



ALMA MATER
EUROPAEA

ECM

ALMA MATER PRESS

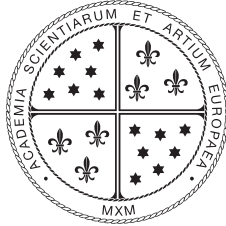


HOLISTIČNI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES IN KREPITEV DUŠEVNEGA ZDRAVJA / HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS AND STRENGTHENING OF MENTAL HEALTH



Zbornik recenziranih znanstvenih in strokovnih prispevkov /
Proceedings book with peer review on scientific and professional contributions

MARIBOR 2021



ALMA MATER

EUROPAEA

E C M

ALMA MATER PRESS

HOLISTIČNI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI PROCES IN KREPITEV DUŠEVNEGA ZDRAVJA

Zbornik recenziranih znanstvenih in strokovnih prispevkov

HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS AND STRENGTHENING OF MENTAL HEALTH

Proceedings book with peer review on scientific and professional contributions

8. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo ZA ČLOVEKA GRE: RELEVANCA ZNANOSTI IN IZOBRAŽEVANJA

8th Scientific Conference with International participation ALL ABOUT PEOPLE: RELEVANCE OF SCIENCE AND EDUCATION

Častni odbor / Honorary Committee

G. Borut Pahor, Predsednik Republike Slovenije; prof. dr. Ludvik Toplak, predsednik Alma Mater Europaea - ECM; prof. dr. dr. h. c. Felix Unger, predsednik Evropske akademije znanosti in umetnosti; prof. dr. Wilfried Bergmann, Evropska akademija znanosti in umetnosti; prof. dr. Tadej Bajd, predsednik Slovenske Akademije Znanosti in Umetnosti; prof. dr. Franci Demšar, direktor NAKVIS; g. Alojz Kovšca, predsednik Državnega sveta Republike Slovenije; prof. dr. Claudia Loebbecke, Univerza v Kölnu; prof. dr. dr. h. c. Wener Weindenfelt, Univerza v Münchnu; prof. dr. Laszlo Rosivall, Univerza Semmelweis; prof. dr. Štefan Luby, Slovaška akademija znanosti in umetnosti; g. Lojze Peterle (nekdanji poslanec Evropskega parlamenta); g. Ilir Dugolli (fotograf in ambasador Kosova v Turčiji); g. Stojan Kerbler (prešernov nagradjenec 2020)

Znanstveni in programski odbor konference / Conference Scientific and programme Committee:

Prof. dr. Ludvik Toplak, prof. dr. dr. H. C. Felix Unger, Mrs Mariya Gabriel (European Commissioner 2019-2024), prof. dr. Ivo Šlaus, prof. dr. Kathryn Hyer, dr. Anthea Seles, dr. Franci Demšar, prof. dr. sc. Damir Boras, prof. dr. biol. hum. Horst Kunhardt, prof. dr. Ernest Petrič, prof. dr. Boštjan Žekš, prof. dr. med. Nandu Goswami, prof. dr. Mirja Slavinec, Franci Bogovič (Member of the European Parliament), prof. dr. Matej Mertik, prof. dr. Slaviša Stanišič, mag. Mladen Herc, mag. Edvard Jakšič, prof. dr. Jana Goriup, prof. dr. Sebastjan Kristovič, dr. Marica Horvat, prof. dr. Mladen Radujkovič, prof. dr. Jurij Toplak, dr. Barbara Toplak Perovič, prof. dr. Laurence Hewick, prof. dr. Lenart Škof, prof. dr. Peter Pavel Klasinc, doc. dr. Anja Hellmut Kramberger, dr. Vladimir Trajkovski, prof. dr. Franci Solina, prof. dr. Alexey Grigoryevich Zabelin

Programski odbor sekcije / Section Programme Committee:

Dr. Sebastjan Kristovič (Alma Mater Europaea - ECM), Dr. Barbara Simonič (Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani), Dr. Drago Jerebic (Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani), Dr. Polonca Pangrčič (Osnovna šola Cerkvenjak – Vitomarci, Alma Mater Europaea - ECM), Jasmina Kristovič, mag. ZDS (Alma Mater Europaea - ECM, Mednarodni inštitut za uporabno psihologijo in psihoterapijo), Dr. Sara Jerebic (Družinski inštitut Bližina)

Recenzirala / Reviewed by: dr. Sebastjan Kristovič, dr. Polonca Pangrčič

Uredil / Editor: dr. Sebastjan Kristovič

Tehnično uredila / Technical editor: Zala Stanonik

Prelom / Pre-press preparation: Tjaša Pogorevc s. p.

Izdaja / Edition: 1. izdaja / 1st edition

Kraj / Place: Maribor

Založba / Publisher: AMEU – ECM, Alma Mater Press

Za založbo / For the publisher: prof. dr. Ludvik Toplak

Leto izdaje / Year of publishing: 2021

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

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Univerzitetna knjižnica Maribor

37.013:159.913(082)(0.034.2)

ZA človeka gre: relevantna znanosti in izobraževanja (znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo)
(8 ; 2020 ; Maribor)

Holistični vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja [Elektronski vir] : zbornik recenziranih in znanstvenih prispevkov : 8. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo Za človeka gre: relevantna znanosti in izobraževanja / [uredil Sebastjan Kristovič] = Holistic educational process and strengthening of mental health : proceedings book with peer review on scientific and professional contributions : 8th Scientific Conference with International Participaton All About People: Relevance of Science and Education / [editor Sebastjan Kristovič]. - 1. izd. = 1st ed. - E-knjiga. - Maribor : Alma Mater Europaea, ECM, Alma Mater Press, 2021

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

ISBN 978-961-6966-77-1 (PDF)

COBISS.SI-ID 57539587

Avtorji prispevkov so odgovorni za vse trditve in podatke, ki jih navajajo v prispevku. /

The authors of the articles are responsible for all claims and data they list in their article(s).



ALMA MATER
EUROPAEA
ECM

ALMA MATER PRESS

**HOLISTIČNI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNI
PROCES IN KREPITEV DUŠEVNEGA ZDRAVJA /
*HOLISTIC EDUCATIONAL PROCESS AND
STRENGTHENING OF MENTAL HEALTH***

Zbornik recenziranih znanstvenih in strokovnih prispevkov /
Proceedings book with peer review on scientific and professional contributions

8. znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo
8th Scientific Conference with International participation
**ZA ČLOVEKA GRE: RELEVANCA ZNANOSTI IN IZOBRAŽEVANJA
ALL ABOUT PEOPLE: RELEVANCE OF SCIENCE AND EDUCATION**

Maribor, 2021

KAZALO

UVODNA BESEDA	7
Sebastjan Kristovič PSIHOLOŠKI (ŠKODLJIVI) VIDIKI PERMISSIVNE VZGOJE – SAMOPODOBA IN SAMOZAVEST / PSYCHOLOGICAL (HARMFUL) ASPECTS OF PERMISSIVE EDUCATION – SELF-IMAGE AND SELF-ESTEEM	11
Stanko Gerjolj HOLISTIČNA VZGOJA V SLUŽBI (DUŠEVNEGA) ZDRAVJA / HOLISTIC EDUCATION IN THE SERVICE OF (MENTAL) HEALTH	18
Polonca Pangrčič, Jasmina Kristovič, Sebastjan Kristovič HOLISTIČNI PRISTOP V NEKATERIH TUJIH IN DOMAČIH ŠOLSКИH SISTEMIH / A HOLISTIC APPROACH IN SOME FOREIGN AND DOMESTIC SCHOOL SYSTEMS	26
Nina Markuš, Sebastjan Kristovič LOGOPEDAGOGIKA IN EKSISTENCIALNA PEDAGOGIKA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU / LOGOPEDAGOGY AND EXISTENTIAL PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM	35
Saša Poljak Lukek, Tanja Pate FIZIČNO NASILJE, AGRESIJA IN SAMOKONTROLA – POVEZAVE IN APLIKACIJE ZA PSIHOTERAPEVTSKO PRAKSO / PHYSICAL VIOLENCE, AGGRESSION AND SELF-CONTROL – ASSOCIATIONS AND IMPLICATION FOR PSYCHOTHERAPEUTIC PRACTISE	46
Barbara Simonič ODRASLA FUNKCIONALNOST IN ČUSTVENO PROCESIRANJE V LUČI FIZIČNEGA NASILJA V OTRŠTVU / ADULT FUNCTIONALITY AND EMOTIONAL PROCESSING IN THE LIGHT OF CHILDHOOD PHYSICAL ABUSE	56
Jasmina Kristovič, Polonca Pangrčič, Sebastjan Kristovič (NE)ZDRAVA »MLADA« EVROPA – DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK IN MLADOSTNIKOV / (UN)HEALTHY »YOUNG« EUROPE – MENTAL HEALTH OF CHILD AND ADOLESCENT	64
Lucija Hrovat ALI SE NE-VARNA NAVEZANOST POVEZUJE S SLABŠO EMPATIČNO SKRBJO IN OSEBNO BOLEČINO / DOES NON-SAFE ATTACHMENT ASSOCIATE WITH POORER EMPATHIC CARE AND PERSONAL PAIN	74
Drago Jerebic KRŠČANSKA SKUPNOSTI SKOZI PRIZMO TEORIJE NAVEZANOSTI / CHRISTIAN COMMUNITY THROUGH THE PRISM OF ATTACHMENT THEORY	80
Grega Rojc PAJDEJA DOSTOJANSTVA KOT ODGOVOR NA PANDEMIJO KULTURE ŽRTVENIŠTVA / PAIDEIA OF DIGNITY AS THE ANSWER TO THE VICTIMHOOD CULTURE PANDEMIC	89
Ana Vogrin POSLEDICE RABE ZASLONSKIH MEDIJEV NA DUHOVNO RAZSEŽNOST OTROK IN MLADOSTNIKOV / THE CONSEQUENCES OF USING SCREEN MEDIA ON THE SPIRITUAL DIMENSION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS	100



UVODNA BESEDA

Pod pritiski permisivne paradigme in zaradi pretirane birokratizacije, kjer je prav vse potrebno določiti na podlagi uredb, zakonov in predpisov, **sta posledično šola in vrtec izgubili strokovno funkcionalno avtonomijo in integriteto. 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 med poklici - ampak je bolj poslanstvo kot poklic. Od tega poklica ne samo da se živi, ampak se za ta poklic tudi živi.

Vsi se zelo dobro zavedamo raznovrstnih škodljivih posledic permisivne vzgoje in nujnosti izboljšav vzgojno-izobraževalnega sistema v slovenskem prostoru. **Zaradi izgubljene integritete in avtonomije je učiteljski in vzgojiteljski poklic postal velikokrat izredno naporno in nevhaležno poslanstvo.** Udejanjanje vzgojnega poslanstva v vzgojno-izobraževalnih institucijah se je v veliki meri razvodenelo v permisivni paradigmi, birokratizaciji, izpolnjevanju številnih predpisov, navdila in uredb ter izgubljeni avtonomiji. Permisivna vzgoja, ki je usmerjena v zadovoljevanje otrokovih želja in potreb, poplava obšolskih/obvrtčevskih dejavnosti, dojemanje in obravnava otroka kot predvsem kognitivnega bitja in pretirana uporaba zaslonov povzročajo otrokom in posledično družbi nepopravljivo škodo.

Tako kot vsak človek je tudi otrok telesno, duševno in duhovno bitje, zato bi tudi celoten vzgojno-izobraževalni sistem oz. proces moral imeti v ospredju in skrbeti za celosten/holističen otrokov razvoj in ne samo za kognitivno področje, kot se danes predvsem poudarja. Redukcionistično-deterministično antropološko izhodišče izpred oči izgublja celovitost osebe, otrokovo dostojanstvo, njegovo individualnost, posebnost in nezamenljivost, ustvarjalnost ter njegove raznolike in raznovrstne potenciale. V našem prostoru se še ne zavedamo kako zelo pomembno, pravzaprav ključno, je prav to holistično oz. celostno izhodišče na področju vzgoje in izobraževanja.

V kolikor ni ustrezne systemske strokovne poenotenosti in skupnega strokovnega izhodišča ter cilja, vizije, obstajajo v vzgoji in izobraževanju številne subtilne nevarne pasti redukcionizma. Pogosto se za rešitev tega gordijskega vozla sicer ponujajo različne rešitve pod tērminom holističnega ali celostnega pristopa, ampak v mnogih primerih gre samo za navidezne (velikokrat nekakšne *new age*) rešitve, ki se zaradi neznanstvene utemeljenosti različnih paradigem, poudarjanja samo delnih perspektiv, zaradi znanstveno-antropološke nedoslednosti pojmovanja in razumevanja, kaj dejansko pomeni celostni/holistični pristop, ujamejo v enako past kot pomanjkljivi oz. enostranski redukcionistični pristopi sodobnega časa, katerim želijo predstavljati alternativo. Vsak pristop, ki sebe imenuje za holističnega ali celostnega, ni sam po sebi nujno prav to.

Živimo v zgodovinskem obdobju, ko t. i. »razviti« svet še nikoli ni živel v takšnem blagostanju. Obenem pa še nikoli do sedaj ni bilo toliko duševnih stisk, duševnih obolenj, apatije, melanholije, naveličanosti in občutja brezmiselnosti ter notranje praznote, depresij, anksioznosti, motenj hranjenja, agresije ter kemičnih in nekemičnih zasvojenosti. **Pomeni, da v sodobni družbi, vzgoji in načinu življenja gre nekaj zelo narobe. Systemskega pristopa in celovitih rešitev pa na obzorju ni videti.** Duševno zdravje otrok in mladostnikov zadnjih 10 let drastično pada. Velik delež pri tem ima način preživljanja prostega časa in pretirana uporaba digitalnih medijev/zaslonov.

Zadnje raziskave kažejo, da mladostniki in otroci samo pred zaslonom telefona v povprečju preživijo okrog 5-6 ur na dan. Če se prištejejo še ostali digitalni mediji, čas naraste na 10 ur in več. To pomeni, **da povprečna 15-letnica v enem letu preživi 2190 ur tako, da zre v telefon (to je 91 dni oz. cele tri mesece, podnevi in ponoči).** Če telefonskemu prištejemo še ostale zaslone, pridemo do resnično šokantnih podatkov. V svetu se vedno bolj uveljavljajo izrazi, kot sta »**digitalni heroin**« in »**digitalni kokain**«. Ogromno raziskav, ki preučujejo delovanje in razvoj otroških možganov, prihaja do enakih ugotovitev: **zasloni imajo v otroštvu na možgane praktično identičen vpliv kot trde droge.** Močan negativni vpliv na duševno zdravje imajo tudi računalniške igre in socialna omrežja. Zelo zgovorne so vzporednice, da so se z začetkom in skokovitim porastom socialnih omrežij med mladimi prav tako sunkovito povečale različne duševne stiske in bolezni. Ugotovitve najnovejših raziskav kažejo celo na to, da so posledice izpostavljenosti otrok zaslonom identične nekaterim motnjam avtističnega spektra.

Poročila iz zadnjih let razkrivajo, da je **samomorilno vedenje drugi največji vzrok smrti med 15. in 29. letom starosti**. Od leta 2008 do leta 2015 se je 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 duševnih stisk. Različne raziskave v Evropi ugotavljajo, da se je **v zadnjih 25 letih porast duševnih bolezni zvišala za 64 odstotkov** (do 18. leta starosti). 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. V tem starostnem obdobju (med 15. in 19. letom) je bila največja poraba antidepressivov. Ti so pri dekleh predstavljali kar 85 % porabe vseh zdravil, namenjenih zdravljenju duševnih in vedenjskih motenj.

Pred bralcem so zanimivi in aktualni prispevki, ko so bili predstavljeni na sekciji *Holističen vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja* 8. znanstvene konference z mednarodno udeležbo *Za človeka gre: Relevanca znanosti in izobraževanja*. Sodelovalo je 15 strokovnjakov, ki so predstavili najnovejše strokovne in znanstvene izsledke s področja vzgoje, izobraževanja in duševnega zdravja. **Na online konferenco je bilo prijavljenih kar 1078 slušateljev**. Tako množično zanimanje potrjuje relevantnost in obenem podhranjenost tega področja. Tematika same konference je bila usmerjena v vzgojo, izobraževanje in psihoterapijo ter duševno zdravje. Prispevki so se med seboj vsebinsko navezovali in dopolnjevali. Predstavljeno je bilo duševno zdravje otrok in mladostnikov v Evropi, kakšen je celostni pristop v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji in Evropi, kako pomembno je odraščanje in vzgoja, ter odnos med očetom in mamo na vse kasnejše življenje posameznika – njegovo vedenje, delovanje in odnose –, različni dejavniki tveganja za spolno zlorabo v otroštvu, pasti digitalnih medijev ter zasvojenost z zasloni, posledice psihičnega in fizičnega nasilja ter psihoterapevtski pristopi pri tem in škodljivi vplivi permisivne vzgoje na izgradnjo zdrave samopodobe in samozavesti.

Danes zelo dobro poznamo posledice permisivno naravnane vzgojno-izobraževalnega procesa, na družinski in institucionalni ravni, ter kakšne posledice imajo zasloni na otrokove možnosti, na kognitivne sposobnosti, ustvarjalnost, razvoj njegove identitete, na njegovo nadaljnjo življenjsko uspešnost, duševno zdravje in na otrokov celovit razvoj. **Predavatelji smo si bili edini v tem, da če Slovenija želi, da bi bili njeni otroci srečni, uspešni in zadovoljni posamezniki, bo na področju duševnega zdravja in vzgojno-izobraževalnega procesa nujno potrebno sprejeti in uvesti številne sistemske rešitve.**



izr. prof. dr. Sebastjan Kristovič
Alma Mater Europaea – Evropski center, Maribor
Vodja projekta ARRS Holistični vzgojno-izobraževalni
proces in krepitev duševnega zdravja

Tovrstno problematiko so zaznali tudi na Javni agenciji za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (ARRS), Mednarodnem inštitutu za psihoterapijo in uporabno psihologijo in fakulteti Alma Mater Europaea – ECM, ki financirajo zelo pomemben triletni nacionalni projekt Holistični vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja, za kar se jim na tem mestu želim še posebej zahvaliti.

izr. prof. dr. Sebastjan Kristovič
 Alma Mater Europaea – Evropski center, Maribor

PSIHOLOŠKI (ŠKODLJIVI) VIDIKI PERMISSIVNE VZGOJE – SAMOPODOBA IN SAMOZAVEST PSYCHOLOGICAL (HARMFUL) ASPECTS OF PERMISSIVE EDUCATION – SELF-IMAGE AND SELF-ESTEEM

POVZETEK

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.

Možgani, psihološka struktura, doživljanje in odnos do življenja se v največji možni meri izoblikujejo v prvih letih in zgodnjem obdobju odraščanja. Takrat se strukturirata identiteta in osebnost. To obdobje je tudi ključnega pomena za oblikovanje zdrave samopodobe, samozavesti in samospoštovanja. Gre za konstitutivne elemente človekove osebnosti, ki določajo vse kasnejše posameznikovo delovanje, vedenje, odnose, kakovost in smisel življenja. Prav zaradi tega je tako zelo pomembno, kako se samopodoba in samozavest razvijeta/oblikujeta.

V prispevku je preko fenomenološke, induktivno-deduktivne in analitično-sintezne metode predstavljena tesna povezava med permisivno vzgojo in negativnim oblikovanjem samopodobe ter samozavesti.

Ključne besede: logopedagogika, logoterapija, permisivna vzgoja, samopodoba, samozavest

ABSTRACT

The permissive paradigm, which still prevails in the Slovenian educational sphere, focuses largely on the child's wishes and needs. The basic motto of permissiveness is: "All for child, and costumed for the child." The adult world has thus assumed the role of a constant fulfiller of the child's wishes and needs. As a result, adults lost the perception of the child being a whole personality, with its developmental characteristics, of strengthening and development of the child's personality, and of many other key educational aspects.

The brain structure, psychological structure, experiencing and attitudes towards life, world, people and ourselves are mostly shaped in childhood and early adulthood, in addition identity and personality are being structured throughout this period. Later is also crucial in building up the healthy self-image, self-esteem and self-respect. These are the constituent elements of the human personality that determine future functioning of individual, behaviour, relationships, quality and the meaning/sense of life. This is why it is of big importance how self-image and self-esteem develop/form.

In this paper, a close link between permissive education and the negative formation of self-image and self-esteem is presented through the phenomenological, inductive-deductive and analytic-synthesis method.

Keywords: logopedagogy, logotherapy, permissive education, self-image, self-esteem

Permisivni pristop v vzgoji in izobraževanju, 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 pod pritiski permisivno indoktrinirane stroke tako prevzel vlogo nenehnega izpolnjevalca otrokovih želja in potreb. Posledično pa je izgubil izpred oči otroka, ki je celovita osebnost (telesne, duševne in duhovne razsežnosti), njegove razvojne značilnosti, krepitev in razvoj otrokove osebnosti ter številne druge ključne vzgojne in razvojne vidike.

Nekaj desetletij nazaj je bila vzgoja naravnana izrazito represivno (gre za absolutno pokorščino in upoštevanje avtoritete, v ospredju je psihična ali telesna prisila za doseg nekega cilja, vedenja ali ravnanja). Odgovor na to je bila permisivna vzgoja, ki je osredičena na otrokove želje in potrebe, poudarja se otrokovo nedotakljivost in superiornost, njegovo voljo, njegove zahteve, ipd. Vse, vedno in povsod, urejajo starši ter posredujejo v otrokovem imenu. **Zaradi tovrstnega starševskega vedenja in vzgajanja se v otroku vzpostavlja podoba - tudi na najgloblji simbolični ravni - sveta in ljudi okrog njega, da so vsi tukaj zaradi njega - za zadovoljevanje njegovih želja, hotenj in potreb.** 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 posameznik.

1 UVOD – SAMOPODOBA IN SAMOZAVEST

Samopodoba in samozavest predstavljata eno najpomembnejših osebnostnih razsežnosti za kakovostno in osmišljeno življenje ter celovito razvitost posameznika. Pravzaprav sta zdravo razvita samopodoba in samozavest predpogoj za integrirano osebnost. Raziskava *Self-Esteem Development From Young Adulthood to Old Age (Razvoj samozavesti od mladosti do starosti)* (Orth idr. 2010), ki je bila izvedena na 3617 respondentih, je pokazala, da pozitivna samopodoba vpliva na manjšo nagnjenost h kriminalu, na boljše fizično zdravje, bolj uspešno poslovno življenje, na dobro duševno zdravje (manj depresije), večjo uspešnost v življenju nasploh ipd. Številne raziskave kažejo tudi na povezavo z uspešnostjo v šoli (Kobal 2000). Rezultati raziskave *Povezanost samopodobe in samospoštovanja z agresivnostjo* (Marčič in Kobal Grum 2009) so pokazali, da so področja neodvisne samopodobe pomembno povezana z agresivnostjo, področja neodvisne samopodobe pa ne, tudi če kontroliramo vpliv višine samospoštovanja na ta odnos. Višina samospoštovanja je pomembno negativno povezana z jezo, sovražnostjo in skupno agresivnostjo, tudi če kontroliramo vpliv samopodobe na povezanost med višino samospoštovanja in oblikami agresivnosti. Namen Marčičeve raziskave (2006) je bil ugotoviti povezanost med samopodobo, samospoštovanjem in nekaterimi zdravju škodljivimi vedenji (pitjem alkoholnih pijač, kajenjem cigaret, kajenjem marihuane, prenajanjem ob obroku, gledanjem televizije in uporabo računalnika v prostem času) pri slovenskih mladostnikih. Sodelovalo je 392 dijakov prvih in četrtil letnikov srednjih šol, približno enakomerno zastopanih po spolu in letniku. Rezultati so pokazali statistično pomembne korelacije med posameznimi področji samopodobe in zdravju škodljivimi vedenji. Najvišje korelacije so se pojavile na področju seksualnega sebstva, ki se je pomembno pozitivno povezovalo z vsemi zdravju škodljivimi vedenji. Družinsko sebstvo in področji morale ter študijskih in poklicnih ciljev pa so se pomembno negativno povezovali z večino zdravju škodljivih vedenj. Posamezniki z boljše družinsko, moralno in akademsko samopodobo se torej vedejo bolj zdravo. Raziskava je podala pomembne negativne korelacije tudi pri prilagoditvenem sebstvu, kar pomeni, da se osebe z boljše samopodobo na področju obvladovanja zunanjega sveta in na področju optimalnega prilagajanja vedejo bolj zdravo.

SSKJ samopodobo opredeljuje, kot 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 samega ceni in spoštuje. Zdrava samopodoba pomeni, da ima posameznik do samega sebe pozitiven odnos, da samega sebe 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 (unikum). Posledično samega sebe spoštuje in ceni. Zaradi vseh teh lastnosti v psihologiji samopodobo opredeljujemo kot eno temeljnih področij osebnosti.

Samopodoba je seštevek vseh posameznikovih značilnosti, občutenj, sposobnosti in stališč, ki so odvisne od stopnje razvoja in situacije, v kateri se posameznik nahaja ter so pod vplivom posameznikovega lastnega vrednostnega sistema in vrednostnega sistema njegovega socialnega okolja. Na samopodobo vpliva tudi delovanje obrambnih mehanizmov, ki so nekakšne membrane med nezavednim in zavestnim, ki prepuščajo le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz« (Kobal 2000, 25).

V sodobnem času je v ospredju kognitivno razumevanje samopodobe (Avsec idr. 2017). Ta teorija zagovarja, da imamo različne, številne in specifične predstave o sebi, ki pa velikokrat niti niso povezane med sabo, ali so si celo nasprotujoče. Torej ne gre za nekaj koherentnega in celovitega, ampak bolj za nekakšne miselne predstave o sebi (mentalni modeli sebe), ki so podeljeni širših mentalnih elementov. Ko posameznik odgovarja na vprašanja po lastni identiteti (npr.: Kdo si? Kako se vidiš? Kaj si misliš o sebi? ipd.), na ta način svojo samopodobo opisuje iz različnih vidikov. Več kot očitno je, da so ti vidiki samopodobe sestavljeni na podlagi preteklosti oz. na izkušnjah in doživetjih, ki jih je posameznik v preteklosti doživel. Ob tem je tudi pomembno katerim vsebinam daje posameznik večjo težo in pozornost (na nezavedni ravni), kar je v veliki meri odvisno od tega, kako močno so se določene izkušnje vtisnile v spomin. Samopodoba se začne graditi že od rojstva naprej, zato je, za zdrav razvoj samopodobe, ključnega pomena **urejen in spoštljiv odnos med mamo in očetom ter usklajen način vzgoje. Vse to za otroka predstavlja varno in umirjeno družinsko okolje, v katerem se počuti ljubljene, umirjenega in varnega.** Prav to pa je osnovni predpogoj za zdrav razvoj samopodobe.

Na podlagi predstavljenega vidimo, da je ena izmed najbolj pomembnih nalog vzgoje in odraščanja prav oblikovanje in izgradnja zdrave samopodobe. Še več, najpomembnejše obdobje za oblikovanje samopodobe je prav odraščanje (Kobal 2000). Musek pravi, da je v tem obdobju mladostnik »na usodnem razpotju: ali bo ustvaril samopodobo, s katero se bo uspešno pojavil v vlogi odrasle osebe in s katero se bo prebijal skozi nadaljnje faze, ali pa bo prišlo do identitetne zmedenosti, ko posamezniku ne bo več jasno, kdo je in kaj hoče, in se bo zaradi tega znašel v težavah, ko bo moral prevzemati vloge in naloge, ki jih pričakujemo od odrasle osebe« (Kobal 2000, 69).

Horvat in Magajna (1987) sta razvoj samopodobe v predšolskem obdobju razdelila na štiri faze:

1. Faza: uporaba lastnega imena (otrok začne svoje ime uporabljati okrog drugega leta).
2. Faza: povečana avtonomija (nekoliko večja samostojnost se kaže pri treh letih pri različnih dejavnostih in izraža/doživlja se ponos na lastna dejanja).
3. Faza: razširjeno pojmovanje samega sebe (okrog četrtega leta se pojem »sebe« razširi, kar se izraža tudi z večjo posesivnostjo).
4. Faza: v tej fazi se začne verbalizacija občutij in doživljanj o sebi (med petim in šestim letom starosti začne otrok govoriti o svojih občutjih).

Samopodoba, ki je značilna za odraslega posameznika, se izoblikuje v zadnji razvojni fazi – tako s pozitivnimi kot tudi negativnimi mnenji in odnosom do sebe.

Če je samopodoba utemeljena z odnosom do samega sebe, pa je samozavest odnos oz. prepričanost o svojih sposobnostih, znanju in moči (SSKJ). 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. Enako kot samopodoba je tudi samozavest ena izmed najpomembnejših osebnostnih lastnosti.

Pristna samozavest (De Angelis 2011) ni utemeljena zunaj nas, ampak se poraja iz notranjosti. Utemeljena je na zaupanju vase in na obljubi, ki smo jo dali samemu sebi, da bomo naredili tisto, kar je prav in kar si želimo. Gre za nekakšno prepričanje v svojega »duha« oz. zaupanje vase kot v osebo. Avtorica želi poudariti, da niso v ospredju rezultati ali dobre posledice, ampak gre bolj za pripravljenost nekaj narediti. Rezultati so lahko nekaj precej relativnega, včasih so pozitivni, včasih so negativni. Prav tako je s posledicami naših dejanj in ravnanj – včasih so pozitivne, včasih so negativne. Do dobrih rezultatov/posledic se lahko pride tudi po bližnjici in brez vloženega truda. Tudi z goljufijo je možno priti do dobrih rezultatov. Goljufanje seveda ne krepki samozavesti, ampak ravno obratno. Včasih pa kljub najboljšim namenom in trdemu delu in angažiranosti rezultati niso takšni, kot bi si jih želeli. Zato samozavest ne more biti utemeljena na dobrih rezultatih ali posledicah. V ospredju resnične samozavesti je volja, trdna odločenost in zaupanje vase.

Pomembnost samozavesti in psihološko-duhovna dinamika je zelo dobro vidna v športu. Vealey idr. (1998) so v svoji raziskavi izpostavili sedem virov samozavesti v športu: 1. telesna in psihična pripravljenoost, 2. socialna podpora, 3. obvladovanje in izboljševanje lastnih sposobnosti, 4. dokazovanje sposobnosti/sposobnost predstavljanja, 5. sreča in praznoverje, 6. vzporedne izkušnje in 7. udobno okolje. V tej pomembni raziskavi iz področja virov samozavesti (Vealey idr. 1998) avtorji še posebej poudarjajo, enako kot mnogi strokovnjaki in znanstveniki pred in za njimi, da je samozavest ena najpomembnejših psiholoških značilnosti, ki vplivajo na športno uspešnost. Pomeni, da ja ključni element za športno uspešnost prav samozavest, kar pomeni verjeti in zaupati v svoje zmožnosti in sposobnosti. Če te »vere« vase ni, tudi zelenega uspeha ne bo. Avtorji, kot posebno zanimivost, navajajo »dramatičen« vpliv izgube samozavesti na športne sposobnosti. Iz tega lahko sklepamo, da je samozavest konstitutivni element športnega uspeha in vsakega uspešnega vrhunskega športnika.

Med športom in življenjem lahko zaznamo veliko analogij. V športu je ključnega pomena **1. disciplina**; kar pomeni, da sem se sposoben nekaterim stvarim odreči zaradi nečesa drugega, kar mi je dragocenejše in vrednejše, **2. vztrajnost**; brez vztrajnosti ni mogoče doseči praktično ničesar, vztrajnost oz. zdrava trma je »magični« recept za uspeh na vseh področjih, **3. motivacija, strast in smisel**; ključno vprašanje pri tem je: Zakaj počnem to, kar počnem? Kaj me motivira? Kaj me žene?; motivacija mora prihajati od znotraj, kot del mene, in ne od zunaj (zaradi staršev, zaradi okolice, zaradi iskanje zunanjih potrditev, slave, zaradi pričakovanj drugih ...). V tem je potrebno videti in doživljati smisel in strast. Brez smisla in strasti ni možno priti do vrhunskih rezultatov. **4. delovne navade**; delovne navade so logična posledica oz. smiselna nadgradnja prvih treh navedenih področij. Brez delovnih navad, brez vadbe in treniranja se ne bo nič pomembnega zgodilo in spremenilo. Poznan je rek, da vaja dela mojstra in mojster dela vajo. Enaka pravila, kot veljajo v športu za dosego vrhunskih rezultatov, veljajo tudi za »dosego« osmišljenega življenja. Razvoj samozavesti in samopodobe imata pri tem ključno vlogo.

Na podlagi navedenega vidimo, da je **za kakovostno, izpolnjeno, uresničeno in osmišljeno življenje – srečno življenje – ključnega pomena, v kolikšni meri ima posameznik razvito samopodobo in samozavest**. Kar pomeni, da bi ena izmed glavnih skrbi vzgoje in odraščanja morala biti namenjena izgradnji samozavesti in samopodobe. Ključno vprašanje, ki se na tem mestu zastavlja, je: Kako in na kakšen način v vzgoji spodbujati in razvijati zdravo samopodobo in samozavest?

2 DEŽURNI IZPOLNJEVALCI OTROKOVIH ŽELJA IN POTREB

Na različnih predavanjih za starše, vzgojitelje in učitelje ter šolah za starše vedno na začetku srečanja vprašam starše, kaj bi naredili za svojega otroka, in odgovor je vedno enak: V S E. Prav v tem odgovoru leži jedro celotnega problema, ker starši nehote mislijo, da je vsa to servisiranje otrok, nenehna razpoložljivost, uslišanje in ustrezovanje vsem njegovim željam in potrebam dejanski in konkreten izraz ljubezni. Ta tako imenovana brezpogojna ljubezen do otroka dobi dodatno težo in veljavo v nenehni pozornosti do otroka, takojšnjem odzivu starša oz. v takojšnji zadovoljitvi otrokovih potreb in želja. **Starši so na ta način v stalni in nenehni pripravljenosti, kot nekakšen starševski standby, da se takoj odzovejo, takoj ustrezajo, takoj zadovoljijo, takoj posredujejo, nenehno komentirajo, nenehno svarijo, opozarjajo, debatirajo, razlagajo ...** Središče družine in mame/očeta tako postane 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 ter 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 nadaljnjo vzpostavljanje čuta odgovornosti in gradnjo zdrave samozavesti ter samopodobe.

3 RAZPRAVA – CILJ VZGOJE

Osnovni cilj in **najkrajša definicija vzgoje je, da je vzgoja priprava otroka na življenje**. Starši svojemu otroku izkažejo največjo ljubezen s tem, da ga čim boljše vzgojijo, kar pomeni, da ga čim boljše pripravijo na življenje. Torej, izraz ljubezni ni V S E za otroka, ljubezen se ne izkazuje s tem, da se otroku vse dovoli, da se mu v vsem ugodi, da se uresniči vsem njegovim željam in kapricam. Bistvo starševske ljubezni ni v nenehnemu servisiranju in serviranju otroku. V resnici je ravno obratno, na ta

način ga starši usposabljaajo, da bo nesamostojen in neodgovoren posameznik z nerazvito integriteto, identiteto ter poškodovano samopodobo in samozavestjo. Takšen posameznik težko kaj »da od sebe« in iz sebe nekaj naredi ter prispeva k razvoju in dobrobiti družbe ter sveta. Tudi ne more razviti pristnega navdušenja do življenja, notranjega občutja smiselnosti življenja in zdravega odnosa do sebe in drugih.

Zaradi tovrstne vzgoje ti otroci kasneje pogosto razvijejo pretirano stopnjo egocentrizma in posledično ne znajo ponotranjiti empatičnosti, torej čuta za drugega, oziroma empatičnosti sploh ne razvijejo. Po navadi takšni posamezniki postanejo predvsem breme družbe in praktično vsakega »sistema«, v katerem so – na predavanjih in seminarjih vedno poudarjam, da se vsi ljudje delimo v dve skupini: na tiste, ki so del rešitve, in na tiste, ki so vedno del problema. Tako vzgojeni posamezniki so po navadi vedno del problemov. Npr. takšen oče ne bo znal ženi in družini nuditi varnosti in trdnosti. Takšen oče ne doživlja svoje identitete, najprej kot mož, nato kot oče – **ki svojim otrokom s svojo osebnostjo in življenjem predstavlja nek vzor, ideal po katerem se lahko zgledujejo in pozitivno avtoriteto, ki je obenem moralna avtoriteta.** Moški z neizgrajeno identiteto ni zmožen v sebi prepoznati svoje temeljne življenjske odgovornosti, ki leži v ljubezni in skrbi za ženo in otroke. Takšne osebe po navadi na prvo mesto postavljajo kariero, prijatelje, kolege, gostilno, fitness, tek ali katero drugo vrsto športa ...

Samopodoba in samozavest je v najožji povezavi z identiteto. Zato posamezniki, ki imajo poškodovano samopodobo in samozavest, tudi nimajo razvite in jasne predstave o svoji lastni identiteti. Zato so veliko bolj podvrženi raznim duševnim stiskam, anksioznostim, depresijam, motnjam hranjenja, zasvojenostim ipd. Velikokrat poročajo o tem, da svoje življenje doživljajo kot nesmiselno, prazno in brez pomena.

Ne čudi, da je v zadnjih desetletjih (lahko vidimo jasno časovno vzporednico z vpeljevanjem permisivne paradigme v vzgojo in vzgojno-izobraževalne institucije) izredno velik porast »new age« duhovnosti, v kateri mnogi iščejo svoj notranji mir, svojo srečo, notranje zadovoljstvo, samega sebe, kdo v resnici sploh so, veliko se poudarja, da se je treba ukvarjati s seboj, da si je treba vzeti čas zase, da se moraš najti, da je sebe treba imeti rad; knjig za samopomoč in knjig o tem, kako najti srečo, je nepregledno število ipd. Skratka, nenehno je v ospredju ta »jaz«, kar je zelo nevarno, ker **človeka ves čas usmerja k samemu sebi in ga vodi v spiralni krog egocentrizma.** Ljudje smo pa vendarle bitja odnosa in smo po naravi vedno usmerjeni k nečemu ali komu – in ne prvenstveno k samemu sebi. Človek se najbolj najde takrat, ko se »izgubi«, ko se neha ukvarjati s samim seboj, ko se posveti in ukvarja z nečim ali z nekom, kar ni on sam. Človek bo najbolj človek ravno takrat, ko bo v središču svoje zavesti imel nekaj/nekoga drugega in ne samega sebe.

4 VZGOJA ZA ŽIVLJENJE

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 vse kasnejše posameznikovo delovanje, vedenje, odnose, kakovost in smisel življenja. Prav zaradi tega je tako zelo pomembno, kako se samopodoba in samozavest razvijeta/oblikujeta.

Samozavest in samopodoba se ne razvijata preko knjig za samopomoč ter v iskanju samega sebe v sebi in hlepenju po instant rešitvah, kako osmisliti lastni obstoj. Razvijata se preko realnega vsakodnevnega življenja in izkušenj, ki jih to življenje prinaša s seboj. **Da je otrok lahko ponosen na sebe, mora za to nekaj narediti in se potruditi.** Če starši pretirano hvalijo svojega otroka za stvari, za katere se nič kaj ni potrudil, ta hvala dokaj hitro izgubi svojo vrednost in otrok na ta način ne more graditi zdravega zaupanja v sebe. Da nekaj zmore narediti, bo moral otrok izkusiti sam. Šele takrat bo lahko verjel v to. Še več, sčasoma bo ta »vera« vase postala del njegove identitete. Na daljši rok je pretirano hvaljenje, ki je neutemeljeno in nima realne osnove, neučinkovito in otroka pušča praznega in negotovega. Še več, vzgaja se ga za občutek superiornosti – žanješ hvalo in čestitke za nekaj, za kar se sploh nisi potrudil in nič kaj posebej naredil. Tako vzgojeni posamezniki kasneje v življenju pogostokrat doživijo veliko razočaranje, doživijo tudi osebnostni zlom in poraz. Šele v realnem življenju, v primerjavi z drugimi namreč pridejo do stika z realnostjo, da se je potrebno za resnični uspeh v življenju potruditi, da je treba zavihati rokave in da je treba vztrajati. Na tem mestu

ključno vlogo igrata prav samozavest in samopodoba. Ker tega nikoli niso počeli, ker se za to niso pripravljali, saj jim starši niso dali možnosti, da bi razvijali samopodobo in samozavest oz. so jih starši oropali teh dragocenih izkušenj, tega sedaj niso zmožni in sposobni. Tako vzgojeni posamezniki pogosto kasneje doživljajo, da se je svet zarotil proti njim, počutijo se ogrožene od ljudi okrog sebe, nenehno se pritožujejo, kritizirajo, sodijo in tudi obsojajo vsakogar in vse. Odgovornost za svoje življenje nenehno prelagajo na nekoga drugega – na starše, na sodelavce, na šefa, na vlado, na družbo, na čas, v katerem živimo ... po potrebi tudi Boga potisnejo na zatožno klop. Skratka, gre za ljudi, ki svoje življenje živijo in odživijo na način »žrtve«, - vse njihovo življenje se odvija v smislu, da so nenehne žrtve nečesa ali nekoga. So zgolj pasivni opazovalci lastnega življenja, sveta in družbe. Lastne afirmativne in odgovorne vloge ne prepoznajo.

Npr. do vstopa v šolo bi jih starši nujno morali naučiti razviti čim višjo stopnjo samostojnosti, kar pomeni, da otroka usposobimo oz. vzgojimo, da je sposoben skrbeti zase, in da stvari, ki jih je pri tej starosti sposoben sam urejati in delati, dejansko mora opraviti sam. Govorimo o resnično osnovnih veščinah, ki dandanes na žalost nikakor niso samoumevne, kot so npr. da se otrok zna sam urediti, obleči, da zna sam jesti, da sam uredi potrebno na stranišču in v kopalnici, da v šolo in do razreda pride sam (staršem ne bi smel biti dovoljen vhod v šolo), da ima zadostno razvite motorične sposobnosti (tudi vožnja s kolesom, rolerji, kotalkami, plavanje, skakanje, izvajanje prevalov ipd. – vse to seveda mora otroka naučiti oče ali mama in ne tuji ljudje po klubih), da je vzgojen tako, da zna nadzorovati svoje vedenje, da se zna sam umiriti, da v miru počaka, da pride na vrsto, da ne sega v besedo, da upošteva druge, da se spoštljivo vede do drugih otrok, ni nasilen in nestrpen, da upošteva in spoštuje avtoriteto. Na kratko povedano, da je otrok zmožen samostojnega funkcioniranja in spoštljivega vedenja, ko prestopi šolska vrata.

5 ZAKLJUČEK

Kar zmore in lahko, mora otrok narediti sam. Starš ni dežurni izpolnjevalec otrokovih želja in potreb. Težava je v tem, da ne razumemo več, kaj je dejansko ljubezen do otroka, oz. mislimo, da je ljubezen do otroka ravno v nenehnem izpolnjevanju njegovih želja in potreb, da je starš nenehno na razpolago in v nenehni interakciji z otrokom. Ljubezen je nekaj povsem drugega – ljubiti otroka pomeni, da ga brezpogojno sprejemamo točno takšnega, kot je, da skrbimo za njega, da ga podpiramo in verjamemo v njega in da mu nudimo brezpogojno bivanjsko, odnosno in čustveno varnost. Vse ostalo pa je stvar vzgoje. In tudi pravilna vzgoja je pravzaprav izraz ljubezni. Še več, brezpogojna ljubezen je pravzaprav osnovni predpogoj za zdravo vzgojo.

Nedolgo nazaj mi je novinarka zastavila zelo aktualno vprašanje: Kaj lahko starš naredi za večjo samostojnost svojega otroka? Odgovoril sem, da jim bo najbolj pomagal s tem, da bo »naredil« čim manj za njih oz. čim manj namesto njih. Edini pravilni odgovor na že zgoraj omenjeno vprašanje (Kaj bi naredili za svojega otroka?) je: **Vse za njih, a nič namesto njih.** To bi lahko postalo zlato pravilo vzgoje.

Otroka bi se moralo že od samega začetka vzgajati v smislu krepitve osebnostnih lastnosti, kot so vztrajnost, disciplina in delovne navade. Vse te lastnosti so pravzaprav »magični« recept za uspešno, srečno in osmišljeno življenje. Vse to pa povezuje ta zdrava samopodoba in samozavest.

Otroka se ne bi smelo vzgajati v smeri doživljanja samega sebe kot zgolj pasivnega opazovalca zaslonov, življenja, ljudi in sveta, v katerem nima svoje aktivne ustvarjalne vloge kot svoboden opolnomočen posameznik. Ravno obratno, že zelo zgodaj bi se otroka moralo vzgajati k temu, **da bi to »svobodo« odgovorno (u)porabljal**, glede na razvojne značilnosti in svojo starost oz. zrelostno stopnjo. Otrok mora nujno pridobiti izkušnjo(e), da je življenje čudovito in vredno, da se je pa potrebno potruditi in lastnemu življenju dati smiselno vsebino in iz njega nekaj narediti. Starševska ljubezen pa bo v največji meri izkazana prav v tem, da ga bodo za to nalogo, ki je pravzaprav naloga življenja, kar najbolje usposobili in pripravili.

6 VIRI IN LITERATURA

1. Avsec Andreja, Tina Kavčič in Mojca Petrič. 2017. *Temeljni vidiki osebnosti*. Ljubljana: Založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
2. De Angelis, Barbara. 2011. *Samozavest: Kako si jo pridobiti in živeti z njo*. Založba Karantanija.
3. Frankl, Viktor. 2004. *On the Theory and Therapy of Mental Disorders – An Introduction to Logotherapy and Existential Analysis*. New York: Taylor&Francis Group.
4. Frankl, Viktor. 2015. *Zdravnik in duša*. Celje: Mohorjeva družba.
5. Horvat, Ludvik in Lidija Magajna. 1987. *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
6. Kobal Grum, Darja. 2000. *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
7. Kristovič, Sebastjan. 2014. *Reševanje krize smisla sodobnega človeka – Osnove logoterapije*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
8. Lukas, Elisabeth. 1993. *Družina in smisel*. Celje: Mohorjeva družba.
9. Marčič, Renata. 2006. *Povezanost mladostnikove samopodobe in samospoštovanja z nekaterimi zdravju škodljivimi vedenji*. Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, 15, 4, 53-65 (2006).
10. Marčič, Renata in Darja Kobal Grum. 2009. *Povezanost samopodobe in samospoštovanja z agresivnostjo*. Ljubljana: Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, 18, 4, 59-71 (2009).
11. Musek, Janek. 1995. *Ljubezen, družina, vrednote*. Ljubljana: Educy Ljubljana.
12. Orth, Ulrich, Kali Trzesniewski in Richard 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.
13. Pattakos, Alex. 2010. *Prisoners of Our Thoughts – Viktor Frankl's Principles for Discovering Meaning in Life and Work*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
14. Vealey, R.S., Hayashi, S.W., Garner-Holman, M., & Giacobbi, P. (1998). *Sources of sport-confidence: Conceptualization and instrument development*. Journal of Sport & Exercise Psychology, 20, 54-80.

red. prof. dr. Stanko Gerjoli

HOLISTIČNA VZGOJA V SLUŽBI (DUŠEVNEGA) ZDRAVJA HOLISTIC EDUCATION IN THE SERVICE OF (MENTAL) HEALTH

POVZETEK

Številne in pogoste duševne, pa tudi druge težave z zdravjem že v otroških in mladih letih postavljajo tako vzgojo kot zdravstvo pred nove izzive. Zadnja desetletja obe disciplini iščeta najbolj pogosto rešitev pri specializiranih strokovnjakih, kar pa neredko ne prispeva zadovoljivih rezultatov.

Številne psihične in druge zdravstvene težave so povezane z nezdravimi odnosi. To velja tako za otroke in mlade kot tudi za odrasle v bolj ali manj vseh življenjskih obdobjih. V tem kontekstu skušata holistična vzgoja in pedagoško svetovanje delati na oblikovanju zdravega življenjskega prostora. Zlasti v primerih porušeni družinski odnosov je trajni in zaupanja vredni odnos neredko boljša rešitev kot jo lahko prispevajo številni strokovnjaki. Učitelj, vzgojitelj, trener, katehet, ki mu otrok lahko zaupa, zagotovo lahko veliko prispeva k bolj zdravemu življenju. Res da se postavlja vprašanje strokovnosti, a se mi v tem kontekstu zdi smiselno, da se navedene vzgojitelj opremi z »abecedo« duševnega zdravja prav pod holističnim pristopom. Tako opremljen pedagog ne bo niti zdravnik, niti psihoterapevt, bo pa obvladal temeljne (svetovalne) vidike zdravega življenjskega prostora in zdravih odnosov. Ker je lahko tako za otroka kot starše »zaupna oseba«, bo njena preprosta beseda veljala več, kot besede in nasveti strokovnjakov, do katerih otroku (ali odraslemu človeku) ni uspelo zgraditi trajnejšega in zaupnega odnosa.

KLjučne besede: holistična vzgoja, svetovanje, duševno zdravje, otrok, odrasel, učitelj-vzgojitelj.

ABSTRACT

Numerous and frequent mental as well as other health problems already in childhood and young age put both education and healthcare before new challenges. During the last decades both disciplines seek solutions most commonly in specialized professionals, which often does not contribute pleasing results.

Many mental and other health problems are associated with unhealthy relationships. This applies to children and young people as well as to adults in all stages of life. In this context seek holistic education and counseling to work on the creation of a healthy living space. Especially in the case of broken family relationships, a stable and trusting relationship is often a better solution than various professionals can bring. A teacher, an educator, a coach, a catechist that a child can trust can certainly contribute a lot to a healthier life. It is true that the question of professionalism is relevant, but in this context, it seems to me reasonable to equip educators with an "alphabet" of mental health, connected with the holistic approach. Such an educated teacher will be neither a doctor nor a psychotherapist but will master the basic (counseling) aspects of a healthy living space and healthy relationships. Such a teacher can become a "trusted person" for both the child and the parents; her simple words will be more valid than the words and advice of professionals to whom the child (or adult) is not able to build a more lasting and intimate relationship.

Keywords: Holistic education, counselling, mental health, child, adult, teacher-educator

1 ZDRAVJE IN ODNOSI

Sodobne, z boleznimi in zdravjem povezane raziskave ugotavljajo, da ogromno boleznih korenini v psihičnih in duševnih težavah, med katerimi ne najdemo nobene, ki tako ali drugače ne bi bila povezana z odnosi. Ob tem so zanimive tudi ugotovitve, da se veliko zdravstvenih težav navezuje na prehrano oz. prehranjevanje, ki očitno ni namenjena le telesu, ampak je pomembna tudi za »dušo« (Avberšek 2015, 51). »V osnovi to niso motnje v hranjenju, marveč motnje v sprejemanju samega sebe«. (Eivors, Nesbitt 2007, 6) To pa pomeni tudi, da zdravje ni le »problem tehnike«, marveč je vprašanje, ki je močno vpeto v dinamiko odnosov (Robison, Wolfe, Edwards 2004, 11). Odnosi se namreč lahko tako zapletejo, da po eni strani človek pozabi skrbeti za zdravje, po drugi strani pa težave v odnosih transformira celo v telesne bolezni. V takih primerih človek ne le ne skrbi več za zdravje, marveč prične negovati bolezen, saj le tako postanejo znaki bolnih odnosov vidni (Erzar 2007, 146). Bolezenska stanja, ki v različnih kontekstih znajo eskalirati v številne oblike odvisnosti in deviacij – od kleptomanskih dejanj do samopoškodb – pa izkoristijo za to, da v svoj svet potegnejo celotne sisteme družinskih odnosov in prijateljskih vezi (Ashner in Meyerson 2000, 203). Taka nezdrava dinamika hlastanja po obvladovanju odnosov izraža prav eksistencialno hrepenenje po trajnih in varnih odnosih oz. je izraz njihovega pomanjkanja (Serneck 2002, 391).

Bolezenska stanja – tako telesna kot duševna – spodbujajo tudi nekateri trendi in z njimi povezani (medijski) pritiski sodobnih pojmovanj mode in lepote (Erzar 2007, 150). Da se pri tem osredotoča marketinška javnost na fizično in pozunanjeno lepoto, hkrati pa zanemarija številne etične in moralne dileme, je več kot očitno (Ferrucci 2010, 125). Tako tudi v povezavi z vprašanji zdravljenja razviti svet ugotavlja, da 20. stoletje ni bilo le stoletje napredka, ampak vsebuje tudi desetletja moralnega razpada (Borba 2001, 46). Psihološki profili ljudi, ki so vpleteni v zlorabo življenja in stojijo celo za kriminalnimi dejanji, ki posredno, pogosto pa kar neposredno vodijo v bolezenska stanja, dramatično kažejo na dejstvo, da gre v veliki večini primerov za klasičen moralni in humanistični deficit, za pomanjkanje zdravega moralnega in etičnega čuta in odgovornosti. V tem smislu se prihodnost kljub vedno novim znanstvenim spoznanjem ne le ne more izogniti humanističnim izzivom, ampak bodo le-ti zlasti na dolgi rok dobivali vedno večjo veljavo (Coles 1999, 188-189). Človek je namreč že sedaj kognitivno in tehnično preveč inteligenten, da bi lahko preživel brez »srčne inteligentnosti«, ki jo v veliki meri oblikujejo humanistična in kulturna, pa tudi moralna in verska vzgoja. Le človeka s srčno kulturo iz dneva v dan lahko spremlja občutek »in glej, bilo je dobro« in le moralno odgovoren človek je sposoben skleniti svoje življenje z občutkom »in glej, bilo je zelo dobro« (1 Mz 1,31). Tako ni čudno, da mladi kličejo po redefiniciji vzgoje, pravzaprav po novi »filozofiji vzgoje«, kjer bomo drug do drugega »takšni kot smo«, brez prikrievanja in sprenevedanja, hkrati pa bomo v medsebojni vzgoji sprejemali vsak svoj del odgovornosti. Nova filozofija vzgoje, ki jo lahko postavimo v službo mentalnega zdravljenja, zahteva poleg bolj celostnih pristopov in metod tudi povezavo med pedagogiko in andragogiko, kjer odrasli ne vzgajamo mladih nič bolj, kot obratno. Bolj od napotkov za življenje si želijo mladi dobrih primerov odraslega življenja (Adams 2013, 120). Ko bodo začutili, da smo odrasli sposobni reševati svoje probleme in smo kos lastnim izzivom, bodo že poiskali poti za reševanje svojih težav. Seveda pa so v središču te filozofije prizadevanja za oblikovanje pristnih in iskrenih ter varnih in stabilnih tako generacijskih kot medgeneracijskih odnosov in na tem edukativnem polju smo poklicani odrasli tako v vlogi vzgojiteljev kot vzgajancev k večji odgovornosti kot mladi. Skrb za zdrave in varne odnose tako postane neposredna skrb za mentalno zdravje.

