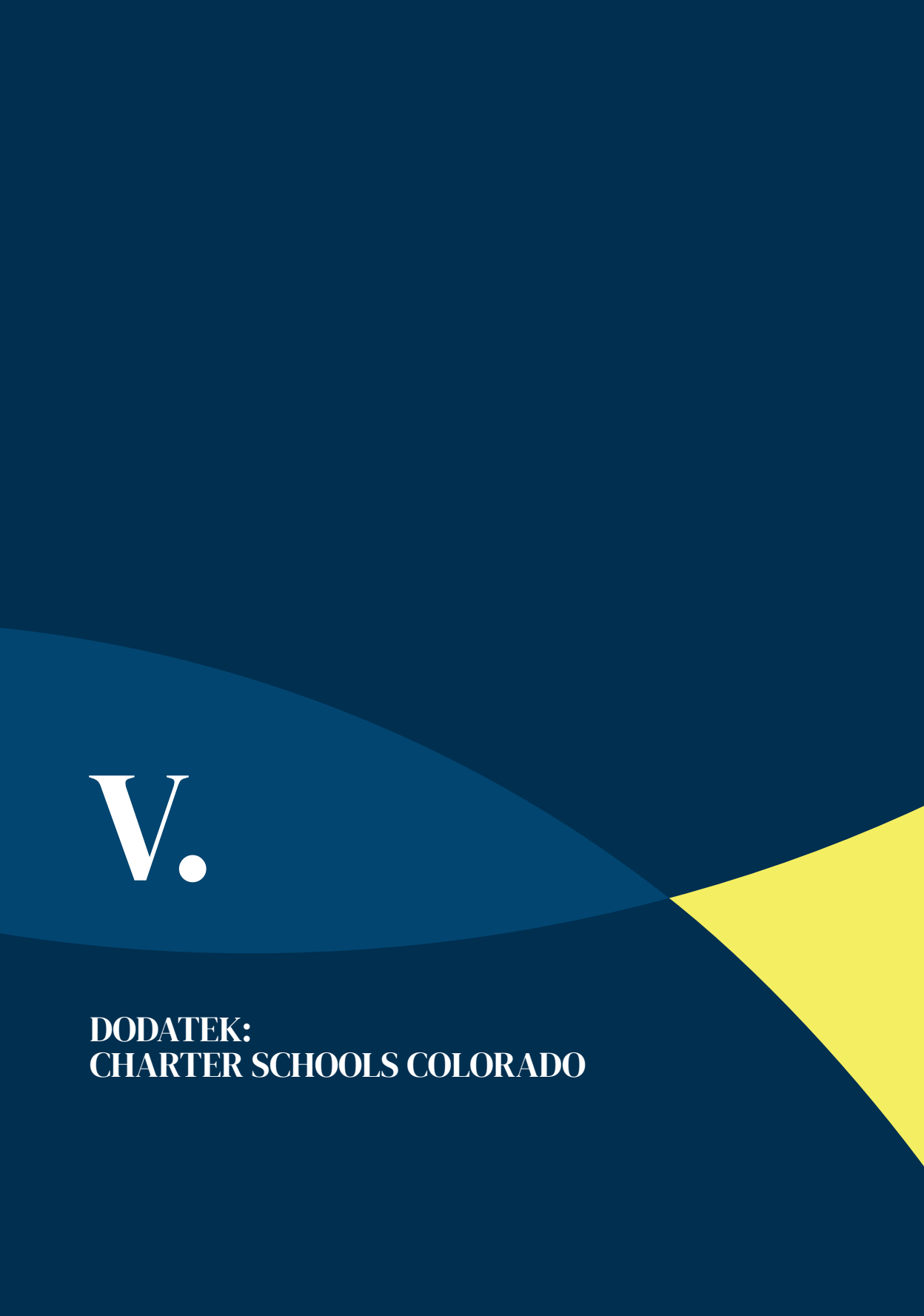
- UNESCO. 2002. *Learning to Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development; Core Values and the Valuing Process for Developing Innovative Practices for Values Education toward International Understanding and a Culture of Peace*. UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO. 2009. *Learning and Knowing in Indigenous Societies Today*. Edited by Peter Bates, Moe Chiba, Sabine Kube, and Douglas Nakashima. UNESCO: Paris, France. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001807/180754e.pdf>.
- UNESCO. 2014a. "Learning to Live Together." UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000227208.
- UNESCO. 2014b. *Teaching and Learning: Achieving Quality for All. Global Monitoring Report 2013/2014. Teaching and Learning: Achieving Quality for All*.
- UNESCO. 2015a. *Incheon Declaration Framework for Action*. UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>.
- UNESCO. 2015b. *Rethinking Education? Towards a Global Common Good?* UNESCO: Paris, France. <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Cairo/images/RethinkingEducation.pdf>.
- UNESCO. 2020. *Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks. Humanistic Futures of Learning: Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. Paris, France: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577?posInSet=1&queryId=4253f7a0-a9bf-4e2f-b0f8-28c-ca0bc9384>.
- UNESCO. 2021a. *Reimagining Our Futures Together*. UNESCO: Paris, France.
- UNESCO. 2021b. "UNESCO." 2021. <https://www.unesco.org/en>.
- UNESCO. 2021c. "UNESCO Institute for Lifelong Learning." 2021. <https://uil.unesco.org/>.
- UNICEF. 1924. "Geneva Declaration of the Rights of the Child." 1924. <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>.
- UNICEF. 2018. *Learning through Play: Strengthening Learning through Play in Early Childhood Education Programmes. An Integrated Play-Based Curriculum for Young Children*. New York: UNICEF Education Section, Programme Division. <https://doi.org/10.4324/9780429440991-3>.
- UNICEF. 2020. "Implementing and Monitoring the Convention on the Rights of the Child." 2020. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/implementing-monitoring>.
- UNICEF. 2021. "History of Child Rights." 2021. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/history-child-rights>.

