

HOLISTIČNI PRISTOP

na področju vzgoje, izobraževanja in duševnega zdravja

Uredila: Sebastjan Kristovič in Polonca Pangrčič





arrrs

JAVNA AGENCIJA ZA RAZISKOVALNO DEJAVNOST
REPUBLIKE SLOVENIJE



ALMA MATER
EUROPAEA
ECM

Mednarodni inštitut
za psihoterapijo in uporabno psihologijo

**Holistični pristop
na področju vzgoje, izobraževanja in duševnega zdravja**
Znanstvena monografija

Avtorji: Sebastjan Kristovič, Polonca Pangrčič, Jasmina Kristovič, Vladimira Velički, Miro Raguž, Irena Kandrič, Borislava Munda, Anja Žavbi, David Kraner, Andreja Snoj Keršmanc, Zlatko Bukvič, Renata Možanič, Goran Lapat, Tanja Repič Slavič, Barbara Simonič, Drago Jerebic, Uroš Perko, Vanja Kopilaš, Srečko Gajović, Mojca Hojnik, Urška Nemeč

Uredila: dr. Sebastjan Kristovič, dr. Polonca Pangrčič

Recenzirali: dr. Snežana Prtljaga, dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič

Lektura in prevod: Dominatus Digital d.o.o.

Tehnično uredila: Suzanna Mežnarec Novosel

Prelom in oblikovanje: Tjaša Pogorevc, s. p.

Izdaja: 2. elektronska verzija

Kraj: Maribor

Založba: AMEU – ECM, Alma Mater Press

Za založbo: Ludvik Toplak

Leto izdaje: 2023

Dostopno na: <https://press.almamater.si/index.php/amp/catalog/category/psychology>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Univerzitetna knjižnica Maribor

159.964.2:37.013(0.034.2)

HOLISTIČNI pristop na področju vzgoje, izobraževanja in duševnega zdravja [Elektronski vir] : [znanstvena monografija] / uredila Sebastjan Kristovič in Polonca Pangrčič ; [avtorji Sebastjan Kristovič ... et al.]. - 2. elektronska verzija. - E-knjiga. - Maribor : AMEU- ECM, Alma Mater Press, 2023

Način dostopa (URL): <https://press.almamater.si/index.php/amp/catalog/category/psychology>
ISBN 978-961-7183-12-2 (PDF)

COBISS.SI-ID 139287811

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

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

HOLISTIČNI PRISTOP

na področju vzgoje, izobraževanja in duševnega zdravja

Uredila: Sebastjan Kristovič in Polonca Pangrčič

Maribor, 2022

KAZALO

UVOD	9
IZSEKI IZ RECENZIJ	11
Holistični pristop v vzgoji in izobraževanju – logopedagogika	15
Predlog strateškega načrta prenove vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji	51
Sebastjan Kristovič	
Izzivi in poznavanje holističnega vzgojno-izobraževalnega pristopa v Sloveniji	59
Polonca Pangrčič	
Osebno zadovoljstvo osnovnošolcev in stremenje k holističnemu izobraževanju	75
Irena Kandrič, Borislava Munda	
Vzgojna razsežnost odnosov v vrtcu Sončni žarek	89
Andreja Snoj Keršmanc, Sebastjan Kristovič	
Otroci po travmi – logoterapevtski pristop	103
Vladimira Velički, Miro Raguž	
Sistemski vplivi na vedenjske težave	113
Anja Žavbi	
Izzivi in prednosti socialnih medijev v današnji vzgoji	125
David Kraner	
Zavzetost in odnos rednih in izrednih študentov predšolske vzgoje do izobraževanja	141
Zlatko Bukvič, Renata Možanič, Goran Lapat	
Zasvojenost s pametnimi telefoni in novodobni načini spoznavanja partnerjev	155
Tanja Repič Slavič	
Duševno zdravje in osmišljeno življenje slovenskih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju	169
Jasmina Kristovič	

**Skrite žrtve alkoholizma: dinamika odraščanja
v alkoholični družini in odrasli otroci alkoholikov _____ 183**

Barbara Simonič

**Nadpovprečna verska angažiranost kot hiperaktivacijska
strategija tesnobno navezanih odraslih posameznikov _____ 195**

Drago Jerebic

**Povezava med digitalno preobrazbo na delovnem mestu
in duševnim zdravjem _____ 215**

Vanja Kopilaš, Srećko Gajović

**Izogibajoča osebnostna motnja v luči navezanosti
in psihoterapija _____ 223**

Mojca Hojnik

Mladi v objemu depresije pred pandemijo SARS-CoV-2 _____ 239

Urška Nemeč

Učinkovito zdravljenje digitalnih zasvojenosti _____ 255

Uroš Perko

UVOD

Vsebino in sporočilnost znanstvene monografije več kot odlično povzema Phil Bosmans: »Prepričan sem, da je to, kar se danes dogaja po raznih šolah, dosti pomembneje za prihodnost kot vse dejavnosti po tovarnah, obratih in pisarnah. Kajti to, kar tam oblikujejo, preoblikujejo ali deformirajo, izobražujejo, vzgajajo ali zavajajo, so ljudje. Če bi bili pomembni samo razum in natrpani možgani, potem nastajajo tam popolni roboti, ne ljudje. Šole in univerze, kjer profesorji, učitelji in učiteljice za plačilo posredujejo le neka specializirana znanja, vodijo družbo v duhovni propad.

Vzgajati ne pomeni zgolj razvijati razum, marveč oblikovati celotnega človeka, tudi njegovo srce in njegov značaj. Vzgajati pomeni iz roda v rod prenašati duhovne vrednote, ki dajejo življenju vsebino in smisel. Tega pa ne moremo doseči le z besedami, marveč predvsem tako, da te besede udejanjimo v lastnem življenju, v svoji človeški drži. Vzgoja je skupna naloga staršev, šol, univerz, tiska, radia, televizije in javnega mnenja. To je velika odgovornost« (Bosmans 2017, 133–134).

Monografija obsega šestnajst poglavij s področij vzgoje, izobraževanja in duševnega zdravja. Gre za tri področja, ki so v slovenskem prostoru izredno problematična, podhranjena in sistemsko zanemarjena. Vedno več je duševnih stisk in duševnih bolezni. Vedno več mladih toži o občutkih nesmiselnosti, anksioznosti, depresiji, vedenjskih težavah, pomanjkanju volje in motivacije ter občutjih notranje praznine življenja. Ogromno je samodestruktivnega vedenja, bulimije nervoze, anoreksije nervoze, samomorilnih misli, poskusov samomorov in samopoškodovanja. Imamo celotne generacije otrok in mladostnikov, ki so zasvojeni z zasloni, kar je postalo družbeno povsem sprejemljivo in celo normalno. Vsi, ki delamo v praksi, že desetletja vemo, da je vzgojno-izobraževalni sistem v Republiki Sloveniji potreben temeljite in celovite prenove. Ukrepanje ni več stvar dobre volje (politične ali kakšne druge), ampak je v tem trenutku nuja.

Monografija je zaradi trenutnega časa in situacije, v kateri se nahaja Republika Slovenija na omenjenih področjih, izredno relevantna in aktualna. Pripravljena je v luči holističnega pristopa, ki ga UNESCO in Evropska komisija promovirata in spodbujata že desetletja. Obenem pa monografija tudi razkriva, kaj holistični pristop sploh je. Danes je to modernistična fraza, s katero se skuša okrasiti že skoraj vsak projekt, dejavnost ali pristop, zato je potrebno, da smo ob tem še posebej previdni. Tovrstno znanstveno ali strokovno zavljanje ima pogosto za posledico, da z mamljivimi frazami in obljubljenimi rešitvami zapademo v past redukcionizma, determinizma in delnih rešitev. Frankl je že dolga desetletja nazaj opozarjal na humanistični fundamentalizem, ki človeka razoseblja. Še več, v tem

je videl odločilne prvine novodobnega nihilizma: »Nihilizem se ne razkrinkava z govorjenjem o Niču, ampak se skriva za krinko izraza ´nič drugega kot´« (Frankl 2015, 48). Pravi, da »danes živimo v času specialistov, ti pa nam posredujejo samo delne perspektive in podobe resničnosti. Zaradi dreves raziskovalnih dosežkov raziskovalec ne vidi več gozda resničnosti« (Frankl 2015, 48). Ugotavlja, da je redukcijem postal krinka nihilizma. Pojem *terrible simplificateur* (pretirano poenostavljanje) nam je že dlje poznan, Frankl pa opozarja še na »novo« nevarnost – *terrible généralisateur* (pretirano generaliziranje, posploševanje). Do celovitih rešitev bomo prišli samo na podlagi holističnega pristopa in tudi v tem oziru pričujoča znanstvena monografija predstavlja pomemben doprinos.

Znanstvena monografija povezuje tri med seboj dopolnjujoča področja, ki v samem temelju zaznamujejo družbo in njeno prihodnost: vzgojo, izobraževanje in duševno zdravje. Bogastvo monografije je tudi v tem, da se posamezna poglavja različnih avtorjev med seboj smiselno dopolnjujejo in nadgrajujejo. Različnost pristopov predstavlja pomemben košček v mozaiku znanstvene in strokovne korektnosti. V ospredju sta interdisciplinaren in multidisciplinaren pristop, ki skupaj predstavljata konstitutivni element holističnega pristopa. Skupni in širši cilj, ki smo ga med pripravo monografije zasledovali, je: **Celoten vzgojno-izobraževalni proces bi moral iti in se razvijati v smeri celovitega razvoja, v smeri razvijanja otrokove avtonomije, identitete, samostojnosti in osebne odgovornosti, ki predstavljajo temeljna področja, ki označujejo osebnostno integriteto in pripravljenost na življenje. To je možno samo v okviru holističnega pristopa, ki otroka ne dojema samo kot kognitivno/racionalno bitje, ampak kot nedeljivo celoto telesne, duševne in duhovne razsežnosti. Cilj vzgoje in celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa bi moral biti: celovito »delujoča«, integrirana, osmišljena in zadovoljna oseba; v skladu s trenutnimi razvojnimi značilnostmi.**

Ob že omenjeni vsebini, ki jo znanstvena monografija zajema, velja izpostaviti poseben dodatek, s katerim se zaključuje prvo poglavje: *Predlog strateškega načrta prenove vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji*. Gre za oblikovano strategijo za celovito, trajno, konkretno in učinkovito prenovo vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji. Dodatek vsebuje 12 strateških ciljev, ki obenem predstavljajo vizijo, načrt in samo vsebino celovite prenove. Strategija v samem jedru zajema strateška priporočila in usmeritve UNESCO ter Evropske komisije. Tako zasnovana strategija, utemeljena na holističnem pristopu, se izogne nevarnim pastem redukcijem, determinizma in delnih rešitev.

izr. prof. dr. Sebastjan Kristovič,
vodja ARRS projekta *Holističen vzgojno-izobraževalni proces*
in krepitev duševnega zdravja

IZSEKI IZ RECENZIJ

»Znanstvena monografija *Holistični pristop na področju vzgoje, izobraževanja in duševnega zdravja* predstavlja inovativen transdisciplinaren pristop k razumevanju trenutnega stanja na področju šolske in predšolske problematike. Je trenutno izredno aktualen in poglobljen dokument s področja razumevanja duševnega zdravja otrok in odraslih.

Avtorji, ki obravnavajo omenjeno tematiko, s posebnih zornih kotov osvetlijo tudi težave, s katerimi so se spoprijemali posamezniki, družine in pedagoške ustanove v času trajanja pandemije covid-19. V tem obdobju se je še močneje kot kadarkoli prej opazila odvisnost od zaslonskih tehnologij (pametni telefoni, računalniške igre, družbena omrežja ipd.).«

»Nekateri avtorji tudi zelo nazorno izpostavijo pomembnost človeka (otroka) kot osebe v pedagoškem procesu ter s tega zornega kota obravnavajo in spodbujajo vpeljavo holističnega pristopa v celotno vertikalno vzgojno-izobraževalnega sistema. Za dobro delovanje človeka (otroka) kot osebnosti ga je nujno potrebno na tak način tudi obravnavati – z vsemi njegovimi fizičnimi, duhovnimi in duševnimi lastnostmi.«

dr. Snežana Prtljaga

»Znanstvena monografija predstavlja eno najcelovitejših monografij s področja interdisciplinarnega razvoja pedagoških idej v povezavi s holistično paradigmo. Slednja temelji na humanistični ideji o dojetanju in obravnavi posameznika v vzgojno-izobraževalnem procesu kot celotno telesno, duševno in duhovno bitje.

Široka in zahtevna interdisciplinarna problematika holističnosti v povezavi z vzgojo in izobraževanjem ter duševnim zdravjem in duhovnostjo (z antropološkega vidika) po celotni vertikali je bila doslej v strokovni in znanstveni literaturi pomanjkljivo obdelana.«

»Omenjeno delo je dragoceno tudi zato, ker zapolnjuje nekatere spregledane tematike v teoretskem in praktičnem pogledu. Monografija se inovativno trudi enakovredno vključevati raznolike procese, dejavnosti in vsebine s področja celostnega razvoja otrok in mladostnikov po celotni vzgojno-izobraževalni vertikali. Prav tako je hvalevredno, da se več pozornosti posveča ozkim vsebinam, ki so zaradi različnih razlogov v sklopu pedagoškega dela zanemarjene.«

»Pri tem velja opozoriti na izpostavitve številnih izzivov, s katerimi se mladi spopadajo pri reševanju nekaterih pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj. Monografija tako hvalevredno enakomerno obravnava kognitivne in konativne ter socialno emocionalne potrebe otrok, težave, nekatere preventivne in kurativne dejavnosti.

Odličen doprinos je tudi v predstavitvi izjemno pomembne vloge posameznikov pri spreminjanju pedagoške teorije in prakse s področja celostnega vzgojno-izobraževalnega procesa v korelaciji z duševnim zdravjem. Vsebina znanstvene monografije je izvirna, aktualna in relevantna za raziskovalce s področja družboslovja in humanistike. Ustrezna obravnava omenjene problematike velja vsekakor za doprinos k razvoju znanstvene discipline v slovenskem in mednarodnem prostoru.«

izr. prof. dr. Mojca Kukanja Gabrijelčič

Holistični pristop v vzgoji in izobraževanju – logopedagogika¹

izr. prof. dr. Sebastjan Kristovič

Alma Mater Europaea - ECM

Uvod

UNESCO in Evropska komisija že desetletja poudarjata pomembnost holističnega (celostnega) pristopa v vzgojno-izobraževalnem procesu. Mednarodno razširjeni in splošno znani so UNESCOVI štirje stebri izobraževanja za 21. stoletje: 1. učiti se, da bi vedeli; 2. učiti se delati; 3. učiti se živeti skupaj in 4. učiti se biti (Delors 1996). UNESCO je osnovnemu konceptu, v svoji usmeritvi v prihodnost, dodal še izredno pomemben peti steber *učiti se postati* (ang. *learning to become*) (UNESCO 2021).

Naša raziskava je nastala v okviru projekta *Holističen vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja (L5-1844)*, ki sta ga financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost (ARRS) in Mednarodni inštitut za psihoterapijo in aplikativno psihologijo v sodelovanju z Alma Mater Europaea – ECM. V okviru projekta smo med drugim raziskovali, v kolikšni meri se v slovenskem prostoru uresničujejo evropske smernice celostnega (holističnega) vzgojno-izobraževalnega procesa, in na podlagi podrobne analize ugotavljali, katera področja so zapostavljena glede na celostni vzgojno-izobraževalni pristop. Analizirali smo tudi določene elemente duševnega zdravja, vezane na eksistencialno krizo in krizo smisla, noogene nevroze in kakovost življenja ter ugotavljali, katera življenjska področja v največji meri ogrožajo kakovost življenja mladih in njihovo duševno zdravje. S poglobljeno analizo smo ugotovili, katera področja so najšibkejša, podhranjena ali celo pozabljena. V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011) se sicer nekajkrat pojavi beseda »celostno«, vendar v različnih in razpršenih kontekstih. Vsebinsko zajema zgolj minimalistično deklarativno raven, ne pa konkretne, praktične in aplikativne ravni – povsem enake so tudi ugotovitve v praksi.

V zaključnem delu raziskave smo izvedli poglobljeno sintezo eksistencialne pedagogike, logopedagogike (kot je bila razvita do sedaj) in holističnega pristopa v vzgoji in izobraže-

1 Vsebinsko, ki je zajeta v poglavju *Holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje – logopedagogika* je v razširjeni obliki objavljena v znanstveni monografiji *Logopedagogika: Holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje* (Kristovič, Pangrčič in Kristovič 2022), ki je izšla v okviru projekta *Holističen vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja (L5-1844)*, ki sta ga financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost (ARRS) in Mednarodni inštitut za psihoterapijo in aplikativno psihologijo v sodelovanju z Alma Mater Europaea – ECM. Poglavje zajema razširjeni povzetek ključne vsebine omenjene monografije. Bralcu, ki ga tovrstna tematika zanima priporočam, da v roke vzame monografijo, kjer je objavljena celotna vsebinska, še posebej kar se tiče holističnega pristopa in logopedagogike.

vanju, kot ga zastavlja in razume UNESCO ter Evropska komisija. Na podlagi rezultatov, do katerih smo prišli preko kvalitativnih in kvantitativnih metod ter drugih mednarodnih raziskav, smo oblikovali inovativni holistični vzgojno-izobraževalni pristop – logopedagogika – na antropološki osnovi logoterapije/eksistencialne analize (*Deset tez o človeku* (Frankl 2015)).

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

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

Vedno več je otrok s težavami v duševnem zdravju, vedno več je nasilnega vedenja in kemičnih ter nekemičnih zasvojenosti. V slovenskem prostoru smo področje duševnega zdravja pri otrocih in mladostnikih povsem zanemarili. Zadnje raziskave kažejo, da mladostniki in otroci samo pred zaslonom telefona v povprečju preživijo okrog 6–7 ur na dan, kar ima izredno negativne posledice za duševno zdravje, razvoj možganov, kognitivne sposobnosti in koncentracijo ter vodi v anksioznost, depresijo, apatijo, samopoškodbeno vedenje, neempatčnost, agresivnost, razvoj zasvojenega vedenja, govorne težave, zmanjšane koordinacijske in telesne sposobnosti, debelost, diabetes, nizko samopodobo in samozavest itd. Zaslonska zasvojenost in zasvojenost z družbenimi omrežji sta postali nekaj tako vsakodnevnega in »normalnega«, da svet odraslih tega sploh več ne opazi. Zdi se, da so starši postali povsem imuno-tolerantni na zasvojenost svojih otrok. Mladi se spreminjajo v otopele, zdolgočasene in apatične posameznike. Vedno več mladih toži, da se počutijo notranje prazni, da so anksiozni, da

so depresivni, da jih je vsega strah, da se bojijo odnosov, da se bojijo sovrstniške družbe in da ne vidijo smisla v svojem življenju. Zasloni ubijajo otrokovo strast in kreativnost, uničujejo njihovo vedoželjnost in razposajenost, popačijo občutek za lepo, razkrajajo njihov občutek za to, da so nekaj posebnega in nenadomestljivega. Zasloni so mlade odtujili ne samo od drugih, ampak tudi od samih sebe. Zaradi skokovitega naraščanja duševnih motenj in različnih nekemičnih zasvojenosti bi morali urgentno ukrepati na sistemski ravni in nemudoma pripraviti celovite rešitve.

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

Celotna raziskava predstavlja poglobljeno sintezo rezultatov empiričnega dela raziskave in sintezo rezultatov komparativne analize teoretičnih izhodišč različnih vzgojno-izobraževalnih pristopov s poudarkom na pristopih, ki temeljijo na antropoloških temeljih logoterapije/eksistencialne analize. Na podlagi tega smo oblikovali temeljne elemente logopedagogike, ki obenem predstavljajo smernice holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema. V prvem delu je predstavljena podlaga oziroma antropološko izhodišče za logopedagogiko, ki je v predstavitvi osnovnih izhodišč dimenzionalne ontologije, utemeljene na Franklovih *desetih tezah o osebi*. V drugem delu pa je predstavljena logopedagogika, z vsemi pripadajočimi »elementi« oziroma temeljnimi gradniki, kot inovativna paradigma holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Têrmin »logopedagogika« se uporablja že od leta 2003 in označuje implementacijo logoterapevtskih predpostavk na področju pedagogike. Izvirni znanstveni doprinos naše raziskave je v inovativni celovitosti holističnega pristopa na področju vzgoje in izobraževanja, ki integrativno oziroma komplementarno nadgrajuje dosedanja spoznanja logopedagogike in eksistencialne pedagogike. Pri logopedagogiki niso toliko v ospredju didaktični napotki, kako, s kakšnimi metodami, načeli ali strategijami doseči holističnost, temveč predvsem pomeni življenjsko naravnost, način in odnos do dela, osebnostno opredelitev učite-

ljev, vzgojiteljev in vseh, ki so vključeni v vzgojno-učni proces. Pomeni, da dajemo poudarek tako vzgoji otrok kot izobraževanju. Šola mora opravljati vzgojno funkcijo prav tako zavzeto kot izobraževalno.

Iniciativa za prihodnost izobraževanja (Common Worlds Research Collective 2020) je natančneje opredelila nov steber kot »Učiti se postati s svetom: izobraževanje za prihodnje preživetje«. Gre za rekonfiguracijo izobraževanja glede na prihodnje preživetje planeta spričo številnih eksistencialnih groženj, ki si jih je povzročilo človeštvo (Common Worlds Research Collective 2020, 2). Človeštvo samemu sebi predstavlja največjo grožnjo, bodisi v obliki vojne agresije, bodisi v obliki brezvestnega uničevanja narave in celotnega planeta, ki mu botruje nebrzdani kapitalistično-potrošniški razvoj. UNESCOVA vizija izobraževanja v prihodnosti je utemeljena na treh izhodiščih in od tega je pravzaprav odvisna prihodnost celotnega človeštva:

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

Dimenzionalna ontologija – antropološko izhodišče logoterapije/eksistencialne analize

Odgovor na omenjeno problematiko in krizo slovenskega vzgojno-izobraževalnega sistema lahko najdemo v kontekstu celostnega oz. holističnega vzgojno-izobraževalnega pristopa. Zakaj je to možno edino v tem kontekstu, je razumljivo samo po sebi – ker samo celostni oziroma holistični pristop zajame vse vidike, področja osebe in človeškega življenja. Za antropološko izhodišče smo izbrali logoterapijo/eksistencialno analizo (Frankl 2015), ki posameznika dojema in obravnava kot telesno, duševno in duhovno bitje. Frankl, kot zdravnik, psihiater, profesor nevrologije in psihiatrije na dunajski univerzi, predstojnik dunajske poliklinike na nevrologijo, mednarodno priznani strokovnjak, profesor na Harvardu, Stanfordu itd., utemeljitelj tretje dunajske šole – logoterapije/eksistencialne analize – in izjemno pomembna ter vplivna osebnost 20. stoletja na področju stroke in znanosti, je bil prvi, ki je v okviru humanistike in družboslovja začel opozarjati in sistematično vpeljevati ter poudarjati pomen ce-

lostnega pristopa. Na tem mestu je treba omeniti, da »duhovno« ni mišljeno v religioznem pomenu, ampak v znanstveno-antropološkem smislu. Logoterapija/eksistencialna analiza je pravzaprav edina humanistično-družboslovna smer, ki, antropološko gledano, tako eksaktno predstavi in razume človeka kot telesno, duševno in duhovno bitje (Frankl 2015). Že nekaj desetletij je na področju stroke moderno govoriti in pisati o celostnem/holističnem pristopu. Vendar se vedno znova ugotavlja, da gre pogosto za enostransko oz. poenostavljeno tako imenovano *new age* razumevanje celostnega pristopa ali pa za parcialne vidike posameznih človekovih poddimenzij, ki se jih potem absolutizira in (nasilno) zvêde na celoto. Podobno je že Frankl opozarjal pred več kot sedmimi desetletji: »Danes živimo v času specialistov, ti pa nam posredujejo samo delne perspektive in podobe resničnosti. Zaradi dreves raziskovalnih dosežkov raziskovalec ne vidi več gozda resničnosti« (Frankl 2015, 48).

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

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

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

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

2. Oseba je *in-summabile*: pomeni, da oseba ni samo *in-dividuum* (ni samo nedeljiva), v smislu enovitosti, ampak je tudi celovitost – se ne more zliti. »Kot taka se tudi na višjih stopnjah ne more povsem zliti – ne znotraj množice, razreda, rase: vse te osebi nadrejene »enovitosti« oz. »celovitosti« niso nikakršne osebne entitete, ampak kvečjemu psevdosebne. Človek, ki meni, da se z njimi zliva, se v njih dejansko izgublja in se sam sebi pravzaprav odpove« (Frankl 2015, 344).

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

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

V nasprotju uporabne vrednosti je pojem dostojanstva. Dostojanstvo ima zgolj in samo človek. Dostojanstvo ima človek v absolutnem, brezpogojnem smislu – zato, ker je človek, in ne zato, ker bi moral izpolnjevati kakšen pogoj. V dokumentu *Splošna deklaracija človekovih pravic* (sprejela jo je Generalna skupščina Organizacije združenih narodov na tretjem zasedanju v Parizu 10. decembra 1948) v *Preambuli* beremo, da »priznanje prirojenga dostojanstva ter enakih in neodtujljivih pravic vseh članov človeške družine pomeni temelj svobode, pravičnosti in miru v svetu /.../«.« Že na samem začetku, v prvem členu, je zapisano: »Vsi ljudje se rodijo svobodni ter imajo enako dostojanstvo in pravice. Dana sta jim razum in vest, in bi morali drug z drugim ravnati v duhu bratstva« (Generalna skupščina Združenih narodov 2018). Dostojanstvo torej ni neka pritika, vezana na določen pogoj (biti lep, biti mlad, biti koristen, biti zdrav, imeti moč ipd.), ampak je dostojanstvo konstitutiven element vsakega človeka. Človek ima dostojanstvo zato, ker

je človek. V kantovskem jeziku bi to tudi pomenilo, da je človek vedno cilj (cilj sam na sebi in sam po sebi) in nikoli sredstvo. Pomeni, da je dostojanstvo absolutno neodvisno od uporabnosti in koristnosti (življenjske ali socialne) v kakršnemkoli smislu.

5. Oseba je bivajoča. Oseba ni faktična in ne sodi v fakticiteto. Oseba je bivajoča, je fakultativno bitje in ne faktično bitje. Bivanje osebe pomeni – odločujoče bivanje v smislu lastne možnosti, lastnega razpolaganja s samim seboj (»obstaja kot lastna možnost, za katero ali proti kateri se lahko odloči« (348)). Človek se vedno šele odloča, kaj bo v naslednjem trenutku. Če psihoanaliza človeka definira kot nagonsko bitje (volja do užitka usmerja njegovo delovanje in vedenje), ga logoterapija definira (kar je v diametralnem nasprotju) kot odločujoče bitje. Človek ni določen z nagoni, goni in preteklostjo, ampak je bitje, ki je usmerjeno k smislu. Človekovo najgloblje hrepenenje je, da bi njegovo življenje imelo nek smisel. Po Franklu biti človek pomeni »biti najgloblje in do konca odgovoren« (349). Gre za nekaj več kot le biti svoboden. Prav v pojmu odgovornosti je zajeta človekova svoboda – svoboda »čemu«, čemu je človek svoboden? »Za kaj ali proti čemu se odloča« (349). Psihoanalitična paradigma dojema človeka kot bitje, ki stremi k ugodju in je določen z nagoni. Logoterapevtsko gledano pa je človek bitje, ki stremi in gravitira k vrednotam oziroma k smislu. »Če psihoanaliza vidi človekov obstoj kot nekaj, kar obvladuje želja po ugodju, individualna psihologija pa kot nekaj, kar določa ´volja do moči´, ga bivanjska analiza dojema kot nekaj, kar opredeljuje ´volja do smisla´« (349). Niso bistveni afektno-dinamični in nagonsko-energijski odzivi, ampak gre za bivanjsko naravnost.

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

7. Človek enovitost in celovitost tudi ustvarja (ni samo enovitost in celovitost). Človek ustvarja telesno-duševno-duhovno enovitost in celovitost. »To enovitost in celovitost ustvari, utemelji in zagotovi šele oseba. Mi ljudje duhovno osebo nasploh poznamo le v sožitju z njenim psihofizičnim organizmom. Človek tako pomeni presečišče, križišče

treh plasti obstoja: telesnega, duševnega in duhovnega« (350–51). Človek ni sestavljen iz telesne, duševne in duhovne razsežnosti, ampak človek vse to je. Človek je »presečišče« vseh treh razsežnosti. Je različnost v enotnosti. Vendar znotraj te enovitosti vseeno prihaja do nekakšnega razhajanja (razlikovanja) med duhovno razsežnostjo in telesno/duševno razsežnostjo (noo-psihični antagonizem). »Medtem ko je psihofizični paralelizem obligaten, pa je noo-psihični antagonizem fakultativen: vselej je le možnost, zgolj moč – vsekakor pa moč, na katero se je vselej znova mogoče sklicevati, in sicer na katero se je zlasti treba sklicevati z zdravniške strani: vedno znova velja, da je treba proti le navidezno tako mogočnemu psihofizisu poklicati ´kljubovalno moč duha´, kot sem jo sam poimenoval« (351). Človek se je v vseh okoliščinah (pogojih in razmerah) zmožen in sposoben do njih distancirati, do njih zavzeti ustrezno stališče ter jih tudi preseči.

8. Oseba je dinamična: človekova duhovnost se odkrije (pokaže, razkrije) s samodistanco, kar pomeni, da se je oseba zmožna distancirati od psiho-fizisa. Zaradi te dinamičnosti se duhovne osebe ne da hipostazirati. V tem smislu duhovne razsežnosti ne moremo opredeliti kot substance (duh ni substanca človeka). Po Franklu »obstajati pomeni stopati ven iz sebe in sebi naproti, sebi naproti pa lahko človek prihaja, kadar kot duhovna oseba prihaja naproti samemu sebi kot psihofizičnemu organizmu. To samo-distanciranje od samega sebe kot psihofizičnega organizma sploh konstituira duhovno osebo kot tako, kot duhovno. Šele ko se človek s seboj razdruži, se razloči duhovno in telesno-duševno« (352).

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

10. Oseba samo sebe lahko v celoti dojame zgolj in šele v presežnosti. »Več kot to: človek je tudi samo človek v tolikšni meri, kot samega sebe razume v presežnosti – samo oseba je torej le v tolikšni meri, kot je v njej poosebljen: prežet s tonom in z zvenom klica presežnosti. Temu klicu presežnosti prisluškuje v svoji vesti« (353). Na tem mestu je treba poudariti, da se logoterapija ne opredeljuje v konfesionalnem smislu – za logoterapijo/eksistencialno analizo religija ali vera ni stališče, ampak je lahko le predmet »obravnav« oziroma téma. »Smisel je zid, za katerega se ne moremo več umakniti, ampak ga moramo vzeti v zakup: ta poslednji smisel moramo sprejeti zato, ker po

njem ne moremo vpraševati nazaj, in sicer zato ne, ker že sam poskus, da bi odgovorili na vprašanje o smislu bivanja, predpostavlja obstoj smisla. Skratka, človekova vera v smisel je, kakor jo razumeva Kant, presežna kategorija. In enako, kot od Kanta vemo, da si je nekako nesmiselno zastavljati vprašanja o kategorijah, kot sta prostor in čas, preprosto zato, ker ne moremo razmišljati in zatorej tudi vpraševati ne, ne da bi ob tem že predpostavljali prostor in čas, prav tako je človekov obstoj vedno že obstoj za smisel, pa če ga še tako slabo pozna: tu je, kot nekakšno predznanje o smislu, slutnja smisla pa je tudi osnova za tisto, čemur v logoterapiji pravimo 'volja do smisla'. Naj hoče ali ne, naj prizna ali ne – človek verjame v smisel, vse dokler diha. Še samomorilec verjame v smisel, če že ne življenja ali nadaljnjega življenja, pa vsaj v smisel umiranja. Ko bi resnično ne verjel v noben smisel, v nikakršen smisel več – potem pravzaprav ne bi mogel niti s prstom migniti in že zato ne napraviti samomora« (353–54). V tem smislu je »volja do smisla« tisti najgloblji noetični dinamizem, ki človek privlači in vleče k smislu. Najgloblje človekovo hrepenenje je prav hrepenenje po smislu.

Spoznali smo, da je človek telesno, duševno in duhovno bitje. Pomeni, da bi tudi celoten vzgojno-izobraževalni sistem/proces moral delovati v smeri, da bi upošteval, zajemal in razvijal vse tri razsežnosti. Gre za holističen pristop, s čimer se logoterapija/eksistencialna analiza izogne vsakršnemu redukcionizmu, determinizmu in nihilizmu, ki ima za posledico dehumanizacijo in depersonalizacijo človeka. Kar pomeni zreduciranje človeka na nek skupek psiholoških in fizioloških mehanizmov. Že v svojem jedru tako asimilira tudi druge humanistične znanosti (pedagogiko, psihologijo, psihoterapijo, antropologijo, filozofijo, sociologijo itd.). Šele v tem primeru lahko govorimo o celostnem oziroma holističnem pristopu na področju vzgoje in izobraževanja – kakovostno znanje (Komensky 1995; Schulz in Tillmann 1989).

Celosten ali holističen pristop? Na tem mestu je treba pojasniti uporabo pojma »holističen« in »celosten«: v slovenskem prostoru je na področju znanosti in stroke pogostejša uporaba pojma »celosten«. Pojem »holističen« v našem prostoru pogosto vsebuje pridih ezoteričnosti oziroma new agea. Vendar je glede na naše antropološko razumevanje človeka in ker želimo ostati povsem v okvirjih stroke in znanosti, ustrežnejši prav slednji izraz. Pojem »celosten« v sebi namreč zajema vidik vsega, celote, totalnosti (vsezaobjemajoče), pomeni zajeti vse dele ali elemente. Če zajamemo vse – izven tega ne ostane več nič. Ko preučujemo človeka, pa nikoli ne moremo zajeti vsega (ali je to na področju medicine ali na področju psihologije, psihoterapije ali na področju biologije ali na področju pedagogike oziroma vzgoje in izobraževanja ipd.). Vedno nekaj ostane »zunaj« našega racionalnega razumevanja in razlaganja. Ob zavedanju in upoštevanju, da je človek tudi duhovno bitje, je to toliko bolj razumljivo.

Duhovna razsežnost se namreč ne da izmeriti in ne spada v področje empirične znanosti. Če želimo govoriti, opisovati in raziskovati duhovno razsežnost, je v osnovi treba uporabiti kvalitativno metodo in ne kvantitativne. Področja duhovne razsežnosti so npr. vrednote, odgovornost, svoboda, odnosi, samotranscendenca, samodistanca, vest, intuicija, ustvarjalnost, volja do smisla, dostojanstvo, neodoljivost. Če govorimo o atributih duhovne razsežnosti, jih vedno razumemo v logiki *aut/aut*, torej dvopolno – ali je ali pa ni. Za lažje razumevanje navedemo nekaj primerov: odnos je ali pa ga ni, nekdo je resnicoljuben ali pa ni resnicoljuben, nekdo je pošten ali pa je nepošten, nekdo ljubi ali pa ne ljubi, nasprotje resnice je vedno laž (nasprotje laži pa je lahko tudi druga laž), človek ima dostojanstvo ali pa ga nima, posameznik je svoboden in svobodno izbira svoje odločitve in za te svoje odločitve (ali pa ne-odločitve, ne-dejanja) prevzema odgovornost oziroma posledice, ki so vedno osebne zasluge ali krivda. »Naše duhovne deje pa sprožamo in poganjamo mi sami: sami se odločamo, sami prevzemamo odgovornost in sami sprejemamo zaveze. Sami se odzivamo na to, kar imamo osebno na izbiro. Motivacija za naše duhovne deje je smisel. Delujemo zato, da sami sebe presežemo, v prid komu ali nečemu, kar je zunaj nas ali nas presega« (Fabry 2022, 55). Frankl je to zelo slikovito in nazorno razložil v primerjavi z živalmi: »Človek si deli z živaljo tako biološko kot psihološko razsežnost. Toda naj njegovo živalskost v dimenzionalnem pogledu še tako preseže in prežme njegova človeškost, človek nikoli ne neha biti tudi žival. Letalo lahko natanko tako kot avtomobil na letališču vozi po tleh; ampak za pravo letalo se bo izkazalo šele takrat, ko se bo vzdignilo v zrak, torej v tridimenzionalni prostor. Natanko tako je človek tudi žival; vendar je tudi neskončno več kakor žival, in sicer nič manj kakor za celo razsežnost, za razsežnost svobode. Samoumevno pa je, da ne gre za svobodo od okoliščin, naj bodo te biološke, psihološke ali sociološke; to sploh ni svoboda od česa, ampak svoboda za kaj, in sicer svoboda, da lahko zavzamemo svoje stališče do vseh okoliščin. Tako se bo tudi človek izkazal za pravega človeka šele takrat, ko se bo zavihtel v razsežnost svobode« (Frankl 2015, 18). Človek je neločljiva/nedeljiva celota telesne, duševne in duhovne razsežnosti. Pomeni, da ni mogoče ločiti ene razsežnosti od druge in je obravnavati neodvisno od ostalih dveh. Dejansko človeka konstituirajo nedeljive celote vseh treh razsežnosti (več v: Kristovič 2014). Podobno, kot je že Tomaž Akvinski človeka poimenoval *unitas multiplex* – enotnost v, ali kljub, različnosti, mnogoterosti. »Če človeka pojmuje v okviru telesnih, duševnih in duhovnih stopenj ali plasti, pomeni, da ga obravnavamo, kakor da bi bilo njegove telesne, duševne in spoznavalne načine bivanja mogoče ločiti drugega od druge« (Frankl 2014, 36–37). Ta inovativen pristop, v katerem se upoštevajo ontološke razlike, obenem pa antropološka enotnost, je Frankl poimenoval dimenzionalna ontologija oziroma dimenzionalna antropologija (Frankl 2014; Frankl 2015).

Med drugim gre za to, da je celota vedno več kot vsota njenih posameznih delov. Torej, človek je vedno več, kot je razum zmožen dojeti, razumeti in razložiti. Zaradi tega smo se odločili za uporabo besede »holističen«, ki v svojem jedru še vedno ohranja prostor za tisto neizmerjeno, nezaobjeto, nedoločeno in ne povsem razumljeno. Grški ὅλος (hólos) ne vsebuje tega momenta totalnosti, zato je pojem »holističen« bolj primeren pojem za uporabo na področju vzgoje in izobraževanja kot pojem »celosten«. Poskusimo to ponazoriti z enačbo s tremi neznankami:

$$\psi = x + y$$

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

Utemeljitev logopedagogike in elementi holističnega pristopa

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

tudi duhovno razsežnost in posamezniku omogoča/pomaga, da zavzame ustrezno stališče do življenjskih vprašanj, da bi tako našel najboljše možne odgovore zase in za svoje okolje. Posledica tega je holističen, nedeterminističen pogled na sebe, ljudi in na svet. Človek je bitje, ki je svobodno, sposobno odločanja in odgovorno zase in za svojo okolico (Schechner in Zürner 2021).

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

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

Logopedagogika nima samo vzgojno-izobraževalnega pomena v ožjem smislu, ampak tudi v širšem. Velik poudarek se daje celovitemu razvoju osebnosti. Življenje je smiselno, vredno in lepo in otroku je treba med odraščanjem pomagati ter ga podpirati, da pride sam do tega uvida in spoznanja. Vendar to spoznanje ni usidrano na kognitivni ravni, ampak gre predvsem za nekakšen bivanjski uvid, za uvid na najgloblji eksistencialni ravni. Takšen uvid postane trajen samo, če se »zgodí« na celovit način, kar pomeni na telesni, duševni, predvsem pa na duhovni ravni. Zato je logopedagogika predvsem vzgojno-izobraževalni pristop, ki vsebuje tudi komponento podpore in opolnomočenja pri premagovanju in reševanju eksistencialnih bivanjskih vprašanj. Ravno s temi vprašanji ima sodobni mladostnik največ težav. Večina mladih nima težav, ker ne bi bili dovolj pametni, večina mladostnikov nima težav, ker ne bi

bili svobodni ali ker bi živeli v materialnem pomanjkanju. Večina mladostnikov nima težave, da ne bi imeli od česa živeti, jih pa ima ogromno težave, ker ne vedo, čemu naj živijo, ker ne vedo, za kaj naj živijo in kaj je smisel njihovega obstoja. V nasprotju z notranje osmišljenim, zadovoljnim in bivanjsko zavarovanim življenjem vedno več mladih doživlja notranje občutje nesmisla, ki se kaže v bivanjskem vakuumu, eksistencialni krizi, krizi smisla, noogenih nevrozah ipd. Na zunanji vedenjski ravni se to kaže in eksponira v tri simptomatična področja: 1. agresija (fizična in/ali psihična), 2. depresija (samomor) in 3. zasvojenosti (kemične in/ali nekemične). **Množične zasvojenosti otrok in mladostnikov z zasloni torej niso samo vzrok različnih težav (anksioznost, depresija, debelost, govorne težave, poškodovana samopodoba in samozavest, različne duševne stiske in bolezni, težave s koncentracijo, težave pomnjenja in učenja, pomanjkanje vztrajnosti ...), ampak so obenem tudi posledica napačnih življenjskih vsebin in zgrešenih vzgojnih ravnanj.**

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

Da bi ta cilj dosegli, je osnovni predpogoj holistični vzgojno-izobraževalni pristop, ki se udejanja in razvija na podlagi temeljnih smernic, ki smo jih med raziskovanjem in komparativno analizo oblikovali in ki obenem predstavljajo tudi temeljne gradnike logopedagogike. Vzgojno-izobraževalni sistem bi moral v svojem celotnem procesu

slediti smernicam in posameznim holističnim ciljem, če želi uresničiti temeljni namen celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je v celovitosti osebe, kot smo omenili že zgoraj. Te smernice oziroma načela delovanja so:

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

Svoboda posameznika se konča tam, kjer se začne svoboda drugega. To se pravi, zunanji okvir moje svobode sega do meje, ko začnem posegati v svobodo nekoga drugega. Notranja vsebina svobode pa je, ko se odločim ZA nekaj oziroma PROTI nečemu drugemu (Kristovič 2014, 69–70). Če svobode ne doživljamo z odgovornostjo, se lahko kaj hitro sprevrže v samovoljnost (Frankl 2014), samovolja pa vodi v propad osebnosti (Kristovič 2014, 58). Odgovornost je izraz človeškosti (Kristovič 2014, 68). Posameznik izkazuje odgovornost s tem, ko izpolni smisel in odgovori na nalogo, ki jo predenj postavlja življenje v določenem trenutku. Človek je vedno odgovoren nečemu ali nekemu. Odgovornost je dejansko odgovor na določen smisel, ki pa je določen z vrednotami oz. z najvišjo vrednoto (Kristovič 2014, 83–84). Logoterapija razume življenje kot nalogo, katere izpolnitev je

naša odgovornost. Naloga življenja samega ni v samouresničevanju, temveč v samopreseganju. Če svoje življenje dojemamo kot niz nalog, življenje dojemamo bolj smiselno, saj se pričnemo zavedati, da smo sami odgovorni za svoje življenje (Kristovič 2014, 87). V eksistencialni analizi ima veliko vrednost, kako si človek izgrajuje vrednostni sistem in temelji na tem, kaj je za njega prav in kaj mu je pomembno. Odgovornost v eksistencialnem smislu temelji na odnosu med dotično osebo in vrednoto, iz katere izhaja.

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

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

Pomen volje je izredno pomemben tudi v pedagoškem procesu. Brez oblikovanja volje ni vzgoje, ker volja odločilno nadzira razvoj osebnosti (Tumlirz 1927, 177 po Dreher 1994, 295 v Waibel in Wurzrainer 2016, 199). Učitelji včasih tožijo, da jih omejujejo učenci, ki de-

lujejo z močno voljo. Pravzaprav pa jih bolj omejujejo učenci, ki reagirajo neodvisno od svojih želja ali psihodinamike (Waibel in Wurzrainer 2016, 199–200). Spodbujanje volje učencev pa ne pomeni, da jim ves čas dajemo voljo ali jim dovolimo, da uveljavijo svojo voljo. Ko učenci izkusijo, da lahko naredijo tisto, kar se jim zdi dragoceno, krepijo samozavest in lastno vrednost. Učitelj naj bi podpiral iskanje osebnih vrednot učenca. Volja se aktivira tudi takrat, ko poskrbimo, da se učenci resnično lotijo učnih vsebin. Če so le-te za njih dragocene, se aktivira njihova volja in tako se učijo iz lastne motivacije. To je vir volje posameznika. Če otroci in mladostniki uresničujejo vrednote v svojem življenju, ki temeljijo na tej volji, to ne samo da krepí njihovo samovrednost, ampak vodi tudi v smiselno življenje (Waibel in Wurzrainer 2016, 201).

3. SMISEL – VZGOJA ZA SMISEL – razumevanje človeka v logoterapiji/eksistencialni analizi je utemeljeno na treh stebrih: 1. svoboda (v nasprotju z determinizmom oziroma pandeterminizmom), 2. volja do smisla in 3. smisel. Frankl v svojem delu *Volja do smisla* (2014, 66) navaja besede Alberta Einsteina: »Človek, ki ima svoje življenje za nesmiselno, ni samo nesrečen, ampak je komaj sposoben za življenje.« Pomeni, da je notranja izpolnjenost s smislom fundamentalnega pomena za duševno zdravje, kakovostno in zadovoljno življenje. Življenje ima vedno in v vsakršnih okoliščinah smisel. Povedano drugače, življenje nikoli, do *in ultimis*, ne izgubi smisla. Tudi trpljenje ima svoj smisel. Da je smisel absoluten, je v logoterapiji aksiom, in za ta smisel posameznik nosi odgovornost do zadnjega diha. Volja do smisla najgloblje zaznamuje človeško eksistenco in ima pglavitno vlogo pri usmerjanju človeškega delovanja. Zaradi tega je pomembna naloga vzgoje, da vzgaja za smisel.

Na mlade je treba prenesti izkušnjo in uvid, da je življenje lepo, vredno in čudovito. Obenem pa, da je treba življenju dati smiselno vsebino in iz svojega življenja narediti nekaj smiselnega. Kdor svoje življenje doživlja kot nesmiselno, pravzaprav ne živi, ampak životari. Še več, prav iz tega razloga se v sodobnem času pojavlja večina duševnih stisk, zasvojenosti, bolezni in drugih težav. Kot smo že omenili zgoraj, gre za notranje občutje nesmisla, ki se kaže v eksistencialni krizi in krizi smisla, ki eksponira v tri simptomatična področja: 1. agresija (fizična in/ali psihična; do sebe ali do drugega), 2. depresija (razvoj depresije gre v smeri obupa, zadnja »postaja« je samomor) in 3. zasvojenosti (kemične in/ali nekemične; zasvojenost z zasloni, družbenimi omrežji ...). Navedeni simptomi predstavljajo osnovno problematiko današnjih otrok in mladostnikov ter tudi srednje generacije. V večini primerov ne gre samo za simptome z enega področja, ampak se področja med seboj prekrivajo in ima posameznik težave na več področjih hkrati.

Eva Maria Waibel je eno izmed svojih knjig nasloвила *Vzgoja za smisel – smisel vzgoje*. Avtorica pravi, da je vzgoja za smisel temelj eksistencialne pedagogike. Značilnosti vzgoje

za smisel sta: eksistencialna vzgojna naravnost in usmeritev k eksistencialnim temam (svoboda, vrednote, odgovornost, smisel ...) v izobraževanju. Odzivnost in naravnost na smisel predstavljata osrednja načela za vzgojitelje in učitelje s ciljem lastnega eksistencialnega življenja. Eksistencialna pedagogika se torej ukvarja s tem, kar se ljudi dotakne, kaj jim pride pod kožo (Waibel 2017). Längle (2013, 79) izpostavi eksistencialno vprašanje po smislu: jaz sem tukaj – za kaj naj bi bil tukaj? Čemu je moje življenje dobro, za kaj je ustvarjeno? Ko so izpolnjene zahteve s področja dejavnosti, konteksta in smo usmerjeni k izpolnjevanju vrednot v prihodnosti, smo naravnani k smislu.

4. USTVARJALNOST – »Ko nova ideja zgage človeški um, se ta nikoli več ne vrne v prejšnje stanje« (Oliver Wendell Holmes). Einstein je neke zapisal, da je pogoj za genialnost domišljija. Domišljija pa je obzorje kreativnosti in ustvarjalnosti. Bistvo učenja ni samo memoriranje podanega znanja in poskus, da ga otrok v čim bolj identični obliki, kot ga je prejel, zna tudi ponoviti. Pomembno je tudi razumevanje, povezovanje znanja v smiselno celoto in da otrok v učenju tudi vidi nek smisel. V obzir je treba vzeti tudi aplikativni vidik znanja in razumevanja. Ustvarjalnost je otroku prirojena, zato jo je treba v času vzgoje in izobraževanja negovati ter razvijati. Otroku se samouresničuje in samouaktualizira v največji meri prav preko ustvarjalnosti. Igra ima v procesu učenja izredno pomembno vlogo – naprednejše države že več let pedagoškemu procesu, katerega sestavni del je igra, namenjajo posebno pozornost. Smith in Pellegrini (2013) povzemata akademske dokaze o razvoju in igri. Strokovnjaki ugotavljajo, da igranje koristi razvoju kratkoročno, srednje- in dolgoročno. Lokomotorna igra na primer otrokom pomaga pri njihovem telesnem razvoju s krepitvijo mišic, izgradnjo vzdržljivosti in napredovanjem motoričnih sposobnosti. Pri jezikovni igri se otroci trenirajo v govoru in se učijo uporabljati jezik za izražanje (besedišče, slovnica in skladnja). Odrasli lahko podpirajo otroke s strukturiranjem igre, s predlaganjem različnih tem, udeležbo v igri ali igranjem. Prav tako je pomembna vključenost in sodelovanje staršev, saj tudi vključevanje staršev pozitivno vpliva in spodbuja otrokov razvoj.

Že Guilford (1967) je raziskoval povezavo med inteligentnostjo in ustvarjalnostjo. Guilford je bil tudi prvi, ki je razdelil način mišljenja na konvergentno in divergentno. To je imelo za posledico povečano intenziteto raziskovanja ustvarjalnosti in pomembnosti le-te. Če je konvergentno mišljenje usmerjeno na iskanje ene optimalne rešitve, je divergentno mišljenje večsmerno mišljenje, ki je usmerjeno v več možnih rešitev. Ustvarjalnost je v tem smislu posledica divergentnega mišljenja. Preko divergentnega mišljenja pridemo do inovativnih rešitev, novih pogledov, povezovanja znanja, razmišljanja »out of the box«, kreativnosti ipd. Tudi umetnost in kultura imata pomembno doživljajsko vlogo. Posebno področje v logopedagogiki je doživljajsko

področje – učenje skozi doživljanje, ustvarjanje, izkušnje in igro. Radovednost je prvi korak do kreativnosti in ustvarjalnosti ter divergentnega razmišljanja. Radovednost je nekaj prirojenega, nekaj imanentnega ali celo konstitutivnega. Brez radovednosti ni kreativnosti – to najlepše vidimo že pri majhnih otrocih. Brez radovednosti in tisočih »zakajev« se ne bi veliko naučili. Pravzaprav je prav radovednost tista gonilna sila v otroku, da se uči in se tudi nauči. In kar je najpomembnejše, da se rad uči. Že Platon je govoril o tem, da je predpogoj za učenje ljubezen/strast do učenja in vsebine. Ob tem velja spomniti na znani Einsteinov rek: »Nimam posebnega talenta. Sem samo strastno radoveden.«

5. EMPATIJA – gre za sposobnost zaznavanja in čutenja drugega. Otroci in mladostniki imajo v sodobnem času izrazito okrnjen čut za drugega in zmožnost vživljanja v čutenje drugega. Čustveno življenje je v sodobnem času izrazito osiromašeno. Kognitivni razvoj oz. vzgojno-izobraževalni proces nikoli ne bi smel biti ločen od čustvenega razvoja. Zmožnost empatije je temeljni predpogoj kakovostnih, transparentnih, spoštljivih, ustvarjalnih in ljubečih odnosov. Osnovni pogoj za empatičnost je (ozaveščen) stik s sabo in s svojimi čutenji. Poznavanje svojega notranjega sveta, razpoznavanje in obvladovanje/uravnavanje svojih lastnih čustev je prvi del poti, ki vodi h globljemu srečanju z drugim in pristnim medosebnim odnosom. Človek je bitje, ki je na ontološki ravni intencionalno naravnano k drugemu človeku. Empatije se ni možno naučiti preko zaslonov, ampak v živi interakciji z drugimi ljudmi. Ali kot pravi Juul: »Empatija zanesljivo ni področje, o katerem bi lahko otroke poučevali zgolj z učbeniki. Empatija pomeni prijateljstvo, prijaznost, zmožnost vživljanja v druge in razumevanje v vsakdanjem življenju, kaže pa se v kakovosti, globini in intenzivnosti medosebnih odnosov. Vse to je otrokom ozirom šolarjem mogoče prenesti v obliki življenjskega pouka« (Juul 2017, 13).

Vrednote, kot so spoštovanje, empatija, enakost in solidarnost, morajo biti temelj poslanstva univerz, visokih šol in tehničnih inštitutov v prihodnosti. Pedagoški proces je treba preoblikovati okoli načel sodelovanja in solidarnosti ter nadomestiti dolgoletne načine izključevanja in individualističnega tekmovanja. Empatijo in sočutje je treba negovati in spodbujati ter graditi na zmožnosti posameznikov, da sodelujejo pri preoblikovanju sebe in sveta. Solidarnost, sočutje, etika in empatija bi morali biti zasidrani v pedagoškem procesu samem; v tem, kako se učimo. Namen spodbujanja takšnih vrednot je odpraviti raznolikost kulturnih virov človeštva v izobraževanju in naše napore usmeriti od vrednotenja raznolikosti in pluralizma do njihove podpore in vzdrževanja. Poučevanje bi se moralo osredotočiti na odpravljanje pristranskosti, predsodkov in delitev. Empatija, kot sposobnost spremljanja drugih in čustvovanja z njimi, je bistvenega pomena za izgradnjo pedagogike solidarnosti (UNESCO 2021).

6. AVTONOMIJA – s tem, ko je človek svoboden, je tudi odgovoren. Oseba ima lastno identiteto in vsak posameznik je individuum, nenadomestljiv, enkraten, poseben in drugačen od vseh ostalih. V okviru te lastne identitete je posameznik tudi avtonomen. Razmišlja in deluje suvereno ter avtonomno (delovanje iz identitete – identitetno delovanje). »V nasprotju z živalmi človeku nagoni ne narekujejo, kaj mora delati. Pogosto še tega ne ve, kaj si v bistvu želi delati. Namesto tega si bodisi želi delati, kar delajo drugi ljudje (konformizem), ali pa dela, kar od njega želijo drugi ljudje (totalitarizem)« (Frankl 2015, 10). Človek ni samo »odzivajoče« se bitje, ampak je tudi bitje, ki deluje »iz sebe«. Frankl daje Osebi pomen, kot bitju z notranjo svobodo« (1959, 684 v Längle 2013). To pomeni tisto človeško sposobnost, ki nam daje avtonomijo, ker se lahko odločamo. Človeku pripada dostojanstvo na podlagi njegove osebnosti.

V vzgojno-izobraževalnem procesu gre za prepletanje in srečevanje štirih avtonomij: pedagoškega delavca, otroka oz. učenca, vsebine in vrtca/šole. Vse te avtonomije so seveda relativno avtonomne, vendar prenova in celoten vzgojno-izobraževalni proces mora iti v smeri krepitev avtonomije vzgojno-izobraževalnih zavodov in pedagoških delavcev. Kot že omenjeno, je strokovnim delavcem nujno potrebno omogočiti ter povrniti strokovno avtonomno presojanje in ravnanje.

UNESCO poudarja, da je v prihodnosti treba okrepiti izobraževanje kot javno prizadevanje, skupno družbeno zavezanost, kot eno najpomembnejših človekovih pravic in kot eno najpomembnejših odgovornosti držav in državljanov. Po drugi strani pa je ena ključnih vlog izobraževanje državljanov, ki spodbujajo človekove pravice. To vključuje izgradnjo sposobnosti, zaradi katerih učenci postanejo avtonomni in etični misleci ter izvajalci. Pomeni jih opremiti za sodelovanje z drugimi in razvijati njihovo sposobnost posredovanja, odgovornost, empatijo, kritično in ustvarjalno razmišljanje, poleg celotnega nabora socialnih in čustvenih veščin (UNESCO 2021, 47).

7. PERSONALIZACIJA – v zadnjem obdobju se veliko pozornosti daje konceptu personaliziranega pristopa k učencu. OECD (2006, 3) navaja, da je program personalizacije usmerjen v spodbujanje vseživljenjskega učenja in širše reforme javnih storitev ter da personalizacija lahko pomeni marsikaj in odpira globoka vprašanja o namenih in možnostih izobraževanja. Personalizacija učenja pomeni, da se sistem odzove na posameznika tako, da mu ponudi izobraževalno pot, ki upošteva njegove potrebe, interese in želje, da lahko vsak otrok doseže svoj potencial (Hopkins 2007). Raznolikost učencev v šolah širi in spodbuja uvedbo personalizacije bolj kot individualizacije, saj s personalizacijo posežemo na individualno raven posameznika in mu omogočimo, da s svojo subjektivnostjo prispeva in hkrati pridobi v socialnem in učnem okolju (Grah idr. 2019, 44). Visoko personalizirano učno okolje pomeni, da nudi podrobno povratno

informacijo ter predstavlja izziv za hitro učeče se učence in nudi podporo tistim, ki imajo težave. Tako ustvarjamo učno okolje, v katerem je učenje postavljeno v središče in odraža bogato raznolikost individualnih razlik (Dumont, Istance in Benavides 2013, 296). Personalizacija v eksistencialni pedagogiki pomeni, da se zavzema za fenomenološki pristop, ki k osebi pristopi čim bolj nepristransko, vključno s teorijo, hkrati pa zagotavlja zanesljivo osnovo za izobraževanje. Tako gledano eksistencialna pedagogika ni usmerjena le na področje prakse, ampak je tudi osnova za odnos vzgojiteljev (učiteljev) in njihovega ravnanja.

8. SAMOSTOJNOST – vzgoja za samostojnost pomeni, da je treba otroka opremiti s primernimi veščinami, da se bo lahko samostojno vedel in deloval (v skladu s svojo starostjo, zrelostjo in s svojimi razvojnimi značilnostmi). Ena večjih problematik sodobne vzgoje in izobraževanja je nesamostojnost otrok in mladostnikov. Ogromno je težav že v predšolskem obdobju, npr. navajanje na kahlico in stranišče, odvajanje od dude, spanje v zakonski postelji, predolgo dojenje, skrb za osebno higieno ipd. Starši so se v pretirani skrbi ujeli v past »vse za otroka« in jih s tem oropali pomembnih življenjskih veščin, predvsem za samostojno vedenje in delovanje. Na ta način otroka na nezavedni ravni prisesejo nase in ga vzgajajo za nenehno odvisnost od njih. Posledično je otrok oropan dragocenih izkušenj in »uspehov« v osebnotnem zorenju ter napredovanju, kar pa je ključnega pomena za zdrav razvoj samopodobe, samozavesti in lastne identitete. Otrok dejansko nima priložnosti, da bi razvil zdrav ponos na samega sebe, da bi lahko bil ponosen, da to in to že zna in zmore storiti sam. Še posebej je to pomembno zato, ker se prav v tem obdobju vzpostavljajo temelji za zdravo samopodobo in samozavest. Zlato pravilo bi lahko bilo: Kar lahko in zmore otrok storiti sam, bi morali otroku pustiti ter dovoliti, da stori sam.

9. OBČUTEK ZA LEPO – »Če je v duši svetloba, bo v osebi lepota. Če je v osebi lepota, bo v hiši harmonija. Če bo v hiši harmonija, bo v narodu red. Če bo v narodu red, bo na svetu mir« (Konfucij). Tretja pot, po kateri se udejanja osebni smisel, so doživljaljske vrednote. To so vrednote, ki se udejanjajo preko doživljanja in odnosov. Lepota ima pri tem ključno vlogo. Danes se zdi, kot da več ne vemo, kaj je lepo. Zaradi poplav obšolskih in obvrščevskih dejavnosti, kupov igrač, zaslonske zasvojenosti ipd. bi lahko dejali, da se danes srečujemo z generacijami postaranih in iztrošenih otrok. Otroke prehitro povlečemo v svet odraslih in posledično nimajo časa »biti otroci«. Eden glavnih izzivov sodobnega vzgojno-izobraževalnega sistema je, kako zavarovati otrokovo otroškost, otroški svet in v njih negovati ter obenem varovati občutek za lepo, za čudneje, za domišljijo, za skrivnost. Estetika (”Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika” 2014) je filozofska disciplina, ki proučuje lepo in človekov odnos do lepega; načela o lepem;

estetski videz. Temeljne vrednote ustvarjalnosti in čuta za lepoto razvijajo estetsko moč človeške osebnosti. Človek se izpolnjuje v ustvarjanju in skozi ustvarjanje. Njegove ustvarjalne sposobnosti so tiste, ki so najbolj dovzetne za kulturo, najbolj sposobne razcveta in preseganja svojih dosežkov, obenem pa tudi najbolj dovzetne za represijo in frustracije (Faure 1972; UNESCO 2002, 33).

Ustvarjalnost pomeni sposobnost, da stvari vidimo na nove in nenavadne načine, zato ljudem omogoča več znanja in inovacij. Ustvarjalnost izhaja iz novih idej, ki lahko privedejo do novih izumov, odkritij, pobud in izdelkov. Domišljija je sposobnost oblikovanja slik, ki trenutno niso prisotne v resnici. To je sposobnost, ki spodbuja človekovo ustvarjalnost. Ustvarjalnost ljudem omogoča tudi ustvarjanje raznolikih oblik kulturnega in umetniškega izražanja. Umetniško izražanje ljudem omogoča razlagati lepoto in medsebojne odnose vsega ustvarjanja skozi umetniške oblike. Tudi intuitiven smisel je oblika ustvarjalnosti. To pomeni, da lahko ustvarite hiter vpogled brez razširjene racionalne misli ali postopka. Vključuje tudi človeško občutljivost za prirojeno lepoto in pomen različnih oblik umetniškega izražanja, ki izhajajo iz različnih zgodovinskih dob in različnih kulturnih skupin (UNESCO 2002, 33).

10. VEST IN INTUICIJA – Intuicija (“Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika” 2014) – »neposredno dojemanje, zaznavanje bistva česa, neodvisno od razumskega razčlenjevanja, navdih«. Logoterapevtsko gledano je vest kompas smisla – intuitivni duhovni organ smisla. Življenje pred vsakega posameznika nenehno postavlja določene naloge in nas »kliče« k odgovornosti, k odzivu, k odgovoru. Vsak smisel, vsaka naloga je edinstvena in neponovljiva (odvisno od osebe in odvisno od situacije), prav tako kot vsak posameznik. Pred človekom so ves čas različne možnosti, vrednote, odločitve in naloge. Smisla ne daje posameznik, ni na njem, da bi spraševal po smislu, oziroma ni v njegovi moči, da bi samovoljno ovrednotil določeno dejanje. Ko se človek odloča med različnimi možnostmi, se dejansko odloča med različnimi vrednotami. V pomoč pri odločanju in iskanju pravih odgovorov je vest. Frankl označi vest kot intuitivno zmožnost, da posameznik najde smisel kakšnega položaja (Frankl 2014, 383). »V osnovi je to intuitivna zmožnost, deluje pa bolj ali manj povezano z diskurzivno razumskostjo pametnih razlogov. Z etičnega vidika najvišji etični kriterij ravnanja, z ekološkega vidika pa človekov presežni intuitivni čut za smiselno doživljanje in vedênje v ekološki celoti stvarnosti. Vest se kot taka uveljavlja tudi proti normam in tradicijam socialnega okolja, prav tako pa tudi proti psihično internaliziranim normam nadjaza. Njen domet in ostrina sta tako kakor pri vsaki zmožnosti zelo odvisni od osebnega oblikovanja« (Frankl 2014, 383). Zaradi slednjega je zelo pomembno, kako se vest oblikuje in vzgaja.

Danes potrebujemo vzgojno-izobraževalne sisteme, ki nam pomagajo pri učenju v svetu in s svetom ter ga izboljšujejo. Takšni vzgojno-izobraževalni sistemi zahtevajo, da se še naprej učimo o dostojanstvu vsakega človeka in velikem dosežku, ki ga predstavljata pravica do vesti in svobode misli – vendar se od-učimo od človeške izjemnosti in posesivnega individualizma. Temeljiti morajo na etiki vzajemnosti in skrbi ter priznavati soodvisnost med posamezniki, skupinami in vrstami. Spodbujati nas morajo, da razumemo pomen skupnega in systemske soodvisnosti, ki nas povezujejo drugega z drugim ter z našim planetom (UNESCO 2021).

II. VZGOJA ZA VREDNOTE (v zadnjem obdobju to področje zelo poudarjata tudi Evropska komisija in UNESCO). Logoterapevtsko gledano je človek bitje, ki stremi in gravitira k vrednotam ter jih želi uresničiti in na ta način udejanjiti osebni smisel. Obstaja več vrst vrednot: osebne, individualne, objektivne, relativne, absolutne, družbene, narodno kulturne vrednote itn. Najvišje kotirajoče so osebne ali duhovne vrednote. Vrednote predstavljajo tisto, kar je vredno, kar imamo za veliko načelno vrednost. Kar je za nas večja vrednota, kar ima za nas večjo vrednost, tistemu dajemo prednost. Vse človeške odločitve so pravzaprav utemeljene na podlagi vrednot oz. osebnostne vrednostne lestvice. V logoterapiji/eksistencialni analizi poznamo *tri vrednostne kategorije*, ki so pravzaprav nekakšne tri poti udejanjanja osebnega smisla, tri poti do zadovoljnega in osmišljenega življenja (to so ustvarjalne vrednote, doživljajske vrednote in vrednote stališča). Frankl je izpostavil zelo pomembno razliko, da namreč človeka goni ženejo, vrednote pa ga vlečejo oziroma privlačijo.

Logoterapija temelji na eni izmed zakonitosti, ki pravi, da je celotna stvarnost smiselna. Ta smiselna struktura stvarnosti pa je odločilna objektivna kakovost, imenovana vrednote. Smisel so pravzaprav naloge, ki jih življenje postavlja pred nas v točno določenem trenutku in v točno določeni situaciji. Kadar se odločimo za neko nalogo, se pravzaprav odločimo za vrednoto, saj za vsako nalogo stoji vrednota. Vrednote (npr. lepota, dobrota, resnica ...) so vrednote same po sebi, so samostojne smiselne vsebinske stvarnosti in človek išče smisel v tej stvarnosti. Bolj kot se v prizadevanju za udejanjanje vrednot odpira v svet, toliko bolj presega samega sebe. Logoterapija/eksistencialna analiza pri svojem vzgojnem »pristopu k človeku ne postavlja v središče njegovega izoliranega jaza, ampak njegovo bivanjsko naravnost na dožemanje in uresničevanje smiselne strukture stvarnosti, to je vrednot« (Frankl 2014, 219). Cilji učnih načrtov morajo vključevati tudi načelo vseživljenjskega učenja. Vsebine učnih načrtov ne morejo biti več organizirane le na podlagi posameznih disciplin, temveč bolj interdisciplinarno ali celostno/holistično. Rezultati učenja se ne izražajo le v rezultatih preizkusov, ampak v smislu znanja, spretnosti, vrednot ali kompetenc, ki so vgrajene v stebre učenja.

Vrednote moramo živeti, da bi jih lahko prenašali na učence (otroke, mlade). Učitelj, ki zahteva, da se bodo učenci ravnali po najvišjih vrednotah, sam pa jih ne spoštuje in živi, ne more pričakovati spoštovanja svojih učencev, prav tako ne more pričakovati, da bodo učenci spoštovali, upoštevali in živeli te vrednote. Prav zaradi tega je izredno pomembno, da so učitelji osebe, ki so notranje trdne, zanesljive in spoštljive; tako do sveta in ljudi okrog sebe kot do učencev in ne nazadnje tudi do sebe.

12. IDENTITETA – je splet, v katerem se prepletajo skrivnosti osebnosti in sile našega življenja: genska struktura, narava naših staršev, kultura, v kateri smo odrasli, ljudje, ki so nas podpirali, in ljudje, ki so nas poškodovali, dobro in slabo, ki smo ga storili drugim in sebi, doživetja ljubezni in trpljenja – in še veliko več. Tam, kjer se stikajo te dimenzije, notranje in zunanje silnice, se ustvarja identiteta (Palmer 2001, 13). Skorajda vsak človek si v nekem trenutku v življenju zastavi nekatera resna eksistencialna vprašanja, ki se obenem nanašajo tudi na lastno identiteto, kot so npr.: Kdo sem jaz? V čem sem drugačen od drugih? Kakšni so moji potenciali? Kaj je sploh smisel življenja? Identiteta nas v največji meri določa kot Osebo.

Oblikovanje identitete se začne zgodaj v otroštvu znotraj primarne družine. Na sam proces vpliva družba, družina, lastna osebnost. Otrokom moramo pustiti prostor, da se lahko svobodno izražajo. Otroci ne bi smeli biti obremenjeni s predsodki odraslih v smislu, da zaradi tega razvijejo strah pred sramom, krivdo, kritiko in lastno presojo. Na oblikovanje identitete vplivajo tudi kultura, mediji, vloge spolov, religiozni in drugi družbeni dejavniki in ni nujno, da se le-ti skladajo s pričakovanji družbe, v kateri smo. Razi-skave kažejo, da imajo ljudje, ki imajo dosleden občutek identitete, višjo samopodobo, se ukvarjajo z manj tveganim vedenjem in imajo manjšo verjetnost, da bodo doživeli ponotranjene simptome strahu, osamljenosti, žalosti in težave s koncentracijo (Rems Arzenšek 2021).

13. SAMOTRASCENDENCA IN SAMODISTANCA – gre za dve med seboj povezani duhovni zmožnosti, da se človek distancira od samega sebe ali da se dvigne nad sebe, samega sebe preseže. Človek se je v istem trenutku zmožen od sebe »ločiti« in obenem se soočiti s seboj. Za bistvo človekove eksistence Frankl postavlja preseganje samega sebe. Vedno in povsod je človek usmerjen k nečemu, k nekemu oziroma proti nečemu. Na tem mestu gre lahko za smisel, ki ga izpolnjuje, ali za drugo človeško bitje: »Biti človek pomeni tudi presegati samega sebe. Povedati želim, da je bistvo človeške eksistence njeno transcendiranje same sebe. Biti človek hkrati vedno pomeni biti usmerjen in namenjen k nečemu ali nekemu. Biti predan delu, ki se mu človek posveča, biti predan človeku, ki ga ljubi, ali biti predan bogu, ki mu služi. Tako preseganje samega sebe pa prestopa okvirje vseh podob človeka, ki v smislu monadologizma prikazujejo

človeka kot bitje, ki ne posega po smislu in vrednotah izven samega sebe in ki se ne orientira po svetu, temveč se zanima izključno zase in mu gre le za ohranitev oziroma ponovno vzpostavitev homeostaze» (Frankl 2005, 15). Biti duhoven ima v tem kontekstu tri vidike: 1. poudarja se povezanost vseh ljudi in vseh živih bitij, 2. povezanost/sinhronizacija med notranjim jazom in zunanjim svetom/življenjem in 3. samotranscendencija oz. samopreseganje.

14. ODNOSI (DO ŽIVLJENJA, DO SVETA, DO SEBE, DO DRUGIH, DO SMISLA, DO PRESEŽNEGA) – človek je bitje odnosa. Odnos nas najgloblje določa in zaznamuje. Preko odnosov se tudi najbolj odkrijemo in razkrijemo drugim. V odnose ne vstopamo samo na verbalni ravni, ampak predvsem na nezavedni ravni, z vsem, kar smo, s celotno vsebino svojega življenja. Gre za srečanje dveh Oseb v vsej svoji celovitosti. Pri odnosih ne gre samo za to, da imamo odnos »do« nečesa/nekoga, ampak predvsem za to, da imamo odnos »z« nekom. Kakovost našega življenja se v največji meri kaže v kakovosti naših odnosov. Slovenska beseda »sreča« v glagolniški obliki nakazuje prav to, da je sreča v srečanju, srečevanju. To, kar je v nekaterih drugih, bolj prvinskih kulturah jedro, srčika, najpomembnejše, smo v zahodni kulturi skorajda pozabili. V Afriki poznajo izraz »ubuntu«, ki pomeni, da je oseba le oseba skozi drugo osebo. Da smo vsi povezani, da skrbimo drug za drugega, da se spoštujemo, da vse, kar se naučimo, in vse izkušnje izvirajo iz odnosov in povezanosti z drugimi ljudmi (Ngomane 2020). Tony Robbins pravi: »Kakovost tvojega življenja je kakovost tvojih odnosov.« S tega vidika so odnosi možnost za najlepše in obenem tudi možnost za najslabše v življenju. V sodobnem času in tudi v prihodnosti bo eden največjih izzivov prav sožitje, medsebojno spoštovanje in strpnost. Številne raziskave in tudi psihosocialna, psihoterapevtska in medicinska praksa kažejo na to, da je v sodobnem času najbolj razbolelo področje prav področje medosebnih odnosov. Za posameznika je ključnega pomena, kakšen odnos ima do drugih, do sebe, do sveta in življenja, do smisla in do presežnega.

Človek je ves čas v odnosu. V odnosu do drugih ljudi, do sveta, do vrednot in v ne-nehnem odnosu do sebe in do življenja. Bistvena značilnost eksistencialne analize, ki temelji na človekovi svobodi in odgovornosti, je usmerjenost k ljudem in njihov odnos do sveta in vrednot (Waibel 2017). Odnos do življenja vzpostavimo takrat, ko nehamo čakati, da se bodo stvari zgodile same od sebe in začnemo ukrepati, aktivno oblikovati ter nadzorovati svoje življenje. Tak odnos do življenja lahko nadzorujemo le skozi svojo osebo in s tem svetu sporočamo: jaz *sem* na tem svetu, sodelujem in se oblikujem. Tako gremo na smiselni način do smrti, kajti smrt je večja grožnja neizživetemu/nesmiselnemu življenju, kot izpolnjenemu/smiselnemu življenju. Odnos do sveta postane jase, ko lahko ukrepamo ali reagiramo na način »odgovora« življenju. Človek s

svojim odgovorom stopi v osebno izmenjavo s svetom. Naši odgovori so sestavljeni iz duhovno nezavednega in zavestne presoje, kar se povezuje s celotnim telesno-duševno-duhovnim stanjem.

15. SAMOPODOBA, SAMOZAVEST in SAMOSPOŠTOVANJE – izrednega pomena je, da se že v prvih letih otrokovega življenja in kasneje v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu posebno pozornost namenja zdravi in stabilni izgradnji teh treh temeljnih elementov otrokove osebnosti. Samopodoba je (‘‘Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika’’ 2014) skupek predstav, mnenj, ki jih ima človek o samem sebi, zlasti glede svojih lastnosti, sposobnosti. Jedro samopodobe je odnos do samega sebe, kako posameznik samega sebe vidi, kako samega sebe doživlja, kako se ceni in spoštuje. Zdrava samopodoba pomeni, da ima posameznik do sebe pozitiven odnos, da se sprejema (tudi če s kakšno svojo lastnostjo ni najbolj zadovoljen, s časom razvije sposobnost samopreseganja; kar pomeni, da v življenju daje večjo težo pozitivnim vidikom sebe in življenja), samega sebe doživlja kot nekaj enkratnega, neponovljivega in nezamenljivega. Posledično se spoštuje in ceni. Če je samopodoba utemeljena z odnosom do samega sebe, pa je samozavest odnos oz. prepričanost o svojih sposobnostih, znanju in moči (‘‘Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika’’ 2014). Gre za vero in zaupanje v svoje zmožnosti, sposobnosti, v svoj način razmišljanja in delovanja ter prevzemanje odgovornosti. Pomeni, da tudi, če me je strah, če dvomim, če sem negotov ..., zaupam in verjamem vase, da mi bo uspelo, da zmorem in sem zmožen to storiti. Posameznik z razvito/zdravo samozavestjo doživlja, da ima nadzor nad svojim življenjem in čustvi, da svoje življenje obvladuje in se lahko nase zanese. V prvih letih in v zgodnjem obdobju odraščanja se v največji meri izoblikujejo možgani, psihološka struktura, doživljanje in odnos do življenja, sveta, ljudi in sebe, strukturirata se identiteta ter osebnost. To obdobje je tudi ključnega pomena za oblikovanje zdrave samopodobe, samozavesti in samospoštovanja. Gre za konstitutivne elemente človekove osebnosti, ki določajo vso kasnejšo posameznikovo delovanje, vedenje, odnose, kakovost in smisel življenja. Prav zaradi tega je tako zelo pomembno, kako se samopodoba in samozavest razvijeta/oblikujeta.

16. DOSTOJANSTVO – človekovo dostojanstvo je absolutno in nedotakljivo. Človekovo dostojanstvo ni vezano na noben pogoj, ki bi ga moral izpolnjevati. Človek je absolutna vrednota, je vrednota vseh vrednot. V središču vzgojno-izobraževalnega procesa bi moral biti človek, otrok. Znanost in stroka sta tukaj zaradi njega samega in v službi skupnega, solidarnega in spoštljivega sožitja. Velika nevarnost namreč je, da se ob vsej digitalizaciji (v katero smo bili bolj kot ne prisiljeni) in digitalizacijskih procesih hitro pozabi in zanemari človeka, njegove temeljne pravice, osnovne vrednote in najpomembnejše: njegovo dostojanstvo. Vsi smo v prvi vrsti tukaj zato, da varujemo prav

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

Spoštovati dostojanstvo ljudi pomeni, da jih naučimo, da razmišljajo sami, ne pa kaj in kako naj mislijo. To pomeni ustvarjanje priložnosti za učence, da odkrijejo svoj namen in določijo, kakšno bo njihovo življenje (UNESCO 2015; 2021). V pedagoškem procesu ozavestiti otroka pomeni spoznati njegovo dostojanstvo. Iz sprejemanja brezpogojnega dostojanstva osebe izhaja spoštovanje druge osebe, spoštovanje do njegove Osebe. Osrednje pedagoško vodilo je torej: nobenemu otroku ne bi smeli v šoli škodovati in/ali ga sramovati v njegovem dostojanstvu. Sramota ali kršitev dostojanstva zadeva osebo zelo neposredno, saj oboje prodre v človekovo intimno območje (Waibel 2017).

17. ODNOS DO PRESEŽNEGA IN VERA – izredno pomembno vlogo ima tudi vloga in pomen presežnega v človekovem življenju. Človek samega sebe v celoti razume šele v odnosu do presežnega. Človek je bitje, ki se ne zaveda samo imanence, ki ni omejen samo s svojim okoljem, ampak je intencionalno naravnani tudi v področje, ki ga presega – transcendenca. Človek je zmožen imeti odnos do *logosa*, prepozna lahko tudi nadsmisel. Gre za končni oziroma zadnji smisel, ki je bolj ali manj zunaj našega racionalnega dosega. Zunaj našega dosega je zaradi tega, ker je v temelju zaznamovan s transcendentno dimenzijo in ker nismo zmožni tega nadsmisla vedno razumeti in razložiti (Frankl 2016, 150–152). Človek se znajde tudi pred izzivom, da sprejme svojo razumsko omejenost in končnost v razumevanju brezpogojnega smisla – v tem smislu je *logos* globlji od logike. Gre za smisel celotnega veselja, celotnega zgodovinskega razvoja in dogajanja, pa tudi za smisel celotnega človekovega življenja. »Logoterapija temelji na splošnem aksiomu, da je celotna resničnost smiselna, da torej nadsmisel obstaja, ne posega pa v njegove konkretne razlage, kar je predmet religij in filozofij, na individualni ravni pa stvar osebne odločitve in osebnega nazora vsakega človeka« (Frankl 2015, 373). Vera v nadsmisel je lahko religiozna ali pa se razumeva kot »mejni pojem«. Vsekakor je bistvenega

pomena, kajti v tem obzorju ni nobena situacija in nobeno stanje, najsi gre še za tako tragičen položaj, nesmiselno in brezpomensko.

Pomembno vlogo v človekovem življenju in družbi imata vera ter religija. Vera je posamezniku vedno dajala odgovore (ga je eksistencialno »potešila«) na temeljna življenjska vprašanja, ki jih ni dobil nikjer drugje. Vsa verstva nosijo v sebi obljubo prihodnosti in usmerjenost v večnost, v absolutno, v presežno. Vedno je šlo za nekakšen »spopad«, soočenje s kaosom, s smrtjo. Ravno v tem okviru je mogoče razumeti, zakaj so religiozologji in sociologi ugotovili, da imajo prav vse civilizacije (tudi najbolj odročna, primitivna in majhna plemena, staroselci na kakšnih otokih), vse kulture, v vsej zgodovini religiozno hrbtenico. Religija je vedno imela središčno vlogo družbenega in osebnega življenja. Vsaka religija ima tri temelje: etos (odgovarja na temeljna bivanjska vprašanja, nauk ...), etiko (vrednote, ki motivirajo, in pravila, norme) in etnos (skupnost). Vsi trije vidiki so pri različnih verstvih med seboj različno usklajeni in v različnih razmerjih. V tem okviru najde tudi morala svoje avtentično mesto.

18. ETIKA – etične vsebine so nepogrešljiv element holističnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Če bi pedagogiko morali uvrstiti pod kakšno znanstveno disciplino, bi v veliki meri spadala prav pod področje etike. Etika nas uči, kaj je prav in kaj ni prav, kaj je dobro in kaj je zlo, kaj je dobro in kaj je boljše, kaj se v življenju obnese in kaj se ne obnese. Vrednotam, ki imajo svoje sidrišče v transcendenci, etika da konkretno, aplikativno obliko. Etika je disciplina, ki obravnava merila človeškega hotenja in ravnanja glede na dobro in zlo; načela o dobrem in zlem; moralna načela; norme ravnanja v določenem poklicu (”Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika” 2014).

V vzgojno-izobraževalnem procesu bi morala posebno mesto zasedati vzgoja za osebno etično/moralno držo v smislu etike odgovornosti. Gre za moralno vzgojo v duhu Küngovega svetovnega etosa, ki poudarja, da »obstaja minimalno temeljno soglasje o zavezujočih vrednotah, trdnih standardih in temeljnih moralnih prepričanjih« (Küng 2008, 1). Svetovni etos bi lahko povzeli v dveh točkah: 1. zlato pravilo etike oz. temeljno načelo etike, ki pomeni, da z drugimi delamo/ravnamo tako, kot bi želeli, da drugi delajo/ravnajo z nami, ali obratno, da drugim ne storimo tega, kar ne bi želeli, da drugi storijo nam; 2. absolutno spoštovanje vsakega človeka. Gre za vrednostno orientacijo vsakega posameznika. V ospredju je odnos do sočloveka, do skupne prihodnosti, sožitja in odnos do Zemlje.

19. VZTRAJNOST, ODPORNOST IN DELOVNE NAVADE – eden glavnih izzivov sodobne vzgoje in izobraževanja je, kako otroke in mladostnike naučiti vztrajnosti, delovnih navad in odpornosti na določene negativne (ali na videz negativne) izkušnje. Permisivna

paradigma, ki še vedno prevladuje v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru, se v največji meri osredotoča na otrokove želje in potrebe. Osnovno geslo permisivnosti je: »Vse za, in po meri, otroka«. Svet odraslih je tako prevzel vlogo nenehnega izpolnjevalca otrokovih želja in potreb. Posledično pa je izgubil izpred oči otroka kot celovito osebnost, njegove razvojne značilnosti, krepitev in razvoj otrokove osebnosti ter številne druge ključne vzgojne vidike. Permisivni pristop je na ta način na sistemski ravni otroke oropal dragocenih življenjskih izkušenj in veščin, ki bi jih nujno morali osvojiti za uspešno in zadovoljno življenje, tako na profesionalni kot osebni ravni. Najpomembnejše veščine za takšno življenje so: vztrajnost, delovne navade in disciplina. Rešitev gotovo ni v tem, da iz leta v leto več otrok proglašamo za nadarjene in genialne, ampak da otrokom privzgojimo osnovne veščine za uspešno spoprijemanje in prosperiranje v življenju.

Podobno se je zgodilo tudi v družinskem okolju. Središče in epicenter družine ter mame/očeta je postal otrok. Velikokrat pride do tega, da je vsa mamina pozornost, toplina, ljubezen in nežnost usmerjena na sina, ob tem pa se pozablja na partnerski odnos in partnerja. Otrok pravzaprav tudi nikoli ni sam, da bi sam odkrival meje, pridobival izkušnje, tako pozitivne kot negativne, da bi sam pri sebi razmišljal, se tudi sam s sabo »pogovoril«, sam pri sebi urejeval čustva in doživetja ter predeloval različne izkušnje in doživetja skozi prizmo vzrok-posledica. Tovrstno predelovanje izkušenj in notranja naravnost je pravzaprav temelj za nadaljnje vzpostavljanje čuta odgovornosti in gradnjo zdrave samozavesti ter samopodobe.

Vztrajnost nam daje moč, da se soočamo z izzivi in da ne odnehamo, kadar se nam zatakne ali naletimo na določeno oviro. Vztrajnost je lastnost, ki nam pomaga, da smo osredotočeni na nalogo in odločeni, da dosežemo zastavljeni cilj. Vztrajnost zahteva odpornost, dobre delovne navade in samodisciplino.

Incheonska deklaracija (UNESCO 2015) navaja, da je ključnega pomena, da izobraževalni sistemi zagotovijo, da otroci, mladi in odrasli skozi vse življenje razvijajo fleksibilne spretnosti in kompetence, ki jih potrebujejo za življenje in delo v bolj varnem, trajnostnem, soodvisnem svetu, ki temelji na znanju in tehnologiji. Trajnostni cilji v izobraževanju (SDG4 - UNESCO b. d.) morajo zagotoviti, da bo vsak posameznik pridobil dobre osnove znanja, razvil ustvarjalno in kritično mišljenje, veščine sodelovanja ter zgradil radovednost, pogum in odpornost.

20. NOODINAMIKA – človek je bitje, ki je v nenehni notranji (noogeni) napetosti, razpetosti med dvema poloma: biti, želeti in morati. Na eni strani je tisto, kar mi v nekem trenutku paše in odgovarja, kar bi si želel, na drugi strani pa tisto, kar je prav, tisto, kar

bi moral. To dinamiko, ki se uveljavi na »polarnem napetostnem polju«, imenujemo *noodinamika* (Frankl 2015, 112). Človek se v svoji individualnosti nenehno nahaja pred edinstvenimi smisli in vrednotami, na katere se mora odzvati (odzivati) in na njih odgovoriti (odgovarjati). Bivati v »polarnem napetostnem polju« pa za človeka pomeni tudi določeno stopnjo notranje napetosti (to bi lahko označili kot nekakšen pozitivni stres). Te se je treba, po načelu homeostaze, izogibati in jo čim bolj zreducirati. Bistveni razloček Frankl vidi v človeški zmožnosti, da se svobodno odloča in ravna glede na osebno lestvico vrednot: »Od prve se loči predvsem po tem, da je v njej moment svobode, prostosti: medtem ko me nagoni ženejo, pa me vrednote vlečejo, to je, zahtevi vrednote lahko rečem da ali ne, lahko se torej odločim tako ali tako. Moment svobodne odločitve o stališču namreč ne velja samo v zvezi z le navideznim pritiskom bioloških, psiholoških in socioloških okoliščin, ampak tudi v zvezi z vrednostno možnostjo, ki jo je treba uresničiti« (Frankl 2015, 112).

