

Barbara Horvat in Majda Cencič

Podpora šole pri celostnem in duhovnem razvoju učiteljev in (pozitivna) naravnost v šoli

School Support for Teachers' Holistic and Spiritual Development and (Positive) Attitude in School

Povzetek: Celostni in duhovni razvoj učiteljev je v pedagoški strokovni in znanstveni literaturi manj prisotna tema. Več razprav in raziskav je o pozitivni psihologiji, kar je vplivalo tudi na razvoj pozitivne vzgoje in izobraževanja (PVI). Namen empirične raziskave je bil ugotoviti, kako razredni učitelji (RU) javnih osnovnih šol (OŠ) ocenjujejo, da njihova OŠ podpira medsebojno sodelovanje in učenje, pozitivna dejanja in čustva ter njihov celostni in duhovni razvoj. Avtorski vprašalnik je izpolnil nerandomiziran vzorec 81 RU iz različnih slovenskih regij. Rezultati, obdelani s pomočjo opisne in inferenčne statistike, kažejo, da se RU najbolj strinjajo s trditvijo, da njihova OŠ podpira njihova pozitivna dejanja in čustva, medsebojno učenje in sodelovanje ter njihov celostni razvoj, medtem ko so v odgovorih o duhovnem razvoju neodločeni. Kažejo tudi, da je tema duhovnega razvoja povezana s temo pozitivnega pogleda in odnosi – in da bi potrebovala več razprav in udejanjanja v učiteljski praksi.

Ključne besede: celostni razvoj, duhovni razvoj, pozitivna naravnost, pozitivna vzgoja in izobraževanje, sodelovanje, učitelji, osnovna šola

Abstract: Holistic and spiritual development of teachers is a topic that is less present in pedagogical and scientific literature. More discussed and researched is positive psychology, which has also influenced the development of positive education (PE). The aim of this empirical study was to find out how primary school teachers (PSTs) at public primary schools (PS) perceive (evaluate) that their PS supports mutual cooperation and learning, positive actions and emotions, and their holistic and spiritual development. A non-randomised sample of 81 PSTs from different regions of Slovenia completed the questionnaire. The results, evaluated on the basis of descriptive and inferential statistics, show that PSTs are most likely to agree that their primary school supports their positive actions and emotions, their mutual learning and cooperation, and their holistic development, while they are undecided in their answers regarding their spiritual development. They also point out that the topic of spiritual development is linked to the topic of positive attitudes and relationships and needs to be discussed and implemented more in the practice of teachers.

Keywords: holistic development, spiritual development, positive attitudes, positive education, cooperation, teachers, primary school

1. Uvod

Ena od temeljnih nalog vsake skupnosti je bila od nekdaj ljudi naučiti povezovati predstave ter občutke o sebi in svetu (Ošljaj 2004). To znati je pomenilo imeti razvito zmožnost povezovanja in osmišljanja sveta, sebe v njem, posledično pa znati misliti in živeti širše oz. na „višji“ ravni od (lastne) konkretne. Razumelo se je, da so ljudje na takšen način v sebi celi ali celostni. V pedagoški in psihološki znanosti pa so vprašanja o človekovi celostni osebnosti in njegovem duhovnem razumevanju vidneje prišla v ospredje predvsem v zadnjem stoletju in pol (Musek 2008) – v sodobni zahodni kulturi predvsem zaradi problema vsesplošne negotovosti in občutka razcepljenosti pri mladih. Trdnjše predstave in občutki se lažje razvijejo v družbah, v katerih so pričakovanja in vloge jasno opredeljene (Reckwitz 2020; Ule 2009).

Vzhodne kulture še vedno poudarjajo nepogrešljivo vlogo vpeljave posameznika v duhovni svet, medtem ko smo v naši (postmodernistični) kulturi vpeti v t. i. množstvo svetov, v vsakega z njemu lastnimi pogoji oblikovanja občutkov in predstav. Vanje smo le delno (ker jih je toliko), ne v celoti vpeti; mednje smo razklani in posledično težje (če sploh) v sebi „celi“ oz. „celostni“ (Lasch 1979; Ule 2009). Z besedami Kranerja (2023) – smo v okolju brez orientacije.

Domnevamo, da je tudi učitelj predvsem javne šole razpet med mnoge svetove ali t. i. sisteme, med katerimi z vidika vrednot prevladujeta dva osrednja sistema: na eni strani „domačijski“, ki predstavlja „tradicionalni“ sistem vrednot kot nadaljevanje nekdaj stabilnih vzorcev ravnanj in pričakovanj, ter na drugi strani sistem vrednot zahodne družbe, ki so ji lastni množični pod-svetovi z lastnimi vrednotnimi sistemi (Medveš 2020), med katerimi pa ni hierarhije. Takšno stanje v šolah že desetletja povzroča t. i. „krizo“ v vzgoji, saj se zdi, da se šole vzgoji izogibajo in se raje usmerjajo v izobraževanje (čeprav se še vedno ohranja poimenovanje šol kot vzgojno-izobraževalnih institucij). Posledice so očitne, saj so – kot opozarja Nežič Glavica (2021a) – opazne vse pogostejše duševne bolezni mladih, ki (podobno kot odrasli) v mnoge, tudi državne institucije zaupajo vedno manj (2021a).

Glede na omenjeno učiteljeva vloga v javni šoli ni preprosta. Javna šola kot družbena institucija je orodje, ki skozi učitelja skrbi za vzdrževanje obstoječega reda (Dewey 1932; Medveš 1992). Zastavljamo pa vprašanje, ali učitelja spodbuja tudi pri ohranjanju in razvijanju njegovega tako, „ožje“ gledano, duhovnega kot tudi, „širše“ gledano, celostnega (povezovalnega) razumevanja sebe in sveta oz. ali je to odvisno izključno od učitelja samega.