- UNICEF Innocenti. 2020. *Worlds of Influence: Understanding What Shapes Child Well-Being in Rich Countries, Innocenti Report Card 16*. UNICEF Office of Research – Innocenti; Florence. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf>.
- United Nations (UN). 1959. "Declaration of the Rights of the Child." 1959. <https://www.humanium.org/en/declaration-rights-child-2/>.
- United Nations (UN). 1989. "Convention on the Rights of the Child." 1989. <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- "United Nations UN." 2021. 2021. <https://www.un.org/en/>.
- Univerza v Ljubljani Fakulteta za šport. n.d. "SLOfit ali športno-vzgojni karton." Laboratorij za diagnostiko telesnega in gibalnega razvoja. <https://www.slofit.org/>.
- Uradni list RS. 2007. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5)*. Uradni list RS. <https://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2007-01-0718>.
- Uradni list RS. 2017. *Zakon o Gimnazijah – ZGim D*. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO450>.
- Van Nuland, Shirley, B.P. Khandelwal, K. Biswal, E.A. Dewan, in H.R. Bajracharya. 2006. *Ethics in Education: The Role of Teacher Codes. Canada and South Asia. Ethics and Corruption in Education*. Paris: UNESCO - IIEP. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149079e.pdf> CN - NUL 47.
- Varuh človekovih pravic RS. 2020. "Konvencija o otrokovih pravicah." 2020. <https://www.varuh-rs.si/pravni-temelji-cp/ozn-organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah/>.
- Velički, Vladimira in Damir Velički. 2018. "Logoterapija u odgoju i obrazovanju – terminološko određenje i sadržajne smjernice." *Nova prisutnost : Časopis za intelektualna i duhovna pitanja* XVI (2): 333–49.
- Verduyn, Philippe, Oscar Ybarra, Maxime Résibois, John Jonides, in Ethan Kross. 2017. "Do Social Network Sites Enhance or Undermine Subjective Well-Being? A Critical Review: Do Social Network Sites Enhance or Undermine Subjective Well-Being?" *Social Issues and Policy Review* 11 (January): 274–302. <https://doi.org/10.1111/sipr.12033>.
- Viktor Frankl Zentrum Wien. 2021. "Viktor Frankl Zentrum Wien." 2021. <https://www.franklzentrum.org/home.html>.
- Vogels, Emily A., Risa Gelles-Watnick, in Navid Massarat. 2022. "Teens, Social Media and Technology 2022." Pew Research. 2022. <https://www.pewresearch.org/internet/2022/08/10/teens-social-media-and-technology-2022/>.

- Vygotsky, Lev Semenovich. 1979. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Ur. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, in Ellen Souberman. *American Anthropologist*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England. <https://doi.org/10.1525/aa.1979.81.4.02a00580>.
- Waibel, Eva Maria. 2012. "Wo Ein Wille Ist, Ist Ein Wert." *Existenzanalyse. Wo Ein Wille - Da Ein Weg* 2 (29): 85–91.
- Waibel, Eva Maria. 2017a. *Erziehung Zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung Als Zentrales Pädagogisches Anliegen*. Germany: Beltz Juventa.
- Waibel, Eva Maria. 2017b. *Erziehung Zum Sinn - Sinn Der Erziehung. Grundlagen Einer Existenziellen Pädagogik*. Germany: Beltz Juventa.
- Waibel, Eva Maria. 2017c. *Erziehung Zum Sinn - Sinn Der Erziehung. Grundlagen Einer Existenziellen Pädagogik*. Germany: Beltz Juventa.
- Waibel, Eva Maria. 2017d. *Stärkung von Lebenskompetenzen Durch Eine an Der Person Und Deren Sinn Orientierten Pädagogik*.
- Waibel, Eva Maria. 2019. "Lernen Ist Kein Zuschauersport." *Erziehung Und Unterricht*, 402–11.
- Waibel, Eva Maria. 2020. *Wertschätzung Wirkt Wunder. Perspektiven Existenzieller Pädagogik*. Germany: Beltz Juventa.
- Waibel, Eva Maria in Andreas Wurzhainer. 2016. *Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen; Einblicke in Den Existenziellen Unterricht*. Germany: Beltz Juventa.
- Wasserman, Danuta, Vladimir Carli, Camilla Wasserman, Alan Apter, Judit Balazs, Julia Bobes, Renata Bracale, idr. 2010. "Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE): A Randomized Controlled Trial." *BMC Public Health* 10 (1): 192. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-192>.
- Weis, Robert in Brittany C Cerankosky. 2010. "Effects of Video-Game Ownership on Young Boys' Academic and Behavioral Functioning: A Randomized, Controlled Study." *Psychological Science* 21 (4): 463–70. <https://doi.org/10.1177/0956797610362670>.
- Wells, Georgia, Jeff Horwitz, in Deepa Seetharaman. 2021. "Facebook Knows Instagram Is Toxic for Teen Girls, Company Documents Show." *The Wall Street Journal*. 2021. <https://www.wsj.com/articles/facebook-knows-instagram-is-toxic-for-teen-girls-company-documents-show-11631620739>.
- "What Is Facebook?" 2022. GFCGlobal. 2022. <https://edu.gcfglobal.org/en/facebook101/what-is-facebook/1/>.
- WHO. 2014. "Health for the World's Adolescents: A Second Chance in the Second Decade: Summary." <https://apps.who.int/iris/handle/10665/112750>.
- WHO. 2021. "Adolescent Mental Health." 2021. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.

