Zbornik radova

Prvog kongresa
socijalnih pedagoga
Zapadnog Balkana

# “SVA LICA SOCIJALNE PEDAGOGIJE”

24 – 25. OKTOBAR 2025

e-publikacija



# Zbornik

## 24 – 25. OKTOBAR 2025

*Prvi kongres socijalnih pedagoga Zapadnog Balkana*

*SVA LICA SOCIJALNE PEDAGOGIJE*

***ZENICA, 2026***

# Zbornik

## 24 – 25. OKTOBER 2025

*Prvi kongres socialnih pedagogov Zahodnega Balkana*

*VSI OBRAZI SOCIALNE PEDAGOGIKE*

***ZENICA, 2026***

# Impressum

**ORGANIZACIJSKI ODBOR**

*Eldar Ćerim*

*PONTEM, Nacionalna asocijacija za socijalnu pedagogiju u Bosni i Hercegovini*

*Danijel Vasilj*

*PONTEM, Nacionalna asocijacija za socijalnu pedagogiju u Bosni i Hercegovini*

*Sanja Pahel*

*HUSP, Hrvatska udruga socijalnih pedagoga*

*Elina Petričec*

*HUSP, Hrvatska udruga socijalnih pedagoga*

*Rok Demšar*

*Združenje za socialno pedagogiko*

*Nada Šarac*

*Udruženje stručnih radnika socijalne zaštite Republike Srbije*

*Jasmina Poznan Dejanov*

*Društvo defektologa Srbije*

Zbornik radova Prvog kongresa socijalnih pedagoga Zapadnog Balkana ‘’SVA LICA SOCIJALNE PEDAGOGIJE’’

Izdavač
PONTEM – Nacionalna asocijacija za socijalnu pedagogiju u Bosni i Hercegovini

Urednik
Eldar Ćerim

Programski odbor:

Samir Kavazović
*Bosna i Hercegovina*
Selmir Buljkić
*Bosna i Hercegovina*
Valentina Cindori
*Hrvatska*
Danijela Stajković
*Srbija*
Marina Ristić
*Slovenija*
Jasna Vujičić
*Srbija*
Marija Maljković
*Srbija*

Lektor
Nejra Hrustanović

CIP – Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

Ćerim, Eldar
Zbornik radova Prvog kongresa socijalnih pedagoga Zapadnog Balkana ‘’SVA LICA SOCIJALNE PEDAGOGIJE’’
/ urednik Eldar Ćerim. Zenica : PONTEM – Nacionalna asocijacija za socijalnu pedagogiju u Bosni i Hercegovini, 2026

ISBN: 978-9926-8921-3-5
COBIS.BH-ID 70598150

# Sadržaj

Predgovor 9

Zaključci kongresa 23

## POČASNI RADOVI

O ZAČETKIH IN RAZVOJU SOCIALNE PEDAGOGIKE V SLOVENIJI
Bojan Dekleva, Alenka Kobolt 32

OTROCI PRIZADETI OD VOJNIH DOGAJANJ - KAJ LAHKO STORI ZA NJIH SOCIALNA PEDAGOGIKA
Anica Mikuš Kos 39

## OBRAZOVANJE

DELO S SISTEMOM IN VLOGA SVETOVALNE SLUŽBE V NJEM
Špela Potočnik 46

ULOGA NASTAVNIKA U PREVENCIJI BULINGA U SREDNJIM ŠKOLAMA
Nina Trišić 48

SOCIOPEDAGOŠKA DIJAGNOSTIKA U POSTUPKU UTVRĐIVANJA TEŠKOĆA KOD DJETETA I ODREĐIVANJE PRIMJERENOG OBLIKA ŠKOLOVANJA
Ivana Klarić Ivančić, Martina Dumančić Vranješ 50

PREVENCIJA VRŠNJAČKOG NASILJA KROZ RAZVOJ SOCIJALNIH I EMOCIONALNIH VJEŠTINA U OSNOVNOJ ŠKOLI
Iva Vukić Antić, Ivana Klarić Ivančić 52

VEČGLASJE INSTITUCIONALNE NAMESTITVE: MED OBRAZI RANLJIVOSTI IN STROKOVNIMI ODZIVI
Sonja Tanasić 54

INDIVIDUALIZIRAN PRISTOP K REŠEVANJU PROBLEMATIKE MLADOSTNIKA S HUJŠIMI ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI
Alja Zajec 57

TIMSKO DELO IN NORMATIVI ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELA V SREDNJI ŠOLI
Alja Zorman 64

VSEMIR: SOCIALNA PEDAGOGINJA IN DEČEK NA SPEKTRU
Helena Ambrožič 73

SOCIALNOPEDAGOŠKO DELOVANJE V GIMNAZIJI
Andreja Gimpelj Kovačič 83

DELČKI V MOZAIKU
Andreja Janežič 91

UMETNOST PRISOTNOSTI: KAKO ČUJEČNOST KREPI DOBRO POČUTJE MLADIH
Andreja Lamut Gazvoda 102

POVEZOVANJE SOCIALNIH PEDAGOGOV V SLOVENSKIH ŠOLAH
Barbara Gregorič 109

PRILAGODI SE ALI OSTANI ZUNAJ: INKLUZIVNI PRISTOPI PRI DELU Z UČENCI S ČUSTVENIMI IN SOCIALNIMI IZZIVI
Bogdana Mikša, Jasmina Šverko 115

VLOGA SOCIALNEGA PEDAGOGA KOT UČITELJA DODATNE STROKOVNE POMOČI: ODNOS JE TEMELJ USPEHA
Ema Fene 126

SOCIALNOPEDAGOŠKI POTENCIAL POZITIVNE PSIHOLOGIJE V VZGOJNEM DELU Z MLADOSTNIKI: KREPITEV DUŠEVNE ODPORNOSTI MLADOSTNIKOV
Maruša Gajić 132

SOCIJALNA PEDAGOGIJA U ŠKOLAMA POD LUPOM: MISIJA, ULOGA I FUNKCIJA
Jelena Nikolov 143

OZEMLJITEV – STRATEGIJA ČUSTVENE REGULACIJE
Kaja Sevčnikar 154

SKUPNO ŽIVLJENJE KOT TEMELJ SOCIALNOPEDAGOŠKEGA DELA V STANOVANJSKI SKUPINI
Maja Povoden 162

OD ADMINISTRACIJE K PREVENTIVI: PRIMER DOBRE PRAKSE AKTIVACIJE UČITELJSKEGA KOLEKTIVA V SREDNJI ŠOLI
Petra Brkić Omahen 168

ŠTUDIJA PRIMERA: UČENKA S ČUSTVENO MOTNJO
Sanja Rot 175

UČENJE ZGODOVINE SKOZI SOCIALNO-PEDAGOŠKE PRISTOPE
Sarah Tkalec 186

TRENDI V IZVAJANJU DODATNE STROKOVNE POMOČI V OSNOVNIH ŠOLAH
Saša Borovnik 200

KREPITEV SOCIALNIH VEŠČIN S POMOČJO POGOVORNIH KARTIC
Simona Zaletel 208

FOTO ZGODBA KOT METODA ZA RAZVIJANJE SOCIALNO-ČUSTVENIH VEŠČIN PRI UČENCIH S POSEBNIMI POTREBAMI
Barbara Švigelj Jakič 214

SOCIALNA PEDAGOGINJA V STANOVANJSKI SKUPINI STROKOVNEGA CENTRA ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI – PRILOŽNOSTI IN IZZIVI
Tina Kralj 220

TRENING SOCIALNIH VEŠČIN KOT METODA DELA ZA RAZVOJ IN KREPITEV KOMPETENC UČENCEV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI
Veronika Bevk 227

## SOCIJALNA ZAŠTITA

VAŽNOST SUPERVIZIJE ZA SOCIJALNO PEDAGOŠKU PRAKSU
Valentina Cindori 234

KONCEPT USLUGE DNEVNI BORAVAK ZA DECU U SUKOBU SA ZAKONOM, RODITELJIMA, ŠKOLOM ILI ZAJEDNICOM
Igor Jurić, Aleksandra Cvetković, Nina Davidović, Vladimir Paunović 236

SOCIOPEDAGOŠKA PERSPEKTIVA U RADU PRIHVATILIŠTA ZA DJECU
Lejla Musić 238

SMJERNICE ZA POSTTRETMANSKU PODRŠKU DJECI I MLADIMA KOJI IZLAZE IZ ALTENRATIVNE SKRBI U RH
Anja Mirosavljević 240

SISTEMSKI ODGOVORI NA TRGOVINU LJUDIMA MEĐU MALOLJETNICIMA: IZMEĐU OGRANIČENJA I MOGUĆNOSTI
Emina Spahić-Jašarević 242

DEKLICA V PSIHOSOCIALNI STISKI: OBRAZ SOCIALNE PEDAGOGIKE V PRAKSI
Bojana Ivanuša Bezget 244

DOMSKA SKUPNOST V STROKOVNEM CENTRU
Tjaša Koren 250

IZMEĐU NADZORA I PODRŠKE: NOVO RADNO MJESTO VODITELJA MJERA U SUSTAVU SOCIJALNE SKRBI REPUBLIKE HRVATSKE
Željka Stergar Kranjčec, Josipa Ciglar 257

ŽIVLJENJE MLADIH PO ODHODU IZ STROKOVNEGA CENTRA
Jovita Pogorevc Merčnik 262

DELO SOCIALNE PEDAGOGINJE V POSEBNEM SOCIALNO VARSTVENEM ZAVODU PRI DELU S STANOVALCI Z IZKUŠNJO FORENZIČNEGA ODDELKA
Lara Brglez 279

UNAPREĐENJE PRAKSE SOCIJALNE PEDAGOGIJE KROZ “ZAJEDNIČKI TREĆI”: STUDIJA SLUČAJA AKTIVNOSTISTUDENATA
Asja Mujanović, Danijela Mihajlović 287

SOCIJALANA USLUGA POLUDNEVNOG BORAVKA U KOJEM SE PROVODI PRODUŽENI STRUČNI POSTUPAK – PRIMJER DOBRE PRAKSE
Danijela Simončić Brigljević, Edita Šafranko 289

RAZLIČNOST POGLEDOV NA IZKUŠNJO BIVANJA MLADOSTNIKA V VZGOJNEM ZAVODU
Tea Vukomanović 295

PRIMERI DOBRIH PRAKS UPORABE FRAKTALNEGA RISANJA
Tina Nanut 303

STISKE SOCIALNIH PEDAGOGOV V POSEBNIH SOCIALNO VARSTVENIH ZAVODIH
Vanessa Kozar 311

## SPECIFIČNI DRUŠTVENI IZAZOVI

RELACIJSKI POGLED NA PONAŠANJA MLADIH U SUKOBU SA ZAKONOM
Danijel Vasilj, Lejla Musić, Lejla Kuralić Čišić, Edin Muftić 319

SOCIJALNOPEDAGOŠKI RAD U ZAJEDNICI SA SKUPINAMA U RIZIKU OD SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI
Martina Horvat 343

JAČANJE KOMPETENCIJA ZA ZNANSTVENO UTEMELJENU PREVENCIJU: EUROPSKI PREVENCIJSKI KURIKULUM (EUPC)
Katarina Serdar Čerpnjak, Martina Ferić, Matea Škrlec 345

MOBILNA SLUŽBA SC VIŠNJA GORA: »ALI MORAMO IZVEDETI, KAJ SE DOGAJA V NJIHOVIH GLAVAH?«
Marjana Demšar, Rok Demšar 347

IZAZOVI ODGOJA U DIGITALNO VRIJEME - DVIJE STVARNOSTI DJECE
Almina Šatrović 349

## NGO

PROGRAM EVIDENCE-BASED TRAUMA STABILIZATION (EBTS): KRATKI PREGLED, IMPLEMENTACIJA I UČINCI
Nikolina Kolić Antolović, Elizabeta Nemec _____ 369

# Predgovor

Baviti se osnaživanjem i umrežavanjem stručnjaka iz područja pomagačkih profesija ponekad djeluje kao pravi podvig, naročito kada se uzme u obzir da je prvih petnaest minuta stručnih susreta nerijetko rezervisano za razmjenu iskustava o svemu onome što u našim sistemima ne funkcioniše. Ipak, ukoliko preživimo tih prvih petnaest minuta, iz zajedničkog nezadovoljstva često se rađaju izuzetna energija, solidarnost i volja za promjenom.

Upravo je iz takvih susreta stručnjaka iz Slovenije, Hrvatske, Bosne i Hercegovine i Srbije nastala ideja o uspostavljanju regionalne zajednice praktičara. Okupila nas je želja da dijelimo iskustva, pokrećemo zajedničke inicijative, realizujemo projekte i osnažujemo položaj socijalne pedagogije u svojim državama, istovremeno gradeći zajednički regionalni profesionalni prostor. Inicijativa je od početka podrazumijevala i opredjeljenje da komunikaciju, stručno usavršavanje i razmjenu znanja razvijamo na našim jezicima, kako bi se omogućilo što šire i ravnopravnije učešće domaćih stručnjaka. Godinu dana nakon formalnog udruživanja i potpisivanja višepartnog sporazuma o saradnji u Zagrebu, pojavila se potreba da zajedničko djelovanje dobije konkretniji oblik. Tako je krajem 2025. godine organizovan regionalni Kongres socijalnih pedagoga. Kongres je okupio više od 170 učesnika iz četiri države, uz devet plenarnih predavača, među kojima su bili i međunarodno priznati autori i stručnjaci poput Hansa Thierscha, Alenke Kobolt, Bojana Dekleve i Anica Mikuš Kos. Za predstavljanje je prijavljeno približno pedeset stručnih radova, čime je Kongres postao prostor susreta različitih teorijskih perspektiva, profesionalnih iskustava i modela prakse. Namjera je bila iz Kongresa proizađu zaključci koji će predstavljati osnovu za naredne zajedničke aktivnosti. Među zaključcima na koje je moguće neposredno djelovati posebno se izdvajaju dva: supervizija kao infrastruktura profesionalnog kvaliteta i profesionalna zajednica koja uči: regionalno umrežavanje kao pokretač promjene.

Sam naziv Kongresa - „Sva lica socijalne pedagogije“ - tokom njegovog održavanja prestao je biti samo tematski slogan. Pokazao se kao prilično precizan opis savremene socijalnopedagoške stvarnosti. Ako se radovi okupljeni u ovom Zborniku posmatraju kao cjelina, teško je ponuditi jednu kratku definiciju područja kojim se socijalna pedagogija danas bavi. I možda upravo u tome leži njena posebnost. Socijalnog pedagoga u ovim tekstovima susrećemo u školskoj savjetodavnoj službi, razredu, stručnoj podršci

učeniku, stambenoj i domskoj zajednici, stručnom centru, dnevnom i poludnevnom boravku, prihvatilištu, sistemu socijalne zaštite, lokalnoj zajednici, nevladinoj organizaciji i radu sa porodicom. Susrećemo ga u prevenciji, procjeni, savjetovanju, tretmanu i posttretmanu, ali jednako tako u zagovaranju, koordinaciji sistema, profesionalnom umrežavanju, superviziji i stvaranju novih modela podrške.

Zbornik otvaraju dva počasna rada koja na različite načine postavljaju širok okvir za razumijevanje svega što slijedi. Bojan Dekleva i Alenka Kobolt kroz prikaz razvoja socijalne pedagogije u Sloveniji podsjećaju da profesionalni identitet nije unaprijed određena i nepromjenjiva kategorija. Razvoj studija od ranijeg fokusa na poremećaje ponašanja i ličnosti prema široko koncipiranoj socijalnoj pedagogiji istovremeno je priča o transformaciji same struke: o širenju područja rada, međunarodnim utjecajima, istraživanju, profesionalnom organizovanju i vrijednostima na kojima se profesija gradi. Posebno su značajne vrijednosne orijentacije koje autori izdvajaju – korisnička perspektiva, dijalog, horizontalni odnos, razumijevanje socijalnog konteksta, oslanjanje na snage korisnika, djelovanje u životnom prostoru i prepoznavanje socijalne pedagogije kao glasa društvenog oboda. One se, u različitim oblicima, pojavljuju kroz gotovo cijeli Zbornik.

Drugi počasni rad, Anice Mikuš Kos, socijalnu pedagogiju smješta pred jedno od najtežih pitanja našeg vremena: šta možemo učiniti za djecu pogođenu ratom, katastrofama, gubicima i masovnim traumatskim iskustvima? U tom radu škola nije predstavljena samo kao mjesto obrazovanja, nego kao jedan od najrasprostranjenijih prirodnih resursa psihosocijalne podrške. Nasuprot isključivom oslanjanju na individualne i kliničke modele pomoći, naglašava se vrijednost zajednice, nastavnika, vršnjaka, svakodnevnih odnosa i malih pozitivnih iskustava koja mogu postati značajni faktori otpornosti. U vremenu u kojem potrebe djece i mladih višestruko nadilaze kapacitete specijaliziranih službi, ova perspektiva podsjeća na jedno od temeljnih obilježja socijalnopedagoškog pristupa: pomoć ne pripada samo kabinetu stručnjaka; ona se gradi u stvarnim životnim prostorima ljudi.

Najveći dio Zbornika posvećen je obrazovanju, što samo po sebi govori o sve vidljivijoj ulozi socijalne pedagogije u školskom prostoru. Međutim, radovi ne svode tu ulogu na individualni rad s učenikom koji ima određenu teškoću. Naprotiv, pred nama se pojavljuje škola kao složen socijalni sistem u kojem odnos učenika, nastavnika, roditelja, savjetodavnih službi, vršnjaka i drugih institucija neposredno utiče na mogućnosti razvoja djeteta. Autori

problematiziraju mjesto savjetodavne službe, timski rad i normative, ulogu socijalnog pedagoga u gimnaziji, dodatnu stručnu pomoć i profesionalno povezivanje socijalnih pedagoga zaposlenih u školama. Time se pitanje „šta socijalni pedagog radi u školi?“ postepeno zamjenjuje važnijim pitanjem: „šta škola može postati kada djeluje socijalnopedagoški?“

Odgovori ponuđeni u Zborniku vode prema školi koja je preventivna, inkluzivna, relaciona i osjetljiva na životni kontekst učenika. Radovi o prevenciji vršnjačkog nasilja naglašavaju ulogu nastavnika te razvoj socijalnih i emocionalnih vještina kao zaštitnih faktora. Sociopedagoška dijagnostika razmatra se kao osnova kvalitetnijeg razumijevanja teškoća i donošenja primjerenih obrazovnih odluka. Drugi radovi otvaraju pitanja inkluzije djece na spektru autizma, učenika s emocionalnim i socijalnim izazovima, osoba s intelektualnim teškoćama te granica između prilagođavanja pojedinca sistemu i prilagođavanja sistema različitosti njegovih učenika. U tom smislu, posebno snažno odzvanja ideja da odnos nije tek jedan od alata profesionalnog rada, nego njegov temelj.

Istovremeno, radovi pokazuju koliko je širok repertoar socijalnopedagoških metoda moguće razvijati unutar obrazovnog prostora. Čuječnost, pozitivna psihologija, tehnike emocionalne regulacije i uzemljenja, razgovorne kartice, foto-priča, trening socijalnih vještina, iskustveno i projektno učenje te socijalnopedagoški pristupi poučavanju samo su neki od prikazanih primjera. Njihova zajednička tačka nije određena tehnika, nego nastojanje da dijete i mlada osoba budu aktivni učesnici procesa, a ne objekti stručne intervencije. Posebnu vrijednost predstavljaju prikazi prakse u kojima stručnjaci otvoreno reflektiraju vlastite dileme, neuspjehe, prilagodbe i proces traženja odgovora. Takvi radovi podsjećaju da stručnost ne znači uvijek unaprijed znati šta treba učiniti, nego imati dovoljno znanja, refleksivnosti i profesionalne hrabrosti da zajedno s korisnikom tražimo ono što u konkretnom životnom kontekstu može imati smisla.

Jednako snažno lice socijalne pedagogije pojavljuje se u području socijalne zaštite. Ovdje Zbornik ulazi u životne situacije u kojima su problemi često višestruki, dugotrajni i povezani s djelovanjem nekoliko sistema istovremeno. Radovi govore o djeci u sukobu sa zakonom, roditeljima, školom ili zajednicom, radu prihvatilišta, psihosocijalnim krizama, alternativnoj skrbi, institucionalnom smještaju, trgovini ljudima među maloljetnicima, radu sa osobama s iskustvom forenzičkog tretmana i mladima koji napuštaju stručne centre. Upravo u tim tekstovima posebno jasno postaje da se ponašanje

djeteta ili mlade osobe teško može razumjeti izvan porodičnih odnosa, prethodnih iskustava, vršnjačkog okruženja, institucionalnih odgovora i širih društvenih okolnosti.

Neki radovi stoga propituju samu logiku institucionalnog odgovora. Individualizirani i hibridni oblici podrške, mobilne službe, dnevni i poludnevni boravci te rad u prirodnom okruženju korisnika pokazuju nastojanje da se pomoć približi životu, umjesto da se život uvijek mora prilagođavati postojećim uslugama. Studije slučaja upozoravaju i na situacije u kojima dostupnost institucionalnog kapaciteta postaje važnija od stvarnog podudaranja potreba korisnika i ponuđene podrške. U tom kontekstu socijalnopedagoška procjena, koordinacija različitih službi i sposobnost oblikovanja individualiziranog odgovora postaju važni ne samo za pojedinca nego i za funkcionisanje sistema.

Posebno mjesto zauzima pitanje izlaska iz skrbi. Smjernice za posttretmansku podršku djeci i mladima u Hrvatskoj, zasnovane na analizi zakonodavstva, podataka, stručnih spoznaja i perspektiva različitih aktera, ukazuju na potrebu da izlazak iz alternativne skrbi bude strukturiran, postepen i koordiniran proces. Srodno tome, radovi o životu mladih nakon odlaska iz stručnih centara podsjećaju da formalni prestanak mjere ne znači prestanak razvojnih, egzistencijalnih i emocionalnih potreba. Upravo se ovdje otvara jedno od ključnih pitanja cijelog Kongresa: šta znači kontinuitet brige? Ako sistem intervenira u život djeteta tokom krize, onda odgovornost teško može prestati onog trenutka kada administrativno završi mjera ili program.

Zbornik pritom ne zaobilazi ni situacije u kojima ograničenja sistema postaju izrazito vidljiva. Prikaz odgovora na trgovinu ljudima među maloljetnicima pokazuje koliko zaštita djeteta može biti otežana kada se istovremeno prepliću porodična disfunkcija, nasilje, rizična ponašanja, institucionalna ograničenja i nedostupnost adekvatnog smještaja. Takvi radovi ne nude jednostavne odgovore, ali možda upravo zato imaju posebnu vrijednost. Oni pokazuju stvarnost stručnog rada u kojoj socijalni pedagog mora djelovati između normativnog okvira, ograničenih resursa, zaštite prava korisnika i potrebe da se u veoma složenim okolnostima pronađe najmanje štetan i razvojno najpotentniji put.

U ovom području javlja se i još jedno pitanje koje se ponekad izgubi kada govorimo o kvalitetu usluga – ko brine o onima koji brinu? Rad o važnosti supervizije, ali i tekstovi o stiskama socijalnih pedagoga zaposlenih u zahtjevnim institucionalnim okruženjima, vraćaju pažnju na profesionalca.

Emocionalno zahtjevan rad, etičke dileme, izloženost kriznim situacijama i stalno donošenje kompleksnih odluka ne mogu se dugoročno nositi samo individualnom otpornošću stručnjaka. Supervizija se stoga u ovom Zborniku pojavljuje ne kao privilegija niti dodatak profesionalnom radu, već kao jedna od pretpostavki njegovog kvaliteta. Refleksija, podrška i prostor u kojem stručnjak može promišljati vlastito djelovanje predstavljaju, posredno, i oblik zaštite korisnika.

U radovima okupljenim pod specifičnim društvenim izazovima perspektiva se dodatno širi. Relacijski pogled na ponašanja mladih u sukobu sa zakonom pomjera fokus sa izoliranog „problematičnog ponašanja“ prema odnosima i okolnostima u kojima ono nastaje. Rad u zajednici sa skupinama izloženim socijalnoj isključenosti vraća socijalnu pedagogiju njenoj društvenoj dimenziji, dok Evropski prevencijski kurikulum otvara pitanje naučno utemeljene prevencije i profesionalnih kompetencija potrebnih da se preventivne intervencije ne zasnivaju samo na dobrim namjerama. Mobilni pristupi dodatno potvrđuju ideju približavanja stručne pomoći životnom prostoru korisnika.

Posebno savremena tema jeste odgoj u digitalnom vremenu. Djeca danas istovremeno odrastaju u neposrednom i digitalnom svijetu, a granica između njih sve je manje jasna. Digitalni prostor nije samo alat niti samo izvor rizika; on je dio socijalnog okruženja u kojem nastaju odnosi, identiteti, pripadanja, konflikti, znanja i iskustva. Zbog toga pitanje savremenog odgoja ne može biti kako dijete vratiti iz jednog svijeta u drugi, nego kako mu pomoći da u oba izgradi sigurnost, autonomiju, kritičnost i kvalitetne odnose. To je izazov pred kojim se socijalna pedagogija tek treba dalje razvijati.

Posljednje tematsko područje Zbornika dodatno podsjeća da inovacije u socijalnopedagoškoj praksi često nastaju i izvan velikih institucionalnih sistema. Prikaz Evidence-Based Trauma Stabilization programa pokazuje mogućnost kratkotrajne, strukturirane i naučno utemeljene podrške traumatiziranoj djeci i porodicama u lokalnoj zajednici nakon kriznog događaja. Fokus na stabilizaciji, privrženosti, otpornosti i ponovnom povezivanju djeteta s roditeljem kao važnim resursom sigurnosti povezuje se s porukom koja prolazi kroz čitav Zbornik: intervencija ima najveću vrijednost onda kada ne zamjenjuje prirodne izvore podrške, nego ih osnažuje.

Čitajući radove zajedno, moguće je prepoznati nekoliko niti koje povezuju naizgled vrlo različita lica socijalne pedagogije. Prva je odnos. Bez obzira govorimo li o učeniku na spektru autizma, mladoj osobi u sukobu sa

zakonom, porodici u krizi, djetetu pogođenom ratom ili mladoj osobi koja napušta alternativnu skrb, profesionalna promjena počinje mogućnošću da osoba bude viđena, saslušana i uključena u odluke koje se tiču njenog života.

Druga nit jeste kontekst. Radovi uporno pokazuju da problem rijetko pripada samo pojedincu. On nastaje, održava se ili mijenja u odnosima između porodice, škole, vršnjaka, zajednice, institucija i društvenih okolnosti. Socijalna pedagogija zbog toga ne može biti samo profesija individualne korekcije; ona mora biti sposobna intervenirati i u odnose, okruženja i sisteme.

Treća nit jeste fleksibilnost. Brojni prikazi dobre prakse u Zborniku nastali su upravo onda kada standardni institucionalni odgovor nije bio dovoljan. Stručnjaci su morali izaći iz unaprijed definiranih obrazaca, prilagoditi uslugu, povezati različite resurse ili otići tamo gdje korisnik stvarno živi. Takva fleksibilnost ne znači odustajanje od stručnih standarda. Naprotiv, ona zahtijeva visoku razinu stručnosti, jer traži sposobnost da se teorijsko znanje pretvori u odgovor prilagođen konkretnoj osobi i situaciji.

Četvrta nit jeste kontinuitet. Prevencija bez pravovremene intervencije nije dovoljna, tretman bez posttretmana ostaje nedovršen, a podrška korisniku bez podrške profesionalcu dugoročno postaje neodrživa. Upravo zbog toga zaključci Kongresa naglašavaju odnos, superviziju, kontinuitet brige i profesionalno umrežavanje kao međusobno povezane elemente kvalitetne socijalnopedagoške prakse.

Na kraju, ovaj Zbornik govori i o profesionalnom identitetu. Ne nudi njegovu konačnu definiciju, niti bi to trebao biti njegov zadatak. Naprotiv, pokazuje identitet koji se gradi u susretu teorije i prakse, različitih nacionalnih tradicija, institucionalnih mogućnosti i konkretnih potreba ljudi. Upravo zbog razlika među našim sistemima regionalno povezivanje ima posebnu vrijednost. Ono nam omogućava da ono što u jednoj sredini smatramo nepromjenjivim posmatramo očima kolega koji su sličan problem riješili drugačije. Omogućava nam i da prepoznamo da pojedine poteškoće nisu posljedica nedostatka kompetencija pojedinog stručnjaka, već strukturnih ograničenja koja zahtijevaju zajedničko profesionalno i zagovaračko djelovanje.

Zato ovaj Zbornik nije zamišljen samo kao zapis onoga što se dogodilo tokom dva kongresna dana. Njegova vrijednost bit će mnogo veća ukoliko radovi nastave živjeti u školama, stručnim centrima, ustanovama socijalne zaštite, fakultetima, organizacijama civilnog društva i budućim istraživanjima; ukoliko

neka prikazana praksa bude prilagođena novoj sredini, neko pitanje postane predmet istraživanja, neka profesionalna dilema pokrene razgovor unutar tima ili neko iskustvo ohrabri kolegu da pokuša drugačije.

Još više se nadamo da će Zbornik doprinijeti razvoju regionalne profesionalne zajednice koja nije povezana samo događajima i formalnim sporazumima, nego odnosima među ljudima. Zajednice u kojoj možemo jedni drugima pokazivati i uspjehe i neuspjehe, govoriti o onome što ne znamo, dijeliti ono što smo naučili i dovoljno vjerovati jedni drugima da možemo biti kritički prijatelji.

Jer iskreni kritički prijatelji predstavljaju jedan od najvažnijih oslonaca svake profesionalne zajednice. Oni nas ne čuvaju od kritike, nego od profesionalne samozadovoljnosti. Podsjećaju nas na vrijednosti koje smo možda počeli uzimati zdravo za gotovo, propituju prakse koje su postale rutina i pomažu nam da iza procedura, dijagnoza, mjera, programa i institucija ponovo vidimo čovjeka.

Ako „sva lica socijalne pedagogije“ prikazana u ovom Zborniku imaju zajedničko lice, onda je to upravo ono koje se okreće prema čovjeku u njegovom stvarnom životu: prema njegovim odnosima, mogućnostima, ranjivostima, pravima i nadi. Na nama ostaje odgovornost da znanje koje smo međusobno podijelili pretvaramo u profesionalno djelovanje i da zajednički gradimo sisteme u kojima će vrijednosti socijalne pedagogije – dostojanstvo, participacija, solidarnost, socijalna pravda i jednakost mogućnosti – biti više od stručnih načela zapisanih u knjigama.

Neka ovaj Zbornik bude jedan od koraka u tom pravcu.

# Predgovor

Ukvarjanje z opolnomočenjem in povezovanjem strokovnjakov s področja pomagajočih poklicev se včasih zdi kot pravi podvig, še posebej če upoštevamo, da je prvih petnajst minut strokovnih srečanj nemalokrat namenjenih izmenjavi izkušenj o vsem tistem, kar v naših sistemih ne deluje. Če pa teh prvih petnajst minut vendarle preživimo, se iz skupnega nezadovoljstva pogosto rodijo izjemna energija, solidarnost in volja do sprememb.

Prav iz takšnih srečanj strokovnjakov iz Slovenije, Hrvaške, Bosne in Hercegovine ter Srbije se je porodila ideja o vzpostavitvi regionalne skupnosti praktikov. Povezala nas je želja po izmenjavi izkušenj, oblikovanju skupnih pobud, izvajanju projektov in krepitvi položaja socialne pedagogike v naših državah, ob hkratnem grajenju skupnega regionalnega profesionalnega prostora. Pobuda je že od vsega začetka vključevala tudi zavezo, da bomo komunikacijo, strokovno izpopolnjevanje in izmenjavo znanja razvijali v naših jezikih ter tako omogočili čim širše in enakovrednejše sodelovanje strokovnjakov iz regije.

Leto dni po formalnem povezovanju in podpisu večstranskega sporazuma o sodelovanju v Zagrebu se je pojavila potreba, da skupno delovanje dobi konkretnejšo obliko. Tako je bil konec leta 2025 organiziran regionalni Kongres socialnih pedagogov. Kongres je združil več kot 170 udeležencev iz štirih držav in devet plenarnih predavateljev, med katerimi so bili tudi mednarodno priznani avtorji in strokovnjaki, kot so Hans Thiersch, Alenka Kobolt, Bojan Dekleva in Anica Mikuš Kos. Za predstavitev je bilo prijavljenih približno petdeset strokovnih prispevkov, s čimer je Kongres postal prostor srečevanja različnih teoretičnih perspektiv, profesionalnih izkušenj in modelov prakse. Namen je bil, da iz Kongresa izhajajo sklepi, ki bodo predstavljali izhodišče za nadaljnje skupne aktivnosti. Med sklepi, na katere je mogoče neposredno vplivati, še posebej izstopata dva: supervizija kot infrastruktura profesionalne kakovosti ter učeča se profesionalna skupnost – regionalno povezovanje kot gonilo sprememb.

Sam naslov Kongresa – »Vsi obrazi socialne pedagogike« – je med njegovim potekom prenehal biti zgolj tematsko geslo. Izkazal se je za precej natančen opis sodobne socialnopedagoške stvarnosti. Če prispevke, zbrane v tem Zborniku, pogledamo kot celoto, je težko ponuditi eno samo kratko definicijo

področja, s katerim se danes ukvarja socialna pedagogika. In morda prav v tem leži njena posebnost. Socialnega pedagoga v teh besedilih srečujemo v šolski svetovalni službi, razredu, pri izvajanju strokovne podpore učencu, v stanovanjski in domski skupini, strokovnem centru, dnevnem in poldnevnem varstvu, zavetišču, sistemu socialnega varstva, lokalni skupnosti, nevladni organizaciji ter pri delu z družino. Srečujemo ga na področju preventive, ocenjevanja, svetovanja, obravnave in posttretmanske podpore, prav tako pa tudi pri zagovorništvu, koordinaciji sistemov, profesionalnem povezovanju, superviziji in razvijanju novih modelov podpore.

Zbornik odpirata dva častna prispevka, ki vsak na svoj način vzpostavljata širok okvir za razumevanje vsega, kar sledi. Bojan Dekleva in Alenka Kobolt skozi prikaz razvoja socialne pedagogike v Sloveniji opozarjata, da profesionalna identiteta ni vnaprej določena in nespremenljiva kategorija. Razvoj študija od nekdanjega osredotočanja na motnje vedenja in osebnosti k širše zasnovani socialni pedagogiki je hkrati zgodba o preobrazbi same stroke: o širitvi področij dela, mednarodnih vplivih, raziskovanju, profesionalnem organiziranju in vrednotah, na katerih stroka temelji. Posebej pomembne so vrednotne usmeritve, ki jih avtorja izpostavljata – uporabniška perspektiva, dialog, horizontalni odnos, razumevanje socialnega konteksta, izhajanje iz močnih strani uporabnika, delovanje v njegovem življenjskem prostoru ter razumevanje socialne pedagogike kot glasu družbenega obrobja. V različnih oblikah jih lahko prepoznamo skozi skoraj celoten Zbornik.

Drugi častni prispevek Anice Mikuš Kos postavlja socialno pedagogiko pred eno najtežjih vprašanj našega časa: kaj lahko storimo za otroke, ki jih prizadenejo vojne, nesreče, izgube in množična travmatska doživetja? Šola v tem prispevku ni predstavljena zgolj kot prostor izobraževanja, temveč kot eden najbolj razširjenih naravnih virov psihosocialne podpore. V nasprotju z izključnim zanašanjem na individualne in klinične modele pomoči je poudarjena vrednost skupnosti, učiteljev, vrstnikov, vsakodnevnih odnosov in majhnih pozitivnih izkušenj, ki lahko postanejo pomembni varovalni dejavniki in viri odpornosti. V času, ko potrebe otrok in mladih večkratno presegajo zmogljivosti specializiranih služb, nas ta perspektiva spominja na eno temeljnih značilnosti socialnopedagoškega pristopa: pomoč ne pripada le kabinetu strokovnjaka; gradi se v resničnih življenjskih prostorih ljudi.

Najobsežnejši del Zbornika je namenjen izobraževanju, kar že samo po sebi govori o vse vidnejši vlogi socialne pedagogike v šolskem prostoru. Prispevki pa te vloge ne omejujejo na individualno delo z učencem, ki ima določeno

težavo. Nasprotno, pred nami se izrisuje šola kot kompleksen socialni sistem, v katerem odnosi med učenci, učitelji, starši, svetovalnimi službami, vrstniki in drugimi institucijami neposredno vplivajo na otrokove razvojne možnosti. Avtorji problematizirajo mesto svetovalne službe, timsko delo in normative, vlogo socialnega pedagoga v gimnaziji, dodatno strokovno pomoč ter profesionalno povezovanje socialnih pedagogov, zaposlenih v šolah. Tako vprašanje »kaj socialni pedagog dela v šoli?« postopoma zamenjuje pomembnejše vprašanje: »kaj lahko šola postane, kadar deluje socialnopedagoško?«

Odgovori, ki jih ponuja Zbornik, vodijo k šoli, ki je preventivno naravnana, inkluzivna, odnosna in občutljiva za življenjski kontekst učenca. Prispevki o preprečevanju vrstniškega nasilja poudarjajo vlogo učiteljev ter razvoj socialnih in čustvenih veščin kot varovalnih dejavnikov. Socialnopedagoška diagnostika je obravnavana kot podlaga za kakovostnejše razumevanje težav in sprejemanje ustreznih izobraževalnih odločitev. Drugi prispevki odpirajo vprašanja vključevanja otrok na avtističnem spektru, učencev s čustvenimi in socialnimi izzivi, oseb z motnjami v duševnem razvoju ter meje med prilagajanjem posameznika sistemu in prilagajanjem sistema različnosti njegovih učencev. V tem kontekstu še posebej močno odmeva ideja, da odnos ni zgolj eno od orodij profesionalnega dela, temveč njegov temelj.

Hkrati prispevki kažejo, kako širok repertoar socialnopedagoških metod je mogoče razvijati znotraj izobraževalnega prostora. Čuječnost, pozitivna psihologija, tehnike čustvene regulacije in ozemljitve, pogovorne kartice, fotozgodba, trening socialnih veščin, izkustveno in projektno učenje ter socialnopedagoški pristopi k poučevanju so le nekateri izmed predstavljenih primerov. Njihova skupna točka ni določena tehnika, temveč prizadevanje, da otrok in mladostnik postaneta aktivna udeleženca procesa, ne pa objekta strokovne intervencije. Posebno vrednost imajo prikazi prakse, v katerih strokovnjaki odkrito reflektirajo lastne dileme, neuspehe, prilagoditve in proces iskanja odgovorov. Takšni prispevki nas opominjajo, da strokovnost ne pomeni vedno vnaprej vedeti, kaj je treba storiti, temveč imeti dovolj znanja, refleksivnosti in profesionalnega poguma, da skupaj z uporabnikom iščemo tisto, kar je v konkretnem življenjskem kontekstu smiselno.

Enako močan obraz socialne pedagogike se kaže na področju socialnega varstva. Zbornik tukaj vstopa v življenjske situacije, v katerih so težave pogosto večplastne, dolgotrajne in povezane z delovanjem več sistemov hkrati. Prispevki govorijo o otrocih v konfliktu z zakonom, starši, šolo ali

skupnostjo, delu zavetišč, psihosocialnih krizah, alternativni skrbi, institucionalnih namestitvah, trgovini z ljudmi med mladoletniki, delu z osebami z izkušnjo forenzične obravnave ter mladimi, ki zapuščajo strokovne centre. Prav v teh besedilih postane še posebej jasno, da je vedenje otroka ali mladostnika težko razumeti zunaj družinskih odnosov, preteklih izkušenj, vrstniškega okolja, institucionalnih odzivov in širših družbenih okoliščin.

Nekateri prispevki zato problematizirajo samo logiko institucionalnega odzivanja. Individualizirane in hibridne oblike podpore, mobilne službe, dnevne in poldnevne oblike obravnave ter delo v naravnem okolju uporabnika kažejo na prizadevanje, da bi pomoč približali življenju, namesto da bi se moralo življenje vedno prilagajati že obstoječim storitvam. Študije primerov opozarjajo tudi na situacije, v katerih postane razpoložljivost institucionalne kapacitete pomembnejša od dejanskega ujemanja med potrebami uporabnika in ponujeno podporo. V tem kontekstu socialnopedagoško ocenjevanje, koordinacija različnih služb in sposobnost oblikovanja individualiziranega odziva postajajo pomembni ne le za posameznika, temveč tudi za delovanje sistema kot celote.

Posebno mesto zavzema vprašanje izhoda iz skrbi. Smernice za posttretmansko podporo otrokom in mladim na Hrvaškem, ki temeljijo na analizi zakonodaje, podatkov, strokovnih spoznanj in perspektiv različnih deležnikov, opozarjajo na potrebo, da je izhod iz alternativne skrbi strukturiran, postopen in koordiniran proces. Podobno prispevki o življenju mladih po odhodu iz strokovnih centrov opozarjajo, da formalno prenehanje ukrepa ne pomeni tudi prenehanja razvojnih, eksistencialnih in čustvenih potreb. Prav tu se odpira eno ključnih vprašanj celotnega Kongresa: kaj pomeni kontinuiteta skrbi? Če sistem v času krize poseže v življenje otroka, potem njegova odgovornost težko preneha v trenutku, ko se administrativno zaključi ukrep ali program.

Zbornik se pri tem ne izogne niti situacijam, v katerih omejitve sistema postanejo posebej očitne. Prikaz odzivov na trgovino z ljudmi med mladoletniki kaže, kako otežena je lahko zaščita otroka, kadar se hkrati prepletajo družinska disfunkcija, nasilje, tvegana vedenja, institucionalne omejitve in nedostopnost ustrezne namestitve. Takšni prispevki ne ponujajo preprostih odgovorov, vendar imajo morda prav zaradi tega posebno vrednost. Prikazujejo resničnost strokovnega dela, v kateri mora socialni pedagog delovati med normativnim okvirom, omejenimi viri, varovanjem

pravic uporabnika in potrebo, da se v zelo kompleksnih okoliščinah poišče najmanj škodljiva in razvojno najbolj perspektivna pot.

Na tem področju se odpira tudi vprašanje, ki se ob razpravah o kakovosti storitev včasih izgubi – kdo skrbi za tiste, ki skrbijo za druge? Prispevek o pomenu supervizije in besedila o stiskah socialnih pedagogov, zaposlenih v zahtevnih institucionalnih okoljih, pozornost ponovno usmerjajo k strokovnjaku. Čustveno zahtevno delo, etične dileme, izpostavljenost kriznim situacijam in nenehno sprejemanje kompleksnih odločitev dolgoročno ne morejo temeljiti zgolj na individualni odpornosti strokovnjaka. Supervizija se zato v tem Zborniku ne pojavlja kot privilegij ali dodatek profesionalnemu delu, temveč kot ena od predpostavk njegove kakovosti. Refleksija, podpora in prostor, v katerem lahko strokovnjak premisli lastno delovanje, posredno pomenijo tudi obliko zaščite uporabnika.

V prispevkih, zbranih v sklopu specifičnih družbenih izzivov, se perspektiva še dodatno razširi. Relacijski pogled na vedenje mladih v konfliktu z zakonom premika pozornost od izoliranega »problematičnega vedenja« k odnosom in okoliščinam, v katerih takšno vedenje nastaja. Socialnopedagoško delo v skupnosti s skupinami, izpostavljenimi tveganju socialne izključenosti, vrača socialno pedagogiko k njeni družbeni razsežnosti, Evropski preventivni kurikulum pa odpira vprašanje znanstveno utemeljene preventive in profesionalnih kompetenc, potrebnih za to, da preventivne intervencije ne bi temeljile zgolj na dobrih namenih. Mobilni pristopi dodatno potrjujejo idejo približevanja strokovne pomoči življenjskemu prostoru uporabnika.

Posebej aktualna tema je vzgoja v digitalnem času. Otroci danes hkrati odraščajo v neposrednem in digitalnem svetu, meja med njima pa postaja vse manj jasna. Digitalni prostor ni zgolj orodje niti zgolj vir tveganj; je del socialnega okolja, v katerem nastajajo odnosi, identitete, pripadnosti, konflikti, znanja in izkušnje. Zato vprašanje sodobne vzgoje ne more biti, kako otroka vrniti iz enega sveta v drugega, temveč kako mu pomagati, da v obeh razvije varnost, avtonomijo, kritičnost in kakovostne odnose. To je izziv, pred katerim se bo morala socialna pedagogika še naprej razvijati.

Zadnje tematsko področje Zbornika dodatno opozarja, da inovacije v socialnopedagoški praksi pogosto nastajajo tudi zunaj velikih institucionalnih sistemov. Predstavitev programa Evidence-Based Trauma Stabilization kaže možnost kratkotrajne, strukturirane in znanstveno utemeljene podpore travmatiziranim otrokom in družinam v lokalni skupnosti po kriznem dogodku. Osredotočenost na stabilizacijo, navezanost, odpornost in ponovno

povezovanje otroka s staršem kot pomembnim virom varnosti se povezuje s sporočilom, ki prežema celoten Zbornik: intervencija ima največjo vrednost takrat, ko ne nadomešča naravnih virov podpore, temveč jih krepi.

Če prispevke beremo skupaj, lahko prepoznamo več niti, ki povezujejo na videz zelo različne obraze socialne pedagogike. Prva je odnos. Ne glede na to, ali govorimo o učencu na avtističnem spektru, mladi osebi v konfliktu z zakonom, družini v krizi, otroku, ki ga je prizadela vojna, ali mladem človeku, ki zapušča alternativno skrb, se profesionalna sprememba začne z možnostjo, da je posameznik viden, slišan in vključen v odločitve, ki zadevajo njegovo življenje.

Druga nit je kontekst. Prispevki vztrajno kažejo, da problem le redko pripada zgolj posamezniku. Nastaja, se ohranja ali spreminja v odnosih med družino, šolo, vrstniki, skupnostjo, institucijami in širšimi družbenimi okoliščinami. Socialna pedagogika zato ne more biti zgolj stroka individualne korekcije; sposobna mora biti intervenirati tudi v odnose, okolja in sisteme.

Tretja nit je fleksibilnost. Številni prikazi dobre prakse v Zborniku so nastali prav takrat, ko standardni institucionalni odziv ni zadoščal. Strokovnjaki so morali izstopiti iz vnaprej določenih okvirov, prilagoditi storitev, povezati različne vire ali oditi tja, kjer uporabnik dejansko živi. Takšna fleksibilnost ne pomeni opuščanja strokovnih standardov. Nasprotno, zahteva visoko raven strokovnosti, saj terja sposobnost, da teoretično znanje prevedemo v odgovor, prilagojen konkretni osebi in situaciji.

Četrta nit je kontinuiteta. Preventiva brez pravočasne intervencije ni dovolj, obravnava brez posttretmanske podpore ostaja nedokončana, podpora uporabniku brez podpore strokovnjaku pa dolgoročno postane nevzdržna. Prav zato sklepi Kongresa poudarjajo odnos, supervizijo, kontinuiteto skrbi in profesionalno povezovanje kot medsebojno povezane elemente kakovostne socialnopedagoške prakse.

Nenazadnje ta Zbornik govori tudi o profesionalni identiteti. Ne ponuja njene dokončne definicije in to niti ne bi smela biti njegova naloga. Nasprotno, prikazuje identiteto, ki se gradi v srečevanju teorije in prakse, različnih nacionalnih tradicij, institucionalnih možnosti in konkretnih potreb ljudi. Prav zaradi razlik med našimi sistemi ima regionalno povezovanje posebno vrednost. Omogoča nam, da tisto, kar imamo v enem okolju za nespremenljivo, pogledamo skozi oči kolegov, ki so podoben problem rešili drugače. Omogoča nam tudi prepoznati, da nekatere težave niso posledica

pomanjkanja kompetenc posameznega strokovnjaka, temveč strukturnih omejitev, ki zahtevajo skupno profesionalno in zagovorniško delovanje.

Zato ta Zbornik ni zamišljen zgolj kot zapis dogajanja v dveh kongresnih dneh. Njegova vrednost bo veliko večja, če bodo prispevki še naprej živeli v šolah, strokovnih centrih, ustanovah socialnega varstva, na fakultetah, v organizacijah civilne družbe in prihodnjih raziskavah; če bo katera od predstavljenih praks prilagojena novemu okolju, če bo katero od odprtih vprašanj postalo predmet raziskovanja, če bo strokovna dilema spodbudila pogovor znotraj tima ali če bo katera od izkušenj opogumila kolega, da poskusi drugače.

Še bolj si želimo, da bi Zbornik prispeval k razvoju regionalne profesionalne skupnosti, ki je ne povezujejo zgolj dogodki in formalni sporazumi, temveč odnosi med ljudmi. Skupnosti, v kateri si lahko pokažemo tako uspehe kot neuspehe, govorimo o tem, česar ne vemo, delimo tisto, česar smo se naučili, in si dovolj zaupamo, da smo lahko drug drugemu kritični prijatelji.

Iskreni kritični prijatelji so namreč eden najpomembnejših stebrov vsake profesionalne skupnosti. Ne varujejo nas pred kritiko, temveč pred profesionalnim samozadovoljstvom. Spominjajo nas na vrednote, ki smo jih morda začeli jemati kot samoumevne, prevprašujejo prakse, ki so postale rutina, ter nam pomagajo, da za postopki, diagnozami, ukrepi, programi in institucijami ponovno zagledamo človeka.

Če imajo »vsi obrazi socialne pedagogike«, predstavljeni v tem Zborniku, en skupni obraz, je to obraz, obrnjen k človeku v njegovem resničnem življenju: k njegovim odnosom, možnostim, ranljivostim, pravicam in upanju. Na nas ostaja odgovornost, da znanje, ki smo ga delili med seboj, pretvarjamo v profesionalno delovanje ter skupaj gradimo sisteme, v katerih bodo vrednote socialne pedagogike – dostojanstvo, participacija, solidarnost, socialna pravičnost in enakost možnosti – več kot zgolj strokovna načela, zapisana v knjigah.

Naj bo ta Zbornik eden od korakov v tej smeri.

*Frustra fit per plura, quod fieri potest per pauciora.*

# Zaključci kongresa

Namjera Kongres socijalnih pedagoga bila je da se iz izlaganja, stručnih rasprava i neposrednih susreta izdvoje zajedničke teme koje mogu usmjeravati daljnji razvoj socijalne pedagogije u zemljama regije i dati konkretne ideje koje mogu povesti strukovne organizacije, pa i pojedinci u svojim radnim okruženjima.

Predstavljeni radovi i iskustva iz prakse ukazala su na raznovrsnost profesionalnih uloga socijalnih pedagoga, ali i na sličnost izazova sa kojima se susreću bez obzira na institucionalni ili nacionalni kontekst. Iako se sistemi obrazovanja, socijalne zaštite, pravosuđa i mentalnog zdravlja međusobno razlikuju, stručnjaci u svim zemljama prepoznaju potrebu za snažnijim odnosom sa korisnicima, kontinuiranom podrškom, kvalitetnijom međusektorskom saradnjom, sistemskom supervizijom i stabilnijim profesionalnim povezivanjem. Posebna vrijednost Kongresa bila je u susretu različitih perspektiva. Akademska saznanja razmatrana su u odnosu na iskustva praktičara, dok su pojedinačni primjeri iz ustanova, škola, organizacija i lokalnih zajednica poslužili kao osnova za sagledavanje širih sistemskih pitanja. Zaključci su ustvari izraz zajedničkog razumijevanja položaja djece, mladih, porodica i stručnjaka u savremenom društvu. U središtu rasprava nalazilo se pitanje kako socijalna pedagogija može očuvati svoju usmjerenost prema odnosu, participaciji, solidarnosti i socijalnoj uključenosti u okolnostima obilježenim ubrzanim društvenim promjenama, digitalizacijom svakodnevnog života, institucionalnom fragmentacijom i rastućim profesionalnim opterećenjima. Kao odgovor na ovo pitanje izdvojena su četiri zaključka. Svrha zaključaka jeste da nastave raspravu kroz buduća istraživanja, profesionalne inicijative, edukacije, zagovaračke procese i konkretne promjene u praksi.

### Z1: Odnos kao temelj promjene u hibridnom djetinjstvu

Savremeno djetinjstvo odvija se između dva svijeta, onog neposrednog, ispunjenog kontaktima, emocijama i stvarnim iskustvima, te digitalnog, koji donosi neograničene mogućnosti, ali i nove oblike rizika i otuđenja. Stručnjaci su ukazali da upravo ta „dvostruka stvarnost" stvara hibridni identitet djeteta, kojem je potrebna jasnoća, kontinuitet i emocionalna sigurnost. Socijalni pedagozi, kroz partnerski odnos i razumijevanje djetetove perspektive, predstavljaju ključnu sponu između ovih svjetova. Primjeri projekata koji

povezuju studente i djecu kroz zajedničke aktivnosti poput sporta, umjetnosti i slobodnog vremena pokazali su da se odnos gradi kroz iskustvo, a ne kroz formalnost. Dijete koje ima priliku učestvovati, dijeliti i biti ravnopravan partner u zajedničkoj aktivnosti postaje subjekt vlastitog razvoja.

Poruka upućena roditeljima, nastavnicima i stručnim radnicima jasna je: djecu ne treba samo „usmjeravati", treba ih čuti, razumjeti i biti prisutan. U vremenu u kojem digitalna prisutnost često zamjenjuje emocionalnu bliskost, socijalni pedagozi su čuvari onog ljudskog u odrastanju, topline, stabilnosti i smisla.

**Z2: Supervizija kao infrastruktura profesionalnog kvaliteta**

Supervizija je prepoznata kao neophodan mehanizam održavanja kvaliteta, ali i kao alat zaštite mentalnog zdravlja stručnjaka. Iskustva iz regiona pokazuju da supervizija nije luksuz struke, nego njen temelj, ona pomaže stručnjacima da se nose s emocionalnim opterećenjem, kompleksnim slučajevima i etičkim dilemama koje prate njihov rad. Tokom diskusija istaknuto je da nedostatak sistemske supervizije u BiH dovodi do profesionalne iscrpljenosti i gubitka kvaliteta usluga, što posredno utiče i na same korisnike. Uvođenje institucionalno podržane supervizije, edukacija supervizora i razvoj kulture refleksije predstavljaju nužan korak u profesionalizaciji socijalne pedagogije.

Sudionici su naglasili važnost regionalnog povezivanja i razmjene iskustava u oblasti supervizije, jer jedino kroz zajedničke standarde i podršku struka može osigurati održivost i kredibilitet. Supervizija je prikazana ne samo kao alat profesionalne kontrole, već kao prostor rasta, podrške i zajedničkog učenja, simbol povjerenja u snagu refleksivne prakse.

**Z3: Od prevencije do posttretmana: kontinuitet brige umjesto fragmentacije sistema**

Regionalne studije slučaja i istraživanja jasno su pokazale da se ključne slabosti sistema socijalne zaštite nalaze u fragmentiranosti, nedostatku kontinuiteta između rane prevencije, institucionalizacije i posttretmanske podrške. Djeca i mladi koji jednom uđu u sistem, često ostaju bez dugoročne podrške po izlasku iz njega. Učesnici kongresa istaknuli su važnost ranog prepoznavanja rizičnih ponašanja i djelovanja prije nego što dođe do

institucionalizacije. Povezivanje škola, centara za socijalni rad i lokalnih zajednica kroz poludnevne boravke, produžene stručne postupke i multisektorske timove pokazalo se kao model koji nudi održive rezultate.