Besedilo je razdeljeno na dva dela. V prvem, teoretičnem, na kratko predstavljamo pojmovanje celostne osebnosti človeka oz. razvoja osebnosti kot takšne, s poudarkom na njeni duhovni dimenziji. Slednjo pojmuje kot integralni del celostnega razvoja in zato kot od tega – v tem kontekstu – ožji pojem, sicer pa

tudi kot nepogrešljiv v okviru profesionalnega razvoja učiteljev. Zadnji sicer predstavlja eno od osrednjih tem pedagoških znanstvenih besedil (Valenčič Zuljan 2001), le da ta celostni razvoj učiteljev omenjajo bolj v povezavi s celostnim razvojem učencev. Kaj celostni razvoj osebnosti izgrajuje, natančneje ne opredeljujemo, saj tudi različni avtorji – na temelju različnih teoretskih podlag – predstavljajo različne dimenzije in vidike osebnosti, ki jih v tem besedilu razumemo podobno, tj. kot značilnosti ali lastnosti, po katerih se med sabo razlikujemo, in sicer po zunanjih ali telesnih značilnostih, vedenju, mišljenju, čustvovanju, kar vse predstavlja vidike naše osebnosti oz. dimenzije (Avsec, Petrič in Kavčič 2023).¹ V kontekstu prej navedene duhovne dimenzije pa omenjamo tudi religijo. Naprej predstavljamo pojmovanje celostnega razvoja osebnosti z vidika psihološke znanosti, nato pedagoške, saj se ta pomembno naslanja na spoznanja prve.

Drugi, empirični del ponuja vpogled v prakso osnovnošolskih učiteljev in predstavlja oceno razrednih učiteljev, koliko institucija, v kateri so zaposleni, podpira njihov celostni in duhovni razvoj ter njihovo pozitivno naravnost.

2. Teoretični del

2.1 Vpogled v celostni in duhovni razvoj z vidika psihologije in pedagogike

Znotraj psihološke znanosti se duhovnost pojmuje drugače kot religioznost, a oboje se lahko meri kot osebnostne lastnosti z instrumentom, kot je lestvica stališč (Musek 2007, 2008).² S pojmom religije in religioznosti avtorji (Diener in Ryan 2009) povezujejo zlasti stopnjo pripadnosti posameznika religiji, pogostosti verskih obredov in molitve; človekovo duhovnost povezujejo z občutjem »celovitosti vsega obstoječega, povezanosti, smiselnosti, obstoja višje sile (numinoznega), absolutnega, [in] ljubezni« (Musek 2007, 318). Poudarjeno je, da naj bi duhovnost vključevala tudi človekovo »poglobljenost, zavezanost in modrost« in predstavljala eno od inteligenc osebnosti, in sicer duhovno (318). S pojmom religioznosti – ne pa tudi duhovnosti – pa se vzporeja pojem vere, zato se kot sopomenka religioznega navaja veren posameznik (Diener in Ryan 2009).

Kako je z verovanjem povezana človekova duševnost, nam je iz rezultatov nekaterih raziskav znano – da so verni ali religiozni ljudje z življenjem na splošno

¹ Lahko bi omenili le Pestalozzija, ki je pri otrocih že leta 1890 govoril o vzgoji glave (umska vzgoja), srca (moralna vzgoja) in rok (telesno-delovna vzgoja); Blooma, ki je leta 1956 navedel tri področja razvoja vzgojno-izobraževalnih ciljev: kognitivni (misel, razmišljanje), konativni (čustva, odnosi) in psihomotorični (delovanje v skladu z razmišljanjem in čustvi).

² Glede duhovne dimenzije osebnosti Musek (2007, 318) na primer navaja naslednjih pet postavk:
»Doživljam povezanost z vsem živim.
Moja duhovnost daje smisel dogodkom v mojem življenju.
V svetu prepoznavam navzočnost božanskega.
Čutim povezanost z izvirom vsega življenja.
V svojih odnosih z drugimi izražam in prejemam ljubezen in odpuščanje.«

bolj zadovoljni kot nereligiozni (pri čemer na izpostavljenost zadovoljstvo, kot je navedeno, vplivajo stopnja pripadnosti religiji, pogostost obiskovanja verskih obredov in udeležbe v molitvi). Z drugimi besedami – bolj kot je vse naštetu pri posamezniku prisotno, bolj kot se čuti pripadnika religije oz. vere, in pogostejše kot moli, bolj naj bi se čutil izpolnjenega (Diener in Ryan 2009; Ellison 1991; Myers 1992; Pollner 1982). To naj bi bilo povezano s tem, da pripadnost religiji posamezniku ponuja večji občutek smisla v življenju in izpolnjenosti življenjskih ciljev, obenem pa močnejšo socialno mrežo (Ivtzan et al. 2013). Zato naj bi bilo za vse, ki prakticirajo religijo (religiozni ljudje) in preostale (verne), ki kakorkoli poročajo o višje izraženi duhovnosti, značilno izkazovanje višje izraženosti samoaktualizacije, smisla življenja in tudi več teženj po osebni rasti (2013).

Po Musku (2008) se v zadnjih desetletjih z vprašanjem duhovnega in verskega doživljanja vidneje ukvarja predvsem na humanistično psihologijo oprta pozitivna psihologija, ki pozornost usmerja na pozitivne vidike človekove osebnosti, medtem ko je bila psihološka stroka pred tem osredotočena predvsem na proučevanje »duševnih motenj, bolezni in težav« (Gradišek 2023, 9). Proučevanje, razvijanje in uporaba pozitivnih psiholoških vsebin pa so se prenesli tudi na področje vzgoje in izobraževanja (2023).

Naši uradni pedagoški dokumenti koncept celostne osebnosti človeka in razvoja osebnosti kot takšne omenjajo le v posameznih besedilih in, kot smo omenili, predvsem v povezavi z otroki. Pri tem navedenega koncepta ne opredeljujejo eksaktno, zato vsaj mestoma predstavlja pojmu »vsestransko razvite osebnosti« podoben in tako izmuzljiv pojem. Iz *Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011) je mogoče razbrati, da avtorji celostni razvoj pojmujejo kot »vsesplošni razvoj«, ki predstavlja eno od načel vzgoje in izobraževanja, znotraj katere naj bi uresničevali »celovit razvoj« posameznika (Krek 2011, 18). Kaj točneje to pomeni, ni opredeljeno. V *Kurikulu za vrtce* (1999) pojma celostne osebnosti in razvoja takšne osebnosti nista posebej navedena, je pa izrecno pojem »vsesplošnega razvoja«. Kot piše, je »v ospredju /.../ vzgoje /.../ omogočiti otrokov vsesplošni (duševni in telesni) razvoj.« (9)

Tudi v domačih znanstvenih revijah je razmeroma malo besedil, v katerih bi avtorji eksplicitno pisali o celostni osebnosti in razvoju celostne osebnosti. Izstopata, denimo, prispevka „K celostni podobi človeka“ Kovačič Peršina (2007) in Bucikova (2013) „Pomoč psihologa vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi: nekaj izhodišč in priporočil“. Zadnji namesto pojma celostne osebnosti uporablja pojem ‚celovite osebnosti‘, ki naj bi zajemala več dimenzij osebnosti – po njegovem tudi več vrst inteligentnosti. Bucik (2013, 14) pravi, da če želimo človeka spoznavati »celovito«, moramo imeti uvid v »raznorodnost psihičnih lastnosti, ne le v povprečne in pavšalne ocene njegove splošne inteligentnosti«.