- WHO. 2022a. "Mental Health: Strengthening Our Response." 2022. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
- WHO. 2022b. "Mental Health and COVID-19: Early Evidence of the Pandemic's Impact."
- WHO Regional office for Europe. 2005. *Mental Health: Facing the Challenges, Building Solutions: Report from the WHO European Ministerial Conference*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- WHO Regional office for Europe. 2015. *The European Mental Health Action Plan 2013–2020*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- WHO Regional office for Europe. 2021. "Child and Adolescent Health." 2021. <https://gateway.euro.who.int/en/datasets/cah/>.
- Wikipedija. 2014. "Glokalizacija." 2014. <https://sh.wikipedia.org/wiki/Glokalizacija>.
- Wikipedija. 2019. "UNESCO/OZN." 14. 4. 2019. 2019. https://sl.wikipedia.org/wiki/Organizacija_Zdruzenih_narodov_za_izobrazevanje,_znanost_in_kulturo.
- Wikipedija. 2022. „Avatar (računalništvo).“ [https://sl.wikipedia.org/wiki/Avatar_\(ra%C4%8Dunalni%C5%A1tvo\)](https://sl.wikipedia.org/wiki/Avatar_(ra%C4%8Dunalni%C5%A1tvo)).
- Wille, Nora, Susanne Bettge, in Ulrike Ravens-Sieberer. 2008. "Risk and Protective Factors for Children's and Adolescents' Mental Health: Results of the BELLA Study." *European Child & Adolescent Psychiatry* 17 (l) (December): 133–47. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-1015-y>.
- Wolf, Maryanne. 2020. "Screen-Based Online Learning Will Change Kids' Brains. Are We Ready for That?" *The Guardian*, 24. avgust 2020. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/aug/24/deep-literacy-technology-child-development-reading-skills>.
- Xiao, Leon Y. 2021. "People's Republic of China Legal Update: The Notice on Further Strictly Regulating and Effectively Preventing Online Video Gaming Addiction in Minors (Published August 30, 2021, Effective September 1, 2021)." *Gaming Law Review* 25 (9): 379–82. <https://doi.org/10.1089/glr2.2021.0026>.
- Yen, Ju-Yu, Chih-Hung Ko, Cheng-Fang Yen, Hsiu-Yueh Wu, in Ming-Jen Yang. 2007. "The Comorbid Psychiatric Symptoms of Internet Addiction: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD), Depression, Social Phobia, and Hostility." *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine* 41 (1): 93–98. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.02.002>.
- Young, Kimberly S. 1996. *Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction--and a Winning Strategy for Recovery*. New York: John Wiley & Sons.
- Young, Kimberly S. 2008. "What Makes the Internet Addictive: Potential Explanations for Pathological Internet Use, HealthyPlace." Healthyplace.Com Staff Writer. 2008. <https://www.healthyplace.com/addictions/center-for-internet-addiction-recovery/what-makes-the-internet-addictive-potential>.

- Zakon o osnovni šoli (ZOsni-UPB2)*. 2005.
- Združenje DrogArt. 2022. "DrogArt." 2022. <https://www.drogart.org/droge.html>.
- Zent, Stanford. 2009. "Traditional Ecological Knowledge (TEK) and Biocultural Diversity: A Close-up Look at Linkages, Delearning Trends & Changing Patterns of Transmission." V *Learning and Knowing in Indigenous Societies Today*, 39–58. UNESCO: Paris, France.
- ZRC SAZU in Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. 2020. "Farmacevtski Terminološki Slovar." druga, dopolnjena in pregledana izdaja. 2020. <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/slovarji/farmacevtski/iskalnik?iztocnica=holistični pristop>.
- Zupanič, Milena. 2016. "Vse več duševnih težav otrok in mladostnikov." *Delo*, 2016. <https://old.delo.si/novice/slovenija/vse-vec-dusevnih-tezav-otrok-in-mladostnikov.html>.
- "Zveza aktivov sveta staršev Slovenije ZASSS." n.d. <http://www.zasss.si/index.html>.
- Žlebnik, Leon. 1969. *Obča zgodovina pedagogike*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Žorž, Bogdan. 2002. *Razvajenost: rak sodobne vzgoje*. Celje: Mohorjeva družba, Zbirka družinska knjižnica, 42.



V.

**DODATEK:
CHARTER SCHOOLS COLORADO**

Dr. Polonca Pangrčič, raziskovalka v projektni skupini Holističen vzgojno - izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja

Od julija do oktobra 2021 sem bila v ameriški zvezni državi Kolorado. Ena izmed stvari, ki sem jo želela raziskati v ZDA, je njihov šolski sistem. Želela sem bolje spoznati kako deluje, predvsem pa se poglobiti v holistični pristop in ga – če bi bilo to mogoče – spoznati od znotraj.

Pri iskanju različnih šolskih sistemov, načinov financiranja in oblik, sem naletela na organizacijo, ki je v Koloradu izjemno dobro organizirana in tudi zastopana. To je Colorado League of Charter Schools (Colorado League of Charter Schools, n.d.), ki je krovna organizacija vseh, tako imenovanih charter schools, v Koloradu in je del vzgojno-izobraževalnega sistema (Colorado Department of Education 2020).

Charter schools (čarter šole) so javno financirane šole, ki imajo večjo avtonomijo kot tradicionalne javne šole in dobrobit le-tega se kaže pri izboljšanju dosežkov učencev. Čarter šole so večinoma preoblikovane iz tradicionalnih šol, praviloma na podlagi pobude staršev, učiteljev in/ali članov skupnosti. Izraz charter pomeni listina, ki jo podpišejo šole, s katero se obvežejo, da bodo delovale po tem principu.

Izvor in delovanje

V Združenih državah Amerike, kjer so čarterske šole najbolj razširjene, državni zakoni narekujejo širok spekter dejavnosti, vključno s financiranjem šole, učencev in zaposlenih ter statusa čarter šola. Na primer, čarter šole niso omejene s tradicionalnimi zahtevami javne šole, kot so nekatera birokratska in vladna pravila. Imajo več svobode pri zaposlovanju učiteljev, tudi tistih, ki niso usposobljeni iz pedagoških predmetov za poučevanje. Šole na podlagi lastnih standardov lahko sprejmejo posebne učne načrte. Nekatere čarter šole si lahko nastavijo svoje koledarje in nastavijo dolžino svojih šolskih dni.

Colorado League of Charter Schools je organizacija, ki skrbi za kakovost čarter šol v zvezni državi Kolorado ter podeljuje ali odvzema licence za delovanje pod imenom čarter. Je tudi zagotovilo, da imajo učenci in dijaki dostop do visoko kakovostnih, javno financiranih šol. Njihovo poslanstvo je izboljšati dosežke učencev s podporo čarter šole, pozitivno preoblikovati javne šole in ponuditi napredne priložnosti za inovacije. Na ta način tudi dvigujejo in razširjajo kakovostno izbiro javnega šolstva. Njihove podpore so deležni učitelji, vodje (ravnatelji), upravitelji, podporniki in člani gibanja čarter.

Organiziranost šol

V čarter šoli se vsak učenec, starš in učitelj odloči, da bo tam. „Listina“ (charter), določa šolske cilje, standarde, načrtovanje izobraževanja, upravljanje in delovanje. Stopnja avtonomije, ki jo mora izvajati čarter šola na področju osebja, učnih načrtov in objektov (zgradbe in oprema), je stvar pogajanj in dogovora med prosilci za čarter in njenim pooblaščencom (bodisi lokalno okrožje ali Charter School Institute (CSI)) in je razvidno v tej listini. Upravljanje, osredotočeno na šolo, avtonomija in jasna zasnova, kako in kaj se bodo učenci učili, so bistvene značilnosti čarter šole.