Ovi pristupi omogućavaju djetetu da ostane u svom prirodnom okruženju, a porodici da razvije kapacitete za pozitivne promjene. Posttretmanska podrška, kako su pokazali primjeri iz Hrvatske i Srbije, predstavlja produžetak brige, a ne završetak intervencije, trenutak u kojem sistem pokazuje da ga zanima sudbina djeteta i nakon formalnog završetka tretmana. Socijalna pedagogija u ovom kontekstu nije samo reakcija na problem, već prevencija budućih trauma i marginalizacije.

**Z4: Profesionalna zajednica koja uči: regionalno umrežavanje kao pokretač promjene**

Kongres je dokazao da profesionalna zajednica, kada je povezana i spremna na dijeljenje znanja, postaje motor promjene. Iskustva iz Slovenije, Hrvatske, Srbije i Bosne i Hercegovine pokazala su koliko je važno graditi mostove između institucija, škola i organizacija koje dijele iste vrijednosti. Socijalni pedagozi su se složili da saradnja ne smije biti samo formalna, već živa i uzajamna, zasnovana na mentorstvu, superviziji, interviziji i zajedničkim edukacijama. Prikazani su inspirativni primjeri timskog rada, interdisciplinarnih pristupa i inovacija u radu s djecom, porodicama i zajednicom.

Posebno su istaknuti primjeri prevencije vršnjačkog nasilja i razvoja emocionalnih vještina u školama, kao i rad s porodicama u riziku kroz savjetodavne i psihosocijalne programe. Ove inicijative pokazuju kako socijalna pedagogija, u svojoj suštini, spaja obrazovanje, socijalnu brigu i mentalno zdravlje u jedan zajednički okvir djelovanja. Regionalno umrežavanje struke prepoznato je kao ključni uslov za standardizaciju praksi i unapređenje profesionalnih kompetencija. Socijalni pedagozi su time potvrdili da žele biti promicatelji kulture dijaloga, međusobne podrške i solidarnosti, vrijednosti koje nisu samo teorijska načela struke, nego i njen moralni kompas.

**Umjesto zaključka želja i aspiracija**

Kvalitetan odnos s djetetom nije moguće održavati bez emocionalno stabilnog i stručno podržanog profesionalca. Profesionalac ne može pružati kontinuiranu podršku ukoliko su institucije međusobno nepovezane, a intervencije kratkotrajne i fragmentirane. Sistemske promjene teško su ostvarive bez povezane profesionalne zajednice koja može zajednički učiti, djelovati i zagovarati potrebne promjene. Odnos, supervizija, kontinuitet brige i profesionalno umrežavanje čine međuzavisne elemente kvalitetne i održive socijalnopedagoške prakse.

Kongres je pokazao da u zemljama regije postoje znanje, iskustvo i motivacija potrebni za daljnji razvoj struke. Istovremeno je pokazao da se stvarna promjena neće dogoditi samo razmjenom dobrih ideja. Potrebno je zaključke pretočiti u dugoročne programe, institucionalne odluke, stručne standarde i konkretne oblike podrške djeci, mladima, porodicama i profesionalcima. Zaključci Kongresa predstavljaju poziv akademskoj zajednici, praktičarima, strukovnim organizacijama, ustanovama i donosiocima odluka da preuzmu svoj dio odgovornosti. Socijalna pedagogija ima mandat graditi prostor u kojem se pojedinac ne posmatra odvojeno od njegovih odnosa i društvenih okolnosti, u kojem podrška ne prestaje završetkom projekta ili formalne mjere i u kojem profesionalci nisu prepušteni sami sebi.

Sa ovakvom željom regionalna zajednica socijalnih pedagoga može postati više od mreže pojedinaca i organizacija. To će se mjeriti ishodom zajednice učenja, solidarnosti i djelovanja koja svoje vrijednosti pretvara u vidljive promjene u životima djece, mladih, porodica i zajednica.

# Sklepi kongresa

Namen Kongresa socialnih pedagogov je bil, da se iz predstavitev, strokovnih razprav in neposrednih srečanj izluščijo skupne teme, ki bi lahko usmerjale nadaljnji razvoj socialne pedagogike v državah regije ter ponudile konkretne ideje, ki jih lahko v prihodnje razvijajo strokovna združenja, pa tudi posamezniki v svojih delovnih okoljih.

Predstavljeni prispevki in izkušnje iz prakse so pokazali veliko raznolikost profesionalnih vlog socialnih pedagogov, hkrati pa tudi podobnost izzivov, s katerimi se srečujejo ne glede na institucionalni ali nacionalni kontekst. Čeprav se sistemi izobraževanja, socialnega varstva, pravosodja in duševnega zdravja med državami razlikujejo, strokovnjaki povsod prepoznavajo potrebo po kakovostnejšem odnosu z uporabniki, kontinuirani podpori, učinkovitejšem medsektorskem sodelovanju, sistemsko urejeni superviziji in stabilnejšem profesionalnem povezovanju.

Posebna vrednost Kongresa je bila prav v srečevanju različnih perspektiv. Akademska spoznanja so bila soočena z izkušnjami praktikov, posamezni primeri iz ustanov, šol, organizacij in lokalnih skupnosti pa so postali izhodišče za premislek o širših sistemskih vprašanjih. Sklepi tako predstavljajo izraz skupnega razumevanja položaja otrok, mladih, družin in strokovnjakov v sodobni družbi. V središču razprav je bilo vprašanje, kako lahko socialna pedagogika ohrani svojo usmerjenost k odnosu, participaciji, solidarnosti in socialni vključenosti v okoliščinah, ki jih zaznamujejo pospešene družbene spremembe, digitalizacija vsakdanjega življenja, institucionalna fragmentacija in naraščajoče profesionalne obremenitve.

Kot odgovor na to vprašanje so bili oblikovani štirje sklepi. Njihov namen ni zaključiti razprave, temveč jo nadaljevati skozi prihodnje raziskave, strokovne pobude, izobraževanja, zagovorniške procese in konkretne spremembe v praksi.

### S1: Odnos kot temelj spremembe v hibridnem otroštvu

Sodobno otroštvo poteka med dvema svetovoma: neposrednim svetom, prežetim s stiki, čustvi in stvarnimi izkušnjami, ter digitalnim svetom, ki ponuja skoraj neomejene možnosti, hkrati pa prinaša nove oblike tveganj in odtujenosti. Strokovnjaki so opozorili, da prav ta »dvojna resničnost« oblikuje

hibridno identiteto otroka, ki za zdrav razvoj potrebuje jasnost, kontinuiteto in čustveno varnost.

Socialni pedagogi s partnerskim odnosom in razumevanjem otrokove perspektive predstavljajo pomembno vez med tema svetovoma. Primeri projektov, ki povezujejo študente in otroke skozi skupne dejavnosti, kot so šport, umetnost in preživljanje prostega časa, so pokazali, da se odnos gradi skozi izkušnjo in ne skozi formalnost. Otrok, ki ima možnost sodelovati, soustvarjati in biti enakovreden partner v skupni dejavnosti, postaja subjekt lastnega razvoja.

Sporočilo staršem, učiteljem in strokovnim delavcem je jasno: otrok ni treba zgolj »usmerjati«, temveč jih je treba slišati, razumeti in biti ob njih. V času, ko digitalna prisotnost pogosto nadomešča čustveno bližino, so socialni pedagogi varuhi tistega človeškega v odraščanju – topline, stabilnosti in smisla.

**S2: Supervizija kot infrastruktura profesionalne kakovosti**

Supervizija je bila prepoznana kot nujen mehanizem zagotavljanja kakovosti strokovnega dela, hkrati pa tudi kot pomembno sredstvo za varovanje duševnega zdravja strokovnjakov. Izkušnje iz regije kažejo, da supervizija ni luksuz stroke, temveč eden njenih temeljev. Strokovnjakom pomaga pri soočanju s čustvenimi obremenitvami, kompleksnimi primeri in etičnimi dilemami, ki so sestavni del njihovega dela.

Med razpravami je bilo posebej poudarjeno, da pomanjkanje sistemsko urejene supervizije v Bosni in Hercegovini prispeva k profesionalni izčrpanosti in zmanjševanju kakovosti storitev, kar posredno vpliva tudi na uporabnike. Uvajanje institucionalno podprte supervizije, izobraževanje supervizorjev in razvoj kulture refleksije zato predstavljajo nujen korak v nadaljnji profesionalizaciji socialne pedagogike.

Udeleženci so poudarili pomen regionalnega povezovanja in izmenjave izkušenj na področju supervizije, saj lahko stroka le skozi skupne standarde in medsebojno podporo zagotavlja svojo trajnost in strokovno kredibilnost. Supervizija tako ni bila predstavljena zgolj kot orodje profesionalnega nadzora, temveč kot prostor rasti, podpore in skupnega učenja ter kot izraz zaupanja v moč refleksivne prakse.

**S3: Od preventive do posttretmanske podpore: kontinuiteta skrbi namesto fragmentacije sistema**

Regionalne študije primerov in raziskave so jasno pokazale, da so ključne šibkosti sistemov socialnega varstva povezane s fragmentiranostjo in pomanjkanjem kontinuitete med zgodnjo preventivo, institucionalno obravnavo ter podporo po zaključku obravnave. Otroci in mladi, ki enkrat vstopijo v sistem, po izhodu iz njega pogosto ostanejo brez dolgoročne podpore.

Udeleženci Kongresa so zato poudarili pomen zgodnjega prepoznavanja tveganih vedenj ter pravočasnega ukrepanja, še preden postane institucionalna namestitev nujna. Povezovanje šol, centrov za socialno delo in lokalnih skupnosti skozi poldnevne oblike podpore, podaljšane strokovne postopke in multisektorske time se je pokazalo kot model, ki lahko prinaša bolj trajnostne rezultate.

Takšni pristopi otroku omogočajo, da ostane v svojem naravnem okolju, družini pa, da razvije zmogljivosti za pozitivne spremembe. Posttretmanska podpora, kot kažejo primeri iz Hrvaške in Srbije, predstavlja nadaljevanje skrbi in ne zaključek intervencije. Gre za trenutek, ko sistem pokaže, da ga otrokova življenjska pot zanima tudi po formalnem zaključku obravnave. Socialna pedagogika v tem kontekstu ni zgolj odgovor na že nastali problem, temveč tudi način preprečevanja prihodnjih travm in marginalizacije.

**S4: Učeča se profesionalna skupnost: regionalno povezovanje kot gonilo sprememb**

Kongres je pokazal, da lahko povezana profesionalna skupnost, pripravljena na izmenjavo znanja, postane pomembno gonilo sprememb. Izkušnje iz Slovenije, Hrvaške, Srbije ter Bosne in Hercegovine so pokazale, kako pomembno je graditi mostove med institucijami, šolami in organizacijami, ki izhajajo iz podobnih strokovnih vrednot.

Socialni pedagogi so se strinjali, da sodelovanje ne sme ostati zgolj formalno, temveč mora biti živo, vzajemno in utemeljeno na mentorstvu, superviziji, interviziji in skupnem strokovnem izobraževanju. Predstavljeni so bili številni spodbudni primeri timskega dela, interdisciplinarnih pristopov in inovacij pri delu z otroki, družinami in skupnostjo.

Posebej so bili izpostavljeni primeri preprečevanja vrstniškega nasilja in razvoja čustvenih veščin v šolah ter delo z družinami v tveganih življenjskih okoliščinah skozi svetovalne in psihosocialne programe. Te pobude kažejo, kako socialna pedagogika v svojem bistvu povezuje izobraževanje, socialno skrb in duševno zdravje v skupen okvir delovanja.

Regionalno povezovanje stroke je bilo prepoznano kot eden ključnih pogojev za standardizacijo praks in razvoj profesionalnih kompetenc. Socialni pedagogi so s tem potrdili svojo pripravljenost, da postanejo promotorji kulture dialoga, medsebojne podpore in solidarnosti – vrednot, ki niso zgolj teoretična načela stroke, temveč tudi njen moralni kompas.

**Namesto zaključka: želje in aspiracije**

Kakovostnega odnosa z otrokom ni mogoče dolgoročno vzdrževati brez čustveno stabilnega in strokovno podprtega profesionalca. Profesionalec pa ne more zagotavljati kontinuirane podpore, če institucije med seboj niso povezane, intervencije pa ostajajo kratkotrajne in fragmentirane. Sistemske spremembe je težko uresničevati brez povezane profesionalne skupnosti, ki se lahko skupaj uči, deluje in zagovarja potrebne spremembe.

Odnos, supervizija, kontinuiteta skrbi in profesionalno povezovanje zato predstavljajo medsebojno odvisne elemente kakovostne in trajnostne socialnopedagoške prakse.

Kongres je pokazal, da v državah regije obstajajo znanje, izkušnje in motivacija, potrebni za nadaljnji razvoj stroke. Hkrati pa je pokazal tudi, da se resnična sprememba ne bo zgodila zgolj z izmenjavo dobrih idej. Sklepe je treba prevesti v dolgoročne programe, institucionalne odločitve, strokovne standarde in konkretne oblike podpore otrokom, mladim, družinam in strokovnjakom.

Sklepi Kongresa tako predstavljajo poziv akademski skupnosti, praktikom, strokovnim združenjem, ustanovam in odločevalcem, da prevzamejo svoj del odgovornosti. Socialna pedagogika ima nalogo graditi prostor, v katerem posameznik ni obravnavan ločeno od svojih odnosov in družbenih okoliščin, v katerem podpora ne preneha z zaključkom projekta ali formalnega ukrepa in v katerem strokovnjaki niso prepuščeni sami sebi.

S takšno željo lahko regionalna skupnost socialnih pedagogov postane več kot le mreža posameznikov in organizacij. Njena resnična vrednost se bo

pokazala v tem, ali bo postala skupnost učenja, solidarnosti in delovanja, ki svoje vrednote pretvarja v vidne spremembe v življenju otrok, mladih, družin in skupnosti.

*Bojan* ***Dekleva****, prof.,*

*Alenka* ***Kobolt****, izr. prof.,*

# O ZAČETKIH IN RAZVOJU SOCIALNE PEDAGOGIKE V SLOVENIJI

*Počasni rad*

*bojan.dekleva@guest.arnes.si*

**Povzetek**: Prispevek opisuje zgodovino nastanka študijskega programa socialne pedagogike v Sloveniji ter dejavnike, ki so vplivali na njegov razvoj. Nato predstavi področja zaposlovanja socialnih pedagogov ter njihovo zaposljivost. Poklic opredeljuje kot širok in kot tak, ki gre onkraj osredotočanja samo na motnje vedenja in osebnosti. Sledi predstavitev nevladne (društvene) organiziranost strokovnjakov ter razmislek o vrednotnih usmerjenostih stroke socialne pedagogike v Sloveniji.

**Ključne besede**: *študijski program, poklicno združenje, poklicne vrednote*

## ABOUT THE BEGINNINGS AND DEVELOPMENT OF SOCIAL PEDAGOGY IN SLOVENIA

**Abstract**: The article describes the history of the emergence of the study program of social pedagogy in Slovenia and the factors that influenced this development. It then describes the areas of employment of social pedagogues and their employability. It defines the profession as a broad and as one that goes beyond focusing only on behavioral and personality disorders. This is followed by a presentation of the non-governmental (social) organization of experts and a reflection on the value orientations of this profession in Slovenia.

**Key words**: *study programme, professional association, professional values*

## RAZVOJ ŠTUDIJSKEGA PROGAMA SOCIALNE PEDAGOGIKE

Študijski program Socialna pedagogika se je leta 1991 začel izvajati na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, in to na vseh treh stopnjah, vključujoč magistrski in doktorski študij. Z letom 2008 se je študij preoblikoval v istoimenski bolonjski študij. Leta 2015 se je začel izvajati študij socialne pedagogike na drugi stopnji študija še na Pedagoški fakulteti v Kopru, in leta 2021 prav tam tudi na prvi stopnji študija.

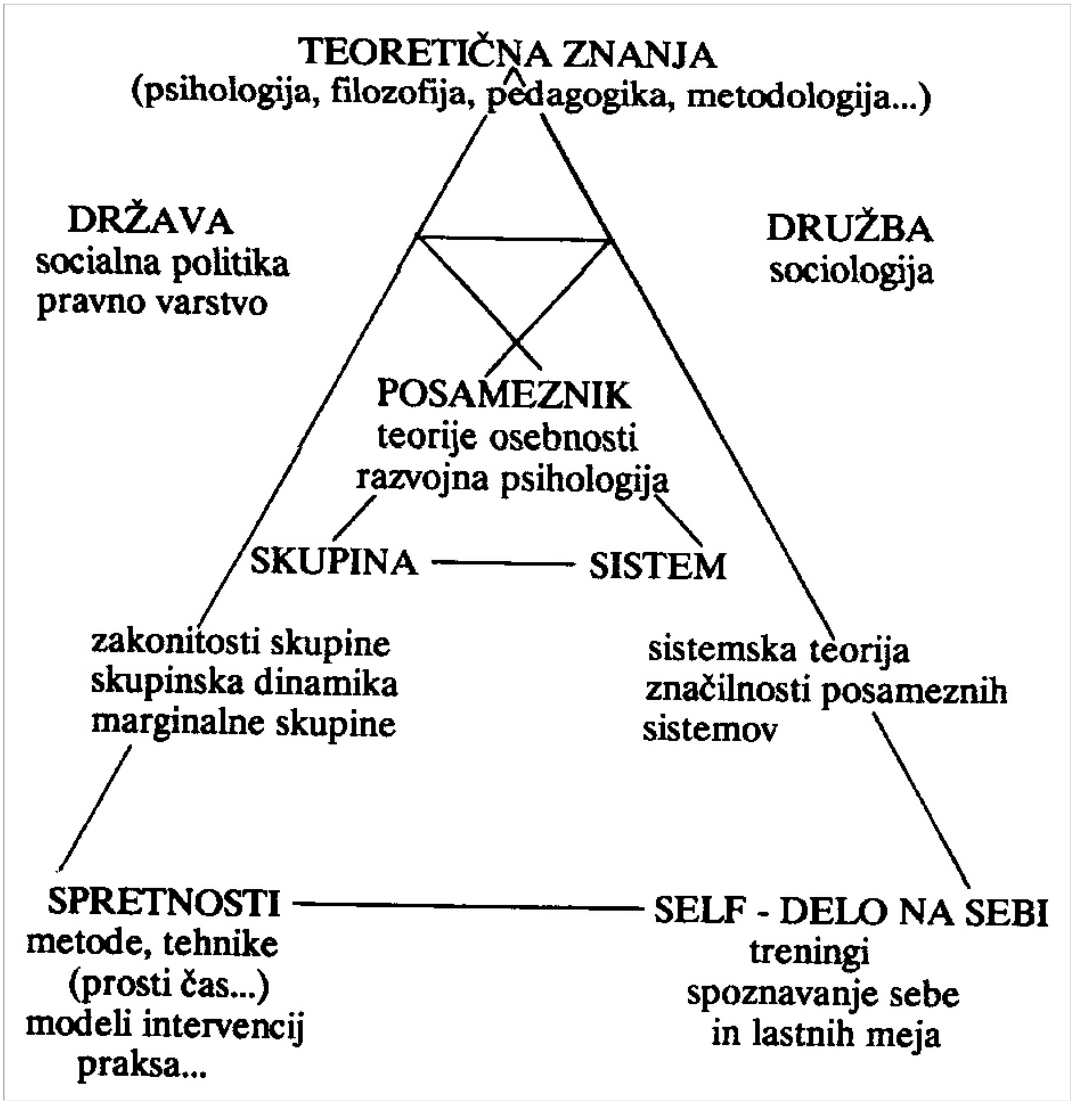
Študijski program v Ljubljani pa seveda ni nastal povsem na novo, temveč po poti prenavljanja in preoblikovanja prejšnjih študijskih programov, ki so potekali na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Ta zgodovinska črta razvoja se začne leta 1963 z začetkom izvajanja triletnega višješolskega programa »Defektolog za otroke z motnjami v vedenju in osebnosti«. Leta 1987 se je iz tega višješolskega programa ter programa domske vzgoje na Filozofski fakulteti v Ljubljani razvil visokošolski štiriletni program »Vzgojitelj defektolog za motnje vedenja in osebnosti«. Kakor zapisano zgoraj, se je ta program leta 1991 preoblikoval v univerzitetni program socialne pedagogike, istega leta pa se je vzpostavil še samostojen oddelek za socialno pedagogiko na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Ta proces preoblikovanja prejšnjih programov, ki so bili osredotočeni na motnje vedenja in osebnosti (ali ponekod tudi predvsem na delo v penalnih ustanovah), v programe širše koncipirane socialne pedagogike, je potekal oziroma še vedno poteka v vseh štirih državah bivše Jugoslavije (ki organizirajo ta kongres), s tem da je v različnih državah v različnih fazah preobrazbe, in ponekod še povsem na začetku. Podrobneje o zgodovini in razvoju programa v Sloveniji do leta 2000 je pisal Škoflek (2008).

Za novo, širše pojmovanje naše stroke (kakorkoli se je že imenovala) so bili zelo pomembni vzgledi ter naši stiki s tujino. Pri tem je bilo pomembno združenje FICE (International federation of Educative Communities), kamor se je Slovenija včlanila s slovenskim društvom »Nacionalna sekcija FICE« leta 1989 in kamor so bili vključeni tudi vsi slovenski vzgojni zavodi. To društvo je organiziralo strokovne obiske v tujini (predvsem v Zahodno Evropo), obiske tujcev pri nas, organiziralo seminarje in (tudi mednarodne) konference, sodelovalo v mednarodnih projektih ter začelo izdajati Bilten FICE. Za razvoj stroke je bilo zelo pomembno tudi delovanje študijske skupine sekcije za motnje vedenja in osebnosti slovenskega defektološkega društva, ki je v svojem zelo intenzivnem obdobju aktivnosti organizirala vrsto kvalitetnih seminarjev na področju zavodske oz. izveninstitucionalne vzgoje. Za usmeritev socialne pedagogike so

bile pomembne tudi raziskave Inštituta za kriminologijo od eksperimenta v Logatcu dalje.

Zasnovo novega študija socialne pedagogike jedrnato pojasnjuje spodnja shema (Skalar in drugi 1991), ki kaže precejšen odmik od študijskih in vsebinskih struktur prejšnjih študijskih programov. Štiriletni univerzitetni program je omogočil poglobljeno obravnavo temeljnih disciplin (v sklopu

imenovanem temeljni pedagoški študij), obenem pa uvedel novo kategorijo »dela na sebi« po kateri se ta študij odlikuje in razlikuje od večine drugih študijev (morda z izjemo študija socialnega dela). Ta del študija, vzporedno z uvajanjem drugih »postmodernih« vsebin se je od začetka leta 1991 dalje še kontinuirano krepil (glej tudi Zorc Maver, 2006).




Novo nastali študij se je oblikoval pod precejšnjim vplivom podobnih študijev predvsem v Nemčiji, a tudi Avstriji, na Nizozemskem, v Veliki Britaniji in Kanadi. Trije od tujih avtorjev, ki so pomembno vplivali na razvoj našega študija (in tudi obiskali Slovenijo) so Hans Thiersch (Grunwald in Thiersch, 2008), Burkhart Mueller (2006) in Joseph Scheipel (1993). Vrsto let smo sodelovali tudi s sodelavko Hansa Thierscha, Anne *Frommann.*

V razvoju programa so bili pomembni stiki in različno sodelovanje (tudi raziskovalne narave) s strokovnjaki iz drugih republik bivše Jugoslavije, predvsem iz Hrvaške.

Posebna »močna stran« študija je izvajanje študentskih projektov. Gre za raziskovalne ali akcijske projekte, ki pogosto nastanejo z iniciativo študentk in študentov (v nadaljevanju pretežno uporabljava »študentke«, ker te v študiju prevladujejo, podobno »socialne pedagoginje«, »strokovnjakinje«, itd.), in pri katerih sodelujejo univerzitetni učitelji in študentke. Iz takih projektov so se pogosto razvila društva, od katerih so nekatera postala v nacionalnem prostoru pomembna in referenčna (npr. društva Kralji ulice, DrogArt, Cirkokrog, Slišanje glasov), ali pa so vplivala na razvoj mnogih drugih projektov (npr. projekt Losol – učenje na odru življenja, 2004→, ali pa projekt večdnevnega življenja in dela v romskem naselju Kerinov grm, 1991-1995). Kot svojevrsten »spin-off« projekt dejavnosti delavcev oddelka, sta nastala tudi magistrski študij supervizije in „Društvo za supervizijo, koučing in organizacijsko svetovanje“.

Na oddelku poteka raziskovanje tem, kot so: uporaba in zloraba drog, izvendružinska vzgoja, supervizija, migracije, brezposelnost, socialno-pedagoška diagnostika, mladoletniško prestopništvo, brezdomstvo, izkustvena pedagogika, mladinsko delo, svetovanje, evalvacija institucionalnih izobraževalnih programov, samopomoč, otroci z odstopajočim vedenjem v šoli in druge.

V zadnji letih so na oddelku potekale raziskave z močno udeležbo študentov, in sicer na teme razvijanja fleksibilnih oblik podpore za ranljive ali stanovanjsko ogrožene družine, deinstitucionalizacije socialnih ustanov in mrež podpore za mlade z duševnimi stiskami.

## PODROČJA ZAPOSLOVANJA IN ZAPOSLJIVOST SOCIALNIH PEDAGOGINJ

Do konca leta 2025 je – po grobi oceni – v Sloveniji zaključilo študij prve ali druge (magistrske) stopnje, ali pa obeh stopenj, na predbolonjskem in bolonjskem študiju, okrog 1.300 oseb. Ker pa so se nekateri od njih že upokojili, drugi pa poklicno preusmerili, je v Sloveniji trenutno poklicno aktivnih manjše število socialnih pedagogov, vendar ne vemo koliko. Po zelo okvirnih in le malo zanesljivih ocenah, je danes v sistemu vzgoje in izobraževanja zaposlenih okoli 400 socialnih pedagoginj, od tega v vzgojnih

zavodih okrog 90 in v osnovnih šolah okrog 200. Analiza mesta zaposlenosti aktivnih udeležencev zadnjih treh slovenskih kongresov socialne pedagogike je pokazala, da je v javnem sektorju zaposlenih 78 % socialnih pedagoginj, v nevladnem 19-20 %, in v profitnem okrog 2 %. V javnem sektorju najmočnejšo skupino predstavljajo zaposleni v vzgoji in izobraževanju, opazne pa so tudi zaposlitve v sektorjih socialnega skrbstva, zdravstva in penalnih ustanov.

Tudi o zaposljivosti kadrov naše smeri imamo na voljo le malo podatkov, obstoječi podatki pa kažejo precej ugodno sliko. Poročilo iz Zavoda za zaposlovanje iz leta 2011 pravi, da je diploma socialne pedagogike edina družboslovna poklicna kvalifikacija na spisku najbolj iskanih kadrov, medtem ko podobno poročilo iz leta 2013 kaže, da je socialna pedagogika med vsemi poklici med tistimi, ki najkrajši čas čakajo na zaposlitev. Izkušnje zadnjih let kažejo, da si mnoge organizacije (med njimi tudi vzgojni zavodi) prizadevajo zaposliti socialne pedagoginje, ki pa jih očitno na trgu dela ni dovolj. Zato mnoge organizacije zaposlujejo osebe, ki so še vključene v proces drugostopenjskega študija, torej osebe z zaključeno prvo stopnjo študija.

## DRUŠTVENA ORGANIZIRANOST STROKE SOCIALNE PEDAGOGIKE

Društvo FICE se je leta 1997 preimenovalo v Združenje za socialno pedagogiko. Ob nastanku novega društva je nastala svojevrstna dvojnost, ker je vzporedno z novim društvom obstajala tudi sekcija za motnje v vedenju in osebnosti pri slovenskem defektološkem društvu. Ta dvojnost je pomenila, da je del strokovnjakov bil vključen v eno, del pa v drugo društvo. Morda v povezavi s tem, kakšen strokovni naziv so imeli (prejšnji, defektološki, ali pa nov, socialnopedagoški). Obe obliki društvenega organiziranja obstajata še danes, vendar domnevava, se večina diplomantk socialne pedagogike bolj povezuje z novim društvom.

Leta 1991 je novo Združenje začelo izdajati revijo Socialna pedagogika, ki ima delno znanstveno, delno pa strokovno naravo. Na osnovi analize člankov, objavljenih v reviji Socialna pedagogika, ter upoštevajoč pogostost posameznih ključnih besed teh člankov, smo leta 2004 sestavili sledeči »fotorobot« socialne pedagogike: » … je stroka, ki se ukvarja z znanstvenim proučevanjem in obravnavanjem (predvsem) otrok in mladostnikov. To obravnavanje je predvsem vzgojno in integrativno, vključuje ali poteka v okviru skupin in družin, ter v kontekstu takih ustanov, kot so šola,

stanovanjska skupina in vzgojni zavod. Ključna pojma pri obravnavanju sta identiteta in razvoj, pomembno načelo je upoštevanje samoprezentacije klientov, stroka pa si močno prizadeva za etičnost in profesionalizacijo, katere pomemben del predstavlja tudi supervizija.«

Pomembna dejavnost Združenja je organizacija nacionalnih kongresov socialne pedagogike, praviloma vsaka tri leta. Doslej je bilo organiziranih devet takih kongresov, in vsakega od njih se je udeležilo od 100 do 200 udeležencev.

V vmesnem času med kongresi posamezne sekcije organizirajo svoje posvete ali konference. Pri tem sta bili v zadnjem obdobju najbolj aktivni Sekcija za izveninstitucionalno vzgojo ter Sekcija socialnih pedagoginj in pedagogov u šolah.

## VREDNOSTNE USMERJENOSTI SOCIALNE PEDAGOGIKE

Čeprav se včasih slišijo »pritožbe«, da je socialna pedagogika v družbi premalo prepoznana, je teh mnenj tekom let slišati vedno manj. Na to je gotovo vplivalo tudi pomanjkanje oziroma velika iskanost socialnih pedagoginj na trgu dela v zadnjih letih, po drugi strani pa je socialna pedagogika zdaj v Sloveniji vendarle »stara« že vsaj 30 let (če upoštevamo, da so prve socialne pedagoginje diplomirale leta 1995). Vseeno je težko nedvomno opredeliti, kaj in kakšna je, ter kako je usmerjena socialna pedagogika v Sloveniji. Je morda usmerjena bolj administrativno, ali morda medicinsko ali penalno (kot je značilno za nekatere od držav na območju bivše Jugoslavije)? Kako se odziva in umešča ob vzniku avtoritarnih družbenih obratov, tako v politiki kot družbenem življenju nasploh? Kako se na primer usmerja glede na misel, naj bi bila »glas obrobnih skupin« (Razpotnik, 2006)? Gotovo glede teh vprašanj obstajajo tudi kakšne nespregledljive razlike med slovenskimi socialnimi pedagoginjami. O vsem tem nimamo jasnih in zanesljivih informacij, a je to zato gotovo zanimivo in pomembno področje bodočega raziskovanja.

Eden od virov za spoznavanje usmerjenosti slovenske socialne pedagogike je etični kodeks za področje socialne pedagogike, ki ga je slovensko Združenje za socialno pedagogiko sprejelo leta 2004. V uvodu vanj je okvirno in na kratko opredeljena naša stroka, njena verjetja in usmerjenosti.

Avtorja tega prispevka meniva, da so med pomembnimi vrednotami, ki jih negujemo v študiju socialne pedagogike v Ljubljani, tudi naslednje:

- izhajanje iz uporabnikov in njihovih potreb, tj. upoštevanje uporabniške perspektive;
- gojenje sodelovanja in dialoga kot osnovnih smernic profesionalnega dela;
- sprejemanje in obvladovanje horizontalne komunikacije kot osnove za oblikovanje delovnega odnosa;
- upoštevanje socialnega konteksta ter izhajanje iz analize moči in upoštevaje močne strani uporabnika, ne pa iz diskurza primanjkljajev in patologije;
- osredotočenost na neinstitucionalno delo v življenjskem prostoru uporabnikov;
- prepoznavanje pomena neformalnih podpornih mrež in vključevanje naloge gradnje skupnosti v delokrog socialne pedagogike;
- sprejemanje ideje socialne pedagogike kot "glasu obrobnih skupin".

## LITERATURA IN VIRI

Grunwald, K. in Thiersch, H. (2008). Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet - uvodna opažanja. V Krajnčan, M. (ur.) idr., *Socialna pedagogika - med teorijo in prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Mueller, B. (2006). Naseljenci in vodniki – o strokovni identiteti socialnih pedagogov. V Sande, M. (ur.) idr., *Socialna pedagogika – izbrani koncepti stroke.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Razpotnik, Š. (2006). Izziv socialni pedagogiki: biti glasnica družbenega obrobja. V Sande, M. (ur.) idr., *Socialna pedagogika – izbrani koncepti stroke.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Scheipel, J. (1993). Aktualni trendi socialne pedagogike v nemško govorečem prostoru. V Dekleva. B. (ur), *Življenje v zavodu in potrebe otrok (normalizacija).* Ljubljana: Inštitut za kriminologijo.

Skalar, V. in drugi. (1991). Zasnova programa socialni pedagog. V Zgaga, P. (ur.), *Za univerzitetno izobraževanje učiteljev: zbornik razprav in poročil*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Škoflek, I. (2008). Kratek historiat izobraževanja socialnih pedagogov v Sloveniji. V Krajnčan, M. (ur.) idr., *Socialna pedagogika - med teorijo in prakso*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Zorc-Maver, D. (2006). Socialna pedagogika v družbi negotovosti. V Sande, M. (ur.) idr., *Socialna pedagogika – izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

*Anica* ***Mikuš Kos****, prof.*

# OTROCI PRIZADETI OD VOJNIH DOGAJANJ - KAJ LAHKO STORI ZA NJIH SOCIALNA PEDAGOGIKA

*Počasni rad*

*kos.a@siol.net*

**Povzetek:** Članek predstavlja pomen in vlogo šole v zaščiti duševnega zdravja in psihosocialni podpori otrok prizadetih z vojnimi dogajanji. Aktiviranje šole in drugih naravnih virov pomoči lahko pomaga mnogim otrokom, ki so utrpeli duševne rane in doživeli veliko trpljenja, da okrevajo in nimajo trajnih duševnih motenj. V šolo vgrajena prizadevanja za zaščito duševnega zdravja otrok so uporabna tudi v običajnih mirnodobskih življenjskih okoliščinah, saj omogočajo pomoč velikemu številu otrok z mnogimi dejavniki tveganja in vsaj osnovno medčloveško podporo otrokom z duševnimi motnjami.

**Ključne besede:** *otroci, vojna, šola, psihosocialna pomoč*

## CHILDREN AFFECTED BY WAR EVENTS - WHAT SOCIAL PEDAGOGY CAN DO FOR THEM

**Abstract:** The article presents the importance and role of schools in protecting the mental health and providing psychosocial support to children affected by war. Activating schools and other natural sources of help can assist many children who have suffered mental trauma and experienced great suffering, to recover and avoid lasting mental disorders. School-based efforts to protect children's mental health are also useful in normal peacetime circumstances, as they enable assistance to be provided to a large number of children with multiple risk factors and at least basic interpersonal support to children with mental disorders.

**Key words**: *children, war, school, psychosocial help*

## ZAKAJ SEM PONUDILA TO TEMO KONGRESU?

Živimo v časih vojn, naravnih nesreč, grozečih ekoloških nesreč, doživeli smo pandemijo – v času nesreč, ki ogrožajo in prizadevajo duševno zdravje velikega števila otrok. Očitno je, da žal v sedanjosti in v bližnji prihodnosti ne

moremo preprečiti dogajanj, ki množično prizadevajo duševno zdravje. Zato je opremljenost z znanji, kako pomagati otrokom vojn, koristna.

V vojnih okoliščinah postane očitno, da to kar imenujemo klinični ali medicinski ali individualni model pomoči ne zadošča in je potrebno razvijati skupnostni pristop zaščite duševnega zdravja otrok. V šolo usidrani programi so najbolj učinkovit skupnostni pristop.

Iz tega kar ščiti duševno zdravje otrok v vojnih okoliščinah, se lahko veliko naučimo tudi za tako imenovane normalne in mirne okoliščine življenja. Navsezadnje ima tudi v miru 13,4 % oseb, mlajših od 19 let duševno motnjo (Polanczyk idr., 2015). In v miru prejema pomoč strokovnjakov le 20-30% otrok, ki bi to pomoč po mnenju stroke potrebovale (Mikuš Kos, 2024). Tudi v državah miru in bogastva je epidemiološko gledano to kar imenujemo klinični model, nezadostno in se sprašujemo kako zagotoviti pomoč velikemu številu otrok. Kljub temu, pomoč otrokom še vedno vidimo v specializiranem strokovnem delovanju in rešitev sedanje krize na področju zaščite duševnega zdravja v množenju števila psihologov, psihoterapevtov, otroških psihiatrov in specialistov sorodnih ved.

Gotovo je socialna pedagogika mnogo bolj usmerjena v skupnost in šolo kot celoto kot so to klinične oblike dela. Toda tudi šolske prakse pomoči otroku s težavami so predvsem individualne, kar je seveda v redu. Težava v tem, da z individualnim pristopom, kjerkoli se ta dogaja, ostaja veliko število otrok brez ustrezne pomoči.

Očitno sedanji model zaščite duševnega zdravja vsaj v epidemiološki perspektivi ne deluje in se bo potrebno ozreti po naravnih virih pomoči, ki delujejo varovalno in po skupnostnih virih, ki pomagajo obvladovati težave številnim otrokom. Med njimi je na prvem mestu aktiviranje šole v teh prizadevanjih . To velja tako za vojne okoliščine kot za mirnodobske okoliščine.

## VPLIV OBOROŽENIH KONFLIKTOV NA DUŠEVNO ZDRAVJE

Ne bom opisovala možnih psiholoških posledic doživetih vojnih izkušenj. O tem je ogromno napisanega. Vendar bi želela opozoriti na nekaj pogosto spregledanih dejstev. Vpliv vojnih grozot predstavljamo kot travmatska doživetja in PTSM. A to je le del žalostne zgodbe. Nič manj boleče niso izgube - izgube bližnjih oseb, doma, zaupanja v človeštvo, v dobro, v varnost. Obenem z duševnimi ranami, se v času vojn močno krčijo viri zaščite in

pomoči. Podporna moč družine se šibi, razpadajo socialne mreže, naravni viri pomoči se krčijo. Pomoč, ki jo zagotavlja država ne deluje. Humanitarna pomoč je nezadostna.

Razkorak med potrebami po podpori, pomoči otrokom in viri pomoči se v vojnih okoliščinah enormno poveča v primerjavi z razkorakom v normalnih življenjskih okoliščinah**.** Ellis (2011). navja, da le 10% mladostnikov beguncev, ki pridejo v države azila in bi potrebovali strokovno pomoč, to pomoč prejema. Na področjih, kjer vojne potekajo, je število prejemnikov še neštetokrat manjše. Pojavijo se potrebe po pristopih, ki pomagajo velikemu številu otrok - tisočem, deset tisočem, sto tisočem otrokom.

Vendar bo le del otrok, ki so doživeli vojno, imel dolgotrajne ali trajne duševne motnje. Večina otrok okreva od duševnih ran tudi brez pomoči specializiranih strokovnjakov. Na tiste, ki okrevajo, delujejo varovalni dejavniki, ki so del stvarnega življenja in izkušenj. Ti so lahko del genetske opreme ali pa izvirajo iz okolja in okoliščin. V skupnost usidrana podpora in pomoč tvorita v težkih časih protiutež izkušnjam, ki povzročajo duševne rane. Varovalni dejavniki lahko omilijo ali preprečijo trajne duševne motnje. Izkušnje iz realnega sveta govorijo o zaščitni vrednosti naravnih virov pomoči, ki so del vsakdana. Ta ugotovitev seveda ne odvezuje odraslih, da si ne bi dejavno prizadevali za zmanjševali trpljenja otrok, ki jih povzročajo vojna dogajanja in druge oblike nasilja in čustvenih rane.

## MOŽNOSTI ZAŠČITE DUŠEVNEGA ZDRAVJA OTROK OB MNOŽIČNIH NESREČAH

Pravzaprav so podobne možnostim v normalnih življenjskih okoliščinah. Poenostavljeno prikazano, poznamo klinični ali individualni model in skupnostni model zaščite duševnega zdravja.

Klinični model popravlja, zdravi posameznika, da bi obvladal svoje težave, ovire, primanjkljaje, ki mu onemogočajo, da deluje tako kot se od njega pričakuje in da zmanjša svoje trpljenje. Popravke, to je zdravljenje izvajajo visoko specializirani in mnogo let šolani strokovnjaki (psihoterapevti, klinični psihologi, psihiatri…), dogaja se v posebnih prostorih (klinikah, ambulantah..), z redkimi izjemami poteka individualno v odnosu terapevt - pacient in je večinoma dolgotrajni proces, ki traja pri mnogih tudi leta. Pandan temu, kar se dogaja v zdravstvu, je individualna pomoč otrokom s težavami

v okviru šole, ki jo zagotavljajo svetovalni delavci in drugi specializirani strokovnjaki.

Skupnostni model je usmerjen v zaščito duševnega zdravja celotne skupnosti in množice njenih članov. Sloni na aktiviranju virov pomoči v skupnosti. To so socialne mreže, obstoječe institucije (npr. šole), nevladne organizacije, solidarnostna medosebna pomoč, za skupnost značilne strategije podpore ljudem v stiskah … Del teh virov so tudi duševno-zdravstvene in sorodne strokovne službe, katerih naloga ni le zdravljene tistih, ki zaradi težine motnje terjajo specialistično zdravstveno pomoč, temveč tudi prenašanje svojih znanj na druge ne-specialistične vire pomoči ljudem v stiskah in sodelovanje z njimi. To so tudi prostovoljci, ki delujejo kot laični pomočniki. Za skupnostne modele pogosto uporabljamo izraz «nizko profilna pomoč«. Vendar tudi takšna pomoč omogoča mnogim otrokom, da obvladujejo težave in okrevajo od duševnih ran. Teoretska utemeljitev skupnostnega pristopa gradi na Bronfebrennerjevi eko-socialni sistemski paradigmi (Bronfebrenner, Morris, 2006).

Vodilna težnja humanitarnih psihosocialnih dejavnosti je okrepiti in razvijati lokalne vire pomoči. Ti lahko zagotavljajo osnovno podporo, ki omogoča mnogim posameznikom, da obvladujejo izgube, travme in stresne dogajanja. Pomočniki niso specializiran strokovnjaki. Njihova psihološka znanja so nižjega ranga. Zagotavljajo predvsem človeško pomoč – empatijo, podporo, izkušnjo dobrega, socialno učenje pogosto tudi praktično podporo – učno pomoč, prostočasne dejavnosti, drobne življenjske olajšave in ugodnosti…. S tem krepijo odpornost posameznika. Gradijo na spoznanju, da majhne reči lahko veliko pomagajo. V vsakdan vtkane otrokove dobre izkušnje z ljudmi, z institucijo in s skupnostjo lahko delujejo popravljalno na slabe izkušnje množične nesreče. Vzpodbujajo upanje, osmišljajo življenje in krepijo psihično odpornost.

## ŠOLA KOT VIR ZAŠČITE DUŠEVNEGA ZDRAVJA

Razširjen skupnostni pristop zaščite duševnega zdravja otrok iz vojnih področij je vgrajevanje psihosocialne podpore v okvir šole. Osnovna šola je institucija, ki vključuje v večini držav vse otroke države in učitelj v vlogi psihosocialnega pomočnika lahko zagotavlja vsem otrokom osnovno podporo, ki krepi njihove zmogljivosti obvladovanja težav.

Danes se tudi v mirnodobskih okoliščinah pripisuje vse več vplivnosti pri zaščiti duševnega zdravja otrok šoli (NICE, 2022).. V osnovni šoli vsi otroci preživijo vsak delovni dan nekaj ur v okolju s številnimi socialnimi interakcijami in novimi izkušnjami, ki odpirajo možnosti za socialno učenje. Učitelji imajo znanja, izkušnje, poznajo otroke in vsaj večina njih želi pomagati otrokom. Pomemben vir psihosocialne podpore so vrstniki. Šola lahko zagotavlja manjkajoče, korektivne in kompenzatorne pozitivne izkušnje velikemu številu otrok v realnem življenju in odnosih. Navedeni pristopi ustrezajo vsebinam delovanja socialnih pedagogov.

**MOJE IZKUŠNJE**

V svojem humanitarnem delovanju sem izvajala predvsem psihosocialne programe za učitelje, ne glede na to, ali je šola bila v šotoru, pod drevesom ali v begunskem centru. To delo sem videla tudi kot vložek za prihodnost, torej njegovo trajnostno vrednost, ker med vojno pridobljena znanja in izkušnje lahko učitelji uporabljajo tudi v po-vojnem času**.** Delovala sem v nekdanji Jugoslaviji, severnem Kavkazu, Iraku, Gazi, sedaj v Ukrajini.

Pri mojem delu z učitelji je bila vrednost mojih kliničnih znanj manj pomembna. Težišče mojega dela ni bilo v zagotavljanju novih sodobnih znanj, temveč v motiviranju in opolnomočenju učiteljev za vlogo psihosocialnih pomočnikov svojih učencev. To kar sem delala, bi lahko spravila pod prikaz poslanstva in delovanja socialne pedagogike.

Namen programov je bil opolnomočenje učiteljev za vlogo psihosocialnih pomočnikov. To je bilo predvsem nudenje podpore učiteljem pri obvladovanju lastnih izgub in travmatskih doživetij in motiviranje učiteljev za nudenje psihosocialne pomoči učencem. Izobraževanje v običajnem pomenu besed je bilo na drugem mestu. V svojem humanitarnem delu sem tudi prepoznala pomen človečnosti – razumevanja, empatije in pomen energije za pomoč otrokom. Najbolj pogosta ocena vrednosti seminarjev, ki sem jih izvajala, s strani učiteljev je bila »napolnili smo svoje baterije za delo z otroki, za pomoč otrokom«. Po izkušnjah humanitarnega dela z otroki vojne in velike revščine se mi zdi bolj pomembno okrepiti energije učitelja, da izrazi in udejanji svojo človeško in pedagoško podporo otroku, kot da mu vlivam v glavo nova odkritja s področja psihologije ali medicine. Tudi v miru vidim vlogo socialnega pedagoga v ozaveščanju učiteljev o njihovi vlogi in vplivnosti na duševno zdravje otrok, motivaciji. podpori in krepitvi učiteljev pri nudenju

psihosocialne podpore in pomoči otrokom, omogočanje vzajemnega kolegialno učenja in izmenjave izkušenj.

Velika večina učiteljev ima osnovna znanja in izkušnje za nudenje podpore otrokom v stiskah, dobro voljo pomagati otrokom, vedo kaj je izvedljivo, poznajo otroke, preživijo z njimi vsak šolski dan nekaj ur. Poleg svojih lastnih energij in dejavnosti, lahko razvijajo nadvse pomembno vrstniško pomoč, pa tudi aktivirajo pomoč v šolskem okolju in skupnosti.

## ZAKLJUČNA MISEL

Iz izkušenj zaščite duševnega zdravja otrok v času vojn se lahko veliko naučimo tudi za čase normalnega življenja. Nedvomno so specializirani strokovnjaki, izvajalci kliničnih modelov potrebni za zdravljenje otrok s težkimi motnjami. Toda za manjšanje problema na ravni populacije ali skupnosti, je potrebno aktivirati skupnostne in naravne vire podpore in pomoči, ki so dostopni množici otrok.

V šolo vgrajena prizadevanja za zaščito duševnega zdravja otrok so uporabna ob drugih množičnih nesrečah in velikega pomena tudi za povojna obdobja. Uporabna pa so tudi v običajnih mirnodobskih življenjskih okoliščinah, saj omogočajo pomoč velikemu številu otrok z mnogimi dejavniki tveganja in vsaj osnovno medčloveško podporo otrokom z duševnimi motnjami. Pri izvajanju tega poslanstva šole imajo socialni pedagogi še posebej pomembno vlogo.

## LITERATURA IN VIRI

Bronfenbrenner, U. in Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. V W. Lerner in C.M. Damon (ur.), *Handbook of child psychology* (str. 793-828). Hobuken, New Jersey: Wiley J & Sons. Inc.

Ellis, B. (2011). New direction in refugee youth mental health services: Ovecoming barriers in engagement.. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 4, 69 - 85

Mikuš Kos, A. (2024). *Pomoč otrokom in mladostnikom v duševnih stiskah*. Radovljica: Didakta.

Nemiro, A., Hijazi, Z., O'Connell, R., Coetzee, A. Snider, L. (2022). Mental health and psychosocial wellbeing in education. The case to integrate core actions and interventions into learning environments. *Intervention.* 20 (1), 36–45.

NICE (2022). *Social, emotional and mental wellbeing in primary and secondary education. NICE guideline.* Reference number: NG223. 06 July 2022. Dostopno na: https://www.nice.org.uk/guidance/ng223

Pejovic-Milovancevic, M. (2021). Communications of the European Society for Child and Adolescent Psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *30*, 1479–1482.

Polanczyk, G., Salum, G.A., Sugaya, L. in Caye, A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* February 2015, 345–365.

*Špela* ***Potočnik****, univ. dipl. soc. ped, svetovalna delavka*

# DELO S SISTEMOM IN VLOGA SVETOVALNE SLUŽBE V NJEM

svetovalna@zelimlje.si

**Povzetek:** V prispevku želim predstaviti primer dobre povezovalne prakse svetovalne službe v Zavodu sv. Frančiška Saleškega, kjer delujem tako v okviru Doma Janeza Boska kot Gimnazije Želimlje. Gre za dijake, ki se šolajo in bivajo v obeh ustanovah. Ker pogosto prihaja do izzivov pri komunikaciji in usklajevanju skupnih vzgojno-izobraževalnih vsebin, je vloga svetovalne službe v tem kontekstu ključna: spodbuja ustvarjalno obravnavo perečih tem, skrbi za pretočnost informacij ter krepi sodelovanje med učitelji, vzgojitelji in dijaki.

Kot primeri dobre prakse so se izkazali skupni študijski dnevi za celoten zavod, timski sestanki za posamezne letnike, evalvacijska srečanja ob polovici šolskega leta ter načrtovalni sestanki, na katerih iščemo poti k usklajenemu delovanju. Ti pristopi in načini dela omogočajo, da vzgojno-izobraževalni sistem stremi k enotnemu delovanju, pri čemer se skozi leta sklepajo kompromisi med različnimi strokovnimi profili.

V prispevku bodo predstavljene vsebine in protokoli, ki so se izkazali za učinkovite pri doseganju skupne vizije vzgojno-izobraževalnega dela. Ta vizija temelji na preventivnem vzgojnem sistemu, ki nas usmerja k vzgoji odgovornih in poštenih državljanov ter zrelih in zavzetih kristjanov.

**Ključne besede:** *svetovalna služba, sodelovanje, dobra praksa, preventivni vzgojni sistem*

## SYSTEMIC APPROACHES AND THE ROLE OF THE COUNSELING SERVICE

**Abstract:** This paper presents an example of effective integrative practice of the counseling service at the Zavod sv. Frančiška Saleškega, where I work both within the Dom Janeza Boska and the Gimnazija Želimlje. The focus is

on students who both study and reside within these two institutions. Since challenges often arise in communication and in the coordination of shared educational content, the role of the counseling service is crucial. It encourages creative approaches to pressing issues, ensures the smooth flow of information, and strengthens cooperation among teachers, educators, and students.

Examples of good practice include shared study days for the whole institution, team meetings for each year group, mid-year evaluations, and planning sessions to support coordinated work. These practices help the educational system act as one, while encouraging collaboration and compromise among different professionals.

The paper will present the content and protocols that have proven effective in achieving a shared vision of educational work. This vision is rooted in the preventive pedagogical system, which guides us toward the education of responsible and honest citizens, as well as mature and committed Christians.

**Keywords:** *counseling service, cooperation, good practice, preventive pedagogical system*

*Nina **Trišić**, doktorand i saradnik u nastavi na Fakultetu za specijalnu edukaciju i edukaciju*

# ULOGA NASTAVNIKA U PREVENCIJI BULINGA U SREDNJIM ŠKOLAMA

ninatrisic212@gmail.com

**Sažetak:** Buling među adolescentima predstavlja značajan izazov za obrazovni sistem, sa dugoročnim posledicama po mentalno zdravlje, školski uspeh i socijalni razvoj mladih. U srednjim školama, gde su vršnjački odnosi složeniji, uloga nastavnika u prepoznavanju i prevenciji bulinga postaje posebno važna. Dosadašnja istraživanja pokazuju da nastavničke intervencije mogu imati ključan uticaj na smanjenje nasilnog ponašanja, ali i da postoje brojni faktori koji oblikuju njihovu spremnost da reaguju, uključujući profesionalnu obuku, institucionalnu podršku i individualne stavove. Cilj ovog rada je da predstavi pregled literature o ulozi nastavnika u prevenciji bulinga u srednjim školama, sa fokusom na njihove kompetencije, izazove sa kojima se suočavaju i strategije koje se pokazuju najdelotvornijim u praksi. Na osnovu toga biće ponuđene preporuke za jačanje nastavničkih kapaciteta i osnaživanje školskih zajednica u prevenciji bulinga.

**Ključne riječi:** *buling, prevencija, nastavnici, srednja škola*

## THE ROLE OF TEACHERS IN BULLYING PREVENTION IN HIGH SCHOOLS

**Abstract:** Bullying among adolescents represents a significant challenge for the educational system, with long-term consequences for mental health, academic achievement, and social development. In high schools, where peer relationships are more complex, the role of teachers in recognizing and preventing bullying becomes particularly important. Previous research shows that teacher interventions can have a crucial impact on reducing violent behavior, but also that numerous factors shape their readiness to respond, including professional training, institutional support, and individual attitudes. The aim of this paper is to provide a literature review on the role of teachers

in bullying prevention in high schools, with a focus on their competencies, the challenges they face, and the strategies that have proven most effective in practice. Based on this, recommendations will be offered for strengthening teachers' capacities and empowering school communities in bullying prevention.

**Keywords:** *bullying, prevention, teachers, high school*

# SOCIOPEDAGOŠKA DIJAGNOSTIKA U POSTUPKU UTVRĐIVANJA TEŠKOĆA KOD DJETETA I ODREĐIVANJE PRIMJERENOG OBLIKA ŠKOLOVANJA

Ivana **Klarić Ivančić**, *magistra socijalne pedagogije, stručna suradnica socijalna pedagoginja u OŠ Lapad, Dubrovnik*

Martina **Dumančić Vranješ**, *prof. socijalni pedagog, stručna suradnica socijalna pedagoginja u OŠ Marina Držića, Dubrovnik*

ivana.klaric20@skole.hr

**Sažetak:** Rad se bavi ulogom sociopedagoške dijagnostike u procesu utvrđivanja teškoća kod djeteta te određivanja primjerenog oblika školovanja. Poseban naglasak stavlja se na dostupne dijagnostičke instrumente koje koriste socijalni pedagozi, kao što su ASEBA (Achenbachov sustav empirijski utemeljene procjene), SDQ (Upitnik snaga i poteškoća), sociopedagoška procjena iz Mozaika socijalne pedagogije te testovi za procjenu poremećaja pažnje i hiperaktivnosti (ADHD). U radu se analiziraju prednosti i ograničenja navedenih alata te njihova primjena u kontekstu multidisciplinarnog pristupa procjeni djetetovih potreba. Naglašava se važnost holističkog i individualiziranog pristupa u procesu donošenja obrazovnih preporuka. Cilj rada je ukazati na značaj kvalitetne i sveobuhvatne dijagnostike kao temelja za pravovremenu socijalno pedagošku intervenciju unutar odgojno obrazovnog sustava.