Razbrati je, da se v izpostavljenih pedagoških besedilih celostni razvoj osebnosti nanaša na razvoj človeka na različnih področjih – v grobem pa na njegov motorični in duševni razvoj.

Temu na neki način podobno – v smislu razvoja več področij osebnosti kot različnih dimenzij osebnosti – pojmovanje celostnega razvoja osebnosti lahko zasledimo tudi v besedilih, ki jih znotraj uveljavljene pedagoške znanosti domačega prostora opredeljujemo s t. i. alternativnimi vzgojnimi koncepti, kot sta Montessori ali geštalt pedagogika (Gerjolj, Stanonik in Kastelec 2011; Hozjan, Udovč in Čigon 2023; Hozjan, Opeka in Glušič 2023; Medveš 1992; Nežič Glavica 2021b; Ošljaj in Pavliha 2014; Šinkovec 2017). Kot je videti, se zanje celostna osebnost nanaša na razvoj različnih dimenzij človekove osebnosti, s poudarkom tudi na duhovni, ki naj bi skupaj predstavljale celotno osebnost. Ne nazadnje se s tem pojmovanjem ujema oz. je z njo povezana težnja po priznavanju t. i. mnogoterih inteligenc osebnosti, ki jih je zasnoval Gardner (1993). Kot je znano, je teorijo mnogoterih ali tudi multiplih inteligenc oblikoval kot nekakšno kritiko prevladujočih akademskih (pri katerih se poudarja pomen jezika ter logike/matematike) in tradicionalnih konceptov inteligentnosti (intelligentnost lahko merimo). Za naše namene je pomembno, da avtor znotraj osmih inteligenc³ navaja tudi t. i. znotrajosebno – morda duhovni inteligenci najbližjo –, opredeljeno kot sposobnost, s katero se lažje rešujejo problemi smisla in vrednot, obenem pa dejanja in življenje postavlja na širši in vrednostno ‚višji‘ nivo, kar naj bi naša dejanja in tudi pojave nasploh osmišljalo (Zohar in Marshall 2000).

2.2 Pozitivna vzgoja in izobraževanje

Pozitivna psihologija in Gardnerjeva teorija mnogotere inteligentnosti ter nekatere druge humanistične teorije in koncepti so se prenesli tudi na pedagoško področje, na katerem se je po letu 2009 začel uradno vpeljevati koncept ‚*positive education*‘ (Gradišek 2023), ki ga Musek Lešnik (2021) prevaja kot ‚pozitivna edukacija‘, čeprav bi ga lahko – po zgledu pozitivne psihologije – prevedli tudi kot pozitivna pedagogika. Polona Gradišek (2023) ga prevaja kot pozitivna vzgoja in izobraževanje (v nadaljevanju PVZ), kar uporabljamo tudi v tem besedilu. Kot piše Gradišek (2023), PVZ različni avtorji sicer definirajo različno, vendar po Seligmanu (Seligman et al. 2009), ki velja za utemeljitelja pozitivne psihologije, pomeni poučevanje (angl. *teaching*), pri katerem v šoli razvijamo tako tradicionalne spretnosti in znanja učencev, obenem pa spodbujamo in skrbimo za njihovo zadovoljstvo oz. dobro počutje (Sandholm et al. 2022; Seligman et al. 2009). Kot izpostavlja Gradišek (2023), naj bi si tako v okviru PVI sistematično prizadevali za razvoj dobrobiti oz. blagostanja učencev v šoli ter za vzpostavljanje njihovih tudi drugih pozitivnih stanj in lastnosti.

Kot ena izmed pedagoških smeri (oz. teorij) – kakor bi lahko pozitivno vzgojo in izobraževanje imenovali – se je PVI razvila na prehodu iz 20. v 21. stoletje, pri čemer se v okviru vzgoje in izobraževanja uporablja več zanj predvidenih modelov. PERMA model velja za enega najširše uporabljenih in se naslanja na že omenjenega Martina Seligmmana (2009), ki skupaj z drugimi zagovorniki pozitivne psihologije pravi, da naj bi ljudje stremeli k psihološkemu blagostanju, saj bolj kot ga uspemo

³ Po Gardnerju (1993) ločimo jezikovno, glasbeno, logično-matematično, prostorsko, telesno-gibalno, medosebno, znotrajosebno in naravoslovno inteligenco.

vzpostavljati, uspešneje in učinkoviteje naj bi imeli možnost delovati (Musek in Avsec 2002; Musek 2007).

PERMA model naj bi zajemal pet ključnih »komponent«: prijetna oz. pozitivna čustva (P, angl. *pleasant emotions*), zavzetost (E, angl. *engagement*), pozitivne medosebne odnose (R, angl. *relations*), smisel življenja (M, angl. *meaning*) in dosežke (A, angl. *achievements*) (Gradišek 2023; Musek Lešnik 2021; Seligman et al. 2009). Kot poudarja sam utemeljitelj modela (Seligman v Musek Lešnik 2021), gre za med sabo enakovredne komponente, ki posamezniku omogočajo živeti srečno in osmišljeno življenje. V tem kontekstu lahko razumemo avtorjevo stališče, da bolj kot doživljamo prijetna čustva, bolj kot smo zavzeti, v boljših kot smo odnosih z drugimi in okoljem, večji smisel kot prepoznavamo in več kot imamo dosežkov, do katerih smo prišli, zadovoljnejši naj bi bili.

Gradišek (2023) opisuje primer dobre prakse v avstralski zasebni šoli Geelong, kjer so PERMA modelu dodali še šesto dimenzijo, zdravje (PERMAH; H kot angl. *health*). Kot omenja (2023), je bil cilj spodbujanje celostnega pristopa, ki so ga poimenovali »Nauči se, živi, poučuj in vgradi« (angl. »learn it, live it, teach it, embed it«). Razlaga, da naj bi učitelje najprej spodbujali k učenju (nauči se) in vpeljavi načel pozitivne psihologije v lastno življenje (živi), nato naj bi učence poučevali (poučuj) in zatem naučeno postopoma vgradili v njihovo vsakdanjo prakso (vgradi). Navaja, da je primer prakse vplival na razširitev PVI po Avstraliji in nato po svetu in da kaže, da je treba najprej spodbujati celostni razvoj učiteljev. Učitelji naj bi bili torej model, vzor ali zgled za učence – splošno je namreč znano, da učenci delovanje učiteljev bolj opazujejo in »manj poslušajo« o tem, kako naj se živi.