Z odobritvijo čarter šol so starši, učitelji in člani skupnosti dobili možnost, da „prevzamejo odgovorna tveganja in ustvarijo nove, inovativne, fleksibilnejše načine izobraževanja vseh otrok v javnem šolskem sistemu.“

Zakon o čarter šolah v Koloradu pravi: „Različni učenci se učijo različno (na različne načine op.p.)“. Zakon si prizadeva za ustanovitev šol z „visokimi, strogimi standardi za uspešnost učencev“, s posebnim poudarkom na razširjenih možnostih za low-achievement učence, oziroma učence z nizkimi uspehi. Prizadevajo si „ustvariti vzdušje v javnih šolah v Koloradu, kjer se aktivno izvajajo raziskave in razvoj pri razvijanju različnih učnih možnosti“ (Colorado Department of Education 2013).

Število čarter šol se vsako leto veča in do šolskega leta 2018/19 je bilo v Koloradu že več kot 13 % šol, čarter šol.

Gornje besedilo je povzeto po spletni strani Oddelka za vzgojo in izobraževanje zvezne države Kolorado, ZDA.

Več o organizaciji teh šol lahko najdete na Colorado Department of Education <https://www.cde.state.co.us/cdechart> in Colorado League of Charter Schools <https://colorado-league.org/>.

Ko sem raziskovala drugačne vrste šol v ZDA, sem ugotovila, da so čarter šole po svoji viziji, pristopu in osnovni ideji zelo blizu temu, kar mi imenujemo holistični ali logopedagoški pristop. Po podrobnem pregledu spletnih strani Colorado League of Charter Schools (Colorado League of Charter Schools, n.d.), ki ponujajo ogromno informacij za starše, učitelje, raziskovalce in vse, ki jih ta tematika zanima, sem kontaktirala organizacijo v upanju, da organizacijo lahko spoznam tudi odnotraj, ne le od zunaj. Na mojo poizvedbo so se zelo prijazno odzvali in s **Tereso Tate**, podpredsednico šolske službe (**Vice President of School Services, Colorado League of Charter Schools**) sva se dogovorili za termin preko Zoom-a, saj zaradi trenutne Covid situacije srečanje v živo ni bilo mogoče. Organizacija je zelo odprta navzven in z veseljem je odgovorila na vsa moja vprašanja.

Med drugim je bilo eno izmed mojih prvih vprašanj, *kakšna je filozofija oziroma glavno vodilo čarter šol*. Teresa je odgovorila, da so bile ustanovljene pred približno 30-imi leti, ko so imeli enoten šolski sistem, ki je deloval po principu *one-fits-all*, kar pomeni, da je bil javni vzgojno-izobraževalni sistem nastavljen (in še zmeraj je) enako za vse učence. Tisti, ki so bili drugačni z drugačnimi potrebami, so se morali pač prilagoditi. In ker v šole prihaja ogromno otrok, ki imajo specifične, drugačne potrebe, so ugotovili, da potrebujejo drugačen pristop. Najprej so začeli z manjšimi šolami, kjer je bilo možno več prilagajanja drugačnim potrebam učencev, ki potrebujejo več, kot le učitelja za katedrom, ki predava snov iz učnega načrta. Tako so (med drugimi) nastale State Performing Art Schools, ki so usmerjene v predstavitvene dejavnosti, kot so gledališče, glasba, ipd. Izpostavila je, da vse čarter šole ponujajo velik nabor aktivnosti, kjer se zmeraj veliko dogaja.

Zanimalo me je, *ali imajo vse šole enak učni načrt*, oziroma morajo slediti enakim ciljem. Pritrdila je, da morda le na najvišjem nivoju, drugače pa morajo vse šole služiti učencem in skupnosti. Vsak ima drugačno idejo, kaj to je ali kako to izvesti, saj so učenci vsake šole drugačni in tudi se razlikujejo med seboj. Čarter šole so ustanovljene na podlagi pobude skupnosti ali pobude staršev. To je ena izmed pglavitnih lastnosti čarter šol, saj so se povezali starši otrok, ki so obiskovali javne šole ter s skupnimi močmi ustanovili šolo, ki ponuja raznolike možnosti.

Na vprašanje *kako je z izbiro učiteljev*, ali potrebujejo kakšno dodatno izobraževanje ali tečaj za poučevanje, je povedala, da so šole pravzaprav mnogo bolj avtonomne in svobodne pri zaposlovanju, saj osebe, ki poučujejo ne potrebujejo državne licence za poučevanje. Torej, če želi šola zaposliti univerzitetnega profesorja za poučevanje npr. naravoslovnih znanosti v 10. razredu in ta profesor nima ustrezne izobrazbe za poučevanje, šola lahko to vseeno stori, saj ima očitno dovolj znanja s področja naravoslovnih znanosti. Na ta način šole lahko zaposlijo visoko kakovostni kader (znanstvenike, glasbenike, umetnike...), ki ni šel skozi pedagoški program.

Poleg tega so učitelji v čarter šolah malo manj plačani kot učitelji v javnih šolah, vendar se učitelji strinjajo, saj s poučevanjem v čarter šoli, lahko sledijo svojim načelom in dobijo malo več avtonomije v razredu, kot v tradicionalnih javnih šolah, kjer morajo slediti pravilom in birokratskim zahtevam. Učitelji so v čarter šoli lahko bolj kreativni imajo več možnosti in priložnosti za ustvarjanje, kar je po mnenju tistih učiteljev, ki poučujejo v čarter šolah, vredno več kot 10-15 % višja letna plača za poučevanje v tradicionalni javni šoli.