Gre za tako imenovani »paradoks srečnosti«; bolj ko si človek prizadeva, da bi bil srečen oziroma da bi užival in tako dosegel stanje srečnosti, ugodja, homeostaze, bolj se mu to izmika. Zato je človek v samem temelju nezadovoljen s samim seboj, celo frustriran v odnosu do samega sebe in sveta. Cilj človekovega prizadevanja nikoli ne bi smela biti sreča ali ugodje. Po svojem izvoru sta (zgolj) stranska posledica ali produkt usmerjenosti do vrednot oziroma živetje/udejanjanje vrednot kot takšnih. Do pristne sreče se ne pride po direktni poti, v smislu iskanja sreče zaradi sreče same. Enako velja za užitek – užitek zaradižitka. Sreča pride »sama od sebe« kot posledica nekega cilja, življenjske naravnosti, smiselnih odločitev ipd. Za pristno srečo ali užitek mora vedno obstajati nek vzrok/razlog. Gre za napetost med dejanskim položajem in smiselnimi možnostmi, ki jih oseba dojema kot svoje naloge. Ta napetost je zdravo, normalno in trajno stanje človekovega duha v odnosu do stvarnosti. Gre za izvirno človeški motivacijski sistem v človekovi duhovni razsežnosti (Frankl 2014; 2015).

21. LJUBEZEN (AGAPE) – verjetno na svetu ne obstaja bolj zmanipulirana beseda kot je prav ljubezen. Odločilnega pomena je človekova zmožnost za ljubezen (*homo amans*). Ljubezen in vest sta za Frankla najmočnejša izraza neke druge edinstveno človeške zmožnosti – preseganja samega sebe. »Človek se preseže bodisi na poti do drugega človeškega bitja ali do smisla. Rekel bi, da je ljubezen tista zmožnost, ki mu omogoča, da dojame drugo človeško bitje prav v njegovi edinstvenosti. Vest je tista zmožnost, ki mu daje moč, da dojame smisel kakšnega položaja prav v njegovi edinstvenosti, in v končni razčlembi je smisel nekaj edinstvenega. Isto velja za vse osebe – od prve do zadnje. Navsezadnje je vsaka oseba nenadomestljiva, pa če ne za nikogar drugega, je taka za tistega, ki jo ljubi« (Frankl 2014, 32–33). Ljubiti pomeni dati drugega na prvo mesto. V

današnji skoraj do skrajnosti zindividualizirani družbi takšna trditev skorajda ne najde mesta. Vendar ni mogoče prezreti dejstva, da je najgloblja želja, najgloblje hrepenenje vsakega človeka prav hrepenenje po ljubezni.

Prava ljubezen je tista, ki absolutno potrjuje drugega, kar pomeni, da mu daje svobodo, da mu omogoča avtonomijo, da se svobodno razvija in raste. Izmed vseh škodljivih posledic, ki jih permisivna vzgoja pušča v družbi, medosebnih odnosih in tudi v vzgoji, je prevrednotenje ljubezni. Permisivna vzgoja je »dosegla«, da ni več diferenciacije med ljubeznijo in vzgojo. Tudi v svetu stroke ni več jasnega razlikovanja, kaj je ljubezen in kaj je vzgoja ter kje točno je ločnica. Proizvedla je nek spaček ljubezni oz. produkt »opičje ljubezni«, ki ne pusti dihati, ki duši in zavira rast v smeri avtonomije in samostojnosti. S permisivno krilatico »vse za otroka«, ki se udejanja domala na vsakem koraku, starši delajo svoje otroke odvisne od njih in jih na nezavedni ravni (nehote) navežejo nase, da se ne morejo osamosvajati in kasneje osamosvojiti. Na šolah za starše na vprašanje: »Kaj bi vi naredili za svoje otroke?« starši vedno odgovorijo enako: »Vse.« Pravilen odgovor bi bil (in to je tudi pomemben izraz starševske ljubezni): »Vse za njih, a nič namesto njih.«

22. IDEALI / IDEJE / VIZIJA – zelo pomembno je, da ima tako otrok kot odrasel človek pred očmi ideale. Ideali so tiste »zvezde«, ki človeka vlečejo naprej in vedno bolj postajajo tudi del njegove vizije. Ideali so v sozvočju z vrednotami in osebnostno vrednotno lestvico. Imajo tudi regulativno funkcijo, kot je Frankl pogosto omenjal besede Goetheja: »Nastavljen je kot črna sredina tarče, v katero vedno moraš meriti, čeprav je vedno tudi ne zadeneš« (Frankl 2015, 295). Ideali so lahko neki cilji, vrednote ali pa osebe. Izrednega pomena je, da mlad človek zna razpoznavati in najti ideale. Enako pomembno je tudi, da si otrok postopoma oblikuje vizijo o sebi in svojem življenju, vizijo o svoji prihodnosti. Vsak je enkrat, nenadomestljiv in neponovljiv, zato je vsak pred izzivom, da odkrije sebi lastno vizijo. Vzgojno-izobraževalni sistem, ki želi biti holističen oziroma celovit, mora poskrbeti tudi za razvoj tega notranjega intuitivnega čuta, ki je zmožen zaznati in prepoznati osebne ideale in personalizirano vizijo. Šele na podlagi tega se v moči ustvarjalnosti porajajo ideje, ki lahko konstruktivno vplivajo na ves nadaljnji razvoj posameznega otroka ter družbe, naroda, kulture.

23. SAMOVZGOJA – človek je bitje, ki samega sebe »dela« oziroma samega sebe »ustvarja«. Mi se odločamo tudi na podlagi odločitev v preteklosti. S tem, ko se odločamo, se tudi določamo. S svojimi odločitvami oblikujemo svojo osebnost. Osebne odločitve so velikega pomena – tudi če se ne odločim, se že odločim in tudi določim; gre za pasivno ali aktivno držo v življenju. Za svoje svobodne odločitve pa prevzemamo osebno odgovornost. Odgovornosti v tem smislu vedno bolj postajajo del tega,

kar postajamo sami. Človek je na ta način »ustvarjalec« samolastne eksistence. Zelo pomenljive so Franklove besede, ki jih je izgovoril v spominskem govoru na željo Družbe zdravnikov, na Dunaju, 25. marca 1949, v spomin na njihove člane, umrle med leti 1938 in 1945: »Kaj torej je človek? Ponovno sprašujemo. – Človek je bitje, ki vedno znova odloča, kaj je. Bitje, ki v sebi skriva také možnosti, da se spusti na raven živali, kot tudi možnost, da se povzdigne v svetniško življenje. Človek je tisto bitje, ki je sicer izumilo plinsko celico, a je hkrati tudi tisto bitje, ki je s pokončno držo in z očenašem ali z judovsko molitvijo za umirajoče na ustnicah vkorakalo prav v to plinsko celico« (Frankl 2005, 74). V sodobnem času je izrednega pomena, da se vzgajamo in predvsem samovzgajamo v smeri človeškosti, da bomo jutri boljši ljudje. Živimo v izredno občutljivem zgodovinskem času, ki mu človeštvo verjetno še ni bilo priča, odkar obstaja svet in človek – da lahko tako majhno število ljudi tako katastrofalno vpliva na celoten svet in celotno civilizacijo. Medsebojno spoštovanje, strpnost, solidarnost, sožitje so »pojmi«, ki so veliko več kot samo »pojmi« in ki jim bo v prihodnosti treba nameniti največ pozornosti. Podlaga za odnos z drugimi pa je vedno odnos do samega sebe. Zato je razvoj osebnih kreposti pravzaprav glavna naloga samovzgoje. Med temi najbolj izstopajo in jim je treba nameniti največ pozornosti: razumnost, pravičnost, srčnost in zmernost. Gre za kardinalne kreposti, ki so se jih zavedali že v antiki od Platona naprej. Ker se pri teh fundamentalnih krepostih vsa krepostnost začne in tudi konča, imajo svojo temeljno vlogo tudi na področju vzgoje, izobraževanja s posebnim poudarkom na področju samovzgoje.

24. ŽIVLJENJE KOT NALOGA – na življenje lahko gledamo na različne načine. Tudi razumemo ga lahko na različne načine – odvisno od *svetovnega nazora* (nem. *Weltanschauung*). Izhodišče celotne humanistično-družboslovne problematike je samo eno – ali je svetovni nazor, antropološko izhodišče/pojmovanje človeka, pravilno ali napačno. Na tem mestu velja spomniti na Paula Schilderja, ki je zelo dobro definiral psihoanalizo in za kaj v resnici pri njej gre. Psihoanalizo je poimenoval *weltanschauung* (nem. = svetovni nazor). Pravi, da »ne more iti za vprašanje, ali psihoterapija temelji na svetovnem nazoru ali ne, ampak ali je svetovni nazor, ki je njena podlaga, pravi ali napačen. Pravi ali napačen pa v tej zvezi pomeni, ali je v določeni filozofiji in teoriji ohranjena človekova človeškost ali ne« (Frankl 2014, 29). Torej, v središču »pravega« *svetovnega nazora* je človekovo dostojanstvo oziroma človeškost. Predpogoj za to pa je holistični pristop – upoštevanje človeka kot telesnega, duševnega in duhovnega bitja. Izvor človekovega dostojanstva in njegove človeškosti izvira iz duhovne razsežnosti. Povedano drugače, človek ima dostojanstvo zato, ker je duhovno bitje. Upošteva je to, v našem »svetovnem nazoru«, ki je definiran z dimenzionalno ontologijo (antropologijo) logoterapije/eksistencialne analize, na življenje gledamo in ga razumemo kot nalogo. Najvišja stopnja samozavedanja je po-

sameznikovo zavedanje, da je nenehno spraševan in (po)klican k odgovoru. Na tem mestu logoterapija/eksistencialna analiza odpre še eno obzorje razumevanja odgovornosti. Klasična opredelitev odgovornosti je, da človek odgovarja za posledice svojih dejanj. Logoterapija razume odgovornost širše (ne toliko retrospektivno in introspektivno). Nismo samo odgovorni za dejanja, ki smo jih storili, ampak tudi za dejanja, ki jih moramo oziroma bi jih morali storiti. Glede na to, da je v današnjem času odgovornost tako ali tako že problematičen »pojem«, se ob tem še zreducira samo na preteklost. K odgovornosti spadata tudi opuščanje dejanj in nalog. Življenje lahko razumemo kot nalogo, katere izpolnitev je naša odgovornost (več v: Kristovič 2014, 86–89). Frankl govori o dvojni specifičnosti naloge: *»Naloga se namreč ne spreminja samo od človeka do človeka – ustrezno edinstvenosti vsake osebe –, ampak tudi iz ure v uro, primerno enkratnosti vsake situacije.* Treba se je samo spomniti na tisto, kar je Scheler imenoval 'situacijske vrednote' (in postavil proti 'večnim vrednotam', ki veljajo vedno in za vse). Te vrednote nekako čakajo, dokler ne napoči njihova ura, v kateri dobi človek enkratno priložnost, da jih uresniči; če je ta priložnost zamujena, je nepovratno izgubljena in situacijska vrednota ostane za vselej neuresničena – človek jo je zapravil. Vidimo torej, kako sta oba momenta enkratnosti in edinstvenosti kot momenta človeškega obstoja konstitutivna za njegovo smiselnost« (Frankl 2015, 104–05). Pred človeka je ves čas postavljena kakšna naloga, ki čaka nanj, da jo opravi oziroma nanjo odgovori. Še več, samo življenje je naloga. In ta naloga ni v samouresničevanju, ampak v preseganju samega sebe, v naravnosti k nečemu ali nekemu. Gre za naravnost na nekaj, kar je zunaj človeka oziroma naravnost na nekaj ali nekoga, kar ni on sam. Pravzaprav človek uresničuje samega sebe najbolj takrat, ko nase »pozabi«, ko nima pred očmi le samega sebe in svojih interesov. Logoterapija usmerja človeka k bolj pristnemu in smiselnemu življenju, ki je v aktivnosti in dinamiki, ne pa v pasivni drži »notranjega miru« ter teženja k stanju homeostaze.

Zelo zgovorne so Goethejeve besede, ki jih navaja Frankl: »Kako lahko spoznamo sami sebe? Nikoli z opazovanjem, pač pa z delovanjem. Poskušaj opravljati svojo dolžnost, pa takoj veš, kaj je na tebi. Kaj pa je tvoja dolžnost? Zahteva tistega dne« (Frankl 2015, 106). Zato je logopedagoški pogled na vzgojo – vzgoja, kot priprava otroka na življenje, v najširšem smislu. V tem kontekstu vzgoja ni mišljena samo vzgoja kot vzgoja, ampak tudi npr. vseživljenjsko izobraževanje, modrost, zmožnost timskega dela, ustrezna poklicna/strokovna usposobljenost, spretnost, osebnostna in delovna integriteta, usvojitve večščin za prilagajanje trgu dela, prilagajanje na nove nepredvidljive razmere.

25. DUŠEVNO ZDRAVJE – mnogi elementi logopedagogike že sami po sebi, iz svojega bistva, delujejo preventivno in predstavljajo zaščitne oziroma varovalne dejavnike na področju zasvojenosti in duševnega zdravja. Duševne motnje predstavljajo največjo in

najhitreje rastočo kategorijo bolezni. Najpogostejše duševne motnje pri mladostnikih so depresija, anksiozne motnje, motnje pozornosti in hiperaktivne motnje ter motnje zaradi uživanja drog (Jeriček Klanšček idr. 2018, 51). V Evropi se je v zadnjih 25 letih porast duševnih bolezni zvišala za okrog 70 odstotkov (do 18. leta starosti). Npr. samo na Pediatrični kliniki UKC Ljubljana je bilo v letu 2020 zdravljenih skoraj 50 odstotkov več mladostnikov po poskusu samomora in 50 odstotkov več otrok in mladostnikov z motnjo hranjenja kot v letu 2019. V prvi polovici leta 2021 pa število urgentno obravnavanih in hospitalizacij še narašča. Narašča tudi digitalna zasvojenost oziroma zasvojenost in prekomerna raba zaslonov pri otrocih in mladostnikih, kar uvrščamo med nekemične zasvojenosti (*Akcijski načrt 2022 – 2023 za izvajanje resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018-2028 (AN22-23) 2022*). V Sloveniji se na letni ravni porabi več kot 17 milijonov EUR za uspavala, pomirjevala in antidepresive (izda se nekaj manj kot 1,3 milijona receptov). Če upoštevamo neuradno in neformalno pridobljena zdravila, so številke v resnici še precej večje. Posvetiti duševnemu zdravju posebno pozornost v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu ni samo priporočilo, ampak urgentna nuja. Slovenija na tem področju zelo zaostaja za drugimi razvitimi državami in področju duševnega zdravja med otroki in mladimi ne namenja praktično nobene resne systemske pozornosti ali rešitev na izredno zaskrbljujočo situacijo, v kateri smo se znašli.

Zaključek: Logopedagogika – holistični vzgojno-izobraževalni pristop za 21. stoletje

Nekaj desetletij nazaj je bila vzgoja izrazito represivno naravnana (gre za absolutno pokorščino in upoštevanje avtoritete, v ospredju je psihična ali telesna prisila za dosego nekega cilja, vedenja ali ravnanja). Odgovor na to je bila permissivna 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 ter posredujejo starši. Zaradi tovrstnega starševskega vedenja in vzgajanja se v otroku vzpostavlja podoba sveta in ljudi okrog njega, tudi na najgloblji simbolični ravni, da so vsi tukaj samo zaradi njega – za zadovoljevanje njegovih želja, hotenj in 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. Logopedagogika, kot holistični vzgojno-izobraževalni sistem, predstavlja celovito rešitev, kajti vsak pedagoški delavec, vsaka vzgojno-izobraževalna institucija, vsak starš in vsak, ki dela z otroki in mladostniki, na tak ali drugačen način, se zaveda in ve, da je trenutni slovenski vzgojno-izobraževalni proces daleč od tega, kar bi otroci in mladostniki potrebovali za celovit zdrav razvoj in celovito doseganje kakovostnega znanja in

izobraženosti. Permisivna paradigma in (pre)mnoge (zgolj) teoretične predpostavke, ki so utemeljene na nepopolnih, redukcioniističnih in determinističnih antropologijah, na katerih se je gradil slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, so naredile generacijsko škodo slovenskim otrokom, mladostnikom in celotni družbi.

Navedene smernice upoštevajo priporočila in usmeritve UNESCO ter drugih evropskih komisij in niso *totum novum*, niso nekaj popolnoma novega in so nekatere na različne načine ter v različnih oblikah že upoštevane v različnih pedagoških pristopih v svetu (v določeni meri tudi pri nas). Vendar med raziskovanjem nismo v nobenem primeru odkrili, da bi bile kje zajete v celoti in uravnoteženo. Nekateri alternativni vrtci ali šole tudi že upoštevajo določene aspekte holističnega pristopa in sami sebe tudi velikokrat označujejo za tiste, ki imajo celosten ali holističen pristop, ampak težava je v tem, da aplicirajo in razvijajo samo nekaj teh elementov, ki pa jih pogosto pretirano poudarjajo in enostransko razvijajo, obenem pa na druge aspekte pozabljajo. Gre za nekakšen pedagoški fundamentalizem. Dosedanji redukcioniistično-racionalistični pristop je možno preseči zgolj z cilji, ki so integrirani v holistično-humanistično vizijo, kar bistveno prispeva k novemu modelu razvoja.

UNESCOV četrti steber izobraževanja, *učiti se biti*, predvideva vzgojno-izobraževalni proces, ki izvaja celotni in integrativni pristop (Delors 1996). V logopedagogiki temu stebru, ki je po navadi najbolj zapostavljen, namenjamo največjo pozornost. Posledično v tem kontekstu razumevamo tudi didaktični trikotnik, katerega glavni elementi niso vogali (učitelj, otrok in vsebina), ampak stranice, ki predstavljajo odnos in interakcijo. Tudi učitelj/vzgojitelj ima v logopedagogiki nekoliko drugačno vlogo. Poučevanje ni le golo posredovanje znanja. Otrok ni samo nekakšen pasivni prejemnik znanja, ampak je veliko več. Poučevanje pomeni vstopiti v dialog, biti v medosebnem odnosu. Tovrstno *personalizirano* učenje je omogočeno le s tem dialogom/odnosom, ki je obenem ključ do motivacije in ga ni možno nadomestiti z ničemer drugim. Celo najsodobnejša metodologija in/ali didaktika ne more imeti kompenzacijskega učinka, če ta podlaga manjka. Zato je bistvenega pomena, da ne razvijamo didaktike in/ali metodologije »nad otrokovimi glavami«. Že Platon je bil kritičen do učenja v stilu prelivanja znanja iz ene glave v drugo glavo. Vzgojo in izobraževanje je videl bolj v smislu »zaobračanja pogleda«, kar pomeni, da gre za nek živ proces, spremljanje in usmerjanje. **V logopedagogiki učenca ne dojemamo kot pasivnega posameznika, ki mora v čim večji meri absorbirati znanje, ki mu ga podaja učitelj, ampak ima aktivno in (so)ustvarjalno vlogo v procesu učenja. To pomeni, da je interaktivna dejavnost bistveni element v procesu poučevanja in učenja.** Da je možno vzpostaviti, izvajati in tudi razvijati tako visokokakovostni vzgojno-izobraževalni proces, je posebno po-

zornost treba nameniti tudi edukaciji in osebnostnemu razvoju pedagoških delavcev. Eden izmed prvih korakov je nuja, da se za pedagoške poklice uvedejo sprejemni izpiti (ki zajemajo vrednotenje različnih osebnostnih lastnosti, kot so npr. ustvarjalnost, empatija, samopodoba, osebnostna zrelost, usposobljenost za delo z ljudmi, interaktivne veščine ipd.), kot jih že dlje časa poznajo v mnogih pedagoško naprednejših državah. Samoumevno namreč je, da je vzgojno-izobraževalni proces kakovosten v tolikšni meri, v kolikšni meri je kakovosten pedagoški delavec.

Strategije APNIEVE-ja vodijo Ženevska deklaracija iz leta 1995 in integrirani akcijski okvir za izobraževanje za mir, človekove pravice in demokracijo, ki ga je na 28. zasedanju potrdila Generalna konferenca UNESCA, pa tudi priporočila Svetovalnega odbora UNESCA o izobraževanju za mir, človekove pravice, demokracijo, mednarodno razumevanje in strpnost (UNESCO 2002. Na svojem zadnjem zasedanju marca 2000 je Svetovalni odbor odločil, da je mogoče celosten koncept izobraževanja za kulturo miru uresničiti z glavnimi vidiki, ki bi skupaj v okviru UNESCOVEGA izobraževalnega programa tvorili podlago za kulturo miru:

1. integrirano celostno izobraževanje, ki zajema človekove pravice, demokracijo, mednarodno razumevanje, strpnost, nenasilje, multikulturalizem in vse druge vrednote, ki se prenašajo skozi šolski učni načrt;
2. izobraževanje je treba obravnavati kot družbeni pojav, ki sporoča vrednote, kot so enakost, harmonija, solidarnost itd.;
3. na vseh ravneh izobraževalnega sistema (tj. vsebina vseh učnih načrtov) moramo najti vrednote, povezane s kulturo miru;
4. celostno izobraževanje vsakega posameznika;
5. izobraževanje za posebne ciljne skupine in spodbujanje enakih možnosti;
6. formalni in neformalni izobraževalni kontekst;
7. izobraževanje kot participativni in interaktivni proces poučevanja in učenja, ki obsega vsoto prenesenih vrednot in znanja.

Med prednostnimi nalogami, opredeljenimi v zadnjem poročilu, je Svetovalni odbor poudaril, da »bi bilo treba več pozornosti nameniti dejavnostim za usposabljanje učiteljev in inštruktorjev ... in da reforma izobraževalnih sistemov daje poudarek izobraževanju za mednarodno razumevanje in bogastvo izrazitih kulturnih in jezikovnih značilnosti kot odgovor na trenutne izzive globalizacije« (UNESCO 2002.

Holistični pristop zajema tudi vidik skupne prihodnosti, ki ga UNESCO opredeljuje v petem stebri: »Učiti se postati s svetom: izobraževanje za prihodnje preživetje« (UNESCO 2021a; Common Worlds Research Collective 2020). Človeštvo samemu

sebi predstavlja največjo grožnjo, bodisi v obliki vojne agresije, bodisi v obliki brezvestnega uničevanja narave in celotnega planeta, ki mu botruje nebrzdani kapitalistično-potrošniški razvoj. Zato velja ponoviti UNESCOVO vizijo izobraževanja v prihodnosti, ki je utemeljena na treh izhodiščih in od česar je pravzaprav odvisna prihodnost celotnega človeštva:

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

Cilj vzgojno-izobraževalnega sistema nikoli in pod nobenimi pogoji ne sme biti samo izobrazba ali podano znanje, ampak je pred očmi treba imeti celoviti razvoj osebnosti – integrirana osebnost. Slednje v največji meri spada na področje odnosov in vzgoje. Vzgojo smo na žalost v slovenskem prostoru skorajda povsem izrinili, tako na institucionalni ravni kot pogosto tudi v družini. Govorimo o vzgoji, ki sama sebe razume kot pripravo otroka na življenje, kjer je glavni poudarek na samostojnosti in odgovornosti. Vzgajati med drugim namreč pomeni, da otroku pomagamo, da bo zorel v smeri prevzemanja odgovornosti za svoje delovanje. **Vzgoja otroka v 21. stoletju, če želi v polnosti izpolniti svoj cilj in zasledovati smer večje človečnosti, se bo gotovo morala zaobrniti k svojemu viru in upoštevati tudi *cultura animi*, gojitev in vzgojo duha, *duhovno omiko*. Cilj vzgoje in celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa bi moral biti: celovito »delujoča«, avtonomna, integrirana, osmišljena in zadovoljna oseba; v skladu s trenutnimi razvojnimi značilnostmi. To je dobro ubesedil antični velikan Platon: »Mlad človek ni prazen lonec, ki ga je treba napolniti z znanjem, temveč ogenj, katerega je potrebno prižgati.«**

Zato je ena izmed ključnih nalog in obenem izzivov pri prenovi vzgojno-izobraževalnega sistema razvijanje veselja in strasti do učenja. Prav to je smer in cilj, ki ga moramo zasledovati pri vzgoji in izobraževanju otrok v 21. stoletju. Sedaj morda bolj kot kadarkoli prej v zgodovini. Ne gre namreč samo za to, kaj in koliko bomo vedeli, in tudi ne samo za to, kaj in koliko bomo delali, ampak predvsem za to, na kakšen način bomo bivali in tudi sobivali. »Cilj vzgoje je dati telesu in duši vso lepoto in popolnost, ki ju moreta imeti« (Platon).

Predlog strateškega načrta prenove vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji

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

Da bo prenova vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji celovita, trajna in učinkovita, je treba v strategijo prenove zajeti naslednjih 12 strateških ciljev:

1. Prenova mora temeljiti na treh stebrih: vzgoja, izobraževanje in duševno zdravje. To so trije stebri vsake družbe, kulture in tudi vsakega posameznika.
2. Mednarodno razširjeni in splošno znani so UNESCOVI štiri stebri izobraževanja za 21. stoletje: 1. učiti se, da bi vedeli; 2. učiti se delati; 3. učiti se živeti skupaj in 4. učiti se biti (Delors, 1996). UNESCO je osnovnemu konceptu v svoji usmeritvi v prihodnost dodal še izredno pomemben peti steber *učiti se postati* (ang. learning to become) (UNESCO, 2021a). Inicijativa za prihodnost izobraževanja (Common Worlds Research Collective, 2020) je natančneje opredelila nov steber kot »Učiti se postati s svetom: izobraževanje za prihodnje preživetje«. Gre za rekonfiguracijo izobraževanja glede na prihodnje preživetje planeta spričo številnih eksistencialnih groženj, ki si jih je povzročilo človeštvo (Common Worlds Research Collective, 2020, 2). Prenova mora temeljiti na uravnoteženi vzpostavitvi vseh petih stebrov.
3. Prenova se ne sme začeti z analizami problematike trenutnega vzgojno-izobraževalnega sistema, npr. s tem, kaj vse je šlo narobe pri zadnji prenovi ipd., in različnimi akcijskimi načrti. Na samem začetku snovanja prenove se je treba postaviti »na konec«, izhodišče prenove je »pogled s konca nazaj«. Treba si je odgovoriti na naslednja tri vprašanja: 1. Kakšno osebo/osebnost želimo ob koncu vzgojno-izobraževalnega procesa? 2. Kam želimo, da otrok »pride« ob zaključku šolanja, kakšen naj postane, kaj je pravzaprav cilj vzgojno-izobraževalnega procesa? Odgovora na prvi dve vprašanji pa vsebujeta tudi odgovor na tretje vprašanje: Kakšno družbo in prihodnost si želimo?

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

4. Prenova mora na ustrezen način zajemati vzgojno paradigmo družine, predšolskega obdobja in obdobja šolanja. Vzgojo je treba razumevati v kontekstu življenja in sveta v smislu: vzgoja je priprava otroka na življenje.
5. Da bo prenova res celovita, je treba upoštevati in aplicirati holistični pristop, ki ga že desetletja spodbujata in usmerjata UNESCO ter Evropska komisija. Če prenova ne bo celovita in ne bo upoštevala holističnega pristopa, se bomo ponovno ujeli v past redukcionalizma, determinizma in delnih rešitev.
6. Vzgojno-izobraževalnim zavodom, pedagoškim delavcem in ostalim strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju je treba povrniti strokovno avtonomijo, integriteto in pedagoško dostojanstvo. Pedagoške delavce je treba razbremeniti pretirane in odvečne birokratizacije.
7. V slovenskem prostoru smo celoten vzgojno-izobraževalni proces zreducirali na kognitivno/racionalno raven. Poslanstvo šole ni samo edukacijske narave in tudi ne samo vzgojne, ampak tudi preventivne. Vzgoja in preventiva morata postati konstitutivna elementa vzgojno-izobraževalnega procesa.
8. Cilj vzgojno-izobraževalnega sistema mora biti celostno razvita in integrirana osebnost. Pot do tega cilja je holistični vzgojno-izobraževalni pristop, ki se udejanja na podlagi temeljnih smernic, ki smo jih med raziskovanjem in komparativno analizo oblikovali in ki obenem predstavljajo tudi konstitutivne gradnike holističnega pristopa. Vzgojno-izobraževalni sistem, in prenova le-tega, bi moral v svojem celotnem procesu slediti smernicam in posameznim holističnim ciljem, če želi uresničiti temeljni namen celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa, ki je v celovitosti osebe.

Prenova mora celovito zajemati naslednjih 25 smernic/področij oziroma gradnikov holistične paradigme vzgojno-izobraževalnega procesa: 1. svoboda in odgovornost, 2. volja do smisla, 3. smisel – vzgoja za smisel, 4. ustvarjalnost, 5. empatija,

6. avtonomija, 7. personalizacija, 8. samostojnost, 9. občutek za lepo, 10. vest in intuicija, 11. vzgoja za vrednote, 12. identiteta, 13. samotranscendenco in samodistanca, 14. odnosi (do življenja, do sveta, do sebe, do drugih, do smisla, do presežnega), 15. samopodoba, samozavest in samospoštovanje, 16. dostojanstvo, 17. odnos do presežnega in vera, 18. etika, 19. vztrajnost, odpornost in delovne navade, 20. noodinamika, 21. ljubezen (*agape*), 22. ideali/ideje/vizija, 23. samovzgoja, 24. življenje kot naloga in 25. duševno zdravje.
9. V okviru holističnega pristopa učenca ne dojemamo kot pasivnega posameznika, ki mora v čim večji meri absorbirati znanje, ki mu ga podaja učitelj, ampak ima aktivno in (so)ustvarjalno vlogo v procesu učenja. To pomeni, da je interaktivna dejavnost bistveni element v procesu poučevanja in učenja.
10. V vzgojno-izobraževalni proces je treba vpeljati *personalizirano* učenje/pristop. UNESCOV četrti steber izobraževanja, *učiti se biti*, predpostavlja holistični vzgojno-izobraževalni pristop. V luči tega razumevamo tudi didaktični trikotnik, katerega glavni elementi niso vogali (učitelj, otrok in vsebina), ampak stranice, ki predstavljajo odnos in interakcijo. Poučevanje ni le golo posredovanje znanja. Poučevanje pomeni tudi vstopiti v dialog, biti v medosebnem odnosu. Tovrstno *personalizirano* učenje je omogočeno le s tem dialogom/odnosom, ki je obenem ključ do motivacije in ga ni možno nadomestiti z ničemer drugim.
11. Vzgoja otroka v 21. stoletju, če želi v polnosti izpolniti svoj cilj in zasledovati smer večje človečnosti, se bo gotovo morala zaobrniti k svojemu viru in upoštevati tudi *cultura animi*, gojitev in vzgojo duha, *duhovno omiko*. To je dobro ubesedil antični velikan Platon: »Mlad človek ni prazen lonec, ki ga je treba napolniti z znanjem, temveč ogenj, ki ga je treba prižgati.« Zato je ena izmed ključnih nalog in obenem izzivov pri prenovi vzgojno-izobraževalnega sistema razvijanje smisla, veselja in strasti do učenja.
12. Da je možno vzpostaviti, izvajati in tudi razvijati tako visokokakovostni vzgojno-izobraževalni proces, je posebno pozornost treba nameniti tudi osebnostnemu razvoju in edukaciji pedagoških delavcev – v prenavo morata biti vključeni obe dimenziji za celovito formacijo pedagoškega delavca. Eden izmed prvih korakov je nuja, da se za pedagoške poklice uvedejo sprejemni izpiti, ki zajemajo vrednotenje različnih osebnostnih lastnosti, kot so npr. ustvarjalnost, empatija, motivacija, osebnostna zrelost, usposobljenost za delo s ljudmi, interaktivne veščine ipd., kot jih že dlje časa poznajo v pedagoško naprednejših državah. Samoumevno namreč je, da je vzgojno-izobraževalni proces kakovosten v tolikšni meri, v kolikšni meri je kakovosten pedagoški delavec.

Vseh dvanajst strateških ciljev je v medsebojni komplementarni relaciji in vsak izmed dvanajstih strateških ciljev se celovito ter pravilno razume šele v luči ostalih enajstih ciljev.

Ena izmed ključnih nalog in obenem izzivov pri prenovi vzgojno-izobraževalnega sistema je celovit razvoj osebnosti in razvoj smisla, veselja ter strasti do učenja. Prav to sta smer in cilj, ki ju moramo zasledovati pri vzgoji in izobraževanju v 21. stoletju. Sedaj morda bolj kot kdajkoli prej v zgodovini. Ne gre namreč samo za to, kaj in koliko bomo vedeli, in tudi ne samo za to, kaj in koliko bomo delali ali kaj in koliko bomo imeli, ampak predvsem za to, na kakšen način bomo bivali in tudi sobivali. »Cilj vzgoje je dati telesu in duši vso lepoto in popolnost, ki ju moreta imeti« (Platon).

P. S.: Že pri snovanju prijave projekta smo imeli pred očmi nujnost celovite prenove vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji. Eden izmed pomembnejših dosežkov raziskave v okviru ARRS projekta Holističen vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja (L5-1844) je oblikovanje strateških smernic prenove vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji, ki so nastale tudi na podlagi večletnega dela z otroki, mladostniki, starši, vzgojitelji, učitelji in ostalimi strokovnimi ter pedagoškimi delavci.

Literatura

1. *Akcijski načrt 2022 – 2023 za izvajanje resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravlja 2018-2028 (AN22-23)*. 2022. Uradni list RS, št. 24/18.
2. Bosmans, Phil. 2017. *Ne pozabi na veselje*. Celje: Celjska Mohorjeva Družba: Društvo Mohorjeva Družba.
3. Common Worlds Research Collective. 2020. "Learning to Become with the World: Education for Future Survival. Paper Commissioned for the UNESCO Futures of Education Report (Forthcoming, 2021)." *Unesco ED-2020/Fo: 1–16*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>.
4. Delors, Jacques. 1996. *Učenje: Skriti zaklad: Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
5. Dumont, Hanna, David Istance in Francisco Benavides. 2013. *O naravi učenja. uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://doi.org/10.1787/9789610300731-sl>.
6. Fabry, Joseph B. 2022. "Hoja za smislo: Viktor Frankl, logoterapija in življenje." Zbirka Smisel. Celje: Celjska Mohorjeva družba; Društvo Mohorjeva družba.
7. Faure, Edgar, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema in Frederick Champion Ward. 1972. *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO: Paris, France. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7847-4_8.
8. Frankl, Viktor. 2005. *Človek pred vprašanjem o smislu*. Ljubljana: Pasadena.
9. Frankl, Viktor. 2014. *Volja do smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
10. Frankl, Viktor. 2015. *Zdravnik in duša*. Celje: Mohorjeva družba.
11. Frankl, Viktor. 2016. *Kljub vsemu življenu reči DA*. Celje: Društvo Mohorjeva družba: Celjska Mohorjeva družba.
12. Generalna skupščina Združenih narodov. 2018. "Splošna deklaracija človekovih pravic." *Zbirka mednarodno pravo: Mednarodni Dokumenti*.
13. Grah, Jana, Jana Kruh, Natalija Vovk Ornik, and Simona Rogič Ožek. 2019. *Raznolikost v Vrtnu in Šoli; 1. Zvezek*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
14. Guilford, Joy Paul. 1967. *The Nature of Human Intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
15. Hinterholzer, Elisabeth. 2003. "Die Relevanz Einer 'Logopädagogik' in Der Erziehung. Das Logotherapeutisch-Existenzanalytische Gedankengut Viktor E. Frankls Als Grundlage Für Pädagogische Ansätze Gegen Die Sinnproblematik in Gesellschaft Und Bildung." Wien: Human- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität.

16. Hopkins, David. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti systemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
17. Jeriček Klanšček, Helena, Saška Roškar, Matej Vinko, Nuša Konec Juričič, Ada Hočvar Grom, Majda Bajt, Anja Čuš idr. 2018. *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. http://www.zdravjemladih.si/data-si/file/dusevno_zdravje.pdf.
18. Juul, Jesper, Peter Høeg, Jes Bertelsen, Steen Hildebrandt, Helle Jensen, Michael Stubberup in Lidija Liberša. 2017. *Empatija: pot do sebe in do drugega*. Radovljica: Didakta.
19. Komensky, Jan Amos. 1995. *Velika didaktika*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
20. Kristovič, Sebastjan. 2014. *Reševanje krize smisla sodobnega človeka - osnove logoterapije*. Celje: Celjska Mohorjeva družba: Društvo Mohorjeva družba.
21. Kristovič, Sebastjan, Polonca Pangrčič in Jasmina Kristovič. 2022. *Logopedagogika*. AMEU - ECM, Alma Mater Press.
22. Küng, Hans. 2008. "Svetovni etos: deklaracija o univerzalnem etosu." Ljubljana: Društvo 2000.
23. Längle, Alfred. 2013. *Lehrbuch Zur Existenzanalyse: Grundlagen*. Facultas.Wuv.
24. Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo.
25. Nan-Zhao, Zhou. 2004. "Four 'Pillars of Learning' for the Reorientation and Reorganization of Curriculum: Reflections and Discussions," 9. www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/PillarsLearningZhou.pdf.
26. Ngomane, Mungi. 2020. *Ubuntu: Afriška modrost o povezanosti vseh ljudi*. Zbirka Primula. Brežice: Primus.
27. OECD. 2006. *Schooling for Tomorrow. Personalising Education*. Paris: OECD publications. <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en>.
28. Palmer, Parker J. 2001. *Poučevati s srcem: raziskovanje notranjih pokrajin učiteljevega življenja*. Ljubljana: Educy.
29. Pfatschbacher, Birgit. 2017. "Der „ Logopädagogische Rucksack “ Für Eine Wanderung Durch Die Schulpflicht." EALP: Europäische Akademie für Logotherapie & Psychologie.
30. Rems Arzenšek, Neja. 2021. "Kaj lahko storite, če ne veste, kdo ste?" Vizita.Si, Osebna Rast. 2021. <https://vizita.si/dusevnost/osebna-rast/identiteta.html>.
31. Schechner, Johanna in Heidemarie Zürner. 2013. *Kriesen Bevältigen. Viktor E. Frankls 10 Thesen in Der Praxis*. Braumüller Verlag.
32. Schechner, Johanna in Heidemarie Zürner. 2021. "Berufsbegleitender Lehrgang in Logopädagogik Nach VIKTOR FRANKL ZENTRUM WIEN: Für Einen Besseren Durchblick."

33. Schulz, Wolfgang in Klaus-Jürgen Tillmann. 1989. "Die Gesamtschule Pädagogisch Weiterentwickeln: Fallbeispiel Einer Erziehungswissenschaftlichen Beratung." In *Was Ist Eine Gute Schule?*, edited by Klaus-Jürgen Tillmann, 135–60. Hamburg: Bergmann und Helbig. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0070-bipr-14332>.
34. "Slovar Slovenskega Knjižnega Jezika." 2014. Druga, dopolnjena in deloma prenovljena izdaja, spletna Izdaja. 2014. www.fran.si.
35. Smith, Peter K. in Anthony Pellegrini. 2013. "Learning Through Play." In *Encyclopedia on Early Childhood Development [Online]*, edited by R. E. Tremblay, M. Boivin, RDeV Peters, and P.K. Smith. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.1976.tb00222.x>.
36. UNESCO. n.d. "Leading SDG 4 - Education 2030." <https://en.unesco.org/themes/education2030-sdg4>.
37. UNESCO. 2002. *Learning to Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development; Core Values and the Valuing Process for Developing Innovative Practices for Values Education toward International Understanding and a Culture of Peace*. UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
38. UNESCO. 2014. "Learning to Live Together." UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000227208.
39. UNESCO. 2015. *Incheon Declaration Framework for Action*. UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>.
40. UNESCO. 2021. *Reimagining Our Futures Together*. UNESCO: Paris, France.
41. Velički, Vladimira in Damir Velički. 2018. "Logoterapija u odgoju i obrazovanju – terminološko određenje i sadržajne smjernice." *Nova Prisutnost: Časopis Za Intelektualna i Duhovna Pitanja* XVI (2): 333–49.
42. Waibel, Eva Maria. 2017. *Erziehung Zum Sinn - Sinn Der Erziehung. Grundlagen Einer Existenziellen Pädagogik*. Germany: Beltz Juventa.
43. Waibel, Eva Maria in Andreas Wurzainer. 2016. *Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen; Einblicke in Den Existenziellen Unterricht*. Germany: Beltz Juventa.

Izzivi in poznavanje holističnega vzgojno-izobraževalnega pristopa v Sloveniji

doc. dr. Polonca Pangrčič

Alma Mater Europaea – ECM

Uvod

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), mednarodna organizacija, ki povezuje izobraževanje, znanost in kulturo v pedagoškem prostoru, že dalj časa uveljavlja pristop, ki želi v celoti aktivirati vse vidike učenčeve osebnosti (um, čustva, domišljijo, telo) za učinkovitejše in celovitejše učenje (UNESCO-IBE 2022). To je holistični pristop, ki ga v slovenskem jeziku imenujemo tudi celostni ali celosten pristop.

Holistični pristop temelji na humanistični ideji in pristopu k obravnavi posameznika v vzgojno-izobraževalnem procesu (Delors 1996; Faure idr. 1972; UNESCO 2002; UNESCO 2021; UNESCO-IBE 2022). Tak pristop poudarja, da je otrok nedeljiva celota telesne, duševne in duhovne dimenzije, in poleg humanistične ideje temelji na logoterapevtskih principih, ki jih je zasnoval Viktor Frankl, ter pravi, da otrok (človek) ni le kognitivno bitje (Frankl 2014, 2015), kar je trenutno izrazito opaziti v večini šolskih sistemov po svetu.

UNESCOVA ideja razvoja stebra »učiti se biti«, ki ga je med štiri stebre izobraževanja v prihodnosti umestila Delorsova komisija (Delors 1996), je holističen pristop k izobraževanju vrednot za človekov razvoj. UNESCO loči med dvema različnima vzgojno-izobraževalnima paradigmama, in sicer med mehanistično in holistično paradigmo (UNESCO 2002, 139).

Značilnosti mehanistične paradigme (povzeto po UNESCO 2002, 139):

- celota je skupek ali vsota vseh posameznih delov;
- na pojave in dogodke gledamo ločeno;
- opazovalec se lahko loči od tega, kar opazuje, opazovalec loči dejstva od vrednot in doseže popolno objektivnost;
- racionalno znanje in možgansko razmišljanje je nadrejeno (superiorno) in ločeno od čustvenega, intuitivnega in duhovnega;
- prednost daje analizi, redukciji (razumevanje pojavov z zmanjševanjem na njihove posamezne dele) in divergentni osredotočenosti;
- znanje je razdeljeno na ločene posamezne predmete ali discipline in na ločene načine izkušnje (ekonomske, okoljske, politične, družbene itd.);

- ljudje se razlikujejo od naravnega sveta in naravnega sistema in lahko nadzorujejo in obvladujejo oba;
- realnost ter naša fiziologija in psihologija so razdrobljene, kar občasno zahteva znanje in veščine strokovnjakov, na katere se lahko zanesemo.

Značilnosti holistične paradigme (povzeto po UNESCO 2002, 139):

- sistem je večji od vsote njegovih delov in ni zreduciran le na celoto, je dinamičen in večplasten, njegove dele pa je mogoče razumeti le v abstraktni analizi njihovega odnosa do celotnega sistema;
- pojavi in dogodki so dinamično in sistemsko medsebojno povezani v času in prostoru;
- pri opazovanju nečesa sta opazovalec in opazovano v vzajemnem odnosu. Na to, kaj opazovalec izbere za opazovanje, kako to proučuje in kako to, kar najde, interpretira, vplivajo njegove prioritete, vrednote ter okvir mišljenja in dojemanja. Tako lahko dosežemo le relativno objektivnost;
- za popolno in neizkrivljeno realizacijo osebnega potenciala morata biti racionalno in možgansko v komplementarnem in sinergijskem odnosu s čustvenim, intuitivnim in duhovnim;
- prednost daje sintezi in konvergentnemu pregledu;
- znanje navsezadnje ni deljivo na različne predmete/discipline in načine izkušenj;
- človeško življenje je vpeto v naravo, ljudje so ujeti v naravne sisteme in če ravnamo, kot da temu ni tako, škodujemo naravi in na koncu ogrožamo človekovo preživetje;
- razširjen koncept človeškega potenciala nam omogoča, da postopoma pridobimo sposobnost reševanja lastnih problemov in preoblikovanja lastnega življenja. Naša odvisnost od strokovnjakov in specialistov se na ta način sorazmerno zmanjšuje.

Holistična paradigma ni omejena le na nedeljivost človeka in človekove telesne, duševne in duhovne dimenzije, ampak tudi na nedeljivost, povezanost in soodvisnost vsega, kar nas obdaja (UNESCO 2014a). Če kot primer vzamemo peresa neke ptice in jih razporedimo v pravilnem vrstnem redu, ne bomo dobili ptice, ampak le skupek peres; če sestavimo in ponovimo posameznikov genom, še ne dobimo osebe, saj je oseba mnogo več kot le skupek genov združenih v genom.

Vzgojno-izobraževalni proces bi mlademu človeku moral omogočati, da uresniči svoje vrednote in izpolni svoj namen, ob tem pa spodbujati in krepiti osebnost posameznika (Waibel in Wurzrainer 2016; Waibel 2017a, 2017b, 2017c). Koncept individualizacije, ki je trenutno v pedagoškem procesu zelo aktualen in razširjen, se osredotoča na edinstvenost učenca, ne pa tudi na njegovo eksistencialnost. Holistični pristop in logopedagogika pa poudarjata koncept personalizacije kot pomemben vidik poučevanja in kot način

postavljanja omejitev (Forster-Benkler 2019; Schechner in Zürner 2013). Mladi potrebujejo zunanje omejitve, da lahko razvijejo notranje (svoje) omejitve, s čimer se strinjajo tudi vsi vzgojitelji, učitelji in psihologi. Waibel (2017b) navaja, da v šoli pogosto obstaja vrsta mej, ki jih lahko imenujemo apersonalizacija meja. To pomeni, da učenci meje dojemajo le kot pravila, prepovedi, pisne šolske predpise in disciplinske (vzgojne) ukrepe. To pa so pravzaprav le okoliščine, ki nimajo pravih lastnosti meja in jih učenci ne morejo ponotranjiti. Učencem dajejo le informacijo, ali so v skladu s pričakovanji okolice ali ne. Kadar otroci izkusijo meje na tak način, to ne more voditi v razvijanje osebnosti, saj ne vodi v produktivno notranjo in zunanjo razpravo. Ni ukvarjanja s svojo intimnostjo, lastnim čutom ali vestjo. Holistični pristop v vzgoji in izobraževanju poudarja, da je nujno angažirati celotno osebo; da moramo v skupnost vključiti celotne osebe; da obstaja veliko načinov učenja in znanja; da moramo naše znanje, ne glede na to, kako specializirano je, videti v celostnem kontekstu; da je celostnost bistvo krščanske vere; da je delo ekumenskega gibanja za celovitost in da se moramo naučiti živeti skupaj v celostnosti (Schreiner 2009, 754).

Če se nam še zmeraj poraja vprašanje, zakaj bi sploh bilo treba karkoli spremeniti v obstoječih šolskih sistemih, nam Palmer (2001, 61, 62) ponudi zelo dobre odgovore. Ker ločujemo glavo do srca, kar vodi v glave, ki ne znajo čutiti, in srca, ki ne znajo misliti; ker ločujemo dejstva od občutkov, kar vodi v gola dejstva, ki delajo svet oddaljen in nezanimiv, in neumna čustva, ki resnico zreducirajo na trenutne občutke; ker ločujemo teorijo od prakse, kar vodi v neživljenjske teorije in nerazumljivo prakso; ker ločujemo poučevanje od učenja, kar vodi v učitelje, ki govorijo, a ne poslušajo, in učence, ki poslušajo, a ne govorijo.

Učitelj v holističnem vzgojno-izobraževalnem pristopu je tisti, ki omogoča, da se uresničujejo paradigmatске značilnosti. Za to pa mora posedovati tudi druge vrste sposobnosti in ne le transmissijsko, transformacijsko ali konstruktivistično posredovanje znanja. Forbes in Martin (2004) navajata, da se holistično izobraževanje razlikuje od ostalih oblik izobraževanja predvsem na področju ciljev in pozornosti do izkustvenega učenja. Holističen pouk gradi na odnosih in na osnovnih človekovih vrednotah. Odnosi in razvoj ter življenje vrednot se izgrajujejo znotraj učnega okolja, zato je učitelj izredno pomemben pri soustvarjanju tega učnega okolja. Holistično izobraževanje pripravlja učence na izzive, s katerimi se srečujejo tako v osebni kot v poklicnem življenju. Kakovost učiteljev se je v obsežni metaštudiji, ki jo je objavil Hattie, izkazala kot najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na poučevanje učencev (2009). V drugi študiji pa so ugotovili, da na dobro počutje učencev vpliva pomen učiteljeve prakse in samega učiteljevega dela (Kreijns idr. 2019).

Najpomembnejše teorije holističnega izobraževanja so spoznavanje samega sebe, razvijanje zdravih odnosov in pozitivnih družbenih oblik vedenja, socialni in čustveni razvoj, odpornost, čut za lepoto in uživati ob ali v lepoti (estetika) ter doživljati transcendenco in resnico (Forbes in Martin 2004, 3; John 2017, 347). Omenjeni avtorji tudi navajajo, da je duhovnost pomembna sestavina holistične vzgoje, in poudarjajo, da duhovnost ni mišljena v religioznem smislu, je pa pomembna pri vzpostavljanju vezi med notranjim jazom in zunanjim življenjem posameznika.

Zelo pomemben dokument v svetovnem merilu *Incheon declaration* (v nadaljevanju *Incheonska deklaracija*) je leta 2015 sporazumno podpisalo več kot 1600 strokovnjakov različnih strok iz 160 držav. Dokument ima zastavljeno vizijo delovanja ter smernice in cilje, ki naj bi jih izpolnili do leta 2030, in temelji na četrtem cilju trajnostnega razvoja (Sustainable Development Goal SDG 4) ter ponovno poudarja pomen holističnega in humanističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju (UNESCO 2014b, 2015).

Predstavljeni izsledki raziskave so del obširne raziskave, ki smo jo izvedli v okviru projekta *Holističen vzgojno-izobraževalni proces in krepitev duševnega zdravja (L5-1844)*, ki ga financirata Javna agencija za raziskovalno dejavnost (ARRS) in Mednarodni inštitut za psihoterapijo in aplikativno psihologijo v sodelovanju z Alma Mater Europaea – ECM. Ugotavljali smo obstoječe stanje na področju razumevanja in implementacije holističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju ter zadovoljstva z življenjem in duševnega stanja otrok, mladostnikov in delavcev v vzgoji in izobraževanju. Predstavljamo podatke, ki so vezani na ugotavljanje, s katerimi pomembnimi mednarodnimi dokumenti in v kolikšni meri so z njimi seznanjeni delavci v vzgoji in izobraževanju v Sloveniji. Holistična paradigma se v mednarodnem prostoru uveljavlja že petdeset let, zato smo predvidevali, da jo pozna in do neke mere tudi implementira velika večina slovenskih učiteljev in vzgojiteljev. Rezultati, ki smo jih dobili iz raziskave, so nam dali uvid v delo in uporabo naprednejših in bolj suverenih pristopov ter strokovno širino, ki bi morala biti del učiteljeve vsakdanje prakse.

Raziskovalna skupina je skrbno načrtovala korake raziskave ter njen potek. Najprej smo raziskali tujo in domačo literaturo ter morebitne raziskave s področja poznavanja holističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju. Znotraj raziskovalne skupine je ves čas potekala medsebojna komunikacija o trenutnih izsledkih in pomembnih ugotovitvah ter načrtovanje korakov za naprej.

Raziskovalno vprašanje, na katero smo odgovarjali, je bilo: Ali slovenski delavci v vzgoji in izobraževanju vedo, katere so glavne značilnosti holističnega pristopa?

Metoda

Načrt raziskave

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Cenčič 2009; Sagadin 2003). Za anketiranje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju smo uporabili nestandardiziran anketni vprašalnik, s pomočjo katerega smo iskali vzroke za obstoječe stanje (razumevanje in uporabo) na področju celostnega izobraževanja v Sloveniji ter poznavanja nekaterih pomembnejših mednarodnih dokumentov s tega področja.

Vzorčenje

Vprašalnike smo poslali vsem vrtcem, osnovnim šolam in srednješolskim ustanovam iz *Evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov*, ki je dostopna na spletni strani Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (2021). V raziskavo smo želeli zajeti čim več udeležencev. Z dopisom za sodelovanje v raziskavi smo apelirali na elektronske naslove ustanov ter na elektronske naslove ravnateljov ali ravnateljic. V dopisu smo predstavili projekt in jih pozvali, da vprašalnik posredujejo vsem strokovnim delavcem v svoji ustanovi.

Zbiranje podatkov

Vprašalnik smo oblikovali v odprtokodni aplikaciji 1KA, ki omogoča storitev spletnega anketiranja. Aplikacija nam omogoča tudi shranjevanje podatkov izpolnjenih in delno izpolnjenih vprašalnikov. Anketiranje je potekalo od začetka aprila do konca junija 2020.

Instrument

Za potrebe ankete smo znotraj raziskovalne skupine oblikovali vprašalnik. Vprašalnik je obsegal demografske podatke (spol, starost, delovna doba na področju vzgoje in izobraževanja, najvišja dosežena formalna izobrazba in trenutno delovno mesto) in devet vprašanj (poznavanje *Delorsovega poročila*; pomembnost stebrov v prihodnosti; pojmi, ki opredeljujejo posamezni steber; poznavanje dokumenta *Incheonska deklaracija*; poznavanje celostnega pristopa; pojmi, ki označujejo celostni vzgojno-izobraževalni proces; stopnja upoštevanja zapisanih pojmov pri lastnem delu in stopnja udejanjanja evropskih in UNESCOVIH smernic v vzgoji in izobraževanju).

Pri iskanju literature podobnih študij nismo bili uspešni, saj nobena od študij ni vključevala potrjenega vprašalnika, ki bi ustrežal našim potrebam. Odločili smo se, da razvijemo lastno orodje, s katerim bomo s celostnim pristopom začrtali trenutno stanje v slo-

venskem izobraževalnem sistemu. Pri izdelavi vprašalnika smo sledili navodilom, kako razviti zanesljiv in nepristranski vprašalnik (Bourque in Fielder 1995; Oppenheim 2000). Ko smo oblikovali vprašalnik, smo ga predhodno pilotno preizkusili na manjši skupini sodelavcev v Alma Mater Europaea – ECM. Po tej fazi so sledile ustrezne spremembe in korekture ter nadaljnje izpopolnjevanje vprašalnika.

Analiza podatkov

V vprašalniku smo oblikovali štiristopenjsko Likertovo lestvico predvsem, da bi se izognili sredinskim odgovorom, ki običajno označujejo odgovore ne vem ali ne morem se opredeliti, odločiti. Vprašanja s štiristopenjsko lestvico so se nanašala na stopnjo poznavanja dokumentov in stopnjo upoštevanja smernic pri svojem delu.

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

Korelacije med opisnimi oziroma ordinalnimi spremenljivkami smo preverjali s hi-kvadrat (χ^2) preizkusom. Pri statističnem sklepanju smo upoštevali stopnjo tveganja 0,05.

Rezultati

Opis vzorca

Vzorec zajema 525 strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ($N = 525$). Od tega je sodelovalo 89,6 % žensk, kar je po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (SURSTAT 2019) za zadnja tri leta primerljivo z osnovnim vzorcem populacije.

Razporeditev udeležencev raziskave po starosti je dokaj enakomerna. 31,5 % udeležencev je starih 51–60 let, kar je največja starostna skupina. Sledita starostni skupini 41–50 let (30,8 %) in 31–40 let (24,2 %). 8,3 % udeležencev raziskave je bilo starih do 30 let in 5,2 % je bilo takih, ki so stari 61 ali več let.

Razporeditev po dolžini delovne dobe je sledeča. Največ udeležencev raziskave ima 11–20 let delovne dobe v vzgoji in izobraževanju (28,7 %), sledi 26,2 % z 31 ali več leti delovne dobe. 22,6 % udeležencev raziskave je imelo do 10 let delovne dobe, 22,4 % pa 21–30 let delovne dobe.

Tudi strukturni izobrazbeni vzorec je, glede na zahtevano izobrazbo, pričakovan, saj je največ udeležencev raziskave doseglo univerzitetno izobrazbo ali strokovni magisterij

(2. bolonjska stopnja), in sicer 51,9 %. Sledijo udeleženci raziskave z visokošolsko izobrazbo (19,3 %) in tisti z višješolsko ali specializacijo po višješolskem programu (1. bolonjska stopnja) (16,2 %). 7,5 % udeležencev raziskave je doseglo srednješolsko izobrazbo, najmanj pa je bilo takih z znanstvenim magisterijem ali doktoratom (5 %).

Delovna mesta, ki jih zasedajo udeleženci raziskave so sledeča: nekaj več kot polovica udeležencev raziskave (50,4 %) je učiteljev in učiteljic v osnovni šoli, 18,4 % je drugih strokovnih delavcev (pedagog, psiholog, specialni ali rehabilitacijski pedagog, defektolog idr.), 11,8 % je vzgojiteljev in vzgojiteljic, 7,9 % pa njihovih pomočnikov ali pomočnic. Raziskava je zajela 6,6 % srednješolskih učiteljev ali učiteljic in 4,8 % ravnateljev in ravnateljic.

Opisna statistika

Da bi lahko bolje razumeli in analizirali elemente holističnega pristopa v slovenskem vzgojno-izobraževalnem pristopu, smo udeležence raziskave vprašali, kako bi ocenili svoje poznavanje celostnega pristopa v vzgoji in izobraževanju. Odločali so se lahko med odgovori *ne poznam*, *malo poznam*, *poznam* ali *dobro poznam*.

Skoraj polovica (48,5 %) jih pravi, da ta pristop pozna. Desetina vprašanih (10,1 %) pa pravi, da ga dobro pozna. 33,8 % jih holistični pristop malo pozna, 7,6 % pa se jih je opredelilo, da ga ne pozna. Ko smo združili skupine v *poznam* (poznam, dobro poznam) in *ne poznam* (malo poznam, ne poznam), smo dobili sledeče podatke: 58,6 % jih holistični pristop pozna, 41,4 % vprašanih pa tega pristopa ne pozna.

Naslednje vprašanje je bilo odprtega tipa in se je glasilo: *Napišite nekaj temeljnih pojmov, ki po vašem mnenju označujejo celostni vzgojno-izobraževalni proces*. Udeležencem raziskave smo na voljo dali šest mest, kjer so lahko zapisali do šest terminov, ki opisujejo holistični vzgojno-izobraževalni pristop. Zapisane odgovore smo zbrali in sortirali po frekvenci pojavljanja. Zapisane termine smo primerjali s temeljnimi pojmi in kategorijami, ki določajo holistični/logopedagoški vzgojno-izobraževalni pristop, in jih je na podlagi temeljne znanstvene literature z omenjenega področja zbrala in določila raziskovalna skupina. Nato so raziskovalci vsak pojem pregledali in ocenili, ali pojem spada pod holistični pristop ali ne.

V Tabeli 1 so prikazani pojmi udeležencev raziskave po pogostosti pojavljanja, vzporedno pa smo za primerjavo zapisali temeljne holistične/logopedagoške pojme. Na ta način smo dobili lažji pregled nad razumevanjem holističnega pristopa udeležencev raziskave.

Tabela 1: Primerjava pojmov udeležencev raziskave po pogostosti pojavljanja s temeljnimi holističnimi/logopedagoškimi pojmi

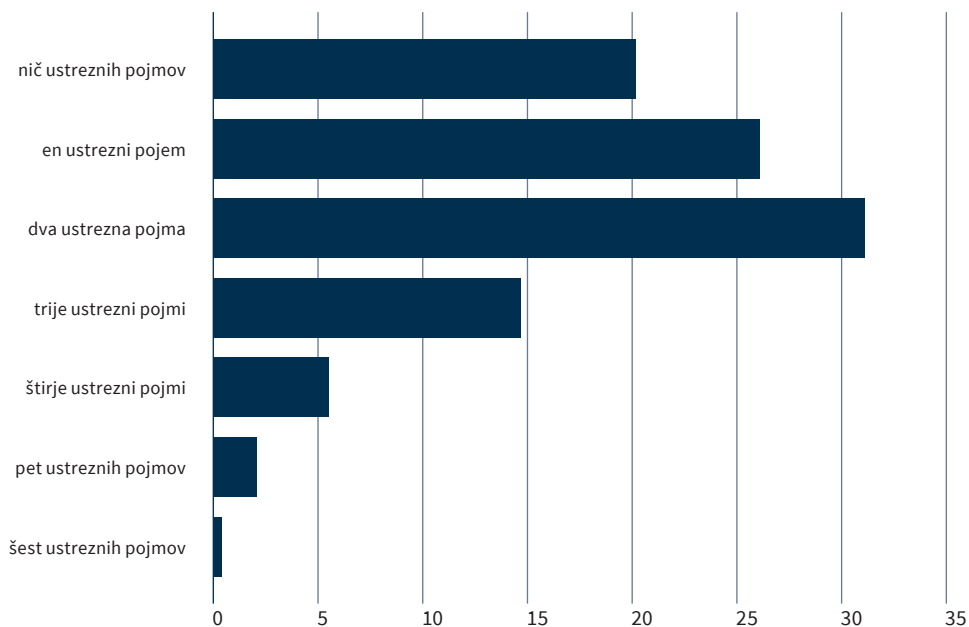
Temeljni pojmi udeležencev raziskave	f	Temeljni holistični/logopedagoški pojmi
znanje	57	avtonomija
učenje	55	svoboda
sodelovanje	50	etika
vzgoja	33	samopodoba, samospoštovanje in samozavest
spoštovanje	30	vest in intuicija
povezovanje	26	domišljija
ustvarjalnost, kreativnost	23	ustvarjalnost
odgovornost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

Udeleženci raziskave so najpogosteje navedli znanje in učenje kot temeljna pojma, ki opredeljujeta holistični vzgojno-izobraževalni pristop. To nas je zelo presenetilo, predvsem glede na dejstvo, da se je nekaj manj kot 60 % vprašanih opredelilo, da pozna holistični pristop. Znanje in učenje sta tipična pojma, ki opredeljujeta vse oblike mehanističnega pristopa (transmisijski, transformacijski, kognitivno-konstruktivistični). Transmisijski pristop temelji na aktivnosti učitelja, kjer je učitelj podajalec snovi in kreator učnega procesa, učenec pa je sprejemnik. Pomembno je učenje in končni produkt – znanje. Učitelji se sicer vse bolj poslužujejo transformacijskega modela poučevanja, kjer je v ospredju sodelovanje med vsemi udeleženci in lahko učenec bolj aktivno sodeluje v učnem procesu, ali pa kognitivno-konstruktivističnega modela poučevanja, ki je bolj usmerjen v proces poučevanja in je osredinjen na učenca, učitelj pa spodbuja in usmerja učni proces. Ne glede na to, je vsem skupno dejstvo, da je pomemben proces, torej učenje, in rezultat, torej znanje.

Med termini, ki so jih udeleženci raziskave največkrat zapisali, na prvih šestih mestih ne najdemo nobenega, ki ga uvrščamo v holistični/logopedagoški pristop. Najpogostejši pojmi iz holističnega pristopa so ustvarjalnost, kreativnost in odgovornost, ki so se pojavili 23-krat. Sledijo samostojnost, empatija, vrednote in delavnost, ki smo jo razumeli kot delovne navade, kljub temu da pojma nista povsem enoznačna.

Odgovore, ki so jih podali udeleženci raziskave, smo kategorizirali: zapisano spada pod razumevanje holističnega pristopa ali zapisano ne spada pod razumevanje holističnega pristopa. Pojme smo kodirali tako, da so tisti pojmi, ki so jih raziskovalci umestili pod holistični pristop, dobili oznako 1, ostali pojmi, ki ne spadajo v holistični pristop, pa oznako 0. Za vsakega udeleženca smo sešteli število ustreznih pojmov z oznako 1 in jih sešteli. Vsak udeleženec je imel možnost zapisati šest pojmov in če je zapisal šest pojmov, ki jih uvrščamo pod holistični pristop, je lahko dobil oznako 6. Oznako šest je dobil le eden udeleženec raziskave. Če niso zapisali nobenega ustreznega pojma, je vrednost te spremenljivke nič, en ustreznij pojem daje vrednost spremenljivke 1 itn. Ovrednotene vrednosti nove spremenljivke smo prikazali na Sliki 1.

Slika 1: Primerjava števila od raziskovalcev ustrezno ovrednotenih pojmov holističnega pristopa

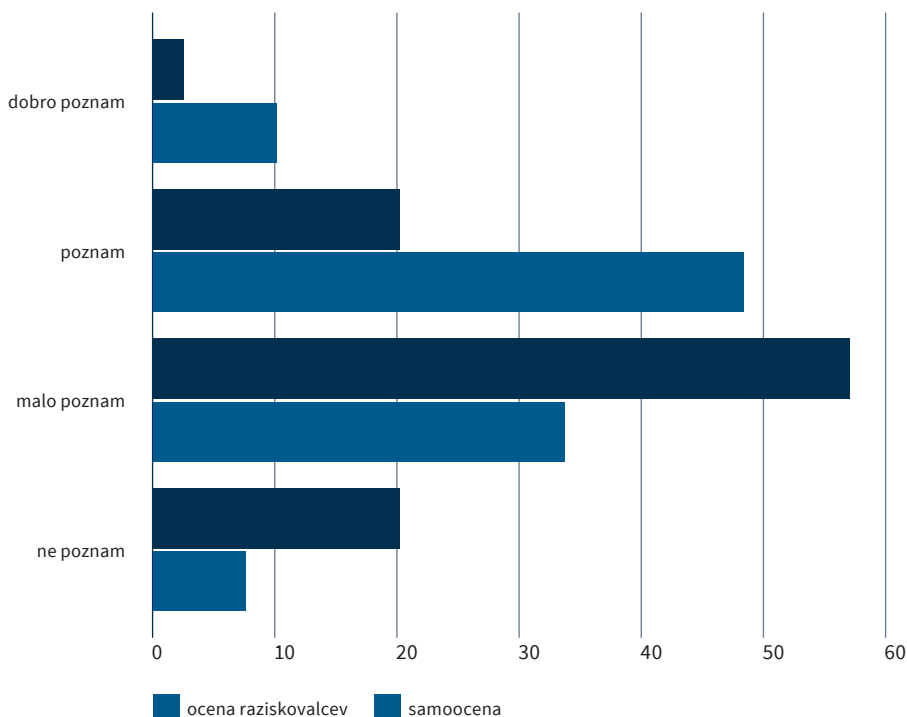


Največ, in sicer 31,1 % udeležencev raziskave, je navedlo dva ustreznaj pojma, najmanj pa jih je navedlo vseh šest ustreznih pojmov. Kar petina (20,2 %) je bilo takih, ki niso navedli niti enega ustreznega pojma, in več kot četrtnina (26,1 %) takih, ki so navedli le po en ustreznij pojem. Skupno je bilo manj kot četrtnina takih, ki so navedli tri, štiri, pet ali šest ustreznih pojmov (22,7 %) in za katere bi lahko rekli, da so vsaj malo seznanjeni s holističnim vzgojno-izobraževalnim pristopom.

Za nadaljnjo statistično obdelavo smo tiste, ki niso zapisali niti enega ustreznega pojma holističnega pristopa po naši klasifikaciji (ocena raziskovalcev), umestili pod *ne poznam*. Eden ali dva ustreznaj pojma smo umestili pod *malo poznam*, tri ali štiri pod *poznam*, pet ali šest ustreznih pojmov pa smo umestili pod *dobro poznam*.

Na Sliki 2 prikazujemo primerjavo spremenljivke, kjer so se udeleženci samoocenili o poznavanju holističnega pristopa, s spremenljivko, kjer so jih ocenili raziskovalci.

Slika 2: Primerjava odstotnih vednosti poznavanja pojmov, ki sodijo v holistični pristop, glede na samooceno in glede na oceno raziskovalcev



Udeleženci raziskave so se v 10 % ocenili, da dobro poznajo holistični pristop. Raziskovalna skupina je tako ovrednotila le 2,5 % udeležencev. Podobno so se v 48,5 % ocenili, da poznajo ta pristop, medtem ko je raziskovalna skupina ocenila, da je takih le dobrih 20 %.

Iz grafa lahko razberemo, da so se udeleženci raziskave občutno precenili v poznavanju holističnega pristopa. Predstavljeni podatki jasno kažejo, da obstaja velika vrzel med tem, kako udeleženci raziskave dojemajo lastno poznavanje holističnega pristopa, in v kolikšni meri ta pristop tudi dejansko poznajo.

V naslednjem vprašanju so lahko ocenili, v kolikšni meri upoštevajo posamezne pojme, ki so jih navedli kot temeljne pojme holističnega vzgojno-izobraževalnega procesa. 71,6 % jih ocenjuje, da vseh šest zapisanih pojmov zmeraj upoštevajo pri svojem delu, in 26,4 % jih upošteva te pojme občasno. Skupno je le 2 % udeležencev raziskave, ki teh pojmov ne upoštevajo ali jih upoštevajo zelo redko.

Na osnovi tega lahko odgovorimo na raziskovalno vprašanje, da je poznavanje glavnih značilnosti holističnega pristopa pri slovenskih delavcih v vzgoji in izobraževanju pomanjkljivo in da ne razumejo dobro, kaj so temeljne značilnosti holističnega pristopa v vzgoji in izobraževanju, poleg tega pa se tega niti ne zavedajo.

Diskusija

Da bi bolje razumeli, kakšni so izzivi na področju holističnega izobraževanja v Sloveniji, smo morali najprej ugotoviti, kakšno je stanje in v kolikšni meri delavci v vzgoji in izobraževanju poznajo holistični pristop.

Predstavili smo del obsežnejše raziskave, ki se je nanašal na holistični vzgojno-izobraževalni pristop v Sloveniji. Z raziskavo smo odgovarjali na sledeče vprašanje: Ali slovenski delavci v vzgoji in izobraževanju vedo, katere so glavne značilnosti holističnega pristopa? Do odgovorov smo prišli po določenih korakih.

Najprej smo udeležence raziskave vprašali, kako ocenjujejo svoje poznavanje tega pristopa. Rezultati, ki smo jih dobili, kažejo na dokaj visoko zavedanje o holističnem pristopu med vzgojno-izobraževalnimi delavci v Sloveniji. Le slabih 8 % jih pravi, da tega pristopa sploh ne poznajo, vsi ostali pa ga malo poznajo, poznajo ali dobro poznajo. V nadaljevanju raziskave smo udeležence zaprosili, da zapišejo do šest temeljnih pojmov, ki po njihovem mnenju označujejo holistični pristop. Ko smo zapisane termine zbrali in jih uredili, so se na prvih mestih pojavili termini, ki so močno povezani s trenutno najbolj prevladujočo mehanistično vzgojno-izobraževalno paradigmo. Udeleženci naše raziskave so najpogosteje navedli termina znanje in učenje, ki po njihovem mnenju označujeta celostni pristop. Ta dva termina označujeta transmissijski, transformacijski ali kognitivno-konstruktivistični pristop, vsi ti pristopi pa sodijo v mehanistično paradigmo v vzgoji in izobraževanju. Sodeč po zapisih udeležencev raziskave lahko vidimo, da je ta paradigma še zmeraj globoko zasidrana v našem šolskem prostoru.

Da bi lahko bolje ovrednotili in da bi dobili bolj poglobljen uvid v razumevanje holističnega pristopa udeležencev raziskave, smo vsak zapisan termin presodili s holističnega in logopedagoškega vidika. Raziskovalna skupina je vsak termin kategorizirala kot termin, ki sodi v ta pristop ali ne. Merilo presojanja so bile holistične in logopedagoške kategorije, ki jih je raziskovalna skupina določila po natančni preučitvi strokovne in znanstvene literature ter skupnem konsenzu. Na podlagi števila ustreznih zapisanih pojmov je raziskovalna skupina določila, v kolikšni meri udeleženci raziskave poznajo holistični pristop. Udeleženci so ocenili, da dobro poznajo

ta pristop v 10 % in poznajo v 48,0 %. Raziskovalna skupina je takih našla le 2,5 % (dobro poznam) oziroma 20,2 % (poznam). Ta podatek kaže na velik razkorak v dojetanju in razumevanju holističnega pristopa.

Zaključek

Ugotovili smo, da slovenski delavci v vzgoji in izobraževanju dokaj visoko ocenjujejo svoje poznavanje holističnega vzgojno-izobraževalnega pristopa, ki ga po lastnih navedbah tudi uporabljajo pri svojem delu. Njihovo razumevanje tega pristopa smo preverili tako, da smo vsak termin, ki so ga zapisali udeleženci, presodili s holističnega oziroma logopedagoškega vidika. Ugotovitve kažejo, da so se udeleženci naše raziskave precenili v poznavanju omenjenega pristopa v več kot 30 %.

Poznavanje holističnega pristopa med slovenskimi delavci v vzgoji in izobraževanju ni zadovoljivo. Zaskrbljujoče pa je dejstvo, da se tega sploh ne zavedajo. Dobro bi bilo ugotoviti vzroke, zakaj je prišlo do tega, da udeleženci raziskave mislijo, da poznajo ta pristop. Trenutno stanje je takšno, da imajo napačno predstavo o temeljnih zakonitostih holističnega pristopa. Prepričani so, da delujejo po holističnem pristopu, a se ne zavedajo, da njihovo delovanje ne sodi v ta pristop.

Izzivi, s katerimi se soočamo, so ozavestiti in izobraziti delavce v vzgoji in izobraževanju o temeljnih značilnostih holističnega/logopedagoškega pristopa ter jih tako pripraviti na kvalitetnejši vzgojno-izobraževalni proces, ki bo pravičen in dostojanstven ter bo upošteval vse deležnike kot enakovredne udeležence v tem procesu.

Literatura

1. Bourque, Linda B. in Eve P. Fielder. 1995. How to Conduct Self-Administered and Mail Surveys. London: Sage.
2. Cenčič, Majda. 2009. Kako poteka pedagoško raziskovanje. Primer Kvantitativne Neekseperimentalne Raziskave. Zavod RS za šolstvo.
3. Delors, Jacques. 1996. Učenje: Skriti Zaklad: Poročilo Mednarodne Komisije o Izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. Faure, Edgar, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema in Frederick Champion Ward. 1972. Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow. UNESCO: Paris, France. doi:10.1007/978-94-007-7847-4_8.

5. Forbes, Scott H in Robin Ann Martin. 2004. "What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature." In American Education Research Association Annual Conference, 1–26. San Diego, California: American Education Research Association.
6. Forster-Benkler, Regula. 2019. "Was Ist Logopädagogik?" <https://leichtsinn-logotherapie.ch/logopaedagogik-resilienz/>.
7. Frankl, Viktor. 2014. *Volja do smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
8. Frankl, Viktor. 2015. *Zdravnik in duša*. Celje: Mohorjeva družba.
9. Hattie, John. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Taylor in Francis.
10. John, P. J. 2017. "Holistic Approach in Education-An Overview." *International Journal of Research in Social Sciences* 7 (4): 346–53.
11. Kreijns, Karel, Marjan Vermeulen, Arnoud Evers in Celeste Meijs. 2019. "The Development of an Instrument to Measure Teachers' Inquiry Habit of Mind." *European Journal of Teacher Education* 42 (3). Routledge: 280–96. doi:10.1080/02619768.2019.1597847.
12. Ministrstvo za izobraževanje znanost in šport. 2021. "Evidenca Vzgojno-Izobraževalnih Zavodov in Vzgojno-Izobraževalnih Programov." <https://paka3.mss.edus.si/registriweb/default.aspx>.
13. Oppenheim, A. N. 2000. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Bloomsbury Publishing.
14. Palmer, Parker J. 2001. *Poučevati s Srcem: Raziskovanje Notranjih Pokrajin Učiteljevega Življenja*. Ljubljana: Educy.
15. Sagadin, Janez. 2003. *Statistične Metode Za Pedagoge*. Maribor: Obzorja.
16. Schechner, Johanna in Heidemarie Zürner. 2013. *Kriesen Bevältigen*. Viktor E. Frankls 10 Thesen in Der Praxis. Braumüller Verlag.
17. Schreiner, Peter. 2009. "Holistic Education and Teacher Training." In *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, edited by Marian de Souza, Leslie J Francis, James O'Higgins-Norman, and Daniel Scott, 753–70. Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-1-4020-9018-9_40.
18. Statistični urad RS. 2019. "Zaposleni v Formalnem Izobraževanju." <https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/7858>.
19. UNESCO-IBE. 2022. "Holistic Learning Approach." <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/h/holistic-learning-approach>.
20. UNESCO. 2002. *Learning to Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development; Core Values and the Valuing Process for Developing Innovative Practices for Values Education toward International Understanding and a Culture of Peace*. UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

21. UNESCO. 2014a. "Learning to Live Together." UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000227208.
22. UNESCO. 2014b. Teaching and Learning: Achieving Quality for All. Global Monitoring Report 2013/2014. Teaching and Learning: Achieving Quality for All.
23. UNESCO. 2015. Incheon Declaration Framework for Action. UNESCO, Asia and Pacific Regional Bureau for Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024-/002456/245656E.pdf>.
24. UNESCO. 2021. Reimagining Our Futures Together. UNESCO: Paris, France.
25. Waibel, Eva Maria. 2017a. Erziehung Zum Selbstwert. Persönlichkeitsforderung Als Zentrales Pädagogisches Anliegen. Germany: Beltz Juventa.
26. Waibel, Eva Maria. 2017b. Erziehung Zum Sinn - Sinn Der Erziehung. Grundlagen Einer Existenziellen Pädagogik. Germany: Beltz Juventa.
27. Waibel, Eva Maria. 2017c. Stärkung von Lebenskompetenzen Durch Eine an Der Person Und Deren Sinn Orientierten Pädagogik.
28. Waibel, Eva Maria in Andreas WurZRainer. 2016. Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen; Einblicke in Den Existenziellen Unterricht. Germany: Beltz Juventa.

Osebno zadovoljstvo osnovnošolcev in stremljenje k holističnemu izobraževanju

dr. Irena Kandrič

OŠ Ormož

Borislava Munda, univ. dipl. psih.

OŠ Dr. Ljudevita Pivka

Uvod

Sodobni mladostniki pogosto ne vidijo smisla svojega bivanja, ne čutijo veselja ob novem jutru ali ob prejeti novi materialni dobrini, ne čutijo pripadnosti skupini otrok in odraslih, ne vidijo smisla v učni snovi, ki jim je podana v šoli, ne čutijo želje po novih znanjih, trudijo se za ocene, za pridobitev papirja (spričevala, diplome), ki jim pomeni vstopnico za službo, pogosto ob pridobljenem znanju ne čutijo zadovoljstva. Naše sodobno izobraževanje je usmerjeno v pridobivanje podatkov, v razvoj razuma, a zdi se, da bi se zadovoljstvo učencev povečalo, če bi poudarili čustvene, socialne, moralne in duhovne vidike vzgoje.

V ozadju teh trendov razmišljanja mnogih mladostnikov je morda tudi kriza sodobnega sistema izobraževanja, ki deluje v okviru sodobne svetovne civilizacijske krize in je povezana s stališči moderne vzgoje, medsebojne odtujenost, potrošniškega načina življenja (Dubasenjuk 2013, 6).

Učenci veliko časa preživijo v šolah, zato je zelo pomembno, da se v tem obdobju počutijo zadovoljni in da si skozi proces izobraževanja pridobijo dodatna znanja o osebnem zadovoljstvu, sreči v življenju in poteh k tem ciljem. Še več, ker je sreča eden od trajnih ciljev ljudi, bi konceptualni model sreče učencev na šolah, vključno s štirimi dejavniki (fizični, socialno-čustveni, individualni in poučni), lahko veliko pripomogel k spremembi razmišljanja mladih in njihovega dojemanja smisla življenja (Talebzadeha in Samkan 2011, 1462–1471).

Zadovoljstvo s svojim življenjem se tudi pri mladostniku nanaša na subjektivno oceno (kako mlad človek zaznava sebe v korelaciji z okoljem) glede na kognitivne procese. Najpogosteje primerja različne zunanje dejavnike okolja, torej se osredotoči na vidne zaznave tistega, kar zadovoljuje njegove potrebe (materialno gledanje).

Osebno zadovoljstvo sodobnih otrok

V predznanstveni, filozofski in znanstveni psihologiji že zgodaj najdemo pojmovanja, ki zadevajo problematiko psihičnega blagostanja. Lahko bi govorili o dveh pomembnih

tradicijah teh pojmovanj, ki pa se v znatni meri tudi prekrivata med seboj. Prva tradicija govori o psihičnem blagostanju s hedonskega vidika. Ljudje stremijo k sreči kot dobremu počutju in uživanju življenja. Druga tradicija pod vplivom Sokrata meni, da to ni dovolj in da je za srečo potrebno tudi občutje, da se živi v skladu z vrtilinami, danes bi rekli vrednotami (Musek 2015).

Številne raziskave dokazujejo, da poteka fizični, umski, socialni, moralni in čustveni razvoj otrok po stopnjah oz. obdobjih. Razvojne stopnje si sledijo v točno določenem zaporedju, kar pomeni, da otrokov razvoj ne more preiti na neko stopnjo, dokler ni šel skozi vse predhodne.

Seveda pa na otrokov psihični razvoj v veliki meri vplivata vzgoja in izobraževanje, ki ju uvrstimo med vplive okolja, ob njiju pa sama aktivnost otroka ter seveda dednost. Otrokova psiha se ob dednosti in samoaktivnosti oblikuje še z aktivnim usvajanjem zunanje-ga predmetnega sveta skozi različne oblike dejavnosti preko interakcije z odraslim.

Širše lahko govorimo o t. i. psihičnem blagostanju ali dobrobiti (ang. well-being), ki je poleg sreče, dobrega počutja, optimizma, upanja, zanosa, zadovoljstva z življenjem in življenjskega smisla ključni pojem pozitivne psihologije. Psihično blagostanje imamo lahko tudi za sinonim psihičnega zdravja oziroma za njegovo osnovno sestavino. Pojem blagostanja tako predstavlja pomemben psihološki vidik kakovosti življenja (Musek in Avsec 2002).

Tako vidimo, da na zadovoljstvo otroka vpliva splet različnih dejavnikov, tako notranjih kot zunanjih, v procesu zadovoljevanja njegovih potreb. Prioriteta potreb otroka se spreminja skozi njegov razvoj. Vsa področja razvoja se med seboj povezujejo, čeprav so se različni avtorji osredotočali ločeno na posamezna področja.

Otroci v sebi nosijo neprecenljiv potencial ter so pomembni soustvarjalci današnjega sveta, vendar jih odrasli pogosto želimo utišati ali ukalupiti, saj njihovo delovanje lahko ogrozi našo odraslo rutino, mir in okvirje, ki smo si jih kot družba postavili. Pomembno je, da upoštevamo njihovo mnenje in jih pogosteje vključimo v sprejemanje odločitev ter jih spodbudimo, da se zavedajo svojih znanj in sposobnosti, da lahko kot enakovreden sogovornik sodelujejo pri sprejemanju odločitev za sooblikovanje okolja in sveta, v katerem odraščajo. V tem primeru bodo dobili potrebno samozaupanje in dobro samopodobo, ki jim bo omogočala tako razvoj vseh potencialov kot tudi osebnostni razvoj v smislu sreče in zadovoljstva s svojim življenjem.

Temeljne usmeritve današnjega izobraževalnega sistema v Sloveniji

V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (Ministrstvo za šolstvo in šport 2011) so navedeni splošni cilji sodobnega izobraževanja v Sloveniji, in sicer:

- zagotavljanje kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela v institucijah;
- zagotavljanje skladnega telesnega in duševnega razvoja posameznika in zagotavljanje vzpodbud 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 ter nudenje ustrezne pomoči in vzpodbud posameznikom oz. skupinam;
- zagotavljanje pogojev za doseganje odličnosti pri posameznikih, ki so nadarjeni na različnih področjih;
- zagotavljanje sodelovanja med vzgojno-izobraževalnimi inštitucijami in širšim okoljem;
- razvijanje zmožnosti za življenje v demokratični družbi.

Čeprav *Bela knjiga* omenja tudi duševni razvoj in se v določenih segmentih dotakne holističnega vidika poučevanja, je kljub temu orientirana na pridobivanje znanja in informacij kot na vodilno vlogo v sistemu izobraževanja.

Holistično izobraževanje in njegov razvoj

Iz dostopnih zapisov vidimo, da koncept holizma izhaja iz grškega (čeprav je miselnost prisotna tudi pri avtohtonih kulturah, kot so aboridžini) pogleda na holon, ki dojema vesolje kot celoto, sestavljeno iz integriranih celot, ki jih ni mogoče zmanjšati na dele. V smislu holističnega pogleda na svet so se Grki zavzemali za celosten pristop tudi pri učenju. V tem smislu lahko vidimo Sokrata kot celostnega pedagoga, saj je spodbujal vsako osebo, da preuči svoje življenje oz. da »spozna samega sebe«. Skozi stoletja se je to področje imenovalo humanistično, konfluentno, afektivno ali transpersonalno izobraževanje (Mahmoudi 2012, 178).

Zgodovinsko gledano je mogoče na miselnost Sokrata, Rousseauja (Rousseau je na otroka gledal kot na dobrega in je verjel, da je treba otrokovi duši dovoliti, da se odpre po lastnem naravnem vzorcu), Pestalozzija (švicarski pedagog, na katerega je vplival Rousseau, in je verjel, da bi morala biti učilnica prostor za smiselno dejavnost, njegovo prepričanje pa je bilo, da je izobraževanje povezano z božanskim načrtom), Froebela, Bronsona Alcott, Tolstoja in na dela Carla Rogersa ter Abrahama Maslowa gledati kot na dela, ki odražajo holistični pogled na izobraževanje. V osemdesetih letih prejšnjega stoletja je holistično izobraževanje postalo vidno izobraževalno gibanje. Eden od odlo-

čilnih dogodkov za gibanje se je zgodil leta 1988, ko je prvič izšel *The Holistic Education Review* (zdaj z naslovom *Encounter*). Istega leta je izšel tudi *The Holistic Curriculum* Johna P. Millerja (Miller, 2007).

Holistična vzgoja ni sinonim za gibanje *new age* ali novodobništvo, ampak ima globoke korenine tudi v starodavnih duhovnih tradicijah in kozmologijah, ki jih je že Aldous Huxley opisal kot filozofijo, kot večno modrost – priznanje intimne povezave človeštva z razvijajočim se kozmosom (Mahmoudi 2012, 178).