Povzamemo lahko, da je z izpostavljenimi komponentami PERMA modela povezano celostno (in ožje duhovno) razumevanje ter delovanje človeka v svetu. Zdi se sicer, da z nekaterimi komponentami bolj eksplicitno kot z drugimi, a dejstvo je, da si brez upanja in zaupanja lastno pozitivno usmerjenost, zmožnost odnosnega življenja z drugimi in zastavljanja ciljev ter (s tem povezano) doseganja uspehov težje – če sploh – predstavljamo. Ali drugače, vsega opisanega si ni mogoče predstavljati brez človekove vere oz. verovanja. Celo več: mogoče je trditi, da bolj kot verujemo, večja je verjetnost, da smo bolj (kot sicer) pozitivno usmerjeni; da smo v trdnejših medosebnih odnosih z drugimi; da si postavljamo zahtevnejše cilje in dosegamo višje rezultate.

Glede na vse navedeno je človekov duhovni ali – širše – celostni razvoj (kot vzpostavljanje in ohranjanje občutja skladnosti) videti za učitelja nepogrešljiv – še posebej danes.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate ankete, kako učitelji zaznavajo podporo šole, na kateri so zaposleni, predvsem glede možnosti svojega celostnega in duhovnega razvoja ter pozitivne naravnosti. Kljub predstavljenemu pojmovanju izpostavljenih pojmov smo v empiričnem delu izhajali iz »laičnih« pojmovanj – prisotnih tudi med učitelji – oz. iz njihovih asociacij, ki celostni razvoj povezujejo zlasti z mnogoterimi dimenzijami osebnosti, medtem ko duhovnega le s posameznimi, vezanimi predvsem na vero oz. religijo.

3. Empirični del

Za vpogled v nekatera stališča učiteljev, kako razumejo možnosti celostnega in duhovnega razvoja glede na institucijo, kjer so zaposleni (tj. osnovno šolo; v nadaljevanju OŠ), ter o s tem povezani PV predstavljamo nekatere ocene in mnenja vzorca anketiranih razrednih učiteljev.

3.1 Predpostavke

Postavili smo dve predpostavki:

- da se anketirani učitelji najbolj strinjajo s trditvijo, da njihova vzgojno-izobraževalna ustanova (OŠ) pozitivno naravnano zaposlenih spodbuja;
- da se anketiranci strinjajo, da njihova OŠ namenja skrb celostnemu razvoju vsakega posameznika – veliko manj pa se strinjajo, da njihova OŠ skrbi tudi za duhovni razvoj vsakega posameznika.

3.2 Vzorec

Vzorec za besedilo prispevka vključuje le učitelje razrednega pouka – v glavnem učiteljice, saj je sodeloval le en učitelj in ena anketiranka, ki je sicer poučevala v 1. razredu, a ni bila razredna učiteljica. Anketiranci⁴ so bili večinoma iz slovenskih javnih matičnih osnovnih šol, samo ena učiteljica iz podružnične OŠ. V vzorcu je bilo 81 anketirancev, ki so izpolnili vprašalnik, čeprav niso vsi odgovorili na vsa vprašanja oz. trditve.

Skoraj polovica (45,7 %) jih je bila v starostnem razponu od 30 do 39 let, 27,2 % od 25 do 29 let, 22,2 % od 40 do 49 let, le 4,9 % (4 anketiranci) pa je bilo mlajših od 25 let.

80 anketirancev je navedlo stopnjo izobrazbe. Več kot polovica ali 60,0 % jih je zaključilo univerzitetni študijski program, sprejet pred 11. junijem 2004, kar je ekvivalentno 2. bolonjski stopnji, 10 ali 12,5 % pa 2. stopnjo bolonjskega študija ali magistrski študijski program. Enako število in delež anketirancev je imelo zaključen visokošolski strokovni študijski program, kar se razume enako 1. bolonjski stopnji. 8 ali 10,0 % anketirancev je zaključilo univerzitetni študijski program prve stopnje, 1 ali 1,3 % visokošolski strokovni študijski program ter 3 ali 3,7 % magistrij znanosti.

Presenetljivo je bila večina anketirancev iz vaških OŠ: 38 ali 46,9 %, nato iz mestnih (29 ali 35,8 %) in iz primestnih OŠ (14 ali 17,3 %).

77 anketirancev je navedlo tudi regijo OŠ. Zastopane so bile vse regije, največ anketirancev pa je bilo iz Osrednjeslovenske statistične regije (16 ali 20,8 %) ter po 8 ali 10,4 % iz Goriške, Gorenjske in Savinjske regije.

Kljub temu, da so bile zastopane vse statistične regije ter anketiranci različne starosti in stopnje izobrazbe, je bil vzorec nerandomiziran ali nereprezentativni in priložnostni, saj so sodelovali le anketiranci, ki so si vzeli nekaj minut časa za iz-

⁴ Za zaključeno zbirko raziskovalnih podatkov glej Cencič 2025.

polnitev vprašalnika. Poleg tega je zbiranje podatkov potekalo posredno – preko anketarjev, ki so bili študenti ene od pedagoških fakultet v Sloveniji, ko so spomladi leta 2022 opravljali študijsko pedagoško prakso. Vsak študent je bil naprošen, da v svoji ustanovi k izpolnitvi vprašalnika nagovori od enega do tri učitelje.

3.3 Vprašalnik

Oblikovali smo krajši vprašalnik, ki je bil kombinacija anketnih vprašanj odprtega in zaprtega tipa za demografske podatke (spol, starost, stopnja izobrazbe; okolje OŠ – mestna, primestna ali vaška –, vrsta – matična ali podružnična – ter regija ustanove), petstopenjske številčne ocenjevalne lestvice stališč Likertovega tipa z dvajsetimi stališči (trditvami) in odgovori od popolnega strinjanja (ocena 5), strinjanja (ocena 4), neodločenosti (ocena 3), nestrinjanja (ocena 2) do popolnega nestrinjanja (ocena 1) ter enega odprtega anketnega vprašanja za mnenja, komentarje ipd.