Številna mejna področja med mentalnim zdravjem in boleznijo sestavljajo diagnoze, ki se navezujejo na tako imenovane »posebne potrebe«, od sedaj že klasičnih hiperaktivnosti (ADHD) do disleksije ter raznih oblik avtizma in mnogih drugih diagnostičnih ugotovitev (Ivanec 2015). Celoten spekter bolezenskih odvisnosti in »posebnih potreb« kreatorje in nosilce vzgojnih politik postavlja pred eno od ključnih dilem: ali je za mentalno zdravje boljši tehnično brezhiben in strokovno neoporečen, a manj oseben ali celo (skoraj) neoseben pristop, ali vsaj pri lažjih oblikah mentalnih hib dati prednost bolj holističnim in s tem manj strokovnim pristopom, ki nudijo več možnosti za oblikovanje zaupnega prostora in utrjevanje varnejših in trajnejših odnosov (Taylor 2018, 30). Oseбно zagovarjam mnenje, da v številnih primerih – predvsem v otroških in mladostniških letih – pozitiven in varen odnos prispeva k mentalnemu zdravju več kot še tako izpiljena stroka, kjer se že zaradi fluktuacije stikov ne more ustvariti varen donos. Poleg tega se pogosto dogaja, da en klient potrebuje več strokovnjakov in v takem primeru je seveda oblikovanje varnega in kolikor toliko trajnega zaupnega odnosa izključeno, saj se človek ne more zaupati tako

številnim strokovnjakom. Številne izzive pedagoškega in svetovalnega dela vidim prav v pridobivanju znanj in spretnosti, na podlagi katerih bodo pedagogi in svetovalci kos ne le preventivno diagnosticirati, marveč vsaj delno tudi preventivno-kurativno komunicirati z edukandi, kar jim bo v pomoč, da bodo v varnem okolju in doživljanju zaupnih odnosov marsikatero mentalno hibo hitreje in bolje presegli, kot bi jo ob pomoči »neosebne strokovnjaka« (Yalom 2017, 75). V pedagoškem procesu je namreč pomemben tudi občutek, da smo kot skupnost sposobni oblikovati toliko zdrav življenjski prostor, da lahko na podlagi medsebojne podpore skupaj živimo in delamo. Razvoj informacijske družbe prinaša dovolj faktografskih podatkov, zapostavlja pa formacijo in odnose, to pa še naprej ostaja naloga človeka-vzgojitelja.

Vzgojitelj si seveda ne more pridobiti vseh strokovnih znanj, ki jih uporabljajo specialisti posameznih področij. Lahko pa si pridobi toliko vpogledov in spretnosti, da na preventivni ravni lahko tudi v enostavni kurativni obliki naredi veliko dobrega. V kontekstu preventivnega pedagoškega svetovalnega dela se v skladu z vizijo tako imenovane nove filozofije vzgoje kot dobra rešitev pojavlja prav holističen edukativni pristop, ki zahteva seveda celostni pogled na človeka ter aktiviranje kar najvišjega števila inteligentnosti in komunikacijskih poti, predvsem pa gradi na varnih in zaupnih odnosih.

2 KO »VONJ« PREHITI EMPIRIKO

Znani raziskovalec emocionalne inteligentnosti Daniel Goleman ugotavlja, da sta bila »na začetku človeštva« hippocampus in amygdala združena v možganskem središču za vonj. Iz tega sta se v teku evolucije razvila korteks in neokorteks, ki sta v naših možganih odgovorna za učenje in spominjanje (Goleman 1997, 33).

Ta vznemirljiva hipoteza nas lahko popelje naravnost v svetopisemski rajski vrt, k Adamu in Evi pred drevesom spoznanja: »Gospod Bog je dal, da je iz zemlje pognalo vsakovrstno drevje, prijetno za pogled in dobro za jed, tudi drevo življenja sredi vrta in drevo spoznanja dobrega in hudega« (1 Mz 2,9).

Glede na Golemanovo hipotezo, da so prve korenine kognitivnih sposobnosti v »vonju«, je zanimivo, da je to rajsko drevo življenja in spoznanja opisano kot »prijetno za pogled in dobro za jed«. Upoštevana sta torej vid in okus, nič pa Sveto pismo ne omenja vonja. Tudi v povezavi z opisom izvirnega greha vonj ni omenjen: »Žena je videla, da je drevo dobro za jed, mikavno za oči in vredno poželenja, ker daje spoznanje« (1 Mz 3,6a).

Upoštevaajoč to – sicer neznansveno, a vsekakor povedno – biblično evolucijo, ki pripoveduje, kako je človek prepovedan sad zaužil, lahko zaslutimo, da so oči ter dotik in okus starejša in prvotnejša čutila od vonja. Človek je torej prej znal reagirati na podlagi okusa, vida, najbrž tudi sluha in prav gotovo dotika, kot na podlagi vonja. Naučenega in v tem smislu preventivnega spoznanja »dobrega in hudega« pa takrat še ni imel.

Prvi človek se uči izkustveno, neposredno iz posledic storjenih dejanj, kar je ne nazadnje temeljna razsežnost izkustvene pedagogike, ki je hkrati tudi holistična, saj je vsaka izkušnja celostna in se ne pusti ujeti v specialnosti. Z okusom in dotikom že sprejemamo tudi posledice dejanj, saj je z okusom hrana že v nas; tudi dotik lahko zaboli že v prvem trenutku. V obeh primerih ni časa za preventivno učenje, zato ti dve čutili lahko vodita tudi v »nepremišljene reakcije«, pri katerih vsaj formalno ne predvidevamo posledic. Tako z okusom kot dotikom sprejemamo posledice šele po dejanju, v trenutku zaznave.

V primerjavi z okusom in dotikom sluh in vid nudita nekaj več časa za pripravo na ustrezno reakcijo, toda z vidika učenja najbrž tudi ti dve čutili nista zahtevali dovolj velikega miselnega napora, da bi sprožili razvoj korteksa. Po Golemanovi teoriji je prav vonj tisto čutilo, ki je na začetnih stopnjah Božje evolucije s človekom najbolj izzivalo po preventivnem odločanju za dobro in proti zlu ter tako najbolj spodbujalo razvoj miselnih (odgovornih) sposobnosti. Če namreč drži, da so se korteksalni centri človekove kognicije razvili iz možganskega centra za vonj, potem je očitno prav ta oblika zaznavanja človeku dala največ »misli« oziroma največ spodbud in motivacije za učenje. S tega vidika je tudi logično, da vonja Sveto pismo v povezavi z drevesom spoznanja ne omenja, saj ga Adam in Eva nista upoštevala. Če bi ga, bi pravočasno »spoznala«, da v načinem izzivanju nekaj »smrdi«. Toda oči so bile preveč »lačne« in so ju zapeljale, da sta preskočila učni proces »vonja« ter takoj prešla k okušanju oziroma uživanju (prepovedanih) sadov. »Greh« je bil – nepremišljeno – storjen prej, kot

sta prepoznala »vonj« zapletene situacije. Bog pa je imel bolj izostren »vonj« in je takoj po grehu zaznal, da v človekovem raju nekaj »smrdi«. Zato je poiskal človeka, ga poučil ter korigiral njegovo nemoralno in odtujeno držo; odtujeno zato, ker »drevo sredi raja« predstavlja tisto, kar človeka najbolj osrečuje in to so odnosi (Gerjolj 2015, 23). Odnosi pa niso namenjeni temu, da jih »pojemo«, saj bi s tem ogrožali sebe in druge. Tako Bog postavi vzgojo za odnose ter s tem moralno učenje za temelj vsakega učenja (Powell, Self 2007, 103). Človek se je namreč šele ob izzivih vonjav in odločanja za dobro in proti zlu učil in postajal inteligentno bitje.

3 HOLISTIČNO = CELOSTNO

Za enega izmed začetnikov holistične pedagogike velja Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1927), ki se je tako v organizacijskem smislu kot v metodoloških pristopih prizadeval za vzgojo in poučevanje, ki bo ustrezalo »vsem otrokovim potrebam« (Liedtke 1991, 186). Pri njem lahko najdemo korenine številnih poznejših smeri, ki so povezane s pojmom holistične in celostne pedagogike ter se zlasti na nemškem govornem področju navezuje na formulo »3H = dobra vzgoja«. ¹ V nasprotju s poznejšimi desetletji, ko se je vzgojna tematika močno kognitivizirala in preselila v »glavo«, v njegovih delih odkrivamo še vedno aktualno ugotavljanje, da telo ni namenjeno le »nošenju glave«, marveč konstruktivno in bitno sodeluje pri celostnih učnih in vzgojnih procesih.

Celostna holistična pedagogika vsebuje temporalni in kakovostni vidik. V temporalnem smislu predvideva vseživljenjskost vzgoje in izobraževanja, kjer smo drug drugemu vzgojitelji in vzgajanci, čeprav v različnih vlogah in z različnimi kompetencami. V povezavi s kakovostjo pa se celostna edukacija pogosto omenja v stiku s smermi, ki gradijo na izročilu humanističnih pedagogik in psihologij ter s svojimi principi in pristopi skušajo uveljavljati »celostno vzgojo« tako, da človek v kompatibilnem prepletanju in nadgrajevanju telesne, duševne in duhovne dimenzije raste v integrativno osebnost (Ščuka 2007, 39). S pomočjo kreativnih medijev in metod si holistična celostna pedagogika prizadeva za aktivizacijo vseh človekovih čutov in inteligentnosti, ob tem pa presega metodološki tehnicizem in dela v smeri poglobljenega oblikovanja celostne osebnosti (Ščuka 2007, 19). ²

V povezavi z vprašanji mentalnega zdravja je celostna pedagogika, ki močno vključuje tudi izkustveno dimenzijo vzgoje, naredila pomembne korake razvoja sredi sedemdesetih let prejšnjega stoletja. Opirajoč se na humanistično pedagogiko (Fatzer 1993, 9) je v kontekstu številnih družbeno konfliktnih gibanj in procesov začela iskati oblike pomoči mladim v psihičnih stiskah. Že v sistemih in izobraževanju učiteljev so pedagogi zaznavali pomanjkljivo upoštevanje celostnega karakterja vzgoje in poučevanja, ki vidi pred seboj kompleksnost edukanda. Pedagogi, ki so imeli dobre izkušnje z nekaterimi psihoterapevtskimi pristopi, so začeli razmišljati o tem, kako bi te koncepte in metode uporabili pri opravljanju svojega edukativnega poslanstva. Zdelo se jim je škoda, da bi jih koristili samo za načrtno zdravljenje, ne pa tudi za razvijanje osebnosti in osebnostnih kompetenc pri vzgoji (Hofmann 1998, 37), ki koristijo tudi mentalnemu zdravju in zlasti delu za psihično stabilnost. Pedagoški delavci so namreč vse bolj ugotavljali, da edukandi niso »neomadeževani« z negativnimi in bolečimi izkušnjami, zato so v povezavi z uveljavljenimi metodami preventivne vzgoje zelo dobrodošli tudi čuteči kurativni procesi, ki po eni strani »čistijo« preteklost, hkrati pa iščejo potrebne resurse za motivirano vzgojo v sedanjosti in za prihodnost. Celostna pedagogika temelji na prepričanju, da človek po naravi teži k temu, da bi prekoračil oz. razširil svoje obstoječe meje (navznoter in navzven), da bi osebnostno rasel in se smiselno uresničeval (Ščuka 2007, 111-112). Gre torej za pedagogiko, ki izhaja iz osebe, zato je vzgoja smiselna šele v neposrednem stiku z edukandom, upoštevajoč njegovo biografijo in celostno podobo (Gerjolj 2008, 145). Vloga učitelja ni toliko v »poučevanju«, kot je v empatičnem in senzibilnem spremljanju učenca ter v sposobnosti prebujanja zanimanja oz. aktiviranja njegove notranje motivacije (Ščuka 2007, 274). To še posebej velja v sodobnem času poplave informacij, ki jih ima edukand stalno na razpolago, težave pa se

1 Nanaša se na tri nemške izraze: Hand + Herz + Hirn (roka + srce + razum) = dobra vzgoja.

2 Raziskava, ki je preverjala relevantnost in kakovost izobraževanja iz integrativne geštal pedagogike, ki vsebuje večino dimenzij holistične vzgoje, izpostavlja, da je (bil) glavni nagib za sodelovanje prav želja po osebnostni rasti, ki nudi psihično stabilnost ter s tem tudi mentalno zdravje (Nežič Glavica 2017, 177). Po končanem izobraževanju je kar 80% respondentov izrazilo, da so uspeli narediti pozitivne premike bodisi na osebne ali poklicnem področju (Nežič Glavica 2017, 179).

pojavi pri njihovem povezovanju in osmišljanju. Celostna pedagogika torej ni ciljno usmerjena v smislu klasičnih pedagoških metod, marveč je procesno orientirana edukativna dejavnost, kjer so vloge posameznih elementov enakovredno razporejene, učitelj pa senzibilno spremlja pedagoški proces in vodi učno dinamiko skupine (Höfer, Steiner 2004, 16).

Celostna vzgoja je holistična tudi zato, ker se ne konča z zaključkom formalnega izobraževalnega procesa, marveč se spontano in poglobljeno nadaljuje. Zlasti aktualiziranje emocionalnih doživetij nadaljuje svojo pot predelovanja na zavedni in nezavedni ravni še dolgo po formalno zaključenem procesu, na nezavedni ravni neredko prav posebno v času spanja (Siegel 1999, 332). Tako celostna pedagogika v učne procese načrtno vključuje tudi čas počitka in sanje, ki so v službi konsolidiranja emocionalnega spomina (McGaugh 2003, 80; Gerjolj 2009, 128-129). V tem smislu obsega holistična vzgoja tako zavedno kot nezavedno raven procesiranja informacij ter doživetij in izkušenj, v svoje postopke pa redno vključuje aktiviranje obeh možganskih hemisfer.

4 SKORAJ VSE JE »V GLAVI«

Motivacija, emocija in kognicija so tri temeljne mentalne operacije (Mayer, Salovey, Caruso 2000, 397).

Emocionalnost se je v preteklosti v nekaterih kontekstih omenjala kot nasprotje »kognicije«, kot nekaj nezdržljivega s treznim in razsodnim razmišljanjem. Zadnja desetletja pa dobiva emocionalnost več življenjskega prostora in postaja vse pomembnejša dimenzija vzgoje. Močnejše in bolj sproščeno izražanje čustev seveda še ne zagotavlja večje emocionalne inteligentnosti oziroma višjega emocionalnega kvocienta (EQ). Nekontrolirano čustvovanje še vedno lahko škodi življenju in obvladovanje čustev danes ni nič manj pomembno, kot je bilo v preteklosti. Se pa sodobna vzgoja ne omejuje na zatajevanje čustev, zlasti pa ne uporablja metod zatiranja emocionalnega življenja in izražanja. Sodobna vzgoja gradi na pojmovanju emocionalne inteligentnosti, ki jo lahko definiramo kot »sposobnost sprejemanja in izražanja čustev, predelovanja čustev v misli ter razumevanja in upoštevanja čustev tako pri sebi kot pri sočloveku« (Mayer, Salovey, Caruso 2000, 397). Te sposobnosti namreč bistveno vplivajo na drže in dejanja človeka v procesu edukacije ter prispevajo tako k bolj varnim odnosom kot k boljšemu mentalnemu zdravju.

Nevropsihologija uči, da emocionalno delovanje uporablja najmanj pet možganskih središč, med katerimi so ključnega pomena zlasti tri: talamus, ki velja za »sprejemni center« zaznanih informacij; cortex, ki pošilja informacije v predelavo po za to »specializiranih« možganskih središčih; amygdala, ki usmerja vse naša reakcije (Childre, Rozman 2005, 114).

Neka informacija oz. zaznava pristane najprej v talamusu, ki jo »prevede« v jezik možganov in pošlje naprej proti korteksu, ta pa jo razprši po vseh nadaljnjih zainteresiranih centrih. Zlasti pri čustvenih zaznavah velik del informacij pristane v amygdali, središču in tudi nekakšnem skladišču emocionalnih doživetij. Če je zaznava čustveno močna ter pod pritiski stresa teži k hitri reakciji, pride del informacij po nekakšni »bližnjici« od talamusa do amygdale (Jensen 2005, 16), kar pomeni, da so te informacije obšle korteks. Amygdala je v tem primeru prejela povsem nepredelane informacije in ob tem začutila »izredno stanje« oziroma izredno nevarnost. Takrat človek reagira hitreje, kot se zave, »zakaj in kako« je najbolje ravnati. Informacije, ki jih amygdala prejme po bližnjici, povzročijo nekakšno obsedeno stanje in te predkognitivne emocije človeka v trenutku prisilijo k reakciji. Ker informacije niso predelane, so hitre, a nepremišljene, ter pogosto netočne.³ Včasih nas take emocije preplavijo in pripeljejo do stanja, ko tako hitro in nepremišljeno reagiramo, da »ne vemo, kaj delamo«.

Kot nekakšno skladišče emocionalnih spominov amygdala večkrat uporabi tudi doživetja iz preteklosti, zlasti iz otroških let. Lahko se zgodi, da v rahlo nevarnih situacijah reagiramo skrajno agresivno, ker nas morda spominjajo na nepredelan in neartikuliran strah iz otroštva. Razlog za pretirano agresivnost torej ni v neracionalni presoji trenutne situacije, pač pa v občutku, da zaradi morebitne podobnosti z negativnimi občutki iz otroštva tudi sedanjih emocij nismo sposobni izraziti, »sedanje« situacije pa niti sprejeti niti spremeniti. V takih situacijah torej reagiramo podobno, kot smo reagirali v nevarnih okoliščinah takrat, ko smo bili otroci. Razlika pa je v tem, da ima človek v mladostniški in odrasli dobi pri enaki čustveni napetosti na razpolago neprimerno več moči in sredstev.

3 Tako se lahko zvite vrvi v prvem trenutku ustrašimo podobno kot kače in ob pogledu nanjo v hipu tudi podobno reagiramo.

Če povežemo možnost nekontroliranih čustvenih izbruhov kot posledico skrajšanega potovanja informacij od talamusa do amygdale z vlogo nepredelanih in neizraženih čustvenih doživetij iz otroštva, se nam bo marsikatero katastrofalno nasilje mladostnika ali odraslega človeka bolj razjasnilo. Gre preprosto za trenutek, ko nepredelane negativne čustvene informacije preplavijo amygdalo in takrat – v nekakšni prepletenosti med strahom otroka, bestialno močjo ter kognitivnimi in tehničnimi sposobnostmi – »ne vemo, kaj delamo«.

Sodobna spoznanja hrabrijjo, da emocionalna stabilnost in mentalno zdravje le nista tako odvisna od otroštva, kot se je dolgo mislilo, čeprav drži, da zlasti nekatere posledice slabe vzgoje potrebujejo zahtevno predelavo (Jensen 2005, 23). Toda »z vsebinskim pristopom in intenzivnim delom na sebi je človek celo v odraslih obdobjih sposoben popraviti odnos do sebe in preurediti življenje« (Showers 2000, 284).

Čeprav naše odločitve potekajo iz »glave«, nanje vplivamo s celim telesom in z delovanjem številnih inteligentnosti, ki pa jih ne aktiviramo le z »glavo«, marveč za to potrebujemo celo telo. Gibanje in drža telesa (telesno-kinestetična inteligentnost), petje in igranje na glasbene inštrumente (glasbeno-ritmična inteligentnost), občudovanje narave in domišljijsko vizualiziranje (prostorsko-vizualna inteligentnost) itd., še bolj pa sproščeni pogovori (interpersonalna inteligentnost) in celo »samogovori« (intrapersonalna inteligentnost) močno vplivajo na to, kaj se dogaja v naši »glavi« ter kakšne odločitve in katere reakcije bodo skonstruirali naši možgani (Gardner 1999). Ne glede na dejstvo, da si holistična vzgoja rada zastavlja vprašanja pod vidikom »zadnjega smisla« ter s tem na določene izzive navidezno gleda z določene distance, pri iskanju rešitev zna biti zelo konkretna. Sodobni znanstveniki vse bolj pogosto izpostavljajo, da vzgoja, ki vabi k refleksiji življenja skozi očala »zadnjega smisla« (Coles 1999, 148-149), človeku najbolj pomaga smiselno uravnnavati tudi svoj vsakdan. Sposobnost distanciranja določenih težav je torej pomemben dejavnik v službi mentalnega zdravja, saj prav distanca razširi pogled, ta pa omogoča boljše rešitve in pravilnejše odgovore.

5 VÉDENJE IN ČUTENJE

Učni proces je torej pogosto prepleten med »čutenjem« in »védenjem«. Kot vstopno mesto so zelo primerne različne oblike meditacij in domišljijjskih vizualizacij, ki se navezujejo na otroška in mladostniška leta. Te jih odpirajo za »gledanje« sebe v konkretnih življenjskih okoliščinah, kjer zaradi domišljijjske distance lahko smiselno načrtujejo korake za prihodnost.

Naslednjo stopnjo izkustvene pedagoške komunikacije predstavlja neverbalno izražanje slišane vsebine, kjer je risanje ena najučinkovitejših didaktičnih metod. Podobe človeka najbolj »pritegnejo« in v njih se najbolj celostno izraža. »Človeško razmišljanje ljubi vzorce, podobe, barve. Tako človek lahko v svoji domišljiji iz navideznega kaosa ustvari čudovite povezave in oblike ter intuitivno ustvarja in izraža novo resničnost«. (Lazear 1991, 52)

Šele nato pride na vrsto verbalna komunikacija v obliki tako imenovanega »branja slik« (Nežič Glavica 2017, 184). To delo je najbolj kvalitetno, če poteka v majhni in zaupni skupini, ki nudi varen prostor za odprto komunikacijo. Ker poteka to delo tako, da se vsa skupina posveti vsaki sliki in njenemu avtorju posebej, kar pripelje do intenzivnega »dela na sebi«, je pomembno tudi, da si zagotovimo dovolj obsežen časovni okvir, saj je kakršenkoli časovni pritisk zelo moteč. Medtem, ko risanje aktivira pretežno desnohemisferske centre, verbalna interpretacija risbe in izpovedi poteka večinsko (ne pa izključno) preko leve polovice možganov (Hadolt 2011, 92). Da je prehajanje iz desne v levo možgansko hemisfero in obratno, da je torej balansiranje med obema možganskima hemisferama bolj senzibilno, po možnosti v proces »branja slike« vključimo najprej skupino in šele, ko je skupina verbalizirala svoja opažanja in prebujene občutke, prevzame besedo avtor ter dopolni, nadgradi in avtorizira sporočila. Včasih zna biti prav zanimivo, ker skupina velikokrat v sliki že sama odkrije več vsebin in sporočil, kot jih je avtor želel razkriti. Kot navedeno, je nadvse pomembno, da v skupini ustvarimo varen prostor in gojimo pozitivno komunikacijo, kajti le tako se avtor lahko odpre in izklopi razne obrambne mehanizme (Germer, Neff 2019, 127). Prav tako je pomembno, da je kljub predelovanju preteklosti, ki se pogosto navezuje na boleče dogodke, v sklepnem delu vsak proces usmerjen v prihodnost, vseskozi pa ga mora spremljati pozitivna komunikacija.

Kako pomembna je pozitivna komunikacija, dokazujejo tudi sodobne nevrobiološke raziskave. V skladu z njenimi odkritji ugotavljamo, da se vsaka komunikacija pretvarja v svojevrstne signale v

možganih (Firestone 2009, 78), ki s svojim ravnanjem povratno zopet vplivajo na našo komunikacijo (Bauer 2007, 15-16). Potemtakem nas pozitivna komunikacija »trenira« za vedno boljše odnose ter dodatno krepí naše komunikacijske sposobnosti in spretnosti, negativna in agresivna komunikacija pa nas oropa še tistih spretnosti, ki smo jih morebiti v preteklosti že imeli (Bauer 2007, 37).⁴ Na polju odnosov je pač tako, da stagniranje prinaša izgubo (in bolezen), kreativnost in senzibilna pozitivnost (ne beg pred bolečino) pa dodane vrednosti in (mentalno) zdravje.

Sodelovanje med levim in desnim prednjim korteksom oblikuje svojevrstno križišče, kjer se stikata čutenje in kognitivno mišljenje (Goleman 1997, 48-49). Tu se potem oblikujejo z emocijami povezane odločitve. Prav »balansiranje« med levo in desno možgansko hemisfero človeka permanentno transformira v osebnost, ki zmore bolj kakovostno ter predvsem bolj resnično in smiselno živeti in delati (Firestone 2009, 74). Holistična vzgoja ne zahteva »skrivanja« hib in bremenilnih značilnosti, marveč predpostavlja, da jih v pedagoškem procesu izrazimo in »pokažemo«, kajti šele potem jih lahko tudi sprejmemo, predelamo in konstruktivno spremenimo (Boban, Hinz 2008, 60; Ščuka 2007, 334-335). Tako v celostnem vzgojnem in izobraževalnem procesu postanemo vsi učenci in vsi učitelji, vzgoja pa postane življenjski slog, ki omogoča osebnostno rast.

6 REFERENCE:

1. Adams, M. Kenneth. 2013. *Po tihem zapeljani: Ko so starši otroke naredijo za partnerje*. Ljubljana: Modrijan.
2. Ashner, Laurie; Mitch Meyerson. 2000. *V kletki ljubezni: starši in otroci naj živijo lastno življenje*. Vzgoja za življenje 7. Tržič: Učila
3. Avberšek, Marja. 2013. Pro-life Decision – When Food Becomes the Major Regulator of Internal Distress. *Episteme: Czasopismo naukowo-kulturalne*. Krakow, Nr. 17, 47–65.
4. Bauer, Joachim. 2007. *Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
5. Boban, Ines; Hinz, Andreas. 2008. Schlüsselemente inklusiver Pädagogik – Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. V: Knauder, H. et al. (ur.), *Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele*, 63–65. Graz: KPH.
6. Borba, Michele. 2001. *Building Moral Intelligence*. San Francisco: Jossey Bas.
7. Childre, Doc; Deborah, Rozman. 2005. *Transforming Stress*. Oakland: New Harbinger Publications.
8. Coles, Robert. 1999. *The Secular Mind*. Princeton: University Press.
9. Eivors, Alison; Sophie Nesbitt. 2007. *Lačni razumevanja: Priročnik, ki naj mladim pomaga razumeti in premagati anoreksijo nervozo*. Maribor: Obzorja.
10. Erzar, Tomaž. 2007. *Duševne motnje*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
11. Fatzner, Gerhard. 1993. *Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung*. Paderborn: Junfermann.
12. Ferrucci, Piero. 2010. *Lepota in duša: Kako doživeti lepega spreminja naše življenje*. Ljubljana: Zavod za izobraževanje, vzgojo, razvoj in kulturo.
13. Firestone, W. Robert. 2009. *The Ethics of Interpersonal Relationships*. London: Karnac.
14. Gardner, Howard. 1999. *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
15. Gerjolj, Stanko. 2015. *Drame biblijskih obitelji*. Split: CUS.
16. Gerjolj, Stanko. 2008. Howard Gardners Theorie über multiple Intelligenz und ihre praktische Applikation. Ein Weg des ganzheitlichen Lernens im Sinne der inklusiven Pädagogik. V: Knauder, Hanolore, et al. (ur.), *Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele*. Graz: KPH, 79–92.
17. Gerjolj, Stanko. 2009. *Živeti, delati, ljubiti*. Celje: Mohorjeva družba.

⁴ V tem kontekstu so razumljive Jezusove besede: »Kdor namreč ima, se mu bo dalo in bo imel obilo; kdor pa nima, se mu bo vzelo tudi to, kar ima« (Mt 13,12).

18. Germer, Christopher; Kristin, Neff. 2019. *Teaching the Mindful Self-Compassion Program: A Guide for Professionals*. New York – London: The Guilford Press.
19. Goleman, Daniel. 1997. *Emotionalne Intelligenz*. München: DTB.
20. Hadolt, Karl. 2011. Risanje kot pomoč pri reševanju konfliktov v skupini. V: Stanko Gerjolj, Miriam Stanonik, Mihaela Kastelec (ur.). *Geštalt pedagogika nekoč in danes*. Ljubljana: Društvo za krščansko gestalt pedagogiko, 91–98.
21. Höfer, Aalbert, Steiner, Katharina. 2004. *Handbuch der Integrativen Gestaltpädagogik und Seelsorge, Beratung und Supervision*, 1. Teil. Werdenfels.
22. Ivanec, Staša. 2015. *Vloga in usposobljenost učiteljev za prepoznavanje in odpravljanje učnih težav pri pouku zgodovine v osnovni šoli*. Ljubljana: UL FF – doktorska disertacija.
23. Jensen, Eric. 2005. *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria: ASCD.
24. Lazear, David. 1991. *Seven ways of knowing – Teaching for Multiple Inteligences*, Arlington Heights/Illinois: IRI.
25. Liedtke, Max. 1991. Johann Heinrich Pestalozzi. V: Scheuberl, H. (ur.), *Klassiker der Pädagogik*, 170–186. München: Beck.
26. Mayer, D. John; Salovey, Peter. 1997. What Is emotional intelligence? V: P. Salovey; D. Sluyter (ur.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books, 3-31.
27. McHaugh, L. James. 2003. *Memory and Emotion. The Making of Lasting Memories*. New York: Columbia University Press.
28. Nežič Glavica, Iva. 2017. *Izkustveno učenje in poučevanje po Albertu Höferju*. Ljubljana: UL TEOF, doktorska disertacija.
29. Powell, Larry ; Self, R. William. 2007. *Holy Murder: Abraham, Isaac, and the Rhetoric of Sacrifice*. Lanham – Boulder – New York – Toronto – Plymouth, UK : University Press of America.
30. Robison, Jonathan I., Karen Wolfe, and Lisa Edwards. 2004. Holistic Nutrition: Nourishing the Body, Mind, and Spirit. *Complementary Health Practice Review*, Nr. 9, 11–20.
31. Showers, J. Carolin. 2000. Self-Organisation in Emotional Contexts. V: Joseph P. Forges (ur.), *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition*. Cambridge: University Press, 283-307.
32. Sernec, Karin. 2002. »Motnje hranjenja«. *Farmaceutski vestnik* 53, 389-394.
33. Siegel, J. Daniel. 1999. *The Developing Mind. How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. New York, London: The Guilford Press.
34. Ščuka, Viljem. 2007. *Šolar na poti do sebe. Oblikovanje osebnosti*. Radovljica: Didakta.
35. Taylor, Steve. 2018. *Spiritual Science: Why science needs spirituality to make sense of the world*. London: Watkins.
36. Yalom, Irvin D. *Darilo terapije*. Ljubljana: UMco d. d. Zbirka Preobrazba, 2017.

dr. Polonca Pangrčič, Jasmina Kristovič, mag. ZDŠ, izr. prof. dr. Sebastjan Kristovič
Alma Mater Europaea – Evropski center, Maribor

HOLISTIČNI PRISTOP V NEKATERIH TUJIH IN DOMAČIH ŠOLSKIH SISTEMIH A HOLISTIC APPROACH IN SOME FOREIGN AND DOMESTIC SCHOOL SYSTEMS

POVZETEK

V prispevku bomo predstavili smernice UNESCO-a, ki težijo k holističnemu pristopu v vzgoji in izobraževanju. Izhajali bomo iz elementov holističnega pristopa, ki jih je zastavil Miller, začetnik in eden izmed utemeljiteljev holističnega pristopa. Ti elementi so: sposobnost biti svoboden, sposobnost odkrivati in izpolnjevati vrednote, sposobnost dobre presoje, meta učenje in socialne (družbene) sposobnosti. Ron Miller navaja, da holistično izobraževanje podpira dve načeli: učenje, ki človeka povezuje s svetom, se mora začeti s človekom in drugič, na učenca moramo odgovoriti z odprtim, radovednim umom in občutljivim razumevanjem sveta, v katerega raste. Predstavili bomo nekatere ugotovitve, ki smo jih zasledili pri pregledu tuje in domače literature, in sicer kakšen odnos imajo v nekaterih tujih državah do holističnega vzgojno izobraževalnega pristopa. Osredotočili smo se na sledeče države: Avstrija, Finska, Danska, Estonija, Nizozemska, Norveška, Slovenija, Združeno kraljestvo – Anglija, Nemčija, Irska in Francija. Za vsako državo posebej smo z vidika holistične vzgoje in izobraževanja pregledali nacionalne dokumente, kjer smo zasledovali tudi pomembna načela logopedagogike (avtonomija, vrednote, odgovornost, svoboda, duhovni razvoj otrok, celostni pristop). Na koncu smo v primerjavo vključili tudi nekatere druge alternativne pristope v vzgoji in izobraževanju: Montessori pedagogiko, Waldorfsko pedagogiko, nekatere katoliške šole.

Ključne besede: holistični pristop v vzgoji in izobraževanju, alternativni pristopi v vzgoji in izobraževanju, šolski sistemi, 'naučiti se biti', logopedagogika

ABSTRACT

This paper will outline UNESCO's guidelines for a holistic approach to education. We will start from the elements of a holistic approach, put forward by Miller, the beginner and one of the founders of the holistic approach. These elements are: the ability to be free, the ability to discover and fulfill values, the ability to make good judgments, meta-learning and social abilities. Ron Miller states that holistic education supports two principles: learning that connects a person to the world must begin with a person, and second, we must respond to the student with an open, curious mind and a sensitive understanding of the world into which he grows. We will present some of the findings we have made in reviewing foreign and domestic literature, namely, how they relate to education, education, responsibility, and holistic freedom in some foreign countries. In reviewing the pre-school, primary and secondary school years of the following countries: Austria, Finland, Denmark, Estonia, Netherlands, Norway, Slovenia, United Kingdom - England, Germany, Ireland and France, we examined the country-by-country documents individually, where we also pursued important principles of logopedagogy (autonomy, values, responsibility, freedom, spiritual development of children, holistic approach).

Finally, some other alternative approaches to education will be included in the comparison: Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy, some Catholic schools.

Key words: holistic education, alternative education approaches, school systems, 'learning to be', logopedagogy

1 UVOD

Formalno izobraževanje je v življenju in razvoju otrok izjemnega pomena. Če imamo v mislih šolsko izobraževanje, je vsekakor zelo pomembno, da k pojmu izobraževanje dodamo tudi pojem vzgoja. Tega se zelo dobro zavedajo tudi svetovne organizacije, kot na primer Združeni narodi, ki pod okriljem organizacije United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) že od leta 1945 skušajo graditi mir v svetu z mednarodnim sodelovanjem na področju izobraževanja, znanosti in kulture. UNESCO-vi programi prispevajo k doseganju ciljev trajnostnega razvoja, opredeljenih v Agendi 2030, ki jih je leta 2015 sprejela generalna skupščina Organizacije združenih narodov (OZN).

Eden izmed izredno pomembnih dokumentov s področja edukacije je tudi Učenje: Skriti zaklad, ki je bil izdan leta 1996, kot poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO, katere predsednik je takrat bil Jacques Delors. Ta dokument je postavil osnovne smernice edukacije v svetovnem merilu. Komisija je postavila štiri temelje vseživljenjskega izobraževanja, ki jih imenujejo stebri. Ti so: *naučiti se živeti skupaj, učiti se, da bi vedeli, učiti se delati in naučiti se biti*. Komisija je gradila tudi na zamisli, da naj bi učeča se družba temeljila na *pridobivanju, obnavljanju in uporabi* znanja (Delors 1996, 20-21). Izjemnega pomena za uresničevanje teh smernic je osnovnošolsko (elementarno) izobraževanje, saj se prav tam najintenzivneje izgrajujejo pojmi, ki so pomembni za razvoj in ohranjanje naše družbe. To so pismenost, sposobnost ustnega izražanja, osnovno računanje in reševanje problemov, poleg tega pa v družbenem smislu otrok odkriva in razvija sposobnosti v odnosu do drugih, pridobiva temeljna znanja in spretnosti (prav tam 1996, 22-23).

Več kot dvajset let po izdaji Delorsovega poročila se naša družba sooča z nekaterimi, na novo nastalimi, družbenimi in osebnostnimi težavami, ki so vse bolj prisotne in zakoreninjene, predvsem pri današnji mladini. Te težave povzročata nenadzorovana uporaba digitalnih tehnologij, tukaj mislimo predvsem na uporabo pametnih telefonov in tablic. V zadnjem času se vse več govori o nekemičnih zasvojenostih z zasloni, vse več otrok trpi za motnjo pozornosti, prekomerno telesno težo, motnjo spanja, nezmožnosti empatije itd. (Sigman, 2013). To ni le težava, ki bi bila prisotna le v svetu, temveč je prisotna tudi pri nas, saj je po podatkih projekta "Recimo NE odvisnosti", ki ga sofinancirata Društvo za srce in Ministrstvo za zdravje v Sloveniji uporaba interneta v porastu, 60% otrok svoj prosti čas preživi v virtualnem svetu, otroci običajno nimajo omejitev do dostopa virtualnih vsebin, družbeno sprejemanje doživljajo le še preko socialnih omrežij ... (Kako nove digitalne tehnologije spreminjajo življenja in sanje otrok, objavljeno 21. 12. 2017). O škodljivih vplivih digitalnih tehnologij na mnogih področjih človekovega delovanja (telesnih, duševnih, čustvenih) piše tudi Manfred Spitzer v knjigi Digitalna demenca (Spitzer 2017), kjer navaja vrsto raziskav, katerih izsledki ne govorijo v prid uporabi zaslonov ali digitalnih tehnologij.

Prav zaradi zgoraj opisanih težav smo se v nadaljevanju prispevka osredotočili na četrti steber Delorsovega poročila: naučiti se biti. V poročilu komisija navaja, kako bo 21. stoletje od nas vseh zahtevalo več samostojnosti in večjo zmožnost presoje, kar je nujno za poglobljanje osebne odgovornosti pri uresničevanju skupnih ciljev. Navajajo tudi, da naj noben izmed talentov ne bo zanemarjen. Talenti so zakladi, ki so zakopani v globini vsakega človeškega bitja. Nekateri izmed njih so: spomin, razum, domišljija, telesna sposobnost, smisel za lepoto, sposobnost približevanja drugim, naravni dar za vodenje, kar tudi nakazuje po boljšem poznavanju samega sebe (Delors 1996, 21). V nadaljevanju (Delors 1996, 86) komisija navaja, da mora izobraževanje prispevati k celovitemu razvoju vsakega posameznika - k duševnemu in telesnemu razvoju, čustvovanju, smislu za lepoto, k osebni odgovornosti in duhovnim vrednotam. Potovanje do bistva samega sebe, gre preko misli in dejanj. Poudarja se odkrivanje univerzalnih dimenzij človeških vrednot in ne vrednot posameznika. Frankl pravi, da vrednot ni mogoče učiti, ampak je vrednote treba živeti. Tudi smisel ne more biti dan; učitelj svojim učencem ne more dati smisla, ampak zgled, osebni zgled lastne predanosti in vdanosti raziskovanju, resnici in znanosti (Frankl 1994, 80).

Učiti se biti bi lahko po eni strani bilo razumljeno kot učenje, kako biti človek z doseganjem znanja, spretnosti in vrednot skozi razvoj osebnosti v intelektualni, moralni, kulturni in telesni dimenziji. To nakazuje na kurikulum, ki cilja na kakovost domišljije in kreativnosti, doseganje univerzalnih človeških vrednot in razvijanje potencialov (John 2017, 352).

Eva Maria Waibel je ena izmed utemeljiteljev eksistencialne vzgoje in pedagogike, ki temelji na Franklovih načelih logoterapije in so pravzaprav pglavni elementi holističnega izobraževanja. Waiblova pravi, da je vzgoja nekaj zelo osebnega in ne le nekaj, kar počnemo z otrokom, temveč vpliva na celotno osebnost. Izobraževanje, ki se razume na ta način, pomeni biti z drugim in hkrati biti sam s seboj; se oddaljiti od sebe in se hkrati vrniti k sebi. Na področju eksistencialne pedagogike ima, poleg otroka, vzgojitelj/učitelj ključen položaj. To pomeni, da ni izključno kognitivno priučena dejavnost, temveč od učitelja in učenca zahteva celostno vključevanje v celoten učni proces (Waibel 2017, 15-16).

Upoštevati vse naštetu, v storilnostno in ciljno naravnem šolskem sistemu, ki ga trenutno uporablja javno šolstvo pri nas, je izredno težka naloga za učitelje. Učitelji so nenehno pod pritiskom vsebin iz učnih načrtov, rezultatov na testih zunanjega preverjanja znanja, zadovoljevanja ravnateljev in staršev, otroci pa v šolo prihajajo vse slabše opremljeni z osnovnimi spretnostmi in znanji kot je oblačenje, hranjenje, opravljanje potrebe, razumevanje koncepta navodil, poslušanje, govor ... Že nekaj časa je v strokovni javnosti zaznati, da je v našem šolstvu nekaj hudo narobe. Kar nekaj raziskav pričča o izgorelosti učiteljev in nekatere med njimi poročajo tudi, da je učiteljski poklic najbolj podvržen izgorelosti na delovnem mestu (Maslach idr. 2001, Mojsa-Kaja idr. 2015, Košir idr. 2014).

Ne le učitelji, tudi mladi navajajo, da v šoli doživljajo stres in po podatkih raziskave Mladina 2018-2019: »Slovenska mladina v primežu individualizma, prekarnosti in stresa«, ta trend že od leta 2010 narašča. Doživljanje stresa v šoli je visoko, a se kljub temu manj učijo kot pred leti. Predvsem na terciarni ravni izobraževanja slovenska mladina življenje v šoli doživlja kot sorazmerno stresno. Narašča tudi stres, zadovoljstvo z življenjem je sorazmerno nizko. Sorazmerno nizko je zadovoljstvo z zdravjem, videzom (kar zna biti tudi posledica večje prisotnosti slovenske mladine na socialnih omrežjih v primerjavi z mladino iz širše regije) in življenjem nasploh, kar lahko povežemo z naraščajočim individualizmom in tekmovalnostjo.

Velik porast je opazen pri nepripravljenosti mladih, da bi delili stvari s svojimi prijatelji. Narasel je tudi delež mladih, ki priznava egoistično vedenje v smislu dajanja izrazite prednosti osebnemu interesu, in, kar je zelo zaskrbljujoče, delež tistih, ki priznavajo izkoriščanje drugih. Poleg tega se je v zadnjih petih letih bistveno povečal delež mladih, ki zase menijo, da občutijo stres večino dni v tednu, rahlo pa se je povečal tudi delež takih, ki poročajo o občutku praznosti in nesmiselnosti življenja (Naterer idr. 2019).

Mladi do zaključenega sekundarnega izobraževanja, torej nekje do svojega 18. leta v šoli preživijo od 5-8 ur. To je izredno velik del njihovega budnega časa. Torej izsledke gornje raziskave lahko delno povežemo tudi z življenjem v šoli. Šolsko delo temelji na šolskem sistemu, ki je v dobi svetlobno hitro razvijajočega sveta ostalo v dobi prejšnjega tisočletja.

Več kot 1600 strokovnjakov iz različnih strok, je, pod okriljem UNESC-a, leta 2015 v Koreji podpisalo deklaracijo Incheon Declaration for Education 2030, ki narekuje nove smernice v edukaciji za naslednjih 15 let. V viziji in načelih so zapisali, da so cilji integrirani v holistično in humanistično vizijo in prispevajo k novemu modelu razvoja. Ta vizija presega utilitarni pristop k izobraževanju in združuje več razsežnosti človeškega obstoja (Incheon Declaration 2015, 26). Prav ta dokument nam narekuje, da bi se naš šolski sistem moral usmeriti v holistični pristop v vzgoji in izobraževanju.

1.1 Holistični pristop v vzgoji in izobraževanju

Holistični ali celostni pristop v vzgoji in izobraževanju se je pričel razvijati že z Rousseaujevim Emilom, kjer je 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. Izraz holistična edukacija se je pričel uporabljati sredi 70-ih let prejšnjega stoletja (Miller 1997). V tuji literaturi se uporablja izraz edukacija, ki zaobjema vzgojo in izobraževanje v celostnem pomenu besede, zato bomo v nadaljevanju besedila večkrat uporabili ta izraz.

”Holistična edukacija 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 izobraževanja je pri ljudeh priklicati notranje spoštovanje do življenja in strastno ljubezen do učenja.” Ron Miller - pionir holistične edukacije.

Holistično izobraževanje se osredotoča na odnos med celoto in posameznim delom ter predlaga, da je treba pristope k poučevanju in učenju uvesti v širši viziji. Če so tehnike ali metode izolirane in nepovezane, lahko postanejo kot tradicionalna vzgoja - statične in razdrobljene, kar na koncu vodi v odtujenost in trpljenje učenca (Miller 2006).

S holističnega vidika je učenec umeščen kot aktiven, sodelujoč in kritičen udeleženec, ki je viden in razumljen, v nasprotju z disfunkcionalnim. Holistična vizija vključuje občutek celotne osebe, ki je povezana z njenim obdajajočim kontekstom in okoljem (Miller 2007).

Forbes in Martin (2004) sta poudarila, kaj na najbolj splošni ravni holistično izobraževanje razlikuje od ostalih oblik izobraževanja. To so cilji, pozornost do izkustvenega učenja in pomen, ki ga daje odnosom in primarnim človeškim vrednotam znotraj učnega okolja. Holistično izobraževanje je metoda, ki se osredotoča na pripravo učencev na izzive, s katerimi se lahko srečujejo v življenju in v svoji akademski karieri. Najpomembnejše teorije holističnega izobraževanja so spoznavanje samega sebe, razvijanje zdravih odnosov in pozitivnih družbenih oblik vedenja, socialni in čustveni razvoj, odpornost ter sposobnost videti lepoto in uživati ob/v njej, doživljati transcendenco in resnico (Forbes in Martin 2004, 3; John 2017, 347). Avtorji navajajo tudi, da je duhovnost pomembna sestavina celostne vzgoje, saj poudarja povezanost vseh živih bitij in odločno poudarja sinhronizacijo med notranjim jazom in zunanjim življenjem, v psihološkem smislu pa, kot je razložil Maslow v teoriji samoaktualizacije hierarhije potreb, holistična vzgoja meni, da bi si moral vsak človek prizadevati, da bi bil vse, kar je lahko v življenju. Pri učencih, ki so edinstveni posamezniki, ni primanjkljajev, so le razlike.

Današnji otroci doživljajo vse večje pritiske doma, v šoli, na obšolskih dejavnostih. Otroci so več ali manj samo še orodje staršev, učiteljev, trenerjev in izpolnjujejo njihove zahteve. Namesto, da otroke omejujemo in ukalupljamo, jih moramo naučiti, kako uporabljati orodje, ki jim je dano. Naučiti jih moramo razmišljati, uporabljati svoje telo, nadzirati čustva ter sposobnost notranjega uvida ter da ob tem razvijajo svojo duhovnost. Vse to zagotavlja holistična vzgoja, poleg tega pa opremlja otroke kako preživeti v današnjem svetu.

Kljub temu pa na drugi strani otrokom odpuščamo domača opravila in naloge, ki jih pripravljajo na življenje. Že od kar pride otrok na svet, se starši trudijo, da bi mu bile zadovoljene vse želje, velikokrat še preden se jih dejansko otrok sploh zave. Ne dovolijo mu, da joče, in tako nakaže svoje potrebe, ne dovolijo mu, da se samostojno hrani, da teka, skače, hodi po stopnicah ... Vse to otroka oropa osnovnih spretnosti in izkušenj, ki so še kako pomembne za življenje. Vse pogosteje se otroci in mladostniki zatekajo v virtualni svet, kjer nimajo težav z okolico.

John (2017, 348) navaja, da je sedanji vzgojni sistem neizogibno odgovoren, da prevzame skrb za oblikovanje otrok, da prepoznajo svoje prednosti in premagajo slabosti. To je od samega otroštva naloga staršev, vzgojiteljev in učiteljev, ki bi skozi prizmo holistične vzgoje morali otroke naučiti, da cenijo sami sebe, o neposrednih odnosih s prijatelji in družino, pa tudi o družbenem razvoju, zdravju in intelektualnem razvoju. Predvsem pa je zelo pomembno, da naučimo otroke kako se v življenju soočiti s težavami in kako jih premagajo.

Cilji holističnega izobraževanja, ki jih navaja John Miller (2019) so:

- celostnost in dobro počutje,
- modrost in sočutje,
- občutek osmišljenosti/mojstrstva.

Učne kompetence, ki jih po Basilu Bernsteinu (1996 v Forbes in Martin 2004, 4) imenujemo tudi kompetence modrosti, je razdelil na šest različnih, a ne ločenih vidikov:

1. Svoboda (v psihološkem smislu mišljena tudi kot notranja osvoboditev).
2. Dobro presojanje (je tesno povezano s samoupravljanjem in neodvisnostjo, oz. avtonomijo).
3. Meta učenje (vsak učenec se uči na svoj način - poudarek na učencih, kako se kot posamezniki učijo).
4. Socialna sposobnost (več kot učenje socialnih veščin, s poudarkom na tem, da smo v družbi, ne pa iz nje).
5. Prečiščevanje vrednot (razvoj značaja posameznika, ne pa vrednot ali značaja šole).
6. Samospoznanje (čustveni razvoj - je zapleten koncept, ki vključuje več kot učenje o sebi, saj vključuje bolj subtilno učenje o naravi samega sebe).

1.2 Obstoječi šolski sistem v Sloveniji

Obstoječi javno veljavni šolski sistem temelji na ciljih, ki so zapisani v Zakonu o osnovni šoli (ZOsn-UPB3) in v Beli knjigi (2011). Zakon o osnovni šoli je, z nekaterimi spremembami in dopolnitvami, v veljavi od leta 1996 in ima zapisane cilje, ki se nanašajo na: zagotavljanje splošne izobrazbe vsemu prebivalstvu, vzpodbujanje skladnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika, razvijanje pismenosti ter sposobnosti za razumevanje, sporočanje in izražanje, vzpodbujanje zavesti o integriteti posameznika, razvijanje zavesti o državni pripadnosti, vzgajanje za občje kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije, vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje človekovih pravic, doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja, razvijanje kritične moči razsojanja, razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije, seznanjanje z drugimi kulturami in učenje tujih jezikov, omogočanje osebnostnega razvoja vseh učencev, razvijanje nadarjenosti ter zdravega načina življenja in odgovornega odnosa do naravnega okolja.

Splošni cilji vzgoje in izobraževanja v trenutno obstoječem javnem šolskem sistemu, ki so zapisani v Beli knjigi (2011) se nanašajo na: zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela v institucijah predšolske vzgoje, osnovnošolskega izobraževanja, gimnazijskega ter poklicnega in srednjega strokovnega izobraževanja ter izobraževanja odraslih, zagotavljanje skladnega telesnega in duševnega razvoja posameznika in zagotavljanje spodbud za optimalni razvoj posameznika. Doseganje kakovostne splošne izobrazbe, široke razgledanosti, poklicne usposobljenosti in znanja, ki je primerljivo z znanjem v državah, ki dosegajo najvišje rezultate na mednarodnih tekmovanjih. Razvijanje zmožnosti za vseživljenjsko učenje, stalni osebni in strokovni razvoj, zagotavljanje enakih možnosti za vzgojo in izobraževanje vsakega posameznika, zagotavljanje pogojev za doseganje odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na različnih področjih, zagotavljanje sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi institucijami in širšim okoljem in razvijanje zmožnosti za življenje v demokratični družbi.

Cilji, zapisani v obeh dokumentih nakazujejo skladnost z nekaterimi UNESCO-vimi cilji za trajnostni razvoj. To pomeni, da smo na deklarativni ravni na dobri poti k uresničenju nekaterih trajnostnih ciljev in nalog za zagotavljanje 4. cilja Agende 2030, ki se glasi: "Zagotoviti vključujoče in pravično kakovostno izobraževanje ter spodbujati možnosti vseživljenjskega učenja za vse."

Namen in cilji

Ker so UNESCO-vi cilji Agende 2030 zapisani globalno, nas je zanimalo, kako poleg Slovenije, uresničujejo naloge 4. cilja, ki se nanašajo na izobraževanje in vseživljenjsko učenje, tudi v nekaterih drugih evropskih državah. Poznano nam je tudi dejstvo, da imamo v Sloveniji, poleg javnih šolskih programov, tudi nekaj zasebnih šolskih programov. Nekateri izmed njih se nanašajo na točno določen pedagoški pristop, npr. Montessori pedagogika, Waldorfska pedagogika, spet drugi temeljijo na katoliški vzgoji ali kakšnem drugem alternativnem pristopu.

Namen raziskave je ugotoviti, kako se uresničujejo cilji holističnega izobraževanja v širšem evropskem prostoru in v Sloveniji.

Postavili smo dve raziskovalni vprašanji:

RV1: Ali v izbranih evropskih državah upoštevajo UNESCO-ve cilje trajnostnega razvoja, ki se nanašajo na holistično izobraževanje.

RV2: Ali tudi določene alternativne oblike izobraževanja, ki jih izvajajo pri nas, sledijo ciljem UNESCO-vega trajnostnega razvoja.

2 METODA

S kvalitativno metodo sistematičnega pregleda literature in spletnih strani smo želeli odgovoriti na zastavljeni raziskovalni vprašanji.