**Ključne riječi:** *sociopedagoška dijagnostika, teškoće u socioemocionalnom razvoju, SDQ, ASEBA, ADHD*

## SOCIOPEDAGOGICAL DIAGNOSIS IN THE PROCESS OF IDENTIFYING DIFFICULTIES IN A CHILD AND DETERMINING THE APPROPRIATE FORM OF SCHOOLING

**Abstract:** The paper addresses the role of socio-pedagogical diagnostics in the process of identifying difficulties in children and determining appropriate forms of schooling. Special emphasis is placed on the available diagnostic instruments used by social pedagogues, such as ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment), SDQ (Strengths and Difficulties

Questionnaire), socio-pedagogical assessment from the Mosaic of Social Pedagogy, and tests for assessing attention deficit and hyperactivity disorders (ADHD). The paper analyzes the advantages and limitations of these tools and their application in the context of a multidisciplinary approach to assessing children's needs. The importance of a holistic and individualized approach in the process of making educational recommendations is highlighted. The aim of the paper is to emphasize the significance of high-quality and comprehensive diagnostics as a foundation for timely socio-pedagogical intervention within the educational system.

**Keywords:** *social pedagogical diagnostics, socio-emotional developmental difficulties, SDQ, ASEBA, ADHD*

# PREVENCIJA VRŠNJAČKOG NASILJA KROZ RAZVOJ SOCIJALNIH I EMOCIONALNIH VJEŠTINA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Iva **Vukić Antić**, *magistra socijalne pedagogije, OŠ Podmurvice, Rijeka*

Ivana **Klarić Ivančić**, magistra socijalne pedagogije, *OŠ Lapad, Dubrovnik*

ivukic0312@gmail.com

**Sažetak:** Vršnjačko nasilje jedan je od ključnih izazova suvremenog obrazovnog sustava, s dugoročnim posljedicama na psihosocijalni razvoj djece i mladih. Istraživanja pokazuju da je razvoj socijalnih i emocionalnih vještina snažan zaštitni čimbenik u prevenciji nasilja, poticanju otpornosti i stvaranju pozitivne školske klime. Stoga je od iznimne važnosti sustavna implementacija znanstveno utemeljenih preventivnih programa u školama. Programi poput Treninga životnih vještina, Vještina za adolescenciju, Alata za moderno doba, SNEP-a 2 Junior, ResCur – Na valovima otpornosti, Tko je to u ogledalu?, CAP-a i Teen CAP-a, Čitanjem do sebe te inovativnog pristupa Tribo moderna – Capoeira za toleranciju i nenasilje osmišljeni su kako bi djeci i mladima pružili konkretne alate za samoregulaciju, upravljanje emocijama, asertivnu komunikaciju i konstruktivno rješavanje sukoba. Njihova primjena pridonosi smanjenju pojavnosti vršnjačkog nasilja te jačanju školskih zajednica temeljenih na suradnji, razumijevanju i međusobnom poštovanju. U predavanju će biti predstavljeni modeli dobre prakse implementacije ovih programa te naglašena potreba njihove sustavne primjene u osnovnoškolskom obrazovanju kao strateškog odgovora na problem vršnjačkog nasilja.

**Ključne riječi:** *vršnjačko nasilje, prevencija, socijalne i emocionalne vještine, osnovna škola, preventivni programi*

## PREVENTION OF PEER VIOLENCE THROUGH THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL

**Abstract:** Peer violence represents one of the major challenges of modern education, with long-term consequences for the psychosocial development of children and adolescents. Research indicates that the development of social and emotional skills is a strong protective factor in preventing violence, fostering resilience, and building a positive school climate. Therefore, the systematic implementation of evidence-based preventive programs in schools is of great importance. Programs such as Life Skills Training, Skills for Adolescence, Tools for Modern Times, SNEP 2 Junior, ResCur – On the Waves of Resilience, Who Is That in the Mirror?, CAP and Teen CAP, Reading Towards the Self as well as the innovative approach Tribo moderna – Capoeira for Tolerance and Nonviolence are designed to provide students with concrete tools for self-regulation, emotional management, assertive communication, and constructive conflict resolution. Their implementation contributes to reducing the incidence of peer violence and to strengthening school communities based on cooperation, understanding, and mutual respect. The lecture will present examples of best practices in implementing these programs and emphasize the necessity of their systematic application in primary education as a strategic response to the issue of peer violence.

**Keywords:** *peer violence, prevention, social and emotional skills, primary school, preventive programs*

Sonja **Tanasić**, *Strokovi center Mladinski dom Maribor*

# VEČGLASJE INSTITUCIONALNE NAMESTITVE: MED OBRAZI RANLJIVOSTI IN STROKOVNIMI ODZIVI

sonja.tanasic@mladinski-dom-mb.si

**Povzetek:** Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) je v slovenski sistem vpeljal strokovne centre kot specializirano obliko institucionalne obravnave, kamor so otroci in mladostniki nameščeni na podlagi sodnih odločb. Gre za posebej ranljivo populacijo, pri kateri so bili drugi ukrepi pomoči v precejšnji meri že izčrpani. Institucionalna namestitev je v tem okviru skrajni, a vendar tudi začasni ukrep, ki zahteva celostno in usklajeno strokovno obravnavo. Prispevek obravnava ta kontekst kot izhodišče za raziskavo in pokaže vlogo socialne pedagogike kot stroke, ki s kritično refleksijo ter povezovalno in koordinacijsko funkcijo odpira možnosti za dodatne poti pomoči.

Jedro prispevka je raziskava, izvedena v Strokovnem centru Mladinski dom Maribor (SC MDM), ki deluje v največji slovenski regiji z izrazitimi socialnimi stiskami in višjo stopnjo socialne izključenosti. Rezultati so pokazali izrazito heterogenost populacije ter potrdili, da brez socialnopedagoške diagnostike in usklajenega medresorskega sodelovanja ni mogoče razviti učinkovitih programskih rešitev in trajnejših preventivnih intervencij. Analiza mnenj strokovnih delavcev ter njihovega sodelovanja z družinami, šolami, centri za socialno delo, zdravstvenimi službami in sodišči je dodala, da nameščanja v strokovni center potekajo tudi fragmentarno in ad hoc – kot posledica razpoložljivosti kapacitet in ne dejanskega ujemanja potreb in virov. Raziskava osvetli obraz ranljivosti teh otrok in mladostnikov, ki ni le rezultat individualnih stisk, temveč tudi deficitov v medresorski koordinaciji sistemov pomoči. V tem večglasju – kjer se prepletajo glasovi otrok, družin, strokovnih delavcev in institucij – se socialna pedagogika manifestira kot stroka, ki heterogene perspektive prevaja v integrativne in koherentne oblike strokovne

podpore. Ključno orodje pri tem je socialnopedagoška diagnostika, ki – čeprav služi kot orodje za individualno obravnavo – presega to raven in deluje kot strokovna matrica za razumevanje kompleksnih potreb ter kot podlaga za učinkovitejše sodelovanje med strokami in institucijami. Prispevek pokaže, da se prav na presečišču različnih glasov in v soočenju z obrazi ranljivosti razkriva specifičen obraz socialne pedagogike, ki prispeva k bolj usklajenim, ciljno usmerjenim in učinkovitim sistemskim odzivom.

**Ključne besede:** *večglasje institucionalne namestitve; obraz ranljivosti; socialna pedagogika; socialnopedagoška diagnostika; medresorsko sodelovanje*

## POLYPHONY OF INSTITUTIONAL PLACEMENT: BETWEEN THE FACES OF VULNERABILITY AND PROFESSIONAL RESPONSES

**Abstract:** The Act on the Treatment of Children and Adolescents with Emotional and Behavioural Problems and Disorders in Education (ZOOMTVI) introduced specialized institutional treatment centres into the Slovenian system, to which children and adolescents are placed on the basis of court decisions. This is a particularly vulnerable population, for whom other support measures have been largely exhausted. Institutional placement is therefore an ultimate, yet also temporary measure that requires comprehensive and well-coordinated professional intervention. The paper examines this context as the starting point for a study and highlights the role of social pedagogy as a profession that, through critical reflection and its connective and coordinating function, opens up opportunities for additional pathways of support.

The core of the paper is a study conducted at the Strokovni center Mladinski dom Maribor (SC MDM), which operates in the largest Slovenian region, marked by pronounced social deprivation and a higher level of social exclusion. The findings revealed pronounced heterogeneity of the population and confirmed that, without appropriate socio-pedagogical diagnostics and

coordinated inter-ministerial cooperation, it is impossible to develop effective programme solutions and more sustainable preventive interventions. The analysis of professionals' opinions and their cooperation with families, schools, social work centres, health services and courts further indicated that placements in the centre also occur in a fragmented and ad hoc manner – as a consequence of available capacities rather than the actual match between needs and resources. The study sheds light on the face of vulnerability of these children and adolescents, which stems not only from individual hardships but also from deficits in inter-ministerial coordination among support systems. Within this polyphony – where the voices of children, families, professionals and institutions intertwine – social pedagogy manifests itself as a discipline that translates heterogeneous perspectives into integrative and coherent forms of professional support. A key instrument in this process is socio-pedagogical diagnostics, which – although serving as a tool for individual assessment – transcends that level and functions as a professional framework for understanding complex needs and as a basis for more effective cooperation among disciplines and institutions. The paper demonstrates that it is precisely at the intersection of diverse voices and in the encounter with the faces of vulnerability that the specific face of social pedagogy is revealed – contributing to more coherent, targeted and effective systemic responses.

**Keywords:** *polyphony of institutional placement; face of vulnerability; social pedagogy; socio-pedagogical diagnostics; inter-ministerial cooperation*

Alja **Zajec**, *mag. prof. soc. ped., SC Višnja Gora*

# INDIVIDUALIZIRAN PRISTOP K REŠEVANJU PROBLEMATIKE MLADOSTNIKA S HUJŠIMI ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI MOTNJAMI

alja.zajec@vizvisnjagora.si

**Povzetek:** Prispevek povzema korake, ki so si sledili v obravnavi mladostnika, ki je bil s sklepom sodišča nameščen v Strokovni center, kar se je izkazalo, da zaradi njegovih čustveno vedenjskih specifik ni najustreznejša oblika obravnave. Gre za predstavitev primera dobra prakse in razvijanja novih oblik dela z mladostnikom, s hujšimi oblikami vedenjskih motenj, ki ne zmore funkcioniranja v okviru obstoječih institucij. Sprejetje zakona o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju je bistveno razširilo možnosti obravnave teh mladostnikov in v dotičnem primeru smo implementirali eno od oblik pomoči. Za vsakega mladostnika, ki je nameščen v Strokovni center je imenovana strokovna skupina, ki je sestavljena iz posameznih strokovnjakov, ki pokrivajo vsak svoje področje dela z njim. Strokovna skupina je bila v tem primeru tista, ki je ob sodelovanju z mladostnikom in družino načrtovala, izpeljala in evalvirala proces pomoči, kar je zapisano v prispevku.

**Ključne besede:** *mladostnik, individualiziran program, strokovni center*

## INDIVIDUALIZED APPROACH TO SOLVING PROBLEMS OF ADOLESCENTS WITH SEVERE EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DISORDERS

**Abstract:** The article summarizes the steps that followed in the process of helping a youngster who was placed in a Professional Center by a court decision, which turned out not to be the most appropriate form of treatment due to his emotional and behavioral specifics. It is a presentation of an example of good practice and the development of new forms of work with a youngster with severe forms of behavioral disorders who is unable to function within the framework of existing institutions. The adoption of the new law has significantly expanded the possibilities of treating these young people, and in this case we implemented one of the forms of assistance that has proven successful. For each young person placed in a Professional Center, an expert group is appointed, consisting of individual experts, each covering their own

area of work with them. In this case, it was the expert group that planned, implemented and evaluated the assistance process in cooperation with the young person and his family.

**Key words:** *youngster, individualized program, professional center*

## UVOD

V strokovnih centrih (v nadaljevanju SC) se vse pogosteje soočamo z mladostniki, ki se spopadajo s kompleksnimi čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki pomembno vplivajo na njihovo vsakdanje življenje, odnose ter vključevanje v šolsko in širšo socialno okolje in tudi v strokovni center sam. Tradicionalni pristopi, ki temeljijo na enotnih metodah dela, se pogosto izkažejo za neučinkovite, saj ne upoštevajo individualnih značilnosti, izkušenj in potreb posameznika. Prav zato postaja individualiziran pristop ključen element pri oblikovanju uspešnih intervencij in dolgoročnih podpornih strategij za to ranljivo skupino mladih.

### Namestitev

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (2020, v nadaljevanju ZOOMTVI) sistemsko ureja celovito obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali motnjami, ki so vključeni v vrtec, šolo ali so nameščeni v SC. V 8. členu zakona (ZOOMTVI, 2020) je posebej določeno, da sodišče odredi namestitev otroka ali mladostnika v SC, in sicer na območju, kjer je usklajevanje delovanja SC, pri čemer se upošteva načelo »čim bližje domu«, kot tudi možnost namestitve izven območja, če za to obstajajo utemeljeni razlogi. Namen je zagotoviti varno, stabilno in strokovno ustrezno okolje, kjer je lahko omogočen individualiziran program dela, multidisciplinarna podpora in možnost vrnitve v domače okolje ali vstopa v samostojno življenje.

### Postopek namestitve

V SC so otroci in mladostniki lahko nameščeni preko sklepa družinskega sodišča ali pa jim je izrečen ukrep oddaje v vzgojni zavod preko kazenskega sodišča. Ker je večina nameščenih, obravnavanih v okviru družinskega

sodišča, prav tako tudi dotični primer, ki ga obravnavam v prispevku, se v nadaljevanju osredotočam na ta postopek namestitve.

V prvi vrsti pristojni center za socialno delo (v nadaljevanju CSD) obravnava otroka ali mladostnika in njegovo družino in po tem, ko prepozna, da so izčrpane vse druge možne oblike pomoči in bi otrokove koristi zavarovala le namestitev v SC, CSD napiše in poda predlog za namestitev na pristojno sodišče. Sodišče nato določi SC, kamor naj se mladostnik namesti. Zaželjeno je, da CSD še pred podajo predloga sodišču, o svoji nameri obvesti koordinatorski SC, ki CSD usmeri, da opravi ogled, skupaj z mladostnikom in družino, v enoti, kjer bi se dejanska namestitev tudi realizirala. Omenjeni postopek je smiseln z vidika priprave tako mladostnika kot družine, na namestitev.

V zadnji fazi postopka namestitve, je izdan sklep sodišča, ki je pravna podlaga za izvedbo namestitve. Po prejemu sklepa se izvede namestitev, ki v praksi pomeni srečanje mladostnika, družine, predstavnikov CSDja in predstavnikov SC. S tem se tudi uradno prične sodelovanje različnih strokovnih delavcev, z namenom pomoči otroku in družini.

**Strokovna skupina in individualiziran program**

V osmih dneh po sprejemu v SC, mora v skladu z ZOOMTVI, ravnatelj SC imenovati strokovno skupino za novo nameščenega mladostnika. Ta mora vključevati različne strokovnjake, ki so pomembni pri delu s posameznim otrokom oziroma mladostnikom. V vsako strokovno skupino so imenovani; predstavniki SC, predstavnik CSD, po potrebni strokovnjaki pedopsihiatrične stroke, vključeni terapevti, predstavniki zdravniške stroke, če te obravnava otroka…

Po imenovanju strokovne skupine se v roku 30 dni pripravi individualiziran program (ZOOMTVI, 11.čl.). Ta zajema;

1) specifične cilje za mladostnika, ki izhajajo iz njegovega trenutnega stanja, potencialov in potreb
2) metode dela in oblike intervencij, ki jih strokovna skupina predvideva pri delu z mladostnikom
3) načine sodelovanja z družino in drugimi pomembnimi deležniki

Individualiziran program je usmerjen k mladostniku — k njegovim potrebam, interesom, možnostim, preteklim izkušnjam in ciljem za prihodnost. Tak

pristop omogoča, da obravnava ni le reakcija na motnjo ali problem, temveč usmerjena pot-razvoj, ki vključuje pridobivanje veščin samostojnosti, socialne vključenosti in izobraževalnega ali delovnega udejstvovanja. Prav tako družina mladostnika in po možnosti tudi sam mladostnik kot aktivni sodelujoči v pripravi IP prispevata k višji motivaciji in kakovosti izvedbe programa.

Strokovna skupina spremlja napredek vsaj na predhodno določenih intervalih (npr. vsakih nekaj mesecev) ter z mladostnikom in njegovo družino pregleduje izvedbo, morebitne ovire in prilagoditve. V primeru, da se okoliščine ali potrebe mladostnika spremenijo, strokovna skupina program prilagodi.

**Potek in evalvacija primera IP za mladostnika s hujšimi ČVM**

Ozadje opisanega primera je, da so bili že vrsto let pred namestitvijo fanta v naš SC, mami odvzeti trije otroci. Medtem, ko sta bila dva mlajša nameščena v rejniške družine, kjer bivata še danes, je bil najstarejši fant nameščen v osnovnošolski SC. Tam je bival in obiskoval šolo več let. Iz evalvacijskih poročil izhaja, da je določene cilje fant dosegal v okviru omenjene namestitve, so se pa kazale hujše vedenjske motnje. Oteženo je bilo tako bivanje kot šolanje, zaradi konstantnega kršenja hišnega reda, neustreznega povezovanja s preostalimi otroki, nespoštovanja avtoritete in izvajanja prekrškov. Ob odsotnosti izvajanja izhodov, zaradi odvzema otrok in začasne strožje, omejene oblike stikov med fantom in mamo, se je pojavljala tudi vedno hujša oblika institucionalizacije, ki se je izražala v uporniškem vedenju in nemotiviranosti za zasledovanje ciljev in napredovanje v sistemu.

Po zaključku osnovne šole, je bil iz osnovnošolskega SC fant premeščen v SC Višnja Gora. Navkljub temu, da so se stiki med mamo in fantom do premestitve izvajala redkeje, smo v okviru strokovne skupine neposredno po premestitvi k nam sprejeli dogovor, da se ti stiki razširijo in da fant vikende in počitnice preživlja v domačem okolju. Tako mama kot njen partner, s katerim trenutno živi in ima skupnega otroka, sta oba izkazovala veliko zanimanje za fanta in ga redno sprejemala domov ter sodelovala z nami. Čustvene in vedenjske težave fanta niso izzvenele, vendar sta starša kljub velikim naporom vztrajala in delala s fantom.

Težave so se kmalu po prvem mesecu bivanja, pričele v SC. Kršenje hišnega reda se je dogajalo na dnevni ravni, nabirali so se prekrški in obiski policije, kazala so se tudi tvegana in nevarna vedenja, kot je požiganje in vztrajno

zavračanje avtoritet. Fant se je povezoval predvsem z mladostniki z destruktivnimi vedenji in se na zgoraj opisane načine potrjeval ter si pridobival pripadnost. Opuščal je šolanje in zavračal obiskovanje pouka. Prihajalo je do ponavljajočih kriznih dogodkov, ki pa jih kljub mnogim intervencijam nismo uspele zajeziti. Poskušali smo s pogovori, pozitivnimi spodbudami in nagradami, kratkotrajnimi zastavljanji ciljev, kaznovanjem oziroma negativnimi posledicami, pogojevanjem. Okrepile smo sodelovanje z družino, na način, da bi tudi oni podprli našo avtoriteto, tesno sodelovali s CSD, vendar se nobena od intervencij ni izkazala za zadostno oziroma dlje časa uspešno. Poleg naštetega se je fant pričel pridruževati mladostnikom, ki so zlorabljali PAS in tudi sam je bil večkrat pod vplivom.

Zaradi vztrajnega nazadovanja je bila sklicana strokovna skupina, kjer smo podali predlog drugačnega izvajanja pomoči in sicer v obliki intenzivnega dela na domu družine, tako s fantom kot družino, ob dejstvu, da fant biva doma in ne v SC. Mama in partner sta predlagano obliko dela podprla, prav tako CSD, dogovorili pa smo se, da bo določene stvari fant še vedno opravljal v okviru SC, predvsem ohranjal stik s terapevtko in obiskoval praktični pouk, kar je bila od vsega začetka njegova močna točka. Vnaprej smo jasno določili pogosta, krajša evalvacijska srečanja med CSD, SC in družino, kjer smo preverjali napredek.

V prvih tednih novega sistema, je ta potekal dobro in brez težav. Fant je po večini opravljal dogovorjene zadolžitve, šolsko delo je delal doma in ob prihodih v SC to preverjal z učitelji. Po krajšem obdobju dobrega sodelovanja, je začetna motivacija upadla in kljub temu, da so doma še vedno poročali, da je vse dobro, je bila izjema šolsko delo. Na tem področju ni bilo zadostnih premikov. Fant je poročal, da nima motivacije z šolo, da bi si želel opravljati delo. Prav ta redna evalvacijska srečanja so nam omogočila hitro odzivanje na nove situacije in tako smo v okviru SC načrtovali obiske na domu dvakrat tedensko, z namenom prevzemanja šolskega dela s fantom, ker je to pretežno izčrpavalo družino in vplivalo na dinamiko. Počasi se je nabiralo več in več opravljenih obveznosti in prišel je čas opravljanja praktičnega usposabljanja z delom. Zastavili smo ga na način, da smo v prvi vrsti podprli fanta pri iskanju delodajalca, kasneje pa redno spremljali napredke z obiski na praksi in sodelovanjem z mentorico. Izkazalo se je, da je ob konstantni podpori in rednemu spremljanju fant zmogel in tako uspešno opravil prakso. Za tem je sledilo zaključevanje šolskih obveznosti. Ob zaključku šolskega leta mu je motivacija popustila in ni želel zaključiti vsega, kar bi lahko, je pa kljub

temu, da je izražal velik odpor do šolanja, v šolskem letu opravil večjih del predmetov za prvi letnik.

Ob zaključnem evalvacijskem srečanju, konec šolskega leta, smo vsi sodelujoči v procesu izvajanja individualiziranega programa ugotavljali, da je bivanje fanta v domačem okolju prineslo večje napredke v ponovni vzpostavitvi porušenega odnosa med mamo in fantom, ki je bil odvzet. Mama in partner sta se ob podpori strokovnih služb pomembno okrepila na področju starševskih veščin in napredovala v sodelovanju ter komunikaciji z nami. CSD je v okviru svojih pristojnosti počasi prenašal vse pristojnosti in zadolžitve na starše in fanta, kar so precej uspešno urejali. V domačem okolju ni prihajalo do zlorab PAS pri fantu, prav tako ni bilo več izvajanja prekrškov in kaznivih dejanj. Kljub temu, da letnika ni opravil v celoti, je opravil kar nekaj predmetov, kar tudi ni zanemarljivo. Poleg vseh uspešno doseženih ciljev je bilo opazno tudi, da je bil družinski sistem dodatno obremenjen in da sta starša večkrat poročala o vzgojni nemoči, vendar sta ob vztrajni podpori strokovnih služb premagovala ovire.

V času poletnih počitnic smo vse prepustili fantu in družini, seveda ob nasvetu, da si poišče zaposlitev in se usmeri v delo, če meni, da je to zanj najboljše. Izkazalo se je, da je delo sicer našel, celo dve različni zaposlitvi, vendar nobene ni obdržal dalj časa.

Z začetkom novega šolskega leta sta mama in partner poročala, da je fant večino časa doma, da je zelo pasiven in da ga ne uspeta motivirati za nobeno delo, tudi vzgojno je težje vodljiv. Ponovno se je sestala strokovna skupina in sprejeli smo odločitev, da družini ponovno pomagamo na način iskanja zaposlitve za fanta, obiskovanja na domu in izkazalo se je, da je v drugo proces stekel veliko hitreje, saj so bile stvari že utečene. Fant je takoj po opravljenem razgovoru, ki smo mu ga uredili strokovni delavci sprejel zaposlitev in pričel z delom. S tem se stvari v družini počasi ponovno postavljajo na svoje mesto.

Mama in partner pa kljub težkim obdobjem in občasni vzgojni nemoči izpostavljata, da se zavedata, da namestitev v institucijo ni ustrezna rešitev in sta pripravljena aktivno delati in sodelovati, kar prinaša napredke.

Strokovni centri v skladu z zakonom ZOOMTVI lahko izvajamo različne oblike pomoči in sicer mobilna služba, dnevne skupine, vzgojne, stanovanjske, intenzivne skupine, mladinska stanovanja… Opisana oblika dela ne sodi v nobeno od naštetih. Gre za hibridno obliko dela, ki je križanec med mobilnim

delom, dnevno skupino in vzgojno skupino. Je oblika dela, ki se je prilagajala izključno potrebam in ciljev fanta in družine in podpiranju njihovih močnih točk. Da se je takšna oblika dela izvajala je bilo potrebno tesno in dobro sodelovanje vseh vključenih strokovnih služb, ki smo zasledovale skupen cilj. S predstavljeno obliko dela je bil predrugačen tradicionalen način pomoči družini, ki prepogosto prekine vezi in poudarja institucionalizacijo, temveč je pomoč tekla v smeri dajanja podpore v prostoru družine in njihovem domu. Rezultirala je v stabilizaciji mladostnika in ponovnem vzpostavljanju odnosa med fantom in mamo ter drugimi družinskimi člani in krepitvijo rezilientnosti ter vzgojne moči staršev, pri spopadanju s čustvenimi in vedenjskimi motnjami fanta.

## ZAKLJUČEK

Z jasno določenim individualiziranim programom in dobro organizirano strokovno skupino se poveča možnost, da mladostnik s hujšimi čustvenimi in vedenjskimi motnjami ne ostane zgolj »uživalec« podpore, temveč aktivni udeleženec procesa spremembe. S tem pristopom se poveča verjetnost bolj trajnih rezultatov — izboljšanega čustvenega in socialnega funkcioniranja, vključitve v vzgojno-izobraževalni proces, boljše vključenosti v družbo in, po možnosti, vrnitve v čim prej manj intenzivno obliko podpore ali v domače okolje. Za takšne oblike pomoči je ključno, da z uporabniki delamo v njihovih okoljih in upoštevamo njihove želje in potrebe ter vire in sočasno sprejemamo nepopolnosti življenja, kot del naše in njihove realnosti.

## LITERATURA IN VIRI

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). (2020). *Uradni list RS*, št. 200/20. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO8083

Alja **Zorman**, *univ. dipl. socialna pedagoginja, Srednja zdravstvena in kozmetična šola Celje*

# TIMSKO DELO IN NORMATIVI ŠOLSKEGA SVETOVALNEGA DELA V SREDNJI ŠOLI

alja.zorman@szksc.si

**Povzetek:** Prispevek obravnava normative šolskega svetovalnega dela na srednji strokovni in poklicni šoli, kjer sem zaposlena kot svetovalna delavka. Kot socialna pedagoginja v šolskem svetovalnem delu delujem že deset let, v tem času pa so se normativi spreminjali skladno z zakonodajo, kar je vplivalo tudi na zaposlovanje novih strokovnih delavk. Na naši srednji šoli je trenutno zaposlenih pet svetovalnih delavk različnih strokovnih profilov in v različnih deležih zaposlitve. Dve socialni pedagoginji, socialna delavka, pedagoginja in psihologinja skupaj sestavljamo Aktiv svetovalnega dela in psihosocialnih ved. Raznolikost strokovnih ozadij članic aktiva prispeva k širšemu razumevanju potreb dijakov, ki se soočajo z različnimi izzivi. V prispevku predstavljam, kako se je skozi leta povečeval delež svetovalnega dela, ob tem pa narašča tudi število dijakov z odločbami. V tem šolskem letu imamo skoraj dvakrat toliko dijakov s posebnimi potrebami kot pred desetimi leti.

**Ključne besede:** *svetovalno delo, srednja šola, timsko delo, normativi*

## TEAMWORK AND NORMS IN SCHOOL COUNSELING AT THE SECONDARY SCHOOL LEVEL

**Abstract:** This paper examines the norms of school counseling at a secondary vocational and technical school, where I am employed as a school counselor. I have been working as a social pedagogue in school counseling for ten years. During this time, the norms have evolved in line with legislative changes, which have also affected the hiring of new professional staff. Currently, five school counselors with diverse professional backgrounds and varying employment shares are employed at our school. Two social pedagogues, a social worker, a pedagogue, and a psychologist together form the School Counseling and Psychosocial Sciences Team. The diversity of professional expertise within the team contributes to a broader understanding of students' needs, as they face a variety of challenges. The paper presents how the scope of counseling work has increased over the years, alongside a growing number of students with official decisions. In the current school year,

we have nearly twice as many students with special needs as we did ten years ago.

**Keywords:** *school counseling, secondary school, teamwork, norms*

## UVOD

Timsko delo svetovalnih delavk znotraj naše srednje šole predstavlja pomemben steber podpore dijakom, saj je sprememba normativov vplivala tako na obseg zaposlitev, kot tudi na kakovost in širino svetovalnega dela. V nadaljevanju bom predstavila organizacijo svetovalnega dela na naši šoli, ki se je spreminjala glede na veljavne normative v zadnjih desetih letih. Delež zaposlitve v svetovalnem delu se je povečeval tudi zaradi večjega števila odločb dijakov s posebnimi potrebami, ki so se v zadnjih desetih letih enkrat povečale.

## TIMSKO DELO

Obstaja veliko teorij, ki opredeljujejo timsko delo in poudarjajo pomembnost timskega pristopa tako pri poučevanju, kot pri svetovalnem delu. V *Programskih smernicah svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja* (2024) je predstavljen timski pristop kot zaželen pristop dela v svetovalni službi, kar je zapisano v načelu sodelovanja, interdisciplinarnosti in timskega dela. Zmožnost timskega dela je omenjena tudi kot splošna in prenosljiva strokovna kompetenca znotraj svetovalnega dela.

Dobro timsko delo in razvoj tima, se ne zgodi kar samo po sebi. Vsak od nas se verjetno vpraša, kako izgleda dober tim v praksi. To težko opišemo, lažje pa izrazimo občutke, ki jih imamo, ko sodelujemo v dobrem timu in dobro delamo. Vsak tim se razvija znotraj določenih stopenj in v različnem časovnem okviru. Stopnje v razvoju tima so: oblikovanje, nasprotovanje, sprejemanje pravil, izvajanje in zaključevanje (Polak, 2007). Vse te stopnje se med seboj prepletajo in ponavljajo glede na potrebe posameznih članov in vključevanje novih članov. Na naši šoli so se svetovalne delavke dodatno zaposlovale zaradi sprememb normativov in tako se je dinamika znotraj timskega dela velikokrat spreminjala, dopolnjevala in stopnjevala.

## VČASIH JE TEŽKO BITI DEL TIM

Timsko delo je skoraj vsakodnevno prisotno pri svetovalnem delu na naši šoli, vendar ni vedno lahko, včasih ti vzame veliko energije. Za nadvse uspešne kulture sodelovanje je razširjena zmotna predstava, da v njih vlada veselje in splošno lahkotno razpoloženje. Večinoma to ne drži, nabite so z energijo in vnemo, vendar se njeni člani ne posvečajo toliko doseganju zadovoljstva kakor skupnemu reševanju zahtevnih problemov (Coyle, 2023). Sodelovati v skupini je delo, ki zahteva napor in trud vsakega člana. V timu je sodelavec le človek, ki prihaja v prostor sodelovanja z vsemi svojimi lastnostmi, ki se lahko razlikujejo glede na dan v tednu in mesec v letu. Za dobro timsko delo in sodelovanje znotraj tima je potrebno sodelovanje vseh članov, kar pa ni vedno omogočeno. Da si lahko dober član v timu, moraš imeti dober odnos do sebe in tudi do drugih članov. Pomembno je spoštovanje in sprejemanje mnenja drugih, ki je lahko različno od tvojega pogleda na situacijo in kontekst. Polak (2024) zagovarja stališče, da je najbolje, da prednosti timskega dela prepozna vsak član tima na podlagi svojih osebnih izkušenj, saj je doživljanje timske dinamike vedno zelo subjektivno.

## AKTIV SVETOVALNEGA DELA IN PSIHOSOCIALNIH VED

Aktiv svetovalnega dela in psihosocialnih ved deluje na področju svetovalnega dela in poučevanja predmetov s psihosocialno vsebino. V aktiv je vključenih šest strokovnih delavk različnih študijskih smeri, od tega pet svetovalnih delavk, ena socialna delavka, pedagoginja, psihologinja ter dve socialni pedagoginji. Pri svojem delu upoštevamo individualnost in edinstvenost posameznika, tako pri delu s posameznikom kot tudi pri delu z razredom in vodenju različnih delavnic na teme aktualnih izzivov, s katerimi se soočamo v šolskem prostoru. Članice aktiva svetovalnega dela in psihosocialnih ved se pri svojem delu osredotočamo na podporo dijakom na šolskem, čustvenem in socialnem področju z vsemi aktivnostmi, ki jih svetovalne delavke izvajamo v okviru svojega dela in znotraj predmetov, ki jih poučujemo. Posebno pozornost namenjamo tudi razvijanju veščin za obvladovanje stresa, ki je pogosto prisoten pri soočanju s šolskimi izzivi. Spodbujamo tudi k razvoju empatije in komunikacijskih veščin, ki so ključne za uspešno delo na področju zdravstva, socialnega varstva in kozmetike. Soočanje s pedagoškimi, psihološkimi in socialnimi izzivi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah zahteva poleg svetovalnega odnosa tudi veliko strokovnega znanja in kompleksne rešitve. Zaradi sprememb normativov smo zaposlene v različnih deležih zaposlitve.

**ZAKONODAJA IN PRAVILNIK**

Glede na veljavno zakonodajo in pravilnike ravnatelj sistematizira delovno mesto svetovalnega delavca na srednji šoli glede na normative zapisane v *Pravilniku o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva* (2025). Na naši šoli je delež zaposlitev sestavljen iz naslednjih treh členov zgoraj omenjenega pravilnika, lahko pa ravnatelj določi tudi druge naloge.

27. člen (svetovalni delavec v šoli)

Ravnatelj šole sistemizira v odvisnosti od števila oddelkov, določenih po kriterijih iz tretjega in četrtega odstavka tega člena, delovno mesto svetovalnega delavca. Na šoli z 20 oddelki ravnatelj določi na delovnem mestu svetovalnega delavca 1 strokovnega delavca. Za vsak oddelek manj od 20 oddelkov se število strokovnih delavcev na delovnem mestu svetovalnega delavca zmanjša za 0,05 normativnega delavca, vendar ne na manj kot 0,5 normativnega delavca, in za vsak oddelek nad 20 oddelki, se število strokovnih delavcev na delovnem mestu svetovalnega delavca poveča za 0,05 normativnega delavca. Število oddelkov iz drugega odstavka tega člena, ki so merilo za sistemizacijo delovnega mesta svetovalnega delavca v šoli, se določi tako, da se število dijakov vseh izobraževalnih programov deli s 15. Če je na ta način izračunano skupno število oddelkov iz prejšnjega odstavka decimalno število, se pet in več desetink zaokroži navzgor do celega števila.

28. člen (koordinacija dela z dijaki s posebnimi potrebami)

Za koordinacijo dela z dijaki s posebnimi potrebami ravnatelj šole ali dijaškega doma določi dodatno število strokovnih delavcev na delovnem mestu svetovalnega delavca, in sicer v odvisnosti od števila dijakov z odločbami o usmeritvi. Na podlagi števila dijakov z odločbami o usmeritvi se določi število oddelkov, ki so merilo za sistemizacijo delovnega mesta svetovalnega delavca za koordinacijo dela z dijaki s posebnimi potrebami v šoli. Število oddelkov se določi tako, da se število dijakov z odločbami o usmeritvi pomnoži s 4, zmnožek pa deli s 26. Če je na ta način izračunano skupno število oddelkov iz prejšnjega odstavka decimalno število, se pet in več desetink zaokroži navzgor do celega števila. Za vsak oddelek, določen po kriterijih iz drugega in tretjega odstavka tega člena, ravnatelj šole določi

za koordinacijo dela z dijaki s posebnimi potrebami dodatno 0,05 strokovnega delavca na delovnem mestu svetovalnega delavca.

28.a člen (koordinacija dela z dijaki priseljenci)

Dijak priseljenec je dijak, katerega materni jezik ni slovenski ali ni končal osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji in je v šolskem letu prve vključitve v srednješolsko izobraževanje v Republiki Sloveniji vključen v tečaj slovenščine za dijake v srednjih šolah v skladu z zakonodajo. Za dijaka priseljenca šteje tudi dijak, katerega materni jezik ni slovenski ali ni končal osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji in se je prvič vključil v srednješolsko izobraževanje po tem, ko je šola že izvedla tečaj slovenščine za dijake v srednji šoli. Ta dijak šteje za dijaka priseljenca v naslednjem šolskem letu le, če v tem letu opravlja tečaj slovenščine. Za koordinacijo dela z dijaki priseljenci in njihovo uvajanje v izobraževalno okolje ravnatelj šole določi dodatno število strokovnih delavcev na delovnem mestu svetovalnega delavca, in sicer v odvisnosti od števila dijakov priseljencev. Na podlagi števila dijakov priseljencev iz prvega in drugega odstavka tega člena se določi število oddelkov, ki so merilo za sistemizacijo delovnega mesta svetovalnega delavca za koordinacijo dela z dijaki priseljenci v šoli. Število oddelkov se določi tako, da se število dijakov priseljencev pomnoži s 4, zmnožek pa deli s 26. Če je skupno število oddelkov, izračunano na način iz prejšnjega odstavka, decimalno število, se pet in več desetink zaokroži navzgor do celega števila. Za vsak oddelek iz tega člena ravnatelj šole določi za koordinacijo dela z dijaki priseljenci dodatno 0,05 strokovnega delavca na delovnem mestu svetovalnega delavca.

V času moje zaposlitve na šoli so se normativi spreminjali dvakrat, do leta 2021 se je delilo z 26, od 1. 12. 2021 dalje se je delilo z 20 in od 1. 9. 2023 s številom 15. Tako smo od leta 2023 na šoli svetovalne delavke zaposlene v deležu 4,25.

**Delež zaposlitve v šolskem svetovalnem delu glede na spremembe normativov**

Za bolj nazorno predstavo zgoraj opisanih normativov in deležev zaposlitve, sem zbrala podatke v tabelah in jih primerjala glede na šolska leta, ko so se spreminjali normativi. V šolskem letu 2015/16 je bil delež zaposlitve 2,3, deset let kasneje je delež skoraj enkrat večji in sicer 4,25. Prva sprememba normativov je prikazana v tabeli 2, ko se je delež zaposlitve povečal na 3,15.

Druga sprememba velja od 1. 9. 2023 in je prikazana v tabeli 3, ko je delež presegel število 4 in smo na šoli zaposlili peto svetovalno delavko. V tem časovnem okviru je bil znotraj 28.a člena dodan tudi delež za delo z dijaki priseljenci.

Tabela 1: Delež zaposlitve 2015/16 in 2025/26



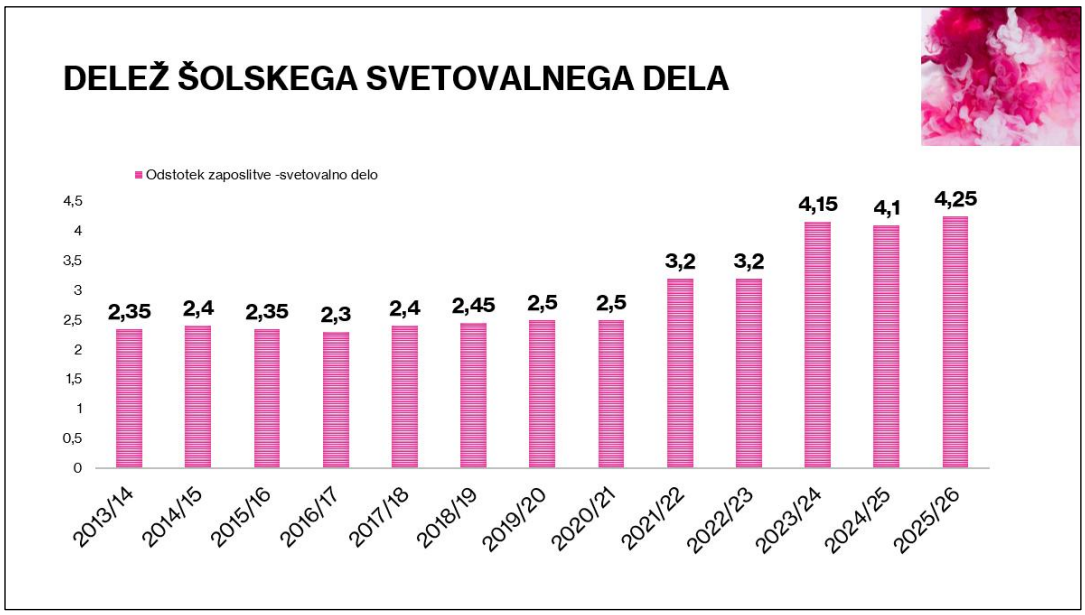

Tabela 2: Delež zaposlitve - sprememba 1. 12. 2021



Tabela 3: Delež zaposlitve sprememba - 1. 9. 2023

| 2022/23 | 2023/24 – NOVI NORMATIVI (1. 9. 2023) |
|---|---|
| **ŠTEVILO DIJAKOV** | **ŠTEVILO DIJAKOV** |
| 1042 : 20 = 52,1 = 52 oddelkov | 1044 : 15 = 69,6 = 70 oddelkov |
| 52 x 0,05 =2,60 | 70 x 0,05 =3,5 |
| = **2,60** | = **3,50** |
| **ŠTEVILO DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI** | **ŠTEVILO DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI** |
| 78 x 4 : 26 = 12 | 76 x 4 : 26 = 11,69 = 12 |
| 12 x 0,05 = 0,60 | 12 x 0,05 = 0,6 |
| **= 0,6** | **= 0,6** |
| **SKUPAJ = 3,20** | **ŠTEVILO DIJAKOV PRISELJENCEV** |
| | 4 x 4 : 26 = 0, 61 = 1 |
| | 1 x 0,05 = 0,05 |
| | **= 0,05** |
| | **SKUPAJ = 4,15** |

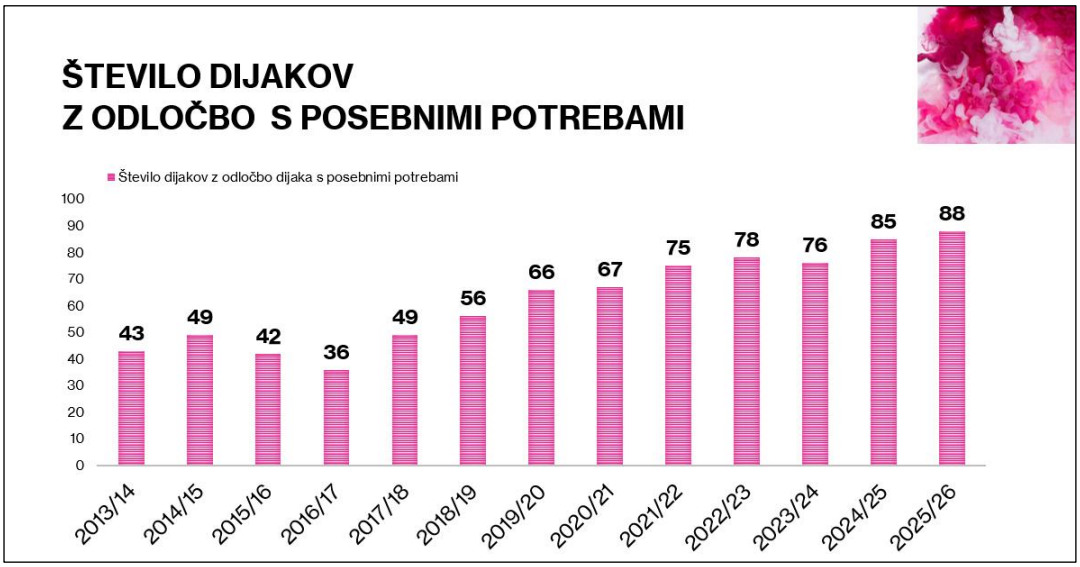
V grafu 1 je prikazano kako je v zadnjih trinajstih letih postopno naraščal delež svetovalnega dela in tako se je spreminjala tudi struktura aktiva svetovalnih delavk na naši šoli, sedaj nas je zaposlenih pet svetovalnih delavk v različnih deležih.




Graf 1: Delež zaposlitve od šolskega leta 2013/14 do 2023/26

## ODLOČBE DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI

Normativi za področje koordinacije dijakov s posebnimi potrebami se v zadnjih desetih letih niso spreminjali, še vedno se število dijakov deli s številom 26. V zadnjih letih pa se je povečevalo število odločb, ki smo jih na šolo prejeli s strani Zavoda RS za šolstvo.




Graf 2: Delež zaposlitve od šolskega leta 2013/14 do 2025/26

V šolskem letu 2013/14 smo imeli na šoli 43 dijakov z odločbo, v tem šolskem letu je število 88. Torej imamo skoraj dvakrat toliko dijakov z odločbo s posebnimi potrebami.

## ZAKLJUČEK

Število svetovalnih delavcev v srednji šoli se je v zadnjem desetletju povečevalo, analiza kaže, da se obseg svetovalnega dela neposredno povečuje z zakonodajnimi spremembami, ki določajo normative za sistemizacijo delovnih mest. Spremembe iz let 2021 in 2023 so bistveno vplivale na kadrovsko strukturo, saj se je delež zaposlitev povečal z 2,35 na 4,25, kar pomeni skoraj podvojitev deleža zaposlitve. Ta rast je povezana tudi z večjim številom dijakov s posebnimi potrebami in dijakov priseljencev, kar zahteva dodatne kompetence in intenzivnejše sodelovanje z zunanjimi institucijami. Zaradi povečanja normativov se je spremenila tudi struktura tima svetovalnih delavk na naši šoli. Vendar pa večje število svetovalnih delavk v timu prinaša tudi izzive, kot so usklajevanje nalog, obvladovanje stresa in ohranjanje kakovosti odnosov v timu. Za prihodnost je ključno zagotoviti stabilnost normativov, sistemsko podporo za delo z ranljivimi

skupinami ter nadaljnje strokovno izpopolnjevanje članov. Le s trajnim vlaganjem v timsko kulturo, jasnimi zakonskimi okviri in ustreznimi kadrovskimi pogoji bo mogoče ohraniti visoko raven strokovne pomoči, ki jo dijaki potrebujejo.

## LITERATURA IN VIRI

Coyle, D. (2023). Skrivnost sodelovanja: kako delujejo zelo uspešne skupine. UMco.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje izobraževalnih programov in vzgojnega programa na področju srednjega šolstva. (2025). Uradni list RS, št. 62/10, 99/10, 47/17, 30/18, 16/21, 178/21, 74/23, 110/24 in 28/25. https://pisrs.si/api/datoteke/integracije/358425744

Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Modrijan

Polak, A. (2024). Prednosti in izzivi interdisciplinarnega timskega dela v svetovalni službi. Šolsko svetovalno delo, 24(3), 3-18.

Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja. (2024). Zavod za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf

Helena **Ambrožič**, *mag. prof. soc. ped., OŠ Božidarja Jakca*

# VSEMIR: SOCIALNA PEDAGOGINJA IN DEČEK NA SPEKTRU

helena.ambrozic@osbj.si

**Povzetek:** Moje delo socialne pedagoginje, izvajalke dodatne strokovne pomoči v osnovni šoli, obsega tudi delo z otroki, ki so po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljeni kot otroci z avtističnimi motnjami. V šolskem prostoru velja, da delo z njimi v šolski vsakdan lahko prinaša veliko izzivov. V lanskem šolskem letu smo na šolo sprejeli dečka na spektru, ki je samo s svojo prisotnostjo kataliziral različne spremembe na ravneh odnosov med otroki, starši, učitelji itd. V tem procesu sem se spraševala o svoji vlogi, vlogi šole in družine, o prepričanjih, ki jih moramo opustiti … Sočasno je pri meni potekal proces refleksije, v katerem sem bila osredotočena predvsem na vlogo socialne pedagogike med različnimi strokovnimi profili, na udejanjanje inkluzije in načine, kako sem lahko kot socialna pedagoginja prispevala v skupno vesolje.

**Ključne besede:** *spekter avtizma, dodatna strokovna pomoč, refleksija, inkluzija*

## THE UNIVERSE – A SOCIAL PEDAGOGUE AND A BOY ON THE SPECTRUM

**Abstract:** My work as a social pedagogue, providing additional professional support in a primary school, also involves working with children who, under the *Act on the Guidance of Children with Special Needs*, are identified as children with autism spectrum disorders. In the school context, it is widely acknowledged that working with these children in everyday school life can present numerous challenges. In the previous school year, our school enrolled a boy on the spectrum whose very presence acted as a catalyst for various changes in relationships among children, parents, teachers, and others. Throughout this process, I reflected on my own role, as well as on the roles of the school and the family, and on the beliefs that we, as professionals, may need to reconsider or relinquish. Concurrently, I engaged in a process of professional reflection, focusing primarily on the role of social pedagogy among different professional profiles, on the practical implementation of

inclusion, and on the ways in which I, as a social pedagogue, could contribute to the shared educational environment.

**Keywords:** *autism spectrum, additional professional support, reflection, inclusion*

## UVOD

V letošnjem šolskem letu tretje leto opravljam delo izvajalke dodatne strokovne pomoči. Med drugim delam tudi z otroki, ki so po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) usmerjeni kot otroci z avtističnimi motnjami. V predstavitvi prispevka na konferenci sem se osredotočala predvsem na praktične vidike svojega dela in refleksijo procesa, v teoretičnem prispevku pa si želim nasloviti teoretične podstati svoje poklicne naravnanosti v danem praktičnem primeru.

## Poimenovanje

Najbolje, da začnem kar pri naslovu prispevka. Prijatelj me je ob izvornem poimenovanju prijazno opomnil, da osebe ne morejo »imeti« avtizma, saj sem svoj prispevek sprva poimenovala »Vsemir: socialna pedagoginja in deček z avtizmom.« »Avtizem« sem s tem dala v košaro, ki jo oseba na spektru lahko nosi s seboj naokrog, jo po potrebi nekje pusti in tako – nima več avtizma. Z nastopom paradigme inkluzije in razumevanjem, da izbor besed in jezika ni zanemarljiv, postane poimenovanje oseb s posebnimi potrebami lahko kaj hitro stvar pereče diskusije. Mnenja o poimenovanju pa si navsezadnje niso enotna in enoznačna (Žumbar in Lesar, 2024). V skladu s socialnopedagoško naravnanostjo lahko rečem, da nam je v prvi vrsti pomembno to, kako se opredeljuje oseba sama. V drugi vrsti pa ne smemo zanemariti vpliva izbora besedišča v različnih kontekstih, saj nam govor, ki ga uporabljamo »pomembno določa zaznavanje realnosti, njeno razlaganje, naše vedenje in delovanje« (Rutar, 2020, str. 33). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011), ki je trenutno v posodabljanju, za učence na spektru avtizma uporablja izraz »otroci z avtističnimi motnjami«, ki pa so ga udeleženci raziskave, ki sta jo izvedli Žumbar in Lesar (2024), označili za neustreznega in stigmatizirajočega. Dalje bi si moje nepozorno poimenovanje lahko kdo interpretiral kot slabo poznavanje področja ali pa celo slabo strokovno podkovanost. Mene je pa moje nereflektirano zastavljeno poimenovanje opomnilo na to, da avtizma oseba ne more kar odvreči po svoji

želji, temveč da je sestavni del njene osebnosti, vedenja, doživljanja in nenazadnje sooblikuje posameznika na vseh področjih njegovega[1] življenja.

Vsemir je sopomenka za 'vesolje' (v*semír, b.d.*). Svoje delo z otroki doživljam kot konstelacijo planetov, ozvezdij, črnih lukenj in kometov. V tem vesolju so deli, ki jih poznamo, so deli, ki so nam skupni in so deli, ki nam dalj časa ostajajo neznani ali pa niti ne vemo, da je možno o njih kaj vedeti. Lahko bi rekla, da sem si s prispodobo vesolja konkretizirala Bronfenbrennerjevo ekološko teorijo (Bronfenbrenner, 1979) in jo pognala v gibanje z namenom razumevanja svetov, v katere vstopam pri svojem delu. Sistemska teorija predpostavlja, da je posameznik del različnih sistemov, ki so v medsebojni interakciji. Iz tega sledi, da težave niso le rezultat posameznikove patologije, primanjkljaja ali motnje, temveč rezultat kompleksnih interakcij znotraj sistema (prav tam).

Vesolje mi pomeni tudi tujost, ki se pri mojem delu izraža tako, da se lahko počutim tuje jaz ali pa moji učenci, ki so na spektru avtizma. Zgodi se, da se tuje počutimo tudi skupaj. Včasih si enega od učencev predstavljam kot asteroid, ki je priletel na planet Šola in ga samo s svojo prisotnostjo pričel spreminjati. Verjetno se je podobno zgodilo, ko je priletel na planet Družina, Interesna dejavnost … Deček je samo s svojo prisotnostjo kataliziral različne spremembe na ravni odnosov med otroki, starši, učitelji itd.

## SPEKTER AVTIZMA

Za teoretični prispevek se vendarle spodobi, da zapišem vsaj osnovno definicijo avtizma, čeprav moram priznati, da mi pri strokovnem delu ne služi kaj dosti. Dr. Stephen Shore, profesor, avtor, zagovornik oseb na spektru in tudi sam avtist[2], je dejal: »Če ste spoznali eno osebo z avtizmom, ste spoznali eno osebo z avtizmom.« Tudi v šolski praksi ugotavljamo, da slednje močno drži. Ko se prebijemo čez prepričanja o avtizmu, ki nam jih je mimogrede posredovala pop kultura, in se zazremo v kompleksnost življenjske biti

1 Ob tej rabi moške spolne slovnične oblike želim še opozoriti na to, da so bile deklice pri diagnosticiranju zaradi različnih razlogov pogosto zapostavljene in njihove težave niso bile prepoznane.

2 Ne vem, kako se doktor Shore samoopredeljuje, zato se že vnaprej opravičujem za morebitno napako.

vsakogar, s komer se srečujemo pri svojem delu, ugotovimo, da smo vendarle vsi edinstveni v vseh svojih izraznostih. Zato bom definicijo avtizma postregla tako, da bom najprej izpostavila, da so posamezniki na spektru avtizma heterogena skupina. Nova različica Mednarodne klasifikacije bolezni je vse oblike avtizma – prej ločene – zajela pod krovno diagnozo 'motnja avtističnega spektra' in s tem ne razločuje več različnih pojavnosti avtizma glede na intenziteto izražanja različnih simptomov (MKB-11, 2022).