Da bi zagotovili vsebinsko veljavnost vprašalnika, smo trditve oblikovali na osnovi strokovne literature. Statistična analiza lestvice stališč je pokazala visoko stopnjo zanesljivosti, saj je bil Cronbachov koeficient alfa 0,890. Za šest stališč, vključenih v to besedilo, pa je bil Cronbachov koeficient alfa še malenkost višji, to je 0,899. Glede na ugotovitve (Šerbetar in Sedlar 2016), da se vrednost koeficienta alfa spreminja glede na število in sestavo postavk ter velikost vzorca in dolžino vprašalnika, nas je visoka zanesljivost vprašalnika za navedene trditve pozitivno presenetila. Objektivnost vprašalnika pa je omogočal večinoma zaprti tip vprašanj.

3.4 Obdelava podatkov

Podatke smo obdelali z opisno statistiko. Za nominalne spremenljivke smo izračunali število in odstotke. Pri ordinalnih spremenljivkah pa smo zanemarili dejstvo, da niso prave numerične spremenljivke in uporabili navedbo števila odgovorov (N), rezultat najnižjega odgovora (Min), najvišjega (Max), aritmetično sredino (M), standardni odklon (SD), koeficient asimetrije (AS) in koeficient sploščenosti (KS).

3.5 Rezultati in razprava

Kot omenjeno, smo iz vprašalnika izbrali šest trditev (v nadaljevanju oznaka za posamezno »t«) glede tega, kako anketiranci zaznavajo podporo OŠ, na kateri so zaposleni, pri svojem delu. Od teh trditev se dve nanašata na odnose, tj. na sodelovanje (t 12) in na učenje drug od drugega ali medsebojno oz. vzajemno učenje (t 14), dve na pozitivni »pogled« (na pozitivna dejanja (t 17) in pozitivna čustva (t 18)) in zadnji dve na razvoj posameznika, tj. na njegov celostni razvoj (t 19) in duhovni razvoj (t 20).

Rezultati opisne statistike o navedenih stališčih (tabela 1) kažejo, da se anketiranci z navedenimi trditvami – torej da šola podpira njihovo sodelovanje, učenje drug od drugega, pozitivna dejanja in čustva ter celostni razvoj – v povprečju strinjajo. Izjema je t 20 (duhovni razvoj), pri katerem prevladuje neodločenost. Najvišje je strinjanje s trditvijo (t 17), da ustanova podpira pozitivna dejanja (M =

Ključne besede trditve	N	Min	Max	M	SD	KA	KS
t 12: medsebojno sodelovanje	81	1	5	4,11	0,935	-1,072	1,323
t 14: učenje drug od drugega	80	1	5	4,20	0,920	-1,014	0,673
t 17: pozitivna dejanja	81	2	5	4,43	0,851	-1,345	0,821
t 18: pozitivna čustva	80	1	5	4,32	0,938	-1,455	1,699
t 19: celostni razvoj	80	1	5	4,10	0,908	-0,929	0,723
t 20: duhovni razvoj	81	1	5	3,54	1,141	-0,368	-0,782

Tabela 1: Opisna statistika odgovorov na izbrana stališča.

4,43), kjer je večina anketirancev označila strinjanje (ocena 4) in popolno strinjanje (ocena 5) – in samo pri tej trditvi nihče ni izrazil močnega nestrinjanja ali ocene 1 (glej graf 1 spodaj). Rezultati kažejo, da se anketirani v glavnem strinjajo, da se jih spodbuja k pozitivnim dejanjem, zato upamo, da tako tudi ravnajo. S t 17 je povezana tudi t 18, ki se nanaša na pomembnost pozitivnih čustev in ima visoko povprečje ($M = 4,32$), čeprav se en anketiranec, kar vidimo iz grafa, s trditvijo popolnoma ni strinjal (ocena 1). Predvidevamo, da je pozitiven pogled, ki ga v OŠ podpirajo, posledica še vedno prisotnih temeljnih univerzalnih vrednot, kot so spoštovanje drugega in okolja, medsebojno zaupanje, solidarnost idr., kar smo izpostavili uvodoma, ko smo navedli problematiko razpetosti sodobnega učitelja med različne sisteme vrednot. Lahko bi bil tudi posledica vpliva humanistične psihologije (zlasti Rogersove in teorije Maslowa), saj je ta vsebina za bodoče učitelje razrednega pouka ena od relevantnih študijskih tem. Najverjetneje pa rezultata ne moremo pripisati vplivu pozitivne psihologije, kaj šele PVI, saj – vsaj na dveh domačih pedagoških fakultetah – za nič od navedenega ne moremo trditi, da bi bilo v učnih načrtih študijskih predmetov študijskega programa razrednega pouka eksplicitno omenjeno. To potrjujejo tudi naši razgovori zadnjih nekaj let s kandidati pedagoško-andragoškega izobraževanja na seminarjih: da učitelji na šolah pozitivne psihologije, pozitivne vzgoje in izobraževanja ne poznajo; tudi Musek Lešnikova (2021) *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše* je bila izdana šele leta 2021. Rezultat potrjuje našo predpostavko, da se anketiranci najbolj strinjajo s trditvama, da njihova vzgojno-izobraževalna ustanova spodbuja pozitivno naravnost zaposlenih.

Anketiranci se tudi strinjajo, da OŠ posveča skrb medsebojnemu sodelovanju ($M = 4,11$) (t 12), kar nas v bistvu ne preseneča. Če se navežemo na zgoraj povedano glede uveljavljenih vrednot v naši kulturi – nekatere tradicionalne vrednote (kot je medsebojna pomoč) so videti še vedno navzoče, očitno tudi med razrednimi učitelji. Csikszentmihalyi (2019) poroča, da so raziskave večkrat dokazale, da je kakovost življenja najbolj odvisna od tega, kako doživljamo delo in svoje odnose z drugimi ter da najpodrobnejše informacije o tem, kdo smo kot posamezniki, pridobimo od ljudi, s katerimi komuniciramo, in iz načina, kako opravljamo svoje delo. Zato se po drugi strani glede na trditve Csikszentmihalyija sprašujemo, kako pojmujejo medsebojno sodelovanje in pomoč nasploh in kako to pojmujejo uči-

telji – predvsem zato, ker objavljeni rezultati mednarodnih raziskav, kot sta PISA 2018 in 2022 (Pedagoški inštitut. Mednarodne raziskave b. d.), znotraj naše prakse poučevanja kažejo na določene probleme. Glede na to, da slovenski 15-letni anketiranci v primerjavi s 15-letnimi anketiranci iz drugih držav, vključenih v izpostavljene raziskave, navdušenje pri učiteljih pri pouku zaznavajo težje ali podpovprečno (v učiteljih tudi težje prepoznavajo oporo in – kot pravijo – od učiteljev pri pouku prejemajo premalo povratnih informacij),⁵ ostaja odprto vprašanje, koliko torej šola sodelovanje ali pomoč med učitelji v smeri kakovostnejšega dela in poučevanja zares podpira – pa tudi koliko podpore in možnosti sodelovanja za ureničevanje vsega tega je sama šola deležna od drugih z vzgojo in izobraževanjem temeljno povezanih institucij.