V raziskavo smo vključili sledeče države: Slovenijo, Avstrijo, Finsko, Dansko, Estonijo, Nizozemsko, Norveško, Združeno kraljestvo – Anglijo, Nemčijo, Irsko in Francijo. Pregledali smo dokumente nacionalnih izobraževalnih sistemov omenjenih držav, ki so dostopni za vsako izmed posameznih držav, na evropskem informacijskem omrežju za izmenjavo podatkov o izobraževanju.

V pregledanih dokumentih smo zasledovali sledeče besede, oz. besedne zveze: holistično izobraževanje, celostno izobraževanje, vrednote, odgovornost, svoboda, avtonomija, duhovnost v slovenščini in v angleščini holistic education, wholistic education, values, responsibility, freedom, autonomy, spirituality.

Pregledali smo dostopne spletne strani alternativnih osnovnošolskih vzgojno-izobraževalnih pristopov: Osnovna šola Montessori Maribor, Osnovna šola montessori Podutik, Waldorfska šola Maribor, Waldorfska šola Ljubljana, Waldorfska šola Primorska, Waldorf Pomurje in Osnova šola Alojzija Šuštarja, Ljubljana.

V programih in zapisanih ciljnih smo zasledovali podobne elemente vzgojno-izobraževalnega procesa, kot pri pregledu programov posameznih držav. Osredotočili smo se na besede in besedne zveze: holistično izobraževanje, celostno izobraževanje, vrednote, odgovornost, svoboda, avtonomija in duhovnost.

3 REZULTATI IN RAZPRAVA

Pri iskanju odgovora na prvo raziskovalno vprašanje RV1, smo prišli do sledečih ugotovitev:

- Vse države v svojih dokumentih omenjajo vzgojo ali učenje otrok za odgovorne ljudi.
- Vse države veliko vlagajo v vseživljenjsko učenje.
- Avstrija, Anglija, Estonija, Irska omenjajo moralne vrednote in razvoj.
- Slovenija, Irska, Norveška omenjajo celostni pristop ali izobraževanje.
- Večina držav omenja avtonomijo na nivoju šol, ter avtonomijo učiteljev do izvajanja učnih vsebin, šol in fakultet do lokalne skupnosti ali vlade.
- Vse države omenjajo odgovornost. Predvsem v smislu učitelja in šol do korektnega izvajanja učnih načrtov ter v smislu vzgoje otrok v odgovorne državljane.
- Odgovornost se v večini držav nanaša tudi na finančno plat izvajanja programov.

Enoznačnega odgovora na prvo raziskovalno vprašanje: "Ali v izbranih evropskih državah upoštevajo UNESCO-ve cilje trajnostnega razvoja, ki se nanašajo na holistično izobraževanje", ne moremo dati. Slovenski dokumenti navajajo celostni pristop, sicer na gimnazijskem nivoju, kljub temu pa nam je dobro poznano, da je prav tam izredno močan predmetni pouk, še posebej pri predmetih, ki so maturitetni. Ob tem bi težko govorili, da vsak učitelj, vsakega posameznega predmeta, obravnava dijake celostno.

Obstaja tudi možnost, da se določene države poslužujejo holističnega pristopa, a niso tega eksplicitno zapisale v cilje in programe. Vseeno pa bi lahko dejali, da omenjene države Evropske unije v veliki večini (8 od 11 ali 72%) ne upoštevajo UNESCO-vih smernic, ki gredo v smeri holističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju.

V državah, kjer so ljudje že ponotranjili celostni pristop ali pa načela celostnega pristopa, najbrž ne zapisujejo nekaterih določil, saj so že same po sebi umevne. To je tudi ena izmed možnih razlogov, zakaj nimajo v svojih programih zapisanih določb o celostnem pristopu.

Pri večini držav smo naleteli na besedo odgovornost. Odgovornost je z logopedagoškega vidika izjemno pomembna. Kristovič (2014) navaja, da je klasična opredelitev odgovornosti, da človek odgovarja za posledice svojih dejanj. To je tudi širše sprejeta opredelitev, a je tudi zelo površinska. Odgovornost je izraz človeškosti (Kristovič, 2014, str. 68) in človek je vedno odgovoren nečemu ali nekemu. Posameznik izkazuje odgovornost s tem, ko izpolni smisel in odgovori na nalogo, ki jo preden postavlja življenje v določenem trenutku.

Odgovornost se omenja v veliko UNESCO-vih dokumentih, predvsem v smislu, da bi naučili otroke (oz. jim omogočili), kako postati odgovorni državljani (Nan-Zhao, ni letnice; Learning to be, 2002; Learning to live together, 2014). UNESCO-v dokument Learning to be (2002), govori tudi o odgovornem življenju v smislu pravilne vzgoje vrednot in odgovornosti pri otroku.

Kljub temu pa smo pri pregledu dokumentacije posameznih držav naleteli na odgovornost večinoma v smislu odgovornosti učiteljev in tudi vodstva šole do izpolnjevanja učnih načrtov. Če učitelji ne izpolnijo ciljev in vsebin iz učnih načrtov morajo obrazložiti, zakaj je do tega prišlo in kako. Prav tako so učitelji odgovorni za to, da vzgojijo učence v odgovorne državljane, kar je pomembno tudi večini držav. V tem kontekstu bi odgovornost lahko tudi enačili s poslušnostjo.

In ne nazadnje je tu še finančna odgovornost. Zdi se, da je, kadar govorimo o odgovornosti, to najpomembnejše, saj države finančni odgovornosti učiteljev, vzgojiteljev in seveda šol, namenjajo veliko težo.



Pri iskanju odgovora na prvo raziskovalno vprašanje: "Ali tudi določene alternativne oblike izobraževanja, ki jih izvajajo pri nas, sledijo ciljem UNESCO-vega trajnostnega razvoja", smo prišli do sledečih ugotovitev:

- Holistično/celostno izobraževanje omenjajo - Waldorfska šola Maribor, Waldorfska šola Ljubljana, Waldorfska šola Primorska in Osnova šola Alojzija Šuštarja.
- Vrednote omenjajo - Osnovna šola Montessori Maribor, Osnovna šola montessori Podutik, Waldorfska šola Ljubljana, Waldorfska šola Primorska in Osnova šola Alojzija Šuštarja.
- Odgovornost omenjajo - Osnovna šola Montessori Maribor, Osnovna šola montessori Podutik, Waldorfska šola Ljubljana, Waldorf Pomurje in Osnova šola Alojzija Šuštarja.
- Svobodo omenjajo - Osnovna šola Montessori Maribor, Osnovna šola montessori Podutik, Waldorfska šola Maribor, Waldorfska šola Primorska,.
- Avtonomijo omenjajo - Osnovna šola Montessori Maribor, Osnovna šola montessori Podutik, Waldorf Pomurje.
- Duhovnost omenjajo - Waldorfska šola Ljubljana. Osnovna šola montessori Podutik in Osnova šola Alojzija Šuštarja le v verskem smislu.

Odgovor na RV2 je, da večina šol z alternativnim pedagoškim pristopom v svojih programih sledi nekaterim ciljem UNESCO-vega trajnostnega razvoja. Prav zaradi drugačnih, celostno in v učenca usmerjenih programov, jih imenujemo alternativni pristopi. In seveda, ker ne sledijo javno veljavnim programom in ciljem, ki jih določata Zakon o osnovni šoli in Bela knjiga. Ti programi večinoma uporabljajo nekoliko drugačne pristope. Ti pristopi temeljijo, glede na filozofijo, ki ji sledijo, na razvijanju drugačnih lastnosti otrok. V programih navajajo, da želijo izgraditi celostne, zadovoljne, odgovorne in samostojne posameznike.

Ob tem ne moremo mimo dejstva, da so to posamezniki, ki se iz šole vsak dan vračajo v svoje okolje, kjer so v stiku z vso mogočo tehnologijo in svojimi vrstniki, ki obiskujejo tudi javne šole. Zato je zelo težko govoriti o popolni izgradnji otroka le v nekaj urah v šoli, saj je okolje, v katerega se otrok vsakodnevno vrača, nespremenjeno (potrošniško, velikokrat nemoralno, neodgovorno, s pomanjkanjem vrednot ...). Da bi lahko to dosegli, bi bilo potrebno spremeniti programe (vsaj) v vseh javnih vzgojno-izobraževalnih institucijah.

4 ZAKLJUČEK

UNESCO se že več desetletij trudi graditi boljši svet za vse ljudi. Poleg mnogoterih nalog, ki jih opravljajo, so tudi pomembne naloge in cilji, ki so povezani z edukacijo. Izdanih je veliko dokumentov, podpisanih od večine držav članic Združenih narodov, ki narekujejo smernice za kvalitetnejšo šolo in razvoj otrok.

Dokumenti enajstih držav, ki smo jih pregledali, razen treh držav (med njimi tudi Slovenija), ne vključujejo UNESCO-vih smernic, ki gredo v smeri holističnega izobraževanja. To lahko pomeni, da te države svojih programov ne gradijo na holističnih principih edukacije ali pa, da tega niso tako jasno zapisale v svoje programe, v praksi pa njihovo delo temelji na holističnem pristopu.

Šole z alternativnimi oblikami poučevanja, večinoma omenjajo pojme, ki smo jim sledili. Omenjajo tudi, da si želijo izgraditi mlade, ki bodo doprinesli k boljšemu jutri. Večinoma so šole plačljive, a zelo zasedene, kar lahko pomeni, da so starši in otroci zadovoljni in da ponujajo drugače zasnovane programe.

Naše razmišljanje gre za na konec prispevka v smeri UNESCO-vih in Franklovih smernic. Prihodnost šolstva je v obravnavi otrok, ki so sprejeti kot nedeljiva celota, torej celostno ali holistično. Znanost vse bolj napreduje v podrobnostih in detajlih in človek se na tak način le oddaljuje od samega sebe. Učenec, ki ga imamo pred seboj v razredu, ni le učenec matematike ali učenec s posebnimi potrebami ali učenec, ki je nemiren; je celota svojih telesnih, duševnih in duhovnih lastnosti in na tak način ga moramo tudi poučevati.

5 LITERATURA

1. Delors, Jacques. 1996. *Učenje: skriti zaklad*. Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za Unesco. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
2. Euridyce. Dostopno na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_sl (17. november 2019).
3. Forbes, Scott H. in Robin Ann Martin. 2004. What holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature. American Education Research Association Annual Conference. San Diego: California.
4. Frankl, Viktor E. 1994. *Volja do smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
5. John, P. J. 2017. Holistic approach in education – an overview. *International Journal of Research in Social Sciences*, vol 7, 4, 346 – 353.
6. *Kako nove digitalne tehnologije spreminjajo življenja in sanje otrok*. Društvo Za srce, objavljeno 21. 12. 2017. Dostopno na: <https://zasrce.si/clanek/kako-nove-digitalne-tehnologije-spreminjajo-zivljenja-in-sanje-otrok/> (27. avgust 2019).
7. Košir, Katja, Marta Licardo, Sara Tement in Katarina Habe. 2014. Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 23, 110–124.
8. Kristovič, Sebastjan. 2014. Reševanje krize smisla sodobnega človeka. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.
9. *Learning to be*. 2002. 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. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. (UNESCO-APNIEVE Sourcebook, No. 2).
10. *Learning to Live Together*. 2014. Education Policies and Realities in the Asia - Pacific. Thailand: UNESCO Bangkok office
11. Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli in Michael P. Leiter. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, Volume 52. Dostopno na: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/154.pdf> (15. februar 2020).
12. Miller, John. 2006. Education for wisdom and compassion: Creating conditions for timeless learning. Thousand Oaks, Canada: Corwin Press.
13. Miller, John. 2007. The holistic curriculum (2nd. Ed). Canada: OISE Press.
14. Miller, Ron. School around us. Holistic education. Dostopno na: <http://www.schoolaroundus.org/holistic-education>. (15. 1. 2020).
15. Mojsa-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 no. 1 102-119. Dostopno na: <http://ijomh.eu/Job-burnout-and-engagement-among-teachers-worklife-areas-and-personality-traits-as-predictors-of-relationships-with-work,1941,0,2.html> (15. februar 2020).
16. 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. Dostopno na: www.fes.de/youth-studies/ (8. januar 2020)
17. Nan-Zhao, Zhou. Ni letnice. *Four 'Pillars of Learning' for the Reorientation and Reorganization of Curriculum: Reflections and Discussions*. Dostopno na: https://pdfs.semanticscholar.org/a501/1ccb91d98674ab95c635fb098733ea9403b.pdf?_ga=2.197091624.586648187.1580552793-1096753050.1580066170 (12. december 2019).
18. *Raziskava mladina 2018-2019: »Slovenska mladina v primežu individualizma, prekarnosti in stresa«*. 2019. Dostopno na: <https://mlad.si/blog/raziskava-mladina-2018-2019-slovenska-mladina-v-primezu-individualizma-prekarnosti-in-stresa/>
19. Sigman, Aric. 2013. Vpliv zaslonske tehnologije na otroke (celoten članek). *Revija Svitanje – Waldorfske novice*, januar. Prevod Marina Nuvak. Celoten članek dostopen na: The Impact Of Screen Media On Children: A Eurovision For Parliament. Dostopno na: <http://www.svitanje.si/2013/01/vpliv-zaslonske-tehnologije-na-otroke> (23. avgust 2019).

21. Spitzer, Mafred. 2017. *Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva družba.
22. *Sustainable development goals, Knowledge platform*. Dostopno na: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (15. 2. 2020).
23. *Sustainable development goals, Agenda 2030*. Dostopno na: <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300> (21. november 2019).
24. *UNESCO*. Dostopno na: <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco> (15. 2. 2020).
25. *Zakon o osnovni šoli (ZOsn)*. Ur. l. RS 81/2006 (s poznejšimi spremembami in dopolnitvami).
26. Waibel, Eva Maria 2017. *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung, Grundlagen zum Existenzialen Pedagogik*. Germany: Beltz Juventa.



Nina Markuš

Alma Mater Europaea – Evropski center, Maribor

izr. prof. dr. Sebastjan Kristovič

Alma Mater Europaea – Evropski center, Maribor

LOGOPEDAGOGIKA IN EKSISTENCIALNA PEDAGOGIKA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU LOGOPEDAGOGY AND EXISTENTIAL PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

POVZETEK

Na področju vzgoje in izobraževanja se že nekaj let opaža, da izhaja izredno veliko različnih knjig in publikacij, spletni forumi so preplavljeni z vzgojno tematiko, ogromno je nasvetov in priporočil. Različnih »strokovnjakov«, ki delijo instant rešitve in nasvete za vse vzgojne tegobe, je nepregledno število. Obenem pa se opaža, da je vedno več vzgojnih težav, da so starši in strokovni delavci pri svojem delovanju vedno bolj zmedeni in negotovi. Otroci so vedno bolj nesamostojni in neodgovorni. Vedno več je otrok z odločbami, z vedenjskimi težavami, zmanjšanimi kognitivnimi sposobnostmi, vedno več je duševnih stisk, psihosomatskih obolenj, občutkov nesmisla, motenj hranjenja, agresivnosti in težav v duševnem zdravju.

Vzrokov za tovrstno stanje je več. V tej raziskavi sta v ospredju dva: 1. »strokovnjaki«, ki niso vpeti v prakso, v konkretno delo z otroci in mladostniki – njihovo svetovanje in poučevanje je utemeljeno zgolj na prebrani literaturi drugih avtorjev in različnih teorijah. Posledično ne znajo upoštevati vseh specifik in »parametrov« problematike ter otroka obravnavati, kot posameznika (unikum) in individuuma. Pogosto se tudi spregleda pomembnost celotne družinske dinamike. 2. Redukcionistični pristop na področju stroke, kar se navezuje na prvi vzrok. Otroka se ne dojema in obravnava kot celovitega bitja telesne, duševne in duhovne razsežnosti, ampak se v ospredje postavlja zgolj določene kognitivne značilnosti.

Ena izmed rešitev je holistična pedagogika, ki ima v ospredju celostni pristop in je zasnovana na antropološki osnovi eksistencialne analize/logoterapije. V prispevku so predstavljeni rezultati pregledne znanstvene analize s področja logopedagogike in eksistencialne pedagogike. Vzgoja pomeni celoviti razvoj osebe, ker se le tako lahko otrok uravnoteženo razvija na kognitivni, emocionalni, telesni, duhovni, socialni in vrednostni ravni. Temeljna naloga vzgoje je pot k samostojnosti in odgovornosti.

Ugotavljamo, da je nujno potrebno, da bi spoznanja logopedagogike implementirali na področje vzgoje in izobraževanja. S temi znanji in veščinami bi otrokom in mladostnikom pomagali pri iskanju smisla, pri celovitem razvoju njihove osebnosti, pri izgradnji njihove samopodobe, samozavesti in identitete ter jih naučili samostojnosti in odgovornosti.

Ključne besede: logopedagogika, logoterapija, eksistencialna pedagogika, vzgoja, izobraževanje

ABSTRACT

In the field of education, it has been noticed for several years that an extraordinary number of different books and publications are published, online forums are flooded with educational topics, and there is a lot of advice and recommendations. There is an endless number of different "experts" who share instant solutions to all educational problems. At the same time, it is observed that there are more and more educational problems, that parents and professionals are increasingly confused and insecure in their work. Children are increasingly dependent and irresponsible. There are more and more children with special education needs guidance decisions, behavioural problems, reduced cognitive abilities, there are more and more mental distress, psychosomatic illnesses, feelings of meaningless, eating disorders, aggression, and mental health problems.

There are several reasons for this condition. In this research, two things are at the forefront: 1. "experts" who are not involved in the practice, in concrete work with children and adolescents - their counselling and teaching are based solely on the read literature of other authors and various theories. As a result, they do not know how to consider all the specifics and "parameters" of the problem/child, as an individual (unique) and an individuum, as well as the entire family dynamics. 2. a reductionist approach in the field of the profession, which relates to the first cause. The child is not perceived and treated as a whole being of a physical, mental and spiritual dimension. But only certain cognitive characteristics come to the fore.

One of the solutions is holistic pedagogy, which focuses on an integrated approach and is based on the anthropological concept of existential analysis/logotherapy. The paper presents the results of a review scientific analysis in the field of logopedagogy and existential pedagogy. Education means the holistic development of a person, because only in this way can a child develop in a balanced way on a cognitive, emotional, physical, spiritual, social, and value level. The basic task of education is the path to independence and responsibility.

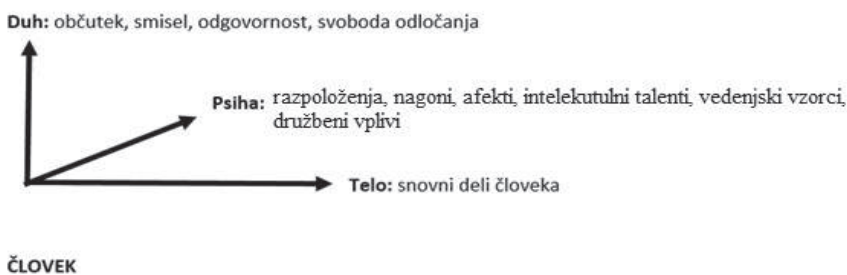
We find that it is necessary to implement the findings of logopedagogy in the field of education. With this knowledge and skills, we would help children and adolescents to find meaning, to develop their personalities comprehensively, to build their self-image and self-confidence, identity, and to teach them independence and responsibility.

Keywords: logopedagogy, logotherapy, existential pedagogy, education



1 LOGOTERAPIJA IN EKSISTENCIALNA ANALIZA

V središču logoterapije/eksistencialne analize je vprašanje smisla in odkrivanje smisla človekovega bivanja (gr. *logos* – smisel, duh). Nekateri avtorji jo imenujejo tudi »tretja dunajska psihoterapevtska šola«. Logoterapija se ukvarja s prihodnostjo, s kakovostjo in načinom življenja ter s smisli posameznika. Smisel življenja oz. volja do smisla je človekova glavna gonilna sila in posameznik si zanj močno prizadeva (Frankl 2016, 128). Ta teorija se osredotoča na svetovanje in zdravljenje v oziru na smisel (Längle 2001b, 8). Lukasova pravi, da je bila logoterapija »/.../ prva humanistična znanost, ki je spoznala, da se notranja vrednostna usmerjenost človeka odločilno ujema z njegovim duševnim zdravjem in da bolj kot je raznolika, bogatejša in intenzivnejša tem trdnejša in pozitivnejša je njegova osebnost« (Lukas 1995, 160). Logoterapija upošteva, da je posameznik odvisen od raznovrstnih dejavnikov in pogojev (vzorci, dednost, vzgoja, okoliščine, itd.), a ob tem upošteva, da se do teh pogojev individuum opredeli z lastnim stališčem. S tem postopanjem pokaže svojo odgovornost do kreacije lastnega življenja (Frankl 2005a, 37). Logoterapija človeka ne dojema, kot žrtev ampak predvsem, kot avtorja lastnega življenja (Bieri 2011, 9). Človeka je treba dojemati v smislu celovitosti, saj ga določajo telesna, duševna in duhovna raven. To je ponazorjeno s tridimenzionalno podobo človeka (Frankl in Lukas 2006, 77).



Slika1: Tridimenzionalna slika človeka (Längle 2005, 89)

Z duhovnostjo lahko človek oblikuje svojo neodvisno voljo oz. namernost, objektivni in umetniški interes, kreativno oblikovanje, religioznost, etično čutenje (tj. vest), razumevanje vrednot in ljubezni (Lukas 2014, 18). Frankl v tem segmentu izpostavlja še dva pojavi: samotranscendenco in samodistanco. Samotranscendenco pomeni, da se človek uresniči tako, da se preseže z delom, nalogo ali drugo osebo, saj je le tako njegovo življenje smiselno oz. bivanjsko »varno« (Frankl, 2015b, S. 26). Samodistanca pa pomeni, da je človeški duh svoboden v primerjavi s psihofizičnim. Pomeni oddaljiti se od svojih nagonov, vzgoje, občutkov, razpoloženj, vplivov okolja, karakteristik, dednosti, preteklosti. Frankl to imenuje »kljubovalna moč duha« (Frankl 2010, 88; Frankl 2015b, 142; Längle 2013, 18-19). »/.../ Glede na logoterapijo ima vsak vsaj potencialno svobodno voljo, ki pa jo lahko omeji ali onemogoči bolezen, nezrelost, senilnost, /.../« (Lukas 2006, 16).

Frankl je l. 1950 razvil deset tez o osebi, ki pa danes spadajo med osnovna filozofsko-antropološka besedila logoterapije in eksistencialne analize (Frankl 2005a, 10): 1. teza: oseba je in-dividuum (lat. individuum - nedeljiva). 2. teza: oseba je *in-summabile* oz. nezdružljiva (je celovitost). 3. teza: vsak posameznik je absolutna novost. Ni kopija svojih staršev, ne izdelek, niti zgolj produkt dednosti in vzgoje. Duhovni obstoj ni prenosljiv (331). 4. teza: oseba je duhovna (332). 5. teza: oseba je eksistencialna. Je odgovorno svobodna (332) 6. Teza: oseba je močnejša od nagonov (»duhovna« oseba nasprotuje svojim nagonom). 7. Teza: oseba ustvari telesno-dušno-duhovno enotnost in celovitost, ki predstavlja bitje – človeka. 8. Teza: oseba je dinamična. 9. Teza: žival ni oseba, ker se ne more soočiti s seboj. (338) 10. teza: oseba se ne razume drugače kot v smislu transcendence.

V sodobnem času si mnogo posameznikov mrzlično prizadeva za samouresničitev, lasten uspeh, osrečitev sebe, doseči želi nekakšno notranjo harmonijo. Logoterapevtsko gledano se posameznik na ta način ne bo osebno uresničil. Človek bo s tovrstnim pristopom »izgubil bitko«, velika nevarnost je, da bo njegovo življenje postalo nesmiselno, prazno, banalno in skoraj zagotovo bo zapadel v eksistencialno krizo, tj. bivanjski vakuum (Frankl 2005b, 17). Frankl pravi, da je izvorni problem duševnega zdravja posameznika v pomanjkanju smisla, saj v svetu vlada

načelo užitka, kar vodi v etični nihilizem, bivanjsko dezorientacijo in eksistencialno frustracijo (lat. *eksistirati* - obstajati, bivati). Frankl pravi, da prav tukaj tiči vzrok za večino zasvojenosti in raznovrstnih anomalij o katerih pričajo raziskave. Bivanjskemu vakuumu sledijo posledice kot so izčrpanost, anksioznost, skrhani medsebojni odnosi, psihosomatske bolezni, agresija, depresija, razne zasvojenosti, apatija, melanholija, stres, samomori, egoizem, etični nihilizem itd. Problem se pojavi takrat, ko se ta naštetá stanja, ki še niso bolezenska, mnogokrat pre-zrejo (Frankl 2016, 138; Frankl 1994a, 77-88; Kristovič 2013, 82-83; Kristovič 2013, 626, 663). Lukasova je odkrila, da je med zdravimi posamezniki ravno toliko hudih travm, slabih izkušenj iz otroštva, ravno toliko bolečine in stiske kot pri nezdravih posameznikih (Lukas 2006, 16). Längle je definiral, da je cilj eksistencialne analize pomagati ljudem pri iskanju notranjega ravno-vesja in se z lastno odgovornostjo spoprijeti s svojim življenjem ter svetom (Längle 2002, 38). V konceptu obstoja Längle opredeljuje „vodilno moč vrednot“. »Človeka ne usmerjajo samo nezavedni pogoji in sile, marveč ga privlačijo tudi vrednote sveta. Obstajati začne le skozi njihovo izkustvo in oblikovanje« (Längle 2013, 18-19).

Alfred Längle predstavlja štiri osnovne motivacije, ki »/.../ temeljijo na osnovnih vprašanjih, s katerimi se človek srečuje v svojem obstoju in ki jih je mogoče doživljati kot osnovne pogoje za celostni obstoj (eksistencialna izkušnja), /.../« (Längle 2000, 22). Po Länglu obstajajo štiri osnovna vprašanja, ki izhajajo iz motivacij: 1. osebna osnovna motivacija (pogoji in možnosti na svetu): jaz sem – ali sem lahko? Lahko živim? Da SVETU; 2. osebna osnovna motivacija (vrednote): jaz živim – ali rad živim? Da ŽIVLJENJU; 3. osebna osnovna motivacija (socialni odnosi – omogočajo osebnost): jaz sem jaz – smem biti takšen? Smem živeti? Da OSEBI; 4. osebna osnovna motivacija (prihodnost): jaz obstajam – za kaj bi rad živel? Da SMISLU (Längle 2000a, 22-23; Waibel 2002, 146).

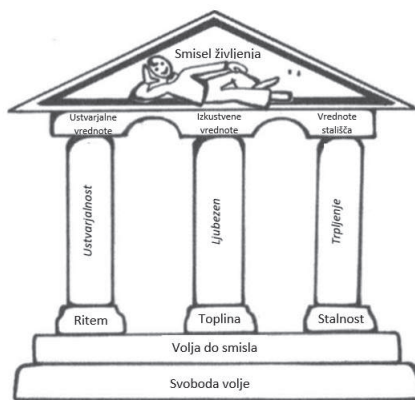
2 LOGOPEDAGOGIKA IN EKSISTENCIALNA PEDAGOGIKA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Precej prizadevanj je že bilo, da bi se logopedagogika in eksistencialna pedagogika implementirali v paradigmo vzgoje in izobraževanja. Brecknerjeva pravi, da se je ta pedagoška smer najprej nagibala v smeri osebnostne pedagogike, sedaj pa se razvija v eksistencialno pedagogiko (Breckner 2015, 100) in logopedagogiko. Največji prispevek pri uporabi teorije smisla na področju vzgoje in izobraževanja prihaja od Eve Marie Waibel (2013) kot tudi Waibel in Wurzra-ner (2016).

2.1 Logopedagogika

Logopedagogika se poskuša osredotočiti na edinstvenost in dostojanstvo človeka. Človek je na eni strani predstavljen skupaj s pogoji svojega življenja, na drugi strani pa s svojo svobodo in odgovornostjo. Cilj logopedagogike je med drugim pomagati učencem tudi pri osebnostni rasti. Vsak posameznik je odgovoren za razvoj lastnega značaja, kajti vsak svoje odločitve sprejema po svojem notranjem vrednostnem sistemu (Schreiber 2015, 944-945). »Naloga logopedagogike je spodbujati sodelovanje, zoperstaviti se slabim odnosom do soljudi in sveta, izbrati, kar je smiselno ter se temu zavezati, smiselna dejanja postaviti pred svoje občutke ter ustvariti »toplino« s pomočjo varnih življenjskih in učnih situacij z oblikovanjem prostorov, ki zagotavljajo navdihujoče učno okolje, itd.« (Schechner in Zürner 2013, 54). Logopedagoški nazori prispevajo k dobri šolski klimi, v kateri je vsak učenec dragocen in edinstven član šolske skupnosti. Pedagogi bi morali svoje pedagoške veščine uporabiti tako, da bi mladi dobili občutek za prepoznavanje naslednjih veščin, ki so pomembne za zdrav otrokov razvoj: sposobnost ustvarjalnosti - **za kaj želijo živeti**; sposobnost ljubezni/ljubiti - **za koga želijo živeti**; sposobnost trpljenja - čemu želijo živeti. Če teh veščin ne razvijamo enakovredno, potem (mlada) oseba pade iz ravnovesja in njen smisel v življenju izgine. Poznan je model »logopedagoških stebrov«, ki je prikazan v obliki grškega templja. Prvi temeljni kamen se imenuje **svoboda volje**. Prepoznavanje dejanskega osebnega prostora. Ta je izpostavljen različnim zunanjim vplivom (starši, učitelji, družba, vera, običaji itd.) in notranjim vplivom (fizična in psihološka razpoloženja). Posameznik potrebuje pogum, da potrdi svobodno voljo. Drugi temeljni kamen se nanaša na **voljo do smisla**. Dandanes pogosteje otroci in mladostniki zaradi zanemarjanja smisla pri soočanju z življenjem doživijo krizo osebnosti –

krizo smisla. Prvi stebler, katerega osnova je ritem, se imenuje ustvarjalnost. Govori o uspešnosti in s tem o **ustvarjalnih vrednotah**. Otroci in mladi najbolje delujejo, ko so lahko s svojo močjo, sposobnostmi, talentom in domišljijo kreativni. Za otroke je prav tako zelo pomembna vzgojno-izobraževalna institucija v kateri lahko uresničijo svoje talente (Schechner in Zürner 2013, 54). Življenje je smiselno, če učenec uspe nekaj ustvariti z veseljem in ustvarjalnostjo, to so ustvarjalne vrednote (Lukas 2006, 177). Drugi stebler obravnava človekovo sposobnost ljubezni, katere osnova je toplina. Nanaša se na raven odnosa in s tem na **izkustvene vrednote**. V šoli se vse pogosteje pojavlja pomanjkanje ljubezni, mobing in nasilje. Zato je človeško sobivanje velikokrat v razredu oteženo, včasih skoraj nemogoče. Tretji stebler se imenuje sposobnost trpljenja, ki temelji na stalnosti. Odraščajoč človek potrebuje stalen ritem in stalno »toploto«, da se lahko zdravo razvija. Ta stebler predstavlja soočanje z življenjem, prepoznavanje in učenje, kaj je resničen pomen boleče izkušnje. To so **vrednote stališča**.

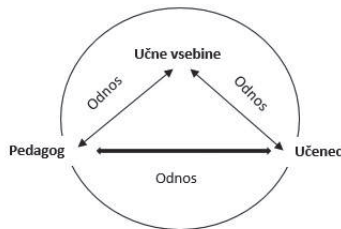


Slika 2: Podoba človeka v logopedagogiki (nem. Logopädagogisches Säulenmodell) (Schechner in Zürner 2011, 53)

Na podlagi desetih Franklovih tez o osebi je »/.../ skupina pedagogov razvila deset pedagoških tez, da bi prikazala možnosti preventivnega delovanja na podlagi podobe človeka« (Schechner, 2005, 30). Na podlagi teh so gradili in razvijali vsebine učnega načrta pri logopedagogiki. **Prva teza** govori o osebni sestavi vrednot. **Druga teza** se ukvarja z usmeritvijo. Če so dejanja le ciljno usmerjena (v korist), potem se (mlada) oseba znajde v težavah. V **tretji tezi** logopedagogike zelo natančno ločijo med duhovno osebo in trenutnim vedenjem posameznika. Četrta teza govori o tem, da logopedagogi ne ovirajo rasti otrok, temveč z otroki delajo na njihovi rasti in jih celo spodbujajo, da poskusijo nove stvari, ter jih spremljajo na poti do stabilne osebnosti. **Peta teza** govori o svobodi oz. drzniti si nekaj narediti. To pomeni, da vsaka odločitev s seboj prinese tudi neuspeh. Naučiti se je potrebno pretrpeti takšne situacije, ker si odgovoren za svoje odločitve (Spitzer 2006,16). V **šesti tezi** govorimo o tem, da agresija sama po sebi ne bi smela biti nekaj negativnega. Tu so pod vprašajem naslednje vrednote: kako se spoprijeti s svojo agresijo ali lahko nadzorujem svojo agresijo? **Sedma teza** predpostavlja, da ne smemo dovoliti, da nas življenje »zlomi«. Otrok ima »duh kljubovanja« s katerim lahko najde odgovore na življenjska vprašanja. **Osma teza** obravnava otrokova stališča. Danes se pogosto zgodi, da se individuumi odločijo za perspektivo lastnega odseva. Ta ne vidi prav daleč. Vidijo samo sebe (svoje dobro počutje, lastne prednosti, lastna občutja, svoje pomanjkljivosti, ipd.). Tisti, ki se odločijo za nasprotno, vidijo veliko več in se počutijo veliko bolj svobodno. V **deveti tezi** govorimo o podpori in spremljanju mladih pri iskanju lastne perspektive smisla, kar je poseben izobraževalni izziv. Danes se mladi lomijo pod pritiskom. V **deseti tezi** govorimo o pomenu. Dejanski pomen je tisto, kar ni smiselno samo za posameznika, marveč tisto kar je trenutno najbolj smiselno za svet, za družbo (Schechner 2005, 30).

2.2 Eksistencialna pedagogika

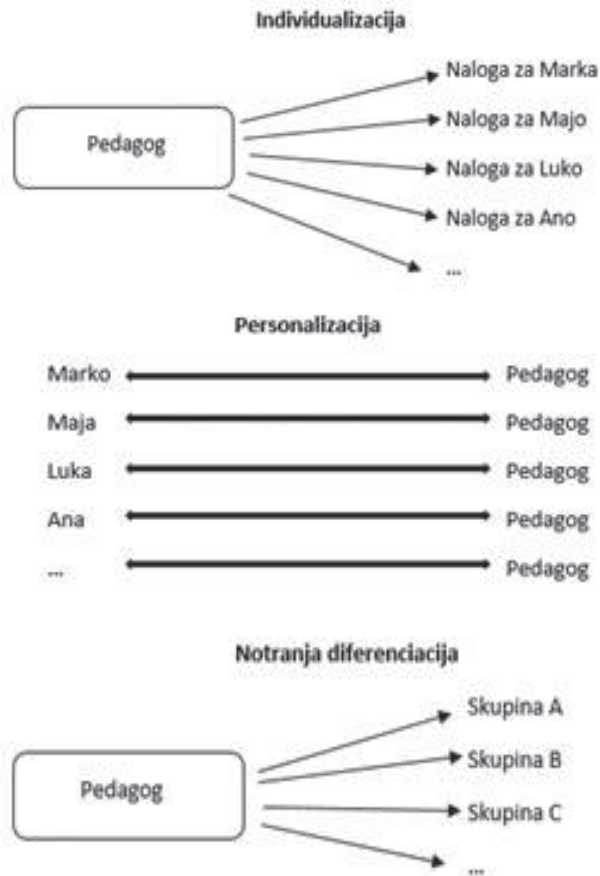
Eksistencialna pedagogika pomaga učiteljem pri vzpostavitvi odnosa z otroki. Z dobrim odnosom otroci krepijo svojo samozavest. Eksistencialna pedagogika je na metaravni osnova za različne pedagoške pristope. Spodbuja individualen in fleksibilen pristop. Ne osredotoča se le na otroke ampak tudi na pedagoške delavce. Spodbuja celosten razvoj otroka (Breckner 2015, 102). Cilj eksistencialne pedagogike je omogočiti in spodbuditi telesni, čustveni in duhovni razvoj otroka (Breckner-Trobisch 2015, 130). Waibel in Aregger sta eksistencialno pedagogiko opisala tako: »V sklopu eksistencialne pedagogike se morajo ljudje lotiti eksistencialnih vprašanj in jih pretvoriti v pedagoško razmišljanje in dejanja. Ukvarja se z vprašanji o osebi, o osebnem srečanju, o osebnih vrednotah, o obstoju, o svobodi odločanj, o odgovornosti, o lastnem pomenu/namenu in o osebni motivaciji.« (Aregger in Waibel 2006, 8). V eksistencialni pedagogiki govorimo o vrednosti izkušnje, ki zahteva emocionalnost (Längle 1991, 22). Breckner-Trobisch pojasnjuje »Ljudje se načeloma ne moremo učiti brez čustvene naveze. /.../ Noben otrok se ne bi zmozel naučiti besed »mama« ali »mačka« samo na podlagi abstraktnega niza zvokov - to je mogoče le s pomočjo zapletenega in čustveno nabitega ter celostnega dojetanja številnih vidikov tega izraza« (Breckner-Trobisch 2015, 126). Raziskave dokazujejo, da se otroci bolje učijo, če imajo varno čustveno podlago, zato raziskovalci zagovarjajo vzgojno-izobraževalne ustanove, ki poleg poučevanja vključujejo v vzgojno-učni proces tudi vzpostavljanje odnosov, kar zagotavlja eksistencialna pedagogika. Ključnega pomena je pedagoški delavec, saj ima največji vpliv na učni uspeh ter na osebni razvoj otroka. V vzgojno-izobraževalnem procesu je poleg prenosa znanja pomembno, da se razume edinstvenost, zmožnosti, vedenje in namere vsakega otroka. Skozi to poznavanje pedagoški delavci lažje vodijo vzgojno-učni proces in tako gradijo konstruktivno zdrave odnose z otroki, sodelavci in starši. V vzgoji in izobraževanju, ki je osredotočeno na smisel, je odnos tisti, ki nosi temeljno vlogo. To je prikazano v pedagoškem trikotniku odnosov.



**Slika 3: Pedagoški trikotnik odnosov (nem. Das pädagogische Beziehungsdreieck)
(Waibel in Wurzrainer 2016, 28)**

Pedagoškim delavcem, ki poznajo t.i. teme obstoja oz. eksistenco, to poznavanje pomaga, da bolje razumejo problematično vedenje učencev in se z njimi primerno spoprimejo (Scheyer 2018, 30-31). Po besedah Waibel in Wurzrainer resna težava v vzgoji in izobraževanju ni le v tem, da se vse več pozornosti pripisuje problemom in napakam kot pa samemu uspehu, ampak da se napake pripisujejo celotni osebi (Waibel und Wurzrainer 2016, 121). Auerbach pravi »Otroci lahko delajo napake, /.../ ali pokažejo nezainteresiranost, ker domnevamo, da imajo razlog za to. Poskušamo sodelovati z njimi /.../, da bi odkrili vrednost njihovih dejanj in po potrebi poiskali nove ali drugačne načine za poučevanje. To nam vzame čas in predstavlja delo na odnosih, vendar predvidevamo, da bo ta nalozba pozneje obrodila sadove: ko otroci začutijo, da jih jemljemo resno in gradimo zaupanje, številni konflikti in določena vedenja niso več potrebna« (Auerbach idr. 2013, 20). Raziskave kažejo, da poudarjanje napak otrok privede do tega, da otroci za svojo neuspešnost obtožujejo okoliščine ali druge (Waibel in Wurzrainer 2016, 126).

Učenje je subjektiven in osebno raznolik proces, zato v eksistencialni pedagogiki vzgojno-učni proces ni prilagojen samo otroku, ampak iz njega tudi izhaja. Govori o tem, da je potrebna personalizacija učnih procesov. To nam prikazuje spodnji graf:



Slika 4: Različni odzivi na heterogenost pri procesu (nem. Unterschiedliche Antworten auf Heterogenität im Unterricht) (Waibel in Wurzrainer 2016, 110)

Pozornost je usmerjena na pozitivne razlike znotraj posameznika in najmanjšemu napredku otroka. Ob pomoči učitelja otroci čim bolj samostojno ocenijo svojo uspešnost (Waibel in Wurzrainer 2016, 159).

Alfried Längle skupaj z osebno eksistencialno analizo in štirimi osebno eksistencialnimi osnovnimi motivacijami opisuje eksistencialne osnovne pogoje in najgloblje motive človeka (Längle 2013, 71.). **Prva osnovna osebna motivacija (tj. moči** - dovolj prostora in časa, poznavanje postopka) pomeni, da če želimo resnično obstajati, moramo sprejeti pogoje v katerih živimo (starost, spol, stanje zdravja, trenutni družbeni status). Predpostavke za uresničitev tega so podpora/opora, prostor in zaščita. **Podpora** učencem daje jasne strukture tako v časovnem in prostorskem smislu. Tukaj je še posebej otrokom v veliko pomoč rutina. Predvidljiva rutina šolskega jutra v otroku vzbudi varnost in zaupanje. Otrok potrebuje svoj **prostor** v katerem se razvija in orientira ter za katerega je odgovoren. V vzgojno izobraževalnem sistemu so ti prostori njegova garderobna omarica/prostor, njegov sedež v učilnici. Otrok začuti **varnost**, ko se počuti varnega, ko mu je prostor poznan, ko čuti, da je del skupine in ob vzpostavitvi odnosa, v katerem ga pedagoški delavec brezpogojno sprejme. Če osnovna motivacija ni izpolnjena, se pojavi strah, ki se lahko razvije v agresijo. **Druga osebna osnovna motivacija (tj. marati** - sposobnost, da se nečemu/nekomu oseba posveti, zgradi odnos), pomeni imeti rad življenje. V ospredju so odnosi, bližina in čas, povezovanje z lastnimi občutki in izkušnjami lastnega čustvenega sveta. Če je otrok ljubljen, potem lahko tudi on ljubi. Če se počuti dragocenega, potem razvije zaupanje (tj. osnovna vrednota). Če otrok v vzgojno- izobraževalnem procesu začuti toplino in pozornost pedagoga, ta proces postane njegova vrednota. Otrok sam prav tako ustvari odnos s samo učno vsebino (t.i. veselje do učenja). Odločilen je tudi odnos učitelja do učne vsebine, in sicer, če je pedagogu določena vsebina

pri srcu, jo bo lažje posredoval otrokom, ki jo bodo lažje sprejeli/razumeli (Längle 2002/9, 23). Če ta motivacija ni izpolnjena, človek zapade v malodušje, kar lahko vodi v depresijo. **Tretja osnovna osebna motivacija (tj. smeti - imeti in doživljati vrednote)** se nanaša na to, ali sme biti otrok takšen, kakršen je. Pri tem so ključnega pomena razvojni procesi individualnosti in osebnosti. Temelji za izpolnitev te osnovne motivacije so **pravičnost, pozornost in spoštovanje**. Če otrok dobi povratno informacijo, da je dober takšen, kot je in dober v tem, kar počne, potem svoje lastno ravnanje in pristnost dojema kot pravično. Skozi to izkustvo otrok razvije odprt, strpen pristop do drugih in utrdi svojo lastno vrednost. Če ta motivacija ni izpolnjena, je otrok oddaljen od sebe in v svojem življenju stori vse, da bi čim bolj ugajal drugim. **Četrta eksistencialna osnovna motivacija (tj. naj bi - biti prepričan vase, da to zmore, da to lahko stori na svoj način)** opredeljuje smisel življenja. Vključuje vse, kar otrok ustvarja in počne. Da se lahko otrok poglubi v eno dejanje/stvar, morejo biti izpolnjene prve tri osnovne motivacije (Largo 2009, 63).

3 RAZPRAVA

Eksistencialna pedagogika in logopedagogika se predvsem ukvarjata z vprašanji: kako pedagoški delavci znajo pomagati otrokom pri usmeritvi k smislu in zadovoljstvu ter kako krepijo samozavest otrok (Waibel 2013, 160).

Logopedagogika in eksistencialna pedagogika izpostavljata, da bi moral vzgojno-izobraževalni sistem spodbujati tudi razvoj osebnih in socialnih veščin, ki so težko merljive. V praksi pa vzgojno-izobraževalna politika temelji le na merljivi uspešnosti. Vzgoja in izobraževanje ne bi smela spodbujati le znanja in sposobnosti, ki jih lahko preizkusimo ter izmerimo (Scheßl 2010, 18). Logopedagogika mladim v vzgoji in izobraževanju pomaga pri odraščanju z večjim samospoštovanjem in spoštovanjem drugih. Za logopedagogiko je potrebno učiti pedagoške delavce v tej smeri, da bi znali delovati in reagirati terapevtsko, kadar bi to zahtevala dana situacija (Schreiber 2015, 944-945). Mladi se v sodobnem času počutijo ujeti v svetu, v katerem po njihovem mnenju ne vidijo nobenih priložnosti, nalog in možnosti, da bi ga pomagali sooblikovati. Pedagoški delavci pri mladih opažajo pogosto oslabiljeno koncentracijo, imajo težave pri izvajanju vzgojno-učnega procesa (Jugendstudie 2008, 17). Prav to pa za pedagoge pomeni, da ne smejo biti pozorni le na kognitivno uspešnost otrok, temveč v veliki meri posvetiti pozornost drugim veščinam. To je pomembno predvsem zato, saj bodo sicer mladi svoje hrepenenje zadovoljili na druge načine, na primer z ezoteričnimi vajami, s sektam podobnimi skupinami, ki obljublajo odrešitev ali poskusili z nedovoljenimi substancami pobegniti iz resničnosti.

Eksistencialni način življenja temelji na vrednotah in ne le na željah. Pomaga najti varnost in stabilnost v svetu, v katerem prevladuje hitrost, prekomerna potrošnja, uspešnost in nenehne spremembe v okolju in politiki (Waibel 2013, 57). Če je mogoče, je treba izbrati poti, ki ustrezajo otroku in njegovim sposobnostim, pri čemer se pogoji lahko kadarkoli spremenijo in zato se od pedagoških delavcev pričakuje odprtost, prilagodljivost in iznajdljivost. Bistveno orodje eksistencialne pedagogike je pedagogova osebnostna rast in samozavedanje (Breckner 2015, 102). Značilnosti eksistencialne naravnosti pedagoškega delavca je dostojanstven in spoštljiv pristop in ravnanje v tem odnosu. Gre za prepoznavanje in sprejemanje otroka, tako da so lahko svobodni in neodvisni, takšni kakršni so. Otroci lahko sprejemajo odločitve, ki so drugačne od tistih, ki jim jih ponujajo starši (Waibel 2013, 241). V procesu eksistencialne pedagogike je še posebej pomembno, da slišimo tudi tisto, kar se ne pove, saj otroci svojih vrednot pogosto ne znajo ubesediti (Waibel, 2013, 157). Otrok ima željo po učenju kadar začuti sprejemanje in toplino; ko lahko zadovolji svojo potrebo, da doživi izkušnjo potrebno za svoj razvoj; ob prejetju pohvale in pozornost pri učenju; pri tekmovanju z drugimi otroki (Largo 2009, 63). Otroci imajo pravico, da se v vzgojno-izobraževalnih ustanovah srečujejo z različnimi vzorniki, vsakega z individualnim načrtom in vedenjskimi vzorci, da bodo lahko skozi to raznolikost našli sebe. Eksistencialna pedagogika učnih nalog ne razume le kot prenos znanja, temveč kot celovito napredovanje, kot spodbudo za trajnostni uspeh in kot razvoj osebnih in socialnih veščin. Pedagoški delavec, ki s svojo pedagoško prakso dosega takšen celosten in trajnosten uspeh, v svojem delu najde smisel. »Bolj kot bo jasno in enoznačno sam učitelj živel svoje vrednote in življenje, bolj neodvisno in suvereno bo lahko delal v vzgojno učnem okolju, toliko prej bo lahko svojim učencem priznaval, da živijo življenje po lastnih vrednotah« (Waibel 2011, 244).

Eksistencialna analiza vzgojno-izobraževalnemu procesu koristi in ga bogati. Raziskave potrjujejo, da je koncept eksistencialne analize po Längleju primeren za vzgojno-izobraževalno prakso; za analizo vzgojno-izobraževalnih razmer, kjer bi ugotovili in odpravili pomanjkljivosti že v zgodnji fazi; za zdravljenje duševnih motenj, ki se izražajo med in po vzgojno-izobraževalnem procesu. Eksistencialno analizo lahko v vzgojno-izobraževalnem sistemu smiselno uporabimo kot preventivo, da bi čim bolj preprečili primanjkljaj osnovnih pogojev človekovega obstoja; kot pedagoško terapijo, z namenom lajšanja ali zdravljenja že vidnih motenj in da bi našli najbolj primeren način spoprijemanja z motnjami.

Vzgojno-učni proces, ki ga zagovarjata logopedagogika in eksistencialna pedagogika, je usmerjen k otroku. Otroci ne delajo le po navodilih pedagoga, ampak tudi sami soustvarjajo, sooblikujejo učno uro, to običajno vodi do aktivnega delovnega vzdušja, kar pa posledično vodi do notranje motivacije. Pomembno je učenje namesto poučevanja. Za uspešne vzgojno-učne procese je torej nujno implementirati tovrstne metode in oblike dela, ki zahtevajo otrokovo aktivno vlogo. Otroci z vedenjskimi težavami zelo težko sledijo klasičnemu frontalnemu vzgojno-učnemu procesu in zlasti ti prosijo za pomoč oz. jo izražajo na takšen ali drugačen način. V vzgojno-izobraževalnem sistemu še zmeraj prevladuje realizacija tega pristopa. Klasično frontalno poučevanje je osredotočeno na učitelja namesto na učence. Učenci le pasivno opazujejo in poslušajo. Prav tovrsten pristop pa povzroča nezanimanje oz. zavračanje vzgojno-izobraževalnega procesa, institucije in učne vsebine. Waibel in Wurzrainer pravita, da bistvo učenja ni v prenosu znanja z ene osebe na drugo, temveč da poučevanje omogoča učenje (Waibel und Wurzrainer, 2016, 89),.

Z vzgojo, ki je skladna z logoterapijo in eksistencialno krizo, otroci pridobivajo na svoji samopodobi in razvijajo disciplino. Pri vzgoji se ne smemo naslanjati na prenašanje tradicije in znanja, potrebno je iskati nove vzgojne pristope. Ob starševski brezpogojni in brezmejni ljubezni ter občutku varnosti, ki ga zagotavlja dobra vzgoja, bodo otroci pritrtili smislu svojega življenja. Frankl pravi, da »... mora vzgoja priskrbeti človeku sredstva za najdevanje smislov. Namesto tega pa vzgoja pogosto še prispeva k bivanjski praznosti« (Frankl 1994a, 78-79). Frankl navaja, da sta dolčas in ravnodušnost pojavi obliki bivanjske prikrajšanosti (Frankl 1994a, 78), ki pa lahko vodita v psihosomatska obolenja. Z bivanjsko praznino lahko individuuum zapade v depresijo (samomorilnost).

Kurikul v vzgoji in izobraževanju zahteva tudi implementacijo vzgojnih konceptov in seznanitev mladostnikov ne le z vrednotami, temveč jih je potrebno tudi spodbujati k moralnemu razsojanju in razvijanju empatije do sočloveka, šolske skupnosti, naravnega okolja in do samega sebe. Minimalni cilji vzgoje in izobraževanja morajo zagotavljati odnos, disciplino in klimo, saj vse to omogoča nemoten vzgojno-učni proces. Maksimalni cilji vzgoje in izobraževanja pa predstavljajo ugotovitve, da sta vzgoja in izobraževanje neločljivo povezani enoti. O tem govorimo takrat, ko si pedagoški delavec prizadeva doseči višje vzgojne cilje individuuma, tj. oblikovanje osebno odgovorne, strpne in družbeno angažirane osebnosti (Kroflič 2011, 178-187).

V sodobnem času starši in ostali, ki kakorkoli prispevajo k vzgoji otrok ali so vključeni v vzgojno-izobraževalni sistem, opravijo veliko stvari namesto otrok. Starši in vzgojno-izobraževalni sistem otroke preveč brani pred negativnimi izkušnjami. Otroci in mladostniki bi morali v življenju izkusiti tudi neprijetne izkušnje. Brez teh izkušenj otroci ne morejo razvijati zdrave samopodobe in odgovornosti. Tako pa bi lahko postali odgovorni individuumi, z razvito samozavestjo in odgovornostjo. Starši so v tem času vse bolj obremenjeni s strahom, da ne bi znali ustrezno vzgojiti svojega otroka, posledica tega pa je paranoidno starševstvo (Furedi 2001) in prepustitev svoje starševske vloge strokovnjakom (Lasch 2012). V sodobnem času se še zmeraj najbolj posega in udejanja permissivni oz. laissez-faire oz. vse/-do-(po-)puščajoči vzgojni stil. S tovrstno vzgojo se otroku dopušča vse. Pri vzgoji je pomembna medsebojna strpnost, empatija do sočloveka, neprestano izobraževanje (Bukovec, Pinterič, Pandiloska, 2009, 188-191), katerih komponent pa slednji vzgojni stil ne izpolnjuje. Pantley navaja devet postavk za vzgojo za odličnost: uveljavljanje avtoritete, resnost pri postavitvi zahtev, jasno in kratko izražanje, nepopuščanje, ponudba izbire, uveljavitev pravil in rutine, odnosi ljubezni, zaupanja in spoštovanja, pomislek pred izvedbo ukrepa (Pantley 2001, 21-38).

Raziskave kažejo, da mladi veliko tarnajo o občutku »dolgočasje«. Imamo generacije otrok in mladostnikov, ki postajajo vedno bolj nezadovoljne, apatične, prazne, nimajo svojih ciljev. Mladi ne vedo, za kaj bi si prizadevali in za kaj živeli. Življenje vidijo kot en velik nonsens. Poraja se dilema in vprašanja, kaj se v tem sodobnem času »s svetlobno hitrostjo«, v tej »blaginji vsega«, počne narobe pri vzgoji otrok in mladostnikov? Vprašanje se zastavlja tistim, ki vzgajajo otroke, torej staršem, vzgojiteljem, učiteljem, profesorjem.