V preteklem stoletju sta bila dva pomembna celostna pedagoga Rudolf Steiner in Maria Montessori. Steiner (2020) je bil ustanovitelj waldorfskega šolskega gibanja, ki se je začelo kmalu po prvi svetovni vojni in je prisotno tudi v Sloveniji. Njegova miselnost je usmerjena v celostno obravnavo otroka. Poleg fizičnega telesa priznava antropozofija, ki jo v svojo miselnost vključuje Steiner, še eterično telo. To eterično ali življenjsko telo povzroča, da se snovi in sile fizičnega telesa oblikujejo skladno s pojavi rasti, razmnoževanja, je torej graditelj fizičnega telesa. Tretji člen človekovega bitja je po Steinerju tako imenovano telo občutkov ali astralno telo. To telo je nosilec ugodnih občutkov, bolečin, nagonov, poželenj itd., torej občutenj. Četrty člen pa je lasten le človeku, to je nosilec človekovega jaza oz. višje človekove duše. Vzgojitelj in učitelj v tovrstni šoli bi naj delal na vseh štirih nivojih človeškega bitja. Njihov razvoj se zgodi ob ustreznih spodbudah v različnih starostnih obdobjih na različen način. Po imenovanem avtorju prava podlaga vzgoje in izobraževanja temelji na poznavanju razvojnih zakonitosti človeške narave in na podlagi le-tega se izraža tudi zadovoljstvo oz. sreča.

V pomen negovanja duhovnega razvoja otrok je verjela tudi Maria Montessori, ustanoviteljica šolskega gibanja Montessori. Verjela je, da so duševne, telesne in duhovne lastnosti človeka podprte z božanskim življenjskim virom. Kar se tiče duhovnega vidika, je bilo njeno prepričanje, da v vsaki osebi obstaja »duhovni zarodek«, ki se razvija po božanskem načrtu (Miller 2007).

Temelji holističnega izobraževanja

Holistično izobraževanje obsega širok spekter filozofskih usmeritev in pedagoških praks. Njegov poudarek je na celovitosti in človeški izkušnji. Je eklektično in vključujoče gibanje, katerega glavna značilnost je ideja, da izobraževalne izkušnje manj spodbujajo materialističen in bolj duhoven pogled na svet skupaj z bolj dinamičnimi in celostnimi pogledi na realnost. Prav tako holistično izobraževanje predlaga, da izobraževalne izkušnje spodbujajo bolj uravnotežen razvoj in gojijo odnos med različnimi vidiki posameznika (intelektualni, fizični, duhovni, čustveni, socialni in estetski), pa tudi odnose med posameznikom in drugimi ljudmi, posameznikom in naravnim okoljem, notranjostjo

učencev in zunanjim svetom, čustvi in razumom, drugačnimi znanji in drugačnimi oblikami spoznanja. Holistično izobraževanje se ukvarja z življenjskimi izkušnjami, ne z ozko opredeljenimi »osnovnimi veščinami« (Mahmoudi 2012, 178, 182–183).

Temeljna načela holističnega izobraževanja (Nava 2001) vključujejo izobraževanje za celosten človekov razvoj s poglobljenim odnosom, sprejemanje učencev kot edinstvenih, ustvarjalnih posameznikov z neomejeno sposobnostjo učenja.

Učenje je predvsem izkustveno. Holistično izobraževanje naj bi vključevalo ne le intelektualni in poklicni vidik človekovega razvoja, ampak tudi fizične, družbene, moralne, estetske, ustvarjalne in duhovne (v nesektaškem smislu) vidike. Pedagogi v takem izobraževanju dobijo novo vlogo (niso v pasti tekmovalnega profesionalizma, ampak so svobodni spodbujevalci učenja). Učenci bi morali imeti pomemben glas pri določanju učnega načrta in disciplinskih postopkov, seveda glede na njihovo sposobnost, da prevzamejo to odgovornost. Izobraževanje bi moralo temeljiti na resničnih demokratičnih vrednotah in bi moralo omogočiti vsem državljanom, da sodelujejo na smiselne načine v življenju skupnosti in planeta ter da se v njej obravnavajo pristne človeške skrbi. To bi bilo izobraževanje za globalno državljanstvo, saj je vsak posameznik globalni državljan Zemlje. Izobraževanje mora izvirati iz globokega spoštovanja do življenja v vseh njegovih oblikah in negovati odnos med človekom in naravnim svetom. Holistični pedagog verjame, da so vsi ljudje duhovna bitja v človeški obliki, ki svojo individualnost izražajo s svojimi talenti, sposobnostmi, z intuicijo in inteligenco. Tako kot se posameznik razvija fizično, čustveno in intelektualno, se vsak človek razvija tudi duhovno. Duhovno doživljanje in razvoj se kaže kot globoka povezanost s samim seboj in z drugimi ter dajeta človeku občutek smisla in namena v vsakdanjem življenju, izkustvo celovitosti in medsebojne odvisnosti življenja, odmik od pritiska sodobnega življenja, polnost ustvarjalnih izkušenj in globoko spoštovanje do skrivnosti življenja (Mahmoudi 2012, 183–184).

Primerjava tradicionalnega in holističnega izobraževanja

Jarullina in Boronenkova (2013, 126) sta poiskali temeljne razlike med tradicionalnim in holističnim izobraževanjem. Pri tradicionalnem izobraževanju sta izpostavili fragmentalnost znanj, znanstveno-dogmatični pristop, strogi učni načrt, orientacijo na poučevanje, mehanično psihologijo, spoznanja brez samospoznanja in razmišljanje potrošnika. V primerjavi z njim holistično izobraževanje vključuje integracijo znanj, svetovno-duhovni pristop, odprt in prožen učni načrt, usmerjenost na učenje, prisotnost psihologije razvoja, spoznanje, pridobljeno skozi samospoznanje, in ekološko razmišljanje. Pri tem holistični pedagogi ne vidijo študenta kot mozhgane, ki jih je treba programirati, ampak kot celoto (Miller 2000, Nava 2001).

Namen in cilj

Z izvedbo pilotske raziskave smo želeli ugotoviti zadovoljstvo osnovnošolcev, njihovo dožemanje sveta, smisla življenja, sodobnega načina izobraževanja in njihove želje po novih načinih izobraževanja, učenja, ocenjevanja, po novih znanjih. Predvidevali smo, da bodo anketiranci in intervjuvanci podali nekatere temelje holističnega izobraževanja, ki lahko zagotovi potrebe raznolikih vrst učencev, ki zavrača potrošništvo kot prevladujoč način bivanja v sodobni družbi, ponuja izobraževanje, ki temelji na povezanosti narave in obstoja.

Metode

Prispevek obsega pilotsko raziskavo znotraj ene osnovne šole na SV Slovenije, ki je bila izvedena jeseni 2021.

Raziskava, ki je zaobsegla raznolike metode dela, je ob uporabi analize virov vsebovala metodo ankete z odprtimi vprašanji o sreči, smislu življenja, zadovoljstvu s sabo in šolskim sistemom. V anketo je bilo vključenih 35 (N = 35) osnovnošolskih učencev. Anketirani učenci so bili stari 12 in 13 let (7. in 8. razred). Ta populacija je bila izbrana, saj mnogi mladostniki v tem obdobju že razmišljajo o osebem zadovoljstvu in sreči. Anketiranje, ki je bilo izvedeno s pomočjo anketnih listov v živo, je potekalo anonimno, prostovoljno in nevedeno. Vprašanja so bila odprtega tipa. Upoštevali smo osnovne merske karakteristike anketnega vprašalnika – veljavnost, zanesljivost in objektivnost, in tako pridobili reprezentativne, veljavne rezultate.

Ob metodi anketiranja smo v raziskavi uporabili tudi metodo intervjuja ter izvedli šest kvalitativnih intervjujev z osebami v starosti od 12 do 48 let, kjer so nas predvsem zanimali pogledi intervjuvancev na možne nove vidike izobraževanja. Njihove odgovore smo kodirali (Mesec 1998) in dobili skupine, ki so razložene v analizi intervjujev.

Rezultati

Analiza osebnega zadovoljstva osnovnošolcev, zajetih v anketiranje

V tem poglavju analiziramo rezultate anketnega vprašalnika, v katerem smo spraševali osnovnošolce o tem, v čem vidijo smisel svojega življenja. Odgovori so bili odprtega tipa in vsako je lahko podal več odgovorov. Tako so se med najpogostejšimi odgovori o smislu življenja znašli: hobiji (šport, glasba, ribolov, traktor ...) s 23,5 %, prijatelji in dobra družba (7,8 %), sreča, radost in zabava v življenju (7,8 %), služba in poklic (7,8 %), kar velik delež anketirancev (15,7 %) pa je odgovoril, da ne ve, kakšen je njihov smisel življenja ali da ne vidi smisla v življenju.

V anketnem vprašalniku smo udeležene učence vprašali tudi o tem, ali so srečni v življenju. 52,7 % anketirancev je odgovorilo, da so srečni v življenju, saj imajo prijatelje, zadovoljene osnovne potrebe, dobre ljudi okrog sebe, dobre ocene, ker se ne počutijo »nula«, ker vedo videti v vsem nekaj dobrega, ker igrajo igrice, imajo hobije, ker živijo itd. Kar 18,7 % anketiranih učencev ni zadovoljnih s sabo. Ob tem so le redki navedli razlog (korona, ocene v šoli, učenje brez računalniških iger, preveč storjenih napak v življenju ...). 5,5 % anketirancev poskuša biti srečnih, naslednjih 5,5 % je včasih srečnih, včasih nesrečnih in 5,5 % jih ne ve, če so srečni. Ostali niti niso odgovorili na to vprašanje.

Na vprašanje, ali so zadovoljni s svojim življenjem, je 69,5 % anketiranih učencev odgovorilo DA, saj imajo zadovoljene temeljne potrebe, družino, prijatelje, ker lahko vse dobijo itd., 13,8 % jih ni zadovoljnih z življenjem, saj jih ovira šola, so brez volje do vsega, ves čas »visijo« na telefonu, ker jih ljudje ne sprejemajo takšnih, kot so, ker ne zmorejo spremeniti stvari itd., 16,7 % anketirancev pa se ni moglo odločiti.

Analiza dožemanja sistema izobraževanja z vidika osnovnošolcev, zajetih v anketiranje, in njihove želje

V anketnem vprašalniku je na vprašanje, če jih današnja šola nauči dovolj o življenju, sreči in zadovoljstvu, kar 75 % anketiranih učencev odgovorilo, da jih ne nauči dovolj, kar so nekateri pojasnili s tem, da jih današnja šola ne nauči dovolj o življenju in za življenje, da polovico naučenega ne bodo potrebovali nikoli in da se veliko premalo pogovarjajo o teh temah. 5,5 % učencev se ni moglo odločiti in le 19,5 % jih meni, da jih današnja šola nauči o teh temah dovolj.

Na vprašanje, o čem bi morala učiti šola, so anketirani učenci najpogosteje odgovarjali, da bi morala biti bolj usmerjena v vsakdanje življenje (ekonomija v domačem gospodinjstvu, skrb za otroka, poklic, kuhanje, nakup hiše in avta), da bi jih morala učiti o življenju in za življenje, da bi jih morala učiti, kako živeti kot odrasel, kako biti odgovoren itd. Ob tem so si nekateri zaželeli, da bi bila to šola brez ocen ali z malo ocenami, da bi si lahko izbirali predmete, da bi nosili tablice namesto torb itd.

Analiza intervjujev

V pregledu intervjujev odprtega tipa, izvedenih znotraj te raziskave, smo na osnovi kodiranja zbrali nekatere skupne točke razmišljanj intervjuvancev, ki označujejo njihov pogled na izobraževanje v prihodnosti in ki kažejo na celostno obravnavo otroka.

Pomemben vidik holističnega izobraževanja je vloga in osebnost učitelja. Učitelj naj bi sam živel in z vzgledom učencem pokazal pot osebne rasti na vseh področjih, tako v kognitivnem razvoju kakor tudi v emocionalnem, moralnem, socialnem in nasploh celostnem

razvoju. Intervjuvanka št. 2 (študentka družboslovnih predmetov) navaja, da so učitelji »arhitekti naše prihodnosti«, saj ne le poučujejo, ampak so vzorniki in mentorji življenja.

Mladostniki potrebujejo toplino, razumevanje, občutek pomembnosti za sočloveka, kar pa bi jim v šoli lahko nudili le učitelji, ki bi bili tega sami zmožni, ali kot je povedal intervjuvanec: »To bi bili učitelji zdravilci.« (Int. št. 3, oče osnovnošolca).

Intervjuvanka št. 4 (predmetna učiteljica) pa navaja podrobnejšo razlago učitelja v novi šoli: »Vsak učitelj bi se v novi šoli veliko ukvarjal s seboj. Učitelji v taki šoli ne bi bili le visoko izobraženi, ampak tudi sočutni, potrpežljivi, v notranjem ravnovesju, intuitivni, ustvarjalni, dobri vodje, dobri improvizatorji.«

Tudi intervjuvanka št. 5 (defektologinja) navaja: »Učitelj bi se moral vse življenje razvijati in osebno rasti. Zavedati se mora, da učenci potrebujejo meje in spoštovanje.«

Intervjuvanci so podali tudi misel, da dober učitelj zna iti v iskanju znanja in resnice tudi izven okvirjev, zna raziskovati, se izobraževati ter na pravi način podati znanje ter vzdrževati pošten in spoštljiv odnos. Stopnja zadovoljstva mladostnikov je v veliki meri odvisna prav od odnosa, ki ga ima učitelj z učenci, ter seveda od medvrstniških odnosov.

Sprememba metod in načinov poučevanja ter vsebin in obsega snovi se prav tako kaže kot pomemben vidik zadovoljstva vseh akterjev.

Intervjuvanka št. 4 (predmetna učiteljica) navaja: »Način poučevanja je pomembnejši od vsebine. Vsebine v šoli so preveč abstraktne in premalo uporabne za nadaljnje življenje.« Iz intervjujev je razbrati, da so po mnenju intervjuvancev vsebine pouka večinoma le posredovanje informacij, kopičenje vsebin. Pri učencih manjka razvijanje opazovanja, kritičnega mišljenja, raziskovanja, čutenja, motivacije, socialnih veščin skozi vsebine, primerne njihovem razvoju.

Vsebine med seboj niso povezane, niso osmišljene, učenci so pogosto le opazovalci in slušatelji brez lastnih izkušenj in mnenj. Znanje je pogosto zgolj informacija, ki je ne povežejo ali nadgradijo, predvsem pa ne znajo uporabiti v svojem življenju. V proces pridobivanja znanja je treba vnesti navdušenje, vedoželjnost, čudenje, ga osmisлити. Vsebine bi bilo treba prevetriti, izločiti nepotrebne in zastarele ter jih obogatiti predvsem s temami spoznavanja sebe, osebne rasti, s temami kvantne fizike, energij, pomenom povezanosti med ljudmi, ustvarjalnosti, samooskrbe (»V šolah bi se morali učiti o samooskrbi, o tem, kako sam pridelati čim več hrane. Kako bi bilo dobro, če bi ljudje/družine imeli svoj košček zemlje/vrt, na katerem bi pridelovali domačo, zdravo hrano.« (Int. št. 3, oče osnovnošolca)), s temami ravnanja z živalmi in rastlinami, stika z naravo (»Učili bi jih o ljubezni do narave. Učili bi jih povezanosti z naravo. Učili bi jih veselja do življenja, do

jutra, do večera.« (Int. št. 3, oče osnovnošolca)), samozdravljenja, meditacije, umetnosti, zdravega načina življenja itd.

Informatorka št. 6 (predmetna učiteljica) poudarja razvoj učenčevih močnih področij, saj »če je učenec v polju svojih močnih področij in v zavedanju svojih potencialov, bo z njegove strani zagotovo prišlo največ iniciativnosti, ustvarjalnosti, avtentičnosti in volje za učenje, za rast. Okoliščine pouka naj bi bile organizirane v prid aktivnemu učenju, odkrivanju in gradnji znanja iz lastne izkušnje.«

Učitelj naj bi v učencih iskal in nagovarjal znanje, se ga iskreno veselil, ocenjevanje pa naj bi služilo le kot informacija učencu. Intervjuvanka št. 5 (defektologinja) govori o »prazniku znanja«. Ta besedna zveza zanjo pomeni nekaj povsem drugega kot preverjanje oz. ocenjevanje znanja. V učencih in učitelju povzroča neko pozitivno čustvo, saj smo ob praznovanju ponavadi veseli. In če rečemo, da imamo praznik znanja, pomeni, da se veselimo znanja.

V današnjem času je šolski sistem (kakor tudi družba) preveč storilnostno in tekmovalno naravnani. Otroci tekmujejo med seboj in napredka ne doživljajo na osebni ravni, ampak na nivoju primerjanja z drugimi. Na ta način se postavljajo nad oz. pod drugega, kar vodi do občutkov več- oz. manjvrednosti. Intervjuvanka št. 1 (osnovnošolka) primerja svoje otroštvo v prvih razredih šolanja in potem: »Ko smo bili majhni, je vse bilo bolje, saj se nam naš uspeh ni tako štel in zapisoval, ni bilo ocen, dosti bolj z veseljem smo vse delali in se učili. Šolarji postajajo depresivni, velikokrat ravno zaradi šole, ocen.«

Šola in okolje bi moralo biti varen kraj, kjer se lahko v polnosti izrazijo otrokovi potenciali, kot pravi intervjuvanka št. 5 (defektologinja): »Če bi jaz bila čarodejka in ne učiteljica, bi vse vrtnice in šole na svetu začarala tako, da bi se otroci v njih počutili varni, opaženi, koristni, spoštovani. Počutili bi se kot aktivni soustvarjalci življenja v tem obdobju. Živeli bi svobodno, svobodno bi lahko izražali svoj karakter, izrazili bi svoje mnenje brez kritiziranja, obenem bi se pa učili zavedati se lastnih meja in bi spoštovali meje drugih. Vedno znova bi spoznavali, da so pomembni in dobri prav takšni, kot so, obenem bi se učili sprejemati druge in njihove posebnosti. Učili bi se druge spoštovati in upoštevati ne glede na razlike v mišljenju, izgledu, spolu, statusu ... Učili bi se, kako aktivno opazovati in soustvarjati svet.«

Na ta način bi učenci sprejemali sebe in druge v svoji raznolikosti, se spoštovali in upoštevali, razvoj empatije vseh in vsega naokrog bi tako potekal nemoteno.

Komunikacija naj bi bila po mnenju intervjuvancev, ki so govorili o tej temi, vzajemna, spoštljiva, varna, upoštevana naj bi bila neverbalna komunikacija. V večji meri je treba uporabljati neposredno komunikacijo, razrešiti nesoglasja, konflikte. Pomembno je upoštevanje meja in osebne prostora vseh sodelujočih.

Razprava

Potrošništvo s svojo usmerjenostjo v materialnost, pasivnost, nezadovoljstvo, praznost pogosto vodi v posameznikovo videnje nesmiselnosti življenja. Le 52,7 % anketirancev, zajetih v anketiranje, je odgovorilo, da so srečni v življenju, ostali anketirani učenci se ali niso mogli odločiti ali pa se niso počutili srečno. Zadovoljnih je višji odstotek (69,5 %) anketiranih učencev, a to je še vedno preskromen odstotek mladih ljudi, ki komaj vstopajo na pot življenja, a z njim že niso zadovoljni, niso srečni. Nekateri so kot razlog svojega nezadovoljstva z življenjem navajali tudi šolo.

Možne izboljšave v povečanju zadovoljstva v življenju vidimo v stremiljenju k holističnemu izobraževanju, ki pa bi imelo večji uspeh v okviru spodbudne, ustvarjalne družbe in ob podpori srčnih učiteljev (Košmrl 2019). V samem procesu holističnega učenja je namreč zelo pomemben tudi holistični učitelj, ki išče integracijo raznolikih znanj in spoznanj otroka tako, da to, s čimer se otrok sreča, postane del njega ali nje in ni namenjeno pozabi po odpisanem testu. Holistično izobraževanje razvija vse plati osebnosti (intelektualno, fizično, duhovno, čustveno, socialno in estetsko), podpira sodelovanje, ne temelji le na »velikih« knjigah, ampak na izkušnjah življenja in zagotavlja polni razvoj človeka v vseh sferah njegovega življenja (Dubasenyuk 2013, 5–11).

Za učinkovit odnos je treba zgraditi zaupanje; treba je zagotoviti dober odnos med učenci in učitelji. Začutiti je treba, da so občutki in misli vseh dragoceni. Učence je treba usmeriti k delu za svoj notranji mir in srečo, jih ozavestiti, da je mir mogoče zgraditi le v sodelovanju. Zelo pomembno je razviti občutek pripadnosti šoli. Da bi prihodnje generacije prispevale k mirnejšemu svetu, bi se morali vsi učenci počutiti srečne. Učitelji bi morali biti obveščeni o alternativnih načinih poučevanja in programih, kako zgraditi mirne in srečne šole (Calp 2020, 319).

Velik delež anketiranih učencev je mnenja, da učenci pridobijo premalo znanj za življenje. Tudi precej staršev iz raziskave OŠ Žiri meni, da pridobimo premalo znanja za reševanje življenjskih problemov in da je učna snov prezahtevna (Šenk, 2018, 30). Luise L. Hay (v Košmrl 2019, 97) je zapisala, da bi bilo lepo, če bi otroke, namesto da bi se morali učiti množice datumov in bitk ..., učili, kako biti srečen, kako upravljati svoj denar in kako biti dober starš. Kot da bi se zlili z njenimi mislimi, so nekateri anketiranci odgovarjali, da bi morala biti šola bolj usmerjena v vsakdanje življenje (ekonomija v domačem gospodinjstvu, skrb za otroka, poklic, kuhanje, nakup hiše in avta), da bi jih morala učiti o življenju in za življenje, da bi jih učila, kako živeti kot odrasel, kako biti odgovoren ...

Osnovnošolsko izobraževanje daje velik poudarek razvoju intelekta, nekaj tudi telesa, spodbuja tekmovalnost. Cilj holističnega izobraževanja je Scott Forbes (2003, v Mahmo-

udi 2012, 183) razumel z izrazom »ultimnost«, končnost, ki ga je opredelil kot najvišje stanje bivanja, h kateremu si človek lahko prizadeva, bodisi kot stopnjo razvoja (npr. razsvetljenje), kot trenutek življenja, ki je najvišji, a ga le redko kdo doživi (npr. milost), kot življenjsko fazo, ki je običajno redka v življenju posameznika (npr. Maslowova vrhunska izkušnja), in kot skrb ali angažiranost, h kateri si lahko človek le prizadeva (npr. služenje nečemu višjemu, svetemu).

Iz intervjujev je možno razbrati težnje po novi šoli, ki bi temeljila na ideji, da je treba otroka širše, celostno izobraziti, da naj ne bi usvajal le znanj, ampak da usvoji, ponotranji, razvije, samorealizira vse tisto, za kar je »poklican« na ta svet in naj to daje drugim v svojem bodočem »poklicu«.

Zaključek

Potrošniška miselnost sodobne družbe (usmerjenost v materialnost, pasivnost, nezadovoljstvo, praznost, nesmiselnost življenja), iskanje smisla, zadovoljstva mnogih otrok le v uspehu, ocenah, denarju, zabavi, hobijih (nekateri ga sploh ne vidijo) kaže tudi na potrebo po reformi vsebin šolskega sistema.

Otroci so odraz sodobne družbe, saj se njihova miselnost, občutenje in ravnanje razvijajo ob vzgledu odraslih in posnemanju že v najnežnji dobi razvoja. Vztrajanje v obstoječem modelu izobraževanja, povzdigovanje vrednosti materialnih dobrin, njihovem kopičenju vodi v postopno izginjanje človekoljubnih vrednot, obenem pa se posledično oblikujejo značajske poteze, kot so tekmovalnost, egoizem, narcisoidnost, nepotrpežljivost, manjvrednost ali večvrednost, pasivnost, nevztrajnost, sovražnost, grabežljivost ... Če pa razvijamo notranjo srečo, ki ni odvisna od zunanjih materialnih stvari, ampak od sebe, pa je to ključ do razvoja in napredka individuuma in družbe.

Odgovori mladostnikov in sodobna kriza smisla življenja kažejo na neaktualnost mnogih znanj, obenem pa se čuti potreba po znanjih za življenje. Obdobje pouka na daljavo je le še bolj izrazilo že obstoječo krizo sodobnega izobraževanja, potrebo po izobraževanju, ki bi pomagalo mlademu človeku pri iskanju smisla življenja, ki bi ga v povezanosti s sabo, soljudmi in z naravo razvijalo celostno na področju telesa, uma/intelekta in duše, ki bi razvijalo tudi njegovo moralno in etičnost. Holistično izobraževanje bi pomagalo pri celostnem razvoju mladih ljudi ter omogočilo holistično povezanost posameznika s seboj in svetom ter globlje razumevanje smisla življenja.

Literatura

1. Calp, Şükran. 2020. Peaceful and Happy Schools: How to Build Positive Learning Environments. *International electronic journal of elementary education* 12 (4): 311–332.
2. Dubasenyuk, Alexandra Antonovna. 2013. Iskanja nove izobraževalne paradigme (ПОИСКИ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ). V: Zbornik mednarodne znanstvene konference Aktualni problemi pedagoške teorije in prakse: ur. prof. O. I. Kirikov; prof. N. I. Smetinski, 5–11. Moskva, Voronež: Državna pedagoška univerza Voronež.
3. Ivelja, Ranka. 2017. PISA 2015: Slovenski šolarji so nadpovprečno uspešni, a le povprečno zadovoljni s svojim življenjem. *Dnevnik*: 20. 4. 2017. Dostopno na: <https://www.dnevnik.si/1042769457> (17. november 2021).
4. Jarullina, L. I. in Boronenkova, Ja. S. 2013. Психолого-педагогические основы образования в России: перспективы целостного подхода (Psihološko-pedagoške osnove izobraževanja v Rusiji: Perspektive holističnega pristopa). V: *Pedagogika Obrazovanie*, 124–131. Dosegljivo na: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/22951/1/iurp-2013-119-16.pdf> (12. januar 2022).
5. Košmrl, Sabina. 2019. Srčni učitelj. Trbovlje: 5KA, Katapult.
6. Krek, Janez in Metljak, Mira. 2011. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
7. Mahmoudi, Sirous in Jafari, Ebrahim in Nasrabadi, Hasan Ali in Javad Liaghatdar, Mohmmad. 2012. Holistic Education: An Approach for 21 Century. V: *International Education Studies* 5 (2): 178–186.
8. Mesec, Blaž. 1998. Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialna dela.
9. Miller, John P. 2007. *The holistic curriculum*. Toronto, Ontario, Canada: OISE Press.
10. Miller, John P. 2011. Education for Sustainability – Holistic Education: Learning for an Interconnected World. *Encyclopedia of Life Support System*. Canada: Toronto. Dostopno na: <https://www.eolss.net/sample-chapters/c11/E6-61-04-01.pdf> (14. december 2021).
11. Miller, Ron. 2000. Beyond Reductionism: The Emerging Holistic Paradigm in Education. *The Humanistic Psychologist* 28 (1–3): 382–393. Dostopno na: <http://dx.doi.org/10.1080/08873267.2000.9977003> (12. januar 2022).
12. Ministrstvo za šolstvo in šport. 2011. Bela Knjiga o Vzgoji in Izobraževanju v Republiki Sloveniji. Zavod RS za šolstvo.
13. Musek, Janek. 2015. Osebnost, vrednote in psihično blagostanje. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
14. Musek, Janek in Avsec, Andreja. 2002. Pozitivna psihologija: subjektivni (emocionalni) blagor in zadovoljstvo z življenjem. *Anthropos* 34 (1–3): 41–68.

15. Nava, Ramon Gallegos. 2001. Holistic education: Pedagogy of universal love. Brandon: Holistic education press.
16. Steiner, Rudolf. 2020. Vzgoja otroka s stališča duhovne znanosti. Ljubljana: KUD Sredina.
17. Šenk, Ana. 2018. Zadovoljstvo in počutje otrok v osnovni šoli (raziskovalna naloga s področja psihologije). Žiri: Osnovna šola Žiri.
18. Talebzadeha, Fatemeh in Samkan, Mahmoud. 2011. Happiness for our kids in schools: A conceptual model. V: International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011). Procedia – Social and Behavioral Sciences 29: 1462–1471.
19. Raziskava o zadovoljstvu otrok z življenjem in odraščanjem v Sloveniji (2017). Dostopno na UNICEF Slovenija: <https://www.unicef.si/novice/14046/raziskava-o-zadovoljstvu-otrok-z-zivljenjem-in-odrascanjem-v-sloveniji> (8. 11. 2021)

Vzgojna razsežnost odnosov v vrtcu Sončni žarek

Andreja Snoj Keršmanc

doktorska študentka, Sophia University Institute, Incisa (Firence), Italija,
Vrtec Sončni žarek

izr. prof. dr. Sebastjan Kristovič

Alma Mater Europaea – ECM

Uvod

Danes obstajajo številne študije, ki empirično potrjujejo dejstvo, da pozornost, namenjena dobremu počutju in tako imenovanim mehkim veščinam ali transverzalnim veščinam, ni alternativa iskanju kognitivnih, akademskih rezultatov, temveč med obema obstaja tesna medsebojna povezava (Siniscalco v Snoj, De Beni 2021, 124).

Nevroznanstvene raziskave in zlasti raziskave »medosebne nevrobiologije« (Siegel 1999; Siegel 2001) so pokazale, kako komunikacija in medosebni odnosi vplivajo na možgane in igrajo temeljno vlogo pri oblikovanju uma ter pri tem, kako vidimo sebe in druge. Iz te raziskave je razvidno, kako pomembno je – pri gradnji arhitekture možganov ter pri razvoju psiho-čustvenega počutja in odpornosti – biti v prvih letih življenja izpostavljen varnim, ljubečim in spodbudnim odnosom.

Longitudinalne študije, izvedene v različnih državah, so izpostavile povezavo med razvojem otrok v prvih letih življenja (do približno sedmega leta) in njihovim kasnejšim razvojem in kakovostjo življenja v odrasli dobi (Priloga A, Rowena 2021). Otroci, ki jim je v prvih nekaj letih življenja omogočeno, da razvijejo uravnotežen nabor spretnosti – od socialno-čustvenih veščin do nastajajočih spretnosti pismenosti –, so srečnejši od otrok, ki te možnosti nimajo (Rowena 2021), so uspešnejši v šolanju (Shuey in Kankaraš 2018), dosežejo višjo stopnjo izobrazbe (McClelland idr. 2013), imajo boljše možnosti zaposlitve in višje prihodke (Schoon idr. 2015) ter prednosti tudi na področju telesnega in duševnega zdravja (prav tam).

Nedavna mednarodna raziskava na vzgojno-izobraževalnem področju, ki je vključevala petletne otroke, se je osredotočila prav na tiste kognitivne in socio-emocionalne vidike učenja v otroštvu, ki so najboljši napovedovalci pozitivnih življenjskih izidov. Podatki so pokazali, da so ti vidiki, ki vključujejo nastajajočo pismenost, samoregulacijske sposobnosti in socialno-čustvene veščine, tesno medsebojno povezani in se medsebojno

krepijo (OECD 2020). Da bi se odzvali na moralni imperativ ustvarjanja pogojev, da bodo nove generacije »good at learning and good at life« (dobre v učenju in dobre v življenju) oz. sposobne učenja in sposobne živeti, nas pozivi avtoritet vabijo, da združimo dva cilja, ki sta zdaj ločena na seznamu 17 ciljev trajnostnega razvoja (SDGs) »Agende za trajnostni razvoj do leta 2030«: zdrave in dobro počutje (tretji cilj) ter kakovostno izobraževanje (četrti cilj) (Fullan 2021).

To je tudi prepričanje tistih, ki si prizadevajo za spremembo paradigme v vzgoji in izobraževanju ter predvidevajo nove modele poučevanja in vzgajanja, ki se odzivajo na potrebe današnjih otrok ob soočanju s kompleksnostjo sveta, v katerem živijo (Taylor idr. 2020). Zdi se, da živimo posebno antropološko krizo, ki se nanaša na razumevanje človeške osebe in njenega transcendentnega dostojanstva (Milan 2016), kar se odraža v razdrobljenih in odtujenih medsebojnih odnosih. Zato Bauman (2004) družbo opredeljuje kot »tekočo«, v stanju razpada in utekočinjanja: vse postaja bolj nekonsistentno, tako zelo, da posamezniki bolj kot kadarkoli prej trpijo zaradi identitetne in eksistencialne negotovosti in imajo težavo ali nezmožnost prevzeti obliko, najti prostor sami sebi, imeti zemljevid lastne življenjske poti. Eksistencialna površnost sili sodobne ljudi v hitri produktivizem, zaradi česar ne zmorejo več kritično opredeliti najbolj perečih vprašanj obstoja, stopnje dostojanstva medosebnih in družbenih odnosov, medtem ko namesto tega bežijo sem ter tja, od sebe in od drugih, kot da bi drsali na tankem ledu, zavedajoč se, da je podporna osnova tako krhka, da jih pred utopitvijo lahko reši le hitrost, ki se površno dotika vsega in vsakogar.

Ob bok naraščajočem gigantizmu – širjenju horizontalnega, urbanističnega načrtovanja in vertikalnega, virtualnega vesolja brez meja, internetcentrizma (Morozov 2011) –, zaradi katerega se zdi, da se povečuje prostor, ki je na voljo ljudem, se postavlja širjenje ne-mest (Augé 2009; Milan 2008): območja, ki dajejo prednost antropološki pritlikavosti in eksistencialni tesnobi, zavirajo identiteto, odnos, dajejo občutek začasnosti. Kaže se v ponudbi neizmernih količin storitev za pospešitev potovanj, olajšanje nakupov, za spodbujanje vseh vrst podjetij, ki ponujajo vse in takoj, prek zmogljivosti in hitrosti novega spletnega poslovanja, kjer vse kupiš in prodaj brez zahtevnega posredovanja in srečevanja z osebami.

Buber, opazovalec obstoja, neutrudni kritik vsake antropološke redukcije in kazalec smeri humanizacije, je že v prvih desetletjih prejšnjega stoletja obsodil različne oblike zanikanja človeka, eksistencialno sirotišnico tistih, ki živijo v žalostnem stanju brezdomcev: »Živimo v dobi brez doma, izgubljeni na odprtem podeželju in nimamo niti šotora in štirih klinov, da bi enega postavili« (Buber 2004, 87). Buber (2000) izpostavlja dve dimenziji odnosa Jaz – Ti ter Jaz – Ono. Samo v prvem primeru je možen dialog, medosebna

živa komunikacija. Obravnava nekoga kot »Ono (to)« prinaša utilitarno uporabo. Odnos do drugega, vzetega kot »Ti«, daje udeležencu odnosa duhovno in dragoceno razsežnost. Po Buberju ti dve vrsti odnosov vodita do nasprotujočih si konceptov sveta.

Izključitev subjekta je tudi ena temeljnih tem velikega francoskega sociologa Alaina Tourainea, po katerem zahodni svet doživlja globalno megakrizo (Touraine 2012, 19), ki obremenjuje vsakdanje življenje posameznikov (čeprav na načine, ki jih pogosto ne opazimo) in jih zlahka napelje na nekakšno pasivizacijo, kognitivno in čustveno paralizo. Touraine potrjuje, da je največji problem ravno nevidnost subjekta, odmik človeka v zakulisje, v anonimni družbeni molk (Touraine 2012, 14).

Izključitev pristnega kapitala, človeškega bitja, je torej resnična izredna situacija, ki poleg gradnje novih oblik organizacije upravljanja vključuje tudi primarno potrebo po ustvarjanju novih oblik vzgoje in izobraževanja (Touraine 2012, 13), v zavedanju, da se soočamo z ambivalentnostjo, ki je zelo pomembna: »Krizo lahko tako zdrobi tiste, ki želijo zgraditi nov svet, kot jih lahko tudi okrepi v njihovih projektih« (Touraine 2012, 141).

Takšen je tudi primer tega vrtca v gorenjski regiji, ki razvija svojo vzgojno-izobraževalno pot. Razvoj vrtca je predstavljen v knjigi »Kakor sončni žarek – Korenine in krila« (Snoj in De Beni 2021), kjer je opisana celotna pot ene glavnih ustanoviteljic vrtca, avtorice knjige. Iz te življenjske avanture je nastal metodološko-didaktični okvir, ki ga je navdihnil model »pedagogike skupnosti« Chiare Lubich. Ta pedagoški pristop (Milan 2021) izhaja iz skupne strasti do človeka, ki presega meje sebičnosti in neenotnosti, da bi se človeku in skupnosti vrnilo dostojanstvo nove in nenehne humanizacije. »Pedagogika skupnosti« predstavlja sestavni del družbene zavezanosti Gibanja fokolarov, ki ga je na pepelu druge svetovne vojne ustanovila Chiara Lubich za neke vrste ideal zedinjenega sveta. Gibanje je predstavljalo odziv na veliko trpljenje zaradi svetovne vojne in je hkrati predlagalo spodbujanje miru in bratstva z ljubeznijo, solidarnostjo in povezovanjem. Sama vizija »pedagogike skupnosti« temelji na zavzetosti k celostnemu oblikovanju osebe, ki jo vidi v njeni konstitutivni resničnosti odnosa (prav tam). Človeško bitje je odnos in prav odnos z drugimi ga naredi za bitje, katerega življenjsko pravilo je tako imenovano zlato pravilo: »In kakor hočete, da bi ljudje storili vam, storite vi njim« (Lk 6,31). Tako nastane pedagogika vzajemnosti, kjer se jaz in ti, v lastni prvobitni različnosti, srečata in uresničita kot osebi v medsebojnem dajanju samih sebe (prav tam).

To je vrtec z jasnim zavedanjem svoje poklicne avtonomije in svojega prvotnega vzgojno-izobraževalnega sloga. Ključna značilnost pedagogike tega vrtca je nenehna interakcija med teorijo in prakso. Zaradi tega se osebje vedno sprašuje ter poskuša odpreti svoj vzgojno-izobraževalni model novim idejam in možnostim uporabe le-teh. Zato smo raz-

iskali, kaj je izvirnega ali pomembnega v miselni in vzgojno-izobraževalni praksi vrtca, ki se navdihuje z načeli pedagogike skupnosti v odzivu na potrebe otrokove rasti in današnje družbe. Preverili smo, ali je res odnos gonilna sila celotne vzgojno-izobraževalne izkušnje. Razpravo smo poskušali usmeriti na vzgojno-izobraževalni odnos v širšem smislu (med vzgojnim osebjem, med vzgojitelji in otroki, med otroki samimi, med vrtcem in družino). Vprašali smo se, ali vrednote, ki se tu uveljavljajo in živijo, resnično vplivajo na otroke in starše, pa tudi na vso vzgojno osebje. Te reference nam bodo pomagale, da se poglobimo v osrednjost relacijske dimenzije.

Namen in cilji raziskave

Raziskava izhaja iz potrebe VSŽ, da vzpostavi informacijski okvir, ki bi empirično temeljil na svojstvenem delovanju vrtca in odgovoril na dvojno vprašanje, in sicer: kakšne so značilnosti modela »pedagogike skupnosti«, ki navdihuje vzgojno-izobraževalno prakso vrtca, in kakšne refleksije zorijo v izkušnjah vzgojiteljev, otrok in njihovih družin. Izhaja torej iz potrebe po razumevanju in preverjanju, tudi z uporabo zunanjega ogledala in z uporabo kvalitativnih in kvantitativnih metod raziskovanja, ki jih je treba postaviti ob bok vsakodnevni refleksiji in primerjavi tistih, ki delujejo v vrtcu. Iz zbranih podatkov je nastala dodelana slika, ki nam omogoča vpogled v vrtec z različnih zornih kotov vzgojiteljev, otrok in staršev.

Ta slika nam podaja informacije o dveh izmed treh vidikov, ki običajno izražajo širok večdimenzionalni koncept, imenovan kakovost vrtca (Anders 2015): kakovost procesov (povezana z interakcijami med vzgojitelji in otroki, med otroki samimi in interakcija otrok s prostorom ter razvojnimi in didaktičnimi materiali) in kakovost usmerjenosti odraslih, ki delujejo v stiku z otroki (vzgojne vrednote, epistemološka prepričanja in pedagoške ideje, ki temeljijo na interakciji vzgojitelj-otrok). Manj informacij se na ta način pridobi o tako imenovani strukturni kakovosti vrtca (število otrok v skupini in število otrok na vzgojitelja, stopnja usposobljenosti osebja, materiali in značilnosti notranjih in zunanjih struktur vrtca).

Namen je bil torej skozi pripovedovanje vzgojnega osebja, staršev in otrok, ki so hodili v VSŽ, predstaviti izkustveni okvir, iz katerega se črpajo dovolj široki in artikulirani interpretativni elementi za razumevanje vzgojno-izobraževalnega modela, ter preveriti, koliko so pedagoška načela, ki navdihujejo vrtec, koherentno povezana z vzgojno prakso. Pri tem so nam priznani mednarodni strokovnjaki pomagali z analizo teoretičnega in metodološkega pristopa, ki temelji na uporabi pripovedi, vprašalnikov, intervjujev, fokusnih skupin in osebnostnih testov. Poročilom vseh opravljenih raziskav sledi prečna analiza, ki kot zaključni del raziskave odpira razpravo o rezultatih z ustrežno analizo omejitev in odpira možnosti za nadaljnje hipoteze in nadaljnje preučevanje.

Metode

Vrtec že od samega začetka zbira podatke in jih sproti analizira za potrebe lastnega zrcala in takojšnjih povratnih informacij na izvedeno delo. Pri raziskavi, ki smo jo izvedli med leti 2019 in 2021, smo izvedli nekaj tipov kvalitativnih in kvantitativnih raziskav. V ta namen smo zbrali podatke za naslednje raziskave.

Tabela 1: Prikaz podatkov iz raziskave 2019–2021

Raziskava	Št. skupin	Št. udeležencev
Analiza letnih vprašalnikov za starše na novo vpisanih otrok		65
Fokusne skupine z otroki (starimi 8-9-10-11 let)	4	21
Fokusne skupine s starši otrok iz 2. točke	2	20
Fokusne skupine vzgojnega osebja	3	22
Kvalitativna raziskava z vzgojitelji: tri odprta vprašanja z izhodišči.		22
Kvalitativna raziskava z vzgojnim osebjem: slikovna asociacija.		17 (4M, 13Ž)
Kvantitativna raziskava IEV 2013 in 2021		47
Kvantitativni splošni test osebnosti zaposlenih		17 (6M, 11Ž)

Zavedali smo se tveganja, ki ga prinaša število podatkov in raznolikost analiz, vendar se nam je zdelo pomembno tematiko raziskati s čim več zornih kotov, saj raziskujemo nesnovno zadevo, ki je ni mogoče izmeriti z enim vprašalnikom. Uporabili smo več metod.

S kvantitativno metodo smo merili test osebnosti zaposlenih v VSŽ in raziskavo Inštituta za etiko in vrednote dr. Jože Trontelj (v nadaljevanju IEV) o stopnji prisotnosti desetih evropskih vrednot v vrtcih in šolah v Republiki Sloveniji. Rezultati teh študij so natančni, numerični in nam kažejo določene stopnje, razvrščanja oz. korelacije in povezave med pojavi.

Standardni test osebnosti je analizirala profesorica psihologije z Univerze iz Santiaga de Chile iz Čila, dr. Paula Luengo Kanacri, raziskavo IEV pa dr. Kristijan Musek Lešnik, predstojnik Centra za pozitivno psihologijo Univerze na Primorskem. Namen te raziskave je bil ponuditi nekaj preliminarnih kazalnikov v zvezi s psihosocialnimi veščinami in kompetencami, značilnimi za vzgojno osebje VSŽ, s posebnim poudarkom na tako imenovanih *soft skills* oz. mehkih veščinah (relacijskih in socialno-čustvenih veščinah).

S fokusnimi skupinami smo opravili strukturirane intervjuje, s katerimi smo iskali odgovore na vsebinska vprašanja o metodi dela in kje se ta kaže v življenju sodelujočih. Analizo le-teh je opravila prof. dr. Urša Lamut, profesorica za metodologijo raziskovanja in analizo kvalitativnih podatkov na Fakulteti za informacijske vede (Novo mesto). Prav tako je opravila kvalitativno analizo besedil, odgovorov na odprta vprašanja, ki so bila podana v pisni obliki in naslovljena na vzgojno osebje vrtca, ki so v VSŽ najmanj tri leta.

Analizo slikovnih asociacij je v raziskavi opravila pedagoginja in raziskovalka Maria Teresa Cervi, strokovnjakinja na področju pripovedovanja zgodb (storytelling) ter predavateljica družboslovja na »Scuola superiore di Il grado “Leone Dehon”« iz Milana (Italija). Da bi se poskušali izogniti tveganju vnaprej določenih povedi in da bi razkrili izvirnost različnih stališč vsakega vzgojitelja, smo se odločili uporabiti nekaj stimulacijskih podob, ki bi odprle opis, drugačen od institucionalnega, na katerega so zaposleni v vrtcu vajeni od prej.

Prečno analizo je podala dr. Maria Teresa Siniscalco, doktorica eksperimentalne pedagogike, ki kot strokovnjakinja sodeluje z Nacionalnim inštitutom za evalvacijo sistema izobraževanja in usposabljanja (INVALSI).

Pridobivanje podatkov je potekalo v letih 2019 in 2020. Odgovarjanje na vprašalnike in izvajanje fokusnih skupin je potekalo v prostorih VSŽ. Velikost vzorca so določale konceptualne zahteve kvalitativne paradigme raziskovanja. Primernost velikosti vzorca se je tako presojala skozi vidik zadostnosti zbranih informacij za popolno razumevanje proučevane ga pojava (Moser in Korstjens 2017). Za vključevanje sodelujočih v raziskavo smo uporabili metodo namenskega vzorčenja, pri kateri so udeleženci raziskave morali izpolnjevati že vnaprej določena merila (Palinkas idr. 2015; Moser in Korstjens 2017), to je neposredna doživljajska vpetost v vzgojno-izobraževalni model VSŽ. Pri tem izpostavljamo, da ugotovitve naše raziskave niso posplošljive na širšo populacijo, temveč so omejene na proučevani vzorec. Vsem sodelujočim v raziskavi smo zagotovili anonimnost. Pridobljene podatke smo analizirali z metodo kvalitativne vsebinske analize, ki je bila izvedena v več fazah.

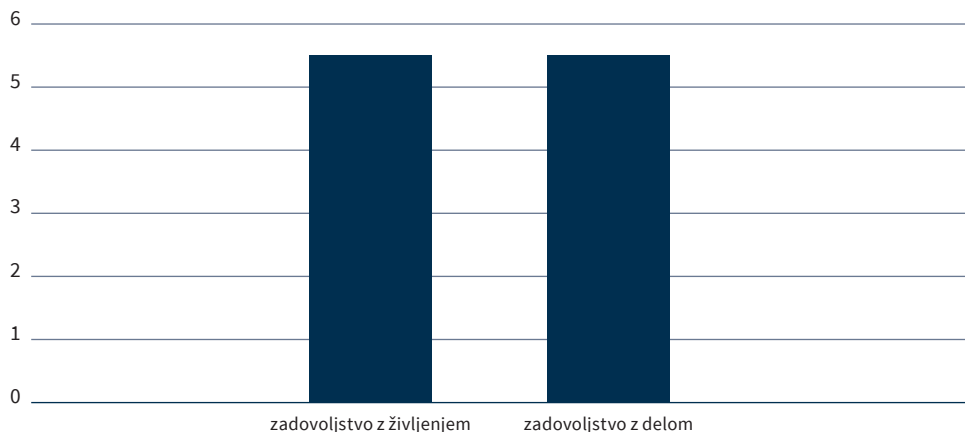
Rezultati

Pridobljene rezultate smo razporedili v tri glavne skupine: vzgojno osebje, otroci, starši.

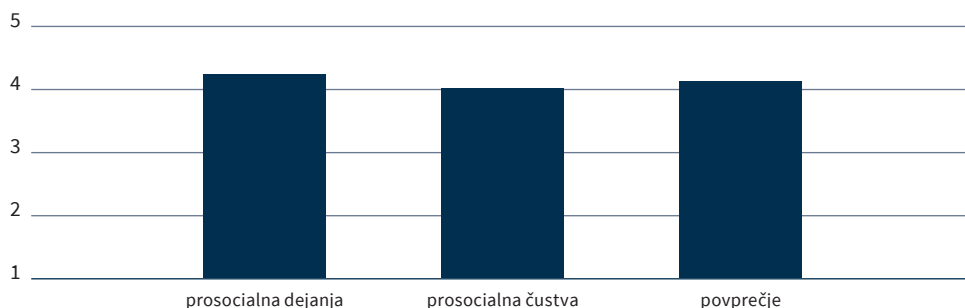
Vzgojno osebje

Rezultati analize kažejo, da vzgojno osebje VSŽ motivira globoko zanimanje za vzgojo in izobraževanje, pa naj bo to odkrito že v mladosti ali se je pojavilo pozneje – ob prehajanju skozi druge študijske in delovne izkušnje –, ko so začutili potrebo po eksistencialnem izpraševanju sebe in svojega mesta v svetu.

Združuje jih tisto, kar lahko opredelimo kot vzgojni poklic, globoka vzgojna strast do otrokovega sveta, ki se v izkušnji vrtca prevede v »občutek polnosti in sreče«. Ta zadnji podatek, ki izhaja iz verbalnih protokolov fokusnih skupin, potrjujejo kvantitativni podatki socialno-afektivnega profila vzgojiteljev: lestvici zadovoljstvo z življenjem in zadovoljstvo z delom, vključeni v ta profil, imata enako visoko oceno (enako 5,5 na lestvici od 1 do 7).

Slika 1: Lestvica zadovoljstvo z življenjem – zadovoljstvo z delom

Glede na raziskave, narejene na vzorcu odraslih Italijanov (ki so bili tukaj vzeti kot primerjalna skupina) (Caprara idr. 2015), je iz podatkov o odzivu vzgojiteljev VSŽ vidna težnja k visokemu povprečju v težnji, da bi delovali v prid drugih ali da delujejo prosocialno ($M = 4,2$ na lestvici od 1 do 5): tu je povprečje za prosocialna dejanja ($M = 4,3$) višje kot pri prosocialnih ali empatičnih čustvih ($M = 4,0$).

Slika 2: Lestvica prosocialna vedenja

Kar zadeva empatijo, v tem vzorcu opazimo višje povprečne ocene, nekoliko višje pri kognitivni dimenziji empatije (zavzeti perspektivo drugega; $M = 3,7$) v primerjavi s čustveno razsežnostjo (empatična skrb; $M = 4,0$ na lestvici od 1 do 5). V skladu z literaturo (Eisenberg idr. 2006) je poddimenzija osebno nelagodje ali težnja, da ostanemo »blokirani« zaradi čustvenega odziva na potrebe drugega (nekakšna čustvena ovira, da pohitimo na pomoč zahtevam ali potrebam drugih), nižja ($M = 3,8$).

Kar zadeva dimenzije vrednot, izstopa vrednost povprečne nagnjenosti vzgojnega osebja VSŽ, da se držijo vrednot, povezanih z dobrohotnostjo ($M = 4,3$ na lestvici od 1 do 6), kjer se kaže povprečje nad drugimi vzorci odraslih na mednarodni ravni (Schwartz 1994).

Vrednote univerzalizma, povezane s teŕnjo po tem, da smo vsi ljudje enaki, in s spodbujanjem socialne pravičnosti, so na ravneh, ki jih najdemo v drugih podobnih vzorcih ($M = 4,4$ na lestvici od 1 do 6).

Kar zadeva razseŕznost verskega spopadanja s stiskami (coping), tj. zmoŕnosti obvladovanja stisk z uporabo vere in duhovnih razseŕznosti, ima ta vzorec povprečje nad tistim, ki so ga opazili v drugem italijanskem vzorcu, čeprav nižje starosti (Eisenberg idr. 2015). Zdi se, da se ta strategija spoprijemanja šteje za temeljno v procesu življenja in rasti, zato je v tem primeru pomemben zaščitni dejavnik za vzgojno osebje VSŕ.

Skladno s tem, kar je razvidno iz fokusnih skupin o medosebnih odnosih, so v »Vprařalniku o etiki in vrednotah« IEV vrednote, pri katerih vzgojitelji v povprečju dosegajo najviřje ocene: humanost, ki vključuje razseŕznost ljubezni in prijaznosti, skrb za bliŕnjega, z medsebojnim spořtovanjem, skrbjo za druge in solidarnostjo ter univerzalizem, ki vključuje razseŕznosti miru, odpuřčanja in spořtovanja drugačnosti.

Teŕnja k izboljšavam izhaja iz rezultatov »Vprařalnika o etiki in vrednotah«. Čeprav ni podatkov o statistični pomembnosti razlik, se je indeks etike in vrednot vrtca, ki je bil ŕe leta 2013 viřji od povprečja slovenskih vrtcev, med letoma 2013 in 2021 ŕe dodatno povečal. Najbolj se je povečala vrednost indeksa za vrednoto življenje, narava, zdravje, ki je bil v letu 2013 pod drŕavnim povprečjem, kar priča o posebni pozornosti vzgojnega osebja za izboljšanje najřibkejših vidikov.

Tabela 2: Skupni indeks vrednot – primerjava med letoma 2013 in 2021

	Humanost	Skrb za sočloveka	Integriteta	Pravičnost	Univerzalizem	Kultura	Tradicija	Delo, ustvarjalnost	Znanje in modrost	ŕivljenje, narava, zdravje
2021	89	90	84	89	89	85	86	83	80	80
2013	85	85	80	85	87	80	79	80	78	68

Tabela 3: Zaposleni – primerjava med letoma 2013 in 2021

	Humanost	Skrb za sočloveka	Integriteta	Pravičnost	Univerzalizem	Kultura	Tradicija	Delo, ustvarjalnost	Znanje in modrost	ŕivljenje, narava, zdravje
2021	86	89	77	87	85	82	81	74	80	71
2013	82	83	75	83	86	81	76	71	75	54

Tabela 4: Starši – primerjava med letoma 2013 in 2021

	Humano- nost	Skrb za sočlo- veka	Integri- teta	Pravič- nost	Univer- zalizem	Kultura	Tradi- cija	Delo, ustvar- jalnost	Znanje in mod- rost	Živ- ljenje, narava, zdravje
2021	92	92	90	90	92	88	90	91	80	88
2013	88	87	85	86	88	80	81	88	81	81

Iz analize odgovorov slikovne asociacije izhaja prisotnost močnega razmišljujočega duha, ki ga hrani delovno življenje, izbrano s prepričanjem. Iz pričevanj lahko razberemo stalen dialog med poklicnimi vidiki, povezanimi z vlogo tistih, ki delajo v svetu vzgoje in izobraževanja, ter nenehno spraševanje o eksistencialnih vidikih, povezanih z njihovim osebnim vložkom, ki presega rutinske meje vloge. Zavezanost je osredotočena predvsem na odnose na vseh ravneh: med sodelavci, z otroki, starši, med otroki.

Skozi zbrane odgovore je predstavljen model vrtca, ki se poskuša odpreti onkraj meja igralnic in poskuša graditi pravo vzgojno skupnost. Vzgojno-izobraževalni poudarek je v celoti osredotočen na odnose, tako da lahko otroci doživijo razsežnost dajanja sebe drugim, nato pa to razsežnost vnesejo v svoje življenje in pozneje v svet.

Otroci

Otroci povezujejo spomine na čas v vrtcu s splošnim dobrim počutjem, prijateljstvom, z vzdušjem dobrote in ustvarjalne svobode, predvsem pa z vzgojitelji, z njihovo naklonjenostjo in podporo, ki so ju bili otroci deležni, zlasti v trenutkih negotovosti ali težav. V središču njihovih spominov je igra (igre na vrtu, ustvarjalne igre in igre vlog, ustvarjalne aktivnosti ob nepozabnih lutkovnih likih letnih projektov, sprehodi v naravi, jutranji krog). In tu je tudi pestrost učenja in spoznavanja ... od učenja tujega jezika (angleščine) do športnih aktivnosti, kot je smučanje, pa tudi dobrih navad, kot je za-vestna uporaba hrane, in vrednot, kot sta strpnost in spoštovanje vseh ljudi in živali. Je »zabaven in nikoli dolgočasen« vrtec, kjer se »veliko naučiš«, pravijo otroci.

Poročila staršev potrjujejo, da so otroci ponotranjili vrednote spoštovanja, vključenosti vseh, odprtosti, harmonije in odgovornosti, ki so jih doživljali v vrtcu, ki usmerjajo njihovo vedenje tudi čez nekaj časa in v drugih kontekstih, kot ugotavljajo tudi osnovnošolski učitelji. Včasih so otroci sprva dezorientirani zaradi tekmovalne klime, ki jo najdejo v osnovni šoli, ne toliko zaradi kognitivnih vidikov, temveč predvsem zaradi odnosov, večkrat pa prevzamejo konstruktivno vlogo v skupini, kažejo občutljivost za potrebe prijateljev in so posredniki v prepirih.

Starši

Starši intervjuvanih otrok, ki so prav tako vključeni v fokusne skupine, prikažejo doje-manje vrtca kot drugega doma otrok zaradi pozitivnih odnosov in kakovosti vzgojno-izobraževalnega ozračja. Poudarjajo, kako občutek vključenosti v življenje in ozračje vrtca ustvarja kontinuiteto vzgoje med družino in vrtcem. V mnogih primerih priznavajo, da vrtec nudi močno podporo starševstvu, kar priča o odnosu medsebojnega zaupanja med vrtcem in družino.

Zadovoljstvo staršev in odnosi, ki jih je vrtec vzpostavil z okoliško skupnostjo, poja-snjujejo njegov dober ugled in dejstvo, da se vsako leto razpoložljiva mesta polnijo z novimi vpisi, kljub nižjim subvencijam, ki jih starši prejmejo s strani države, in s tem višjim plačilom šolnine kot v javnih vrtcih: več kot osem od desetih družin se je med letoma 2012 in 2021 obrnilo na vrtec, ker so o njem slišali dobre stvari s strani tistih, ki so že imeli lastno izkušnjo s svojimi otroki. Skoraj tri družine izmed štirih svoje otroke vpišejo v ta vrtec zaradi ciljne in namerne izbire, le dobra četrtina pa jih vpiše zaradi pomanjkanja alternativ.

Poleg tega je v več kot polovici primerov odločitev za vpis otroka v vrtec motivirana s ka-kovostjo vzgojno-izobraževalne ponudbe in večina staršev zna to motivacijo utemeljiti s konkretnimi primeri, ki se nanašajo na personalizacijo in pozornost do procesov učenja, vzgojo za vrednote in z ozračjem v vrtcu.

Razprava

Iz rezultatov raziskave izhaja skladna slika, v kateri izstopajo nekateri ključni elementi.

V samem vrhu je prepričanje o velikem pomenu lastnega dela, za katerega vzgojno ose-bje čuti, da »prispeva k razvoju človeštva«, in hkrati zavedanje osebne odgovornosti: občutek poklicanosti in pripravljenosti za to delo spremlja zavedanje, da se je treba vključiti v proces stalnega usposabljanja.

V osnovi vsega je želja pomagati otroku rasti, torej razvijati se »v vseh razsežnostih«, s tem, kar je v njem edinstveno in neponovljivo. Zato se deluje v perspektivi celostne vzgoje, ki vsakogar spremlja, spoštuje in ceni ter mu pomaga uresničiti njegov najvišji potencial.

Ta želja – projekt se zasleduje skozi dinamiko, ki je s strani vzgojnega osebja opisana kot »darovanje samega sebe«, in skozi »harmonijo odnosov« med vsem vzgojnim osebjem, kar ustvarja koncept ,nas', vzgojne skupnosti.

V središču življenja vrtca sta pravzaprav pozornost in zavezanost za gradnjo in ohranjanje pristnih sodelovalnih in empatičnih medosebnih odnosov, »odnosov povezanosti in soodvisnosti« med vsemi, ki so prepoznani kot osnova za začetek vzgoje in izobraževanja otrok, kot »predpogoj za vsako konkretno dejavnost«, kot »duša vrtca«, in temeljijo na nekaterih osnovnih vrednotah:

- v vzgojni skupnosti nihče ne velja več kot drugi;
- medsebojno sprejemanje, zavzemanje drže odprtosti in zanimanja za drugega;
- goji se medsebojno spoštovanje in cenjenje;
- v osnovi vsega je volja do dela z ljubeznijo, »vzgojno ljubeznijo«, kot so jo opredelili nekateri.

Kakovost odnosov je tista, ki ustvarja vzdušje, ki ga otroci dihajo, in hkrati daje eksistencialni pomen delu vzgojnega osebja, ki dobi razsežnost »življenjskega projekta«, ki osebno in delovno življenje postavlja v medsebojni dialog. Pravzaprav ima pozitivno vzdušje, ki ga doživljajo v vrtcu, učinke, ki presegajo zidove vrtca in tvorijo spremembe v njihovem življenju, kar vodi v osebno rast, kar 87 % vzgojiteljev vidi kot enega od razveseljivih vidikov svojega dela.

Obstaja zavedanje, da se relacijski prostor, ki izhaja iz te dinamike, nikoli ne pridobi enkrat za vselej in ga ni mogoče vzeti za samoumevnega, ampak ga je treba »vztrajno graditi dan za dnem«. Včasih pride do težkih trenutkov, razhajanj, nerazumevanja ali konfliktov. Ti niso prezrti, temveč prepoznani in obravnavani kot sestavni del procesa gradnje skupnosti, kot priložnosti za učenje, za poglobljanje medsebojnega spoznavanja ter priložnost za osebno in skupnostno rast.

Obstaja zavezanost k doseganju kakovosti vzgoje in izobraževanja. Medosebni odnosi in osebna rast se obravnavata kot vidika, ki sta tesno povezana s kakovostjo ponudbe vrtca. Ozračje zaupanja ustvarja svobodo in ustvarjalnost, ki se pretvorita v inovativne projekte, učinkovite rešitve, saj so rezultat skupnega iskanja in stremljenja k nenehnim izboljšavam. Potrditev o vzgojno-izobraževalni kakovosti vrtca je mogoče dobiti tako iz tega, kar so starši povedali o razlogih, zaradi katerih so vpisali svoje otroke v VSŽ, kot iz ustnih pričevanj intervjuvanih otrok, ki so se – celo z razdaljo nekaj let – z užitkom in bogastvom podrobnosti spomnili iger in aktivnosti vrtca.

Etos vzgojnega poklica vzgojiteljev vrtca je zakoreninjen v krščanski antropologiji, kar izhaja tudi iz opisanih rezultatov »Vprašalnika o etiki in vrednotah«. Krščanske korenine izhajajo tudi iz odprtosti v transcendentno dimenzijo, o čemer pričajo nekateri intervjuji.

Zaključek

Iz celotnega obsega opravljene analize raziskave izstopa osrednjost, ki jo v VSŽ zaseda iskanje pozitivnih odnosov, konstruktivnega ozračja svobode in zaupanja, ki pomaga ustvarjati skupnost. Pozitivno ozračje vrtca ima učinke, ki presegajo kontekst vrtca in vplivajo na osebno življenje vpletenih. Zdi se, da imajo empatični in sodelovalni odnosi ter ozračje zaupanja, ki ga vsi skupaj soustvarjajo, transformativno in intrinzično vzgojno vrednost za celotno vzgojno skupnost: vzgojitelje, otroke in starše.

Obenem je razvidno, kako gre to z roko v roki s težnjo po nenehnem izboljševanju vzgojno-izobraževalne ponudbe in s celotno perspektivo otrokovega razvoja, ki vključuje tudi socio-emocionalno, psihomotorično in kognitivno komponento. Glede na številne študije, ki empirično potrjujejo dejstvo, da pozornost, namenjena dobremu počutju in tako imenovanim mehkim veščinam ali transverzalnim veščinam, ni alternativa iskanju kognitivnih, akademskih rezultatov, temveč med obema obstaja tesna medsebojna povezava, so rezultati te raziskave še kako pomemben kamenček v mozaiku tistih, ki se trudijo za postavljanje novih paradigem v vzgoji novih generacij.

Raziskava odpira nova vprařanja, potrebo po nadaljnem raziskovanju in opazovanju različnih prednosti, ki so prisotne v VSŽ; povezane predvsem s sodelovalnimi, empatičnimi in prosocialnimi sposobnostmi vzgojiteljev, kohezivnim in sestavljenim vedenjem, ki je postavljeno kot učinkovit odnosni model, ki lahko sproži učinkovite spoznavne procese za celotni osebni razvoj in razvoj celotne vzgojne skupnosti.

Ti rezultati ponujajo pomemben vpogled v prihodnje izzive, s katerimi se bo VSŽ soočal v prihodnjih letih.

Literatura

1. Anders, Yvonne. 2015. Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom), 17th Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care, EDU/EDPC/ECEC (2015)7.
2. Augé, Marc. 2009. Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità. Milano: Elèuthera.
3. Bauman, Zigmund. 2004. Amore liquido. Roma-Bari: Laterza.
4. Buber, Martin. 2000. I and Thou. New York: Scribner Classics.
5. Buber, Martin. 2004. Il problema dell'uomo. Genova-Milano: Marietti.

6. Caprara, Gian, Michele Vecchione, Shalom Schwartz, Harald Schoen, Jan Ciecuch, Jo Silvester, Paul Bain, Gabriel Bianchi, Hasan Kirmanoglu, Cem Baslevent, Catalin Mamali, Jorge Manzi, Vassilis Pavlopoulos, Tetyana Posnova, Claudio Torres, Markku Verkasalo, Jan-Erik Lönngqvist, Eva Vondráková, Christian Welzel in Guido Alessandri. 2015. Personal values and political activism: A cross-national study. *British Journal of Psychology*, 106(1), 84 - 106.
7. Cohen, Louis, Lawrence Manion in Keith Morrison. 2000. *Research Methods in Education*. London: Routledge.
8. De Beni, Michele, Vladimir Šimović in Annalisa Gasparini. 2012. *Pedagogija zajedništva i Agazzi metoda*. Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
9. De Beni, Michele. 2015. *Biti vzgojitelj – izziv za prihodnost*. Ljubljana: Novi svet.
10. Edwards, Carolyn P. 2002. Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*, 4 (1): 24.
11. Eisenberg, Nancy, Tracy L. Spinrad in Ariel Knafo-Noam. 2015. Prosocial development. V Lamb, Michael E. in Richard M. Lerner (ur.). *Handbook of child psychology and development science: Socioemotional processes*. New York: John Wiley in Sons Inc.
12. Fullan, Michael. 2021. *The right drivers for whole system success*. Victoria: Centre for Strategic Education.
13. Grbich, Carol. 1999. *Qualitative Research in Health: An introduction*. London: Allen and Unwin and Sage International.
14. Juras, Ivana in Višnja Rajić. 2010. Elementi Montessori pedagogije u primarnom obrazovanju, predstavljeno na konferenci: 11th Days of Mate Demarin: Expectations, Achievements and Prospects in Theory and Practice of Early and Primary Education. Zagreb: Zagrebška univerza, Pedagoška fakulteta.
15. McClelland, Megan, Alan C. Acock, Andrea Piccinin, Sally Ann Rhea in Michael C. Stallings. 2013. Relations between preschool attention span-persistence and age 25 educational outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28/2, 314-324.
16. Milan, Giuseppe. 2008. *Le stanzette e l'utopia. Combattere il rimpicciolimento ospitando la città*. V Gasperi, Emma (ur.). *Dar luogo ai luoghi. La città cantiere di interculturalità*. Padova: Cleup.
17. Milan, Giuseppe. 2016. L' "interculturalità interna" come dimora antropologica e sfida pedagogica. *Studium Educationis XVII* (1).
18. Milan, Giuseppe. 2021. *Pedagogia di comunione. Una proposta credibile in tempi difficili*. V Simeone, Domenico in Vincenzo Zani (ur.). *La casa della pace. Un progetto educativo in divenire*. Milan: Vita e Pensiero.
19. Montessori, Maria. 2018. *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

20. Morozov, Evgeny. 2011. L'ingenuità della rete. Torino: Codice.
21. Moser, Albin in Irene Korstjens. 2017. Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. The European journal of general practice, 24(1), 1-10.
22. OECD. 2020. Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States. Paris: OECD Publishing, dostopno na <https://doi.org/10.1787/3990407f-en> (19. oktober 2021).
23. Palinkas, A. Lawrence, Sarah M. Horwitz, Carla A. Green, Jennifer P. Wisdom, Naihua Duan in Kimberly Hoagwood. 2015. Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. Adm policy mental health, 42 (5): 533-544.
24. Rowena, Phair. 2021, Priloga A. International Early Learning and Child Well-being Study. Assessment Framework OECD Education Working Paper 246.
25. Schoon, Ingrid, Bilal Nasim, Rukmen Sehmi in Rose Cook. 2015. The impact of early life skills on later outcomes. Report for the OECD, No. EDU/EDPC(2015)26 JT03384682, https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10051902/1/Schoon_2015%20The%20Impact%20of%20Early%20Life%20Skills%20on%20Later%20Outcomes_%20Sept%20fin2015.pdf (pristop 17. novembra 2021).
26. Swartz, Shalom H. 1994. Are there universal aspects in the content and structure of values? Journal of Social Issues, 50, 19-45.
27. Shuey, Elizabeth A. in Miloš Kankaraš. 2018. The Power and Promise of Early Learning. OECD Education Working Papers 186. Paris: OECD Publishing. Dostopno na: <https://dx.doi.org/10.1787/f9b2e53f-en> (19. oktober 2021).
28. Siegel, Daniel D. 1999. The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are. New York: Guilford Press.
29. Siegel, Daniel D. 2001. Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. Infant Mental Health Journal, 22, 67-94.
30. Snoj, Janez in Michele De Beni. 2021. Odsevi nenehnega raziskovanja. Vrednote, zaznave, ozadja. Ljubljana: Novi svet.
31. Snoj, Slavi in Michele De Beni. 2021. Kakor sončni žarek. Korenine in krila. Ljubljana: Novi svet.
32. Taylor, Robert, Charles Fadel, Helyn Kim in Esther Care. 2020. Competencies for the 21st Century. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign and Brookings Institution.
33. Touraine, Alain. 2012. Dopo la crisi. Rim: Armando.

Otroci po travmi – logoterapevtski pristop

dr. Vladimira Velički

DOBRO Inštitut za logoterapijo, izobraževanje in svetovanje

Miro Raguž

DOBRO Inštitut za logoterapijo, izobraževanje in svetovanje

Uvod

Negotovi časi, v katerih živimo, zahtevajo globok premislek. Naš do sedaj znani svet je nenadoma zamenjal nerazumljiv in negotov svet, ki je prepojen s strahom pred neznanim in nepričakovanim, nevidnim, a resničnim. Edino, kar ostane in ni prizadeto, ampak se z navado celo poveča, je virtualni svet. To stanje postane za modernega homo ludens popolnoma zmedeno, človek se pogosto igra s tistim, kar mu ne pripada.

V tem svetu negotovosti in visokih zahtev ter pod velikim pritiskom medijske izpostavljenosti živijo otroci. Pred otroke so postavljena mnoga pričakovanja, njihove potrebe pa so dokaj zanemarjene. Ali so odrasli v njihovem življenju suverene osebe in brez strahu? Ali jim predstavijo vse pomembne dejavnike salutogeneze, kot so koherentnost, smiselnost in sposobnost obvladovanja dogodkov? Ali pa manjka jasnosti in strategij, ki obljublajo uspeh na vseh ravneh? Salutogeneza zahteva popolno nasprotje tega, kar doživljajo otroci – živijo v svetu, v katerem vlada strah; prepričani so, da so prenašalci bolezni; oddaljujejo se drug od drugega in od starih staršev; pogrešajo intimnost; prejemajo dvoumna sporočila, zato ne morejo ločiti resnice od laži. Odrasli ne morejo ubesediti svojih misli in jih predstaviti otrokom, zato postane negotovost tako izrazita. Svet je postal negotov kraj za življenje, kjer se lahko vse izkaže za nevarno. Lahko je tako nevaren, da lahko otrokom bližnji ljudje (njihovi starši in stari starši), umrejo, če dobijo vročino, saj mediji vedno znova omenjajo smrti starejših občanov. Kaj pa, če bi otrok ostal sam na svetu? Kaj pa, če dobi vročino in okuži starše ali stare starše? Kaj pa, če kašlja ali kiha? Kaj pa, če ne opazi, da ima vročino, in objame babico ali dedka? Ali bosta umrla? To so vprašanja, ki jih zastavljajo otroci. Obremenjeni so z odgovornostjo in krivdo, povezanimi z ljudmi, s katerimi prihajajo v stik. Nedvoumno jim sporočajo, da škodijo drugim, svojim bližnjim, predvsem starejšim. In otroci bi se morali naučiti, da prinašajo veselje, smeh, moč, upanje in ljubezen v svet okoli sebe.

Sedanje raziskave, ki potekajo po vsem svetu, kažejo skoraj groteskno povečanje s strahom povezanih motenj pri otrocih. Pojavljajo se kompulzivna dejanja, tiki, motnje hranjenja, močenje postelje. Neustrezna navodila o higieni, uvedena s strahom namesto s smislom za humor in veseljem, pogosto vodijo v duševne obremenitve, ki bi se jim bilo

mogoče izogniti. Razdalja, ki je v nasprotju z otrokovo potrebo po bližini, povzroča motnje v medčloveških odnosih. Ločitev od staršev je v tem kontekstu za otroke še posebej težka. Vsak dan, ko otroci živijo v takšni krizi, je škodljiv za njihovo zdravje; oslabi njihovo imunost in obremenjuje našo prihodnost. Zdrava psiha ohranja močno imunost.

V zvezi z duševnim zdravjem otrok in mladostnikov v času koronakrize potekajo ali so se pravkar zaključile številne znanstvene raziskave. Omenili bomo le nekatere, kot so znanstvene raziskave Univerzitetnega kliničnega centra Hamburg-Eppendorf (Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf) iz leta 2020 pod vodstvom Ulrike Ravens-Sieberer. Izvedena je bil med 26. majem in 10. junijem 2020 in je zajela več kot 1000 otrok med 11. in 17. letom starosti ter 1500 staršev otrok med 7. in 17. letom (Ulrike Ravens-Sieberer idr. 2021). Drugo znanstveno študijo so izvedli štiri univerzitetni medicinski centri (Freiburg, Heidelberg, Tübingen in Ulm), prav tako leta 2020. Anketiranih je bilo več kot 2500 otrok, starih od 1 do 10 let, skupaj z njihovimi starši – skupaj 5000 subjektov – da bi ugotovili, kako pogosto se otroci okužijo s SARS-CoV-2 oziroma ali je v času testiranja prišlo do neodkrite okužbe. Ugotovljeno je bilo, da se otroci redkeje okužijo kot odrasli (Universitätsklinikum Heidelberg 2021).

Omeniti velja tudi študijo, ki jo je junija 2020 izvedlo 13 profesorjev Oddelka za psihologijo Fakultete za humanistične in družbene vede Univerze v Zagrebu. V raziskavi je sodelovalo približno 3500 oseb, starih od 18 do 95 let, ter 780 učencev od prvega razreda osnovne šole do četrtega letnika srednje šole. Študija je bila primerno poimenovana: »Kako smo?« Rezultati in brošura so dostopni na spletu, posebej pa bi se radi osredotočili na tisti del raziskav, ki se ukvarja z otroki. Otroci so svojo tesnobo izražali na lestvici od 1 do 6. Zagrebški potres je dobil oceno 4,45, zaskrbljenost pred okužbo s koronavirusom pa 2,9. Kljub temu jih je skrbelo, da bi se nekdo, ki ga imajo radi, lahko okužil, zato je ta strah dosegel visoko oceno 4,75 (Jokić-Begić idr. 2020).

To nas pripelje do namena in cilja tega prispevka, to so logoterapevtske možnosti pomoči predvsem otrokom kot najbolj ranljivi skupini. Namen prispevka je poiskati smiselne logoterapevtske intervencije pri delu z otroki med travmatskim dogodkom in po njem, torej podati smernice za kakovostno komunikacijo v času krize.

Metode

Prispevek uporablja kvalitativno raziskovalno metodo, predvsem metodo vsebinske in podatkovne analize relevantnih raziskav, analizo besedila, metodo abstrakcije in deskriptivno metodo (opisovanje dejstev, pojavov in podatkov ter vzrokov za nastanek) in konkretizacijo, kjer je zaključek prispevka izpeljan z deduktivno metodo.

Kako pristopiti k travmatičnemu dogodku

Številnim definicijam travme je skupno to, da travma služi kot »povabilo« k spremembi. To je stopnja, do katere izzove razmišljanje o vsem, kar je oseba vedela ali mislila, da ve, preden se je zgodilo.

- Marie Dezelic (2016, 31–32) našteva čustva in vprašanja, ki se pojavijo ob travmatičnem dogodku:
- Jeza (Zakaj jaz? Zakaj se je to zgodilo? Zakaj zdaj? Kaj to pomeni? Kaj je smisel mojega življenja?)
- Strah (Kaj se bo zgodilo? Kam lahko grem? Kaj bo z mojo družino?)

Preobremenjenost, nemoč, obupavanje (S tem se ne morem ukvarjati. Nimam več moči. Ne morem razmišljati. Ne vem, kje naj začnem. Kako naj v tej situaciji poskrbim zase in za svoje najbližje?)

Kaj pravzaprav pravi oseba, ki trdi, da je preobremenjena, in kaj potrebuje ali želi od nas?

Zgoraj navedena vprašanja nimajo dokončnega odgovora. Večinoma so zavita v močna čustva.

Ne smemo pozabiti, da so v sedanji situaciji v stanju travme tudi otroci; še več, so v stanju trajne travme. Vzemimo za primer Hrvaško, ki je ni prizadel le covid-19, ampak tudi uničujoči potresi – tako zelo, da se ponekod na Hrvaškem še vedno tresejo tla. Kako naj delamo z otroki, če se travmatični dogodek še vedno dogaja? Imamo tudi izkušnje z delom z otroki in mladostniki v času osamosvojitvene vojne. Ne moremo čakati, da travmatični dogodek mine, in potem poiskati pomoč.

Tudi ko nevarnost še traja, je najbolj osnovni korak zgraditi vzdušje sprejemanja in zaupanja. Tako se bodo ljudje v stiski počutili manj izolirane, ko bodo začeli raziskovati vprašanja, ki smo jih postavili. Te je mogoče zelo nežno raziskati v pogovoru, skupaj s strategijami, ki lahko pomagajo pri soočanju s situacijo – kaj pomaga, kaj bi lahko pomagalo in kaj ne pomaga. Včasih ljudje preprosto ne morejo videti smisla v danem trenutku. Prezgodaj je, ker so preobremenjeni s travmatičnim dogodkom in ne morejo niti razmišljati o pomenu – beseda zveni prazno in lahko celo sproži jezo. Ne morejo sprejeti daru doživljanja smisla zaradi vsega, kar so prestali ali še vedno prestajajo. Enako velja za dar vere. Že omemba priložnosti za spreobrnjenje v tistem trenutku lahko pri nekaterih ljudeh izzove jezo.

Iskanja smisla ni mogoče izsiliti. Najpomembnejša in najbolj humana stvar, ki jo je treba najprej storiti, je zagotoviti dovolj časa, da se dogodek lahko obdeli. Ko raziskujemo reakcije na situacijo, moramo paziti, da ponudimo čustveno prožnost namesto čustve-

nega pritiska. Ko oseba misli, da mora nekaj storiti, pa tega ne zmore, to ustvarja škodljiv čustveni pritisk. Oseba se ne počuti primerno. Čustveni pritisk se razlikuje od napora, ki je nujen. Kljub temu je treba v takem trenutku napor usmeriti v odzivanje, kjer je dovoljeno in celo zaželeno izraziti čustva oziroma zavzeti stališče. Šele kasneje lahko pride do prepoznavanja pomena oz. smisla. Tragedije. Kljub trpljenju. Takrat se premaknemo iz vloge žrtve proti svobodi in izbiri, proti desnemu delu karte usoda–svoboda. Človek se počasi pripravi na aktiviranje volje po smislu in na resnično iskanje smisla. Ljudje pogosto nočejo razpravljati o smislu, ga iskati, se usmerjati v zgoraj omenjeno, ker potrebujejo čas s svojo bolečino. Vendar pa dolgotrajen odpor povzroči trpljenje. To lahko izrazimo s formulo:

$$\text{bolečina} \times \text{odpor} = \text{trpljenje.}$$

Osebi v stiski pa moramo postopoma pokazati, da velja naslednje: bolečina x (krat, pomnoženo s) »smisel« = odpornost, zdravljenje, upanje in vera, samopreseganje.

Bolečino lahko preobrazimo s smislom, ki ga najdemo kljub tragični situaciji. Ima potencial, da spremeni naše dojemanje in nam omogoči, da se vsaj malo premaknemo naprej. Temu lahko rečemo dar doživljanja smisla. Videti smisel v tragediji je resničen dar, blagoslov.

Zato je človekovo bivanje odgovorno bivanje, ker je svobodno. Biti človek pomeni biti »odločen«, obstajati in ne le biti prisoten. Od številnih možnosti ljudje v svoji biti uresničujejo eno samo, ki označuje njihov obstoj kot tak. Kot vedno se človek pri izbiri iz nabora možnosti svobodno odloča o svoji biti. Biti človek pomeni možnost biti drug (Frankl 1990, 123–128). Človek se vedno nekaj odloči in z dobrim delom končno postane bitje dobrega (Frankl 2007, 27). Samo ljudje imajo prihodnost, ki z intuitivnim razumevanjem vključuje sedanje delovanje (Lukas 2016, 2020). »Prihodnost omogoča ontološko možno bitje, ki je takšno, da razumljivo eksistira znotraj svoje zmožnosti biti. ... Dejansko je biti tam nenehno prehitevanje samega sebe, vendar se nenehno pripravlja na svojo eksistencialno možnost.« (Heidegger 1985, 382–383). Frankl označuje prehitevanje samega sebe v eksistencialni možnosti s svojim imperativom: »Živi, kot da živiš že drugič, kot da si že naredil vse napake, ki jih nameravaš storiti zdaj!« Franklov imperativ človeka sooči z dokončnostjo življenja in dokončnostjo tega, kar se odločimo narediti z življenjem in samim seboj (Frankl 2015, 101).

Samopreseganje obstoja v Logos je predpogoj za uresničitev naše človeškosti, bodisi v ljubezni do druge osebe bodisi v služenju cilju. Človeško bivanje presega samo sebe in vedno kaže smisel. Pristen jaz se uresniči v popolni predanosti cilju in v popolni predanosti drugi osebi. Človek resnično je samo v samopreseganju. Človeškost v naši osebi bi morali imeti za sveto, ker so ljudje podvrženi moralnemu zakonu, ki temelji na avtonomiji njihove svobodne volje (Kant 1990, 181). Zato lahko rečemo, da človečnost temelji na zavesti in odgovornosti.

Otroci, ki jih je prizadel travmatičen dogodek

Po teoretičnem uvodu in sklicevanju na vire, ki neposredno obravnavajo možnost dela s travmo, se bomo osredotočili na delo z otroki kot ranljivo skupino, ki jo trenutne razmere najbolj prizadenejo. Zdi se, da so otroci ob vsem, kar se dogaja, postavljeni na stranski tir ali, kar je še huje – veljajo za grožnjo svojim bližnjim, prenašalce bolezni, tiste, ki lahko ubijejo svoje stare starše itd.

Eno temeljnih razmerij med resnico, ki se odvija v odraslem in otroškem svetu, je gotovost jutrišnjega dne. Odrasli lahko zaradi izkušenj in zdrave pameti razumejo svoj jutri v smislu, da ni nujno na voljo ali podarjen. Vsakemu otroku z radostnim otroštvom je jutrišnji dan gotovost, ki mu nedvomno pripada v brezmejnih in vseh možnih jutrišnjih dneh. Otroci si lastijo svet brez zavor in omejitev, svet iluzije, igre in prisotnosti staršev, ki se skozi kanale starševske skrbi spreminja v ljubezen in ustvarjanje etičnih, miselnih in kognitivnih omejitev. Te omejitve onemogočajo vstop vsemu, kar otroke oropa njihove bistvene intuicije in instinktivne naivnosti v krhkosti iluzornih svetov, in ustvarjajo pozitivne strukture v mentalnih zadevah ali v poskusih otrok, da vzpostavijo lastni svet in resničnost, da postanejo posamezniki, svobodne osebe, ob tem pa se z realnostjo spopadajo s pomočjo svobodnega uma in negotovega jutri. Otroci se odtujijo od lastnega otroštva, premikajo se proti poenotenju svojega zavedanja in zlitju z realnostjo, ki jo nehote najdejo, postanejo odprti za svojo posebnost. S svojim telesom in dušo ustvarjajo priložnost, v kateri bodo z izobraževanjem in biološkim dozorevanjem nase prevzeli breme odraslosti v večnem iskanju lastnega smisla življenja in svojega poslanstva ter poslanstva drugih.

Odrasli – ko stopijo čez ta prag in začutijo lastno bolečino, napor, krivico in krhkost, ki jo nosijo v sebi od rojstva, odraščanja in zorenja – dojamejo lastno nemoč pred negotovostjo in se potopijo v skrbi in strah. Otroški strah, ki se z odraščanjem spreminja in postane od znotraj nerazpoznaven, je povezan z neposrednim odnosom v pozitivnem egocentrizmu s tistimi, ki jih otroci takoj izkusijo z dotikom, vonjem in vizualnimi verigami neločljive povezanosti s staršem. Ko so prikrajšani za čutno-zaznavne trenutke, se otroci odzovejo s paniko, jokom in nemirom. Otrok spozna čustveni strah, ki izzveni, ko afektivno simbolno motnjo izniči refleks identifikacije z domačo varnostjo. Dolgotrajno odraščanje, ki je pogosto prezgodaj prekinjeno, ustvarja arhipelag kognitivnega strahu. Odraščanje se konča tako, da smo vrženi v svet, da bi se izpopolnili.

Otroci, ujeti v tragedijo odraslega in resničnega časa, ki ga odrasli nosijo na svojih plečih, so nenadoma in nepripravljeno obremenjeni z udeležbo v nezaželeni resničnosti, ki je ne znajo vključiti v svoj svet otroških čustev in iluzij. Tako so soočeni z resno nevarnostjo, da ne bodo mogli oblikovati zdrave duševne, čustvene in duhovne strukture.

Ko razumemo zgornje trditve, se moramo sprijazniti s tem, da otrok ne moremo kriviti za strah. Ne moremo jih kriviti za lastna notranja stanja, ne glede na to, ali zmoremo ali ne zmoremo, ali je naša odpornost močna ali šibka, ali smo nevrotični ali umirjeni. Do otrok nimamo pravice biti zadirčni. Prav nobene pravice!

Kot odrasli se znova naučimo lekcije: Izgubimo lahko vse, razen tistega, kar nosimo v sebi.

In spet sprašujemo: Kaj pa otroci? Kako ravnati z otroki, ko je potres vzel številna mlada življenja? Ko je toliko ljudi brez svojih domov? Ko še ocenjujemo škodo in ne moremo dojeti obsega uničenja? Kajti šele ko prvi šok mine, postane zares težko. Strahovi so veliki, negotovost še večja.

Kako jim ponudimo razlago za nerazložljivo?