Otroci na avtističnem spektru, ki so usmerjeni v različne programe osnovnošolskega izobraževanja, so usmerjeni po že zgoraj omenjenem Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011). Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2015), ki jih uporabljajo komisije za usmerjanje po ZUOPP (2011), za otroke na avtističnem spektru prepoznavajo primanjkljaje na področjih: 1. socialne komunikacije in socialne interakcije (težave v besedni in nebesedni komunikaciji, socialno-čustvenih izmenjavah, pri vzpostavljanju socialnih odnosov, njihovem razumevanju in vzdrževanju); 2. vedenja, interesov in aktivnosti (kažejo se kot ponavljajoča in stereotipna gibanja, v uporabi predmetov na nenavaden in vedno enak način, kot stereotipen in ponavljajoč govor, rigidnost v mišljenju in vedenju, nagnjenost k rutinam in ritualom, preokupiranost z interesnim področjem, ki je lahko neobičajno, ter kot neobičajni odzivi na senzorne dražljaje).

Otroci na avtističnem spektru so lahko vključeni v različne oblike pomoči, naj jih naštejem le nekaj: razvojne ambulante, centri za duševno zdravje otrok in mladostnikov, različni svetovalni centri in svetovalnice ter društva. V šolskem prostoru pa se poleg učiteljic in učiteljev najpogosteje srečujejo z izvajalkami dodatne strokovne pomoči (specialnimi in rehabilitacijskimi pedagoginjami, socialnimi pedagoginjami, psihologinjami …), podporo pa jim lahko nudi tudi spremljevalec (Košnik, 2025).

## MULTI-STROKOVNO POLJE

Avtizem posega v različna strokovna polja: medicino, specialno in rehabilitacijsko pedagogiko, psihologijo … V teh krogih obstaja obilica znanstveno preverjenih pristopov in diagnostičnih orodij za delo z osebami na spektru avtizma. Socialna pedagogika tem orodjem ne more konkurirati z orodji podobnega tipa, saj izhaja iz drugih teoretskih ozadij, kar lahko pri razumevanju oseb na avtističnem spektru ne pomeni nujno manjše

opremljenosti, temveč celo nove perspektive in uvide ter njej lastno razvijajočo se metodiko. Različne sorodne stroke so razvile različne strukturirane pristope za delo z osebami na spektru: TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), PECS (Picture Exchange Communication System), ABA (Applied Behavior Analysis) … (Jurišić, 2016). Socialna pedagogika pa je v svojem bistvu metodično bolj odprta in svojo pozornost namenja neponovljivosti in edinstvenosti vsake situacije, zato je zanjo nujno sodelovanje z uporabnikom (Zorc-Maver, 2006). Naše moči pri delu z otroki na spektru prepoznavam drugje kot v mnoštvu znanstveno preverjenih metod. V svojem praktičnem vsakdanu pa se kljub temu sprašujem, kakšni so obči pristopi, ki jih uporabljam pri svojem delu z otroki na spektru kot socialna pedagoginja. Kaj je tisto socialnopedagoško, kar prinašam v strokovne skupine, sestavljene iz različnih strokovnih profilov? Če se specialnopedagoška stroka ukvarja predvsem s poučevanjem oseb s posebnimi potrebami, medicina z diagnostiko in klinična psihologija predvsem z diagnostiko vedenja, kaj mi preostane kot socialni pedagoginji? Ali naj stopim v vlogo pedagoginje, ki učenca uči, kako se ustrezno odzivati v konfliktni situaciji s sošolcem? Naj učenca v individualni situaciji s pomočjo različnih sličic drugih otrok učim prepoznavanja čustev? Ali naj se čim prej prijavim na katero od izobraževanj, kjer se bom priučila katerega od strukturiranih pristopov za delo z osebami na spektru? Najboljši odgovor, ki si ga lahko ponudim pri zgornjih vprašanjih, je ta, da najverjetneje vse to lahko – a ne samo. Za moje (socialnopedagoško) delovanje je nujno, da prepoznavam socialnopedagoške prvine svojega dela in prispevam k profesionalni identiteti socialne pedagogike. Ob pritiskih, da bi preoblikovala svojo strokovno identiteto, pa sledim Müllerjevi misli, da je »na področju družbenih storitev, kjer je specializiran strokovnjak osnovni model, in pritisk oblikovati se po njem tako dominanten /.../ potrebno vztrajati na alternativi« (Müller, 2006, str. 157). Ta položaj po njegovem mnenju predstavlja osrčje strokovne identitete socialnih pedagoginj in pedagogov (prav tam).

## INKLUZIVNA NARAVNANOST SOCIALNE PEDAGOGIKE

Socialna pedagogika (v Sloveniji) sledi Thierschovi usmeritvi življenjsko usmerjene socialne pedagogike, ki naše delovanje usmerja v »obvladovanje in premagovanje življenjskih problemov posameznika v celostnem življenjskem kontekstu« (Zorc-Maver, 2006, str. 9). Svojega delovanja ne

usmerjamo le na posameznika, v mojem primeru učenca, temveč na vse njegove sisteme: družino, razred, šolsko skupnost … Obenem socialno pedagogiko zavezuje vloga glasnice družbenega obrobja (Razpotnik, 2006), kar pomeni aktivno zastopanje »poraženčev« šolskega sistema, to je učno neuspešnih, otrok s priseljenskim ozadjem, otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami itd.

Povezave med posamezniki in sistemi so vedno recipročne in praviloma tudi kompleksnejše, kot si jih utegnemo v danem trenutku razložiti. Pogosto pa je treba pričeti z delom v soustvarjanju takih življenjskih kontekstov, ki posamezniku sploh omogočajo obvladovanje in premagovanje življenjskih problemov – v primeru šole lahko k temu prispevajo inkluzivne prakse. Naš vsakokratni cilj mora biti razvijanje pogojev, ki krepijo občutek pripadnosti in soudeležbo (Lesar, 2013).

V vzgojno-izobraževalnih institucijah in tudi širše veliko govorimo o inkluziji, ki jo razumemo kot proces, s katerim naj bi omogočali take pogoje za vključitev v šole, da bi v njih lahko nastopili vsi, ne glede na razlike med učenci. Pomembno se je zavedati, da otroci vstopijo v šolski sistem z zelo različnim ozadjem in z različnimi zmožnostmi, sistem pa te razlike še poglobi in utrdi (Lesar, 2009). Inkluzija je proces, ki bi moral dodobra pretresti temelje šolskega vsakdana. Intervencije bi morale biti usmerjene na celotno šolsko skupnost in od teh sprememb bi morali nekaj imeti čisto vsi. Slovenija je k inkluziji v vzgoji in izobraževanju zavezana predvsem na podlagi Salamanske izjave (UNESCO, 1994), ki jo dopolnjujejo Konvencija o otrokovih pravicah (1989), Konvencija o pravicah invalidov (2006) in nacionalna zakonodaja (ZUOPP-1, 2011; ZOsn, 1996; Bela knjiga, 2011). V inkluzivno naravnanost šol pa nas konkretneje usmerjajo tudi nova Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Košir, 2025).

Socialna pedagogika je po svojih prepričanjih in etiki poklica zavezana uresničevanju inkluzije. Socialne pedagoginje in pedagogi, ki smo zaposleni v šolah, jo lahko uresničujemo z različnimi strokovnimi izhodišči oz. temeljnimi usmeritvami. Naj jih naštejem le nekaj:

1) Dialog: naša pedagogika je dialoška, učenec je aktivni soudeleženec lastne vzgoje in izobraževanja in ne samo pasivni prejemnik. Dialog ima vlogo katalizatorja sprememb (Freire, 2019); obenem pa dialoške prakse negujemo na ravni kolektiva, z družinami oz. skrbniki otrok in s širšo skupnostjo. Dialog je nosilec sodelovanja in soudeležbe.

2) Odnos: pravimo, da je odnos glavna metoda, instrument pa tudi cilj našega dela (Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike, 2004).

3) Sistemska paradigma: svoje intervencije usmerjamo v različne sisteme, katerih del je posameznik. Razumemo, da so posameznikove težave odraz širše sistemske slike. Sisteme vidimo tudi kot vire podpore in moči (glej Kobolt, 1997).

4) Socialna pravičnost in zagovorništvo (glej npr. Freire, 2019; Razpotnik, 2006 idr.), k čemur nas usmerja tudi Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike (2004).

5) Refleksija, ki je ena ključnih kompetenc, ki jih razvijamo v socialni pedagogiki. Omogoča nam povezovanje teorije in prakse, razvijanje profesionalne identitete … (Klemenčič, 2006)

Socialne pedagoginje in pedagogi smo nosilke in varuhinje inkluzivnih praks, saj z vzpostavljanjem zaupnih odnosov in prepoznavanjem ovir omogočamo enake možnosti udeležbe vseh otrok in mladostnikov. S svojim delom spodbujamo sprejemanje raznolikosti, pravičnost in sodelovanje, hkrati pa refleksivno razvijamo strategije, ki prispevajo k vključujoči in pravičnejši družbi**.**

## ZAKLJUČEK

Kot socialna pedagoginja vsakodnevno počnem stvari, ki so za šolo (vsaj malo) neobičajne in te prakse bi lahko brez težav uvrstili pod ’inkluzivne prakse’. Če pomislim samo na delo z mojim dečkom na spektru: skupaj sediva na stopnišču pod odejo in razmišljava, kako bova rešila skupen problem; pretvarjam se, da sem pošast, da mu preprečim odpiranje omare, do katere nima dostopa; berem pravljico, medtem ko je od naju pričakovano, da bova opravila neko šolsko delo, ker vidim, da ima ’ne’-dan (saj veste, to so tisti dnevi, ko bi bilo bolje, da ne bi vstali iz postelje) … So dnevi, ko se mi zdi, da za pravičnejši sistem ne naredim kaj dosti. Vidim pa, da ravno zaradi svoje naravnanosti, da bi našla take intervencije, ki bi katalizirale spremembe, krepim inkluzivnost šolskega prostora.

**LITERATURA IN VIRI**

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Freire, P. (2019). *Pedagogika zatiranih.* Založba Krtina.

Jurišić, B. D. (2016). *Otroci z avtizmom: Priročnik za učitelje in starše.* Izobraževalni center PIKA, Center Janeza Levca.

Klemenčič, M. M. (2006). Refleksija strokovnega dela kot ena temeljnih kompetenc. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 159–167). Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (1997). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij. *Socialna pedagogika, 1*(2). URN:NBN:SI:DOC-GNYOI9U8

Košnik, P. (ur.) (2025). *Navodila za prilagojeno izvajanje izobraževalnega programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.* Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila-za-prilagojeno-izvajanje-izobraževalnega-programa-osnovne-šole-z-DSP-2025.pdf

Lesar, I. (2009). *Šola za vse? Ideja inkluzije v šolskih sistemih.* Pedagoška fakulteta.

Lesar, I. (2013). Ideja inkluzije – med različnimi koncepti pravičnosti in etičnimi teorijami. *Sodobna pedagogika, 130*(2), 76–95. URN:NBN:SI:DOC-HYCVTFUD

Ministrstvo za šolstvo in šport. (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.*

Müller, B. (2006). Naseljenci in vodniki – o strokovni identiteti socialnih pedagogov. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 149–157). Pedagoška fakulteta.

Rutar, D. (2020). Družbena pravičnost in egalitarnost namesto inkluzije. V D. Rutar (ur.), *Hendikep, družbena pravičnost in enake možnosti* (str. 33–85). CIRIUS Kamnik.

Razpotnik, Š. (2006). Izziv socialni pedagogiki: biti glasnica družbenega obrobja. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-

Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 23–35). Pedagoška fakulteta.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child.* United Nations. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* United Nations. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

Vovk-Ornik, N. (ur.) (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (2. izd.). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenjotrok-s-posebnimi-potrebami.pdf

Vsemír. (n. d.). V *Slovar slovenskega knjižnega jezika.* https://fran.si/iskanje?View=1&Query=vsemir

World Health Organization. (2025). *International Classification of Diseases (ICD).* https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en

Zakon o osnovni šoli (ZOsn). (1996). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 81/06 – uradno prečiščeno besedilo, 102/07, 107/10, 87/11, 40/12 – ZUJF, 63/13, 46/16 – ZOFVI-K, 76/23, 16/24 in 54/25. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/11. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5896

Združenje za socialno pedagogiko Slovenije. (2004). *Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike.* ZZSP.

Zorc-Maver, D. (2006). Uvod – socialna pedagogika v družbi negotovosti. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc-Maver (ur.), *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 7–21). Pedagoška fakulteta.

Žumbar, T., in Lesar, I. (2024). Samoopredelitev odraslih oseb z diagnozo avtizem iz Slovenije. *Sodobna pedagogika, 75*(3), 29–45. https://www.sodobna-pedagogika.net/arhiv/nalozi-clanek/?id=2376

Andreja **Gimpelj Kovačič**, *Zavod sv. Stanislava, Škofijska klasična gimnazija*

# SOCIALNOPEDAGOŠKO DELOVANJE V GIMNAZIJI

andreja.gimpelj@gmail.com

**Povzetek:** Socialna pedagoginja kot del šolske svetovalne službe delujem kot podpora in pomoč predvsem mladostnikom, moja prizadevanja pa so usmerjena tudi k drugim deležnikom. V prispevku predstavim načela, ki so pomembna za moje svetovalno delo v šoli ter preidem na razumevanje mladostnika v številnih odnosih, ki jih v tem obdobju gradi. V kontekstu gimnazije, v kateri sem zaposlena, razmišljam, kateri so vsi tisti posamezniki in skupine, ki mladostniku omogočajo oporo, podporo in pomoč. V okviru šole je zasnovanih kar nekaj dejavnosti, ki lahko na mladostnika delujejo predvsem preventivno. Če na sistem pogledamo širše, skozi prizmo socialnopedagoškega delovanja, lahko ugotovimo, da šola kot taka lahko nudi spodbudno okolje za mlade ljudi.

**Ključne besede:** *socialni pedagog, gimnazija, podpora in pomoč*

## SOCIAL PEDAGOGICAL WORK IN SECONDARY SCHOOL

**Abstract:** As a social pedagogue working within the school counselling service, I provide support and assistance primarily to adolescents, though my efforts are also directed toward other stakeholders. In this paper, I present the principles that are important for my counselling work in the school setting and move on to exploring the adolescent's experience within the many relationships they build during this developmental period. In the context of the grammar school where I am employed, I reflect on the various individuals and groups that offer adolescents support, guidance, and help. Within the school itself, several activities are designed that can have a primarily preventive effect on young people. If we look at the system more broadly, through the lens of social pedagogical practice, we can see that the school as an institution can provide an encouraging and supportive environment for young people.

**Key words:** *social pedagogue, secondary school, support and assistance*

## UVOD

V prispevku se osredotočimo na delo na Škofijski klasični gimnaziji (ŠKG), ki deluje v okviru Zavoda sv. Stanislava in je zasebna štiriletna srednja šola, ki izvaja javno veljavni gimnazijski program. Predmetnik vsebuje tudi predmet vera in kultura, ki ga javne šole nimajo. Latinščina s klasično kulturo je obvezna za vse dijake, vsak letnik pa ima tudi en grški oddelek oz. razred. V predmetniku so enakovredno zastopane družboslovne, naravoslovne in humanistične vsebine, zato lahko po zaključku gimnazije dijaki izberejo katerokoli fakulteto. Gimnazija ima trenutno 22 oddelkov, vsak oddelek pa ima svojo matično učilnico, v kateri dijaki preživijo večino časa.

Poslanstvo šole je *usposobiti mlade ljudi, da bodo svet, v katerem živijo, razumeli in ga imeli radi. Vzgojiti jih želi v odgovorne ljudi z dejavno vlogo v svetu* (Škofijska klasična gimnazija, 2025).

V prispevku bom sprva predstavila načela dela svetovalne delavke, osnovno držo zaposlenih ŠKG ter možnosti podpore in pomoči za dijake.

## SVETOVALNO DELO V GIMNAZIJI

Kot svetovalna delavka se pri svojem delu srečujem predvsem z mladostniki, njihovimi starši in družinami, nekoliko manj z razredno skupnostjo, sem pa zagotovo podpora učiteljem in razrednikom, ki so ključne osebe za dijake v šoli. Delujem tudi v aktivu svetovalnih delavk, razrednih učiteljskih zborih, različnih delovnih skupinah, celotni zbornici, sodelujem z vodstvom, bližnjim dijaškim domom (Jegličev dijaški dom deluje v okviru Zavoda sv. Stanislava) in različnimi zunanjimi institucijami.

Pri delu me vodijo socialnopedagoška načela (Social pedagogy: the development of theory and practice, b. d), ki so moje osnovno vodilo sodelovanja s posamezniki in skupinami: spoštovanje in sprejemanje posameznika, celostni pristop, pomoč za samopomoč – iskanje virov moči v posamezniku, spodbujanje k aktivni udeležbi posameznika, izhajanje iz njegovega življenjskega okolja. Pri svojem delu se trudim delovati tudi preventivno, stremeti k etičnosti in odgovornosti ter interdisciplinarnosti.

Svoje osnovno socialnopedagoško delovanje sem dopolnila tudi z načeli geštalt izkustvene družinske psihoterapije (Teoretične predpostave in koncepti, b. d.), kjer posameznika gledamo v širšem kontekstu – v odnosih, ki jih ima z bližjimi. Po načelih te modalitete razumemo, da posameznik išče

ravnovesje med željo, da je samostojen oz. avtonomen in težnjo po povezanosti z drugimi. Na težave oz. dogajanje gledamo tukaj in zdaj, v tem trenutku, ter izhajamo od tam, kjer posameznik je. Kot sogovorec sem udeležena v procesu podpore in pomoči, moja komunikacija pa je neposredna in iskrena.

Tudi Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja (Rupar idr., 2024) dajejo osnovna načela delovanja svetovalnega delavca: načelo strokovnosti; načelo strokovne avtonomnosti in odgovornosti; načelo sodelovanja, interdisciplinarnosti in timskega dela; načelo aktualnosti in razvojne usmerjenosti. Načela stremijo k temu, da je svetovalni delavec pri svojem delu aktiven, strokoven, se povezuje z drugimi, kritično in odgovorno pristopa k sodelovanju z vsemi deležniki, je aktualen in razvojno usmerjen.

## MLADOSTNIK IN NJEGOVI ODNOSI

Mladostništvo je čas intenzivnega osamosvajanja posameznika ter vzpostavljanja lastne identitete (Mladostništvo, b. d.). V tem obdobju so posebej pomembni tudi odnosi izven družine. Za ilustracijo lahko skupaj razmislimo v katere vse odnose vstopa: odnos do sebe, s starši, s sorojenci, širšo družino, z intimnim partnerjem, s prijatelji ali vrstniki, v šoli pa vstopa še v odnose v razredni skupnosti, z razrednikom, ostalimi učitelji, ravnateljem, ostalimi zaposlenimi, s kaplanom in svetovalno delavko. Če pa mladostnik biva tudi v dijaškem domu, gradi odnos tudi z matičnim vzgojiteljem, člani vzgojne skupine, ostalimi vzgojitelji in zaposlenimi, ravnateljem, kaplanom in svetovalno delavko. Če pogledamo še širše, je možno, da je član verske skupnosti, vstopa v odnose v okviru prostočasnih dejavnosti, ima morebiti kakšno zunanjo strokovno pomoč, vsekakor pa vsak mladostnik vstopa tudi v odnose prek spleta.

Če z vidika podpore in pomoči v šoli pogledamo, na koga vse se mladostnik lahko obrne, so tu njegovi vrstniki v razredu ali drugod, razrednik, učitelji razrednega učiteljskega zbora, knjižničarka, kaplan, svetovalna delavka, pa tudi ravnatelj oz. vodstvo šole in ostali zaposleni na šoli. Zelo podobno je tudi v dijaškem domu, kjer je mladostnik običajno tudi aktivno vključen v domsko življenje.

## VZGOJNA NAČELA

Vzgojna načela služijo oblikovanju in refleksiji našega delovanja v celotnem zavodu. Izhajajo iz poslanstva in vrednot ter usmerjajo naš način delovanja in pedagoško držo. V skladu z njimi oblikujemo pouk, obšolske in druge dejavnosti ter naš odnos do učencev, sodelavcev in staršev. Deset načel predstavlja koherentno in zaokroženo enoto, zato posameznega načela ni mogoče izvzeti iz konteksta celote. Ta načela so (Škofijska klasična gimnazija, 2025):

- Oblikovanje celostne osebnosti.
- Smiselnost in življenjskost znanja.
- Inovativnost in ustvarjalnost.
- Svoboda in odgovornost.
- Pravičnost in poštenost.
- Zaupanje in dialog.
- Empatija in skrb za šibkejše.
- Odprtost za vse.
- Graditev skupnosti.
- Plemenitost in odličnost.

## ETIČNI KODEKS ZAPOSLENIH

Etični kodeks zaposlenih (Škofijska klasična gimnazija, 2025) je podlaga za skupno vzgojno-izobraževalno delovanje. Namenjen je vsem pedagoškim delavcem in tudi ostalim zaposlenim. Vsak namreč s svojo osebnostjo in zgledom, z besedami in s svojim odnosom do dela vzgaja otroke in mladino. Etični kodeks je bil oblikovan v šolskem letu 2013/2014 na uvodnem izobraževalnem dnevu vseh zaposlenih zavoda. Načela predstavljajo temeljna vodila skupnega pedagoškega delovanja in so stalna spodbuda za osebnostno rast in oblikovanje vsakega zaposlenega. Ta vodila so:

*Učitelj skrbi za svojo celovito osebnostno rast.*

*Je iskren in pristen.*

*Je dobronameren.*

*Deluje skladno s krščansko usmeritvijo zavoda.*

*Svoje delo opravlja strokovno in z navdušenjem.*

*Je avtonomen in izbira vsebine glede na smiselnost in življenjskost znanja.*

*Zaveda se svojih meja in zna sprejeti kritiko.*

*Pogumno se sooča z novimi izzivi.*

*Zaveda se vpliva in moči svojega zgleda.*

*Je empatičen in občutljiv za enkratnost vsakega posameznika.*

*Je pošten in pravičen.*

*Spremlja in ceni vsestransko udejstvovanje učencev ter pohvali njihov napredek.*

*Je spoštljiv in pozoren do vseh zaposlenih in pripravljen pomagati.*

*Prevzema svoj del odgovornosti za zavodsko skupnost, spremlja delovanje ostalih enot v zavodu in soustvarja dobro vzdušje.*

*S starši redno sodeluje in z njimi gradi odnos zaupanja.*

*Je zgled aktivnega državljana.*

Opazimo lahko, da so vodila v večini zelo blizu socialnopedagoškim načelom, kar je s stališča mladostnika zelo spodbudno, saj lahko računa na to, da bo na šoli lahko našel vsaj eno osebo, ki ga bo lahko sprejela. Prav tako pa so ta vodila spodbuda za vsakega zaposlenega, da stremi k temu, da je mladostnikom dostopen in zgled.

## DEJAVNOSTI V OKVIRU ŠOLE

V nadaljevanju navajam nekaj ključnih dejavnosti, ki so že v svojem bistvu naravnane k medsebojnem povezovanju dijakov v razredu ter h krepitvi moči vsakega mladostnika.

*Razredna ura* je uvrščena na urnik vsakega razreda, vsako sredo. V tem času se razrednik sreča z razredom, običajno sam izbere vsebino ure, pri čemer se spodbuja povezovalna naravnanost. Pomembno vlogo imajo tudi učitelji oz. *razredni učiteljski zbor*, ki mladostnika poučuje, saj se ti strokovni delavci vsakodnevno srečujejo z mladostnikom in zaznajo njegove prve stiske, ki se ob pravočasnih posredovanjih lahko tudi uspešno razrešujejo.

V 1. in 4. letniku ob začetku šolskega leta potekajo *individualni pogovori razrednika z dijakom*, ki so daljše narave, v 2. in 3. letniku pa krajši pogovori. V teh pogovorih ima mladostnik priložnost, da se izrazi, deli z razrednikom svoje cilje in skrbi ter skupaj z njim načrtuje kako si želi preživeti šolsko leto. Dijaki se sicer na razrednika lahko obrnejo kadarkoli.

Razredi se vsako leto družijo na *duhovni obnovi*, ki poteka izven šole skozi tri dni. Za izvedbo skrbijo zavodski kaplani oz. učitelji predmeta vera in kultura. Duhovne obnove gradijo dijakovo celostno osebnost, ga usposabljajo za zaupen dialog in odgovornost do lastnega življenja. Na duhovni obnovi dijaki krepijo razredno skupnost, medsebojne odnose, iščejo sebe in poglabljajo osebno duhovno življenje.

Tudi program *ekskurzij* je namenjen vsem dijakom šole, financiran pa je iz mesečnega prispevka družine za dijaka. Tako gre na ekskurzijo prav vsak dijak. V vsakem letniku so predvidene ekskurzije v tujino, dijaki 1. do 3. letnika pa imajo tudi ekskurzije po Sloveniji, ki jih pripravijo sami v sodelovanju z razrednikom. Razred na ekskurzije potuje sam in ima tako še več možnosti za medsebojno sodelovanje in povezovanje.

V okviru dejavnosti, ki podpirajo vzgojni načrt ŠKG, so organizirane *preventivne delavnice*, ki vsebujejo dva vzgojno-izobraževalna vidika: motivacijo za učenje in organizacijo časa (1. letnik: motivacija za učenje; 2. letnik: samoregulacija in soočanje s stresom; 3. letnik: iskanje ravnotežja med vrednotami in pričakovanji; 4. letnik: veščine za prehode); ter odnose (1. letnik: vzgoja za odnose med fanti in dekleti, celosten pogled na človekovo spolnost, pozitivna samopodoba; 2. letnik: izražanje osebnosti preko zunanjega videza, bonton, vplivi na vrednote mladostnika; 3. letnik: odločitev za zakon, splav, različne spolne usmerjenosti).

Poklicno usmerjanje oz. *karierno svetovanje* je namenjeno vsem dijakom v obliki celostnega spremljanja in razvoja, prednostno pa dijakom tretjega in četrtega letnika kot pomoč pri odločanju za nadaljnje izobraževanje. Poklicno usmerjanje zajema različne oblike delavnic ter dejavnosti svetovanja in informiranja, ki so lahko tako skupinske kot individualne.

Na *dramskem festivalu* sodelujejo razredne skupnosti, ki uprizorijo dramsko igro (na določeno temo), s katero tekmujejo med seboj. Dijaki na podoben način tekmujejo tudi na *pevskem festivalu*, pri čemer razredni pevski zbori pripravijo glasbeni program na določeno temo.

Na šoli poteka tudi kar nekaj *športnih turnirjev*, kjer se posamezni razredi med seboj pomerijo v različnih športnih aktivnostih.

Na ŠKG deluje šest samostojnih *pevskih zborov*, ki dijakom omogočajo edinstvene izkušnje skoraj profesionalnega ukvarjanja z glasbo. Zbori omogočajo dijakom, da razvijajo svojo vztrajnost, doslednost in jih tudi nagradijo z občutki samozavesti in pozitivne samopodobe.

Izvaja se tudi kar nekaj *interesnih dejavnosti*, dijaki pa imajo možnost delovati tudi kot prostovoljci. Tako se nekateri s *prostovoljstvom* lahko srečajo že v srednji šoli. Zagotovo pa se vsaj za dva delovna dneva vsak udeleži *socialnega praktikuma*, ki poteka v 2. letniku. Vsak dijak namreč obišče eno izmed ustanov, kjer dva delovna dneva preživi med starostniki, otroci ali mladostniki, brezdomci … Seveda je tu pomembna tudi predpriprava ter refleksija opravljenega dela.

Kot predmet se na naši šoli izvaja tudi *projektna naloga*, ki zajema pripravo, izvedbo ter evalvacijo projekta po izbiri posameznega dijaka oz. skupine dijakov. V drugem letniku je predvidena individualna projektna naloga, v tretjem pa skupinska. Dijak si glede na lastne interese izbere temo, ki jo želi obravnavati in je običajno povezana z izdelkom ali aktivnostjo. Dijak tako krepi svojo samozavest na določenem področju, se uči komuniciranja in delovanja z vsemi deležniki, uči pa se tudi sodelovanja v skupini.

V zadnjem letu smo na področju uporabe mobilnih telefonov naredili kar nekaj konkretnih premikov, saj smo opazili, da je prosti čas dijakov med odmori preveč prežet z uporabo mobilnih naprav. Skozi proces, v katerega smo vključili dijake, starše in zaposlene, smo s 1. 9. 2025 prepovedali uporabo telefona v času pouka. Dijaki lahko svoj telefon uporabljajo le v času odmora, in sicer v treh prostorih na šoli.

Kot šola, ki temelji na krščanskih vrednotah in klasičnosti, imamo tudi *dejavnosti v skladu s krščanskimi prazniki*. Tudi v tem času so dijaki kot razredne skupnosti pozvani k medsebojnemu sodelovanju in iskanju ter izražanju svojih moči. Tako so dvakrat na leto izvajajo dejavnosti z dobrodelno noto (zbiranje sredstev skozi npr. peko piškotov …), nagovorjeni so, da pripravijo razredne jaslice, sodelujejo pri razrednih in ostalih mašah ipd.

## ZAKLJUČEK

V prispevku smo skozi primer Škofijske klasične gimnazije preverili, kako šola lahko deluje socialnopedagoško ter mladostniku na različne načine nudi varno in spodbudno učno okolje. Kot svetovalna delavka v tako naravnanem okolju lahko delujem v skladu s socialnopedagoškimi načelo in mladostnikom nudim primerno podporo in pomoč.

## LITERATURA IN VIRI

Mladostništvo. (b. d.). https://www.zadusevnozdravje.si/dusevno-zdravje/skozi-zivljenjska-obdobja/mladostnistvo/

Rupar idr. (2024). Programske smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Srednja-sola/Programske-smernice-svetovalnega-dela-v-programih-s-podrocja-vzgoje-in-izobrazevanja.pdf

Social pedagogy: the development of theory and practice. (b. d.). https://infed.org/dir/welcome/social-pedagogy-the-development-of-theory-and-practice/

Škofijska klasična gimnazija. (2025). Letni delovni načrt 2025-2026. Interno gradivo. Ljubljana.

Teoretične predpostavke in koncepti. (b. d.). https://www.institutdt.si/teoreticne-predpostavke-in-koncepti/

Andreja **Janežič**, *profesorica defekt., OSNOVNA ŠOLA 27. JULIJ*

# DELČKI V MOZAIKU

andreja.janezic2@gmail.com

**Povzetek:** Osebe z zmerno motnjo v duševnem razvoju so najpogosteje vključene v posebni program vzgoje in izobraževanja. Po tem usposabljanju se jih najpogosteje usmeri v varstveno-delovne centre, ki so v Sloveniji organizirani za varstvo in zaposlitev teh oseb. Jaka, oseba z Downovim sindromom, je najprej obiskoval osnovno šolo s prilagojenim programom vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom. Nato je bil pet let vključen v posebni program vzgoje in izobraževanja. Že kot otroka so ga starši vključevali v številne šolske in izvenšolske dejavnosti ter poskrbeli, da je bil bolj socializiran kot njegovi vrstniki. Ko je dopolnil 21 let, je zaključil osnovno šolanje in se vključil v društvo, ki skrbi za vključevanje ljudi s posebnimi potrebami v delo preko različnih individualno prilagojenih delovnih okolij. Jaka je bil aktiven tudi na ostalih področjih. Tako kot za vsakega posameznika, je tudi za osebe z motnjo v duševnem razvoju pomembno, da osebnostno rastejo, se razvijajo in preživljajo kvalitetno življenje. V prispevku smo analizirali proces odraščajoče osebe z motnjo v duševnem razvoju, ki se skupaj z družino srečuje z izzivi zaposlovanja v slovenskem sistemu.

***Ključne besede*:** *Downov sindrom, samostojnost, motnja v duševnem razvoju, izobraževanje, inkluzija, zaposlovanje*

## FRAGMENTS OF THE MOSAIC

**Abstract:** Individuals with moderate intellectual disabilities are most often included in special education and training programs. After this training, they are most commonly directed to sheltered workshops, which are organized in Slovenia for the care and employment of these individuals. Jaka, a person with Down syndrome, initially attended a primary school with an adapted education program with a lower educational standard. He then spent five years in a special education program. Even as a child, his parents involved him in numerous school and extracurricular activities and ensured that he was more socially integrated than his peers. When he turned 21, he completed his primary education and joined an association that focuses on the inclusion of people with special needs into the workforce through various individually adapted working environments. Jaka was also active in other areas. As is the case for every individual, it is important for people with

intellectual disabilities to grow personally, develop, and live a quality life. This paper analyses the process of an adolescent with an intellectual disability who, together with his family, faces challenges related to employment within the Slovenian system.

**Key words:** *Down syndrome, independence, intellectual disability, education, inclusion, employment*

## UVOD

»Velikokrat samo sedim, ležim in premišljujem, kakšno bi bilo moje življenje, če bi bila »normalna« oseba, oseba brez omejitev, brez posebnih potreb.« (Vodopivec, 2006, str. 175)

»Ko sem spoznala, da je Dagmar otrok z Downovim sindromom, sem vedela, da se bo naše življenje spremenilo. Nikoli si pa nisem mislila, da bo ta otrok, ki je padel med nas, kot zvezda razširil naše obzorje in spremenil naša merila.«(Lehmann, 1988, str. 13)

Rodil se je otrok z Downovim sindromom. Starši so se upirali usodi in si obupno prizadevali, da bi svojega otroka naredili normalnega. Vendar so takšnega morali sprejeti, čeprav je bil to za družino hud udarec. Ti otroci so čustveni in zelo topli ter dovzetni za počutje ljudi okoli sebe.

Sem profesorica defektologije za motnje vedenja in osebnosti ter domske pedagogike, ki se že od začetka opravljanja svojega poklica srečujem z motnjo v duševnem razvoju, še posebej z Downovim sindromom. Ko sem spoznala Jako, učenca z Downovim sindromom, me je zelo navdušil. Takšen vtis name pušča še dandanes, ko je že krepko zajadral v odraslost. V posebnem programu sem bila pet let njegova razredničarka.

V tem prispevku bom predstavila Jakovo izobraževanje in njegovo pot po koncu šolanja. Jaka je odličen primer dobre prakse, kako lahko s stalnim vključevanjem družine, šole, lokalne skupnosti ipd. v razvoj otroka dosežemo, da ta odraste v čudovito vsestransko osebo, ki se uspešno sooča z izzivi zaposlovanja. Dotaknila se bom tudi vloge staršev, ki so temeljni steber fantovega razvoja in življenja.

## OSREDNJI DEL BESEDILA

### Motnja v duševnem razvoju

Motnja v duševnem razvoju je nevrološko pogojena razvojna motnja. Otroci z motnjami v duševnem razvoju imajo pomembno znižano splošno intelektualno raven, znižane sposobnosti učenja, sklepanja in reševanja problemskih okoliščin. Imajo tudi znižane sposobnosti abstraktnega mišljenja in presojanja, znižane prilagoditvene funkcije in sposobnosti, ki se odražajo na področju govora in komunikacije. Razlikujemo otroke z lažjo, zmerno, težjo in težko motnjo v duševnem razvoju.

Otrok z lažjo motnjo ima znižane sposobnosti za učenje. Miselni procesi potekajo bolj na konkretni kot na abstraktni ravni. Ob ustreznem šolanju se usposobi za manj zahtevno praktično delo in samostojno življenje.

Tisti z zmerno motnjo v duševnem razvoja lahko osvoji osnove branja, pisanja in računanja. Razume navodila, prav tako zna sporočiti potrebe in želje. Potrebuje vodenje in različne stopnje pomoči. Usposobi se za enostavna praktična dela.

Otrok s težjo motnjo v duševnem razvoju se lahko usposobi za najenostavnejša opravila. Pri skrbi zase potrebuje pomoč drugih, razume enostavna sporočila in se nanje odziva.

Težka motnja v duševnem razvoju pa omogoča usposobljenje le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. Otrok potrebuje stalno nego, varstvo, pomoč in vodenje. Je omejen v gibanju, prisotne so tudi težke dodatne motnje, bolezni in obolenja. Težko razume navodila.

V populaciji otrok z motnjo v duševnem razvoju je 89 % otrok z lažjo, 7 % z zmerno, 3 % s težjo in 1 % s težko motnjo. Vzrok za motnjo v duševnem razvoju so lahko dednost, virusne okužbe, možganske poškodbe, materino uživanje drog in alkohola med nosečnostjo, kromosomske nepravilnosti, nedonošenost oziroma prezgodnji porod; najpogosteje gre za skupek več različnih vzrokov, ki se med seboj povezujejo. (Žagar, 2012, str. 13-14)

**Otrok z Downovim sindromom**

Vzrok za Downov sindrom je genetska napaka, najpogosteje trisomija 21. kromosoma. Otrok ima tri pare kromosomov namesto dveh. Na 1245 otrok se v Sloveniji rodi 1 z Downovim sindromom. Danes je možno z določenimi preiskavami odkriti Downov sindrom že pred rojstvom.

Osebe z Downovim sindromom imajo nekoliko povešene oči, krajše prste, čokato postavo, nagnjeni so k debelosti, hitreje se utrudijo. Po navadi imajo zmerno in težjo motnjo v duševnem razvoju. Ti otroci se morajo čim prej vključiti v zgodnjo obravnavo, zato je pomembno, da starši čim prej pridejo v stik s strokovnjaki. Ti jim nudijo podporo, jih seznanjajo, kako naj ravnajo z otrokom, in jih bodrijo, da ne obupajo.

Osebe s tovrstno motnjo potrebujejo pomoč in vodenje celo življenje. Nekateri lahko delno živijo samostojno življenje, ko se vključijo v stanovanjsko skupnost, medtem ko drugi potrebujejo več pomoči in so vključeni v socialne zavode, kjer so del procesa vseživljenjskega učenja. Spodbujajo jih, da so čim bolj samostojni. Večina jih hodi v »službo«, to je v delavnice s posebnimi pogoji. (D. Jurišić, B. 2015)

Tudi v odrasli dobi osebe z Downovim sindromom napredujejo na naslednjo razvojno stopnjo in se naučijo novih spretnosti. Na težave pri zaposlovanju naletijo zaradi pomanjkanja delovnih izkušenj in ker veliko delodajalcev teh oseb noče zaposliti. Največkrat se zaposlijo v trgovinah, restavracijah, menzah, kavarnah, hotelih in pisarnah. Delo za njih predstavlja krepitev samozavesti in sposobnosti. (Bukovšek, 2021)

## IZOBRAŽEVANJE

Otroke z lažjo motnjo v duševnem razvoju se usmeri v osnovno šolo z nižjim izobrazbenim standardom. Otroci z zmerno, težjo in težko duševno motnjo pa potrebujejo nenehno kontinuirano pomoč. Ne morejo namreč živeti sami, pač pa potrebujejo stalni nadzor.

Po navadi obiskujejo posebni program, ki se deli na obvezni del in vključuje prvo, drugo in tretjo stopnjo ter vsaka od njih traja tri leta. Sledi prehod v četrto stopnjo, ki tudi traja tri leta. Učenci lahko nato šolo nadaljujejo v peti stopnji, ki je neobvezna. Za konec je organiziran še petletni delovni program, imenovan »Učenje za življenje in delo«, ki vključuje šesto stopnjo. Sem se vpisujejo učenci, ko dopolnijo 21 let, lahko pa ostanejo do svojega 26. leta. Program od prve do pete stopnje vključuje niz različnih predmetov, cilj katerih je navajati na skrb za zdravje in samostojno življenje, pridobivati osnovna znanja in spretnosti in navajati na čim bolj aktivno, delno samostojno vključenost v okolje. Pri predmetu razvijanja samostojnosti otrok z učenjem osvaja hranjenje, osnovne higienske navade, oblačenje ter varnost in osebno urejenost. Predmet splošne poučenosti zajema področja spoznavanja okolja,

jezika in matematike. Pri predmetu gibanje in šport skrbimo za otrokovo kondicijo in splošno gibalno osveščenost. Poučuje se še glasbena, likovna in delovna vzgoja.

Predmetnik na šesti stopnji zajema splošno poučenost, razvijanje in ohranjanje samostojnosti, kreativna znanja, rekreacijo in šport, učenje za aktivno preživljanje prostega časa, razvijanje aktivnega državljanstva, intimno življenje in odnose med spoloma in nazadnje še delovne in zaposlitvene tehnike.

Vsak učenec, ne glede na stopnjo, je individuum zase, vse mu je treba prilagoditi glede na njegove zmožnosti. Treba ga je čim bolj opolnomočiti in pripraviti za nadaljnje življenje.

**Vloga staršev**

Starši potrebujejo veliko pomoči, razumevanja in podpore, da lahko iz porušenih pričakovanj zgradijo nove vrednote ter se naučijo in zmorejo zadovoljiti vse potrebe otroka. Družini morajo pomagati strokovni delavci različnih strok. Vsak otrok z motnjo v duševnem razvoju mora biti vključen v ustrezen program izobraževanja. V družini povzroči številne čustvene stiske, negotovosti in konflikte ter pogosto občutke krivde. (Rotovnik, 1999, str. 181)

Otroci s tovrstno motnjo potrebujejo starše, ki se kot feniks dvignejo iz pepela, grizejo ter iščejo pot, ki bo najboljša za njihovega otroka. Uvedejo rutino pri delu z njim, vsi v družini s starimi starši vred vlagajo vanj. To se jim kasneje obrestuje, saj otrok postane srečen in zadovoljen.

**Kam vključiti osebo z motnjo v duševnem razvoju po zaključku šolanja?**

Osebam z Downovim sindromom po zaključku šolanja pomaga Društvo Downovega sindroma Slovenije. Ta samostojno deluje že od leta 2013, pred tem pa je bil organiziran kot Sekcija za Downov sindrom pri ZVEZI SOŽITJE. Pomemben del zgoraj navedenega društva je Atelje 21, zaposlitveni center za osebe z Downovim sindromom. Na istem mestu je informativna točka za opolnomočenje družbe in pomoč strokovnjakov.

Pri delu društva se je izkazalo, da je vse več pozitivnih izkušenj pri zaposlovanju oseb z Downovim sindromom. Delajo v hotelih, slaščičarnah, v kuhinji in strežbi. Poseben program zaposlovanja oseb s tovrstno motnjo imajo v Narodni galeriji v Ljubljani.

Osebe z Downovim sindromom je treba pri delu nenehno vzpodbujati in spremljati, tudi te osebe si namreč želijo socialnih stikov, topline, varnosti, zaposlitve in samostojnosti. Treba jim je dati občutek, da so tudi oni del družbe.

**Primer dobre prakse – Jaka Blejc**

Jakova mati je ob porodu izvedela, da ima njen sin Downov sindrom. Babica je v porodnišnici to ugotovila po obliki ušes. Šele z gensko preiskavo otroka je bila Jakova motnja dokončno potrjena. Nosečnost je minila brez posebnosti, mati je lahko normalno opravljala službene in druge obveznosti, nič ji ni dalo slutiti, da je z otrokom kaj narobe.

Ob novici o Jakovem stanju so bili njegovi starši šokirani. Mater so v bolnišnici celo vprašali, ali bi otroka pustila kar tam. Ob tem se je mati počutila zgroženo in žalostno. Namestili so jo v tretje nadstropje porodnišnice, samo z otrokom, a je kljub temu ostala psihično stabilna.

Jakovi starši niso bili podrobneje seznanjeni z Downovim sindromom, a so kljub temu takoj začeli iskati rešitve, ki bi Jaki izboljšale življenje. Z Jakom sta začela intenzivno delati pri dveh letih; izvajali so zgodnje intervencije, zaradi katerih je močno napredoval. Otrok je obiskoval motopedagogiko, logopeda ter hodil na plesne vaje. Obiskoval je skupinske in individualne terapije. Oče je doma samostojno izdeloval razne pripomočke po metodi Marie Montessori. Tako je hodil in govoril kot njegovi vrstniki brez duševne motnje.

Da je Jaka obiskoval reden vrtec, so se morali starši zelo boriti. Ravnateljica vrtca je Jako komisiji za sprejem otrok v vrtec predstavila kot nepokretnega in negovorečega, čeprav to ni držalo. Otroka so tako spočetka razporedili v razvojni vrtec, čemur pa je mati nasprotovala, saj je želela otroka integrirati in socializirati v redni vrtec. Le tako bi Jaka lahko napredoval. Na koncu je staršem uspelo, da je deček obiskoval redni vrtec do osmega leta. Pred vstopom v šolo so starši ostalih otrok izrazili hvaležnost za dobro izkušnjo in to, da so lahko njihovi otroci že tako zgodaj spoznali drugačnost.

Po vrtcu je Jaka obiskoval osnovno šolo s prilagojenim programom z nižjim izobrazbenim standardom, kljub temu da naj bi otroci z zmerno motnjo v duševnem razvoju obiskovali posebni program. Da se je Jaka lahko šolal po omenjenem programu, je moral vsako leto opraviti kategorizacijo in

ponavljajoče se dokazovati svojo sposobnost nadaljevanja šolanja v tem programu. To je bilo za družino sila neprijetno. S pomočjo družine in igre je Jaka že pri štirih letih poznal vse črke, kot je razvidno iz Slike 1. Ne glede na to, da je učenec posamezni razred uspešno zaključil, je vsako leto prišlo do nesoglasja staršev in klinične psihologije, ki je vztrajala, da je treba Jako premestiti v posebni program. Menila je, da otroci z Downovim sindromom v osnovni šoli nimajo kaj iskati. Na koncu jim je vendarle vedno uspelo zadržati Jako tam, kjer je šolanje tudi pričel. Osnovno šolanje je Jaka po devetih letih uspešno končal, nato pa šolanje nadaljeval še pet let v posebnem programu. Tam je obnavljal že pridobljeno znanje in se pripravljal na življenje. Iz Slike 2 izhaja, kako smo šli s šolo v okviru posebnega programa na Veliko planino.

Jaku je vsakodnevno ob strani stala celotna družina. Člani le te so si vloge pri pomoči razdelili. Oče mu je pomagal pri računalništvu in angleščini, babica pri družboslovju in naravoslovju, mati pa pri slovenščini in matematiki. V popoldanskem času je Jaka obiskoval še motopedagogiko, risanje, glasbeno delavnico, hodil je jahat in plavat. Starši so ga obravnavali na enak način kot njegovega starejšega brata. Vedno je imel svoje zadolžitve (pospraviti sobo, odnesti smeti itd.), tudi ko je bil majhen.

Jaka se je široko udejstvoval v šolskih in obšolskih dejavnostih. V šoli je pogosto vodil prireditve, pri čemer se je vse naučil na pamet; pri tem je to storil sam, imel je veselje, starši so mu na koncu le dali kakšen nasvet, kako lahko svoj nastop izboljša. Sodeloval je tudi na nastopih za kamniško lokalno skupnost, pri raznih otvoritvah, koncertih itd. Njegova risba Rudolfa Maistra je bila izbrana za jubilejno poštno znamko pošte Kamnik. Udeleževal se je tudi različnih državnih tekmovanj, pri čemer je na državnem računalniškem tekmovanju osvojil drugo mesto. Kot najboljši učenec šole je bil na sprejemu pri kamniškem županu.

Mati je vztrajala, da v šoli Jaka pridobi čim več uporabnih znanj, kot je uporaba denarja, socialne veščine, kuhanje itd., kar bi vse Jaki koristilo v nadaljnjem življenju.

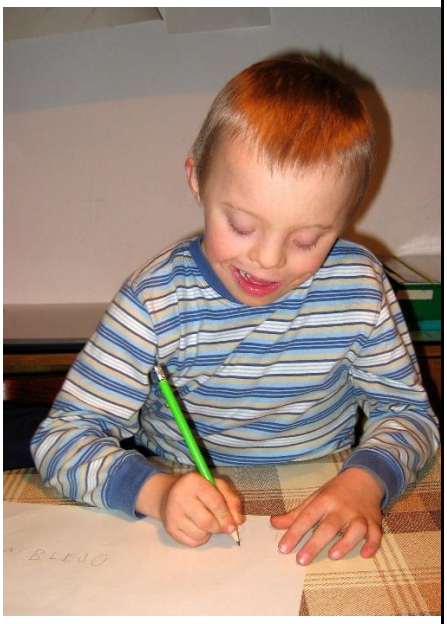
Po zaključenem šolanju se je vključil v Društvo Verjamem vate, v okviru katerega je delal v trgovinici (zlaganje in prodaja oblačil) in se družil s sovrstniki. Tam je zelo užival, vendar se je po šestih letih mati odločila, da bo Jaka ostal doma. Namestitev v Varstveno delavnem centru v Mengšu je mati zavrnila, ker je ugotovila, da se tam izvaja pretežno varstvo, kjer varovanci po njenem mnenju nazadujejo v govoru, obnašanju, socializaciji. Tako so z družino sklenili, da Jaka ostane doma.

Jaka ima status invalida. Prejema invalidnino in nadomestilo za pomoč in postrežbo. Pripada mu tudi 70 ur tedensko osebne asistence. V dopoldanskem času mu v obsegu 6 ur stoji ob strani osebna asistentka, preostalih 8 ur pa starši. Ne glede na to je Jaka zelo samostojen; sam gre na sprehod ob Kamniški Bistrici, v trgovino, če morajo starši kam skočiti, počaka tudi sam doma.

Jaka jutro preživi s starši. Ob 9.00 pride osebna asistentka, ki ga vsak dan odpelje v Kamnik, kjer ima v babičini hiši garsonjero. Tam vsak dan dve uri posvetita utrjevanju branja in pisanja. V ponedeljek in torek nato dve uri dela v Kavarnici na plac´ (prim. Slika 3), kjer sicer ne dobiva plače, ampak zgolj napitnino. V sredo gre v Narodno galerijo opravljat delo v pisarni, kjer je zanj zadolžena delavka iz Društva za Downov sindrom. Ob petkih hodi na kopanje v Terme Snovik. V popoldanskem času se Jaka uči risanja pri umetniku (prim. Slika 4), bere pri bralnih uricah otrokom v knjižnici, hodi na ure prilagojenih citer in pevske vaje. Občasno Jaka vodi prireditve Društva za Downov sindrom. Ob dnevu Downovega sindroma je opravil tudi intervju za RTV Slovenija.

Prosti čas preživi z družino. Brat ga odpelje v hribe in na razne adrenalinske aktivnosti (vetrovnik, ki je na sliki 5 ipd.), z očetom kolesari, vesla in se vozi z motorjem. Z mamo ustvarjata v kuhinji. Preko Društva Sožitje se vključuje v razne tabore.

V Jakovi družini se še niso odločili, kako bo z Jako v prihodnosti, ko starši zanj več ne bodo mogli skrbeti. Razmišljajo o njegovi namestitvi v bivalno enoto, manjšo skupnost ali pa zgolj nadaljevanju z osebno asistenco. Gotovo je zgolj, da Jake ne bodo poslali v varstveno delovni center.

| **Slika 1** | **Slika 2** |
| --- | --- |
| *Pri štirih letih je Jaka že poznal vse črke.* | *Obisk Velike planine.* |
|  |  |
| **Slika 3** | **Slika 4** |
| *Jaka na delu v kavarni.* | *Jakova umetnina.* |
|  |  |

**Slika 5**

*Jaka v vetrovniku.*



## ZAKLJUČEK

Osebe z Downovim sindromom morajo že od rojstva prejemati dobre spodbude. Igre z vrstniki v skupini so zelo pomembne. Pri igri, petju in druženju se veliko naučijo od preostalih otrok, ki motnje v duševnem razvoju nimajo. Prav tako ima veliko vlogo družina, ki otroka vseskozi vodi in vzpodbuja. Večinoma ti otroci niso vključeni v redne osnovne šole.

Pri zaposlovanju oseb s tovrstno motnjo se kažejo pozitivni rezultati; nekaj primerov dobre prakse imamo. Osebe delajo v kuhinji, strežbi, galerijah, knjižnicah itd. Vendar na splošno še vedno velja, da se mladostniki po končanem šolanju zelo težko kam vključijo. Čakalne vrste v VDC-jih so dolge, mest v bivalnih enotah (pre)malo. Ali naj ta mladostnik ostane doma, da bo še hitreje izgubljal že tako težko pridobljeno znanje? Mislim, da bi si morala današnja družba prizadevati, da bi odprla čim več trgovinic, lokalov, pekarn, v katere bi vključevali mladostnike s tako vrsto motnje. Ti bi bili v okolju še bolj sprejeti, čutili bi se ljubljene, pomembne in potrebne.

Primer dobre prakse je prav Jaka, s katerim se družina od prvega dne ukvarja in poskrbi, da napreduje oziroma da ne nazaduje. Ta primer kaže, da je treba poskusiti čim več otrok s tovrstno motnjo integrirati v redni vrtec, v

osnovno šolo s prilagojenim programom ter jim pozneje pomagati z iskanjem ustrezne prilagojene (nadzorovane) zaposlitve. Na ta način lahko dosežemo bolj kvalitetno in polno življenje tovrstnih oseb.

**LITERATURA IN VIRI**

Bukovšek, K. (20. 12. 2021). Življenje z Downovim sindromom. *Pan!ka, revija društva*

*študentov psihologije Slovenije. http://revijapanika.si/2021/12/20/zivljenje-z-downovim-sindromom/*

D. Jurišić, B. (2015). *Downov sindrom*. Zveza-sozitje.si. https://www.zveza-sozitje.si/downov-

sindrom.html

Lehmann, D. (1988). *Dagmar.* Ognjišče, Koper.

Rotovnik, J. (1999). Dinamika družine ob otroku z motnjo v duševnem razvoju. V A. Mikuš Kos,

*Različnim otrokom enake možnosti (str. 181).* Zveza prijateljev mladine Slovenije, Ljubljana.

Vodopivec, M. (2006). Izkušnja integracije. V B. Založnik (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami*

*(str. 175).* MELIOR d.o.o. Založba EDUCA, Nova Gorica.

Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci.* Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.

Andreja **Lamut Gazvoda**, *univ. dipl. soc. ped., Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana*

# UMETNOST PRISOTNOSTI: KAKO ČUJEČNOST KREPI DOBRO POČUTJE MLADIH

lamut.andreja@gmail.com

**Povzetek:** Prispevek obravnava pomen čuječnosti kot učinkovitega pristopa za krepitev duševnega zdravja in čustvene odpornosti med mladostniki. V obdobju adolescence, ko se dijaki soočajo z intenzivnimi akademskimi zahtevami, družbenimi pritiski in osebnim razvojem, postaja sposobnost zavestne prisotnosti in samorefleksije ključnega pomena. Čuječnost, ki jo opredeljujemo kot zavestno in nepristransko zaznavanje trenutnega dogajanja, ponuja mladim orodje za boljše obvladovanje stresa, izboljšanje koncentracije ter krepitev empatije in samosprejemanja. Šole in strokovni delavci vse pogosteje prepoznavajo pomen vključevanja čuječnosti v vzgojno-izobraževalni proces. Ne le kot sredstvo za osebni razvoj posameznika, temveč tudi kot način za ustvarjanje bolj vključujočega in podpornega učnega okolja. V prispevku predstavljamo konkretne metode za uvajanje čuječnostnih praks v srednješolski prostor, kot so vodene vizualizacije, različne tehnike dihanja, check in, vaje pozornosti v gibanju in ustvarjalno izražanje.