4 ZAKLJUČEK

Logopedagogika in eksistencialna pedagogika predstavljata nov pedagoški pristop v vzgoji in izobraževanju. Ta se koncentrirata na osebnostno rast in manj na didaktiko, metode in poučevanje. Vzgojno-izobraževalni sistem mora prav tako udeležiti svojo nalogo, t.i. vzgojno komponento, ne le izobraževalne in zato otroke in mlade pripraviti na življenje, jih vzgajati v odgovorne in samostojne individuumne. Zato je v vzgojno-izobraževalnem sistemu pomembna profesionalno dobra in zdrava osebnost pedagoškega delavca, pa naj bo to vzgojitelj, učitelj ali profesor, kateri naj bo naklonjen otroku, mladostniku. Pomemben je zdrav odnos v korelaciji pedagoški delavec – otrok ter pedagoški delavec – starš – otrok. Pomembno je vzpostaviti konstruktiven dialog s starši ali zakonskimi skrbniki. Starši in pedagoški delavci imajo v osnovi enak cilj (tj. spremljanje, podpora otrokom pri razvoju). Na ta način je mogoče uspešno izmenjavati izkušnje. Pojasnitev vprašanja, kaj otrok potrebuje, da se lahko dobro razvija in uspešno uči, bi lahko poglobilo občutek varnosti, varne navezanosti, občutek sprejetosti ipd.

Koncept eksistencialne pedagogike in logopedagogike bi moral biti sestavni del pedagoškega usposabljanja in nadaljnjega izobraževanja ter lahko bi kritično analizirali položaj učnega osebja z namenom izboljšanja delovnega položaja. Običajno razlog za izgorelost pedagoškega delavca ni samo v preobremenitvi dela, temveč tudi v občutku nemoči. Tukaj se poraja vprašanje, kako lahko pedagog, ki se znajde v eksistencialni krizi, omogoči in nauči otroka, da prevzema odgovornosti in mu pomaga, da se razvija v celovito razvito osebnost?

Potrebno bi se bilo tudi vprašati v kolikšni meri vzgojno-izobraževalni proces predstavlja pozitivni doprinos k celovitemu razvoju otroka, v kolikšni meri se otroke spodbuja k temu, da svoje življenje gradijo na svoboden in samostojen način? Ter v kolikšni meri vzgojno-izobraževalni sistem vodi do izgorelosti, do eksistencialne krize in različnih duševnih motenj?

5 LITERATURA

1. Aregger, Kurt in Eva Maria Waibel. 2006. *Einleitung. Schulleben und Lebensschule – Beiträge einer existenziellen Pädagogik*. Donauwörth Luzern: Auer Comenius Verlag.
2. Auerbach, M., Glänzel, H., Hartmann, A., Kasüsche, I., Koch, A., Wilke, A. in Witt, S. 2013. *Erweiterung des Konzepts der Privaten Elisabethstift-Schule für die Klassen 7-10. Gemeinschaftsschule für individuelle Lernförderung mit besonderer pädagogischer Prägung im gebundenen Ganztagsbetrieb. V Eine Schule für alle oder Wie inklusive Bildung gelingen kann – Ableitungen aus der Existentziellen*, ur. J. Melzer, 135-140. Linz: Pädagogische Horizonte.
3. Bieri, Peter. 2011. *Wie wollen wir leben?* Salzburg: Residenz.
4. Breckner, Kerstin. 2015. *Existenzielle Pädagogik. Einführung und Standortbestimmung. Existentzanalyse Pädagogik 32 (2): 100-102.*
5. Breckner-Trobisch, Kerstin. 2015. *Säuglinge, Kinder und Jugendliche an der Nahtstelle von Pädagogik und Psychotherapie. V Existentzanalytische Psychotherapie mit Säuglingen, Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Konzepte*, ur. R. Biberich, A. Kunert, B. Adenbeck, R. Steinbacher (Hg.). Wien: GLE - Gesellschaft für Logotherapie und Existenztherapie Verlag.
6. Bukovec, Boris, Uroš Pinterič in Alenka Pandiloska. 2009. *21. mednarodni forum odličnosti in mojstrstva in Konferenca zmagovalcev: Uveljavljanje univerzalne odličnosti kot odgovor na izzive sedanjosti in prihodnosti*. Novo mesto: FOŠ.
7. Frankl, Viktor Emil. 1994a. *Volja do smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
8. Frankl, Viktor Emil. 2005a. *Ärztliche Seelsorge. 11. überarbeitete Neuaufl.* Wien: Deu-ticke Verlag.
9. Frankl, Viktor Emil. 2005b. *Der Wille zum Sinn. 5. erweiterte Auflage*. Bern: Huber Verlag.
10. Frankl, Viktor Emil. 2015. *Grundkonzepte der Logotherapie*. Wien: Facultas.
11. Frankl, Viktor Emil. 2016. *Kljub vsemu reči življenju da*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
12. Furedi, Frank. 2001. *Paranoid Parenting. Abandon Your Anxieties and be a Good Parent*. London: Penguin.
13. Kristovič, Sebastjan. 2013. *Bivanjska varnost in duhovnost z vidika logoterapije*. Blagoslovni vestnik 73(4). Ljubljana: Družina.

14. Kristovič, Sebastjan. 2013. *Redukcionizem v humanističnih znanostih in bivanjska prikrajsšanost*. Revija R&R raziskave in razprave - Research and Discussion 6 (1). Nova Gorica: Založba Vega d.o.o. Pridobljeno 7. avgusta, 2020 <https://www.fuds.si/wp-content/uploads/2019/03/Razprave-in-raziskave-marec-2013.pdf>
15. Kroflič, Robi. 2011. *Ali poklicne in strokovne šole potrebujejo vzgojni koncept*. V *Kazen v šoli?: Izbrani pristopi k sankcioniranju prestopkov in podpori prosocialnega ter moralnega ravnanja*, ur. R. Kroflič. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
16. Lasch, Christopher. 2012. *Kultura narcizizma. Ameriško življenje v času zmanjšanih pričakovanj*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
17. Längle, Alfred. 1991. *Wertberührung*. V: *Wertbegegnung*, ur. A. Längle (Hg.). Wien: GLE - Gesellschaft für Logotherapie und Existenztherapie-Verlag.
18. Längle, Alfred. 2000. *Lexikon der Existenzanalyse und Logotherapie*. Wien: GLE - Gesellschaft für Logotherapie und Existenztherapie-Verlag.
19. Längle, Alfred. 2002. *Sinnspuren* (2. Auflag). Wien: Residenz Verlag.
20. Längle, Alfred. 2002. *Lehrbuch zur EA, 3. Teil: Zweite Grundmotivation A. Längle*. Wien: GLE - Gesellschaft für Logotherapie und Existenztherapie-Verlag.
21. Längle, Alfred. 2005. *Lehrbuch zur EA, Grundlagen* (3. Auflag). Wien: GLE - Gesellschaft für Logotherapie und Existenztherapie-Verlag.
22. Längle, Alfred in Alice Holzhey-Kunz. 2008. *Existenzanalyse und Daseinsanalyse*. Wien: UTB, facultas WUV.
23. Längle, Alfred. 2013. *Lehrbuch zur Existenzanalyse Grundlagen*. Wien: Facultas Verlag.
24. Largo, Remo H. in Martin Beglinger. 2009. *Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen*. Munchen: Piper Verlag.
25. Lukas, Elisabeth. 1995. *Sinn in der Familie*. Freiburg: Herder Verlag, Schechner.
26. Lukas, Elisabeth. 2006. *Lehrbuch der Logotherapie. 3. erweiterte Auflg.* München: Profil Verlag.
27. Lukas, Elisabeth. 2014. *Lehrbuch der Logotherapie. Menschenbild und Methoden* (4. Auflag). München: Profil Verlag.
28. Pantley, Elizabeth. 2001. *ABC odlične vzgoje. Zakladnica nasvetov za starše*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
29. Schechner, Johanna in Heidemarie Zürner. 2011. *Krisen bewältigen. Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis*. Wien: Braumüller.
30. Schechner, Johanna in Heidemarie Zürner. 2013. *Krisen bewältigen*. Wien: Braumüller.
31. Scheyer, Daniel. 2018. *Kinder und jugendliche brauchen ein autenthisches Gegenüber*. Pridobljeno 15. avgusta, 2020 https://issuu.com/marie-strassenzeitung.at/docs/marie_ausgabe_34_final_5
32. Scheßl, Franz Hermann. 2010. *Existenzanalytische Untersuchung des Zusammenhangs schulischer Erfahrungen mit Burnout-Erkrankungen*. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt: Fakultät für Kulturwissenschaften.
33. Škoda, Tjaša. 2015. *Vzgoja, izobraževanje in vseživljenjsko učenje – vzgojni pristopi*. Revija za univerzalno odličnost, 4 (4): 225–235.
34. Waibel, Eva Maria. 2002. *Erziehung zum Selbstwert Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen* (3. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
35. Waibel, Eva Maria. 2011. *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung Brigg, Pädagogik Grundlagen einer existenziellen Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
36. Waibel, Eva Maria. 2013. *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik* (2. Auflage). Augsburg: Brigg Pädagogik.
37. Waibel, Eva Maria in Andreas Wurzlainer. 2016. *Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.

doc. dr. Saša Poljak Lukek

Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta

doc. dr. Tanja Pate

Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta

FIZIČNO NASILJE, AGRESIJA IN SAMOKONTROLA – POVEZAVE IN APLIKACIJE ZA PSIHOTERAPEVTSKO PRAKSO¹ PHYSICAL VIOLENCE, AGGRESSION AND SELF-CONTROL – ASSOCIATIONS AND IMPLICATION FOR PSYCHOTHERAPEUTIC PRACTISE

POVZETEK

Uvod: Fizično nasilje kot namerno uporabo fizične moči povezujemo z agresivnim vedenjem, ki je bodisi izraz nekontroliranih impulzov oziroma afektov ali pa premišljenega namenskega nasilnega vedenja. Z raziskavo želimo osvetliti dinamiko nasilja in agresije preko razumevanja pomena samokontrole. Samokontrola predstavlja sposobnost in moč, da oseba ustavi ali spremeni vedenje. V primeru nasilja naj bi samokontrola omogočila omejevanje agresivne impulze oziroma zaščito pred nasiljem. Razumevanje povezanosti nasilja, agresije in samokontrole pa je ključno za vodenje psihoterapevtskega procesa s simptomatiko nasilja, kjer nasilje prepoznavamo kot zasvojitveno vedenje s specifično regulacijo afekta.

Metode: Podatke smo zbrali s priložnostnim anketiranjem. Vzorec je sestavljajo 601 udeležencev, od tega je bilo 478 (79,5 odstotkov) žensk in 123 (20,5 odstotkov) moških. Povprečna starost udeležencev je bila 37,5 let ($\pm 10,9$). V analizi so uporabljeni trije merski instrumenti in sicer Vprašalnik o travmi v otroštvu (CTQ), Lestvica samokontrole in Vprašalnik agresije (BP-AQ).

Rezultati: Osebe, ki so v otroštvu doživele fizično zlorabo, imajo nižjo toleranco in izražajo več agresivnosti v primerjavi z osebami, ki o fizični zlorabi niso poročali. Rezultati pa so tudi pokazali na trend, da je pri fizično zlorabljenih močnejša povezava med pogostejšim izražanjem fizične agresije in slabšo toleranco do frustracije, kot tudi večjo stopnjo agresivnosti in večjo impulzivnostjo.

Sklepi: Rezultati potrjujejo pogostejše izražanje agresije pri udeležencih z izkušnjo fizične zlorabe v otroštvu. Povezava med nasiljem, agresivnostjo in slabšo samokontrolo potrjuje izhodišče, da nasilno vedenje lahko razumemo tudi kot izraz nekontroliranega vedenja. Rezultati raziskave dajejo dodaten vpogled v dinamiko nasilja, pri čemer je pomembno, da v terapevtskem odnosu omogočamo izkušnje drugačne, bolj učinkovite regulacije afekta.

Ključne besede: fizično nasilje, agresija, samokontrola, psihoterapije

ABSTRACT

Introduction: Physical violence as a deliberate use of physical power is associated with aggressive behaviour, which is either an expression of uncontrolled impulses (or affects) or deliberate, intentionally violent behaviour. The research aims to shed light on the dynamics of violence and aggression through understanding the meaning of self-control. Self-control is one's ability and power to stop or change their behaviour. In the case of violence, self-control should allow the restriction of aggressive impulses and/or protection against violence. Understanding the connection between violence, aggression and self-control is crucial to conducting a psychotherapy process with the symptomatology of violence, where violence is recognized as addictive behaviour with specific affect regulation.

1 Raziskava je delno financirana s strani Javne agencije za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (projekt št. J5-9349).

Methods: Data were collected through a casual survey. The sample consisted of 601 participants, of which 478 (79,5 percent) were women and 123 (20,5 percent) were men, while in 7 participants, gender was not stated. The average age of the participants was 37,5 ($\pm 10,9$) years. In the analysis we used three measurement instruments: the Childhood Trauma Questionnaire (CTQ), the Self-control Scale and the Buss-Perry Aggression Questionnaire (BP-AQ).

Results: Persons who experienced physical abuse in childhood have a lower tolerance and are more aggressive than those who did not report physical abuse. The results also showed a trend of stronger correlation between a more frequent expression of physical aggression and a lower tolerance for frustration, as well as a higher degree of aggression and impulsiveness.

Conclusions: The results confirm a more frequent expression of aggression in participants with the experience of childhood physical abuse. The correlation between violence, aggression and impaired self-control confirms the premise that violent behaviour can also be understood as an expression of uncontrolled behaviour. The results of the research provide additional insight into the dynamics of violence, and it is important to allow for a different, more effective regulation of affect in the therapeutic relationship.

Key words: physical violence, aggression, self-control, psychotherapy



1 UVOD

1.1 Fizično nasilje

Fizično nasilje se udejanja v mnogih oblikah in situacijah, v tem besedilu pa se bomo omejili na fizično nasilje v družini. Fizično nasilje v družini v osnovi delimo na nasilje nad otroki, ki predstavlja vsako dejanje skrbnika, ki ogroža zdravje in blagostanje otroka (Giardino idr. 2019, 3) oziroma vsako obliko fizičnega kaznovanja otrok (UNICEF 2014, 30), in partnersko nasilje, za katerega je značilen vzorec prisilnega vedenja s strani sedanjega ali nekdanjega intimnega partnerja, ki vključuje fizični napad, čustveno zlorabo, spolni napad, postopno družbeno izolacijo ali ustrahovanje (Tscholl in Scribano 2019, 355). Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije je 23 % otrok na svetu žrtev fizičnega nasilja (WHO 2019a) in 30 % žensk na svetu izpostavljeno fizičnemu nasilju (WHO 2019b).

Fizično nasilje v družini se povezuje z nezaželenimi razvojnimi izidi otroka (Gershoff in Grogan-Kaylor 2016; Deater-Deckard idr. 2003; duRivage idr. 2015). Fizično kaznovanje otrok v družini povežemo z neugodnimi izidi v otrokovem razvoju. Raziskave so potrdile povezavo med pogostostjo fizičnega kaznovanja in vedenjskimi težavami otroka (Aucoin idr. 2006, 534; Lynch idr. 2006, 195), antisocialnim vedenjem otroka (Elgar idr. 2018, 6; Grogan-Kaylor 2004, 160) in čustvenim težavam otroka (Aucoin idr. 2006, 535; Harper in Arias 2004, 370). Tudi raziskava na evropskem vzorcu staršev je pokazala, da tako vrednosti eksternaliziranih težav kot vrednosti internaliziranih težav višje pri otrocih, katerih starši poročajo o pogosti uporabi fizične kazni v vzgoji, prav tako obstaja povezava med izkušnjo fizičnega kaznovanja in depresivnimi in tesnobnostnimi simptomi pri otrocih (duRivage idr. 2015, 7). Nedavna meta-analiza pa je ovrgla tudi pomisleke, da neugodne izide v razvoju otroka lahko pripišemo le hujšim oblikam fizičnega nasilja. Avtorja ugotavljata, da opravljene raziskave tako fizično nasilje kot tudi šeškanje povezujejo z neugodnimi razvojnimi izidi (Gershoff in Grogan-Kaylor 2016, 463). Šeškanje se povezuje z večjo agresijo otroka, več antisocialnega vedenja, več eksternaliziranih in internaliziranih težav, več težav v duševnem zdravju otroka in z bolj negativnim odnosom s starši; poleg tega pri teh otrocih moč zaznati tudi nižjo sposobnost moralnega presojanja, nižjo kognitivno sposobnost in nižjo samozavest (Gershoff in Grogan-Kaylor 2016, 464).

Poleg neugodnih izidov za otrokov razvoj podatki kažejo tudi na dejstvo, da so osebe, ki so bile izpostavljene fizičnemu kaznovanju v primerjavi z osebami, ki te izkušnje nimajo, bolj verjetno tudi žrtve fizičnega nasilja (Fréchette idr. 2015, 143). Nasilje se nadaljuje v partnerskem odnosu, kar zaznamuje občutek čustvene varnosti v družini (Cummings in Davies 2010), čustveno in telesno doživljanje, kot tudi zdravje žrtev nasilja (Tscholl in Scribano 2019, 359).

1.2 Agresija in samokontrola

Nasilje pogosto povežemo oziroma celo enačimo z agresijo. Vendar poznamo več izrazov agresije. Agresivno vedenje je lahko posledica impulzivnosti ali pa nesposobnosti empatije v odnosih, zaradi česar ločimo sovražno agresijo kot disreguliran izraz jeze v odnosu in instrumentalno agresijo kot načrtno ciljno usmerjeno vedenje (Allen and Anderson 2017, 5). S stališča čustvene regulacije tako lahko rečemo, da je v primeru sovražne agresije čustveno vznemirjenje pretirano (Hyoum idr. 2009, 593) in ga posameznik ne zmore obvladovati drugače kot z izrazom agresije. V primeru instrumentalne agresije pa gre za odsotnost čustvenega doživljanja (Galambos and Costigan 2003, 351), saj posameznik lahko brez občutka sramu, strahu ali jeze v odnosih z agresivnim dejanjem sledi svojemu cilju.

Za razumevanje agresivnosti v odraslosti uporabimo *general aggression model GAM* (Anderson in Groves 2013, 183; DeWall idr. 2011, 246), ki predstavlja integrativni socialno-kognitivni model za razumevanje agresije in nasilja. GAM definira tri ključne elemente agresije: (1) oseba in situacija, (2) trenutna notranja stanja (kognicija, afekt) in (3) izid ocene in odločitve. Ti elementi lahko povzročijo, vzdržujejo ali celo povečujejo agresivnost (DeWall idr. 2011, 246). Najpogostejši osebni in situacijski dejavnik, ki ga raziskave povezujejo z agresijo v odraslosti, je zloraba substanc in ta se po nekaterih raziskavah kar v 70 % povezuje z agresivnostjo v odnosih (McCann idr. 2017, 8). Najpogostejša notranja stanja, ki jih lahko povežemo z agresivnostjo, pa predstavljajo afekt jeze in sovražno kognitivno doživljanje v odnosih (DeWall idr. 2011, 247). Kot tretji dejavnik agresije pa GAM zajema nesposobnost osebe, da se v določeni situaciji in pod določenim afektom odloči glede na posledice oziroma nesposobnost kontroliranja svojih lastnih odzivov (DeWall idr. 2011, 252), kar lahko povežemo tudi z izpostavljenostjo relacijskem stresu, katerega oseba bodisi ne prepozna oziroma na katerega se odzove z nereguliranimi odzivi.

Sposobnost usmerjanja neprimernih čustev in vedenja je del samokontroliranega vedenja, ki naj bi človeku omogočal, da se odpove trenutnemu zadovoljstvu in prilagodi svoje vedenje predvidevanju o kasnejši nagradi oziroma dobrobiti (Mischel idr. 1988). Samokontrola je del samoregulacije, ki zajema preusmerjanje z dražljaji usmerjeno delovanja k cilju usmerjeno vedenje in ki omogoča odlaganje takojšnje zadovoljitve za kasnejšo nagrado (Baumeister idr. 2001, 325), zaradi česar samokontrolo pogosto povezujemo s sposobnostjo zaznavanja in razumevanja (Nigg 2017, 689). V primeru nasilja naj bi samokontrola omogočila posamezniku, da namesto trenutne telesne sprostitve, ki jo prinese fizično dejanje nasilja, vedenje preusmeri v umik oziroma drugo nenasilno dejanje. Učinkovita samokontrola omogoča regulacijo bolečih afektov brez zatekanja v destruktivne vedenjske odzive (Schore 1994, 395). Nasilje v družini in z njim povezan stres je povezano z zmanjšanim občutkom samokontrole; spreminjanje osnovnih mehanizmov samokontrole pa odraslemu omogoča, da se z zadrževanjem, predelavo in umiritvijo stresnih telesnih občutkov in nadzorom vedenja ne zateka v nasilno vedenje (Finkenauer idr. 2015, 264).

1.3 Terapevtska obravnava nasilja v družini

Iz stališča predstavljene teorije lahko zaključimo, da bi lahko bil pomemben cilj pri obravnavi nasilja v terapiji spreminjanje zaznave samokontrole pri posamezniku. Tudi terapevtske prakse kažejo na povezavo med nasiljem in zmanjšanim občutkom samokontrole (Zahl-Olsen idr. 2019, 7) zaradi česar je naslavljanje samokontrole pogosta intervencija terapije pri obravnavi nasilja.

Terapije, usmerjene v kognitivno vedenjske intervencije, svoje cilje dosegajo s spremembo percepcije in kognitivnega doživljanja, preko učenja novega vedenja in novih načinov reševanja težav oziroma stresa (DeRubeis idr. 2010, 280). Drugačen način razumevanja nasilja in spremembe vedenja naj bi pomagal predvsem zmanjševati psihične posledice nasilja pri posamezniku. Obravnava nasilnega vedenja v partnerski terapiji pa je lahko usmerjena v učenje učinkovite komunikacije, reševanja problemov in v splošno dvigovanje občutka zadovoljstva v odnosu (Hurless in Cottone 2018, 327) oziroma v razreševanje ran v navezanosti in spreminjanje negativnih čustvenih odzivov preko ponovnega iskanja zadovoljitev osnovnih potreb v odnosu (Slootmaeckers in Migerode 2019, 3).

Relacijska paradigma pri terapevtski obravnavi nasilja poudarja predvsem spreminjanje specifične regulacije afekta (Gostečnik 2017). Cilj terapevtskih intervencij v relacijski družinski terapiji je povezava sedanjosti z minulimi izkušnjami in z ozaveščanjem preteklosti ter prevzemanje nadzora nad sedanjimi načini oblikovanja odnosov, ki ga dosegamo prek spremembe posameznikovega doživljanja in zaznavanja (Gostečnik 2017; Siegel and Solomon 2013; Stern et al. 2010). Z novo izkušnjo varnega odnosa, ki ga ponuja terapevt z učinkovito regulacijo afekta (Stern et al. 2010), posameznik ponovno doživlja občutke varnosti in zaupanja, ki mu omogočajo boljše nadzorovanje lastnega čustvovanja in vedenja in s tem zaustavljanja nasilnih impulzov.

1.4 Namen in cilji raziskave

Na podlagi pregleda literature in omenjenih raziskav o fizični zlorabi v otroštvu lahko sklenemo, da je le-ta pomembno povezana s težavami v čustvenem, vedenjskem in kognitivnem delovanju posameznika v odraslosti. Veliko raziskav ugotavlja povezanost zgodnje fizične zlorabe s kasnejšim izražanjem agresivnosti na eni strani ali vlogo žrtve nasilja na drugi strani. Pri prekritvi nasilja oz. teh nefunkcionalnih vzorcev ima pomembno vlogo tudi samokontrola, ki namesto trenutne telesne sprostitve posamezniku omogoči preusmeritev vedenja v bolj funkcionalno obliko. Ker pa na tem področju še vedno primanjkuje raziskav, ki bi natančneje raziskovale odnos med izražanjem agresivnosti in samokontrolo, smo v naši raziskavi želeli ugotoviti ravno ta odnos. Namen raziskave je bil tako ugotoviti pogostost fizične zlorabe v otroštvu ter raziskati povezanost med izražanjem agresivnosti in zaznavanjem samokontrole pri fizično zlorabljenih in tistih, ki niso bili fizično zlorabljeni v otroštvu. Želeli smo tudi ugotoviti, ali med moškimi in ženskami obstaja razlika v doživljanju fizične zlorabe v otroštvu, ter ali se fizično zlorabljeni in nikoli fizično zlorabljeni razlikujejo v izražanju agresivnosti in doživljanju samokontrole. V ta namen smo si zastavili sledeče hipoteze:

Hipoteza 1: Fizično zlorabljeni imajo statistično pomembno slabšo samokontrolo in izraziteje izražajo agresijo v primerjavi z osebami, ki niso bile fizično zlorabljene.

Hipoteza 2: Slabša samokontrola je povezana s statistično pomembno večjo izraženostjo agresije pri fizično zlorabljenih.

2 METODA

V raziskavi je bila uporabljena deskriptivna in korelacijska kvantitativna metodologija.

2.1 Instrumenti

Vprašalnik o travmi v otroštvu (ang. Childhood Trauma Questionnaire – CTQ) (Bernstein in Fink 1998) je samo-ocenjevalni vprašalnik in zajema kratek, zanesljiv in veljaven pregled nad zgodovino čustvene, fizične in spolne zlorabe ter čustvenega in fizičnega zanemarjanja v otroštvu. Za namen raziskave je bila uporabljena samo lestvica fizične zlorabe. Notranja skladnost izračunana s Cronbachovim alfa koeficientom na raziskovalnem vzorcu znaša 0,835.

Lestvica samokontrole (ang. Self-control Scale) (Grasmick idr. 1993) je namenjena ugotavljanju šestih elementov samokontrole v izzivalnih in frustrirajočih situacijah: impulzivnost, poenostavljanje, tvegano vedenje, fizične aktivnosti, osredotočenost nase, toleranca do frustracije. Višji seštevek točk na dimenzijah pomeni slabšo samokontrolo. Notranja zanesljivost izračunana s Cronbachovim alfa koeficientom na raziskovalnem vzorcu znaša 0,878.

Vprašalnik agresije (ang. The Buss-Perry Aggression Questionnaire – BP-AQ) (Buss in Perry 1992), meri štiri dimenzije agresivnosti, in sicer fizično agresijo, verbalno agresijo ter jezo in sovražnost. Višji seštevek točk na dimenzijah pomeni bolj izraženo agresivnost. Notranja zanesljivost izračunana s Cronbachovim alfa koeficientom na raziskovalnem vzorcu znaša 0,808.

2.2 Vzorec

Vzorec je sestavljajo 601 udeležencev, od tega je bilo 478 (79,5 odstotkov) žensk in 123 (20,5 odstotkov) moških. Povprečna starost udeležencev je bila 37,5 let ($\pm 10,9$). O izkušnji fizične zlorabe v otroštvu je poročalo 22,3 odstotka udeležencev oz. 134 udeležencev, preostalih 467 (77,7 odstotkov) udeležencev pa o tej izkušnji ni poročalo. Moški in ženske se v pogostosti izkušnje fizične zlorabe v otroštvu niso statistično pomembno razlikovali (tabela 1). Vse udeležence, ki so poročali o izkušnji fizične zlorabe v otroštvu, smo v nadaljevanju omenjene združili v skupino »fizično zlorabljeni«, udeležence, ki o tej izkušnji niso poročali pa v skupino »kontrolna skupina«. Med skupinama ni bilo značilnih razlik glede na starosti in zakonskega stanu, so se pa razlikovali glede izobrazbe, in sicer je bilo znotraj skupine fizično zlorabljenih več udeležencev s srednješolsko izobrazbo.

Tabela 1. Demografske lastnosti udeležencev (N=610)

	moški	ženske	p
fizična zloraba*			0,784
nikoli	97 (78,9)	370 (77,4)	
redko	12 (9,8)	40 (8,4)	
občasno	6 (4,9)	24 (5,0)	
pogosto	8 (6,5)	44 (9,2)	
	fizično zlorabljeni	kontrolna skupina	
spol (%)*			0,808
ženski	108 (80,6)	370 (79,2)	
moški	26 (19,4)	97 (20,8)	
starost, M (SD)†	38,6 (10,3)	37,2 (11,1)	0,202
zakonski stan (%)*			0,414
poročen	37 (27,6)	103 (22,1)	
neporočen	51 (38,1)	197 (42,2)	
samski	35 (26,1)	138 (29,6)	
ločen	11 (8,2)	29 (6,2)	
izobrazba (%)*			0,016*
srednja šola	40 (29,9)	79 (16,9)	
višja strokovna	10 (7,5)	36 (7,7)	
visoka	20 (14,9)	77 (16,5)	
univerzitetna	49 (36,6)	226 (48,4)	
spec, mag, dr	15 (11,2)	49 (10,5)	

Opombe: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; p < 0,05; *hi-kvadrat test; †t-test.

2.3 Postopek

Podatke smo zbrali s priložnostnim anketiranjem, in sicer na dva načina, pisno, kot tudi elektronsko, kjer je bilo povabilo za sodelovanje v raziskavi s povezavo do vprašalnika poslano na različne spletne forume in družabna omrežja. Pisno pa smo udeležence po sistemu snežne kepe pridobili v različnih okoljih, največ v različnih terapevtskih kot tudi študijskih. Podatke smo zbirali v času od junija 2018 do decembra 2019, vsem udeležencem pa je bila zagotovljena anonimnost. Podatke smo obdelali s statističnim programom SPSS verzija 25. Normalnost smo ocenili s pregledom grafov Q-Q ter koeficienti asimetričnosti in sploščenosti, linearnost in homoscedastičnost pa z razsevnimi diagrami. Za oceno statistično pomembnih razlik med skupinama smo uporabili hi-kvadrat test, t-test, kjer so variable sledile normalni distribuciji oz. Man-Whitney U-test, kjer so odstopale. Korelacijo med spremenljivkami smo preverjali s Pearsonovim korelacijskim koeficientom, kjer so bili pogoji zanj izpolnjeni, oz. s Spearmanovim koeficientom, kjer pogoji niso bili izpolnjeni.

3 REZULTATI

Preverili smo razlike v doživljanju samokontrole in agresivnosti med fizično zlorabljenimi in kontrolno skupino. Fizično zlorabljeni so na lestvici samokontrole pri vseh dimenzijah dosegli v povprečju višji rezultat, kar predstavlja slabšo samokontrolo, kot kontrolna skupina. Statistično pomembna razlika pa je bila zgolj na lestvici toleranca do frustracije. Prav tako so fizično zlorabljeni dosegli v povprečju višji rezultat na vseh dimenzijah vprašalnika agresivnosti, statistično pomembne razlike pa so se pokazale v večjem doživljanju fizične agresije, doživljanju jeze, sovražnosti ter skupnem rezultatu v primerjavi z udeleženci, ki niso bili fizično zlorabljeni (tabela 2).

Tabela 2. Razlike med fizično zlorabljenimi in kontrolno skupino na lestvicah SCS in AQ

	fizično zlorabljeni M(SD)	kontrolna skupina M(SD)	t/U	p
SCS-impulzivnost	8,55 (1,88)	8,51 (1,83)	-0,151	0,880
SCS-poenostavljanje	8,71 (2,55)	8,61 (2,48)	-0,397	0,691
SCS-tvegano vedenje	8,18 (2,25)	7,94 (2,22)	-1,11	0,268
SCS-fizične aktivnosti	9,24 (2,75)	9,09 (2,21)	-0,563	0,574
SCS-osredotočenost nase	7,25 (2,06)	7,06 (1,88)	-0,984	0,326
SCS-toleranca do frustracije	9,14 (2,54)	8,52 (2,56)	-2,416	0,016
SCS SKUPAJ	50,92 (8,51)	49,72 (7,63)	-1,535	0,125
AQ-fizična agresija	15,02(4,77)	13,71 (4,07)	U=24426,500	0,003
AQ-verbalna agresija	12,70 (2,64)	12,45 (2,84)	-0,913	0,362
AQ-jeza	17,22 (5,06)	16,22 (5,07)	-2,008	0,045
AQ-sovražnost	22,18 (6,13)	19,37 (5,93)	-4,775	0,000
AQ SKUPAJ	66,77 (13,75)	61,83 (13,89)	-3,562	0,000

Opombe: M – aritmetična sredina; SD – standardni odklon; t-Studentov t-test; U-Mann-Whitney U-test; p -statistična pomembnost; SCS – Lestvica samokontrole; AQ – Vprašalnik agresije.

Rezultati povezanosti med raziskovalnimi spremenljivkami so odkrili številne statistično pomembne zveze. V tabeli 3 so prikazane korelacije posebej za skupino fizično zlorabljenih in kontrolno skupino. Impulzivnost je bila z agresivnostjo statistično pomembno povezana tako pri skupini fizično zlorabljenih, kot tudi kontrolni skupini, so pa bili korelacijski koeficienti večji pri fizično zlorabljenih. Pri kontrolni skupini je bilo doživljanje fizične agresije značilno povezano s poenostavljanjem, tveganim vedenjem, fizičnimi aktivnostmi in osredotočenostjo nase, medtem, ko pri skupini fizično zlorabljenih teh omenjenih korelacij nismo odkrili. Podobno se je pokazalo pri povezavi med tveganim vedenjem in verbalno agresijo ter sovražnostjo, kot tudi med osredotočenostjo nase in vsemi dimenzijami agresivnosti. Prav tako nismo odkrili povezave med povečano sovražnostjo in povečano verbalno agresivnostjo pri skupini fizično zlorabljenih, medtem, ko se je ta povezava pokazala pri kontrolni skupini.

Tabela 3. Pearsonovi korlacijski koeficienti (Spearman v ležečem tisku) med lestvicama SCS in AQ pri fizično zlorabljenih in kontrolni skupini

	FZ	KS	FZ	KS	FZ	KS	FZ	KS	FZ	KS
	AQ-fizična agresija		AQ-verbalna agresija		AQ-jeza		AQ-sovražnost		AQ SKUPAJ	
SCS-impulzivnost	,252**	,211**	0,067	0,083	,301**	,258**	,263**	,133**	,327**	,245**
SCS-poenostavljanje	0,106	,114*	-0,017	-0,086	0,144	,140**	,359**	,323**	,243**	,213**
SCS-tvegano vedenje	0,167	,252**	0,062	,225**	,172*	,205**	0,136	,122**	,176*	,245**
SCS-fizične aktivnosti	0,032	,132**	-0,013	0,027	-0,008	0,022	0,076	0,027	0,044	0,049
SCS-osredotočenost nase	0,150	,191**	0,155	,282**	0,055	,182**	0,058	,121**	0,115	,241**
SCS-toleranca do frustracije	,520**	,410**	,249**	,282**	,702**	,645**	,466**	,525**	,684**	,657**
SCS SKUPAJ	,334**	,376**	0,131	,234**	,386**	,432**	,387**	,379**	,443**	,490**
AQ-fizična agresija			,265**	,389**	,582**	,543**	,323**	,360**	,745**	,730**
AQ-verbalna agresija	,265**	,365**			,496**	,553**	0,089	,272**	,500**	,641**
AQ-jeza	,582**	,499**	,496**	,553**			,450**	,508**	,865**	,863**
AQ-sovražnost	,323**	,357**	0,089	,272**	,450**	,508**			,743**	,780**
AQ SKUPAJ	,745**	,694**	,500**	,641**	,865**	,863**	,743**	,780**		

Opombe: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; FZ- fizično zlorabljeni; KS- kontrolna skupina; SCS – Lestvica samokontrole; AQ – Vprašalnik agresije

4 RAZPRAVA

V pričujoči raziskavi smo želeli ugotoviti izraženost agresivnosti in stopnjo samokontrole pri posameznikih z izkušnjo fizične zlorabe v otroštvu kot tudi korelate med merjenimi spremenljivkami. Z vidika samokontrole lahko zaključimo, da imajo osebe z izkušnjo fizične zlorabe slabšo toleranco do frustracije od oseb, ki te izkušnje ne navajajo. Osebe, ki so izpostavljene fizičnemu nasilju v otroštvu, odnose, ki bi morali nuditi varnost in zavetje, doživljajo kot prostor neobvladljivega stresa (Galambos in Costigan 2003, 351; Hyoun idr. 2009, 593), zaradi česar lahko predvidevamo, da slabše tolerirajo frustracijo. To dejstvo lahko povežemo tudi z razumevanjem čustvene disregulacije. Fizično nasilje v tem kontekstu razumemo kot neprimerno umirjanje stresnih telesnih odzivov, ki avtonomni živčni sistem nauči, da je ob odzivu na čustveno vznemirjenje povečuje stres v telesu, namesto da bi se stres zmanjševal (Gross 2013, 360). Osebe z izkušnjo fizične zlorabe tako ob doživljanju stresa zaradi nesposobnosti zdržati s frustracijo bodisi odziv telesa potlačijo ali pa telo umirjajo s poznanimi strategijami fizičnega nasilja (Simons in Wurtele 2010, 645; Graham in Weems 2015, 9).

Osebe z izkušnjo fizične zlorabe doživljajo več fizične agresije, jeze in sovražnosti v primerjavi z osebami, ki fizične zlorabe v otroštvu niso doživele oz. o njej niso poročale. Pri ugotavljanju povezanosti med izraženostjo fizične agresije, jeze in sovražnosti znotraj skupine fizično zlorabljenih pa smo ugotovili, da se omenjene spremenljivke najmočneje povezujejo z višjo stopnjo impulzivnosti, kot tudi nižjo stopnjo tolerance do frustracije, medtem ko z ostalimi spremenljivkami nismo odkrili značilnih povezav. Čeprav nekatere teorije (Finkenauer idr. 2015, 264) predvidevajo, da je doživljanje agresije pri fizično zlorabljenih osebah ni odvisno od njihove sposobnosti samokontrole, pa rezultati naše raziskave kažejo na neskladnost in morda kažejo na vlogo drugih, zlasti čustvenih in vedenjskih dejavnikov, ki bi jih pri tem morali upoštevati. Eden takih je gotovo mehanizem regulacije v širšem pomenu besede. Samoregulacija kot samokontrola, ki dražljaje prevaja v ciljno usmerjeno vedenje in tudi kot samoregulativno vedenje, ki služi kot poskus umiritve notranje napetosti (Nigg 2017, 689) 5. S čemer lahko razložimo dejstvo, da izkušnja nasilja lahko posamezniku onemogoča, da bi agresivno doživljanje nadzoroval zgolj s ciljno usmerjenim vedenjem, ki ga razumemo kot samokontrola, ampak je potrebno ob doživljanju agresije pri fizično zlorabljeni razumeti tudi avtomatizirane načine čustvene regulacije.

Osebe, ki ne navajajo izkušnje fizične zlorabe, statistično pomembno manj doživljajo jeze, sovražnosti in fizične agresije. Z vidika samoregulacije lahko zaključimo, da bolj učinkovito umirjajo lastno telesno vznemirjenost (Gross 2013, 360). Pomembna pa je tudi ugotovitev, da se izražanje fizične agresije, jeze in agresivnosti pri teh osebah povezuje z večino dimenzij na vprašalniku samokontrole. Pri čemer lahko zaključimo, da osebe brez izkušnje fizične zlorabe ob doživljanju agresije v sedanosti doživljajo tudi manjši občutek samokontrole. Oziroma, da se osebe brez izkušnje fizične zlorabe ob doživljanju jeze in agresivnosti zatekajo k impulzivnemu vedenju, poenostavljanju, tveganeemu vedenju, osredotočenosti nase in imajo slabšo toleranco do frustracije.

Navedene ugotovitve pomembno prispevajo k razumevanju obravnave nasilja v terapiji. Na eni strani lahko pa rečemo, da je samokontrola pomembna pri razumevanju izrazov jeze in agresivnosti pri osebah, ki niso doživeli fizične zlorabe. Z intervencijami, ki so usmerjene v spremembo kognitivno vedenjskega doživljanja lahko posamezniku pomagamo, da dosega večjo kontrolo in s tem manj agresije, jeze, kot tudi nasilja (Finkenauer idr. 2015, 264). Na drugi strani pa se samokontrola ne izkaže kot pomemben in odločujoči dejavnik pri razumevanju agresije v primeru oseb z izkušnjo fizičnega nasilja. To spoznanje je pomembno za terapevtsko obravnavo nasilja, saj opozarja na dejstvo, da agresije ni moč kontrolirati le s samokontrolo oziroma sposobnostjo posameznika, da bo agresivno vedenje opustil zaradi možnih kasnejših nagrad v odnosu (Mischel idr. 1988). Ko oseba kljub zavedanju nedopustnosti nasilja agresivnega vedenje ne more zaustaviti, je ključno razumevanje, da v primeru izkušnje fizične zlorabe oziroma druge relacijske travme že samo agresivno vedenje prinaša pomiritev telesne napetosti in vznemirjenja (Schore 2009).

5 ZAKLJUČEK

Rezultati raziskave potrjujejo pogostejše izražanje agresije pri udeležencih z izkušnjo fizične zlorabe v otroštvu. Prav tako smo ugotovili, da je manjša izražanje agresivnosti pomembno povezano z višjo stopnjo samokontrole oziroma da je nasilno vedenje povezano z nekontroliranim vedenjem in delovanjem. Pri psihoterapevtski obravnavi je tako nujno zavedanje, da ima pri prekinjanju nasilnega kroga pomembno vlogo samokontrola, vsekakor pa to ni edini mehanizem, ampak je potrebno naslavljanje tudi zgodnje izkušnje zlorabe ter omogočati nove nenasilne izkušnje, osnovane na učinkovitejši regulaciji afekta.

Pomembno je upoštevati tudi nekatere omejitve raziskave. Ena teh je gotovo dejstvo, da fizična zloraba ni edini faktor, ki vpliva na kasnejše izražanje agresivnosti oz. na slabšo samokontrolo. Prav gotovo so tu tudi druge oblike nasilja, kot je psihično in spolno ali kaka druga travmatična doživetja, zaradi česar so morda tudi udeleženci iz kontrolne skupine poročali o večji verbalni agresiji in slabši samokontroli. Pri primerjanju fizično zlorabljenih in nikoli fizično zlorabljenih smo tako imeli dve različno veliki skupini, ki sta se tudi značilno razlikovali v stopnjo izobrazbe. Za nadaljnje raziskovanje bi bilo potrebno vključiti tudi ostale oblike izkušnje nasilja v otroštvu ter upoštevati tudi druge dejavnike, ki imajo morda mediatorsko vlogo med izraženostjo agresije in zlorabe, kot je npr. način regulacije afekta, obrambni mehanizmi idr..

6 LITERATURA

1. Allen, Johnie J. in Craig A. Anderson. 2017. Aggression and violence: definitions and distinctions. V *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, ur. Peter Sturmey, 1-14. New York: John Wiley & Sons Ltd..
2. Anderson, Craig A. in Christopher Groves. 2013. General aggression model. V *Encyclopedia of Media Violence*, ur. Matthew S. Eastin, 182-187. Los Angeles: Sage.
3. Aucoin, Katherine, Paul J. Frick, in S. Doug Bodin. 2006. Corporal punishment and child adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology* 27(6):527-541.
4. Baumeister, Roy F., Ellen Bratslavsky, Catrin Finkenauer in Kathleen D. Vohs. 2001. Bad is stronger than good. *Review of General Psychology* 5:323-370.
5. Cummings, E. Mark in Patrick T. Davies. 2010. *Marital conflict and children: an emotional security perspective*. London: The Guilford Press.

6. Deater-Deckard, Kirby, Jennifer E. Lansford, Kenneth A. Dodge, Gregory S. Pettit in John E. Bates. 2003. The development of attitudes about physical punishment: An 8-year longitudinal study. *Journal of Family Psychology* 17 (3):351-360.
7. DeRubeis, Robert J., Christian A. Webb, Tony Z. Tang in Aaron T. Beck. 2010 *Cognitive Therapy. V Handbook of cognitive-behavioral therapies*, ur. Keith S. Dobson, 227-316. New York: The Guilford Press.
8. DeWall, C. Nathan, Craig A. Anderson in Brad J. Bushman. 2011. The general aggression model: theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence* 1(3):245-258.
9. duRivage, Nathalie, Katherine Keyes, Emmanuelle Leray, Ondine Pez, Adina Bitfoi, Ceren Koç, Dietmar Goelitz, Rowella Kuijpers, Sigita Lesinskiene, Zlatka Mihova, Roy Otten, Christophe Fermanian in Viviane Kovess-Ma. 2015. Parental use of corporal punishment in Europe: Intersection between public health and policy. 12. Februar. Dostopono na: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0118059> (15. januar 2020).
10. Elgar, Frank J, Peter D Donnelly, Valerie Michaelson, Geneviève Gariépy, Kira E Riehm, Sophie D Walsh in William Pickett. 2018. Corporal punishment bans and physical fighting in adolescents: an ecological study of 88 countries. *BMJ Open*, 16. Oktober. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2018-021616> (25. november 2019).
11. Finkenauer, Catrin, Asuman Buyukcan-Tetik, Roy F. Baumeister, Kim Schoemaker, Meike Bartels in Kathleen D. Vohs. 2015. Out of control: Identifying the role of self-control strength in family violence. *Current Directions in Psychological Science* 24(4):261-266.
12. Fréchette, Sabrina, Michael Zoratti in Elisa Romano. 2015. What is the link between corporal punishment and child physical abuse? *Journal of Family Violence* 30:135-148.
13. Galambos, Nancy L. in Catherine L. Costigan. 2003. Emotional and personality development in adolescence. V *Handbook of psychology: developmental psychology*, ur. Richard M. Lerner, M. Ann Easterbrooks in Jayanthi Mistry, 351-372. New Jersey: John Wiley&Sons. Inc.
14. Gershoff, Elizabeth T. in Andrew Grogan-Kaylor. 2016. Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology* 30(4):453-469.
15. Giardino, Angelo P., Michelle A. Lyn in Eileen R. Giardino. 2019. Introduction: child abuse and neglect. V *A practical guide to the evaluation of child physical abuse and neglect*, ur. Angelo P. Giardino, Michelle A. Lyn and Eileen R. Giardino, 3-26. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
16. Gostečnik, Christian. 2017. *Relational family therapy: The systemic, interpersonal and intrapsychic experience*. New York: Routledge.
17. Graham, Rebecca A. in Carl F. Weems. 2015. Identifying moderators of the link between parent and child anxiety sensitivity: The roles of gender, positive parenting, and corporal punishment. *Journal of Abnormal Child Psychology* 43(5):885-893.
18. Grogan-Kaylor, A. 2004. The effect of corporal punishment on antisocial behavior in children. *Social Work Research* 28(3):153-162.
19. Gross, James J. 2013. Emotional regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion* 13(3):359-365.
20. Harper, Felicity W. K. in Ileana Arias. 2004. The role of shame in predicting adult anger and depressive symptoms among victims of child psychological maltreatment. *Journal of Family Violence* 19(6):367-375.
21. Hurlless, Nicole in Rocco Cottone. 2018. Considerations of conjoint couples therapy in cases of intimate partner violence. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families* 26(3):324-329.
22. Hyoun, Kim K., Katherine C. Pears, Deborah M. Capaldi in Lee D. Owen. 2009. Emotion dysregulation in the intergenerational transmission of romantic relationship conflict. *Journal of Family Psychology* 23(4):585-595.
23. Lynch, Stacy K, Eeric Turkheim, Brian M. D'Onofrio, Jane Mendle, Robert E. Emery, Wendy S. Slutskie in Nicholas G. Martin. 2006. A genetically informed study of the association between harsh punishment and offspring behavioral problems. *Journal of Family Psychology* 20(2):190-198.

24. McCann, Terence V., Dan I. Lubman, Gayelene Boardman in Mollie Flood. 2017. Affected family members' experience of, and coping with, aggression and violence within the context of problematic substance use: a qualitative study. *BMC Psychiatry* 17(209):2-11.
25. Mischel, Walter, Yuichi Shoda in Philip K. Peake. 1988. The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology* 54(4):687-696.
26. Nigg, Joel T. 2017. Annual research review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58(4):361-383.
27. Schore, Allan N. 1994. *Affect regulation and the origin of the self: the neurobiology of emotional development*. Hillsdale: Erlbaum.
28. ———. 2009. Relational trauma and the developing right brain: an interface of psychoanalytic self psychology and neuroscience. *Self and Systems: Annals of the New York Academy of Sciences* 1159:189-203.
29. Siegel, Daniel J. in Marion Solomon. 2013. *Healing moments in psychotherapy*. New York: W. W. Norton.
30. Simons, Dominique A. in Sandy K. Wurtele. 2010. Relationships between parents' use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. *Child Abuse & Neglect* 34:639-646.
31. Slootmaeckers, Jef in Liven Migerode. 2019. EFT and intimate partner violence: A roadmap to de-escalating violent patterns. *Family Process* x(x):1-18.
32. Stern, Daniel N., Nadia Bruschweiler-Stern, Karlen Lyons-Ruth, Alexander C. Morgan, Jeremy P. Nahum in Louis W. Sander. 2010. *Change in psychotherapy: a unifying paradigm*. New York: W. W. Norton & Company.
33. Tscholl, Jennifer J. in Philip V. Scribano. 2019. Intimate partner violence. *V A practical guide to the evaluation of child physical abuse and neglect*, ur. A. P. Giardino, M. A. Lyn and E. R. Giardino, 355-373. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
34. UNICEF. 2014. *Hidden in plain saight: A statistical analysis of violence against children*. New York: United Nations Childrens Fund.
35. WHO. 2019a. *Child maltreatment*. Dostopno na: <http://apps.who.int/violence-info/child-mal-treatment> (14.01.2020).
36. ———. 2019b. *Intimate partner violence*. Dostopno na: <http://apps.who.int/violence-info/inti-mate-partner-violence> (14.01.2020).
37. Zahl-Olsen, Ruhe, Nicolay Gausel, Agnes Zahl-Olsen, Thomas Bjerregaard Bertelsen, Aashild Tellefsen Haaland in Terje Tilden. 2019. Physical couple and family violence among clients seeking therapy: identifiers and predictors. *Frontiers in Psychology* 10:1-11.



izr. prof. dr. Barbara Simonič, spec. zakonske in družinske terapije
Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani

ODRASLA FUNKCIONALNOST IN ČUSTVENO PROCESIRANJE V LUČI FIZIČNEGA NASILJA V OTROŠTVU¹ ADULT FUNCTIONALITY AND EMOTIONAL PROCESSING IN THE LIGHT OF CHILDHOOD PHYSICAL ABUSE

POVZETEK

Izkušnja fizičnega nasilja v otroštvu, tudi večkratna fizična zloraba, ki se največkrat dogaja v družinskem okolju, pušča sledi v psihičnem funkcioniranju posameznika. Še posebej prizadene zorenje nevrobioloških mehanizmov, ki so pomembni za regulacijo čustev skozi celotno življenjsko obdobje. V primeru težav v čustveni regulaciji se pri posameznikih pojavljajo zapleti v vedenju in mišljenju, ki se odražajo na različnih področjih. V prispevku so predstavljene temeljne povezave med omenjenimi vidiki na osnovi izsledkov empirične raziskave, ki je bila izvedena na vzorcu 610 udeležencev. Rezultati, ki so bili pridobljeni s tremi vprašalniki (vprašalnik o otroški travmi, lestvica čustvenega procesiranja in lestvica individualni problemi in moči), potrjujejo, da imajo osebe, ki so v otroštvu doživele višjo stopnjo fizične zlorabe, težave na področju čustvene stabilnosti ter na področju osebnega delovanja doživljajo in zaznavajo več težav. Rezultati potrjujejo potrebo po psihoterapevtski obravnavi oseb z izkušnjo fizične zlorabe v otroštvu.

Ključne besede: fizično nasilje, otroštvo, čustveno procesiranje, psihološka dobrobit

ABSTRACT

The experience of physical violence in childhood, including repeated physical abuse, which most often occurs in a family setting, leaves consequences in the psychical functioning of the individual. It is especially devastating for maturation of neurobiological mechanisms that are important for emotional regulation throughout the life span. In case of difficulties in emotional regulation, individuals develop complex behavioral and mental problems on different areas. The presentation is focused on the fundamental correlations between these aspects on the basis of the results of empirical research on 610 participants. The results, gathered with three different instruments (Childhood Trauma Questionnaire, Emotional Processing Scale and Systemic Therapy Inventory of Change – the Individual Problems and Strengths Scale) confirm that persons, who have experienced a higher level of physical abuse in childhood, are more prone to have more difficulties in emotional stability and more individual problems. The results confirm the need for psychotherapy treatment of persons with experience of childhood physical abuse.

Key words: Physical violence, childhood, emotional processing, psychological well-being

1 Doseženi rezultati so delno nastali v okviru projekta št. J5-9349, ki ga je financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

1 UVOD

Družina je okolje, kjer se posameznik (otrok) fizično, psihično in duhovno razvija. Za optimalno in celostno rast je pomembno, da so družinski odnosi in vzgoja, ki v družini poteka, čim boljši. Če tega okolja ni, je otrokov razvoj ogrožen, saj so zgodnje izkušnje s starši tiste, ki vplivajo na razvoj organske podlage otrokove osebnosti. Zapišejo se namreč v možgane, ki so dogovorni za procesiranje zavednih in nezavednih informacij skozi življenje. Primarni odnos otroka, zlasti z materjo (ali drugim primarnim skrbnikom), tako zagotavlja osnovo za to, kako se bodo vzpostavili procesi regulacije v otrokovih možganih. To bo tudi določilo posameznikovo večjo ali manjšo sposobnost za vstop v čustvena in socialna razmerja in situacije pozneje v življenju. Odnos med otrokom in odraslim tako zagotavlja prostor za razvoj otroka (Simonič in Poljanec 2014, 271). Vsako primerno in neprimerno ravnanje z otrokom se vpiše globoko v njegovo telo in tam za vedno ostane.