Vsak otrok je specifičen in reagira drugače. Zato ni enotnega pristopa do otrok. Vsem nam je skupen strah in občutek nemoči. Nekdo bo to izrazil kot jezo, drugi kot žalost – zlahka začnejo jokati. Spet drugi se pretvarjajo, da niso prizadeti, in potonejo v apatijo (»Vseeno mi je; to ni moja skrb«) ali izrazito vedrost. Obstajajo tudi tisti, ki postanejo paralizirani, vstopijo v vlogo žrtve in ne morejo reči ničesar drugega kot: »Bojim se, ne morem storiti ničesar ...«.

Pogovor z otroki v tem času bo brezploden, če se sprevrže v: »Ne boj se. Vse bo v redu. Tukaj smo za vas ...« Otroci čutijo, da sami ne vemo, kaj prihaja. Čutijo naš prikrit strah, spregledajo našo igro. Zato je pomembno priznati, da je tudi nas strah, in to zelo strah. Pomembno jim je povedati, da smo v tem skupaj in da bomo še vedno skupaj, če se potres ponovi. Ko rečemo: »Ne boj se!«, je podobno, kot da bi rekli: »Ne razmišljaj o rožnatem slonu!« Slon napolni celotno sobo in postane nemogoče, da ne bi mislili nanj.

Logoterapevtska tehnika, ki jo uporabljamo, se imenuje derefleksija, odvrčanje misli, iskanje smisla v vseh drugih stvareh, ki jih kljub strahu, potresu ali bolezni še lahko počnemo.

Po travmatičnem dogodku se nihče – vključno z otroki – ne počuti varnega glede ničesar. Prepričevanje ne pomaga. Da bi pomagali otrokom, moramo znova ustvariti otok varnosti, pa čeprav bo majhen. Zgodilo se je nekaj hudega, kar smo preživeli, naša naloga pa je, da pobereмо raztresene koščke in se spet sestavimo.

V mnogih državah po svetu obstajajo izdelani sistemi za delo s travmatiziranimi otroki. Obstaja celo pedagoško področje, ki se imenuje urgentna ali v travmo usmerjena pedagogika.

Poglejmo faze, ki sledijo travmatičnemu dogodku:

1. Akutna faza (1–2 dni)
2. Posttravmatska stresna reakcija (do 8 tednov)
3. Motnje, povezane s travmo (posttravmatska stresna motnja – več let)
4. Osebnostne spremembe

Da bi se izognili 3. in 4. fazi, je treba posredovati čim prej. Zaporedje korakov intervencije je naslednje:

Nujna pedagoška akutna intervencija

1. Nujna pedagoška zgodnja intervencija (med 2. fazo po travmatičnem dogodku – od 2. dneva do približno 8. tedna)
2. Specialna pedagogika, ki se osredotoča na travmo
3. Intenzivna pedagogika, ki se osredotoča na travmo
4. Naj podrobneje razjasnimo podrobnosti intervencij, predvsem 1. in 2. faze.

Nujna pedagoška akutna intervencija se imenuje tudi faza šoka. Vsaka travma v otroku sproži strah, nemoč, dezorientacijo in zmedenost. Otroci nihajo med pasivnostjo in hiperaktivnostjo, med apatijo in hysterijo. Potrebujemo čustveno stabilne odrasle, ki znajo obvladati situacijo. Umirjenost je najboljše zdravilo. Pomembno je otrokom obljubiti, da ne bodo ostali sami. Govor mora biti nežen, jasen in počasen. Potrebna je veliko ponavljanja. Otroci potrebujejo umirjeno razlago dogodkov, ki se dogajajo okoli njih. V fazi šoka lahko izgubijo občutek za čas in prostor. Na njihova vprašanja moramo odgovarjati po resnici in na način, primeren njihovi starosti. Da bi preprečili njihovo nemoč in nezmožnost, od otrok ne smemo pričakovati, da bodo odločali ali pomagali med katastrofo. (Čutijo, da nečesa ne zmorejo, ker je to zanje preveč – potrebujejo zaščito.)

Nujna pedagoška zgodnja intervencija zajema prve dni in tedne po dogodku. Cilj je aktiviranje in krepitev obrambnih mehanizmov in moči samozdravljenja, ki jih ima vsak otrok, z namenom predelave izkušenj in preprečevanja motenj, povezanih s travmo. Odkrivamo vire moči (ustvarjamo »vire«).

Če te intervencije pravilno uporabimo, je zelo verjetno, da do 3. in 4. faze ne bo prišlo.

Rezultati - sklepne ugotovitve in priporočila

Med pravkar opisanim celotnim procesom je pomembno otrokom (in odraslim) dovoliti, da razpravljajo o svojih izkušnjah. (Vendar jih k temu ne smemo siliti ali zaslisevati. Odrasli so vzorniki in morajo dovoliti otrokova čustva, namesto da jih zanikajo, omalova-

žujejo ali podcenjujejo – vendar jih tudi ne smejo spodbujati, izzivati, siliti ali izvabljeti.) Odrasle morajo zanimati otrokovi občutki in jih morajo podpirati pri izražanju.

Izkušnje in čustva je zelo pomembno ubesediti, saj je travmo težko predelati, ne da bi o njej spregovorili.

Koristno in dobrodošlo je iskanje ustvarjalnih načinov izražanja – kot so pisanje, slikanje ali ustvarjanje glasbe – ali posrednega izražanja.

Kljub kaosu, ki nas obdaja, ne smemo pozabiti na pomen ritualov. Rituali sredi notranjega kaosa ustvarjajo nov red, dajejo orientacijo in varnost; so nova struktura, ki pospešuje celjenje. (Na primer odhod v posteljo – prebujanje – ohranjanje prejšnjih ritualov, ki jih je mogoče ohraniti – stiskanje, objemanje, običaji pri obrokih, dajanje otroka spat ...)

Ker vsaka motnja v ritmu povzroči čustveno nelagodje, se pri travmatiziranih otrocih pojavijo motnje v osnovnih ritmih (prehranjevanje, spanje, odvajanje blata, spomin in pozabljivost, vznemirjenost in sproščenost). Zato je pomembno ponovno vzpostaviti ritem. Vsaka vrsta ritma krepi življenjsko moč, samozdravljenje in duševno zdravje. Vzpostaviti je treba nov ritem in se ga čim bolj držati. Včasih je nemogoče obdržati že ritem spanja in budnosti (ki je osnovni ritem), vendar je vredno vsaj poskusiti, ostati z otrokom, mu ponuditi varnost. Sledijo ritmi obrokov in igre. Ritmične igre s petjem, ploskanjem ali trepljanjem so več kot dobrodošle.

Spodbujanje občutka lastne vrednosti je za otroke velikega pomena, da lahko gledajo v prihodnost. Potrebujejo pomoč, da si lahko pomagajo sami. Zato je pomembno, da samostojnost negujemo in je ne izsiljujemo. Zavedati se moramo, da otroci lahko nazadujejo, zato ne smemo za nobeno ceno vztrajati, da počnejo stvari, ki so jih prej lahko, zdaj pa jih nočejo. Za otroke je pomembno, da doživijo uspeh (npr. v igri). Najpomembneje je, da jim pokažemo, da so ljubljene in sprejeti ter da verjamemo v njihove sposobnosti. V sodobni literaturi se temu reče pedagogika spodbujanja. Otroci potrebujejo fizični stik, a ga imajo tudi pravico zavrniti. Pri fizičnem dotiku ne smemo vztrajati, če ga otrok zavrača, ampak ga moramo dati, kadar koli otrok prosi zanj.

Pomembno je tudi, da pri otrocih vzgajamo občutek lastne učinkovitosti, saj so se ob dogodkih, ki so jih doleteli, počutili nemočne in nekoristne. Po travmi pogosto opazimo pomanjkanje aktivnosti, nemočen umik. To ima lahko negativne učinke in poglobi travmo. Spodbujajte starosti primerne dejavnosti, ki so – pomembne za predelavo travme, kot so ročno delo, gledališče ali dejavnosti za dobro počutje. Ozavestite trenutek (trenutni pomen) in kateri nalogi ali vlogi se je treba posvetiti. Osredotočite se na naslednji korak in se prepričajte, da je opravljeno vse, kar je treba narediti, in da je poskrbljeno za osebo, s katero smo.

Ko preživimo občutek nemoči, začnemo načrtovati svojo prihodnost. Ljudje se pogosto osredotočajo na preteklost, se vračajo k podobam tega, kar so preživeli. Potrebujejo upanje za prihodnost, seveda v majhnih korakih (kot je načrtovanje kosila, odhod na izlet – karkoli v bližnji prihodnosti). Dereflaksija – preusmerjanje pozornosti na stvari, ki niso katastrofa ali travma, ampak so izvedljive in dosegljive – kot logoterapevtski postopek šele zdaj pridobiva na pomenu.

Obenem ne smemo pozabiti, da moramo gojiti hvaležnost in upanje.

In ne smemo pozabiti, da ima veselje moč zdravljenja, zato je pomembno, da se odzovemo na vsak kanček veselja in smeha ter odpremo oči za lepoto, ki nas obdaja.

Minljivost človeškega življenja nas zavezuje k odgovornosti. Eksistencialna analiza torej osvešča odgovornost do nenadomestljivosti in enkratnosti našega obstoja. Svoboda volje se sooči z usodo, ki ji ne moremo ubežati. Pomembne zadeve so zanikane svobodi ljudi in ne spadajo v obseg človeške moči ali odgovornosti. Ljudje smo svobodni znotraj številnih omejitev. Možnost svobode obstaja le v odnosu do usode.

Nespremenljivost preteklosti vzbuja človekovo svobodo, tako da usoda postane spodbuda za zavestno odgovorno delovanje. Človeška nenadomestljivost nas zavezuje, da smo odgovorni za krojenje lastne usode, saj vsaka usoda skriva smisel. Z uresničitvijo edinstvene možnosti človek uresničeno bitje reši minljivosti, ga shrani v preteklost za vse večne čase. Samo neuresničene možnosti so minljive (Frankl 1990, 123–128). Življenje je priložnost, ki nam nenehno ponuja, da lahko izčrpamo svoje potenciale in postanemo to, kar še nismo, pa si želimo biti, bi lahko bili ali morali biti (Lukas 2013, 76).

S sprejemanjem človečnosti, ki temelji na zavesti in odgovornosti, je neizogibno, da travmo prepoznamo kot »klic« k spremembi; vidimo dobroto obstoja v drugi osebi; v človeku v stiski odkrijemo dobroto bivanja in smo veseli, da obstaja; vzkliknemo Da! življenju osebe v stiski; in z vsem tem potrjujemo življenje in ne le preživetje. To je pot človekove rasti v edinstvenosti. Biti človek pomeni zavedati se naloge, ki se ji ne moremo izogniti in je sestavljena iz odgovornega prepoznavanja samega sebe v danosti svojega bivanja. Človek tako znova odkrije človečnost, ki se mu postavlja kot cilj in zapoved njegovega življenja. Ko sprejmejo klic travme, krepijo svojo človečnost s stopanjem po poti, zaznamovani s travmo. Postanejo »boljši« v odnosu do lastne človečnosti pred travmo. Uresničijo sami sebe neopazno, a neizogibno, in s tem uresničeno bitje rešijo minljivosti, ga za večnost shranijo v preteklost in nadaljujejo pot v negotovost prihodnosti.

Literatura

1. Dezelic, Marie in Ghanoum, Gabriel. 2016. Trauma treatment. Meaning-centered therapy. Frankl, Viktor. 1990. Liječnik i duša. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
2. Frankl, Viktor. 2007. Vremena odluke. Đakovo: Karitativni fond UPT.
3. Frankl, Viktor. 2015. Čovjekovo traganje za smislom. Zagreb: Planetopija. Heidegger, Martin. 1985. Bitak i vrijeme. Zagreb: Naprijed.
4. Jokić-Begić, Nataša, idr. 2020. "Kako Smo? Život u Hrvatskoj u Doba Korone."
5. Kant, Immanuel. 1990. Kritika praktičkog uma. Zagreb: Naprijed.
6. Lukas, Elisabeth. 2013. Što nas u životu pokreće. Zagreb: Svijetla točka.
7. Lukas, Elisabeth. 2016. I tvoja patnja ima smisla. Zagreb: Svijetla točka.
8. Majka Elvira. 2014. Zagrljaj. Split: Verbum, Biblioteka: Posebna izdanja.
9. Pieper, Josef. 2014. Lieben – hoffen – glauben. V: Ratzinger, Joseph. O vjeri, nadi i ljubavi, Split: Verbum.
10. Ravens- Sieber, Ulrike idr. 2021. Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study, European Child in Adolescent Psychiatry 2021-10-12 Journal article DOI: 10.1007/s00787- 021-01889-1)
11. Universitätsklinikum Heidelberg. 2021. <https://www.klinikum.uni-heidelberg.de/newsroom/abschliessende-ergebnisse-der-eltern-kind-covid-19-studie-in-baden-wuerttemberg-veroeffentlicht/>

Sistemski vplivi na vedenjske težave

Anja Žavbi, univ. dipl. soc. ped.

OŠ Toma Brejca

Uvod

Delo v vzgojno-izobraževalni ustanovi omogoča uvid v široko družbeno perspektivo, kjer se še posebej izrazi socialno vplivanje. Med izobraževalnim procesom vsi udeleženci medsebojno sovplivajo na vedenjske odzive prisotnih v določeni socialni situaciji. Z vidika dela šolskega svetovalnega delavca je možen vpogled v številne situacije z različnih perspektiv. Zaupni odnosi vzpostavljeni s posamezniki omogočajo tudi razumevanje čustvenih in vedenjskih težav pri otrocih. Družbena struktura in sodobni način življenja sta dejavnika, ki pripomoreta k razvoju odklonilnih vedenj. Slednje omilita ali pa jih utrjuje, kar poudarja pomen vpetosti v različne strukturne sisteme.

Vedenjske težave

Vedenjske težave oziroma moteče vedenje se vedno pojavi v socialni interakciji, in sicer označuje cel spekter vedenja, ki je socialno manj sprejemljivo oziroma je nesprejemljivo. Pojavnost motečega vedenja v socialni interakciji nakazuje bistveno značilnost le tega – da vedenje ni moteče za tistega, ki ga izraža, temveč je neustrezno in moteče za socialno okolje, ki se s tem sooča. Za otroka, ki izraža neustrezno vedenje, so moteče šele posledice, ki jih je deležen s strani okolice, bodisi učiteljev ali vrstnikov (Vec 2011). Kot navaja Koboltova (2011), je odgovor okolja na omenjeno otrokovo vedenje navadno odklonilen in kaznovalen, saj pri osebah v okolju povzroča občutke tesnobe in lastne nemoči.

Pojem vedenjske težave vključuje težave s pozornostjo, hiperaktivnost, različna izstopajoča vedenja, agresivnost in antisocialno vedenje. Težave na področju vedenja so zelo pogoste v otroštvu in mladostništvu. Pri 20–23 % otrok se vedenjske težave razvijejo v vedenjske motnje do 16. leta starosti (Costello idr. 2003; Merikangas, He, Burstein idr. 2010; povzeto po: Hannigan, Walaker idr. 2017). Vedenjske težave se navadno razvijejo v povezavi z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti ter drugimi izstopajočimi vedenji. V nasprotju s čustvenimi težavami so vedenjske težave pogostejše pri dečkih (23,5 %) kot pri deklicah (15,5 %) (Merikangas, He, Burstein idr. 2010; povzeto po: Hannigan, Walaker idr. 2017). Omenjeno dejstvo pa vseeno lahko dopolnimo, da socializacija dečkov in deklic poteka različno, prav tako odzivi na njihovo vedenje. Preko socializacije se deklice naučijo, da morajo ugajati in tudi zato znajo svojo motnjo dobro prikriti. Tudi v primeru, ko vedenje deklic postane moteče, jih raje označijo kot nevezane (Adams 2007).

Izpostavila bi še pomemben vpliv ponavljajočega motečega vedenja ali motnje na samopodobo. Drugačni ljudje lahko s svojim vedenjem pri ostalih vzbudijo zanimanje ali pa odpor in strah, kar vzajemno vpliva na odziv okolice. Vpliv socialne večine vpliva na oblikovanje stališča do samega sebe. Predvsem osebe z motnjami lahko začnejo nase gledati enako kot družbena skupina, ki ji pripadajo (Kesič Dimic 2009).

Karakterne lastnosti, ki vplivajo na kasnejši razvoj vedenjskih težav, so opazne že v zgodnjem otroštvu. Poleg omenjenih lastnosti na razvoj vedenjskih težav vplivajo tudi različne življenjske spremembe. Otroštvo in mladostništvo sta obdobji pomembnega razvoja možganov, katerega spremljajo tudi spremembe v družbenem okolju ter hormonske in psihofizične spremembe v posamezniku (Hannigan, Walaker idr. 2017).

Vedenje v različnih sistemih

Na nek način na določeno vedenje vplivamo vsi, ki smo vpeti v nek odnos. Kot navaja Kobolt (2011), izhajamo iz dejstva, da je kakovost in posledica odnosov odvisna od nenehnega medsebojnega vpliva med ljudmi, soustvarjanja odnosov in hkrati dvopolne odgovornosti (obeh, ki sta v odnosu). V pedagoškem polju velja, da kulturo, klimo, odnose oblikujemo vsi, ki neposredno ali posredno vsakodnevno delujemo v procesu.

Vedenjske težave so tesno povezane s socialnim kontekstom, ki pri vsakem posamezniku sproža odzive glede na njegovo percepcijo socialnega konteksta, izkušenj, pričakovanj in položaja, ki ga zavzema v različnih sistemskih okoljih. Bronfenbrennerjev ekološki model navaja, da sta posameznikov razvoj in hkrati tudi razvoj vedenjskih motenj odvisna od celotnega življenjskega sistema, ki sestoji iz: otroka samega, mikrosistemov (družina, prijatelji, šola), mezosistemov (interakcije med posameznimi mikrosistemi), ekosistemov (socialna politika), makrosistemov (vrednote, kultura) (Marovič 2018).

V nadaljevanju je predstavljena šola kot del mikrosistema, celotni šolski sistem kot del ekosistema in nazadnje ideja inkluzije, integracije kot del makrosistema. Vsak izmed predstavljenih sistemov vpliva na razvoj posameznika in njegove vedenjske odzive. Previsoke zahteve, prezrtost in neustrezni odnosi so le nekateri od dejavnikov, ki so prisotni v opisanih sistemih v nadaljevanju. Našteti dejavniki pomembno vplivajo na razvoj vedenjskih težav.

Oddelek, razred, šola

Ljudje kot družbena bitja neprestano težimo k vzpostavljanju medosebnih odnosov, preko katerih sodelujemo z drugimi. Medosebne interakcije zahtevajo prilagoditve v vedenju. Šola je prostor medosebnih odnosov, kjer je za kvalitetno sodelovanje bistvenega

pomena prilagodljivost. V odnosu učitelj – učenec je stopnja posameznikove prilagodljivosti izražena kot proces, v katerem se učitelj in učenec odzivata na spremembe v vedenju drugega (Coşkun in Kara 2020).

V otroštvu je za učence pomembna pripadnost istemu oddelku ali interesni dejavnosti. Kasneje v mladostništvu so vrstniške skupine bolj trajne, čustveno povezane in niso zgolj omejene le na iste interesne skupine. Za vključevanje posameznikov v različne družbene skupine in ohranjanje sprejetosti so pomembne njihove medosebne spretnosti (Marjanovič Umek in Zupančič 2020).

Avtorji Arnett (2014), Conger (1991) in Rubin idr. (2006; povzeto po: Marjanovič Umek in Zupančič 2020) navajajo lastnosti in vedenja mladostnikov, ki jih vrstniki sprejmejo medse, zavrnejo ali celo prezrejo. Lastnosti in vedenja so v nadaljevanju povzeta po posameznih kategorijah:

- sprejeti: medosebne spretnosti, družabnost, živahnost, optimizem, smisel za humor, strpnost do drugih, sprejemanje in razumevanje, sproščenost, poznavanje vrstniških pravil in norm, prilagodljivost, samospoštovanje, nizka raven tesnobe;
- zavrjeni: nizka raven medosebnih spretnosti, osredotočenost nase, vzbujanje pozornosti, egoizem, precenjevanje sebe, agresivnost, neuvidevnost, sarkastičnost, prepirljivost, nasprotovanje drugim;
- prezrti: visoka samoreflektivnost, nizka samozavest, socialna plašnost, medosebna zadržanost, pasivnost, zamerljivost, nizka raven asertivnosti, umik, nizka raven medosebnih spretnosti, nizka raven prepoznavanja nebesedne komunikacije.

Žerovnikova (2004) navaja še en dejavnik socialnega okolja, in sicer odrasle. V primeru, ko so starši, učitelji nemirni, vedno nekam hitijo, se to odraža tudi v bolj nemirnem otroku. V nasprotnem primeru pa lahko z umirjenostjo pozitivno vplivajo na otroka in pripomorejo k temu, da je tudi otrok bolj umirjen.

Ob vrstniških odnosih v šoli je pomembno omeniti tudi svetovni splet in družbena omrežja, preko katerih poteka velik del komunikacije v novodobnem digitaliziranem svetu. Družbena omrežja so v zadnjem času sistemi, kjer številni izražajo lastno osebnost. Digitalizacija družbe je problematična predvsem z vidika nekritičnega sprejemanja informacij, predvsem je to izrazito pri otrocih. Negativni vplivi na vedenje in čustvovanje so v praksi opazni in še posebej vidni pri mladostnikih, ki si želijo potrditve in sprejemanja, kar vodi v napačne odločitve. Nezmožnost predvidevanja posledic vodi v tvegana vedenja, katerim sledijo različne oblike odklonskih vedenj. Slednje se zvrstijo na kontinuumu od samopoškodovalnih do agresivnih vedenj.

Šolski sistem

Šolski sistem v Republiki Sloveniji urejajo različni zakoni, pravilniki in podzakonski akti. Z ozirom na družbene spremembe, ki se odvijajo v svetovnem merilu, bi celotni sistem potreboval sprotne dopolnitve in spremembe. Slednje pa je s širokim spektrom področja vzgoje in izobraževanja vsekakor izredno zahtevno delo, pogojeno predvsem s številnimi strokovnjaki in širokim časovnim okvirom. Dejstvo ostaja, da z neupoštevanjem družbenih sprememb sistem ostaja neprožen in kot takšen sovpilva na razvoj določenih težav.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v širokem obsegu zajema analize šolskega sistema v Republiki Sloveniji, ki prinašajo celovit vpogled v ustreznost sistemskih rešitev. Namen dela je bil oblikovanje predloga novih konceptualnih rešitev sistema vzgoje in izobraževanja. S predstavljenimi smernicami naj bi se, po zgledu šolskih sistemov razvitih evropskih držav, izboljšala kakovost, pravičnost in učinkovitost slovenskega šolskega sistema (Krek in Metljak 2011).

Predstavljene rešitve v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju so zajemale tudi upoštevanje človekovih pravic in vzgajanje v skladu z določenimi normami in vrednotami, ki so bile aktualne v času izdaje dela. V sodobnem času je izražena potreba po večjem poudarku na vzgojnem delovanju v izobraževalnih ustanovah. Z ozaveščanjem vrednot, pravic in dolžnosti tako učencev kot zaposlenih lahko izobraževanje resnično postane temelj družbe prihodnosti.

Na potrebo po reformi, spremembi in dopolnitvah kažejo tudi nasprotujoča si dejstva, ki jih je mogoče zaznati v šolskem okolju. Eno izmed omenjenih je bilo dejstvo, da je le 0,69 % učencev usmerjenih kot učencev s težavami v vedenju, medtem ko so pedagoški delavci poročali o porastu omenjenih težav (Dekleva 2011). Omenjeno dejstvo je v praksi mogoče zaslediti še danes. Pedagoški delavci poročajo o večjem deležu vedenjsko zahtevnih otrok, medtem ko so odločbe o usmeritvi v manjšem obsegu v primerjavi z dejanskim stanjem.

Pri vsem tem se je treba zavedati, da je različne vidike telesnega in duševnega razvoja težje obravnavati v šolskem sistemu, ki je izrazito storilnostno naravnano. V nekem smislu še vedno obstajajo programi, ki omogočajo enakovredne standarde znanja, in drugi, ki tega ne omogočajo (Žerovnik 2004).

Vključujoča šola (inkluzija, integracija)

V vseh dokumentih, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja, so poudarjene možnosti za čim večjo vključenost otrok s posebnimi potrebami v šolsko skupnost. Večina strokovnih delavcev med prioritete dela na šoli šteje: razvoj kakovostnih socialnih odnosov med vsemi učenci, spodbujanje strpnosti, solidarnosti, sožitja in pomoč učencem, da

so aktivni člani šolske skupnosti. Glede na to, v kolikšni meri so učenci s posebnimi potrebami vključeni v vsakodnevne dejavnosti in kako jih sprejemajo učenci ter strokovni delavci, lahko sklepamo, kako uspešna je šola pri izvajanju socialno integracijske vloge. Za otroke s posebnimi potrebami je vsekakor pomembno, da jih okolica čim bolj sprejme medse (Lebarič, Kopal Grum in Kolenc 2006).

Učenci s posebnimi potrebami, predvsem tisti, ki ne uporabljajo kakšnih posebnih pripomočkov, vendarle pogosto niso sprejeti z razumevanjem, ampak jih sošolci (včasih tudi učitelji) nemalokrat zasmehujejo. Nemirni otroci so med tistimi skupinami otrok, ki so največkrat žrtve medvrstniškega nasilja. Pri tem gre za namerna dejanja, ki se ponavljajo in sčasoma stopnjujejo, s katerimi želi nasilnež škodovati žrtvi (Kesič Dimić 2010).

Mnenje vrstnikov pomembno vpliva na samospoštovanje, hkrati pa lahko odnosi z vrstniki nakazujejo na kasnejšo prilagojenost. Kot najstniki bodo dobro prilagojeni tisti otroci, ki jih imajo vrstniki radi, nasprotno pa lahko nepriljubljeni otroci razvijejo psihološke probleme ter delikventno vedenje. Zaradi pozitivnih lastnosti priljubljenih otrok vrstniki uživajo v njihovi družbi. Drži pa tudi, da se merila priljubljenosti razlikujejo. Vzrokov za nepriljubljenost otroci včasih ne morejo popolnoma nadzorovati; mednje sodijo: agresivnost, hiperaktivnost in nepozornost, introvertiranost, zaskrbljenost, izrazito nezrelo vedenje. Včasih so nepriljubljeni otroci neobčutljivi za druge otroke in se novim situacijam ne prilagodijo dobro (Papalia idr. 2003).

Kljub dobri idejni zasnovi vključenosti in strpnega sobivanja se s pretirano vključenostjo določenim otrokom škoduje na področju vedenja in čustvovanja. Za primer lahko navedemo otroka, ki zaradi lastnih težav v vedenju doživlja v rednem osnovnošolskem izobraževanju neuspehe na različnih področjih – tako učnem kot socialnem. Z negativnimi izkušnjami, ki jih doživlja, se otroku lahko povzroča trajne posledice v njegovi osebnosti. Ne moremo mimo vprašanja oziroma dileme, če bi opisani primer razvoja otroka potekal bolj spodbudno v vzgojno izobraževalnem programu, ki bi bolj upošteval njegove posebnosti in potrebe.

Namen in cilj

Namen raziskave je bil predvsem poudarek na pomenu vpliva sistemov in odnosov, ki se v njih vzpostavljajo, na vedenje otrok. Šolsko okolje, kot eden izmed sistemov, v katerem so vključeni vsi otroci, lahko ključno vpliva na razvoj in usmerjanje vedenja. Vse pogosteje se poudarja tudi pomen odnosa, vendar ga posamezni deležniki še vedno težko dojemajo kot obliko dela. Posamezniki, zaposleni v vzgoji in izobraževanju, premalo reflektirajo vpliv lastnega delovanja in vedenja na drugega posameznika. Cilji raziskave dopolnjujejo namen, saj le-tega podkrepijo z rezultati opazovanja.

Metode

Kot raziskovalna metoda je bilo uporabljeno opazovanje z udeležbo. Opazovanje z udeležbo je bilo nestrukturirano, izbrani so bili zgoj osnovni cilji in namen raziskovanja. Slednje omogoča celovit vpogled in uvid v posamezne primere. Preko navedenih primerov je mogoče prepoznati vpliv šolskega sistema, posebej delovanje posameznega učitelja, ki ga lahko opredelimo kot podsistem šolskemu sistemu. Omenjena metoda omogoča opis vedenja, interpretacijo, odziv učitelja in končno posledico. Konkretno socialne situacije so preko tovrstnega načina raziskovanja dopolnitev teoretičnih osnov. Izpostavljene so tudi uspešne metode dela, ki omogočajo posameznim deležnikom sistema uspešno reševanje vedenjskih težav.

Na kratko še o izbrani metodi raziskovanja iz pregledane strokovne literature. Opazovanje sodi med najstarejše tehnike zbiranja podatkov na področju družboslovnega raziskovanja. Danes spada tudi med najpogosteje uporabljeno tehniko zbiranja podatkov v družboslovju (Vogrinc 2008).

Opazovanje vključuje zbiranje podatkov o nekem pojavu preko neposrednega videnja. Cij opazovanja je pridobitev spoznanj, informacij o nekem pojavu. Opazovanje se po navadi obravnava kot vrsta kvalitativne metode (Meško, Mitar in Dobovšek 2008).

Pri opazovanju z udeležbo je opazovalec vključen v skupino in prevzame eno izmed vlog. Če je opazovanje nestrukturirano, so vnaprej določene le bolj ali manj splošne smernice (Vogrinc 2008).

V tekočem šolskem letu je bilo v obravnavi pri šolski svetovalni delavki približno 83 učencev in učenk. Opazovanje je bilo namenjeno predvsem spremljanju in reflektiranju napredka pri posameznih učencih in učenkah. Z individualnim delom in vzpostavljenim odnosom je bilo opazno izboljšanje pri večini učencev in učenk (težave vsekakor niso povsem odpravljene, ampak izboljšane v smislu boljšega sledenja pouku, upoštevanja dogovorov, manj vedenjskih izbruhov, čustvenih težav ...). V nadaljevanju so predstavljane nekatere metode dela, ki so se izkazale za uspešne, in opisan napredek zaznan preko opazovanja.

Rezultati

Pohvale

Pri svojem delu sem najprej spoznala pozitiven učinek pohval na otroke, ki izstopajo z neustreznim vedenjem. K izrekanju pohval me je vodilo razmišljanje, da bi nek pozitiven odziv, seveda ob nekem primernem vedenju, uspel izzvati pozitivno reakcijo. Še posebej

se mi je zdelo smiselno, da bo pohvala imela toliko večji vpliv pri otrocih, ki so vajeni samo grajanja in kritiziranja ter so že označeni za dežurne krivce v vsaki situaciji, kjer se pojavijo. V naslednjih opisih primerov so imena učencev izmišljena, prav tako je pri posameznih primerih spremenjena opredelitev biološkega spola.

Primer: Učenec Miha je vaje kritike svojega vedenja, pogosto je tudi krivec za vse, kar se neprimernega zgodi v njegovi bližini. V oddelku podaljšanega bivanja smo po ustvarjanju začeli pospravljati svoje stvari, Miha pa je nadaljeval z delom in končal kot zadnji. Ker sem drugim že pomagala pri domači nalogi, mu nisem takoj podala navodila, da naj pospravi delovni prostor, ampak je to storil samoiniciativno. Pohvalila sem ga, ker se je sam lotil pospravljanja in nato je dodal, da bo pospravil še časopisni papir in pobrisal mize ter umivalnik, kar je kasneje tudi storil. Za svoje delo je prejel pohvalo v beležko, kar je imelo še dodaten pozitiven vpliv, saj mu to veliko pomeni.

Pomembno je, da otroke zalotimo pri tem, ko naredijo nekaj dobro, zato da lahko razvijemo produktivno okolje v šoli in doma. Prepogosto se namreč zgodi, da se pozornost prej nameni neustreznemu vedenju (Blanchard idr. 2004). Če je mogoče, naj bi otrokom vsak dan namenili vsaj eno pohvalo. Pohvala naj bo usmerjena na njega samega in na njegove lastnosti, ki so nam všeč. Predvsem pri otrocih s težavami v vedenju je potrebno, da smo pozorni na majhne korake in da pohvalimo tudi njihovo ustrezno vedenje. Vsakdo ima rad, da ga soljudje sprejemajo, slišijo in pohvalijo. Posledično s pohvalo tudi krepimo oziroma utrjujemo določeno vedenje. Moramo pa paziti, da otrokom podajamo realne pohvale, kajti nerealna sporočila oziroma pohvale dolgoročno škodijo otrokovi osebnosti (Milivojević idr. 2007).

V omenjenih primerih je bilo treba najprej prepoznati otrokovo ustrezno vedenje. V procesu krepitve ustreznega vedenja je bila nadaljnji korak pohvala, ki utrjuje zaželeno vedenje in hkrati, zlasti pri vedenjsko težavnejših otrocih, vsaj deloma pripomore k otrokovi destigmatizaciji, če je pogosto odgovoren za konflikte in težave v skupini. Pristop s pohvalo pa ne vpliva samo na vedenje, temveč tudi krepí otrokovo pozitivno samopodobo, ki je pri otrocih s težavami v vedenju pogosto zelo nizka.

Neudeleževanje pouka na daljavo

Primer: Učenec Tadej se je tekom pouka na daljavo izogibal šolskemu delu. Sprva je nekatere naloge še oddal, bil je tudi prisoten na nekaterih videokonferencah. Kmalu so vse delo in odzivi zamrli. Preko komunikacijskega kanala – spletne učilnice sem vzpostavila kontakt. Zapisala sem le obvestilo za videokonferenco in dodala, da bi bila vesela, če se udeleži. Glede udeležbe sem bila malo skeptična, glede na to, da se tudi iz šole nisva zelo dobro poznala. Na moje presenečenje se je videokonferenca udeležil ob dogovorjenem

času. Pogovorila sva se o vsakdanjih temah, delu, šolskih obveznostih ter se dogovorila za nadaljnje delo. Sprva se je udeleževal samo videokonferenc z mano, ker sem se trudila, da kljub vsemu niso bile polne očitkov, temveč sva preko pogovora tudi naredila določene naloge, sčasoma pa se je priključil tudi ostalim videokonferencam. V šoli so se vedenjske težave izražale v apatičnosti, težavah v komunikaciji.

Učenec je dokazal, da se je zmožen potruditi predvsem zaradi vzpostavljenega odnosa z učiteljico. Pri svojem delu je izhajal iz vzpostavljenega odnosa, preko katerega je bil sposoben tudi lastnega motiviranja za šolsko delo.

Izogibanje šoli

Primer: Učenka Mateja je pogosto izostajala od pouka, pridobivala tudi neopravičene ure. Pri individualnih urah, ki so bile namenjene spremljanju vedenja in sprotnemu evalviranju napredka, sva se pogovarjali tudi o vsakdanjih življenjskih dogodkih. Izpostavila je veliko dogodkov iz življenja (ločitev staršev, nasilje v družini, premalo pozornosti), ki jih nismo poznali. Največji napredek in premik sem doživela, ko mi je povedala, da je v šolo prišla samo zaradi mene, ker sva se tako dogovorili. V svojem vedenju je bila vedno iskrena in v odnosu do mene spoštljiva.

Umirjanje

Učenec Lan ima pogosto impulzivne izbruhe jeze. V impulzivnem trenutku ne sliši in se ne odziva na okolico. Vsak dodatni dražljaj, vprašanje ga dodatno vznemiri. Z moje strani je bil večkrat pohvaljen, izpostavila sem njegove dobre lastnosti, kar morda drugi niso prepoznali. V enem od trenutkov jeze se je agresivno vedel do sošolca in ko sem ga odstranila v varen prostor, sem počakala, da se pomiri. Pomembno je bilo, da tudi sama ostanem mirna. Potem sem ga spodbudila k opisu dogodka. Znal je opredeliti lastne neprimerne odzive in ni mu jih bilo težko priznati, kar je pri drugih odraslih pogosto tajil.

Moteče vedenje pri pouku

Učenka Martina je pogosto motila pouk z glasnim komentiranjem, sprehajanjem med poukom in neupoštevanje pravil. Sprva so najini pogovori potekali z vmesnimi impulzivnimi odzivi. Do učenke sem bila iskrena, odkrita. Preden sem katerokoli neprimerno vedenje javila staršem, sem ji povedala, kar se je izkazalo, da zelo ceni. Svoje vedenje je skoraj vedno dokaj uspešno opredelila kot primerno ali neprimerno. Sčasoma je ob neprimernih vedenjskih odzivih sama prišla k meni v kabinet in mi povedala, kaj se je pri pouku zgodilo, ker je želela, kot je vedno poudarila, da izvem od nje. Sposobna je bila tudi boljše kontrole vedenja.

Razprava

Rezultati, predstavljeni v analizi, poudarjajo pomen sprotnega odzivanja na vedenje posameznika in hkrati pomen medsebojnih odnosov. Družbeni sistemi preko posameznikov, ki so del le-teh, vplivajo na razvoj vedenja in osebnosti. Zavedanje, da smo kot udeleženci širše skupnosti soodgovorni za vedenje drugih, bi bilo treba dodatno ozaveščati.

Prispevek odpira številna nadaljnja vprašanja in možnosti za raziskave. Področje oziroma tematiko bi bilo smiselno preučiti še s kvantitativno metodo in z večjim vzorcem. Celovit vpogled v vpliv šolskega sistema na vedenje bi bil mogoč z dlje časa trajajočimi študijami primerov. Kot primer naj navedem možnost, da bi se določeno število učencev spremljalo od vključitve v osnovno šolo do zaključka osnovne šole. Ob tem bi lahko po posameznih letih oziroma oddelkih spremljali, kako podsistemi (učitelji) vplivajo na vedenje določenega učenca. Prepoznati bi bilo mogoče pozitivne vplive na vedenje, ki bi jih določeni učitelji sprožili s svojim odnosom in metodami, ter obratno, vplive, ki bi utrjevali neustrezne vedenjske vzorce.

Zaključek

V vsakem sistemu, socialni situaciji in znotraj teh v vsakem odnosu se moramo zavedati vzajemnega vplivanja na sočloveka. Predvsem je to zavedanje pomembno v tem smislu, da se morda včasih pri delu vprašamo, kaj tisti trenutek s svojim odzivanjem sporočamo, da slučajno nehote ne spodbujamo delčka tega, kar nas moti.

Kot eden izmed šolskih podsistemov sem del širšega konteksta. Pri svojem delu skušam vedno izhajati iz otroka. Prvo in najpomembnejše je, da otroka spoznam, ga iskreno poslušam brez vsakršnih vnaprejšnjih sodb in se mu trudim približati. Med temelje našega odnosa sodijo tudi iskrenost, zaupanje, empatija. Seveda pa so v odnosih pomembne tudi meje in zahteve, ki pa jih otrok povsem drugače sprejme, če imamo z njim dober odnos.

Neiskrene odnose otroci hitro prepoznajo, saj zelo natančno vedo, kot navaja avtor Juul (2013), kaj je iracionalno vedenje, in nimajo nobene koristi od sožitja z odraslimi, ki se prikazujejo drugačne, kot v resnici so. Prav tako avtor doda, da bolj kot odnos zakrivamo z očitajočimi, pedagoškimi ali izmikajočimi formulacijami, manj bo v odnosu pristnosti, priznanja, empatije (Juul 2013).

Umirjanje motečega vedenja vedno zahteva kratek razmislek in da kot učitelji ostanejo mirni. Opisane uspešne strategije niso nujno vedno uspešne, ampak tudi če v kakšni drugi situaciji z njimi ne uspemo povsem umiriti učencev, lahko vsaj deloma omilijo situacijo. Naj za konec še dodam naslednji citat: »Eden od pomembnih pogojev za uspešno pedagoško delo je poznavanje učencev. Samo učitelj, ki dobro pozna svoje učence, bo lahko organiziral takšne učne pogoje, ki bodo ustrezali vsem učencem« (Žagar idr. 2001, 10).

Literatura

1. Adams, Caralee. 2007. Girls in ADHD: Are you missing the signs. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ792934.pdf>. Pridobljeno dne: 10. 2. 2022.
2. Blanchard, Ken. idr. 2004. Pljuski pohval! Moč pozitivnih odnosov. Ljubljana: Tuma.
3. Coşkun, Kerem in Cihan Kara. 2020. "What Happens During Teacher–Student Interaction in the First Year of Primary School? A New Explanation." *SAGE Open* 10 (2): 2158244020926566. <https://doi.org/10.1177/2158244020926566>. Pridobljeno dne: 27. 2. 2022.
4. Dekleva, Bojan. 2011. Alenka Kobolt (ur.): Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. *Socialna pedagogika*, 15(2), 197-200.
5. Hannigan, L J idr. "Aetiological influences on stability and change in emotional and behavioural problems across development: a systematic review." *Psychopathology review* vol. 4,1 (2017): 52-108. doi:10.5127/pr.038315
6. Juul, Jasper. 2013. Reci ne brez slabe vesti. Radovljica: Didakta.
7. Kesič Dimic, Katarina. 2009. Adrenalinske deklice, hitri dečki: svet otroka z ADHD. Nova Gorica: Educa.
8. Kesič Dimic, Katarina. 2010. Vsi učenci so lahko uspešni: napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami. Ljubljana: Rokus Klett.
9. Kobolt, Alenka. 2011. Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 154–173.
10. Krek, Janez in Mira Metljak (ur.) 2011. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Lebarič, Nada, Darja Kobal Grum in Janez Kolenc. 2006. Socialna integracija otrok s posebnimi potrebami. Radovljica: Didakta.
12. Marjanovič Umek, Ljubica, Maja Zupančič. 2020. Razvojna psihologija (3. zvezek). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
13. Marovič, Mateja. 2018. Razumevanje in opredeljevanje čustvenih in vedenjskih težav in/ali motenj v polju vzgojnih zavodov. V: Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov (41-63). Koper: Založba Univerze na Primorskem.

14. Meško, Gorazd, Miran Mitar in Bojan Dobovšek. 2008. Opazovanje z udeležbo kot metoda družboslovnega raziskovanja in policijskega tajnega opazovanja – konceptualne razlike in navidezne podobnosti med kriminologijo in kriminalistiko. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, 59(2), 114-124.
15. Milivojevič, Zoran. 2007. *Mala knjiga za velike starše*. Novi Sad: Psihopolis institut.
16. Papalia, Diane E., Sally Wendkos Olds, Ruth Duskin Feldman (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.
17. Vec, Tomaž. 2011. Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socijalna pedagogika*, 15(2), 125–152.
18. Vogrinc, Janez. 2008. Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/179/1/Vogrinc1.pdf>. Pridobljeno dne: 10. 2. 2022.
19. Žagar, Drago, Pavao Brajša, Barbara Žemva, Angelca Kunstelj, Jure Grgurevič, Elizabeta Guzelj. 2001. *Razrednik: vloga, delo in odgovornost*. Ljubljana: Jutro.
20. Žerovnik, Angelca. 2004. *Otroci s posebnimi potrebami*. Ljubljana: Družina.

Izzivi in prednosti socialnih medijev v današnji vzgoji

dr. David Kraner

Teološka fakulteta Ljubljana

Uvod

Sodobni učitelj, ne glede na predmet, ki ga poučuje, mora za dobro in aktivno podajanje svoje snovi, poleg nenehnega obnavljanja strokovnih znanj, vedno znova spremljati okolje, v katerem se gibljejo mladostniki. To okolje je danes prepredeno ne le z medosebno, ampak tudi s posredno komunikacijo, ki poteka preko raznih socialnih medijev. Zato je danes nujno, da je v učni proces vključena informacijsko komunikacijska tehnologija (IKT). To pomeni, da se današnji učitelj sooča z dvema večjima izzivoma: dodatno učenje in priprava IKT vsebin ter strategija reševanja preprek neposrednega komuniciranja z mladimi v razredu.

V povezavi s posrednim komuniciranjem in prekomerno rabo zaslonskih medijev pogosto prihaja do napetosti v odnosih. Takrat, ko so medosebni odnosi postavljeni v ozadje in je druženje z zaslonskim medijem (telefonom, računalnikom, tablico ...) postalo poskus bega iz realnega v virtualni svet, imamo jasen signal, da gre v naših odnosih nekaj narobe in da lahko gre za zasvojenost z zaslonskimi mediji.

Mladi so najhitreje osvojili uporabo novih medijev, še posebej logiko pametnih telefonov. Vendar ostajajo premalo poučeni o njihovih negativnih vplivih. Poleg tega so šibki in hitro odvisni od njih, kar potrjuje dejstvo, da vsaj 150-krat dnevno pogledajo nanje (Brandon 2017). Tudi vzgojno-izobraževalni delavci pogosto niso dovolj usposobljeni, da bi imeli jasne in enotne kriterije za kritično razločevanje dobrih in slabih navad uporabe medijev, ampak enkrat ocenjujejo zgolj negativne vidike medijev, drugič pa zgolj pozitivne. Nestrokovnost, neenotnost in nejasnost pri vrednotenju in rabi medijev in njihovih vsebin ne more biti za mlade prepričljivo, da bi jim verjeli in jih upoštevali, zato raje zaupajo lastni presoji.

Vendar mladostnik ne more vedeti za vse nevarnosti, ki mu pretijo na spletu, zato potrebuje pomoč vzgojitelja. Če tega ni, problem postane viden takrat, ko je druženje z zaslonskim medijem (telefonom, računalnikom ...) postalo poskus bega iz realnega v virtualni svet. Zasvojenost z zaslonskimi mediji, ki je globoko povezana z medosebnimi odnosi, predstavlja najtežjo obliko škodljivosti medijev.

Kako naj vzgojno-izobraževalni delavci preventivno vzgajajo mlade, kako naj izkoriščajo pozitivne lastnosti medijev in so hkrati pozorni na njihove pasti ter kako naj se soočajo z reševanjem konfliktov, ki zaradi tega nastajajo?

Odgovore na ta vprašanja smo iskali v znanstvenih ugotovitvah dveh avtorjev iz različnih strok. Prvi je nevroznanstvenik in psihiater Manfred Spitzer, drugi pa vodilni raziskovalec interakcij otrok in mladih z elektronskimi mediji ter izobraževanja na področju medijske pismenosti prof. David Buckingham. Ker sta avtorja omejena na svoja izvorna okolja (Nemčija, ZDA), smo želeli njune ugotovitve primerjati s študijami o tej problematiki v Sloveniji. Pri tem smo se v veliki meri osredotočili na rezultate raziskav, ki so bile izvedene na Fakulteti za medije pod vodstvom Mateje Rek z naslovi *Mediji in osnovnošolci (1.–6. razred) v Sloveniji (Rek 2016a)*, *Mediji in srednješolci v Sloveniji (Rek 2016b)*, *Mediji, prehranjevanje in telesna podoba (Rek 2019c)*, *Medijske navade oseb z izzivi v duševnem zdravju (Rek 2019d)*, *Medijska vzgoja in pismenost v Sloveniji (Rek 2021)* in Andreja Kovačiča z naslovom *Medijska pismenost 2020 (Kovačič 2020)*.

Raziskave o medijih in mladih v Sloveniji

Odgovorna raba zaslonskih medijev je vse bolj priljubljena raziskovalna tema različnih disciplin. V nadaljevanju bomo predstavili tri različne raziskave in povzetke analiz izpostavljenosti medijem in njihovem vplivu, ki jih je izvedla raziskovalka Mateja Rek. Njeni rezultati nam bodo pomagali lažje razumeti mlade v Sloveniji in njihov način obnašanja. S komparativno kvalitativno metodo (Glaser 1965) bomo njene rezultate integrirali v Spitzerjevo in Buckinghamovo kritično misel. Omejili se bomo na mlade in vzgojno-izobraževalne delavce. Predstavili bomo rezultate analiz izpostavljenosti medijem, vpliv zaslonskih medijev, prepletenost osebne in virtualne komunikacije ter izpostavili komunikacijske izzive za vzgojno-izobraževalne delavce v digitalni dobi.

Prva raziskava je bila izvedena med 2.825 starši otrok od 1. do 6. razreda osnovnih šol. Rezultati analize kažejo na to, da njihovi otroci dnevno preživijo 71 minut za televizijo, več kot 30 minut uporabljajo računalnik, skoraj 30 minut so na internetu, povprečno 30 minut igrajo videoigre, več kot 20 minut pa poslušajo radijski program, uporabljajo mobilni telefon ter tiskane medije. Video igre igrajo povprečno pol ure. Po mnenju staršev je primeren limit dnevne izpostavljenosti medijem eno uro dnevno (Rek 2016a).

Čeprav je videti, da je dobra ura uporabe televizije ali pol ure računalnika itd. nekaj povsem nedolžnega, vendarle ni tako. Po mnenju Sigmana imajo otroci do 3. leta starosti razvitih le 80 % možganov, zato nimajo refleksivnega razmišljanja in sprejemajo vse kot resnično izkušnjo (Sigman 2011, 90–92). Zato tudi Anderson in kolegi odsvetujejo gledanje televizije do drugega leta starosti otroka (Anderson idr. 2009).

V svoji raziskavi o srednješolcih se je Rekova oprla na raziskavo med mladimi od 16. do 27. leta starosti iz leta 2013 (Flere idr. 2014). Izpostavila je naslednje: 94 % jih ima na spletu objavljeno svoje ime in priimek, 70 % svojo letnico rojstva, 45 % kraj bivanja, 10 % številko mobilnega telefona in 6 % sliko sebe v provokativni pozi. Rekova ugotavlja, da so tisti mladi, ki so bolj izpostavljeni medijem, manj fizično aktivni, večkrat uživajo alkohol, večkrat nosijo orožje (tudi v šolo), večkrat poškodujejo tujo lastnino, so večkrat ustraševani ali ustrašujejo druge, večkrat neupravičeno manjkajo pri pouku, večkrat kradejo in so udeleženi v prepirih, imajo več konfliktov s starši, so večkrat obupani in žalostni, so manj zadovoljni s svojim življenjem (Rek 2016b, 20).

Rekova je raziskovala tudi uporabo medijev, zadovoljstvo s postavo oz. izgledom ter povezavo med izpostavljenostjo medijem in prehranjevanjem. V povezavi z omenjenimi temami ugotavlja, da mediji močno vplivajo na predstavo o tem, kako moramo izgledati in kako se moramo prehranjevati. Informacije v medijih o zdravem načinu prehranjevanja so razumljive. Primerjanje z izgledom zvezdnikov in manekenk v medijih vpliva na zadovoljstvo z lastnim telesom in vpliva na motnje prehranjevanja. Rekova zaključuje, da ima v povprečju več možnosti za motnje prehranjevanja tisti, ki je bolj izpostavljen medijem (Rek 2019c, 20).

Omenjene raziskave in analize potrjujejo, da mladi v Sloveniji niso izolirani od medijskega vpliva in ne zaostajajo za drugimi mladimi po svetu. S tega vidika bodo študije Davida Buckinghama in Manfreda Spitzerja veljale tudi za naše okolje.

Prepletenost osebne in virtualne komunikacije

Mediji so postali nekaj vsakdanjega v našem življenju. Povsod in v vsakem trenutku lahko dostopamo do vseh vrst medijev. Pred letom 1950 je bila prostor preživljanja prostega časa narava. Takrat jo izrine televizor, dvajset let kasneje videoigre in na sredini 90-ih let internet (Spitzer 2021, 78). Mladi v precejšnji meri posredno komunicirajo s sovrstniki. Komunikolog David Buckingham pravi, da so mediji kot zrak, ki ga dihamo (Buckingham 2020, 30).

Zaradi pospešenega vključevanja medijev v našo osebno komunikacijo, v vsa področja družbe in prav tako v vzgojno-izobraževalne sisteme je prišlo do velikih sprememb v naših medosebnih odnosih. Vloga učitelja je postala vse bolj zahtevna. Njihova naloga ni le poznavanje materije, ki jo predavajo, ampak tudi vzpostavljanje dobrega odnosa z učenci. To postaja vse težje, če učitelj ne pozna virtualnih prostorov, v katerih se mladi »gibljejo«.

Zanimiv je poudarek italijanskega strokovnjaka za komunikacije, Fabia Pasqualettija, ki trdi, da se procesu edukacije ne moremo izogniti. Pasqualetti se nasloni na znano Wa-

tzlawickovo trditev, da ne moremo ne komunicirati (Watzlawick 1971, 42–43). Tako kot smo neprestano v procesu komunikacije, smo tudi v procesu edukacije, ne moremo se ji izogniti. Nista le družina in šola tisti, ki vzgajata, ampak tudi družba s svojim namišljenim, manipulacijskim in konzumističnim življenjskim slogom (Pasqualetti 2020).

Zaradi močnih interesov tistih, ki so v ozadju medijev, Buckingham močno poudarja, da ni enostavno govoriti o njihovih pozitivnih in negativnih učinkih, ampak jih moramo opazovati s treh strani: splošen oz. celoten pretok informacij na spletu, uporabnik, ki uporablja medijske vsebine, in podjetja, ki proizvajajo vsebine (Buckingham 2020, 30).

Vpogled v celoten pretok informacij na spletu nam omogoča razumeti, kako zelo je internet razširjen v vse pore naše družbe. Primer tega sta opisala Lori Lewis in Chadd Callahan z infografiko, na kateri je zajeto, kaj se zgodi na internetu v eni minuti (Admad 2018). Pogled na uporabnika nam pomaga razumeti, kako globoko so mediji zasidrani v naša osebna življenja. V ZDA je leta 2018 imelo 95 % najstnikov pametni telefon, 85 % jih je uporabljajo YouTube, 70 % pa Instagram in Snapchat. Pogled na medijska podjetja nam razjasni dejstvo, da so v ozadju veliki interesi in dobički. Ob koncu leta 2021 je imel Facebook 2,9 milijarde uporabnikov, sledijo mu YouTube z 2,3 milijarde, WhatsApp z 2 milijardama, Instagram z 1,4 milijarde in FB Messenger z 1,3 milijarde uporabnikov (STATISTA 2022).

Glavne Buckinghamove ugotovitve lahko povzamemo v tri sklope: 1) imeti dostop do medijev v vsakem trenutku dela ljudi vedno bolj raztresene; 2) pospešeno vključevanje medijev v medosebno komunikacijo spreminja medosebne odnose in zahteva prilagoditve vzgojno-izobraževalnih sistemov; 3) za kritično vrednotenje trenutne situacije in odgovorno rabo novih medijev se pojavlja potreba po vrednotenju pretoka informacij, uporabnika in podjetij, ki producirajo medijske vsebine in nove komunikacijske tehnologije.

Omenjene tri Buckinghamove dimenzije so izhodišče za razumevanje vloge usposabljanja za medijsko pismenost. Še prej pa pogledimo nekaj pozitivnih in negativnih lastnosti medijev.

Nevroznanstvenik in psihiater Manfred Spitzer je prepričan, da smo premalo informirani o tveganjih in nevarnostih zaslonskih medijev. O tem nas mediji premalo obveščajo, saj gre v ozadju za ekonomski in politični interes. Posledice so vidne na našem zdravju, izobrazbi in družbi (Spitzer 2021, 9).

Spitzerjeve ugotovitve o negativnem vplivu medijev

Mnogi se sprašujejo, kaj je vzrok povečanja duševnih motenj, večje telesne teže, raztresenosti pri učenju, agresivnega vedenja, vse manj zaupanja, množitve radikalizacije. Iz-

postaviti želimo skrajne negativne vidike, ki so zares kočljivi in se z njimi vsakodnevno srečujejo vzgojno-izobraževalni delavci in starši.

Ugotovitve nevroznanstvenika in psihiatra Manfreda Spitzerja se nanašajo na duševne motnje, telesno zdravje, družbeno življenje, čustveno ohromelost in radikalizacijo ter izgubo stika z realnostjo.

Spitzer močno podčrta problem duševnih motenj zaradi prekomerne rabe zaslonskih medijev: motnja pozornosti, tesnoba, zasvojenost, demenca, depresija in samomori. Podrobno predstavi različne oblike strahov: fomofobija, nomofobija in mobing (Spitzer 2021, 21, 98). Nekateri imajo zvočne in tipne halucinacije (Spitzer 2021, 131). Nemir in razburjanje sta pogosto posledica izpostavljenosti modri svetlobi zaslonov, ki zavira sproščanje hormona spanja melatonina. Z drugimi besedami: skrajšani časa spanja povzročata v človeku nemir in razburjanje (Spitzer 2021, 20). Zaslonski mediji povzročajo zasvojenost (Spitzer 2021, 13, 103, 112).

Mediji vplivajo tudi na telesno zdravje: napačna drža, diabetes, visok krvni tlak. Zaradi izostanka gibanja in telesne nedejavnosti vplivajo na povečano telesno težo. Prej omejnene motnje spanja vplivajo na presnovo, s tem pa na telesno težo in diabetes. Nenehno zvonjenje telefona pa zvišuje krvni tlak in srčni utrip (Spitzer 2021, 19–20).

Zaslonski mediji povzročajo oteženo učenje (Spitzer 2021, 9, 13, 15, 101, 102). Vplivajo na zbranost, sposobnost mišljenja, odvrtačo pozornost ter tako zmanjšujejo miselno sposobnost in inteligenčni količnik. Posledično mladi dosegajo slabši učni uspeh in nižjo izobrazbo (Spitzer 2021, 13, 23, 25).

Prekomerna raba medijev vpliva na družbeno življenje mladih. To pomeni, da spodkopa vzajemno zaupanje, spodbuja bolj agresivno vedenje, zvišuje pripravljenost za tvegane v prometu (prometne nesreče), spodbuja priložnost za spolne odnose (Spitzer 2021, 13–19). Prekomerna izpostavljenost zaslonskim medijem zmanjšuje socialni kapital, saj zmanjšuje altruizem, zaupanje in povezanost. S tem pa nastaja kriza skupnosti (Spitzer 2021, 130). Posledično se soočamo z vse več osamljenosti ljudi in slabega razpoloženja (Spitzer 2021, 119). Značilno je, da se depresivni ljudje umaknejo iz družbe. Zaradi nižje izobrazbe se povečuje nevarnost za demokratičnost naše družbe. Mediji ne omogočijo celostnega in neposrednega doživljanja (misli, čustva, melodija glasu, mimika, gibi, vonj, dotik), zato sprožajo nezadovoljstvo in depresivnost (Spitzer 2021, 28). Spletni iskalniki nas zapirajo v informacijske mehurčke in nam prodajajo laži, da bi od nas čim več iztržili in ostali na oblasti (Spitzer 2021, 165–166). Amazon Echo, Alexa, Siri (Apple), Cortana (Microsoft), pametni termostati, hladilniki, kavomati in otroške sobe imajo nad nami popoln nadzor (Spitzer 2021, 182–183).

S prekomerno rabo zaslonskih medijev prihaja do čustvene ohromelosti. Ker se empatije učimo kakor hoje in govorjenja, pri čemer je potrebnih na tisoče in tisoče neposrednih stikov, je zanjo potreben živi odnos. Več časa kot so mladi pred zasloni, manj simpatije do staršev in prijateljev imajo. V zvezi s tem izgubljajo tudi zaupanje v druge ljudi (Spitzer 2021, 29–30).

Prekomerna raba medijev spodbuja radikalizacijo in vodi v izgubo stika z realnostjo. Facebook, Twitter, YouTube in Google imajo za osnovni model delovanja oglaševanje. YouTube dnevno radikalizira 2,3 milijarde ljudi z agresivno oglaševalsko industrijo. Twitter daje možnost vse hitrejšega širjenja lažnih novic, ki grejo dlje, hitreje in globlje od resničnih (Spitzer 2021, 30–31).

Glavne Spitzerjeve ugotovitve glede prekomerne rabe medijev med mladimi lahko povzamemo v pet sklopov: 1) telesne in duševne bolezni; 2) raztresenost in otežena skoncentriranost na učenje; 3) spremenjeno družbeno življenje mladih; 4) čustvena ohromelost; 5) povečana radikalizacija, ki vodi v izgubo stika z realnostjo.

Opisane ugotovitve negativnih vplivov prekomerne rabe medijev so skrajne posledice, ki so v veliki meri v fazi zasvojenosti z mediji. Starši, učitelji in vzgojitelji, ki so dnevno v stiku z mladimi, lahko preventivno vplivajo na mlade, da do tega ne pride.

Čustvene stiske dijakov

V drugem valu pandemije so prizadevni učitelji odlične slovenske gimnazije ugotavljali, da se dijaki soočajo s problemom postavljanja prioritet pri učenju in oddajanju nujnih nalog. Ob koncu tedna jim ostane veliko dela, prostega časa nimajo, imajo le obveznosti, ne pa družabnosti, psihično in fizično so utrujeni, izčrpani in naveličani. Druge raziskave po svetu so izpostavile probleme socialne izključenosti, preverjanja znanja, nezadostnosti pri doseganju kompetenc učencev, daljnoročno pa tudi težavo onemogočene bodoče kariere ter izrivanje tradicionalne oblike poučevanja (Ślaski 2020, 167–186). Poleg tega navajajo tudi manj učinkovito učenje, neusposobljene učitelje (Syauqi idr. 2020, 881–886), slabšo motivacijo učencev, tehnične težave, problem posedovanja računalniške opreme, moteče dejavnike v domačem okolju, možnost anonimnega vključevanja v pouk ter različnost platform in orodij za slikovito predstavitev vsebin (Al-Nofaie 2020, 4–20).

Učitelji in vsi, ki delajo na področju vzgoje in izobraževanja, dobro vedo, da dijakov ne morejo »hraniti« samo z informacijami ali vsebinami iz najrazličnejših zelo pomembnih in zanimivih področij, ampak morajo nujno skrbeti tudi za njihovo čustveno dimenzijo. Za Golemana je čustvena inteligenca nekaj, kar usmerja osebno življenje: »Inteligentnost, pridobljena s šolanjem, v bistvu v nobenem pogledu ne pripravlja človeka na vihre

ali priložnosti, ki jih prinaša muhasto življenje. Čeprav visok IQ ne zagotavlja blagostanja, ugleda ali sreče v življenju, sta šolstvo in kultura osredotočena na učne sposobnosti – pri čemer zapostavljata čustveno inteligentnost, niz potez (nekateri bi jih imenovali značaj), ki tudi močno vplivajo na osebno življenjsko usodo. [...] Čustvenost je večplastna zmožnost, ki določa, kako dobro bomo znali uporabiti druge spretnosti, tudi sam intelekt« (Goleman 1997, 52).

V času pandemije so bili nekateri vzgojno-izobraževalni delavci zelo aktivni pri spodbujanju čustvene in socialne inteligence tako, da so redno vzdrževali stike z dijaki, jih povezovali ter jim bili v čustveno in duhovno podporo. Kljub temu opažajo, da so se stiske dijakov v drugem valu pandemije koronavirusa izrazito povečale. Tudi ravnatelj Jegličevega dijaškega doma Rihard Režek omenja, da gre za »napade tesnobe, motnje pozornosti in koncentracije, motnje hranjenja, eksistencialne stiske, družinsko nasilje«. Probleme so reševali z rednim sodelovanjem s Škofijsko klasično gimnazijo, kamor je vključena večina dijakov, in iskanjem novih poti do njih. Eden od osnovnih izzivov je bil ohranjanje upanja (Režek 2021, 23–24).

Psihoterapevtka Ksenija Kos je pri svojem delu opazila, da se je v obdobju pandemije psihično stanje Slovencev precej poslabšalo in da je največ povpraševanja po pomoči ravno s strani staršev, ki ne zmorejo pomagati svojim otrokom: »Zaznavam depresivno in anksiozno simptomatiko, ki se kaže v različnih oblikah – od zavračanja šole, odvisnosti od računalnika, anoreksije, samopoškodovalnih vedenj in samomorilnosti do eksplozivnih agresivnih izpadov otrok in mladostnikov« (Lambergar 2021, 3). Kosova opaža, da se ob vrnitvi v šole stvari niso uredile, saj se je velik odstotek dijakov vrnil nazaj v svoje sobe za računalnik, ker jim to bolj ustreza.

Zadnje besede ob predstavitvi negativnih vplivov, zapostavljene čustvene inteligence, spletnih plenilcev in čustvenih stisk mladih niso in ne smejo biti pesimistične. Učitelj mora gledati pozitivno in vzgajati za upanje.

Zapostavljena čustvena inteligenca

Slovenski dijaki so 9. februarja 2021 napovedali »bojkot pouka na daljavo« in med drugim zahtevali »manj videokonferenc« in »prepoved ocenjevanja na daljavo« (Kuralt 2021, 1). Odziv dijakov na videopouk in ocenjevanje je bil pričakovan. Človek potrebuje konkreten odnos, osebni stik, čustveno naklonjenost, skrben dotik ter zadovoljstvo ob skupnem ustvarjanju (Globokar 2018, 556). Ta konkreten odnos in čustvena naklonjenost še posebej veljata za dijake. Francoski sociolog in antropolog Philippe Breton je prepričan, da kadar se človek ne more izraziti z besedo, uporabi silo. Živimo v času, v katerem se pomen besed izgublja in je komunikacija zreducirana zgolj na izmenjavo informacij (Breton 2004, 16).

Za človeka ni pomembna le njegova intelektualna sposobnost, ampak tudi njegova čustvena inteligenca. Profesor na Harvardu Daniel Goleman pravi, da »na eni strani deluje naš čustveni um, na drugi pa razumni um. Torej imamo zares dve vrsti uma, prvega, ki misli, in drugega, ki čuti« (Goleman 1997, 23). Pri tem se soočamo z dejstvom, da imajo današnje generacije več čustvenih težav kot prejšnje. Že pred pandemijo smo s pojavom digitalne dobe dopustili, da nam zaslonski mediji hromijo našo čustveno pismenost, pripadnost skupnosti, samospoštovanje in ustvarjalnost (Globokar 2018, 556–558). Slovenski dijaki so tako v svojem protestu dokazali, da v njih ni aktivna le miselna inteligenca (IQ), ampak tudi emotivna inteligenca (EQ). Prebudili in izrazili so lastno jezo in strah. Goleman pravi, da jeza požene kri v roke, da »udari nasprotnika«, strah pa požene kri v večje skeletne mišice, da »lahko zbeži« (Goleman 1997, 23).

Spletni predatorji

V obdobju pandemije so se mladi lahko povezali le »online«, naenkrat sta se splet in računalnik spremenila v obvezna učna pripomočka. Po eni strani jim socialna omrežja omogočajo veliko pozitivnega (pogovor s prijatelji, skupno učenje in reševanje domačih nalog, opomniki, druženje, informiranje o družbenih dogodkih in novostih itd.), po drugi pa so postala vir prefinjenega izkoriščanja uporabnikov. Hitro zamahnemo z roko in si zatismo oči, ko kdo omeni spletne reklame, vendar so nas prav ti veliki komercialni plenilci podkupili s ponavljanjem njihove mantre, da je vse »brezplačno«. Na spletu ni nič zastonj. Če nečesa ni treba plačati, pomeni, da ste plačilo vi. Italijanski filozof in psihoanalitik Umberto Galimberti je prepričan, da velika tehnološka podjetja in komercialisti veliko bolje poznajo otroke in mlade kot njihovi starši (Galimberti 2008).

Nova avtomatizirana tehnologija omogoča branje čustev uporabnika spleta, medtem ko si ta ogleduje določeno vsebino, ter ugotavlja, kako je oseba povezana z njeno vsebino. Velika omrežja GAFA (Google, Amazon, Facebook, Apple) uporabljajo »občutljivo« ali »afektivno računalništvo«, ki analizira uporabnikova čustva in razpoloženje. Ob tem italijanski pedagog in komunikolog Fabio Pasqualetti z zaskrbljenostjo ugotavlja: »Če v realnem času vemo, kako se ljudje čustveno odzivajo na podobo nekega izdelka, na govor politika, na učenje učitelja itd., pomeni, da imajo omenjena podjetja v rokah veliko moč in zlahka razumemo, kako lahko marketing, ki vlaga milijone dolarjev v personalizirano oglaševanje, ustvarja vedno bolj prepričljive in privlačne izdelke« (Pasqualetti 2020, 739).

Z nekontrolirano rabo zaslonskih medijev postajamo vse bolj oddaljeni drug od drugega in vse manj sposobni za prepoznavanje čustev drugih.

Integrirana kritična raba zaslonkih medijev in aktivna medosebna komunikacija

Pri celotnem procesu vzgoje in izobraževanja je treba gledati na celotno izgradnjo trdnega posameznika, ki bo znal in zmožel stati in svoja stališča utemeljiti, se soočiti s stranpotmi svojih temeljnih hrepenenj – in bo sposoben prenesti frustracije, ki izhajajo iz zavrnitev takojšnjih potešitev (Nežič Glavica 2019, 198).

Lahko se strinjamo s Spitzerjem, ki trdi, da morajo mladi biti v stiku s svojimi vrstniki, da morajo imeti ob sebi razumevajoče in ljubeče odrasle in da morajo imeti na razpolago možnost gibanja in stik z naravo (Spitzer 2021, 81–82). Vendar mnogi tega nimajo in je v njihovih rokah samo pametni telefon. Kaj bomo ponudili njim? Učitelj mora vzgajati za upanje. Po mnenju Halpina upanju nasprotujejo štirje sovražniki: cinizem, fatalizem, relativizem in fundamentalizem. Sodoben učitelj mora biti sposoben izpodbijati lažno zavest cinizma, ugovarjati konservativnosti fatalizma, kazati na pomanjkanje moralne in politične volje relativizmu ter kritizirati fundamentalistično zaslepljenost s tradicijo, ki se pogosto uporablja kot ovira za drugačno mišljenje in odprto prihodnost (Halpin 2003, 30).

Mnoge šole in tudi razne politike mnogih držav imajo programe, kjer mlade vzgajajo za medijsko pismenost. Vendar Buckingham opaža, da so se mnoge šole ujele v tri pasti: 1. obrambni ali protekcionistični pristop (razprave o medijskem nasilju, o vplivu medijev na zasvojenost, debelost in potrošništvo); 2. politična antipropaganda (demistifikacija medijev, nadomestitev »lažnih« sporočil z »resničnimi«) in 3. ustvarjalnost (širjenje mita o ustvarjalnosti, da so mladi – digital nativ) (Buckingham 2020, 84).

Medijska pismenost ne pomeni zgolj znanja o tem, kako uporabljati določene tehnološke naprave za dostop do medijskih vsebin in/ali njihovo ustvarjanje. Obvezno mora vključevati tudi poglobljeno kritično razumevanje, kako mediji delujejo (funkcionirajo), kako komunicirajo, kako predstavljajo (reprezentirajo) svet, kako producirajo in kako se jih uporablja. Razumeti medije danes pomeni prepoznati kompleksnost sodobnih oblik »digitalnega kapitalizma«. In če res želimo imeti kompetentne državljane, potrebujemo obsežne programe medijskega izobraževanja, ki bodo sistematično podprti kot osnovna pravica vseh fantov in deklet (Buckingham 2020, 26).

Kritičen pogled na medijske vsebine mora biti podkrepljen z upanjem in razkrivati omejene sovražnike upanja: cinizem, fatalizem, relativizem in fundamentalizem. Vse to je možno, če se zavedamo, da mediji niso transparentni, da niso okno v svet, ki odslikuje realnost, ampak da gre za reprezentacije sveta. Buckingham predloži štiri področja analize: medijski jezik, reprezentacije, produkcija in občinstvo (Buckingham 2020, 68–70).

Vsak medij je sestavljen iz kombinacije jezikov, ki se uporabijo za izvedbo in komunikacijo pomena (npr. TV uporablja pisni, zvočni in slikovni jezik ter slike v gibanju). Preučiti medijski jezik pomeni analizirati, kako mediji uporabijo različne oblike jezika za prenos ideje ali pomenov; kako ga sprejmemo in nam postane lasten; kako se ustvarijo pravila in kaj se zgodi, ko se jih prelomi; kako se pomen prenaša preko kombinacije ali zaporedja fotografij, zvokov in besed; kako delujejo iste konvencije in kodi v različnih tipih medijev.

Mediji ne omogočajo transparentnega pogleda na svet, ampak posredujejo nek lasten pogled na svet: ne predstavljajo realnosti, ampak jo reprezentirajo. V svoji produkciji vedno izbirajo in kombinirajo določene dogodke, zgodbe in osebnosti ter dodajajo lastne komentarje in argumente. To še ne pomeni, da so njihove informacije lažne ali napačne (fake news). Preučevati medijske reprezentacije pomeni proučevati, kako mediji razglasijo resnico; ali so realni in avtentični; kaj in koga izberejo, vključijo ali izključijo; s kakšnim poudarkom reprezentirajo posamezne družbene skupine, dogodke ali drugačne poglede na svet.

Čeprav nekatere medijske izdelke proizvedejo posamezniki zase, svoje prijatelje, družine in sledilce, jih večina proizvaja izključno za komercialni interes. Preučevati produkcijo medijev pomeni analizirati, katere tehnologije so vključene v produkcijo in distribucijo; kateri vloge in tipi profesionalnega dela so vključeni; katera podjetja kupujejo in prodajajo medijske produkte; kakšen je njihov dobiček; kako je produkcija in distribucija medijev regulirana z zakoni; na kakšen način dosežejo občinstvo in katere so meje pri izbiri in kontroli.

Proučevati občinstvo pomeni analizirati, kako »tagirajo« in merijo občinstvo (doseg, naklada, gledanost) in kako so mediji razširjeni med občinstvom; kako različne družbene skupine in posamezniki interpretirajo in reagirajo na medije; motivacija, ranljivost zaradi medijskega vpliva in kakšni so moji lastni motivi za rabo medijev.

Analiza medijskih vsebin in kritičen pristop z znamenjem upanja je prvi značilen korak. Vendar je pri delu z mladimi potrebna velika mera potrpežljivosti in uspešnega odstranjevanja komunikacijskih prepek.

Komunikacijski izziv za vzgojitelje digitalne dobe

Mladi v trenutku začitijo, ali jih obsojamo ali sprejemamo. Vzgojiteljev način komuniciranja je v veliki meri tisti, ki ovira ali omogoča komunikacijo, razumevanje in delovanje. Zato morajo učitelji in vzgojitelji poznati 12 prepek komuniciranja po Gordonu: ukazovanje; grožnja; moraliziranje; podajanje že v naprej oblikovanih rešitev; uporaba zgolj logike za

prepričevanje nekoga, ne da bi upoštevali njegova čustva; presojanje in kritiziranje; pohvale na nemotiviran način; poniževanje; razlaga nečesa, kar nihče ni vprašal; tolaženje ali jemanje pomembnosti; zamenjava argumenta; vsiljivo postavljanje vprašanj.

Nekateri od teh naštetih načinov so že sami po sebi negativni, drugi pa ne. Na primer »pohvale«. Te postanejo negativne takrat, ko niso pravilno razumljene: če nekdo trpi, mu ne moremo reči kar: »Super je. Ne skrbi. Saj ni nič hudega. Vse bo še dobro.« S tem damo v nič njegovo dejstvo, da zares trpi. Zato je takrat potrebno poslušanje in razumevanje njegove bolečine. Po drugi strani pa Gordon predlaga način aktivnega poslušanja, ki zahteva, da se naučimo treh stvari: a) dati znamenje pozornosti: ko nekdo govori, ne ostanemo tihi in neizrazni, ampak se izrazimo tako, da bo sogovornik vedel, da ga poslušamo (z besedico »da«, »razumem«, »dobro« itd.); b) postavljanje vprašanj: ko nam nekdo pripoveduje nekaj, je prav, da postavimo umerjeno število vprašanj, kar lahko našemu sogovorniku pomaga razumeti, da smo pozorni na njegovo pripovedovanje; c) predelava in obnova informacij: pri pripovedi se pričakuje povratna informacija (feedback) in ne le presoja ali nasvet (npr. »Torej, če sem prav razumel, to pomeni ...«).

Pri upoštevanju Gordonovih elementov aktivnega poslušanja se izognemo neželenim preprekam v medosebni komunikaciji. V nasprotnem primeru pa lahko mi sami povzročamo vedno večjo razdaljo med nami in našim sogovornikom (učencem). Naša komunikacija postane enosmerna in delujemo tako kot tisti masovni mediji, o katerih je utemeljitelj socialnih reprezentacij, Serge Moscovici, takole kritično zapisal:

»Vsakokrat, ko prižgemo televizijo, radio ali odpremo časopis, je vedno nekdo, ki nas želi spreobrniti, da bi podprli to ali ono organizacijo, da bi volili tega ali onega političnega kandidata, ali pa nas želijo prepričati, da bi kupili nek izdelek, da bi občudovali lepotico, ali pa nam hočejo predstaviti novost zadnjega pravilnika nekega novega zakona ali pa novost iz sveta kina in glasbe« (Moscovici 1997, 191).

Vzgojitelj/učitelj mora biti dober komunikolog, da bi omogočal komunikacijo in spodbujal mlade k ustvarjalnosti. »Dober in spreten komunikolog ni tisti, ki ima pravilne odgovore na vsa vprašanja, ampak tisti, ki je sposoben pokazati na bistvena vprašanja, ki zna motivirati in da odgovor tistemu, ki išče. Dober komunikolog ve, da je njegova dolžnost sprožiti in voditi komunikacijski proces od trenutka, ko predstavi neki argument in aktivno vključi poslušalce (toliko bolj učinkovito, kolikor bolj je sposoben motivirati sogovornike), vse do oblikovanja končne sinteze povedanega« (Lever 2011, 21).

Odločilnega pomena je, da smo v odnosu z mladimi dobri komunikologi in ne igralci. Raziskovalka Mateja Centa analizira vpliv medijev na mladostnice in prav posebej po-

udari: »Če je okolica kot mladostničina sekundarna pomoč prav tako kakor ona sama v krizi, lahko ostane prizadeta vse življenje oziroma te pomanjkljivosti vseskozi dopolnjuje« (Centa 2012, 461).

Del mladostnikovega okolja predstavljata tudi šolsko okolje in učitelj v razredu. Vsebine in učiteljeva komunikacija morata mladostnika aktivno vključiti v učni proces.

Kolikor bolj aktivna in intenzivna je komunikacija med učiteljem in učencem, toliko večji bo lahko učinek pri sami vzgoji za uporabo medijev. Gre torej za aktivne osebnosti – subjekte, ki so v interakciji s svojim okoljem. To okolje je tudi virtualno.

Odkrivanje negativnih simptomov in reševanje

Vloga vzgojno-izobraževalnih ustanov bi morala biti opolnomočenje učiteljev, vzgojiteljev in študentov za kritično rabo medijev. Omenili smo analizo medijskih vsebin, poudarili pomembnost dobre komunikacije in ovire, ki to onemogočajo. Sedaj želimo izpostaviti še nekatere vidne simptome, ki so posledica prekomerne izpostavljenosti medijem:

- mladostnik na dolgi rok opusti aktivnosti, ki so ga prej veselile (šport, branje, druženje s prijatelji);
- zanemarjanje šolskih obveznosti;
- opuščanje telesnih aktivnosti;
- izogibanje družabnim dejavnostim;
- izguba občutka za čas;
- prehranjevanje za računalnikom (nekontrolirano in nezdravo);
- pridobivanje na telesni teži ali izgubljanje telesne teže;
- nihanje razpoloženja (za računalnikom pozitivna, v družbi negativna);
- neupoštevanje dogovorov;
- spremenjen spalni vzorec;
- težave s koncentracijo;
- introvertiranost (zaprtost);
- glavoboli.

Sklep

S komparativno kvalitativno metodo smo prišli do ugotovitve, da popolnoma različni pristopi strokovnjakov (strokovnjaki pokrivajo področje komunikacij, družboslovja, nevroznosti, psihiatrije, edukacije, didaktike, pedagogike, edukomunikacije) prihajajo do enakih ugotovitev: mediji niso škodljivi – škodljiva je prekomerna in ne-

odgovorna raba medijev. Rezultati so naslednji: mladi so prekomerno izpostavljeni medijem; povečano število fizično in psihično »bolnih« otrok; povečevanje radikalnega obnašanja mladih v družbi; mladi nimajo zadržkov pri razkazovanju sebe in svojih osebnih podatkov na spletu; radikalizacija. Vsi avtorji poudarijo, da obstaja vse večja potreba po kritičnem vrednotenju medijskih vsebin in vzgoji za odgovorno rabo tehnologij in njihovih vsebin.

Vzpostavljanje odnosov v skupini je danes vse težje, ker obstaja veliko načinov, kako pobegniti iz skupine in se družiti virtualno. Zato je pred vzgojnoizobraževalnimi delavci velik izziv oblikovanja in razvijanja čustvene in socialne inteligence. Ta se odraža v dobri komunikaciji, ki zahteva aktivno poslušanje in izogibanje neželenim preprekam v medosebni komunikaciji. Mnogi odnosi so prizadeti, bodisi zaradi pandemije, bodisi zaradi drugih ovir v odnosih. Goleman trdi: »Bolj ko čutimo empatijo z nekom v stiski in hkrati tudi skrb zanj, večja bo naša želja, da mu pomagamo – ta povezava je opazna povsod, kjer se ljudje lotijo lajšanja človekovega trpljenja« (Goleman 2010, 95–96).

Če bo večina vzgojno-izobraževalnih delavcev pripravljena najprej poskrbeti za svojo čustveno in socialno inteligenco, nato pa narediti več kot le poučevati, ne dvomim, da bodo dijaki z lahkoto premagali vrsto stisk, ki jih je povzročila pandemija. Hkrati pa je vedno bolj nujno, da so učitelji čim bolj ozaveščeni o stranskih učinkih uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki je postala integriran pripomoček poučevanja.

Vsak uporabnik je dragocen za statistične obdelave velikega podatkovja, ki proučujejo obnašanje posameznikov na spletu. Na eni strani imamo zelo prepričljive producente medijskih vsebin, ki preko medijev iščejo zaslužek in dobiček, na drugi strani pa uporabnike, ki pogosto nasedajo raznim vabam za praznjenje denarnic. Kljub temu, da je bilo že toliko zlorab, še vedno nimamo opolnomočenih učiteljev in mladih, da bi se znali zavarovati pred njihovim vplivom.

Literatura

1. Anderson, Craig A idr. 2009. Policy Statement - Media Violence. *Pediatrics*. 24 (2009) št. 5, str. 1495-1503.
2. Al-Nofaie, Haifa. 2020. Saudi University Students' Perceptions towards Virtual Education During Covid-19 Pandemic. A Case Study of Language Learning via Blackboard. *Arab World English Journal*, št. 11, str. 4–20.
3. Admad, Irfan. 2018. This is What Happens in an Internet Minute. Pridobljeno 22.2.2022 s spletne strani: <https://www.socialmediatoday.com/news/this-is-what-happens-in-an-internet-minute-infographic/524426/>.

4. Buckingham, David. 2020. Un manifesto per la media education. Milano: Mondadori Education.
5. Brandon, John. 2017. The Surprising Reason Millennials Check Their Phones 150 Times a Day. Pridobljeno 22.2.2022 s spletne strani: <https://www.inc.com/john-brandon/science-says-this-is-the-reason-millennials-check-their-phones-150-times-per-day.html>.
6. Breton, Philippe. 2004. Elogio della parola. Il potere della parola contro la parola del potere. Milano: Elèuthera Editrice.
7. Centa, Mateja. 2012. Negativni vpliv medijev in okolice na vrednote in na samopodobo mladostnic. Bogoslovni vesnik 72, n. 3.
8. Fabio Pasqualetti. 2020. Linguaggi della comunicazione e media a servizio dell'educazione, v: Fabio Pasqualetti - Vittorio Sammarco (ur.), L'educazione, la rivoluzione possibile. Perché nessuno deve essere lasciato indietro. Roma: LAS.
9. Flere, Sergej idr. 2014. Slovenska Mladina 2013. Življenje v času deziluzij, tveganja in prekarnosti. Pridobljeno 22. 2. 2022 s spletne strani: https://www.adp.fdv.uni-lj.si/media/raziskave/pdf/study_pdf_mla13_si.pdf.
10. Galimberti, Umberto. 2008. L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani. Milano: Feltrinelli.
11. Glaser, Barney G. 1965. The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. Social Problems 12, n. 4. pp. 436-445.
12. Globokar, Roman. 2018. Impact of digital media on emotional, social and moral development of children. Nova prisutnost, 16, št. 3, str. 545-560.
13. Goleman, Daniel. 1997. Čustvena inteligenca. Zakaj je lahko pomembnejša od IQ. Ljubljana: Mladinska Knjiga.
14. Goleman, Daniel. 2010. Socialna inteligenca. Nova veda o odnosih med ljudmi. Ljubljana: Mladinska Knjiga.
15. Gordon, Thomas. 1991. Insegnanti efficaci. Fierence: Giunti-Lisciani.
16. Halpin, David. 2003. Hope and Education: The role of the utopian imagination. New York: Routledge Falmer.
17. Kuralt, Špela. 2021. Dijaki: v torek bojkot pouka na daljavo. Delo, 3. 2. 2021. Pridobljeno 4. 2. 2021 s spletne strani: <https://www.delo.si/novice/slovenija/dijaki-v-torek-bojkot-pouka-na-daljavo/>.
18. Kovačič, Andrej. 2020. Medijska pismenost 2020. Pridobljeno 22.2.2022 s spletne strani: http://pismenost.si/wp-content/uploads/2020/12/Poročilo-raziskave_MP-20201.pdf.
19. Lever, Franco. 2011. Comunicazione. L'utilità di una definizione di riferimento. In: Franco Lever - Fabio Pasqualetti - Antonio V. Presern (Edd.), Dai loro frutti li riconoscerete (Mt 7,15-16). Comunicazione, Coerenza, Azione. Roma: LAS, 2011.

20. Moscovici, Serge (ur.). 1997. La relazione con l'altro. Milano: Raffaello Cortina Editore.
21. Nežič Glavica, Iva. 2019. Vloga izkustvenega učenja v gestalt pedagoškem modelu učenja in poučevanja po Albertu Höferju. Bogoslovni vestnik 79, št. 1:191–202.
22. Rek, Mateja. 2016a. Mediji in osnovnošolci (1.–6. razred) v Sloveniji. Pridobljeno 22.2.2022 s spletne strani: <http://pismenost.si/osnovnasola/> .
23. Rek, Mateja. 2016b. Mediji in srednješolci v Sloveniji. Pridobljeno 22.2.2022 s spletne strani: <http://pismenost.si/mediji-in-srednjesolci-slovenija/> .
24. Rek, Mateja. 2019c. Mediji, prehranjevanje in telesna podoba. Pridobljeno 22.2.2022 s spletne strani: <http://pismenost.si/mediji-prehranjevaje-in-telesna-podoba/> .
25. Rek, Mateja. 2019d. Medijske navade oseb z izzivi v duševnem zdravju. Pridobljeno 22.2.2022 s spletne strani: <http://pismenost.si/medijske-navade-oseb-z-izzivi-v-du-sevnem-zdravju/>.
26. Rek, Mateja. 2021. Medijska vzgoja in pismenost v Sloveniji. Brežice: Primus.
27. Syauqi, Khusni idr. 2020. Students' perceptions toward vocational education on on-line learning during the COVID-19 pandemic. International Journal of Evaluation and Research in Education 9, str. 881–886.
28. STATISTA. 2022. Most popular social networks worldwide as of January 2022, ranked by number of monthly active users, Pridobljeno 22.2.2022 s spletne strani: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> .
29. Sigman, Aric. 2011. The Impact Of Screen Media On Children. A Eurovision For Parliament. In Improving the Quality of Childhood in Europe 2012 (Volume 3), 88-121. Ed. C. Clouder et all. East Sussex: European Council for Steiner Waldorf Education.
30. Spitzer, Manfred. 2021. Epidemija pametnih telefonov. Nevarnosti za zdravje, izobraževanje in družbo. Celovec: Mohorjeva založba.
31. Ślaski, Paweł idr. 2020. Higher Education – Related Problems During Covid-19 Pandemic. European Research Studies, str. 167–186.
32. Vodičar, Janez. 2021. Odprtost pomenu kot temelj upanja v vzgoji in izobraževanju. Bogoslovni vestnik, 81 (4), str. 893-904.
33. Watzlawick, Pau, Janet Helmick Beavin, Don D. Jakson. 1971. Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interpretativi delle patologie e dei paradossi. Roma: Astrolabio.