**Ključne besede:** *čuječnost, duševno zdravje mladih, stres pri dijakih, izobraževalno okolje, samorefleksija*

## THE ART OF PRESENCE: HOW MINDFULNESS ENHANCES YOUTH WELL-BEING

**Abstract:** The article explores the importance of mindfulness as an effective approach to strengthening mental health and emotional resilience among adolescents. During adolescence, when students face intense academic demands, social pressures, and personal development, the ability to be consciously present and engage in self-reflection becomes crucial. Mindfulness, defined as the conscious and non-judgmental awareness of the present moment, offers young people tools to better manage stress, improve concentration, and enhance empathy and self-acceptance. Schools and educators are increasingly recognizing the value of integrating mindfulness into the educational process. Not only as a means of personal development

but also as a way to create a more inclusive and supportive learning environment. The article presents concrete methods for introducing mindfulness practices into secondary school settings, such as guided meditations, various breathing techniques, check-ins, movement-based attention exercises, and creative expression.

**Keywords:** *mindfulness, youth mental health, student stress, educational environment, self-reflection*

## UVOD

V sodobnem svetu, kjer se mladi soočajo z nenehnimi dražljaji, pritiski in hitrim tempom življenja, postaja sposobnost biti prisoten v trenutku dragocena veščina. Čuječnost kot zavestna pozornost na tukaj in zdaj ni le orodje za sprostitev, temveč globok način povezovanja s sabo, s telesom in z okolico. Ko mladi razvijajo sposobnost prisotnosti, krepijo svojo notranjo stabilnost, čustveno odpornost in sposobnost regulacije stresa.

Umetnost prisotnosti ni nekaj, kar se zgodi spontano. Je praksa, ki jo lahko negujemo skozi gibanje, dihanje, umetnost, stik s telesom in naravo. Vzgojno-izobraževalni prostori, ki vključujejo čuječnost v vsakdanjo rutino, opažajo pozitivne učinke na počutje, vedenje in medosebne odnose med mladimi.

## ČUJEČNO ZAVEDANJE

Čuječnost pomeni sprejemajoče zavedanje trenutka tukaj in zdaj. Čuječnost ima lahko pomemben vpliv pri spreminjanju shem posameznika. Omogoča proces zavedanja vsebin relacijskih shem. Se pravi posamezniku omogoča zavedanje struktur, ki organizirajo njegov subjektivni svet. Takrat, ko se aktivirajo posameznikove obrambne relacijske sheme, lahko s pomočjo čuječnosti doseže stik s svojo neprijetno izkušnjo, brez preplavljanja. Čuječnost omogoča opazovanje dogajanja v posameznikovi zavesti iz trenutka v trenutek z druge perspektive (Žvelc, 2021).

Čuječne intervence nam lahko pomagajo pri soočanju s problemi, stresom. Posameznik v procesu čuječnosti opazuje svoje misli, čustva ter druge kognitivne, emocionalne in telesne pojave brez, da bi na njih vplival ali se jim izogibal. Na učinek čuječnosti imajo vpliv trije glavni mehanizmi delovanja: sprejemanje, decentrirana perspektiva in samoregulacija. Posameznik v

procesu čuječnosti sprejema lastne vsebine in prihaja v stik z dogodki v svoji duševnosti brez izogibanja. Pri tem posameznik opazuje zunanje in notranje dogodke s strani opazovalca oziroma priče. Čuječnost posamezniku da zmožnost decentriranega pogleda notranjega doživljanja brez disfunkcionalnih misli. Nenazadnje pa posamezniku omogoča samoregulacijo. Čuječnost posamezniku omogoča identifikacijo problema, pogled od zunaj ter iskanje rešitev problema (Černetič, 2005). Zavedanje svojega doživljanja ne more delovati brez sprejemanja le-tega.

## PREDSTAVITEV USTANOVE

Srednja šola Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana (v nadaljevanju ZGNL) ima prilagojen izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom. Progami na nivoju nižjega in srednjega poklicnega izobraževanja, srednjega strokovnega in poklicno-tehniškega izobraževanja so prilagojeni za gluhe in naglušne dijake ter dijake z govorno-jezikovnimi motnjami. Vedno več pa se v te programe vključujejo tudi dijaki z avtističnimi motnjami. Ena izmed najpomembnejših in najbolj značilnih prilagoditev je to, da je izobraževanje podaljšano za eno leto. V razredu je manjše število dijakov, kar omogoča bolj prilagojeno in individualno delo. V Domu Frana Grma ZGNL je tudi v vzgojnih skupinah manjše število dijakov. Tako je tudi vzgojno delo lahko bolj prilagojeno in usmerjeno individualno k posamezniku (Vpis in programi srednje šole ZGNL, b.d.). Dijaki imajo poleg učnih težav predvsem slabše razvite prilagoditvene spretnosti in težave pri vzpostavljanju socialnih stikov. Veliko število dijakov in dijakinj se srečuje s čustveno vedenjskimi težavami in duševnimi motnjami.

## VLOGA ŠOLE PRI SPODBUJANJU ČUJEČNOSTI

Strokovni delavci vse pogosteje prepoznavamo pomen vključevanja čuječnosti v vzgojno-izobraževalni proces. Vzgojno-izobraževalni prostor, ki spodbuja čuječnost, postaja prostor, kjer se mladi počutijo varne, slišane in sprejete.

Predmet priprava na življenje se izvaja v okviru odprtega kurikula na srednji šoli ZGNL. Namenjen je predvsem dijakom z avtistično motnjo. Vsebinska področja predmeta priprava na življenje so učenje vsakodnevnih veščin in skrb zase, učenje učenja ter trening socialnih veščin.

**PRAKTIČNE METODE ZA UVAJANJE ČUJEČNOSTI V SREDNJEŠOLSKI PROSTOR**

Otroci in mladostniki pogosto ne znajo poimenovati svojih občutkov, kar vodi v frustracije in neustrezno vedenje. Učne ure v šoli lahko začnemo z uvodom, oziroma »check in«. Pri tem uporabljamo različne tehnike, na primer dijak izbere sliko, simbol, besedo, razpoloženje s čim prihaja danes na učno uro. Lahko izpostavi, kaj mu je sedaj pomembno oziroma, kaj se mu dogaja. Dijaki se pri tem učijo zavedanja in prepoznavanja občutkov v telesu in verbaliziranja lastnih čustvenih stanj.

Strokovni delavci lahko pomagamo dijakom z:

- Uporabo čustvenih kartic: Kartice z izrazi (npr. jezen, žalosten, ponosen) in obraznimi izrazi pomagajo otrokom prepoznati in poimenovati čustva.

- Pogovorom o čustvih: Namesto klasičnega vprašanja »Kako si?« lahko vprašamo »Kaj si danes občutil/a?« ali »Kaj te je danes razveselilo/razjezilo?«

- Prepoznavanja telesnih občutkov, ki spremljajo čustva: Otroci in mladostniki se skozi usmerjeno pozornost učijo prepoznavati, kako se različna čustva izražajo v njihovem telesu. Na primer:

- »Ko sem jezen, čutim napetost v čeljusti ali stiskanje v trebuhu.«

- »Ko sem žalosten, občutim cmok v grlu ali solze v očeh.«

- »Ko sem vesel, čutim lahkotnost v telesu ali toplino na obrazu.«

Takšna telesna zaznava pomaga otrokom bolje razumeti svoja čustva, jih poimenovati in se nanje ustrezno odzvati.

Otrok ali mladostnik mora vedeti, da je izražanje čustev sprejemljivo. Vsako čustvo, ki ga doživimo naj bo to jeza, žalost, strah, veselje ali razočaranje je veljavno. Čustva nam sporočajo, kaj se dogaja v nas in okoli nas, zato jih ne smemo potlačiti ali se jih sramovati.

To lahko dosežemo z:

- Neobsojajočim poslušanjem: Ne vrednotimo povedanega (npr. "To ni tako hudo." ali "Ne bi smel tako čutiti."). Sprejmimo čustva in izkušnje kot

veljavne, ne glede na to, ali se z njimi strinjamo. Ponavljajmo ali povzemajmo, kar smo slišali: "Če te prav razumem, si se počutil..."

- Spodbujanjem odprtega pogovora: Spodbujajmo razmislek in izražanje: "Kako si se počutil v tistem trenutku? Kaj se je zgodilo, da si se tako odzval?"
- Odzivanjem z razumevanjem namesto kaznovanjem: na primer: »Vidim, da si jezen.« ali »Sliši se, kot da si bil zelo jezen. Povej mi, kaj se je zgodilo.«
- Branjem zgodb in pogovorom o občutkih likov na primer: »Kako bi se počutil, če bi bil v njegovi koži?«

Pomembno je, da se naučimo izražati čustva na družbeno sprejemljiv način tako, da ne škodujemo sebi ali drugim. To pomeni, da je povsem v redu, da smo jezni, a da je bolje, da svojo jezo izrazimo z besedami ali gibanjem (npr. športom), namesto z vpitjem ali udarci.

Z dijaki lahko raziskujemo anksioznost in različne strategije umirjanja. Dijaki izžrebajo vsak svoj primer strategije umirjanja. Le to podrobno raziščejo in poiščejo svoj način soočanja z anksioznostjo. Naredijo kratek zapis in svoj primer strategije umirjanja predstavijo v razredu oziroma s sošolci izvedejo vajo. Na tak način dijake izkustveno vključimo v samo pripravo na predstavitev strategij umirjanja.

Otroci in mladostniki potrebujejo orodja za obvladovanje močnih čustev, ki jim pomagajo ohranjati notranje ravnovesje in se pomiriti v stresnih situacijah. Učimo jih lahko:

- Dihalnih vaj: Vdihni štiri sekunde, zadrži štiri sekunde, izdihni štiri sekunde. Pomaga umiriti živčni sistem in zmanjšati stres.
- Vizualizacije:

- Varni prostor: Predstavljanje kraja, kjer se počutimo varno (npr. soba, narava, objem). Lahko ga narišemo ali opišemo.
- Barvna vizualizacija: Predstavljanje pomirjujoče barve, ki preplavi telo (npr. modra za mir, zelena za ravnovesje).

- Tehnik prizemljitve in prisotnost v trenutku tukaj in zdaj. Velikokrat pri regulaciji in prizemljitvi uporabljam vajo zavedanja in uporabe 5 čutil. Na primer poglej po prostoru in naštej 5 stvari, ki jih trenutno vidiš; 4 stvari, ki se

jih lahko trenutno dotakneš; 3 stvari, ki jih lahko trenutno slišiš; 2 stvari, ki jih trenutno vonjaš ter 1 stvar, ki jo trenutno okušaš v ustih.

• Pisanja in izražanja:

- Čustveni termometer: Na lestvici od 1 do 10 označi, kako močno čustvo čuti (npr. jezo), nato razmisli, kaj bi mu pomagalo, da se pomiri.

• Gibanja in ustvarjalnosti:

- Risanje čustev: Otrok ali mladostnik nariše, kako se počuti – barve, oblike, figure.

- Gibanje: Tek, hoja, ples ali joga za sprostitev napetosti.

• Pogovor in povezovanje:

- Pogovor z zaupanja vredno osebo: Spodbujanje izražanja čustev v varnem odnosu.

- Igranje vlog: Preigravanje situacij, kjer otrok ali mladostnik vadi odzive na čustveno zahtevne trenutke.

Za dijake je pomembno, da slišijo, da smo tudi strokovni delavci v različnih čustvenih stanjih in kako se uspemo regulirati in delovati optimalno. Lahko bi rekli, da se v šoli premalo posvečamo takšnemu načinu dela z dijaki. Čuječnost je lahko pomembna popotnica za nadaljnje odraščanje mladostnikov. Tudi strokovni delavci v šoli smo lahko mladostnikom velikokrat pomembne odrasle osebe. Pomembno je, da si vzamemo čas in da spremljamo, kaj se dogaja dijaku. Strokovni delavec lahko že s samo držo telesa in neverbalno govorico, da dijaku občutek, da ni sam v težkih trenutkih in da je slišan in viden. Pri takšnem načinu dela pa moramo tudi strokovni delavci ohranjati lastno psihično kondicijo in izvajati prakso čuječnosti.

## ZAKLJUČEK

Umetnost prisotnosti ni le veščina, temveč način življenja, ki mladim omogoča, da se bolje povežejo s sabo in svetom okoli sebe. Vključevanje čuječnosti v šolski prostor je korak k bolj celostnemu pristopu k vzgoji in izobraževanju, kjer se ne gradi le znanje, temveč tudi notranja moč, sočutje in odpornost. V času, ko je duševno zdravje mladih vse bolj na preizkušnji, je čuječnost lahko ključni zaveznik na poti k boljšemu počutju in bolj uravnoteženemu življenju. Čustvena in fiziološka regulacija in čuječe zavedanje omogoča kakovostnejše delo z ljudmi. Proces učenja in integracija

novih izkušenj se odvija v stanju optimalne vzburjenosti. Tudi v prihodnje si želimo dijakom predstavljati procese čuječnosti in jih opremiti za soočanje z različnimi življenjskimi obremenitvami. Nenazadnje pa je pomembna tudi lastna skrb zase ter čuječe zavedanje lastnih čustev in telesa.

**LITERATURA IN VIRI**

Černetič, M. (2005). Biti tukaj in zdaj: Čuječnost, njena uporabnost in mehanizmi delovanja. Psihološka obzorja, 14(2), 73-92.

Vpis in programi srednje šole ZGNL (b.d.). Pridobljeno s http://srednja.zgnl.si/programi/.

Žvelc, G. (2021). Razvojne teorije v psihoterapiji: integrativni model medosebnih odnosov. IPSA.

Barbara **Gregorič**, *univ. dipl. soc. ped., mag. prof. spec. in reh. ped., pos. razv. in uč. tež., Osnovna šola Ledina, Bolnišnični šolski oddelk*

# POVEZOVANJE SOCIALNIH PEDAGOGOV V SLOVENSKIH ŠOLAH

barbara.gregoric@bolnisnicna-sola.si

**Povzetek:** Leta 2014 se je med udeleženci Kongresa socialne pedagogike prebudila ideja po združevanju socialnih pedagogov, ki so zaposleni v šolah po Sloveniji. Želja je izhajala iz občutkov nemoči, s katerimi smo se soočali pri našem delu, hkrati pa tudi zaradi potrebe po povezovanju, nasvetih, izmenjavi izkušenj, mnenj, strokovnih gradiv in uporabnih materialov.

Sekcija socialnih pedagoginj in pedagogov v šoli tako zdaj že dobro desetletje združuje strokovne delavke in delavce s področja socialne pedagogike v šolskem okolju. Ti v največji meri zasedajo delovna mesta v svetovalni službi ali kot učitelji dodatne strokovne pomoči. Izzivi in naloge teh strokovnih delavcev so raznoliki. V največji meri zajemajo premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj z odločbo usmerjenih otrok, svetovalno delo, sodelovanje z učitelji, starši in tudi z drugimi zunanjimi institucijami.

Sekcija deluje znotraj Združenja za socialno pedagogiko. V njo se je do sedaj vključilo 192 strokovnih delavcev. V prispevku predstavljam zgodovino delovanja in vlogo Sekcije socialnih pedagoginj in pedagogov v šoli v slovenskem prostoru. Hkrati opogumljam za ustanovitev tovrstnih stanovskih združenj tudi zunaj meja Slovenije ter podajam pobudo za medsebojno povezovanje.

**Ključne besede:** *dodatna strokovna pomoč, povezovanje, Sekcija socialnih pedagoginj in pedagogov v šoli, svetovalno delo*

## NETWORKING OF SOCIAL PEDAGOGUES IN SLOVENIAN SCHOOLS

**Abstract:** In 2014, during the Congress of Social Pedagogy, the concept of uniting Social Pedagogues, working in Slovenian schools, was proposed. This initiative arose from the recurring sense of powerlessness experienced in daily practice, coupled with the need for professional collaboration, support, and the exchange of experiences, insights and educational resources.

Over the past decade, the Section of Social Pedagogues in Schools has actively brought together professionals within the school context. Most

members are employed in school counseling services or as teachers providing additional professional support. Their work **includes addressing learning deficits, overcoming obstacles, supporting children with special educational needs, offering guidance, and collaborating closely with teachers, parents, and external institutions.** Operating under the Slovenian Association of Social Pedagogy, the Section currently comprises 192 professionals. This paper highlights the history and significance of the Section in Slovenia, while advocating for the creation of similar professional associations internationally and fostering cross-border cooperation.

**Keywords:** *additional professional support, cooperation, Section of Social Pedagogues in Schools, counseling work*

## UVOD

Med socialnimi pedagogi, ki so zaposleni v šolah po Sloveniji, se je pred desetletjem pojavila ideja o medsebojnem povezovanju, ki ga do tedaj v tovrstni obliki ni bilo. Želja po povezovanju je nastala iz občutkov nemoči ter potrebe po opori, nasvetih, izmenjavi mnenj, pa tudi na podlagi želje po izmenjavi uporabnih pripomočkov in drugih gradiv za strokovno delo z učenci. Sekcija socialnih pedagoginj in pedagogov v šoli je bila uradno ustanovljena leta 2015.

Na prvih srečanjih, kjer se je oblikovala vizija Sekcije, je izstopala ključna dilema socialnopedagoškega dela - vprašanje identitete. Ugotovitve o statusu socialnega pedagoga v času prvih srečanj:

Izvajalec dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP) manj pogosto pokriva socialnopedagoško področje;

Naloge socialnega pedagoga niso jasno definirane;

Zaposlitve so pogosto vezane le na posamezno šolsko leto, pogojene s številom ur po odločbah o usmeritvi otrok s posebnimi potrebami;

Drugi profili na šoli slabo poznajo socialne pedagoge in jih zamenjujejo s specialnimi pedagogi, pedagogi ali psihologi (Gorenc, 2015).

## SOCIALNI PEDAGOG V ŠOLI

Avtorja Korenbeck in Rosendal Jensen v knjigi the Diversity od Social pedagogy in Europe (2009) opredelita socialno pedagogiko kot vedno med

socialnim delom in pedagogiko, ki ima lastno dinamično znanje in profesionalno tradicijo. Temeljna usmeritev socialne pedagogike je bila od vsega začetka odmik od medicinskega k socialno vključujočemu razumevanju in obravnavanju ljudi s težavami.

Med profile pri zaposlovanju v osnovni šoli je bil v Sloveniji socialni pedagog zakonsko umeščen leta 1996 (ZOsn, 1996). Izobrazbo zaposlenih v izobraževalnem programu osnovne šole podrobneje opredeljuje posodobljen Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (Ur. l. RS, št. 70/24, 18/25). V osnovni šoli predvideva zaposlitev profila socialnega pedagoga (besedna zveza se nanaša tako na moški kot ženski spol) na naslednjih delovnih mestih:

- Svetovalni delavec;
- Učitelj za dodatno strokovno pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj;
- Učitelj za dodatno strokovno pomoč kot učno pomoč;
- Učitelj za dodatno podporo nadarjenim učencem;
- Učitelj individualne in skupinske pomoči za nadarjene učence;
- Učitelj individualne in skupinske pomoči za učence z učnimi težavami;
- Drugi učitelj v prvem razredu (z opravljenim študijskim programom izpopolnjevanja iz predšolske vzgoje);
- Učitelj v jutranjem varstvu;
- Učitelj v oddelku podaljšanega bivanja;
- Knjižničar (z opravljenim študijskim programom izpopolnjevanja iz bibliotekarstva);
- Učitelj izbirnih predmetov: filmska vzgoja, retorika, logika, predmeti s področja klekljanja,čebelarstvo, predmeti s področja šaha, predmeti s področja vezenja, varstvo pred naravnimi in drugimi nesrečami, predmetov s področja računalništva (z opravljenim študijskim programom izpopolnjevanja iz računalništva in informatike);
- Učitelj slovenskega znakovnega jezika (z dodatno kvalifikacijo inštruktor slovenskega znakovnega jezika.

Socialni pedagogi so najpogosteje zaposleni na delovnih mestih učiteljev za dodatno strokovno pomoč pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj ali kot svetovalni delavci. Profil sicer pokriva širok diapazon področij dela, kjer je veliko priložnosti za socialnopedagoško delovanje, katerega

temelj in bistven element je odnos, ki se vzpostavi med strokovnim delavcem in otrokom.

Kot pravi Bogdan Zupančičeva (2021), socialni pedagog v šoli »mehča« institucionalni, formalni karakter šole kot organizacije, kar doseže ravno s svojim pedagoškim erosom in zavedanjem pomembnosti osebnih, poglobljenih odnosov z otroki.

Namen socialnopedagoškega dela opredeljuje Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike (b.d.), ki pravi, da je osnovni namen pomagati posamezniku pri razvijanju njegovega aktivnega, ustvarjalnega odnosa z okoljem, prispevati k njegovemu polnejšemu vključevanju v okolje, ga opolnomočiti po poteh opogumljanja, usposabljanja, podpiranja ter usmerjanja k polnejšemu uresničevanju njegovih temeljnih potreb, razvoju njegovih potencialov in predvsem v smeri sožitja s samim seboj in s svojim okoljem.

## DESETLETNO DELOVANJE SEKCIJE SOCIALNIH PEDAGOGINJ IN PEDAGOGOV V ŠOLI

Sekcija deluje znotraj Združenja za socialno pedagogiko. Je nepridobitna, neprofitna in na prostovoljni bazi delujoča organizacija. Včlanjenim strokovnim delavcem, zaposlenim v šolah po Sloveniji, nudi možnost medsebojnega povezovanja in sodelovanja.

Srečanja, ki jih Sekcija organizira, so pogosto intervizijske narave ali kot prostor za predstavitev in izmenjavo strokovnega znanja, pedagoških gradiv, primerov dobre prakse in drugih specifičnih znanj. Hkrati, ob organizaciji strokovnih srečanj z vabljenimi predavatelji, se Sekcija zavzema za delovanje na ravni sistema, v smislu oblikovanja strokovnih mnenj za širšo javnost ter jasnega zavzemanja stališč do sistemskih sprememb.

Do sedaj je Odbor Sekcije, ki ga vodi 6 članic Združenja za socialno pedagogiko, organiziral 32 strokovnih srečanj. Običajno se srečanja odvijajo v različnih institucijah, kjer so zaposleni člani, s čimer je večkrat odprta tudi priložnost za spoznavanje dela in posebnosti posameznih ustanov (senzorne sobe, prostori za gibalno terapijo, knjižnice z gradivi za socialnopedagoško delo, diagnostični centri itd.).

Teme naslovov naših srečanj, ki naslavljajo potrebe članov, bi lahko razvrstili v štiri področja:

- Strokovni temelji in potrebe dela socialnega pedagoga;
- Individualizirani programi (IP) pri delu z otroki s posebnimi potrebami;
- Sodelovanje in mreženje;
- Metode, tehnike in pripomočki pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Delovanje Sekcije bi lahko opredelili s ključnimi besedami: strokovnost, delovna vnema, neprestano učenje, izmenjava izkušenj in sproščeno vzdušje.

## ZAKLJUČEK

V zadnjih desetih letih so socialni pedagogi uspešno utrdili svojo vlogo v šolskem prostoru, saj so jo (tudi ob podpori in z delovanjem Sekcije) ne le dobro umestili v osnovnošolske ustanove, temveč so le-to razširili tudi na srednje šole in dijaške domove, kjer profil postaja vse bolj prisoten. Medtem, ko je bilo pred desetimi leti iskanje zaposlitve precej težavno, je danes situacija drugačna – šole aktivno iščejo socialne pedagoge.

Pomen Sekcije se kaže v tem, da krepi profesionalno identiteto socialnih pedagoginj in pedagogov, prispeva k bolj usklajenemu delovanju stroke, povečuje sposobnost odzivanja na kompleksne potrebe učencev in šolskega okolja ter omogoča, da se glas strokovne skupnosti sliši tudi v odločevalskih procesih. Ustanovitev takšne sekcije je zato pomemben korak k večji prepoznavnosti, učinkovitosti in vplivu socialne pedagogike v izobraževalnem sistemu.

Iz analize delovanja Sekcije v preteklih 10 letih (Gorenc, 2025) je razbrati, da si člani v bodoče želijo nadaljevanja razvoja Sekcije. Poudarjajo potrebo po pregledno zbrani strokovni literaturi, s predlogi gradiv, izobraževanj in filmov. Med predlogi so tudi vzpostavitev forumov za delitev dilem, priprava rednih novic, organizacija več srečanj in posvetov v različnih oblikah izvedbe ter izražena želja po mednarodnem sodelovanju. Člani izpostavljajo tudi potrebo po medsebojnem povezovanju glede na delovna področja ter predlagajo uvedbo tutorstva za mlajše strokovnjake. Poudarek namenjajo tudi potrebi po skrbi za duševno zdravje.

Misli, ki so bile zapisane ob enem izmed naših prvih pogovorov - *»Čutiti je bilo veliko zagona, pozitivne energije in želje po sodelovanju«* - nas spremljajo še danes in ostajajo temelj našega skupnega delovanja. V

prihodnje želimo ta zagon ohranjati in ga usmerjati v ustvarjanje še bolj povezanega, dostopnega in podpornega strokovnega prostora, kjer bodo ideje prosto krožile, izzivi dobili varno mesto za razpravo, novi projekti pa priložnost, da zaživijo.

**LITERATURA**

Bogdan Zupančič, A. (2020). *Proces konceptualizacije socialne pedagogike v Sloveniji* [Doktorska disertacija, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij Univerze na Primorskem.

Gorenc, T. (2015). *Sinteza delavnice. Interno gradivo.* Združenje za socialno pedagogiko, Sekcija socialnih pedagoginj in pedagogov v šoli.

Gorenc, T. (2025). *Sinteza 30. srečanja. Interno gradivo.* Združenje za socialno pedagogiko, Sekcija socialnih pedagoginj in pedagogov v šoli.

Kornbeck, J., Rosendal Jensen, N. (2009). *The diversity of social pedagogy in Europe: Studies in comparative social pedagogies and international social work and social policy.* Bremen: Europäischer Hochschulverlag. https://books.google.co.uk/books?id=EgAkBNdUL1cC&printsec=frontcov

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2024). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 70/24, 18/25. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV15482

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (1996). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 12. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448

Združenje za socialno pedagogiko Slovenije. (n.d.). *Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike*. Pridobljeno s https://zzsp.org/zzsp/dokumenti/

Bogdana **Mikša**, *Osnovna šola Dobrova*

Jasmina **Šverko**, *Center Janeza Levca Ljubljana*

# PRILAGODI SE ALI OSTANI ZUNAJ: INKLUZIVNI PRISTOPI PRI DELU Z UČENCI S ČUSTVENIMI IN SOCIALNIMI IZZIVI

bogdana.miksa@osdobrova.si
jasmina.hatic@centerjanezalevca.si

**Povzetek:** Prispevek obravnava sodobne izzive pri delu z učenci, ki kažejo težje vodljivo vedenje kot posledico kompleksnih čustvenih in socialnih stisk, hkrati pa se soočajo še z učnimi primanjkljaji. V kontekstu današnjega šolskega sistema, ki je pogosto usmerjen v standardizacijo in normativno uspešnost, se ti učenci hitro znajdejo na obrobju in so izločeni iz razredne skupnosti. Posledično so zaradi omenjenih primanjkljajev ujeti v spiralo neuspeha.

Prispevek zagovarja premik k bolj človeškemu, odnosnemu in inkluzivnemu pristopu, ki temelji na razumevanju, varnosti in sodelovanju vseh vključenih v proces izobraževanja: učiteljev, staršev, izvajalcev dodatne strokovne pomoči (DSP) in otrok. Poseben poudarek je namenjen vlogi izvajalcev DSP, ki s svojim delom povezujejo učenca, učitelje, starše in širše šolsko okolje ter omogočajo celostno obravnavo otrokovih potreb.

Na osnovi primera dobre prakse iz tretjega razreda osnovne šole prispevek prikazuje, kako sodelovalni pristop, strukturirano okolje in program *Neverjetna leta* prispevajo k izboljšanju razredne klime, večji vključenosti in boljšim odnosom med učenci. Zaključno sporočilo prispevka je poziv k vračanju šole otrokom – kot prostoru, kjer se vsak učenec počuti sprejetega, varnega in vrednega.

**Ključne besede:** *inkluzija, dodatna strokovna pomoč, čustvene in vedenjske težave, sodelovalno poučevanje, razredna klima*

## ADAPT OR STAY OUTSIDE: INCLUSIVE APPROACHES AT WORKING WITH STUDENTS WITH EMOTIONAL AND SOCIAL CHALLENGES

**Abstract:** The paper discusses contemporary challenges in working with students who display difficult-to-manage behaviour resulting from complex emotional and social difficulties, often accompanied by learning deficits.

Within the context of a school system oriented toward standardisation and normative success, such students are easily marginalised and excluded from the classroom community, becoming trapped in a cycle of failure. The paper advocates for a shift toward a more humane, relational, and inclusive approach based on understanding, safety, and cooperation among teachers, parents, special education providers, and students. It emphasises the crucial role of special support teachers (DSP) as mediators who bridge the gap between pupils, teachers, parents, and the wider school environment. Drawing on an example of good practice in a third-grade classroom, the paper illustrates how collaborative teaching, structured environments, and the *Incredible Years* programme improve classroom climate, enhance inclusion, and strengthen interpersonal relations. The concluding message calls for schools to return to their primary mission – to be spaces where every child feels accepted, safe, and valued.

**Keywords:** *inclusion, special educational support, emotional and behavioural difficulties, collaborative teaching, classroom climate*

## UVOD

V sodobni šoli se vse pogosteje srečujemo z učenci, ki poleg učnih težav kažejo še izrazite čustvene in vedenjske izzive. Ti otroci pogosto ne ustrezajo pričakovanjem šolskega sistema, ki temelji na standardiziranih oblikah znanja in normativni uspešnosti. Posledica je njihovo postopno izločanje iz razredne skupnosti, kar vodi v občutek neuspeha in socialne osamljenosti. Cilj prispevka je prikazati pomen človeškega odnosa, razumevanja in sodelovanja kot temeljnih pogojev za uspešno inkluzijo učencev s čustvenimi in socialnimi težavami. Predstavljen je primer dobre prakse, v katerem je sodelovalni pristop med učitelji, svetovalno službo in izvajalci DSP, v najinem primeru socialna in specialna pedagoginja omogočil premik od izključevanja k vključevanju.

## TEORETIČNI OKVIR

Mineva trideset let od znamenite konference v Salamanci, ki je leta 1994 pomenila prelomnico v razvoju inkluzivnega izobraževanja. Na konferenci so strokovnjaki z različnih področij prvič soglasno podprli idejo, da mora biti šola prostor, v katerem so dobrodošli vsi otroci, ne glede na njihove zmožnosti, primanjkljaje ali socialne okoliščine. Rezultat tega srečanja je bil dokument

*Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (UNESCO, 1994), ki velja za enega najpomembnejših mednarodnih dokumentov na področju posebnih potreb. V njem je zapisano, da so redne šole z vključujočo naravnanostjo najučinkovitejše orodje za boj proti diskriminatornim stališčem ter da takšne šole lahko zagotovijo kakovostno izobraževanje za večino otrok in prispevajo k večji učinkovitosti celotnega izobraževalnega sistema.

V letih po konferenci v Salamanci so številne države začele postopno preoblikovati svoje izobraževalne politike v smeri večje inkluzivnosti. Tudi v Sloveniji je bil v tem kontekstu sprejet *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (ZUOPP-1, 2011), ki omogoča izvajanje dodatne strokovne pomoči individualno ali skupinsko, v razredu ali izven njega. Namen zakonodaje je ustvariti pogoje za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v redne šole in programe, hkrati pa jim zagotoviti ustrezno podporo in prilagoditve.

Lesar (v Kraševec idr., 2022) opozarja, da se je na konceptualni ravni vzgojno-izobraževalni sistem v zadnjih desetletjih premaknil od koncepta segregacije, ki je zagovarjal ločeno izobraževanje za določene skupine otrok, preko integracije, ki je vključevala le tiste otroke, ki so se lahko prilagodili večinskemu okolju, k sodobnemu konceptu vključevanja (inkluzije). Inkluzija tako pomeni prilagajanje institucij – vrtcev in šol – potrebam posameznega otroka in ne obratno. Učinkovit inkluzivni sistem torej temelji na fleksibilnosti, sodelovanju in zavedanju, da raznolikost ni ovira, temveč priložnost za učenje vseh.

Pomemben vidik inkluzije je socialna vključenost. Skalar (1994) poudarja, da socialna vključenost ni pomembna le za učence s posebnimi potrebami, temveč za vse učence. Z vidika psiholoških teorij, zlasti Maslowove hierarhije potreb, je socialna sprejetost temelj za razvoj višjih ravni potreb, kot so samouresničitev, uspešnost in socialno priznanje. Šele ko se otrok v šoli počuti varnega in sprejetega, lahko razvija motivacijo, se uči in dosega intelektualne cilje. Če torej želimo, da učenec doseže standarde osnovnošolskega izobraževanja, je najprej treba poskrbeti za njegovo socialno vključenost, občutek pripadnosti in pozitivno samopodobo.

V zadnjih letih statistični podatki potrjujejo, da se delež učencev s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah povečuje. Po podatkih Ministrstva za vzgojo in izobraževanje (MIZŠ, 2022) je bilo v šolskem letu 2022/2023 v redni osnovnošolski program vključenih 194.562 učencev, od teh 15.303

usmerjenih v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Statistični urad Republike Slovenije (SURS) za leto 2023/2024 navaja 15.712 učencev s posebnimi potrebami (8,11 %), za šolsko leto 2024/2025 pa že približno desetino vseh šoloobveznih otrok, kar pomeni okoli 20.500 učencev, vključenih v redne in prilagojene programe. Ti podatki kažejo, da inkluzija ni več marginalen proces, temveč realnost sodobne šole.

Z vidika strokovnih izzivov je treba omeniti, da se pri številnih učencih učne težave povezujejo z neustreznimi vedenjskimi vzorci, kar dodatno obremenjuje učitelje in okolje. Neželeno vedenje učencev, ne glede na njihovo starost, predstavlja kompleksen pojav, ki ima pogosto korenine v čustvenih stiskah, pomanjkanju socialnih veščin ali neustreznih odzivih okolja. Takšno vedenje lahko učencem otežuje vzpostavljanje socialnih odnosov, vpliva na učni proces ter omejuje razvoj njihovih potencialov. Pri tem so ogrožena ne le njihova socialna in učna uspešnost, temveč v določenih primerih tudi njihovo zdravje in dobrobit drugih (Modifikacija vedenja).

Raziskave Kavala in Fornessa (1996, povzeto po Prah, 2011) kažejo, da ima približno 75 % učencev z učnimi težavami izrazite primanjkljaje na področju socialnih spretnosti. Če to prenesemo na slovenski kontekst, to pomeni, da ima več kot 11.000 učencev tudi primanjkljaje na socialnem področju. Prahova (2011) je v raziskavi o socialnih spretnostih učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ugotovila statistično pomembne razlike med temi učenci in njihovimi vrstniki, predvsem na področju socialne interakcije, občutkov tesnobe in socialne zadržanosti. Ti podatki dodatno potrjujejo, da učne težave in čustveno-vedenjske težave pogosto nastopajo skupaj ter zahtevajo celostno in interdisciplinarno obravnavo.

Učinkovita inkluzivna šola zato ne more temeljiti le na formalni prisotnosti otrok s posebnimi potrebami v razredu, temveč na aktivnem oblikovanju pogojev za njihovo socialno, čustveno in kognitivno rast. V središču tega procesa mora biti sodelovanje – med učitelji, svetovalnimi delavci, starši in učenci samimi – saj je prav sodelovalni odnos temelj vsake prave inkluzije.

## METODOLOGIJA IN KONTEKST PRIMERA

Ob pripravi individualiziranega programa za učenca s posebnimi potrebami (v nadaljevanju PP) *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*

(ZUOPP-1, 2011) določa, da je treba v programu natančno opredeliti tudi strategije vključevanja učenca s PP v skupino. Sodobne raziskave s področja inkluzivne pedagogike (Agran in Hughes, 2014; Martin, 2006) poudarjajo pomen *opolnomočenja* učenca, ki se mora razvijati načrtno in sistematično, predvsem v okviru individualiziranega programa (IP). Kljub temu ostaja delež učencev, ki so aktivno vključeni v načrtovanje svojega IP, nizek. Lokar in Vrhovski (2015) ugotavljata, da učenci pogosto ne poznajo ciljev, zastavljenih v njihovem programu, niti o njih ne razpravljajo s strokovnimi delavci.

Ob začetku šolskega leta 2023/2024 smo v tretjem razredu osnovne šole zaznali izrazit porast motečega vedenja. Agresivni odzivi, verbalna zmerjanja, fizični spopadi in uničevanje inventarja so se pojavljali skoraj vsakodnevno, povprečno štirikrat tedensko. Intenziteta vedenjskih izbruhov se je povečala zlasti ob odsotnosti izvajalk dodatne strokovne pomoči (DSP) ter pri dejavnostih, kjer je bilo okolje manj strukturirano (npr. šport, likovna umetnost, glasba, dnevi dejavnosti). Analiza stanja je pokazala, da so bili glavni pobudniki tovrstnega vedenja prav učenci z odločbo o usmeritvi, ki so poleg vedenjskih težav imeli tudi izrazite učne primanjkljaje.

Do tedaj je DSP potekala pretežno individualno, kar se je v danih okoliščinah izkazalo za neučinkovito. Potrebna je bila sprememba metode dela, zato sva izvajalki DSP – specialna in socialna pedagoginja – združili moči in znanja ter zasnovali nov, sodelovalen pristop. Skupaj sva oblikovali skupino učencev, pri čemer sva združili dva različna, a dopolnjujoča se strokovna pogleda: specialno-pedagoškega in socialno-pedagoškega.

Specialna pedagoginja je v proces vnesla poglobljeno razumevanje učnih primanjkljajev, prilagoditve učnega procesa, diferenciacijo in individualizacijo dela, zlasti na področjih branja, pisanja, računanja in pozornosti. Socialna pedagoginja pa je poskrbela za elemente čustveno-socialne podpore, razvoj socialnih kompetenc, razumevanje skupinske dinamike in delo z učenci, ki kažejo težje vodljivo vedenje. S sodelovanjem sva ustvarili model, ki temelji na enakovrednem dopolnjevanju obeh strok in na skupnem cilju: zagotavljanju varnega, spodbudnega in učnega okolja, kjer ima vsak učenec možnost napredka.

Ob koncu oktobra 2023 sva idejo predstavili strokovni skupini in razredničarki. Skupaj smo oblikovali heterogeno skupino učencev iz tretjega razreda, ki so imeli različne kognitivne, socialne, emocionalne in komunikacijske značilnosti. V skupini so bili prisotni primanjkljaji pozornosti,

pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, branja, pisanja, pravopisa, računanja ter težave v socialni interakciji in čustvenem dozorevanju.

Poučevanje je potekalo v tedenskih srečanjih, osredinjenih na matematiko, pri čemer so bili cilji širši od akademskih. Poleg učne vsebine je bil poudarek na krepitvi samoregulacije, sodelovanja in pozitivne skupinske dinamike. Uporabljene so bile različne metode: restitucija (za prepoznavanje in popravljanje neprimernega vedenja), elementi logoterapije, igre vlog, družabne igre, doživljajska in gozdna pedagogika, gibalne igre (Bal-a-vis-x, brain-gym) ter vaje čuječnosti in fokusinga.

Glavni cilj je bil vzpostaviti okolje, v katerem bi lahko vsi učenci doživljali uspeh in občutek varnosti. Vsak učenec je bil spodbujen, da s svojimi močnimi področji prispeva k skupini – bodisi s smislom za red, motivacijo, vztrajnostjo, športnimi sposobnostmi ali socialno odprtostjo. Na ta način so učenci sami postajali nosilci pozitivnih sprememb, kar se je izkazalo za ključno pri oblikovanju stabilne skupinske dinamike.

V naslednjem šolskem letu 2024/2025 smo delo nadgradile z intenzivnejšim sodelovanjem z novo razredničarko, ki je bila vključena v program *Neverjetna leta – vodenje razreda*. Redno sva ji nudili strokovno podporo in konzultacije glede dela s težje vodljivimi učenci, pri čemer je bilo sodelovanje med učiteljico, specialno in socialno pedagoginjo osrednji del strokovne podpore. Proti koncu leta smo začele izvajati razredne ure na temo socialnih veščin, kjer smo mikro skupino učencev, ki je sodelovala pri skupinski DSP, postopoma vključile v makroskupino razreda. S tem smo v praksi dosegli prenos pozitivne skupinske dinamike in vedenjskih vzorcev iz manjše skupine v širše razredno okolje, kar je privedlo do vidnega izboljšanja razredne klime in odnosov med učenci.

Šola ima poleg izobraževalne tudi pomembno socializacijsko funkcijo. Učinkovito učenje se lahko razvija le tam, kjer so zadovoljene osnovne potrebe po varnosti, pripadnosti in sprejetosti. Dreikurs (1982) poudarja, da je socialna pomoč in vključevanje otrok v »glavni tok« (mainstreaming) ključno za celostno reševanje izzivov šolskega sistema. Prav zato sodelovalno delo specialne in socialne pedagoginje v našem primeru predstavlja primer dobre prakse, ki uteleša bistvo inkluzivnega izobraževanja – povezovanje strok, medsebojno zaupanje in gradnjo skupnosti, v kateri ima vsak otrok svoje mesto.

Sodelovanje, podpora in medsebojna pomoč med strokovnimi delavci so temelj učinkovite inkluzije. Tak pristop omogoča delitev odgovornosti, izmenjavo znanja in izkušenj ter prispeva k večji strokovni rasti vseh vključenih. Hkrati pa z zgledom otrokom kažemo, da je sodelovanje vrednota in način, s katerim lahko skupaj dosežemo več, kot bi lahko sami.

## REZULTATI SODELOVALNEGA PRISTOPA

Sodelovalno poučevanje, enakovredno načrtovanje in skupna refleksija učnega procesa so prinesli večplastne in trajne rezultate. Tak način dela je temeljil na stalni komunikaciji med učiteljico, specialno in socialno pedagoginjo, kar je omogočilo sprotno prilagajanje metod, strukturiranje okolja ter pravočasno prepoznavanje težav in napredka učencev. Poudarek na varnosti, predvidljivosti in jasni strukturi je pri učencih postopoma zmanjšal občutke tesnobe, povečal občutek zanesljivosti ter izboljšal njihovo notranjo motivacijo za delo in sodelovanje.

Analiza poteka dela je pokazala vidne spremembe na več ravneh:

- Izboljšanje razredne klime in odnosov med učenci. Vzdušje v razredu se je občutno spremenilo – konflikti so se redkeje pojavljali, med učenci pa se je začel razvijati večji občutek pripadnosti skupini. Otroci so začeli izražati več empatije, lažje so sprejemali drugačnost ter drug drugega spodbujali pri delu in vedenju.
- Povečana socialna vključenost in občutek pripadnosti. Učenci, ki so bili prej pogosto na robu razredne skupnosti, so se začeli aktivneje vključevati v skupinsko delo in v razredne dejavnosti. Pri mnogih se je opazno povečala pripravljenost za sodelovanje in prevzemanje manjših odgovornosti.
- Zmanjšanje konfliktnih vedenj in agresivnosti. S sistematično uvedbo pravil skupine, stalno povratno informacijo in uporabo metod restitucije so učenci postopoma razvili bolj ustrezne načine izražanja frustracij. Agresivna vedenja so se zmanjšala, verbalna komunikacija in reševanje sporov pa sta postala bolj konstruktivna.
- Večja samozavest in samoregulacija učencev. Z uvajanjem čuječnosti, metod igre, doživljajskih pristopov in pogovorov o čustvih so učenci postopoma razvijali zmožnost samonadzora ter občutek lastne učinkovitosti. Številni so se začeli zavedati svojih močnih področij, kar je povečalo njihovo samozaupanje in občutek kompetentnosti.

- Krepitev sodelovanja med učitelji in strokovnimi delavci. Redni strokovni pogovori, skupno načrtovanje in evalvacija so prispevali k večji povezanosti strokovnega tima. Učitelji so poročali, da lažje prepoznavajo dejavnike vedenjskih težav in bolje razumejo, kako na njih vpliva razredno okolje. Hkrati so postali bolj odprti za vključevanje elementov socialno-čustvenega učenja v pouk.

Posebej pomemben rezultat so bile petkove ure DSP, ki so postale nepogrešljiv del tedenske rutine in sinonim za pozitivno izkušnjo skupnega dela. Učenci so jih doživljali kot prostor sprostitve, varnosti in medsebojne podpore, učitelji pa kot priložnost za opazovanje učencev v drugačnih okoliščinah – brez pritiska ocenjevanja in tekmovalnosti. Petkove ure so postopoma pridobile simbolno vrednost: postale so prostor, kjer je sodelovanje imelo prednost pred tekmovalnostjo, razumevanje pred kaznovanjem, in odnos pred rezultatom.

Sčasoma se je učinek teh ur prenesel tudi v širše razredno okolje. Vedenjski konflikti so postali redkejši, učenci so pogosteje izražali pozitivna čustva in sočutje, učitelji pa so poročali o bolj umirjeni in delovni atmosferi v razredu. Mikroklima, vzpostavljena v skupinski DSP, se je tako prenesla v makroskupino razreda.

Poleg neposrednih učinkov na učence se je pokazal tudi strokovni doprinos za celoten kolektiv. Sodelovalni model dela med specialno in socialno pedagoginjo je postal vzorčni primer timskega pristopa, ki ga je mogoče prenesti tudi v druge razrede in šole. S tem smo prispevali k razvoju kulture sodelovanja, medsebojnega spoštovanja in strokovne refleksije, kar predstavlja enega ključnih temeljev sodobne inkluzivne prakse.

## DISKUSIJA

Izkušnja potrjuje, da se uspešna inkluzija ne začne pri pravilnikih, zakonodaji ali učnih načrtih, temveč pri odnosu in sodelovanju. V praksi se je izkazalo, da ključno vlogo pri uspehu ne igra zgolj strokovna usposobljenost posameznih izvajalcev DSP, ampak predvsem vzpostavitev skupne odgovornosti vseh vključenih – učiteljev, svetovalne službe, staršev in učencev samih.

Ko sva specialna in socialna pedagoginja začeli uvajati svoj pristop, ki je temeljil na sodelovanju, celostnem pogledu na otroka in socialno ter specialno - pedagoškem delu v skupini, so se pojavili številni izzivi. Del

učiteljskega kolektiva je bil sprva zadržan in nezaupljiv. V okolju, kjer prevladujejo tradicionalne prakse poučevanja in močan poudarek na učnih dosežkih, je bilo težko uveljaviti vizijo, ki v ospredje postavlja odnos, varnost in socialno vključenost. Pogosto sva se soočali z dvomi, vprašanji o učinkovitosti najinega pristopa in celo s prepričanjem, da je delo z vedenjsko zahtevnimi učenci predvsem naloga posameznika, ne pa skupnosti.

Kljub začetnim negotovostim sva vztrajali. Redno sva delili opažanja, izsledke in drobne napredke, ki so se pokazali pri učencih – večja umirjenost, sodelovanje, boljši odnosi v skupini, manj konfliktov. Postopoma so rezultati postali vidni tudi širšemu kolektivu. Učitelji so začeli opažati, da so ure z manj vedenjskih izbruhov, da se razredna klima izboljšuje in da imajo tudi sami manj občutka nemoči pri delu z zahtevnimi učenci.

Ta preobrat je bil prelomni trenutek: zaupanje, ki ga sprva ni bilo, se je začelo graditi skozi konkretne dokaze o uspešnosti dela. Učitelji so naju začeli vključevati v razmišljanja o strategijah poučevanja, iskali so nasvete, sodelovali pri načrtovanju dejavnosti in reflektirali lastno prakso. V šolskem okolju se je začela oblikovati kultura sodelovanja, v kateri je postalo samoumevno, da inkluzija ni stvar posameznika, temveč skupne odgovornosti.

Program *Neverjetna leta*, v katerega so bili vključeni učitelji, se je izkazal kot dragocen okvir za razvijanje kompetenc, ki učiteljem pomagajo razumeti vedenjske odzive učencev in graditi pozitivne odnose. Ključne so se pokazale strategije mirne komunikacije, pohvale in pozitivne pozornosti, strukturiranih pravil ter spodbujanja sodelovanja.

Sodelovalno poučevanje, odprta komunikacija in medsebojno zaupanje med učitelji, svetovalno službo in starši so ustvarili pogoje, v katerih se učenec ne prilagaja več sistemu, temveč se sistem postopno prilagaja učencu. To pomeni spremembo paradigme – od posameznikovega boja znotraj šole k skupni odgovornosti vseh, ki sodelujejo v procesu učenja in vzgoje.

V tem smislu se je primer izkazal za pomembno izkušnjo kolektivnega učenja. Inkluzija se ni zgodila z ukazom ali odločbo, temveč s postopnim grajenjem odnosov, s priznavanjem strokovnih kompetenc različnih profilov in z zavedanjem, da se resnična sprememba začne takrat, ko vsi verjamemo, da jo je mogoče doseči – skupaj.

## ZAKLJUČEK IN PRIPOROČILA

Šola mora ostati prostor, kjer se vsak učenec počuti sprejetega, varnega in vrednega. Učinkovita inkluzija zahteva jasno vizijo, medsebojno podporo strokovnih delavcev in odprtost za refleksijo. Priporočljivo je redno strokovno izpopolnjevanje učiteljev na področju čustveno-socialnega razvoja, krepitev sodelovalnih timov in razvoj šolske kulture, ki temelji na spoštovanju in razumevanju. Le tako lahko inkluzivna šola postane resničen prostor enakih možnosti za vse.

## LITERATURA


Caf, M. (2018) v Hršak, A. (2023). *Socialna vključenost otrok s posebnimi potrebami v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Longman.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226–237.

Kraševec, S., Lesar, I., & Bregar Golobič, K. (ur.) (2022). *Vključujoča šola: teorija in praksa inkluzije v Sloveniji*. Ljubljana: ZRSŠ.

Lesar, I. (2022). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami: od segregacije do inkluzije. V S. Kraševec, I. Lesar, & K. Bregar Golobič (ur.), *Vključujoča šola: teorija in praksa inkluzije v Sloveniji* (str. 15–28). Ljubljana: ZRSŠ.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row.

MIZŠ. (2022). *Statistični podatki o usmerjenih učencih v osnovnih šolah 2022/2023*. Ljubljana: Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije.

Modifikacija vedenja. (b. l.). *Center za sluh in govor Maribor*. Pridobljeno 10. novembra 2025 s https://www.csgm.si/modifikacija-vedenja

Opara, B. (2015). *Učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v razredu*. Ljubljana: ZRSŠ.

Prah, N. (2011). *Socialne spretnosti učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU)* [magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Skalar, F. (1994). Socialna vključenost kot pogoj za uspešno učenje. *Sodobna pedagogika, 45*(3), 178–186.

SURS. (2024). *Osnovnošolsko izobraževanje 2023/2024*. Statistični urad Republike Slovenije. Pridobljeno s https://www.stat.si

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

ZUOPP-1. (2011). *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. *Uradni list Republike Slovenije*, št. 58/11.

Ema **Fene**, *univ.dipl.soc ped., II. OŠ Žalec*

# VLOGA SOCIALNEGA PEDAGOGA KOT UČITELJA DODATNE STROKOVNE POMOČI: ODNOS JE TEMELJ USPEHA

ema.fene@gmail.com

**Povzetek:** Prispevek opisuje vlogo socialnega pedagoga kot učitelja dodatne strokovne pomoči pri delu z otroki s čustveno-vedenjskimi in kombiniranimi motnjami. Ključni elementi uspešnega dela so jasna struktura, postavljanje meja, aktivno poslušanje in senzibilnost za otrokove potrebe ter čustva. Socialni pedagog gradi odnos na zaupanju, empatiji in doslednosti, hkrati pa ohranja ravnovesje med »prijateljem« in avtoriteto.

V prispevku so vključeni številni primeri iz prakse, ki ponazarjajo, kako se vzpostavlja odnos, kako se odzvati na težavne situacije ter kako spodbujati otrokovo motivacijo in samopodobo.

Sklepno avtorica poudarja, da kakovosten odnos med socialnim pedagogom in otrokom predstavlja temelj za uspešno učenje, čustveni razvoj in vedenjske spremembe.

**Ključne besede:** *empatija, razumevanje, doslednost, zaupanje, zgled*

## THE ROLE OF THE SOCIAL PEDAGOGUE AS A SPECIAL EDUCATION SUPPORT TEACHER: BUILDING RELATIONSHIPS AS THE KEY TO SUCCESS

**Abstract:** This article examines the role of a social pedagogue as a special education teacher providing additional professional support for children with emotional-behavioral and combined disorders. Key elements of successful work include clear structure, setting boundaries, active listening, and sensitivity to the child's needs and emotions. The social pedagogue builds a relationship based on trust, empathy, and consistency, while maintaining a balance between being a "friend" and an authority figure.

The article includes numerous practical examples illustrating how to establish a relationship, respond to challenging situations, and encourage the child's motivation and self-esteem.

In conclusion, the author stresses that a high-quality relationship between the social pedagogue and the student is the foundation for successful learning, emotional development and behavioral change.

**Keywords:** *empathy, understanding, consistency, trust, role model*

## UVOD

Sem socialna pedagoginja, zaposlena v osnovni šoli že skoraj dvajset let, trenutno na osnovni šoli s prilagojenim programom v mobilni službi. Otrokom s posebnimi potrebami nudim dodatno strokovno pomoč na različnih šolah. Večina otrok, s katerimi delam, ima čustvene in vedenjske motnje (ČVM), pogosto pa se pojavljajo tudi kombinirane motnje, kjer se ob ČVM pojavljajo ADD/ADHD, disleksija, govorno-jezikovne motnje in spektroavtistične motnje.

Pri svojem delu kombiniram individualno delo in delo v oddelku, pri čemer večino aktivnosti predstavlja individualna podpora izven razreda. Najprej je potrebno vzpostaviti kvaliteten odnos, saj le na temelju zaupanja in čustvene varnosti lahko izvajamo delo v skupini, namenjeno vplivanju na neustrezno vedenje in spodbujanju socialnih kompetenc. Poseben izziv predstavlja delo v razredu, kjer ima učenec publiko, pred katero se pogosto želi izkazati na neprimeren način.

Individualne obravnave otroka potekajo pri urah različnih šolskih predmetov. Najprej predelamo šolsko snov, nato pa se posvetimo doseganju ciljev, določenih v individualiziranem programu. Najpogostejša področja, na katerih učenci s ČVM potrebujejo podporo, vključujejo: impulzivno vedenje, težave pri nadzoru čustvenih reakcij in pomanjkanje empatije, kratkotrajno pozornost in koncentracijo (vključno s hiperaktivnostjo), nizko samopodobo ter šibko motivacijo za učno delo.

V tem prispevku želim predstaviti temeljne principe in izkušnje, ki se izkazujejo kot učinkovite v praksi, ob tem pa osvetliti pasti, ki lahko porušijo dolgotrajno grajen odnos. Socialna pedagoginja ni le izvajalka intervencij – je nosilka odnosa, model varne navezanosti in posrednica med šolskim sistemom ter otrokovimi potrebami. (Fox in Thiessen, 2019)

## ODNOS SOCIALNI PEDAGOG – UČENEC

Prvi stik

Že na prvem srečanju z otrokom se pogovorimo o načinu dela, strukturi učne ure, o medsebojnem spoštovanju, o pravilih, mejah in dogovorih. Doslednost in zanesljivost ustvarjata občutek varnosti in predvidljivosti, ki ga otrokom s ČVM pogosto primanjkuje v domačem okolju. Pomembno je, da učenec izrazi svoje želje in pričakovanja. Takoj ob začetku tudi pojasnimo, da so informacije, ki jih učenec posreduje, zaupne, razen v primerih ogrožanja njegovih pravic (npr. nasilje doma ali v šoli), ko je socialni pedagog dolžan posredovati pristojnim institucijam (policija, CSD).