Visoko aritmetično sredino vidimo (tabela 1) tudi pri spodbujanju učenja drug od drugega (t 14) – nad oceno 4, ki označuje strinjanje s trditvijo ($M = 4,20$), a tudi tu imamo zgornjemu podoben pomislek.

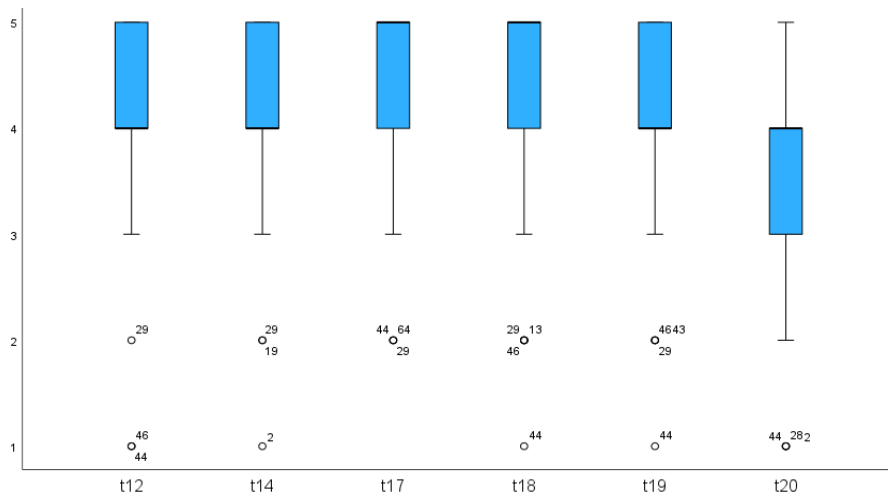
Najnižji povprečni vrednosti sta pri trditvah o spodbujanju razvoja. Trditev (t 19) se nanaša na celostni razvoj posameznika in je dosegla kar visoko aritmetično sredino ($M = 4,10$), čeprav v primerjavi z drugimi trditvami (razen s t 20) nižjo. K trditvi t 19 smo dobili komentar: »Menim, da je vsak posameznik sam odgovoren za svoj razvoj.«

Odgovor na trditev (t 20), da vzgojno-izobraževalna ustanova skrbi tudi za duhovni razvoj vsakega posameznika, pa kaže neodločenost anketirancev, saj je bil povprečni odgovor »se ne morem odločiti« ($M = 3,54$) – in razpršenost odgovorov največja ($SD = 1,141$) (preglednica 1). Dobili smo tudi podoben komentar iste anketiranke kot pri t 19: »Menim, da vsak posameznik sam skrbi za svoj duhovni razvoj, če tako želi oz. čuti.« Nad rezultatom in komentarjem, kot je podan, nismo preseñeni, saj je bilo po Musku (2006a) duhovno doživljanje znanstveno skoraj zanemarjeno, ker je duhovnost znanstveno težje raziskovati. Toda sam je pokazal, da je tudi to področje mogoče proučevati znanstveno oz. tudi empirično (Musek 2006b).

Če povzamemo – najvišje povprečje smo dobili pri trditvah (t 17, t 18, t 14 in t 12), ki se nanašajo na spodbujanje pozitivne naravnosti in sodelovanje. Primerljivo najnižje pa pri skrbi vzgojno-izobraževalne ustanove za razvoj posameznika (celostni in duhovni razvoj).

Rezultate preglednice 1 ilustrira grafični prikaz kvartilov (angl. *boxplot*), iz katerega razberemo največje odstopanje rezultatov pri trditvi o skrbi za duhovni razvoj (t 20). Iz grafa in preglednice 1 razberemo (KA), da so se vsi odgovori anketirancev porazdeljevali negativno asimetrično ali asimetrično v levo, saj so prevladovala višje ocene ali strinjanje s trditvami. Najbolj izstopajo (graf) odgovori o skrbi za duhovni razvoj (t 20), kjer je iz grafa razvidno, da je porazdelitev odgovo-

⁵ Rezultati so bili sicer osredotočeni na pouk maternega jezika in učitelje, ki ga poučujejo, a so, kar zadeva problem spodbujanja motivacije pri učencih, lastnega navdušenja nad vsebinami poučevanja ter nudenja opore in povratnih informacij mladim, rezultati PISA 2018 podobni rezultatom PISA 2022; pri tej je bil v središču pouk matematike in učitelji tega predmeta. Podobni pa so tudi rezultatom TIMSS 2023, v okviru katerega so bili v središču učitelji razrednega pouka (Pedagoški inštitut. Mednarodne raziskave b. d.).