Zavzetost in odnos rednih in izrednih študentov predšolske vzgoje do izobraževanja

doc. dr. Zlatko Bukvić

Center za vzgojo in izobraževanje Tomislav Špoljar Varaždin

Renata Možanić, mag.

Alma Mater Europaea - ECM

doc. dr. Goran Lapat

Pedagoška fakulteta Univerze v Zagrebu

Uvod

Pri iskanju po spletnih bazah podatkov z znanstvenimi članki po ključnih besedah „zavzetost študentov“ smo našli 43.933 prispevkov, ki imajo odprti ali omejen dostop. Povzetki in objavljeni članki se nanašajo na raziskave zavzetosti predšolskih otrok, osnovnošolcev, mladostnikov in študentov. Tolikšno število prispevkov je pokazatelj izraženega zanimanja za to področje, povezanega z izobraževalnimi rezultati in blaginjo študentov. Tako je v teh publikacijah poudarjeno, da se odnos do izobraževanja dvigne, če se uporabijo posebne strategije poučevanja (Marks 2000; Appleton idr. 2006) in posegi za spodbujanje socialnih veščin in interakcije študentov (Seligman idr. 2009; Furlong idr. 2013). Nadalje k temu prispevajo raziskave, izvedene na študentih na univerzi, in vloga učiteljev na fakultetah pri zavzetosti študentov (McAlister 2012; Mazer 2013; Almarghani in Mijatović 2017; Martin in Collie 2019; Pedler idr. 2020; Thornberg idr. 2020; Descals-Tomas idr. 2021; Sun 2021; Zhang 2021). Akademsko družbeno okolje, sestavljeno iz vrstnikov in učiteljev, je prav tako v središču pozornosti raziskovalcev, npr. vpliv študentskih odnosov z vrstniki in učitelji, motivacija za učenje in dojemanje delovne obremenitve ter zavzetost študentov v akademskih dejavnostih (Martin in Collie, 2019; Xerri idr. 2020). Prav tako je zavzetost povezana z avtonomijo in oceno študentove kompetence (Wang in Holcombe 2010; Badiozaman idr. 2020) in ima posredniško vlogo pri dosežkih (Garcia-Martinez idr. 2021).

Kot skupni fokus pedagoške psihologije raziskovanje zavzetosti izhaja iz potrebe po razumevanju pomanjkanja zanimanja študentov in motivacije za akademsko in družbeno življenje. Sodelovanje v šoli bi lahko bilo v pomoč pri odkrivanju težav in dejavnikov nizkih akademskih dosežkov, odtujenosti od izobraževanja, velikega dolgočasia in osipa iz izobraževanja (Fredricks in McColskey 2012; Wang in Eccles 2013). Wilkins idr. (2015) pišejo o zavzetosti kot individualnem dojemanju sprejemanja, spoštovanja, vključeno-

sti in podpore vseh vključenih udeležencev v kontekstu izobraževanja. Martin in Collie (2019) sta zavzetost študentov v šoli definirala z akademsko udeležbo, užitek in težnjami k ciljem. Fredricks in McColskey (2012) z zavzetostjo povezujeta podobno terminologijo, kot so šolska zavzetost, študentska zavzetost, akademska zavzetost, zavzetost pri pouku, delovna zavzetost.

Med prvimi avtorji, ki so razpravljali o zavzetosti v šoli, so bili Fredricks idr. (2004) in Reschly in Christenson (2006), zavzetost pa razumejo kot splošen koncept, ki vključuje veliko specifičnih vedenj in odnosov, opisanih skozi sodelovanje, identifikacijo, navezanost, motivacijo in pripadnost. V skladu s tem je sodelovanje odvisno od konteksta in dejavnikov okolja, kot so razpoloženje v šoli, družina in podpora vrstnikov, vedenje in odnos učiteljev, vedenje in odnos družinskih članov (Glanville in Wildhagen 2007; Zepke in Leach 2010; Wang in Eccles 2013). Roorda idr. (2011), Calaghan (2015) in Powers idr. (2015) trdijo, da je zavzetost učencev mogoče izboljšati z interakcijo med učitelji in učenci, visoko stopnjo učinkovitosti učencev, ustreznimi oblikami poučevanja, visokimi pričakovanji učiteljev ter podpirajočo in skrbno razredno skupnostjo.

Na Hrvaškem je pojem zavzetosti priznan, a vsekakor premalo raziskan. Bukvić (2018) je na primer analiziral zavzetost študentov s posebnimi potrebami v osnovni in srednji šoli, avtorica Duzević (2015) se je osredotočila na zavzetost študentov kot indikator kakovosti univerzitetnega izobraževanja, Ljubin-Golub idr. (2018) je zanimala korelacija zavzetosti z visokimi akademskimi pričakovanji študentov, Burić in Frenzel (2020) pa raziskujeta korelacijo s strategijami poučevanja fakultetnih profesorjev.

Namen in cilji

Namen tega prispevka je raziskati značilnosti prevedenega in prilagojenega instrumenta za zavzetost študentov z merilom zanesljivosti pri uporabi na študentih. Cilji so raziskati odnos izrednih in rednih študentov do izobraževanja ter ugotoviti, ali obstajajo razlike v modelu študija in zaposlitve. Poleg tega avtorji želijo uporabiti ta instrument v prihodnosti za analizo, da bi ugotovili, ali obstaja povezava med stopnjo zavzetosti in leti, porabljenimi za študij in začetno izobraževanje.

Metode

Izbrana je kvantitativna raziskovalna metoda. Na primeru študentov predšolske vzgoje smo uporabili prilagojeno različico instrumenta za zavzetost študentov (SEI). Študenti so bili k sodelovanju povabljeni preko skupne elektronske pošte. Izpostavili smo zagotovljeno anonimnost in prostovoljno sodelovanje v raziskavi. Podatke

smo zbrali na spletu s storitvijo Google Forms v januarju in v prvi polovici februarja 2022. Pri obdelavi podatkov smo uporabili statistično programsko opremo SPSS in faktorsko analizo.

Zanesljivost je prikazana pri Cronbach alfa. Ocena normalnosti porazdelitve podatkov je bila preizkušena s Kolmogorov-Smyrna ter merili asimetrije in sploščenosti. Priporočeni kriteriji za normalnost asimetrije so v območju od -1 do 1, za sploščenost pa od -3 do 3 (Kline 2011; Westfall 2014; Opić 2016).

V tej raziskavi smo uporabili instrument za zavzetost študentov ali »Student Engagement Instrument« – SEI (Appleton idr. 2006). Instrument je bil zaradi predhodnih raziskav pri starejših srednješolcih preveden v hrvaški jezik in sedaj prilagojen za študente in spletno uporabo. Ta instrument vsebuje 35 spremenljivk in izvirno lestvico s štirimi vrednostmi: 1 – sploh se ne strinjam; 2 – se ne strinjam; 3 – se strinjam; 4 – popolnoma se strinjam. Instrument lahko oceni dve glavni komponenti zavzetosti, psihološko in kognitivno zavzetost (Appleton idr. 2006; Appleton idr. 2008; Fredricks 2011).

Instrument za zavzetost študentov je bil uporabljen v številnih tujih raziskavah, značilnosti metrik pa so ovrednotene pri različnih starostnih skupinah (Moreira idr. 2009; Betts idr. 2010; Grier-Reed idr. 2012; Virtanen idr. 2016). Ta raziskava je avtorje tega prispevka spodbudila k uporabi instrumenta pri univerzitetnih študentih.

Rezultati

V tej omejeni raziskavi je sodelovalo 53 študentov predšolske vzgoje, med katerimi je bilo največ žensk s 96,2 % (N = 51). Po merilih rednega in izrednega študija je delež rednih študentov na dodiplomski stopnji 28,3 % (N = 15), na magistrski stopnji pa le 3,8 % (N = 2). Izredni študij na dodiplomski stopnji obsega 41,5 % (N = 22), na magistrski stopnji pa 22,6 % (N = 12). Skupaj je bilo na dodiplomski stopnji 69,8 % študentov.

V študijskem obdobju je delež tistih, ki delajo kot vzgojitelji, 52,8 % (N = 28), tistih, ki delajo kot študenti in zunaj poklica, pa 20,8 % (N = 11).

Odgovori na instrumentalne spremenljivke so v tabeli 1 prikazani kot absolutne in relativne frekvenče.

Tabela 1: Absolutne in relativne frekvenca na instrumentalnih spremenljivkah

	N (%)			
	1	2	3	4
Moji starši/družina so vedno ob meni, ko jih potrebujem.	2 (3,8)	5 (9,4)	7 (13,2)	39 (73,6)
Po opravljenih nalogah vedno preverim, ali sem vse pravilno rešil/-a.	0	4 (7,5)	16 (30,2)	33 (62,3)
Profesorji so mi vedno na voljo, ko jih potrebujem.	2 (3,8)	11 (20,8)	26 (49,1)	14 (26,4)
Drugi študenti me imajo radi takšnega/takšno, kot sem.	2 (3,8)	10 (18,9)	24 (45,3)	17 (32,1)
Na fakulteti profesorji poslušajo, kaj imajo študenti povedati.	4 (7,5)	9 (17,0)	24 (45,3)	16 (30,2)
Drugim študentom je mar zame.	3 (5,7)	15 (28,3)	25 (47,2)	10 (18,9)
Ko bo to potrebno, mi bodo drugi študenti pomagali.	0	11 (20,8)	22 (41,5)	18 (34)
Izobraževanje ustvarja veliko priložnosti za mojo prihodnost.	2 (3,8)	4 (7,5)	13 (24,5)	33 (62,3)
Največ tega, kar znamo, se naučimo v šoli/na fakulteti.	8 (15,1)	19 (35,8)	21 (39,6)	5 (9,4)
Na naši fakulteti so pravila poštena.	9 (17,0)	12 (22,6)	26 (49,1)	6 (11,3)
Pomembno je iti študirat.	4 (7,5)	10 (18,9)	18 (34,0)	20 (37,7)
Moji starši/družina želijo vedeti, ali doživljam kaj lepega.	3 (5,7)	6 (11,3)	7 (13,2)	36 (67,9)
Večina profesorjev se zanima zame kot osebo.	13 (24,5)	18 (34,0)	18 (34,0)	3 (5,7)
Drugi študenti spoštujejo moje besede.	1 (1,9)	7 (13,2)	29 (54,7)	16 (30,2)
Ko opravljam naloge, se prepričam, da razumem, kaj moram narediti.	0	0	20 (37,7)	33 (62,3)
Profesorji so iskreni do mene.	3 (5,7)	9 (17,0)	25 (47,2)	16 (30,2)
Želim nadaljevati šolanje na višji stopnji.	6 (11,3)	4 (7,5)	19 (35,8)	24 (45,3)
Učil/-a se bom le, če me bodo profesorji nagradili.	33 (62,3)	13 (24,5)	7 (13,2)	0
Izobrazba je pomembna za doseganje mojih prihodnjih ciljev.	1 (1,9)	7 (13,2)	12 (22,6)	33 (62,3)
Ko imam težave na fakulteti, mi starši/družina želijo pomagati.	2 (3,8)	6 (11,3)	6 (11,3)	39 (73,6)
Profesorji vse študente obravnavajo enako pošteno.	9 (17,0)	21 (39,6)	16 (30,2)	7 (13,2)
Lepo se je pogovarjati z mojimi profesorji.	2 (3,8)	6 (11,3)	32 (60,4)	13 (24,5)
Rad/-a se pogovarjam z drugimi študenti.	1 (1,9)	4 (7,5)	15 (28,3)	33 (62,3)
Na fakulteti imam nekaj prijateljev.	0	1 (1,9)	14 (26,4)	38 (71,7)
Ko mi gre dobro, je to zato, ker trdo delam.	0	1 (1,9)	19 (35,8)	33 (62,3)
Preizkusi znanja dobro kažejo moje sposobnosti.	11 (20,8)	9 (17,0)	23 (43,4)	10 (18,9)
Na fakulteti se počutim varno.	1 (1,9)	7 (13,2)	24 (45,3)	21 (39,6)
Imam občutek, da lahko povem, kaj se dogaja na fakulteti.	2 (3,8)	12 (22,6)	22 (41,5)	17 (32,1)
Moji starši/družina želijo, da delam tudi takrat, ko mi je težko.	1 (1,9)	4 (7,5)	22 (41,5)	26 (49,1)
O svoji prihodnosti razmišljam pozitivno.	2 (3,8)	3 (5,7)	12 (22,6)	36 (67,9)
Na naši fakulteti profesorji skrbijo za študente.	4 (7,5)	15 (28,3)	24 (45,3)	10 (18,9)
Učil/-a se bom le, če me bo družina nagradila.	50 (94,3)	3 (5,7)	0	0
Učenje je zabavno, ker vedno postajam v nečem boljši/-a.	0	14 (26,4)	25 (47,2)	14 (26,4)
Kar se naučim, je pomembno za mojo prihodnost.	2 (3,8)	5 (9,4)	17 (32,1)	28 (52,8)
Ocene kažejo moje pravo znanje.	18 (34,0)	20 (37,7)	12 (22,6)	3 (5,7)

N = število; % = odstotek; 1 – popolnoma se ne strinjam; 2 – se ne strinjam; 3 – se strinjam; 4 – popolnoma se strinjam

Iz tabele 1 lahko vidimo, da se porazdelitev odgovorov nagiba k strinjanju in popolnemu strinjanju. Tudi spremenljivke o vrednotenju interakcije med univerzitetnimi učitelji in vrednotenju izobraževanja kažejo določeno negativno konotacijo ali delež nestrinjanja. Nekateri od teh podatkov so označeni.

Tabela 2: Opisna statistika spremenljivk instrumenta zavzetosti študentov

	M	SD	K-S		Asimetrija	Sploščenost
			Stat.	Pom.		
Moji starši/družina so vedno ob meni, ko jih potrebujem.	3,57	0,821	0,438	0,000	-1,847	2,477
Po opravljenih nalogah vedno preverim, ali sem vse pravilno rešil/-a.	3,55	0,637	0,378	0,000	-1,109	0,183
Profesorji so mi vedno na voljo, ko jih potrebujem.	2,98	0,796	0,265	0,000	-0,440	-0,172
Drugi študenti me imajo radi takšnega/takšno, kot sem.	3,06	0,818	0,246	0,000	-0,544	-0,212
Na fakulteti profesorji poslušajo študente	2,98	0,888	0,273	0,000	-0,648	-0,151
Drugim študentom je mar zame	2,79	0,817	0,272	0,000	-0,253	-0,363
Ko bo to potrebno, mi bodo drugi študenti pomagali.	3,14	0,749	0,225	0,000	-0,232	-1,154
Izobraževanje ustvarja veliko priložnosti za mojo prihodnost.	3,48	0,804	0,372	0,000	-1,582	1,988
Največ tega, kar znamo, se naučimo v šoli/na fakulteti.	2,43	0,866	0,229	0,000	-0,065	-0,623
Na naši fakulteti so pravila poštena	2,55	0,911	0,292	0,000	-0,383	-0,657
Pomembno je iti študirat.	3,04	0,949	0,243	0,000	-0,652	-0,525
Moji starši/družina želijo vedeti, ali doživljam kaj lepega.	3,46	0,917	0,416	0,000	-1,546	1,201
Večina profesorjev se zanima zame kot osebo.	2,21	0,893	0,217	0,000	0,077	-0,907
Drugi študenti spoštujejo moje besede.	3,13	0,708	0,277	0,000	-0,532	0,359
Ko opravljam naloge, se prepričam, da razumem, kaj moram narediti.	3,62	0,489	0,407	0,000	-0,521	-1,798
Profesorji so iskreni do mene.	3,02	0,843	0,276	0,000	-0,636	-0,008
Želim nadaljevati šolanje na višji stopnji	3,15	0,988	0,256	0,000	-1,060	0,165
Učil/-a se bom le, če me bodo profesorji nagradili.	1,51	0,724	0,387	0,000	1,073	-0,230
Izobrazba je pomembna za doseganje mojih prihodnjih ciljev	3,45	0,798	0,369	0,000	-1,255	0,585
Ko imam težave na fakulteti, mi starši/družinski člani želijo pomagati.	3,55	0,845	0,440	0,000	-1,743	1,930
Profesorji vse študente obravnavajo enako pošteno.	2,40	0,927	0,245	0,000	0,165	-0,750
Lepo se je pogovarjati s svojimi profesorji	3,06	0,718	0,320	0,000	-0,731	1,161
Rad/-a se pogovarjam z drugimi študenti	3,51	0,724	0,389	0,000	-1,457	1,799
Na fakulteti imam nekaj prijateljev	3,70	0,503	0,430	0,000	-1,351	0,842

Ko mi gre dobro, je to zato, ker trdo delam.	3,60	0,531	0,399	0,000	-0,833	-0,485
Preizkusi znanja dobro kažejo moje sposobnosti.	2,60	1,025	0,272	0,000	-0,347	-0,984
Na fakulteti se počutim varno	3,23	0,750	0,251	0,000	-0,686	0,085
Imam občutek, da lahko povem, kaj se dogaja na fakulteti	3,02	0,843	0,234	0,000	-0,436	-0,539
Moji starši/družina želijo, da trdo delam tudi takrat, ko mi je težko.	3,38	0,713	0,298	0,000	-1,035	1,047
Na naši fakulteti profesorji skrbijo za študente	2,75	0,853	0,254	0,000	-0,271	-0,449
Učenje je zabavno, ker vedno postajam v nečem boljši/-a.	3,00	0,734	0,235	0,000	0,000	-1,097
Kar se naučim, je pomembno za mojo prihodnost.	3,37	0,817	0,314	0,000	-1,228	1,011
Ocene kažejo moje pravo znanje.	2,00	0,899	0,221	0,000	0,496	-0,601

M = povprečje; SD = standardni odklon; K-S = Kolmogorov-Smirnov test

V tabeli 2 so prikazane povprečne ocene, standardna deviacija in mere porazdelitve. Dve spremenljivki sta bili izključeni iz tabele in nadaljnje analize zaradi vrednosti sploščnosti nad 3. Te spremenljivke so Učil/-a se bom le, če me bo družina nagradila in O svoji prihodnosti razmišljam pozitivno.

Glede na to, da je največja vrednost na lestvici spremenljivk za, imajo ti rezultati večjo težnjo, še posebej, ko opisujejo interakcijo študentov z družino in drugimi študenti. Nižje rezultate lahko opazimo pri spremenljivkah, kot so Ocene kažejo moje pravo znanje; Profesorji vse študente obravnavajo enako pošteno; Večina profesorjev se zanima zame kot osebo; Največ tega, kar znamo, se naučimo v šoli/na fakulteti; Na naši fakulteti so pravila poštena. Eno spremenljivko je treba ponovno kodirati, Učil-a se bom le, če me bodo profesorji nagradili, M = 1,51 pa kaže, da ima študent visoko stopnjo motivacije in ne potrebuje zunanjih motivatorjev.

Naslednji korak v tej raziskavi je bilo preverjanje faktorskih koeficientov in porazdelitve spremenljivk po Appletonu idr. (2006, 436). Spremenljivke so porazdeljene, kot je prikazano v tabeli 3.

Tabela 3: Porazdelitev spremenljivk na komponente zavzetosti

	Odnos učitelj – študent	Nadzor in ustreznost dela	Medvrstniška podpora in učenje	Cilji in prizadevanje za prihodnost	Podpora družine pri učenju
Profesorji so mi vedno na voljo, ko jih potrebujem.	0,827				
Na fakulteti profesorji poslušajo, kaj imajo študenti povedati	0,826				
Na naši fakulteti so pravila poštena	0,760				
Profesorji so iskreni do mene.	0,771				
Profesorji vse študente obravnavajo enako pošteno.	0,792				
Na naši fakulteti profesorji skrbijo za študente	0,817				
Lepo se je pogovarjati z mojimi profesorji	0,657				
Na fakulteti se počutim varno.	0,689				
Večina profesorjev se zanima zame kot osebo.	0,647				
Preizkusi znanja dobro kažejo moje sposobnosti.		0,675			
Kar se naučim, je pomembno za mojo prihodnost.		0,487			
Ocene kažejo moje pravo znanje.		0,563			
Največ tega, kar znamo, se naučimo v šoli/na fakulteti.		0,726			
Po opravljenih nalogah vedno preverim, ali sem vse pravilno rešil/-a.		0,699			
Ko opravljam naloge, se prepričam, da razumem, kaj moram narediti		0,739			
Učenje je zabavno, ker vedno postajam v nečem boljši/-a.		0,701			
Ko mi gre dobro, je to zato, ker trdo delam.		0,515			
Imam občutek, da lahko povem, kaj se dogaja na fakulteti		0,593			
Drugi študenti me imajo radi takšnega/takšno, kot sem.			0,765		
Rad/-a se pogovarjam z drugimi študenti			0,717		
Drugi študenti spoštujejo moje besede			0,695		
Na fakulteti imam nekaj prijateljev			0,562		
Drugim študentom je mar zame			0,711		
Ko bo to potrebno, mi bodo drugi študenti pomagali.			0,767		
Pomembno je iti študirat.				0,599	
Želim nadaljevati šolanje na višji stopnji				0,511	

Izobraževanje ustvarja veliko priložnosti za mojo prihodnost.				0,482	
Izobrazba je pomembna za doseganje mojih prihodnjih ciljev				0,787	
Moji starši/družina so vedno ob meni, ko jih potrebujem.					0,688
Moji starši/družina želijo vedeti, ali doživljam kaj lepega.					0,769
Ko imam težave na fakulteti, mi starši/družina želijo pomagati.					0,720
Moji starši/družina želijo, da trdo delam tudi takrat, ko mi je težko.					0,750
Cronbach Alfa	0,919	0,703	0,836	0,635	0,743

Cronbach alfa koeficienti za latentne spremenljivke (dejavnike) so v razponu od 0,635 za cilje in prizadevanja za prihodnost do najvišje 0,919 za odnos učitelj – študent.

Appleton idr. (2006, 437) te dejavnike razvrstijo v dve dimenziji. Psihološka zavzetost obsega odnos med učiteljem in študentom, vrstniško podporo in učenje ter podporo družine pri učenju. Kognitivna zavzetost obsega najprej nadzor in ustreznost dela, nato pa cilje in prizadevanja za prihodnost. Zaradi izključitve spremenljivk v prvem koraku (Učil/-a se bom le, če me družina nagradi) ni dejavnika zunanje motivacije, ki bi bil del kognitivne zavzetosti.

Povprečno oceno za vsak dejavnik izračunamo in jo prikazemo v grafu 1. Najnižji rezultat je pri spremenljivki Odnos med učiteljem in študentom (povprečje = 2,77).

Slika 1: Povprečna ocena spremenljivk zavzetosti (lastni vir)

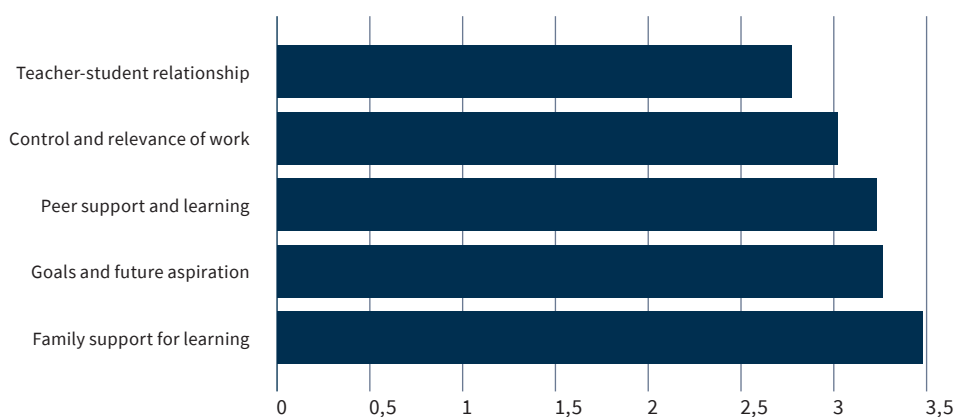


Tabela 4: Primerjava rednih in izrednih študentov glede spremenljivk latentne zavzetosti

		Srednja uvrstitev	Vsota uvrstitev	Pom.
Odnos učitelj – študent	Redni študent/-ka	28,56	457,00	0,307
	Izredni študent/-ka	24,06	818,00	
Nadzor in ustreznost dela	Redni študent/-ka	21,63	346,00	0,247
	Izredni študent/-ka	26,64	879,00	
Medvrstniška podpora in učenje	Redni študent/-ka	30,32	515,50	0,091
	Izredni študent/-ka	23,02	759,50	
Cilji in prizadevanje za prihodnost	Redni študent/-ka	26,37	395,50	0,652
	Izredni študent/-ka	24,40	829,50	
Podpora družine pri učenju	Redni študent/-ka	28,41	454,50	0,321
	Izredni študent/-ka	24,13	820,50	

Mann-Whitneyjev U test; Pom.= pomembnost; $p < 0,05$

Glede na namen in cilj študije primerjamo rezultate za redne in izredne študente glede spremenljivk zavzetosti. Skupina rednih študentov ima višje rezultate pri večini dejavnikov, nižje pa le pri enem. Kot je razvidno, imajo redni študenti boljšo predstavo o svojem odnosu do univerzitetnih učiteljev, doživljajo večjo vrstniško podporo in učenje, bolje razmišljajo o svojih ciljih in željah v prihodnosti ter imajo večjo percepcijo družinske podpore pri učenju. Izredni študenti imajo boljši nadzor in ustreznost dela. Kljub temu pri stopnji verjetnosti $p < 0,05$ te razlike med skupinama niso pomembne.

Primerjava podatka o zaposlenosti med študijskimi skupinami je prikazana v tabeli 5.

Tabela 5: Primerjava zaposlenih in nezaposlenih študentov glede spremenljivk latentne zavzetosti

		Srednja uvrstitev	Vsota uvrstitev	Pom.
Odnos učitelj – študent	Nezaposlen	29,87	567,50	0,223
	Zaposlen	24,56	810,50	
Nadzor in ustreznost dela	Nezaposlen	22,97	436,50	0,260
	Zaposlen	27,80	889,50	
Medvrstniška podpora in učenje	Nezaposlen	29,87	567,50	0,222
	Zaposlen	24,56	810,50	
Cilji in prizadevanje za prihodnost	Nezaposlen	29,28	527,00	0,238
	Zaposlen	24,21	799,00	
Podpora družine pri učenju	Nezaposlen	26,95	512,00	0,868
	Zaposlen	26,24	866,00	

Mann-Whitneyjev U test; Pom.= pomembnost; $p < 0,05$

Primerjava študentov po kriteriju zaposlenosti oziroma nezaposlenosti ne kaže statistične pomembnosti pri spremenljivkah zavzetosti. Podobno kot pri zgornjih rezultatih imajo študentje, ki med univerzitetnim izobraževanjem niso zaposleni, višje ocene pri vseh spremenljivkah, razen pri kontroli in ustreznosti dela.

Razprava

V raziskavi so sodelovali študenti rednega in izrednega študija predšolske vzgoje. Njihovo dojetje in vrednotenje značilnosti različnih izobraževalnih kontekstov kaže podobnost. Če preverimo posamezne spremenljivke iz uporabljenega instrumenta, obstaja nekaj indikativnih rezultatov, ki jih je treba izboljšati. Kot je bilo omenjeno v uvodu, odnos med učiteljem in študentom ter podpora in interakcija z drugimi študenti vplivajo na študentovo dojetje izobraževalne ustanove in vključenost v akademske dejavnosti in zaključne naloge. Naše ugotovitve so pokazale, da ima več kot 50 % udeležencev izkušnje z nepravilnim ravnanjem (Profesorji vse študente obravnavajo enako pošteno) in večine profesorjev študenti kot osebe ne zanimajo. Prav tako več kot 10 % študentov meni, da ne morejo pričakovati ali dobiti pomoči in podpore svojih vrstnikov. Menimo, da se takšni rezultati lahko nanašajo na organizacijski postopek pri izvedbi predavanj in čas, ki ga študenti preživijo na lokaciji. V zvezi z izobraževanjem in vrednotenjem smo ugotovili, da 11 % študentov ne vidi prispevanja k priložnostim v prihodnosti, kar 25 % jih misli, da študij ni pomemben, 18 % pa jih nima namena nadaljevati izobraževanja na višji stopnji. Glede na namen in cilje lahko zavrnamo razmišljanja o razlikah med rednimi in izrednimi študenti ter tistimi, ki delajo. Njihova primerjava ni pokazala statistične pomembnosti.

Zaključek

Končni sklepi pri tej raziskavi so omejeni zaradi števila udeležencev in udeležbe skupine samo iz enega univerzitetnega programa. Opraviti bi bilo treba podrobno analizo glede na starost študentov, izkušnje s profesorji in vrstniki, razloge za obisk fakultete, osebne lastnosti, uspeh. To je del naslednje raziskovalne naloge, ki jo bodo avtorji izvajali na univerzitetni instituciji za izobraževanje vzgojiteljev na nacionalni ravni.

Literatura

1. Almarghani, Eman in Ivana Mijatović. 2017. Factors affecting student engagement in HEIs- it is all about good teaching. *Teaching in higher education* 22(8): 940-956.
2. Appleton, J. James, Sandra L. Christenson in Michael J. Furlong. 2008. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45: 369-386.
3. Appleton, J. James, Sandra L. Christenson, Dongjin Kim in Amy L. Reschly. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5): 427-445.
4. Badiozaman, Ida Fatimawati Binti Adi, Hugh Leong in Olivia Jikus. 2020. Investigating student engagement in Malaysian higher education: a self-determination theory approach. *Journal of further and higher education*, 44(10): 1364-1378.
5. Betts, E. Joseph, James J. Appleton, Amy L. Reschly, Sandra L. Christenson in Scott E. Huebner. 2010. A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25(2): 84-93.
6. Bukvić, Zlatko. 2018. School engagement of student with disabilities. Dissertation, unpublished, University of Zagreb.
7. Burić, Irena in Anne C. Frenzel. 2020. Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: a multilevel analysis. *Teachers and teaching*, 27(5): 335-352.
8. Descals-Tomás, Adela, Esperanza Rocabert-Beut, Laura Abellán-Roselló, Amparo Gómez-Artiga in Fernando Doménech-Betoret. 2021. Influence of teacher and family support on university student motivation and engagement. *International journal of environmental research and public health*, 18: 2606. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052606>
9. Duzević, Ines. 2015. A conceptual framework for analysing the impact of influences on student engagement and learning. *Tertiary education and management*, 21(1): 66-79.
10. Fredricks, A. Jennifer. 2011. Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into practice*, 50(4): 327-335. DOI: 10.1080/00405841.2011.607401
11. Fredricks, A. Jennifer in Wendy McColskey. 2012. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement*, ed. Sandra L. Christenson idr. 763-782. Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
12. Fredricks, A. Jennifer, Phyllis C. Blumenfeld in Alison H. Paris. 2004. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1): 59-109.

13. Furlong, J. Michael, Jeffrey J. Froh, Meagan E. Muller in Victoria Gonzalez. 2014. The role of gratitude in fostering school bonding. *Teachers college record*, 116(13): 58-79.
14. García-Martínez, Inmaculada, Jose Maria Augusto Landa in Samuel P. León. 2021. The mediating role of engagement on the achievement and quality of life of university students. *International journal of environmental research and public health*, 18: 6586. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126586>
15. Glanville, L. Jennifer in Tina Wildhagen. 2007. The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and psychological measurement*, 67(6): 1019-1041.
16. Grier-Reed, Tabitha, James Appleton, Michael Rodriguez, Zoila Ganuza in Amy L. Reschly. 2012. Exploring the student engagement instrument and career perceptions with college students. *Journal of educational and developmental psychology*, 2(2): 85-96.
17. Kline, B. Rex. 2011. *Principles and practice of structural equation modeling* (third edition). New York: Guilford.
18. Ljubin-Golub, Tajana, Majda Rijavec in Lana Jurčec. 2018. Flow in the Academic Domain: The Role of Perfectionism and Engagement. *Asia-Pacific education researcher*, 27(2): 99-107. DOI10.1007/s40299-018-0369-2
19. Marks, M. Helen. 2000. Student engagement in instructional activity; patterns in the elementary, middle and high school years. *American educational research journal*, 37(1): 153-184. <http://www.jstor.org/stable/1163475>
20. Martin, Andrew J. in Rebecca J. Collie. 2019. Teacher-Student Relationships and Students' Engagement in High School: Does the Number of Negative and Positive Relationships With Teachers Matter? *Journal of educational psychology*, 111(5): 861-876.
21. Mazer, Joseph. 2013. Associations Among Teacher Communication Behaviors, Student Interest, and Engagement: A Validity Test. *Communication education*, 62(1): 86-96.
22. McAlister, M. Clare. 2012. Modelling in initial teacher education (ITE): reflections on the engagement of student teachers with cooperative learning in ITE. *Teacher development*, 16(3): 303-320.
23. Moreira, A.S. Paulo, Filipa Machado Vaz, Paulo C. Dias in Paulo Petracchi. 2009. Psychometric properties of the Portuguese version of the Student Engagement Instrument. *Canadian journal of school psychology*, 24(4): 303-317.
24. Opić, Siniša. 2016. Znanstveno proučavanje odgoja i obrazovanja. In *Pedagogija za učitelje i nastavnike*, ed. Milan Matijević idr. 356-422. Zagreb: Školska knjiga.
25. Pedler, Megan, Tony Yeigh in Susan Hudson. 2020. The Teachers' Role in Student Engagement: A Review. *Australian journal of teacher education*, 45(3): 48-62. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n3.4>

26. Powers, Kristin, Seon-Hi Shin, Kristi S. Hagans in Monica Cordova. 2015. The impact of a teacher professional development program on student engagement. *International journal of school and educational psychology*, 3(4): 231-240. DOI:10.1080/21683603.2015.1064840
27. Reschly, L. Amy in Sandra L. Christenson. 2006. Prediction of dropout among students with mild disabilities: a case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and special education*, 27(5): 276-292.
28. Roorda, L. Debora, Helma M.Y. Koomen, Jantine L. Spilt in Frans J. Oort. 2011. The influence of affective teacher-student relationships on students school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4): 493-529.
29. Seligman, E.P. Martin, Randal M. Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich in Mark Linkins. 2009. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311. DOI:10.1080/03054980902934563
30. Sun, Yadi. 2021. The effect of teacher caring behavior and teacher praise on students' engagement in EFL classrooms. *Frontiers in psychology*, 12: 746871. doi: 10.3389/fpsyg.2021.746871
31. Thornberg, Robert, Camilla Forsberg, Eva Hammar Chiriach in Ylva Bjereld. 2020. Teacher-student relationship quality and student engagement: a sequential explanatory mixed-methods study, *research papers in education*, DOI: 10.1080/02671522.2020.1864772
32. Virtanen, E. Tuomo, Noona Kiuru, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus in Matti Kuorelahti. 2016. Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal of educational research online*, 8(2): 136-157.
33. Wang, Ming-Te in Jacqueline S. Eccles. 2013. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and instruction*, 28: 12-23.
34. Wang, Ming-Te in Rebecca Holcombe. 2010. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3): 633-662.
35. Westfall, H. Peter. 2014. Kurtosis as peakedness. *American statistics*, 68(3): 191-195. doi:10.1080/00031305.2014.917055.
36. Wilkins, Bronwyn, Peter Boman in Amanda Mergler. 2015. Positive psychological strengths and school engagement in primary school children, *Cogent education*, 2:1, DOI: 10.1080/2331186X.2015.1095680

37. Xerri, Matthew J., Katrina Radford in Kate Shacklock. 2018. Student engagement in academic activities: a social support perspective. *Higher education*, 75(4): 589-605.
38. Zepke, Nick in Linda Leach. 2010. Improving student engagement: ten proposals for action. *Active learning in higher education*, 11(3): 167-177.
39. Zhang, Zhe. 2021. Promoting student engagement with feedback: insights from collaborative pedagogy and teacher feedback. *Assessment and evaluation in higher education*, May, 2021. DOI10.1080/02602938.2021.1933900

Zasvojenost s pametnimi telefoni in novodobni načini spoznavanja partnerjev

prof. dr. Tanja Repič Slavič

Teološka fakulteta, Ljubljana, Frančiškanski družinski inštitut Ljubljana

Uvod

Z razvojem digitalnih orodij in spleta se spreminjajo tudi odnosi med ljudmi, predvsem način komunikacije. Znanje, ki ga je včasih pridobil človek z opazovanjem narave, učenjem ob delu, je danes dostopno z nekaj kliki na spletu. Včasih so bili le redki tisti, ki so imeli računalnik in mobilni telefon, danes je že nenavadno, če tega nima že skoraj vsak otrok. K še pogostejši uporabi ekranov pa je prispevalo covid obdobje, ki je naenkrat od nas zahtevalo, da smo začeli delati od doma, otroci so se šolali od doma in tako smo bili primorani večino komunikacije iz vsakdana preusmeriti na komunikacijo prek ekranov. Čisto običajni postajajo prizori, ko so ljudje na sprehodu, v trgovini, celo za volanom na cesti, v restavraciji za mizo in še marsikje, pa gledajo v pametni telefon in ne vidijo in ne slišijo več ničesar okrog sebe. Dokler tehnologija služi človeku, je še vse sprejemljivo in celo koristno, ko pa začne človek služiti tehnologiji, pa postanejo stvari zelo problematične, saj lahko začnemo govoriti o zasvojenosti. Ljudje, ki so zasvojeni, bodo ne glede na negativne posledice, ki se vidijo na njihovem zdravju, v pomanjkanju energije, spanja, težavah v medosebnih odnosih itd., nadaljevali s tem vedenjem oz. uporabo spleta. Večino svojega časa bodo porabili, da bodo razmišljali o tem, kako bodo samo še nekaj preverili, nekaj poslali, pogledali, odgovorili, uredili, in to seveda preko spleta, saj se jim zdi, da če ne bodo stalno na ekranu, da bodo nekaj bistvenega zamudili. Zdi se jim, da imajo nadzor in da sicer lahko prekinejo, kadar želijo, pa to ni res. Res pa je, da ima nad njihovim življenjem nadzor pametni telefon, tablica, računalnik ... Za to, da se pomirijo, utišajo stisko ali občutke strahu, krivde, sramu itd., tako potrebujejo vedno večjo dozo, da dosežejo isti učinek. Če je na začetku zadostovalo par ur na dan, je kasneje potrebnih še več ur in temu sledijo tudi ure ponoči in ob vseh možnih priložnostih. Že samo en klik ali »zdrs« po ekranu, lahko dvigne nivo dopamina v možganih. In kar nenazadnje tudi močno kaže na zasvojenost, je abstinenčna kriza oziroma simptomi umika. Če ta oseba preneha ali za nekaj časa prekine z uporabo ekranov, doživlja praznino, stisko, nemir, lahko celo agresijo in jezo, ko pa dobi svojo »drogo« nazaj, se spet pomiri.

Prav zato, ker je postalo že skoraj normalno, da smo po več ur na dan za ekrani, tako službeno kot tudi zasebno, je danes iskanje partnerja preko spletne komunikacije že nekaj povsem običajnega. V nadaljevanju si bomo podrobneje pogledali značilnosti spletne komunikacije pri iskanju partnerja. V tem kontekstu bomo vsebino dopolnili z izjavami oziroma izkušnjami oseb, ki so že večkrat aktivno sodelovale na spletnih omrežjih z namenom iskanja bodočega partnerja.

Značilnosti spletne komunikacije pri iskanju partnerja

Danes je navezovanje stikov veliko lažje in tudi hitrejše preko posameznih spletnih aplikacij. V raziskavi, kjer je sodelovalo več kot 500 mladih, se je pokazalo, da je bila motivacija za vpis na posamezna spletna mesta, kjer je njihov namen iskanje novih partnerjev, pri moških drugačna kot pri ženskah. Moški so kot glavne razloge za motivacijo izpostavili priložnostno spolnost, zabavo in potovanja, medtem ko so ženske, ki so bile prijavljene na aplikaciji Tinder, imele za glavno motivacijo iskanje oziroma željo po lastni samopodreditvi in iskanje novih prijateljskih vezi (Grello idr. 2006, 256; Ranzini in Lutz 2017, 91).

»Prijavila sem se, ker izgleda, da v vsakodnevem življenju srečujem le poročene moške ali moške v zvezi, ker nimam časa, sredstev in volje sedeti v lokalih in čakati, da me nekdo ogovori.«

»Moj namen je bil, da srečam najprej dobrega sogovornika, potem pa, če bi bila kemija, še kaj več, torej možnost za resno vezo.«

»V vseh poskusih, me je samo en moški upošteval pri tem, da želim resno zvezo. Z njim sem se tudi dobila na pijači. Tip je prišel v trenirki, nestuširan, neobrit ... to me je takoj odbilo. Ko sva se začela v živo pogovarjati, sem ugotovila, da je bila polovica tega, kar je prej pisal, laž, zaradi česar nisem šla na drugi zmenek. Ko sem mu prijazno povedala, me je zmerjal z vsemi žaljivkami. To je na teh portalih zelo značilno. Ko zaključiš pogovor ali se ne odločiš za zmenek, te običajno moški zmerjajo s kurbo, s tem, da si grda, vzvišena ...«

Prva, zelo pomembna značilnost, ki nam jo omogoča spletna komunikacija, je, da v zelo kratkem času lahko pridobimo veliko informacij in imamo dostop do velikega števila oseb (Spitzer 2021).

»Spomnim se, da že takoj, ko sem se prijavila na portal Ona On, sem še isti dan dobila preko 50 sporočil. Vau, sem si mislila, to pa je super, če imaš toliko izbire v tako kratkem času, vendar se je potem kmalu pokazalo, da je tistih, ki so res pripravljeni na resnejšo komunikacijo in spoznavanje, le za prste ene roke.«

Pred devetimi leti so v ZDA opravili raziskavo na mladih odraslih in ugotovili, da v povprečju 150-krat na dan pogledajo na telefon, pa naj bo to zaradi klica, sporočila ali kakega drugega razloga (Petersen 2020, 122). Spitzer (2021, 13) meni, da telefoni že samo zaradi svoje prisotnosti in možnosti uporabe vzbujajo pozornost, kar slabo vpliva na pristnost posameznih odnosov v živo. V zvezi s tem sta se razvila dva pogosto uporabljena izraza, in sicer nomofobija (strah ali celo panika pred tem, da bi ostali brez telefona, kar se kaže z nelagodjem, občutkom zavrnitve, saj nismo povezani z drugimi) ter fomofobija (strah pred tem, da bi kaj zamudili oziroma da ne bi pridobili toliko informacij kot drugi) (Tandon idr. 2020, 784; Yuan idr. 2021, 2). Tako bo lahko nekdo, ki išče partnerja preko spleta, zelo hitro in brez posebnega truda kar iz domačega naslanjača vzpostavil stik z več osebami hkrati. Skrit za vzdevkom bo zaradi anonimnosti, ki je druga pomembna značilnost spletne komunikacije, bolj pogumen, drzen, pa tudi nespoštljiv in manj odgovoren, saj ni prepoznan, vsaj dokler se ne razkrije ali še osebno resnično sreča z neko osebo. Občutek ekrana, ki je vmes, da marsikomu, ki je sicer zelo nesamozavesten, varnost, da se izrazi na vse možne načine in s tem bistveno manj tvega. Oseba, ki bi se v odnosu v živo težko odprla in izrazila, se lahko preko spleta veliko lažje izrazi in spregovori o svojih čustvih. Zdi se, kot da povedati ne zna, zna pa zapisati, kar čuti in misli. V primeru, da ni zadovoljstva ali da je prisotno razočaranje, lahko ta posameznik vedno samo izgine ali prekine komunikacijo (Prensky 2001b, 3–4). Prav zato sta anonimnost in možnost umika brez obveznosti med glavnimi vzroki, zakaj si posamezniki partnerje iščejo na spletu (Žakelj 2012, 7–8).

»Čeprav imam raje stike v živo, pa mi je pri spoznavanju nasprotnega spola vedno nelagodno in čutim zadrego. Pred ženskami pogosto izpadem manj pogumen, imam kar cmok v grlu, ko je treba dati kakšen kompliment, obremenjujem se s tem, če sem dovolj zanimiv in zabaven. Online pa velik del teh skrbi odpade in za prebiti led se mi zdi taka komunikacija zelo v redu. Če pa pride kasneje do stika v živo, pa je vseeno že en vtis narejen in mi je lažje.«

»Po prvih trenutkih pogovora z različnimi moškimi je bila večkrat moja prva misel: »Ali so moški res tako primitivni?« Redko kateri te nagovori s pozdravom. Če nimaš objavljene slike, je običajno prvi stavek, ki ga dobiš v sporočilu: »Objavi sliko, da te vidim.« To me že takoj znervira in napišem: »Lep pozdrav tudi tebi.« Iskreno rečeno, že to, da začneš pogovor znerviran, ni krasen način, kako boš človeka spoznal. Obstajajo pa tudi takšni, ki se znajo predstaviti in s katerimi se da se kaj več dopisati. Tiste prve pa blokiram in se sploh ne ukvarjam več z njimi.«

Splet nudi možnost hitrega povezovanja, spoznavanja, kar pa prispeva k manjši potrpežljivosti. Včasih so minili tedni, da sta se dva spogledovala, kar je danes zaobideno ob dejstvu, da si naložiš na telefon npr. spletno aplikacijo Tinder. Minili so naslednji dnevi in tedni, da sta se dva videla, se spoznavala, pogovarjala, čakala na pismo, ki je bilo

poslano preko klasične pošte. Danes pa je temu čakanju odvzeto tudi hrepenenje po tem, kdaj boš spet videl osebo, ki jo imaš rad ali čutiš do nje naklonjenost. Današnje generacije so navajene informacije prejeti hitro in so nagnjene k sprejemanju več podatkov in opravil istočasno (Prensky 2001a, 4). Vendar pri tem ni pomembna samo hitrost. Velika količina podatkov uporabnike ekranov obenem nenehno opozarja na tisto, česar nimajo ali ne delajo, pri tem pa nenehno vsiljuje novice, obvestila in številne podrobnosti življenja drugih (Petersen 2020, 123).

Klinične izkušnje kažejo, da nekdo, ki ima slabšo samopodobo in težko postavlja razmejitve v življenju, zelo hitro podleže vplivom raznih reklam ali pa se primerja s tistimi, ki jih ocenjuje, da so bolj srečni, lepši in boljši od njega. To pa seveda posameznike samo še dodatno spravlja v stisko, zato je za njih veliko lažje navezovati stike preko spleta, saj se skriti za ekranom počutijo bolj samozavestno, bolj močno, ker so manj izpostavljeni in ranljivi, da bi jih oseba na drugi strani ocenjevala, vrednotila ali kako drugače sodila, ker jih ne vidi v živo.

Dejstvo je, da sta hitrost in slabša potrpežljivost povezani tudi s tem, koliko je posameznik sposoben vztrajati v partnerskem odnosu in se prilagajati. Velika izbira partnerjev, ki so relativno hitro dosegljivi vsaj za prvi stik, ki večinoma temelji na vizualni podobi (Russell 2016), lahko daje marsikomu ob nezadovoljstvu v partnerskem odnosu po njegovem mnenju boljše, ustrežnejšo in enostavnejšo izbiro. Občutek, da si lahko tako hitro zamenjan, pa ne daje varnosti in zaupanja v partnerski zvezi (Vandergrift 2016, 33).

Hiter dostop do spoznavanja pomeni tudi možnost za hiter dostop do potencialnih spolnih partnerjev preko spleta, obenem pa tudi bolj svoboden pogled na preizkušanje posameznih spolnih praks (Garcia idr. 2018, 2). Hook up kultura (dobivati se z namenom imeti spolni odnos) ali priložnostni seks prinaša s seboj tudi tveganje, da je posameznik izpostavljen spolno prenosljivim boleznim in ostalim negativnim tveganjem (možnost zanositve, posilstva, čudnih spolnih praks ...) (Sevi idr. 2018).

»Spomnim se, ko je na zmenek v živo prišel moški, s katerim sva si dopisovala, pa se ne bi dobila, če mi ne bi deloval vsaj približno normalen. S seboj je imel neko škatlo in ko sem ga vprašala, kaj ima notri, mi je pokazal. V trenutku me je vse minilo – imel je razne pripomočke, od vibratorjev do nekih sponk in privez, ker si je predstavljal, kako me bo s tem očaral in bom pristala v seks z njim.«

Doživljanje samskosti, svoboda in odgovornost

Raziskave in tudi praksa kažejo, da je danes med povprečno starostjo pri poroki in med spolno zrelostjo posameznika prišlo do časovnega zamika z nekoč dvajsetih let na trideseta leta (Woerner in Abbey 2017). S tem se je tudi podaljšal čas samskosti in preizkušanja

nja ali iskanja partnerja. Kot pogost razlog za samskost nekateri navajajo stanovanjsko problematiko med mladimi, saj se zaradi finančne neodvisnosti tudi težje odselijo od svojih staršev, ter podaljšan čas študija (South in Lei 2021).

Istočasno je bil ob odraščanju današnjih mladih odraslih opazen velik razvoj popularnih kultur, ki so bile predstavljene preko številnih televizijskih kanalov, kot je na primer MTV, ki je skrbel za predvajanje najrazličnejših novih glasbenih spotov, resničnostnih šovov itd. Vse, kar je bilo prikazano, se je predstavljalo kot popolnoma normalna in sprejemljiva stvar. Poleg raznih oddaj, serij, filmov in reklam, prispevajo svoj delež tudi objave na socialnih omrežjih influencerjev (Zupančič 1997, 136). Trend idej gre v to smer, da je vedno večji poudarek na avtonomiji, samozaupanju in samoodgovornosti, pri tem pa mladi odrasli ne vidijo nujnosti po dolgotrajnih zakonskih zvezah (James idr. 2018). Klinične izkušnje kažejo, da marsikdo ni pripravljen na kompromise, prilagajanje, da ga hitro zmotijo konflikti in drugačno mnenje, da težko odstopa od svoje svobode za ceno tega, da ima družino, partnerja in da ni vedno samo on na prvem mestu. Marsikdo na terapiji pove, da ima raje psa ali mačka in se nanj naveže, ker te žival nikoli ne razočara in izda, kot da bi imel nekoga za celo življenje ali pa le za neko obdobje. Prav tako se na terapijah pogosto sliši, da si ljudje ne predstavljajo, da bi bili z nekom celo življenje; kot bi jih skrbelo, da jim bo dolgčas in ne bodo vedeli, kaj početi s tem človekom. V resnici pa jih je strah se navezati, zaupati in predati ter se ravnajo po načelu: bolje nikoli ljubiti, kot ljubiti in biti razočaran. Zato je za marsikoga bolj varno imeti le občasnega ljubimca ali celo neznanca za eno noč, brez obveznosti, samo za sprostitev in potešitev spolnih potreb.

Raziskave kažejo, da je pri ženskah najbolj pogost razlog za samskost, da imajo pri izbiri partnerja prevelike zahteve, kar je odgovorilo 30,2 % deklet in tudi 25,5 % moških; temu pri ženskah sledi še želja po neodvisnosti, dosedanje razočaranje, pomembnost poklicne poti in nesrečna zaljubljenost. Enako je pri moških, z nekaj manjšimi odstopanji v vrstnem redu (Spitzer 2021, 119). Prav tako pa je že omenjena svoboda eden največkrat navedenih razlogov, ki so jih moški navedli za odločitev za samskost (Spitzer 2016). Podobno je tudi slovenska raziskava (Šori 2015, 105) navedla svobodo kot enega od glavnih razlogov, ki so ga navedli samski udeleženci. Žakelj (2012, 31) k temu dodaja, da samski vidijo svobodo in prednost iskanja partnerja preko spleta tudi v tem, da hitro lahko prekinejo stik s sogovornikom prek spleta, če jim le-ta ne ustreza več.

Po drugi strani pa je vedno več štiridesetletnikov in štiridesetletnic, ki se na terapiji prav tako razočarani sprašujejo, kam naj gredo, da bodo srečali nekoga, ki ima podobne vrednote, ki mu ni samo za spolnost, ki želi več kot le prijateljstvo in je pripravljen delati na odnosu in na osebni rasti. V zvezi s tem je večkrat prisotna tudi iluzija, da če srečajo »pravega ali pravo«, da ne bodo več nesrečni. Vso odgovornost za svojo srečo prelagajo v roke drugega.

Odnos do čustvene in telesne intimne ter razne spolne prakse

Čeprav se mnenja o definiciji intimne razlikujejo, se mnogi strinjajo, da je intima več-dimenzionalna in da je sestavljena iz psihičnih komponent, kot so: ljubezen in naklonjenost, osebnostno prepoznanje (nekdo te ima rad, si mu blizu, si te želi), zaupanje in odkrivanje sebe drugemu (Hook idr. 2003). Intimnost med dvema odraslima osebamama nastane samo v ozračju medsebojne iskrenosti, odprtosti in ranljivosti.

Mnogi se izogibajo pravim intimnim odnosom, ker jih je strah, da bodo minili, kar Firestone in Catlett (2001) imenujeta temeljni eksistencialni strah biti z nekom resno v ljubezenskem odnosu ali strah pred intimo. Raziskave kažejo, da fizično ali spolno zlorabljeni pogosteje menjajo spolne partnerje in da iščejo predvsem samozavest in samovrednotenje zaradi strahu pred intimo (Traeen in Sorensen, 2000). Martin in Ashby (2004) ugotavljata, da tisti, ki so nagnjeni k perfekcionizmu, doživljajo večji strah pred intimo, medtem ko Lutwak, Panish in Ferrari (2003) trdijo, da ima sram ter z njim povezano samoobtoževanje in obtoževanje drugih največjo vlogo pri tem strahu.

Intima je verjetno eden od najbolj napačno razumljenih pojmov, ki jih povezujemo z odnosi. Mnogo ljudi to besedo uporablja v kontekstu spolnosti in jo na ta način zelo omejuje, včasih pa v odnosu z njo celo manipulira. Spolnost je lahko najintimnejši in najčudovitejši izraz ljubezni, toda sami sebi lažemo, če v spolnosti iščemo dokaz ljubezni. Preveč moških zahteva seks kot dokaz ljubezni, preveč žensk pristane na seks, ker upa, da bodo dobile ljubezen. Živimo v svetu, v katerem marsikdo utiša bolečino tako, da zlorabi sebe ali drugega. Cilj je povečati užitek in zmanjšati ali izničiti boleče občutke, največkrat brez premišljanja in prave razsodnosti (Salecl 2010, 40). Novodobni načini spoznavanja partnerjev, ki so nagnjeni k številnim bežnim srečanjem, zelo podpirajo dobivanje z nekom le z namenom imeti spolni odnos, brez čustvene intimne, brez povezanosti. V osnovi so taki odnosi kratkotrajni, brez vpletanja čustev in brez obveznosti. Na prvem mestu je svoboda in »imeti se fajn«, ne pa odgovornost ali kakršnokoli povezovanje, navezovanje ali spoznavanje – deljenje čustvene intimne (Salecl 2010, 64–65).

»Ob tistih vljudnih, ki pogovor začnejo s pozdravom, s kakšnimi vprašanji kot so: »Od kod si? Kaj delaš? S čim se rada ukvarjaš?«, sem čutila neko upanje, da je mogoče kak običajen normalen moški. Velikokrat pa po 3 minutah sledi prošnja za sliko in vprašanja, ki so zame absurdna: »Ali sem ti všeč?« (Po treh stavkih? Kako naj vem, če si poročen, psihopat ali »samo« pijanec?), »Ali se me želiš?« (če ne bi tega vprašal, mogoče bi se te kdaj.) itd. To so pa tista milejša vprašanja. 90 % pa jih potem preide na vprašanja, za katera je mene sram zanje, ko jih dobivam. Začne se z vprašanjem, kakšno spodnje perilo imaš v tistem trenutku oblečeno (A si ti res misliš, da se bom

zdaj doma šla obleč v lingerie in visoke pete, da boš ti izpolnil svoje sanje iz kakih porničev?). Če to vprašanje z blagim humorjem preskočiš, pogosto sledijo bolj seksualno direktna vprašanja in izjave. »A si že mokra?, Bi »ga« želela videti? Si sama? Mi pošlješ naslov? A mi boš dovolila, da not pridem?« (ni mišljeno v hišo). S takim prekinem pogovor, a sporočila kar naprej prihajajo in se stopnjujejo, saj si ti tipi mislijo, da bolj kot opišejo svoje organe in kaj bi ti naredili, bolj bodo uspešni v prepričevanju. To se dogaja v bolj znanih in čislanih portalih kot sta Ona-On ali Academic singles (tam sem se prijavila v upanju, da bodo kaj bolj načitani, vljudni ...). Na portalih, kot so na primer Twoo, Lovoo ali dating.com, pa je zadeva še hujša, saj je vrsta sporočil drugačna in se je večkrat zgodilo, da sem dobila slike penisa ali celo video, kako tip masturbira. Kaj sem si mislila? »Za bruhat!« S takšno komunikacijo sem imela enkrat v 20 minutah možnost izbrati enega, da bi prišel kar k meni domov, ali celo tri.«

»Žal včasih res izgleda, da je spletno spoznavanje postalo spletno iskanje seksa, kar ženski lahko daje občutek, da je le objekt. Na trenutek dobim občutek, da je to za moške cenejši način, kako bi lahko na hitro prišli do seksa, ne da bi zanj bilo treba plačati. Če pišeš v profilu, da iščeš resno zvezo, skoraj nihče ne upošteva, saj večinoma ne berejo profila.«

Raziskave kažejo, da uporaba alkohola in ostalih drog prispeva k lažjemu navezovanju stikov in zmanjšanju samonadzora ob odločitvi za spolne odnose z neznancem (Garcia idr. 2019, 6–12). Obenem pa so taka priložnostna seksualna razmerja in izkušnje označene kot hitreje minljive in brez čustvene povezanosti, brez čustvene intime. Odnosi, kjer je v ospredju spolna zadovoljitev, brez obveznosti in odgovornosti, so pogosto nefunkcionalni v primeru dlje trajajoče zveze, saj ne temeljijo na čustveni, ampak bolj ali manj le na telesni intimi. Značilnost takih odnosov je predvsem nestabilnost, slaba komunikacija, nezaupanje, zmeda in boleči občutki (James idr. 2018, 707; Wesche idr. 2020, 1). V povezavi z odnosi, v katerih ni razmejitev in je telo povsem izpostavljeno, je zmanjšana občutljivost za komunikacijo o spolnosti, kar se kaže tudi s pojavom sekstinga. Seksting pomeni izmenjavo erotičnih fotografij ali zapisov, ki je priljubljen tako pri mladih kot tudi v širši populaciji (Hall idr. 2020, 486). Povečana raba mobilnih telefonov po letu 2000 je bistveno povečala tudi tovrstno komunikacijo – navezavo »romantičnega« odnosa z drugo osebo in pripravljenost na udeležbo v priložnostnem seksu (Haynes 2016, 20). Raziskava na 695 dijakih je pokazala, da so tisti, ki so si že v času dopisovanja pošiljali erotične fotografije, v primeru kasnejšega srečanja v živo »preskočili« spoznavanje in hitreje prešli na telesno intimnost (Hall idr. 2020, 493). Zadržanost, ki je bila prej značilnejša za odnose, ki so se od začetka odvijali le prek osebnega živega stika, je bila preko dopisovanja »premagana« že pred srečanjem v živo (Haynes 2016, 20).

Spolnost je nekaj najlepšega, ko je nadgradnja odnosa dveh, ki sta medsebojno povezana, se cenita in spoštujeta. Ko pa v odnosu ni povezanosti in varnosti, ampak ravno obratno, se dva sploh ne poznata, nista prej razvila nobene intimne, ampak začneta kar s telesnostjo in spolnostjo z namenom spolne potešitve, pa to lahko prinese poleg adrenalinskega vznemirjenja tudi stres, strah in številne negativne posledice (McIlhane in Mckissic Bush 2018, 17). Zaradi različnih možnosti, med katerimi je predvsem hiter dostop in bolj sproščeno dojemanje spolnosti, je danes možnost različnih spolnih praks veliko večja kot v preteklosti (Gracia idr. 2018, 2).

Če si z neznancem spolno aktiven, je tveganje za spolno prenosljive bolezni večje, več je možnosti za nenačrtovano nosečnost, prav tako ničesar ne veš o človeku, s katerim si, in prav na področju spolnosti se lahko pokaže največ sprevrženosti in neizživete patologije ali celo kaznivih dejanj, kot so npr. posilstva. Nema lokrat takim srečanjem s priložnostno spolnostjo sledi veliko razočaranje, obžalovanje, zmeda, osramočenost, še zlasti pri ženskah, kar potrjujejo tudi raziskave (Fernandez del Rio idr. 2019, 7; Ottesen Kennair idr. 2021, 1–2; Piemonte idr. 2019, 5–6; Thorpe in Kuperberg 2021, 639). Pri moških se kaže večja mera pozitivnih čustvenih stanj kot pri ženskah, večja želja po spolni zadovoljitvi, njihovo vedenje družba bolj odobrava kot pri ženskah in posledično razna priložnostna spolna vedenja moški manj obžalujejo kot ženske. Ženska je prej označena kot »umazana, lahka, osramočena«, moški pa so stereotipno gledani kot »mačoti, ljubimci« itd. V raziskavi med 180 študenti so iskali, kaj je glavni razlog udeležbe v priložnostnih spolnih odnosih, in ugotovili, da je to spolni užitek brez odgovornosti. Druga oseba je le objekt za zadovoljitev spolnih potreb (Thorpe in Kuperberg 2021, 623–624).

Izkušnje kažejo, da so priložnostni spolni odnosi nemalokrat povezani z alkoholom, pri čemer pa ni razlikovanja med spoloma (Grello idr. 2006, 257). Alkohol, kot že znano, slabša posameznikovo razsodnost in istočasno zniža njegovo inhibicijo, kar zniža njegove standarde tudi v povezavi s spolnostjo (Anders idr. 2020, 248). Alkohol prispeva k temu, da se oseba sprosti do te mere, da je pripravljena na spolni odnos z neznancem (Rocha 2020). Gre torej za načrtni obisk barov, klubov in podobnih krajev, kjer ima posameznik cilj, da se opije in ima kasneje spolni odnos.

Pri tem je smiselno poudariti tudi vlogo dopamina kot enega ključnih hormonov, ki se proizvaja med samim spolnim odnosom. Le-ta zelo močno vpliva na obnašanje posameznika in daje nagrajujoče signale. V možganih sproži občutek nagrade in tudi željo po bolj rizičnih in tveganih odločitvah (McIlhane in Mckissic Bush 2018, 29–30). Ob tem se sprošča tudi noradrenalin, ki je z dopaminom močno povezan, da nam motivacijo in vpliva na doživljanje telesnih sprememb, kot so npr. metuljčki v trebu-

hu in podobno (Fisher 2017, 63). Ravno zaradi omenjenih hormonov, ki se sproščajo tudi med posameznimi zgoraj omenjenimi spolnimi aktivnostmi, je lahko takšen način prakticiranja spolnosti hitro zasvajajoč. Klinične izkušnje kažejo, da marsikdo nezavedno išče na profilih za spoznavanje partnerjev prav adrenalin in dopamin, ko se zapleta v več odnosov istočasno ali v enega za drugim. Na ta način zapolni praznino, ki jo ima v sebi.

Številni avtorji, ki so proučevali promiskuitetne odnose med mladimi, so ugotovili, da ne gre vedno za priložnostni seks, ampak tudi za druge vrste zadovoljite, kot je npr. oralna zadovoljitev, dotikanje in podobno. Deloma so študentje termin definirali tudi kot samo druženje in poljubljanje (Andres idr. 2020, 247; Bogle 2008, 25; Garcia idr. 2018, 1; Piemonte idr. 2019, 4; Rocha 2020, 19–21; Thorpe in Kuperberg 2021, 625). Bogle (2008) navaja, da gre za nekaj med poljubljanjem, spolnim odnosom in spolno interakcijo. James idr. (2018) temu dodajajo, da gre za to, da se fizično srečata dve osebi, kjer ni nujno, da pričakujeta kaj več kot to. Značilna je fizična interakcija med njima, lahko tudi spolni odnos. Na nek način bi lahko takšen odnos razložili, kot da se dva srečujeta zaradi čustvene naklonjenosti, a brez obveze in dolžnosti (Salecl 2010, 64).

Še nikoli ni bilo toliko svobodnega razmišljanja glede odnosov kot v zadnjem obdobju, ko v marsikateri zvezi zvestoba ni več najvišji ideal, saj se nekateri posamezniki brez občutka pripadnosti mirno odločajo za bolj odprte zveze, kamor spadajo tudi odprta razmerja in poliamorija (Kansky 2018, 11). Strah pred navezanostjo in pred zavrženostjo je tako velik, da je lažje imeti drugega na distanci kot blizu. Istočasno mladi danes ne želijo tvegati, da bi bil trud za vztrajanje v partnerski zvezi zapravljen, zato se pogosteje odločajo za posamezne odnose, kot je odnos prijateljev z ugodnostmi. Pri tem želijo drugega kar najbolje spoznati, da bi preverili, ali jim posameznik sploh zadostno ustreza. Vseeno pa je pogosto še vedno prisotno tiho upanje po romantični ljubezni (Fisher 2017, 410–411).

Izkušnje uporabnikov, ki prek pametnih telefonov dostopajo do spletnih portalov za spoznavanje partnerja, kažejo, da so le-ti lahko krinka za poročene, ki pod skritim imenom iščejo brezplačno popestritev za svoj prazen partnerski odnos, ki ga imajo doma.

»Spomnim se, ko sem po naključju šokirana ugotovila, da moški, s katerim sem se večkrat dobila na zmenkih, sploh ni samski, ampak ima ženo in otroke!! Z njim sem se srečala na poroki kolegice! Seveda tudi z njegovo ženo, ki ni nič vedela o tem, kar počne za njenim hrbtom!!«

Povezava med tesnobo in odločitvijo za partnerstvo

Odločitev za nekoga, ki ga imaš rad, predstavlja zrelost in odgovornost posameznika. Odnos se spreminja in v odnosu rastemo. Nobena povezanost, zaupanje, ranljivost ali varnost se ne zgodijo čez noč, ampak od para terjajo garanje in pogovor, sprejemanje kompromisov in prilagajanje. Privlačnost je dovolj le za to, da se ta proces spoznavanja začne, vsekakor pa je veliko premalo, da bi dva ostala skupaj. Marsikdo zmore samo zaljubljenost in ko se pokažejo prve napake ali težave, odide stran. Če ne bi odšel stran, bi čutil preveč tesnobe in strahu. Spoznavanje preko ekranov marsikomu omogoča, da se mu ni treba soočati s svojo tesnobo in frustracijami, saj se ne čuti izpostavljenega in ne tvega pretirane ranljivosti.

»Moški, ki jih jaz srečujem, so v živo strašansko prestrašeni, za ekranom pa največji »latin lovers«, torej pri njih je ogromno strahu brez prave intime. Pri sebi spoznavam, da sebe veliko lažje umirim v živo ob človeku – pa ne glede na to, kako je ta čudaški – kot prek ekrana, kjer ne vem, kaj vse je še tam zadaj skrito.«

Kljub doživljanju tesnobe in strahu pa je lahko spoznavanje preko spleta tudi pozitivna izkušnja, saj lahko poveže dva, ki se sicer ne bi imela možnosti srečati drugje, od tam naprej pa imata priložnost, da naredita nekaj novega in soustvarjata svoj odnos.

»Trikrat sem se prijavila in trikrat odjavila, ker sem že skoraj obupala nad moškim svetom. V četrto sem si rekla, da grem zadnjič. In ugotovila sem, da potrebujem samo enega, ki je pravi. Sto je bilo takih, ki jih nikoli ne bi želela spoznati, en pa je bil res tak, s katerim sva se srečala in sva še danes skupaj. Zaradi te ene izkušnje mi ni žal, da sem vztrajala!«

»Poznam kar nekaj kolegic, ki so preko spleta spoznale svojega moža in imajo sedaj otroke skupaj. Oba sta fajn in nista vedela, kam iti iskat partnerja v teh časih. Vsaj poskusi lahko vsak, potem pa vidi, če bo imel srečo.«

Izkušnje uporabnikov raznih spletnih aplikacij kažejo, da so pri iskanju partnerja tako prednosti kot tudi pomanjkljivosti.

»Plusi so povezani s pomanjkanjem časa. Idealno bi bilo torej, če bi lahko človeka vnaprej malo spoznala, da bi vedela, kaj ga zanima, ali imava sploh kaj skupnega in bi ga potem srečala že s pričakovanjem in željo, da bi končno videla nekoga, ki ga že nekoliko poznam. Varnost je tudi plus: kadar človeka zavrneš in te zmerja in postaja besedno nasilen, je sicer neprijetno, ampak kot ženska se ne počutim ogroženo, saj vem, da ne ve, kje sem doma, in da ne bo fizično nasilen, kot bi lahko bil v živo.«

»Minusi pa so povezani z anonimnostjo spleta. Ali je to, kar poznam o tem človeku, resnično ali je to nekaj, kar mi je pripovedoval, da bi bil videti zanimiv? Torej preverjanje resničnosti je na spletu težje. Pomanjkanje zdravih razmejitev v zvezi s spolnostjo je velik minus, saj se zaradi tega potem zadovoljiš s komerkoli drugim, samo zato, ker je zmožen normalen »Dober dan« in ker se v pol ure še ni povabil k tebi domov ali poslal nage slike svojega spolovila. Minus je tudi to, da živimo v majhni državi in si je težko zagotoviti zasebnost in zavarovati svoje podatke.«

Sklep

Čeprav sodoben način spoznavanja partnerja pogosto pomeni spletno spoznavanje, ne pomeni nujno vedno iskanja samo priložnostne spolnosti in številnih odnosov brez odgovornosti. Vsak posameznik ima možnost, da se odloči, glede na vrednote, ki jih zagovarja, kako želi živeti partnerstvo. Lahko išče potrditve v mnogih kratkotrajnih vezah, ki temeljijo zgolj na telesni intimi, in je danes tu, jutri tam, na koncu pa sam. Lahko pa je splet začetek in priložnost, da spoznaš nekoga, ki gleda na življenje podobno kot ti. Od tistega trenutka, ko ga srečaš v živo, ne potrebuješ več online zmenkov, ampak lahko začneš graditi in delati na varnem, zvestem, zrelem in spoštljivem odnosu, v katerem si svoboden za drugega ter z njim čutiš povezanost in ljubezen – v sreči in nesreči, vse dni svojega življenja.

Doseženi rezultati so nastali v okviru projekta št. J5-2570, ki ga je financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS iz državnega proračuna.

Literatura

1. Anders, Kristin, Eric Goodcase, Ani Yazedjian in Michelle Toews . 2020. „Sex is Easier to Get and Love is Harder to Find“: Costs and Rewards of Hooking Up Among First-Year College Students. *The Journal of Sex Research* 57/2: 247–259.
2. Bogle, Kathleen. 2008. *Hooking up: sex, dating, and relationships on campus*. New York in London: New York University.
3. Fernández del Río, Elena, Pedro Ramos-Villagrasa, Ángel Castro in Juan Ramón Barada. 2019. Sociosexuality and Bright and Dark Personality: The Prediction of Behavior, Attitude, and Desire to Engage in Casual Sex. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16: 2731.
4. Firestone, Robert W., in Joyce Catlett. *Fear of intimacy*. American Psychological Association, 1999.
5. Fisher, Helen. 2017. *Anatomija ljubezni*. Ljubljana: UMco.

6. Garcia, Justin, Amanda Gesselman, Sean Massey, Susan Seibold-Simpson in Ann Merriwether. 2018. Intimacy Through Casual Sex: Relational Context of Sexual Activity and Affectionate Behaviours. *Journal of Relationships Research* 9/12: 1–10.
7. Garcia, Tracey, Dana Litt, Kelly Cue Davis, Jeanette Norris, Debra Kaysen in Melissa Lewis. 2019. Growing Up, Hooking Up, and Drinking: A Review of Uncommitted Sexual Behavior and Its Association With Alcohol Use and Related Consequences Among Adolescents and Young Adults in the United States. *Frontiers in Psychology* 10, 1872.
8. Grello, Catherine, Deborah Welsh in Melinda Harper. 2006. No strings attached: The nature of casual sex in college students. *Journal of Sex Research* 43/3: 255–267.
9. Hall, Michael, Ronald Williams, Allison Ford, Erin Murphy Cromeans in Randall Bergman. 2020. Hooking-Up, Religiosity, and Sexting Among College Students. *Journal Relig Health* 59: 484–496.
10. Haynes, Skey. 2016. 10 Sex facts Everyone Should Know, But Doesn't. V: Amanda Nachman in daniel Kuhn, ur. *Left Swipes and Love: A Millennial's Guide to Hookups, Dating and Tinder*, 20–23. Washington D.C.: College Magazine.
11. Hook, Misty K., Gerstein, Lawrence H., Detterich, Lacy, in Gridley, Betty. 2003. How close are we? Measuring intimacy and examining gender differences. *Journal of Counseling in Development*, 81(4), 462-472.
12. James Kangal, Neslihan, Eliza Weitbrecht, Trel Francis in Sarah Whitton. 2018. Hooking Up and Emerging Adults' Relationship Attitudes and Expectations. *Sexuality in Culture* 22: 706–723.
13. Kansky, Jessica. 2018. What's love got to do with it?: Romantic relationships and well-being. *Handbook of well-being*. <https://nobascholar.com/chapters/10/download.pdf> (pridobljeno 23. 2. 2022).
14. Lutwak, Nita, Jacqueline Panish, in Joseph Ferrari. 2003. „Shame and guilt: Characterological vs. behavioral self-blame and their relationship to fear of intimacy.“ *Personality and individual differences* 35.4: 909-916.
15. Martin, James L., in Jeffrey S. Ashby. 2004. „Perfectionism and fear of intimacy: Implications for relationships.“ *The Family Journal* 12.4: 368-374.
16. McIlhaney, Joe in Freda McKissic Bush. 2019. *Hooked: The Brain Science on How Casual Sex Affects Human Development*. Chicago: Northfield Publishing.
17. Ottesen Kennair, Leif Edward, Trond Viggo Grøntvedt in Mons Bendixen. 2021. The Function of Casual Sex Action and Inaction Regret: A Longitudinal Investigation. *Evolutionary Psychology* January–March, 1–12.
18. Petersen, Anne Helen. 2020. *Can't Even: How Millennials Became the Burnout Generation*. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt.

19. Piemonte, Jennifer, Terri Conley in Staci Gusakova. 2019. Orgasm, gender, and responses to heterosexual casual sex. *Personality and Individual Differences* 151, 109487.
20. Prensky, Marc. 2001a. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9/5, 2–6.
21. Prensky, Marc. 2001b. Digital Natives, Digital Immigrants: Do They Really Think Differently? *On the Horizon* 9/6, 2–6.
22. Razzini, Giulia in Christoph Lutz. 2017. Love at first swipe? Explaining Tinder selfpresentation and motives. *Mobile Media in Communication* 5/1, 80–101.
23. Rocha, James. 2020. *The Ethics of Hooking Up: Casual Sex and Moral Philosophy* on Campus. New Your in Oxon: Routledge.
24. Salecl, Renata. 2010. *Izbira*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
25. Sevi, Barış, Tuğçe Aral in Terry Eskenazi. 2018. Exploring the hook-up app: Low sexual disgust and high sociosexuality predict motivation to use Tinder for casual sex. *Personality and Individual Differences* 133:17–20.
26. South, Scott in Lei Lei. Why Are Fewer Young Adults Having Casual Sex? *Socius: Sociological Research for a Dynamic World* 7, 1–12.
27. Spitzer, Manfred. 2016. Digitalna demenca: kako spraviti sebe in svoje otroke ob pamet. Celovec: Mohorjeva.
28. Spitzer, Manfred. 2021. Epidemija pametnih telefonov: nevarnost za zdravje izobraževanje in družbo. Celovec in Ljubljana: Mohorjeva in Mladinska knjiga.
29. Šori, Iztok. 2015. Samskost. Med ideologijo družine in ideologijo izbire. Zbirka Dialogi, XV. Letnik. Založba Aristej.
30. Tandon, Anushree, Amandeep Dhir, Intesar Almugren, Ghada Naif AlNemer in Matti Mäntymäki. 2021. Fear of missing out (FoMO) among social media users: a systematic literature review, synthesis and framework for future research. *Internet Research* 31/3: 782–821.
31. Thompson, Martie P., Jeffrey B. Kingree, in Sujata Desai. 2004. „Gender differences in long-term health consequences of physical abuse of children: data from a nationally representative survey.“ *American journal of public health* 94.4: 599-604.
32. Thorpe, Shemeka in Arielle Kuperberg. 2021. Social Motivations for College Hookups. *Sexuality in Culture* 25: 623–645.
33. Vandegrift, Tamiera. 2016. 21st Century Dating: Is Romance Dead? V: Amanda Nachman in daniel Kuhn, ur. *Left Swipes and Love: A Millennial's Guide to Hookups, Dating and Tinder*, 32–34. Washington D.C.: College Magazine.
34. Wesche, Rose, Shannon Claxton in Emily Waterman. 2020. Emotional Outcomes of Casual Sexual Relationships and Experiences: A Systematic Review, *The Journal of Sex Research*, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00224499.2020.1821163> (pridobljeno 17.2.2022).

35. Woerner, Jacqueline in Antonia Abbey. 2017. Positive Feelings After Casual Sex: The Role of Gender and Traditional Gender-Role Beliefs. *The Journal of Sex Research* 54/6: 717–727.
36. Yuan, Guangzhe, Jon Elhai in Brian Hall. 2021. The influence of depressive symptoms and fear of missing out on severity of problematic smartphone use and Internet gaming disorder among Chinese young adults: A three-wave mediation model. *Addictive Behavior* 112: 106648.
37. Zupančič, Radovan. 1997. Teorija izbire in realitetna terapija. *Psihološka obzorja* 6/1,2: 133–145.
38. Žakelj, Tjaša. 2012. *Sodobna partnerstva: spoznavanje na spletu*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Duševno zdravje in osmišljeno življenje slovenskih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju

Jasmina Kristovič, mag. ZDŠ

Alma Mater Europaea – ECM

Uvod

Korenine koncepta o duševnem zdravju segajo v leto 1946. V New Yorku je takrat potekala mednarodna zdravstvena konferenca, na kateri so sprejeli odločitev o ustanovitvi Svetovne zdravstvene organizacije in Združenja za duševno zdravje. Svetovna zdravstvena organizacija je bila ustanovljena leta 1948. Istega leta je v Londonu potekal prvi mednarodni kongres o duševnem zdravju (Bertolote 2008). Pred ustanovitvijo Svetovne zdravstvene konference lahko prve zametke o skrbi za duševno zdravje najdemo že leta 1843 (Lewis 1974). Nekaj let kasneje, leta 1849 so skrb za duševno zdravje vključili kot prvi cilj javnega zdravja (Bertolote 2008). V sredini 19. stoletja je William Sweetzer bil prvi, ki je opredelil pojem »mentalna higiena«. Soustanovitelj Ameriškega psihiatričnega združenja Isaac Ray je kasneje prvotno razlago mentalne higiene dopolnil kot umetnost ohranjanja uma pred incidenti in vplivi, ki bi zavirali in uničevali njegovo energijo, kakovost in razvoj (Mandell 1995).

Duševno zdravje je kompleksen in večplasten koncept, zato se ga težko enoznačno in natančno meri (Jeriček Klanšček idr. 2016). Posledice problematike duševnega zdravja se kažejo na različnih področjih – zdravstvo, sociala, gospodarstvo (Wykes idr. 2015, 1036–42).

Leta 2018 je Republika Slovenija izdala *Resolucijo o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028* (Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (ReNPDZ18-28) 2018), pri kateri je izhajala iz ratificiranih mednarodnih dokumentov ZN, Sveta Evrope in EU:

Deklaracija in Akcijski načrt za področje duševnega zdravja v Evropi, sprejet na Evropski ministrski konferenci SZO (Svetovne zdravstvene organizacije) v Helsinkih, l. 2005;

Zelena knjiga za izboljšanje duševnega zdravja prebivalstva – Pot k strategiji na področju duševnega zdravja za Evropsko unijo, Evropska komisija, l. 2005;

- *Evropski pakt za duševno zdravje in dobro počutje*, l. 2008;
- *Resolucija za duševno zdravje*, Evropski parlament, l. 2009;
- *Celovit akcijski načrt za duševno zdravje 2013–2020*, SZO;

- *Evropski akcijski načrt za duševno zdravje 2013–2020*, SZO;
- *Evropski okvirni načrt za področje duševnega zdravja in dobrega počutja 2013*;
- *Konvencija ZN o pravicah invalidov*;
- *Konvencija ZN o pravicah otrok*;
- *Agenda Združenih narodov za trajnostni razvoj do leta 2030*.

Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 izpostavlja, da je duševno zdravje temelj zdravja nasploh ter posledično socialne, družinske in gospodarske stabilnosti, družbene blaginje ter kakovosti življenja ljudi (ReNPdZ18-28 2018). Odrasla oseba večino svojega časa preživi na delovnem mestu. Zato delovno okolje predstavlja pomembno vlogo pri krepitvi duševnega zdravja zaposlenih in preprečevanju razvoja duševnih bolezni. Zadovoljstvo in dobro počutje zaposlenih vpliva na uspešnost in učinkovitost delovne organizacije (Akcijski načrt 2022–2023 za izvajanje resolucije o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (AN22-23) 2022). *Akcijski načrt 2022–2023* (AN22-23 2022, 22) predvideva štiri specifične ukrepe, ki bi okrepili promocijo duševnega zdravja in preventivo na delovnem mestu:

Ukrep I: Evalvacija programov za krepitev in izboljšanje duševnega zdravja zaposlenih v Sloveniji.

Ukrep II: Vzpostavitev in delovanje nacionalne strokovne mreže v podporo duševnemu zdravju aktivnih na trgu dela.

Ukrep III: Implementacija promocijsko-preventivnih programov za krepitev duševnega zdravja aktivnih na trgu dela, s posebnim poudarkom na ranljivih skupinah aktivnih na trgu dela.

Ukrep IV: Priprava in implementacija modela za izvajanje zgodnje poklicne in zaposlitvene rehabilitacije.

Akcijski načrt za duševno zdravje 2022–2023 navaja, da 38,2 odstotka prebivalstva Evrope trpi za duševnimi motnjami (AN22-23 2022). Vsi navedeni dokumenti poudarjajo pomembnost celostne krepitve duševnega zdravja ter interdisciplinarno in medsektorsko sodelovanje, da bi dosegli upad vsakoletnega večanja duševnih motenj.

Duševno zdravje

Duševno zdravje pomeni, da ima posameznik pozitiven odnos do sebe in drugih, da ima pozitivno samopodobo in samozavest ter da se je sposoben soočati z vsakodnevnimi težavami (Jeriček Klanšček idr. 2018; WHO 2014). Novejše opredelitve duševnega zdravja postavljajo v ospredje koncept kontinuuma od pozitivnega do negativnega duševnega

zdravja (Jeriček Klanšček idr. 2018). Koncept kontinuuma duševnega zdravja je sestavljen iz pozitivnih (urejeni odnosi, samopodoba in samozavest, sposobnost reševanja težav ...) in negativnih (duševne motnje, simptomi in težave) področij duševnega zdravja. Nekateri strokovnjaki opozarjajo, da ima tovrstni koncept pomanjkljivosti in slabosti. Kontinuum pri osebi z duševno motnjo izključuje možnost pozitivnega duševnega zdravja. Strokovnjaki predlagajo uvedbo dveh ločenih, a hkrati povezanih kontinuumov. Prvi bi opredeljeval stopnjo duševnega zdravja, drugi pa stopnjo duševnih motenj (Jeriček Klanšček idr. 2018).

Svetovna zdravstvena organizacija področje duševnega zdravja deli na tri glavne kategorije (WHO 2022a): duševna bolezen (anksioznost, depresija, zasvojenosti ...), težave v duševnem zdravju (težave pri soočanju s problemi, težave s samopodobo, motnje spanja) in duševno zdravje (zdrava samopodoba, dobri medosebni odnosi, uspešno soočanje z različnimi izzivi, pozitiven odnos do življenja, okolja in dela ...). Leta 2005 so bili na evropski ministrski konferenci Svetovne zdravstvene organizacije v Helsinkih sprejeti ukrepi, ki naj bi prispevali k izboljšanju duševnega zdravja (WHO Regional office for Europe 2005):

- promocija duševnega zdravja,
- upoštevanje vpliva politik na duševno zdravje,
- premagovanje stigme in diskriminacije,
- intervencije za posamezne ciljne skupine,
- preprečevanje duševnih motenj in samomora,
- dostopnost zdravstvenih storitev,
- učinkovita obravnava duševnih motenj v skupnosti,
- razvijanje partnerstev in medsektorskega sodelovanja,
- razvoj kadrov,
- nabor kazalnikov s področja determinant duševnega zdravja,
- ustrezno financiranje,
- evalvacija uresničevanja ciljev.

Slabo duševno zdravje pomeni veliko breme za posameznika, družino in družbo. V Sloveniji slabo duševno zdravje pomeni izgubo 3–4 odstotkov bruto domačega proizvoda. Največ stroškov je povezanih z izgubo produktivnosti, ki je posledica duševnih motenj. Na ravni Evrope predstavljajo duševne motnje 35 odstotkov stroškov vseh bolezni (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2020). Stroški duševnih bolezni predstavljajo večje stroškovno breme kot bolezni srca in ožilja ter raka (OECD 2013). Letni stroški povezani z duševnimi boleznimi v Evropi znašajo 461 milijard EUR (Olesen idr. 2012; ReNPZ18-28 2018). Poročilo *The Lancet Commission on global mental health and sustainable development* iz leta 2018 navaja, da bodo duševne motnje svetovno gospodarstvo do leta 2030 stale 16 bilijonov

dolarjev. Visoki gospodarski stroški so posledica zgodnjega razvoja duševnih bolezni (Patel idr. 2018). Leta 2019 je 970 milijonov ljudi na svetu imelo duševno motnjo. Najpogostejši motnji sta bili anksioznost in depresija (Institute for Health Metrics and Evaluation 2019). Leta 2020 so se v času pandemije covid-19 anksiozne motnje povečale za 26 odstotkov, depresivne motnje pa za 28 odstotkov (WHO 2022b). Zaradi pomanjkljive oskrbe ljudje z duševnimi motnjami umirajo 15–20 let mlajši (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2020).