Čarter šole so financirane iz javnih sredstev. Tako bi načeloma plače učiteljev morale biti primerljive. Do razlik pa pride prav zaradi svobode pri izbiri in zaposlovanju učiteljev, saj največkrat v razredu poučujeta dva učitelja hkrati. Lahko pa tudi kak poseben učitelj

poučuje manjšo skupino otrok. Na primer nekdo, ki je zaposlen za poučevanje napredne kemije, lahko v določenem obsegu poučuje manjšo skupino učencev, ki jih kemija zanima ali na tem področju nadarjeni izkazujejo nadpovprečne sposobnosti. Tako se skupni proračun, ki je dodeljen šoli za plače učiteljev, razdeli med več učiteljev, kot v tradicionalni javni šoli, kar posledično vpliva na višino njihove plače.

Eno izmed vprašanj je tudi bilo, *kdo in kako izbira učitelje*. Ali je to organizacija Colorado League of Charter Schools, kjer je zaposlena Teresa, ali lahko ravnatelji (vodje šole) izbirajo osebje po svoje. Teresa pravi, da je to tudi ena izmed prednosti čarter šol, saj izbira zaposlenih ne rabi iti skozi dolge postopke šolskih okrožij in njihovih predpisov, ki lahko trajajo tudi do enega leta. Seveda ni vse tako preprosto in prosto, saj ima vsaka šola šolski odbor, ki nadzoruje delo šole in sprejema pomembne odločitve. Vseeno so postopki izbire zaposlenih krajši in manj zapleteni.

Preverjanje kakovosti delovanja šol opravljajo tiste službe, ki avtorizirajo in dodeljujejo sredstva šolam. 80 % šol v Koloradu je pod državnim nadzorom (Colorado State Board of Education) in v 20 % so to lokalna šolska okrožja (School Districts). Oboji imajo nekaj besede pri delovanju šol. Predvsem na primer, če zasledijo upad uspeha ali ocen na določeni šoli ali kakšne druge očitne nepravilnosti. Takrat lahko določijo, da mora šola slediti določenemu protokolu, da izboljšajo učne dosežke učencev. Oboji imajo pregled nad šolo, vendar niso tisti, ki vodijo šolo.

Podatki kažejo, da se pri skoraj vseh šolah, ki so se preoblikovale v čarter šole, dosežki otrok dvignejo. Ne le dosežki, temveč tudi celotna šolska klima je drugačna, boljša. Šole praviloma dobijo pogodbe za obdobje treh ali petih let. Organizacija Colorado League of Charter Schools jim ponovno podeli status čarter po treh ali petih letih, kar pomeni, da morajo v tem obdobju izkazati, da ustrezajo kriterijem čarter šol.

Ker so v veliko primerih ustanovitelji čarter šol starši, me je seveda zanimalo *ali se starši veliko vmešavajo v delo in organizacijo šol*. Starši so na splošno veliko bolj vključeni, kot so v tradicionalnih javnih šolah. V veliko primerih so skupine staršev, ki so pobudniki za ustanovitev čarter šol, tudi člani šolskih odborov. Kar nekaj šol deluje v manjših skupnostih, kjer so tudi šole manjše in tako je skupnost bolj povezana. Določene šole zahtevajo prostovoljno vključenost staršev v šolske aktivnosti. Šolski odbori so običajno sestavljeni iz zastopnikov staršev in lokalne skupnosti. Učiteljev v šolskih odborih, razen v peščici šol, ni.

Tu in tam se najde kak zagnan starš, ki želi več za svojega otroka, vendar večinoma s tem nimajo težav, saj morajo tisti, ki so v šolskem odboru delati v dobro vseh otrok, tudi, če to ni najbolje za lastnega otroka. Organizacija svetuje šolam, da v odborih ni več kot polovica staršev. Število oseb v šolskih odborih se razlikuje glede na vrsto in organiziranost

šole. Če je v odboru na primer pet oseb, so trije od njih pripadniki lokalne skupnosti, dva pa pripadnika staršev.

Za bodoče učitelje na čarter šolah, večina šol organizira 2-4 tedensko 'on-boarding' uva-
janje, kar pomeni, da so kandidati prisotni v šolah in se usposabljaajo med svojim delom.
Vsaka šola je drugačna, zato nekega skupnega usposabljanja ali dela po receptu ni. Prav
to, da se vse šole med seboj razlikujejo glede na svoje potrebe, je ena izmed pglavitnih
značilnosti čarter šol. Vsaka posamezna šola ima svoje edinstvene lastnosti.

Po pogovoru s Tereso Tate, sem izbrala eno izmed čarter šol, ki so najbližje kraju, kjer
sem prebivala in prosila za voden ogled šole. Šolo **Frontier Academy** v kraju **Greeley**,
Kolorado mi je razkazala **Laura Chafin**, ki je **Director of Development K-12** (direktorica
razvoja od vrtčevske stopnje do 12. razreda). Šole so zmeraj pripravljene odpreti vrata
zunanjim obiskovalcem, ki so večinoma starši otrok, ki jih vpisujejo v šolo. tudi mojega
obiska so bili zelo veseli in Laura se je (kljub korona času) potrudila in mi razkazala šolo,
pouk in prostore šole. Obiskala sem le eno od dveh lokacij in sicer K-5, kjer izvajajo pouk
od vrtčevske stopnje (K-kindergarten) do 5. razreda. Učenci od 6.-12. razreda so na drugi
lokaciji. Šola ponuja šolanje do 12. razreda, kar vključuje tudi srednješolsko stopnjo.

Šolske zgradbe od zunaj niso videti kot naše. Včasih so tudi kakšne zgradbe objektov, ki
se ne uporabljajo več. Znotraj pa takoj dobim občutek topline in šolskega vzdušja. Pro-
stori so čisti, urejeni, povsod so stenske in talne aplikacije, otroški izdelki, na hodnikih
obvestila za starše. Imajo tudi zdravstveno oskrbo. Imajo tudi prostor, kjer je medicinsko
osebje, ki poskrbi za bolne ali poškodovane otroke. Z Lauro sva se sprehodili skozi vse
prostore na šoli. Tudi skozi zunanje igrišče, ki je ograjeno, telovadnico in knjižnico. Prva
stvar, ki sem jo zaznala, je umirjenost. Otroci so živahni, se gibljejo, pogovarjajo, igra-
jo, vendar ni slišati kričanja in vreščanja. Med ogledom sva prišli na igrišče prav v času,
ki ga imenujejo 'Vitamin D break', kjer vsi otroci na šoli gredo na zunanje igrišče, da se
sprostijo. To igrišče ponuja možnosti različnih aktivnosti na igralih, šolskem vrtu ali le
priložnost za druženje in sprostitev otrok.