Graf 1: Grafični prikaz kvartilov mnenj o izbranih stališčih.

rov najbolj podobna normalni porazdelitvi. Če so pri vseh ostalih odgovorih koeficienti sploščenosti (KS) pozitivni, je KS samo pri t 20 negativen in kaže na bolj sploščeno obliko porazdelitve odgovorov. Iz grafa tudi razberemo, da sta po dva anketiranci v odgovorih pri t 12 in t 20 označila oceno 1 (popolno nestrinjanje) ter po eden popolno nestrinjanje s trditvami t 14, t 18 ter t 19. Posamezniki (po eden ali dva) so izrazili nestrinjanje (ocena 2) pri vseh petih trditvah, razen pri t 20. Trditev t 20 o skrbi za duhovni razvoj je imela izhodišče v nestrinjanju s trditvijo (ocena 2). Rezultati grafa in preglednice 1 kažejo, da je duhovni razvoj ponekod še vedno tabu tema – da se o njem verjetno ne govori kot o pomembni dimenziji razvoja celostne osebnosti. Rezultati tako potrjujejo tudi drugo predpostavko, da se anketiranci strinjajo, da OŠ namenja skrb tudi celostnemu razvoju vsakega posameznika – veliko manj pa se strinjajo, da njihova vzgojno-izobraževalna ustanova skrbi tudi za duhovni razvoj vsakega posameznika. Rezultati nas glede na obvezne predmete našega osnovnega šolanja v primerjavi z obveznimi predmeti osnovnega šolanja v tujih državah (kot so ‚tradicionalne‘ – Avstrija, Nemčija, Španija in Italija – ali nekatere nordijske države, na primer Danska, Finska in Norveška) ne presenečajo. Z izjemo Slovenije imajo vse zgoraj naštetе države kot obvezni predmet Religije/Etiko/Moralno vzgojo in izobraževanje (National Education Systems b. d.). Izhajamo iz prepričanja, da vsebine teh predmetov pomembno definirajo ne samo vrednotna izhodišča posamezne države, ampak tudi z njimi povezane temeljne vrednote družbe – torej tudi pomen duhovnosti.

4. Sklepne misli

Tema duhovnega razvoja učiteljev je v domačih strokovnih in znanstvenih pedagoških razpravah manj prisotna, čeprav je nepogrešljiva in povezana z duševnim

zdravjem pedagoških delavcev, kar je zanje kot sodobne ljudi pogosto ‚rak rana‘. Po Poštuvan (2020) po eni strani število duševnih motenj narašča, po drugi pa se večja ozaveščenost o odgovorni skrbi zase. Ker je duhovnost vir notranje moči, je gojenje tega vira pomembno za vsakega od nas (Borysenko 2010) – zato bi bilo nujno odpreti tako razprave o poznavanju pomena teme kot tudi premisliti o možnosti izobraževanja učiteljev na to temo.

Glede na zapostavljeno tematiko duhovnosti učiteljev v okviru uveljavljenega sistema vzgoje in izobraževanja in duhovnosti kot take v javnosti nad dobljenimi rezultati nismo presenečeni; niti ne preseneča, da učitelji razlik med pojmom celostnega in duhovnega razvoja ne poznajo dobro. Menimo, da pomen skrbi za duhovni razvoj učiteljev zato ni nič manjši, prej nasprotno. Duhovna dimenzija se zdi pomembna za razvoj tudi ostalih osebnostnih dimenzij – od socialne, motivacijske, usmerjene v pozitivno mišljenje in dejanja, zmožnosti zastavljanja visokih ciljev in (realnih) pričakovanj, do aktivacijske dimenzije – kar vse izgraja človekov občutek celote.

Ugotovili smo, da so nekateri rezultati zaenkrat težje – če sploh – razložljivi. Po mnenju anketiranih učiteljev institucija skrbi za možnost razvoja pozitivnih čustev in ravnanj, vendar slovenski 15-letniki (sodeč po nekaterih v tem prispevku navedenih mednarodnih raziskavah) poročajo o manjši podpori učiteljev in njihovem manjšem prispevku k čustvenemu blagostanju učencev. Mnenje o podpori pozitivnim čustvom in dejanjem pri anketiranih učiteljih se torej razhaja z zaznavanjem takih ali tem podobnih čustev pri mladih šolajočih se, vsaj glede na podatke mednarodnih raziskav. Ali gre pri tem za prevelika pričakovanja učencev od učiteljev, ostaja odprto vprašanje. Je pa z vidika PVI dejstvo, da pozitivno naravnani učitelji vplivajo na pozitivno naravnost učencev. Temu torej naša raziskava ne pritruje. Odprto ostaja tudi, kako učenčeva čustva pri pouku zaznavajo učitelji.

Rezultati naše raziskave o tem, kako šola podpira oz. skrbi za medsebojno sodelovanje med učitelji in za učenje drug od drugega, odpirajo naslednje, z zgornjim povezano vprašanje. Če probleme glede poučevanja v šoli poznamo, jih želimo čim prej odpraviti. A sprašujemo se o odgovornosti zlasti vseh tistih institucij, ki bodoče učitelje izobražujejo in ki skrbijo za njihovo nadaljnje usposabljanje.

Pri trditvi, da njihova OŠ skrbi tudi za duhovni razvoj učiteljev, je povprečna ocena razrednih učiteljev srednje visoka in izraža neodločenost. Velika razpršenost v odgovorih kaže, da je skrb za duhovni razvoj verjetno odvisna od posamezne šole – in od posameznega učitelja.

Rezultati bi bili verjetno drugačni, če bi podatke zbirali na zasebnih OŠ, kjer domnevamo, da vodstvo poudarja pomen tudi duhovne dimenzije zaposlenih. Pri javnih šolah imamo občutek, da se duhovni razvoj še vedno enači z religioznostjo v ožjem pomenu in torej ne pozitivno – eksistencialno. Domnevamo, da se zlasti v sodobni javni šoli in življenju eksistencialna prvina humanosti izgublja.

V želji po prepoznavanju problemov in po nadaljnji razpravi smo z raziskavo želeli opredeliti nekatere kritične točke šole kot družbeno blagodejne institucije – z namenom spodbuditi tehten razmislek glede vzgoje in izobraževanja v prihodnosti.