Aktivno poslušanje

Pomembno je, da namenimo čas izključno otroku, mu prisluhnemo in ga ne prekinjamo. S tem sporočamo, da nam je otrok pomemben. Informacije, ki jih učenec zaupa, si zapomnimo, kar krepi občutek varnosti in zaupanja. Otrokom s ČVM je ta individualna pozornost še posebej pomembna, kar se odraža v želji po dodatnih urah in navdušenju pri sprejemanju pomoči.

Empatija in senzibilnost

Ena ključnih kompetenc socialnega pedagoga je sposobnost prepoznavanja trenutnih potreb in čustvenih stanj otroka, tudi ko jih otrok sam ne zna izraziti. Gre za skrito povezavo med socialnim pedagogom in otrokom, ki se gradi na empatiji, pozornem opazovanju in občutljivosti na neverbalne signale. Pomembno je prepoznavanje, kdaj je otrok v stiski, prestrašen, jezen ali potrebuje oporo, tudi če tega ne pove z besedami. Gre za sposobnost zaznavanja neverbalnih sporočil (pogled, drža, ton glasu) in njihovo razumevanje.

Razumevanje otroka

Razumeti otroka tam, kjer je, in ne tam, kjer bi želeli, da je, je zahtevno, a nujno. Vstopamo v učenčev svet in skušamo razumeti njegov pogled na situacijo (Kobolt, 2009). Socialni pedagog ne rešuje zgolj vedenjskih ali učnih problemov, temveč najprej poskrbi, da učenec začuti, da so njegova čustva prepoznana in razumljena (Fox in Thiessen, 2019). To krepi zaupanje, ki je osnova za nadaljnje delo: spremembe vedenja, razvijanje socialnih veščin in vključevanje v skupino.

,

Celostno razumevanje

Vsako vedenje nosi sporočilo. Šele ko poznamo ozadje otrokove zgodbe, lahko vedenje vidimo kot strategijo preživetja in ne kot izzivanje. Vedno znova si zastavljamo vprašanja kot so: »Zakaj otrok ravna tako? Kakšna je njegova zgodba? Kaj nam s svojim vedenjem sporoča?« Otrokovo vedenje poskušamo razumeti v kontekstu vplivanja podpornih in ogrožajočih dejavnikov. Vedno kritiziramo le vedenje in ne osebnosti otroka.

Ravnovesje med vlogo »prijatelja« in avtoriteto

Socialni pedagog v odnosu z učencem zavzema več vlog: prijatelja, zaupnika, mentorja in avtoriteto. Uspešno delo zahteva ravnovesje med toplino in podporo ter jasnimi mejami in zahtevami. V praksi se pokaže neravnovesje recimo takrat, ko prične učenec učitelja kar naenkrat tikati, čeprav je že osvojil vikanje. To je trenutek, ko je potrebno ponovno vzpostaviti spoštovanje in okrepiti avtoriteto.

Socialni pedagog kot »pomembni drugi«

Ko nas otrok postavi v vlogo »pomembnih drugih« je možno spreminjanje neustreznih vedenjskih vzorcev. Socialni pedagog kot “pomembni drugi” ni le odrasla oseba, ki postavlja meje ali daje navodila. Je oseba, zaradi katere je vredno spreminjati vedenje in se učiti, ker otrok v njem vidi podporo, razumevanje in čustveno varnost. To je trenutek, ko otrok postane zelo vodljiv in sledi zgledu učitelja.

Pomembno je tudi, da se socialni pedagog ne prikazuje otroku kot »vsemogočni učitelj«. Prizna tudi svojo ranljivost, »neznanje« in občasno storjene napake, ki so del življenja in učenja.

Humor in neverbalna komunikacija

Uporaba humorja v pedagoškem procesu predstavlja pomemben dejavnik pri oblikovanju pozitivne učne klime in vzpostavljanju zaupanja med socialnim pedagogom in učencem. Humor zmanjšuje napetosti, blaži občutek ogroženosti ter omogoča večjo odprtost za sodelovanje in učenje. Prijetno, sproščeno vzdušje ustvarja občutek varnosti, ki je še posebej pomemben pri otrocih s čustveno-vedenjskimi motnjami, saj pogosto izhajajo iz okolij, kjer prevladujejo negotovost, stres ali konfliktni odnosi.

Primerna uporaba humorja (včasih tudi blage oblike sarkazma, kadar učenec to razume in sprejme) lahko deluje kot most med učiteljem in učencem, saj odpira prostor za avtentičen stik. Humor tako ne služi zgolj sprostitvi, temveč

ima pomembno pedagoško in terapevtsko funkcijo – omogoča učencu, da doživlja učni proces kot prijetno izkušnjo in ne kot obremenitev.

Poleg verbalne komunikacije ima pomembno vlogo tudi neverbalna komunikacija, ki pogosto izraža več kot besede. Uporaba toplih, spodbudnih gest, kot so pomežik, nasmeh, »petka« ali »kepca« ob dosežku, predstavlja obliko pozitivne potrditve in čustvene podpore. Takšna sporočila krepijo občutek sprejetosti in povezanosti. Tudi blag dotik (npr. potrepljanje po rami) ali telesna bližina v varnem kontekstu lahko učencu sporoča: »Tu si varen, opažen in pomemben.« Še posebej pri otrocih, ki so bili pogosto deležni zavračanja ali negativnih odzivov, ima tovrstna afektivna komunikacija močan korektivni vpliv na izkušnjo odnosa z odraslimi.

Pomembno je, da se socialni pedagog v komunikaciji prilagodi otrokovi razvojni stopnji in kulturi izražanja. Uporaba preprostega, razumljivega jezika ali mladostniškega slenga (npr. »kul«, »ful dobro«) lahko prispeva k večji avtentičnosti in občutku enakovrednosti v komunikaciji. Na ta način učenec lažje zaupa in se odpre, saj doživlja odnos kot varen in neformalno topel. Pretirano formalna ali distancirana komunikacija pogosto deluje odvračajoče in lahko poglobi občutek neenakosti med učiteljem in učencem.

**PRIMER**

Učenec Rok je imel težjo obliko vedenjske motnje. Bil je agresiven in impulziven. Po določenem času individualnega dela je bilo mogoče vzpostaviti zaupen odnos, ki je omogočil obvladovanje stisk in sodelovanje pri učenju. Kasneje je prišlo do prijave suma nasilja v družini na CSD in policijo. Deček je po tem dogodku popolnoma zavračal pomoč in žalil izvajalko. Izvajalka mu je napisala pismo, v katerem se je opravičila, pojasnila nastalo situacijo in nemoč po spremembi izvajalke. Prav tako je učenca spomnila na dobro sodelovanje z njim v preteklosti. Primer tega pisma izvajalke učencu dokazuje, kako tudi v kriznih situacijah lahko pretekli pozitivni odnosi omogočijo ponovno odprtje komunikacije in sodelovanje.

Pri delu z otroki s ČVM je pogosto prisotno neprimerno vedenje (v zgornjem primeru žaljenje izvajalke), ki odraža stisko in frustracije, zato je ključno, da ga razumemo v kontekstu in ne osebno.

## ZAKLJUČEK

Kakovosten odnos med socialnim pedagogom in otrokom predstavlja temelj za uspešno učenje, čustveni razvoj in vedenjske spremembe, kar prispeva k večji vključenosti in uspešnosti učenca v šolskem prostoru. (Kobolt, 2010; Malešević, 2018)

Uspeh dela socialnega pedagoga temelji na gradnji zaupanja in čustvene varnosti. Empatija, doslednost in zanesljivost omogočajo otroku, da se počuti slišanega, sprejetega in motiviranega za učenje. Kakovosten odnos je tako osnova za spremembe vedenja, razvoj socialnih veščin in krepitev samopodobe.

Socialni pedagog postane v tem okviru “pomembni drugi”, ki ne le vodi, temveč tudi navdihuje in spodbuja učenčev razvoj. Njegove kompetence – empatija, doslednost, občutljivost za posameznikove potrebe in spoštovanje otrokovih perspektiv – predstavljajo temelj trajnostnega vključevanja, motivacije in uspeha učencev.

## LITERATURA IN VIRI

Fox, D. in Thiessen, S. (2019). Social pedagogy as relational attachment practice, International Journal of Social Pedagogy, letnik 8, številka 1.

Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja, Revija Socialna pedagogika, letnik 13, str. 359–382.

Kobolt, A. (2010). Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Malešević, T. (2018). Pomen dobrih socialnih odnosov med učitelji in učenci in učiteljeve odnosne kompetence. Vzgoja in izobraževanje 3-4, letnik 49. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Maruša **Gajić**, *mag. prof. soc. ped., Dijaški dom Vič*

# SOCIALNOPEDAGOŠKI POTENCIAL POZITIVNE PSIHOLOGIJE V VZGOJNEM DELU Z MLADOSTNIKI: KREPITEV DUŠEVNE ODPORNOSTI MLADOSTNIKOV

marusa.gajic@ddvic.si

**Povzetek:** Članek obravnava uporabo konceptov pozitivne psihologije v kontekstu dijaškega doma, s poudarkom na možnih implementacijah pozitivnih intervencij, ki spodbujajo duševno dobrobit mladostnic_kov. V okviru raziskave smo preverjali duševno dobrobit dijakinj_ov, ki prebivajo v dijaškem domu, z uporabo lestvice duševne dobrobiti WEMWBS (Warwick–Edinburgh Mental Wellbeing Scale), ki omogoča celostno oceno psihološkega blagostanja. Članek predstavi koncept pozitivne edukacije, ki vključuje možne pristope z elementi pozitivne psihologije v obstoječe vzgojno-izobraževalno delo in poudarja pomembnost celostnega razvoja mladostnice_ka – tako kognitivnega kot čustvenega in socialnega. Pozitivna edukacija se v praksi izkazuje kot učinkovit pristop za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, zmanjševanje stresa ter izboljševanje medosebnih odnosov in splošnega psihičnega zdravja mladostnic_kov.

**Ključne besede:** *dijaški dom, duševna dobrobit, pozitivne intervencije, rezilientnost, WEMWBS lestvica*

## THE SOCIAL PEDAGOGICAL POTENTIAL OF POSITIVE PSYCHOLOGY IN EDUCATIONAL WORK WITH ADOLESCENTS: STRENGTHENING ADOLESCENTS' MENTAL RESILIENCE

**Abstract:** The article explores the application of positive psychology concepts within the context of student dormitories - residences for secondary school students, with an emphasis on the potential implementation of positive interventions aimed at fostering adolescents' mental well-being. As part of the research, we assessed the mental well-being of students residing in a dormitory using the Warwick–Edinburgh Mental Wellbeing Scale (WEMWBS), which enables a comprehensive evaluation of psychological well-being. In addition, the article introduces the concept of positive education, which incorporates approaches grounded in positive psychology

into existing educational and developmental practices. It highlights the importance of a holistic approach to adolescent development—encompassing cognitive, emotional, and social domains. In practice, positive education has proven to be an effective approach for creating a supportive learning environment, reducing stress, and enhancing interpersonal relationships and overall mental health among adolescents.

**Keywords:** *student dormitory - residence for secondary school students, mental wellbeing, positive interventions, resilience, WEMWBS scale*

## UVOD

V dandanašnjem vzgojno-izobraževalnem okolju, še posebej v nastanitveni obliki, kot je dijaški dom, postaja skrb za duševno zdravje mladostnic in mladostnikov temeljna sestavina kakovostnega vzgojnega in izobraževalnega dela. V tem kontekstu izstopata dve med seboj povezani, a ločeni področji: na eni strani razumevanje duševnega zdravja kot pozitivnega stanja posameznika in skupnosti, na drugi strani psihološka rezilientnost kot sposobnost uspešne prilagoditve v situacijah tveganja in stisk. Skozi lečo socialnopedagoškega konteksta to pomeni, da je potrebno ne le preprečevati in odpravljati izzive, ampak aktivno (so)ustvarjati pogoje za razvoj moči, potencialov in kakovostnega čustvenega, socialnega in kognitivnega življenja mladostnic in mladostnikov, ki v dijaških domovih prebivajo.

World Health Organization (2025) pravi, da je duševno zdravje »stanje duševne blaginje, v katerem posameznik […] zmore obvladovati običajne življenjske napore, uresničevati svoje sposobnosti, se učiti dobro in delati dobro ter prispevati k svoji skupnosti.« Mikuš Kos (2017) med sestavne dele konstrukta opredelitve duševnega zdravja otrok umešča odsotnost simptomov bolezni, psihosocialno dobrobit, storilnostno komponento, kakovost medčloveških odnosov, značilnosti razvoja otroka in odklone, rezilientnost in družbeno komponento prosocialnega vedenja. »Duševno zdravje izhaja iz celotnega spleta odnosov med posameznikom in okoljem. Duševno zdravje ali nezdravje sodoločajo lastnosti posameznika, družine, institucije, skupnosti, politike, države, kakovost vsakodnevnega življenja« (prav tam, str. 29). Temu Galderisi (2024) pridodaja definicijo, ki naslavlja notranje ravnovesje posameznika v odnosu do okolja, opisuje ga kot dinamično stanje notranjega ravnovesja, h kateremu prispevajo osnovne kognitivne in socialne spretnosti; sposobnost prepoznavanja, izražanja in

moduliranja lastnih čustev ter empatije do drugih; fleksibilnost in zmožnost soočanja z življenjskimi dogodki ter opravljanja socialnih vlog; ter harmonični odnos med telesom in umom.

Rezilientnost ali psihološka odpornost (*ang. resilience*) predstavlja koncept, ki je še posebej pomemben v vzgojnem kontekstu mladostnic in mladostnikov, saj mladostništvo pogosto s seboj prinaša kompleksne razvojne izzive, negotovosti, prehode in morebitne stiske. V raziskani literaturi (Mikuš Kos, 2017; Mitchell, 2019; Denckla idr., 2020; Mesman, Vreeker in Hillegers, 2021) je najpogosteje opaženo, da rezilientnost pomeni t.i. uspešno prilagajanje in okrevanje v kontekstu tveganja ali grožnje. Ameriško združenje psihologov (American Psychological Association - APA) opredeljuje rezilientnost kot proces in izid uspešnega prilagajanja na težke ali zahtevne življenjske izkušnje, zlasti preko duševne, čustvene in vedenjske prilagodljivosti (APA Dictionary, 2018).

Nedvoumno je, da sta duševno zdravje in rezilientnost medsebojno prepletena: dobro duševno zdravje omogoča razvoj in delovanje rezilientnosti, medtem ko je rezilientnost kot aktivna sposobnost mladostnice ali mladostnika ključna za vzdrževanje dobrega duševnega zdravja v času stisk, ki se pojavljajo bodisi pri razvojnih prehodih, bodisi pri odklonih. Pri vzgojnem delu z mladostnicami in mladostniki je smiselno pogledati, kako lahko socialna pedagogika – disciplina, ki se ukvarja s podporo celostnega razvoja, socialne vključenosti in opolnomočenja posameznika – vpelje koncepte in intervencije pozitivne psihologije (kot je poudarjeno v naslovu prispevka) prav z namenom krepitev psihološke rezilientnosti. Znotraj pletore vzgojnih praks v kontekstu dijaških domov se torej osredotočamo ne le na izogibanje negativnim posledicam, ampak tudi k aktivnemu (so)ustvarjanju pogojev, v katerih mladostnica ali mladostnik, kljub tveganjem in izzivom, lahko razvije strategije, vire in socialne podporne mreže, ki ji ali mu omogočajo, da se ob soočenju s stisko ne ustavi, temveč napreduje.

## POZITIVNA PSIHOLOGIJA IN PERMA MODEL DOBROBITI

Seligman (2011) je razvil model dobrobiti PERMA. Ta predstavlja eno od osnovnih teoretičnih podstati pozitivne psihologije in služi kot okvir za razumevanje subjektivnega blagostanja. Sestavljena kratica PERMA povzema 5 medsebojno povezanih dimenzij človekove psihološke dobrobiti (ang. *well-being*),: Positive Emotions (pozitivna čustva), Engagement

(vključenost), Relationships (odnosi), Meaning (smisel) in Accomplishment (dosežki). Te sestavine tvorijo celosten model, ki presega odsotnost stiske in se osredotoči na krepitev optimalnega funkcioniranja posameznice ali posameznika. V vzgojno-izobraževalnih okoljih, kot so dijaški domovi, model omogoča razumevanje in spodbujanje dejavnikov, ki prispevajo k psihološki rezilientnosti, občutku pripadnosti ter razvoju notranje motivacije mladostnic in mladostnikov. Poudarja predvsem dejavno ustvarjanje pogojev, ki podpirajo osebni razvoj in dobrobit, ne le preprečevanje težav. V nadaljnem besedilu se osredotočam na zadnje tri.

## Pozitivna edukacija in krepitev rezilientnosti - ključna teoretska izhodišča

*Osebna moč*

Osebna moč označuje konglomerat notranjih virov, ki posameznici ali posamezniku omogočajo učinkovito obvladovanje razvojnih nalog in stisk ter prožno prilagajanje novim okoliščinam. V pozitivni psihologiji se osebna moč pogosto kaže skozi: moči značaja (npr. pogum, vztrajnost, hvaležnost, prijaznost), samoučinkovitost (pričakovanje, da lahko s svojimi dejanji doseže želeni izid) ter samoregulacijo (zavestno upravljanje pozornosti, čustev in vedenja). V dijaškem domu je osebna moč razvidna iz mladostničine oz. mladostnikove sposobnosti nastavljanja realističnih ciljev (npr. učni in socialni cilji), prožnega preklapljanja med aktivnostmi, sprejemanja odgovornosti ter vztrajanja ob neuspehih. Socialnopedagoško gledano je pomembno, da moči prepoznavamo v kontekstu (kulturni, socioekonomski, družinski dejavniki) in jih soustvarjamo (sodelovalno načrtovanje, aktivna participacija), ne zgolj merimo ali etiketiramo.

*Smisel*

Smisel (angl. meaning/purpose) zajema doživljanje koherence (npr. miselnost »moje življenje ima strukturo in logiko«), namena (npr. miselnost »vem, zakaj nekaj počnem«) ter vrednotno-etične orientacije (npr. miselnost »kaj zares šteje, kaj mi je vredno(ta) in komu sem odgovorna oz. odgovoren«). V obdobju mladostništva je smisel razvojno odlagališče za eksperimentiranje z identitetami in fluidnostjo le-teh; v dijaškem domu se lahko krepi preko ritmov skupnosti, zmožnosti prispevanja in refleksije izkušenj. Socialnopedagoški pristop dodaja razsežnost skupnostne pravičnosti, kjer smisel ni le individualni projekt, temveč postane prepleten z

vprašanji pripadnosti, glasnosti oz. slišanosti, doživetosti ter upoštevanosti in dostopa do virov.

*Povezanost*

Povezanost (relatedness/belonging) predstavlja doživljanje sprejetosti, varnosti in svojega prispevka v pomembnih odnosih (vrstniška skupina, matična vzgojna skupina, družina, širša šolska skupnost). V dijaškem domu je ključna varovalna mreža (vsaj ena stabilna, zanesljiva odrasla oseba; podporna vrstniška jedra oz. podskupine ter jasne in pravične norme). Socialna pedagogika tu prispeva ekosistemsko logiko: kakovostne mikrointerakcije (npr. večerne rutine, sobna pravila in hišni red, struktura skupinskih sestankov) se povezujejo z makropravilniki, pravicami in skupnimi ter sodelovalnimi prostori.

## RAZISKAVA DUŠEVNE DOBROBITI V DIJAŠKEM DOMU VIČ

V maju 2025 smo s pomočjo Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale izvedli hitro oceno potreb in stanja (*ang. rapid needs assessment*) na področju duševne dobrobiti dijakov in dijakinj, ki so v tem obdobju prebivali v Dijaškem domu Vič (v nadaljevanju DD Vič). Namen raziskave je bil ugotoviti raven duševne dobrobiti med dijakinjami in dijaki ter preveriti možnosti uporabe (novih) pozitivnopsiholoških pristopov v praksi. Sodelovanje v raziskavi je bilo prostovoljno, zagotovljena so bila informirana soglasja.

### Instrumentarij

Pripomoček, s katerim smo raziskavo izvedli, omogoča merjenje duševne dobrobiti: Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) (University of Warwick and University of Edinburgh, 2006). To je 14-postavčni vprašalnik, v katerem so vse postavke formulirane pozitivno (How and where WEMWBS is used, 5. 3. 2025). Ocena poteka z lestvico od 1(nikoli) do 5 (vedno), višja vsota na samoocenitveni lestvici pomeni višjo ravni duševne dobrobiti. WEMWBS izkazuje dobro psihometrično zanesljivost (npr. Cronbach alfa nad 0,90) in je uporabna tako v populacijskih študijah (Cilar, Pajnkihar in Štiglic, 2020) kot pri spremljanju odzivov na intervencije. V vzgojnem kontekstu dela v dijaškem domu omogoča vzgojiteljem, da orientacijsko ocenijo stopnjo duševnega blagostanja mladostnic in

mladostnikov, izmerijo učinek določenih intervencij in identificirajo tiste posameznice in posameznike, ki potrebujejo dodatno podporo.

**Vzorec**

Pri raziskavi je sodelovalo 57 respondentov, starih od 15 do 20 let iz 4 različnih vzgojnih skupin, ki predstavljajo 30,16% v tem času prebivajoče populacije DD Vič. Vzorec sestavlja 16 mladostnikov (28%) ter 41 mladostnic (72%), kar v grobem ustreza reprezentativnemu deležu prebivajočih dijakinj in dijakov v DD Vič po spolih. Med njimi jih je 26% v domu prebivalo prvo. leto, 44% drugo leto, 26% tretje leto ter le 4% četrto leto – razporeditev deležev po času bivanja ni reprezentativna.

**Ugotovitve**

Analiza rezultatov WEMWBS lestvice, ki meri subjektivno blagostanje, kaže zmerno visoko raven duševnega zdravja med dijakinjami in dijaki dijaškega doma. Skupni seštevki se gibljejo med 29 in 68 točkami, kar pomeni razpon od nizkega do visokega blagostanja. Povprečna vrednost celotnega vzorca znaša 48,88 točk, kar kaže na zadovoljivo psihološko počutje, vendar z opaznimi razlikami med posameznicami oz. posamezniki. Najvišje rezultate dosegajo posameznice in posamezniki z oceno nad 60, kar kaže na visoko raven pozitivnega afekta, obvladovanja in občutka povezanosti.

Med spoloma ni zaznati izrazite razlike, vendar dijakinje nekoliko pogosteje dosegajo višje ocene od dijakov. Opazna razlika med spoloma v povprečju je 2,44 točke v prid fantom, dijaki dosegajo v povprečju 50,63 točk, dijakinje 48,19 točk. Rezultati dijakov variirajo med 35 in 67, pri dijakinjah so vrednosti zaznane med 29 in 68. Opazna je raznolikost znotraj posameznih vzgojnih skupin – dve od skupin imata širši razpon rezultatov, kar lahko nakazuje različne skupinske dinamike ali socialno klimo v matični skupini. Starost in leta bivanja v dijaškem domu ne izkazujejo jasnega trenda, a imajo mlajši dijaki in dijakinje pogosto nekoliko višje vrednosti, kar bi lahko povezali z začetnim entuziazmom ali manjšim stresom glede prihodnosti.

Posamezniki z najnižjimi rezultati, pod 40 točk (1 dijak, 5 dijakinj) predstavljajo skupino s povečanim tveganjem za duševne težave, kot sta nizka samoučinkovitost ali zmanjšan občutek smisla. Analiza kaže potrebo po nadaljnjem spremljanju psihološkega blagostanja oziroma dijaške

dobrobiti in razmisleku o vpeljavi (dodatnih) preventivnih dejavnosti, ki bi krepile občutek povezanosti, optimizma in notranje moči pri mladostnicah in mladostnikih v dijaškem domu. Posameznice in posameznike z nižjim rezultatom na WEMWBS lestvici se lahko načrtno vključuje v skupinske preventivne dejavnosti, v kolikor tega (še) ne zmorejo, lahko delovanje usmerimo na manjše podporne skupine ali celo na individualne intervence.

## PREGLED MOŽNIH INTERVENTNIH MODELOV POZITIVNE PSIHOLOGIJE ZA DIJAŠKE DOMOVE

Intervencije je smiselno načrtovati na treh ravneh: (1) univerzalne (za vse dijakinje in dijake), (2) selektivne (za skupine s specifičnimi potrebami) in (3) indicirane (ciljno za posameznice in posameznike z zaznanimi težavami). V nadaljevanju so zajeti sklopi intervencij, zapisani v luči rutin dijaškega doma.

Intervencije za področje osebne moči

Izpostavljamo tri intervencije za osebno moč: prepoznavanje in uporaba moči značaja, mentalni kontrast ter samoregulacijo z mikroodmori.

Prepoznavanje in uporaba moči značaja: kratki deli pogovorov z dijakinjami in dijaki na način »opazi in uporabi« v večernih skupinah (npr. »opazi svojo moč«, »povej svoj primer«, »uporabi jutri v praksi«). Prenos slednjih v prakso je mogoč skozi tedenske mikrocilje dijakinje ali dijaka, ki jim poleg nje(ga) sledi tudi matična vzgojiteljica ali vzgojitelj.

Mentalni kontrast (WOOP: želja (*ang. wish*)–izid (*ang. outcome*) – ovira (*ang. obstacle*) – načrt (*ang. plan*)): 10-minutni delovni list za učne in socialne cilje. Prenos v prakso je mogoč skozi izdelavo individualnih kartic WOOP in mesečno spremljanje doseganja ciljev v okviru individualnega vzgojnega načrta (IVN-ja), s katerim lahko krepimo področje samoučinkovitosti.

Samoregulacija in mikroodmori: 2–5-minut vadbe (dihanja, usmerjanja pozornosti in/ali somatske umiritve) pred pričetkom učnih ur (delo v manjši skupini) ali neposredno pred učenjem in po njem (delo v paru ali individualno delo).

Intervencije za področje smisla

Izpostavljamo tri intervencije za področje smisla: refleksivni portfoliji, treningi reševanja problemov in tehnik obvladovanja stresa in ustvarjalne dejavnosti.

Refleksivni portfoliji za dijakinje in dijake, kjer se jih izpostavlja vprašanjem »Kaj me žene?« ter »Kje prispevam s tem, da sem?«, omogočanje vrstniškega podpiranja mlajših, eko-akcije, kulturni večeri z izmenjavami in podobno. Možna je tudi vpeljava elementov pozitivne edukacije npr. vaje hvaležnosti (t. i. krogi hvaležnosti), beleženje majhnih uspehov, prepoznavanje osebnih moči in krepitev upanja. Vse to namreč pomaga dijakinjam in dijakom razvijati psihološko odpornost ter občutek smisla. Redna refleksija teh praks spodbuja kognitivno in duhovno dobrobit, saj se dijakinje in dijaki učijo zaznavati pozitivne vidike življenja tudi/navkljub ob soočanju z negotovostjo.

Treningi reševanja problemov in tehnik obvladovanja stresa, kot so dihalne vaje, načrtovanje lastnega časa, učenje (izboljševanja) učenja, kognitivno prestrukturiranje in druge, omogočajo razvoj vedenjske rezilientnosti. Dijakinje in dijaki se naučijo prepoznati vplive stresa in izbirati učinkovite strategije, kar zmanjšuje njihovo impulzivnost in povečuje občutek nadzora nad lastnim življenjem.

Ustvarjalne dejavnosti, bodisi likovne, glasbene, literarne ali športne, omogočajo izražanje identitete in krepijo občutek notranjega zadovoljstva. To vpliva na estetsko in eksistencialno dimenzijo dobrobiti, saj ustvarjalni proces spodbuja občutek smisla, radovednost in samospoznavanje, kar je temelj dolgotrajne odpornosti na psihične obremenitve.

Intervencije za področje povezanosti

Izpostavljamo tri intervencije za področje povezanosti: krogi vzgojne skupine, dejanja prijaznosti ter domske tradicije.

Krogi vzgojne skupine služijo razvoju povezanosti znotraj matične vzgojne skupine ali bivanjske enote. Sem umeščamo spoznavanje ob pričetku šolskega leta (npr. spoznavni bingo, živa knjižnica, hitri zmenki s pogovori na temo vnaprej postavljenih spoznavnih, kasneje tudi vrednotnih vprašanj),na tedenski ravni lahko uvedemo odpiranje in zapiranje tedna (npr. notranje vreme, opisi počutja z besedo/besedno zvezo, gibom/zvokom ipd.), služijo lahko za reševanje sporov - (p)odprejo prostor za pogovor o pospravljanju in skrbi za skupne prostore, o higieni, prepoznem in preglasnem tuširanju zvečer ali prezgodnji jutranji uporabi sušilca za lase ipd., ter za praznovanja (npr. decembrska obdarovanja). Krog skupnosti se lahko uporabi tudi pri neposrednem vzgojnem delu v manjših skupinah.

Dejanja prijaznosti lahko uvedemo povezano z zunanjimi termini (npr. Kamenčki prijaznosti na mednarodni dan prijaznosti, 13. november), vežemo jih lahko na obdobje (npr. začetek šolskega leta, decembrsko vzdušje, prehod med šolskima ocenjevalnima obdobjema ali konec šolskega leta skozi socialno igro Skriti prijatelj) ali mesečna, tedenska ali dnevna dejanja prijaznosti (do cimre oz. cimra, do sošolke ali sošolca, do neznanke oz. neznanca) – odvisno od tega, kako širok socialni krog želimo povezati in kako močno vez želimo tkati z omenjeno intervenco. Dijakinja ali dijak lahko vodi zabeležke ali dnevnik dejanj, o njih poroča na individualnem pogovoru, vrstniškemu paru ali v krogu manjše skupine; v kolikor dejavnost izvajamo s celo matično vzgojno skupino, je možno poročanje tudi v tej obliki ali skozi grafično fasilitirane oblike (npr. skupen plakat s samolepljivimi listki).

Med domske tradicije spadajo sprejemi novincev, proslave, obeležja pomembnih dni ter maturantski večeri. Le-te vsak dom (interno) izvaja drugače. Obenem je pomembno vključevanje v tradicije drugih domov in meddomsko sodelovanje in druženje, ki omogoča širjenje socialne mreže in krepitev vezi med dijakinjami in dijaki, ki prebivajo v dijaških domovih.

## ZAKLJUČEK

Raziskovanje duševne dobrobiti in rezilientnosti v kontekstu dijaškega doma odpira pomemben vpogled v to, kako lahko dijaški dom postane varno in vključujoče okolje za razvoj notranje moči, smisla in povezanosti mladostnic in mladostnikov. Rezultati izvedene raziskave kažejo, da se večina dijakinj in dijakov v Dijaškem domu Vič počuti zadovoljivo, a hkrati razkrivajo območja, kjer je smiselno okrepiti preventivno in podporno delovanje. Prav tu dobi socialna pedagogika ključno vlogo: s svojimi načeli sodelovanja, refleksije in skupnostnega učenja omogoča, da se pozitivna psihologija prevede v vsakodnevno prakso, ki gradi psihološko rezilientnost in spodbuja občutek pripadnosti.

Model PERMA ponuja teoretični in praktični okvir za razumevanje, kako posamezne razsežnosti – pozitivna čustva, vključenost, odnosi, smisel in dosežki – prispevajo k celostni dobrobiti. Ko te dimenzije vključimo v rutine dijaškega doma, se vzgojno delo preoblikuje iz odzivanja na stiske v načrtno ustvarjanje pogojev za rast. Vzgojiteljice in vzgojitelji pri tem postanemo soustvarjalci okolja, kjer se mladi učijo prepoznavati lastne moči, razvijajo

čustveno pismenost, gradijo odnose in prepoznavajo smisel svojega delovanja.

Dolgoročna skrb za duševno zdravje v dijaških domovih torej presega posamezne programe in intervencije; gre za proces soustvarjanja kulture dobrega počutja, v kateri se vsaka mladostnica in vsak mladostnik počuti viden, slišan in pomemben. Takšna kultura ne krepi le odpornosti, temveč spodbuja zavedanje, da je duševno zdravje skupna odgovornost – tako posameznice oz. posameznika kot skupnosti. V tem smislu dijaški dom postaja več kot le prostor bivanja: postaja prostor rasti, povezanosti in smisla.

## LITERATURA IN VIRI

Cilar, L., Pajnkihar, M., in Štiglic, G. (2020). *Well-being of nursing students: A cross-sectional study*. Slovenian Journal of Public Health, 59(2), 97–104. https://doi.org/10.2478/sjph-2020-0013

Denckla, C. A., Cicchetti, D., Kubzansky, L. D., Seedat, S., Teicher, M. H., Williams, D. R., & Koenen, K. C. (2020). *Psychological resilience: An update on definitions, development, and research across the lifespan*. Annual Review of Clinical Psychology, 16, 71–103. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015140

Galderisi S. (2024). *The need for a consensual definition of mental health*. World Psychiatry. 23(1):52-53. doi: 10.1002/wps.21150

How and where WEMWBS is used. (5. marec 2025). University of Warwick & University of Edinburgh. https://warwick.ac.uk/fac/sci/med/research/platform/wemwbs

Mesman, E., Vreeker, A., in Hillegers, M. H. J. (2021). *Resilience and mental health in adolescents: The role of individual and environmental factors.* European Child & Adolescent Psychiatry, 30(3), 315–326. https://doi.org/10.1007/s00787-020-01576-4

Mikuš Kos, A. (2017). Duševno zdravje otrok današnjega časa. Založba Didakta.

Mitchell, M. (2019). Everyday resilience:Helping kids handle friendship drama, academic pressure and the self-doubt of growing up. Kindle: e-book.

Resilience. (2018). APA slovar psihologije [APA Dictionary of Psychology] (2. izd.). American Psychological Association. https://dictionary.apa.org/resilience

Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press.

University of Warwick & University of Edinburgh. (2006). Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). https://warwick.ac.uk/fac/sci/med/research/platform/wemwbs

World Health Organization. (2025). World mental health report: Transforming mental health for all. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338

Jelena **Nikolov**, *Doktorand, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu*

# SOCIJALNA PEDAGOGIJA U ŠKOLAMA POD LUPOM: MISIJA, ULOGA I FUNKCIJA

jelenanikolov.fasper@gmail.com

**Sažetak:** Škola predstavlja jedno od područja u kojem socijalna pedagogija zauzima sve značajniju ulogu. Podržan relevantnom literaturom, cilj ovog pregleda literature jeste da opiše i analizira na koje načine se rad socijalnih pedagoga u školama može manifestovati. Primarna misija socijalnih pedagoga ogleda se u inkluziji grupa učenika sa različitim psihosocijalnim problemima ili školskim poteškoćama, a i u preventivnom radu usmerenom ka svim učenicima u cilju sprečavanja socijalne isključenosti. Takođe, socijalni pedagozi imaju zadatak disciplinovanja grupa učenika koji na različite načine remete ili krše školske norme, kao i širu obrazovnu misiju usmerenu ka razvoju građanske svesti i demokratskog vaspitanja. Pregled literature pokazuje da je socijalnopedagoški rad u školama rasprostranjen u mnogim zemljama, dok je u drugim tek u fazi razvoja i da ima visok stepen aktuelnosti i značaja u školama.

**Ključne reči:** *socijalna pedagogija, socijalna isključenost, inkluzija učenika, škola*

## SOCIAL PEDAGOGY IN THE SCHOOL CONTEXT: A CRITICAL REVIEW OF ITS MISSION, ROLE, AND FUNCTION

**Abstract:** Schools represent a key domain in which social pedagogy is increasingly gaining significance. Supported by relevant literature, the aim of this literature review is to describe and analyze the ways in which the work of social pedagogues can be manifested in schools. The primary mission of social pedagogues lies in the inclusion of student groups with various psychosocial difficulties or learning challenges, as well as in preventive work directed at all students to reduce social exclusion. Additionally, social pedagogues are tasked with managing student groups that disrupt or violate school norms, while also pursuing a broader educational mission aimed at fostering civic awareness and democratic education. The literature review indicates that social-pedagogical work in schools is widespread in many countries, whereas in others it is still developing, demonstrating a high degree of relevance and importance within educational settings.

**Key words:** social pedagogy, social exclusion, student inclusion, school

## UVOD

Tokom poslednje decenije, socijalna pedagogija beleži sve veći globalni značaj i rastuće interesovanje. Obrazovni prostor predstavlja deo sociokulturnog života društva, a socijalno-pedagoške aktivnosti u obrazovnom prostoru igraju značajnu ulogu u razvoju dece i učenika. Povećana pažnja socijalnopedagoškoj perspektivi prisutna je kako u akademskim krugovima (Schugurensky, 2016), tako i u državama koje ranije nisu razvijale ovu disciplinu (Kyriacou et al., 2016). U norveškim i švedskim školama socijalni pedagozi zauzimaju sve značajniju ulogu, kao odgovor na potrebu za sprovođenjem opštih, preventivnih intervencija u svakodnevnom školskom okruženju i pružanjem podrške učenicima koji se suočavaju sa socijalno nepovoljnim uslovima i situacijama (Cederlund & Berglund, 2017; Stephens, 2013). Razlozi za rastuće interesovanje za socijalnu pedagogiju u školama mogu se tražiti, između ostalog, u sve većem broju učenika koji su u riziku od marginalizacije ili napuštanja škole (Björk, 2016). Napuštanje škole ili neuspeh u osnovom i srednjem obrazovanju povezuju se sa povećanim rizikom od zloupotrebe alkohola i narkotika, većom sklonošću ka kriminalitetu, mentalnim poremećajima i problema sa zapošljavanjem (Warne et al. 2020; Lokareva, 2018; Fuller, 2018; Engdahl & Forslund, 2016). Osnovna uloga socijalnog pedagoga je stvaranje uslova koji omogućavaju učenje i aktivno učešće pojedinca u društvenom životu (Storø, 2013). Glavni cilj socijalne pedagogije ogleda se u prevenciji socijalne isključenosti kroz obrazovanje, podsticanje društvene integracije i aktivnog učešća u zajednici, kao i u jačanju građanske odgovornosti (Eichsteller & Holthoff, 2011; Eriksson, 2014; Smith, 2013). Pojam pedagogija se u najširem smislu definiše kao holistička perspektiva o pojedincu u njegovim različitim društvenim kontekstima, gde su briga, vaspitanje, socijalizacija i učenje nerazdvojivi i kao takvi predstavljaju zajedničku odgovornost roditelja, škola i društva u celini (Coussée et al., 2010; Smith & Whyte, 2008).

Pitanje koje se postavlja jeste: šta izdvaja socijalnopedagoški rad u školama kada su u pitanju misija, uloge i funkcije. S obzirom na to da se obrazovni sistemi razlikuju od zemlje do zemlje, zanimljivo je proučiti na koji način se socijalnopedagoški rad manifestuje u školama u različitim državama i razložiti njegove funkcije u zemljama u kojima je socijalna pedagogija više

zastupljena. Ovaj članak prikazuje istraživanje literature u kojem su naučni tekstovi o socijalnopedagoškom radu u školama prikupljeni i analizirani.

## METOD

U prikupljanju i obradi tekstova korišćen je narativni metod. Pouzdanost i kredibilitet pregleda literature osigurani su uključivanjem tekstova koji se fokusiraju na socijalno-pedagoške pristupe/rad u školskom okruženju, objavljeni u periodu od 2000. do 2025. godine, na srpskom, engleskom, nemačkom ili na nekom od nordijskih jezika. Radovi su se pretraživali u bazama podataka kao što su Google Scholar, ScienceOpen i ResearchGate. Uključeni su radovi koji su prošli recenziju (peer-reviewed). Korišćeni pojmovi za pretragu bili su „socijalna pedagogija“ i „socijalni pedagog“, u kombinaciji sa terminima „škola“, „nastavnik“ i „obrazovanje“, kao i njihovim terminima na spomenutim jezicima. Dodatni kriterijum je bio da se analizirani tekstovi odnose na rad socijalno-pedagoške prirode, odnosno pedagoško-psihološke u osnovnim i/ili srednjim školama. Analizirani tekstovi razlažu i ilustruju na koji način je socijalno-pedagoški rad u školama prisutan ili bi mogao biti realizovan u praksi.

## REZULTATI

Socijalni pedagozi su prisutni u osnovnim i srednjim školama u nekoliko zemalja, uključujući Norvešku (Borg et al., 2014), Švedsku (Eriksson, 2014), Finsku (Hämäläinen, 2019), Dansku (Rothuizen & Harbo, 2017) i Estoniju (Leino, 2021). U Zapadnoj Evropi prisutni su u Austriji (Sting, 2018), Belgiji (Kornbeck & Radermaecker, 2011), Francuskoj (Kern & Reichhart, 2011) i Nemačkoj (Kreuzer, 2009). U Centralnoj i Istočnoj Evropi zastupljeni su u Češkoj (Lorenzova, 2018), Slovačkoj (Kovalíková, 2025), Poljskoj (Kantowicz & Wilinska, 2009), Litvaniji (Stanišauskienė & Edintaitė, 2016), Rumuniji (Ezechil, 2015), Hrvatskoj (Bouillet, 2016) i Rusiji (Romm, 2016). Postoji sve veće ili obnovljeno interesovanje za uvođenje ovog koncepta u školama i u drugim zemljama, kao što su Engleska (Cameron & Moss, 2011), Škotska (Smith & Whyte, 2008), Irska (Hämäläinen, 2015), Grčka (Mylonakou-Keke, 2015) i Španija (Janer & Úcar, 2017). U Bosni i Hercegovini, iako socijalni pedagozi sve češće nalaze zaposlenje u vrtićima, školama i socijalnim ustanovama, profesija još uvek nije zakonski jasno definisana i prepoznata kao stručni saradnik (Kepeš, 2020). U Srbiji se, pri Fakultetu za specijalnu

edukaciju i rehabilitaciju, na odeljenju za prevenciju i tretman poremećaja ponašanja izučava socijalna pedagogija.
Na osnovu analiziranih tekstova, socijalni pedagozi imaju široku i složenu misiju, sa posebnim fokusom na sprečavanje stigmatizacije učenika (Eriksson, 2014). Inkluzija obuhvata različite aktivnosti i intervencije sa ciljem razvoja socijalnih sposobnosti i integracije (Ezechil, 2015; Lorenzova, 2018). Socijalni pedagog u školi ima zadatak da koordinira i podrži učenike u postizanju društvenih ciljeva, što se može opisati kao socijalno-promotivno planiranje (Humbert-Droz, 2018). Takođe, često deluju kao savetnici nastavnicima po raznim pitanjima koja se tiču psihosocijalne situacije učenika i specifičnih problema (Borg et al., 2014; Ezechil, 2015). Uvođenjem socijalno-pedagoških usluga, kao što je radno mesto socijalnog pedagoga značajno se može unaprediti kvalitet rada u malim grupama (Humbert-Droz, 2018).

Socijalno-pedagoška prevencija usmerena je na sirok spektar devijantnih i delinkventnih ponašanja, uključujući bežanje sa časa, kriminal, vršnjačko nasilje (Niklová, 2020). Uloga socijalnih pedagoga jeste stvaranje mogućnosti za obrazovanje sve dece i uklanjanje prepreka koje bi mogle dovesti do isključenja iz škole (Paterson et al., 2019). U školama u Engleskoj i Grčkoj su razvili holistički model koji se koristi za prevenciju nasilja i zaštitu učenika od viktimizacije (Kyriacou, 2009; Mylonakou-Keke, 2015). Za razliku od nastavnika u učionici, pedagoški zadaci socijalnog pedagoga više su usmereni na vaspitanje i oblikovanje ličnosti nego na tradicionalnu školsku pedagogiju (Storø, 2013). Socijalni pedagog treba da analizira trenutne potrebe učenika, nakon čega slede različite vrste individualizovanih rešenja koja mogu uključivati akademsku, emocionalnu i socijalnu podršku (Romm, 2016).

Socijalni pedagozi imaju stručnu ulogu koja se razlikuje od uloge psihologa ili terapeuta, uprkos terapeutskim osnovama (Petrie, 2015). Uloge obuhvataju uspostavljanje dobrih odnosa sa učenicima i nastavnicima, uz posvećenost i kreativnost (Borg et al., 2014; Lorenzova, 2018). U nekoliko zemalja socijalni pedagog ima jasno definisanu ulogu stručnjaka ili specijaliste, koja je u nekim slučajevima regulisana zakonima o obrazovanju te zemlje, kao što je to slučaj u Češkoj (Lorenzova, 2018) ili Hrvatskoj (Bouillet, 2016; Zizak, 2014).

Što se tiče učenika koji su isključeni iz grupe ili su bili žrtve vršnjačkog nasilja, socijalno-pedagoški rad usmeren je na promenu konteksta, a ne na uloge nasilnika i žrtava (Kyriacou et al., 2016). U skladu s tim, socijalni pedagozi

rade na razvijanju i jačanju prosocijalnog razmišljanja i empatije prema žrtvama vršnjačkog nasilja kod svih učenika, kao i na uključivanju učenika koji su uznemiravani ili isključeni iz školske zajednice (Heimgartner and Sting, 2013; Stephens, 2013). Socijalno-pedagoški programi takođe su korišćeni u Grčkoj za prevenciju i intervenciju protiv vršnjačkog nasilja u školama i na društvenim mrežama (Mylonakou-Keke, 2015). Specijalni pedagozi često čine prirodan deo multidisciplinarnog tima i mogu takođe zastupati učenike ili obavljati funkciju medijatora, na primer, u sukobima sa nastavnicima ili drugim zaposlenima (Kyriacou, 2013).

Ideja mentorstva socijalnih pedagoga se zasniva na podsticanju prihvatanja društveno poželjnih stavova i ponašanja, kao i da pružanju podrške u emocionalnom, socijalnom, kognitivnom, komunikacijskom razvoju učenika, što zauzvrat ima za cilj jačanje njihovog samopouzdanja i sposobnosti da preuzmu kontrolu i uspešno rešavaju probleme i izazove (Kyriacou, 2013).

Pored prevencije ili rešavanja problema učenika u školi, škola može da predstavlja i prostor za kritičko promišljanje o ulozi i funkciji škole u odnosu na društvo (Coussée et al., 2010; Lyng Rasmussen, 2017; Madsen, 2013), a nosilac ove uloge i funkcije može biti socijalni pedagog. Sting (Sting, 2004) navodi da socijalni pedagog u školama ima značajnu misiju da suzbije ili ograniči posledice društvene nejednakosti koju škole često reprodukuju kroz selekciju i isključenje.

## DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

Pregled literature pokazuje da je socijalno-pedagoški rad u školama uobičajen u mnogim zemljama, dok u nekima beleži rast. Ovaj trend verovatno je povezan sa sve većim brojem mladih koji su u riziku od marginalizacije i isključenja iz škole i šire zajednice. Kristensen (Kristensen, 2013) navodi da socijalna pedagogija verovatno dobija sve veći značaj u školama jer predstavlja moderniji oblik pedagogije koji prevazilazi razgraničenje između opšteg obrazovanja, obrazovanja dece sa dodatnim potrebama i socijalne pedagogije.

Pregled literature pokazuje značajnu raznolikost u pogledu misija, uloga i funkcija, kao i zadataka i aktivnosti socijalnih pedagoga u školama. U većini zemalja primarna misija socijalnog pedagoga je inkluzija grupa učenika ili pojedinaca sa različitim psihosocijalnim teškoćama ili akademskim problemima. Često se javlja i preventivna misija koja obuhvata sve učenike,

s ciljem smanjenja socijalne izolacije i nasilja. Socijalni pedagog može omogućiti kritičko promišljanje o ulozi škole u društvu i doprineti smanjenju posledica društvene nejednakosti (Coussée et al., 2010; Lyng Rasmussen, 2017; Madsen, 2013; Sting, 2004).

Rad socijalnih pedagoga u školama ima preventivan i proaktivan karakter, sa ciljem poboljšanja uslova za svu decu (Niklová, 2020; Paterson et al., 2019). Sinergija socijalne pedagogije i školske pedagogije nosi veliki potencijal koji treba dalje razvijati i koristiti u budućnosti (Humbert-Droz, 2018).

U kontekstu inkluzije i rada sa učenicima izloženim riziku, socijalni pedagozi se fokusiraju na razvijanje prosocijalnog razmišljanja i empatije kod svih učenika (Kyriacou et al., 2016; Heimgartner & Sting, 2013; Stephens, 2013; Mylonakou-Keke, 2015). Oni često čine prirodan deo multidisciplinarnog tima i mogu zastupati učenike ili obavljati funkciju medijatora ili mentora (Kyriacou, 2013).

Studije pokazuju da je važno da socijalni pedagozi u školama imaju snažnu i nezavisnu poziciju (Heimgartner & Sting, 2013). Stoga postoji organizacioni izazov u pogledu raspodele odgovornosti i uloga socijalnih pedagoga. Kako bi se izbegli sukobi uloga sa nastavnicima, školskim pedagogom, psihologom, defektologom, uprava škole treba jasno definisati ulogu, misiju i zadatke socijalnih pedagoga. Jasno definisanje misija i fokusa različitih profesionalaca u školama olakšava konstruktivniju saradnju i dovodi do boljih rezultata socijalno-pedagoških intervencija (Borg et al., 2014).

## LITERATURA I IZVORI

Björk, M. (2016). *Internationella modeller av utbildningssystem, särskilt stöd och tidiga insatser. Skottland [International models of education systems, special support and early measures. Scotland]*. Working Paper Serie 2:2016. Stockholm: Department of Special Education, Stockholm University.

Borg, E., Drange, I., Fossestøl, K., & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren. En kunnskapsoversikt [A team around the teacher. A literature review]*. Oslo: Work Research Institute, Oslo and Akershus University College.

Bouillet, D. (2016). An assessment of primary school pupils' needs with regard to planning the social-pedagogic interventions—Standardisation of the measurement instrument. *Kriminologija &*

*Socijalna Integracija: Časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju, 24*(2), 93–114. https://doi.org/10.31250/ksij.2016.24.2-93-114 *(ako ima DOI, može da se doda)*

Cameron, C., & Moss, P. (2011). *Social pedagogy: Current understandings and opportunities*. In *Social pedagogy and working with children and young people: Where care and education meet* (pp. 7–32).

Cederlund, C., & Berglund, S. A. (2017). *Socialpedagogik: pedagogiskt socialt arbete*. Liber.

Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2010). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work, 40*(3), 789–805. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp053

Eichsteller, G., & Holthoff, S. (2011). Social pedagogy as an ethical orientation towards working with people—Historical perspectives. *Children Australia, 36*(4), 176–186. https://doi.org/10.1017/cha.2011.30

Engdahl, M., & Forslund, A. (2016). *En förlorad generation? Om ungas etablering på arbetsmarknaden* (No. 2016:1). IFAU—Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy.

Eriksson, L. (2014). The understandings of social pedagogy from northern European perspectives. *Journal of Social Work, 14*(2), 165–185. https://doi.org/10.1177/1468017312472172

Ezechil, L. (2015). Social pedagogy—New perspectives. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 180*, 13–18. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.005

Fuller, K. (2018). New lands, new languages: Navigating intersectionality in school leadership. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 25). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00025

Heimgartner, A., & Sting, S. (2013). The establishment of school social work in Austria—From a project to a regular offer. *CEPS Journal, 3*(2), 119–134.

Humbert-Droz, J. (2018). „Kann ich mal mit jemandem reden?“ Berufsintegration und Sozialpädagogik in der Schule in

Kleingruppen Dielsdorf. *Soziale Arbeit im Kontext Schule, 107*, 107–119.

Hämäläinen, J. (2015). Defining social pedagogy: Historical, theoretical and practical considerations. *The British Journal of Social Work, 45*(3), 1022–1038. https://doi.org/10.1093/bjsw/bct156

Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy as a scientific discipline—a branch of academic studies and a field of professional practice. *EccoS Revista Científica, 48*, 17–34.

Janer, À., & Úcar, X. (2017). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of Social Work, 20*(2), 203–218. https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1201812

Kantowicz, E., & Wilinska, M. (2009). Social pedagogy in Poland and education for the social professions. In J. Kornbeck & N. Rosendal Jensen (Eds.), *The diversity of social pedagogy in Europe* (pp. xx–xx). Bremen: Europäisher Hochschuleverlag (EHV).

Kepeš, N. (2020). Mjesto i uloga socijalnih pedagoga u odgojno-obrazovnim i ustanovama socijalne skrbi. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Bihaću, 12*(12), 129–148.

Kern, D., & Reichhart, F. (2011). The French *éducation spécialisée* and the social pedagogy. In *Social Pedagogy for the Entire Lifespan: Volume I* (pp. 88–103).

Kovalíková, M. (2025). Social pedagogy and inclusive education in an international context. *ACTA Sociopathologica VIII: The Contemporary Topics in Social Pathology and Social Pedagogy*.

Kreuzer, M. (2009). *Social pedagogical work with juvenile offenders in Germany*. Bremen: Europäisher Hochschuleverlag (EHV).

Kristensen, J. E. (2013). Socialpædagogik og forebyggelse [Social pedagogy and prevention]. In T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S. Langager, & K. E. Petersen (Eds.), *Socialpædagogik – En grundbog*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Kyriacou, C. (2009). The five dimensions of social pedagogy within schools. *Pastoral Care in Education, 27*(2), 101–108. https://doi.org/10.1080/02643940902882686

Kyriacou, C. (2013). Social pedagogy and the mentoring of troubled pupils. *European Journal of Social Education, 24–25*, 78–85.

Kyriacou, C., Mylonakou-Keke, I., & Stephens, P. (2016). Social pedagogy and bullying in schools: Student teacher attitudes in England and Norway. *British Educational Research Journal, 42*(4), 631–645. https://doi.org/10.1002/berj.3220

Kornbeck, J., & Radermaecker, G. (2011). The school social pedagogue in francophone Belgium: An emerging profession. In *Social pedagogy for the entire lifespan* (Vol. 1).

Leino, M. (2021). The relationships between social pedagogy, social work and child protection: The case of Estonia. *International Journal of Social Pedagogy, 10*(1), xx–xx.

Lokareva, G. V. (2018). The functional capabilities of artistic and aesthetic information in work of art. In O. Oleksiuk (Ed.), *Professional artistic education and culture within modern global transformations* (pp. 85–91).

Lorenzova, J. (2018). School-based social pedagogy and its implementation in the Czech school system. *International Journal of Teaching and Education, 6*(1), 21–35.

Lyng Rasmussen, G. (2017). Tværprofessionelt samarbejde i et pædagogperspektiv [Interdisciplinary collaboration in a teacher-perspective]. In V. Larsen & G. Lyng Rasmussen (Eds.), *Social- och specialpædagogik i teori og praksis*. Fredriksberg: Frydenlund.

Madsen, B. (2013). Socialpædagogik – At hjælpe mennesker i udsatte positioner [Social pedagogy – To help people in vulnerable situations]. In T. Erlandsen, N. Rosendal Jensen, S. Langager, & K. E. Petersen (Eds.), *Socialpædagogik – En grundbog*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.

Mylonakou-Keke, I. (2015). Social pedagogy and school community preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy, 4*(1), xx–xx.

Niklová, M. (2021). Understanding social assistance in the context of the historical development of social pedagogy and nowadays. In *Socialia 2020: Multidisciplinární souvislosti pomáhání: Sborník příspěvků z*

*mezinárodní vědecké konference SOCIALIA 2020* (pp. 179–185). Gaudeamus.