V oddelkih je približno po 25 otrok in vsak razred ima po 5 oddelkov. Določeni razredi, ki
sem jih obiskala so bili polni, v nekaterih pa je bilo le po 10 otrok, spet v drugih več kot
25. Organiziranost poteka glede na potrebe. Določene dejavnosti se izvajajo sočasno,
lahko v manjših skupinah, druge dejavnosti spet drugače. V večini razredov sta bila pri-
sotna dva učitelja, oziroma učitelj in njegov pomočnik.

Učilnice so visoko kakovostno opremljene – od vrtčevske učilnice, ki je že podobna
šolski (klopi, interaktivna tabla), glasbene učilnice z različnimi instrumenti in zvočili, li-
kovne učilnice, kjer je v likovnem stilu cel predel na šoli – na hodniku in znotraj, računal-

niške učilnice, učilnice za dramsko igro, ki je podobna manjšemu telovadnemu kabinetu. Šola ima tudi veliko telovadnico ter zelo prostorno knjižnico, kamor prihajajo učenci vsaj enkrat na teden. Knjižnica ima urejen prostor, kjer lahko poteka pouk ter več prostorov in kotičkov, kjer otroci lahko v miru prebirajo knjige. V sredini je tudi velik akvarij, ki poskrbi za dodatno umirjenost v prostoru.

Na urniku je že od predšolskega obdobja Social Emotional Learning (SEL), ki je učenje socialno-emocionalnih vsebin. V predšolski skupini je prva in zadnja šolska ura namenjena temu, kjer se pogovarjajo, predelajo in ozavešajo tudi druge vsebine, ne le šolsko snov.

Primer urnika na predšolski stopnji:

7.45-8.10 Social Emotional Learning (SEL - učenje socialno-emocionalnih vsebin)

8.10-8.25 Calendar (koledar)

8.25-9.10 Math (Matematika)

9.10-9.25 Math Centres (geometrija)

9.30-9.45 Recess (odmor)

9.50-11.45 English language arts (ELA - angleška jezikovna umetnost)

11.45-12.10 Lunch (kosilo)

12.10-12.35 Recess (odmor)

12.40-13.20 ELA/Writing (angleška jezikovna umetnost – pisanje)

13.15-13.30 Recess (odmor)

13.40-14.05 Core (naravoslovje)

14.10-15.00 Specials (science, dance, art, physical education – naravoslovje, ples, umetnost, telovadba)

15.05-15.20 Social Emotional Learning (učenje socialno-emocionalnih vsebin)

15.20-15.25 Pack up (pospravljanje)

15.25-15.55 Driveline (dovoz – kjer počakajo starše)

Pouk poteka štiri dni v tednu, od ponedeljka do četrтка. Ob petkih so učenci doma. Včasih dobijo kakšno domače delo, vendar to ni pravilo. Učenci osnovne šole (K-5) so vsak dan v šoli do 15.45, učenci na srednji in srednješolski stopnji (K6-12) pa do 16.00 ure.

Šola ima tudi dress code, kot večina čarter šol. Uniforme sicer niso določene, določene so vrste in barve oblačil, dolžina kril in hlač, dodatki, ki so dovoljeni. Prepovedano je ličenje, tetovaže, luknjaste hlače, zakriti obrazi ali odkrita ramena, hrbet, trebuh, dekolte, prsi, zadnjica. Dress code se razlikuje za učence elementary school (osnovna šola K-5) in za učence middle in high school (6-12), vendar je princip podoben. Ob kršitvi je učenec obveščen, starši pa mu morajo prinesiti druga oblačila. Pri naslednji kršitvi učenca pošljejo domov in pouka ne sme nadaljevati, dokler ni primerno oblečen.

Šole se izredno angažirajo tudi pri športnem udejstvovanju otrok. Spodbujajo vse vrste športov, kjer se zelo spodbuja tudi sodelovanje s starši.

Druga izkušnja s čarter šolo je bila v pogovoru z enim izmed nekdanjih učencev Chazom. Ker me je zanimalo vse o obiskovanju čarter šole, sem imela mnogo vprašanj. Chaz je obiskoval eno izmed manjših čarter šol v Koloradu. Šola je ponujala program K-12. Pouk je bil na stopnji do 8 razreda (K-8) organiziran tako, da so bili v enem oddelku združeni učenci dveh razredov (1. in 2. razred, 3. in 4. razred, 5. in 6. razred ter 7. in 8. razred). Vsak oddelek je imel ves čas na voljo šest različnih učiteljev. Vsak izmed učiteljev je imel močna področja, ki jih je pokrival, npr. matematika, glasba, umetnost, naravoslovje ... Če se je določenemu učencu nekje zataknilo, je takoj lahko dobil pomoč učitelja, običajno tistega, ki je pokrival specifično področje. Vsi učitelji so zelo spodbujali umetniško izražanje, prav tako je bila to usmeritev šole. Organizirali so veliko predstav, nastopov, iger, razstav in vključevali učence vseh razredov ter jih usmerjali in spodbujali k javnemu nastopanju. Kot je povedal Chaz, je po njegovem mnenju šola in učitelji, ki so ga poučevali, veliko doprinesla k njegovi končni izobrazbi. Učitelji so lahko veliko pozornosti posvečali posameznim učencem, kar se je kazalo tudi v tem, da na šoli ni bilo veliko nasilja ali kakršnihkoli izgrede, vandalizma, ipd. Po zaključenem 12. razredu se je vpisal na prestižno univerzo Yale, kjer je bil tudi sprejet in je dobil štipendijo. Tam je tudi spoznal, da je 'šolski svet' lahko popolnoma drugačen. Sam pove, da je do tega obdobja bil že izgrajena in trdna osebnost in ga tekmovalni svet ter pehanje za cilji in dosežki ter biti boljši od drugih, ni tako 'pokvaril', kot je to videl pri svojih študentskih kolegih.