2 FIZIČNA ZLORABA V OTROŠTVU

Neprimerna ravnanja staršev oz. skrbnikov do otrok je mogoče prepoznati v vseh oblikah nasilja nad otrokom, kamor štejemo spolno, fizično, čustveno zlorabljanje in zanemarjanje. Fizična zloraba otroka je opredeljena kot namerna uporaba fizične sile nad otrokom, ki (verjetno) škoduje otrokovemu zdravju, preživetju, razvoju in dostojanstvu. Gre za dejanja, ki vključujejo udarjanje, pretepanje, brcanje, tresenje, grizenje, davljenje, rezanje, žganje, zastupljanje, dušenje, izpostavljenost prekomerni vročini ali mrazu, prekomerno čutno obremenitev in preprečevanje spanja (Svetovna zdravstvena organizacija 2006, 10).

Veliko fizičnega nasilja nad otroci v družini je povzročena z namenom vzgoje in discipliniranja. Fizično kaznovanje je opredeljeno kot uporaba fizične sile z namenom povzročiti otroku izkušnjo fizične bolečine ali neugodja, da bi popravili ali kaznovali otrokovo vedenje (Gershoff 2002, 539). Ravno zaradi povezanosti fizičnega nasilja z discipliniranjem in debatami, kdaj je discipliniranje z uporabo fizične moči preveč grobo (oz. kdaj je to nasilje), je težko podati jasno definicijo fizične zlorabe otroka. Vendar pa dokaz prisotnosti in teže fizičnega nasilja ni samo prisotnost fizične poškodbe, pač pa tudi okoliščine in sama narava dejanja, kjer pa velikokrat ni jasnega razlikovanja med sprejemljivimi in nesprejemljivimi oblikami fizičnega kaznovanja in zlorabe (Hansen idr. 1999, 127-128).

Lahko bi rekli, da so v mnogih družbah, ki še niso prepovedale telesnega kaznovanja otrok, otroci edina družbena skupina, kjer so člani, ki se jih sme legalno udariti (Barnett idr. 2011, 142). V primerih discipliniranja otrok se fizično nasilje običajno pojavlja v diskretnih oblikah z nizko frekvenco, pogosto pa ta dejanja spremljata frustracija in jeza do otroka (Hansen idr. 1999, 128). Ne glede na to, kako težka oblika fizičnega nasilja se nad otrokom izvaja v namene discipliniranja, v vsakem primeru gre za dejanja, ki predstavljajo točke na isti premici. Mnogo zlorab se namreč zgodi ravno v kontekstu kaznovanja z namenom vzgajanja. V vseh primerih gre za uporabo fizične sile močnejše osebe nad šibkejšo, zato bi discipliniranju otrok na takšen način težko rekli vzgoja, saj je način ravnanja z otroki, ki vključuje telesno kaznovanje, ponižujoč in nedostojen in nemogoče je, da bi se v takih odnosih starši in otrok drug ob drugem počutila pomirjena, sproščena in varna (Poljanec 2015, 83-84).

3 DOLGOTRAJNE POSLEDICE FIZIČNE ZLORABE

Fizično nasilje nad otrokom lahko v skrajnih primerih vodi tudi v smrt ali fizične poškodbe, v vsakem primeru, tudi ko poškodbe niso vidne, pa pušča neizbrisne rane v otrokovem nevrološkem, kognitivnem, čustvenem razvoju in splošnem zdravju (Norman idr. 2012, 2). Otroci, ki so doživeli fizično zlorabo, so v večji meri kot njihovi vrstniki nagnjeni k temu, da bodo imeli fizične, vedenjske in čustvene primanjkljaje (Svetovna zdravstvena organizacija 2006, 7). V nekaterih primerih se negativne posledice, ki so povezane z nasiljem, nadaljujejo tudi v odraslo dobo (Barnett idr. 2011, 152). Še do pred kratkim so se raziskave, ki so se osredotočale na posledice fizične zlorabe otrok, osredotočale predvsem na merjenje fizične škode, pri tem pa so raziskovalci velikokrat prezrli včasih subtilne, a še vedno pomembne socialne in psihološke posledice. Npr. pregled 88 študij je razkril povezave med telesnim kaznovanjem in številnimi negativnimi posledicami v otroštvu in tudi odraslosti žrtev. Te vključujejo deficite v moralni orientaciji, slabše mentalno zdravje, povečano stopnja agresivnosti ter antisocialnega vedenja (Gershoff 2002, 541).

Empirične in klinične študije kažejo, da otroci, ki so bili žrtve fizičnega nasilja, kažejo številne psihične, vedenjske in medosebne težave, ki so rezultat viktimizacije. Jeza, nasilje, sram, krivda, tesnoba, depresija so običajne čustvene reakcije, o katerih poročajo otroci, ki so bili žrtve fizičnega nasilja (Beitchman idr. 1992, 101). Potrjena je tudi povezanost med doživljanje posttravmatske stresne motnje in fizičnim nasiljem pri otrocih (Ackerman idr. 1998, 759). Še zlasti ti otroci lahko doživljajo nočne more, vsiljive misli, ponavljajoče se spomine na nasilje, so preobčutljivi, tesnobni, imajo izbruhe jeze in druge posttravmatske simptome. Med najbolj očitnimi težavami, ki jih kažejo otroci, ki so doživeli fizično nasilje, so agresivno vedenje, slabe veščine reševanja socialnih problemov in komunikacije in nižja stopnja empatije in senzitivnosti do drugih (Dodge idr. 1994, 43). Otroci, ki so bili žrtve fizičnega nasilja, bolj verjetno kot nezlorabljeni otroci interpretirajo interakcije z vrstniki kot nasilne in doživljajo višjo stopnjo strahu, ko so izpostavljeni kakršnikoli obliki jeze (neverbalni, verbalni, fizični) med odraslimi (Runyon idr. 2004, 66).

Dolgoročne posledice, ki so povezane z fizično zlorabo v otroštvu in se nadaljujejo tudi v odraslost posameznika, so večplastne in se odražajo na različnih področjih:

- Fizično in mentalno zdravje

Fizično zlorabljeni otroci v primerjavi s tistimi, ki niso imeli te izkušnje, trpijo za številnim zdravstvenimi težavami, ki se razširijo tudi v njihovo odraslo dobo (Greenfield 2010, 51). Lahko gre za posledice hudih poškodb zaradi fizičnega nasilja (poškodbe glave, abdominalne poškodbe, opekline in brazgotine), ki lahko imajo dolgoročne posledice (Reece 2010, 184-192). Številne osebe, ki trpijo za kroničnimi bolečinami v odraslosti in starosti, poročajo, da so bili kot otroci žrtve fizične zlorabe (Walsh idr. 2007, 1536). Pri teh je prisotna tudi višja pojavnost drugih specifičnih bolezenskih stanj (npr. previsoka teža, višji krvni tlak, težave s holesterolom, višja prisotnost sladkorja v krvi (Danese idr. 2009, 1135), višje tveganje za razvoj alergij, artritis, astme, bronhitisa in drugih težav (Barnett idr. 2011, 154).

- Kriminalno in nasilno vedenje

Ena izmed pogosto obravnavanih dolgoročnih posledic fizičnega nasilja v otroštvu je kriminalno in nasilno vedenje. Pri osebah, ki so bile kot otroci žrtve fizičnega nasilja, je prepoznati višjo stopnjo mladostniške delinkvence, kriminalnega vedenja in nasilnega kriminalnega vedenja (Barnett idr. 2011, 154). Prav tako je pri odraslih z zgodovino fizične zlorabe v otroštvu prisotna višja stopnja prisotnosti nasilja v medosebnih intimnih odnosih (Crooks idr. 2007, 269; McKinney idr. 2009, 25) ter antisocialnega vedenja (Affifi idr. 2019, 6). Nekatere študije so tudi potrdile povečano tveganje pri odraslih, ki so bili kot otroci žrtve fizičnega nasilja, da so tudi sami nasilni nad svojimi otroci (Runyon idr. 2004, 65-66).

- Zloraba substanc

Potrjena je bila tudi povezava med doživljanjem fizične zlorabe v otroštvu ter kasnejšo zlorabo substanc (Lansford idr. 2010, 190).

- Socioemocionalne težave

Odrasli z zgodovino fizične zlorabe izražajo več pomembnih čustvenih problemov, kot so slaba samopodoba, motnja pozornosti, samodestruktivno vedenje, jeza in nasilnost, reaktivnost, depresija, tesnoba, disociativne motnje, negativna občutja v medosebnih odnosih, panični napadi, potravmatska stresna motnja (Barnett idr. 2011, 155; De Bellis in Thomas 2003, 108).

4 NEVROBIOLOGIJA RAZVOJA, ČUSTVENA REGULACIJA IN FIZIČNA ZLORABA

Izkušnja fizičnega nasilja v otroštvu, tudi večkratna fizična zloraba, ki se največkrat dogaja v družinskem okolju, še posebej prizadene zorenje osnovnih regulativnih struktur v možganih. Vsakodnevne izkušnje z najbližjimi osebami namreč oblikujejo strukturo možganov otroka, ker aktivirajo določene poti v možganih, krepijo obstoječe povezave in ustvarjajo nove, zato je pomembno, kakšna je kvaliteta teh odnosov (Siegel 2012, 351-355). Fizično nasilje je običajno prisotno v odnosih, ki jih spremljajo tudi drugi negativni vidiki. Vsekakor pa gre za kontekst slabih relacijskih okvirov razvoja, kjer lahko govorimo o relacijski travmi, ki v nevrobiološkem delovanju otroka pušča povsem drugačne vzorce, kot v primeru dobrih in varnih odnosov, saj negativno vpliva na od izkušenj odvisne razvojne procese v delovanju možganov.

V splošnem fizična zloraba otroka zmoti normalen proces čustvenega razvoja, ker starši, ki so zlorablajoči, v primerjavi z nezlorablajočimi starši, kažejo manj pozitivnih čustev in več negativnih čustev. Velikokrat so nagnjeni tudi k temu, da izolirajo sebe in njihove otroke od interakcij z drugimi, s tem pa otrokom omogočajo ožji krog različnih modelov čustvene komunikacije (Young in Widom 2014, 1369). Starši, ki zlorablajo otroka, v otroku vzbujajo dolgotrajna travmatična stanja negativnega afekta. Namesto da bi otroku pomagali stres in stisko otroka preoblikovati, v njem vzbudijo visoko raven stimulacije, ki je v primeru zlorabe premočna in v primeru zanemarjanja prenizka. Obenem pa ne omogočijo nobene možnosti za vzajemno reparacijo in umiritev tega stanja in tako v otroku povzročijo dolgotrajna stanja negativnega afekta (Poljanec 2015, 82-83). Ta stanja so povezana s hudimi spremembami biokemične zgradbe mladih možganov, še posebej v povezavi z razvojem otrokove sposobnosti soočanja in predelave stresa (Schore 2003, 180).

To pušča dolgoročen negativen vpliv na sam razvojni proces in tudi strukturo osebnosti posameznika. Travmatični odnosi in izkušnje zlorabe negativno vplivajo na strukturo in funkcijo desne hemisfere, subkortične strukture in frontalni korteks (Schore 2003, 178-184). Desna možganska hemisfera in subkortične strukture so temeljnega pomena v čustvenem procesiranju, prefrontalni korteks pa igra pomembno vlogo pri regulaciji čustev oz. afekta (Fosha 2003, 221). Regulacija čustev pa igra pomembno vlogo pri posameznikovemu zdravju in splošni dobrobiti. Tako osebe, ki so v otroštvu doživele travmatične in negativne relacijske izkušnje in imajo zaradi tega težave pri čustveni regulaciji, tudi kot odrasli trpijo posledice, ki uničujoče delujejo v njihovem življenju in v življenjih njihovih bližnjih. Različne motnje v odraslosti imajo svoje korenine v otroštvu, npr. motnje hranjenja, zloraba substanc, preveč impulzivno vedenje, pomanjkanje empatije, depresivnost, tesnoba, agresivnost itd., kar je vse posledica tega, da zaradi slabe razvitosti čustvene regulacije posamezniki niso sposobni primerne upravljanja s svojimi občutki (Gerhard 2004, 87).

Na osnovi teh izhodišč smo v pričujoči raziskavi želeli preveriti, ali se stopnja fizične zlorabe v otroštvu odraža v odraslem čustvenem funkcioniranju posameznika ter v njegovem splošnem psihičnem blagostanju. Predpostavljali smo, da je pri osebah z višjo stopnjo fizične zlorabe v otroštvu prisotnih več težav na področju čustvenega procesiranja ter da imajo več težav na področju doživljanja individualnih problemov in moči.

5 METODA

5.1 Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 610 udeležencev, od tega je bilo 480 (78,7 odstotkov) žensk in 123 (20,2 odstotkov) moških, 7 udeležencev pa se jih glede spola ni opredelilo. Povprečna starost udeležencev je bila 37,6 ($\pm 10,9$) let. 136 (22,3 odstotka) udeležencev je poročalo o izkušnji fizične zlorabe v otroštvu, 474 (77,7 odstotkov) udeležencev pa o tej izkušnji ni poročalo. 118 udeležencev je (19,3 odstotkov) imelo srednješolsko izobrazbo, 144 (23,6 odstotkov) višjo oz. visoko šolsko izobrazbo, 275 (45,1 odstotkov) univerzitetno ter 64 (10,5 odstotkov) specializacijo oz. doktorat, 9 (1,5 odstotkov) udeležencev pa na vprašanje o izobrazbi ni odgovorilo.

5.2 Pripomočki

Poleg osnovnih demografskih vprašanj so bili v raziskavi uporabljeni trije merski instrumenti:

- Vprašalnik o travmi v otroštvu (ang. Childhood Trauma Questionnaire – CTQ) (Bernstein in Fink 1998) je samo-ocenjevalni vprašalnik in zajema kratek, zanesljiv in veljaven pregled nad zgodovino čustvene, fizične in spolne zlorabe ter čustvenega in fizičnega zanemarjanja v otroštvu. Za namen raziskave je bila uporabljena samo lestvica fizične zlorabe. Udeleženci so na posamezne trditve odgovarjali na 5 stopenjski lestvici Likertovega tipa (1–nikoli, 5–zelo pogosto).
- Vprašalnik o individualnih problemih in močeh (ang. Systemic Therapy Inventory of Change – STIC) (Pinsof idr. 2009) obsega več lestvic, v naši raziskavi je bila uporabljena lestvica individualnih problemov in moči (The Individual Problems and Strengths Scale - IPS), ki meri osem faktorjev, in sicer izraženost negativnih afektov (s poddimenzijama depresija in anksioznost), odsotnost inhibicije (zadrževanja) močnih impulzov, življenjsko funkcionalnost, odprtost samoizražanja, fleksibilnost oziroma odpornost, nerazumevanje samega sebe, zlorabo substanc in samosprejemanje. Vsako posamezno trditev so udeleženci ocenili 5 stopenjski lestvici Likertovega tipa (1–nikoli, 5–zelo pogosto). Višji kot je rezultat, višje so ocenjeni posamezni faktorji. Lestvica ima dobro veljavnost.

- Lestvica čustvenega procesiranja (ang. Emotional processing scale – EPS) (Reid in Harper 2007) je namenjena ugotavljanju stopnje funkcionalnosti čustvenega procesiranja na treh področjih: odprtost izražanja čustev, čustvena stabilnost in stopnja zmožnosti presojanja in uporabe čustev. Udeleženci so na posamezne trditve odgovarjali na 5 stopenjski lestvici Likertovega tipa (1–nikoli, 5–zelo pogosto).

5.3 Postopek

Podatke smo zbrali s priložnostnim vzorčenjem, pri čemer smo podatke zbirali pisno in elektronsko z vabilom za sodelovanje v raziskavi in spletno povezavo do raziskovalnega vprašalnika. Udeležence smo pridobili na različnih spletnih forumih in socialnih omrežjih, pisno pa po sistemu snežne kepe v različnih okoljih, največ v različnih terapevtskih kot tudi študijskih ustanovah. V raziskavi je bila zagotovljena anonimnost in prostovoljno sodelovanje udeležencev. Etičnost raziskave je ocenila in potrdila Komisija za medicinsko etiko Republike Slovenije. Podatke smo zbirali v času od junija 2018 do decembra 2019. Zbrane podatke smo statistično obdelali s programoma SPSS in Excel.

6 REZULTATI

Za preverjanje predpostavk smo izračunali korelacije (Spearmanov korelacijski koeficient) med posameznimi dimenzijami (Tabela 1). Rezultati korelacij med pogostostjo fizične zlorabe v otroštvu in dimenzijami čustvenega procesiranja kažejo, da je pogostejše doživljanje fizične zlorabe v otroštvu povezano z manjšo čustveno stabilnostjo ($\rho = -0,145^{**}$). Obstaja torej trend, da je pri osebah, ki so v otroštvu pogosteje doživljale fizično zlorabo, manj čustvene stabilnosti. Statistično pomembne korelacije so tudi med pogostostjo fizične zlorabe v otroštvu ter nekaterimi dimenzijami individualnih problemov in moči v odraslosti. Pogostejša fizična zloraba v otroštvu je statistično pomembno pozitivno povezana z depresijo, doživljanjem negativnih afektov in odsotnostjo zadrževanja močnih impulzov, statistično pomembno negativna povezava pa je med pogostostjo fizične zlorabe v otroštvu ter odprtostjo samoizražanja in samospregemanjem. Obstaja torej trend, da osebe, ki so bile v otroštvu pogosteje fizično zlorabljene, v odraslosti doživljajo več depresivnih občutij, v večji meri doživljajo negativne afekte ter imajo višjo stopnjo nezmožnosti kontroliranja močnih impulzov (so bolj impulzivne), se težje odprto samoizražajo ter same sebe slabše sprejemajo.

Tabela 1: Korelacijski koeficienti (Spearmanov rho) med pogostostjo fizične zlorabe in dimenzijami čustvenega procesiranja ter dimenzijami individualnih problemov in moči (N=610).

	Fizična zloraba
EPS – odprtost izražanja čustev	-,072
EPS – zmožnost presoje in uporabe čustev	,049
EPS – čustvena stabilnost	-,145**
IPS – depresija	,090*
IPS – anksioznost	,069
IPS – življenjsko blagostanje	-,045
IPS – izraženost negativnih afektov	,085*
IPS – odsotnost zadrževanja močnih impulzov	,165**
IPS – življenjska funkcionalnost	-,057
IPS – odprtost samoizražanja	-,105*
IPS – fleksibilnost oz. odpornost	-,040
IPS – nerazumevanje samega sebe	,067
IPS – samospregemanje	-,093*
IPS – zloraba substanc	,065

Opombe: EPS – Lestvica čustvenega procesiranja; IPS – Vprašalnik o individualnih problemih in močeh; * – statistično pomemben rezultat na nivoju 5%-nega tveganja; ** – statistično pomemben rezultat na nivoju 1%-nega tveganja.

Glede na to, da se je na področju čustvenega procesiranja pokazala statistično pomembna pozitivna korelacija med stopnjo čustvene stabilnosti in stopnjo fizične zlorabe, smo sklepali, da so osebe, ki so bile fizično zlorabljene, še posebej ranljive na tem področju oz. da lahko čustvena stabilnost predstavlja pomemben dejavnik v kontekstu doživljanja osebnega blagostanja. Zato smo na vzorcu oseb, ki so v otroštvu doživele fizično zlorabo (N=136), preverili še, kako se čustvena stabilnost povezuje z doživljanjem individualnih problemov in moči, kar smo naredili z izračunom korelacij (Spearmanov korelacijski koeficient) (Tabela 2).

Tabela 2: Korelacijski koeficienti (Spearmanov rho) med čustveno stabilnostjo in dimenzijami individualnih problemov in moči pri osebah z izkušnjo fizične zlorabe v otroštvu (N=136).

	Čustvena stabilnost
IPS – depresija	-,724**
IPS – anksioznost	-,627**
IPS – življenjsko blagostanje	,632**
IPS – izraženost negativnih afektov	-,728**
IPS – odsotnost zadrževanja močnih impulzov	-,505**
IPS – življenjska funkcionalnost	,614**
IPS – odprtost samoizražanja	,535**
IPS – fleksibilnost oz. odpornost	,576**
IPS – nerazumevanje samega sebe	-,445**
IPS – samosprejemanje	,680**
IPS – zloraba substanc	-,196*

Opombe: IPS – Vprašalnik o individualnih problemih in močeh; * – statistično pomemben rezultat na nivoju 5%-nega tveganja; ** – statistično pomemben rezultat na nivoju 1%-nega tveganja.

Rezultati kažejo, da pri osebah, ki so v otroštvu doživele fizično zlorabo, obstaja statistično pomembna povezanost med stopnjo čustvene stabilnosti in vsemi dimenzijami osebnih problemov in moči. Obstaja trend, da imajo fizično zlorabljene osebe z višjo stopnjo čustvene stabilnosti višje življenjsko blagostanje, življenjsko funkcionalnost, odprtost samoizražanja, fleksibilnost oz. odpornost in se bolj samosprejemajo, doživljajo pa nižjo stopnjo depresije in anksioznosti, manj je prisotnih negativnih afektov ter nižja je odsotnost zadrževanja močnih impulzov, manj je nerazumevanja samega sebe ter nižja je stopnja zlorabe substanc.

7 RAZPRAVA

V pričujoči raziskavi smo preverjali, kako se stopnja doživljanja fizične zlorabe v otroštvu povezuje s posameznikovim čustvenim procesiranjem in doživljanjem osebnega blagostanja (osebnih problemov in moči) v odraslosti. Rezultati so pokazali, da osebe, ki so v otroštvu v večji meri doživljale fizično nasilje, na področju čustvenega procesiranja izkazujejo manj čustvene stabilnosti.

Čustvena stabilnost je eden od ključnih dejavnikov posameznikovega doživljanja zadovoljstva z življenjem in splošne dobrobiti (Hills in Argyle 2001, 1363) in predstavlja pozitiven vidik osebnosti. Čustveno stabilna oseba je tista, ki ima nizko stopnjo ravnih negativnih afektov (npr. depresije in tesnobe), je zmožna kontrole svojih čustvenih odzivov, ima visok prag tolerance in se ob majhnih stresorjih ne vznemiri takoj. Ti posamezniki so zmožni na skladen način prehajati iz enega čustvenega stanja v drugo in se odzivajo na bolj premišljen in umirjen način. V običajnih stresnih razmerah se zmorejo odzivati na prožen in prilagodljiv način (Cvetek 2014, 41-42). Pri osebah, ki so v otroštvu doživele višjo stopnjo fizične zlorabe, je čustvene stabilnosti manj, zato so na tem področju te osebe bolj prizadete in pričakovati je, da bodo imele tudi več težav na področju individualnih problemov in moči. Tudi to so naši rezultati potrdili, saj je pri osebah, ki so bile v otroštvu fizično zlorabljene, stopnja čustvene stabilnosti povezana z vsemi vidiki individualnih problemov in moči. Višja stopnja čustvene stabilnosti pri teh osebah torej pomeni, da bodo pri njih bolj prisotni vidiki osebnih moči ter nižji vidiki osebnih problemov. Čustvena stabilnost je torej pomemben mediator pri splošnem blagostanju oseb s fizično zlorabo v otroštvu, vendar pa je pri bolj fizično zlorabljenih osebah prisotna v nižji meri.

Rezultati so potrdili tudi povezanost med doživljanjem fizične zlorabe v otroštvu in doživljanjem področij problemov in moči v odrasli dobi. Osebe, ki so bile v otroštvu pogosteje fizično zlorabljene, v odraslosti doživljajo več depresivnih občutij, v večji meri doživljajo negativne afekte ter imajo višjo stopnjo nezmožnosti kontroliranja močnih impulzov (so bolj impulzivne), se težje odprto samoizražajo ter same sebe slabše sprejemajo. S tem se rezultati skladajo z ugotovitvami drugih raziskav. Pri osebah z višjo stopnjo fizične zlorabe je prisotnih več negativnih čustvenih stanj, zlasti depresivnosti (Springer idr. 2007, 521). Potrjena je tudi višja stopnja nesposobnosti kontrole močnih impulzov, kar je faktor, ki pri teh osebah predstavlja dejavnik, ki viša stopnjo agresivnosti, kar so potrdile tudi nekatere druge raziskave (Affifi idr. 2019, 6; Crooks idr. 2007, 269; McKinney idr. 2009, 25). Tudi samodojemanje in samoizražanje je pri višji stopnji fizične zlorabe v otroštvu slabše, kar potrjujejo tudi študije, ki kažejo, da je pri osebah s prisotnostjo fizične zlorabe v otroštvu zaznati slabšo samopodobo in samodojemanje (Karakuş 2012, 757-758).

8 SKLEP

Rezultati potrjujejo, da imajo osebe z višjo stopnjo fizične zlorabe v otroštvu, slabšo popotnico v odraslo dobo, saj doživljajo več težav na področju osebnih moči in problemov ter imajo tudi nižjo stopnjo čustvene stabilnosti. Zato je še toliko bolj utemeljen razmislek o ustrezni pomoči tem osebam, kjer bi lahko razvijale zlasti sposobnosti čustvene regulacije, kamor sodi čustvena stabilnost. Z intervencijami, kjer bi razvili in okrepili čustveno stabilnost, bi posledično spremenili tudi doživljanje splošnega psihičnega blagostanja. Ustrezna metoda, kjer lahko osebe razvijejo in preoblikujejo procese čustvene regulacije, je oblika psihoterapije, ki omogoča globlje preoblikovanje v telo in psiho zapisanih izkušenj iz preteklosti.

9 LITERATURA

1. Ackerman, Peggy T., Joseph E. O. Newton, Brian W. McPherson, Jerry G. Jones in Roscoe A. Dykman. 1998. Prevalence of posttraumatic stress disorder and other psychiatric diagnoses in three groups of abused children (sexual, physical, and both). *Child Abuse & Neglect* 22(8): 759-774.
2. Affifi, Tracie O., Janique Fortier, Jitender Sareen in Tamara Taillieu. 2019. Associations of harsh physical punishment and child maltreatment in childhood with antisocial behaviors in adulthood. *JAMA Network Open* 2(1):e187374. Dostopno na: <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2722572> (9. februar 2020).
3. Barnett, Ola W., Cindy L. Miller-Perrin in Robin R. Perrin. 2011. *Family violence across the lifespan: An introduction*. Thousand Oaks: Sage.
4. Beitchman, Joseph H., Kenneth J. Zucker, Jane E. Hood, Granville A. daCosta, Donna Akman in Erika Cassavia. 1992. A review of the longterm effects of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect* 16(1): 101-118.
5. Bernstein, David P. in Laura Fink. 1998. *Childhood trauma questionnaire: A retrospective self-report manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.
6. Crooks, Claire V., Katreena L. Scott, David A. Wolfe, Debbie Chiodo in Steve Killip. 2007. Understanding the link between childhood maltreatment and violent delinquency: What do schools have to add? *Child Maltreatment* 12(3): 269-280.
7. Cvetek, Mateja. 2014. *Živeti s čustvi*. Ljubljana: Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.
8. Danese, Andrea, Terrie E. Moffitt, HonaLee Harrington, Barry J. Milne, Guilherme Polanczyk, Carmine M. Pariante, Richie Poulton in Avshalom Caspi. 2009. Adverse childhood experiences and adult risk factors for age-related disease: Depression, inflammation, and clustering of metabolic risk markers. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 163(12): 1135-1143.
9. De Bellis, Michael in Lisa A. Thomas. 2003. Biologic findings of post-traumatic stress disorder and child maltreatment. *Current Psychiatry Reports* 5(2): 108-117.
10. Dodge, Kenneth A., Gregory S. Pettit in John E. Bates. 1994. Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology* 6(1): 43-55.
11. Fosha, Diane. 2003. Dyadic regulation and experiential work with emotion and relatedness in trauma and disorganized attachment. V *Healing trauma*, ur. Marion F. Solomon in Daniel J. Siegel, 221-281. New York: W. W. Norton & Company.

12. Gerhard, Susan. 2004. *Why Love matters*. London: Routledge.
13. Gershoff, Elizabeht T. 2002. Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin* 128(4): 539-579.
14. Greenfield, Emily A. 2010. Child abuse as a life-course social determinant of adult health. *Maturitas* 66(1): 51-55.
15. Hansen, David J., Georganna Sedlar in Jody E. Warner-Rogers. 1999. *Child physical abuse*. University of Nebraska – Lincoln. Dostopno na: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1130&context=psychfacpub> (8. februar 2020).
16. Hills, Peter in Michael Argyle. 2001. Emotional stability as a major dimension of happiness. *Personality and Individual Differences* 31(8): 1357-1364.
17. Karakuş, Özlem. 2012. Relation between childhood abuse and self esteem in adolescence. *International Journal of Human Sciences* 9(2): 753-763.
18. Lansford, Jennifer E., Kenneth A. Dodge, Gregory S. Pettit in John E. Bates. 2010. Does physical abuse in early childhood predict substance use in adolescence and early adulthood? *Child Maltreatment* 15(2): 190-194.
19. McKinney, Christy, Raul Caetano, Susie Ramisetty-Mikler in Scott Nelson. 2008. Childhood family violence and perpetration and victimization of intimate partner violence: Findings from a national population-based study of couples. *Annals of epidemiology* 19(1): 25-32.
20. Norman, Rosana E., Munkhtsetseg Byambaa, Rumna De, Alexander Butchart, James Scott in Theo Vos. 2012. The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine* 9(1): e1001349. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3507962/pdf/pmed.1001349.pdf> (9. februar 2020).
21. Pinsof, William M., Richard E. Zinbarg, Jay L. Lebow, Lynne Marie Knobloch-Fedders, Emily Durbin, Anthony Chambers, Tara Latta, Eli Karam, Jacob Goldsmith in Greg Friedman. 2009. Laying the foundation for progress research in family, couple, and individual therapy: The development and psychometric features of the Initial Systemic Therapy Inventory of Change (STIC). *Psychotherapy Research* 19(2): 143-156.
22. Poljanec, Andreja. 2015. *Rahločutno starševstvo*. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
23. Reece, Robert M. 2010. Medical evaluation of physical abuse. V *The APSAC Handbook on child maltreatment (3. izdaja)*, ur. John E. B. Myers, 183-194. Thousand Oaks: Sage.
24. Reid, Rory C. in James Harper. 2007. *The emotional processing scale*. Provo: UtahRunyon,
25. Runyon, Melissa K., Esther Deblinger, Erika E. Ryan in Reena Thakkar-Kolar. 2004. An overview of child physical abuse: Developing an integrated parent-child cognitive-behavioral treatment approach. *Trauma, Violence, & Abuse* 5(1): 65-66.
26. Schore, Allan N. 2003. *Affect dysregulation and disorders of the self*. New York: Norton.
27. Siegel, Daniel J. 2012. *The developing mind*. New York: Norton.
28. Simonič, B. in Poljanec, A. (2014). Building motherhood in the Young Mothers' Group. *Child Care in Practice* 20(3): 270-285.
29. Springer, Kristen W., Jennifer Sheridan, Daphne Kuo in Molly Carnes. 2007. Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women. *Child Abuse and Neglect* 31(5): 517-530.
30. Svetovna zdravstvena organizacija. 2006. *Preventing child maltreatment: A guide to action and generating evidence*. Geneva: World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect.
31. Walsh, Christine A., Ellen Jamieson, Harriet MacMillan in Michael Boyle. 2007. Child abuse and chronic pain in a community survey of women. *Journal of Interpersonal Violence* 22(12): 1536-1554.
32. Young, Joanna C. in Cathy S. Widom. 2014. Long-term effects of child abuse and neglect on emotion processing in adulthood. *Child Abuse and Neglect* 38(8): 1369-1381.

Jasmina Kristovič, mag. ZDŠ, dr. Polonca Pangrčič, izr. prof. dr. Sebastjan Kristovič
Alma Mater Europaea – Evropski center, Maribor

(NE)ZDRAVA »MLADA« EVROPA – DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK IN MLADOSTNIKOV (UN)HEALTHY »YOUNG« EUROPE – MENTAL HEALTH OF CHILD AND ADOLESCENT

POVZETEK

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO) razlaga duševno zdravje kot stanje dobrega počutja, ki posamezniku omogoča razvijanje različnih sposobnosti, zmožnost spoprijemanja s stresom v danih okoliščinah in sposobnost za delo. Duševno zdravje je pomemben pogoj za psihosocialni in kognitivni razvoj otroka ter mladostnika. Zaradi resolucije Mental health action plan 2013–2020 se daje vse večja pozornost duševnemu in socialnemu zdravju s poudarkom na pozitivnem vidiku zdravja. Poročila iz zadnjih let razkrivajo, da je samomorilno vedenje drugi največji vzrok smrti med 15. in 29. letom starosti. V Sloveniji je v letu 2018 osebnega zdravnika obiskalo več kot 10.000 otrok zaradi duševnih stisk, 500 jih je bilo hospitaliziranih (do 18. leta starosti). Različne raziskave v Evropi ugotavljajo, da se je v zadnjih 25 letih porast duševnih bolezni zvišala za 64 odstotkov (do 18. leta starosti).

Prispevek problematiko duševnega zdravja obravnava z vidika analize stanja, priporočil evropske politike, podatkov Svetovne zdravstvene organizacije in Evropske unije ter podatkov pridobljenih od posameznih državnih sektorjev. V komparativno analizo je bilo vključenih 11 evropskih držav. V raziskavi nas je zanimalo stanje duševnega zdravja pri otrocih in mladostnikih, storitve duševnega zdravja, socialne storitve, izobraževalni sistem in medsektorsko sodelovanje.

V prispevku so prikazane najpogostejše težave otrok in mladostnikov, glavni dejavniki tveganja in področje preventivnega ter kurativnega pristopa pri reševanju problematike. Šele dobro poznavanje razmer na področju duševnega zdravja in medsektorskega (so)delovanja odpira možnosti za ukrepanje in dolgoročne spremembe.

Ključne besede: duševno zdravje, duševne težave, otroci, mladostniki, Evropa.

ABSTRACT

World Health Organisation (WHO) describes mental health as a state of well-being that enables the individual to develop different skills, ability to cope the stress in specific circumstance and the ability to work. Mental health is an important condition for psychosociological and cognitive development of the child and adolescent. Based on the resolution of Mental Health Action Plan 2013–2020 an increasing attention is given to the mental and social health, with an emphasis on the positive aspects of health. Reports from recent years have shown that suicidal behaviour represents the second biggest cause of death among 15 to 29-year olds. Over ten thousand children in Slovenia visited a physician in 2018 due to mental distress, 500 of them (up to 18 years of age) were hospitalized. Various research around Europe have shown that the mental health illnesses increased by 64% (up to 18 years of age) in past 25 years.

This paper deals with mental health issues from the point of view of situation analysis, European policy recommendations, World Health Organisation's and European union's data and other data obtained from individual government sectors. 11 European countries participated in this comparative analysis. In this research we were interested in the mental health state of children and adolescent, mental health services, social services, educational system and cross-sectoral cooperation.

This paper presents the most common problems of children and adolescents, main risk factors, and the field of preventive and curative approach for solving the issue. Only a good knowledge of situation in the area of mental health and cross-sectoral (co)operation opens new possibilities for action and long-term changes.

Keywords: mental health, mental problems, children, adolescents, Europe.

1 UVOD

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 higie-ne dopolnil kot umetnost ohranjanja uma pred incidenti in vplivi, ki bi zavirali in uničevali njegovo energijo, kakovost in razvoj (Mandell 2007). Duševno zdravje je kompleksen in večplasten koncept, zato se ga težko enoznačno in natančno meri (NIJZ 2016). Po podatkih Svetovne zdravstvene organizacije ima skoraj polovica svetovnega prebivalstva težave v duševnem zdravju (Storrie idr. 2010). Od leta 2008 do leta 2015 se je 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 duševnih stisk. Različne raziskave v Evropi ugotavljajo, da se je v zadnjih 25 letih porast duševnih bolezni zvišal za 64 odstotkov (do 18 leta starosti) (NIJZ 2018).

Duševno zdravje ima pomembno vlogo pri socialnem in kognitivnem razvoju otroka in mladostnika. Številni dejavniki vplivajo pozitivno in/ali negativno na duševno zdravje otrok. Najpogostejši dejavnik je primarno okolje, v katerem otrok odrasča in se razvija. Pomembno je, da lahko otrok 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. O dobrem duševnem zdravju otrok in mladostnikov govorimo, kadar je otrokovo oz. mladostnikovo psihično stanje stabilno (otrok oz. mladostnik je srečen, se dobro počuti, je zadovoljen), ima ustrezne odnose in uspešno deluje (vzpostavlja dobre odnose z drugimi, je uspešen v šoli in pri drugih dejavnostih), se ustrezno razvija (njegov razvoj poteka v skladu z normativnim razvojem), ustrezno obvladuje naloge in težave v življenju (sposoben je obvladati različne življenjske obremenitve) (NIJZ 2016).

Leta 2013 so članice EU na konferenci v Vilni sklenile, da se duševno zdravje obravnava kot prednostna naloga na področju zgodnjega izobraževanja in varstva otrok. Ker je šolsko okolje prostor kjer otrok in mladostnik preživi večino svojega časa, ima šola pomembno vlogo in možnost pri izboljšanju duševnega zdravja (Rampazzo idr. 2016). Weare (2000) predlaga večkomponenten šolski pristop, ki bi vključeval širok spekter ljudi, zavodov in metod, ki bi prispevali k izboljšanju duševnega zdravja v Evropi. Glavni vzrok za invalidnost v duševnem zdravju so čustvene duševne motnje (Thorncroft 2007). Razlogi za razvoj bolezni 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 težave že zelo resne. Zaradi razvoja in dostopnosti digitalnih medijev, predvsem interneta se vsako leto viša število otrok in mladostnikov s težavami v duševnem zdravju zato število vedenjskih zasvojenosti vsako leto narašča. Posledice prekomerne uporabe interneta (vedenjska zasvojenost) se pri otrocih in mladostnikih kažejo kot: spremembe spalnega vzorca, časovna ujetost, izgubljanje interesa za druge hobije in športne aktivnosti, zdravstvene težave, buren emocionalni odziv in stopnjevanje preživetega časa za računalnikom. Strokovnjaki za vedenjsko zasvojenost opozarjajo na negativne posledice pri preveliki uporabi interneta na otrokov razvoj. Zato je pomembno, da imajo starši nadzor nad vsebino in porabljenim časom, ki ga otrok preživi za računalnikom (Roberts 2010).

2 DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK IN MLADOSTNIKOV

Definicija zdravja se spreminja in dopolnjuje. Trenutno Svetovna zdravstvena organizacija zdravje definira kot »... stanje popolnega telesnega, duševnega in socialnega blagostanja/ugodja in ne zgolj kot stanje odsotnosti bolezni ali betežnosti/nemoči« (NIJZ 2018, 18). Duševno zdravje predstavlja predpogoj za polno in kvalitetno življenje. Raziskave ugotavljajo, da se je pri večini odraslih oseb z duševno motnjo duševna bolezen prvič pojavila že v otroštvu ali mladostništvu (NIJZ 2018).

»Duševno zdravje je opredeljeno kot pozitiven odnos do sebe in drugih, uspešno soočanje z izzivi, pozitivna samopodoba, visoko samospoštovanje, občutek moči, optimizem in sposobnost soočanja s težavami. Vendar pa se opredelitve duševnega zdravja med seboj razlikujejo glede na to, ali duševno zdravje razumemo kot stanje ali kot kontinuum. Tradicionalne opredelitve duševno zdravje pojmujejo kot stanje, ki je ločeno od duševnih motenj« (NIJZ 2018, 19).

Nacionalni inštitut za javno zdravje (2018, 18) pojasnjuje, da se v zadnjem desetletju zaradi resolucije (Mental health action plan 2013–2020) daje vse večja pozornost duševnemu in socialnemu zdravju s poudarkom na pozitivnem vidiku zdravja. Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2014) duševno zdravje definira kot stanje, ki je ločeno od duševnih motenj (NIJZ 2018, 19). Strokovnjaki, nacionalni inštituti in svetovna zdravstvena organizacija ugotavljajo, da se zaradi nekakovostnega 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, ...) (NIJZ 2018, 16). Svetovna zdravstvena organizacija ugotavlja, da ima 20 odstotkov otrok in mladostnikov duševne motnje, da je suicidnost tretji vzrok smrti med adolescenti in da se 50 odstotkov vseh duševnih motenj v odrasli dobi prvič pojavi že v otroštvu ali adolescenci (NIJZ, 2015).

Raziskovalci (Wille idr. 2008) so ugotovili, da se težave v duševnem zdravju redkeje pojavijo pri otrocih, kjer je prisotnih več varovalnih dejavnikov. Med varovalne dejavnike spadajo osnovna področja, ki nam zagotavljajo kakovostno bivanje in psihosocialni razvoj (socialna vključenost, urejeni družinski odnosi, hobiji). 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 idr. 2008). Ker se dejavniki tveganja zaradi sovplivanja pojavljajo hkrati, se lahko tveganje na področju duševnega zdravja, pri prisotnosti vsaj šestih dejavnikov tveganja, poveča na 67 odstotkov (Wille idr. 2008). Dejavniki tveganja in varovalni dejavniki na področju duševnega zdravja se delijo v štiri večje skupine: *individualni dejavniki* (bolezni, poškodbe, nizka samopodoba, temperament, prehrana, komunikacijske veščine, vrednote), *dejavniki povezani z družino* (odsotnost staršev, nasilje, ločitev, smrt, nizki dohodki, skrbni starši, varno družinsko okolje, družinske norme in morala), *dejavniki povezani s šolo* (odnos do šole, uspešnost v šoli, trpinčenje v šoli, občutek pripadnosti šoli, visoke ambicije), *družbeni in okoljski dejavniki, povezani s skupnostjo in kulturnimi dejavniki* (slabši socialni in ekonomski položaj, pomanjkanje podpornih služb, diskriminacija, skrbnost v soseski, socialna enakost, fizična varnost) (WHO 2012, Anuradha idr. 2012, NIJZ 2018). Ker je duševno zdravje rezultat sovplivanja različnih dejavnikov, so za zdrav duševni razvoj otroka in mladostnika pomembni dejavniki na individualni ravni kot tudi tisti na socialno-ekonomski, okoljski in družbeni ravni (Berntsson idr. 2001).

2.1 Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji

Številne raziskave kažejo, da z leti narašča število otrok in mladostnikov s težavami v duševnem zdravju (NIJZ 2018, 51). Stroka ugotavlja, da so lahko težave v duševnem zdravju 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 (NIJZ 2018, 51). V zadnjih letih je veliko več ozaveščanja o depresiji med mladimi. Do razvoja depresije prihaja zaradi genetskih in okoljskih dejavnikov (Žarnik Horvat, 2016). Veliko strokovnjakov še pred dobrim desetletjem ni verjela, da se depresija pri mladih lahko pojavi. Hankin je že leta 1993 s sodelavci prišel do rezultatov, da od 2 do 8 odstotkov mladostnikov do 16. leta starosti doživi prvo epizodo velike depresije (Hankin idr., 1993). Že prve študije so dokazovale povezavo med depresijo, socialnim delovanjem, nizkim učenim uspehom, anksioznostjo, zloraba prepovedanih substanc in samomorilnim vedenjem (Bardone idr., 1996).

Tabela 1: Obravnave otrok in mladostnikov v zdravstvenem sistemu in poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri otrocih in mladostnikih v Sloveniji (NIJZ 2018, 51):

<p>Primarna zdravstvena raven</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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 obravnava 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 dekletki. • Najvišja stopnja obravnave 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.
<p>Sekundarna zdravstvena raven</p>	<ul style="list-style-type: none"> • V obdobju od leta 2008 do leta 2015 se je število obravnava otrok in mladostnikov zaradi duševnih in vedenjskih motenj povečalo za 71 %. • Stopnja obravnava 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 obravnave 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 dekletki največja pri hiperkinetičnih in pervazivnih razvojnih motnjah, ki so bile pogostejše pri fantih. Pri motnjah hranjenja pa so bila dekleta obravnavana bistveno pogosteje 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.
<p>Bolnišnična obravnava</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Število bolnišničnih obravnava otrok in mladostnikov do 19. leta starosti zaradi duševnih in vedenjskih motenj se je med letoma 2008 in 2015 znižalo, predvsem zaradi zmanjšanja bolnišničnih obravnava 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 obravnava 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 obravnava otrok in mladostnikov (od 6 do 19 let) je v opazovanem obdobju poraslo, predvsem zaradi pogostejših obravnava fantov v starostni skupini od 6 do 14 let ter deklet v starostni skupini od 15 do 19 let. • Otroci in mladostniki z vzhodnega dela Slovenije so bili bolnišnično obravnavani pogosteje kot otroci in mladostniki z zahodnega dela, razlika v številu obravnava 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.
<p>Poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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 antidepressivov (43-odstotni porast porabe) in psihostimulansov (88-odstotni 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 antidepressivov. Ti so pri dekletih predstavljali kar 85 % porabe vseh zdravil, namenjenih zdravljenju duševnih in vedenjskih motenj.

Predsednica Združenja za otroško in mladostniško psihiatrijo dr. Gregorič Kuperščak (2018) 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 (NIJZ 2015). V starostni skupini do 14 let je število obiskov na sekundarni in ravni višje pri fantih, kot pri dekletih (NIJZ 2015).

Tabela 2: Število prvih obiskov zaradi duševnih in vedenjskih motenj po starostnih skupinah in spolu med letoma 2008 in 2015

	Fantje			Dekleta			Skupaj
	o do 5 let	6 do 14 let	15 do 19 let	o do 5 let	6 do 14 let	15 do 19 let	
2008	1049	1461	808	656	872	1125	5971
2009	1148	1570	793	712	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: NIJZ 2018, 57)

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 obiskov se je povečalo za 26 odstotkov (NIJZ 2018, 56).

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 (NIJZ 2018, 62-63).

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 (NIJZ 2018, 64-65).

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 (NIJZ 2018, 67-70).

V Sloveniji se je število diagnoz duševne in vedenjske motnje od leta 2008 do 2015 povečalo, na primarni za 26 odstotkov in sekundarni ravni za 70 odstotkov. Pri otrocih v starostni skupini od 0 do 5 let se je na primarni ravni število prvih obiskov povečalo za 45 odstotkov. 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 odstotkov (NIJZ 2018, 86-91).

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, 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. Zasvojeni z internetom se pogosto počutijo napeto, osamljeno, omamljeno, nemirno, depresivno in ničvredno, kar vodi v vedenjsko zasvojenost (Young 1997, 4-10).

3 VEDENJSKA ZASVOJENOST

Vedenjska ali nekemična zasvojenost je od leta 2010 kot posebna kategorija uvrščena na seznam diagnoz DSM - 5 (2013). O vedenjski zasvojenosti govorimo takrat, kadar zasvojeni za omamljanje stanja zavesti ne zlorablja prepovedane substance, ampak postopek, s katerim sproža notranje mehanizme za omamljanje. Sprožilni dejavniki, s katerimi se je oseba naučila sprožati notranje mehanizme za omamljanje, so vzburljanje, 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 morfinu. 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 telesu vsakega posameznika (Scheve 2010).

Eden največjih raziskovalcev na področju vedenjske zasvojenosti je profesor psihologije Mark Griffiths, ki že več kot dvajset let proučuje zasvojenost. Leta 2011 je objavil rezultate obsežne študije, v katero je bilo vključenih več kot 1,5 milijona ljudi s štirih kontinentov. Ugotovil je, da je v zadnjih dvajsetih mesecih 41 odstotkov ljudi imelo vsaj eno vedenjsko zasvojenost (Alter 2019, 37-38). 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).

3.1 Problematična uporaba interneta - »PIU«

PIU (Problematic Internet Use) spada med vedenjske zasvojenosti, ki so po delovanju podobne kemični zasvojenosti. Posamezniki, ki se soočajo s težavami problematične uporabe interneta, imajo težave v duševnem zdravju (depresija, motnja pozornosti/ADHD, socialne fobije), s problematičnim uživanjem alkohola, s samopoškodovanim vedenjem in s težavami spanja (apneja, nočne more, nespečnost, ...) ter 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 %) 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 dijaki 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. Razvojna naloga mladostnika je oblikovanje identitete, ki 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). Svetovno priznana strokovnjakinja Dr. Kimberly Young na področju zasvojenost z internetom opozarja, da se zasvojeni uporabniki pogosto počutijo napeto, osamljeno, omamljeno, nemirno, depresivno in ničvredno (Young 1997). Spitzer (2012), strokovnjak na področju psihiatrije in nevrologije, na podlagi nedavnih raziskav izvedenih v Nemčiji ocenjuje, da so 3 odstotki fantov starih 15 let odvisni od računalniških iger. Približno 15 od-

stotkov 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. Spitzer pravi, 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 četrtnina 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 8 sekund (Alter 2018, 42).

Najpogostejši sindrom pri prekomerni uporabi interneta pri otrocih in mladostnikih je depresija. Že 6-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). 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 odstotkov) nemških otrok, starih do 14 let, težave z motnjami govora in z jezikovnimi spretnostmi. Večina otrok, pri katerih se ugotavljajo težave, je starih med 5 in 6 let (skoraj 38 odstotkov fantov in 30 odstotkov 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 igrah, televiziji ali na spletu, bo to gotovo vplivalo na učni uspeh (2012). Spitzer ugotavlja, da otroci, ki igrajo videoigre, porabijo 30 odstotkov manj časa za branje knjig in 34 odstotkov 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 (Adler 2019, 28). Ugotovljeno je, da do 40 odstotkov igralcev zapade v odvisnost (Alter 2019, 25). Nekateri največji oblikovalci računalniških iger je niso želeli niti poskusiti zaradi nevarnosti pred odvisnostjo (Alter 2019, 25). Posledice se kažejo kot povečana agresivnost, apatija do pravega nasilja, družbena izolacija in nevarnost za razvoj zasvojenosti – najpogosteje internetne zasvojenosti (Spitzer 2012).

Raziskovalci ugotavljajo, da povprečni uporabnik pametnega telefona porabi četrtnino svojega budnega časa na telefonu, kar v povprečnem življenju zneso 11 let življenja. Iz ugotovitve, da uporabnik povprečno trikrat na uro vzame v roke telefon, se je razvil izraz nomofobija, ki označuje strah, da bi ostali brez stika z mobilnim telefonom (Alter 2019, 26). 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. Otroci, kjer starši niso prisotni in so digitalno odsotni, imajo kasneje večje težave s pozornostjo, težave pri učenju tujih jezikov in reševanju ter soočenju s problemi (Alter 2019).

4 DUŠEVNEVNO ZDRAVJE PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI V ENAJSTIH EVROPSKIH DRŽAVAH

Duševne motnje predstavljajo največjo in najhitreje rastoče kategorije bolezni. Stroški duševnih bolezni predstavljajo večje stroškovno breme kot bolezni srca in ožilja ter raka (Bank in Yeulet 2014). Letni ekonomski stroški povezani z duševnimi motnjami znašajo 523,2 milijarde EUR v 30 evropskih državah (Olesen idr. 2012). Poročilo o samomorilnem vedenju (WHO, 2014) razkriva, da je samomor drugi največji 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 skladu s prednostnimi nalogami na področju duševnega zdravja je Evropska unija sofinancirala 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 uvažanju bolj učinkovitih intervencij (Puras idr. 2010). Skupni ukrepi med Evropsko unijo in državami članicami na področju duševnega zdravja so se začeli leta 2005 z objavo Zelene listine. Glavni ukrepi sodelujočih držav so: spodbujanje duševnega zdravja na delovnem mestu in v šolah, spodbujanje ukrepov proti depresiji in samomorom, razvoj duševnega zdravstvenega varstva v skupnosti, spodbujanje vključevanja duševnega zdravja v vse politike.

Preverili smo podatke 11 evropskih držav na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov (Hrvaška, Anglija, Estonija, Finska, Irska, Italija, Malta, Norveška, Slovaška, Španija in Švica. 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. Po podatkih študije SZO HBSC 2005/2006 je v Estoniji 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 med leti 1998 in 2008 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 odstotkih in depresija pri 6, 2 odstotkih otrok. V Italiji so leta 2007 izvedli študijo PRISMA, ki 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 ugotavljali razširjenost različnih duševnih motenj v starostni skupini od 5 do 16 let. Ugotovili so da jih ima: 9,6 odstotkov eno izmed duševnih motenj, 5, 9 odstotkov jih ima motnjo vedenja, 3, 5 odstotkov ima čustveno motnjo (tesnoba in depresija) in 1, 5 odstotek 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 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).

Eden od glavnih ciljev evropske strategije je zmanjšanje stopnje osipa iz 15 na 10 odstotkov. Podatki Eurostata za leto 2012 kažejo, da je večina držav članic EU dosegla napredek pri izobraževalnem cilju Evropa 2020 za zmanjšanje stopnje predčasne opustitve šole na manj kot 10 %. Vendar še vedno ostajajo velike razlike med državami članicami. Delež mladih, ki opuščajo šolanje v povprečju znaša 12, 6 odstotkov v EU, zato je osip še vedno izziv za mnoge države EU (Eurostat, 2012).