Prikaz stanja na področju psihosocialnega zdravja v Sloveniji

Parlament je 27. marca 2018 s podporo vseh političnih strank sprejel *Nacionalni program duševnega zdravja*. Sprejeli so strateške cilje, ki jih želijo v obdobju desetih let doseči. Program *MIRA je Nacionalni program duševnega zdravja* in prvi strateški dokument v Republiki Sloveniji, ki celovito naslavlja in ureja področje duševnega zdravja. Duševne motnje in samomor predstavljajo 8 odstotkov vseh bolezni (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2020). Leta 2020 je *MIRA* objavila rezultate slovenske raziskave, ki ugotavlja, da je leta 2016 25 odstotkov odraslih vsakodnevno doživljalo stres in imelo težave z njegovim obvladovanjem, več kot 7 odstotkov jih je imelo diagnozo depresije, 7 odstotkov odraslih je uporabljalo pomirjevala ter uspavala in 5 odstotkov antidepressive (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2020, 9).

Svetovna zdravstvena organizacija je leta 2015 na podlagi ugotovitev Sloveniji predlagala naslednje izboljšave (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2020, 15):

- prenesti težišče služb in storitev za duševno zdravje na lokalno raven in izboljšati njihovo dostopnost;
- vzpostaviti urgentne službe za otroke, ki bodo odgovorne za presojo in triažo;
- zmanjšati trajanje hospitalizacij in število ponovnih hospitalizacij s skupnostnim spremljanjem oseb s hudimi duševnimi motnjami;
- razširiti število in zmožnosti skupnostnih timov na podlagi ocene potreb;
- nadalje usposablјati strokovno osebje na primarni ravni zdravstvenega varstva in v socialnem varstvu;
- načrtovati, izobraževati in zaposlovati strokovnjake v skladu z nacionalnimi potrebami;
- povečati število kliničnih psihologov;
- omogočati usposobljenim strokovnjakom iz priznanih psihoterapevtskih šol psihoterapevtsko delo v okviru zdravstva in služb socialnega varstva;
- presojati potrebe stanovalcev/stanovalk socialnovarstvenih zavodov in možnosti za njihovo deinstitucionalizacijo;
- dolgoročno zmanjševati institucionalne zmogljivosti;
- posodobiti zakonodajo in predpise, vezane na oskrbo forenzičnih bolnikov/bolnic, ki so lahko nevarni za skupnost;

- vzpostaviti varovani oddelek za otroke in mladostnike/mladostnice;
- razviti več sektorskih psihosocialnih timov za otroke in mladostnike/mladostnice;
- podpirati postopno uvajanje regionalnih interdisciplinarnih centrov za podporo otrokom z učnimi težavami.

Predlog Svetovne zdravstvene organizacije in različni že obstoječi dokumenti s področja duševnega zdravja so pripomogli k oblikovanju *Nacionalnega programa duševnega zdravja 2018–2028*. V *Nacionalnem programu duševnega zdravja* je zapisanih osem strateških ciljev za desetletno obdobje (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2020, 21–23):

Strateški cilj 1: Trajna in učinkovita implementacija politik in ukrepov za podporo duševnemu zdravju celotne populacije, še posebno ranljivih skupin prebivalcev, in ukrepov za varstvo pravic oseb s težavami v duševnem zdravju.

Strateški cilj 2: Razvoj in implementacija z dokazi podprtih medsektorskih in interdisciplinarnih promocijskih in preventivnih programov na področju duševnega zdravja.

Strateški cilj 3: Zmanjšanje samomora in z alkoholom povezanih duševnih motenj.

Strateški cilj 4: Zagotovljena dostopnost celostne in kakovostne obravnave na področju duševnega zdravja v skupnosti.

Strateški cilj 5: Krepitev znanja, kompetenc, z dokazi podprtih intervencij ter izmenjava dobrih praks na področju duševnega zdravja.

Strateški cilj 6: Socialnovarstveni programi in programi v podporo družini, ki se povezujejo s programi zdravstvenega varstva, bodo nadgrajeni s službami in programi za obravnavo oseb s pridruženimi motnjami v duševnem zdravju.

Strateški cilj 7: Spodbujanje in krepitev horizontalnega in vertikalnega sektorskega in medsektorskega sodelovanja za razvoj na področju duševnega zdravja.

Strateški cilj 8: Zmanjšanje deficitarnosti na področju poklicev, na katerih sloni skrb za boljše duševno zdravje prebivalcev.

Po podatkih Nacionalnega inštituta za javno zdravje so med letoma 2008 in 2015 odrasle osebe do 65. leta starosti najpogosteje obravnavali zaradi: anksioznih motenj, depresivne epizode, ponavljajoče se depresije, stresnih in prilagoditvenih motenj, vedenjskih in duševnih težav zaradi alkohola ter shizofrenije. V starostni skupini nad 20 let se je povečalo število izdanih receptov za antidepresive in se povišala stopnja hospitalizacij zaradi ponavljajoče se depresivne motnje (ReNPDZ18-28 2018).

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

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

Slika 1: Prvih pet najpogosteje zabeleženih diagnoz po spolu, starostni skupini in ravni zdravstvene obravnave za obdobje od 2009 do 2017

Starostna skupina	Raven zdravstvene obravnave	Moški	Delež med vsemi F- diagnozami	Ženske	Delež med vsemi F- diagnozami
20–49 let	Primarna	F41	19,3	F43	26,4
		F43	18,9	F41	25,1
		F32	12,8	F32	18,7
		F10	9,8	F33	4,5
		F20	5,0	F45	3,2
	Sekundarna	F41	14,0	F41	23,2
		F10	12,8	F43	16,4
		F20	11,4	F32	12,0
		F43	11,2	F33	10,1
		F32	7,4	F20	6,0
50–64 let	Primarna	F41	17,8	F41	24,0
		F32	15,8	F32	21,2
		F43	14,9	F43	21,0
		F10	14,7	F33	6,1
		F51	5,6	F51	4,7
	Sekundarna	F10	17,5	F41	18,6
		F41	11,7	F33	18,2
		F43	10,2	F32	12,9
		F20	10,0	F43	12,1
		F33	9,9	F20	7,3
64 let in več	Primarna	F03	18,5	F03	19,4
		F32	12,5	F41	16,1
		F41	12,3	F32	15,9
		F51	10,7	F43	9,9
		F43	7,2	F51	8,7
	Sekundarna	F03	19,7	F03	20,7
		F06	15,4	F06	13,8
		F41	7,8	F41	12,2
		F10	7,4	F33	10,8
		F32	7,4	F32	9,8

Opombe: F41 = druge anksiozne motnje; F43 = reakcija na hud stres in prilagoditvene motnje; F32 = depresivna epizoda; F10 = duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja alkohola; F20 = shizofrenija; F33 = ponavljajoča se depresivna motnja; F45 = somatoformne motnje; F51 = neorganske motnje spanja; F03 = neopredeljena demenca; F06 = druge duševne motnje zaradi možganske okvare oz. disfunkcije in zaradi telesne bolezni.

Vir: Prirejeno po Šprah, Lilijana, ur. Z več znanja o motnjah razpoloženja do izhodov iz labirintov: Izkušnje in razmisleki. 1. izd., Založba ZRC, ZRC SAZU, 2019, <https://zalozba.zrc-sazu.si/sl/publikacije/z-vec-znanja-o-motnjah-razpolozenja-do-izhodov-iz-labirintov#v>.

Kot je razvidno iz tabele, je na sekundarni ravni pri moških in ženskah med 20. in 49. letom starosti najpogostejša diagnoza druge anksiozne motnje. Pri moških so se na drugo mesto uvrstile duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja alkohola in shizofrenija. Pri ženskah v isti starostni skupini je na drugem mestu reakcija na hud stres, prilagoditvene motnje in depresivna epizoda.

Pri moških v starostni skupini med 50. in 64. letom so bile najpogosteje diagnosticirane duševne in vedenjske motnje zaradi uživanja alkohola, anksiozne motnje, reakcija na hud stres in prilagoditvene motnje. Pri ženskah v isti starostni skupini so najpogostejše druge anksiozne motnje, ponavljajoča se depresivna motnja in depresivna epizoda.

V starostni skupini nad 65 let so najpogosteje diagnosticirane: druge anksiozne motnje, neopredeljena demenca in druge duševne motnje (Šprah idr. 2019, 18).

Eden od ključnih dejavnikov za ohranjanje duševnega zdravja je osmišljeno življenje, ki je sestavljeno iz posameznikovih smiselnih odločitev in vrednot, ki vodijo v kakovostno življenje. Domače in tuje raziskave pri učiteljih ugotavljajo visoko stopnjo stresa in nagnjenost k izgorelosti na delovnem mestu (Košir idr. 2014). Raziskave o izgorelosti na delovnem mestu navajajo, da je učiteljski poklic najbolj podvržen izgorelosti na delovnem mestu med vsemi poklici (Maslach, Schaufeli in Leiter 2001; Maslach in Leiter 2016; Mojsa-Kaja, Golonka in Marek 2015).

Osnovni raziskovalni problem izhaja s področja težav v duševnem zdravju in osmišljenem življenju med strokovnimi delavci v vzgoji in izobraževanju. Izhajali smo iz raziskovalnega vprašanja, v katerem nas je zanimalo, v kolikšni meri strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju dojemajo svoje življenje kot osmišljeno in v kolikšni meri že zaidejo v eksistencialno krizo ali bivanjski vakuum. Znanost in stroka pogosto spregledata, da do težav na področju duševnega zdravja, osmišljenega življenja in zadovoljstva prihaja zaradi nefunkcionalnega načina življenja ter različnih medosebnih težav.

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

Namen raziskave je ugotoviti, v kolikšni meri slovenski strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju dojemajo svoje življenje kot osmišljeno in v kolikšni meri že zaidejo v eksistencialno krizo ali bivanjski vakuum.

Metoda

V raziskavi smo uporabili kvantitativno metodo raziskovanja. Z deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo smo iskali razloge in utemeljitve za obstoječe stanje ter interpretacijo rezultatov.

Merski instrumentarij

Za potrebe raziskave je bil uporabljen standardizirani merilni inštrument *PIL-test (The Purpose in Life Test)* avtorjev Crumbaugh in Maholick (Crumbaugh in Maholick 1964). Teoretični okvir PIL-testa je logoterapija s poudarkom na smislu življenja. PIL-test je med raziskovalci pogosto uporabljen inštrument za merjenje stališč. Meri občutje smisla v danih trenutkih in preko psihometričnih kazalcev osebnosti ter lestvice za merjenje stališč prikaže stopnjo bivanjske varnosti v življenju. Notranja praznina, dolgočasje, apatija, melanholija ter druge duševne težave pogosto izhajajo iz neosmišljenega življenja, ki vodi v bivanjski vakuum in eksistencialno frustracijo. PIL-test je razdeljen na tri dele – A, B in C. Dela B in C se uporablja izključno v kliničnem okolju in ju smejo uporabljati le za to usposobljeni strokovnjaki. Pri raziskavi smo uporabili prvi del testa (A), ki je sestavljen iz dvajsetih trditev, za katere respondent na Likertovi lestvici izbere stopnjo strinjanja od ena do sedem. Končni rezultat je vsota vseh zbranih točk strinjanja ali nestrinjanja (Crumbaugh in Maholick 1964).

Vzorec

Vprašalnik je bil poslan strokovnim delavcem, zaposlenim v poklicnih in srednjih šolah ter gimnazijah, ki smo jih naključno izbrali iz *Evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in programov* (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport 2021). Zbiranje podatkov je potekalo od začetka aprila do konca junija 2020.

V vzorec je bilo vključenih 286 strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju iz poklicnih in srednjih šol ter gimnazij v Republiki Sloveniji (N = 286). S PIL-testom smo pri respondentih izmerili stopnjo bivanjske varnosti, bivanjske frustracije in bivanjski vakuum.

Tabela 1: PIL-test (lestvica za vrednotenje rezultata)

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

Obdelava podatkov

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

Rezultati in razprava

Opis vzorca

Vzorec zajema 286 strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (N = 286). Od tega je sodelovalo 89,0 % žensk.

Razporeditev udeležencev raziskave po starosti je dokaj enakomerna. Največ udeležencev je v starostni skupini 41–50 let (33 %) in 51–60 let (32 %). Sledijo udeleženci starostne skupine med 31 in 40 let (23 %), do 20 let (7 %) in nad 61 let (5 %).

Razporeditev po dolžini delovne dobe je sledeča: 11–20 let in 31–40 let delovne dobe ima po 29 % udeležencev. Sledi 22 % z 21–30 leti delovne dobe in 21 % z do 10 leti delovne dobe. Takih z več kot 41 leti delovne dobe raziskava ni zajela.

Tudi strukturni izobrazbeni vzorec je, glede na zahtevano izobrazbo, pričakovan, saj je največ udeležencev raziskave doseglo univerzitetno izobrazbo ali strokovni magisterij (2. bolonjska stopnja), in sicer 53 %. Sledijo udeleženci raziskave z visokošolsko izobrazbo (15 %) in tisti z višješolsko ali specializacijo po višješolskem programu (1. bolonjska stopnja) (16 %). 7 % udeležencev raziskave je doseglo srednješolsko izobrazbo, najmanj pa je bilo takih z znanstvenim magisterijem ali doktoratom (8 %).

Delovna mesta udeležencev raziskave so: 57 % je učiteljev in učiteljic v osnovni šoli, 16 % je drugih strokovnih delavcev (pedagog, psiholog, specialni ali rehabilitacijski pedagog, defektolog idr.), 8 % je vzgojiteljev in vzgojiteljic, 8 % pa njihovih pomočnikov ali pomočnic. Raziskava je zajela 5 % srednješolskih učiteljev ali učiteljic in 6 % ravnateljev in ravnateljic.

Opisna statistika

Tabela 2: Rezultati PIL-testa (lestvica za vrednotenje)

	Število respondentov glede na seštevek točk	Odstotek
112-140 jasno izdelani cilji, bivanjska varnost	215	75.2
92-111 bivanjska frustracija	62	21.7
≤ 91 prisotnost bivanjskega vakuuma	9	3.1

S PIL-testom smo ugotovili, da ima skoraj 25 odstotkov strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju iz poklicnih in srednjih šol ter gimnazij težave na področju duševnega zdravja v obliki eksistencialne krize ali bivanjskega vakuuma. V sodobnem času vedno več ljudi doživlja notranjo oz. osebno stisko v obliki eksistencialne krize in krize smisla, ki se pogosto kaže kot depresija, agresija in zasvojenost. Pomembno je, da se težave na področju duševnega zdravja hitro odkrijejo in primerno zdravijo, preden se razvijejo v resne duševne motnje. Duševne motnje predstavljajo najhitreje rastoče kategorije boleznin in so eden največjih javnozdravstvenih izzivov v Evropi, ki prizadene približno 25 odstotkov prebivalstva (WHO Regional office for Europe 2021).

MIRA – prvi *Nacionalni program duševnega zdravja v Sloveniji* izpostavlja (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2020): »Duševno ravnovesje nam omogoča splošno dobro počutje, da lahko svoje življenje doživljamo kot smiselno, zadovoljujoče in izpolnjujoče. Da smo ustvarjalni, aktivni, produktivni in udejanjamo svoje potenciale. Da sprejemamo sebe in druge, se zavedamo lastne vrednosti in imamo pozitivno samopodobo. Da zaupamo vase in v svoje zmožnosti. Da se zmoremo spoprijemati z vsakdanjimi življenjskimi obremenitvami ter uravnavati lastna čustva in razpoloženje. Da imamo kakovostne in bližnje odnose z drugimi ljudmi. Da čutimo pripadnost skupnosti in okolju, v katerem živimo, in zato tudi več in bolje prispevamo k njenemu razvoju in napredku.«

To pomeni, da ima skoraj 25 odstotkov strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju težave na področju ustvarjalnosti, produktivnosti, aktivnosti, samopodobe, zavedanju lastne vrednosti ter so obremenjeni z uravnavanjem lastnih čustev in razpoloženja. Težave na področju duševnega zdravja še ne pomenijo duševne motnje, ampak so pokazatelj določenih globljih težav, ki so dejavniki tveganja za razvoj duševnih motenj (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2020). Za razumevanje problematike duševnega zdravja je treba izpostaviti, da je bilo vabilo za sodelovanje v raziskavi poslano vsem slovenskim osnovnim, poklicnim in srednjim šolam ter gimnazijam. Nizka odzivnost lahko nakazuje, da se problematike duševnega zdravja zaposlenih in pomembnosti preventivnega delovanja v delovnem okolju še vedno premalo zavedamo.

Preventivni programi, ozaveščanje in ukrepanje, kadar nastopijo težave v duševnem zdravju, lahko preprečijo ali omilijo razvoj duševnih motenj. Obširna raziskava duševnega zdravja med učitelji je bila leta 2018 izvedena v Angliji. V Angliji je učiteljski sindikat NASUWT objavil rezultate raziskave o duševnem in fizičnem zdravju (Nasuwt 2018), ki so jo izvedli med 7000 učiteljicami in učitelji. Podatki so zelo zaskrbljujoči: 30 odstotkov jih je poročalo, da so v zadnjem letu »uporabili« zdravila kot način soočanja s posledicami, ki jim jih pušča delo pri njihovem duševnem in telesnem zdravju. Več kot 40 odstotkov jih je v povezavi s službo že obiskalo zdravnika, 78 odstotkov vprašanih poroča, da so bili v zadnjem letu soočeni z višjo stopnjo stresa, povezanega z delom, 84 odstotkov jih ocenjuje, da je delo, ki ga opravljajo, negativno vplivalo na njihovo zdravje in dobro počutje, 77 odstotkov jih je v preteklem letu doživelo tesnobo in 56 odstotkov jih poroča, da so v zadnjih 12 mesecih postali manj zadovoljni s poklicem in delom, ki ga opravljajo. Približno dve tretjini jih je resno razmišljalo, da bi opustili poučevanje. Podatke študije je objavil tudi Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije (SVIZ 2018). Druga podobna raziskava, ki sta jo opravili Teachwire.net in Leeds Beckett University (Teachwire, b. d.), ugotavlja, da 73 odstotkov učiteljev verjame, da ima njihovo slabo duševno zdravje negativen vpliv na njihovo kvaliteto razlage učne snovi pri pouku, več kot 80 odstotkov jih meni, da njihovo slabo duševno zdravje negativno vpliva na njihovo ustvarjalnost pri pouku in kvalitetno načrtovanje učnih ur.

Vse raziskave s področja duševnega zdravja že leta ugotavljajo, da število duševnih motenj na svetu vsako leto narašča in da duševno zdravje upada. Poklici v vzgoji in izobraževanju so vsakodnevno neposredno vezani na odnos z otroki, s katerimi preživijo pomemben del dneva. Duševno zdravje se v vzgoji in izobraževanju odraža predvsem na štirih področjih: odnos do dela, izvedba dela, odnos do otrok in odnos do sebe. Delo v vzgoji in izobraževanju je zelo odgovorno poslanstvo, zato se je treba zavedati trenutnega zdravstvenega stanja zaposlenih, zaposlene vzpodbujati h krepitvi duševnega zdravja, ozaveščati o pomembnosti in posledicah duševnega zdravja ter predvsem na individualni ravni krepiti odgovornost za svoje zdravje.

Zaključek

Resolucija o nacionalnem programu duševnega zdravja 2018–2028 (ReNPDZ18-28 2018) opozarja na prikaz trenutnega stanja v državi in predlaga določene izboljšave. Slabo duševno zdravje je pomemben del družbenega bremena in prizadene skoraj vsakega drugega človeka vsaj enkrat v življenju. Dokazano je, da je mogoče v lokalnem okolju odgovoriti na večino potreb večine prebivalstva, predvsem z vidika preventive. Podatki iz naše raziskave pri četrtini vprašanih že nakazujejo na težave pedagoških delavcev v

duševnem zdravju in zadovoljstvu z življenjem ter nakazujejo trend poglobljanja obstoječih težav. Vzgojitelji in učitelji z odnosom in aktivnostmi ustvarjajo (pozitivno/negativno) vzdušje, oblikujejo okolje, ki pomembno vpliva na duševno zdravje, učne rezultate in varno okolje, ki naj bi ga šola predstavljala. Zato je njihovo duševno zdravje pomembno ne samo zaradi njih samih, ampak tudi za otroke in mladostnike, ki jih poučujejo.

Literatura

1. Akcijski Načrt 2022 – 2023 Za Izvajanje Resolucije o Nacionalnem Programu Duševnega Zdravja 2018-2028 (AN22-23). 2022. Uradni list RS, št. 24/18.
2. Bertolote, José. 2008. "The Roots of the Concept of Mental Health." *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)* 7 (2): 113–16. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2008.tb00172.x>.
3. Crumbaugh, James C. in Leonard T. Maholick. 1964. "An Experimental Study in Existentialism: The Psychometric Approach to Frankl's Concept Ofnoogenic Neurosis." *Journal of Clinical Psychology* 20 (2): 200–207. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(196404\)20:2<200::AID-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1097-4679(196404)20:2<200::AID-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U).
4. Frankl, Viktor. 2014. *Volja Do Smisla*. Celje: Mohorjeva družba.
5. Frankl, Viktor. 2015. *Zdravnik in Duša*. Celje: Mohorjeva družba.
6. Institute for Health Metrics and Evaluation. 2019. "Explore Results from the 2019 Global Burden of Disease (GBD) Study." 2019. <https://vizhub.healthdata.org/gbd-results/>.
7. Jeriček Klanšček, Helena, Saška Roškar, Karmen Britovšek, Nina Scagnetti in Marja Kuzmanič. 2016. *Mladostniki o Duševnem Zdravju*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
8. Jeriček Klanšček, Helena, Saška Roškar, Matej Vinko, Nuša Konec Juričič, Ada Hočvar Grom, Majda Bajt, Anja Čuš, idr. 2018. *Duševno Zdravje Otrok in Mladostnikov v Sloveniji*. Nacionalni inštitut za javno zdravje. http://www.zdravjempladnih.si/data-si/file/dusevno_zdravje.pdf.
9. 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 / Horizons of Psychology* 23 (April 2016): 110–24. <https://doi.org/10.20419/2014.23.411>.
10. Lewis, Aubrey. 1974. "Psychopathic Personality: A Most Elusive Category." *Psychological Medicine* 4 (2): 133–40. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0033291700041969>.
11. Mandell, Wallace. 1995. "The Realization of an Idea." *John Hopkins Bloomberg School of Public Health; Department of Mental Health: Origins of Mental Health*. 1995. <https://publichealth.jhu.edu/departments/mental-health/about/origins-of-mental-health>.

12. Maslach, Christina in Michael P. Leiter. 2016. "Burnout." Encyclopedia of Mental Health: Second Edition, 222–27. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00149-X>.
13. Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli in Michael P. Leiter. 2001. "Job Burnout." Annual Review of Psychology 52 (1): 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
14. Mojsa-Kaja, Justyna, Krystyna Golonka, and Tadeusz Marek. 2015. "Job Burnout and Engagement among Teachers - Worklife Areas and Personality Traits as Predictors of Relationships with Work." International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health 28 (1): 102–19. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.00238>.
15. Nacionalni inštitut za javno zdravje. 2020. "MIRA Za Duševno Zdravje." 2020. <https://www.zadusevnozdravje.si/>.
16. Nasuwt. 2018. "Big Question Mental Health Report 2018."
17. NIJZ. 2022. "Podatkovni Portal." 2022. https://podatki.nijz.si/Menu.aspx?px_tableid=60100001.pxinp_x_path=NIJZ+podatkovni+portal__6+Zdravila__1+Izdana+zdravila+na+receptinpx_language=slinpx_db=NIJZ+podatkovni+portalinrxid=320420b-8-e99d-494a-82c9-4ebb571ffb8a.
18. OECD. 2013. Education at a Glance 2013 - Statistics. Oecd. http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en;jsessionid=4qrj2lt4d2o-ge.x-oecd-live-01.
19. Olesen, J, A Gustavsson, M Svensson, H-U Wittchen in B Jönsson. 2012. "The Economic Cost of Brain Disorders in Europe." European Journal of Neurology 19 (1): 155–62. <https://doi.org/10.1111/j.1468-1331.2011.03590.x>.
20. Patel, Vikram, Shekhar Saxena, Crick Lund, Graham Thornicroft, Florence Baingana, Paul Bolton, Dan Chisholm, idr. 2018. "The Lancet Commission on Global Mental Health and Sustainable Development." Lancet (London, England) 392 (10157): 1553–98. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31612-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31612-X).
21. Resolucija o Nacionalnem Programu Duševnega Zdravja 2018-2028 (ReNPDZ18-28). 2018. Uradni list RS, št. 24/18.
22. Šprah, Lilijana, ur. 2019. Z več znanja o motnjah razpoloženja do izhodov iz labirintov: Izkušnje in razmisleki. 1. izd., Založba ZRC, ZRC SAZU, <https://zalozba.zrc-sazu.si/sl/publikacije/z-vec-znanja-o-motnjah-razpolozenja-do-izhodov-iz-labirintov#v>.
23. SVIZ. 2018. "Študija o Duševnem in Fizičnem Zdravju Učiteljev." 2018. <https://www.sviz.si/studija-o-dusevnem-in-fizicnem-zdravju-uciteljev/>.
24. teachwire. b.d. "Pupil Progress Is Being Held Back by Teachers' Poor Mental Health." <https://www.teachwire.net/news/pupil-progress-is-being-held-back-by-teachers-poor-mental-health/>.

25. WHO. 2014. "Health for the World's Adolescents: A Second Chance in the Second Decade: Summary." <https://apps.who.int/iris/handle/10665/112750>.
26. WHO. 2022a. "Mental Disorders." 2022. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>.
27. WHO. 2022b. "Mental Health and COVID-19: Early Evidence of the Pandemic's Impact."
28. WHO Regional office for Europe. 2005. Mental Health: Facing the Challenges, Building Solutions: Report from the WHO European Ministerial Conference. World Health Organization. Regional Office for Europe.
29. WHO. 2021. "Child and Adolescent Health." 2021. <https://gateway.euro.who.int/en/datasets/cah/>.
30. Wykes, Til, Josep Maria Haro, Stefano R Belli, Carla Obradors-Tarragó, Celso Arango, José Luis Ayuso-Mateos, István Bitter, idr. 2015. "Mental Health Research Priorities for Europe." *The Lancet Psychiatry* 2 (11): 1036–42. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00332-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00332-6).

Skrite žrtve alkoholizma: dinamika odraščanja v alkoholični družini in odrasli otroci alkoholikov

prof. dr. Barbara Simonič

Teološka fakulteta Ljubljana

Uvod

Odraščanje v družini, kjer je prisoten alkoholizem

Številne študije in stroka se strinjajo, da kadar je v družini od alkohola odvisna vsaj ena oseba (še posebej, če je to starš), je s tem globoko prizadeta celotna družina. Odvisnost je problem celotne družine in ne samo odvisnega člana. Ob dinamiki, ki se ustvarja ob alkoholizmu, se posledice odražajo v družinskem sistemu kot celoti, v partnerskih odnosih in odnosih med starši in otroki. Po podatkih Nacionalnega inštituta za javno zdravje za pretekla leta lahko vidimo, da 43 % prebivalcev, starih 25–64 let, pije visoko tvegano (pije alkohol v količinah ali na način, ki lahko kratko- in/ali dolgoročno vodijo do razvoja škodljivih posledic zaradi alkohola). Okoli 10,5 % prebivalcev, starih 15–64 let, pije alkoholne pijače čez mejo manj tvegane pitja (Koprivnikar idr. 2015, 70–72). V času epidemije se je pitje še povečalo, saj naj bi 7,8–13,9 odstotkov oseb pilo več (Nacionalni inštitut za javno zdravje 2019). Če pomislimo, da ima vsak posameznik, ki problematično pije alkohol, ob sebi vsaj štiri osebe, na katere vpliva njegova odvisnost (svojci, prijatelji, sodelavci), potem se s posledicami odvisnosti od alkohola sooča vsaj 800.000 Slovencev oziroma 40 % prebivalcev, med njimi tudi veliko otrok (Abstinent 2021). Slednji so tako skrite žrtve alkoholizma. Čeprav pri njih ne gre za direktno odvisnost od alkohola, pa jih alkoholizem njihovih bližnjih posredno močno prizadene in zaznamuje.

Številne družine, ki jih prizadene pitje staršev, lahko utrpijo ekstremno in direktno škodo. Škoda je lahko tudi bolj indirektna oblike, vedno pa je prisotna (Caan 2013, 9). Tako so lahko na eni strani kontinuuma prisotni nenehni prepripi med starši, povezani z alkoholom, nasilje v družini, različna tvegana vedenja in zloraba otrok, kar vse povzroča čustveno trpljenje, ki ga ni mogoče enostavno izmeriti. To trpljenje ima trajne učinke na razvoj osebnosti posameznih družinskih članov in zmožnost oblikovanja zaupljivih odnosov. Učinki alkoholizma pri starših v družini pa so lahko tudi bolj posredni, npr. finančna stiska (zaradi izgube službe ali porabe dohodka za alkohol), ločitev staršev, smrt starša, odvzem otrok in namestitev v rejniško družino (Marshal 2002, 88). Izrazita raba alkohola pri staršu npr. pomembno povečuje tveganje, da bo do otroka na nek način zlo-

rabljajoč. Več kot je v družini članov, ki zlorabljajo alkohol ali so odvisni od njega, bolj bo verjetno, da bodo otroci v družini zlorabljeni ali zanemarjeni (Gold in Adamec 2010, 153). Prav tako se znatno poveča tudi tveganje, da bo otrok v odraslosti postal problematičen pivec, kar potrjujejo rezultati študij o obremenjujočih izkušnjah v otroštvu, ki so velikokrat prisotne v družinah s starši alkoholiki (Caan 2013, 11). Prisotnost alkoholizma staršev tudi zelo poveča možnost, da se bo pri potomcih razvila neka oblika mentalne motnje (McLaughlin idr. 2012, 291). Otroci alkoholikov pogosto kažejo veliko vedenjskih težav, npr. presopništva, odvisniškega vedenja, odpora do družbenih norm (Caan 2013, 12).

Aktivnosti in dinamike v družinah, kjer je prisoten alkoholizem staršev, so podrejene odvisniškemu vedenju. S podrejenostjo odvisnosti je zaznamovana celotna družinska klima. Družine, kjer je starš alkoholik, imajo v primerjavi z nealkoholičnimi višji nivo konfliktov, borbenosti, obtoževanj in nasprotovanj, nižja je stopnja povezanosti in družinske bližine. Prav tako poročajo o nižji stopnji telesnega in verbalnega izražanja pozitivnih čustev, manj čustvene podpore, topline in skrbi med družinskimi člani (Johnson 2001, 133; Kelley in Schroeder 2008, 406).

Starševska drža odvisnih staršev je običajno nefunkcionalna, nekonsistentna in kaotična, zato je ena izmed negativnih lastnosti družin s starši odvisniki nestanovitnost, saj otroci nikoli ne vedo, kaj lahko pričakujejo iz trenutka v trenutek in zato velikokrat živijo v stalni napetosti in strahu, da bo družina razpadla in bo njihovo življenje postalo še bolj neurejeno (Geddes 1993, 70). Pravila so nestalna, pogosto so odvisna od »kapric« osebe, ki ima avtoriteto. Oče in mati nista usklajena, velikokrat sta v svojih navodilih otrokom celo nasprotujoča, ali pa je vidna dvojnost doživljanja staršev v tem, da ko so trezni, so dobri, prijazni, ko pa so opiti, so grobi in nerazumevajoči. Tako otroci alkoholikov odraščajo v okolju, kjer imajo neprestano občutek, da karkoli naredijo, ni prav, na osnovi tega pa se oblikuje občutek, da je nekaj zelo narobe z njimi samimi (Ruben 2001, 9). Otroci se tako poskušajo po najboljših močeh prilagoditi trenutnemu stanju in pogosto v svojo škodo naredijo vse, da ohranjajo ravnovesje v družini in njeno delovanje (Hooper in Wallace 2010, 53).

Družine s starši alkoholiki so slabo diferencirane. Zaradi čustvene napetosti so otroci stalno zaskrbljeni, prilagajajo se in reagirajo na vedenje alkoholika, v družini ni možnosti za avtonomni razvoj posameznika, njegova samopodoba je izrazito negativna (Crespi in Rueckert 2006, 37). Otroci so čustveno zasedeni in podrejeni vzdušju v družini. Tipičen odraz tega je prevzemanje različnih vlog v družini, za katere otroci čustveno niso dozoreli. Mnogokrat je to vloga skrbnika, kjer gre pravzaprav za postaršenje otroka. V tem primeru otrok postane skrbnik za druge družinske člane (sorojence ter nemočne in nesposobne starše) (Kearney idr. 2000, 48–49).

Odrasli otroci alkoholikov

Značilnosti in narava odraščanja v družini, kjer je prisoten alkoholizem, povečuje ranljivost, da otroci alkoholikov tudi kasneje kot odrasli razvijejo nekatere težave (Harter 2000, 313). Seveda pa vsi otroci alkoholikov v odrasli dobi nimajo enakih težav. Odraščanje v alkoholični družini ne pomeni nujno, da bo posameznik imel težave, predstavlja pa resen in pomemben dejavnik tveganja za razvoj težav (Hall in Webster 2007, 494). Številna klinična opažanja in raziskave potrjujejo, da so odrasli otroci alkoholikov (OOA) dokaj homogena skupina z nekaterimi podobnimi značilnostmi na kontinuumu doživljanja in psihosocialnega funkcioniranja, kar je posledica odraščanja v specifičnih okoliščinah in dinamikah, ki so bile prisotne v družini zaradi alkoholizma staršev (Harter 2000, 312).

OOA so osebe, starejše od 18 let, ki so del ali celo svoje otroštvo odraščale v disfunkcionalni družini, kjer je bil največji problem alkoholna zasvojenost enega ali obeh staršev (Pasternak in Schier 2012, 51). Gre za odrasle, ki trpijo za posledicami učinkov alkoholizma v primarni družini, kar nekateri imenujejo kar »sindrom odraslih otrok alkoholikov« (Harter 2000, 312). Pri njih so pogosto prisotne potlačene in nerazrešene vsebine iz otroštva, ki sooblikujejo njihovo funkcioniranje v odrasli dobi. To je pogosto čustveno in socialno nezrelo (Pasternak in Schier 2012, 52). Vse to je posledica odraščanja ob starših, ki otroku niso nudili varnega in zdravega razvojnega okolja.

V zdravih in funkcionalnih družinskih sistemih so starši ljubeče avtoritete, ki razumejo veselje in tegobe otroka, mu pustijo svobodno izražati njegove potrebe in nesoglasja ter biti tudi nepopoln, ne da bi mu grozili, da bodo odtegnili osnovno zaupanje in ljubezen. Tudi če starši v takih družinah naredijo napako, jih otroci ne doživijo kot travmatične. Otroci se lahko naučijo, da so starši ranljivi in nepopolni ter da tudi sami ne morajo biti popolni, da bi jih imeli radi in jih priznali, je pa prav, da se trudijo po svojih najboljših močeh (Poljak Lukek 2017, 19-20). Nasprotno pa so v disfunkcionalnih družinah otrok alkoholikov starši avtoritete, katerih besede in dejanja ne smejo biti postavljena pod vprašaj. V luči teh napačnih informacij se otroci alkoholikov naučijo, da so njihove lastne želje, potrebe in varnost manj pomembni kot pa podpora in podrejenost ter zvestoba družinskemu sistemu. Neodvisnost, ki je dovoljena v zdravih družinah, je grožnja avtoriteti disfunkcionalnih staršev. Otroci alkoholikov pogosto slišijo izjave, kot so: »Kaj pa misliš, kdo si? Nikoli ne boš dosegel ničesar. Zakaj pa misliš, da si ti tako pomemben?« Tako se otroci alkoholikov naučijo, da ne smejo preseči ravni sposobnosti svojih staršev. Lahko se naučijo, da je nevarno biti predober učenec, uspeti, več zaslužiti, imeti bolj zdravo družino ali dobiti priznanje – ostanejo kar drugorazredni – lahko, ni pa nujno. Za disfunkcionalne starše so takšni uspehi otrok grožnja,

ker niso več podrejeni in zato lahko dosežke otrok grajajo ali razvrednotijo. Tak otrok kot odrasel lahko ponavlja ta vzorec in sabotira samega sebe, saj si ne dovoli uspeha oz. čuti, da ga niti ni sposoben. Kot otroci so se namreč naučili obnašati na različne načine, ki so jim omogočali preživeti. To vedenje se lahko giblje od kljubovanja avtoriteti do zatiranja lastnih potreb in pretirane pozornosti na potrebe drugih – skrb za potrebe drugih je preprosto nadaljevanje odzivanja na svoje starše v otroštvu, ko so skrbeli zanje na način, da so sebe podredili in se samozatirali. Ti otroci to dojetje družinskih pravil nosijo s seboj v najstništvo in odraslost ter zgradijo izkrivljene temelje, na katerih delujejo naprej in ohranjajo iluzijo, da je vse dobro (Ruben 2001, 8).

Značilnosti v osebnosti in psihodinamiki odraslih otrok alkoholikov

OOA so tako osebe, ki so na eni strani ujete v strahove in reakcije otroka, na drugi strani pa so kot otroci morale prehitro postati odrasli, ne da bi šli skozi naravne faze razvoja otroka, kjer bi bil omogočen optimalen razvoj v zdravo odraslo osebo (Pasternak in Schier 2012, 52). Tako je videti, kot da imajo OOA dve identiteti: istočasno so odrasli in otroci, saj nerešene in travmatične vsebine, ki izvirajo iz otroških izkušenj odraščanja ob starših alkoholikih, oblikujejo njihovo funkcioniranje v odraslosti (Ruben 2001, 8).

Prepoznati je mogoče kar nekaj tipičnih značilnosti v osebnosti in psihosocialnem delovanju OOA, ki so povzete in predstavljene v nadaljevanju.

1. Osebnost OOA se giblje med dvema tipoma: pasivna ali agresivna drža in vedenjem, ki je povezano s to dihotomijo. OOA so se kot otroci naučili odzivati na dva načina, kar se vleče v odraslo dobo, v ozadju pa sta običajno potlačeni jeza in obup:

a. **AGRESIVNOST:** v otroštvu se to kaže kot upornišvo (nasilje, agresija, izbruhi, nemir, pobegi, laži, kraja, hiperaktivnost), v najstništvu to preraste v popolno zavračanje in nezaupanje staršem ter prevzemanje lastne kontrole nad svojimi cilji in potrebami, v odraslosti pa je to velikokrat kontrolirajoče in za druge naporno vedenje, saj se zdi manipulativno in dominantno ter psihično nasilno. Kontrolirajoči OOA imajo nizko toleranco do sprememb in so rigidni pri planiranju urnikov, upirajo se spremembam.

b. **PASIVNOST:** to je drugi ekstrem, ki je zaznamovan z nežnim, pridnim, zatrtim, izoliranim in pasivnim umikom OOA. V otroštvu se je kot otrok umikal iz družinskih zapletov ali bil morda mediator, ki je poskušal urediti premirje v konfliktnih in napetih situacijah. Pomirjanje staršev in njihovih izbruhov je pri otroku zatrla njegovo priložnost za rast in ga oropalo otroštva ter vzbujalo strah pred biti avtonomen v zunanjem svetu (zatrtost). Bil je prestrašen otrok, ki je razvil hipersenzitivnost do starševskega odobravanja (ali bodo starši zadovoljni) in bil brezpogojno podrejen. Odobravanje staršev je bil edini vir

ljubezni, potrditve in dokaz otrokove vrednosti. Kot odrasli ti otroci iščejo odobritev z zadovoljevanjem, skrbjo ali preobremenjevanjem sebe z odgovornostjo za druge, da bi se s tem izognili konfliktom in neodobranju.

Pri obeh vzorcih je konflikt nekaj, čemur se želijo OOA brezupno izogniti, saj ogroža šibko ravnovesje med občutkom varnosti in občutkom zapuščenosti. Nadvse se bojijo kakršne koli kritike (Hall in Webster 2007, 496). Agresivna drža in kontrola tako na eni strani ne dopušča nobenega mnenja, pasivna podrejena drža pa s prilagajanjem in podrejanjem naredi vse, da do konflikta ne pride (Ruben 2001, 10–11).

2. OOA imajo težave pri izražanju čustev. Čustva pogosto potlačijo in zavračajo, da bi delili karkoli osebnega ali ranljivega (Hall in Webster 2007, 495). Z razkritjem bi namreč lahko tvegali krivdo in sram, ker niso dovolj dobri, bili bi videti nekompetentni, bojijo se, da jih drugi ne bi odobraval. Samoizražanje je tako zelo selektivno, previdno in vnaprej premišljeno (Ruben 2001, 11–12).

3. OOA se težko sprostijo. Zdi se zelo aktivni, neprestano zaposleni, nesposobni upočasniti v delu, ker se bojijo, da bi bili neproduktivni in bi izpadli leni (Hall in Webster 2007, 496). Če se pojavi upočasnitev ali umiritev, to lahko prebudi paniko ali sram in krivdo (počitek naj bi bil nekaj slabega). Panika izvira iz pričakovanj, da jih bodo avtoritete (starši, pomembni drugi) kaznovali ali označili, da tako ali tako ne delajo nič. Vse to izvira predvsem iz tega, da so zasvojeni starši od otrok pričakovali, da so odgovorni za sorojence in da so vedno na doseg, če kdo rabi pomoč (postaršeni otroci) (Ruben 2001, 12).

4. OOA so lojalni/zvesti (soodvisni) onkraj vseh razumnih meja. Velikokrat postanejo odvisne osebnosti, ki se bojijo zavrnitve in bi naredili vse, da bi ohranili odnos. Lojalnost pomeni tudi samopredajo in podrejanje sebe drugim za vsako ceno, ne glede na to, kako problematični ali disfunkcionalni so odnosi lahko. Ta drža predavanja zagotavlja OOA, da so dojeti kot veliko boljši kot drugi ljudje, kar jim zagotavlja odobranje drugih (Ruben 2001, 12).

5. OOA so pretirano odgovorni. Posledica te zvestobe onkraj vseh razumnih vidikov je pretirano dojemanje odgovornosti, ki se samo ali predvsem osredotoča na dobrobit druge osebe, sploh če je zaznana njena krhkost. Pomoč drugim vključuje popolno preokupiranost z organiziranjem, reševanjem ali usmerjanjem življenj šibkejših oseb. Temu OOA podredijo vse svoje osebne potrebe, kar lahko niha od malih žrtev do popolnega samozanemarjanja (Hall in Webster 2007, 495–497). Ko skrbijo za šibkejše, imajo občutek, da pomagajo rehabilitirati ali reševati propadle in zapuščene, da so odrešitelji (kot so bili v družinah ob starših) (Ruben 2001, 12–13).

6. OOA se bojijo izgubiti kontrolo. To je posledica izkušenj nepredvidljivega družinskega okolja, kjer je bilo treba zanikati alkoholizem oz. njegovo resnost in s tem ustvarjati občutek iluzije, kot da je vse dobro (pod kontrolo) (Harter 2000, 322–323). Izguba kontrole se pri OOA kaže kot panika pred tem, da izgledajo ranljivi, ker bi tako njihove pomanjkljivosti ne ostale skrite. Prebuja se strah, da se bo nekaj sesulo, razkrilo, da bodo nepopolni in jih bodo zato drugi zavrnil. Spoznanje, da jih drugi morda ne potrebujejo in da ne potrebujejo njihovih uslug in navodil, skrbi in kontrole, daje OOA občutek, da so nesposobni, neprimerni in da imajo neke primanjkljaje (Hall in Webster 2007, 495). Ko doživijo to zavrnitev, se jim zdi, da jim ni uspelo izpolniti pričakovanih drugih. Namesto da bi to sprejeli, OOA to skušajo takoj nadomestiti z dvojno mero energije in predanosti, da bi na vsak način zadovoljili drugo osebo (Ruben 2001, 13–14).

7. OOA imajo težave z odnosi. Težave vključujejo težave v navezanosti, intimi in postavljanju primernih medosebnih razmejitev (Harter 2000, 323–324). Običajno sta pri OOA prisotna dva tipa zapletov v odnosih. Prvi se kaže v socialnih interakcijah na splošno, drugi pa v intimnih partnerskih zvezah. Zgraditi si socialno vrstniško skupino je težko, saj je za tiste OOA, ki zavzemajo agresivno oz. kontrolirajočo držo, idealno, če so v tej skupini pasivni, šibki in dovzetni ljudje za predstave in težnje OOA. Hočejo ljudi, ki so pasivno sprejemajoči za njihova navodila in ki jim nudijo nenehno potrditev. Po drugi strani pa so za OOA, ki so sramežljivi, zadržani in pasivni, privlačni močni in asertivni ljudje, ki zahtevajo somišljenike. V intimnih odnosih so kontrolirajoči/agresivni velikokrat v zvezah s pasivnimi partnerji, pasivni pa privlačijo dominantne, agresivne partnerje (Ruben 2001, 13). To pa so »zmagovalne« kombinacije za dinamiko partnerskega nasilja.

8. OOA se bojijo konflikta. Tako agresivni kot pasivni OOA se enako bojijo konflikta; ta se nanaša na vsako nestrinjanje, kritiko ali nasprotno mnenje. V konfliktih se namreč prebudi odmev situacije, iz katere je bilo v otroštvu nemogoče pobegniti ali se ji izogniti, ko so jih starši kaznovali in s tem povzročali osramočenost, samokritičnost (nisem dovolj dober) in obupno potrebo po odobritvi (Hall in Webster 2007, 496). Odpor do konflikta postane tako močan, da bodo OOA naredili ali rekli karkoli, da bi se izognili konfrontaciji. Agresivni tip skuša to storiti s kontrolo in držo, ki straši in utiša druge ljudi, pasivni pa s popolnim podrejanjem in samozatiranjem (Ruben 2001, 14).

9. OOA so preveč samokritični. S tem je velikokrat povezana tudi slaba samopodoba (Harter 2000, 321). Samokritičnost se pogloblja ob nenehnem ponavljanju nekih trditvev oz. prepričanij v mislih, ki so skoraj obsesivne in se vrtijo okrog tega, da nisi dober, kompetenten (Hall in Webster 2007, 495). OOA npr. uporablja enake besede, fraze ali intonacije v samogovoru, kot so to počeli starši (npr. si govori »kako sem neumen«, »kaj pa mislim, da sem, itak mi ne bo uspelo«, ali »poglej, kakšen si«) (Ruben 2001, 14).

10. OOA so zasvojeni z vznemirjenjem v odnosih. OOA v neki obliki nesejo alkoholizem dalje: ali postanejo alkoholiki ali se poročijo z alkoholiki (lahko oboje) ali pa najdejo drugo kompulzivno osebnost, kot je deloholik ali obsesiven jedec (Harter 2000, 325). Razlog potrebe po vznemirjenju je ta, da je bilo s strani njihovih staršev v alkoholičnem družinskem sistemu veliko verbalne in fizične zlorabe, ki je zadušila njihovo naravno otroško impulzivnost, igrivost in kreativnost. Posledično pa ta »zabaven« in vznemirljiv vidik postane v odraslosti mogoč v navzočnosti intenzivno impulzivnih odraslih (Ruben 2001, 15).

OOA gredo skozi življenje s čustvenimi brazgotinami, ki izvirajo iz odraščanja v družini z odvisnostjo od alkohola pri starših. Imajo več fizičnih težav kot osebe, ki so odraščale v nealkoholičnih družinah (Hart idr. 2003, 53), številni OOA pa postanejo tudi sami odvisni od alkohola. Pogosto se čutijo negotove, samoobsojajoče in se bojijo intimne. Otroci alkoholikov se naučijo treh pravil za preživetje: Ne govori. Ne zaupaj. Ne čuti. Ko odrastejo, se nadaljujejo njihove težave z zaupanjem, odvisnostjo v odnosih, samokontrolo, identiteto in izražanjem občutkov (Collins 2007, 662). V primerjavi z odraslimi iz nealkoholičnih družin imajo OOA višje stopnje anksioznosti in izogibanja v partnerskih odnosih, na splošno se bojijo oblikovati navezanost z drugimi odraslimi (Kelley idr. 2004, 1635–1636). Prisotne so tudi višje stopnje depresije in anksioznosti (Harter 2000, 314–319), motenj hranjenja, številni živijo v konstantnem strahu, da bi tudi sami postali alkoholiki, kar se tudi velikokrat dejansko zgodi (Collins 2007, 662–662). Odrasli otroci alkoholikov imajo velikokrat težave na področju doživljanja in reguliranja svojih čustev, saj so v disfunkcionalni družini doživljali veliko čustvenih bremen, obenem pa ni bilo prave možnosti za zdrav razvoj regulacije teh čustev. Na osnovi tega so oblikovali specifične načine doživljanja sebe, drugih in odnosov (Sorocco idr. 2015, 41–43), ki običajno pomenijo zaplete v vsakdanjem funkcioniranju.

Psihoterapija odraslih otrok alkoholikov: prikaz primera

V nadaljevanju prikazujemo primer psihoterapevtske obravnave po modelu relacijske družinske terapije s klientko, ki je OOA. Terapevtska obravnava je potekala po modelu relacijske družinske terapije, ki je usmerjena v prepoznavanje patoloških odnosov, v katere se posameznik zapleta in jih ne more spremeniti ter jih kompulzivno ponavlja. Ti patološki vzorci so razumljeni kot afektivni psihični konstrukti, ki predstavljajo obrambne mehanizme oz. način regulacije, ki ščiti pred soočenjem z bolečino iz preteklosti (temeljni afekt). Temeljni afekt je podlaga vsem odnosom in ustvarja vzdušje, na katerega so vsi odnosi uglašeni. Ta temeljni afekt mora postati zaveden in primerno reguliran. Relacijska družinska terapija išče temeljni afekt, nato pa pomaga spremeniti osnovni sistem regulacije afekta na način, da bo regulacija afekta bolj funkcionalna (Gostečnik 2011, 62–80; 2017, 39–50).

Predstavljena je življenjska situacija klientke in zapleti, ki so posledica tipične psihodinamike pri OOA. Osredotočili se bomo na značilnosti zapletenega čustvovanja in doživljanja klientke kot OOA ter na proces razreševanja afektivnih psihičnih konstruktov skozi vzpostavitev primerne regulacije afekta v procesu relacijske družinske terapije.

V psihoterapevtski obravnavi, ki je obsegala 12 tedenskih enournih srečanj, je bila klientka, stara 38 let, mati 3 otrok. V terapijo se je vključila po predhodno zaključeni partnerski terapiji, ki se je udeleževala z možem. Ker je čutila še veliko strahov in tesnobe ter občutke ujetosti v nerazrešeno preteklost, je želela naknadno individualno obravnavo.

Iz preteklosti je bilo ogromno spominov na dogodke s starši in sestro, ob katerih je doživljala, da je bila popolnoma zatrta. O tem je sicer govorila s kančkom žalosti in jeze, a se je zelo hitro umaknila v disociacijo in racionalizacijo: razumela je, zakaj je bilo tako, kot je bilo, se potrudila to sprejeti, a obenem je vznikal nemir in razpetost med tem, ali bi si lahko dovolila čutiti, da je tudi njej nekaj pripadalo, ne da je vedno morala biti le na uslugo drugim. To je namreč še vedno počela, npr. ogromno je bilo žalosti in trpkosti, ko je povedala, da za vsako, tudi najbolj osnovno stvar, ki si jo privoščiči, išče opravičilo, odobravanje moža in drugih, utemeljitev, namesto da bi si dovolila sproščeno poskrbeti zase. Razpeta je bila med grenkobo in jezo, da mora biti na voljo drugim in da zase ne naredi ničesar, ter strahom, da ne bo primerna, če bi pokazala jezo in poskrbela zase. To ji je povzročalo tesnobna stanja, ki so se samo še poglobljala.

V družini je bil oče alkoholik, a se o tem ni odkrito govorilo. Ko je bil omamljen, je bil v svojem svetu, odsoten, mati je to podpirala »za ljubi mir«, a bila ves čas nezadovoljna. Ravnesje v sistemu se je vzpostavilo tako, da je mama veliko prelagala na njo, ki je bila starejša in je morala biti močnejša, mlajša sestra pa je bila šibkejša, tudi zaradi bolehnosti. Klientka je kot deklica morala biti odgovorna, prevzemati naloge odraslih, kot deklica se je lahko vedla le na skrivaj (npr. si oblekla oblekico in plesala ter se igrala). Zunanji svet ji ni privoščil ničesar lepega, prisotne so bile samo zahteve. Le če je bila pridna in se odpovedala svojim željam, je pripadala, dati sebi priložnost in biti samo otrok pa bi bilo tvegano, ker ne bi bila sprejemljiva in dobra. Živela je popolno podrejenost družinskemu sistemu. Večkrat je bila tudi grešni kozel oz. krivec za stvari, ki niso bile urejene. Sestro se je štčilo, ker je bila krhka, očeta in alkohol tudi. Naučila se je biti »kanta za smeti«, prevzemati odgovornosti za stvari, za katere ni bila odgovorna, ker je bilo dobro le takrat, ko ni ugovarjala in se jezila zaradi krivice. Če se je kdaj želela postaviti zase in svoje želje, je dobila očitek, da je vzvišena in da naj ne misli, da je nekaj posebnega.

Klientka je tudi v svoji trenutni situaciji, predvsem v odnosih z drugimi (npr. v službi, širši družini, prijatelji), doživljala, da ni dovolj dobra, zanimiva, da se od nje vedno nekaj

pričakuje in da je samoumevno, da bo to tudi naredila, nihče pa ne vpraša, če bi morda ona kaj potrebovala. To jo je po eni strani jezilo, po drugi strani pa je imela občutek, da je slaba in krivična, če se jezi, ter da mora biti na razpolago drugim, ker bo le tako dobra. Delovala je trdo, togo, pomembno ji je bilo, da ima kontrolo (da so stvari sistematično urejene in predvidljive), zato je bila velikokrat tudi zahtevna do drugih (npr. do otrok in moža, v službi ...), zaradi česar je dobivala občutek, da ni zanimiva, da je naporna in odveč. Več kot je naredila, bolj kot se je trudila, manj je bilo občutka, da jo imajo drugi radi in da je prijetna.

V terapevtskem procesu so se večinoma prepletala čustva strahu, jeze in žalosti. Jeza je prihajala na dan, vendar je bila velikokrat zatrta s strahom, saj jo je klientka doživljala kot nevarno, ker če bi se jezila, bi lahko izgubila vse. Če bi se spremenila, se postavila zase, se je bala, da bo tako drugačna in nesprejemljiva, da bi izgubila prijatelje. Vendar pa je bila jeza čisto legitimna, saj je namreč celo življenje stala nekje na robu in dajala prostor drugim, sestri, skrbi za mamo, očeta, zdaj pa se je prebujal občutek, da tega ni več treba in da tudi njej pripada neka pozornost. To je zavestno čutila in razumela, a strah je bil prevelik: če bi se jezila, bi bila čudna, neprimerna. Ta globok strah je temeljil tudi na občutku, da če bi dala sebi priložnost in postala bolj zahtevna, bi se lahko tako zelo spremenila, da bi izgubila celo sebe in svojo identiteto ter s tem tudi občutek, da je še primerna. Lahko bi se počutila krivo, da je zahtevna. Tako je ohranjala konstrukt, da je obsodbe vredno, sebično in nezaslišano, če zahteva to, kar ji pripada. Na osnovi tega je živila v starih vzorcih, ki pa so jo na drugi strani močno bremenili in grenili.

Šele ko se je v terapiji naslovlila tudi žalost (temeljni afekt) nad tem, da ta deklita ni smela delovati drugače, ker kot otrok ni imela druge izbire, si je klientka dovolila čutiti tudi jezo, kar je omogočilo vzpostavljati primernejše razumevanje in razmejitve. Dovolila si je sprejeti, da se je v preteklosti vedla tako zato, ker je šlo za preživetje. Ko se je zatirala in podredila, je lahko vse gladko teklo, vendar pa to zdaj ni več potrebno. Sedaj ji ni treba skrbeti za nikogar več, lahko se sprosti in zaživi, ni ji treba skrbeti, da bi zaradi tega kdo propadel. Razumela je, da je kot otrok prevzemala ogromno odgovornosti, kjer je že vnaprej bilo vse obsojeno na propad, pa ne zato, ker bi bila ona tako nesposobna, ampak ker ni v moči otroka, da poskrbi za neke stvari (npr. čutila je, da lahko ona s pridnostjo poskrbi, da se oče in mati ne razideta). Od tod je izviralo tudi veliko občutkov nesposobnosti in krivde, s katero se je srečevala tudi v sedanjem življenju. Vedno je imela občutek, da karkoli naredi, ni dovolj. Vendar pa je sedaj razumela, da so stvari, za katere ni (bilo) v njeni moči, da bi zanje lahko poskrbela, to pa ne more pomeniti, da je nesposobna in kriva. S tem je v njeno razumevanje in odnos do sebe prišlo tudi sočutje do te deklice in mehkoča, ki je nikoli ni bila deležna, lahko pa si sedaj sama to omogoči.

Postopoma je ob odkrivanju vseh teh dimenzij klientka začela postajati bolj ženska, nežna, počasi se je naučila sprejemati, da so drugi takšni, kakršni so, in se morda ne bodo spremenili, sama pa si lahko da priložnost za nekaj novega. Ko je začela iskati temelje in vrednost v sebi in ne zunaj v odobravanju drugih, je postala bolj trdna in tudi razumela, da je krivica, da ni mogla čutiti vsega, kar bi bilo čisto normalno (jeza, bes, krivica). Razumela je, da svojih potreb ni mogla izražati, ker je obstajal strah, da bi bilo to prenaporno za sistem, saj bi vse razpadlo. Kot otrok te izbire ni imela, sedaj pa jo ima. Začela je čutiti, da je in da je vedno bila dobra, da z njo ni nič narobe; bolečina in stiska, ki sta jo prevzemali, pa sta se vanjo projicirali od nekod drugod (iz odnosa med staršema).

Konstrukti, ki jih je nosila (neprimernost, krivda, nevrednost), so bili zelo močni, z njimi pa je regulirala in ohranjala občutek, da je morda dobra, če ni preveč zahtevna. Strah jo je bilo, da ne bi pripadala. Čutiti je bilo ogromno žalosti ob tej nerahločutnosti, ki se je ni smelo čutiti, ker bi bila potem preveč zahtevna in bi zato tvegala zavrnitev. Jeza je bila nevarna, ker bi lahko potem vse izgubila oz. bi lahko bila agresivna. Jeza, ki se je povezala z žalostjo, pa je klientko vodila v žalovanje za tem, kar ji je pripadalo, pa ni dobila – pa ne zato, ker ne bi bila dovolj dobra in vredna, ampak ker ji drugi (starši) tega niso bili sposobni dati. To spoznanje ji je dalo dovoljenje, da je lahko dala sebi in življenju novo priložnost.

Sklep

Številni rezultati raziskav in klinične izkušnje potrjujejo, da so OOA žrtve alkoholizma staršev, in utemeljujejo potrebo po psihosocialni in terapevtski podpori tudi v njihovi odrasli dobi. OOA so bolj občutljivi na življenjske stresorje in imajo več prilagoditvenih težav (Hall in Webster 2007, 498–499). Zapleti se kažejo na področju njihovega doživljanja samih sebe, v vsakodnevni funkcionalnosti, v odnosih z drugimi ter njihovem splošnem psiho-mentalnem zdravju. Ti so posledica številnih travmatičnih izkušenj, ki so jih doživeli kot otroci ob starših alkoholikih. Iz teh izkušenj ostajajo tudi težka občutja, ki jim kot senca sledijo v odraslost in so pomemben element, ki ga je treba nasloviti v procesu okrevanja. Kot navaja Trtnik (2016, 198), je pomembno, da se nefunkcionalni vzorci njihovega delovanja in čustvovanja preoblikujejo v bolj funkcionalne vzorce. V procesu okrevanja je tako pomembno, da se naučijo na novo postavljati meje, sprejemati odgovornost zase in za svoje potrebe in hkrati zmanjšati potrebo po kontroliranju in reševanju problemov drugih. Na prvo mesto morajo postaviti sebe, prepoznati svoje potrebe in jih znati izraziti ter tako namesto krhkega in lažnega jaza postopoma pridobiti na lastni vrednosti, ki je v otroštvu niso pridobili.

Doseženi rezultati so nastali v okviru projekta št. J5-2570, ki ga je financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Literatura

1. Abstinent. 2021. Alkoholizem v Sloveniji. Dostopno na: <https://abstinent.si/o-drustvu/alkoholizem-v-sloveniji/> (15. januar 2022).
2. Caan, Woody. 2013. Alcohol and the family. *Contemporary Social Science* 8(1), 8–17.
3. Collins, Gary R. 2007. *Christian Counselling*. Nashville: Thomas Nelson.
4. Crespi, Tony D. in Quentin H. Rueckert. 2006. Family therapy and children of alcoholics: Implications for continuing education and certification in substance abuse practice. *Journal of Child in Adolescent Substance Abuse* 15(3): 33–44.
5. Geddes, Doreen. 1993. An international perspective on the communication problems of families with an alcoholic and adult children of alcoholics. *World communication* 22(2), 68–73.
6. Gold, Mark S. in Christine Adamec. 2010. *The Encyclopedia of Alcoholism and Alcohol Abuse*. New York: Facts On File.
7. Gostečnik, Christian. 2011. *Inovativna relacijska družinska terapija*. Ljubljana: Brat Frančišek, Teološka fakulteta in Frančiškanski družinski inštitut.
8. Gostečnik, Christian. 2017. *Relational family therapy*. New York: Routledge.
9. Hall, Cathy W. in Raymond E. Webster. 2007. Risk Factors Among Adult Children of Alcoholics. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy* 3(4), 494–511.
10. Harter, Stephanie Lewis. 2000. Psychosocial adjustment of adult children of alcoholics: A review of the recent empirical literature. *Clinical Psychology Review* 20(3): 311–337.
11. Hart, Kenneth E., Dorrie L. Fiissel in Margaret McAleer. 2003. Do adult offspring of alcoholics suffer from poor medical health? A three-group comparison controlling
12. Hooper, Lisa M. in Scyatta A. Wallace. 2010. Evaluating the parentification questionnaire: psychometric properties and psychopathology correlates. *Contemporary Family Therapy* 32(1): 52–68.
13. Johnson, Patrick. 2001. Dimensions of functioning in alcoholics and nonalcoholics families. *Journal of mental Health Counseling* 23(2): 127–136.
14. Kearney, Patricia, Enid Levin in Gwen Rosen. 2000. *Alcohol, drug and mental health problems: Working with families*. London: National Institute for Social Work.
15. Kelley, Michelle L., Thomas F. Cash, Amesheia R. Grant, Denise L. Miles in Melanie T. Santos. 2004. Parental alcoholism: Relationships to adult attachment in college women and men. *Addictive behaviors* 29(8): 1633–1636.
16. Kelley, Michelle L. in Volarie M. Schroeder. 2008. The influence of family factors on the executive functioning of adult children of alcoholics in college. *Family Relations* 57(3): 404–414.

17. Koprivnikar, Helena, Maja Zorko, Andreja Drev, Marjetka Hovnik Keršmanc, Ines Kvaternik in Mirna Macur, ur. 2015. Uporaba tobaka, alkohola in prepovedanih drog med prebivalci Slovenije ter neenakosti in kombinacije te uporabe. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Dostopno na: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/uporaba_tobaka_alkohola_in_drog.pdf.
18. Marshall, Jeane E. 2002. Alcohol and society. V Drink, drugs and dependence: From science to clinical practice, ur. Woodie Caan in Jackie de Bellerocche, 82–92. London: Routledge.
19. McLaughlin idr. 2012. Parent psychopathology and offspring mental disorders: Results from the WHO World Mental Health Surveys. *British Journal of Psychiatry* 200(4): 290–299
20. Nacionalni inštitut za javno zdravje. 2019. Pandemija covid-19 v Sloveniji. Dostopno na: https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/uploaded/panda_porocilo_po_18_valu_koncno_0.pdf.
21. Pasternak, Aneta in Katarzyna Schier. 2012. The role reversal in the families of Adult Children of Alcoholics. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy* 14(3): 51–57.
22. Poljak Lukek, Saša. 2017. Ko odnosi postanejo družina. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
23. Ruben, Douglas H. 2001. Treating adult children of alcoholics: A behavioral approach. San Diego: Academic Press.
24. Sorocco, Kristen H., Nathan C. Carnes, Andrew J. Cohoon, Andrea S. Vincent in William R. Livallo. 2015. Risk factors for alcoholism in the oklahoma family health patterns project: Impact of early life adversity and family history on affect regulation and personality, drug and alcohol dependence. *Drug and Alcohol Dependence* 150: 38–45.
25. Trtnik, Nada. 2016. Okrevanje odraslih otrok alkoholikov in duhovnost. *Bogoslovni vestnik* 76(1): 191–201.

Nadpovprečna verska angažiranost kot hiperaktivacijska strategija tesnobno navezanih odraslih posameznikov

doc. dr. Drago Jerebic, spec. ZDT

Teološka fakulteta Ljubljana, Družinski inštitut Bližina

Uvod

V devetdesetih letih prejšnjega stoletja se je zgodil premik iz osredotočenosti izključno na kognitivne in vedenjske sposobnosti na pomembnost afektivne regulacije, ki je osnova kasnejšim kognitivnim in vedenjskim sposobnostim oz. značilnostim. Pionir tega premika je bil Allan Schore, ki je integriral psihološke, psihoanalitične in razvojne teorije ter pri tem upošteval zadnje izsledke raziskav, ki so se nanašali na možgane in na najzgodnejše faze otrokovega razvoja. Ugotovil je, da je proces navezanosti sestavni del razvoja možganov in s tem razvoja desne hemisfere v možganih. Trdil je, da je odnos starša do otroka tisti primarni prostor, ki regulira otrokova notranja fiziološka stanja in strukturira razvoj otrokovih možganov. To pomeni, da je oblika in kvaliteta otrokove navezanosti povezana z načinom reguliranja otrokovih fizioloških stanj in z zdravim razvojem otrokovih možganov (Newton 2008, 2).

Z uvajanjem teorije navezanosti in regulacije afekta v pristope razumevanja otrokovega razvoja se je spremenilo razumevanje pomembnosti čustvenega razvoja. Če je bil socialno-čustveni razvoj na tretjem mestu, za kognitivnimi in motoričnimi sposobnostmi, je sedaj postal primarno področje, ko gre za ocenjevanje otrokovega razvoja, ker je to osnova vsem drugim področjem. Socialno-čustveni razvoj otroka pa je tesno povezan s senzibilnim in uglašnim odnosom starša do otroka, ker ta odnos oblikuje pri otroku občutje varnosti in regulira njegov avtonomni živčni sistem, ki je zelo pomemben regulatorni center pri razvoju možganov (Newton 2008, 3). Vzporedno s temi ugotovitvami je postalo še bolj evidentno, kako veliko vlogo imajo odnos otroka s primarnim skrbnikom in morebitne težave v tem odnosu pri kasnejšem otrokovem nefunkcionalnem vedenju. V tem članku se bomo zato osredotočili na povezanost oblike navezanosti in kasnejše nefunkcionalne regulacije afekta oz. zasvojenosti in religiozne soodvisnosti.

Navezanost – biološka vez med otrokom in mamo

Navezanost je otrokova biološka vez s staršem ali drugim primarnim skrbnikom, katere namen je, da se otrok počuti zaščitenega, in se razvije v prvem letu otrokovega življenja. Oblikuje se glede na starševsko senzibilnost, uglašenos in odzivnost do otroka. Vez se vzpostavi že v času nosečnosti in je ob rojstvu že dokaj močna. Čustveno funkcionalni ljudje se zanašajo na te vezi v času nevarnosti, ranljivosti ali bolezni. Razlika med tem odnosom ali vezjo in ostalimi odnosi je v tem, da si posameznik v stiski želi ravno tega odnosa, te oblike odnosa, da osebo, na katero se je navezal, uporabi kot varno izhodišče, od koder je varno raziskovati svet okrog sebe in da mu to predstavlja varno zatočišče, kjer lahko vedno najde varnost in gotovost (Bowlby 1988, 20–39).

Trije tipi navezanosti

Na podlagi raziskav tuje situacije je Mary Ainsworth, učenka Bowlbyja, ki je utemeljitelj teorije navezanosti, definirala tri kategorije ali stile navezanosti: varna navezanost, nevarno izogibajoča in nevarno ambivalentna oblika navezanosti. Stil navezanosti je definirala kot obliko otrokovega vedenja do osebe primarne navezanosti, ko je otrok v stiski in potrebuje skrbnika. Namreč sistem navezanosti se aktivira, ko je otrok v stiski. Oblika navezanosti kaže na obliko in kvaliteto odnosa med otrokom in njegovim skrbnikom (ki je največkrat mama) ter skrbnikovim odzivanjem na otrokove biološke relacijske potrebe. Vsi trije stili navezanosti pomenijo, da je otrokov odnos do starša predvidljiv in konsistenten, medtem ko pa to ne drži za t. i. četrto kategorijo navezanosti, ki sta jo definirala Main in Solomon in se imenuje neorganizirana navezanost (Greenberg, Cicchetti in Cummings 1990, 122–140). Ta kategorija ni stil, ampak prej fenomen, ki je močno povezan z zlorabo.

Raziskava tuje situacije

Raziskava tuje situacije, na podlagi katere so definirali tri kategorije navezanosti, je bila sestavljena iz osem triminutnih epizod, kjer so opazovali, kako se otrok odziva, ko se mama prvič in drugič vrne v prostor (Ainsworth 1978, 32).

Otroci, ki so bili ocenjeni kot varno navezani otroci, so bili vidno vznemirjeni, ko jih je mama zapustila, ko se je vrnila, so pa hiteli v njeno bližino. Želeli so si tesne povezanosti z njo, dokler so niso umirili, potem so šli naprej raziskovat in se igrat. Posebej značilno za njih je, da se ob mami dokaj hitro pomirijo in se lahko kmalu vrnejo nazaj k igranju. To jim omogoča zavedanje, ki temelji na izkušnji zaupanja in zanesljivosti, da se bo njihova mama vedno senzitivno odzvala. Ne dvomijo v to, da bo poskrbela za njihove potrebe. Za normalno odraščanje, ki vključuje obvladovanje vedno novih nalog v vsaki novi ra-

zvojni fazi, je nujno, da se otrok lahko zanese na senzibilnost svojih staršev, ki mu bodo pomagali, da se bo počutil dovolj varno, da bo lahko naprej raziskoval, kar terjajo vedno nove naloge (Newton 2008, 16).

Nevarno izogibajoči se otroci se niso približali mami, da bi jih pomirila, tudi takrat ne, ko so si tega želeli. Niso se pustili zmotiti pri igranju, ko je mama odšla iz sobe in tudi ko se je vrnila, niso pogledali proti njej. Šele vzporedno merjenje stresnega hormona in srčnega utripa je pokazalo, da se za zunanjim videzom mirnega otroka skriva otrok, ki doživlja močan stres, ko ga mama zapusti (Spangler in Grossmann 1993, 1439–1450).

Nevarno ambivalentno navezani otroci so se želeli ob mamini vrnitvi v prostor ponovno povezati z njo in ob tem so lahko pokazali svojo jezo do mame, jo udarili in s tem se je njihov občutek vznemirjenja še povečal. Pri tem je pomenljivo dejstvo, da jih mamina prisotnost in bližina nista pomirili in se niso vrnili k igranju. Iz tega je razvidno, da je otrokova izkušnja mame nekonsistentna, zato je v vedenju tega otroka lahko prisotno pretiravanje glede lastnih potreb, da bi na ta način obdržal mamo ob sebi in je, kot da bi bil na preži, nenehno orientiran na njo. Ta otrok ne ve, če se bo mama odzvala na njegove potrebe v primernem času. Študije kažejo, da mame teh otrok spodbujajo soodvisnost v svojih otrocih, kar povzroča težave v oblikovanju samostojnosti, ki je potrebna za nadaljnji razvoj (Cassidy in Berlin 1994, 971–981).

Značilnosti ambivalentno navezanih otrok

Ambivalentne otroke so ocenili kot najbolj odvisne oz. so najtežje zapuščali bližino učiteljice. Pri njih je bilo zaznati največ anksioznosti, bili so manj asertivni in bolj zadržani glede novih izkušenj kot izogibajoči in varno navezani otroci. Pogosteje so bili prestrašeni in žrtve nasilja. Pri njih je bilo pogosteje zaznati držo stalne pozornosti in iskanje kakršne koli pomoči s strani drugih. Posledica tega so pogostejše tesnobne motnje in depresija. V odrasli dobi pogosteje prevzemajo vlogo, da skrbijo za druge in si izberejo partnerje, ki so manj senzitivni (Belsky idr. 2007, 681). To posebej velja za ženske, za katere so v otroštvu skrbeli na neurejen in nekonsistenten način, ki bodo zelo zaposlene s skrbjo za druge, četudi se bodo delno morale odpovedati lastni avtonomiji. To je razvidno, ko so v odnosih, kjer je nekaj narobe, ko kljub temu, da so empatične, težko razmejijo, čigava je stiska oz. občutje. Na splošno velja, da so nevarno navezani otroci bolj nagnjeni k odvisnosti kot varno navezani otroci in so manj prilagodljivi pri soočanju s frustracijami. To je razvidno tako v zgodnjem otroštvu kot tudi v času odraščanja (Newton 2008, 29):

Težje zadovoljijo svoje potrebe, ker tega niso izkusili pri svojih starših. Zato razvijejo obrambne mehanizme, ki otežijo njihovo raziskovanje.

Pri raziskovanju niso zaupljivi, samozavestni in avtonomni, ker jim neodzivnost skrbnika vzbuja strah, da ne bodo dobili zaščite in skrbi, ko bodo to potrebovali.

Ne verjamejo, da bodo uspešni, ker imajo podobno izkušnjo, ko so hoteli kaj doseči pri svojih starših.

Ne zmorejo regulirati svojih občutij, ker niso imeli nenehnega dostopa do svojih staršev, ki bi jim lahko zregulirali občutja.

Ne pričakujejo, da bodo uspešni, ko gre za doseganje njihovih ciljev, ker so bili neuspešni v odnosu do svojih staršev.

Odrasli stili navezanosti

Odrasla navezanost je relativno stabilna oblika oz. dimenzija, ki podobno kot otroški stil navezanosti govori o tem, na kakšen način človek vstopa v odnose in kako regulira svoja občutja v odnosih (Blatt in Levy 2003, 102).

Obstajata dva glavna načina za ugotavljanje stila odrasle navezanosti. Prvi poteka s pomočjo intervjujev, ki ocenjujejo razmišljanje v zvezi z navezanostjo oz. pripovedovanje posameznika o njegovem zgodnjem otroštvu. Ta temelji na ideji, da način, kako odrasli posameznik govori o svojih preteklih in sedanjih odnosih, daje določene namige o njegovih notranjih delovnih modelih (Daniel 2006, 970). Odklonilno navezan odrasli posameznik bo po navadi pripovedoval o svojih izkušnjah na nepovezan način in bo podal nepopolno sliko ter bo sedanji odnos in osebo, s katero je v odnosu, predstavil pozitivno, ne bo pa znal dati za to konkretnega primera, medtem ko pa bo preokupirani posameznik pri pripovedovanju pretiraval in bo pri tem neobjektiven (Buchheim in Kächele 2003, 85). Drugi pristop pa se poslužuje poročil, ki jih delajo udeleženci sami.

Prvi instrument se imenuje *Adult attachment interview*, na podlagi katerega lahko odrasle ljudi razdelimo v štiri različne kategorije, ki se skladajo z navezanostjo otrok. Stil odrasle navezanosti se nanaša na posebne delovne modele ali sheme jaza in drugih, kar je povezano tako z medosebnim kot s čustvenim delovanjem (Dumas, Blasey in Mitchell 2006, 42). Posamezne razlike, povezane s sistemom navezanosti, predstavljajo stopnjo, do katere oseba pričakuje pozorno, odzivno in zanesljivo skrb, ko to potrebuje (Bretherton in Waters 1984, 70).

Stili navezanosti – model sebe in drugih

Poznamo štiri različne stile navezanosti, ki temeljijo na ideji notranjega delovnega modela sebe in notranjega delovnega modela drugih, kjer se posamezniki delijo v štiri kate-

gorije glede na to, ali imajo pozitivno ali negativno podobo o sebi in ali imajo pozitivno ali negativno podobo o drugih (Bartholomew 1991, 227).

Tabela 1: Stili navezanosti – stopnja anksioznosti in izogibanja

	Pozitivna podoba o drugih	Negativna podoba o drugih
Pozitivna podoba o sebi	Se varno navezuje.	Odklanja navezanost.
Negativna podoba o sebi	Zaskrbljen oz. tesnoben glede navezovanja.	Prestrašen v navezovanju.

Brennan, Clark in Shaver (Daniel 2006, 971) so konceptualizirali odraslo navezanost na podlagi stopnje anksioznosti in izogibanja. Anksioznost so definirali kot stopnjo, do katere je posameznik senzitiven oz. odziven na namige o morebitni zavrženosti in zavrženosti s strani osebe, na katero se je navezal. Izogibanje se nanaša na to, koliko se posameznik zanaša na osebo, na katero se je navezal, da ga bo podprla in poskrbela zanj, kot bo to potrebno.

Tabela 2: Stili navezanosti 2

		IZOGIBANJE	
		Nizka stopnja izogibanja, sproščenost v odnosih	Visoka stopnja izogibanja, nesproščenost v odnosih
TESNOBNOST	Nizka stopnja tesnobe v odnosih	Se varno navezuje.	Odklanja navezanost.
	Visoka stopnja tesnobe v odnosih	Zaskrbljen oz. tesnoben glede navezovanja.	Prestrašen v navezovanju.

Oba modela sta razširjena v strokovni literaturi. Ko gre za odraslo navezanost, (Cyranski idr. 2002, 192) opredeljujejo navezanost na naslednji način:

Tesnobi posamezniki dojemajo sebe kot manjvredne in nevredne ljubezni, pozitivno pa ocenjujejo druge. V glavnem so preobremenjeni s tem, da bi bili sprejeti, ljubljani in čustveno blizu drugim. Zaskrbljeni in anksiozni so zaradi morebitnih zavržitev in drugi jih pogosto dojemajo kot vsiljive in zahtevne.

Odklonilni posamezniki doživljajo sebe kot vredne, druge pa vidijo kot nezanesljive in zavračajoče. Težko zaupajo drugim in si z drugimi niso zelo blizu. Pogosto so videti, kot da bi bili v obrambni - neodvisni drži in imajo odklonilen odnos do neke globlje navezanosti oz. odnosov z drugimi.

Prestrašeni posamezniki imajo negativno mnenje tako o sebi kot o drugih. Sebe doživljajo kot nevredne, druge pa kot zavračajoče oz. nezanesljive. Čeprav si želijo tesnejših odnosov, težko zaupajo drugim, strah jih je zavržitev in zavrženosti in so videti kot socialno izogibajoči.

Varno navezani posamezniki doživljajo druge kot prijetne, zanesljive in dostopne, ko jih potrebujejo, sebe pa doživljajo kot vredne ljubezni in skrbi drugih.

Odvisnost

Odvisnost kot motnja v nevezanosti

Teorija navezanosti opredeljuje problem odvisnosti kot posledico in rešitev za nezmožnost posameznika, da vzpostavi zdrav čustveno regulatoren odnos (Flores 2004, 246). Literatura dosledno opozarja na povezavo med težavami v zgodnjih letih življenja in razvojem odvisnosti v kasnejših letih (Firestone 1993, 340). Težave v zgodnjem obdobju navezanosti, ko otrok doživi veliko občutij, ki jih ne zmore predelati in sam zregulirati, negativno vplivajo na njegov razvoj. Raziskave, ki obravnavajo zgodovino zasvojenih oseb, izpostavljajo pomanjkljivo odzivanje skrbnikov na razvojne potrebe otroka, zgodnje travme, zanemarjenost otrok, pomanjkanje telesne in čustvene bližine in težave v družini (Millar and Stermac 2000, 180; Firestone 1993, 354) ter da so osebe, ki so postale kasneje zasvojene, v prvih letih življenja živele v takem odnosu z mamo, kjer je bilo malo topline, naklonjenosti in izpolnjenosti, in da so doživele veliko zavrnitev (Hofler in Kooyman 1996, 515; Andersson in Eisemann 2003, 150).

Neprimerna čustvena vez in nekonsistentno starševsko odzivanje otroku ne omogoča, da bi imel varno čustveno osnovo, zato lahko ti posamezniki kasneje iščejo to udobje in varnost v zlorabi najrazličnejših substanc. Za te posameznike je izkušnja zlorabe drog, ki jim sicer prinese majhen in kratkotrajni občutek varnosti, lahko veliko bolj sprejemljiva in pomirjajoča izkušnja kot pa kakršenkoli odnos, ki so ga imeli ali bi ga lahko imeli. Mnogi alkoholiki, ki so se vključili v proces zdravljenja, redno poročajo o neznosnih občutkih sramu, ki so povezani z narcističnimi konflikti in ambivalentno navezanostjo (Spiegel, Severino in Morrison 2000, 26). Ta občutja sramu izhajajo iz občutka zavrženosti s strani staršev. Tako se otrok nauči, da medosebni odnosi lahko pomenijo nevarnost, da bo spet zavržen, prizadet, kaznovan in da v odnosih ne more dobiti občutka sprejetosti. Zasvojenemu tako zloraba substance predstavlja način, kako se ubrani pred ponotranjenimi in razdiralnimi občutki sramu.

Odvisnost in tesnoba navezanost

Za odvisnike je značilno, da imajo negativno samopodobo, so nezmožni ohraniti stabilne medosebne odnose in imajo strah pred intimo (Hofler in Kooyman 1996, 517). Cook (1991, 405) vidi korenine zasvojenosti v zgodnjih razdiralnih izkušnjah v družini, ki jih je otrok ponotranjil in so vzrok, da se otrok čuti nevrednega, nezaželenega in slabega. S tem nakazuje, da pomanjkanje čustvenih vezi in bližine v otroštvu vodi te posameznike,

da dojemajo sebe negativno v odnosu do drugih. Prav tako so odvisniki poročali o pogosti odrinjenost s strani svojih skrbnikov in nedostopnosti do skrbnikov, o čustvenih problemih in zlorabi substanc v teh družinah. Tako glede na teorijo navezanosti grožnja povezana z zavrženostjo, ločitvijo lahko vodi v tesnobno navezanost na skrbnika (Jones 1983, 235). Če so skrbniki brezbrizni do otroka in ga zanemarjajo, bo otrok naredil vse, da bi se lahko na kakršenkoli način povezal s staršem oz. skrbnikom. Odvisniki so se naučili, da zloraba substanc nevtralizira oz. potlači neprijetna občutja, ki jih posameznik prinaša iz primarnih odnosov, in občutja, ki se pojavijo glede potrebe po stiku in bližini s pomembnimi drugimi. Medtem ko lahko začetek odvisnosti sega v obdobje zgodnje navezanosti, pa je namen sprotne zlorabe substanc minimaliziranje in zanikanje sedanje potrebe po odnosu (Cook 1991, 410).

Ugotovljeno je bilo, da sta pri odvisnikih z drogami in alkoholom prekomerno zastopana prestrašeni in tesnobni tip navezanosti. Ti klienti so poročali o pogostejših medosebnih težavah in večji anksioznosti in depresiji kot klienti, ki so imeli varen ali odklonilen stil navezanosti (Doumas, Blasey in Mitchell 2006, 43). Te ugotovitve so skladne z raziskavami, kjer so ugotovili, da imajo klienti z negativno samopodobo več težav z regulacijo afektov v odnosih in se nagibajo k zlorabi substanc kot nadomestni strategiji pri obvladovanju težav (McNally idr. 2003, 1117). Medtem ko so vsi trije stili nevarne navezanosti razširjeni med odvisniki, pa vendarle prevladuje »prestrašeni« stil navezanosti in tako ta velja za dominantni stil navezanosti odvisnikov. To je razumljivo glede na njihov negativni delovni model o sebi in drugih, kar jim otežuje najti zadovoljstvo v odnosih in zato je tem bolj verjetno, da le-to iščejo v zunanjih objektih – alkoholu in drugih drogah.

Tesnobna navezanost in anksioznost

Raziskave odrasle navezanosti kažejo, da posamezniki z varno navezanostjo po navadi iščejo socialno podporo za soočanje s čustvenim stresom, medtem ko so posamezniki z nevarnim stilom navezanosti bolj nagnjeni k iskanju drugih načinov, kot so uživanje alkohola ali drugih drog, ki jim služijo kot mehanizem za čustveno samoregulacijo. Več raziskav poroča, da je pri odvisnikih pogosto prisoten nevarni stil navezanosti (Flores 2004, 123; Thorberg in Lyvers 2006, 732; McNally idr. 2003, 1115; 2005; Ball in Legow 1996, 533). Ljudje z nevarno navezanostjo pogosteje doživljajo močnejšo anksioznost in imajo večje težave pri reguliranju lastnih občutij kot tisti z varno navezanostjo (Doumas, Blasey in Mitchell 2006, 41). Nevarni stil navezanosti negativno vpliva na zmožnost najti zadovoljstvo v medsebojnih odnosih, zato je večja verjetnost, da bodo odvisniki iskali zadovoljstvo v zlorabi substanc in na ta način regulirali lastna občutja (Orford 2001, 15).

Pri nevarno navezanih otrocih je večja verjetnost, da se bodo odpovedali raziskovanju v zameno za varnost; to je opazno v terapevtskih procesih z odvisniki, kjer je večja verjetnost, da zdravljenje dojemajo kot neuspešno in nekoristno in zato skušajo prekiniti z zdravljenjem, namesto da bi poskusili razumeti lastne notranje procese in povečati ter okrepite sposobnost samozavedanja (Berman idr. 2008, 121).

Raziskave pritrjujejo temu, da je stil navezanosti povezan z jakostjo oz. resnostjo neke odvisnosti (McNally idr. 2003, 1120). Fonagy pravi, da raven anksioznosti pri nekem posamezniku dejansko kaže na to, v kolikšni meri doživlja travmatične izkušnje iz preteklosti tukaj in sedaj (Fonagy idr. 1996, 28). Če je to res, potem bodo klienti, ki doživljajo večjo tesnobo, ki se nanaša na odnose, imeli večje težave z odvisnostjo. Študije pravijo, da prestrašena navezanost pozitivno korelira z resnostjo neke odvisnosti, vendar samo pri tistih udeležencih, ki so imeli težave v odnosih in z alkoholom ter drogami (Brummett 2007, 16).

Zasvojenost kot obramba pred anksioznostjo

Med prvimi, ki so se v petdesetih letih 20. stol. pri odvisnikih usmerili na ego in superego patologijo, na probleme z narcisizmom ter drugo psihopatologijo, sta bila Gerard in Kornetsky (Khantzian in Treece 1977, 11). Ukvarjala sta se z odvisnimi adolescenti v getu, v nasprotju z ostalimi analitiki, ki so delali z odraslimi pacienti v pisarni. To jima je omogočilo, da sta na odvisnost lahko pogledala z drugega vidika. Pri tem omenjata adaptivno in funkcionalno uporabo heroina, ki je adolescentom omogočala, da so se znebili anksioznosti.