Paterson, B., Paterson, C., Schädler, H., & Schlüter, J. (2019). Social pedagogy as a perspective in Germany. In G. Eichsteller & L. Bradt (Eds.), *Social pedagogy as a meaningful perspective for education and social care*. Anglesey: ThemPra Social Pedagogy.

Petrie, P. (2015). Social justice and social pedagogy. In *Socially just, radical alternatives for education and youth work practice: Re-imagining ways of working with young people* (pp. 85–106). London: Palgrave Macmillan UK.

Romm, T. (2016). The development of social pedagogy in Russia. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria, 27*, 83–102.

Rothuizen, J. J., & Harbo, L. J. (2017). Social pedagogy: An approach without fixed recipes. *International Journal of Social Pedagogy, 6*(1), 6–28.

Schugurensky, D., & Silver, M. (2013). Social pedagogy: Historical traditions and transnational connections. *Education Policy Analysis Archives, 21*(35), 1–16. https://doi.org/10.14507/epaa.v21n35.2013

Smith, M. (2013). Forgotten connections: Reviving the concept of upbringing in Scottish child welfare. *Scottish Journal of Residential Child Care, 12*(2), xx–xx.

Smith, M., & Whyte, B. (2008). Social education and social pedagogy: Reclaiming a Scottish tradition in social work. *European Journal of Social Work, 11*(1), 15–28.

Stanišauskienė, V., & Edintaitė, G. (2016). Professional identity level of social pedagogy students in the context of career decisions. *Vocational Training: Research and Realities, 27*(1), 42–56.

Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: Heart and head*. Bremen: Europäisher Hochschuleverlag (EHV).

Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy: Theories, values and tools for working with children and young people*. Policy Press.

Sting, S. (2004). Dum eller klok? Sociala bildningsperspektiv i kunskapssamhället [Stupid or wise? Social formation perspectives in the knowledge society]. In L. Eriksson, H.-E. Hermansson, & A.-C. Münger (Eds.), *Socialpedagogik och samhällsförståelse: Teori och*

*praktik i socialpedagogisk forskning*. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Sting, S. (2018). Developments within social pedagogy in Austria: Perspectives for work with children and young people. *International Journal of Child, Youth and Family Studies, 9*(1), 108–120.

Warne, M., Svensson, Å., Tirén, L., & Wall, E. (2020). On time: A qualitative study of Swedish students', parents' and teachers' views on school attendance, with a focus on tardiness. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(4), 1430. https://doi.org/10.3390/ijerph17041430

Zizak, A. (2014). Symbolic and real boundaries of social pedagogy in Croatia. *Kriminologija i Socijalna Integracija, 22*, 182.

Kaja **Sevčnikar**, *mag. prof. soc. ped., Osnovna šola Glazija*

# OZEMLJITEV – STRATEGIJA ČUSTVENE REGULACIJE

kaja.sevcnikar@osglazija-celje.si

**Povzetek:** Otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami se pogosto soočajo z intenzivnimi neprijetnimi čustvi in impulzivnimi odzivi, kar vpliva na njihovo vsakodnevno funkcioniranje. Tehnike ozemljitve predstavljajo preprost, a učinkovit pristop, ki učencem omogoča, da ustvarijo varno razdaljo do močnih čustev ter preusmerijo pozornost v sedanji trenutek. Namen ozemljitve ni zmanjševanje pomena čustev, temveč zagotavljanje prostora, v katerem jih otrok lahko varno občuti, sprejme in postopno predela. Prispevek predstavlja teoretična izhodišča čustvene regulacije in koncept ozemljitve ter opisuje tri temeljne skupine tehnik – mentalno, fizično in pomirjujočo ozemljitev – z osvetlitvijo njihove vloge v pedagoškem kontekstu. Poudarjen je pomen telesne zaznave, refleksije ter vloge odraslega pri spodbujanju samoregulacije in čustvene pismenosti učencev.

**Ključne besede:** *ozemljitev, čustvena regulacija, grounding tehnike, otroci, šolsko okolje, samoregulacija*

## GROUNDING – EMOTION REGULATION STRATEGY

**Abstract:** Children with emotional and behavioral difficulties often experience intense emotions and impulsive reactions that affect their daily functioning. Grounding techniques offer a simple yet effective approach to help students establish a sense of safety and distance from overwhelming emotions, enabling them to refocus on the present moment. The purpose of grounding is not to reduce or suppress emotions but to create a safe space in which they can be acknowledged, accepted, and gradually processed. This paper presents the theoretical foundations of emotional regulation and the concept of grounding, describing three main groups of techniques—mental, physical, and soothing grounding—and their relevance in educational contexts. Emphasis is placed on the role of bodily awareness, reflection, and adult guidance in fostering students´ self-regulation and emotional literacy.

**Key words:** *grounding, emotional regulation, children, school environment, self-regulation*

## UVOD

V sodobnem šolskem okolju se vse pogosteje srečujemo z učenci, ki težje obvladujejo svoja čustva in vedenjske odzive. Dinamične družbene spremembe, pritiski vrstniških odnosov, visoka akademska pričakovanja ter osebni in družinski izzivi lahko prispevajo k čustveni preplavljenosti, izgubi občutka nadzora in vedenjskim izbruhom. Pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi težavami so ti odzivi pogosto izrazitejši, saj imajo manj razvite sposobnosti uravnavanja impulzov, toleriranja frustracij in prepoznavanja lastnih notranjih stanj. V trenutkih močne čustvene preplavljenosti otrok začasno izgubi zmožnost presoje in samoregulacije. V takih primerih običajna razlaga ali opozorilo pogosto ne učinkujeta, saj je živčni sistem prekomerno vzburjen. Kot učinkovita oblika podpore se v praksi izkazuje ozemljitev – nabor preprostih, a ciljno usmerjenih tehnik, ki otroku pomagajo preusmeriti pozornost iz notranje napetosti na konkretne zaznave sedanjega trenutka (Demierre Berberat, 2023).

### Teoretična izhodišča čustvene regulacije in ozemljitve

Čustvena regulacija pomeni sposobnost prepoznavanja, razumevanja, izražanja in uravnavanja čustev na način, ki posamezniku omogoča učinkovito delovanje v okolju ter vzpostavljanje zdravih odnosov (Goleman, 2021; Smrtnik Vitulić, 2004). Pri otrocih, ki so doživeli stresne ali travmatične izkušnje, je ta sposobnost pogosto manj razvita, saj njihov živčni sistem deluje prekomerno odzivno. Posledica tega je čustvena preplavljenost – stanje, v katerem otrok začasno izgubi nadzor nad mišljenjem in vedenjem.

Siegel (2020) opisuje koncept »okna tolerance«, znotraj katerega posameznik deluje optimalno – sposoben je doživljati čustva brez preplavljenosti ali otopelosti. Ko otrok zapusti to območje, preide v stanje hipervzburjenosti (nemir, jeza, tesnoba) ali hipovzburjenosti (otopelost, umik, disociacija). V teh trenutkih otrok potrebuje zunanjo oporo odrasle osebe, ki s svojo mirno prisotnostjo, strukturiranim odzivom in čustveno stabilnostjo pomaga ponovno vzpostaviti občutek varnosti in notranjega ravnovesja. Sčasoma otrok te izkušnje internalizira in razvije sposobnost samoregulacije.

Ozemljitev ima v tem procesu pomembno vlogo, saj omogoča ponovni stik s telesom in s sedanjim trenutkom. Tehnike ozemljitve pomagajo posamezniku preusmeriti pozornost z notranje napetosti na konkretne senzorične zaznave. Na ta način se aktivira parasimpatični živčni sistem, kar vodi v umirjanje

srčnega utripa, sproščanje mišic in ponovno vzpostavitev dostopa do miselnih funkcij.

Ozemljitev deluje kot most med čustveno izkušnjo in refleksijo, kot vmesni korak v procesu učenja čustvene regulacije. Uči otroka, da se v trenutku čustvene preplavljenosti lahko opre na telo in na sedanjost, kar mu omogoča, da čustvo postopno zazna, razume in varno predela.

**Vrste tehnik ozemljitve**

Tehnike ozemljitve so raznolike in jih je treba prilagoditi razvojnim značilnostim ter trenutnim potrebam otroka. Njihov skupni namen je pomagati posamezniku, da se v trenutkih čustvene preplavljenosti ponovno poveže s sedanjim trenutkom in vzpostavi občutek notranje stabilnosti. Ozemljitev ne služi analizi čustev, temveč ustvarja pogoje, da jih otrok lahko varno občuti, sprejme in postopno predela (Brach, 2025).

V praksi se kot temeljne uveljavljajo tri skupine tehnik – mentalna, fizična in pomirjujoča ozemljitev. Med seboj se ne izključujejo, temveč dopolnjujejo; izbira je odvisna od trenutnega čustvenega stanja in otrokove zmožnosti zaznavanja telesnih ter čustvenih signalov (Demierre Berberat, 2023).

1. Mentalna ozemljitev

Mentalna ozemljitev temelji na preusmerjanju pozornosti in uporabi miselnih dejavnosti, ki pomagajo umiriti um ter ponovno vzpostaviti stik z realnostjo. Uporabna je, kadar otrok ohranja osnovno pozornost in zmore slediti verbalnim navodilom. Pogosto se uporablja pri učencih, ki se na stres odzivajo z miselnim nemirom, tesnobo ali pretirano analizo dogajanja.

Primeri tehnik:

*Tehnika 5–4–3–2–1*: naštej pet stvari, ki jih vidiš, štiri, ki se jih dotakneš, tri, ki jih slišiš, dve, ki ju zavonjaš, in eno, ki jo okusiš.

*Opisovanje predmetov*: izberi predmet v okolici in ga natančno opiši po barvi, obliki, teksturi in teži.

*Naštevanje po kategorijah*: barve, živali ali predmeti v prostoru.

*Štetje nazaj*: od 100 po tri ali sedem.

2. Fizična ozemljitev

Fizična ozemljitev vključuje telo kot neposreden vir pomiritve. V stanju čustvene preplavljenosti otrok pogosto izgubi stik s telesnimi občutki; s konkretnim gibanjem, dihom ali dotikom pa se lahko ponovno poveže s telesom in z realnostjo. Tak pristop podpira fiziološko umirjanje živčnega sistema in vrača občutek nadzora (Siegel, 2020).

Primeri tehnik:

- *Stik s tlemi*: opazuj občutek stopal na tleh, trdnost in podporo pod nogami.
- *Zavestno dihanje*: počasni vdihi skozi nos in daljši izdihi skozi priprte ustnice.
- *Napetost – sprostitev*: izmenično stiskanje in sproščanje mišic (roke, ramena, noge).
- *Ritmično gibanje*: hoja, zibanje ali raztezanje.
- *Občutenje predmeta v roki*: drži kamenček, žogico ali tkanino in občuti njeno teksturo ter težo.

Fizične tehnike delujejo od spodaj navzgor – prek telesa umirjajo živčni sistem in omogočajo ponovni dostop do višjih miselnih funkcij. Pri otrocih so pogosto najučinkovitejše, saj ponujajo konkreten, izkustven način vračanja v občutek varnosti in telesne stabilnosti.

3. Pomirjujoča ozemljitev

Pomirjujoča ozemljitev se osredotoča na notranji občutek varnosti in sočuten dialog s samim seboj. Gre za vaje, ki spodbujajo mir, zaupanje in prijaznost do sebe ter pogosto vključujejo elemente dihanja, čuječnosti in samopomirjanja (Brach, 2025).

Primeri tehnik:

- *Afirmacije*: »V redu sem.« »To čustvo bo minilo.« »Zdaj sem varen.«
- *Vizualizacija varnega prostora*
- *Osredotočanje na prijetne zaznave*: toplina, mehkoba, vonj, svetloba.
- *Podporne besede*: »pogovor z najboljšim prijateljem«.

**Izbira tehnike**

Tri skupine tehnik se med seboj naravno dopolnjujejo. Ob močni čustveni napetosti so najprej priporočljive fizične tehnike, ki stabilizirajo telo, nato

mentalne, ki preusmerijo pozornost, in nazadnje pomirjujoče, ki krepijo občutek notranje varnosti. Izbira pristopa je vedno odvisna od otrokove razvojne ravni, senzoričnih značilnosti ter njegovega položaja znotraj okna tolerance (Siegel, 2020).

Kot učinkovita praksa se je izkazalo, da učenci oblikujejo osebno *»škatlico orodij«* za umirjanje, v kateri so zbrane njihove najljubše strategije. Ko jih redno vadijo v varnem okolju, te strategije postopno postanejo del otrokovega notranjega repertoarja, ki ga lahko samostojno uporabijo v stresnih trenutkih.

**Pomen telesne zaznave po preplavljenosti**

Zavedanje telesnih občutkov je ključen del procesa čustvene regulacije. Otrok se uči prepoznavati telesne odzive kot zgodnje opozorilne znake čustvene napetosti. Učenje se začne, ko s pomočjo ozemljitve pomiri telo in vzpostavi notranje ravnovesje. Regulacija čustev se ne odvija le na ravni misli, temveč predvsem skozi telo, kjer se napetost postopoma zmanjšuje in omogoča večjo prisotnost v trenutku (Demierre Berberat, 2023). Ko otrok prepozna, kje v telesu »živi« določeno čustvo, lažje zazna prve znake preplavljenosti in pravočasno uporabi strategijo umiritve.

Usmerjanje pozornosti v telo aktivira parasimpatični živčni sistem, ki prinaša občutek varnosti in stabilnosti (Siegel, 2020). Otrok, ki se nauči prepoznavati telesne spremembe – na primer stisk v želodcu ali napete mišice – postopno razvija samozavedanje in razumevanje lastnih čustvenih vzorcev (Smrtnik Vitulić, 2004).

Učenje telesne zaznave v šolskem okolju lahko vključuje:

- prepoznavanje napetosti v telesu,
- razlikovanje med napetostjo in sproščenostjo,
- zavedanje diha, drže in gibanja,
- zaznavanje zgodnjih znakov čustvene preplavljenosti.

Ko otrok razume telesne signale, se uči odzivati zavestno in ne impulzivno. Ozemljitev tako povezuje fiziološko umirjanje s kognitivnim razumevanjem čustev, kar spodbuja razvoj čustvene pismenosti in samoregulacije (Goleman, 2021).

### Model RAIN

Ko otrok z ozemljitvijo ponovno vzpostavi osnovno stabilnost, lahko proces nadgradimo z reflektivnimi orodji, ki spodbujajo zavedanje, sprejemanje in integracijo čustev. Ena izmed učinkovitih metod je model RAIN (Brach, 2025), ki temelji na čuječnosti in sočutnem odnosu do sebe ter ponuja preprost, a poglobljen okvir za razumevanje in predelavo čustev:

- Recognize – prepoznaj: poimenuj čustvo (jeza, strah, žalost); že prepoznavanje zmanjšuje njegovo moč.
- Allow – dovoli: sprejmi prisotnost čustva brez potlačitve ali zanikanja.
- Investigate – raziskuj: opazuj, kje v telesu čustvo čutiš, kaj sproža in kaj potrebuje.
- Nurture – neguj: se s toplino in sočutjem.

Model RAIN dopolnjuje ozemljitev – prva omogoča telesno stabilnost, druga pa poglablja razumevanje in sprejemanje čustev. V šolskem okolju je metoda uporabna po čustveno zahtevnih dogodkih ali kot del pogovora o doživljanju. Učitelj otroka vodi z mirnim glasom in preprostimi vprašanji, kot so: *Kaj čutiš v telesu? Katero čustvo je to? Kaj potrebuješ?* Tak pristop krepi refleksijo, samoregulacijo in občutek notranje varnosti (Brach, 2025).

### Integracija ozemljitve v pedagoško prakso

Uvajanje ozemljitve v šolsko okolje zahteva premišljen, postopen in občutljiv pristop. Uvajanje se začne v varnih okoliščinah, ko so učenci sproščeni in zmožni pozornosti. Redna praksa krepi zavedanje telesnih in čustvenih signalov ter pomaga učencem samostojno prepoznati potrebo po umiritvi.

Vloga učitelja je mirna prisotnost in so-regulacija – otrok se uči umirjenosti ob odraslem, ki s tonom glasu, dihom in telesno govorico modelira stabilnost.

### Izzivi in omejitve uporabe

Kljub številnim prednostim zahteva uporaba ozemljitve strokovno presojo in razumevanje.
Neprimeren čas uporabe je najpogostejši izziv – v vrhuncu čustvene preplavljenosti učenec ne zmore slediti navodilom, zato mora odrasli najprej zagotoviti telesno stabilizacijo in občutek varnosti.
Pomembne so tudi individualne razlike, saj otroci različno reagirajo na telesne, miselne ali senzorične pristope, kar zahteva prilagajanje

posamezniku. Površinska uporaba zmanjšuje učinkovitost, kadar se tehnika uporablja zgolj kot hitro sredstvo za umirjanje vedenja brez refleksije, kar lahko vodi v izogibanje čustvom. Nazadnje je treba paziti na neustrezno uporabo, kadar je ozemljitev izvedena prisilno ali brez občutka varnosti, saj lahko sproži odpor ali dodatno stisko.

Ozemljitev je lahko dragoceno orodje, kadar jo spremljata strokovnost in sočuten odnos. Le v varnem, zaupanja polnem okolju lahko postane resnično sredstvo samoregulacije in osebne rasti otrok.

**ZAKLJUČEK**

Ozemljitev je preprosta, a globoka strategija čustvene regulacije, ki se v praksi izkazuje kot izjemno učinkovita pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Njena vrednost je v tem, da ponuja konkreten, dostopen in varen način, kako v trenutku čustvene preplavljenosti ponovno vzpostaviti stik z realnostjo, telesom in seboj.

Skozi ozemljitev otrok postopno gradi sposobnost samoregulacije, kar vodi k večjemu občutku nadzora, varnosti in samozaupanja. Ko se tehnike izvajajo dosledno in v varnem odnosu, postanejo del otrokovega notranjega repertoarja strategij, ki jih lahko uporabi samostojno. V širšem kontekstu lahko ozemljitev prispeva k oblikovanju kulture sočutja in čustvene pismenosti v šolskem okolju.

Pomembno je razumeti, da namen ozemljitve ni odrivanje ali zatiranje čustev, temveč omogočanje prisotnosti v trenutku, ko so ta najmočnejša. S tem otroku pomagamo, da čustvo ne prevzame nadzora, ampak ga lahko zadrži, prepozna in varno predela. Prav v tem se razkriva bistvo socialno-pedagoškega pristopa – ne odpravljati neprijetnih čustev ali vedenj, temveč ustvarjati pogoje, da jih otrok lahko zdrži, razume in preoblikuje v izkušnjo rasti.

Ozemljitev tako presega vlogo preproste tehnike umiritve. Postane proces učenja prisotnosti, samoregulacije in odpornosti, ki otroku omogoča, da razvije sposobnost soočanja z izzivi tako v šoli kot v življenju.

**VIRI IN LITERATURA**

Brach, T. (2025). *Radikalno sočutje. Učenje ljubezni do sebe in svojega sveta s pomočjo prakse RAIN.* Ljubljana: Založba Chiara.

Demierre Berberat, P. (2023). *The Benefits of Grounding Strategies in Emotion and Arousal Regulation. Mental Health & Human Resilience International Journal, 7*(2). https://doi.org/10.23880/mhrij-16000233

Goleman, D. (2021). *Čustvena inteligenca.* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Siegel, D. J. (2020). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.

Smrtnik Vitulić, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Maja *Povoden, univ. dipl. soc. ped., Strokovni center Mladinski dom Maribor*

# SKUPNO ŽIVLJENJE KOT TEMELJ SOCIALNOPEDAGOŠKEGA DELA V STANOVANJSKI SKUPINI

maja_povoden@yahoo.com

**Povzetek:** Prispevek obravnava pomen skupnega življenja kot temelj socialnopedagoškega dela v stanovanjskih skupinah, kjer se strokovno delo prepleta z vsakdanjim življenjem – pri skupnih opravilih, učenju in prostem času se gradijo odnos, zaupanje in empatija. Tak način dela omogoča individualizirano podporo in spremljanje otroka v realnih okoliščinah ter hitrejšo nudenje pomoči. Skupno bivanje spodbuja razvoj socialnih veščin, odgovornosti in samostojnosti. V zaključku pokaže, kako je kakovosten odnos med vzgojiteljem in mladostnikom ključen pri prehodu v odraslost ter vpliva na stabilnost in življenjske odločitve mladih.

**Ključne besede:** *stanovanjske skupine, odnos, empatija, skupno bivanje*

## SHARED LIVING AS THE FOUNDATION OF SOCIAL PEDAGOGICAL WORK IN A RESIDENTIAL GROUP HOMES

**Abstract:** The paper discusses the importance of shared living as the foundation of social pedagogical work in residential groups, where professional practice intertwines with everyday life — through shared chores, learning, and leisure activities, relationships, trust, and empathy are built. This approach enables individualized support and close monitoring of the child in real-life situations, allowing for quicker and more effective assistance. Living together fosters the development of social skills, responsibility, and independence. In conclusion, the paper highlights how a quality relationship between the educator and the young person is crucial during the transition to adulthood and significantly influences the youth's stability and life choices.

**Key words:** *residental group homes, relationship, empathy, shared living*

## UVOD

Poklic socialnega pedagoga se je najprej uveljavil v mladinskih domovih in vzgojnih zavodih, delo vzgojitelja v teh ustanovah pa je eno od klasičnih

delovnih mest socialnega pedagoga. Sama ga opravljam že skoraj 20 let v stanovanjskih skupinah SC Mladinski dom Maribor.

Sande in Dekleva (2016, v Zupančič, 2020) ugotavljata, da se je vsebinski fokus socialne pedagogike kot stroke iz zavodske vzgoje kot osrednje oblike delovanja profila sčasoma razširil in tako je zavodska, izvendružinska vzgoja le še eno od torišč delovanja stroke in hkrati edina, ki je na nacionalni, sistemski ravni specifično socialnopedagoška.

Zakaj se mi zdi delo v stanovanjski skupini dragoceno in vztrajam že toliko časa? Pri svojem odgovoru bi izhajala iz zapisa Vinka Skalarja:

*Socialna pedagogika se naj bi od drugih sorodnih programov, kot so socialno delo, klinični psiholog, psihoterapevt, učitelj, razlikovala po tem, da promovira in izvaja življenje z uporabniki. Tako se lahko z mladim človekom ustvarja bližino, stik in empatijo.* (Skalar, 1990, v Cvetko idr., 2011)

Skupno življenje

Socialni pedagog, vzgojitelj, biva sam z 8. otroki in mladostniki v stanovanjski skupini, ki je običajno v stanovanjski hiši, včasih 24 ur (vikendi in počitnice), običajno pa določen del dneva (v izmenah popoldan, zvečer in ponoči, dopoldan). Delo v stanovanjski skupini je posebno zato, ker ne temelji le na strokovnem delu, ampak tudi na ustvarjanju vsakdana. Presega klasičen odnos med strokovnjakom in uporabnikom, saj vzgojitelj in otrok sodelujetav konkretnih, vsakdanjih situacijah kot so peka peciva, čiščenje kuhinje, urejanje okolja, nakupovanje, pospravlanje, skupen sprehod, učenje, prosti čas, konflikti v skupini….

Delo socialnega pedagoga na videz ni kaj posebnega: dela to, kar počnejo tudi vsi drugi: kuha, se pogovarja, druži, tke preproste, drobne nitim ki ustvarjajo socialno pedagoško delovno polje. Vsakdanja opravila ob interakciji z drugimi ljudmi ustvarjajo pomembno možnost tudi za ustrezno strokovno spremljanje. (Kranjčan, 2019, str.24)

Učenje skozi vsakdanje situacije

Vzgojitelj nudi neposredno podporo in pomoč v vsakdanjih situacijah, kadar je potrebno. Neposredna podpora je vezana na konkretne potrebe otrok in mladostnikov (pomoč pri učenju, pranju perila, pri konfliktih z vrstniki ali v čustveni stiski,…) in omogoča hitrejše reševanje težav uporabnikov. Socialni pedagog lahko v skupini pomoč nudi takoj, ko je potrebna, pogosto je to individualna pomoč. Prispeva k boljši kakovosti življenja in večji

samostojnosti uporabnikov. Otrok se uči socialnih veščin, samostojnosti in odgovornosti na naraven način.

**Celostno spremljanje**

Socialni pedagog ne nudi le pomoči, ki je usmerjena na reševanje težav v vsakdanjem življenju otroka, ampak tudi načrtovano in individualizirano pomoč po posameznih področjih (šola, zdravje, družina, prosti čas,…) Strokovna skupina pripravi individualiziran program za vsakega otroka in mladostnika, vodja strokovne skupine je matični vzgojitelj. Pri sestavi sodeluje tudi otrok. V pripravo individualiziranega programa se vključuje tudi starše in ostale strokovnjke, ki obravnavajo otroka.

Ker vzgojitelj biva z otrokom ga pozna na zelo neposreden način, skozi vsakodnevne situacije, navade, reakcije in odnose. Tako vidi mladostnika v resničnih okoliščinah. To omogoča bolj realno spoznavanje potreb, zmožnosti, stisk in moči otroka. To poznavanje mladostnika se mi zdi ključno pri zastavlanju ciljev. Cilji niso abstraktni ali splošni, temveč so prilagojeni posamezniku. Ker vzgojitelj biva z mladostnikom ga lahko sproti spremlja in vzpodbuja pri zastavljenih ciljih.

Odnos

V socialni pedagogiki je odnos temelj pomoči. Če želiš nekomu pomagati, moraš zgraditi zaupanje, ki pa je možno le preko človeškega stika in bližine. Življenje z uporabniki v stanovanjski skupini ustvarja posebno bližino, ker strokovni delavci in mladostniki delijo isti prostor, vsakdanje izkušnje. Skupni obroki, gospodinjska opravila, učenje in prosti čas niso le opravila, temveč priložnost za spontano komunikacijo in gradnjo odnosov. V teh trenutkih se pogosto rojevajo iskreni pogovori, zaupanje in občutek pripradnosti.

Kot socialno pedagoški odnos označujemo vsak poseben medosebni odnos, ki nastane med socialnim pedagogm in njegovim obravnavanim otrokom oz. mladostnikom ali klientom. Odnos ima v sebi tudi veliko vzgojno moč- premosti distanco, ki odtujuje socialnega pedagoga in varovanca; pojavi se domačnost in z njo strokovnjak varovanca potegne v smer svojega dela. Potem, ko svojega klienta notranje zaposli, ta njegovo delo samodejno želi in hoče opraviti; v nasprotnem primeru bi ga doživljal kot prisilo, kot nekaj mučnega. Pedagoški odnos je najnaravnejša in najpolnejša pot do discipline. Disciplina s strahom, grožnjami, ki skriva v sebi notranji protest in težnjo po

kljubovanju ni način s katerim bi dosegli zastavljene cilje. (Kranjčan, 2019. Str. 24)

**Empatija**

Bližina omogoča vzgojitelju, da mladostnika vidi v njegovih čustevnih odzivih, stiskah, veselju. To vzpodbuja empatijo- vzgojitelj lažje razume, kaj mladostnik doživlja, lažje razume njegovo vedenje.

Primer iz prakse: podpora mladostniku pri prehodu v odraslost

M., star 17 let, se približuje zaključku srednješolskega izobraževanja in polnoletnosti, ki jo bo dopolnil v juliju. V pogovorih izraža odločnost, da bo nadaljeval izobraževanje po programu 3+2, hkrati pa načrtuje, da bo ob dopolnitvi polnoletnosti zapustil skupino in se preselil k prijateljici, ki ima prosto sobo v stanovanju. Ker mladostnika že več let dobro poznam (sem njegova matična vzgojiteljica), in ker poznam tudi njegovo čustveno vpletenost v odnos s prijateljico, se odločim, da proces načrtovanja odpusta poteka postopno, z zavedanjem, da lahko polnoletni mladostniki ustanovo zapustijo kadar koli, tudi če to ni v njihovo korist.

Ključni poudarek v delu z mladostnikom je bil ohranjanje odnosa, zaupanja in odprte komunikacije – brez kritiziranja, moraliziranja ali izražanja nezaupanja. Skozi številne pogovore M. sprejme moj nasvet in kljub začetnim načrtom odda prošnjo za podaljšanje bivanja v ustanovi zaradi nadaljevanja šolanja, s čimer si zagotovi možnost povratka v skupino po poletnih počitnicah.

V okviru dogovora mu omogočimo, da občasno obišče prijateljico in pri njej preživi posamezne vikende, kar je sicer izjema za mladoletne mladostnike. Pred dopolnitvijo polnoletnosti se izkaže, da je bil njegov odnos s prijateljico enostranski in da do skupnega bivanja ne bo prišlo. M. se nato sam odloči, da bo poletne mesece izkoristil za delo, jeseni pa se vrnil v skupino in nadaljeval šolanje.

Menim, da je k takšnemu izidu pomembno prispevalo skupno bivanje, ki omogoča stalnost odnosa in čas namenjen pogovorom ter dobro poznavanje mladostnikovega življenjskega konteksta. Zaradi vzajemnega zaupanja in strokovne podpore mladostnik ni sprejel impulzivne odločitve, ki bi ga lahko pustila brez doma (mati živi v tujini, druge oblike namestitve – mladinsko stanovanje ali dijaški dom – pa je zavračal). Pri delu z mladostniki v procesu osamosvajanja se znova potrjuje pomen stabilnega odnosa in individualno

prilagojenega načrta, saj se polnoletni mladostniki, ki zapustijo ustanovo, vanjo žal ne morejo več vrniti.

**Pogled mladostnikov na vlogo vzgojitelja**

V okviru pogovorov z mladostniki, ki bivajo v naši stanovanjski skupini, sem jih povprašala, kako vidijo svojega vzgojitelja in kakšno vlogo ima ta v njihovem življenju. Odgovori mladostnikov razkrivajo globoko doživljanje odnosa ter pomen varne odrasle figure v procesu odraščanja in osamosvajanja.

Mladostniki vzgojitelje najpogosteje opisujejo kot osebe, ki jim nudijo stalno podporo, razumevanje in varnost. Kot je povedala ena izmed mladostnic (L., 19 let), vzgojitelja vidi kot »osebo, za katero vem, da bo vedno ob meni, me podpirala ter mi pomagala, ne glede na to, kar potrebujem. V nas se poglobijo, nas spoznajo, začutijo, ko je kaj narobe, brez da bi bilo treba karkoli omeniti.«

Drugi mladostniki poudarjajo tudi partnerski in zaupni odnos, ki ga doživljajo z vzgojitelji. Eden izmed njih (M., 18 let) pravi: »Vidim jih kot prijatelje, pomagajo mi pri življenjskih nasvetih.« Mladostnik S. (17 let) pa izpostavlja, da so vzgojitelji tisti, »ki nas vedno spodbujajo k boljšemu in nas tudi opozarjajo, če se jim katera od naših idej ne zdi ravno pametna. Vedno so tam, če kdo od nas rabi pomoč ali pogovor in nam s svojimi najboljšimi močmi želijo pomagati.«

Podobno razmišlja tudi N. (17 let): »Vzgojitelje vidim kot svoje varuhe v dobrem in slabem. V mojem življenju imajo vlogo, da so zmeraj ob meni in se lahko nanje zanesem. Dobre lastnosti vzgojiteljev so, da te vedno poslušajo in ti pomagajo pri problemih.«

Odgovori mladostnikov potrjujejo, da vzgojitelji v njihovem doživljanju predstavljajo pomembne referenčne osebe, s katerimi jih povezuje vsakodnevni stik in skupno bivanje. Prav skozi skupne izkušnje, rutino, pogovore in drobne trenutke bližine se postopoma vzpostavlja odnos, ki temelji na zaupanju, pristnosti in empatiji. Tak odnos presega formalno vzgojno in organizacijsko vlogo vzgojitelja – postane prostor varnosti, v katerem mladostniki lahko izražajo svoja čustva, dvome in stiske.

**LITERATURA**

Cvetko, E., Ferlin, A., Lah, T., Mikša, L., & Pucelj, Š. (2011). Socialni pedagog in rejništvo *Socialna pedagogika,* 15(3), 243–266.

Krajnčan, M. (2019). Socialnopedagoške paradigme vzgajanja. V M. Marovič & A. Sinjur (ur.), *Večdimenzionalnost socialnopedagoških diskurzov* (str.11-40). Založba Univerze na Primorskem.

Zupančič, A. B. (2020). *Proces konceptualizacije socialne pedagogike v Sloveniji*. Doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem. https://repozitorij.upr.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=15999

Petra **Brkić Omahen**, *univ. dipl. soc. ped., Šolski center Ljubljana, Srednja šola za strojništvo kemijo in varovanje*

# OD ADMINISTRACIJE K PREVENTIVI: PRIMER DOBRE PRAKSE AKTIVACIJE UČITELJSKEGA KOLEKTIVA V SREDNJI ŠOLI

petra.omahen@sclj.si

**Povzetek:** Prispevek obravnava premik delovanja šolske svetovalne službe iz administrativno-kurativnega v razvojno-preventivni model. Avtorica izpostavi pomen proaktivnega delovanja svetovalnih delavcev, ki s sodelovanjem z učiteljskim kolektivom prispevajo k oblikovanju spodbudnega učnega okolja in izboljšanju odnosov v šoli. Na primeru uvedbe preventivnega programa To sem jaz na Srednji šoli za strojništvo, kemijo in varovanje Ljubljana je prikazan proces aktivacije učiteljskega kolektiva in prenos odgovornosti za preventivno delo na širšo pedagoško skupnost. Prispevek poudarja, da sodelovanje med svetovalnimi delavci, učitelji in vodstvom omogoča celostno podporo učencem ter prispeva k večji učinkovitosti šolskega sistema in zadovoljstvu vseh vključenih.

**Ključne besede:** *šolska svetovalna služba, preventiva, sodelovanje učiteljskega kolektiva, program To sem jaz, razvojno-preventivno delo*

## FROM ADMINISTRATION TO PREVENTION: A GOOD PRACTICE EXAMPLE OF ACTIVATING A SECONDARY SCHOOL TEACHING STAFF

**Abstract:** The article discusses the shift of school counselling services from an administrative-curative model toward a developmental-preventive approach. The author emphasizes the importance of proactive counsellor engagement, where cooperation with the teaching staff contributes to creating a supportive learning environment and improving interpersonal relations within the school. Using the example of implementing the preventive programme This Is Me at the Secondary School for Mechanical Engineering, Chemistry and Security in Ljubljana, the paper illustrates how activating the teaching collective and sharing responsibility for preventive work enhance overall school functioning. The article highlights that collaboration between counsellors, teachers, and management enables comprehensive student support and increases both institutional effectiveness and staff satisfaction.

**Keywords:** *school counselling service, prevention, teacher collaboration, This Is Me programme, developmental-preventive work*

## UVOD: TEORETIČNA IZHODIŠČA IN ORGANIZIRANOST ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE V SLOVENIJI

Šolska svetovalna služba v Sloveniji deluje vse od konca 60. let prejšnjega stoletja. V slovenskem prostoru je svetovalna služba *integralni* del šole, kar je svojevrsten primer gledano v primerjavi z drugimi državami[3]. Takšen sistem imajo le še na Hrvaškem. (Vogrinc in Krek, 2012)

Socialni pedagog je bil uradno sistematiziran kot strokovni delavec šolske svetovalne službe v začetku 90. let. (Kroflič, D., 2001) Danes je socialni pedagog enakovreden član šolske svetovalne službe, skupaj s psihologom, pedagogom, specialnim pedagogom in socialnim delavcem.

Ideja šolskega svetovalnega dela izvira iz humanistične teorije razvoja osebnosti Carla Rogersa, ki pravi, *da je v celotni skrbi za otrokov normalni telesni in duševni razvoj potrebno poskrbeti tudi za pogoje tega razvoja, da je otroku potrebno organizirati šolsko fizično in socialno okolje, zato je potrebno tudi delo s kolektivom, drugimi delavci, vodstvom šole, starši.* (Resman idr., 1999, s. 67)

Šolski svetovalni delavec pri nas naj torej ne bi nudil zgolj individualne pomoči, ampak naj bi bil usposobljen tudi za posege v šolski prostor: za nudenje svetovalne pomoči vodstvu šol, za analizo šolskih pogojev dela, načrtovanje in evalvacijo značilnosti (odlik in slabosti) dela šole. (prav tam) S takšnim pristopom se svetovalni delavec z učenci na zapira v svoj prostor, ampak živi s šolskim kolektivom. (prav tam) Ne postavlja se v servisni položaj, ampak probleme rešuje skupaj z učitelji, starši in vodstvom šole. (prav tam) *Ne išče in rešuje vprašanj in problemov otroka samo v njemu in z njim, ampak*

[3] Večina držav za svetovalno delo najema strokovnjake zaposlene v strokovnih centrih (npr. vzgojne, pedagoško-psihološke ali mentalno-higienske posvetovalnice, svetovalni centri itd.), ki organizirani lokalno oz. v večjih mestih in so zadolženi za več šol. (Vogrinc in Krek, 2012) V nekaterih državah so šolski svetovalni delavci zaposleni le v večjih šolah, ponekod pa šolsko svetovalno delo opravljajo učitelji, ki so pridobili dodatne kvalifikacije in svetovalno dejavnost opravljajo v okviru svoje delovne obveznosti. (prav tam)

*jih rešuje na vseh tistih relacijah, v katerih se otrok giblje.* (prav tam, s. 69) Vzrokov za neuspešnost in težave namreč ne gre iskati samo pri učencu, pač pa jih mnogo povzroča tudi šolsko življenje. (prav tam)

Predpogoj za takšno delovanje svetovalnega delavca, ki je usmerjeno na učenca in njegove socialne kontekste je prav pozicija svetovalnega delavca kot je zastavljena v Sloveniji, in sicer da je šolska svetovalna služba *integralni* del šolskega kolektiva. Takšen način svetovalnemu delavcu namreč omogoča, da dobro pozna učence in konkretne šolske situacije (socialni kontekst) in da se boljše vživlja v učiteljev položaj in razumevanje njegovega dela in težav. (prav tam)

## PODROČJA DELOVANJA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE

Resman idr. (1999) poudarja, da se šolsko svetovalno delo lahko giblje med dvema poloma:

- Humanistično-razvojnim (Rogersova tradicija): sodelovalno, celostno, usmerjen v razvoj posameznika in skupnosti.
- Administrativno-birokratskim (antipol): tehničen, hierarhičen, osredotočen na postopke, diagnoze in nadzor.

Vsak posamezni svetovalni delavec je postavljen pred dilemo oz. izziv: ali razvijati svetovalno službo t.i. osebnega svetovanja ali je potrebno svetovalno delo usmeriti tudi v sodelovanje pri oblikovanju šolskega socialnega (vzgojno izobraževalnega) prostora. (prav tam)

Na srečanjih študijskih skupin za svetovalne delavce leta 2012 sta bila izpostavljena dva problema (Bizjak, 2014):

Da morajo svetovalni delavci koordinacijskim in strokovno-dokumentacijskim nalogam posvetiti pomemben delež časa. Kar je lahko velika nevarnost za premik svetovalnega dela »od ljudi k papirjem«. (Bizjak, 2014)

»Vse večja usmerjenost svetovalnih delavcev v pomoč posamezniku […] vodi v postopno uveljavitev modela delovanja svetovalne službe kot »priročnega servisa« […] Menimo, da s tem […] dolgoročno ne morejo izpolniti v programskih smernicah utemeljenega fleksibilnega ravnotežja med tremi temeljnimi dejavnostmi svetovalne službe. Resnici na ljubo, se od tega modela poskušamo oddaljiti praktično že od samega začetka delovanja svetovalne službe v Sloveniji (Glej Zbornik posveta Položaj in perspektiva šolske svetovalne službe, 1991). (prav tam, s. 51)

Udeleženci srečanja so pozvali, da bi bilo nujno okrepiti prizadevanja za premik v paradigmi razmišljanja od administrativno-kurativnega k razvojno-preventivnemu delovanju svetovalnega delavca. Ta prizadevanja niso le odgovornost stroke, ampak zagotovo tudi problem šolske politike. (prav tam)

V posodobljenih Programskih smernicah svetovalnega dela s področja vzgoje in izobraževanja iz leta 2024 so razvojne naloge še posebno skrbno oblikovali, saj, kot pravi Ruparjeva (2024), »so svetovalni delavci poleg vodstva najbolj pristojni za tovrstne naloge, imajo potrebno metodološko znanje in dovolj širok pregled nad delovanjem institucije. V smernicah smo razvojno delovanje svetovalne službe postavili na prvo mesto. Praksa sicer kaže, da svetovalci več časa namenjajo pomoči tako posameznikom kot skupinam, manj pa razvojnim nalogam. Razumem svetovalce, da je to potrebno in da je veliko urgentnih situaciji, ko se morajo vključiti. Menim pa, da zanemarjane razvojnih nalog dolgoročno ne vodi v izboljšave in napredek vseh deležnikov v zavodu, kar se bo slej ko prej pokazalo tudi v uspešnosti učencev in zadovoljstvu zaposlenih. Institucija začne stagnirati in se vrti v krogu vedno istih dilem in težav, zato je nujno, da tak potek zaustavimo, opravimo analizo stanja in poiščemo nove, drugačne rešitve.« (s. 43)

**PREMIK OD ADMINISTRATIVNO-KURATIVNEGA DELA K PRENENTIVNEMU DELU (primer iz prakse)**

V prvem letu delovanja v šolski svetovalni službi, sem na nekem strokovnem posvetu na Zavodu RS za šolstvo naletela na informacije v zvezi s preventivnim programom To sem jaz, ki ga izvaja Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ). Eden od njihovih sodelavcev nam je povedal, da mu lahko za brezplačni izvod priročnika za strokovne delavce, za izvajanje preventivnih delavnic za razvijanje socialnih in čustvenih veščin in razvijanje samopodobe, pišemo mejl. Tako se je začelo. Z listanjem po priročniku sem se seznanila s tem, da je preventivni program dokazano učinkovit in da nudijo brezplačno usposabljanje za strokovne delavce na šoli. Najprej sem morala za izvedbo programa pridobiti ravnateljico, obvestiti o tem direktorico in potem program na konferenci predstaviti profesorjem. Za udeležbo na usposabljanju se je prijavila približno polovica kolektiva, kar pri nas pomeni 25 profesorjev. Proces od izvedbe do realizacije je trajal približno leto in pol. Ob zaključku usposabljanja so bili udeležnci vsesplošno navdušeni. Zaenkrat- po dveh mesecih- so program začeli izvajati štirje. Moja vloga pri izvajanju programa je vloga koordinatorke in podpornice. V kratkem bom organizirala sestanek.

Povabila bom vse udeležence programa. Namen bo ponuditi možnost za delitev izkušenj, dvomov, dobrih praks… Preventivni program, ki se v šoli izvaja je vključen v letni delovni načrt šole in uvrščen med cilje šolske Komisije za kakovost[4].

Program sodi na področje univerzalne preventive[5], kar pomeni, da zajema vse učence.

Iz vidika svetovalne službe, gre za primer, ko svetovalni delavec deluje preventivno posredno[6]: preko sodelovanja z okoljem učencev. (Resman, 1999) Delo in sodelovanje s kolektivom in vodstvom, delo in sodelovanje pri spreminjanju oz. oblikovanju notranje organizacije in vsebine šolskega dela, itd. (prav tam)

## ZAKLJUČEK

Primer uvedbe preventivnega programa dokazuje, da je mogoče svetovalno delo uspešno premakniti iz individualno usmerjenega pomoči v skupnostno, razvojno delovanje. Ključ do spremembe je v povezovanju in opolnomočenju učiteljskega kolektiva ter podpori vodstva. Preventivni pristop ne izboljšuje le klime in odnosov v šoli, temveč dolgoročno prispeva k osebnostnemu razvoju učencev in profesionalni rasti učiteljev. Pomembno je, da se svetovalne službe v prihodnje še bolj usmerijo v proaktivne, sistemske rešitve, ki krepijo celotno šolsko skupnost. Prav tako je pomembno, da je premik k preventivno-razvojnemu delovanju podprt tudi s strani odločevalcev, in sicer dejansko- ne samo na papirju.

---

[4] Komisija za kakovost je interno šolsko telo, ki načrtuje in spremlja uresničevanje ciljev kakovosti šolskega dela, pogosto vezano na spremljanje klime, vključenosti in zadovoljstva vseh deležnikov

[5] Selektivna preventiva: razredi z učenci z večjim tveganjem- intervencije za manjše skupine; indicirana preventiva: učenci z znaki bolezni- individualne intervencije.

[6] Med posredno preventivno delovanje sodijo tudi odnosi in sodelovanje s starši, učitelji in vrstniki, saj imajo ti pomembno vlogo pri otrokovi izkušnji, počutju in razvoju. (Resman idr., 1999) Sodelovanje in soustvarjanje varnega socialnega okolja sta zato ključen del učinkovitega preventivnega dela. **Neposredno** preventivno delo je delo z učenci- individualno ali skupinsko. (prav tam)

**LITERATURA IN VIRI**

Bizjak, C. (2014). Vizija delovanja svetovalne službe in kompetence za svetovalno delo v aktualnih družbenih razmerah in v prihodnosti – zapisnik z okrogle mize. V Šolsko svetovalno delo, let. 18, št. 3-4, (s. 49-55). Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL (2008). Social and Emotional Learning (SEL) and Student Benefits: Implications for the Safe Schools/Helathy Students Core Elements. http://www.creducation.net/resources/social_and_ emotional_learning_brief_CASEL.pdf (pridobljeno, 28. 9. 2025)

Durlak, J. A. (1995). School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents. Sage Publications, London. file:///D:/Users/Petra%20B/Downloads/school-based-prevention-programs-for-children-and-adolescents-1nbsped-9781452247625-9780803956322_compress.pdf (pridobljeno, 23. 9. 2025)

Kroflič, D. (2001). Socialna pedagogika kot teorija vzgoje in pomoči. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.

Lee, J., Košir, M., Talić, S. (2001) Smernice in priporočila za delo na področju šolske preventive. Smernice_in_priporocila_preventiva_Utrip_UPDATED.pdf (pridobljeno: 23. 9. 2025)

Lovše, M. (2024). [Intervju z dr. Brigito Rupar: Svetovalno delo kot soustvarjalec varnega in spodbudnega učnega okolja]. *Šolsko svetovalno delo, 38(3),* 41–46. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2024). *Programsko-strokovne smernice svetovalnega dela v programih s področja vzgoje in izobraževanja.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Resman, M., Bečaj, J., Bezić, T., Čačinovič-Vogrinčič, G. in Musek, J. (1999). Svetovalno delo v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Tacol, A., Lekić, K., Konec Juričič, N., Sedlar Kobe, N., Roškar, S. (2019): Zorenje skozi To sem jaz: razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: priročnik za preventivno delo z mladostniki. Ljubljana: NIJZ

Talić, S. (2017). Preventivne dejavnosti v šolah. *Šolsko svetovalno delo, 21(2–3)*, 46–53. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Vogrinc, J. in Krek, J. (2012). Delovanje svetovalne službe. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Sanja **Rot**, *univ. dipl. soc. ped., Osnovna šola Glazija*

# ŠTUDIJA PRIMERA: UČENKA S ČUSTVENO MOTNJO

sanja.rot1@guest.arnes.si

**Povzetek:** V prispevku predstavljam primer dolgoletnega dela z učenko, ki jo spremljam že šesto leto. V predšolskem obdobju je bila pri učenki prepoznana diagnoza selektivnega mutizma, vendar takrat ni prejela ustrezne strokovne pomoči. V osnovni šoli smo po dolgotrajnem sodelovanju s starši uspeli doseči pridobitev odločbe o usmeritvi, na podlagi katere je bila v 3. razredu učenka opredeljena kot otrok s čustvenimi in vedenjskim motnjami. Dodeljene so ji bile štiri ure dodatne strokovne pomoči tedensko – tri ure v obliki dela socialnega pedagoga, ki sem jih izvajala sama, ter ena ura svetovalne službe.

V prispevku bom prikazala proces dela z učenko – od začetnega obdobja, ko v šolskem okolju ni komunicirala verbalno, do danes, ko se izraža samozavestno, je asertivna in komunikativna. Zaradi pomembnega napredka smo podali predlog za spremembo odločbe, saj obsežna strokovna pomoč ni bila več potrebna. Trenutno z učenko izvajam še eno uro individualne pomoči tedensko ter jo spremljam pri nadaljnjem osebnem in učnem razvoju. V okviru predstavitve se osredotočam tudi na prilagajanje vsebin in oblik dela, ki so se skozi leta ustrezno spreminjale glede na učenkin napredek in potrebe.

**Ključne besede:** *selektivni mutizem, pomoč v šoli, napredek, spremembe*

## A CASE STUDY: STUDENT WITH EMOTIONAL DISORDER

**Abstract:** This paper presents a case study of long-term work with a student I have been supporting for the past six years. In early childhood, the student was diagnosed with selective mutism; however, she did not receive appropriate professional support at that time. In primary school, after extensive collaboration with her parents, we succeeded in obtaining a decision on special educational needs. In the third grade, the student was officially identified as a child with emotional and behavioural disorder. She was granted four hours of additional professional support per week—three hours provided by a social pedagogue (myself) and one hour by the school counselling service.

The paper outlines the progress made with the student—from a stage where she did not speak a single word in the school environment to her current state, where she communicates confidently, is assertive, and often very talkative. Due to her significant progress, a proposal was made to amend the decision on special needs, as intensive support was no longer required. At present, I continue to work with the student for one hour per week and monitor her ongoing academic and personal development. The content and methods of support have been adjusted over the years to reflect the student's evolving needs and progress.

**Keywords:** *selective mutism, assistance in school, progress, changes*

## UVOD

Selektivni mutizem je kompleksna anksiozna motnja, ki se najpogosteje pojavi v zgodnjem otroštvu in se kaže kot nezmožnost verbalne komunikacije v določenih socialnih okoljih, kljub ohranjeni sposobnosti govora v drugih situacijah. Pogosto je spregledan ali napačno razumljen pojav, kar vodi v zamudo pri ustrezni obravnavi. V šolskem okolju lahko povzroča znatne stiske, vpliva na socialne odnose, učno uspešnost ter samozavest otroka.

Prispevek osvetljuje primer učenke, pri kateri je bila diagnoza postavljena že v vrtcu, vendar sprva ni bila deležna ustrezne obravnave. Predstavljeni primer prikazuje dolgoročni proces spremljanja učenke s selektivnim mutizmom ter pomen vztrajnega, strokovno utemeljenega in prilagojenega dela, ki omogoča postopno odpravljanje težav in krepitev otrokovega potenciala.

Poudariti želim, da je za uspeh pomemben dober odnos z deklico, dobro sodelovanje s starši in učitelji ter nenazadnje njena močna volja in želja po tem, da bi govorila. Moje delo je v največji meri usmerjeno v krepitev močnih področij in samopodobe. Z doživljanjem uspeha in s pohvalami je deklica rastla in se odpirala. Pozitivne izkušnje in opolnomočenje namreč omogočita napredek.

Moramo se zavedati, da otrok ni nevljuden ali slabo vzgojen, če ne odzdravi ali se zahvali. Nanj se ne sme pritiskati v smislu, naj govori. Takšne otroke je treba zaščititi pred izpostavljanjem na takšen način. Potrebno je širjenje znanja o selektivnem mutizmu, zato tudi je nastal ta prispevek.

**Opredelitev selektivnega mutizma in vzroki**

Selektivni mutizem je redka in kompleksna motnja, ki zahteva sodelovanje vseh, posebne prijeme in oblike pomoči. Otroci ne govorijo v specifičnih, večinoma neznanih situacijah, saj jih preplavita močna tesnoba in strah. V drugih situacijah, na primer doma, kjer se počutijo varne in sproščene, pa uporabljajo govor brez težav. Deklica Katja[7] je bila doma in po telefonu s prijateljico prava »klepetulja«, prevzemala je vodilno vlogo v pogovoru. Pomembni sta zgodnja detekcija in ustrezna obravnava, saj ta motnja vpliva na vse vidike življenja celotne družine. Še posebej vpliva na življenja otroka, ki mu je zaradi motnje otežena socialna interakcija. Otroci s selektivnim mutizmom si običajno želijo govoriti, a jim anksioznost zaradi situacij ali ljudi to preprečuje. »Večina med njimi si želi komunicirati, a zaradi različnih dejavnikov ne spregovorijo. Gre za njihovo nezmožnost soočanja oziroma prenašanje izredno anksiozne situacije (pričakovanje, da govorijo), ki povzroči, da večina »zmrzne« na mestu« (Bork, 2010). Deklica Katja na najinih začetnih urah tudi kihnila ni glasno, ampak je zadržala impulz. Njena mama jo je doma pogosto nagovarjala, naj govori v šoli. Ko smo jo začeli opozarjati, da ji s tem ne pomaga, ampak jo še bolj spravlja v tesnobno situacijo, je prenehala. Dala ji je čas, ki ga je potrebovala.

Zaradi občutljivosti otroka je pomembno, da se o motnji izobrazijo vsi, ki živijo in delajo z njim. Prejeti mora primerno in ustrezno pomoč, saj lahko napačni pristopi zavirajo napredek. Pomembno je, da se vsi v procesu zavedajo, da motnja ni trajen pojav, ampak se ob ustreznih pristopih in pomoči premaga. Vsak otrok lahko napreduje, vsak otrok si želi napredka in pohvale, le stati mu je treba ob strani in ga podpirati.

Selektivni mutizem je redka motnja, prizadene manj kot 1% otrok in je pogostejša pri deklicah. Odstotek je najbrž nekoliko višji, saj veliko ljudi ni uradno diagnosticiranih. Kaže se preko kriterijev, kot so:

- otrok ne govori v specifičnih socialnih situacijah (npr. kadar je v vrtcu ali šoli), čeprav normalno govori v drugih situacijah (npr. doma);
- motnja vpliva na šolsko uspešnost, delovno uspešnost in sposobnost vzpostavljanja socialne komunikacije;

[7] Ime je spremenjeno.

- čas trajanja je vsaj mesec dni (pri čemer se ne upošteva prvi mesec novega šolskega obdobja);
- motnja ni povezana s pomanjkanjem znanja jezika, ki ga govori socialno okolje;
- motnja ni odraz govornih napak (npr. jecljanje) in se ne pojavlja kot del druge motnje (npr. avtizem) (Lanz, 2021).

Običajno se selektivni mutizem odkrije med 3 in 8 letom starosti. Otrok takrat vstopi v vrtec ali šolo in molčečnost postane težava. Vzroki za pojav te motnje niso povsem pojasnjeni. Skozi čas se je oblikovalo veliko različnih teorij. Ena se sklicuje na dednost, druga teorija se sklicuje na delovanje možganske žleze amigdale, kjer je center za strah. Naslednja razlaga temelji na teoriji socialne fobije, najzgodnejša pa na travmi in zlorabi. Strokovnjaki opozarjajo, da gre za preplet različnih dejavnikov in ni enega samega vzroka. Ni nujno, da travma povzroči selektivni mutizem. Ob travmi je prenehanje govora vsesplošno, na vseh področjih. Za selektivni mutizem pa vemo, da je tesnobna motnja in je vezana na specifične ljudi ali prostore (Zabukovec, 2013).