5 ZAKLJUČEK

Duševno zdravje je za otrokov razvoj ključnega pomena. Predpogoj za otrokov zdrav duševni razvoj je prisotnost staršev in skupno preživljanje kakovostnega prostega časa. Depresivni, nezadovoljni, zasvojeni, anksiozni starši zelo težko opazijo potrebe otroka in mu pomagajo. Vzgoja ni samo skupek pravil in prepovedi, ampak je veliko več. S tem, kako starši živijo, način, na katerega rešujejo težave, kakšen odnos imajo do sebe in drugih, so bistveni elementi vzgoje. Vzгляд je najbolj učinkovita preventiva na področju vzgoje in duševnega zdravja. 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. V Sloveniji v enem letu več kot 10.000 otrok in mladostnikov obišče osebnega zdravnika zaradi težav v duševnem zdravju. Zdravstvenemu sistemu alarmantno primanjkuje primerne bolnišnične kapacitete za hospitalizacijo otrok in mladostnikov zaradi težav v duševnem zdravju. Čakalna doba za pedopsihiatrično obravnavo traja do enega leta. Večina psihoterapevtskih obravnav je samoplačniških, kar dodatno otežuje zdravljenje. Problematična uporaba interneta (vedenjska zasvojenost) postaja vsak dan večja nevarnost za duševno zdravje otrok in mladostnikov. Strokovnjaki opozarjajo na škodljive

posledice, ki povzročajo telesne in duševne bolezni. Različne raziskave v Evropi ugotavljajo, da je vzrok za porast duševnih bolezni pretirana uporaba digitalnih medijev. Duševne bolezni pri otrocih in mladostnikih so se v Evropi v zadnjih 25 letih zvišale za 64 odstotkov. V prispevku smo izpostavili ključne podatke in dejavnike, ki vodijo v razvoj duševne bolezni. Ugotavljamo, da primarno družinsko okolje predstavlja enega izmed glavnih dejavnikov tveganja za razvoj stisk, ki se pogosto zaradi poznega ukrepanja in nudenja pomoči razvijejo v duševne bolezni. Zaradi duševnih stisk vsako leto več otrok in mladostnikov potrebuje zdravniško pomoč. V Sloveniji imamo samo eno ambulanto za zdravljenje odvisnosti od interneta in le nekaj usposobljenih strokovnjakov. Prekomerna uporaba interneta povzroča težave na različnih področjih. Zaradi novejših vrste zasvojenosti in »nevidnega« uničujočega vpliva prekomerne uporabe interneta so pogosto težave zasvojenosti spregledane. Izboljšanje duševnega zdravja med mladimi je možno samo s čim hitrejšim ukrepanjem na izvornih področjih in pravočasnim nudenjem strokovne pomoči.

6 LITERATURA

1. Adler, Adam. 2019. *Sužnji zaslona*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
3. Bank, Stocklib Image, Cathy Yeulet. 2014. *Education at a Glance 2014 OECD indicators*. Education 1.A2: A3.
4. Beard, Keith W., Eve M. Wolf. 2001. *Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction*. *Cyberpsychology & behavior* 4(3): 377-383.
5. Block, J. Jerald. 2008. *Issues for DSM-V: Internet Addiction*. Dostopno na: <http://ajp.psychiatryonline.org/article.aspx?articleid=99602> (12. oktober 2013).
6. Eurostat. 2012. Dostopno na: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1 (20. marec 2020).
7. Mandell, Wallace. 2007. *Origins of Mental Health: The Realization of an Idea*. 20: 2009.
8. Mesch, Gustavo. S. 2006. *Family relations and the Internet: Exploring a family boundaries approach*. *The Journal of Family Communication*, 6(2): 119-138.
9. Nacionalni inštitut za javno zdravje. 2015. *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Dostopno na: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/povzetki_dzom_elektronska_izdaja_novo.pdf (15. april 2020).
10. Nacionalni inštitut za javno zdravje. 2016. *Mladostniki o duševnem zdravju*. Dostopno na: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/mladostniki_o_dusevnem_zdravju.pdf (3. april 2020).
11. Nacionalni inštitut za javno zdravje. 2018. *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Dostopno na: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/dusevno_zdravje_otrok_in_mladostnikov_v_sloveniji_19_10_18.pdf (3. april 2020).
12. Olesen, Joe, et al. 2012. *The economic cost of brain disorders in Europe*. *European journal of neurology* 19.(1): 155-162.
13. Puras, Dainius, Gerasimos Kolaitis and 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.
14. Rampazzo, L., et al. 2016. *Joint action on mental health and well-being: Mental health and schools: Situation analysis and recommendations for action*. Retrieved November 1: 2016.
15. Roberts, Kevin. 2010. *ADHD and Computer Addictions*. Dostopno na: <http://add.about.com/od/relatedconditions/a/Adhd-And-Computer-Addictions.htm> (22. junij. 2013).
16. Rozman, Sanja. 1998. *Prekleta gugalnica*. Ljubljana: Vale-Novak.
17. Steiner-Adair, Catherine and Teresa H. Barker. 2013. *The big disconnect: Protecting childhood and family relationships in the digital age*. Harper Business.
18. Storrie, Kim, Kathy Ahern and Anthony Tuckett. 2010. *A systematic review: students with mental health problems—a growing problem*. *International journal of nursing practice* 16(1): 1-6.

19. Scheve, Tom. 2010. *What are endorphins?* Dostopno na: [Http://science.howstuffworks.com/life/endorphins.htm](http://science.howstuffworks.com/life/endorphins.htm) (5. avgust 2013).
20. Schore, N. Allan. 2003. *Affect Regulation and The Repair of the Self*. Dostopno na: [Http://www.allanschore.com/pdf/ReviewSchorePermanente.pdf](http://www.allanschore.com/pdf/ReviewSchorePermanente.pdf) (3. avgust 2013).
21. Schneider, P. Jennifer. 2000. *Effects of cybersex addiction on the family: Results of a survey*. Dostopno na: [Http://www.jenniferschneider.com/articles/cybersex_family.html](http://www.jenniferschneider.com/articles/cybersex_family.html) (13. avgust 2013).
22. Spitzer, Manfred. 2012. *Digitalna demenca: Kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva Celovec.
23. Thornicroft, Graham. 2007. Most people with mental illness are not treated. *The Lancet*.
24. Wasserman, D., Carli, V., Wasserman, C., Apter, A., Balazs, J., Bobes, J., ... & Cosman, D. (2010). Saving and empowering young lives in Europe (SEYLE): a randomized controlled trial. *BMC public health*, 10(1), 192.
25. Wasserman, Danuta, et al. 2010. *Saving and empowering young lives in Europe (SEYLE): a randomized controlled trial*. *BMC public health* 10(1): 192.
26. Weare, Katherine. 2000. *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. Psychology Press.
27. World Health Organization. 2014. *Suicide prevention: A global imperative*. Geneva: WHO.
28. Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Wu, H. Y., & Yang, M. J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of adolescent health*, 41(1), 93-98.
29. Yen, Ju-Yu, et al. 2007. *The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility*. *Journal of adolescent health* 41.(1): 93-98.
30. Young, Kimberly S. 1997. *What makes the Internet addictive: Potential explanations for pathological Internet use*. 105th annual conference of the American Psychological Association. Vol. 15: 12-13.
31. Young, Kimberly S. 1998. *Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder*. *Cyberpsychology & behavior* 1.(3): 237-244.
32. Young, Kimberly. S. 1999. *Innovations in clinical practice: A source book*. Edited by: Van de Creek L, Jackson X, 19-31.



dr. Lucija Hrovat, zakonska in družinska terapevtka in vzgojiteljica predšolskih otrok

Vrtec Mladi rod, Srce, zakonska in družinska terapija in svetovanje

ALI SE NE-VARNA NAVEZANOST POVEZUJE S SLABŠO EMPATIČNO SKRBJO IN OSEBNO BOLEČINO DOES NON-SAFE ATTACHMENT ASSOCIATE WITH POORER EMPATHIC CARE AND PERSONAL PAIN

POVZETEK

Navezanost je tista temeljna dinamika družine, ki daje obliko čustveni vezi, ki vsebuje celoten sklop misli, čutenj, prepričanj, iskanje stika in varnosti. Kar pomeni, da otroci čez čas ponotranjijo izkušnje s primarnimi skrbniki na tak način, da zgodnji vzorci navezanosti služijo kot prototip za kasnejše odnose zunaj družine. Če bodo otrokove potrebe stalno zanemarjene, spregledane, ne bo premogel prave empatije ali sočutja do drugih. Postavili smo hipotezo, da se nevarna navezanost povezuje s slabšo empatično skrbjo in slabšim zaznavanjem osebne bolečine. Dosedanje raziskave dajejo nekaj vpogleda v to dinamiko, a ne konkretne povezave.

V raziskavi je sodelovalo 147 udeležencev skupine za predzakonce - 72 moških (49 %) in 75 žensk (51 %). Uporabili smo vprašalnika medosebnih odnosov RQ in medosebne odzivnosti IRI. Za preverjanje smo uporabili Kolmogorov-Smirnov test in Spearmanov korelacijski koeficient rho (r).

Rezultati so hipotezo delno potrdili. Prav tako so dali uvid v to, kateri tip ne-varne navezanosti se najbolje povezuje z empatično skrbjo in osebno bolečino.

V razpravi ugotovljamo, da ta ugotovitev lahko pripomore tako pri terapevtski obravnavi kot tudi na vzgojno-izobraževalnem področju. V terapevtski obravnavi, ko se obravnava interpersonalni nivo in intrapsihični nivo posameznika, kjer je zaznavanje lastne bolečine in občutka zase zelo pomembno pri gradnji zdravega jedra osebnosti. Na vzgojno-izobraževalnem področju pa, da osmišljamo celosten pristop k razvoju otroka in pripomoremo k razvijanju empatije.

Ključne besede: navezanost, psihoterapija, vzgoja, empatija, celostni pristop

ABSTRACT

Attachment is the fundamental dynamic of a family that gives it a form of emotional bond that contains a whole set of thoughts, feelings, beliefs, seeking contact and security. Which means that over time, children internalize experiences with primary caregivers in such a way that early attachment patterns serve as a prototype for later out-of-family relationships. If the child's needs are constantly neglected, overlooked, he or she will not gain genuine empathy or compassion for others. We hypothesized that non-safe attachment is associated with poorer empathic concern and poorer perception of personal pain. The research so far provides some insight into this dynamic but not the concrete connection.

The study included 147 participants in the pre-marital group - 72 men (49%) and 75 women (51%). We used the Interpersonal RQ Questionnaire and the Interpersonal Responsiveness IRI. The Kolmogorov-Smirnov test and Spearman's rho (r) correlation coefficient were used for verification.

The results partially confirmed the hypothesis. They also gave an insight into which type of unsafe attachment is best associated with empathetic care and personal pain.

In the discussion, we find that this finding can help both in therapeutic treatment and in the field of education. In therapeutic treatment, when considering the interpersonal level and the intrapsychic level of an individual, where the perception of one's own pain and feeling for oneself is very important in building a healthy core of personality. In the educational field to devise a holistic approach to the development of the child and to help develop empathy.

Keywords: attachment, psychotherapy, education, empathy, holistic approach

1 UVOD

Kompan Erzar (2003, 119) pravi, da najnovejše raziskave kažejo, da je ključni mehanizem človeškega razvoja mehanizem regulacije čustev, se pravi mehanizem prevajanja čustvenih impulzov v telesne in obratno. Regulacija čustev se v prvi fazi začne v odnosu mati – otrok in tisto, kar ni naslovljeno, kar ni regulirano, kar ni razloženo, pomirjeno, se ponavlja toliko časa (tudi v odraslih odnosih), dokler se ne ozavešči, regulira, najde besede za pomiritev in soočenje. To so ugotovili tudi Avila, Cabral in Matos (2010, 165), ki so raziskovali vpliv starševske navezanosti na kvaliteto predstave o romantični navezanosti mladih odraslih. Longitudinalne študije so pokazale, da imajo varno navezani otroci veliko število pozitivnih izidov v svojem razvoju, med drugim emocionalno fleksibilnost, socialno funkcioniranje in kognitivne sposobnosti, medtem ko študije o ne-varni navezanosti kažejo na emocionalno rigidnost, težavnost v socialnih odnosih, prizadetost sposobnosti logičnega sklepanja, težavnost razumevanja drugih in rizičnost neobvladovanja stresnih situacij (Siegel 2003). Alfasi (2010) je potrdil, da je anksiozna navezanost povezana z nestabilno oceno bližnjih drugih. Podrobneje anksiozna navezanost napoveduje nestabilnost v spoštovanju samega sebe in partnerja. To odkritje kaže na to, da delovni modeli, ki karakterizirajo anksiozno navezanost prispevajo k vzorcu pogostega nihanja vrednotenja romantičnih partnerjev.

McWilliams in Bailey (2010) sta v svoji raziskavi ugotovila, da je ne-varna navezanost rizični faktor za razvoj bolezni in kroničnih bolezni, še posebej pri boleznih srca in ožilja. Rezultati izogibajoče se navezanosti so pokazali povezanost z bolečino (predvsem pogosti in hudi glavoboli). Ocene anksiozne navezanosti so pokazale, da se ta navezanost povezuje s širokim spektrom zdravstvenega stanja, ki vključuje bolezni srca in ožilja (infarkt, srčna kap, povišan krvni pritisk, čir). Ocene varne navezanosti niso bile povezane z zdravstvenim stanjem.

1.1. Namen in cilj

Predstavljena bo kvantitativna metoda z vprašalniki, ki so jih izpolnjevali udeleženci skupine za predzakonce. Namen raziskave se osredotoča na pomen dinamike nevarne navezanosti in na čustvena stanja in samopodobo predzakonca v odnosu. Cilj je ugotoviti ali se ne-varna navezanost povezuje s slabšo empatično skrbjo in slabšim zaznavanjem osebne bolečine.

2 METODA

Predstavljena bo kvantitativna metoda z vprašalniki, ki so jih izpolnjevali udeleženci skupine za predzakonce. Postavljena hipoteza se glasi: Ne-varna navezanost se povezuje s slabšo empatično skrbjo in slabšim zaznavanjem osebne bolečine.

Najprej smo pridobili vse potrebne vprašalnike za raziskovanje prenosa dinamike nevarne navezanosti v izvorni družini na naslednjo generacijo in kako ta dinamika vpliva na čustvena stanja in samopodobo posameznika v odnosu. Vprašalnik RQ je že bil preveden za potrebe raziskovanja. Vprašalnik IRI pa je bilo potrebno še prevesti v slovenščino. Previde sta neodvisno prevedla dva uradna prevajalca in s konzultacijo zakonskega in družinskega terapevta sestavila skupno verzijo prevedenih vprašalnikov.

Vprašalnika sta bila nato razdeljena predzakonskim parom na pripravah na zakon. Sodelovanje je bilo prostovoljno in anonimno. Podatke, pridobljene s posameznimi vprašalniki, smo vrednotili po že obstoječih ključih za vrednotenje posamezne lestvice v programu SPSS.

2.1. Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 147 udeležencev, od tega 72 moških (49 %) in 75 žensk (51 %). Anketni vprašalnik je rešilo 72 parov, 3 udeleženke pa so vprašalnik oddale same. Povprečno so bili udeleženci raziskave stari 28,59 let. Najmlajša udeleženka je imela 20 let, najstarejši udeleženec pa 52 let. Povprečna starost moških je znašala 29,81 let ($N = 72$; $SD = 5,98$) in udeleženk ($N = 75$; $SD = 4,33$) 27,43 let. Poklicno izobrazbo je imelo 10 udeležencev (6,8 %), srednjo šolo je dokončalo 37 udeležencev (25,2 %), 46 udeležencev ali 31,3 % je zaključilo predbolonjski ali visokošolski izobraževalni sistem oz. je imelo izobrazbo prve bolonjske stopnje. Predbolonjsko univerzitetno ali drugo bolonjsko stopnjo je zaključilo 50 udeležencev (34 %), 4 (2,7 %) pa so imeli zaključeno specializacijo, magisterij ali doktorat.

V raziskavi je sodelovalo 28 študentov (19 %), 8 brezposelnih oseb ali 5,4 %, 107 jih je bilo zaposlenih, kar je predstavljalo 72,8 % delež, 4 (2,7 %) pa so navedli drugo možnost, vendar je konkretnije niso opredelili.

V skupnem gospodinjstvu s starši je živel 43 oseb (29,3 %), eden je bil z bratom ali sestro (0,7 %), 5 udeležencev je živel skupaj s starimi starši (3,4 %), 91 jih je v skupnem gospodinjstvu živel skupaj s partnerjem oz. partnerko (61,9 %), 7 oseb ali 4,8 % pa je živel samih.

2.2. Vprašalniki

2.2.1. Vprašalnik medosebnih odnosov (ang. relationship questionnaire – rq)

Vprašalnik RQ je instrument avtorjev Bartholomew in Horowitz (1991). Vprašalnik medosebnih odnosov ugotavlja prevladujoči stil navezanosti in izraženost štirih stilov navezanosti: varnega, preokupiranega, plašnega in izogibajočega stila navezanosti. Vprašalnik je sestavljen iz dveh delov. V prvem delu udeleženec med opisi štirih stilov navezanosti izbere tistega, za katerega meni, da je zanj najbolj značilen. V drugem delu oceni izraženost vsakega stila navezanosti pri sebi na 7-stopenjski ocenjevalni lestvici (od močno se ne strinjam do močno se strinjam). V drugem delu posameznik oceni, koliko meni, da je posamezen stil navezanosti zanj značilen. Ta del vprašalnika omogoča merjenje stilov navezanosti kot dimenzij, ki so pri vsakem posamezniku bolj ali manj izražene. Ima visoko stabilnost in srednjo mero zanesljivosti z osem-mesečno test re-test metodo.

2.2.2. Vprašalnik medosebne odvisnosti (ang. interpersonal reactivity index – iri)

Instrument (vprašalnik medosebne odzivnosti) je delo avtorja Marka H. Davisa (1980) in definira empatijo kot reakcije enega posameznika do opazovanih izkušenj drugega.

Ima 28 postavk na katere se odgovarja s 5-stopenjsko Likertovo lestvico, ki rangira od „me ne opisuje dobro“, do „me opisuje zelo dobro“. Instrument ima 4 dimenzije, vsaka je sestavljena iz 7 različnih postavk.

Prva dimenzija meri sposobnost zavzemanja perspektive drugega. Dimenzija preverja, kako spontano sprejemamo psihološki vidik drugih v vsakdanjem življenju, npr. svoje prijatelje skušamo razumeti tako, da si predstavljamo stvari iz njihovega vidika. Naslednja dimenzija, ki meri empatično skrb, ocenjuje nagnjenost k občutku sočutja in naklonjenost do stiske drugih (pogosto imamo občutke zaskrbljenosti za ljudi, ki so manj srečni od nas). Tretja dimenzija meri stopnjo osebne stiske, kako doživimo stres in nelagodje ob skrajni stiski drugih (strah nas je, če smo v napeti, čustveni situaciji). Zadnja, fantazijska lestvica, meri sposobnost, kako miselno prestaviti sebe v namišljene situacije (ko preberemo zanimivo zgodbo, si predstavljamo, kako bi se počutili, če bi se dogodki v zgodbi dogajali nam). Udeleženci na vprašanja odgovarjajo tako, da pri vsaki trditvi označijo primeren odgovor (A – sploh nisem tak, E – povsem sem tak), ti odgovori pa se nato vrednotijo na lestvici od 0 – 4.

Hierarhično faktorno strukturo popisa instrumenta IRI (Davis 1980) so raziskali s postopkom Schmid-Leiman orthogonalization. Vzorec je sestavljalo 409 študentov. Analiza je ugotovila, da se IRI deli v štirih dejavnike prvega reda, v skladu s štirimi lestvicami IRI, in dvema pravokotnima faktorjema drugega reda, faktor splošne empatije in faktor čustvene kontrole. Zanesljivost vprašalnika je visoka, koeficienti notranje zanesljivosti so znašali med ,70 in ,78. Narejen je bil tudi test-retest, kjer je Cronbachova alfa znašala med ,61 in ,81.

3 REZULTATI

V hipotezi smo preverjali, ali se nevarni stili navezanosti, ki smo jih merili z vprašalnikom RQ, statistično pomembno povezujejo z dimenzijama EMPATIČNA_SKRIB in OSEBNA_BOLEČINA vprašalnika IRI. Rezultati Kolmogorov-Smirnovega testa za preverjanje ali podatki posameznih dimenzij obeh vprašalnikov, statistično pomembno odstopajo od normalne distribucije so pokazali, da distribucija podatkov dimenzij nevarne navezanosti statistično pomembno odstopajo od normalne distribucije, medtem, ko podatki dimenzij EMPATIČNA_SKRIB in OSEBNA_BOLEČINA vprašalnika IRI, sledijo normalni distribuciji. Ponovno smo za preverjanje medsebojne povezanosti izbranih dimenzij uporabili Spearmanov korelacijski koeficient rho (r), natančnejši rezultati pa so prikazani v Tabeli 1.

TABELA 1 Vrednosti Spearmanovega rho (r) na dimenzijah vprašalnika RQ, ki merijo nevarni stil navezanosti in vprašalnika IRI.

	STIL B		STIL C		STIL D	
	r_s	Sig.	r_s	Sig	r_s	Sig
,110	,187	,084	,316	-,371**	,000	,110
,297**	,000	,093	,262	-,065	,433	,297**

Opombe: IRI - indeks medosebne odzivnosti; r_s - vrednost korelacije; RQ - vprašalnik medosebnih odnosov; Sig - stopnja pomembnosti korelacije; STIL B – preokupirani stil navezanosti; STIL C – plašni stil navezanosti; STIL D – odklonilni stil navezanosti; ** - korelacija je pomembna na nivoju .01 (2-tailed).

Dimenzija EMPATIČNA_SKRJB je obratno srednje statistično pomembno korelirala s stilom navezanosti STIL D, $r_s = -,371$, $p < .01$, dimenzija OSEBNA_BOLEČINA pa je nizko statistično pomembno korelirala s STILOM B, $r_s = ,297$. Pri STILU C ni prišlo do nobene statistično pomembne korelacije glede na empatično skrb ter osebno bolečino.

4 RAZPRAVA

Rezultati so hipotezo delno potrdili. Preokupiran stil navezanosti se zmerno povezuje z osebno bolečino. Plašno-izogibajoč stil navezanosti se zmerno povezuje z empatično skrbjo in osebno bolečino. Z odklonilnim stilom navezanosti pa ni nobene povezave.

Tu nas je zanimalo predvsem, s katerim stilom navezanosti se najbolj povezuje slabša empatična skrb za druge in slabše zaznavanje osebne bolečine. Dosedanje raziskave dajejo nekaj vpogleda v to dinamiko, a ne konkretne povezave.

Naša raziskava je odkrila, da je plašno-izogibajoči stil navezanosti tisti, ki ima najmanjšo zaznano skrb za druge in tudi zase. Bartholomew in Horowitz (1991) opisujeta ta stil kot občutje lastne ne vrednosti kombiniran s pričakovanjem zavračanja od drugih ljudi. Z izogibanjem intimnih odnosov ta stil zavaruje ljudi pred pričakovanim zavračanjem. Predpostavljamo, da ta ugotovitev lahko pripomore pri terapevtski obravnavi posameznikov in parov, ko se obravnava interpersonalni nivo in je empatična skrb sestavni del razvoja intimne ter ko se obravnava intrapsihični nivo posameznika, kjer je zaznavanje lastne bolečine in občutka zase zelo pomembno pri gradnji zdravega jedra osebnosti. Davis (1980) ugotavlja, da je potrebno vidik empatije razdelati na več aspektov, vključeno s kognitivnim in čustvenim. Empatično skrb je opredelil kot življenje v občutke drugih in osebno bolečino, kot zaznavanje lastnih občutkov. Gostečnik (2010) pravi, da je razvijanje čuta zase proces, ki je v veliki meri odvisen od interakcije s starši oz. od zadovoljevanja potreb. Če bodo otrokove potrebe stalno zanemarjene, spregledane, ne bo premožgel prave empatije ali sočutja do drugih. Bowlby (1973) trdi, da otroci čez čas ponotranjijo izkušnje s primarnimi skrbniki na tak način, da zgodnji vzorci navezanosti služijo kot prototip za kasnejše odnose zunaj družine. Po Guth (1995, 3324) so rezultati raziskave razkrili, da je bila za moške v njihovi primarni družini pomembna interakcija med identifikacijo z očetom in medstarševskim razmerjem. Pri ženskah pa je bila pomembna interakcija med identifikacijo z materjo in medstarševskim razmerjem. Powers et al. (2006, 613) so v raziskavi ugotovili, da nevarno navezani posamezniki kažejo vzorce večje psihološke reakcije na stres pri medosebnem konfliktu kot varno navezani posamezniki. Moški in ženske se pri tem razlikujejo.

Rezultati raziskave MacDonald in Borsook (2010, 1122) so potrdili, da so izogibajoče navezani posameznikovi občutki po pripadnosti bolj občutljivi na pozitivnost socialnih pogojev, kar potrjuje univerzalno potrebno po pripadnosti. Pri raziskavi Alfasi, Gramzow in Carnelley (2010, 607) rezultati potrjujejo, da je tesnobna navezanost povezana z labilnim vrednotenjem najbližjih. Podrobneje, tesnobna navezanost napoveduje nestabilno stanje v partnerskem spoštovanju. Po Ghali (2010, 7881) rezultati nakazujejo, da so izogibna in tesnobna navezanost kot tudi komunikacijski vzorec vsi enako povezani z mero družinskega zadovoljstva pri nastajajočih odraslih. Posebej komunikacija z mamo ima možno povezavo z družinskim zadovoljstvom. V zvezi z navezanimi razmerji izogibanje igra večjo direktno vlogo vplivanja na družinsko zadovoljstvo pri razmerju z mamo, medtem ko ima tesnoba večjo vlogo pri razmerju z očetom. Po Ghali (2010, 7881) vpliv starševske razpoložljivosti v zgodnjem otroštvu vsebuje posledično povezavo z odraslo nevarno navezanostjo, še posebej z izogibajočo se navezanostjo, ki vpliva na trenutno partnersko dostopnost. To potrjuje, da se del

ne-sigurne navezanosti, ki se je čutila v otroštvu in pričakovanja, ki so nastala v otroštvu, prenašajo naprej v trenutna navezana razmerja. Na podlagi tega lahko sklepamo, da je gradnja intimnega odnosa v bistvu gradnja različnih oblik navezanosti: bodisi v primarni družini ali pozneje v odraslem odnosu. V kolikor se v primarni družini gradi nevarna oblika navezanosti, toliko več možnosti je, da se bo ta oblika v odrasli dobi kazala kot strah pred intimo, kar pomeni, da se posameznik ne bo mogel celostno predati v partnerski odnos. Zgodnje problematične odnose lahko tako vidimo kot tiste, ki so povzročili strah, ta strah pa lahko nato organizira in vodi celoten repertoar intimnih odnosov odraslega. Ti strahovi lahko vodijo do izmikanja intimnim odnosom ali pa v ponovno ustvarjanje podobnih intimnih odnosov. Lahko pa vodijo tudi v zdravljenje in razreševanje ali razčiščevanje teh odnosov v smislu, da se bo ta posameznik v novem odraslem odnosu skušal otresti teh strahov iz otroštva (Gostečnik 2010, 249). Naše izkušnje celo na stara leta spreminjajo fizično strukturo možganov. Ko doživimo neko izkušnjo, naše možganske celice (nevroni) postanejo aktivne. Možgani imajo sto milijard nevronov in vsak ima povprečno deset tisoč povezav z drugimi nevroni. Načini, na katere se aktivirajo posebni krogotoki v možganih, določajo našo psihično dejavnost; od zaznavanja prizorov ali zvokov, do abstraktnjšega razmišljanja in sklepanja. Kadar se nevroni aktivirajo hkrati, med njimi nastanejo nove povezave. Le-te sčasoma privedejo do nastanka novih vezi v možganih. To pomeni, da ne bomo do konca življenja ujetniki načinov, na katere naši možgani delujejo ta trenutek, temveč lahko nastanejo nove in nove vezi, tako da bomo bolj zdravi in srečnejši (Siegel in Payne Bryson 2011, 22).

4.1. OMEJITVE, PREDNOSTI RAZISKOVANJA

Največjo omejitev predstavlja število udeležencev, ki sicer ni majhno, a bi z višjim številom še lažje pridobili reprezentativne rezultate. Prav tako je bilo po poročanju udeležencev ugotovljeno, da je bil skupek vprašalnikov preobširen, da je vzel veliko časa. Iz tega bi lahko sklepali, da so bili morda odgovori podani prehitro. Naslednja omejitev je tudi pristranost udeležencev, saj so udeleženci člani predzakonskih tečajev, ki se odvijajo v okviru RKC.

Prednost raziskave je v tem, da v Sloveniji še ni bila izvedena takšna raziskava na populaciji predzakoncev, tako lahko ti rezultati služijo k izboljšavi vsebine programov za pripravo na zakon.

Prav tako je prednost raziskave v njeni konkretizaciji povezav med stili navezanosti in čustvenimi stanji, kar zelo pripomore k poglobljeni celostni obravnavi posameznika na terapevtski obravnavi. Rezultati so lahko v pomoč terapevtu pri določevanju afektov, ki vodijo pacientovo razmišljanje, čutenje in vedenje. Prav tako so v pomoč pri obravnavi vzgojnih prijemov, kjer je potrebno upoštevati delovanje možganov, osebnostne strukture in družinske dinamike.

5 ZAKLJUČEK

Raziskava je pokazala da se ne-varna navezanost povezuje s slabšo empatično skrbjo in slabšim zaznavanjem osebne bolečine. Preokupiran stil navezanosti se zmerno povezuje z osebno bolečino. Plašno-izogibajoč stil navezanosti se zmerno povezuje z empatično skrbjo in osebno bolečino. Z odklonilnim stilom navezanosti pa ni nobene povezave.

Smernice za prihodnje raziskovanje bi lahko šle v pregled povezave navezanosti v odrasli dobi z delovnimi modeli iz otroštva, saj naj bi kljub močni vezi stila navezanosti obstajala možnost, da se posameznik z nevarnim stilom iz otroštva lahko v odraslem odnosu priuči varnega stila navezanosti. Zanimivo bi bilo tudi raziskati, kateri tipi navezanosti so največkrat v odnosu. Prav tako bi lahko raziskavo opravili na vzorcu predzakoncev, ki se niso udeležili priprav na zakon, in primerjali ti dve skupini v stilih navezanosti, čutenjih in samopodobi.

6 LITERATURA

1. Alfasi, Yitshak, Richard H. Gramzow in Katherine B. Carnelley. 2010. Adult attachment patterns and stability in esteem for romantic partners. *Personality and Individual Differences* 48:607-611.
2. Avila, Marisa, Joana Cabral in Paula Mena Matos. 2010. Parental attachment and romantic relationships: The mediating role of emotion regulation and identity. *Psicologia Educacao Cultura* 14, št. 1:165-186.
3. Bartholomew, Kim, in Leonard H. Horowitz. 1991. Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology* 61, št. 2:266-244.
4. Bowlby, John. 1973. *Attachment and loss: Volume II, Separation: anxiety and anger*. New York: Basic Books.
5. Davis, Mark H. 1980. A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy *Catalog of Selected Documents in Psychology*, št. 10:85-104.
6. Ghali, Michael. 2010. Attachment to parents, family communication patterns, and family satisfaction in emerging adulthood. *The Sciences and Engineering* 70, št. 12-B:7881.
7. Gostečnik, Christian. 2010. *Neprodirna skrivnost intime*. Ljubljana: Frančiškanski družinski inštitut. Originalna izdaja, Frančiškanski družinski inštitut.
8. Guth, Lorraine Joyce. 1995. The relationship between family of origin factors and marital satisfaction. *Dissertation Abstracts International Section A. Humanities and Social Sciences* 55, št. 10-A:3324.
9. Kompan Erzar, Katarina. 2003a. *Ljubezem umije spomin*. Ljubljana Celje: Frančiškanski družinski inštitut, Celjska Mohorjeva družba.
10. MacDonald, Geoff, in Terry Borsook. 2010. Attachment avoidance and feelings of connection in social interaction. *Journal of Experimental Social Psychology* 46, št. 6:1122-1125.
11. McWilliams, Lachlan A., in S. Jeffrey Bailey. 2010. Associations Between Adult Attachment Ratings and Health Conditions: Evidence From the National Comorbidity Survey Replication. *Health Psychology* 29, št. 4:446-453.
12. Powers, Sally, Paula Pietromonaco, Meredith Gunlicks in Aline Sayer. 2006. Dating Couples' Attachment Styles and Patterns of Cortisol Reactivity and Recovery in Response to a Relationship conflict. *Journal of Personality and Social Psychology* 90, št. 4:613-628.
13. Siegel, Daniel J., ur. 2003. *An Interpersonal Neurobiology of Psychotherapy: The Developing Mind and the Resolution of Trauma*. Edited by Daniel J. Siegel in Marion F. Solomon, *Healing trauma : attachment, mind, body and brain*. New York, London: W.W. Norton&Company.
14. Siegel, Daniel J., in Tina Payne Bryson. 2011. *Celostni razvoj otroških možganov*. New York: De-lacorte Press.

doc. dr. Drago Jerebic, spec. ZDT

Univerza v Ljubljani, Teološka fakulteta, Katedra za zakonsko in družinsko terapijo ter psihologijo in sociologijo religije, Družinski inštitut Bližina

KRŠČANSKA SKUPNOSTI SKOZI PRIZMO TEORIJE NAVEZANOSTI CHRISTIAN COMMUNITY THROUGH THE PRISM OF ATTACHMENT THEORY

POVZETEK

V prispevku bomo pokazali in razložili, kdaj lahko krščansko občestvo oz. skupnost služi posamezniku kot varno zavetje in varna baza, kar sta temeljni značilnosti varne navezanosti. S tem želimo predstaviti pomembno vlogo, ki jo lahko imajo krščanske skupnosti pri zaščiti posameznika pred socialno izolacijo in pri ohranjanju ter krepitvi duševnega zdravja.

To hipotezo smo preverili s pol strukturiranimi intervjuji z osebami v krščanski skupnosti. Pri tem bomo uporabili koncepte teorije navezanosti in relacijske družinske terapije, ki ju bomo aplicirali na odnos med vernikom in skupnostjo. S pomočjo kompenzacijske in korespondenčne hipoteze bomo skušali razložiti korespondenčno oz. nadaljevalno in kompenzacijsko ali nadomestno vlogo skupnosti pri oblikovanju varne navezanosti.

Glede na dosedanje raziskave, ki potrjujejo povezanost in podobnost med odnosoma otroka z mamo in vernika z Bogom, bomo pokazali, da lahko krščanska skupnost verniku predstavlja nadomestno figuro navezanosti. Postavili smo hipotezo, da se preko pravila nekritiziranja, tedenskih srečanj v hišnih skupnostih, mesečnih srečanj ter osebnega spremstva lahko vzpostavi doživljanje skupnosti kot varnega zavetja in varne baze.

S to raziskavo želimo predstaviti psihološki, socialni in zdravstveni pomen kvalitetnih krščanskih skupnosti za posameznika ter predstaviti karakteristike take skupnosti.

Ključne besede: skupnost, navezanost, vernik, zdravje, relacijska družinska terapija

ABSTRACT

The article will show and explain when a Christian congregation or community can serve an individual as a safe haven and a safe base, which are the two fundamental traits of secure attachment. In doing so, we want to outline the significant role that Christian communities can play in protecting their members from social exclusion and in maintaining and promoting mental health.

We tested this hypothesis through semi-structured interviews with the members of a Christian community. In doing so we will use the concepts of attachment theory and Relational Family Therapy that will be applied to the relationship between the congregant and the community. Using the compensatory and correspondence hypothesis, we will try to explain the correspondence or continuity role and the compensatory or substitute role of the community in forming secure attachment.

According to research to date, which confirms the connection and similarity between the child-mother relationship and the believer-God relationship, we will show that the Christian community can represent for the congregant a substitute attachment figure. We put forward the hypothesis that through the rule of non-criticism, weekly meetings in house communities, monthly meetings and personal attendants, the experience of the community as a safe haven and a safe base could be established.

The purpose of this research is to present the psychological, social and health impact of quality Christian communities on the individual and to outline the characteristics of such communities.

Keywords: community, attachment, congregant, health, relational family therapy.

1 UVOD

Temeljni namen tega prispevka je pokazati in razložiti pomen krščanskega občestva za vernika – kot varno zavetje in varna baza, kar sta temeljni značilnosti varne navezanosti. S tem želimo predstaviti pomembno vlogo, ki jo lahko imajo krščanske skupnosti pri zaščiti posameznika pred socialno izolacijo in pri ohranjanju ter krepitevi duševnega zdravja.

Pri tem bomo uporabili teorijo navezanosti (Bowlby 1969) in družinsko relacijsko paradigmo (Gostečnik 2011) in ju skušali aplicirati na odnos med vernikom in krščansko skupnostjo. Prav tako bomo skozi ves prispevek pozorni na vlogo, ki jo ima krščanska skupnost pri vzpostavljanju odnosa vernika do Boga. Z zgoraj omenjenima teorijama bomo skušali razložiti dinamiko, zakaj se ljudje na različne načine navežemo na Boga, zakaj nekdo doživlja Boga kot naklonjenega in usmiljenega v primerjavi z nekom drugim, ki Boga doživlja kot strogega sodnika, ali je do Boga postal indiferenten. Ob tem se zavedamo omejitev psiholoških konceptov, ki so vedno zgolj približek in nikoli ne morejo v celoti razložiti in zaobjeti religioznega odnosa z Bogom.

V zgodovini so se dogajali poskusi, kako s čimboljšimi prisposodobami in koncepti razložiti ali se približati skrivnosti odnosa med človekom in Bogom, ki bi jih takratni ljudje najboljše razumeli. Tako v Svetem Pismu srečamo prisposodbe o pastirju in ovcah (Mt 25,32), prilike iz vinogradništvu (Lk 20, 16) in poljedelstva ter prisposodbe iz trgovskega sveta (Mt 13, 46). Podobno tudi danes iščemo najustreznejši pristop, s katerim bi razložili ta odnos in bi ga današnji ljudje najlažje razumeli. Eni izmed teh so relacijski pristopi iz področja medosebnih odnosov.

V prispevku bomo skušali povzeti dosedanje izsledke, ki nakazujejo povezanost in podobnost med odnosom otroka z mamo ter kasnejšim odnosom vernika s krščansko skupnostjo in z Bogom (Kirkpatrick in Shaver 1990). S pomočjo obeh teorij bomo skušali razložiti, kako močno je človek odnosno zaznamovan v primarni družini tako za odnose na horizontalni kot vertikalni ravni, kar ne pomeni, da je popolnoma determiniran; je pa v vsakem primeru z njimi močno zaznamovan ali celo deloma omejen (Gostečnik 2011). S tem ne nasprotujemo človekovi osebni svobodi, temveč želimo še bolj izpostaviti potrebo po milosti in zunanjem posegu, da se človek tega razbremeni, kar brez milostnega oz. transformativnega posega ni mogoče. Tega slednjega dogajanja ni mogoče brez vstopa v iskrene odnose tako z Bogom kot z ljudmi. Kakšno naj bilo pravilno zaporedje ni zanemarljivo pastoralno vprašanje. Naj človeka, ki je bil v človeških odnosih močno prizadet in sedaj težko zaupa komurkoli, zgolj povabimo, da se obrne in izroči Bogu, ko pa se morda počuti pozabljenega tudi z Njegovi strani in je nanj jezen? Ali pa naj tej osebi najprej omogočimo občutek sprejetosti in razumljenosti v medsebojnih človeških odnosih, če se ne more neposredno obrniti na Boga ali še nima z Njim vzpostavljenega osebnega odnosa? Kakšna naj bo naša pastoralna usmeritev, da ne bomo spregledali posameznikove stiske in da vseeno ne bomo ostali zgolj na psihološki ravni, kar se lahko pogosto očita kristjanom, ki se ukvarjamo s terapevtskim delom.

Možni sta obe zaporedji, tako t.i. kompenzacijska (Ainsworth 1985) pot kot t.i. korespondenčna (Kirkpatrick in Shaver 1990) pot, odvisno od človeka do človeka. Nekdo, ki je v stiski, se bo lahko najprej iskreno povezal z Bogom, kar mu bo dalo tolikšno varnost in poguma, da bo lahko polagoma znova tvegaval v odpiranju v človeških odnosih. Nekdo drug pa se bo zaradi prizadetosti v primarnih medosebnih odnosih povsem zaprl tako pred Bogom kot pred skupnostjo. Takemu človeku pa bo lahko pot do Boga odprl predhodni človeški transformirajoč odnosa, kjer bo znova izkusil naklonjenost, stabilnost in varnost, kar je ponavadi pogoj za nadaljno raziskovanje (Johnson 2013) in odpiranje v odnosih tako z ljudmi kot z Bogom.

V prispevku se bomo osredotočili predvsem na ta drugi del - koliko in na kakšen način lahko človeški odnosi in posledična določena krščanska skupnost pomaga posamezniku pri oblikovanju podobe Boga, ki je usmiljen in nas ima rad. V ta namen sem izvedel kvalitativno raziskavo s pomočjo polstrukturiranih intervjujev v krščanski skupnosti, kjer so člani skupnosti odgovarjali na vprašanje, ali je življenje skupnosti vplivalo na njihovo doživljanje Boga in na kakšen način.

Skozi prispevek bomo skušali s pomočjo dosedanjih raziskav, klinične in pastoralne prakse ter s pomočjo kvalitativne raziskave potrditi hipotezo, da krščanska skupnost, ki spodbuja in skrbi za dobre medčloveške odnose, s tem pomaga članom tudi k boljšemu odnosu z Bogom.

2 TEORIJA NAVEZANOSTI

Ustanovitelj teorije navezanosti (Bowlby 1969), ki predstavlja alternativo takratni psihoanalitični teoriji objektivnih odnosov, je John Bowlby. Ta teorija predpostavlja, da je bil skozi evolucijski razvoj primarni biosocialni vedenjski sistem v dojenčku vzpostavljen, da bi ohranil dojenčka blizu svojega skrbnika in ga s tem zaščitil pred plenilci in drugimi nevarnostmi. Sistem navezanosti se razlikuje od drugih motivacijskih sistemov, kjer je glavni motiv posameznikovega vedenja prehranjevanje in razmnoževanje, ter se s tem odmika od zastarelega psihično energetskega modela motivacije (Bowlby 1969).

Začetek aktivnega delovanja sistema navezanosti se začne v najzgodnejšem obdobju odnosa med materjo in dojenčkom. Dojenček oddaja socialne signale (jokanje, oprijemanje), na katere je mati (ali druga oseba nevezanosti) bolj ali manj odzivna, kar vpliva na nadaljnje vedenje dojenčka. Ko ta sistem deluje optimalno, otrok razvije varno navezanost na mater. Doživlja jo kot zanesljiv vir zaščite in varnosti.

Za varno navezanost je značilno zaupljivo raziskovanje okolja v običajnih okoliščinah ter iskanje bližine in zavarovanosti v trenutkih ogroženosti. Oseba navezanosti služi otroku hkrati kot varno izhodišče ter kot varno zatočišče. Otrok doživlja ta proces kot regulacijo občutene varnosti (Johnson 2013).

Individualne razlike v navezanosti dojenčka na mater so bile v razvojni psihologiji deležne velike raziskovalne pozornosti. Poleg varne navezanosti, so raziskovali dva tipa nevarne navezanosti: izogibajoči tip navezanosti, pri katerem otrok matere ne doživlja ne kot varnega izhodišča za raziskovanje niti kot varnega zatočišča ter tesnobno ambivalenten tip, pri katerem se oklepanje, iskanje bližine in varnosti občasno zamenja z jezo in zavračanjem.

Obstaja veliko raziskav, na podlagi katerih lahko skeptimo na povezanost med specifično obliko navezanosti pri otroku ter obliko materinega vedenja in skrbi za otroka.

Longitudinalne študije so pokazale, da je mogoče z veliko zanesljivostjo napovedati socialno vedenje otrok starih 5 in 6 let glede na njihov tip navezanosti v najzgodnjem otroštvu (Lieberman 1977). Prav tako se je pokazalo, da se lahko vzorec navezanosti ohranja oz. prenaša iz generacije v generacijo, z matere na otroka. Čeprav je Bowlby predstavil teorijo navezanosti, predvsem kot evolucijsko funkcijo, ki zagotavlja zaščito dojenčkov (in drugih sesalcev), je bil mnenja, da ta vez pomembno vpliva na vedenje »od zibelke do groba« (Bowlby 1969).

Raziskovalci so odkrili veliko podobnosti med zgodnjo obliko navezanosti in romantično ljubeznijo odraslih ter trdili, da odrasla romantična ljubezen predstavlja integracijo treh vedenjskih sistemov - navezanosti, razmnoževanja in nege (Johnson 2013).

Hazan in Shaver (Hazan in Shaver 1987) sta empirično dokazala, da romantični ljubezenski odnosi ponavadi spadajo v tri glavne skupine, ki so zelo podobni trem kategorijam Ainsworthove klasifikacije (Ainsworth 1979) odnosa med otrokom in mamo (varna, tesnobno ambivalentna in izogibajoča kategorija) ter da te individualne razlike korelirajo s prepričanji ljudi o romantični ljubezni, z njihovimi izkušnjami v bližnjih odnosih ter z njihovimi retrospektivnimi opisi odnosa s starši, ko so bili otroci.

Mnogo raziskovalcev je poskušalo razlikovati med odnosom navezanosti ter drugimi oblikami bližnjih pomembnih odnosov (Ainsworth 1985). Ainsworthova je razlikovala med t.i. odnosom, ki je sicer lahko poln naklonjenosti in ljubeznivosti ter odnosom navezanosti ter poudarila, da sta funkciji varnega izhodišča in varnega zatočišča tisti značilnosti, ki razlikujeta ta odnos od vseh drugih oblik odnosov.

3 TEORIJA NAVEZANOSTI IN KRŠČANSKO OBČESTVO

V nadaljevanju bomo skušali na podlagi temeljnih postavk teorije navezanosti razložiti vlogo Boga in krščanskega občestva kot nadomestne figure navezanosti, kar ima pomembne posledice za človekov doživetje Boga.

Za ljudi, ki živijo v veri, je povezava z Bogom primarni vir tolažbe, varnosti in ravnovesja v konstantno spreminjajočem svetu. Bog je v Svetem pismu vedno znova oklican za »pribežališče«, vir varnosti in tolažbe. V Janezovem evangeliju smo izrecno povabljeni, da zaupamo našemu nebeškemu Očetu in pridemo k njemu »domov« (Jn 14, 23). Nekatera mesta v Svetem pismu poimenujejo Boga kot očeta, prijatelja in ljubljenega (Iz 66,13; Lk 13,34; Jn 15,5; Iz 54,5). Tako lahko v odnosu do Boga najdemo vse ključne elemente, ki jih teorija navezanosti navaja v najbolj zgodnjem obdobju našega življenja v odnosu med otrokom in primarno osebno navezanosti, ki je ponavadi mama.

4 POVEZANOST

Prvo načelo teorije navezanosti je, da vsi mi hrepenimo po povezanosti (Johnson 2003) in odnosu. Vsi imamo vgrajen mehanizem za povezovanje z nekom, ki se bo odzval, ko smo v stiski in nas varoval. Želja po povezavi oblikuje naš živčni sistem in maso nevronov, ki jo imenujemo možgani. Potreba po navezanosti oblikuje naše možgane, ki se vse od zgodnjega otroštva temu primerno razvijajo. To hrepenenje najbolj občutimo, ko se nas polasti negotovost in začutimo, kako smo ranljivi. V trenutkih dvoma, težav in strahov se naravno obračamo k figuri, ki nam lahko ponudi stabilnost in udobje ter nas pomiri. To potrjujejo vojaški duhovniki, ko govorijo o tem, kako se v največjih nevarnostih mnogi vojaki obračajo po pomoč k njihovim materam, ženam, največ od njih pa k Bogu. Tako lahko v podobnem smislu kot hrepenenje po povezanosti s človeško figuro navezanosti, razlagamo tudi človekovo iskanje in hrepenenje po povezanosti z Bogom. »Klicali me boste in prihajali moliti k meni in vas bom uslišal. Iskali me boste in me boste našli. Ko me boste iskali z vsem srcem, se vam bom dal najti, govori Gospod.« (Jer 29, 12 – 14).

Raziskovalci teorije navezanosti govorijo o hrepenenju in zmožnosti otroka, ki je varno navezan na starša, da vse stvari, ki jih doživlja, postavi v neko celovito in smiselno enoto v nasprotju z neko notranjo eksistencialno in čustveno fragmentacijo. O podobnem hrepenenju in notranjem doživljanju v odnosu do Boga govori sv. Avguštin, ko pravi: »Nemirno je moje srce, dokler ne počije v Tebi« (Augustinus 2001).

5 ZAVETJE

Drugi princip teorije navezanosti, ki se lepo sklada s krščansko vero je, da nam bližina ljubljene osebe nudi občutek varnega zavetja: mir, udobje in tolažbo (Johnson 2013b). Prepričanje, da je naša povezanost z Bogom naš najboljši vir varnosti, najdemo v mnogih verskih besedilih, pesmih in molitvah. To je tudi vsebina božičnega sporočila: »Ne bojte se! Glejte, oznanjam vam veliko veselje, ki bo za vse ljudstvo« (Lk 2,10) in »Slava Bogu na višavah in na zemlji mir ljudem, ki so mu po volji« (Lk 2, 14). Gre za dve bistveni sporočili: ne bojte se in mir ljudem na zemlji, kar povzema drugo načelo teorije navezanosti.

Raziskave o povezovanju kažejo na dejstvo, da ko se povežemo z osebo navezanosti, se umiri naš živčni sistem, izklopi amigdala – center za strah v naših možganih - in se pojavi čustveno ravnovesje (Lewis, Amini in Lannon 2000). Šele takrat se lahko pojavi del nas, ki je najbolj prožen, bistven in prilagodljiv, kar pomeni, da smo takrat lahko najbolj učljivi ter sprejemljivi za nekaj novega oz. za sporočila drugih.

Pomen pomirjajočih odnosov potrjuje raziskava z ženskami, ki so se počutile v stiski in nepovezane v svojem partnerskem odnosu (Johnson 2013a). Povabili so jih na slikanje možganov. Možgane so jim skenirali, medtem ko jih je za roko držal tujec ali njihov partner. Ko se je na ekranu (ki so ga žene gledale med slikanjem možganov) pojavil rdeči X, ki je opozoril, da jo bo morda stresel rahel električni šok v gležnjih, se je v njenih možganih pojavil alarm. Če se je dejansko pojavil električni šok v gležnjih, so ne glede na to, ali je bila ob šoku sama, ali jo je za roko držal neznanec ali celo njen partner, poročale o dejanski bolečini v nogi. Nato so tem ženskam in njihovim možem ponudili ciklus zakonske terapije, v katerih so se učili, kako naj zakonca prihajata blizu drug drugemu, si nudita varnost ter kako naj krepita ter ohranjata medsebojno pomirjajočo povezanost. Po tem so jih ponovno testirali in jim slikali možgane. Ko so ženske videle rdeči X, so njihovi možgani ponovno »vzklopili« alarm, če so bile na testiranju same ali jih je za roko držal tujec. Če pa jih je za roko držal zakonec, so ostale mirne, električne šoke so sicer doživljale kot neprijetne, a ne več kot boleče. To ni bil rezultat boljšega kontroliranja centra za strah, ker je skeniranje možganov pokazalo, da je ta center ostal neaktiviran. Ta raziskava je pokazala, kako močan vpliv ima zakončev dotik in bližina ter kako močna potreba je v naših možganih po povezanosti in zaupanju ter kako povezanost v partnerskem odnosu spreminja naše dojemanje in odzivanje na grožnje (Johnson 2013a).

6 IZHODIŠČE

Tretje pomembno načelo teorije navezanosti govori o tem, da nas zgodnje ljubeče povezave naredijo močnejše (Ainsworth 1979, 1985). Takšna povezanost nam nudi varno območje, iz katerega lahko gremo v svet, raziskujemo in rastemo in hkrati uspešno premagujemo strahove, ki jih pri tem raziskovanju srečujemo. To načelo izhaja iz raziskavo, v katerih so opazovali otroke. Ko so otroci vedeli, da imajo t.i. varno bazo, v katero se lahko kadarkoli vrnejo in da obstaja tam zmeraj nekdo, ki bo zanje poskrbel, so bili bolj radovedni in so bolj zvedavo raziskovali okolico. Ni jih bilo strah tvegati, bili so samozavestnejši in aktivno angažirani. Dejstvo, da se lahko na nekoga zanesejo, jim je vlivalo moč in postali so bolj neodvisni.

To lahko prenesemo tudi na odnos z Bogom. Če vemo, da se lahko nanj zanesemo in bo vedno tam za nas, nas to dela močnejše. Občutek varne povezanosti z vsemogočnim Bogom, ki je ljubeč do nas, je eden od načinov, kako se soočiti z našo največjo ranjenostjo – s strahom pred izgubo in strahom pred smrtjo (McLean 2013). Tako lahko razumemo mnoge odlomke v Svetem Pismu: »Na dan, ko sem klical, si me uslišal, povečal si moč v moji duši« (Ps 138,3) ter »Le on je moja skala in moja rešitev, moja trdnjava: ne bom omahoval« (Ps 62,7). Razumevanje varne navezanosti nam kaže, kako je lahko verovanje v Boga kot figuro navezanosti uspešen vir lastne izpolnjenosti in osebne rasti skozi življenje. Tisti, ki so varno navezani na bližnje ljubljene, se bolj konstruktivno odzivajo na jezo, so bolj radodarni in tolerantni, se lažje spopadajo s stresom in oblikujejo pozitivno sliko o sebi kot nekom, ki je vreden ljubezni. Iz tega sledi, da je varna navezanost s pomembnimi drugimi pozitivno povezana z večjo predanostjo zrelim religioznim prepričanjem (Kirkpatrick in Shaver 1990).

7 BOLEČINA OB LOČITVI

Zadnje načelo teorije navezanosti, ki ga bomo tukaj omenili, pravi, da glede na to, da je človek ustvarjen za povezovanje, občuti tudi bolečino ob izgubi te povezave. Bolečina ob zavrnitvi se v možganih nahaja na istem mestu kot fizična bolečina (Hofer 1994). Bolečina nas opozarja na nevarnost in ločitev od drugega, kar predstavlja nevarnost za človeka. Kadar se ne moremo povezati s tistimi, ki jih imamo radi, vključno z Bogom, trpimo. Niti Jezusu, Božjemu Sinu ni bila tuja bolečina osameljenosti in izgube, ko je pribit na križ zavzdihnil: »Moj Bog, moj Bog, zakaj si me zapustil!« (Mk 15, 34). Podobno izkušnjo osamljenosti in zapuščenosti v odnosu z Bogom zasledimo v dnevniških zapiskih Mati Terezije: »Bolj, ko si želim povezati z Bogom, manj se čutim zaželeno« (Mother Teresa 2007).