Chaz je zaključil študij eden izmed prvih v svoji generaciji, z odliko. V šoli so ga tudi seznanili z igranjem na instrumente in svoje popoldneve ter vikende preživljal ob igranju na kitaro in petju. Je vodja svoje glasbene skupine, poleg tega sodeluje tudi v cerkveni glasbeni skupini. Ker je bližnji sorodnik enega izmed svetovno znanih rock kitaristov, me je zanimalo, če ga je kdaj zanimala tudi glasbena kariera, saj ima vse predispozicije za to. Sam je povedal, da mu je največji užitek igrati za manjšo skupino ljudi, kjer ima lahko stik z njimi in kjer vidi, da ljudje uživajo ob njegovem igranju in so zadovoljni. Pravi, da če lahko s svojo glasbo nekoga osreči ali spravi v boljšo voljo, je dosegel svoj cilj. Takih besed od 25-letnika ne slišimo prav pogosto. Potrdil je tudi moje opažanje, da je šola veliko doprinesla k temu, da ima izgrajene vrednote, je odgovoren in zanesljiv, pomembni so mu soljudje, ne le on sam. Takšno šolo si želimo tudi mi v bodoče. Povsod po svetu.

KAZALO TABEL

Tabela 1: Individualni dejavniki tveganja in varovalni dejavniki	21
Tabela 2: Dejavniki povezani z družino	22
Tabela 3: Dejavniki povezani s šolo	22
Tabela 4: Družbeni in okoljski dejavniki povezani s skupnostjo, kulturni dejavniki	22
Tabela 5: Obravnave otrok in mladostnikov v zdravstvenem sistemu in poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji	31
Tabela 6: Pogostost prvih obiskov zaradi duševnih in vedenjskih motenj po starostnih skupinah in spolu med letoma 2008 in 2015	33
Tabela 7: Prvi obiski na 1000 oseb po sklopih diagnoz duševnih in vedenjskih motenj med fanti v starostni skupini 0–19 let med letoma 2008 in 2015	34
Tabela 8: Prvi obiski na 1000 oseb po sklopih diagnoz duševnih in vedenjskih motenj med dekleti v starostni skupini 0–19 let med letoma 2008 in 2015	34
Tabela 9: Število končnih diagnoz zaradi duševnih in vedenjskih motenj po starostnih skupinah in spolu med letoma 2008 in 2015	36
Tabela 10: Stopnja končnih diagnoz po sklopih diagnoz duševnih in vedenjskih motenj na 1000 oseb med fanti v starostni skupini 0–19 let med letoma 2008 in 2015	36
Tabela 11: Stopnja končnih diagnoz po sklopih diagnoz duševnih in vedenjskih motenj na 1000 oseb med dekleti v starostni skupini 0–19 let med letoma 2008 in 2015	37
Tabela 12: Bolnišnične obravnave otrok zaradi duševnih in vedenjskih motenj po spolu in starosti med leti 2008 in 2015	38
Tabela 13: PIL-test, lestvica za vrednotenje rezultata	68
Tabela 14: Rezultati PIL-testa (lestvica za vrednotenje)	69
Tabela 15: Najnižje ocenjene postavke	69
Tabela 16: Najvišje ocenjene postavke	69
Tabela 17: Rezultati eksplorativne faktorske analize za PIL test – faktorske uteži po rotaciji (N = 409)	72

Tabela 18: Korelacijski koeficienti med faktorji (dobljeni z regresijsko metodo) za skupino dijakov, ki so se umestili v skupino bivanjski vakuum, bivanjska frustracija in bivanjska varnost _____	73
Tabela 19: Število javnih in zasebnih vrtcev, osnovnih in srednjih šol ter zaposlenih strokovnih delavcev, v šolskem letu 2019/20 _____	135
Tabela 20: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Delorsovega poročila in starostjo respondentov _____	136
Tabela 21: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Delorsovega poročila in delovno dobo v vzgoji in izobraževanju respondentov ____	137
Tabela 22: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Delorsovega poročila in najvišjo doseženo formalno izobrazbo respondentov ____	138
Tabela 23: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Delorsovega poročila in delovnim mestom respondentov _____	138
Tabela 24: Pojmi, ki po mnenju respondentov opredeljujejo posamezni steber – urejeni po frekvenci pojavljanja _____	140
Tabela 25: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Incheonske deklaracije in starostjo respondentov _____	141
Tabela 26: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Incheonske deklaracije in delovno dobo v vzgoji in izobraževanju respondentov ____	142
Tabela 27: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Incheonske deklaracije in najvišjo doseženo formalno izobrazbo respondentov ____	142
Tabela 28: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju Incheonske deklaracije in delovnim mestom respondentov _____	143
Tabela 29: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju holističnega pristopa in starostjo respondentov _____	144
Tabela 30: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju holističnega pristopa in delovno dobo v vzgoji in izobraževanju respondentov ____	145
Tabela 31: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju holističnega pristopa in najvišjo doseženo formalno izobrazbo respondentov ____	145
Tabela 32: Odstotne vrednosti in hi-kvadrat – razlike v poznavanju holističnega pristopa in delovnim mestom respondentov _____	146
Tabela 33: Primerjava temeljnih pojmov, ki po mnenju respondentov opredeljujejo holistični vzgojno-izobraževalni proces – prvih trideset, urejenih po frekvenci pojavljanja – ter temeljnih logopedagoških/holističnih pojmov ____	150

Tabela 34: Vrednosti Spearmanovega rho koeficienta ter statistična značilnost povezanosti med spremenljivkami	154
Tabela 35: Vrednosti Spearmanovega rho koeficienta ter statistična značilnost povezanosti med upoštevanjem posameznega pojma in spremenljivko Odgovori respondentov	155
Tabela 36: Vrednosti Spearmanovega rho (ρ) koeficienta ter statistična značilnost povezanosti med upoštevanjem posamezne smernice in s premenljivko Odgovori respondentov	158
Tabela 37: Moč povezanosti med spremenljivkami glede na vrednost koeficienta	159
Tabela 38: Prikaz števila in odstotka respondentov glede na seštevek točk PIL-testa (lestvica za vrednotenje)	170
Tabela 39: Povezanost med spremenljivkama Skupine in Holistični pristop	172