Reference

- Avsec, Andreja, Mojca Petrič, in Tina Kavčič.** 2023. *Temeljni vidiki osebnosti*. Ljubljana: Založba Univerze.
- Bucik, Valentin.** 2013. Pomoč psihologa vzgojiteljem in učiteljem pri delu z nadarjenimi: nekaj izhodišč in priporočil. V: Mojca Juriševič in Polona Gradišek, ur. *Posvetovanje Podpora psihologa učiteljem in vzgojiteljem pri delu z nadarjenimi*, 25. 1. 2013, *Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani*, 9–26. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Csikszentmihalyi, Mihaly.** 2019. *Zanos: Psihologija optimalnega izkustva*. Ljubljana: UMco.
- Dewey, John.** 1932. *The School and Society*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Diener, Ed, in Katherine Ryan.** 2009. Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology* 39, št. 4:391–406.
- Egli, Rene.** 1998. *Načelo LOLA ali svet je popoln*. Ljubljana: DZS.
- Ellison, Christopher G.** 1991. Religious involvement and subjective well-being. *Journal of Health and Social Behavior* 32, št. 1:80–99.
- Gardner, Howard.** 1993. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gerjolj, Stanko, Miriam Stanonik in Mihaela Kastelec.** 2011. *Geštal pedagogika nekoč in danes*. Ljubljana: Društvo za krščansko pedagogiko.
- Gradišek, Polona.** 2023. Pozitivna vzgoja in izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje* 54, št. 1/2:9–15.
- Hozjan, Dejan, Larisa Rebeka Opeka, in Janja Glušič.** 2023. Vzgojni načrt potrebuje okvir – pedagoški koncept. *Vzgoja* 25, št. 98:28–29.
- Hozjan, Dejan, Tjaša Udovč, in Eli Čigon.** 2023. Model razvijanja vzgojnega koncepta v osnovnih šolah. *Vzgoja* 25, št. 98:30–31.
- Ivtzan, Itai, Christine P. L. Chan, Hannah E. Gardner, in Kiran Prashar.** 2013. Linking religion and spirituality with psychological well-being: examining self-actualisation, meaning in life, and personal growth initiative. *Journal of Religion and Health* 52, št. 3:915–929.
- Kononenko, Igor.** 2006. Učitelji modrosti vseh kultur sporočajo isto. V: *Zbornik 9. mednarodne multikonference Informacijska družba IS 2006, 9. do 14. oktober 2006*, 418–421. Ljubljana: Institut »Jožef Stefan«.
- Kovačič Peršin, Peter.** 2007. K celostni podobi človeka. *Sodobna pedagogika* 58, št. 3:208–219.
- Kraner, David.** 2023. Osamljenost in raztresenost v mreži socialnih. *Bogoslovni vestnik* 83, št. 4:227–239.
- Krek, Janez.** 2011. Uvod. V: Janez Krek in Martina Metljak, ur. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*, 11–62. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kurikulum za vrtce.** 1999. *Predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lasch, Christopher.** 1979. *The Culture of Narcissism*. New York: Norton & Comp.
- Medveš, Zdenko.** 1992. Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem. V: Dolfe Rajtmajer idr., ur. *Vzgojni koncepti in raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: zbornik prispevkov z mednarodnega posveta o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstvenega simpozija o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju*, 1–14. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Medveš, Zdenko.** 2020. Voditi, pustiti rasti ali vzburi samoorganizacijo. V: Robi Kroflič, Tadej Vidmar in Klara Skubic Ermenc, ur. *Živa pedagoška misel Zdenka Medveša*, 11–58. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Myers, David G.** 1992. *The pursuit of happiness: Who is happy – and why*. New York: William Morrow.
- Musek, Janek.** 2006a. Predgovor. V: *Zbornik 9. mednarodne multikonference Informacijska družba IS 2006, 9. do 14. oktober 2006*, 395. Ljubljana: Institut »Jožef Stefan«.
- . 2006b. Dimenzije duhovnosti. V: *Zbornik 9. mednarodne multikonference Informacijska družba IS 2006, 9. do 14. oktober 2006*, 426–431. Ljubljana: Institut »Jožef Stefan«.
- . 2007. Pozitivna psihologija. *Anthropos* 39, št. 1/2:281–323.
- . 2008. Duhovna inteligentnost: struktura in povezave. *Anthropos* 40, št. 3/4:259–276.
- Musek, Janek, in Andreja Avsec.** 2002. Pozitivna psihologija: Subjektivni (emocionalni) blagor in zadovoljstvo z življenjem. *Anthropos* 34, št. 1/3:41–68.
- Musek Lešnik, Kristijan.** 2021. *Pozitivna psihologija za vrtce, šole in starše*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- National Education Systems.** b. l. The Eurydice Network national units. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems> (pridobljeno 23. 5. 2024).
- Nežič Glavica, Iva.** 2021a. Zaupam, zato si upam : zaupanje kot temeljna geštal pedagoška kategorija. *Bogoslovni vestnik* 81, št. 4:905–916.

- —. 2021b. Geštalt pedagogika v službi oblikovanja duhovno-religiozne dimenzije življenja. *Bogoslovni vestnik* 81, št. 1:135–147.
- Ošlaj, Borut. 2004. *Homo diaphoricus: Uvod v filozofsko antropologijo*. 2. izd. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za filozofijo.
- Ošlaj, Borut, in Marko Pavliha, ur. 2014. *Svetovni etos in celostna pedagogika*. Radovljica: Didakta.
- Pedagoški inštitut. b. l. Mednarodne raziskave. <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/> (pridobljeno 24. 11. 2024).
- Pollner, Melvin. 1989. Divine relations, social relations, and well-being. *Journal of Health and Social Behaviour* 30, št. 1:92–104.
- Reckwitz, Andreas. 2020. *The society of singularities*. Cambridge, Medford: Polity.
- Sagadin, Janez. 2003. *Statistične metode za pedagoge*. Maribor: Obzorja.
- Sandholm, Ditte, Julia Simonsen, Kristina Ström in Ase Fagerlund. 2022. Teachers' experiences with positive education. *Cambridge Journal of Education* 53, št. 2:237–255.
- Seligman, Martin E. P. 2009. *Naučimo se optimizma*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Seligman, Martin E. P., Randal R. M. Ernst, Jan Gillham, Karen Reivich, in Mark Linkins. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35, št. 3:293–311.
- Šerbetar, Ivan, in Iva Sedlar. 2016. Assessing Reliability of a Multi-Dimensional Scale by Coefficient Alpha. *Elementarno izobraževanje* 9, št. 1/2:189–195.
- Šinkovec, Silvo. 2017. *Vzgojni načrt v šoli: Spodbujanje celostnega razvoja osebnosti učencev. Dodatek Priporočila Direktorata za vrtce in šole Republike Slovenije o načinih oblikovanja in uresničevanja vzgojnega načrta osnovne šole*. Ljubljana: Jutro, Inštitut Franca Pedička.
- Ule, Mirjana. 2009. *Socialna psihologija: Analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52, št. 2:122–141.
- Zohar, Danah, in Ian Marshall. 2000. *Duhovna inteligenca*. Tržič: Učila.
- Cencič, Majda. 2025. Stališča učiteljev o podpori šole pri njihovem celostnem in duhovnem razvoju ter njihovi pozitivni naravnosti. Zaključena znanstvena zbirka raziskovalnih podatkov. Repozitorij Univerze na Primorskem. <http://hdl.handle.net/20.500.12556/RUP-21745>