8 POVEZOVANJE Z DRUGIMI IN POVEZOVANJE Z BOGOM

Kot smo že omenili, obstajajo trije osnovni načini povezovanja s tistimi, na katere se obračamo v stiski oz. v čustvenih potrebah: iskanje drugega, tesnobno zahtevanje ter ostati distanciran (poskus povezovanja brez tveganja za ranljivosti). Prvi način je najbolj učinkovit, saj nas kliče k temu, da se uglasimo s svojimi čustvi, da sprašujemo in iščemo, kar potrebujemo, se identificiramo s svojimi hrepenenji in se ne bojimo približati bližnjim. Na ta način z drugimi oblikujemo trdno vez, kar nas naredi močnejše in zgradi vseživljenjsko povezavo. Pogosto pa se zgodi, da obračanje na druge prebudi veliko negotovosti in zato seže človek po manj učinkovitih in nezanesljivih strategijah: anksioznih in izogibajočih. Ko se oseba počuti ujeto v anksiozno obliko iskanja stika, hkrati nehote naredi vse, da je zavrnjena in posledično obupana, hkrati pa ugotavlja, da težko zaupa ali sprejme skrb, ki so jo drugi njej pripravljene dati. Pri drugi, izogibajoči strategiji pa se posameznik takoj, ko začuti tveganje, da bi bil preveč odvisen od drugega, umakne in zanika potrebo po povezanosti. Te tri strategije lahko opazimo v vseh čustveno pomembnejših odnosih, tudi v odnosu z Bogom (Kirkpatrick in Shaver 1992). Poglejmo tri primer različne povezanosti z Bogom.

Ana z mirnim glasom pripoveduje o svoji varni povezanosti z Bogom: »Vem, da ko ga potrebujem, da se lahko zmeraj obrnem nanj in se tako umirim. Moja molitev ni vedno uslišana, ampak že zavedanje, da sem slišana in da lahko prosim, mi pomaga ostati stabilna.«

Katja dvomi glede vere in božje bližine: »Vem, da ne bi smela govoriti tako, ampak te dni postanem prav jezna, ko poskušam moliti! Ko sem spet začela hoditi v cerkev, sem bila tako gotova in prepričana, da Bog pomaga, sedaj pa bi včasih kar zakričala: *ali me sploh poslušáš? Ti je sploh mar zame? Če bi ti bilo, bi mi pomagal. Mogoče pa ti sploh nisem pomembna*«. Katja je preplavljena z občutkom tesnobe in vznemirjenosti ter ima občutek, da ne more računati na Boga, četudi vsak dan redno moli.

Tomaž je bil versko vzgojen in danes hodi v cerkev, ampak meni, da se je vseeno najboljše zanesti sam nase. »Navsezadnje, na koncu vedno ostaneš sam in nikogar ne zanima kako si. Zato se nima smisla pretirano obračati na Boga. Pač takšno je življenje, ki ga je treba preživeti. Če ti je hudo, skušaj to čimprej pozabiti.« Pri Tomažu je vidno zavračanje potrebe po povezanosti z Bogom oz. se izogiba biti odvisen od Njega. Težko se mu je prepustiti in zaupati svojega življenja v Božje roke.

Najbolj varna strategija načina navezovanja je prva oblika. Omogoča nam najbolj učinkovit efektiven način soočanja s potrebami navezanosti oz. bližine, po kateri hrepenimo. Tisti, ki se na tak način obračajo na Boga, so se najverjetneje na podoben način obračali na starše. Tam so se naučili, da lahko upravičeno pričakujejo, da bodo osebe navezanosti dostopne, odzivne in njim zavezane. Te osebe doživljajo svet kot pretežno kot varen kraj in so posledično tudi bolj čustveno stabilni.

Temu pritrjujejo raziskave, ki kažejo, da otroci, za katere skrbijo starši na senzitiven in ljubeč način in jim dovolj zgodaj predstavijo ljubezen do Boga, so kasneje bolj religiozni (Granqvist 2002). Hkrati pa tudi poročajo, da jih trenutki povezovanja v partnerskem odnosu uglašujejo tudi v ljubezni do Boga. To pomeni da, ko so odnosi posameznika z najpomembnejšimi ljudmi, z družino in sozakoncem, ljubeči, da ga to odpira tudi do ljubezni do Boga. Prav tako raziskave kažejo, da ljudje, ki verujejo, so bolj hvaležni in lažje zaupajo v izpolnjeno ter srečno življenje (Granqvist 2002). Podobno pravi študija, da varna navezanost povezana s čustvenim ravnovesjem in pozitivni pričakovanji, pogosto vodi prej do bolj premišljevalne in pogovorne oblike molitve kot pa molitve osredotočene na izpolnitev prošenj (Byrd in Boe 2001).

Posameznik, ki ima izkušnjo rahločutne pomirjajoče skrbi staršev, sozakonca ali skupnosti lažje zaupa in verjame v smiselnost in urejenost sveta, ki je prežet z Božjo ljubeznijo. Ta občutek zaupanja in okrepljenosti povezanosti z Bogom potem ponavadi rezultira v večjem spoštovanju družine in sozakonca, kar je razvidno pri mnogih posameznikih in zakoncih, ki po duhovnih vajah ter srečanjih v skupnosti pričajo, da so vsaj nekaj dni lahko boljši do svojih bližnjih.

Pri tesnobni obliki navezanosti, se posameznik poslužuje načinov vstopanja v odnose – starši so, pa spet niso na razpolago - kot jih večinoma sam izkusil v ranem otroštvu. Ta izkušnja ga pušča v negotovosti, saj se stalno boji osamljenosti, zapuščenosti in zavrženosti. To isto dramo nato odigrava tudi v povezavi z Bogom. Anksiozno navezani ljudje se pogosto počutijo zapuščene s strani Boga.

Katja se obrača na Boga, da bi kompenzirala umanjkanje varnih povezav v svojem življenju. Na enak način kot hrepeni in vstopa v odnos z možem, se približuje tudi Bogu: včasih moleduje, drugič ga spet jezno obtožuje. To pomeni, da so tudi v njeni molitvena drži pogosto prisotni anksiozni elementi. Zato tudi, ko je molitev uslišana in bi se lahko sprostila in sprejela blagoslov, to težko stori.

Pri izogibajoči navezanosti, se ljudje zaščitijo pred svetom in drugimi, saj imajo občutek, da so njihovi najbližji do njihovih potreb neodzivni oz. so zelo kruti, ko so oni najbolj ranljivi. Svoje potrebe tako zatrejo in potlačijo svoja pričakovanja. Vendar to tlačenje njihovih potreb vedno zahteva ogromno truda, saj vedno, ko se počutijo ranljive, hočejo potlačiti svoja čustva in zbežati. Ti ljudje ne verjamejo v skrbnega Boga in taka vera je velikokrat prisotna tudi pri aktivnih kristjanih (Clinton in Straub 2010). Druge vidijo kot neljubeče, Boga pa kot strogega in oddaljenega. Vseeno prirojeno hrepenenje po varnosti pride na plano in takrat se poskušajo ti ljudje obrniti na Boga, čeprav potem niso zmožni sprejeti Njegove ljubezni.

Tako so študije pokazale, da če posameznik doživi nove izkušnje povezovanja in prejemanja naklonjenih odzivov s strani sozakonca ali doživi izkušnjo varnega zavetja v odnosu z Bogom, se lahko zaradi tega bolj varno povezuje tako družinskih kot v verskih odnosih (Dickie in drugi 1997). Tako lahko posameznik začne dojemati tako Boga kot tudi sozakonca kot osebi, ki ga sprejemata in ne obsojata.

9 VLOGA KRŠČANSKE SKUPNOSTI

O pomenu krščanske skupnosti pri oblikovanju posameznikove podobe Boga lahko govorimo predvsem skozi prizmo korespondenčne in kompenzacijske hipoteze (Granqvist in Hagekull 1999). Korespondenčna hipoteza trdi, da osebe s pozitivno podobo o sebi in drugih, se pravi verne varno navezane osebe, naj bi imele tudi bolj pozitivno podobo Boga – Boga, ki te podpira in na katerega se lahko zanesesh. Te osebe bodo prej izbrale takšno skupnost, ki predstavlja Boga kot usmiljenega ter nadaljevala s povezovanjem s takšnim Bogom kot so ga poznale do sedaj, morda se bo ta podoba še samo bolj konkretizirala. Po tej hipotezi naj bi izogibajoče navezane osebe bile bližje agnostični oz. ateistični drži, ki sloni na negativni podobi Boga ali pa na podobi Boga, ki je oddaljen in nedosegljiv, medtem ko bi imele ambivalentno navezane osebe do Boga čustveno bolj nestanovitno nihajoče razmerje.

Če pa upoštevamo izsledke teorije navezanosti in relacijsko družinske terapije (Gostečnik 2011), pa vemo, da je potreba in hrepenenje po povezanosti globlja od človeške oz. družinske determiniranosti. O tem govori kompenzacijska teorija. Če upoštevamo delovanje milosti, ki ga v terapevtskem smislu razumemo kot tisti transformativni dogodek, kjer se dejansko spreminjajo čustveni vzorci človekovega odzivanja v stiski in tudi obliko povezovanja z drugimi, lahko razumemo, zakaj se pri določenih ljudeh v odrasli dobi spremeni stil navezanosti do bližnjih in do Boga.

Tako lahko mnogi prav v katoliški skupnosti doživijo tisto manjkajočo nadomestno figuro navezanosti, kjer se lahko prvič na nekoga varno navežejo in posledično odprejo. Ta odprtost, ranljivost ter sprejetje občutja nemoči, pa je potrebno, da se človek odpre božjemu milostnemu delovanju. To dinamiko lepo povzemajo izjave članov o doživljanju skupnosti:

»Ko sem se spreobrnil in postal kristjan sem še isto leto prišel v krog skupnosti in bil sprejet kot človek, kot sobrat na poti za Kristusom. Nihče me ni ocenjeval, sodil ali vrednotil. Sprejem konkretnih ljudi me je privedlo bližje k Bogu. Po bratih in sestrah se odpira pot do Njega.«

»Srečal sem se z mladimi verniki, ki so vero res živeli, ki so molili in sledili naukom Cerkve in pri tem bili srečni. In ki so se zastojno zanimali zame, me sprejemali, takega, kot sem. To je bil velik Božji dotik zame. Nagovorila me je bratska skrb za drugega ter zgled življenja z Gospodom, ki osrečuje.«

Izjavi potrjujejo obe prej omenjeni hipotezi. Nekdo iz varno navezanih odnosov se najverjetneje ne bo pridružil skupnosti, kjer bi se moral bati bližine Boga in z njim vzpostavljati t.i. nevarno obliko povezanosti. In hkrati nekdo, ki v primarnih odnosih ni bil deležen varne navezanosti, še vedno hrepeni po milostnem Božjem dotiku, ki bi ga pomiril in ozdravil. Sklepali bi lahko, da znameniti Avguštinov stavek: »Nemirno je moje srce, dokler ne počije v tebi« lahko vsaj delom sodi v okvir kompenzacijske hipoteze – četudi še nisem pomirjen, po tem miru hrepenim in se ne bom ustavil v iskanju, dokler tega ne dosežem ali prejmem.

Tako lahko krščanska skupnost vernemu posamezniku predstavlja tako varno zavetje kot varno izhodišče, kar je nujno, da lahko nekdo nadaljuje z varnim načinom povezovanja ali pa se prvič sploh na koga varno naveže.

To lahko doseže skozi intenzivnejšo in hkrati varno obliko druženja. Ti dve postavki modernejše skupnosti dosegajo preko tedenskega srečevanja v manjših hišnih skupnostih in v ponekod tudi preko pravila nekritiziranja.

»Marsikdo mi je kdaj rekel: „Dobrodošla.“ In to je bilo navznoter tako lepo začutiti.«

Brez zadosti intenzivnih odnosov ne more priti do spremembe oblik navezanosti. Zanimivo je ugotovitev, da tako terapevtski modeli, kot anonimni alkoholiki (Levin 1998) kot tudi novejša krščanske skupnosti poudarjajo pomen tedenskega srečevanja poleg nedeljske maše. Preko tega se gradi skupnost in bratsko sestrinska povezanost.

»Kakšno veselje je srečati toliko ljudi, ki jih imaš rad in imajo oni tebe radi. Biti skupaj pri slavljenju, pri maši, na predavanjih, na sprehodih, pri adoraciji, pri kosilu vse ustvarja ta občutek vesele povezanosti, ki je milostni Božji dar.«

Hkrati je ustanovitelj Skupnosti Emanuel Pierre Gorsout (Catta 2012), za katerega teče postopek beatifikacije, nekritiziranje izpostavil kot eno izmed temeljnih smernic skupnosti. Pomen nekritiziranja potrjuje mnoge sodoben raziskave, ki potrjujejo škodljivost kritiziranja (Gottman, Mordechai in Levenson 2000).

»Dejstvo, da obstaja nekritiziranje, mi daje sproščenost in sem lažje taka kakršna sem. Tudi to okrepi občutek sprejetosti in občutje usmiljenja, ko se zavedam svojih napak.«

10 ZAKLJUČEK

Kako pomembna je skupnost, priča raziskava, ki govori o močni povezanosti med kulturno prevladujočim stilom starševstva in družbenim splošnim prepričanjem o Nadnaravnem (Granquist 2002). To pomeni, da če se posameznik čuti sprejet s strani staršev, bo veliko večja verjetnost, da bo Boga doživljal usmiljenega in obratno. Zato je pomembno, kakšna so notranja nezavedna prepričanja članov skupnosti, kar predstavlja pogosto nezavedni ponotranjeni stil starševstva. Od tega pa je močno povezano tudi posredovanje vere lastnim otrokom. Varna navezanost v skupnosti in tudi kje drugje omogoča učenje, sprejemanje vrednot okolice, ker je posameznik zaradi občutka varnost bolj odprt in posledično bolj dojemljiv za sprejetje starševskih ali skupnostnih smernic ter povabil.

Naj zaključimo ta prispevek s Freudom, ki je izpostavil pomen primarnih odnosov v družini in ustvarjanje intrapsihične podobe Boga (Rizzuto 1979). Kljub temu, da je Freud napačno interpretiral, da je Bog zgolj fiktivni človekov obrambni mehanizem, ko človek vanj projicira podobo lastnega močnega očeta. S tem pa je zbudil pozornost pri kasnejših raziskovalci, ki so dejansko začeli odkrivati, da je posameznikova podoba Boga zelo močno pogojena z odnosom, ki ga je ta oseba imela s primarnim skrbnikom oz. figuro navezanosti. Kakor ima v prvih letih otrokovega življenja odločilno vlogo družina, tako imajo v kasnejših letih to vlogo tudi vrstniški odnosi in drugi pomembni odnosi oz. odsotnost pomembnih odnosov. In te druge odnose, ki pomembno pozitivno vplivajo na posameznika in njegovo doživljanje Boga lahko oz. naj bi predstavlja oz. sleherna krščanska skupnost.

11 REFERENCE

1. Ainsworth, Mary D. 1979. Infant–mother attachment, *American psychologist*, 34, št.10.
2. Ainsworth, Mary D. 1985. Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of medicine*, 61, št. 9..
3. Augustinus. *Izpovedi*. 2001. Vol. 4, Zbirka Cerkveni očetje, Celje, Mohorjeva družba.
4. Bowlby, John. 1969. *Attachment: Attachment and Loss*, Vol. I., New York, Basic Books, 1969.
5. Byrd, Kevin R. and AnnDrea Boe. 2001. The correspondence between attachment dimensions and prayer in college students, *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11, št. 1.
6. Catta, Martine. 2012. *Pierre Goursat: besede ponižnega ustanovitelja*, Ljubljana, Založba Emanuel.
7. Clinton, Tim in Joshua Straub. 2010. *God attachment*, New York, Howard books.
8. Dickie, Jane R. in drugi. 1997. Parent-child relationships and children's images of God, *Journal for the Scientific Study of Religion*.
9. Gostečnik, Christian. 2011. *Inovativna relacijska družinska terapija : inovativni psiho-biološki model*. Ljubljana: Brat Frančišek; Teološka fakulteta;
10. Gottman, John, Mordechai, John in Robert Wayne Levenson. 2000. The timing of divorce: predicting when a couple will divorce over a 14-year period, *Journal of Marriage and Family*, 62, št. 3.
11. Granqvist, Pehr in Berit Hagekull. 1999. Religiousness and perceived childhood attachment: profiling socialized correspondence and emotional compensation, *Journal for the scientific study of religion*.
12. Granqvist, Pehr. 2002. Attachment and religiosity in adolescence: cross-sectional and longitudinal evaluations, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, št. 2.
13. Hazan, Cindy in Phillip Shaver. 1987. Romantic love conceptualized as an attachment process, *Journal of personality and social psychology*, 52, št. 3.
14. Hofer, Myron A. 1994. Hidden regulators in attachment, separation, and loss, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, št. 2-3.
15. Johnson, Sue M. in Valerie E. Whiffen. 2003. *Attachment processes in couple and family therapy*, New York, Guilford Press.
16. Johnson, Sue M. in drugi. 2013a. Soothing the threatened brain: leveraging contact comfort with emotionally focused therapy. *PloS one*, 8, št. 11.
17. Johnson, Sue M. 2013b. *Love sense: the revolutionary new science of romantic relationships*, New York, Little Brown and Company.

18. Kirkpatrick, Lee A., in Phillip R. Shaver. 1990. Attachment theory and religion: childhood attachments, religious beliefs and conversion, *Journal for the scientific study of religion*.
19. Kirkpatrick, Lee A. in Phillip R. Shaver. 1992. An attachment-theoretical approach to romantic love and religious belief, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, št. 3.
20. Lewis, Thomas, Fari Amini in Richard Lannon. 2000. *A general theory of love*, New York, Random House.
21. Lieberman, Alicia F. 1977. Preschoolers' competence with a peer: relations with attachment and peer experience, *Child Development*.
22. McLean, Linda M. in drugi. 2013. A couple based intervention for patients and caregivers facing end stage cancer: outcomes of a randomized controlled trial. *PsychoOncology*, 22, št. 1.
23. Mother Teresa. 2007. *Come be my light: the private writings of the saint of Calcutta*, New York, Doubleday.
24. Levin, Jerome D. 1998. *Couple and family therapy of addiction*, London, Jason Aronson.
25. Rizzuto, Ana-Maria. 1979. *The birth of the living God*. Chicago: The university of Chicago press.



Grega Rojc

Alma Mater Europaea – Evropski center, Maribor

PAJDEJA DOSTOJANSTVA KOT ODGOVOR NA PANDEMIJO KULTURE ŽRTVENIŠTVA PAIDEIA OF DIGNITY AS THE ANSWER TO THE VICTIMHOOD CULTURE PANDEMIC

POVZETEK

Kulture lahko razdelimo v tri kategorije – časti, dostojanstva in žrtvenišva. Naloga učiteljev in staršev je, da otroke na temelju kulture dostojanstva pripravimo za življenje in jih tako obvarujemo pred nasiljem, ki ga prinašata kultura časti in kultura žrtvenišva. S pajdejo, ki temelji na dostojanstvu, se lahko zoperstavimo pandemiji kulture žrtvenišva, ki prinaša nasilje in ovira otrokov razvoj. Otrok, ujet v kulturo žrtvenišva, se ne razvije v samostojno osebnost.

Včasih smo živeli v kulturah, ki so temeljile na časti, nato smo počasi napredovali v družbo, temelječo na dostojanstvu. V kulturi časti je najpomembnejše ohranjanje časti, ki sem jo vedno pripravljen nasilno braniti. Pri tem se ne zanašam na nekoga tretjega.

V kulturi dostojanstva se užaljena stran ne odzove z agresijo, ampak išče druge možnosti reševanja situacije. Ena možnost je, da žalitev preprosto presliši in razvije »debelo kožo«, ki je prepoznana kot nekaj pozitivnega, ali pa zadeve rešuje skrito pred javnostjo. V družbi dostojanstva se pričakuje, da je iskanje zadoščenja na sodiščih redko in skrito pred javnostjo, jemanje pravice v lastne roke pa je nekaj zavržnega in nesprejemljivega.

Kultura žrtvenišva je nekakšen toksičen in sprijen amalgam kulture časti in kulture dostojanstva. V kulturi žrtvenišva se, tako kot v kulturi časti, odreagira že na najmanjše žalitve, pri tem pa se aktivira še tretjo stran.

Dostojanstvo je temelj, ki mi omogoča, da odpuščam, ali če je potrebno, ukrepam. Čast in žrtvenišvo pa mi dejansko ne dajeta druge možnosti kot nasilje, zato je pajdeja dostojanstva tista, ki otrokom omogoča, da se razvijejo v samostojne ljudi.

Ključne besede: kultura žrtvenišva, kultura dostojanstva, kultura časti, logoterapija, svoboda

ABSTRACT

Cultures can be divided into three categories: honour culture, dignity culture and victimhood culture. The paramount task of teachers and parents is to prepare the children for life and to do so based on the principles of dignity culture, thus protect them from the violence that is an inseparable part of honour culture and victimhood culture. The paideia that is founded on dignity can help us resist the victimhood culture pandemic, which carries with it violence and obstacles to children's development. A child caught in the victimhood culture does not develop into an independent personality.

In the past we used to live in cultures that were based on honour, then we slowly progressed towards cultures that were based on dignity. In the honour culture, it is of primary importance to preserve one's honour. To preserve and defend honour one is always willing to use force, but is never dependent on the third party when honour is to be defended.

In dignity culture, the insulted party does not respond with aggression, but tries to solve the situation through other means. One commonly used tactic is to simply ignore the insult and develop the so called thick skin. This approach to problem solving is recognised as very positive. However, when things cannot simply be ignored but need to be dealt with, they are dealt with away from the public eye. In dignity culture, it is expected that people only rarely employ the courts of law and that they never take justice into their own hands, as such an act would be recognised as unacceptable and utterly shameful.

Victimhood culture is a sort of toxic and twisted amalgam of honour culture and dignity culture. Within victimhood culture, just as in honour culture, people react to the smallest of insults. However, when they do so, they always employ a third party.

Dignity is the foundation that enables me to forgive or, if necessary, take action. Honour and victimhood give me no other option but violence and that is why paideia of dignity is what enables the children to develop into independent persons.

Key words: *victimhood culture, dignity culture, honor culture, logotherapy, freedom*



1 UVOD

Kaj imajo skupnega nobelov nagrajenec sir Tim Hunt, profesor prava in filozofije Oren Ben-Dor, znani biolog in ateist Richard Dawkins, feministična avtorica Germaine Greer, znani psiholog in filozof Jordan Peterson, v ZDA živeči profesor indijskega porekla Asheen Phansey, profesor psihologije Bo Winegard, ameriška profesorica biostatistike Megan Neely, profesor Aaron Wall, specialist za termodinamiko črnih lukenj, Erika in Nicholas Christakis, predavatelja univerze Yale?¹ Vsi so visokošolski učitelji in vsi so že tako ali drugače občutili posledice, ki jih v določenih, običajno visokošolskih, okoliših s sabo prinaša doktrina svobode govora. Za vse zgoraj omenjene velja, da je njihovo prepričanje v neodtujljivo pravico do svobode govora s sabo prineslo izredno neprijetne posledice. Nekateri so se znašli na »prangerju«, drugim so odrekli mesto za govorniškimi odrom, spet tretji pa so celo ostali brez službe. Videti je, da so na zahodu nekatere univerze izgubile kompas in zašle tako daleč, da je za univerzitetnega učitelja skrajno nevarno podpirati ali celo udejanjati svobodo govora. Če se ta trend razširi, bo ameriška univerza Harvard po mojem mnenju lahko svoj moto »*Veritas*« (resnica) spremenila v »*Silentium & Timor*« (tišina in strah).

Opisovati sleherni dogodek bi bilo neproduktivno in ne bi služilo namenu tega članka, bom pa kljub temu enega opisal oz. izpostavil, saj verjamem, da bom s tem celotnemu uvodu podal nujen kontekst ter pokazal, da ni govora o odklonih proti skrajnostim, pač pa je šlo za pretirane reakcije na povsem normalno izražena mnenja.

Erika Christakis, predavateljica na univerzi Yale, je oktobra 2015 izrazila svoje pomisleke glede tega, da bi univerza odredila kodeks na področju kostumov, ki jih študentje oblečejo na noč čarovnic. Po njenem mnenju naj bi študentje poskusili vzpostaviti dialog z ljudmi, katerih kostumi bi se jim zdeli neprimerni, ali pa bi kostume, ki bi jih zaznali kot neprimerne, preprosto ignorirali. Svoje stališče je tudi strokovno elaborirala ter izrazila prepričanje, da tovrstne izkušnje (torej srečanje z neljubimi stvarmi in pogovor z ljudmi, katerih stališč ne razumemo) koristijo razvoju v obdobju pozne adolescence oz. zgodnje odraslosti. Človek bi pričakoval, da bodo študentje zadovoljni, da jim nekdo ne želi z zakoni in pravili strukturirati slehernega aspekta njihovih življenj, in da si bodo šteli v čast, da nekdo od profesorjev verjame v njihovo avtonomno sposobnost reševanja konfliktov² (Jenkins 2018), ki je zelo pomembna za nadaljnje življenje, ne samo posameznikov, ampak tudi širše, na principih liberalizma temelječe družbe in njene ekonomije (Horwitz 2015). Žal se študentje niso odzvali kot zrele osebnosti, pač pa so začeli kampanjo proti omenjeni profesorici, ki ji je kmalu v bran stopil mož, prav tako predavatelj na univerzi Yale. Študentje so napadli tudi njega in vse skupaj posneli. Zakonca Christakis sta univerzo zapustila pred začetkom decembra (Jenkins 2018). Tudi če bi šlo le za osamljen primer na drugi strani Atlantika, zadeve ne bi veljalo spregledati, a je žal to le eden izmed številnih primerov napadov na akademsko svobodo govora, ki ne pestijo le ZDA, pač pa tudi Evropo (profesorici G. Greer in profesorju R. Dawkinsu so namreč gostoljubje odpovedale evropske univerze).

Akademsko avtonomija je kategorija, ki je že od nekdaj nedotakljiva, jasno opredeljena v statutih univerz in nazorno vidna v njihovem delovanju. Tako npr. na univerzi ne morejo delovati politične stranke, pa tudi uniformirani pripadniki oboroženih sil ali policije nimajo vstopa na univerzo (razen v izjemnih primerih) brez predhodnega povabila (UL 2017 in UM 2020). Časi, ko so študentje trepetali pred profesorji, so za nami, saj so nedostopni, indiferentni in strah zbujujoči akademiki le še izjema in ne pravilo. Vendar pa si zahodna civilizacija ne sme privoščiti druge skrajnosti, pri kateri bi profesorji trepetali pred študenti. Misel na to, da bi univerzitetni profesorji neprestano udejanjali samocenzuro in določene resnice zamolčali v strahu pred retribucijo množice, katere čustva so morebiti izzvali, bi morala plašiti vsakega (bodočega) intelektualca. Če glavna naloga univerz postane ščitenje (pred mikroagresijami) in ne izobraževanje, potem bo intelektualno življenje zelo omejeno, morebiti celo eliminirano (Jenkins 2018).

1 Zaradi lažjega branja so viri v tem primeru navedeni kot opomba. Sir Tim Hunt, Oren Ben-Dor, Aaron Wall, Jordan Peterson, Germaine Greer (Academics For Academic Freedom 2020), Richard Dawkins (Flood 2017), Megan Neely (Redden 2019), Asheen Phansey (Flaherty 2020), Bo Winegard (Flaherty 2020), Erika & Nicholas Christakis (Jenkins 2018).

2 Želel bi opozoriti, da gre za izjemno majhen konflikt oz. t. i. mikroagresijo.

Ameriška sociologa B. Campbell in J. Manning sta tovrstne načine obnašanja klasificirala pod pojmom »victimhood culture« (Campbell in Manning 2014 in 2016), kar jaz za namene tega članka prevajam kot kultura žrtvenišva. Poleg kulture žtvenišva avtorja govorita še o dveh kulturah, in sicer o kulturi časti in kulturi dostojanstva. Več o sleherni izmed njih sledi v nadaljevanju, na tem mestu pa je potrebno omeniti, da sta bila Campbell in Manning zavoljo svojega dela kritizirana celo od kolegov akademikov. Primer tega sta Regina Rini, ki je napisala članek z naslovom *Microaggression, macro harm* (Rini 2015), in publicistka Samitha Mukhopadhyay, ki je sebe, medtem ko je napadala delo avtorjev, seveda (priročno) postavila v vlogo žrtve (Mukhopadhyay 2015).

Campbell in Manning sta na kritike odgovarjala zelo zadržano in pojasnjevala, da kot sociologa kulture pojave zgolj opisujeta, vrednostno pa se do njih ne opredeljujeta (Campbell in Manning 2016, 14), čeprav določeni deli njunega dela (po mojem mnenju) dovolj očitno aludirajo na to, da je kultura žrtvenišva slaba. Tu vidim priložnost za nadaljevanje znanstvene misli. V članku se opredelim do t. i. kulture žrtvenišva. Tako kot Haidt (Haidt 2016) jo želim definirati kot negativen pojav, se nekoliko bolj osredotočiti na negativne posledice, ki jih tovrstna družba prinaša s sabo, predvsem pa želim dognati, ali bi uvajanje logoterapevtskih principov v pajdejo lahko mitigiralo posledice oz. zaviralo širjenje kulture žrtvenišva.

Če povzamem v alinejah:

- kulturo žrtvenišva bom označil kot negativen pojav in to utemeljil z opisom posledic, ki jih takšna družba prinaša;
- primarni cilj članka je iskanje odgovora na raziskovalno vprašanje: *Ali bi uvajanje logoterapevtskih principov v pajdejo v sklopu šole lahko rezultiralo v zaviranju širjenja kulture žrtvenišva?*

2 METODE

Za opisovanje različnih kultur, pajdeje in logoterapevtskih principov bo uporabljena deskriptivna, za opisovanje vzrokov in posledic kulture žrtvenišva pa poleg omenjene tudi kavzalna metoda, s pomočjo katere bodo razloženi vzročno-posledični odnosi posameznih dejavnikov. Ko se bo iskalo odgovor na osrednje raziskovalno vprašanje, pa bosta poleg deskriptivne in kavzalne uporabljena še primerjalna metoda (primerjal bom osnovne postulate logoterapije s temeljnimi značilnostmi kulture žrtvenišva) ter teoretična analiza.

3 KULTURE, PRINCIPI LOGOTERAPIJE IN PAJDEJA

3.1 Kulture

Če pogledamo zgodovino, lahko govorimo o treh vrstah kultur – o *kulturi časti* (honor), *kulturi dostojanstva* (dignity) in *kulturi žrtvenišva* (victimhood) (Campbell in Manning 2014 in 2016). Prevoda angleških besed *honor* in *dignity* sta očitna, za potrebe te naloge pa sem besedo *victimhood* prevedel kot »žrtvenišvo«.

Omenjene kulture so si kronološko sledile v takšnem vrstnem redu, kot so bile zgoraj naštet. Najstarejša med njimi je torej kultura časti. Zanj je značilno, da je celotno delovanje človeka usmerjeno k ohranjanju časti, ki jo je posameznik vedno znova pripravljen braniti. Če je pripadnik kulture časti javno napaden, se najprej vpraša, kako lahko ohrani oz. obrani svojo čast, saj bi bilo karkoli drugega nečastno. Pripadniki kulture časti se ne zanašajo na nekoga tretjega, torej stranko, človeka, entiteto, ki ni del konflikta, da bi jim pomagal rešiti konflikt, pač pa zadeve urejajo sami, četudi morebitni arbitri obstajajo. Zanašanje na nekoga tretjega v kulturah časti ni bilo pogosto, zadeve pa so se raje urejale z dvoboji³. Povodi za dvobojevanje so lahko bili dokaj neznatni (Campbell in Manning 2014 in 2016), vsaj za naš način razmišljanja, ki ga zaznamuje kultura dostojanstva. Od članov družbe, v kateri si lahko že zaradi najmanjše žalitve izzvan na dvoboj, bi seveda pričakovali, da bodo drug z drugim ravnali v rokavicah in se izogibali sleherni žalitvi, vendar temu ni tako, saj bi bilo takšno obnašanje prepoznano kot strahopetno. Ker so s tem, ko so nekoga javno užalili, izkazovali svojo neustrašnost, so ljudje, ki so si želeli družbenega položaja in časti, pogosto govorili agresivno in žaljivo (Leung & Cohen v Campbell in Manning 2014).

3 Da je šlo za globalni pojav, ki je na zahodu do zdaj že skoraj v celoti izzvenel, nam priča dejstvo, da sta življenje v dvoboju izgubila ruski pisatelj A. Puškin in eden od ustanovnih očetov ZDA, A. Hamilton.

V zahodnih civilizacijah dandanes ne delujemo na temelju kulture časti. Tovrstno delovanje je omejeno na manjše enklave, npr. kriminalne združbe, ponekod tudi na revnejši sloj, sicer pa je dvobojevanje počasi izzvenelo že v 19. stoletju, razloge za to pa gre pripisati družbenemu razvoju (Haidt 2016, Campbell in Manning 2014). Zahodna civilizacija se je zelo oddaljila od kodeksa časti in zavzela skoraj nasprotno stališče, ki trdi, da imamo ljudje že v osnovi neko inherentno vrednost, ki je povsem neodvisna od javnega mnenja. Za razliko od časti, ki je odvisna od javnega mnenja, je dostojanstvo človeku inherentno in neodvisno od mnenja okolice (Campbell in Manning 2014). V kulturi dostojanstva se užaljena stran ne odzove z agresijo, pač pa išče druge možnosti reševanja nastale situacije. Ena izmed teh je, da žalitev preprosto presliši in razvije t. i. »debelo kožo«, ki je v kulturah dostojanstva prepoznana kot nekaj pozitivnega, ali pa zadeve rešuje skrito pred očmi javnosti (Campbell in Manning 2014, Haidt 2016). To nikakor ne pomeni, da pripadniki kulture dostojanstva nikoli ne iščejo pomoči pri tretji, nevpleteni stranki, ki je pogosto entiteta z avtoriteto, npr. policija, sodišče ipd., vendar se to vpletanje zgodi šele takrat, ko gre za bolj resne zadeve (Campbell in Manning 2014).

Kodeks obnašanja pripadnikov kulture časti ali kulture dostojanstva večino od nas spominja na kodeks obnašanja naših najtesnejših prijateljev, filmskih ali literarnih junakov, idolov ali izjemnih zgodovinskih osebnosti. Pri pripadnikih kulture žrtvenišča se nam to ne bo zgodilo. Kultura žrtvenišča je nekakšen izprijen amalgam kulture časti in dostojanstva. S kulturo časti ji je skupno to, da njeni pripadniki odreagirajo tudi na najmanjše žalitve, vendar pa zadev ne urejajo sami, pač pa (tako kot v resnejših zadevah tudi pripadniki kulture dostojanstva) v reševanje problema oz. iskanje zadoščanja vpletejo še druge ljudi oz. avtoritete (Campbell in Manning 2014 in 2016, Haidt 2016). Običajno »žrtev« mikroagresije mobilizira množico ljudi, s katerimi nima globokega odnosa, saj jih pogosto niti ne pozna. Potem s pomočjo mobilizirane množice vrši pritisk na »agresorja« ali avtoritete, ki imajo moč, da agresorja sankcionirajo (Campbell in Manning 2016). Težava, ki se pojavi, ko vsi ljudje kar naenkrat želijo status žrtve, je ta, da se začnejo vsi ljudje počutiti, kakor da hodijo po minskem polju oz. po jajcih (Epstein 1989 in Haidt 2016), univerzi pa ni več sveto znanje in resnica, pač pa status in počutje žrtve (Haidt 2016).

Resnične žrtve vsekakor obstajajo, obelodanjanje svojega položaja pa lahko izkoriščajo v povsem legitimne, pragmatične ali/in politične namene; samo pomislimo na Gandhija in dr. Martina Luthra Kinga, jr. (Epstein 1989). Vendar pa je velika razlika med rasno diskriminacijo in deljenimi mnenji glede Halloween kostumov.

3.2 Pajdeja

Pajdeja je koncept, ki ga je zelo težko definirati, podobno kot koncept filozofije ali kulture. Gre namreč za zelo široke koncepte, ki se upirajo temu, da bi bili ujeti v kratko abstraktno definicijo (Vibe 2019). Lahko bi rekli, da se Platonova filozofija pajdeje ukvarja z vseživljenjsko rastjo in razvojem človeka, katerega cilj je areté – telesna, miselna in duhovna odličnost (Doner 2018). Koncepti, kot so civilizacija, kultura, tradicija, literatura, izobraževanje, so vsi potrebni, da bi lahko opisali koncept pajdeje (Doner 2018). Vsi ti so nekakšna podmnožica pajdeje, ki vse te koncepte vsebuje, a istočasno presega. W. Jaeger pajdejo definira kot poenotenje kulture, civilizacije, tradicije, literature in edukacije (Straume 2014). Slednjo bom izmed vseh omenjenih kategorij tudi sam najbolj vzel pod drobnogled. Pajdejo za namene tega članka uporabljam v nekoliko zoženem pomenu, in sicer kot vzgojo oz. edukacijo v najširšem pomenu, kar povzemam po F. Pedičku.

Kakor pri vseh že navedenih določilnih ali determinantnih snoveh moje pedagogike tako tudi pri pajdeji, kot eni ožje temeljnih, gre v mojih obravnavah za njeno eksistenčno ali bivajočnostno raven, ne toliko za bitnostno ali entitetno. Prav takšna konceptualnost mi je določevala mojo vzgojo ali pajdejo v najširši pomenskosti in znakovnosti te besede, pojma, koncepta ... Moja pedagogika sloni na ožjem pomenu pajdeje, to je vzgoje kot eksistenčne funkcije, vloge človeka ... Nikomur se še ni posrečilo dokazati, da ni vzgoja v širšem pomenu (pajdeja) v najtesnejšem »sorodstvu« s filozofičnostjo družbe ... (Pediček 1994, 35 in 2007, 63, 64).

Takšno pojmovanje pajdeje ni sporno, saj je njen koren *pais* grška beseda za otroka, *paideusis* pa pomeni vzgojo otroka (Straume 2014). Po besedah W. Jaegerja je beseda *paideia* še v petem stoletju pr. Kr. pomenila že prej omenjeno vzgojo otroka, šele kasneje pa je dobila bolj vzvišen pomen (Jaeger 1946, 4, 5).

3.3 Principi logoterapije

Opisati logoterapijo kot le del članka bi bilo dejansko nemogoče, zato bodo v tem delu omenjeni le najbolj osnovni principi, v razpravi (poglavje 5) pa bo pojasnjeno, zakaj je govora o principih logoterapije in ne kar preprosto o logoterapiji.

Glavni trije stebri logoterapije so *svobodna volja*, *volja do smisla* in *smisel življenja* (Kristovič 2014, 142), kar pomeni, da je človek bitje s svobodno voljo, ki hrepeni po smislu, ki je večna kategorija, s katero je človeško življenje zaznamovano od začetka do konca obstoja, in tudi *in ultimis* (prav tam). Johanna Schechner in Heidemarie Zürner pa sta na temelju Franklovih antropoloških tez razvili deset logoterapevtskih tez (Velički and Velički 2018, 342). Te so: 1. človek je soustvarjalec svojega ravnesja, 2. človeka znači njegova usmeritev k smislu, 3. človek zasluži spoštovanje, 4. človek teži k usmeritvi, 5. človek je svoboden in odgovoren, 6. človek sam določa svoje delovanje, 7. človek teži k suverenosti, 8. človek je dinamičen in odprt v svet, 9. človek sam odloča, kako se bo soočal s krizami, 10. človek je duhovno bitje (Velički in Velički 2018, 342).

Logoterapija slika človeka kot entiteto, ki poleg telesne in duševne poseduje tudi duhovno komponento, kot takšen pa je človek vedno sposoben zavzeti lastno stališče in najti najprimernejše rešitve zase in okolico (prav tam).

Za razliko od teorij, ki temeljijo na načelu homeostaze in zmanjševanju tako notranjih kot tudi zunanjih napetosti, logoterapija podpira zdravo noodinamiko, ki nikakor ne teži k temu, da bi posameznik dosegel celovito zadovoljstvo in umiril vse svoje želje. Logoterapija ne podpira ideje, da naj bi se človek izogibal življenjskim situacijam, ki povzročajo napetost, saj tovrsten način bivanja človeka osami od stvarnega sveta in življenja nasploh (Kristovič 2014, 49)

3.4 Pedagoška deontologija

Pedagoška deontologija pomeni nauk oz. znanost o vsem, kar mora učitelj delati v šoli (Pediček 2013, 59). V primeru pedagoške deontologije gre za čimbolj ustvarjalno delovno zavest, boljše samoozaveščanje učiteljev v poteku udejanjanja pajdeje, edukacije in inštrukcije (prav tam). Dandanes, ko vse več ljudi doživlja bivanjsko prikrajšanost in krizo smisla (Kristovič 2014), bi bilo zelo smiselno, da bi učitelji pajdejo v določenem delu udejanjali skladno z načeli logoterapije.

Kaj (vse) je človek? Kdo je človek? Kaj je bistvo človeka? Kaj ga določa? Kakšne so njegove temeljne potrebe? ... Vprašanje po človeku ni samo še eno izmed vprašanj, temveč je eminentno in edinstveno. Edinstveno iz več razlogov. V prvi vrsti se nanaša na osebo, ki sprašuje. Še več, človek je sam sebi eno veliko vprašanje, saj sprašuje celo, kako to, da se sploh sprašuje. Izmed vseh živih bitij ima omenjeno sposobnost samo človek (npr. žival se ni sposobna spraševati). In čeprav je človek samemu sebi najbližji, je obenem samemu sebi tudi največja uganka. Samega sebe nikoli popolnoma ne razume. Spraševanje ima še eno predpostavko, vedno je že a priori neko spoznanje vedenje. Spraševanja o neki stvari je zmožen samo tisti, ki že nekaj ve, a hkrati ne ve – v smislu Sokratove izjave: »Vem, da nič ne vem.« Dejansko nam prav to, da je človek samemu sebi največje vprašanje, pove največ o njem. ... človek je samemu sebi podarjen ... človek je samemu sebi naloga in obveznost (Kristovič 2013, 66).

Če šola ne udejanja pajdeje na način, ki bi otroka opremil s strategijami, ki bi mu omogočale iskati odgovore na ta vprašanja, in izvrševati nalog oz. obveznosti, ki jo človek predstavlja samemu sebi, lahko celovitost njenega delovanja oz. vzgojno komponento upravičeno postavimo pod vprašaj. Vzgoja je v antropološkem smislu prva naloga človeka, ki jo v prvi vrsti opravljajo starši, nato pa tudi institucije, ki se ukvarjajo z otroki. Vzgoja otroku podari človeškost, seveda pa mora biti tisti, ki vzgaja (starš ali učitelj), vreden posnemanja in spoštovanja (Kalamar Frece in Kristovič 2018). Otroku je treba omogočiti zavedanje samega sebe kot svobodnega in odgovornega bitja, ki se lahko v vsaki situaciji odloči, torej omogoči prehod od zavedanja svoje svobodne biti k odgovorni biti in odločujoči se biti (Frankl v Kalamar Frece in Kristovič, 2018). Šola svojega delovanja torej ne more zvesti le na nivo izobraževanja, ki v dobi odraslosti omogoča konkuriranje na trgu delovne sile.

C. Laval v svojem članku *Dve krizi edukacije* pravi, da kriza edukacije vedno pomeni krizo civilizacije in da je trenutna težava v tem, da je šola pogosto razumljena kot organizacija v službi ekonomije in zaposlovanja, ki nudi usluge, povezane z zaposlovanjem, njena legitimnost pa je v veliki meri odvisna od posredovanja znanj, ki omogočajo vstop na trg delovne sile (Laval 2017).

Odgovor je bolj ali manj očiten, nanj pa je Martha C. Nussbaum v svoji knjigi *Not For Profit* opozorila že leta 2010. V svojem delu poudari pomen šole ter humanističnih vsebin, katerih vrednosti morebiti res ne moremo neposredno izraziti monetarno, a trditi, da te vsebine v šoli nimajo kaj iskati, bi vsekakor bila zabloda. Šola je namreč edini sistem sodobne družbe, ki lahko istočasno vpliva na človekovo izobrazbo, socialno vedenje in človečnost ter s svojo dejavnostjo podpira ali spodnaša vzorce, ki jih otrok (pri)dobí v družini – tako dobre kot tudi slabe (Nussbaum 2010, 45). Pri tem se moramo zavedati, da znanje, ki ga otrok pridobi v šoli, samo po sebi ni nikakršno zagotovilo za razvoj zdrave in pokončne osebnosti. Velja celo nasprotno – golo znanje brez človečnosti je lahko celo nevarno (Ščuka 2012, 178) ali pa vsaj nima nikakršne vrednosti, saj vednost brez etičnosti predstavlja le znanje v obliki uporabnih podatkov (Rutar 2002, 3).

4 NAJVERJETNEJŠI VZROKI IN POSLEDICE

Kot že omenjeno v uvodu, ste se Campbell in Manning trudila vzdržati sleherne sodbe, vendar je videti, da večina ljudi na zavednem ali nezavednem nivoju kulture žrtvenišva ne dojema kot napredne družbene ideje⁴. Videti je, da ju nasprotniki oz. tisti, ki se z njunim delom niso strinjali, niso napadli zavoljo znanstvene nedoslednosti ali česa podobnega, pač pa izgleda, da njune nasprotnike moti, da sta fenomen družbe žrtvenišva uspešno opisala in ga na nek način naredila vidnega. Zdaj, ko je viden in ubeseden, ga je seveda lažje targetirati ter mu nasprotovati. Morda je ravno to zmotilo njune nasprotnike oz. zagovornike kulture žrtvenišva.

Campbell in Manning vzroke za nastanek kulture žrtvenišva iščeta v vzgojnih praksah, pred katerimi strokovnjaki svarijo že kar nekaj časa. To so prakse, ki otroka zaščitijo⁵ pred sleherno frustracijo in odgovornostjo. Staršem, ki počnejo to, pogosto rečemo helikopterski starši, to so starši, ki neprestano lebdijo nad otrokom, ali »snežni plug« starši (Horwitz 2015, 14), ki pred otrokom čistijo vse ovire in morebitne vire frustracij, ki pa so za normalen razvoj otroka (celo njegovih možganov) neobhodno potrebne (Ščuka 2007, 14–275). Skoraj nemogoče bi bilo najti starša, ki ne ljubi svojega otroka, vendar pa se ta ljubezen lahko manifestira na način, ki je za otroka škodljiv. Preveč zaščitenim otrokom v prvi vrsti manjkata notranja motivacija in vztrajnost (Kang 2017, 55), brez niju pa je težko uspeti.

Vzgojitelj, učitelj oz. starš mora biti vedno pozoren, da v svoji ljubezni ne postane posesiven in omejujoč. Če otroka ljubimo, mu omogočimo rast in ga ne dušimo v objemih. Ljubezen namreč lahko cveti le na svobodi, kar pomeni, da nikakor ne smemo pretiravati v zaščiti, saj je rezultat tovrstne vzgoje mehkužen, nesamostojen in neizkušen otrok. Ljubiti drugega pomeni, da mu dovoljujemo njegovo svobodo. Brez tega je ljubezen egoistična, ne brezpogojna (Ščuka 2007, 190). Če ljubezen zaduši pogum posameznika, potem se lahko zgodi, da se ta otrok ne bo nikoli niti na daleč približal izpolnitvi svojih potencialov. Luce Irigaray pravi, da se že s samim prihodom v življenje izpostavimo nevarnosti smrti – živeti dejansko pomeni tvegati s smrtjo. Zanj je življenje proces neprestanega nastajanja, in če ne »nastajamo«, nazadujemo. Da pa bi lahko nastajali in presegali to, kar že smo, moramo sprejeti veliko mero tveganja, dasiravno pri tem včasih omahujemo (Irigaray 2017). Ta nevarnost je zdrava in je sestavni del življenja. Odrasli se žal včasih odločijo, da bodo igrali vlogo zaščitnika, ker jim navezanost nedoraslega in nezrelega šolarja godi. Ob tem se doživljajo kot zreli in odrasli, pa še skrbni in dobri za povrh. S to vlogo zaščitnika se potrjujejo v socialnem krogu, prav tako pa si krepijo samozavest, ki je bila v preteklosti najbrž poškodovana. Dlje kot igrajo to vlogo, slabše je za šolarja, saj tako pomendrajó njegovo šibko zavest o sebi (Ščuka 2007, 74).

4 Na tem mestu bi veljalo omeniti zanimiv fenomen, za katerega morebiti še ne bi bilo možno trditi, da je vzniknil kot reakcija na širjenje kulture žrtvenišva, vsekakor pa vsaj v določenem delu nastopa kot njen antipod, in sicer govorim o vzponu avtorjev in predavateljev, ki dejansko ne poudarjajo nič novega in skoraj nič drugega kot osebno odgovornost. Eden izmed njih je J. B. Peterson s svojo knjigo 12 pravil za življenje, v kateri ni nobenih revolucionarnih idej, ampak predvsem poziv k osebni odgovornosti. Naslednji med njimi je vojni veteran Jocko Willink, upokojeni pripadnik ameriških specialnih enot (Navy Seals), s svojima izjemno uspešnima knjigama *Extreme Ownership in Discipline Equals Freedom*, ki poudarjata osebno disciplino in odgovornost. Vendar pa Willink ni edini pišoči in izjemno brani vojni veteran. Tako kot on je knjigo napisal tudi Dan Crenshaw, v vojni ranjeni veteran, ki je trenutno (2020) član predstavnškega doma v ZDA. V svoji knjigi *Fortitude* že v samem uvodu označi kulturo žrtvenišva, njen modus operandi in posledice, kot nekaj slabega, pri tem pa ponudi zdravilo – mentalno trdnost.

5 Dejansko otroka ne zaščitijo, pač pa oropajo.

S. Horwitz trdi, da lahko pretirana zaščita otrok spodkoplje temelje demokratične in liberalne družbe, katere značilnost je tudi to, da znamo majhne konflikte reševati sami in predvsem hitro. V svojem članku se zavzema za nenadzorovano otroško igro, ki otroke že od malega uči sodelovanja, soustvarjanja pravil, sankcij ob kršenju pravil in samostojnega reševanja konfliktov (brez vpletanja odraslih, kar pomeni, da športna društva za mlade, zaradi prisotnosti odraslih, ne odtehtajo oz. namoestijo nenadzorovane igre) (Horwitz 2015, 1–29).

Na tem mestu bi veljalo omeniti zanimiv pristop, ki ga v predšolski pedagogiki izvajajo na Japonskem, t. i. *periferna participacija*. Ta pristop zaznamuje ideja, da je spore, ki niso resnejši, potrebno prepustiti otrokom, saj se iz reševanja le-teh naučijo veliko o čustvih in o socialnih interakcijah, s katerimi se v domačem okolju niti ne srečajo. Vzgojitelji se zato v primeru manj resnih sporov vzdržijo takojšnje reakcije in pobudo za reševanje pustijo otrokom, ki so neposredno vpleteni v spor, kot tudi skupini, ki se običajno znajde v vlogi opazovalcev (Hayashi in Tobin 2011, 139–162).

Pomendrana zavest o sebi, pomanjkanje motivacije in vztrajnosti, življenje v permanentnem strahu pred tem, da bi nekoga (morebiti) užalili ali vznemirili, »hoja po jajcih« oz. rokovanje v rokavicah, odpovedi delovnih razmerij itn. so le nekatere izmed posledic kulture žrtvenišтва, ki se je žal začela iz okolja kampusa prelivati tudi v najrazličnejše družbene sfere. Tako je recimo vidna članica demokratske stranke v ZDA, Elizabeth Warren⁶, želela doseči status žrtve s tem, da se je sklicevala na svoje indijansko poreklo – trdila je, da se ji je kot potomki ameriških staroselcev večkrat dogajala krivica. Povedano drugače – želela je status žrtve (Jamerson 2019). Prav tako je znani ameriški estradnik Jussie Smollett plačal za uprizoritev zločina nad samim sabo. Tako kot prej omenjena političarka je tudi on želel status žrtve (Mack 2020). Če je torej družbeni status premo sorazmeren s statusom žrtve, potem bi v kulturi žrtvenišтва najvišje družbene položaje zavzemale »žrtve«.

5 RAZPRAVA

Na tem mestu se moram vrniti k dolgu iz poglavja 3.3 in najprej pojasniti, zakaj govorim o principih logoterapije in ne o kar preprosto o logoterapiji. Sama logoterapija je preveč obsežna, da bi se jo lahko v celoti implementiralo v pajdejo, pa tudi vse njene tehnike in pristopi niso bistveni za oblikovanje oz. ohranjanje pajdeje, ki bo temeljila na kulturi dostojanstva. Prav tako razmišljanje v principih daje veliko več svobode, saj nakazuje smer, ne določa pa nujno strogo zakoličene poti in tempa premikanja. V športu pogosto vidimo, da je razmišljanje v principih boljše od razmišljanja v tehnikah. V smučanju velja princip čim višje hitrosti in najkrajše poti med količki, zato je lahko Bode Miller ob upoštevanju teh principov zmagoval kljub (za tisti čas) slabi oz. nekonvencionalni tehniki. Tudi sama logoterapija je v marsikaterem delu napisana kot princip in ne tehnika, in čeprav je *smisel* osrednja tema logoterapije, ni moč najti recepta, kako ta smisel odkriti. Nakazana je smer, nikjer pa ni predpisane tehnike, kar je seveda v skladu z enim izmed temeljnih aksiomov logoterapije, ki pravi, da je človek svobodno bitje.

Podobno P. Brajša zapiše, da je ljubezen predpogoj za uspešno šolo. Nakaže nekaj osnovnih načel (Brajša 1995, 17–28), nikjer pa potem ne nadaljuje z naštevanjem tehnik, kako naj se ta ljubezen udejanja na mikronivoju, saj bi bilo kaj takšnega nemogoče, ker ima tudi omejeno število situacij tako rekoč neomejeno število pristopov.