KAZALO SLIK

Slika 1: Primerjava podatkov stresa pri mladih, 2010 in 2020	29
Slika 2: Primerjava podatkov osamljenosti pri mladih, 2010 in 2020	29
Slika 3: Število receptov na 1000 oseb, izdanih za zdravila za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj, v starostni skupini 0–19 let po farmakoloških skupinah, med letoma 2008 in 2015	39
Slika 4: Grafični prikaz PIL postavk, primerjava med skupinami	70
Slika 5: Prikaz razporeditve respondentov po starostnih skupinah (N = 525)	133
Slika 6: Prikaz razporeditve respondentov glede na dolžino delovne dobe na področju vzgoje in izobraževanja (N = 522)	134
Slika 7: Prikaz razporeditve respondentov glede na najvišjo doseženo formalno izobrazbo (N = 518)	134
Slika 8: Prikaz razporeditve respondentov glede na trenutno delovno mesto (N = 516)	135
Slika 9: Prikaz razporeditve samoocene poznavanja Delorsovega poročila	136
Slika 10: Prikaz razporeditve pomembnosti posameznega stebra v prihodnosti	139
Slika 11: Prikaz razporeditve samoocene poznavanja Incheonske deklaracije	141
Slika 12: Prikaz razporeditve samoocene poznavanja holističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju	144
Slika 13: Razlike med starostnimi skupinami glede na poznavanje Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa	147
Slika 14: Razlike med dolžino delovne dobe glede na poznavanje Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa	147
Slika 15: Razlike med stopnjo pridobljene formalne izobrazbe glede na poznavanje Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa	148
Slika 16: Razlike med delovnim mestom glede na poznavanje Delorsovega poročila, Incheonske deklaracije in holističnega pristopa	149
Slika 17: Primerjava števila ustrezno ovrednotenih pojmov holističnega pristopa	152

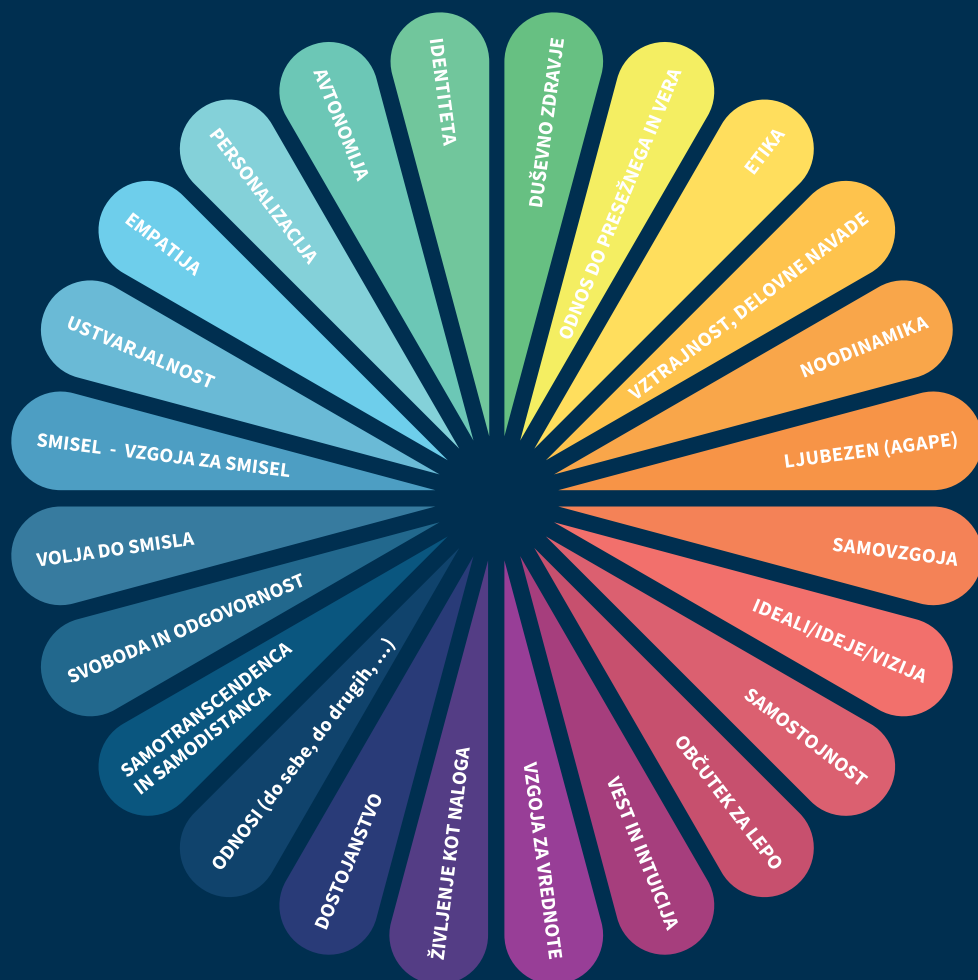
Slika 18: Primerjava odstotnih vednosti poznavanja pojmov, ki sodijo v holistični pristop, glede na samooceno in glede na oceno raziskovalcev	153
Slika 19: Prikaz odstotnih vrednosti za posamezno postavko odgovorov na vprašanje o upoštevanju mednarodnih smernic	156
Slika 20: 4-E shema. Struktura in sistematična predstavitev logoterapije po shemi Viktorja Frankla.	206

*»Znanstveno monografijo
'Logopedagogika – holistični
vzgojno-izobraževalni
pristop za 21. stoletje' močno
priporočam za objavo in
ji želim srečno pot v krogu
bralcev. Prepričana sem,
da bo služila kot kašipot za
kakovostne spremembe v
izobraževalnem sistemu v
Sloveniji in širše.«*

prof. dr. sc. Vladimira Velički

” Nismo se postavili na začetek v smislu, »kaj manjka«, »kaj ni v redu«, »kaj bi bilo treba popraviti«, »kaj je zgrešeno« ipd. Naše izhodišče je bilo »pogled s konca nazaj«. Naša izhodiščna točka je bila: Kakšno osebo želimo na koncu vzgojno-izobraževalnega procesa? Kam želimo, da otrok »pride« ob zaključku šolanja, kaj je pravzaprav cilj? Odgovora na prvi dve vprašanji pa vsebujeta odgovor na tretje vprašanje: Kakšno družbo in prihodnost si želimo? ”

dr. Sebastjan Kristovič



Monografija, pripravljena v okviru projekta »Holističen vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja«, z evidenčno številko L5-1844, je rezultat znanstvenoraziskovalne dejavnosti na Alma Mater Europaea - ECM, ki jo (so)financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.