Wurmser je na podlagi izkušenj zdravljenja okoli tisoč odvisnikov sklepal, da naj bi bila droga simptom globljih psiholoških simptomov (Levin 1998, 158–159). Če odvisnik preneha jemati drogo, jo bodo zamenjali drugi simptomi. Ti simptomi vključujejo depresijo, napade anksioznosti, poskuse samomora, nasilna dejanja, kraje. Katerikoli od teh simptomov, ki se je pojavil, še preden je posameznik začel uživati droge, se pojavi še v močnejši obliki, če isti posameznik preneha uživati droge. Pri tem poudarja, da naj bi uživanje drog izviralo iz narcisističnih motenj, ki izvirajo iz družinske patologije. Družina odvisnika naj bi bila težko motena, kar zelo vpliva na oblikovanje njegove osebnosti.

Posameznik naj bi užival droge zaradi narcisistične krize. S tem je mišljena izguba samospoštovanja in ljubezni do sebe, kar povzroči močna občutja anksioznosti. Droga naj bi odvisniku omogočala, da se znebi te anksioznosti.

Odvisnost kot nadomestilo za deficit v notranje psihični strukturi

Mnogo nekdanjih psihoanalitskih teoretikov (Levin 1990, 159) izpostavlja pomen oslabljenosti funkcioniranja ega, pomanjkljivega toleriranja afektov, uporabe primitivnih

obrambnih mehanizmov, vključno s posploševanjem, da je vse slabo ali vse dobro, in zanikanjem. Ti teoretiki osvetljujejo prilagoditveno funkcijo odvisnosti – kaj substance naredijo za posameznika oz. kaj posameznik verjame, da naredijo zanj.

Odvisnik droge doživlja kot vsemogočno mamo, s katero se poveže, da bi si izboljšal samozavest, zmanjšal tesnobo, se umiril, se počutil spet celega, izpolnjenega in varnega. Ker učinek drog ne deluje dolgo in ker stanje še poslabšajo ter povečajo deficit v človekovem jazu, mora odvisnik spet seči po drogah, alkoholu in zasvojitveni cikel je sklenjen (Flores 2004, 84).

Odvisnost kot poskus samozdravljenja

Edward Khantzian je pisal o deficitu jaza v povezavi s skrbjo za ego in regulacijo občutij. Alkoholikovo destruktivnost razume kot posledico deficita v egu. Zaradi notranjega pomanjkanja ni sposoben bolje skrbeti zase. Gre za t. i. »bazično napako« (Balint 1968). Ta primanjkljaj onemogoča normalno regulacijo afektov in posledica tega so neprimerne obrambe – zloraba substanc. S tem je postavil splošno znano hipotezo, da gre pri odvisnosti za neke vrste samozdravljenje (Khantzian in Albanese 2008, 2).

Odvisniki naj bi uživali droge kot zamenjavo za manjkajoče ego obrambne mehanizme. Z njihovo pomočjo se branijo pred bolečimi in neprijetnimi čustvi. Khantzian ugotavlja, da so motnje in deficiti zelo povezani s problemi internalizacije. To je proces, s katerim otrok pridobi določene funkcije staršev, ki mu omogočajo, da skrbi sam zase. Uspešnost internalizacije je odvisna od tega, če otrok živi v »dovolj dobrem okolju«, predvsem pa ob dovolj dobri materi. Če je proces internalizacije uspešen, se to odraža v koherentnem občutku selfa in izgradnji primernih ego funkcij, ki služijo obrambi in adaptaciji. Po njegovem mnenju so imeli odvisniki določene motnje v procesu internalizacije, zaradi česar imajo moteno globalno ego funkcijo, ki jo Khantzian imenuje »skrb zase in samoregulacijo«. Opaža namreč, da odvisniki ne prepoznavajo znakov nevarnosti, ki bi povzročila anksioznost pri večini ljudi. Motena funkcija »skrbi zase« se kaže tudi v njihovih problemih z zdravjem, nesrečah, pretepih ter delikventnem vedenju, še preden so imeli težave z odvisnostjo.

Khantzian razlaga uživanje drog kot poskus samozdravljenja (Khantzian in Albanese 2008, 2). Odvisnik drog ne bo uporabljal primarno zaradi ugodja ali pa ker bi se nezavedno hotel ubiti. Glavni razlog za uživanje zasvojitvenih substanc naj bi bila potreba po zmanjšanju doživljanja neprijetnih občutij. Odvisnik naj bi tako izbral substance na podlagi svoje osebnostne organizacije in ego motenj. V tem je podoben zdravniku, ki sam sebi predpisuje specifična zdravila. Ob tem poudarja, da različne droge služijo regulaciji različnih psihičnih stanj. Osebe, odvisne od opiatov, naj bi dajale prednost tem

zaradi njihovega antiagresivnega učinka, ker jim pomagajo, da se počutijo normalno, mirno, blago, olajšano in sproščeno. Na ta način regulirajo občutje besa. Za zasvojene s kokainom so značilne kronična depresivnost, bipolarnost, hiperaktivnost, motnja pozornosti, kokain pa jim služi kot regulator teh čutenj, zaradi substance se počutijo bolj žive, bolj razpoložene in polne energije. Za odvisne od alkohola so značilne pogosta kontraodvisnost, togost, nesproščenost, tesnoba. Tako se zaradi popitega alkohola počutijo manj tesnobne in zadržane. S pomočjo alkohola naj bi skušali znikati občutke krivde, osamljenosti, sramu, plašnosti in socialne izolacije. Mnogi doživljajo več povezanosti s skupnostjo, več družabnosti in se tako ne počutijo izobčene. Uživanje marihuane je najpogostejše pri osebah, ki so zelo izolirane in shizoidne.

Skozi proučevanje učinkov posameznih substanc sta omenjena avtorja postavila hipotezo, da odvisnik ne išče droge zaradi ugodja, temveč zaradi obvladovanja neznosnih občutij.

Zasvojenost, religija, navezanost

Soodvisnost

Za razumevanje religiozne soodvisnosti je pomembno najprej razumeti nekaj osnovnih dinamik soodvisnosti na splošno. Simptomi soodvisnosti imajo veliko vzporednic s simptomi zasvojenosti, vendar z eno pomembno razliko. Zasvojeni so zasvojeni s substancami ali zasvojitvenimi vedenji, soodvisniki pa so zasvojeni z zasvojenimi osebam (npr. s kontroliranjem alkoholika). To pomeni, da je soodvisnost visoka, ko alkoholik abstiniira in se trudi držati obljube, nizka pa, če alkoholik prelomi obljubo in znova poseže po alkoholu. Tako kot je alkoholik osredotočen na to, da ima alkohol na doseg oz. na zalogi, je soodvisnik osredotočen na ohranjanje lastne »droge« – kontroliranje vedenja zasvojene osebe (Mellody, Miller in Miller 2011). Če ima soodvisnik občutek, da je v tem uspešen, je raven »omamljenosti« zelo visoka, kar ga dela še bolj odvisnega od vedenja z alkoholom zasvojenega partnerja. Iz tega lahko sklepamo, da je veliko prizadevanj soodvisnega partnerja, da bi »pomagal« zasvojeni osebi, v resnici namenjenih dvigu ali ohranjanju povišanega lastnega razpoloženja oz. lastne »omamljenosti«.

Izraz »soodvisnost« se nanaša tudi na dinamiko disfunkcionalnih odnosov, kjer ponavadi ena oseba zanemara potrebe in želje druge osebe, le-ta pa si na vso moč prizadeva, da bi dobila odobravanje ravno od te osebe. To skuša dobiti tako, da se drugi osebi prilagaja, skrbi zanjo ali jo pomirja. Namesto, da bi izrazil nezadovoljstvo, naredi vse, da bi se izognil konfliktom, zavrženosti in zapuščenosti. To se pogosto dogaja v družinah z alkoholom. Da lahko takšna družina dlje časa nespremenjeno funkcionira, po navadi potrebuje vsaj enega soodvisnega posameznika. Zanj (zanjo) so značilne slabe razmejitve ter odiranje lastne potrebe na stran, da lahko poskrbi za druge (Mellody, Miller in Miller 2011, 37).

Soodvisnost in anksiozna navezanost

S soodvisnostjo se pogosto povezuje pojem anksiozna navezanost. Osebe s tem tipom navezanosti na eni strani čutijo močno željo, da bi bile blizu drugim, hkrati pa jih skrbi, da si druge osebe tega ne želijo dovolj. Borijo se z občutkom manjvrednosti, da ne bodo nikoli dovolj dobre. Doživljajo negotovost, tesnobo, depresijo, nemoč in praznino. Težko se umirijo oz. v sebi težko najdejo občutek varnosti (Weiss 2018, 40–45). Znak soodvisnosti je lahko tudi občutek negotovosti, ko niso s svojim partnerjem.

Za soodvisne posameznike je značilno, da pogosto poskušajo rešiti težave drugih, namesto da bi od njih pričakovali osebno odgovornost. Zaradi tega imajo pogostejše težave z izčrpanostjo, kronično utrujenostjo in boleznimi. Kompulzivno potrebo po skrbi za druge poganja potreba po obvladovanju anksioznosti, zaradi česar pa lahko zanemarjajo lastno potrebo po počitku, sprostivni ter skrbi zase. Nepomirjenost ali tesnoba pa je, kot smo že omenili, največkrat posledica preteklih bolečih in nepomirjenih afektivnih vsebin.

Religiozna soodvisnost

Obstajata dve obliki religiozne soodvisnosti. Ena vrsta se razvije v odnosu do verskega voditelja; druga vrsta se razvije v odnosu do Boga. Obe sta lahko škodljivi za ustrezno duhovno življenje (Klunzinger in Moore 1996, 3).

Če se vernik počuti dobro samo takrat, ko se počuti dobro verski voditelj, in če se počuti slabo samo takrat, ko se počuti slabo voditelj, je to najverjetneje znamenje verske soodvisnosti. To pomeni, da je vernikovo počutje v veliki meri odvisno predvsem od verskega voditelja. Nevarna stran tega je, če potreba po ugajanju voditelju vodi do škodljivih kompromisov glede lastne integritete in notranjega miru (Klunzinger in Moore 1996, 4).

Ta dinamika je pogostejša pri vernikih, ki so bili kot otroci postaršeni otroci, kar je pomenilo, da so nezavedno ponotranjili nalogo, da morajo poskrbeti za starše, sicer bi se počutili krivo in predvsem negotovo. Ko so poskrbeli za starše, so se nekako pomirili, ker so dobili upanje, da bodo pa sedaj starši lahko tudi njim na razpolago. Se pravi, da jih je nezavedno notranje gnala potreba po preživetju.

Tako kot ob starših pa lahko tudi sedaj čutijo nezavedno prisilo ali skrb do verskega voditelja – »moramo poskrbeti zanj« oz. da je njihova »sreča« odvisna od sreče njihovega voditelja.

Kakorkoli se to lahko zdi nekomu absurdno, pa žal ob skoraj vsakem versko zasvojenem voditelju obstaja tudi skupina versko soodvisnih sledilcev, o čemer govori tudi prerok Jeremija: »Preroki prerokujejo lažnivo, duhovniki vladajo na svojo roko. In mojemu ljudstvu je to všeč!« (Jer 5, 31).

Odnos s soodvisnim Bogom vodi v versko soodvisnost

Druga oblika religiozne soodvisnosti se nanaša na odnos z Bogom. To pomeni, da vernik doživlja, da je razpoloženje Boga odvisno od vernikovih odločitev. Bog bo zadovoljen, ko se bo vernik odločil prav, in Bog bo žalosten, ko se bo vernik odločil narobe. Ali pa, če recimo Boga doživlja kot nekoga, ki je poln zamer, ker se mora nenehno ukvarjati s problemi sveta. Zato mora posledično biti skrb vernika, da Boga pomiri in zadosti za vse neprilike, ki jih je Bogu povzročil (Klunzinger in Moore 1996, 4).

Če je posameznik odraščal v okolju, kjer je bila soodvisnost nekaj običajnega, mu bo tudi na verskem področju tovrstna drža bližja – da je od otroka odvisno, ne samo kako se počuti verski voditelj, temveč celo Bog. To je izjemno breme in krivda, s katero se lahko otroka zaznamuje za vse življenje in se bo lahko kasneje le z velikimi napori polagamo naučil, da ne more biti odgovoren za vse ljudi okoli sebe in da mora bolje skrbeti zase, ne da zaradi tega občutil krivdo. V ozadju gre za popačeno podobo Boga, čigar razpoloženje je odvisno od našega vedenja (Vanderheyden 1999, 293). In tako tudi večina soodvisnikov doživlja, da je predvsem od njihovih naporov odvisno, kako uspešen bo alkoholik pri kontroliranju lastne zasvojenosti.

Raziskava

Namen raziskave je bil ugotoviti, kakšne strategije pomirjanja uporablja oseba potem, ko je prekinila z uživanjem alkohola. Zastavljeno je bilo raziskovalno vprašanje: Kako se oseba s tesnobno navezanostjo pomirja potem, ko je začela abstimirati?

Metoda

V okviru raziskave je bila izvedena kvalitativna raziskava študija primera. Študija primera je način raziskave, ki vključuje določen fenomen znotraj konteksta stvarnega življenja (Yin 1992, 121). Vključuje podrobno in poglobljeno raziskovanje udeleženca (primera) kot tudi z njim povezanega konteksta (Kordeš in Smrdu 2015, 66). Gradi na predpostavki, da preučevanje enega samega primera privede do odkritja obrazcev ravnanja, ki jih lahko povežemo v samo v sebi skladno strategijo ravnanja. Študija primera je zlasti uporabna, kadar želimo raziskati določeno področje, problem ali situacijo, ki nas zanima v globino (Patton 1987, 30). Tako običajno izberemo določen primer, ki nas posebno zanima, in ga redno opazujemo tekom časa. Primer je običajno povezan z nekim procesom (Kordeš in Smrdu 2015, 67). Podatki so bili zbrani na podlagi zvočnih posnetkov terapevtskega procesa in analizirani z metodo analize besedila (Hsieh in Shannon 2005, 1278).

Opis vzorca

Udeleženec je zdravljene alkoholik, ki je zaključil bolnišnično zdravljenje na Oddelku za zdravljenje odvisnosti od alkohola ter hodi v skupino KZA (klub za zdravljene alkoholike). Po enem letu abstinence se je vključil v terapevtsko srečanje zaradi težav v partnerskem odnosu.

Opis poteka raziskave in obdelave podatkov

Udeleženec raziskave je bil seznanjen z namenom in ciljem raziskave in podpisal informirano soglasje za zvočno snemanje terapevtskega procesa. Vabila ni spremljal pritisk in sodelovanje je bilo prostovoljno. Kadar koli med raziskavo je udeleženec lahko odklonil sodelovanje, zagotovljena je bila anonimnost. Po vsakem srečanju je bil narejen transkript srečanja. Za obdelavo podatkov smo uporabili metodo analize besedila (Hsieh in Shanon 2005, 1280), ki poteka v več korakih. Po večkratnem branju prepisa so bile poiškane ključne misli in oblikovane kode, ki so bile vsebinsko smiselno povezane v podkategorije in oblikovane v glavno kategorijo.

Z vidika verodostojnosti in kredibilnosti rezultatov so bili uporabljeni vsi pridobljeni podatki, ki so bili stalno med sabo primerjani, opazovanje udeleženca in sodelovanje z udeležencem. Raziskava je potekala v časovnem obdobju šestih mesecev, od septembra do februarja 2020 v prostorih Družinskega inštituta Bližina v Celju.

Rezultati in razprava

»Jože deset let ne uživa alkohola. Po zdravljenju od odvisnosti od alkohola se je ponovno vključil v dejavnosti povezane s Cerkvijo, česar so bili njegovi domači zelo veseli. Celomenili so, da se je na nek način spreobrnil. Sicer jih je malo čudilo, da je včasih zlahka zavrnil njihove prošnje po tehnični pomoči, skoraj nikoli pa, ko je šlo za pomoč znotraj župnijskih ali drugih verskih dejavnosti. Bili so vseeno veseli – bolje v župniji kot pa v gostilni. Da ne morejo kaj dosti računati nanj, so se že navadili v preteklih letih.

Včasih so ga zbadali, kako nekatere njegove odločitve grede skupaj s Cerkvijo, a je zgolj zamahnil z roko ali spremenil temo. Kot pri mnogih stvareh tako tudi pri verskih pri njem niso toliko štete racionalne izbire, čeprav je pred drugimi in sabo to hotel tako prikazati, temveč čustveno nezavedne izbire. Ob začetku zdravljenja se je najbolj sprejetega počutil ravno s strani duhovnika. To je bil kot velik obliz na sram, ki ga je ob javnem razkritju doživel, ko je moral na zdravljenje. Hkrati pa je prvič doživel neko tako podporo, sprejetost in pripadnost ter varnost. Tako je kasneje vedno znova iskal ravno to podporo, ko je zašel v neka čustveno nepomirjena stanja.«

Tabela 3: Shematični prikaz razvoja podkategorij in kategorij

Kategorija	Podkategorije	Kode
hiperaktivacijska strategija na verskem področju	Aktivizem	V stanju tesnobe je užival alkohol, bil pretirano aktiven, sedaj pa se nezdravo navezuje na cerkvene dejavnosti.
	Način pomirjanja	Ko je nekaj spil, se je začasno počutil sproščene; sedaj se počuti podobno, ko sodeluje z duhovnikom.
	Biti blizu alkoholu, duhovniku, cerkvi	Zaradi občutka sramu, je posegal po alkoholu; občutek, da je vključen v cerkvene dejavnosti, mu daje občutek, da je dober in vreden.
	Regulacija sramu	Če se držiš pravil, potem si varen pred sramom; pomembno je delati stvari prav.
	Nesvoboda	Prej se ni mogel upreti alkoholu; sedaj se počuti krivega in doživlja tesnobo, če pretirano vzorno ne izpolnjuje cerkvenih predpisov.

Aktivizem

Kot je bilo že omenjeno, je pri osebah odvisnih od alkohola pogosto navzoča tesnoba oblika navezanosti, kar pomeni, da ti posamezniki na doživljanje tesnobe reagirajo s hiperaktivacijo navezovalnega sistema. Gre za strategijo, s katero želijo doseči notranjo pomirjenost. Pred zdravljenjem je bila vsebina udeleženčeve hiperaktivacijske strategije prekomerno uživanje alkohola, po zdravljenju pa udejstvovanje in skrb za skupino KZA (klub za zdravljene alkoholike), predvsem pa vključitev v več dejavnosti v župniji. Samo na sebi to ni napačno, če ne bi bilo moteče za njegove družinske člane, ki so sicer tudi povezani z župnijo. Po njihovih besedah njegova verska aktivnost oz. vera ni izhajala toliko iz milosti oz. daru vere, temveč iz predpostavke, da je vera rezultat njegovega prizadevanja. Kar je pomenilo, da je njegov aktivizem še vedno poganjala neka notranja prisila, da mora imeti kontrolo, kar mu je aktivizem do neke mere omogočal.

Način pomirjanja

Tako kot druge osebe s tesnobnim tipom navezanosti je tudi on doživljal negotovost, tesnobo, nemoč, praznino, nevrednost in je v sebi težko našel občutek varnosti in pomirjenosti. To je iskal od zunaj. Nikoli ni imel občutka, da je dober zgolj zaradi tega, kar je, ampak da se do tega lahko dokoplje zgolj s svojimi dosežki. Ko mu pri dosežkih ni uspelo in se je ob drugih počutil manjvrednega, je posegel po alkoholu, ker pa je bilo zelo pogosto. Da bi bil sprejet in posledično pomirjen, je zelo pogosto ustregel drugim ljudem, ne glede na to, kako se je on ob tem počutil. In podobno se je dogajalo tudi na verskem področju, kjer je nevede veliko stvari naredil ne zgolj iz verskih vzgibov, ampak zaradi občutka sprejetosti s strani cerkvene vodstvene figure.

Biti blizu

Udeleženci starši so bili v njegovem otroštvu pogosto odsotni in v svoji starševski vlogi nekonsistentni. To je udeleženca potisnilo v vlogo stalnega iskanja in hlastanja po starševski pozornosti in sprejetosti. Podobno se je dogajalo v njegovi službi, kjer je skozi prevzemanje mnogih odgovornosti, ki so presegle njegovo običajne službene obveznosti, iskal potrditve in sprejetost. V njem se je oblikoval nezavedni vzorec, da lahko vstopa v odnos in dobi sprejetost, če je stalno na razpolago in če se prekomerno trudi. Podobno se je potem zgodilo tudi na verskem področju.

Regulacija sramu

Tesnobni posamezniki, odvisni od alkohola, pogosto dojemajo sebe kot manjvredne in nevedne ljubezni. Mnogi med njimi imajo ponotranjen t. i. škodljivi ali strupeni sram, kar pomeni, da čutijo, da je z njimi nekaj nepopravljivo narobe. Udeleženec kot otrok ni imel čustvenega dostopa do staršev, ki bi mu lahko zregulirali občutja, zato tudi sedaj sam ni bil opremljen in usposobljen za ustrezno samopomirjanje. Tako je sedaj iskal zaščito pred globokim občutkom sramu in neustreznosti v verski angažiranosti in v tem, da je skušal delati stvari prav in pravilno. Tako se je skušal izogniti občutkom negotovosti, tesnobe, krivde in sramu, in sicer v smislu: če se drži pravil in če naredi tako kot cerkvena avtoriteta reče, potem se končno lahko oddahne od notranjega terroja nemirnih čutenj.

Nesvoboda

Kompulzivnost pomeni neko prisilo in je del vsake odvisnosti. Pomeni neko vrsto nesvobode, ko je posameznik gnan, da nekaj prisilno ponavlja, čeprav mu je to v škodo. Ko posameznik preneha z uživanjem alkohola, ustavi alkoholno odvisnost, še to ne pomeni, da je to tudi konec kompulzivnosti. Pogosto se dogaja, da se prisilnost potem prenese na drugo področje, recimo na področje dela ali prehrane (Flores 2004, 5). Zdravljenje kompulzivnosti pomeni delo z žalostjo (Bradshaw 1990, 66), zavrženostjo in sramom, bolečimi občutki, ki jih je posameznik občutil kot otrok in jih potlačil, ker ni imel primerenih vzvodov in podpore, da bi jih takrat uspel razdelati. Kompulzivnost onesposobi posameznikovo voljo in popači oz. zoži področje razmišljanja. Človekovo življenje ni več zavestna izbira, ampak prisila.

Udeleženec se prej se ni mogel upreti alkoholu, sedaj pa se še vedno ne počuti svobodnega, da bi koga zavrnil ali česa ne izpolnil. Pa čeprav je na razumski ravni razvidno, da ljudje ne bodo nanj jezni, in je tudi povsem jasno, da ne bo nič narobe, če nečesa ne naredi. Pri njem je bil prisoten razkorak med razumskim procesiranjem nekega dogodka

in čustveno telesnim doživljanjem na drugi strani. To pomeni, da četudi razumsko ve, da mu nečesa ni treba, pa je na čustveno telesni ravni doživljal krivdo, tesnobo, napetost, ker zaradi bolezni otrok ni uspel opraviti devetdnevnice, ki si jo je zastavil.

Zaključek

Za religiozno soodvisnost, kakor lahko imenujemo tesnobno navezanost na verskega voditelja ali na Boga, je značilno, da vernik neke stvari ne dela zaradi nje same, temveč predvsem zaradi samoreguliranja. Funkcija te angažiranosti je v prvi vrsti beg pred tesnobo in praznino, način soočanja z negativno podobo o sebi oz. način samopomirjanja. Verska angažiranost v tem primerih ni zaradi verskih vzgibov, temveč zaradi tesnobno regulatornih razlogov in to je ena izmed bistvenih ločnic med zdravo in nezdravo religioznostjo.

Zahvala

Doseženi rezultati so nastali v okviru projekta št. J5-2570, ki ga delno financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Literatura

1. Ainsworth, Mary D. Salter. 1978. Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation. New Jersey ; New York ; London: [Distributed by Wiley].
2. Andersson, P in M. Eisemann. 2003. Parental rearing and individual vulnerability to drug addiction: A controlled study in a Swedish sample. *Nordic Journal of Psychiatry* 57 (2):147.
3. Ball, Samuel A in Nancy E. Legow. 1996. Attachment Theory as a Working Model for the Therapist Transitioning from Early to Later Recovery Substance Abuse Treatment. *American Journal of Drug in Alcohol Abuse* 22 (4):533-547.
4. Balint, Michael. 1968. The basic fault: therapeutic aspects of regression. London,: Tavistock Publications.
5. Bartholomew, KimHorowitz Leonard M. 1991. Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model. *Journal of Personality in Social Psychology* 61 (2):226.
6. Belsky, Jay, Deborah Lowe Vandell, Margaret Burchinal, K. Alison Clarke-Stewart, Kathleen McCartney in Margaret Tresch Owen. 2007. Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development* 78 (2):681-701.

7. Berman, A. H., H. Kallmen, E. Barredal in P. Lindqvist. 2008. Hopeless patients? A study of illicit opiate users who drop out from in-patient detoxification. *Journal of Substance Use* 13 (2):121-130.
8. Blatt, Sidnet J in Kenneth N. Levy. 2003. Attachment Theory, Psychoanalysis, Personality Development, and Psychopathology. *Psychoanalytic Inquiry* 23 (1):102.
9. Bowlby, John. 1988. *A secure base : clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
10. Bradshaw, John. 1990. *Homecoming : reclaiming in championing your inner child*. London: Piatkus, 1991.
11. Bretherton, Inge in Everett Waters. 1984. *Growing points of attachment theory and research*: University of Chicago Press.
12. Brummett, B.R. 2007. *Attachment Style, Early Maladaptive Schemas, Coping Self-efficacy, Therapy - Bradley Roger Brummett*.
13. Buchheim, Anna in Horst Kächele. 2003. "Adult Attachment Interview and Psychoanalytic Perspective: A Single Case Study." *Psychoanalytic Inquiry* 23 (1): 81-101. <https://doi.org/10.1080/07351692309349027>.
14. Cassidy, Jude in Lisa J. Berlin. 1994. The Insecure/ Ambivalent Pattern of Attachment: Theory and Research. *Child Development* 65 (4):971-991.
15. Cook, David R. 1991. SHAME, ATTACHMENT, AND ADDICTIONS: IMPLICATIONS FOR FAMILY THERAPISTS. *Contemporary Family Therapy: An International Journal* 13 (5):405-419.
16. Cyranowski, Jill M., Jamila Bookwala, Ulrike Feske, Patricia Houck, Paul Pilkonis, Bryan Kostelnik in Ellen Frank. 2002. Adult attachment profiles, interpersonal difficulties, and response to interpersonal psychotherapy in women with recurrent major depression. *Journal of Social and Clinical Psychology* 21 (2):191-217.
17. Daniel, Sarah I. F. 2006. Adult attachment patterns and individual psychotherapy: A review. *Clinical Psychology Review* 26 (8):968-984.
18. Dumas, Diana M., Christine M. Blasey in Shannon Mitchell. 2006. Adult Attachment, Emotional Distress, and Interpersonal Problems in Alcohol and Drug Dependency Treatment. *Alcoholism Treatment Quarterly* 24 (4):41-54.
19. Firestone, Robert W. 1993. The psychodynamics of fantasy, addiction, and addictive attachments. *American Journal of Psychoanalysis* 53 (4):335.
20. Flores, Philip J. 2004. *Addiction as an attachment disorder*. Lanham ; Oxford: Jason Aronson.
21. Fonagy, Peter idr. 1996. The Relation of Attachment Status, Psychiatric Classification, and Response to Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 64 (1):22-31.

22. Greenberg, Mark T., Dante Cicchetti in E. Mark Cummings. 1990. Attachment in the preschool years : theory, research, and intervention. Chicago ; London: University of Chicago Press.
23. Hofler, Dagmar Zimmer in Martien Kooyman. 1996. Attachment transition, addiction and therapeutic bonding--an integrative approach. *Journal of Substance Abuse Treatment* 13 (6):511.
24. Hsieh, H. F. in Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis.
25. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
26. Jerebic, D. 2019. Addiction as a Symptom of the Family System.
27. Jones, Bruce A. 1983. Healing Factors of Psychiatry in Light of Attachment Theory. *American Journal of Psychotherapy* 37 (2):235.
28. Khantzian, Edward J. in Catherine J. Treece. 1977. Psychodynamics of drug dependence: An overview. *NIDA Research Monograph* 12:11-25.
29. Khantzian, Edward J. in Mark J. Albanese. 2008. Understanding addiction as self medication : finding hope behind the pain. Lanham ; Plymouth: Rowman in Littlefield.
30. Klunzinger, M. K. in Moore, M. S. 1996. Codependency and Pastoral Care: A Report from the Trenches. *Restoration Quarterly*, 38(3), 3.
31. Kordeš, U., in Smrdu, M. 2015. Osnove kvalitativnega raziskovanja. Univerza na Primorskem, Založba Univerze na Primorskem.
32. Levin, Jerome D. 1990. Alcoholism : a bio-psycho-social approach. New York ; London: Hemisphere.
33. Levin, Jerome D. 1998. Couple and family therapy of addiction. Northvale, N.J. ; London: Jason Aronson.
34. McNally, Abigail M., Tibor P. Palfai, Rachel V. Levine in Bianca M. Moore. 2003. Attachment dimensions and drinking-related problems among young adults: The mediational role of coping motives. *Addictive Behaviors* 28 (6):1115.
35. Mellody, P., Miller, A. W. in Miller, J. K. (2011). Facing codependence: What it is, where it comes from, how it sabotages our lives. Harper Collins.
36. Millar, Golden M. in Lana Stermac. 2000. Substance abuse and childhood maltreatment. *Journal of Substance Abuse Treatment* 19 (2):175.
37. Newton, Ruth P. 2008. The attachment connection : parenting a secure in confident child using the science of attachment theory. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
38. Orford, Jim. 2001. Addiction as excessive appetite. *Addiction* 96 (1):15-31.
39. Patton, M.Q. 1987. How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
40. Spangler, G. in K. E. Grossmann. 1993. Biobehavioral Organization in Securely and Insecurely Attached Infants. *Child Development* 64 (5):1439-1450.

41. Spiegel, Jeremy, Sally K. Severino in Nancy K. Morrison. 2000. The role of attachment functions in psychotherapy. *The Journal of psychotherapy practice and research* 9 (1):25-32.
42. Thorberg, Fred Arne in Michael Lyvers. 2006. Attachment, fear of intimacy and differentiation of self among clients in substance disorder treatment facilities. *Addictive Behaviors* 31 (4):732-737.
43. Vanderheyden, P. A. 1999. Religious addiction: The subtle destruction of the soul. *Pastoral Psychology*, 47(4), 293-302.
44. Yin, R. K. 1992. The case study method as a tool for doing evaluation. *Current sociology*, 40(1), 121-137.
45. Weiss, R. 2018. *Prodependence: Moving Beyond Codependency*. Simon and Schuster.

Povezava med digitalno preobrazbo na delovnem mestu in duševnim zdravjem

Vanja Kopilaš

Medicinska fakulteta Univerze v Zagrebu, Hrvaški inštitut za raziskave možganov, Zagreb, Hrvaška; Fakulteta za hrvaške študije Univerze v Zagrebu, Hrvaška

Srećko Gajović

Medicinska fakulteta Univerze v Zagrebu, Hrvaški inštitut za raziskave možganov, Zagreb, Hrvaška

Uvod

Digitalna revolucija je utrla pot v informacijsko dobo. Tehnologija je omogočila prehod s tradicionalnih na sodobna orodja. S temi »novimi« orodji je informacijski proces dostopen skoraj vsem. Novo ustvarjanje in način širjenja informacij sta za vedno bistveno spremenila človeštvo (Kopilaš in Gajović 2020). Ni vidika vsakdanjega življenja, na katerega ne bi vplivala digitalna tehnologija. Mnogi se strinjajo, da je bila to sprememba na bolje; od osebnih in zasebnih področij, kot so prostočasne dejavnosti in druženje, pa vse do delovnih mest. Tega, da internet pred 40 leti ni obstajal, si sodobne generacije preprosto ne morejo predstavljati. Rojene med letoma 1960 in 1980 pogosto imenujemo generacija X (Lisitsa in Kol 2016). Zgodovinsko gledano večina digitalnih orodij, ki danes veljajo za običajna, takrat še niso obstajala. Ti ljudje so bili seznanjeni s tehnološkim napredkom v času odraščanja. Po drugi strani pa tiste, ki so rojeni v poznih devetdesetih letih prejšnjega tisočletja, imenujemo generacija Z ali zoomerji. Rodili so se v okolju, kjer je bila digitalizacija globalno prisotna. Vendar pa so bili pripadniki generacije Y, ki je umeščena med ti dve generaciji, bili rojeni v času, ko se je tehnologija začela pojavljati in je bila le delno prisotna. Ta generacijska primerjava kaže različne osnovne ravni tehnično podkovanih veščin. Ni treba posebej poudarjati, da so pripadniki obeh generacij sposobni za delo in se morajo prilagajati hitremu tehnološkemu napredku in spremembam, ki se izvajajo na njihovih delovnih področjih.

Digitalna preobrazba je izraz, ki se pogosto uporablja za opis procesa popolne implementacije digitalnih tehnologij. Cilj te implementacije je izboljšanje obstoječega poslovnega modela (Matt idr. 2015). Ideja, ki se skriva za to preobrazbo, je uporabiti vse ugodnosti, ki jih ponuja digitalna tehnologija, in jih posredovati za izboljšanje delovne učinkovitosti (Mergel idr. 2019). Svet se razvija zelo hitro, zato imajo podjetja malo ali nič prostora za napake. Učinkovitost je pomembna in podjetja so kraj, kjer se je izkazalo, da je tehnologija v pomoč. Z različnimi digitalnimi aktivnostmi in orodji se je delovna

učinkovitost in uspešnost bistveno izboljšala. Čeprav so novi poslovni modeli zaželeni iz očitnih finančnih in praktičnih razlogov, se postavlja vprašanje, kakšen pečat pusti ta nenadna sprememba na duševnem zdravju vseh, ki sodelujejo v tem procesu. Situacije, ki predstavljajo velik pritisk in delovanje zunaj cone udobja, so lahko škodljive za zdravje (O'Connor idr. 2021). Poleg tega je znano, da so tovrstne situacije še posebej škodljive za duševno zdravje (Reiss idr. 2019). Zato je bolj kot kdaj koli prej potrebno ugotoviti, v kolikšni meri ta digitalizacija vpliva na duševno zdravje ter kakšni so načini in metode, da te škodljive učinke preprečimo ali vsaj zmanjšamo.

V tem prispevku bodo zajeti različni vidiki in deli procesa digitalne preobrazbe, pa tudi, kako se ti deli prepletajo z zdravjem in delovanjem na delovnem mestu.

Namen in cilji

Namen te raziskave je bil opredeliti vlogo digitalne preobrazbe v vsakdanjem življenju in kako se odraža na duševnem zdravju. Poleg tega je bil poseben poudarek namenjen vzajemnemu delovanju med digitalno dejavnostjo, delovnim mestom in duševnim zdravjem. Naša hipoteza je, da je digitalna preobrazba sicer izboljšala številne vidike življenja in delovne učinkovitosti ljudi, vendar pa obstaja tudi vseprisoten negativen učinek digitalne dejavnosti na duševno zdravje.

Metode

Uporabljene so bile kvalitativne metode, ki temeljijo na konceptualnem okvirju raziskave. Avtorji so opravili podroben pregled literature, da bi odgovorili na raziskovalno vprašanje: ali bi lahko digitalno dejavnost opredelili kot sociomarker, ki igra vlogo pri duševnem zdravju na delovnem mestu.

Z uporabo elektronskih podatkovnih zbirk PubMed, Scopus, Web of Science in PsychINFO smo opravili obsežen pregled literature, da bi identificirali publikacije in vire, ki raziskujejo interakcijo med digitalno dejavnostjo in duševnim zdravjem na delovnem mestu. Strategija pregleda literature je vključevala naslednje ključne besede in njihove kombinacije: digitalna dejavnost, delovno mesto, duševno zdravje in sociomarkerji. Pregledana literatura je bila sestavljena iz znanstvenih člankov, različnih spletnih virov, vključno z blogi, novicami in sivo literaturo.

Uporabljene informacije so bile na voljo iz predhodno izvedenih, objavljenih študij in niso vključevale zbiranja novih ali določljivih podatkov o udeležencih. Zato študija ni zahtevala etičnega pregleda.

Rezultati

Rezultati so razdeljeni v tri kategorije, ki so bile med iskanjem literature označene kot skupne teme:

Digitalna preobrazba

Delovno mesto in duševno zdravje

Digitalna aktivnost kot sociomarker

Digitalna preobrazba

Digitalna preobrazba je dolgotrajen proces. Zaradi obsega sprememb, ki se dogajajo z njegovo implementacijo, je to proces, ki zahteva čas. Še več, gre za proces, ki se ves čas nadgrajuje z novimi dodatki, ki samo dodajajo čas že tako dolgoročnemu kontinuumu, potrebnemu za uspešno prilagajanje. Njegovo globalno širjenje je pospešila pandemija covid-19 (Iivari idr. 2020; Lida 2020). Različni epidemiološki ukrepi in strah pred okužbo so spremenili življenja ljudi po vsem svetu. Podjetja so utrpela velike finančne izgube in so se bila prisiljena čim hitreje prilagoditi novim razmeram, ki jih je povzročil covid-19. Digitalna preobrazba je bila priročna za zaposlene, vrzeli med uspešnim poslovnim delovanjem in kontekstualnimi dejavniki, ki so bili prisotni skozi celotno pandemijo covid-19 (Bartik idr. 2020, Saura idr. 2022).

Prvič, ljudem je omogočil delo na daljavo med zaprtjem. V časih, ko se je večina svetovnih vlad poenotila in zaprtje razglasila za orožje za uničenje in zmanjšanje širjenja virusa, so delodajalci ostali brez prepotrebne delovne sile. Na srečo so bili v tistih vrstah podjetij, kjer je bilo to mogoče, zaradi sodobnih orodij aktivirani modeli dela na daljavo (Iivari idr. 2020; Lida 2020). To je najboljši primer digitalne preobrazbe. Trajnost in učinkovitost delovnih mest sta bili ohranjeni in kljub temu izboljšani z uporabo digitalne tehnologije. Model se je izkazal za tako učinkovitega in varčnega, da so ga nekatera podjetja obdržala tudi po odpravi karanten. Fleksibilnost je največja prednost tega modela za zaposlene. Delajo lahko od doma in prihranijo čas, ki ga sicer porabijo za prevoze. Vendar pa obstaja tudi nekaj slabosti. Za vse tiste, ki niso toliko veščih tehnologije, digitalna preobrazba pomeni prehod na popolnoma nov model delovanja, ki ga morajo sami še osvojiti.

Delovno mesto in duševno zdravje

Duševno zdravje se nanaša na kognitivno, čustveno, psihološko in socialno dobro počutje (WHO 2018). Od stanja tega počutja so odvisne sposobnosti, ki so potrebne za vsakdanje delovanje. Na primer, če je nekdo »potrt« ali depresiven, je zelo verjetno, da bo splošna raven delovanja tega posameznika motena. Resnost motnje je odvisna od pogostosti in resnosti simptomov. Z večanjem pogostosti in resnosti negativnih psiho-

loških simptomov je verjetnost prisotnosti neravnovesja v rednem delovanju večja. Zato je skrb za duševno zdravje in iskanje dejavnikov, ki lahko delujejo kot njegovi varovalni dejavniki, zelo pomembna.

Najosnovnejša definicija delovno mesto opisuje kot kraj, kjer se opravlja delo (Merriam-Webster b.d.). Delodajalci od zaposlenih pričakujejo kakovost in učinkovitost. Zaradi globalizacijskih procesov je ves svet trg in tudi cilj. Ta trg je preplavljen z različnimi ponudbami, gospodarstvi, ozadji, kulturami in populacijami. Ker ustvarja več prostora za uspeh, dodaja tudi več tekmovalnosti in pritiska, da nam ne spodleti. Dandanes so pričakovanja postavljena izjemno visoko in negativne posledice za zdravje lahko izhajajo iz posameznikovega prizadevanja, da ta pričakovanja izpolni (Spagnoli idr. 2021). Najpogostejša psihološka posledica teh situacij je izgorelost. Najbolje jo lahko opišemo kot izčrpanost na fizičnem, čustvenem in/ali mentalnem področju zaradi dolgotrajnega ali ponavljajočega se stresa. Običajno je ta stres povezan z delom, vendar se zaradi resnosti in trajanja simptomov hitro prenese na druga področja življenja. Posledica je zmanjšana motivacija, slaba uspešnost in negativen odnos do vsega (APA 2022). Prisotnost teh simptomov negativno vpliva na kakovost dela, kar vpliva na delodajalce in zaposlene (Ochoa 2018). Vpliv je pri delodajalcih drugačne narave, saj je predvsem v finančnem ali poslovnem načrtu, medtem ko zaposleni trpijo na zasebnem, poslovnem in zdravstvenem področju svojega življenja.

Digitalna preobrazba lahko prispeva k razvoju sindroma izgorelosti. Strah pred novim poslovnim modelom, izguba službe in tehnologija so ustrezni razlogi za razvoj simptomov stresa. Če teh simptomov ne upoštevamo in jih preprosto ignoriramo, obstaja možnost poslabšanja psihičnega počutja. Zato je pomembno, da te simptome opazimo pravočasno. Prav tako je pomembno zgraditi in izboljšati odpornost. Odpornost je psihološki koncept, opredeljen kot sposobnost posameznika, da si opomore od težkih in zahtevnih situacij (Feldman 2020). Razmere, kot je pandemija covid-19 ali prehod s tradicionalnega poslovnega modela na popolnoma delujoč digitalni, zagotovo izpolnjujejo merila za težko in zahtevno situacijo. Kako se človek odzove in kako se prilagodi tovrstnim situacijam, je odvisno prav od odpornosti. Z iskanjem smisla v delovnih in življenjskih ciljih, kakovostnih zasebnih in poklicnih odnosih, zdravih navadah in optimizmu je mogoče ustvariti idealne pogoje za povečanje odpornosti (APA 2020).

Digitalna aktivnost kot sociomarker

V biomedicini se biomarkerji uporabljajo kot objektivna merila biološkega stanja in se lahko uporabljajo kot pomoč pri diagnosticiranju, prognozi in procesih spremljanja (Strimbu in Tavel 2010). Na primer, diagnostične biomarkerje je mogoče uporabiti za identifikacijo prisotnosti simptomov, značilnih za določeno zdravstveno stanje (Shin idr.

2018). Na podlagi teh ugotovitev je mogoče sestaviti načrt intervencije in zdravljenja. Zato imajo biomarkerji v medicini izjemno pomembno preventivno in kurativno vlogo. Po istem principu je bil podoben izraz skovan za dejavnike, ki pokrivajo popolnoma različne vidike: sociomarkerji (Ghiara in Russo 2019; Shin idr. 2018). Biološke komponente so zelo pomembne, vendar pa socialnih komponent ne smemo zanemariti in jih je treba upoštevati pri epidemiologiji nekaterih bolezni. Debata glede narave v primerjavi z vzgogo je prisotna že leta in ni dokončnega odgovora, katera od teh dveh igra pomembnejšo vlogo. Trenutno obstaja soglasje, da imajo tako geni kot okolje enako vlogo pri določanju posameznikove osebnosti. In res se lahko zgodi oboje. Kot lahko biološke komponente vplivajo na človekovo zaznavanje okolice, tako lahko tudi okoljske komponente vplivajo na biološko stanje.

Družbene determinante zdravja lahko vključujejo široko paleto stvari, vključno z vrsto prehrane, telesno vadbo, socialno-ekonomskim statusom in življenjskim slogom na splošno. Nedavne raziskave pa kažejo, da bi morda lahko tudi digitalno aktivnost obravnavali kot sociomarker (Kopilaš idr. 2021). Digitalna doba je skoraj izbrisala meje med spletnim in nespletnim svetom in pogosto sta tako prepletene, da se občutek za kontekstualno zaznavanje popolnoma izgubi. Ker je ta meja zabrisana, se dogodki, ki se dogajajo na spletu, prelivajo v področje izven spleta in obratno. Med tem kompleksnim medsebojnim delovanjem je potem težko oceniti natančno vzročno-posledično razmerje. Zelo nejasno je, kje je izvor vzroka in cilj posledice. Zato je treba digitalno dejavnost upoštevati pri preučevanju etiopatogeneze določenih motenj. Na podlagi predhodnih rezultatov naše prejšnje študije digitalna aktivnost dejansko služi kot negativni napovedovalec za širši spekter psiholoških simptomov, vključno z depresijo, anksioznostjo, stresom, vsiljivostjo, izogibanjem, hipervzburjenostjo, negativnim afektom in osamljenostjo. Te ugotovitve potrjujejo primer digitalne dejavnosti kot sociomarkerja duševnih motenj. Potrebni je več raziskav, da bi ugotovili vse nianse, ki se dogajajo v teh zelo zapletenih procesih.

Razprava

Digitalna preobrazba je nedvomno povečala delovno uspešnost in učinkovitost (Mergel idr. 2019; Saura idr. 2022). Na splošno je olajšala proces globalizacije. Stvari, ki si jih družba pred desetletji ni niti predstavljala, so danes resničnost. Digitalna doba in revolucija sta premaknili meje družbe in odkrili področja, kjer so možne nadaljnje izboljšave. Vendar je pomembno poudariti, da vse te koristi niso prišle brez posledic. Ljudje nismo stroji. Z evolucijskega vidika je napredek, ki ga je človeštvo doseglo v milijonih let, veličasten. Vendar se to ni zgodilo čez noč. Vsaka faza je trajala dovolj dolgo, da je bila na začetku naslednje faze določena stopnja pripravljenosti na to, kar prihaja.

Rast celotne družbe je bila postopna. Zdaj žal ni tako. Eden ključnih vidikov sodobnega življenja je hiter tempo. Vse se zgodi hitro, potrpežljivost pa je skoraj izumrla vrlina. Zdravje je zaradi tega močno prizadeto. Očitno so lahko medicina in druge znanosti hvaležne odkritjem, ki jih je prinesla uporaba tehnologije, a na koncu lahko neodgovorna in nepravilna uporaba te tehnologije trajno in negativno vpliva na naše zdravje. Kot je razvidno iz literature, se lahko digitalna dejavnost v prihodnosti uporablja kot sociomarker oziroma družbena determinanta zdravja. Izpolnjuje vse potrebne zahteve, da to tudi postane (Ghiara in Russo 2019). Prvič, njegova uporaba je bila povezana z zdravstvenimi rezultati, in drugič, raziskave so pokazale, kako natančno povzroča zdravstvene rezultate. To je zelo nova raziskovalna tema in potrebnih je več raziskav za potrditev vseh teh ugotovitev. Vendar pa je to hkrati precej obetavna ugotovitev, ki lahko, če bo v celoti potrjena, pomaga pri oblikovanju ustreznih preventivnih in intervencijskih programov, od katerih bi imeli veliko korist tako delodajalci kot zaposleni, pa tudi vsi drugi vpleteni.

Zaključek

Ker se digitalna preobrazba še naprej dogaja po vsem svetu, je pomembno sprejeti določene korake, potrebne za zaščito dobrega duševnega zdravja. Zaradi globalne povezljivosti brez primere in hitrih sprememb, ki se pojavljajo vsak dan, je včasih težko slediti vsemu napredku. Zaradi nazadovanja in nezadostnega prilagajanja tem tehnološkim izboljšavam je to negativno vplivalo na duševno zdravje. Zato bi lahko digitalno dejavnost obravnavali kot sociomarker, ki igra vlogo pri preventivi ali kurativi psihološkega dobrega počutja. Z odgovorno in ustrezno rabo lahko učinke digitalnega delovanja omejimo le na koristne, škodljive pa izločimo iz enačbe.

Literatura

1. American Psychological Association. 2020. Building your resilience. Dostopno na: <https://www.apa.org/topics/resilience> (19. februar 2022).
2. American Psychological Association, 2022. Burnout and stress are everywhere. Dostopno na: <https://www.apa.org/monitor/2022/01/special-burnout-stress> (18. februar 2022)
3. Bartik, Alexander W., Marianne Bertrand, Zoe Cullen, Edward L. Glaeser, Michael Luca in Christopher Stanton. 2020. The impact of COVID-19 on small business outcomes and expectations. *Proceedings of the national academy of sciences* (117)30: 17656-17666.

4. Ghiara, Virginia in Federica Russo. 2019. Reconstructing the mixed mechanisms of health: the role of bio-and sociomarkers. *Longitudinal and Life Course Studies* (10)1: 7-25.
5. Feldman, Ruth. 2020. What is resilience: an affiliative neuroscience approach. *World Psychiatry* 2: 132-150.
6. Iida, Junzo. 2020. Digital transformation vs COVID-19: The case of Japan. *Digital Law Journal* (1)2 : 8-16.
7. Livari, Netta, Sumita Sharma in Leena Ventä-Olkkonen. 2020. Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International Journal of Information Management* 55: 102183.
8. Kopilaš, Vanja in Srečko Gajović. 2020. Wildfire-like effect of a whatsapp campaign to mobilize a group of predominantly health professionals with a university degree on a health issue: infodemiology study. *Journal of Medical Internet Research* (22)8: e17051.
9. Kopilaš, Vanja, Anni M. Hasratian, Lucia Martinelli, Goran Ivkić, Lovorka Brajković in Srečko Gajović. 2021. Self-perceived mental health status, digital activity, and physical distancing in the context of lockdown versus not-in-lockdown measures in Italy and Croatia: Cross-sectional study in the early ascending phase of the COVID-19 pandemic in March 2020. *Frontiers in psychology* 90.
10. Lissitsa, Sabina in Ofrit Kol. 2016. Generation X vs. Generation Y—A decade of online shopping. *Journal of Retailing and Consumer Services* 31: 304-312
11. Matt, Christian, Thomas Hess in Alexander Benlian. 2015. Digital transformation strategies. *Business in information systems engineering* (5)5 : 339-343.
12. Mergel, Ines, Noella Edelmann in Nathalie Haug. 2019. Defining digital transformation: Results from expert interviews. *Government information quarterly* (36) 4: 101385.
13. Merriam-Webster.com Dictionary, s.v. "workplace," Dostopno na: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/workplace>. (18. februar 2022)
14. Ochoa, Paola. 2018. Impact of burnout on organizational outcomes, the influence of legal demands: the case of Ecuadorian physicians. *Frontiers in psychology* 9: 662.
15. O'Connor, Daryl B., Julian F. Thayer in Kavita Vedhara. 2021. Stress and health: A review of psychobiological processes. *Annual review of psychology* 72: 663-68.
16. Ravens-Sieberer. 2019. Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PLoS one* (14)3: e0213700.

17. Reiss, Franziska, Ann-Katrin Meyrose, Christiane Otto, Thomas Lampert, Fionna Klansen, Ulrike Saura, Jose Ramon, Domingo Ribeiro-Soriano in Pablo Zegarra Saldaña. 2022. Exploring the challenges of remote work on Twitter users' sentiments: From digital technology development to a post-pandemic era." *Journal of Business Research* 142: 242-254.
18. Shin, Eun Kyong, Ruhi Mahajan, Oguz Akbilgic in Arash Shaban-Nejad. 2018. Socio-markers and biomarkers: predictive modeling in identifying pediatric asthma patients at risk of hospital revisits. *NPJ digital medicine* 1: 1-5.
19. Spagnoli, Paola, Carmela Buono, Liliya Scafuri Kovalchuk, Gennaro Cordasco in Anna Esposito. 2021. Perfectionism and burnout during the COVID-19 crisis: A two-wave cross-lagged study." *Frontiers in Psychology* 11: 4087.
20. Strimbu, Kyle in Jorge A Tavel. 2010. What are biomarkers?. *Current opinion in HIV and AIDS* 5,6 (2010): 463-6.
21. World Health Organization, 2018. Mental health: strengthening our response. Dostopno na: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> (18. februar 2022).

Izogibajoča osebnostna motnja v luči navezanosti in psihoterapija

Mojca Hojnik, mag. ZDŠ

Družinski center Objem

Uvod

Teorija navezanosti in stili navezanosti

Oče teorije navezanosti John Bowlby (1907–1990) je spoznal, da otrokovo težavno vedenje izhaja iz nenaklonjenih in neugodnih razmer oziroma izkušenj v domači družini, še posebej pri odsotnosti materinske nege in skrbi. Faithfull (1933) pravi, da je otrokova navezanost na odraslega normalna in naravna, vendar lahko postane nevarna, če je uporabljena za zadovoljitev potreb odraslega in ne za zaščito otroka. Bowlby je tako menil, da sta materina prisotnost in zagotavljanje varnega doma ključna za zdrav razvoj otroka (Erzar in Kompan Erzar 2011, 43).

Teorija navezanosti predpostavlja, da otrokove izkušnje z osebo, ki zanj skrbi, vplivajo na razvoj notranjih predstav pri otroku. Poudarjena je predvsem vloga občutljivosti in dovzetnosti objekta navezanosti (najpogosteje je to mati) za otrokove potrebe. Teorija navezanosti tako poudarja, da je kakovost odnosov navezanosti odvisna od odnosa med otrokom in materjo. Pomembno je, v kolikšni meri je mati oziroma skrbnik vir občutka varnosti in podpore. Starši, ki so senzitivni in konsistentno odgovarjajo na otrokove potrebe, spodbujajo razvoj varne navezanosti otroka. Posledično tako varno navezani otroci razvijajo dojemanje sebe kot ljubljene in vredne osebe ter dojemanje drugih kot odgovornih in sprejemajočih oseb. Neobčutljiva in nekonsistentna skrb za otroka spodbuja razvoj nevarne navezanosti in anksioznosti, kjer otrok ponotranji dojemanje sebe kot nevedne in neprimerne osebe ter dojemanje drugih kot zavračajočih oseb, neodzivnih oseb ali celo nevarnih oseb (Cugmas 2001, 52).

Mary Ainsworth je raziskovala otroško navezanost in opredelila štiri glavne značilnosti kvalitetne materinske drže, ki otroku omogoča, da lahko mater uporabi za varno izhodišče, in se tako pridružila Winicottovim značilnostim »dovolj dobre mame«. Glavne značilnosti, ki otroku omogočajo razvoj varne navezanosti, so predvsem materina odzivnost ali senzitivnost, materino sodelovanje ali nesodelovanje z otrokom, fizična in čustvena dostopnost ali razpoložljivost matere ter sprejemanje ali zavračanje otrokovih potreb (Erzar in Kompan Erzar 2011, 79–90). Kasneje je začela sistematično proučevati otrokove odzive na ločitev od matere in njegove reakcije ob ponovnem srečanju z njo.

Na podlagi tega je prišla do treh vedenjskih vzorcev oziroma treh stilov navezovalnega vedenja: varno navezane, izogibajoče navezane in ambivalentno navezane (Gostečnik 2004, 32). Pozneje sta Mary Main in Judith Solomon (1986; 1990) dodali tem trem stilom še četrti, dezorganizirani stil navezanosti.

Varna navezanost

Za varno navezane otroke je značilno, da so bolj samozavestni, saj je za njih značilna odzivnost in senzitivnost s strani skrbnikov. Komunikacija med staršem in otrokom je odprta in sproščena, kar se kaže v otrokovi večji radovednosti in samozavesti pri delu, otrok pa ima tudi manj težav pri socialnih interakcijah z vrstniki. Varno navezan otrok po separaciji oziroma ločitvi išče bližino s staršem in se hitro pomiri. Matere varno navezanih otrok so tudi bolj odzivne na otrokove signale, kot so lakota in jok. Prav tako so otrokom bistveno bolj vračale nasmeh, ki so ga prejele od njih. Starši takih otrok so emocionalno dostopni in učinkoviti pri zadovoljevanju njihovih potreb (Gostečnik 2001, 43).

Anksiozno-ambivalentna navezanost

Za to obliko so značilne otrokove pretirane in skrajne reakcije, ki kažejo anksioznost in negotovost. Ni prisotne čustvene prožnosti in spontanosti, saj želijo istočasno oditi od matere in raziskovati, a se tega tudi preveč bojijo. Matere teh otrok so pogosto neredne in neodzivne v zadovoljevanju otrokovih potreb in tako negotovi otroci razvijejo svojo strategijo, s katero se lažje soočijo z materino nepredvidljivostjo, nerednostjo in zavrnitvijo. Anksiozni otrok se lahko tesno stiska k materi ali jo celo poskuša kaznovati, kadar se ne odziva. Postane lahko celo zasvojen z naporom, kako spremeniti svojo mater (Gostečnik 2001, 43; 2007, 32; Kompan Erzar 2003, 63). Načeloma niso očitno zavračajoči, imajo pa pogosto nepredvidljive in protislovne odzive. Ker se otrok boji potencialne starševske zavrnitve, usmeri ves svoj trud v vzdrževanje tesne navezanosti z njimi. Prav tako postane pretirano čuječ za vsak znak zavrnitve s strani staršev (Shorey in Snyder 2006, 3).

Izogibajoča navezanost

Zanjo je značilno, da se otrok izogiba stikom z materjo, še posebej takrat, ko občuti stres. Izogibajoč otrok čustveno izraža nižjo stopnjo stresa in se ob ponovnem snidenju za mater ne zmeni. Na videz je čustveno neodziven, vendar pa lahko njegovi telesni znaki kažejo izjemno visoko raven stresa. Starši so čustveno nedostopni in neobčutljivi na otrokove potrebe. Izkazujejo hladnost, brezbržnost in so pogosto fizično in emocionalno zavračajoči do svojih otrok, zato se tak otrok nauči zanikati in potlačiti svoja čustva. Jezen je in se zato od njih odmakne, kljub temu pa ostane navezan tako kot anksiozni otrok (Gostečnik 2007, 33; Kompan Erzar 2003, 63).

Dezorganizirana navezanost

Značilne so predvsem otrokove nepredvidljive reakcije. Takšen otrok lahko mater udari ali pa jo objame in ne kaže sposobnosti, da lahko usmeri svojo pozornost nase in na okolje. Hkrati lahko joče, teče stran od matere, jo išče in odganja (Kompan Erzar 2003, 63). Zanj je značilna tudi kontrolirajoča oblika navezanosti, saj pogosto v skrbi za svoje starše takšen otrok skuša kontrolirati vedenje svojih staršev. Za takšen odnos je značilna t. i. zamenjava vlog, ko otroci postanejo straši lastnim staršem ali odigravajo vlogo čustvenega partnerja. Ta tip navezanosti je značilen tudi za zlorabljene ali zanemarjene otroke in se povezuje s težavami pri soočenju s stresom in regulacijo afektov v odraslih odnosih (Gostečnik 1998, 104; 2004, 150; Kompan Erzar 2003, 43).

Navezanost in čustvena regulacija

Otrok se nauči regulirati telesna emocionalna stanja na način, da starši začutijo otrokovo stisko, sram, jezo, stres in nanjo odgovorijo najprej tako, da otroka pomirijo ter izpolnijo njegove osnovne potrebe (po stiku, hrani, toploti, tolažbi, počitku itd.) in hkrati otroku stvari poimenujejo, razložijo ter med seboj razdelajo. Starša lahko ob negi otroka tudi med seboj razvijata vedno nova spoznanja o sebi in otroku ter odkrivata nove čustvene izzive, saj se ob vsakem otroku izoblikujejo drugačen ritem, način in čustveno vzdušje, ki so v konkretnem trenutku najbolj primerni. Starša to navadno naredita avtomatično samo v primeru, če ob ukvarjanju z otrokom nista preplavljena s tesnobo. Kadar sta oče in mati čustveno zasedena s svojimi konflikti ali travmami iz svoje preteklosti, bosta ob otroku pogosto čutila negotovost in bosta težko prepoznavala otrokove potrebe ter jih ločevala od svojih. Tako se bosta ali zelo oklepala zunanje regulacije (ura, pravila, napotki drugih) ali pa bosta oblikovala zelo kaotično, nestabilno in nedosledno ravnanje z otrokom (Aarts 2002). Razvoj funkcij in procesov v limbičnem sistemu, kot so regulacija čustev, soočenje s stresom in druge funkcije prilagajanja na okolje, je odvisen predvsem od kvalitete odnosa med materjo in otrokom. Strategija navezanosti in čustvena regulacija sta tesno zvezani, saj čustvena regulacija s povečanim ali zmanjšanim izražanjem afekta prispeva k temu, da se oblikuje otrokov vedenjski sistem, ki ima osnovno funkcijo ohranitev bližine z osebo, na katero je otrok navezan (Erzar in Kompan Erzar 2011, 153; Hojnik 2016).

Čustvena regulacija v odnosu mati-otrok najintenzivneje poteka prav v prvem letu otrokove starosti, saj se takrat vzpostavijo čustvene vezi. Oblika navezanosti, ki se vzpostavi, pusti pomembno sled v delovanju otrokovih možganov in se razlikuje pri tistih, ki so varno ali nevarno navezani. Ko se med otrokom in materjo vzpostavi nevarna navezanost, se desna hemisfera ne razvije v vsej svoji polnosti in je tako posledično oškodovan na-

daljnji razvoj celotnih možganov. Nastanejo lahko težave v doživljanju lastnega telesa in reguliranju lastnih čustev. Če je regulacija čustvenih stanj otroka pomanjkljiva ali neprimerna, lahko povzroči spremembe v delovanju avtonomnega živčnega sistema in poruši ravnovesje hormonov ter s tem poškoduje delovanje limbičnega sistema (Horvat 2015). Zanemarjenost ali drugo neprimerno vedenje s strani matere se tako globoko vriše v otrokov nevrološki sistem in tako oblikuje nadaljnji razvoj otrokovih zmožnosti soočanja s stresom (Diseth 2005; Schore 2001; 2003). Takšna izkušnja otroku predstavlja »stresno socialno informacijo« in lahko zelo negativno vpliva na nadaljnji mentalni razvoj ter zdravo organsko funkcioniranje otroka. Socialne strese imenujemo tudi relacijske ali odnosne travme. Ti stresi pa imajo mnogo večji negativni vpliv na razvoj otrokovih možganskih funkcij kakor nesocialni stresi (Gostečnik 2008, 45; Erzar in Kompan Erzar 2011, 143). Relacijska travma je zato najhujši vir stresa, ki lahko povzroči resne motnje kognitivnega razvoja, saj sta uničena temeljno zaupanje in osnovni kriterij za prepoznavanje varnosti in nevarnosti. Posledica zgodnje travme in/ali zlorabe je tudi izguba sposobnosti za regulacijo intenzivnih čutenj (Kompan Erzar 2006, 143). Čustveni procesi pa so središče človeškega funkcioniranja. Ti procesi omogočajo in določajo tako percepcijo, dojemanje sebe, drugih in sveta kot tudi delovanje, izbiro ter način procesiranja vseh informacij, ki jih zaznava človeško telo (Siegel 1999, Hojnik 2016).

Navezanost in odmev v odraslosti

Čustvena regulacija vpliva na obliko vzpostavljene navezanosti, obrambni mehanizmi pa te stile navezanosti vzdržujejo, in sicer preko mehanizma projekcijsko-introjekcijske identifikacije ter mehanizma disociacije (Gostečnik 2007, 40). Razvoj mehanizma projekcijsko-introjekcijske identifikacije je pod zelo močnim vplivom izkušenj iz prvega leta otrokovega življenja (Stern 1995; 2000; 2004). Ta razvojni mehanizem se nato vedno znova udejanja skozi življenje, in sicer kot proces hitre, neverbalne in spontane emocionalne komunikacije, ki se vzpostavi med materjo in otrokom (Schore 1997; 2003). Posameznik si tako na podlagi primarnih odnosov (otrok-mati-oče), ki se večkrat ponavljajo, izgradi notranje modele delovanja. Ti notranji modeli so kot nekakšni kognitivni načrti odnosov, na osnovi katerih bo vzpostavljaj svoje nadaljnje odnose (Carr 2000). Gre za način otrokovega dojemanja sveta in sebe, ki se tekom življenja le še utrdi. Navezanost tako daje podlago za točno določene vzorce odnosov, ki jim posameznik pripada in znotraj katerih išče identiteto ter stik (Simonič 2006, 128). Stili navezanosti pa ne postanejo samo stabilni skozi čas, ampak se tudi prenašajo skozi generacije, in sicer preko procesa socializacije, starševskega vedenja ter interakcije med otrokom in staršem (Benoit in Parker 1994; Bowlby 1988; Mikulincer in Florian 1999, 243–257). Kljub stabilnosti imajo stili navezanosti tudi svojo fleksibilnost, še posebej v primeru nevarne oblike navezano-

sti. Raziskava (Crowell idr. 2002) je pokazala, da varna navezanost ostane stabilna tudi, če je oseba v odnosu, ki ima anksiozen vzorec stabilnosti. Anksiozni vzorci navezanosti so nekoliko manj stabilni, in sicer v pozitivnem smislu, saj se je vzorec navezanosti spremenil od anksiozne do varne navezanosti. Rezultati tudi kažejo, da sta izpostavljenost novim idejam, ljudem in odnosom kakor tudi telesna in psihična oddaljenost od staršev spodbudna dejavnika pri rekonceptualizaciji odnosov navezanosti. Ta raziskava potrjuje tudi drugo trditev teorije navezanosti, da so reprezentacije navezanosti dovzetne za spremembe, če se spremenijo pomembne izkušnje glede medosebnih odnosov (Hojnik 2016, 19).

Izogibajoča osebnostna motnja

Tako s teoretičnega kot z empiričnega vidika je pričakovati, da obstaja povezanost med stili navezanosti in psihopatologijo, še posebej patologijo, ki vključuje medosebno funkcioniranje in regulacijo afektov. Že Bowlby (1973) je povezal nevarno navezanost z depresijo in anksioznostjo. Druge raziskave potrjujejo, da nevarna navezanost predstavlja rizični faktor za razvoj otrokove psihopatologije. Stil navezanosti pa lahko prav tako napoveduje različne oblike psihopatologij v odraslosti (Nakash, Dutra in Westen 2002, 1112). Pokazalo se je tudi, da se dezorganizirana navezanost v otroštvu zelo močno povezuje s psihopatologijo in disociacijo v mladostništvu oziroma zgodnji odrasli dobi posameznika. Podobno tudi kvaliteta odnosa med starši in otrokom napoveduje poznejše težave (Carlson 1998, 1120). Številne raziskave podpirajo povezanost med stili ali organizacijo navezanosti v otroštvu in pojavom osebnostnih motenj kasneje v odrasli dobi (Brennan in Shaver 1998; Crittenden 1995; 1997a; 1997b; West in Sheldon-Keller 1994), kar se kaže tudi v vedno večjem zanimanju o tem, kakšna je povezanost z navezanostjo in kasnejšim duševnim zdravjem v življenju (Atkinson in Zucker 1997; Dozier, Stovall in Albus 1999; Fonagy idr. 1996; Page 2001 v Hojnik 2016). Med njimi so tudi raziskave, ki potrjujejo povezanost med negativnimi odnosnimi izkušnjami v otroštvu in razvojem izogibajoče osebnostne motnje (Carr in Francis 2009; Stravynski, Elie in Franche 1989; Ulltveit in Eikenæs 2016, 76). V klinični literaturi se je povečala podpora razumevanju osebnostnih motenj kot motenj navezanosti (Heard in Lake 1986; Shaver in Clark 1994; West in Sheldon, 1988; West in Sheldon-Keller 1994).

Tudi v izogibajoči osebnostni motnji je mogoče zaznati značilnosti motnje navezanosti. Osrednja značilnost izogibajoče osebnostne motnje je vztrajajoč vzorec socialne inhibicije, občutja neustreznosti in pretirane občutljivosti na negativne kritike. Pojavljati se prične v zgodnji odrasli dobi in se kaže v različnih kontekstih. Posamezniki z izogibajočo osebnostno motnjo se navadno zaradi strahu pred kritiko, neodobravanjem ali zavrnitvijo izogibajo službenim opravilom, ki vključujejo pomembne medosebne stike (kriterij

1). Lahko tudi odklonijo napredovanje v službi, saj bi nova odgovornost lahko izzvala kritiko s strani sodelavcev. Prav tako se izogibajo sklepanju novih prijateljstev, razen če so prepričani, da bodo všečni in sprejeti brez kritike (kriterij 2). Druge ljudi dojemajo kot kritične in neodobravajoče, vse dokler ti ne opravijo strogega testa, ki bi dokazoval nasprotno. Osebe s to motnjo se ne bodo pridružile skupinskim dejavnostim, razen če se jim velikodušno in vedno znova ponudita podpora in skrb. Intimnost v medosebnih odnosih jim prav tako predstavlja težavo, saj so sposobni vzpostaviti intimne odnose šele, ko jim je zagotovljeno nekritično sprejemanje. Lahko delujejo zadržano, imajo težave pri govorjenju o sebi in zadržujejo intimna čustva strahu pred izpostavljenostjo. Bojijo se, da bi se osmešili ali osramotili (kriterij 3). Za te posameznike je značilno, da so pretirano obremenjeni, da bodo v družbenih situacijah kritizirani ali zavrjeni, zato imajo zelo nizek prag za sprejemanje le-tega (kriterij 4). Če je nekdo rahlo neodobravajoč ali kritičen, že lahko čutijo izredno prizadetost. Nagibajo se k sramežljivosti, mirnosti ali »nevidnosti« ter so zavračajoči, saj jih je strah, da bo kakršna koli pozornost pomenila degradacijo ali zavrnitev. Od drugih pričakujejo, da karkoli bodo rekli, bo narobe, zato raje sploh ne spregovorijo. Zelo intenzivno se odzivajo že na zelo subtilne namige roganja ali posmehovanja. Kljub njihovem hrepenenju, da bi bili aktivni udeleženci v družbenem življenju, se bojijo prepustiti svoje dobro počutje v roke drugih ljudi. Posamezniki z izogibajočo osebnostno motnjo so v novih medosebnih odnosih zelo zavrti, saj imajo občutja neprimernosti oziroma nezadostnosti in nizko samopodobo (kriterij 5). Dvomi glede socialnih kompetenc in osebnih pritožb postanejo še posebej očitni v okoljih, kjer je vključena interakcija z neznanci. Te osebe verjamejo, da so socialno neustrezne, osebno neprivačne in manj vredne od drugih ljudi (kriterij 6). Za njih je neobičajno, da bi prevzeli osebno tveganje ali se vključili v kakšne nove dejavnosti, ker jih to lahko spravi v zadrego (kriterij 7). Nagnjeni so tudi k pretiravanju morebitne nevarnosti v navadnih situacijah in lahko imajo, zaradi potrebe po gotovosti ter varnosti, zelo omejen način življenja. Oseba z izogibajočo osebnostno motnjo lahko zavrne razgovor za službo, ker se boji, da se bo osramotila, ker se ne bo primerno oblekla. Postranski telesni simptomi ali kakšni drugi problemi lahko postanejo razlog, da se izogiba novim aktivnostim.

Posamezniki z izogibajočo osebnostno motnjo pogosto spremljajo in budno ocenjujejo gibanja ter izraze tistih ljudi, s katerimi pridejo v stik. Njihovo prestrašeno in napeto vedenje lahko izzove posmehovanje s strani drugih, kar bi samo potrdilo njihove dvome o sebi. Te osebe so zelo anksiozne glede tega, da bodo na kritiko reagirale z zardelostjo ali jokom. Drugi ljudje jih vidijo kot sramežljive, plašne, osamljene in izolirane osebe. Glavni problem, ki je povezan s to motnjo, se pojavlja v socialnem in poklicnem delovanju. Nizka samopodoba in pretirana občutljivost na zavrnitve sta povezani z omejenimi medosebnimi stiki. Lahko postanejo relativno izolirani in navadno nimajo široke družbene

podpore, ki bi jim pomagala prebroditi krizo. Hrepenijo po naklonjenosti in sprejetosti ter lahko fantazirajo o idealiziranih odnosih z drugimi. Izogibajoče vedenje se lahko tudi negativno odraža v poklicnem delovanju, saj se ti posamezniki skušajo izogniti socialnim situacijam, ki so potrebne za dodelitev delovnih nalog ali napredovanja. Motnje, ki so običajno diagnosticirane zraven izogibajoče motnje, so depresivna in bipolarna motnja ter tesnobne motnje, še posebej socialna tesnobna motnja (socialna fobija). Izogibajoča osebnostna motnja je prav tako pogosto diagnosticirana skupaj z odvisnostno osebnostno motnjo, saj postanejo posamezniki z izogibajočo osebnostno motnjo zelo navezani in odvisni od tistih nekaj ljudi, s katerimi so se spoprijateljili. Ta motnja se lahko pojavi tudi z mejno osebnostno motnjo ter skupaj z osebnostnimi motnjami iz sklopa A (American Psychiatric Association 2013, 673–674; Hojnik 2016).

Psihoterapevsko delo z izogibajočo osebnostno motnjo v luči navezanosti: predstavitev primera

Vključitev v terapijo in opis stanja klientke

V terapevtski proces je bila vključena klientka stara 26 let. Za vključitev v obravnavo se je odločila zaradi intenzivne stiske, ki jo je doživljala ob tesnobi in strahovih, ki so se pojavljali na različnih področjih njenega življenja. Ob prihodu je bila prežeta z občutki strahu in žalosti ter izrazito občutljivostjo na okolico. Vrtela se je v občutkih sramu in nesposobnosti ter se čutila pretirano obremenjena zaradi nefunkcionalnosti v medosebnih odnosih, tako v družini kot širšem socialnem okolju. Klientka je sicer še živela pri starših, a je tudi zaključevala študij v drugem mestu, zato je nekaj dni na teden še preživela v študentskem domu, kjer je bivala s sostanovalko. Izzivi na različnih področjih njenega življenja so ji vedno bolj povzročali težave ter krepili občutek strahu in sramu, ki se je stopnjeval do različnih panik in fobij ter močne žalosti in depresivnega razpoloženja, ki jo je zavrlo na vseh področjih življenja. Doživljala je tudi intenzivne občutke neperimernosti, nesposobnosti, zavrženosti, osamljenosti in krivde. Zaradi vseh teh občutij se je pričela še bolj izogibati medosebnim stikom, opravljanju svojih obveznosti – končanju študija ter zavračala možnosti za pridobitev različnih izkušenj tako v študijski ali poklicni smeri kot tudi v različnih medosebnih ali partnerskih odnosih, saj se je preveč bala zavrnitve, neuspeha in kritike v različnih družbenih situacijah. Vse to jo je pripeljalo v izoliranost, kjer je bila v stiku le s svojo družino, saj je bila kakšna druga vključenost v družbo zanjo že preveliko tveganje. Želela je opustiti tudi študij ter se izogibala drugim vrstniškim medosebnim odnosom.

Še posebej je čutila strahove in dvome na področju morebitnega partnerskega odnosa, ki si ga je sicer zelo želela in po njem globoko hrepenela, vendar so ji pretiran strah pred

zavrženostjo, občutek nevednosti in krivde ter izrazita občutljivost na besede, dejanja, mišljenje drugega preprečevali, da bi lahko na zdrav način vzpostavila odnos. Hrepenela je po naklonjenosti in sprejetosti ter fantazirala o idealiziranih odnosih z drugimi, hkrati pa je bila polna globokih dvomov in strahov, kar ji je povzročalo tesnobo ter ji onemogočalo, da bi v medosebnih odnosih prevzela odgovornost za svoja čutenja. Ob neuspehih v odnosih je vedno znova doživljala globok občutek zavrženosti in manjvrednosti ter čutila izredno prizadetost. Znova in znova je preigravala vlogo žrtve in vztrajala v pretiranih občutkih strahu, nemoči, sramu in manjvrednosti ter se dojemala, kot da nad svojimi čustvi nima kontrole.

Klientka je izhajala iz veččlanske družine, kjer so prevladovali precej hladni, rigidni in odtujeni odnosi. Domače vzdušje je doživljala kot tesnobno, kjer ni bilo ne prostora in ne posluha za njo. Pogosto je čutila, da je svojim staršem v breme in ob tem doživljala globok občutek krivde in sramu ter se zapirala v svoj čustven svet. Prav tako ni bilo prave komunikacije, sprejemanja in podpore med brati in sestrami. Klientka ni čutila nobene zdrave jeze, s katero bi lahko postavila varne razmejitve v medosebnih odnosih ter je bila še globoko nezavedno vpeta v utesnjene in čustveno zlorablajoče vzorce v izvorni družini. Preko razbolelega družinskega vzdušja je nase srkala vsa negativna čutenja, ki so znatno vplivala na njeno doživljanje, razmišljanje in vedenje. Vse to ji je preprečevalo, da bi razumela svojo vlogo (vlogo žrtve – »naučena nemoč«), ki jo je nosila v izvorni družini ter jo nezavedno dalje preigravala v drugih odnosih, kjer je bila le ponovno ranjena in potrjena v svojem strahu. Zaradi čustvene nediferenciranosti od svojih staršev je bila nesposobna prepoznati, kaj so njena pristna čutenja, želje in potrebe, vse to pa ji je tudi preprečevalo, da bi lahko vzpostavila kvalitetne odnose in uspešno vstopila v svet odraslih.

Terapevtsko delo po modelu relacijske družinske terapije

Klientka je svojo izvorno družino opisala kot hladno, kjer je bila komunikacija med družinskimi člani precej redka, groba in brez pravega čustvenega stika. Očeta je opisala kot zadržanega, hladnega in čustveno pasivnega. Občasno je bil tudi nasilen. Mama je prav tako bila čustveno hladna in stroga, ki je v odnosu do otrok držala čustveno distanco. Pogosto je vzgajala z ustrahovanjem ter bila čustveno in psihično nasilna. Mama jo je tudi veliko kritizirala in do nje razvila zavračajoč odnos. Klientka je ob vsem tem doživljala pravo čustveno zanemarjenost in občutila globok strah pred zavrženostjo. V odnosu z mamo so jo preplavljali izrazito močni občutki zavrženosti, nevednosti, sramu, nepripadnosti in odvečnosti. Čustven stik z mamo je zmoгла vzpostaviti le takrat, ko je bila popolnoma ustrežljiva in prilagodljiva, brez svojih potreb in želja. Čustva jeze in žalosti niso bila zaželeni in so bila grobo zatrta. Prav tako ni smela v družinskih odnosih postaviti meje ali izraziti nestrinjanja. Na preteklih, zanjo travmatičnih izkušnjah, se je

naučila, da poskus postaviti se zase pomeni izgubo stika s strani mame ter nesprejemanje in poniževanje s strani sorojencev.

Na osnovi tega je izgradila obrambne mehanizme ali afektivne psihične konstrukte, ki so se vrteli okrog tem o nesposobnosti, neprimernosti in nezmožnosti (skozi družinsko dinamiko se je ustvaril vzorec t. i. naučene nemoči) in jo sicer branili pred nadaljnjo sramoto ter strahom pred zavrženostjo, a so ji hkrati omogočali, da je postajala žrtev ravno teh lastnih konstruktov, ki so jo vse bolj utesnjevali in izolirali. Skozi zgodovino so ti konstrukti pripomogli tudi k izoblikovanju izogibajoče psihične strukture, s katero se je zavarovala pred težkimi psiho-biološkimi stanji in močnimi afekti, da ne bi prodrli v zavest, a ji je hkrati preprečevala, da bi zmogla vzpostaviti funkcionalne odnose. Preko družinske dinamike, kjer je bila vzpostavljena nevarna navezanost in sta bila posledično uničena tako temeljno zaupanje kot osnovni kriterij za prepoznavanje varnosti in nevarnosti, se je klientka še naprej zapletala v različne odnose, kjer je vedno znova (po) doživljala neznosno tesnobo, ki se je lahko sprevrgla tudi v panični napad in izrazit strah pred zavrženostjo, ki jo je popolnoma zablokirala. Za regulacijo teh čutenj se je tako zatekala v razna depresivna ali bolezenska stanja ter z nenehnim slabim počutjem odhajala v svoj svet, kjer se je počutila manj ogroženo. To jo je po eni strani zavarovalo pred nadaljnjo ranljivostjo in ponovnimi težkimi občutki strahu ter sramu (temeljnimi afekti), po drugi strani pa je s tem prebudila afekt žalosti in močna občutja osamljenosti in nemoči, nesposobnosti, nevrednosti ter krivde.

V terapevtskem procesu je predvsem bil cilj, da se klientko opolnomoči v razumevanju lastnega čustvenega doživljanja in vedenjskega funkcioniranja ter da se vzpostavi varen terapevtski odnos z modelom varne navezanosti. Pri izogibajoči osebnosti gre že v osnovi za boj med čustveno navezanostjo in strahom pred zavrženostjo, zato je terapevt z veliko mero empatije skušal klientko povesti v notranjepsihični svet njenega najzgodnejšega doživljanja. Psihoterapevtske intervencije so bile zato usmerjene najbolj v regulacijo afekta strahu in žalosti, naslavljanje najzgodnejših izkušenj s starši, na osnovi katerih še sedaj poustvarja te zgodnje odnose in stile navezanosti, v postavljanje čustvenih razmejitev in interpretacijo transferja (kaj spada v preteklost in kaj v sedanost). Preko psychoedukacije omogočiti uvid v dinamiko odnosov, v katerih je živela, in ozavestiti vpliv na njeno dojemanje in čustvovanje. Posledično z dvigom zavedanja omogočiti čustveno diferenciranje od staršev, spreminjanje vedenjskih vzorcev, ki ohranjajo probleme, in spreminjanje vrednostnega sistema lastnih prepričanj.

Terapevtska obravnava je v obdobju treh let trajala 12 mesecev, z različno dolgimi premori. Med prvim in drugim terapevtskim procesom, ki je obsegal 12 zaporednih srečanj enkrat na teden po eno uro, je bilo slabi 2 leti premora. Potem sta sledila dva zaporedna

ciklusa po 12 srečanj, med katerima je bil dvomesečni premor. Klientka je ob pričetku obravnave izpolnila tudi vprašalnik (ne za diagnostiko, ampak za orientacijo in lažje načrtovanje terapije), ki je meril stile navezanosti in prisotnost značilnosti osebnostnih motenj (Hojnik 2016). S terapevtove strani je bilo potrebno veliko razumevanja, sočutja in potrpežljivosti, da se je vzpostavil dovolj varen terapevtski odnos. Potrebno je bilo tudi veliko previdnosti, saj je klientka v začetku procesa doživljala zelo boleča občutja nesposobnosti, sramu in strahu pred nerazumevanjem in s tem posledično strahu pred zavrnjenostjo. Bala se je izraziti svoja občutja, svoje misli in predvsem želje. Terapevt je tukaj pogosto čutil, da se ji ne zmore približati, da ne zmore resnično pristopiti do njene globoke ranjenosti, saj je bila klientka na trenutke nesposobna artikuliranja svojih misli in čutenj ter se je umaknila v jok in krivdo. Sčasoma se je ob terapevtu sprostila in čutila, da lahko govori, da je slišana in razumljena ter sprejeta.

Preko naslavljanja njenega čustvenega doživljanja in ozaveščanja, od kod ta čutenja prihajajo, je klientka počasi preoblikovala svoje dožemanje in razumela svojo vlogo, ki jo je preigravala v odnosih, ter razumela, da si s tem, ko krči svoj socialni okvir medosebnih izkušenj, onemogoča možnost učenja iz svojega lastnega doživljanja. Največji preboj je klientka doživela, ko je prišla v stik s krivico in žalostjo, kako grobo je bila orošana osnovne varnosti s strani mame. Ko je ozavestila zlorablajoče vzorce v družini, se je hkrati odprla možnost za prebuditev zdrave jeze in vzpostavitev višje stopnje čustvene razmejenosti oz. diferenciranosti od primarne družine. Prav ta uvid pa jo je opogumil, da je pričela širiti (kljub strahu) socialni okvir, kjer je posledično imela priložnost učenja iz lastnih izkustev na osnovi odnosov z drugimi in s tem tudi priložnost za izboljšanje samopodobe, kar pa je pripomoglo k preoblikovanju nekaterih prepričanj o lastni vrednosti in sposobnostih ter preoblikovanju odnosa do sebe. Klientka se je tekom srečanj vedno bolj prebujala v zavedanju in razmejevanju lastnih čutenj ter krepila frustracijski prag občutij strahu, sramu in žalosti.

Zaključek terapevtske obravnave

Čustvena disfunkcija je ena ključnih značilnosti osebnostnih motenj, zato se bodo izzivi pri regulaciji afektov strahu, sramu in žalosti pojavljali še naprej. Že ob koncu prvega terapevtskega ciklusa je bilo pri klientki mogoče opaziti nekatere spremembe, še posebej na področju čustvenega doživljanja. Manj je bilo tudi slabega počutja in doživljanja različnih panik. Lažje je regulirala svoja močna čutenja strahu, neprimernosti in žalosti, lažje je izražala svoja občutja, misli in potrebe ter je izkazovala močnejšo pripravljenost za soočenje z nadaljnimi življenjskimi izzivi (zaključiti študij, se osamosvojiti, vstopiti v partnerski odnos ipd.).

Da že zmore lažje premagovati svoje ovire, se je pokazalo, ko se je klientka vrnila v drugi ciklus procesa, saj je v terapevtskem prostoru dobila dovolj varen odnos in podporo, da je zmogla brez pretirane ogroženosti spregovoriti o sebi in svojih strahovih, dvomih in tudi napredkih. Povedala je, da je uspešno zaključila študij, da je vzpostavila nekaj novih prijateljstev ter da ne doživlja več tako izrazite anksioznosti v medosebnih odnosih. Skozi drugi ciklus si je uspela poiskati službo, s pomočjo katere si je lahko pridobila še več izkušenj in samozavesti v medosebnih odnosih ter tudi močnejši občutek neodvisnosti. Skozi proces je vedno bolj zmogla razmejevati čutenja iz primarnega družinskega sistema, ozaveščati vzorce lastnega funkcioniranja ter prepoznavati nevarne odnose, v katere je prej nezavedno vstopala. Njene misli so bile vedno bolj umirjene in čutenja jasnejša. Vse bolj se je tudi zavedala potrebe in želje po samostojnosti ter fizični odcepitvi od primarne družine. V tretjem ciklusu je klientka pokazala napredek s tem, da se je odcepila od primarne družine in zaživela na svojem v podnajemniškem stanovanju. S tem, ko je vztrajala v službi in si uredila svoj varen prostor, je spodbudila svojo osebno rast, ki je bila prej, pod težkim vzdušjem družinske dinamike in nevarne navezanosti, grobo zatrta. Klientka je izkazovala višje zadovoljstvo sama s seboj in večjo voljo do življenja. Ni se več toliko zatekala k depresivnim razpoloženjem in različnim zdravstvenim težavam ter manj doživljala občutek nesposobnosti in nevrednosti. Z izvorno družino je postavila ustrežnejše razmejitve in si tako odprla prostor za lažje samospoznavanje.

Sklep

V opisanem primeru lahko vidimo, da imajo družinski odnosi močan vpliv na posameznika, predvsem na njegov psihološki in čustveni razvoj, ki vpliva na dožemanje, tako okolice kot tudi sebe. Zavedanje tega, kakšno vlogo ima mladi odrasli v primarni družini, je zelo pomembno, da lahko mlad posameznik spozna in začuti sebe ter svoje odnose in se tako lažje diferencira od svoje družine. Tem bolj ko se posameznik razmeji od čustvene sheme primarne družine, toliko manj ga spremljajo stresni vplivi le-te in lahko lažje organizira naprej svoje življenje.

Literatura

1. Aarts, Maria. 2002. Marte Meo Programme for Autism, Six information Sessions on how to stimulate social and emotional development. Aarts productions, Netherlands.
2. Atkinson, Leslie in Kenneth J. Zucker. 1997. Attachment and psychopathology. New York: Guilford Press.