Kot že omenjeno, je pajdeja v tesni povezanosti s filozofijo družbe (Pediček 1994, 35 in 2007, 63, 64), kar pomeni, da ena na drugo medsebojno vplivata. Spemembe v filozofiji družbe se bodo torej odražale v pajdeji, tako kot se bodo spremembe v pajdeji odražale v filozofiji družbe. Tukaj pride do izraza moč, ki jo poseduje šola. Kot smo videli v poglavju 3.4, je šola edini sistem sodobne družbe, ki lahko zelo kompleksno vpliva na človeka ter podpira ali korigira vzorce, ki jih otrok (pri)dobí v družini (Nussbaum 2010, 45). Ravno zato je šola zelo primerna za uvajanje logoterapevtskih principov v pajdejo.

V poglavju 4 je omenjena na Japonskem izvajana predšolska pedagogika periferne participacije, o kateri bi na tem mestu vsekakor veljalo omeniti še nekaj – omenjenega pristopa se japonski učitelji ne učijo sistematično v času študija, pač pa so ta prepričanja oz. strategije del »nacionalne pedagoške kulture«, ki je samoumevna (Hayashi in Tobin 2011, 140). Lahko bi rekli, da gre za del pajdeje, ki

6 E. Warren se je celo potegovala za to, da bi jo demokratska stranka v ZDA nominirala kot kandidatko za predsedniške volitve 2020.

pa vsekakor ne prinaša briljantnih rezultatov, saj se japonske šole še vedno soočajo s problemom t. i. »bullyinga« (ustrahovanja) (Hayashi in Tobin 2011, 156–157). To ne pomeni, da je strategija slaba in da v omejenem obsegu ne daje rezultatov, a videti je, da bo potrebno kulturi žrtvenišva nasprotno nekoliko bolj široko.

J. Haidt in G. Lukianoff, avtorja knjige *The Coddling of the American Mind*, ki se ukvarjata ravno s problemom širjenja kulture žrtvenišva, kot rešitev ponujata kognitivno vedenjsko terapijo (Haidt in Lukianoff 2015). Težava je v tem, da bi s tem pristopom gasili požar, kar je seveda veliko bolje kot nič, a bi lahko dosledno uvajanje oz. udejanjanje principov logoterapije v pajejdi ta požar začelo preprečevati že v zgodnjem otroštvu. Logoterapija namreč ponuja celovit sistem misli, ki človeka obravnava v vsej njegovi kompleksnosti od rojstva do smrti.

V Svojem eseju *Our English Syllabus* C. S. Lewis citira Milтона, ki je v svojem traktatu *Of Education* zapisal, da bi izobraževanje moralo človeka opremiti za pošteno, večje in plemenito delovanje v vojni in miru tako v zasebnem kot tudi javnem življenju. Lewis pravi, da bi se s tem strinjal tudi Aristotel, ki bi najbrž dodal, da mora izobraževanje pripraviti človeka tudi na preživljanje prostega časa (Lewis 1939). Lewis v svojem eseju ločuje med edukacijo (education) in poučevanjem ter učenjem (training in learning)⁷, pri čemer se bolj osredotoči na poklicno izobraževanje (vocational training). Cilj edukacije naj bil »dober človek«, kar pa nikakor ni mišljeno v kakem ozkem etičnem smislu. Dober človek je po Lewisovem mnenju nekdo, ki ima izurjene čute in preference, nekdo, ki ima interese in je zanimiv, lahko bi rekli celo, da govorimo o srečnem človeku (prav tam).

Logoterapija uči, da bo človek, ki je svobodno, nedeterminirano in odgovorno bitje, srečen šele, ko bo šel iz sebe k nečemu ali k nekemu, torej šele takrat, ko bo udejanjal človeku edinstveno sposobnost samopreseganja (Kristovič 2014, 50–51). Prav tako poudarja razliko med skupnostjo in množico. Skupnost človeku omogoča, da se manifestira v svoji unikatnosti, pri čemer ne pozablja, da smo v veliki meri unikatni ravno zaradi svojih (prav tako unikatnih) nepopolnosti, množica pa ljudi zgolj sili v uniformiranost oz. konformizem (Frankl 1994, 99–101). To je v popolnem nasprotju z delovanjem kulture žrtvenišva, kjer žrtve iščejo podporo v množici organiziranih posameznikov, s katerimi imajo zelo plitek ali celo neobstoječ odnos⁸ (Campbell in Manning 2016, 8). Z begom v množico človek izgubi bistven del sebe, to je odgovornost. Z vdanostjo nalogam, ki mu jih zastavlja skupnost, pa seveda pridobi. To pomeni, da je beg v množico dejansko beg pred odgovornostjo, kar je temelj vseh kolektivizmov. Skupnost namreč tvori odgovorne osebnosti, množico pa razosebljeni posamezniki (Frankl 1994, 101). Kultura žrtvenišva ljudi ne obravnava kot unikatnih posameznikov, pač pa jih razdeli v dve skupini – žrtve in zatiralce⁹, pri tem pa ne upošteva individualnosti slehernega posameznika. Namesto odgovornih individuumov zdaj obstaja le en tip osebe. Na tak način sta odgovornosti rešena (bolje rečeno, oropana) oba, objekt in subjekt sodbe, saj je tudi razsodnik deloma rešen odgovornosti za razsodbo (prav tam). Logoterapija takšnemu načinu razmišljanja močno nasprotuje in vedno znova zagovarja človekovo svobodo, odgovornost in odsotnost normiranja ali klasificiranja ljudi v rasne, razredne ali značajske tipe (prav tam).

6 ZAKLJUČEK

Večina zahodnega sveta še vedno deluje po načelih kulture dostojanstva, vendar pa bi bilo ob srečanju s kulturo žrtvenišva sila nespametno zamahniti z roko v prepričanju, da gre za muho enodnevnico, ki je svojih pet minut slave doživela na dvoriščih in v predavalnicah ameriških kampusov. Kot je bilo predstavljeno, so se s tem fenomenom srečali tudi v Britaniji, v najvišjih političnih sferah ZDA, pa tudi v Sloveniji so že množice kričečih protestnikov s plitkimi medsebojnimi odnosi uspele motiti predstavitve knjig (Rabuzza 2019) in kršiti svobodo govora.

7 Na tem mestu bi veljalo omeniti še misel K. Egana, kanadskega filozofa vzgoje, ki je kot soavtor knjige *The Erosion of Education* naredil distinkcijo med edukacijo in socializacijo (Kodelja, Z. in Šimenc, M v Egan 2009). Seveda je risanje ostre ločnice med edukacijo in socializacijo večinoma nemogoče, vendar je glavna distinkcija v tem, da mi socializacija omogoča življenje v družbi, medtem ko mi ga edukacija osmisli (prav tam).

8 Takšen plitek oz. neobstoječ odnos obstaja tudi med volivci in kandidati za politične funkcije, torej bi lahko, če bi se kultura žrtvenišva zelo razširila, pričakovali predvolilno tekmo med samimi žrtvami, ki so se ves čas trudile opozarjati na krivice, ki so se jim zgodile. Vladali bi torej najšibkejši.

9 Lahko bi govorili še o tretji skupini, to so tisti, ki simpatizirajo z žrtvami.

Logoterapija ni edino ali celovito zdravilo, ki bi lahko ustavilo širjenje kulture žrtvenišтва. Tudi izključno šola sama¹⁰ bi težko brez pomoči staršev otroke vzgajala skladno s principi kulture dostojanstva. Na tem mestu se porajata naslednji vprašanji: *Zakaj v pajdejo uvajati principe logoterapije? Zakaj ne bi zgolj spodbujali principov kulture dostojanstva?* Odgovor je preprost. Kultura dostojanstva je ime, opis oz. klasifikacija za neko stanje ali dogajanje, ni pa koherentna in zaključena misel, ki bi celostno obravnavala človeka od njegovega prvega do zadnjega diha. Pajdeja, ki bi temeljila na principih logoterapije, bi vsekakor bila pajdeja dostojanstva, vendar še veliko več. Haidtov predlog o uporabi kognitivne vedenjske terapije je sicer dobronameren, morebiti ta hip celo potreben, a dolgoročna rešitev ne bo mogla temeljiti na reakciji, temveč na prevenciji. Logoterapevtski principi, ki so del zaključene in skozi desetletja izpiljene misli, so naravni antipod kulture žrtvenišťa. Nevarnost obstaja le na področju, ki ga Frankl imenuje *vrednote stališča*. Ljudje, ki so že v osnovi nagnjeni k temu, da se vidijo kot žrtve okoliščin, bi se lahko ujeli v napačno razumevanje vrednot stališča in bi krivico, ki se jim je morebiti zgodila, začeli dojemati kot situacijo, na katero nimajo vpliva in jo morajo preprosto sprejeti kot *homo patiens*. Potrebno pa je poudariti, da bi se v takšno stanje lahko ujel le posameznik z zelo skromnim in izkrivljenim razumevanjem logoterapevtskih principov.

S principi logoterapije obogatena pajdeja bi torej posredno bila tudi pajdeja dostojanstva, ki bi zagotavljala svobodo govora, podpirala individualno odgovornost, krepila skupnost ter ljudi usmerjala k smislu in preseganju samega sebe.

7 LITERATURA

1. Brajša, Pavao. 1995. *Sedem skrivnosti uspešne šole*. Maribor: Doba.
2. Campbell, Bradley, in Jason Manning. 2016. Campus Culture Wars and the Sociology of Morality. *Comparative Sociology*. Vol. 15, No. 2: 147–178.
3. Campbell, Bradley, in Jason Manning. 2014 Microaggression and Moral Cultures. *Comparative Sociology*. Vol. 13, No. 6: 692–726.
4. Doner, Jonathan. 2018. Rebirth of paideia: ultimacy and the game of games. *Educational philosophy and theory*. Vol. 50, NOS. 6–7: 719–727.
5. Egan, Kieran. 2009. *Zgodovina pedagoške zmote*. Ljubljana: Krtina.
6. Epstein, Joseph. 1989. The Joys of Victimhood. *The New York Times Magazine*. 2 julij. Section 6, page 20.
7. Flaherty, Colleen. 2020. *Inside Higher Ed*. 10. januar. <https://www.insidehighered.com/quick-takes/2020/01/10/professor-loses-job-over-iran-joke> (poskus dostopa 14. april 2020).
8. Flood, Alison. 2017. *The Guardian*. 24. julij 2017. <https://www.theguardian.com/books/2017/jul/24/richard-dawkins-event-cancelled-over-his-abusive-speech-against-islam> (poskus dostopa 14. april 2020).
9. Frankl, Viktor. 1994. *Zdravnik in duša: osnove logoterapije in bivanjske analize*. Celje: Mohorjeva družba.
10. Haidt, Jonathan. 2016. Two incompatible sacred values in American universities. *Two incompatible sacred values in American universities*. Duke University, oktober. Dostopno na: <https://www.youtube.com/watch?v=Gatn5ameRr8> (poskus dostopa april 2020).
11. Haidt, Jonathan, in Greg Lukianoff. 2015. The Coddling of the American Mind. *The Atlantic*. September 2015. dostopno na: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/> (poskus dostopa april 2020).
12. Hayashi, Akiko, in Joseph Tobin. 2011. The Japanese Preschool's Pedagogy of Peripheral Participation. *ETHOS Journal of the Society for Psychological Anthropology*. Vol. 39, Issue 2: 139–164.
13. Horwitz, Steven. 2015. Cooperation over Coercion: The Importance of Unsupervised Childhood Play for Democracy and Liberalism. *Cosmos + Taxis*: 1–34.
14. Irigaray, Lucce. 2017. *To Be Born*. London: Palgrave Macmillian.
15. Jaeger, Werner. 1946. *Paideia: the Ideals of Greek Culture*. Oxford: Basil Blackwell.

10 Celotna izobraževalna vertikala.

16. Jamerson, Joshua. 2019. Elizabeth Warren Apologizes for DNA Test, Identifying as Native American. *The Wall Street Journal*. 19. avgust 2019. Dostopno na: <https://www.wsj.com/articles/elizabeth-warren-again-apologizes-after-release-of-native-american-ancestry-link-11566241904> (poskus dostopa 27. april 2020).
17. Jenkins, Tiffany. 2018. We're All Victims Now. *IPA Review*. December. Vol. 70, Issue 4: 67–73.
18. Kalamar Frece, Darja, in Sebastjan Kristovič. 2018. Zdravo družinsko okolje za vzgojo odgovorne osebe. *Mednarodna konferenca: Za človeka gre – družba in znanost v celostni skrbi za človeka*. Maribor: Alma Mater. Strani: 90–96.
19. Kang, Shimi. 2017. *Delfinja vzgoja*. Radovljica: Didakta, d. o. o.
20. Kristovič, Sebastjan. 2013. Redukcionizem v humanističnih znanostih in bivanjska prikrajšanost. *R&R Raziskave in razprave*. Vol. 6, No 1: 64–98.
21. –. 2014. *Reševanje krize sodobnega človeka: osnove logoterapije*. Celje: Mohorjeva družba.
22. Laval, Christian. 2017. Dve krizi edukacije. V *Prihodnost šole v družbah dela brez dela*. Ur. Slavko Gaber in Veronika Tašner, 83–107. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
23. Lewis, C. S. 1939. *Rehabilitations and Other Essays*. Oxford: University Press Oxford.
24. Mack, David. 2020. Jussie Smollett Has Been Charged – Again – Over His Alleged Fake Attack. *Buzz Feed News*. Februar. Dostopno na: <https://www.buzzfeednews.com/article/davidmack/jussie-smollett-charged-again-hoax-attack> (poskus dostopa april 2020).
25. Mukhopadhyay, Samhita. 2015. *Stop complaining about „victimhood culture“*. Oktober. Dostopno na: <http://america.aljazeera.com/opinions/2015/10/stop-complaining-about-victimhood-culture.html> (poskus dostopa april 2020).
26. Nussbaum, Martha C. *Not for Profit*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
27. Pediček, Franc. 1994. *Edukacija danes*. Ljubljana: Založba Obzorja Maribor.
28. –. 2007. *Moja hoja za pedagogiko: 1950 - 2000*. Radovljica: Didakta.
29. Rabuza, Marko. 2019. *Siol.si*. <https://siol.net/novice/slovenija/policija-na-predstavitvi-knjige-romana-vodeba-513019> (poskus dostopa 28. april 2020).
30. Rini, Regina. 2015. *Microaggression, macro harm*. Oktober. <https://www.latimes.com/opinion/op-ed/la-oe-1012-rini-microaggression-solidarity-20151012-story.html> (poskus dostopa april 2020).
31. Rutar, Dušan. 2002. *Učitelj kot intelektualec*. Radovljica: Didakta.
32. Straume, Ingerid S. 2014. Paideia. V *Cornelius Castoriadis*. Ur. Suzi Adams (ed.), 143–154. London: BlumSBury Academic.
33. Ščuka, Viljem. 2012. *Država v megli: oblikovanja osebnosti šolarjev*. Nova Gorica: Šola osebnosti, d. o. o.
34. –. *Šolar na poti do sebe*. 2007. Radovljica: Didakta, d. o. o.
35. Univerza v Ljubljani. „Univerza v Ljubljani.“ *Univerza v Ljubljani*. 24. 1. 2017. https://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/organizacija__pravilniki_in_porocila/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/2017021011415809/l.%20SPLO%C5%A0NE%20DOL%C4%8CBE (poskus dostopa 15. april 2020).
36. Univerza v Mariboru. „Univerza v Mariboru.“ *Univerza v Mariboru*. 5. 1. 2020. [https://www.um.si/univerza/dokumentni-center/akti/GlavniDokumenti2013/Statut%20Univerze%20v%20Mariboru%20\(NPB%203\).pdf](https://www.um.si/univerza/dokumentni-center/akti/GlavniDokumenti2013/Statut%20Univerze%20v%20Mariboru%20(NPB%203).pdf) (poskus dostopa 15. april 2020).
37. Velički, Vladimira, in Damir Velički. 2018. Logoterapija u odgoju i obrazovanju – terminološko određenje i sadržajne smjernice. *Nova prisutnost* 16: 333–349.
38. Vibe, Klaus. 2019. The Cultural Capital of this World and Paul's Theology of New Creation: Paul's Gospel and Greek Paideia. *European Journal of Theology*. EJT (2019) 28:2: 99–109.

Ana Vogrin, prof. soc. in ped.

Srednja zdravstvena in kozmetična šola Maribor

POSLEDICE RABE ZASLONSKIH MEDIJEV NA DUHOVNO RAZSEŽNOST OTROK IN MLADOSTNIKOV THE CONSEQUENCES OF USING SCREEN MEDIA ON THE SPIRITUAL DIMENSION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

POVZETEK

Uporaba zaslonских medijev med otroki in mladostniki v zadnjem desetletju strmo narašča. Namen pričujočega prispevka je osvetliti in opozoriti na škodljive posledice, ki jih (lahko) ima raba zaslonских medijev na duhovno razsežnost odraščajočih otrok in mladostnikov. Pri opisu duhovne razsežnosti otrok in mladostnikov se opiramo na logoterapevtska spoznanja Viktorja E. Frankla, ki človeka opredeli kot celoto telesne, duševne in duhovne razsežnosti oz. dimenzije. Duhovna razsežnost zajema notranji prostor, v katerem se udejanjajo ustvarjalnost, odgovornost, svoboda, intuicija, človekovo samouresničevanje in iskanje življenjskega smisla. Gre za antropološko in ne teološko razsežnost. Zanimal nas bo torej vpliv oz. posledice rabe zaslonских medijev in virtualnega okolja na notranji svet otrok in mladostnikov, na njihovo ustvarjalnost, odgovornost ter dojemanje sveta in interpretacijo resničnosti.

Ključne besede: zaslonски mediji, virtualni svet, kriza smisla, logoterapija, otroci in mladostniki

ABSTRACT

The use of screen media among children in adolescents has risen sharply in the last decade. The purpose of this paper is to examine the consequences of harmful use of screen media on spiritual dimension of children and adolescents. When we talk about spiritual dimension we proceed from the basic logotherapeutic conception of human being. According to Viktor E. Frankl's dimensional ontology human beings exist in three dimensions – physical (somatic), mental (psychic), and spiritual (noetic). Spiritual dimension is a place of inner power, a space where freedom, creativity, responsibility, ideals, intuition, freedom of will and meaning of life – a human key motivation, comes to act. It is an anthropological rather than a theological dimension. We will be interested in how screen media and the virtual environment influences and changes the perception of the world and the interpretation of reality and how it affect their inner world and experience of enthusiasm, freedom of will and meaning of life.

Key words: screen media, virtual world, crisis of meaning, logotherapy, children and adolescents

1 UVOD

Zadnji dve desetletji se otroci rojevajo v tehnološko povsem drugače urejeno okolje, kot s(m)o ga poznali rodovi pred njimi. Od rojstva dalje so potopljeni v digitalni svet in povsem digitalizirani. Digitalne tehnologije se naučijo že zelo zgodaj obvladovati - v smislu »pritisni to in zgodilo se bo to«, spretno in bliskovito znajo drseti po zaslonu in preklapljati med aplikacijami ter suvereno uporabljati spletna socialna omrežja.

Po nekaterih podatkih, otroci in mladostniki marsikje preživijo z digitalnimi mediji več časa kakor v šoli (Spitzer 2016). Porast in vsakodnevna uporaba novodobnih tehnologij in spleta med mladimi tako odpira nova raziskovalna vprašanja, med drugim tudi v zvezi s problematično ali škodljivo (upo)rabo le-teh. Številni strokovnjaki iz različnih področij (Maté in Neufeld 2019, Palmer 2007, Taylor 2015, Spitzer 2016 idr.) opazajo in opozarjajo na negativne posledice – kot so motnje v koncentraciji, pomanjkanje pozornosti, govorne in učne motnje, stres, anksiozna in depresivna stanja, upad zmožnosti empatije in vse večjo nagnjenost k nasilju, izolacija in osamljenost v družabnih stikih, zasvojenost - ki jih lahko ima prekomerna raba zaslonske tehnologije pri generacijah, ki odraščajo ob računalnikih, tablicah in pametnih telefonih.

Veliko je že bilo povedanega in napisanega o vplivu novodobnih tehnologij na telesni, kognitivni in duševni razvoj otrok in mladostnikov, namen pričujočega prispevka pa je na podlagi pregleda primarnih in sekundarnih virov domače in tuje literature in raziskav preučiti in osvetliti posledice škodljive rabe zaslonskih medijev na duhovno razsežnost odraščajočih otrok in mladostnikov. Ko govorimo o duhovni razsežnosti nimamo v mislih religiozne, mistične ali filozofske razlage duhovnosti, pač pa izhajamo iz osnovne logoterapevtske predstave o človeku, ki človeka opredeli kot celoto telesne, duševne in duhovne razsežnosti oz. dimenzije. Duhovna razsežnost ali noogena, kot jo je poimenoval Viktor E. Frankl (po grški besedi »noos« - duh), je torej predvsem antropološka kategorija in ne teološka, kot bomo videli v nadaljevanju. Zanimal nas bo vpliv (upo)rabe zaslonskih medijev na notranji svet otrok in mladostnikov, na njihovo zaznavo in sposobnost doživljanja, na svet domišljije, ustvarjalnosti ter njihovo samoiniciativnost in pobudo, da aktivno posegajo v svet, ki jih obdaja.

Za lažje razumevanje problematike je za začetek potrebno razumeti svet, v katerega so rojeni in v katerem odraščajo današnji otroci in mladostniki, in ki se gospodarsko, politično, družbeno, kulturno in tehnološko močno razlikuje od sveta, v katerem smo bili vzgojeni mi – rojeni pred globalizacijo. Sodobni izzivi globalizacije, multikulturalnosti, individualizma, digitalizacije in hitrega tehnološkega napredka hote ali nehote vplivajo na odraščajoče generacije. Identiteta posameznika se namreč oblikuje v interakciji z njegovim okoljem, zato je prav, da se vprašamo kako pa je v današnjem svetu biti otrok oz. mladostnik s pametnim telefonom v roki? Da skušamo razumeti, kaj se njim dogaja, kar se nam ni. Kako drugačen je ta njihov svet – svet zaslonov in virtualne resničnosti?

2 POLOŽAJ MLADIH V SODOBNI DRUŽBI

Sodobne zaslonske tehnologije, govorimo seveda o računalniku, televiziji, tablici, pametnem telefonu in svetovnem spletu, so del našega vsakdanjika in posegajo na vsa področja našega življenja. So del socialnega okolja vseh generacij, toda mladostnikom predstavljajo še posebej pomembno socializacijsko okolje. »To novo medijsko in informacijsko komunikacijsko okolje mladih je dramatično drugačno od tistega, v katerem so živeli njihovi starši. Je navidezno bolj dostopno, poteka kar v okolju mladostniških sob. Je bolj interaktivno in navidezno bolj pod nadzorom mladostnikov, kot je bilo katero koli okolje za otroke in mladostnike doslej.« (Ule 2008, 197)

Mladi danes moderne tehnologije ne uporabljajo, ampak dobesedno živijo z njo. Postala je »del njih in njihove identitete« (Kristovič, 2019, 9). Današnji otroci in mladostniki se nagibajo k temu, da večino svojega prostega časa preživijo pred zasloni računalnikov ali/in drugimi zaslonskimi mediji. Zdi se, da jih je virtualno okolje popolnoma osvojilo in da jih bolj zanima to, kar se dogaja na spletu, kot realnost, ki jih obkroža. Internet in sodobna informacijska sredstva prežemajo vse pore njihovih življenj. Postala so nadomestek nekdanjih druženj in medčloveške komunikacije, ki je nekoč potekala v živo ali iz »oči v oči«, kar je lepo razvidno iz citata, ki ga zapiše Zalokar Divjakova: »Ves dan smo se lahko igrali. Navsezgodaj smo odšli od doma in se vrnili, tik preden se je stemnilo. Nihče ni vedel, kje smo, pa tudi nikogar to ni skrbelo. /.../ Nismo imeli plejstejšonov, videoigric, 50 televizijskih kanalov, ne videofilmov, ne osebnih računalnikov, ne prenosnih telefonov in SMS-ov, ne internetnih klepetalnic. Imeli

smo prijatelje in z njimi smo hodili naokoli...« (Zalokar Divjak 2008, 148). Tako je bilo pred leti, ko še ni bilo na voljo vse te tehnologije. Danes pa se mladi, tudi po besedah Uletove, ki pravi, da »virtualne skupnosti zamenjujejo fizično druženje in bližino skupnosti« (Ule 2005, 412–413) družijo virtualno.

Večina mladih je priključenih na družabna omrežja, ki omogočajo, da so »nenehno povezani s svojimi prijatelji, da objavljajo dogodke iz svojega življenja, svoje ideje, misli, fotografske utrinke, delijo izkušnje, vzpostavljajo nove prijateljske vezi, da so informirani o vseh stvareh, ki jih zanimajo, da lahko posežejo po različnih oblikah zabave, da lahko igrajo igrice in tekmujejo z ljudmi z vsega sveta, da gledajo filme, poslušajo glasbo...« (Globokar 2019, 26).

Raziskava fundacije Kaiser, ki je vključevala otroke v starosti od 8 do 18 let je pokazala, da je njihova povprečna dnevna uporaba medijev 7:38 ur, izključujoč čas, ki ga porabijo za šolsko delo na računalniku. Prevladuje uporaba televizijskih vsebin in poslušanje glasbe, sledi uporaba računalnika. V starostni skupini od 8 do 10 let je bila povprečna dnevna uporaba televizije 3:41 ure. Pri tistih mladostnikih, ki imajo televizijo v svoji sobi (71%), je bila zabeležena dnevno enourna večja uporaba televizije kot pri ostalih (Rideout in drugi 2010). Pri tem velja opozoriti, da je raziskava iz leta 2010 in da se danes televiziji in računalniku pridružuje še pametni telefon. Maté navaja, da »povprečen mladostnik pošlje več kot 3000 sporočil na mesec« (Maté in Neufeld 2019, 267).

Novodobni mediji so zamenjali stare igralne dejavnosti otrok (tekanje, plezanje, igra vlog, ustvarjanje itn.) s samotarskim, sedečim življenjskim slogom pred zasloni (Palmer, 67). Ali kot pravi Kristovič: »Včasih so bili otroci ustvarjalci iger in pustolovščin, danes pa so velikokrat le nemi opazovalci, ki se jih svet odraslih na vse pretege trudi vključiti in motivirati za dejavnosti in igre, ki so si jih izmislili odrasli.« (Kristovič, 2019) Namesto stimulativnih izkušenj iz resničnega življenja so otroci in mladostniki izpostavljeni elektronskemu razvedrilu in komunikaciji. Opozoriti velja še na vsebino, ki ji je mlada generacija dandanes izpostavljena – od neoviranega dostopa do pornografije, nasilnih videoiger ter iger na srečo, do spletnega ustrahovanja, širjenja lažnih novic ter manipuliranja s potrebami in željami otrok in mladostnikov s strani oglaševalske industrije. Ob vsem tem se seveda postavlja vprašanje vpliva virtualnih odnosov, uporabe zaslonskih tehnologij in izpostavljenosti vsebinam, ki jih ponujajo, na razvoj otrok in mladostnikov. V nadaljevanju se bomo osredotočili na vpliv in posledice (upo)rabe zaslonskih medijev na duhovno razsežnost otrok in mladostnikov, najprej pa si pogledimo, kaj sploh razumemo pod pojmom duhovne razsežnosti človeka.

3 DUHOVNA (NOOGENA) RAZSEŽNOST ČLOVEKA

Logoterapija vidi človeka kot telesno, duševno in duhovno bitje. Te tri razsežnosti so po Franklu (2014) različne projekcije ene in iste celote, imenovane človek, med seboj pa si ne nasprotujejo, ampak se dopolnjujejo. Človek je torej nedeljena celota vseh treh razsežnosti in ni mogoče obravnavati ene razsežnosti ločeno od drugih dveh (Kristovič 2014, 44). Pri tem telesno razsežnost v večinski meri določajo geni oz. biološki, kemični in fizični procesi in na ta del človek nima vpliva. Prek telesne razsežnosti zaznavamo zunanji svet, s pomočjo petih čutil: vonj-nos, vid-oči, okus-jezik, sluh-ušesa in tip-koža (prav tam, 42-43).

Duševno razsežnost (razum, mišljenje, spomin, čustva, instinkt, percepcija, značaj in karakter) poleg vpliva dednosti v veliki meri določa tudi okolje. Gre za človekov notranji svet, ki ga vzpostavljata čustvovanje in razum. Kadar so čustva in razum usklajeni, govorimo o »čustveni zrelosti« človeka (prav tam, 43-44). »Čustvena zrelost pomeni ravnovesje med razumom in čustvom, skladnost med hladnostjo glave in toplino srca, kar daje pravilnost in dobrotnost, skratka, polnost življenja.« (Trstenjak v Kristovič 2014, 44) Tako duševno kot telesno razsežnost človeka se da kvantitativno meriti.

Duhovna razsežnost pa za razliko od telesne in duševne ni pogojena z dednostjo in okoljem in jo je nemogoče meriti kvantitativno, z merskimi instrumenti, temveč jo lahko vrednotimo le kvalitativno. Je temeljni del, ki določa bistvo – vsebino človeka (Kristovič 2014, 44). Duhovna razsežnost je specifično človeška razsežnost in predstavlja nadgradnjo telesni in duševni razsežnosti. Je »polje notranje moči, iz katerega človek črpa moč za dvig nad gone, potiske in preostale sile, ki hočejo človeka determinirati in s tem narediti nesvobodnega in neodgovornega; je prostor, v katerem se udeležujejo svoboda, ustvarjalnost, odgovornost, ideali, intuicija in volja do smisla, ki je človekova ključna motivacija« (Kristovič 2018, 42). V duhovni razsežnosti se človek zaveda samega sebe, doživlja voljo do smisla, osebno svobodo za izbiro med večimi možnostmi, doživlja osebno odgovornost za svoje ravnanje (zaslugo oz. krivdo). Najznačilnejši pojavi podobi duhovne razsežnosti sta torej svoboda in odgovornost (Frankl, 2014).

Za razliko od telesne in duševne razsežnosti duhovna razsežnost ne more nikoli zboleti, lahko pa pride od t.i. blokade delovanja, ki je včasih lahko tudi duševnega ali telesnega izvora, npr. poškodba možganov, omama, psihopatologija (Kristovič 2014, 44). Kot bomo videli v nadaljevanju, pa lahko do blokade delovanja duhovne razsežnosti pri otrocih in mladostnikih pride tudi zaradi prekomerne ali škodljive rabe zaslonskih medijev. O prekomerni ali škodljivi rabi novodobnih tehnologij govorimo, kadar otroci in mladostniki s pomočjo digitalnih tehnologij preživljajo večji del svojega prostega časa, se zabavajo in sproščajo in digitalna aktivnost negativno posega v ostale aspekte njihovega življenja. Prekomerna raba se lahko nanaša na računalniške in spletne igre, družbena omrežja, spletno nakupovanje, pornografske vsebine, spletne športne stave, igre na srečo idr. Lahko pa govorimo o splošni prekomerni uporabi spleta za zabavo in kratkočasenje, ki pomeni vsega po malem: malce YouTube, TV-serij, družbenih omrežij, spletnih iger itn.

4 VPLIV RABE ZASLONSKIH MEDIJEV NA DUHOVNO RAZSEŽNOST OTROK IN MLADOSTNIKOV

Preživljanje časa pred zasloni, pa naj si bo to televizijski, računalniški zaslon, zaslon konzole video igre ali pa pametnega telefona, prinaša številne omejitve in posledice za razvoj otrok in mladostnikov. Gardner in Davis govorita o tem, da lahko mladi ljudje, ki živijo pretežno digitalno življenje, ne razvijejo dovolj močnega občutka za svoj notranji jaz in namesto tega začnejo svojo identiteto izražati v smislu osebnosti na spletu. Temu sledi iskanje osebne potrditve v številu ogledov in odzivov na svoje objave (Gardner in Davis v Palmer 2019, 303). Digitalne tehnologije otrokom in mladostnikom omogočajo, da svoje identitete ne dojemajo več kot izraz tega, kdo so in v kaj verjamejo, temveč raje izberejo identiteto, ki izraža, kdo bi radi bili ali kako želijo, da bi jih dojemali drugi. Tanka meja med zasebno in javno podobo se zabrisuje in t.i. samoidentiteta, ki naj bi bila odsev individualnosti vsakega posameznika, postaja samo še nekaj, kar morajo drugi potrditi (Taylor 2015, 79). V želji in potrebi biti videni, cenjeni in sprejeti, se otroci in mladostniki odpovedujejo svoji edinstvenosti in dovolijo lažnemu jazu, da pride v ospredje in prevzame nadzor.

Tehnologija zaradi svoje narave, da omeji število možnosti, ki jih sprogramira v programsko opremo, umesti otroke v okvir, ki otrokom onemogoča, da bi razmišljali ali delovali zunaj določenih omejitev okvirjev, kar je bistvo kreativnosti. Gre za večinoma zaprt sistem z naborom možnosti, med katerimi morajo otroci izbirati. To seveda ovira razvoj ustvarjalnosti, ki je po svoji definiciji odprta in nedoločena, ter krni jezikovno in likovno domišljijo otrok. V televizijskih oddajah, filmih, video igrah in aplikacijah otroci dobijo celoten paket – zgodbo in sliko, zaradi česar je zelo malo stvari prepuščenih domišljiji otrok oz. lahko domišljijo razvijajo izključno na način, ki ga ponuja računalniški program (Buddemeier 1996, 88). To pomeni, da otroci sprejemajo kreativnost nekoga drugega, namesto da bi oblikovali in ustvarjali sami in so torej zgolj uporabniki oz. potrošniki produkta, ki si ga je zamislil nekdo drug (Taylor 2015, 66). Pred zaslonom je otrok le »pasiven opazovalec, površinski dočitovallec, 'skimmer' določenih vsebin, ki jih nikoli globinsko ne predelata, ne začuti v njihovim bistvu, zato te nimajo moči, da bi kakor koli pozitivno vplivale na razvoj njegove osebnosti« (Kristovič 2019, 11).

Nenehna stimulacija, ki so ji otroci in mladostniki izpostavljeni pri uporabi zaslonskih tehnologij omejuje zaznavanje in odvrta pozornost od sveta, ki jih obkroža. Hkrati pa odvrta pozornost tudi od njihovega notranjega doživljanja in sveta. Odrezani od sebe in drugih, brez doživljanja lastnih misli in čustev, ne razvijejo samozavedanja in samonadzora, ki se rodita ob tem, ko otroci premišlujejo o sebi. Enostavno se ne spoznajo in v tej praznini niso sposobni pridobiti zaupanja vase ali občutiti, da obvladujejo svoje notranje življenje. Brez te izkušnje in spremljajočega občutka zavedanja, kdo so, pa so veliko bolj ranljivi pred zunanjimi vplivi pri oblikovanju samoidentitete (Taylor 2015, 196). Navidezna resničnost virtualnega sveta človeka ohromi na poti notranjega razvoja (Buddemeier 1996, 101). S tem, ko se otroci in mladostniki »izklopijo« tako iz svojega notranjega kot tudi iz svojega zunanjega sveta, zamujajo tiste čisto navadne trenutke, ko smo preprosto sami s seboj in zgolj doživljamo čutne zaznave, misli in čustva, in ki so del naše človeškosti.

Ena od značilnosti omrežja je, da nam daje možnost odpirati številna okna ter spletne strani in nenehno ponuja povezave na druge strani. Stalno odpiranje novih oken pa zlahka razprši lastne interese in cilje. Vsaka nova stran, ki jo odpremo nas bombardira z dražljaji, saj je poleg iskanih informacij in vsebin še veliko drugih informacij in vsebin, ki jih nismo iskali – reklame, podobe, videi itn. (Tonioni 2013, 59). Otroci in mladostniki, izpostavljeni nepregledni množici dražljajev in svetu, ki

jim daje občutek neskončnih možnosti, tako na koncu sploh ne vedo več, česa si želijo. »Poudarjanje možnosti izbire, ki je značilno za našo kulturo, je morda razlog, zakaj številni ljudje v vseh segmentih populacije trpijo za rahlo zmedenostjo identitete.« (Steinberg v Tonioni 2013, 60)

Elektronski mediji učinkujejo tako, da spreminjajo zavest. Sprememba zavesti, ki jo povzročajo predvsem mediji z zaslonom, je po besedah Buddemeierja v tem, da »opazovalec ne more ohranjati svoje budne (dnevne) zavesti, pri kateri enakovredno razpolaga z duševnimi silami mišljenja, čutenja in volje. /.../ Tridimenzionalni svet, v katerem se kot ljudje gibljemo in usmerjamo, ob projiciranju na zaslon postane ploskovit. Tako nastopi tisto, kar pogovorno zelo ustrezno označujemo kot ‚buljenje‘. To bolščanje in mirovanje oči, ki je z njim povezano, učinkuje hipnotično. Glede duševnih in duhovnih silo to pomeni, da se vse dejavnosti, katerih izhodišče je v jazu, umaknejo v ozadje („hypnos“ prihaja iz grščine in pomeni ‚spanje‘, v tem primeru spanje jaza). Televizijsko oddajo zelo težko spremljamo z enako mero kritičnosti kot časopisni članek (mišljenje), težko pa je tudi ugasniti sprejemnik takrat, kot smo to predvideli (volja). Nasprotno pa močno spodbudo doživlja čutenje, predvsem v območju čustev in strasti (Buddemeier 1996, 18-19).

Raziskave kažejo, da slika na zaslonu učinkuje tako, da leva možganska polovica preneha s svojo dejavnostjo. »Leva možganska polovica točk in utripajoče svetlobe, ki jih oddaja zaslon, ne prepozna kot resničnost in zato preneha z delovanjem. Televizijske slike tako sprejema predvsem desna polovica možganov, kjer potekajo vsi tisti procesi, ki so povezani s sanjami, občutkom in domišljijo. Gledanje v ekran gledalca hitro odpelje v domišljijске svetove, kjer živi v intenzivnem čutenju, medtem pa so možnosti za kritično preverjanje vsebine le majhne. Zaslonska tehnologija s tem, da zasede cel kompleks neposrednih in posrednih živčnih poti, uniči potencial pozornosti in ga nadomesti s stanjem splošne vzburjenosti« (Buddemeier 1996, 43-44). Gledanje v zaslone poteka na ravni zavesti, kakršno ima mesečnik, kar potrjujejo meritve možganskih valov. Pogled na zaslon neizogibno pripelje do upočasnitve možganskih valov. Odziv možganov pri tem nedvoumno velja mediju in ne vsebini. Možganski valovi se upočasnijo, kakor hitro zaslon vključimo, dokler končno ne prevladajo alfa in delta valovi – tisti torej, ki so značilni za spanje in predhodne oblike spanca, sanjarjenje ali dremanje (prav tam, 44). Lanier tako ne meni zaman, da so »ljudje pri gledanju televizije (in ostalih zaslonskih medijev, op. avt.) videti kot zombiji« (Lanier v Buddemeier 1996, 92).

Televizija (zasloni) ljudi navaja na to, da čutijo in zaznavajo kot avtomati. Namesto, da bi se vadili v aktivnem sodelovanju in pozornosti, je videti, da televizija te sposobnosti zatira. »Pri televiziji je najbolj zastrašujoče prav to, da informacija vstopa v nas, ne da bi se nanjo odzvali. Zdi se, da nekako ponikne v spominu, morda se nanjo odzovemo kasneje – vendar tedaj niti ne vemo, na kaj se odzivamo. Ko torej gledate televizijo, se navajate na to, da se ne odzivaste in enkrat kasneje naredite določene stvari, ne da bi vedeli, zakaj jih počnete.« (Peper v Buddemeier 1996, 44) Glede na to, da so tovrstni procesi intenzivnejši v otroški dobi, ko so možgani v najpomembnejši fazi razvoja, so otroci in mladostniki še toliko bolj dovzetni za dražljaje digitalnih medijev.

V resničnem življenju večina smisla, zadovoljstva in sreče izvira iz naših odnosov z drugimi. Virtualni odnosi sicer izkazujejo določene lastnosti resničnih odnosov, kot so povezanost, komunikacija in odkrivanje sebe ter deljenje z drugimi, vendar pri tem umanjajo bistveni elementi, ki komunikacijo in odnos umeščajo v kontekst – ton glasu, jasna čustvena sporočila, geste, telesna govorica, telesni stik, feromoni idr. (Taylor 2015, 148). Telesna govorica igra pri komunikaciji v živo zelo pomembno vlogo, saj v marsičem posreduje oz. označuje vsebino sporočila. Pri virtualni komunikaciji ta razsežnost umanjka (Globokar 2019, 76). V računalniško posredovani komunikaciji ni vizualnega stika s sogovornikom, ni prekinitve stika s preusmerjanjem pogleda, ne zaznavamo jakosti in zvona glasu, ritma in intenzivnosti govora. Tudi telesna govorica je zanemarjena, saj je drugi ne opazi. Medsebojna razdalja, ki pomembno nakaže oddaljenost ali bližino, namene in razloge sogovornika, ni več dejavnik (Tonioni 2013, 55). Vse to ovira razvoj subtilnih socialnih veščin, ki nam pomagajo razumeti in se vživeti v drugega. Verjetno ni naključje, da v zadnjih nekaj desetletjih opažamo dramatično povečanje narcizma in zmanjšanje sočutnosti istočasno z vzponom informacijske dobe in spletnih dejavnosti, ki se jim mladi ljudje vse več posvečajo (Taylor 2015, 150). Prav tako mnoga elektronska sredstva omogočajo hitro reakcijo na sporočilo, ne da bi bilo sploh treba oblikovati misel in uporabiti besede. Odzovemo se lahko zgolj s všečkom, srčkom, emotikonom ali številnimi drugimi vnaprej oblikovanimi odgovori (Globokar 2019, 76). Spletna komunikacija je kratka in jedrnata, kar zavira razvoj globokih odnosov. Kratka sporočila ne nudijo osnove za bogato izražanje svojih misli in čustev, ta pa so ravno najpomembnejši sestavni element v odnosih (Taylor 2015, 150).

5 RAZPRAVA

Pedagog in filozof Marshall McLuhan je že pred skoraj pol stoletja dejal: »Mi oblikujemo orodja in nato ta orodja oblikujejo nas.« (Taylor 2015, 2) Na to opozarja tudi Galimberti, ki meni, da tehnični izumi nikoli niso samo tehnični, kajti »vsaka tehnika prinaša s seboj temeljne pogoje svojega delovanja, ki oblikujejo uporabnika ne glede na to, kako jo uporablja. Ure in ure preživete za ekrani terjajo svoj dolg in pomembno prispevajo k spreminjanju človekovega uma, razmišljanja, čutenja in dojemanja realnosti« (Galimberti 2015). Elektronska tehnologija in mediji imajo moč, da nas potegnejo ven iz našega telesa in časa. Hipnotizirajo nas in z lahkoto lahko postanemo odvisni od njih. K temu pripomore tudi vsebina, ki nam jo ponuja splet in ki je lahko zasvojliva, saj prinaša ugodje, hkrati pa nas nenehno drži v pričakovanju. Zasloni so že po svoji naravi, kot je razvidno iz same besede, »mediji«, torej posredniki med nami in našim doživljanjem fizičnega sveta. Življenje, kot ga posredujejo mediji, pa je omejeno že zaradi same tehnologije, ki sploh omogoča njegovo posredovanje. Med otroki in njihovimi izkušnjami je tako vedno nekaj vmes – kratko sporočilo ni enako kot neposreden pogovor s prijateljem, igranje z računalniško konzolo ne prinaša enakih koristi kot gibanje pri pravem športu. Pri takšnih posrednikih otroci in mladostniki veliko zamujajo. Manjka namreč pristno doživljanje in izkušanje življenja z vsemi njegovimi prednostmi in kaotičnostjo, kar pa je oboje nujno potrebno, da se otroci naučijo, kako usmerjati svoje življenje.

Izkušanje sveta preko elektronskih naprav vpliva na sposobnost otrok in mladostnikov, da premagajo dolgočasenje, so ustvarjalni in samoiniciativni. Odvisni od tehnologije, izgubljajo lastno pobudo. Kadar starši otrokom takoj izročijo svoj pametni telefon, ko se dolgočasijo, postanejo sitni ali nadležni, s tem otrokom odvzamejo priložnost, da bi sami ugotovili, kako si lahko pomagajo iz zatišja, v katerem ni nobenih stimulacij. Temu lahko sledi pomanjkanje samoiniciativnosti, ko odrastejo (Taylor 2015, 66). Globokar opozarja, da so otroci danes preko digitalnih medijev dobesedno bombardirani s številnimi impulzi, ki kličejo po takojšnji zadovoljitvi in katerim se težko odpovejo. Vmesni čas med željo in zadovoljitvijo izginja. S pomočjo digitalnih medijev je velikokrat mogoče takoj potešiti želje in radovednost. Na ta način izginja vmesni prostor za proces, oblikovanje strategij, kreativnost, potrpežljivost, pričakovanje, hrepenenje, soočanje s frustracijami in težavami. Pri otrocih se oblikuje prepričanje, da je mogoče na preprost način uresničiti vse želje, in to takoj (Globokar 2019, 73-74). Že zelo zgodaj se navadijo, da zadovoljitev svojih želja prepustijo pomoči tehničnih medijev, pri čemer gre »pogosto za želje, za katerimi stojijo duhovne potrebe. Iluzorično zadovoljevanje teh potreb pa človeka slabi, saj tehnično okolje otežuje globlja doživetja in človek tako ostaja v svoji notranjosti prazen, pri tem pa se niti ne zaveda izgube svoje sposobnosti doživljanja« (Buddemeier 1996, 85). Hkrati mediji predstavljajo življenje, v katerem prevladujejo bogastvo, materializem, slava, status, telesni videz in s tem otrokom sporočajo, da imajo »pravico uživati v lahkotnem življenju, dobiti takojšnje zadovoljstvo in so upravičeni do vsega ter da je za uspeh praviloma potrebnega zgolj malo truda« (Taylor 2015, 190). Kristovič opaža, da je vedno več zdolgočasenih in vsega naveličanih otrok, ki sem jim vse zdi brez pomena. In prav zasloni in novodobne tehnologije pripomorejo k izgubi življenjskega navdušenja, hrepenenja, samoiniciativnosti, vztrajnosti in smisla. »Zasloni umetno postarajo naše otroke, prehitro vse vidijo, prehitro vse doživijo, nič več ni skrito, skrivnostno, ničesar več ni, kar bi prebujalo njihovo hrepenenje, radovednost.« (Kristovič 2019, 10) Že dojenčki so obkroženi z vsemi mogočimi igračami, ki oddajajo zvoke, menjajo barve in otroku ni potrebno narediti nič, zgolj preda se lahko tem dražljajem. Prevelika množica in količina impulzov pa zadušijo notranji svet otroka in v hrupu virtualnega sveta izgubljajo stik s samimi sabo.

Velike količine časa, namenjene dvodimenzionalnemu svetu tehnologije, prav tako škodijo otrokovi obdelavi podatkov iz tridimenzionalnega sveta. Resnično življenje nas navdaja z zadovoljstvom ravno zaradi bogatih senzornih izkušenj: vida, zvoka, vonja, dotika, okusa, ravnotežja, gibanja, temperature, bolečine in čustev. Nadomeščanje te popolne senzorne izkušnje s pomanjkljivo, delno oz. posredovano, privede do določenih razvojnih posledic. Otroci ne doživijo globine in intenzivnosti celotne palete senzornih informacij, ki so jim na voljo pri doživljanju in življenju brez posredovanja medijev (Taylor 2015, 65-66). Kljub temu, da so aplikacije 'interaktivne', je drsanje s prsti po zaslonu vse prej kot tridimenzionalno, multisenzorno, vse-telesno vključevanje, preko katerega so prejšnje generacije otrok razvijale fizične, socialne, duhovne in kognitivne veščine (Palmer 2019, 289).

6 ZAKLJUČEK

Iz pregleda literature lahko povzamemo, da digitalni mediji in virtualno okolje spreminjajo dojemanje sveta in interpretacijo resničnosti, kar pri otrocih in mladostnikih vodi k izgubi stika z lastnim notranjim svetom in doživljanjem ter posledično k izgubi navdušenja, volje in življenjskega smisla ter k težavam s trdnostjo moralne orientacije in vključenostjo v žive medčloveške odnose. Spletno komuniciranje zmanjšuje potrebo po osebnih srečanjih, krni medosebne odnose in sposobnost neposrednega sporazumevanja, ki vključuje tudi razvijanje empatije do sočloveka, zaznavanje emotivnega stanja sogovornika in odzivanje nanj. Od vseh tehničnih medijev, ki so bili do zdaj izumljeni, je navidezna resničnost najbolj primerna in privlačna, da služi eskapizmu, torej poskusu, da se izognemo vsakdanjiku in z njim povezanimi težavami. Računalnik, televizija in pametni telefoni so za otroke postali nekakšen skrivni svet pobega, v katerega se lahko zatečejo, ko so izzivi življenja prezahtevni. Neopolnomočeni za dejansko življenje in odnose ter nesposobni obvladovati svoje bivanjske izzive, iščejo uteho v vzporednih svetovih. Zaradi narave navidezne resničnosti pa se njihova pripravljenost za obvladovanje in oblikovanje resničnega življenja še naprej zmanjšuje.

Pri vseh teh ugotovitvah pa moramo paziti, na kar opozarja tudi Galimberti (2015), da nas tovrstni izsledki ne zapeljejo v demoniziranje velikanskih trenutnih in prihodnjih razvojnih potencialov novodobnih tehnologij. Zavedati se namreč moramo, da je s svojo širino in zmoglostmi sodobna tehnologija v naša življenja vnesla mnogo dobrega in igra pomembno vlogo na najrazličnejših področjih. Zvišuje našo produktivnost, vedno nove in nove aplikacije nam lajšajo različne vsakodnevne in nevsakodnevne opravke, zadovoljuje našo potrebo po pripadnosti različnim skupinam in po sodelovanju v političnih, kulturnih in družbenih pobudah, potrebo po igri in zabavi, po informacijah in nenazadnje potrebo po intimnosti ali izmenjavi pozornosti s pomembnimi osebami v naših življenjih. Ne more torej iti za to, da bi se bojevali proti digitalnim medijem ali da bi jih celo odstranili. Glavni izziv torej ni v tem, da otrokom in mladostnikom prepovemo uporabo zaslonov, temveč da razumemo, kako se zaradi tehnologije spreminja človekova narava in zavest ter tako sebe in svoje najbližje zavarujemo pred naivno in nekritično uporabo le-teh. Da razmislimo in ugotovimo, kaj bomo otrokom in mladostnikom ponudili namesto zaslona. Otroci in mladostniki morajo biti deležni tiste prave, človeške vzgoje, ki se ne bo odvijala z elektronsko, temveč biološko hitrostjo. Potrebujejo varno in ljubeče družinsko okolje, priložnosti, da izkusijo svet in se o njem učijo iz prve roke, resnične prijatelje in skupnosti ter človeške vrednote, ki jim bodo pomagale, da se bodo lahko uprli vabljivemu klicu siren iz virtualne resničnosti. Vzgoja mora opremljati mlade ljudi v iskanju smisla, jih navduševati za življenje, spodbujati njihovo radovednost in čudenje, namesto da jih prepušča svetu novodobnih tehnologij ter tako dodaja v negativnem smislu k bivanjski praznini.

7 LITERATURA

1. Buddemeier, Heinz. 1996. *Življenje v umetnih svetovih: navidezna resničnost, videospoti in vsakdanje gledanje televizije*. Ljubljana: Inštitut za trajnostni razvoj.
2. Frankl, Viktor. 2014. *Volja do smisla: osnove in raba logoterapije*. Celje: Mohorjeva družba.
3. Galimberti, Umberto. 2015. *Miti našega časa*. Ljubljana: Modrijan.
4. Globokar, Roman. 2019. *Vzgojni izzivi šole v digitalni dobi*. Ljubljana: Teološka fakulteta.
5. Kristovič, Sebastjan. 2014. *Reševanje krize smisla sodobnega človeka: osnove logoterapije*. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.
6. Kristovič, Sebastjan. 2019. Zasloni – ‚električni pastirji‘. *Vzgoja*, letnik XXI/I, številka 81: 9-11.
7. Kristovič, Sebastjan. 2018. Permisivna vzgoja – glavni krivec za nasilje med mladimi. *Varnost*, letnik LXVI, številka 4: 40-43.
8. Neufeld, Gordon in Gabor Maté. 2019. *Hold On to Your Kids: Why Parents Need to Matter More Than Peers*. United Kingdom: Vermilion.
9. Palmer, Sue. 2019. *Zastrupljeno otroštvo: kako sodobni svet vpliva na naše otroke in kaj lahko storimo*. Ljubljana: Zavod RWŠV Slovenije – Zveza.
10. Rideout, Victoria J., Ulla G. Foehr in Donald F. Roberts. 2010. *Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year-olds*. A Kaiser family foundation. Dostopno prek: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527859.pdf> (22. februar 2020).

11. Spitzer, Manfred. 2016. *Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva.
12. Taylor, Jim. 2015. *Vzgajanje tehnološke generacije: kako pripraviti svoje otroke na svet, ki ga poganjajo mediji*. Maribor: Hiša knjig, Založba KMŠ.
13. Tonioni, Federico. 2013. *Ko internet postane droga: kaj morajo starši vedeti*. Nova Gorica: Zdravstveni dom.
14. Ule, Mirjana. 2005. *Psihologija komuniciranja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
15. Ule, Mirjana. 2008. *Za vedno mladi? Socialna psihologija odraščanja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
16. Zalokar-Divjak, Zdenka. 2008. *Otroci, mladostniki, starši*. Krško: Gora.





ALMA MATER
EUROPAEA
ECM



ARRS

JAVNA AGENCIJA ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST
REPUBLIKE SLOVENIJE

Mednarodni Inštitut
za psihoterapijo in uporabno psihologijo

www.almamater.si