3. American Psychiatric Association. 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Peta izdaja. Washington: American Psychiatric Association.
4. Benoit, Diane in Kevin C. H. Parker. 1994. Stability and Transmission of Attachment across Three generations. *Child Development* 65, št. 5:1444–1456.
5. Bowlby, John. 1969. Attachment and loss, Vol.1. New York: Basic Books
6. Brennan, Kelly A. in Phillip R. Shaver. 1998. Attachment Styles and Personality Disorders: Their Connections to Each Other and to Parental Divorce, Parental Death, and Perceptions of Parental Caregiving. *Journal of Personality* 66, št. 5:835–878.
7. Carlson, Elizabeth A. 1998. A Prospective Longitudinal Study of Attachment Disorganization/Disorientation. *Child Development* 69, št. 4:1107–1128.
8. Carr Steven N. in Andrew J. P. Francis. 2010. Do Early Maladaptive Schemas Mediate the Relationship Between Childhood Experiences and Avoidant Personality Disorder Features? A Preliminary Investigation in a Non-Clinical Sample. Springer Science+Business Media (objavljeno na spletu: 2. maj 2009).
9. Crittenden, Patricia M. 1995. Attachment and psychopathology. V: Susan Goldberg, Roy Muir in John Kerr, ur. Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives, 367–406. Hillsdale: Analytic Press.
10. Crittenden, Patricia M. 1997a. Truth, error, omission, distortion, and deception: The application of attachment theory to the assessment and treatment of psychological disorder. V: Stephanie M. Clancey Doliinger in Lizabeth F. DiLalla, ur. Assessment and intervention: Issues across the life-span, 35–76. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
11. Crittenden, Patricia M. 1997b. Patterns of attachment and sexual behavior: Risk of dysfunction versus opportunity for creative integration. V: Leslie Atkinson in Kenneth J. Zucker, ur. Attachment and psychopathology, 47–93. New York: Guilford Press
12. Crowell, Judith A., Dominique Treboux in Everett Waters. 2002. Stability of attachment representations: The transition to marriage. *Developmental psychology* 38, št. 4:397–411. Navaja Polonca Lampe, Teorija navezanosti in transakcijska analiza, 78. *Kairos slovenska revija za psihoterapijo* 3, št. 3–4:73–87, 2009.
13. Cugmas, Zlatka. 2001. Nova spoznanja o vlogi staršev pri razvoju otrokove navezanosti. *Psihološka obzorja* 10, št. 2:51–66.
14. Diseth, Trond Haaken. 2005. Dissociation in children and adolescents as reaction to trauma—An overview of conceptual issues and neurobiological factors. *Nordic Journal of Psychiatry* 59, št. 2:79–91.
15. Dozier, Mary, Chase K. Stovall in Kathleen E. Albos. 1999. Attachment and psychopathology in adulthood. V: Jude Cassidy in Phillip R. Shaver, ur. Handbook of attachment: Theory, research, and clinical implications, 497–519. New York: Guilford Press.

16. Erzar, Tomaž in Katarina Kompan Erzar. 2011. Teorija navezanosti. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
17. Faithfull, Theodore. 1933. Psychological foundations: a contribution to everyman's knowledge of himself. London: John Bale, Sons and Danielsson. Navajata Tomaž Erzar in Katarina Kompan Erzar, Teorija navezanosti, 42. Celje: Celjska Mohorjeva družba, 2011.
18. Fonagy, Peter, Howard Steele, Miriam Steele, Tom Leigh, Roger Kennedy, Greta Mattoon, Mary Target in Andrew Gerber. 1996. The relation of attachment status, psychiatric classification, and response to psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 64, št. 10:22–31.
19. Gostečnik, Christian. 1998. Ne grenite svojih otrok. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
20. Gostečnik, Christian. 2001. Poskusiva znova. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
21. Gostečnik, Christian. 2004. Relacijska družinska terapija. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
22. Gostečnik, Christian. 2007. Relacijska zakonska terapija. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
23. Gostečnik, Christian. 2008. Relacijska paradigma in travma. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
24. Heard, Dorothy H in Brian Lake. 1986. The attachment dynamic in adult life. *British Journal of Psychiatry* 149, št. 4:430–438.
25. Hojnik, Mojca. 2016. Povezanost med kvaliteto navezanosti in različnimi oblikami osebnostnih motenj. Magistrsko delo. Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani.
26. Horvat, Barbara. 2015. Možgani v mreži navezanosti, ki nas zaznamuje: <http://www.sinapsa.org/eSinapsa/stevilke/2014-7/115/Mo%C5%BEGani%20v%20mre%C5%BEi%20navezanosti,%20ki%20nas%20zaznamuje> (pridobljeno 2. novembra 2015).
27. Kompan Erzar in Katarina Lia. 2003. Skrita moč družine. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
28. Kompan Erzar in Katarina Lia. 2006. Ljubezen umije spomin. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut; Celje: Celjska Mohorjeva družba.
29. Lia Katarina in Kompan Erzar (2005). Odkritje odnosa. Ljubljana: Založba brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut.
30. Main, Mary in Judith Solomon. 1986. Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. V: Terry B. Brazelton in Michael Yogman, ur. *Affective development in infancy*, 95–124. Norwood, New Jersey: Ablex. Navaja Robbie Duschinsky, The Emergence of the Disorganized/Disoriented (D) Attachment Classification 1979–1982, 32. *History of psychology* 18, št. 1:32–46, 2015

31. Main, Mary in Judith Solomon. 1990. Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. V: Mark T. Greenberg, Dante Cicchetti in Mark E. Cummings, Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention, 121–160. Chicago: The University of Chicago.
32. Mikulincer, Mario in Victor Florian. 1999. The Association between Parental reports of Attachment Style and Family Dynamics, and Offspring's Report of adult Attachment Style. Family process 38, št. 2:243–257.
33. Nakash–Eisikovits, Ora, Lissa Dutra in Drew Westen. 2002. Relationship between Attachment Patterns and Personality Pathology in Adolescents. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 41, št. 9:1111–1123.
34. Page, Timothy F. 2001. Attachment and Personality Disorders: Exploring Maladaptive Developmental Pathways. Child and Adolescent Social Work Journal 18, št. 5:313–334.
35. Shaver, Phillip R in Catherine L. Clark. 1994. The psychodynamics of adult romantic attachment. V: Joseph M. Masling in Robert F. Bornstein, ur. Empirical perspectives on object relations theory, 105–156. Washington, DC: American Psychological Association.
36. Schore, Allan N. 2001. The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. Infant Mental Health Journal 22, št. 1–2:201–269. Navaja Christian Gostečnik, Relacijska paradigma in travma, 43. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut, 2008.
37. Schore, Allan N. 2003. Affect regulation and the repair of the self. New York: W.W. Norton and Company. Navaja Christian Gostečnik, Relacijska paradigma in travma, 43, 46. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut, 2008; Relacijska paradigma in klinična praksa, 85. Ljubljana: Brat Frančišek in Frančiškanski družinski inštitut, 2013.
38. Shorey, Hal S in Charles R. Snyder. 2006. The role of adult attachment styles in psychopathology and psychotherapy outcomes. Review of General Psychology 10, št. 1:1–20.
39. Simonič, Barbara. 2006. Antropološko–psihološke in teološke osnove prenašanja vrednot: zgodnja navezanost na starše in temelji religioznosti. Bogoslovni vestnik 66, št. 1:123–136.
40. Stravynski Ariel, R. Elie in R.-L. Franche. 1989. Perception of early parenting by patients diagnosed avoidant personality disorder: a test of the overprotection hypothesis. Acta Psychiatr Scand, št. 80: 415–420

41. Ulltveit Ingeborg Helene in Eikenæs Faculty Moe. 2016. Avoidant Personality Disorder and Social Phobia Studies of Personality Pathology and Functioning, Childhood Experiences and Adult Attachment: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/50233/PhD-Eikenaes-DUO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (pridobljeno dne 18.1.2022).
42. West, Malcom, Sarah M. Rose in Adriaenne E. Sheldon–Keller. 1994. Assessment of patterns of insecure attachment in adults and application to dependent and schizoid personality disorders. *Journal of Personality Disorders* 8, št. 3:249–256.
43. West, Malcom, in Adriaenne E. Sheldon. 1988. Classification of pathological attachment patterns in adults. *Journal of Personality Disorders* 2, št. 2:153–159.

Mladi v objemu depresije pred pandemijo SARS-CoV-2

Urška Nemec, mag. zdr. nege

Splošna bolnišnica Murska Sobota

Uvod

Vodilni vzrok za duševne motnje svetovnega bremena je pri moških tvegano pitje alkohola in pri ženskah depresija (Patel idr. 2014). Depresija se pogosto pojavi zaradi osebnih, finančnih, socialnih in/ali zdravstvenih težav in vpliva na delo, medsebojne odnose ter na kakovost življenja (Archer idr. 2012). Pri motnjah, kot je depresija, se lahko razvije najhujša stopnja invalidnosti (Mills idr. 2015). Na nacionalni ravni je prisotnost depresije zelo razširjena – približno 2,4 milijona odraslih ljudi, ki so starejši od 18 let, se sooča z navedenim pojavom (Canford idr. 2011), ter predstavlja velik javnozdravstveni problem (Collins idr. 2011). Simptomi depresije se z leti povečujejo, po ocenah 5 % za vsako dodatno leto (Ariyasinghe idr. 2015). Depresija povzroča 12 % bremena vseh bolezni (WHO, 2011). Archer idr. (2012) navajajo, da so najpogostejši simptomi depresije izguba zanimanja in užitka pri dejavnostih, nespečnost ali prekomerno spanje, utrujenost, izguba energije, pretirana skrb, napetost, nemir, razdražljivost itd. Simptomi se pri posameznikih razlikujejo. Patel idr. (2014) navajajo, da so ženske pogosteje nagnjene k depresiji in da depresija pri ženskah predstavlja vodilni vzrok v duševnem zdravju svetovnega bremena.

Obenem je depresija dejavnik duševnih in nevroloških obolenj globalnih razsežnosti (Collins idr. 2011), kar je na splošno podprto z raziskavami ter je klinično pomembno (Schuckit idr. 2013). Depresija povečuje tveganje za nastanek tveganih vedenj in raznovrstnih odvisnosti; tako vsaka motnja poveča tveganje za drugo motnjo (Cooper idr. 2014; Park idr. 2015). Odvisniki od alkohola so v povprečju 3,6-krat bolj nagnjeni k depresiji kot preostala populacija (Hobden idr. 2017). Depresivni simptomi so pri obeh spolih neodvisno povezani s pogostim pitjem, ki vodi v odvisnost od alkohola (El Ansari idr. 2014).

Dotakniti se moramo tudi koronavirusa, ki je zamajal tla tudi v duševnem zdravju prebivalcev. V decembru 2019 se je pričelo poročati o globalnem izbruhu koronavirusa (SARS-CoV-2), 8. marca 2020 je bilo po vsem svetu zabeleženih več kot 90.000 primerov, kar je zamajalo tla v delovanju svetovnih zdravstvenih storitev (Vagni idr. 2020; Munawar in Choudhry 2021; Xu idr. 2021). Od decembra 2019 je bilo v bolnišnici v mestu Wuhan identificiranih več primerov pljučnic neznanega vzroka, 7. januarja 2020 je kitajski cen-

ter za nadzor in preprečevanje bolezni kot vzrok bolezni opredelil nov koronavirus (SARS-CoV-2), 11. januarja 2020 pa je koronavirusna bolezen bila poimenovana covid-19. V primerjavi s SARS-CoV in MERS-CoV ima SARS-CoV-2 večjo nalezljivost (Vagni idr. 2020; Xu idr. 2021). Okužba s koronavirusom se je eksponentno povečevala, svetovni vpliv krize s koronavirusom je bil primerljiv z vojno (Walton idr. 2020). Življenje, kot smo ga poznali, je virus SARS-CoV-2 zelo spremenil; najbolj je vplival na življenje starejših ljudi, na bolnike s kompleksnimi zdravstvenimi težavami, na revne in prikrajšane (Turale idr. 2020). Globalna pandemija je vodila k prestrukturiranju gospodarstva in zdravstvenega sistema. Smernice za socialno distanciranje, omejitve potovanj in zaprtje gospodarstva so močno vplivale na tok vsakdanjega življenja ter na porast duševnih obolenj (Heppner idr. 2020).

Psihiatrične diagnoze so zabeležile nekoliko skromen padec v letu 2020, v primerjavi z letom 2019, nato so se absolutno povečale marca 2020 na račun koronavirusa. Tudi uživanje prepovedanih drog, dokazano s toksikološkimi preiskavami, so imele padec v 2019; dejansko pa se je uporaba prepovedanih substanc marca in aprila 2020, v primerjavi z 2019, bistveno povečala (Heppner idr. 2020). Vsa populacija je v izbruhu pandemije postala ranljiva skupina, saj so jim grozile težave z duševnim zdravjem (Cabarkapa idr. 2020). Številni ljudje so se soočali s nastankom disfunkcionalne reakcije, ki jo je mogoče prepoznati na različnih ravneh, in sicer:

- fizična ali fiziološka: psihosomatske motnje, motnje spanja, utrujenost;
- čustvena: razdražljivost, vznemirjenost, jeza, nizka samozavest, občutek krivde;
- kognitivna: raztresenost, neučinkovitost;
- relacijska: povečanje števila konfliktov znotraj sodelavcev (Vagni idr. 2020).

Stresne reakcije vključujejo čustvene, kognitivne, fizične in družbene reakcije, ki so običajno prisotne v kombinaciji (Walton idr. 2020). Občutek frustracije in nemoči, ki ga je povzročilo socialno izoliranje, lahko predstavlja dejavnik tveganja za sekundarni travmatični stres, kar tudi navaja več študij (Vagni idr. 2020). V času pandemije koronavirusa narašča incidenca bolezni, prihaja do psihološke stiske in do izgorelosti vseh ljudi (Xu idr. 2021).

Že pred izbruhom koronavirusa je duševno zdravje mladih odraslih predstavljal globalno skrb. Mladi odrasli so izredno ogroženi na področju težav z duševnim zdravjem. Karantenski ukrepi so se izkazali kot negativni psihološki učinek, izbruhnili so simptomi posttravmatskega stresa, anksioznosti in depresije. Po poročanju ameriških centrov za nadzor in preprečevanje bolezni je karantena sestavljena iz ločevanja in omejevanja gibanja ljudi. Karantena je najprimernejši izraz za obvezno fizično ločitev od bližnjih, vključuje tudi omejitev gibanja, predstavlja strategijo za zmanjševanje stikov med ljudmi. V

večini držav je samomor postal drugi vodilni vzrok smrti med posamezniki starimi od 15 do 25 let (Wathelet idr. 2020). Negotovost in izolacija sta statistično povezani s težavami v duševnem zdravju, okužba s SARS-CoV-2 je pokazala velik potencial kot sprožilec potenciranih težav v duševnem zdravju vseh prebivalcev. Potencialne stresorje predstavlja dlje trajajoča karantena, strah pred okužbo, frustracija, dolgčas, pomanjkljive informacije, finančna izguba, stigma. Študija iz leta 2004, po zajeitvi izbruha virusa SARS, je pokazala podobne negativne psihološke učinke: 30 % jih je kazalo simptome posttravmatske stresne motnje in 32 % jih je kazalo simptome depresije. Podaljšana karantena je bila povezana s povečano razširjenostjo depresivnih simptomov, ki so opredeljeni kot občutek žalosti in/ali izgube zanimanja za dejavnosti, v katerih je posameznik nekoč užival, kar lahko privede do raznih čustvenih in fizičnih težav ter tako zmanjša posameznikovo sposobnost delovanja v službi ali doma, s simptomi, ki trajajo najmanj dva tedna. Pri depresiji se opisujejo anksiozne motnje, kot je pretiran strah ali tesnoba, pri tem posameznik doživlja stres, ki je lahko fizični, psihični ali pa čustveni dejavnik, ter povzroča telesno in/ali duševno napetost (Shah idr. 2020).

Fizična izolacija oz. karantena je prav tako prispevala k večji uporabi spletnih družbenih omrežij, predvsem z namenom, da so ljudje ostali v stiku z družino in prijatelji. Intenzivna uporaba družbenih medijev ima prav tako negativen vpliv na subjektivno počutje in prispeva k razvoju zasvojenosti. Raziskave so opisale povečano raven nagnjenosti k odvisnosti, povečano incidenco nespečnosti in s samomorom povezane izide, tj. samomorilne misli in poskuse samomora. Izjemne negotove situacije, kot je npr. izolacija v času koronavirusa, povzročajo čustvene preobremenitve in okrepijo simptome depresije, tesnobe in stresa, posamezniki z visoko stopnjo simptomov pa pogosto nimajo ustreznih strategij obvladovanja, zato raje pobegnejo v svet družbenih omrežij, da bi pridobili pozitivne izkušnje in občutke ter s tem začasno pozabili na negativne. Razmere glede koronavirusa so v mnogih pogledih izredne. Spomladi leta 2020 še ni bilo zdravil oz. cepiv proti SARS-CoV-2 okužbi, s tem je bilo vsakdanje življenje izredno omejeno, zlasti za posameznike v karanteni. Še vedno pa obstaja negotovost glede trajanja situacije (Brailovskaia 2021).

Izbruh virusa SARS-CoV-2 prestavlja velik stresor, razlogi so številni; to so izguba finančnega dohodka, osamljenost, nedejavnost zaradi karantene, nepredvidljive posledice bolezni in negotovost glede zdravljenja, omejen dostop do osnovnih storitev, povečana uporaba alkohola, zmanjšana družinska in socialna podpora, obvezna socialna distanca in velike spremembe v življenjskem slogu ljudi. Vsi naštetih stresorji, skupaj z drugimi dejavniki tveganja, kot so spremljanje novic o virusu SARS-CoV-2, razširjanje lažnih novic o bolezni, naval negativnih in netočnih informacij, lahko povzročijo ali dodatno poslabšajo pojav tesnobe (Mohammadkhah 2021).

Namen in cilj

Namen raziskave je ugotoviti splošno duševno zdravje odraslih ljudi, ki so stari od 18 do 45 let, v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2.

Cilji empirične raziskave so:

- raziskati prisotnost in samo intenzivnost simptomov depresije med mladimi odraslimi v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2;
- ugotoviti najpogostejše simptome depresije med mladimi odraslimi v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2;
- ugotoviti, ali obstajajo statistično pomembne razlike med pojavnostjo depresije in naslednjimi dejavniki: spol, izobrazba, religija, zakonski stan, otroci, dohodek, status, prebivališče in število ožjih prijateljev.

Naši raziskovalni vprašanji sta:

RV 1: »V kolikšni meri in intenzivnosti so prisotni simptomi depresije med mladimi odraslimi v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2?«

RV 2: »Kateri so simptomi depresije, ki prevladujejo oz. izstopajo med mladimi odraslimi v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2?«

Naša hipoteza se glasi:

H1: »Dejavniki tveganja, ki vplivajo na pojavnost depresije med mladimi odraslimi v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2, so: spol, izobrazba, religija, zakonski stan, otroci, dohodek, status, prebivališče in število ožjih prijateljev.«

Metode

Raziskovalna metodologija je temeljila na kvantitativni metodologiji in filozofiji pozitivizma, kjer obstaja ena in trajna realnost. Za izvedbo raziskave smo uporabili slovensko prirejeno različico presejalnega ter validiranega vprašalnika, tj. The Patient Health Questionnaire (v nadaljevanju vprašalnik PHQ-9), ki je javno dostopen. Vprašalnik o bolnikovem zdravju oz. vprašalnik PHQ-9 je lestvica, ki se uporablja pri splošni populaciji za pomoč pri prepoznavanju depresije. V Sloveniji se uporablja v referenčnih ambulantah družinske medicine kot presejalni instrument. Vprašalnik vsebuje devet vprašanj, ki se navezujejo na devet simptomov depresije. Odgovori so ovrednoteni s točkami od 0 do 3, največje možno število točk je 27. Seštevek točk nam pove: (1) depresija ni prisotna (0–4 točk), (2) blaga depresija (5–9 točk), (3) zmerna depresija (10–14 točk), (4) zmerno huda depresija (15–19 točk) ter (5) huda depresija

(20–27 točk) (Konec Juričič idr. 2016). Vprašalnik PHQ-9 se priporoča kot del nacionalne strategije za odkrivanje depresije in je standardiziran ter preverjen instrument (Manea idr. 2012). Anketirane bomo prav tako povprašali o spolu, starosti, izobrazbi, zakonskem stanu, številu otrok, finančnem dohodku, statusu, prebivališču in številu ožjih prijateljev.

Z raziskavo želimo ugotoviti splošno duševno zdravje odraslih ljudi, ki so stari od 18 do 45 let, v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2, saj vemo, da je izbruh virusa SARS-CoV-2 zamajal tla v duševnem zdravju prebivalcev ter povečal porast psihiatričnih obolenj. Uporabili bomo del podatkov iz magistrskega dela Nemeč idr. (2019), kjer je sodelovalo 260 udeležencev, starih od 18 do 45 let, njihova mediana starosti je znašala 26 let (95 % IZ [25;29]). Nameni in cilji raziskave so novi in specifični, vezani na problematiko pojava depresije. Podatki so bili glede na nova raziskovalna vprašanja in novo hipotezo ponovno obdelani s programskim orodjem IBM SPSS, verzija 22.0. Za predstavitev odgovorov na zastavljene hipoteze in raziskovalna vprašanja smo uporabili naslednja statistična testa: (1) Pearsonov hi-kvadrat test (c2) in (2) Fisherjev test. Pearsonov hi-kvadrat test (c2) smo uporabili, ko smo želeli ugotoviti, ali obstaja odvisnost med dvema kategoričnima spremenljivkama. V primeru majhnega raziskovalnega vzorca smo uporabili Fisherjev eksaktni test. Mejno vrednost statistične pomembnosti smo določili pri $p < 0,05$. Kadar je šlo za normalno porazdelitev numerične spremenljivke, smo spremenljivko predstavili s 95-% intervalom zaupanja. Kadar je prišlo do nesimetrične porazdelitve numerične spremenljivke, smo spremenljivko opisali z mediano.

Raziskava se je izvedla julija 2018 s pomočjo spletnega anketiranja, raziskovalno okolje nam je predstavljala socialna povezava, in sicer spletna baza, ki omogoča računalniško podprto anketiranje. Uporabili smo odprtokodno aplikacijo 1KA, ki omogoča spletno anketiranje. Posebnosti raziskovalnega okolja, ki so lahko vplivale na rezultate, so: selektivno odgovarjanje na vprašalnik, računalniška pismenost anketiranca in nezmožnost zajetja splošne populacije. Pri metodi spletnega anketiranja smo zagotovili, da raziskava ni povzročala škode anketiranim. Udeležence raziskave smo pred izpolnjevanjem vprašalnika zaprosili za podajo soglasja. Pred izpolnjevanjem vprašalnika so bili jasno opisani nameni in cilji raziskave. Jasno je bilo razvidno, da je bilo izpolnjevanje vprašalnika prostovoljno in da so udeleženci imeli pravico do sodelovanja. Izvedli smo neslučajno vzorčenje. Zaradi vključitvenih kriterijev (starost anketiranih od 18 do 45 let) smo uporabili namenski vzorec. Vzorčenje je temeljilo na socialni povezavi preko metode snežne kepe, kar pomeni, da smo izbrane posameznike zaprosili, da vprašalnik naprej posredujejo svojim znancem. Vsak naslednji anketirani nam je omogočil nove anketirane v raziskavi. Udeležencem je bilo ob pristopu k odgovarjanju na vprašalnik pojasnjeno, v katere namene so vprašalnik opravili. Udeležba je bila prostovoljna. Pri izvedbi raziskave smo upoštevali anonimnost, zaupnost, pravico do odpovedi sodelovanja, natančnost

podatkov in vsa načela Kodeksa etike v zdravstveni negi in oskrbi Slovenije. Držali smo se Helsinške deklaracije (World Medical Association [WMA], 2013) in določil Konvencije Sveta Evrope (2009) o varovanju človekovih pravic – Oviedska konvencija.

Rezultati

V raziskavi je sodelovalo 260 udeležencev, starih od 18 do 45 let, katerih mediana starosti je bila 26 let (95 % IZ [25;29]). Med anketiranimi je bilo 187 žensk (71,9 %) in 73 moških (28,1 %). Ženska mediana starosti je bila 28,31 let (95 % IZ [27,25; 29,38]), moška pa 29,82 let (95 % IZ [28,17; 31,48]).

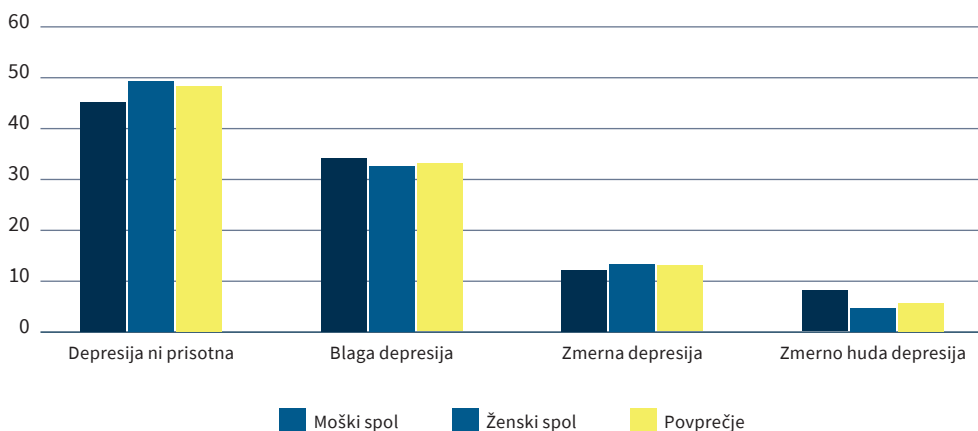
Tabela 1: Socio-demografski podatki raziskave

		Število anketiranih	Odstotek
Izobrazba	Srednješolska	135	51,9 %
	Višješolska	15	5,8 %
	Visokošolska	90	34,6 %
	Podiplomska	20	7,7 %
Religija	Katoliška	186	71,5 %
	Evangeličanska	17	6,5 %
	Protestantska	3	1,2 %
	Ateist	45	17,3 %
	Druga religija	9	3,5 %
Zakonski stan	Poročen	41	15,8 %
	Zunajzakonska skupnost	127	48,8 %
	Samski	91	35 %
	Ločen	1	0,4 %
Število otrok	Nič	163	62,7 %
	En	49	18,8 %
	Več kot en	48	18,5 %
Finančni dohodek	Nizek	84	32,3 %
	Povprečen	161	61,9 %
	Visok	15	5,8 %
Status	Zaposlen	159	61,2 %
	Brezposeln	15	5,8 %
	Študent	78	30 %
	Drugo	8	3,1 %
Prebivališče	Mesto	83	31,9 %
	Podeželje	177	68,1 %
Število ožjih prijateljev	Do 5	169	65 %
	Več kot 5	89	34,2 %
	Nič	2	0,8 %

Približno polovica anketiranih (n = 135, 51,9 %) je končala srednjo šolo, več kot četrt (n = 90, 34,6 %) jih ima visokošolsko izobrazbo, sledi podiplomska izobrazba (n = 20, 7,7 %). Med vsemi anketiranimi je največ (n = 186, 71,5 %) pripadnikov katoliške vere, sledijo ateisti (n = 45, 17,3 %). Najmanj anketiranih (n = 3, 1,2 %) je pripadnikov protestantske vere.

Skoraj polovica anketiranih (n = 127, 48,8 %) živi s partnerjem v zunajzakonski skupnosti, medtem ko je več kot tretjina (n = 91, 35 %) samskih. Poročenih je 15,8 % (n = 41), ločen je en anketirani (0,4 %). Večina anketiranih (n = 163, 62,7 %) nima otrok. Anketiranih z enim otrokom je 18,8 % (n = 49), z več kot enim otrokom pa jih je 18,5 % (n = 4). Več kot polovica (n = 161, 61,9 %) anketiranih je mnenja, da prejema povprečen mesečni finančni dohodek. Tretjina (n = 84, 32,3 %) jih pravi, da ima nizek mesečni dohodek. Malo anketiranih (n = 5,8, 15 %) navaja, da prejema visok mesečni finančni dohodek. Zaposlenih je več kot polovica (n = 159, 61,2 %) anketiranih, brezposelnih je 5,8 % (n = 15). Med njimi je tudi skoraj tretjina (n = 78, 30 %) študentov. Večina anketiranih (n = 177, 68,1 %) živi na podeželju, preostali (n = 83, 31,9 %) bivajo v mestu. Večina (n = 169, 65 %) anketiranih ima do 5 ožjih prijateljev, skoraj tretjina (n = 89, 34,2 %) pa ima več kot pet ožjih prijateljev. Dva anketirana (0,8 %) trdita, da takih prijateljev nimata.

Slika 1: Intenzivnost simptomov depresije pri mladih pred izbruhom virusa SARS-CoV-2

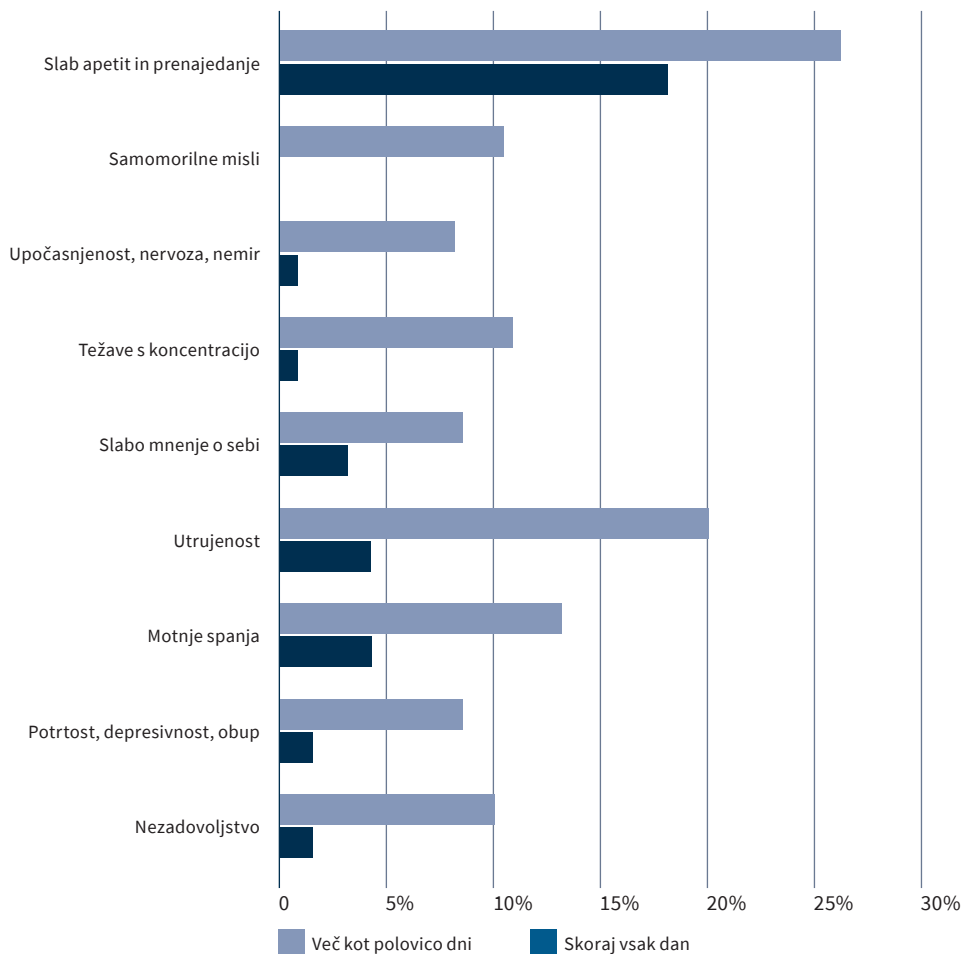


Pri manj kot polovici vseh anketiranih (n = 125, 48,1 %) pred izbruhom virusa SARS-CoV-2 depresija ni bila prisotna. Za blago depresijo je obolevalo 33,1 % (n = 86) udeležencev raziskave, za zmerno 13,1 % (n = 34) in za zmerno hudo depresijo 5,8 % (n = 15) vseh vprašanih.

Pri polovici žensk (n = 92, 49,2 %) depresija pred izbruhom virusa SARS-CoV-2 ni bila prisotna. Za blago depresijo je trpelo 32,6 % (n = 61) žensk, za zmerno depresijo 13,4 % (n = 25)

in za zmerno hudo depresijo 4,8 % (n = 9). Tudi pri skoraj polovici moških (n = 33, 45,2 %) depresija ni bila prisotna pred izbruhom virusa SARS-CoV-2. Skoraj enak odstotek moških (n = 25, 34,2 %) je oboleval za blago depresijo in za zmerno depresijo 12,3 % (n = 9, 12,3 %). Za zmerno hudo depresijo je obolevalo 8,2 % (n = 6) predstavnikov moškega spola. Pearsonov hi-kvadrat test govori, da med spolom in depresijo ni bilo statistično značilne razlike ($\chi^2(3) = 1,315$; $p = 0,729$).

Slika 2: Izstopajoči simptomi depresije pri mladih pred izbruhom virusa SARS-CoV-2



Skoraj vsak dan so anketirani pred izbruhom virusa SARS-CoV-2 občutili naslednje simptome (od najpogostejšega do najredkejšega): slab apetit in prenajedanje (n = 47, 18,1 %), utrujenost in pomanjkanje energije (n = 11, 4,2 %), motnje spanja (n = 11, 4,2 %), slabo mnenje o sebi (n = 8, 3,1 %), potrnost, depresivnost in obup (n = 4, 1,5 %), nezainteresiranost in nezadovoljstvo (n = 4, 1,5 %), upočasnjenost, nervozo in nemir (n = 2, 0,8 %) ter težave s koncentracijo (n = 2, 0,8 %).

Več kot polovico dni v dveh tednih so anketirani pred izbruhom virusa SARS-CoV-2 občutili naslednje simptome (od najpogostejšega do najredkejšega): slab apetit in prenajedanje (n = 68, 26,2 %), utrujenost in pomanjkanje energije (n = 52, 20 %), motnje spanja (n = 34, 13,1 %), težave s koncentracijo (n = 28, 10,8 %), samomorilne misli in misli o samopoškodovanju (n = 27, 10,4 %), nezainteresiranost in nezadovoljstvo (n = 26, 10 %), potrtnost, depresivnost in obup (n = 22, 8,5 %), slabo mnenje o sebi (n = 22, 8,5 %) ter upočasnjenost, nervozo in nemir (n = 21, 8,1 %).

Tabela 2: Testiranje hipoteze

Spremenljivki		Uporabljen statistični test	Najvišji dovoljeni delež pričakovanih frekvenc pri Fisherjevem testu	c ² vrednost	p vrednost
Spol	Stopnja depresije	Pearsonov hi-kvadrat test	/	0,253 (df=3)	0,978
Izobrazba	Stopnja depresije	Fisherjev test	31,3 %	3,727	0,934
Religija	Stopnja depresije	Fisherjev test	55 %	11,123	0,436
Zakonski stan	Stopnja depresije	Fisherjev test	31,3 %	9,389	0,434
Otroci	Stopnja depresije	Pearsonov hi-kvadrat test	/	11,248 (df=6)	0,079
Dohodek	Stopnja depresije	Fisherjev test	33,3 %	4,824	0,542
Status	Stopnja depresije	Fisherjev test	50 %	15,774	0,044
Prebivališče	Stopnja depresije	Pearsonov hi-kvadrat test	/	7,164 (df=3)	0,066
Število ožjih prijateljev	Stopnja depresije	Fisherjev test	33,3 %	4,490	0,634

Legenda: – povprečje; p – statistična pomembnost

Hipoteze smo preverili s Pearsonovim hi-kvadrat testom. Ko je bila kršena predpostavka Pearsonovega hi-kvadrat testa o najvišjem dovoljenem deležu pričakovanih frekvenc manjših od 5, smo spremenljivke testirali s Fisherjevim testom. Našo hipotezo »Dejavniki tveganja, ki vplivajo na pojavnost depresije med mladimi odraslimi v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2, so: spol, izobrazba, religija, zakonski stan, otroci, dohodek, status, prebivališče in število ožjih prijateljev« smo testirali s Pearsonovim hi-kvadrat testom in s Fisherjevim testom. Opravili smo devet testov, ki so opisani v zgornji tabeli, saj smo vsak naveden dejavnik testirali posebej. Ugotovili smo, da obstaja statistično značilna povezava le med statusom in stopnjo depresije. Rezultati so prikazani v zgornji tabeli.

Razprava

V nadaljevanju so predstavljene interpretacija in razprava naših dveh raziskovalnih vprašanj ter hipoteze.

Raziskovalno vprašanje 1: V kolikšni meri in intenzivnosti so prisotni simptomi depresije med mladimi odraslimi v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2?

Povzamemo, da depresija pred izbruhom virusa SARS-CoV-2 pri manj kot polovici vseh anketiranih ni bila prisotna. Preostala polovica je obolevala za blago, zmerno in za zmerno hudo depresijo. Simptomov hude depresije ni imel noben anketirani. Gledano glede na spol, prav tako pred izbruhom virusa SARS-CoV-2 pri polovici žensk depresija ni bila prisotna, ter tudi pri skoraj polovici moških ne. Med spolom in pojavom depresije pri našem raziskovalnem vzorcu nismo ugotovili statistično značilne razlike, zato za naš raziskovalni vzorec trdimo, da pojav depresije ni odvisen od spola.

Na podlagi preučevanje tuje literature v sodobnem času, kjer je vključen izbruh virusa SARS-CoV-2 in sodobne razmere, smo prepoznali drugačno pojavnost problematike depresije. Avtorji Tee idr. (2020) navajajo, da se intenzivnost depresije v času pandemije giblje od zmerne do hude. Nasprotno je v naši raziskavi prevladovala blaga in zmerna stopnja depresije. Avtorji (Tee idr. 2020) še navajajo, da so ženski spol, mladi odrasli, samski status, status študenta in karantena dejavniki, ki so pomembno povezani z pojavnostjo visoke ravni stresa, tesnobe in depresije. Številne druge raziskave (Ettman idr. 2020; Salari idr. 2020; Tee idr. 2020; Pieh idr. 2020) dokazujejo, da je pandemija pomembno povečala porast duševnih obolenj in simptomov, tj. depresije, anksioznih motenj in stresa. Vsa našeta obolenja in pridruženi simptomi se v času pandemije rapidno povečujejo. Italija poroča o 17,3-% prisotnosti depresije, pri kateri izstopa ženski spol in mladi, na Portugalskem je prisotna huda depresija v 9,3 %, v Braziliji blaga do zmerna depresija v 52 % in huda pri 18,8 %, na Japonskem izstopa zmerna do huda depresija v 11,4 % (Pieh idr. 2020). Pomembno je zavedanje, da se pri motnjah, kot je depresija, lahko razvije najhujša stopnja invalidnosti (Mills idr. 2015). Obenem je depresija dejavnik duševnih in nevroloških obolenj globalnih razsežnosti (Collins idr. 2011), kar je na splošno podprto z raziskavami in je klinično pomembno (Schuckit idr. 2013). Depresija povečuje tveganje za nastanek tveganih vedenj in raznovrstnih odvisnosti, tako vsaka motnja poveča tveganje za drugo motnjo (Cooper idr. 2014; Park idr. 2015). Liang idr. (2020) navajajo, da študije dokazujejo, da učinkovite strategije obvladovanja lahko zaščitijo posameznike pred navedenim porastom in ohranijo pozitivno duševno zdravje posameznikov.

Raziskovalno vprašanje 2: Kateri so simptomi depresije, ki prevladujejo oz. izstopajo med mladimi odraslimi v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2?

Na dnevni ravni so anketirani v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2 v največji meri občutili naslednje simptome depresije: slab apetit in prenajedanje, utrujenost in pomanjkanje energije, motnje spanja, slabo mnenje o sebi, potrtnost, depresivnost in obup, nezainteresiranost in nezadovoljstvo, upočasnjenost, nervozo in nemir ter težave s koncentracijo. Več kot polovico dni v dveh tednih so anketirani pred izbruhom virusa SARS-CoV-2 občutili najpogostejše simptome depresije podobno kot na dnevni ravni.

Enake ugotovitve navaja tudi Archer idr. (2012), da so najpogostejši simptomi depresije izguba zanimanja in užitka pri dejavnostih, nespečnost ali prekomerno spanje, utrujenost, izguba energije, pretirana skrb, napetost, nemir, razdražljivost itd. Simptomi se pri posameznikih razlikujejo. V času pandemije lahko pacienti s potrjeno boleznijo ali s sumom na bolezen covid-19 občutijo strah, medtem ko posamezniki, ki so v karanteni, v večini občutijo dolgčas, osamljenost in jezo. Izjemne čustvene travme in socialno-ekonomski stresorji, ki jih je povzročila pandemija, so pripeljali do primerov samomora (Tee idr. 2020). V socialnem omrežju narašča število objav o slabem duševnem zdravju v času pandemije, mnoge od njih poročajo o zaskrbljujočih posledicah na čustveno in socialno delovanje, na ranljivost in samomorilno vedenje (Pieh idr. 2020). Negotovost in izolacija sta statistično povezani s težavami v duševnem zdravju, okužba s SARS-CoV-2 je pokazala velik potencial kot sprožilec potenciranih težav v duševnem zdravju vseh prebivalcev. Pri depresiji se opisujejo anksiozne motnje, kot je pretiran strah ali tesnoba, pri tem posameznik doživlja stres, ki je lahko fizični, psihični ali pa čustveni dejavnik ter povzroča telesno in/ali duševno napetost (Shah idr. 2020).

Hipoteza: Dejavniki tveganja, ki vplivajo na pojavnost depresije med mladimi odraslimi v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2, so: spol, izobrazba, religija, zakonski stan, otroci, dohodek, status, prebivališče in število ožjih prijateljev.

Na podlagi statističnih testov (Pearsonov hi-kvadrat test in Fisherjev test) smo odkrili, da obstaja statistično pomembna povezava samo med dvema spremenljivkama, in sicer med statusom in stopnjo depresije ($p = 0,044$), zato navedeno hipotezo zavržemo in sprejmemo alternativno hipotezo, ki se glasi: Status je dejavnik tveganja, ki vpliva na pojavnost depresije med mladimi odraslimi v času pred izbruhom virusa SARS-CoV-2.

Zaključek

Nalezljive bolezni so v 21. stoletju postale ene izmed glavnih groženj svetovnemu javnemu zdravju. V raziskavi smo ugotovili, da je že pred izbruhom koronavirusa duševno zdravje mladih odraslih predstavljalo izredno skrb, saj so izredno ogroženi pri težavah v duševnem zdravju. Pandemija šteje za travmatični dogodek. Iz raziskave povzamemo in dokazujemo, da so se v času pandemije SARS-CoV-2 v primerjavi s prejšnjimi epidemiološkimi podatki simptomi in pojavnost depresije povečali. Politike, ustvarjene za preprečevanje pandemije, so uvedle nove življenjske stresorje in zmotile vsakdanje življenje za večino ljudi. Podobno kot pri naravnih nesrečah, kot so npr. posledice orkanov, statistika poroča o povečanju simptomov, ki so skladni z duševnimi obolenji. Povečanje duševnih obolenj je bilo dokumentirano pri drugih pandemijah, kot sta npr. izbruha virusov Ebola in SARS. Raziskave na področju duševnega zdravja so potrebne, saj pomagajo ustvariti socialno in zdravstveno pobudo za preprečevanje in ublažitev psihosocialnih učinkov pandemije, pri čemer je pomembno, da se družba premakne naprej in okrepljena izstopi iz krize.

V kliničnem okolju opazimo, da posledice množičnih travmatskih dogodkov na duševnem zdravju niso enakomerno porazdeljene med populacijo ter da okužba ali smrt v krogu družine in prijateljev lahko poslabša splošno stanje v duševnem zdravju in počutju posameznika. V času pandemije so v prvo vrsto postavljeni zdravstveni delavci, ki so izpostavljeni povečanemu obsegu dela, nevarnosti okužbe, pomanjkanju zaščitne opreme, osamljenosti, izčrpanosti in ločenosti od družine in bližnjih. Izpostavljeni so velikemu tveganju škodljivih učinkov na duševno zdravje.

V trenutni situaciji je težko natančno predvideti in oceniti psihološke in čustvene posledice pandemije. V mednarodni situaciji javnega zdravja, kot je pandemija SARS-CoV-2, je pomembno, da se razišče psihološki vpliv na prebivalstvo z namenom, da bi se zmanjšali simptomi. Psihološko dobro počutje je ključno pri soočanju z virusom SARS-CoV-2 in spopadanju s čustvi. Posamezniki se morajo psihološko pripraviti in se posledično počutiti varno pred morebitnimi neugodnimi situacijami, ki se lahko pojavijo. Psihološka varnost se lahko zagotovi z učinkovitimi in varnimi socialnimi ukrepi ter z zdravstvenimi ukrepi. Zaradi karanten in izolacij je treba razviti programe za podporo. Karantena in izolacija duševno prizadene predvsem mlajšo generacijo. Smiselno bi bilo analizirati vsebine, ki jih ljudstvo prejema z družbenih omrežij, in jim pri tem pomagati, da razvijejo potrebne spretnosti, da bi lahko filtrirali podane informacije.

Literatura

1. Archer, Janine, Peter Bower, Simon Gilbody, Karina Lovell, David Richards, Linda Gask, Chris Diskens in Peter Coventry. 2012. Collaborative care for depression and anxiety problems. *The cochrane database of systematic reviews* 2012(10): 1-280.
2. Ariyasinghe, Dewasmika, Ranil Abeysinghe, Prabhash Siriwardhana in Tharaka Dassanayake. 2015. Prevalence of major depressive disorder among spouses of men who use alcohol in a rural community in central Sri Lanka. *Alcohol and alcoholism* 50(3): 328-332.
3. Brailovskaia, Julija, Inga Truskauskaite-Kuneviciene, Jürgen Margraf in Evaldas Kazlauskas. 2021. Conavirus (Covid-19) outbreak: addictive social media use, depression, anxiety and stress in quarantine - n exploratory study in Germany and Lithuania. *Journal of affective disorders reports* 5(2021): 100182.
4. Cabarkapa, Sonja, Sarah E. Nadjidai, Jerome Murgier in Chee H. Ng. 2020. The psychological impact of Covid-19 and other viral epidemics on frontline healthcare workers and ways to address it: A rapid systematic review. *Brain, behavior in immunity – health* 8(2020): Article 100144.
5. Canford, James A., Susan Nolen-Hoeksema in Robert A. Zucker. 2011. Alcohol involvement as a function of co-occurring alcohol use disorders and major depressive episode: evidence from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Drug and alcohol dependence* 117(2-3): 145-151.
6. Collins, Pamela Y idr. "Grand challenges in global mental health." *Nature* vol. 475,7354 27-30. 6 Jul. 2011, doi:10.1038/475027a.
7. Cooper, R., S. Hildebrandt in A. L. Gerlach. 2014. Drinking motives in alcohol use disorder patients with and without social anxiety disorder. *Anxiety, stress in coping* 27(1): 113-122.
8. El Ansari, Walid, Rene Sebena in Christiane Stock. 2014. Do importance of religious faith and healthy lifestyle modify the relationships between depressive symptoms and four indicators of alcohol consumption? A survey of students across seven universities in England, Wales, and Northern Ireland. *Substance use in misuse* 49(3): 211-220.
9. Ettman, K. Catherine, Salma M. Abdalla, Gregory H. Cohen, Laura Sampson, Patrick M. Vivier in Sandro Galea. 2020. Prevalence of depression symptoms in US adults before and during the Covid-19 pandemic. *JAMA network open* 3(9): e2019686.
10. Heppner, Zach, Jacob Shreffler, Andrew Polites, Adam Ross, Thomas J. Jeremy in Martin Hucker. 2020. Covid-19 and emergency department volume: The patients return but have different characteristics. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7481071/pdf/main.pdf> (26. oktober 2021).

11. Hobden, Breanne, Jamie Bryant, Rob Sanson-Fisher, Christopher Oldmeadow in Mariko Carey. 2017. Do rates of depression vary by level of alcohol misuse in Australian general practice?. *The Australian journal of primary health* 23(3): 263-267.
12. Kodeks etike v zdravstveni negi in oskrbi. Ur. l. RS, št. 52/14, 18/15 in 13/17.
13. Konec Juričič, Nuša, Saška Roškar in Petra Jelenko Roth. 2016. Prepoznavanje in obravnava depresije in samomorilnosti pri pacientih v ambulantni družinskega zdravnika: priročnik za strokovnjake na primarni zdravstveni ravni. Dostopno na: https://www.nijz.si/files/uploaded/prirocnik_prepoznavanje_in_obravnava_depresije_in_samomorilnosti.pdf (28. oktober 2021).
14. Manea, Laura, Simon Gilbody in Dean McMillan. 2012. Optimal cut-off score for diagnosing depression with the Patient Health Questionnaire (PHQ-9): a meta-analysis. *Canadian medical association journal* 184(3): E191-E196.
15. Mills, Sarah D., Rina S. Fox, Tonya M. Pan, Vanessa L. Malcarne, Scott C. Roesch in Georgina Robins Sadler. 2015. Psychometric evaluation of the Patient Health Questionnaire-4 in Hispanic Americans. *Hispanic journal of behavioral sciences* 37(4): 560-571.
16. Mohammadkhah, Fatemeh, Abbas Shamsalinia, Fatemeh Shirinkam, Mahboubeh Daneshnia, Amaneh Mahmoudian, Nastaran Rafiei, Abolfazl Atashpoosh in Fatemeh Ghaffari. 2021. Exploring Covid-19 anxiety in Iranian adult based on health literacy by moderating demographic variables: a structural equation model. *Heliyon* 7(2021): e07336.
17. Munawar, Khadeeja in Fahad Riaz Choudhry. 2021. Exploring stress coping strategies of frontline emergency health workers dealing Covid-19 in Pakistan: a qualitative inquiry. *American journal of infection control* 49(3): 286-292.
18. Liang, Leilei, Hui Ren, Ruilin Cao, Yueyang Hu, Zeying Qin, Chuanen Li in Songli Mei. 2020. The effect of Covid-19 on youth mental health. *The psychiatric quarterly* 91(3): 841-852.
19. Nemeč, Urška, Hojka Gregorič Kumperščak in Klavdija Čuček Trifkovič. 2019. Tvegano pitje alkohola in duševno zdravje pri odraslih: magistrsko delo. Maribor: Fakulteta za zdravstvene vede.
20. Ozamiz-Etxebarria, Naiara, Maria Dosil-Santamaria, Maitane Picaza-Gorrochategui in Nahia Idoiaga-Mondragon. 2020. Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the Covid-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. Dostopno na: <https://www.scielo.br/j/csp/a/bnNQf4rdcMnPPjgfnpWPQzr/?lang=en> (08. december 2021).

21. Park, Seon-Cheol, Sang Kyu Lee, Hong Seok Oh, Tae-Youn Jun, Min-Soo Lee, Jae-Min Kim, Jung-Bum Kim, Hyeon-Woo Yim in Yong Chon Park. 2015. Hazardous drinking-related characteristics of depressive disorders in Korea: the CRESCEND study. *Journal of Korean Medical Science* 30(1): 74-81.
22. Patel, Vikram idr. "The effectiveness and cost-effectiveness of lay counsellor-delivered psychological treatments for harmful and dependent drinking and moderate to severe depression in primary care in India: PREMIUM study protocol for randomized controlled trials." *Trials* vol. 15 101. 2 Apr. 2014, doi:10.1186/1745-6215-15-101.
23. Pieh, Christoph, Sanja Budimir in Thomas Probst. 2020. The effect of age, gender, income, work, and physical activity on mental health during coronavirus disease (Covid-19) lockdown in Austria. *Journal of Psychosomatic Research* 136: p110186.
24. Salari, Nader, Amin Hosseini-Far, Rostam Jalali, Aliakbar Vaisi-Raygani, Shana Rasoulpoor, Masoud Mohammadi, Shabnam Rasoulpoo in Behnam Khaledi-Paveh. 2020. Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the Covid-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Global Health* 16(1): 57.
25. Schuckit, Marc A., Tom L. Smith in Jelger Kalmijn. 2013. Relationships among independent major depressions, alcohol use, and other substance use and related problems over 30 years in 397 families. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs* 74(2): 271-279.
26. Shah, Syed Mustafa Ali, Danish Mohammad, Muhammad Fazal Hussain Qureshi, Mohammad Zain Abbas in Sameeha Aleem. 2021. Prevalence, psychological responses and associated correlates of depression, anxiety and stress in a global population, during the coronavirus disease (Covid-19) pandemic. *Community Mental Health Journal* 57(1): 101-110.
27. Svet Evrope. 2009. Človekove pravice v zvezi z biomedicino: Ovijska konvencija in dodatni protokoli. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
28. Tee, L. Michael, Cherica A. Tee, Joseph A. Anlacan, Katrina Joy G. Aligam, Patric Wincy C. Reyes, Vipat Kuruchittham in Roger C. Ho. 2020. Psychological impact of Covid-19 pandemic in the Philippines. *Journal of Affective Disorders* 277: 379-391.
29. Turale, Sue, Chutima Meechamnan in Wipada Kunaviktikul. 2020. Challenging times: ethics, nursing and the Covid-19 pandemic. *International Nursing Review* 67(2): 164-167.
30. Vagni, Monia, Tiziana Maiorano, Valeria Giostra in Daniela Pajardi. 2020. Coping with Covid-19: Emergency stress, secondary trauma and self-efficacy in healthcare and emergency workers in Italy. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7494735/pdf/fpsyg-11-566912.pdf> (26. oktober 2021).

31. Walton, Matthew, Esther Murray in Michael D. Christian. 2020. Mental health care for medical staff and affiliated healthcare workers during the Covid-19 pandemic. *European heart journal, acute cardiovascular care* 9(3): 241–247.
32. Wathelet, Marielle, Stephane Duhem, uillaume Vaiva, Thierry Baubet, Enguerrand Habran, Emilie Veerapa, Christophe Debien, Sylvie Molenda, Mathilde Horn, Pierre Grandgenevre, Charles-Edouard Notredame in Fabien D’Hondt. 2020. Factors associated with mental health disorders among university students in France confined during the Covid-19 pandemic. *JAMA* 3(10): e2025591.
33. World Health Organisation, 2011. Global status report on alcohol and health. Dostopno na: http://www.who.int/substance_abuse/publications/global_alcohol_report/msbgsruprofiles.pdf (26. oktober 2021).
34. World Medical Association, 2013. World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA* 310(20): 2191-2194.
35. Xu, Shihai, Qiaohong Yang, Manying Xie, Jin Wang, Aijun Shan in Fei Shi. 2021. Work experience of triage nurses in emergency departments during the prevalence of Covid-19. Dostopno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7953436/pdf/main.pdf> (26. oktober 2021).

Učinkovito zdravljenje digitalnih zasvojenosti

Uroš Perko

Zavod Pelikan Karitas

Uvod

Pametne elektronske naprave so ostro vdrle v naša gospodinjstva. Poleg številnih koristi obstajajo tudi različni negativni učinki prekomerne uporabe tehnologije. Čedalje več otrok in mladostnikov svoj prosti čas preživlja v virtualnem svetu in čedalje več mladih je zasvojenih z digitalno tehnologijo (Gioia in Boursier 2019, 157; Cash idr. 2012, 296). Ob odsotnosti avtoritete in pri delovanju po načelu udobja ta situacija skupaj s sodobno, otroku prijazno pedagogiko ustvarja neobvladljive otroke in mladostnike (Verhaeghe 2016, 164). Posledice so med drugim vidne v šolah, kjer otroci ne morejo slediti pouku, imajo hude težave s pozornostjo in so podvrženi očitni motorični nemirnosti (Verhaeghe 2012; Gioia in Boursier 2019, 157). Število digitalnih odvisnikov¹ narašča iz leta v leto in predstavlja aktualen problem, s katerim se bo sčasoma soočila celotna civilizacija (Cash idr. 2012, 292; Turel 2018, 948; Gioia in Boursier 2019, 157; Kramli 2019). Center za zdravljenje zasvojenosti Nova Gorica je prvi v Sloveniji, ki je začel zdraviti digitalne odvisnike. Po navedbah Kramli (2019) je bila sprva, pred več kot dvajsetimi leti, večina bolnikov zasvojenih s trdimi drogami, danes pa že prevladujejo nekemične odvisnosti. Podoben trend opažajo tudi zaposleni v skupnosti Srečanje (komuna Don Pierino). Odvisnikov od heroina znotraj komune zdaj skorajda ni več, številčno jih presegajo odvisniki z digitalnimi zasvojenostmi, ki so veliko bolj vztrajni pri zdravljenju. To so večinoma mladi odrasli, zasvojeni s spletnimi igrami na srečo in pornografijo, ki so ob vstopu v komuno globoko razčlovečeni, pogosto zelo zadolženi in popolnoma rutinsko disfunkcionalni.

Zdravljenje zasvojenosti

Strokovnjaki se strinjajo, da različne oblike zasvojenosti predstavljajo isto bolezen z enakimi glavnimi značilnostmi, prav tako pa se strinjajo, da lahko iste metode zdravljenja uspešno delujejo pri različnih oblikah zasvojenosti (Auer 2002, 171; Rus Makovec 2014, 24). Kljub temu se je razvilo več različnih metod in programov (Auer 2002, 171). Avtor nadalje navaja, da se programi zdravljenja zasvojenosti v grobem delijo na nizkopražne (brez abstinence) in visokopražne (z abstinenco) ter so lahko kratkoročni ali dolgoročni. Lahko se izvajajo v kliniki kot bolnišnično ali kot ambulantno zdravljenje. To v celoti velja

1 Digitalna zasvojenost – pogost izraz za zasvojenost s sodobno tehnologijo, med katero spadajo preokupacija ali pretirana uporaba interneta in družbenih medijev, spletne računalniške igre, kompulzivna uporaba interneta, internetna pornografija, internetno igranje iger.

za zdravljenje kemičnih zasvojenosti, saj nekemičnih zasvojenosti v Sloveniji trenutno ni mogoče zdraviti v bolnišnici. Ambulanta Centra za zdravljenje zasvojenosti Nova Gorica, ki deluje že od leta 1995, je ena prvih tovrstnih ambulant na področju javnega zdravja v Evropi, a je v zadnjih letih nazadovala in jo je odločno prehitela Hrvaška. Zdi se, da se bolje zavedajo nevarnosti sodobnih zasvojenosti, saj so že leta 2017 odprli dnevno bolnišnico za digitalne odvisnike, ki prejmejo celo 90 dni bolniške odsotnosti in 3–5 ur dnevne pomoči v obliki terapije/psihoterapije (Klinika za psihiatrijo Sveti Ivan, Zagreb 2021).

Nadalje Auer (2002, 102) in Rus Makovec (2014, 24) ugotavljata, da je glede na hiter porast vseh vrst zasvojenosti in velike razlike med zasvojenimi posamezniki (starost, trajanje zasvojenosti, osebnostne lastnosti, socialne razmere, motivacija itd.) povsem logično, da obstajajo različne vrste zdravljenja. Na žalost še vedno ni znanstvenih dokazov, ki bi potrdili, kateri program zdravljenja se je izkazal za uspešnejšega (Auer 2001, 102; Miller 1994, 4; Cemiloglu idr. 2022, 6). Težava je v tem, da ni enotnih podatkov o uspešnosti zdravljenja zasvojenosti. Kriteriji za ugotavljanje uspešnosti zdravljenja odvisnosti sploh niso bili uradno vzpostavljeni (Cemiloglu 2022, 6). Zato ni povsem jasno, kaj (poleg abstinence) pomeni, da je zdravljenje uspešno. Je to zgolj abstinenca ali morda popolna sprememba življenjskega sloga: napredovanje v izobraževanju, pri delu, telesni dejavnosti, duhovni rasti, urejanju partnerskih in družinskih odnosov itd.? Po drugi strani pa psihiatrična stroka recidiv obravnava kot del samega sindroma odvisnosti in sledi temeljnemu načelu, da je vsak trezen dan neprecenljiv (Rus Makovec 2014, 39; Radovanović in Markon 2021, 372). Tako ima lahko vsak program precej manevrskega prostora pri interpretaciji svojega delovanja (Miller 1994, 18).

Očitno pa je, da so uspešnejši tisti programi, kjer posamezniku uspe vzpostaviti daljšo abstinenca, in to vključuje učenje življenjskih veščin, kjer sodeluje družina, in kjer programi zagotavljajo nego po zdravljenju (skupine za samopomoč) (Miller 1994, 9; Auer 2001, 103; Perko 2006, 2008, 2013; Rugelj 2008). Razumljivo je, da kratkoročni in nizkopražni programi tega ne morejo ponuditi. Radovanović in Markon (2021, 377) tako navajata, da so kratkotrajni obiski v bolnišnici, kjer bi se posameznik zgolj streznil, v resnici le posegi in ne ustrezno zdravljenje. Poleg tega avtor navaja, da je treba skoraj trikrat vstopiti v program intenzivne nege, da bi abstinenca trajala eno leto ali več. Če je cilj popolna in dolgotrajna abstinenca s temeljito spremembo življenjskega sloga, lahko pravi uspeh prinesejo le dolgotrajni visokopražni programi, ki pa morajo biti povrh še primerno zahtevni in naporni (Auer 2001, 152; Rugelj 2008, 69; Perko 2011, 255; 2013, 111). To navsezadnje potrjujejo številni opisi primerov posameznikov, ki so trajno abstinerili in jim je uspelo popolnoma spremeniti svoj način življenja na telesni, mentalni in duhovni ravni (Rugelj 1983, 1985; Blažič 2007; Perko 2011, 2013).

Kako uspešno zdraviti digitalne zasvojenosti?

Zdravljenje zasvojenosti poteka na več ravneh (Auer 2001, 2002). Prva raven je program ambulantne obravnave, ki deluje v okviru psihiatričnih bolnišnic in ambulant v zdravstvenih domovih. Kot taka je primerna, kadar ima odvisnik dobro socialno podporo, je visoko motiviran in ima močno voljo (Auer 2002, 107). Vendar je takšnih odvisnikov zelo malo, če sploh kakšen (Rugelj 2008, 320). Takšna obravnava je primerna za tiste (zlasti mlade), pri katerih zasvojenost še ni povsem razvita in je pozitivna, saj se tak posameznik lahko normalno vključuje v vsakdanje življenje, redno dela ali se šola (Auer 2001, 107).

Druga stopnja je program bolnišničnega zdravljenja, ki poteka v psihiatričnih bolnišnicah in traja od enega do šest mesecev ter je namenjen posameznikom z dolgotrajnimi in težjimi oblikami zasvojenosti (Tomori in Zihelr 2007). Težava teh programov je v usmeritvi psihiatrične stroke k biološkemu modelu zdravljenja psihiatričnih bolezni (bolezen je določena z biološkimi dejavniki) (Tomori in Zihelr 2007; Rus Makovec 2008, 228; Zoričič 2020, 20). Vendar ta metoda, vsaj pri zdravljenju zasvojenosti, ne more biti učinkovita (Perko 2006, 88; 2011, 255; Rugelj 2008, 341; Zoričič 2020, 19). Veliko uspešnejši je socio- in deloma psihoterapevtski pristop, kar je nazorno dokazala hrvaška Hudolinova šola, v Sloveniji pa socialno andragoška metoda dr. Ruglja in različne komune (Rugelj 1992; 2008; Zoričič 2020, 19). Druga težava pri bolnišničnem zdravljenju je relativna kratkotrajnost programa, ki posameznikom praviloma omogoča le streznitev (Radovanovič in Markon 2021, 377). To potrjuje tudi naše opažanje v skupnosti Srečanje, kjer se vsako leto srečujemo z naraščajočim sprejemom tistih posameznikov, ki so zaključili program bolnišničnega zdravljenja in menijo, da morajo nadaljevati program zdravljenja, če želijo ohraniti trajno abstinenco.

Obstaja tudi možnost zdravljenja različnih zasvojenosti preko ambulantnih programov, ki običajno potekajo v obliki terapevtskih skupin (Auer 2011, 133). Terapevtske skupine lahko vodi terapevt (izjemno učinkovita socialno-andragoška metoda dr. Ruglja v Sloveniji) ali se izvajajo kot skupine za samopomoč (komune, anonimni alkoholiki, odvisniki od drog, hazarderji itd.), ki so zelo uspešne prav zato, ker strokovnih oseb ni ali pa imajo precej stransko vlogo (Rugelj 1992, 337; Lamovec 1995, 237; Perko, 2013, 115; Torre idr. 2010, 19-20).

Razlogi v prid komunam

Visoka učinkovitost zdravljenja v komuni ima veliko razlogov. V zadnjih letih se za takšno zdravljenje zanima vse več mladih, zasvojenih s sodobno tehnologijo. Razlog gre iskati tudi v tem, da so komune najbolj (pravzaprav edina) učinkovita metoda zdravljenja zasvojenosti s trdimi drogami in hudih primerov alkoholizma, če je cilj trajna abstinenca, vključno s temeljito spremembo življenjskega sloga (Rugelj 2008, 450–451). Kot dokazu-

jejo nedavne izkušnje, lahko sem štejem tudi digitalne odvisnike. To potrjuje komentar uporabnika, zasvojenega s spletnimi igrami na srečo, ki je ob vstopu v komuno Don Pierino, Skupnost Srečanje, izjavil naslednje: »Poskusil sem veliko različnih programov zdravljenja, vendar sem lahko vedno manipuliral in brez prekinitev nadaljeval z igranjem iger na srečo. Ugotovil sem, da sem izgubil nadzor in da neizbežno drsim proti dnu. Globoko v sebi vem, da mi lahko pomaga samo komuna.«

V procesu zdravljenja odvisnosti je treba upoštevati nekatere rezultate. Če želimo dejansko doseči trajne spremembe, je treba spremeniti/ponuditi alternativno vsebino namesto substance, saj je življenjski slog napačen in vodi v zasvojenost – in ne obratno (Auer 2001, 152; Perko 2006, 15-16; 2008, 115; Rugelj 2008, 14; Zoričič 2020, 18). Rugelj (2008) in Perko (2013) se strinjata, da je z odprtim načinom zdravljenja praktično nemogoče uspešno zdraviti samske, odvisnike od mamil, hazarderje in osebe s hudo odvisnostjo od alkohola. Nekateri tuje raziskave (Block 2008; Zoričič 2020, 21) kažejo, da bi lahko v te skupine prišteli tudi digitalne odvisnike. Obstaja veliko razlogov, zakaj teh skupin ni mogoče uspešno obravnavati v odprtih programih, če je cilj popolna dolgotrajna abstinenca. Prvi je vzdrževanje in nadzor abstinence, kar je v obravnavanih skupinah praktično nemogoče (Rugelj 2008, 502). Med njimi izrazito izstopajo digitalni odvisniki, saj jih je v zunanjem okolju popolnoma nemogoče obvladovati, kar se odraža v zelo pogostih recidivih (Block 2008, 306; Zoričič idr. 2009, 209). Drugi razlog je stopnja poškodbe odvisnikov. Odvisniki od digitalne tehnologije so veliko bolj poškodovani, kot kaže splošno mnenje. Cash idr. (2012), Pies (2009) in Block (2008) navajajo, da imajo digitalni odvisniki pogosto povsem uničena življenja, nevrološke zaplete, socialne težave, skoraj praviloma pa so povezani tudi z dodatno duševno motnjo. Zaposleni v Skupnosti Srečanje ugotavljajo, da gre za hudo obliko odvisnosti, ki je vsaj primerljiva, če ne celo hujša, kot je zasvojenost s trdimi drogami. Za odvisnike od drog do neke mere ni težko, saj lahko začnejo povsem normalno funkcionirati po približno enotedenski odtegnitveni krizi. Razumejo navodila in pravila. Pri digitalnih odvisnikih ni tako. Po prihodu v komuno se dolgo zadržujejo v svojem svetu in bežijo v sanjarjenje. Ne razumejo koncepta pravil in niso sposobni vzdrževati reda ali opravljati niti najpreprostejših fizičnih opravil, kar jim močno otežuje napredovanje v zdravljenju.

Še več, tako odvisniki od drog kot digitalni odvisniki izjemno hitro propadajo, vsaj v primerjavi z alkoholiki (Rugelj 2008, 449; Blok 2008, 306). Praviloma imajo alkoholiki na začetku zdravljenja na voljo družino, ki je zelo pomemben dejavnik za uspešnost zdravljenja (Rugelj 2008, Perko 2013). Po drugi strani pa so odvisniki od drog in digitalni odvisniki pogosto sami, predvsem tisti, ki so starejši od 20 let (Auer 2011). Poleg izjemno močne in trdovratne želje po substanci nimajo praktično nobene podpore. Izgubili so stik z družinskimi člani, prijatelji, pogosto živijo na ulici, kradejo, manipulirajo in so v slabem psihofizičnem stanju

(Rugelj 2008, 451). Za zdravljenje se odločijo šele takrat, ko so čisto na dnu in nimajo več prostora za manipulacijo oziroma vedo, da bodo umrli, če ne bodo storili ničesar (Blažič 2005; Rugelj 2008, 503). Za odvisnike je običajno, da imajo travmatično preteklost v obliki psihične, fizične in spolne zlorabe ali pa so bili pretirano razvajeni (Žorž idr. 2007; Rugelj 2008, 449). Posamezniki se tako ne morejo soočiti s stresnimi situacijami in imajo nizko toleranco frustracij, so nesamozavestni, imajo zelo slabo samopodobo in samospoštovanje, niso sposobni komunicirati (mnogi imajo razvito socialno fobijo), prezirajo družbene norme, so brezvoljni in predvsem nagnjeni k udobnemu življenjskemu slogu, v katerem iščejo užitke (Auer 2011, 15). Za spremembo teh lastnosti je potrebno večletno zdravljenje s poudarkom na spremembi življenjskega sloga in vrednot (Perko 2011; 2013). Perko (2013, 356) in Rugelj (2008, 451) trdita, da je te spremembe težko doseči brez pomoči skupine, v kateri prevladuje hierarhični (vertikalni) nadzor. Za zaključek želi avtor še enkrat poudariti dejstvo, da dlje ko posamezniku uspe abstimirati, tem uspešnejše bo zdravljenje (Miller 1994; Auer 2001, 103). In prav v komunah številnim posameznikom uspe prvič vzpostaviti popolno abstinenco in jo vzdrževati dlje časa.

Med razloge, zakaj so komune uspešne, pripisujejo dejstvo, da tam spodbujajo neodvisnost in so pozorni tako na skupinsko vedenje kot tudi na vedenje v specifičnih življenjskih situacijah (Auer 2011, Blažič 2005). Osnovno načelo je temeljna sprememba življenjskih navad s spremembo in razvojem socialnih veščin, izobraževanjem, čustvenim dozorevanjem, razvojem samostojnosti in sprejemanjem odgovornosti. Osnovna metoda komune je intenzivno individualno in skupinsko delo, kjer izobražujejo in spodbujajo razumevanje pomena prijateljstva in solidarnosti, nepravilnega prejšnjega načina življenja in pridobivanje novih vrednot (De Leon 1995; Auer 2001, 152; Malivert idr. 2012). Glavne terapevtske metode so fizično delo, delo z možgani, branje, pogovori o posameznikovem položaju v življenju in družbi, pisanje dnevnika, športna aktivnost itd. (Auer 2001, 152). V prvem letu se posameznik seznani s treznostjo, pravili in redom v komuni. V drugem letu utrjuje pridobljene veščine. Tretje leto je zaznamovano z vrnitvijo v skupnost, kar je izjemno pomembno (Rugelj 2008; Perko 2013). Uspešni posamezniki oziroma tako imenovano »zdravo jedro« predstavljajo glavni dejavnik in zgled tistim, ki so na začetku poti (prav tam).

Komune delujejo kot skupine za samopomoč z dolgoročnim programom zdravljenja zaprtega tipa. Tako skupine za samopomoč kot dolgoživost programa so pozitivno povezani z uspešnejšim izidom zdravljenja (Torre idr. 2010, 20; Malivert idr. 2012, 9). Vendar se je treba zavedati, da je posameznik ob zaključku triletnega programa skupnostne obravnave šele na začetku poti in da na dolgotrajno abstinenco močno vpliva udeležba v enem od programov odprtega tipa (Miller 1994, 8; Vederhus in Kristensen 2006, 6).

Metode

Za raziskavo smo uporabili kvalitativno primerjalno analizo (QCA). Za analizo kakovosti se uporablja predvsem metoda kvalitativne analize. QCA je raziskovalna metodologija, ki se uporablja pri analizi več primerov v kompleksnih situacijah. Ta metodologija omogoča razlago spremembe, ki se zgodi v nekaterih primerih in zakaj se v drugih ne zgodi. Metode QCA ne smemo zamenjevati z metodami kvalitativne analize ali metodo konstantne primerjave, ki sta obliki kvalitativne analize. Metodo QCA je razvil družboslovec Charles Ragin leta 1987. Kvalitativna primerjalna analiza je teorija, ki temelji na množicah in skuša razložiti odnos med vzročnimi pogoji in rezultati s konceptom množic in njihovih odnosov. Uporablja se v primerjalnih raziskavah in pri uporabi raziskovalnih metod študije primera. Analitiki QCA kvalitativno interpretirajo podatke, hkrati pa preučujejo vzročnost med spremenljivkami. To je pristop k raziskovanju z mešanimi metodami in je najbolj primeren za majhne do srednje velike projekte študij primerov N z med 3 in 250 primeri. Pristop kvalitativne primerjalne analize črpa moč iz kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih metod. Združuje matematične pristope, ki se uporabljajo v kvantitativnem raziskovanju, z induktivnimi in primerjalnimi tehnikami na podlagi primerov, ki se uporabljajo v kvalitativnem raziskovanju.

QCA je torej pristop več študij primerov – v manjšem N-vmesnem raziskovalnem projektu – ki zbira vpoglede v različne primere in zajame njihovo kompleksnost, prav tako pa ustvari določeno raven posploševanja (Ragin 1987; Rihoux in Ragin, 2008). Tehnike QCA dopuščajo konjunktorno vzročnost med opazovanimi primeri. To pomeni, da lahko različne konstelacije dejavnikov vodijo do enakega rezultata. Najpogosteje gre za kombinacijo naključno ustreznih pogojev, ki ustvarijo rezultat (Ragin 1987; Rihoux in Ragin, 2008). Pri snovanju te tehnike je bil Raginov (1987) namen razviti »izvirno sintetično strategijo« kot srednjo pot med v primer usmerjenim (ali kvalitativnim) in variabilnim (ali kvantitativnim) pristopom (Rihoux in De Meur, 2009).

Opis programov zdravljenja

Nizkopražni in kratkoročni programi zdravljenja ne morejo biti uspešni, če je cilj dolgoročna in popolna abstinenca. Glavni cilj nizkopražnih programov je zmanjševanje škode in preprečevanje (Auer 2002), saj so kratkoročni programi bolj intervencije kot pravo zdravljenje (Radovanović in Markon 2021). Takšno zdravljenje je primerno za tiste, ki niso dovolj močni, da bi vzpostavili ali vzdrževali abstinenco.

Ambulantni programi zdravljenja, ki delujejo v okviru psihiatričnih bolnišnic in klinik v zdravstvenih domovih, je primeren, kadar ima odvisnik dobro socialno podporo, je visoko motiviran in ima močno voljo (Auer 2002, 107). Vendar pa je takšnih od-

visnikov zelo malo, če sploh obstajajo. Tovrstno zdravljenje je primerno za tiste, pri katerih zasvojenost še ni povsem razvita in je pozitivna, saj je tak posameznik lahko normalno vključen v vsakdanje življenje, redno dela ali se šola (Rugelj 2008, 320; Auer 2001, 107).

Program bolnišničnega zdravljenja, ki poteka v psihiatričnih bolnišnicah in traja od enega do šest mesecev, je namenjen posameznikom z dolgotrajnimi in težjimi oblikami zasvojenosti (Tomori in Zihelr 2007). Obstajajo 3 težave teh programov: (I) usmerjenost psihiatrične stroke k biološkemu modelu zdravljenja psihiatričnih bolezni (bolezen je determinirana z biološkimi dejavniki) (Tomori in Zihelr 2007; Rus Makovec 2008, 228; Zoričič 2020; 20); (II) bolnišnično zdravljenje je razmeroma kratkotrajna narava programa in posameznikom praviloma omogoča le streznitev (Radovanovič in Markon 2021, 377); in (III) nekemičnih zasvojenosti v Sloveniji trenutno ni mogoče zdraviti v bolnišnici. Takšna obravnava je primerna za tiste, katerih motivacija in podpora nista dovolj veliki za vstop v zahtevnejše bolnišnične ali ambulantne programe ali pa ne zmorejo vzpostaviti abstinence. Program je obvezen tudi za tiste odvisnike, ki so imeli močne odtegnitvene simptome.

Obstaja tudi možnost zdravljenja različnih zasvojenosti preko ambulantnih programov, ki običajno potekajo v obliki terapevtskih skupin (Auer 2011, 133). Terapevtske skupine lahko vodi terapevt (izjemno učinkovita socialno-andragoška metoda dr. Ruglja v Sloveniji) ali se izvajajo kot skupine za samopomoč (komune, anonimni alkoholiki, odvisniki od drog, hazarderji itd.), ki so zelo uspešne prav zato, ker strokovnih oseb ni ali pa imajo precej stransko vlogo (Rugelj 1992, 337; Lamovec 1995, 237; Perko, 2013, 115; Torre idr. 2010, 19-20). Socialno-andragoška metoda je zelo zahteven program in kot tak primeren le za najbolj motivirane odvisnike, ki imajo tudi dobro podporo.

Komune delujejo kot skupine za samopomoč z dolgoročnim programom zdravljenja zaprtega tipa. Tako skupine za samopomoč kot dolgoživost programa so pozitivno povezani z uspešnejšim izidom zdravljenja (Torre idr. 2010, 20; Malivert idr. 2012, 9). Dejstvo je, da je to najučinkovitejša (pravzaprav edina) metoda zdravljenja zasvojenosti s trdimi drogami in hudih primerov alkoholizma (Rugelj 2008). Kot dokazujejo nedavne izkušnje, lahko sem štejemo tudi digitalne odvisnike. Komune so s svojimi visokimi zahtevami primerne le za tiste, ki so zelo motivirani in se zavedajo razmer ali niso bili uspešni v manj zahtevnih programih, zato so komune zadnja priložnost za vzpostavitev abstinence.

Zaključek

Zaradi pomanjkanja podatkov in vrst zdravljenja, ki se zelo razlikujejo, ni povsem jasno, kateri programi zdravljenja so najuspešnejši. Lahko verjamemo v resničnost izjave, da pri digitalnih odvisnikih vzpostavljanje abstinence prek bolnišničnega programa ne bi bilo učinkovito, kot to velja za igralce iger na srečo in odvisnike od drog (Zoričič idr. 2009, 209; 2020, 18-19). Sama abstinence za zgoraj omenjene skupine nima koristi, razen če je podprta s psihološko, socialno in poklicno rehabilitacijo (Zoričič idr. 2009, 209). Komune ponujajo vse to in zdi se, da so poleg skupin za samopomoč lahko zelo uspešen, učinkovit in poceni program zdravljenja digitalne zasvojenosti. Zato se postavlja logično vprašanje, zakaj v Sloveniji trenutno ni pozitivnega sodelovanja med različnimi službami na primarni ravni zdravstvenega varstva, v šolah in centrih za socialno delo, kjer bi se vzpostavljala srečanja z digitalnimi odvisniki na eni strani in komunami na drugi strani. V javnosti je bilo že večkrat poudarjeno, da obstaja potreba po večjem številu ambulant za zdravljenje nekemičnih odvisnosti (tudi digitalne odvisnosti). Obžalovanja vredno je, da možnost zdravljenja v komunah ni izpostavljena. Učinkovito sodelovanje med klinikami, bolnišnicami in občinami bi zagotovo prineslo dobre rezultate in morda rešilo veliko število digitalnih odvisnikov pred propadom.

Literatura

1. Auer, Vladimir, ur. 2001. Droge in odvisnost: priročnik za zdravstvene socialne in pedagoške delavce. Ormož: samozaložba Ibidem.
2. Auer, Vladimir, ur. 2002. Pretrmast, da bi pil: alkohol, škodljiva raba in odvisnost: priročnik za zdravstvene, socialne in pedagoške delavce. Ljutomer: samozaložba Ibidem.
3. Blažič, Zlatko. 2007. Zgodovina moje heroinske odvisnosti: pot skozi Don Pierinovo Skupnost Srečanje. Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. Block, J. Jerald. 2008. Issues for DSM-V: Internet addiction. *American journal of Psychiatry*, 165(3), 306-307.
5. Cash, Hilary, Cosette D. Rae, Ann H. Steel in Alexander Winkler. 2012. Internet addiction: A brief summary of research and practice. *Current psychiatry reviews* 8(4), 292-298.
6. Cemiloglu, Dani, Mohamed B. Almourad, John McAlaney in Raian Ali. 2022. Combating digital addiction: Current approaches and future directions. *Technology in Society*, 68, 101832.
7. De Leon, George. 1995. Therapeutic communities for addictions: A theoretical framework. *International journal of the addictions* 30(12), 1603-1645.

8. Gioia, Francesca in Valentina Boursier. 2019. Treatment of internet addiction and internet gaming disorder in adolescence: a systematic review. Multifaceted approach to digital addiction and its treatment, 157-176.
9. Klinika za psihiatriju Sveti Ivan Zagreb. 2021. Dostopno na: [https:// www.pbsvi.hr](https://www.pbsvi.hr) (12. november 2021)
10. Kramli, Miha. 2019. Psihoterapevt Miha Kramli: starši bi se morali zavedati, da osnovnošolec ne more biti lastnik pametnega telefona! Dostopno na: <https://www.domovina.je> (10. november 2021)
11. Lamovec, Tanja. 1995. Ko rešitev postane problem in zdravilo postane strup. Ljubljana: Lumi.
12. Malivert, Marion, Melina Fatséas, Cecile Denis, Emmanuel Langlois in Marc Auria-combe. 2012. Effectiveness of therapeutic communities: a systematic review. *European addiction research* 18(1), 1-11.
13. Miller, S. Norman. 1994. History and review of contemporary addiction treatment. *Alcoholism Treatment Quarterly* 12(2), 1-22.
14. Perko, Andrej. 2013. Pijan od življenja: Premagati Alkohol in spet zaživeti. Ljubljana: Mladinska knjiga.
15. Perko, Andrej. 2006. Samopodoba ljudi v stiski. Ljubljana: samozaložba.
16. Perko, Andrej. 2008. Družina na križpotju: Sodoben pristop k urejanju ljudi v stiski. Umco.
17. Perko, Andrej. 2011. Otroci alkoholikov in tiranov. Šmarje-Sap: Buča.
18. Pies, Ronald. 2009. Should DSM-V designate "Internet addiction" a mental disorder? *Psychiatry (Edgmont)* 6(2), 31-37.
19. Ragin, C. Charles. 1987. The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
20. Radovanović, Mirjana in Lona Markon. 2021. Odvisnost je kot zahtevna služba z ogromno nadurami: Intervju s psihiatrinjo in psihoterapevko Mirjano Radanović. *Kairos-Slovenska revija za psihoterapijo* 15(3-4), 367-379.
21. Rihoux, Benoit in Gisele De Meur. 2009. Crisp-set Qualitative Comparative Analysis (csQCA). V *Configurational comparative methods. Qualitative Comparative Analysis (QCA) and related techniques*, ed. Benoit Rihoux in Charles C. Ragin, 33-68. Thousand Oaks and London: Sage
22. Rihoux, Benoit in Charles C. Ragin. 2009.: Introduction. V *Configurational comparative methods. Qualitative Comparative Analysis (QCA) and related techniques*, ed. Benoit Rihoux in Charles C. Ragin, xvii-xxv. Thousand Oaks and London: Sage.
23. Rugelj, Janez. 1983. Uspešna pot: Partnersko zdravljenje alkoholizma in bolnih odnosov v družini. Ljubljana: Rdeči križ Slovenije.

24. Rugelj, Janez. 1985. Zmagovita pot. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
25. Rugelj, Janez. 2008. Pot samouresničevanja: Zdravljenje in urejanje zasvojenecv in drugih ljudi v stiski: priročnik za zdravo in ustvarjalno življenje. Umco.
26. Rus Makovec, Maja, ur. 2014. Zgodbe upanja: Primeri celostnega zdravljenja odvisnosti. Ljubljana: eBesede.
27. Tomori, Mateja in Slavko Zihlerl, ur. 1999. Psihijatrija. Ljubljana: Litterapicta.
28. Torre, Robert, Zoran Zoričič, Križo Katanić in Boris Škifić. 2010. Anonimni alkoholičari. *Medica Jadertina* 40(1-2), 19-25.
29. Turel, Ofir, Daniel Cavagnaro in Dar Meshi. 2018. Short abstinence from online social networking sites reduces perceived stress, especially in excessive users. *Psychiatry research* 270, 947-953.
30. Vederhus, John-Kare in Øistein Kristensen. 2006. High effectiveness of self-help programs after drug addiction therapy. *BMC psychiatry* 6(1): 1-6.
31. Verhaeghe, Paul. 2016. Identiteta v času neoliberalizma, izgubljene vrednote in anonimne avtoritete. Mengeš: Ciceron.
32. Zoričič, Zoran, Rober Torre in Anto Orešković. 2009. Kockanje i kladenje–ovisnosti novog doba. *Medicus* 18(2), 205-209.
33. Zoričič, Zoran. 2020. Comparison of the Development and Functioning of Addiction Treatment Systems in Croatia. *Interdisciplinary Description of Complex Systems: INDECS* 18(1), 15-25.
34. Žorž, Bogdan, Aljana Primožič in Jože Ramovš. 2007. Razvajenost: rak sodobne vzgoje. Društvo Mohorjeva družba.

” Celoten vzgojno-izobraževalni proces bi moral iti in se razvijati v smeri celovitega razvoja, v smeri razvijanja otrokove avtonomije, identitete, samostojnosti in osebne odgovornosti, ki predstavljajo temeljna področja, ki označujejo osebno integriteto in pripravljenost na življenje. To je možno samo v okviru holističnega pristopa, ki otroka ne dojema samo kot kognitivno/racionalno bitje, ampak kot nedeljivo celoto telesne, duševne in duhovne razsežnosti. Cilj vzgoje in celotnega vzgojno-izobraževalnega procesa bi moral biti: celovito »delujoča«, integrirana, osmišljena in zadovoljna oseba; v skladu s trenutnimi razvojnimi značilnostmi.

Izpostaviti velja poseben dodatek, s katerim se zaključuje prvo poglavje: *Predlog strateškega načrta prenove vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji*. Gre za oblikovano strategijo za celovito, trajno, konkretno in učinkovito prenovo vzgojno-izobraževalnega sistema v Republiki Sloveniji. Dodatek vsebuje 12 strateških ciljev, ki obenem predstavljajo vizijo, načrt in samo vsebino celovite prenove. Strategija v samem jedru zajema strateška priporočila in usmeritve UNESCO ter Evropske komisije. Tako zasnovana strategija, utemeljena na holističnem pristopu, se izogne nevarnim pastem redukcionizma, determinizma in delnih rešitev. ”

dr. Sebastjan Kristovič



Mednarodni inštitut
za psihoterapijo in uporabno psihologijo