**Značilnosti selektivnega mutizma**

Določene značilnosti so skupne vsem otrokom s selektivnim mutizmom. Ko je otrok v stanju preplašenosti, v neprijetni situaciji, lahko pri njem opazimo:

- molčečnost,
- prazen izraz na obrazu,
- strmenje v prazno,
- nepremičnost,
- težave pri navezovanju očesnega stika (Kesič Dimic, 2010).

»V šolski situaciji lahko opazimo:

- ne govori z učiteljico ali vrstniki;
- ne govori le z določenimi izbranimi osebami;
- komunicira le neverbalno, verbalno pa ne;
- govori s starši, ko pridejo ponj;
- zgleda nervozen;
- je osamljen;

- izogiba se očesnemu stiku z učiteljico in vrstniki;
- zavrača hrano (ali le določena živila) v šoli;
- ponesreči se polula, ker ne upa vprašati za izhod na stranišče (ali se šolska stranišča boji uporabljati)« (prav tam).

Zaradi počasnejšega odzivanja preko neverbalne komunikacije lahko sklepamo na nižje kognitivne sposobnosti. A običajno imajo ti otroci dobre intelektualne sposobnosti in jih zanimajo različna področja (prav tam). Neprimerno in nevarno je podajati laične domneve, da je otrok samo sramežljiv, da je v občutljivem obdobju in bo vse skupaj prerasel, da je kljubovalen, manipulativen in da je namerno tiho. Brez primerne obravnave in pomoči lahko otroci ostanejo v tišini več let, velika škoda se jim naredi na izobraževalnem in socialnem področju.

**Predstavitev primera**

Katja je imela že v predšolskem obdobju opredeljen selektivni mutizem, zaradi katerega je bila v vrtcu usmerjena in je imela dodatno strokovno pomoč. Ker so se težave pojavljale tudi v šoli, so starši v 2. razredu podali predlog za ponovno usmerjanje. Predvsem je imela Katja težave z navezovanjem socialnih stikov, z verbalnim govorjenjem in preverjanjem ter ocenjevanjem znanja v šoli. Učenko sem kot socialna pedagoginja začela spremljati v drugem razredu. V šolskem okolju ni vzpostavljala nobene verbalne komunikacije – z učitelji, vrstniki ali drugimi strokovnimi delavci. Po dolgotrajnem sodelovanju s starši in svetovalno službo smo dosegli dogovor o vključitvi v postopek usmerjanja. V tretjem razredu je bila učenka opredeljena kot otrok s čustvenimi motnjami ter upravičena do štirih ur dodatne strokovne pomoči tedensko – tri ure socialnega pedagoga za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj in eno uro svetovalne storitve.

**Potek strokovne pomoči**

V začetni fazi je bil poudarek predvsem na vzpostavljanju varnega odnosa in zaupanja. Delo je potekalo individualno, z uporabo neverbalnih metod (risanje, igre, simboli), postopnim vključevanjem alternativnih komunikacijskih poti (pisanje, kazanje, slike) in oblikovanjem stabilne

strukture srečanj. Ključno je bilo, da je učenka imela občutek nadzora nad komunikacijskimi situacijami.

Najino sodelovanje se je začelo septembra 2020. Najprej sem se o motnji informirala preko strokovne literature. To znanje sem predala razredničarki, ki je bila negativno nastrojena v smislu, da deklica tako ne bo govorila z mano ali z nikomer drugim. Nato sem skozi pogovore s starši in razredničarko ter prebiranjem strokovnega mnenja dobila informacije o deklici. Vso pridobljeno znanje o motnji sem predala tudi ostalim delavcem na šoli, ki se z deklico srečujejo. Nato pa sem začela z njo graditi sproščen in zaupen odnos, ki temelji na empatiji in sprejemanju. Zastavila sem si cilje pri svojem delu in strategije, ki mi bodo omogočile dosego teh ciljev:

| SPLOŠNI CILJ | SPECIFIČNI CILJ | DEJAVNOSTI ZA DOSEGO CILJA |
|---|---|---|
| Začetek vzpostavitve verbalne komunikacije v individualni situaciji. | Uporablja vljudnostne izraze (pozdrav, prosim, hvala). | Govor se preko zabavne igre prelomi na majhne delčke (npr. oponašanje živalskih glasov, govorjenje črk in zlogov, povezovanje črk v besede);<br>Interaktivne vaje (aktivno poslušanje, vaje čuječnosti, usmerjena pozornost...);<br>Uporaba slikovnega materiala. |
| Ustrezna komunikacija z drugimi. | Pri komuniciranju z drugimi je vljudna in sodelovalna. | Učenje bontona in pravil primerne komunikacije (dvosmerna komunikacija, aktivno poslušanje sogovornika, očesni stik ipd.);<br>Dejavnosti na temo neverbalne komunikacije (pantomima, govorica telesa). |
| Navezovanje odnosov in sklepanje prijateljstev. | Razume pasti in posledice negativnega vpliva nekaterih učencev in se teh učencev izogiba. | Spodbujanje sklepanja novih prijateljstev;<br>Učenje primernega pristopa do drugih;<br>Učenje o kvalitetah pravega prijateljstva (spoštovanje, poslušanje, sprejemanje idr.);<br>Igra vlog (preigravanje različnih socialnih situacij). |
| Krepitev samopodobe. | Pri sebi zna našteti vsaj pet močnih področij.<br>Krepi svoja močna področja in sledi | Spodbujanje uspeha učenke, sprotne in konkretne informacije o njeni uspešnosti;<br>Iskanje in krepitev močnih področij učenke;<br>Povečanje zaupanja učenke v lastne zmožnosti ob zastavljanju realnih ciljev; |

| | | |
|---|---|---|
| | pozitivnim interesom. | Socialne in družabne igre;<br>Spodbujanje samostojnosti in odgovornosti. |

Naslov tabele: Cilji in dejavnosti iz programa dela dodatne strokovne pomoči (3. razred)

Na začetku je učenka komunicirala predvsem neverbalno – s kretnjami, kimanjem, pisanjem ali risanjem. Tudi sama sem uporabljala neverbalne strategije in uvedla kartice z napisi »da«, »ne« in »ne vem«, ki si jih je učenka sama izdelala ter redno uporabljala pri pouku. Očesni stik je vzpostavila brez težav. Verbalno je komunicirala le z nekaj sošolkami in javno delavko, izven šole pa je v pogovoru s prijateljicami nastopala samozavestno in vodilno.

Pri delu sem se osredotočala na njena močna področja – literarno in likovno. Njena pisava je lepa, rada je ustvarjala zgodbe in risala, dobro je računala ter kazala razvite delovne in učne navade. Je vztrajna, natančna in samostojna.

Spodbujala sem jo ob vsakem poskusu govora, ne glede na uspešnost, ter ji omogočala, da spregovori, kadar je sama želela. Ker otroci s selektivnim mutizmom potrebujejo več časa za vzpostavitev odnosa, sem delo gradila na potrpežljivosti, pozitivni naravnanosti, humorju in igri. Vključeni so bili različni neverbalni načini dela (tiho branje, pisanje, pantomima) in družabne igre, ki so omogočale komunikacijo brez govora (npr. Dobble, Črni Peter, Mikado ipd.).

V 2. razredu je bila ustno ocenjena na podlagi domačih posnetkov. V 3. razredu smo se dogovorili za postopno uvajanje ustnega ocenjevanja v šoli (v razredu, individualno ali s posnetkom). Oktobra 2020 je prvič uspešno opravila ustno ocenjevanje – deklamacijo pesmi – najprej s pomočjo sošolke, nato samostojno. Dosegla je odličen rezultat in pokazala velik napredek v samozavesti in govorni sproščenosti.

Med poukom na daljavo (od novembra 2020) sva sprva komunicirali po telefonu, kasneje pa preko okolja Microsoft Teams. Učenka je postopno vključila kamero in začela govoriti – najprej z mano, nato tudi s sošolko in pozneje na razrednih videokonferencah. Opravila je tudi dve ustni ocenjevanji na daljavo.

Po vrnitvi v šolo je govor postopno postal glasnejši in bolj samozavesten. Od individualnih ur sva napredovali v delo v paru in nato v manjši skupini. Učenka je čez nekaj časa govorila tudi pred razredom, pela in brala krajše odlomke.

Govor se je postopno razvijal v vse širšem socialnem krogu in z novimi osebami je zlahka vzpostavila stik.

Pri delu sem izkoriščala vsako priložnost za spodbujanje verbalne komunikacije in socialnih interakcij. Učenka je kazala stalni napredek, vse večjo sproščenost in željo po govornem izražanju.

V 4. razredu je začela glasno brati v razredu. S sošolkami je postala klepetava, da jo je bilo treba ustavljati. V 5. razredu samostojno težje oblikuje odgovor, tu jo usmerjamo. Učenka je imela visoka pričakovanja glede ocen in pričel se je strah pred ocenjevanji. Pri pouku ni samoiniciativno sodelovala. Postala je bolj asertivna. Sodelovala je pri dramskem krožku, kjer je imela vodilno vlogo. V 6. razredu predlagam spremembo odločbe, saj moje pomoči ne potrebuje v tolikšni meri, bolj bi potrebovala učno pomoč. Starši so se strinjali, saj so ji doma učno težko pomagali. Pomagamo ji pri določanju datumov za ustna ocenjevanja, saj odlaša. V 7. se decembra spremeni odločba in imava eno uro na teden. Postala je bolj pogumna, samozavestna, asertivna (izrazi svoje mnenje in želje). Z učitelji se sama dogovarja za ocenjevanja. V 8. razredu že nekaj pisnih ocenjevanj piše v oddelku, podaljšan čas izkoristi v kabinetu.

Z leti se je program dela prilagajal njenemu napredku. Učenka je začela verbalno komunicirati najprej z mano, kasneje v varnem krogu vrstnikov, nato tudi v razredu in širšem šolskem prostoru. Uporabljene so bile različne oblike dela: individualna srečanja, podpora v razredu, sodelovanje pri socialnih igrah in vključevanje v skupinske dejavnosti.

**Napredek in sprememba odločbe**

Zaradi vztrajnega dela in dobre podpore tudi s strani družine je učenka v višjih razredih osnovne šole začela izražati čustva, potrebe in mnenja ter vzpostavljati kvalitetne medvrstniške odnose. Postala je samostojna in asertivna v socialnih situacijah. V določenih primerih se je celo pokazala kot prekomerno zgovorna, kar je bil v kontekstu začetnega stanja izjemen napredek.

Glede na opazne spremembe smo predlagali spremembo odločbe o usmeritvi, saj obsežna strokovna pomoč ni bila več potrebna. Trenutno z učenko izvajam eno uro tedenske individualne pomoči, predvsem v obliki spremljanja in podpore pri vsakodnevnih izzivih. Ima pa še dve uri učni pomoči učitelja na teden.

Učenka izredno rada snema filmčke za razne predstavitve. Brez težav nastopa pred večjo publiko in je uspešna. Obiskuje tudi pevski zbor, kjer prav tako brez težav nastopa. Ostaja ji še strah pred ocenjevanji, a predvsem zaradi njenih visokih pričakovanj.

| SPLOŠNI CILJ | SPECIFIČNI CILJ | DEJAVNOSTI ZA DOSEGO CILJA |
|---|---|---|
| Krepitev samopodobe. | Pri sebi zna našteti vsaj pet močnih področij, se pohvali;<br>Krepi svoja močna področja in sledi pozitivnim interesom;<br>Sprejme napako ali neuspeh in se iz tega kaj nauči;<br>Zaveda se, da nihče ni popoln, vsi imamo napake;<br>Zna prenesti poraz in neuspeh (se ga ne boji);<br>Zaveda se, da so vsa čustva primerna;<br>Je odločna in prepričana vase. | Spodbujanje uspeha učenke, sprotne in konkretne informacije o njeni uspešnosti;<br>Iskanje in krepitev močnih področij učenke;<br>Povečanje zaupanja učenke v lastne zmožnosti ob zastavljanju realnih ciljev;<br>Sprejemanje napak in neuspeha kot del življenja;<br>Socialne in družabne igre;<br>Izraža tudi neprijetna čustva;<br>Soočanje z neprijetnimi čustvi kot del življenja;<br>Urjenje asertivnosti (odločno, a vljudno zastopati svoje interese in stališča) – debatne vaje za in proti. |
| Navezovanje odnosov in sklepanje prijateljstev. | Ima vsaj tri dobre prijatelje;<br>Razume pasti in posledice negativnega vpliva nekaterih učencev in se teh učencev izogiba;<br>Zna se postaviti zase;<br>Najde svoje mesto v skupini;<br>V primeru težav se zaupa odrasli osebi. | Spodbujanje sklepanja novih prijateljstev;<br>Učenje o kvalitetah pravega prijateljstva (spoštovanje, poslušanje, sprejemanje idr.);<br>Usmerjanje v skupini;<br>Udeležuje se skupinskih dogodkov izven šole;<br>Ima eno izven šolsko dejavnost;<br>Učenje, kako se postaviti zase;<br>Pomoč pri presoji soc. situacij. |

| | | |
|---|---|---|
| Priprava na prihajajoče dogodke. | Pogovori o prihodnjih dogodkih;<br>Pri učenki se zmanjšata nervoza in nemir;<br>Učenka spremeni negativne misli v pozitivne;<br>Se sooči s težavnimi nalogami;<br>Vodi organizator ocenjevanj, se dogovarja z učitelji;<br>Je kritična do opravljenih nalog, najde napake;<br>Se zaupa odrasli osebi v šoli;<br>Vodi dnevni seznam obveznosti. | Ozavestiti svoje negativne misli in jih spremeniti v pozitivne; ozavestiti povezavo misli – čustva – vedenje;<br>Načrtovanje in pregled prihajajočih dejavnosti;<br>Učenje obvladovanja strahu pred ocenjevanji in opogumljanje;<br>Se dogovori za datum ocenjevanja in se ga drži;<br>Pomoč pri postavljanju datumov ocenjevanj, pregledovanje načrta;<br>Razvijati realna pričakovanja;<br>Ne izostaja od pouka, ko so ocenjevanja. |
| Izboljšanje aktivnega sodelovanja. | Pozorno sledi pisnim in slušnim navodilom za delo in to natančno izvede;<br>Aktivno sledi in sodeluje pri pouku;<br>Sledi pogovoru;<br>Iskreno izrazi svoje mnenje in želje. | Usmerjanje dela pri pouku, spodbujanje k dvigovanju roke;<br>Učenje tehnik aktivnega sodelovanja, sprotno delo;<br>Samostojno oblikovanje odgovorov na vprašanja;<br>Učenka sama pove, kdaj bi test pisala izven razreda in ali potrebuje podaljšan čas (poskusno kakšen test piše v razredu, konča v kabinetu);<br>Učenje izražanja lastnih občutkov vljudno in odločno (jaz sporočila). |

Naslov tabele: Cilji in dejavnosti iz programa dela dodatne strokovne pomoči (8. razred)

## ZAKLJUČEK

Vsak otrok je individuum zase, ne glede na njegove prednosti ali težave. Ključno je, da izhajamo iz otroka, iz njegovih interesov, želja in potreb. Tako bomo nudili ustrezno pomoč in omogočili napredek.

Pomembno je opaziti in pohvaliti vsak trud, majhen korak naprej ali napredek. Več kot bo pozitivnih situacij, bolje bo. Delo s selektivnim mutizmom zahteva svoj čas in potrpežljivost, otrok pa veliko pozitivne spodbude in sočutja. Otroci s selektivnim mutizmom so otroci tako kot vsi ostali. Potrebujejo le nekaj učinkovite dodatne pomoči, ki jim pomaga pri premagovanju notranjih strahov in stisk. Ko smo v šoli prvič slišali Katjin glas, starši pa so videli ogromen napredek, je bil to neprecenljiv občutek. Občutek, ki ga ne pozabiš in ti da vedeti, da tvoje delo ni zaman.

Dolgotrajna strokovna pomoč lahko bistveno prispeva k premagovanju izrazitih začetnih težav pri otrocih s selektivnim mutizmom in čustvenimi stiskami. Ključno je, da so oblike pomoči usmerjene v spodbujanje otrokove samostojnosti, socialne vključenosti in osebnostne rasti. Primer učenke potrjuje, da je mogoče s strokovnim znanjem, empatijo in vztrajnostjo doseči pomembne premike v otrokovi komunikaciji in psihosocialnem razvoju.

Ta primer potrjuje, kako dragoceno je, ko imamo čas in prostor za dolgoročno delo. Tišina učenke ni bila upor ali zavračanje – bila je klic po varnosti. Danes ta ista učenka govori, sodeluje in soustvarja šolski vsakdan. Verjamem, da je prav vsak otrok zmožen napredka – če mu kot strokovni delavci znamo prisluhniti, ga videti in mu dati priložnost. Misel, ki sem jo nekoč prebrala in mi je močno ostala v spominu, pravi: »Ko si otrok najmanj zasluži, ga imej rad.« Otroci hrepenijo po naši pozornosti in ljubezni, zavedajmo se tega. In takrat, ko nas najbolj jezijo, potrebujejo le našo ljubezen in sprejemanje.

## LITERATURA IN VIRI

Bork, P. M. (2010). Prospect of Selective Mutism Intervention: Techno Style. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society, 6 (3).* Canada.

Kesič Dimic, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni: Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami.* Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Lanz, A. (2021). Selektivni mutizem: pot iz tišine. Pridobljeno 17. 3. 2021 iz: https://zastarse.si/otroci/selektivni-mutizem-pot-iz-tisine/

Zabukovec, T. (2013). *Selektivni mutizem – pristopi in podpora.* Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Sarah **Tkalec**, *prof.mag. soc. in prof. mag. zgod., SC Mladinski dom Jarše*

# UČENJE ZGODOVINE SKOZI SOCIALNO-PEDAGOŠKE PRISTOPE

sarah@mdj.si

**Povzetek:** Spominjanje preteklosti in odnos do zgodovinskih dogodkov lahko igrata tudi ključno vlogo pri oblikovanju identitete posameznika in skupnosti. Zgodovina tako ni samo nek nabor datumov, letnic in dejstev, ampak predstavlja prostor, kjer se srečajo različni spomini, zgodbe, vrednote in nenazadnje tudi travme, ki nas oblikujejo kot posameznike in tudi kot skupnost. Uporaba različnih socialno-pedagoških pristopov pri pouku zgodovine tako mladim omogoči, da zgodovino doživijo drugače, ne kot nekaj oddaljenega in dolgočasnega, ampak kot nekaj živega, kar se dotika tudi njihovega življenja.

Zgodovinske teme, ki so povezane s kolektivnimi travmami, kot so vojne, holokavst, migracije in drugi primeri nasilja ter izključevanja, so pogostokrat tabuizirane in poenostavljeno, enostransko predstavljene. V primeru, da jih učitelj zgodovine obravnava zgolj kot zgodovinsko dejstvo, učenci težko razvijejo kritičen, a hkrati empatičen pogled nanje. Uporaba socialno-pedagoških pristopov kot so: dialog, refleksija, sodelovalno učenje in povezovanje z osebnimi zgodbami lahko odprejo nov prostor za razumevanje, predelavo in učenje iz vseh teh izkušenj. Takšni pristopi ne spodbujajo samo znanja, ampak krepijo tudi socialne kompetence pri učencih, kot so empatija, strpnost in zmožnost soočanja z različnostjo. Učencem pomagajo prepoznati nevarnosti ponavljanja preteklih napak in hkrati spodbujajo državljanstvo. V svojem prispevku želim pokazati, da je lahko uporaba socialno-pedagoških pristopov pri pouku zgodovine dejanski most med zgodovino in sedanjostjo, ki hkrati gradi znanje, omogoča krepitev osebne rasti ter spodbuja razvijanje občutka kolektivne odgovornosti.

**Ključne besede:** *zgodovina, socialno-pedagoški pristopi, empatija, kritično mišljenje, socialne kompetence*

## LEARNING HISTORY THROUGH SOCIAL-PEDAGOGICAL APPPROACHES

**Abstract:** Remembering the past and attitudes toward historical events can also play a key role in shaping the identity of individuals and communities.

History is not just a collection of dates, years, and facts, but represents a space where different memories, stories, values, and, last but not least, traumas that shape us as individuals and as a community come together. The use of different socio-pedagogical approaches in history teaching thus enables young people to experience history differently, not as something distant and boring, but as something alive that also touches their lives.

Historical topics related to collective traumas, such as wars, the Holocaust, migrations, and other instances of violence and exclusion, are often taboo and presented in a simplified, one-sided manner. If history teachers treat them merely as historical facts, it is difficult for students to develop a critical yet empathetic view of them. The use of socio-pedagogical approaches such as dialogue, reflection, collaborative learning, and connecting with personal stories can open up new space for understanding, processing, and learning from all these experiences. Such approaches not only promote knowledge, but also strengthen social competencies in students, such as empathy, tolerance, and the ability to deal with diversity. They help students recognize the dangers of repeating past mistakes and at the same time promote citizenship. In my contribution, I want to show that the use of socio-pedagogical approaches in history teaching can be a real bridge between history and the present, which simultaneously builds knowledge, enables personal growth, and encourages the development of a sense of collective responsibility.

**Keywords:** *history, social-pedagogical approaches, empathy, critical thinking, social competences*

## UVOD

V današnjem času ima poučevanje zgodovine v šoli pomembno vlogo, ker ne oblikuje le znanja o preteklosti, temveč tudi razumevanje človeka, družbe in vrednot, ki nas povezujejo. Poleg tradicionalnih učnih pristopov, ki dajejo poudarek predvsem na dejstvih, časovnih zaporedjih in dogodkih, se vedno bolj uveljavlja tudi prepričanje, da bi morala zgodovina učencem nuditi tudi bolj celostno učno okolje, v obliki razmišljanja, občutenja in osebne rasti.

V zadnjih letih se v pedagoški stroki vse bolj uveljavljajo socialno-pedagoški pristopi, ki v središče postavljajo odnos med učiteljem in učencem, izkustveno učenje ter vzgojo, ki razvija pri učencih empatijo, sodelovanje in občutek za socialno pravičnost. Tak način poučevanja oziroma pristop temelji

predvsem na razumevanju, da se resnično učenje ne dogaja zgolj na ravni spomina in razumevanja podatkov, ampak tudi skozi čustveno izkušnjo učenca, dialog in osebno refleksijo.

Ravno pri pouku zgodovine pa ima to še poseben pomen. Obravnava različnih zgodovinski dogodkov namreč pogosto odpira različna etična vprašanja, razkriva družbene neenakosti in človeške stiske ter hrkati ponuja priložnost, da učenci ob tem razvijajo občutek za pravičnost, razumevanje drugega in enakopravnost. Kot poudarjajo tudi številni avtorji (Kobolt & Žižak, 2012; Avsenik Nabergoj, 2017; Potočnik, 2017), poučevanje zgodovine na takšen način ne prinaša samo znanja, ampak ima lahko tudi vzgojni pomen, saj spodbuja učence ravnati bolj odgovorno in pošteno.

Namen prispevka je prikazati, kako se lahko socialno-pedagoški pristopi uporabijo pri pouku zgodovine in kakšne učne učinke prinašajo. Izhaja bom iz kvalitativne analize štirih učnih primerov iz prakse, v katerih so bile zgodovinske teme obravnavane z izkustvenimi in sodelovalnimi metodami. Gre za to, kako izvedba učnih ur s pomočjo takšnih pristopov spodbuja empatijo, kritično mišljenje in razumevanje družbenih vrednot.

Namen prispevka je torej pokazati, da lahko z ustrezno izbranimi učnimi pristopi ustvarimo pouk, kjer se povežeta znanje in človečnost. Tako pouk zgodovine ponudi priložnost, da učenci bolje razumejo sedanjost in spodbudi razmišljanje o tem, kako graditi bolj pravično in solidarno družbo.

## TEORETIČNA PODLAGA

Socialna pedagogika temelji na razumevanju, da vzgoja, ni samo posredovanje znanja, ampak veliko več. Poudarja celotni razbij posameznika, torej njegove misli, čustva, odnose z drugimi in vrednote (Kobolt & Žižak, 2012). Eden izmed pomembnejših ciljev socialne pedagogike je ustvarjanje odnosa, v katerem se učenec počuti sprejetega, slišanega in vključenega v učni proces. Učitelj v takem odnosu ne deluje le kot prenašalec znanja, ampak tudi kot spremljevalec, ki spodbuja učencev osebni razvoj.

V šoli se to izraža v pristopu, ki daje poudarek pogovoru, sodelovanju in občutku čustvene varnosti. To je posebej pomembno pri pouku zgodovine, saj se obravnavajo teme, ki so povezane z odgovornostjo, pravičnostjo in kdaj tudi trpljenjem ljudi. Zato tudi Avsenik Nabergoj (2017) poudarja, da pouk zgodovine ne sme temeljiti le na naštevanju podatkov in datumov,

ampak tudi prostor, kjer učenci lahko razvijajo etično razmišljanje in občutljivost za moralna vprašanja.

Zgodovinski dogodki učencem omogočajo, da razmišljajo o posledicah človeških odločitev in o tem, kako ljudje in skupnosti soustvarjajo družbo v določenem času (Vogrinc, 2015). Pomemben del tega pa je tudi razmislek o vrednotah, stališčih in odnosih, ki jih razkrivajo zgodovinski viri. Tak pristop spodbuja empatijo in pomaga učencem bolje razumeti druge.

Zgaga (2008) poudarja, da ima šola pomembno vlogo pri oblikovanju vrednot, identitete in občutka pripadnosti. Zato zgodovina v šoli ni le šolski predmet, ampak tudi prostor za osebno rast. Bezić (2019) dodaja, da je šola tudi okolje, kjer se se učenci učijo sobivanja in sodelovanja. Socialno-pedagoški pristopi tako pomagajo razvijati občutek za pravičnost in spoštovanje različnosti.

**Socialno-pedagoški pristopi v pouku zgodovine**

Učenje ni samo proces razumevanja in pomnjenja, ampak tudi izkušnja, ki povezuje miščjenje, čustva in odnose (Kerndl, 2013). Učitelj pri tem deluje kot vodnik in soustvarjalec učnega procesa, ki učencem omogoča raziskovanje ter jih spodbuja k samostojnemu razmišljanju. Pri pouku zgodovine je ta vloga še posebno pomembna, saj se učenci ob zgodovinskih primerih učijo razumevati sebe in spreminjanje ljudi ter družbe skozi čas.

Ko učitelj z učenci vzpostavi nekakšen zaupen in spoštljiv odnos, zgodovina postane živa in ni več samo zbirka podatkov, ampak postane prostor človeških izkušenj (Kobolt & Žižak, 2012; Potočnik, 2017). Učenci takrat začnejo tudi razmišljati, kako bi sami ravnali v različnih zgodovinskih okoliščinah in kako bi se odzvali na neenakost, nasilje ali izključevanje. Takšen način dela spodbuja kritično mišljenje, empatijo in sposobnost moralnega presojanja (Avsenik Nabergoj, 2017).

Zgodovinska empatija in pomen spomina

V sodobni didaktiki je zgodovinska empatija eden ključnih ciljev pouka zgodovine. Nanaša se na sposobnost razumeti misli, občutke in odločitve ljudi iz preteklosti v njihovem času in okoliščinah (Endacott & Brooks, 2013). Ne gre torej za presojanje preteklosti z današnjimi merili, ampak za razumevanje sveta, v katerem so takrat živeli.

Empatija združuje čustveno in razumsko razmišljanje (Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education, 2020). Učitelji njen razvoj

spodbujajo z uporabo različnih metod, kot so na primer pisanje iz različnih pogledov, igro vlog, simulacijami, sodelovalnim učenjem in pogovorih o osebnih zgodbah (Karn, 2024). Pričevanja in osebne pripovedi imajo pri tem pomembno vlogo, saj učencem približajo človeško plat zgodovine in jim pomagajo razumeti, kako so ljudje doživljali dogodke določene dogodke v preteklosti iz (Endacott & Brooks, 2018).

Raziskave[8] potrjujejo, da neposreden stik z osebnimi izkušnjami spodbuja tako kognitivno kot čustveno razumevanje preteklosti (*Using Eyewitnesses to Promote Students' Understanding of Empathy*, 2022). Socialno-pedagoški pristopi, ki temeljijo na dialogu, refleksiji in skupinskem delu, ustvarjajo varno okolje, kjer se učenci lahko odkrito pogovarjajo o zahtevnih temah ter pri tem razvijajo strpnost, razumevanje in občutljivost za druge.

Izzivi in odgovornost učitelja

Čeprav imajo socialno-pedagoški pristopi in razvijanje zgodovinske empatije velik potencial, zahtevajo premišljen pristop. Perikleous (2014) opozarja, da lahko premočna čustvena vključenost vodi v moraliziranje, kadar učenci dogodke iz preteklosti velikokrat presojajo z današnjimi merili. Zato je pomembno ohranjati ravnovesje med empatijo in razumom, da učenci preteklosti ne presojajo preveč čustveno (Endacott & Brooks, 2018).

Naloga učitelja je torej, da učence usmerja k razumevanju zgodovinskih okoliščin, ne le k čustvenemu sočustvovanju z ljudmi iz preteklosti. Učinkovit pouk zgodovine povezuje raziskovanje in refleksijo, saj učenci šele takrat, ko povežejo razum in čustva ter tako resnično poglobljeno razumejo preteklost.

Številne raziskave (Karn, 2024; Endacott & Brooks, 2013; Potočnik, 2017) potrjujejo, da učenci, ki razvijajo zgodovinsko empatijo, bolje razumejo mehanizme predsodkov, nasilja in izključevanja ter so bolj občutljivi za

[8] Primeri raziskav:

- Brodnik, V. (2019). *Avtentično učenje zgodovine.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bartelds, R., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2023). *Using Eyewitnesses to Promote Students' Understanding of Empathy in the History Classroom. Teaching History,* 189, 22–31.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). *Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education. Social Studies Research and Practice,* 8(1), 41–58.

sodobne družbene izzive. Zgodovinska empatija in socialno-pedagoški pristopi, zato ne pomenijo omiljevanja zgodovine, temveč njeno poglobitev. Tak pristop učence vodi k etičnemu razumevanju človeka v času in k zavedanju, da lahko iz preteklosti črpamo znanje za bolj odgovorno prihodnost.

## METODOLOGIJA

Pri raziskavi sem uporabila kvalitativen **in opisno-analitičen pristop**, katerega namen je bil raziskati kako socialno-pedagoške pristope vključimo v pouk zgodovine ter kako ti pristopi vplivajo na razvijanje znanja, empatije in državljanskih vrednot pri učencih. Prispevek izhaja iz **študije primerov štirih izbranih zgodovinskih tem**, ki omogočajo povezovanje kognitivnega, čustvenega in vrednotnega vidika učenja.

Raziskava je potekala v več zaporednih korakih. Najprej sem pregledala **teoretična izhodišča** s področja didaktike zgodovine, socialne pedagogike in vzgoje za državljanstvo, s katerim sem oblikovala konceptualni okvir raziskave. Nato sem izbrala štiri **vsebinske primere**[9], pri katerih sem videla možnosti za uporabo socialno pedagoških pristopov, kot so spodbujanje empatije, občutka za pravičnost in razumevanja družbene odgovornosti.

V naslednji fazi sem načrtovala **in opisala učne dejavnosti**, ki temeljijo na aktivnih in sodelovalnih oblikah dela, značilnih za socialno-pedagoški pristop. Te dejavnosti sem nato analizirala z vidika njihovega vpliva na razumevanje zgodovinskih vsebin in na razvoj socialno etičnih kompetenc učencev. V **analitičnem delu** raziskave sem osredotočila na prepoznavanje pedagoških učinkov teh dejavnosti in na razmislek o njihovem praktičnem pomenu pri pouku zgodovine.

V raziskavi sem uporabila različne socialno-pedagoške pristope, usmerjene v poučevanje zgodovine:

**Izkustveno učenje** pri katerem učenci različne zgodovinske teme spoznavajo skozi simulacije, igre vlog, rekonstrukcije in delo z osebnimi pričevanji;

---

[9] Teme učnih ur.

**Sodelovalno učenje**, ki spodbuja komunikacijo, občutek odgovornosti in skupinsko reševanje nalog;

**Reflektivni in dialoški pristop**, s katerim učenci izražajo svoja lastna doživljanja, vrednote in poglede;

**Delo z zgodovinskimi viri** – dokumenti, fotografijami in pričevanji, ki omogočajo več razumevanje preteklosti iz različnih zornih kotov;

**Medpredmetno povezovanje**, pri katerem se zgodovinske vsebine povezujejo z etiko, književnostjo, umetnostjo in družboslovjem, s čimer učenci pridobijo širši vpogled v družbene procese.

Takšen metodološki pristop združuje raziskovalni pogled in pedagoško izkušnjo. Z analizo konkretnih primerov pokaže, da je lahko pouk zgodovine več ko le prenos znanja, saj lahko učenci poleg znanja skozi učenje o različnih zgodovinskih temah razvijajo tudi **empatijo, kritično mišljenje in občutek odgovornosti do drugih.**

## PRIMERI UČNE PRAKSE

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2018) v učnih priporočilih poudarja, da pouk zgodovine ne razvija le poznavanja preteklosti, temveč tudi občutek za pravičnost, odgovornost in etično razmišljanje. Na ta način pouk prispeva k celostnemu razvoju učenca, tako na intelektualnem kot čustvenem kot tudi moralnem področju.

Da bi bil pouk zgodovine resnično vzgojno učinkovit, mora temeljiti na **dialogu, sodelovalnem učenju, ustvarjalnem izražanju, refleksiji in skupinskem delu**. Takšne metode učence aktivno vključujejo in jim pomagajo, da zgodovino ne le spoznavajo, ampak jo tudi doživijo in povežejo s svojimi izkušnjami.

Slovenske raziskave (Ivanec, 2018; Potočnik, 2017) kažejo, da učitelji zgodovine pri uporabi sodelovalnih in izkustvenih metod opažajo večjo **motivacijo ter več empatije in povezanosti učencev z obravnavano tematiko**. Ko učenci sodelujejo pri simulacijah, raziskovalnih projektih ali pogovorih, zgodovine ne doživljajo več kot oddaljene zbirke datumov in dogodkov, ampak kot **človeško izkušnjo**, v kateri lahko prepoznavajo vzporednice z današnjim svetom.

S takšnim pristopom učenci razvijajo **kritično mišljenje** in razmislek o etičnih vprašanjih, ki so aktualna tudi danes: o svobodi, enakosti, solidarnosti, družbeni pravičnosti in odgovornosti do drugih.

Da bi te ideje približali konkretni pedagoški praksi, sem v nadaljevanju predstavila **štiri konkretne primere obravnave različnih zgodovinskih tem**, ki jih lahko učitelj obogati s socialno-pedagoškimi pristopi. Na teh primerih se pokaže, kako lahko pouk zgodovine postane prostor za razvijanje **znanja, empatije in državljanskih vrednot**, hkrati pa spodbuja učence, da razmišljajo o sebi in svetu, v katerem živijo.

*1. Industrijska revolucija-življenje delavcev*

Primer je namenjen učencem *8. razreda osnovne šole* in obravnavi življenjskih razmer delavcev v času industrijske revolucije. Učenci so ob tem razmišljali tudi o družbeni neenakosti in o tem, kako se podobne težave pojavljajo še danes. V skupinah so brali izseke iz dnevnikov in pričevanj delavcev ter na podlagi prebranega napisali pismo ali odigrali kratek dramski prizor z naslovom *»Glas delavca«,* kjer so izrazili stiske in zahteve po boljših delovnih pogojih.

Po predstavitvah je sledil pogovor o podobnostih med preteklimi in sodobnimi oblikami izkoriščanja delavcev ter razprava o pomenu delavskih pravic danes. Učenci so pokazali visoko čustveno vključenost in sposobnost povezovanja preteklosti s sodobnimi družbenimi izzivi, kar potrjuje da so takšni načini dela učinkoviti.

Pri tej učni uri sem uporabila različne pristope: **refleksijo, dialog, sodelovalno učenje, osebne zgodbe** in **ustvarjalno izražanje**. Glavni cilj je bil **razvijanje empatije in razumevanja socialne pravičnosti**, hkrati pa tudi spodbujanje kritičnega mišljenja in zavedanja o pomenu družbene odgovornosti.

*2. Položaj žensk skozi zgodovino*

Primer je namenjen učencem *9. razreda osnovne šole* in obravnava spremembe položaja žensk skozi različna zgodovinska obdobja. Učna ura se je začela z razpravo o enakosti spolov in s skupnim oblikovanjem oblaka pojmov, ki so ga dopolnili z ogledom različnih fotografij žensk iz različnih obdobij v zgodovini.

V glavnem delu so učenci sodelovali v dejavnosti *živa knjižnica*[10]. V parih so raziskali življenje in delo izbranih zgodovinskih osebnosti, kot so Kleopatra, Marija Terezija, Alma Karlin , Marie Curie in Fride Kahlo. Vsaka skupina je pripravila kratko predstavitev, pri kateri je učenec ali učenka nastopila v vlogi izbrane osebnosti ter odgovarjala na vprašanja sošolcev.

Sledila je refleksija in razprava o enakosti spolov, predsodkih ter pomenu boja za pravice žensk nekoč in danes. Učenci so primerjali pretekle razmere s sodobnimi pogledi in se soočili z vprašanjem, ali imajo moški in ženske danes enake možnosti.

Pri učni uri so bili uporabljeni različni pristopi: **sodelovalno učenje, osebne zgodbe, dialog, refleksija in kritično mišljenje**. Glavni cilj je bil **spodbujanje empatije, spoštovanja in razumevanja enakosti spolov**.

Učenci so pokazali sposobnost vživljanja v položaj žensk iz različnih zgodovinskih obdobij ter iskali vzporednice s sodobnimi družbenimi izzivi. Učna ura je spodbudila odprt in zrel pogovor o vrednotah, pravičnosti in pomenu enakopravnosti spolov, predvsem kako zelo pomembno je, da imajo danes načeloma ženske in moški enake možnosti ter pravice.

*3. Migracije – iskanje boljšega življenja*

Tema migracij je bila zastavljena kot izkustvena učna izkušnja za učence *9. razreda osnovne šole*. Učenci so v uvodnem delu ure najprej razmišljali, kaj bi vzeli s seboj, če bi morali nenadoma zapustiti svoj dom. Nato so v treh skupinah ustvarili *potovalni dnevnik*[11] fiktivne družine, ki se je izselila zaradi revščine ali vojne. V dnevniku so opisali pot, občutke ob izgubi doma in izzive, s katerimi se soočijo ob prihodu v novo okolje.

Po predstavitvah so učenci primerjali zgodovinske in sodobne migracije ter razmišljali o razlogih zakaj se nekateri ljudje odločijo za selitev. Pogovor smo

[10] Živa knjižnica je učna metoda, pri kateri učenci prevzamejo vloge oseb ali skupin in skozi pogovor z vrstniki predstavljajo njihove izkušnje; spodbuja empatijo, razumevanje in razbijanje stereotipov.

[11] Gre za ustvarjalno nalogo, pri kateri učenci v vlogi migrantske družine opisujejo svojo pot, občutke ob odhodu, potovanju in prihodu v novo okolje. Namen je razvijanje empatije in razumevanja migrantskih izkušenj.

skupaj zaključili z razmislekom, kaj bi želeli, da si prihodnje generacije zapomnijo o našem času.

Uporabljeni so bili pristopi, kot so sodelovalno učenje, osebne zgodbe, ustvarjalno izražanje, dialog in refleksija.

Cilj učne ure je bil razvijati empatijo, solidarnost in odprtost do drugačnosti. Učenci so pokazali močno čustveno povezanost z migrantskimi izkušnjami ter razumevanje, da so migracije stalnica človeške zgodovine in skupna izkušnja vseh ljudi.

Učna ura je tako spodbujala kritično razmišljanje, razumevanje različnih pogledov ter ustvarjala varen prostor za čustveno in etično učenje.

*4. Življenje v antičnih mestih – demokracija, suženjstvo in državljanstvo*

Tema je namenjena učencem *7. razreda osnovne šole*, kjer učenci tudi obravnavo antiko in življenje v antični Grčiji. Pri obravnavi antične družbe so učenci sodelovali v simulaciji antične skupščine, kjer je bil razred razdeljen na štiri družbene skupine: državljane, ženske, sužnje in tujce. Le skupina državljanov je imela glasovalno pravico, ostali pa so lahko izražali mnenje brez možnosti odločanja. Učenci so na ta način neposredno izkusili, kako je bila organizirana družba v antični Grčiji, in kako se je počutili tisti, ki so bili brez glasu.

Po aktivnosti je sledila razprava o pojmih svoboda, demokracija in odgovornost. Učenci so skupaj oblikovali *kodeks sodobnega državljana*[12], s katerim so razmišljali o vlogi posameznika v današnji družbi.

Uporabljeni so bili pristopi igre vlog, sodelovalnega učenja, refleksije, dialoga, etične presoje in aktivnega državljanstva. Cilj učne ure je bil razvijati občutek za pravičnost ter razumevanje pomena svobode, odgovornosti in participacije v skupnosti. Učenci so skozi izkustveno učenje poglobili razumevanje demokratičnih vrednot ter spoznali, da svoboda ni samoumevna, ampak rezultat aktivne družbene odgovornosti.

[12] Skupna lista vrednot in ravnanj, ki po mnenju učencev opredeljuje odgovornega in aktivnega državljana danes. Namen je razmislek o vlogi posameznika v demokratični družbi.

## ANALIZA PRIMEROV IN PEDAGOŠKE UGOTOVITVE

Analiza izvedenih učnih ur kot primerov kaže, da uporaba socialno-pedagoških pristopov pri pouku zgodovine pomembno prispeva k poglobljenemu razumevanju zgodovinskih vsebin in hkrati spodbuja razvoj čustvenih, socialnih in etičnih kompetenc učencev. V vseh štirih temah se je pokazalo, da učenci, kadar so aktivno vključeni v proces učenja, zgodovino ne dojemajo več kot oddaljeno in zaprto preteklost, temveč kot živo izkušnjo ljudi, ki so se spopadali z vprašanji, podobnimi današnjim. Prav tako je bilo opaženo veliko boljše sodelovanje učencev, večja motiviranost za sodelovanje in manj vedenjske problematike.

Ugotovitve potrjujejo, da metode, kot so **dialog, refleksija, sodelovalno učenje, ustvarjalno izražanje in delo z osebnimi pričevanji**, spodbujajo empatijo in občutek za pravičnost. Pri vseh primerih se je povečala čustvena vključenost učencev, kar je vplivalo na njihovo motivacijo in na kakovost razprav. Še posebej izrazit je bil vpliv **izkustvenih metod** (igre vlog, živa knjižnica, simulacije), ki so učencem omogočile, da zgodovinske vsebine doživijo osebno in jih povežejo s sodobnimi družbenimi vprašanji.

Ugotovila sem, da sicer res izvedba takšnih dejavnosti zahteva več priprav in usklajevanja, vendar prinaša trajnejše učne učinke. Učenci razvijajo **kritično mišljenje, socialno občutljivost in sposobnost etične presoje**. Zanimivo je, da so učenci teme povezali z aktualnimi družbenimi temami kot so delavske pravice, vloga žensk, migracije in demokracija). Tako so lažje razumeli, da so to vrednote še vedno pomembne tudi danes v njihovem svetu.

Uporaba socialno-pedagoških pristopov tako dokazuje, da lahko zgodovina preseže vlogo “učnega predmeta” in postane **prostor osebne rasti, empatije in razumevanja družbe**. Učenci, ki zgodovinske vsebine doživljajo aktivno in čustveno, razvijajo večjo odgovornost za skupnost, boljše razumevanje družbenih razlik ter večjo pripravljenost za sodelovanje in solidarnost.

S celotna analizo lahko potrjujem, da je za sodoben pouk zgodovine ključno ustvarjati učne situacije, v katerih se **združujeta znanje in človečnost**, saj zgodovinska dejstva pridobijo pomen šele, ko jih učenci povežejo z lastnimi izkušnjami, čustvi in vrednotami. Menim, da tako zasnovan pouk zgodovine ne uči le o preteklosti, ampak pripravlja mlade na razumevanje in sooblikovanje sedanjosti ter prihodnosti.

## ZAKLJUČEK

Na podlagi predstavljenih primerov lahko potrdim, da ima vključevanje socialno-pedagoških pristopov v pouk zgodovine velik potencial za razvoj celostnega učenja. Učenci zgodovinske vsebine ne le razumejo na kognitivni ravni, temveč jih doživljajo čustveno in jih povezujejo z aktualnimi družbenimi vprašanji. Tako zgodovina postane tudi prostor, kjer učenci lahko razvijajo empatijo, občutek za pravičnost in razumevanje, da so ljudje med seboj povezani skozi čas.

Kljub spodbudnim rezultatom analiza razkriva tudi nekatere omejitve. Opisani primeri temeljijo predvsem na mojem osebnem opazovanju in refleksiji, zato bi bilo za celovitejše razumevanje učinkov smiselno vključiti tudi sistematičnejše spremljanje in povratne informacije učencev. Tako bi lahko bolje razumeli, ali se razvite vrednote, empatija in občutek za pravičnost ohranjajo tudi izven učilnice.

Ker sem raziskavo izvajala sama, so bili rezultati nujno omejeni na moj neposredni pedagoški kontekst. Ugotovila sem, da na izvedljivost dejavnosti pomembno vplivajo razlike med razredi, razpoložljiv čas in občutljivost obravnavanih vsebin, ki lahko pri učencih sprožijo različne čustvene odzive.

Ena od izpostavljenih slabosti je tudi subjektivnost vrednotenja rezultatov. Učinkovitost socialno-pedagoških pristopov je težko natančno izmeriti, saj se kaže predvsem v spremembah drže, odnosa in občutljivosti učencev, menim pa da so to vidiki, ki jih kvantitativne metode težko zares zajamejo. V prihodnje bi bilo zato smiselno vključiti kombinacijo kvalitativnih in kvantitativnih raziskovalnih pristopov, na primer opazovanja z več učitelji, poglobljene intervjuje z učenci ali longitudinalne študije, ki bi spremljale razvoj empatije skozi daljše časovno obdobje in ne samo tekom učne ure.

Potencialno smer nadaljnjih raziskav predstavlja tudi raziskovanje vloge učitelja pri ustvarjanju varnega učnega prostora. Ugotovitve kažejo, da uspeh teh pristopov ni odvisen le od metode, temveč predvsem od odnosa, ki ga učitelj vzpostavi z učenci, toej njegove občutljivosti, pristnosti in pripravljenosti na dialog. Bolj poglobljena analiza tega odnosa bi lahko prispevala k boljšemu razumevanju, kako nastaja vzgojno-izobraževalno okolje, ki spodbuja empatijo in etično razmišljanje.

V prihodnje bi bilo smiselno razmisliti tudi o medpredmetnem sodelovanju, kjer bi se pristopi socialne pedagogike preizkusili še pri drugih predmetih, kot so na primer slovenščina, likovna vzgoja ali državljanska in kulturna vzgoja

ter etika. Takšen pristop bi namreč lahko še bilj poudaril pomen čustvenega in moralnega razvoja učencev tudi med poukom v šoli.

Čeprav analiza ni popolno in dopušča različne interpretacije, menim, da vseeno pokaže, da lahko uporaba različnih socialno-pedagoških pristopov obogati pouk zgodovine. Pomembno sporočilo tega prispevka je torej, da zgodovine učitelji ne učimo le zato, da bi učenci razumeli preteklost, ampak tudi zato, da bi le ti bolje razumeli človeka v njegovem času in s tem hkrati tudi sebe v današnjem svetu.

## LITERATURA


Avsenik Nabergoj, I. (2017). *Etika in vzgoja za sočutje.* Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Bartelds, R., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2023). *Using eyewitnesses to promote students' understanding of empathy in the history classroom. Teaching History, 189*, 22–31. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.12.001

Bezić, T. (2019). *Socialna pedagogika v šoli: prostor vzgoje, znanja in odnosov.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Brodnik, V. (2019). *Avtentično učenje zgodovine.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). *Historical empathy: A cognitive-affective theory for history education. Social Studies Research and Practice, 8*(1), 41–58.

Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). *An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. Social Studies Research and Practice, 8*(1), 41–58.

Endacott, J. L., & Brooks, S. (2018). *Historical empathy and perspective taking in the social studies classroom. Social Studies Journal, 38*(2), 1–12.

Karn, S. (2024). *Developing historical empathy: Cognitive and emotional dimensions in history education. History Education Review, 49*(1), 33–49. https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.06

Kerndl, M. (2013). *Čustva in učenje: prispevek k razumevanju čustvene dimenzije vzgoje.* Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Kobolt, A., & Žižak, A. (2012). *Socialna pedagogika: med teorijo in prakso.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Perikleous, L. (2014). *Moral judgement and emotional engagement in history education: Balancing empathy and objectivity. International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 12*(2), 78–92.

Potočnik, N. (2017). *Zgodovinska empatija in razvoj moralne občutljivosti učencev. Didactica Historica, 5*(1), 55–67.

Vogrinc, J. (2015). *Refleksivni pristop v izobraževanju: od teorije k praksi.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2018). *Učna priporočila za pouk zgodovine.* Ljubljana: ZRSŠ.

Zgaga, P. (2008). *Šola kot prostor vrednot in identitete.* Ljubljana: Založba Rokus Klett.

Saša **Borovnik**, *univ. dipl. socialna pedagoginja, Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje*

# TRENDI V IZVAJANJU DODATNE STROKOVNE POMOČI V OSNOVNIH ŠOLAH

borovnik.sasa@gmail.com

**Povzetek:** Namen prispevka je predstaviti delovanje mobilne službe za izvajanje dodatne strokovne pomoči (DSP) ter osvetliti njene ključne prednosti in izzive v kontekstu sodobnih inkluzivnih praks. Uvodoma bo prikazano, kako se je v zadnjem desetletju spreminjal obseg DSP na rednih osnovnih šolah. Raziskava temelji na analizi internih podatkov osmih osnovnih šol v Sloveniji za obdobje od 2015 do 2024. Posebna pozornost je namenjena trendom v številu ur DSP ter spremembam v strukturi učencev glede na vrsto primanjkljaja. Podrobneje bodo obravnavane skupine otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, motnjami avtističnega spektra, dolgotrajnimi boleznimi ter kombiniranimi primanjkljaji, kjer ima pomembno vlogo ravno profil socialnega pedagoga. Rezultati kažejo postopno rast ur obsega DSP, kar je skladno s širšimi mednarodnimi trendi krepitve inkluzivnosti in personalizirane podpore v izobraževalnem procesu. V zaključku bodo predstavljene glavne prednosti mobilne službe ter razmislek o njeni nadaljnji vlogi pri razvoju podpornih praks v šolskem prostoru.

**Ključne besede:** *otroci s posebnimi potrebami, mobilna služba, dodatna strokovna pomoč (DSP), inkluzija, čustvene in vedenjske težave*

## TRENDS IN THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL SUPPORT NEEDS IN PRIMARY SCHOOLS

**Abstract**

The purpose of this paper is to present the functioning of the mobile service for providing additional professional support (APS) and to highlight its key advantages and challenges in the context of contemporary inclusive practices. The paper first outlines how the scope of APS in primary schools has evolved over the past decade. The research is based on an analysis of internal data from eight primary schools in Slovenia covering the period from 2015 to 2024. Particular attention is given to trends in the number of APS hours and to changes in the structure of students according to the type of special educational needs. More detailed consideration is devoted to groups

of children with emotional and behavioral difficulties, autism spectrum disorders, chronic illnesses, and multiple disabilities, where the role of the social pedagogue is particularly significant. The results indicate a gradual increase in the scope of APS, which is consistent with broader international trends towards strengthening inclusivity and personalized support in education. The paper concludes by presenting the main advantages of the mobile service and by reflecting on its future role in the development of comprehensive support practices within the school environment.

**Key words:** *children with special educational needs, mobile service, additional professional support (APS), inclusive education, emotional and behavioural difficulties*

## UVOD

Center za vzgojo, izobraževanje in usposabljanje Velenje (CVIU Velenje) je šola za otroke s posebnimi potrebami, ki izvaja dva programa: prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom in posebni program vzgoje in izobraževanja. Vpis na šolo je vsako leto večji, letos je vpisanih že več kot 170 učencev. V sklopu šole deluje tudi mobilna služba, ki izvaja dodatno strokovno pomoč na osnovnih šolah. Na šoli imamo tako zaposlene različne strokovne profile: specialne in rehabilitacijske pedagoge, socialne pedagoge, inkluzivne pedagoge, psihologe, logopeda itd. Mobilna služba, v kateri sama delujem, pokriva več kot 20 lokacij in letno izvaja več kot 600 ur DSP za več kot 400 učencev.

V zadnjih letih opažamo pomembne spremembe v obsegu strokovne pomoči in v strukturi populacije usmerjenih otrok s posebnimi potrebami glede na primanjkljaje, ovire oz. motnje. Gre za trend, ki ni več posamezna izjema ali naključje, temveč kaže na globlje spremembe v strukturi potreb naših učencev in v sistemu, ki se nanje poskuša odzvati.

## TEORETIČNI OKVIR

Dodatna strokovna pomoč je namenjena učencem s posebnimi potrebami, ki so z odločbo o usmeritvi vključeni v redne osnovne šole – v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Koncept socialne inkluzije temelji na upoštevanju in vključevanju ljudi v družbo glede na njihove specifike. Za razliko od integracije se v primeru inkluzije družba prilagaja

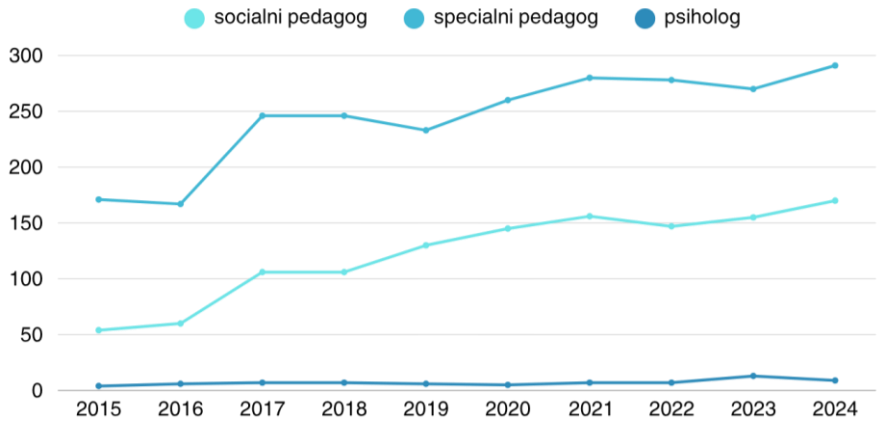
posamezniku in mu nudi možnost za aktivno participacijo (Hozjan, 2012). Splošna zakonodaja sprejeta 1996 ni urejala vseh vprašanj vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, zato je specifična vprašanja uredil leta 2000 sprejeti specialni zakon, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Opara, 2012). Od sistemske ureditve inkluzije z ZUOPP leta 2000 se je izvajanje DSP postopoma širilo, pri čemer so te ure v veliki večini izvajali specialni in rehabilitacijski pedagogi. Zakonska regulativa se je skozi leta dopolnjevala (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči je bil sprejet šele leta 2006), povečevalo pa se je tudi število ur socialnega pedagoga.

## METODOLOGIJA

Analiza temelji na podatkih osmih osnovnih šol (šest velenjskih in dve okoliški) v obdobju desetih let (od šolskega leta 2015/16 do šolskega leta 2024/2025). Pri tem sem izhajala iz letnih poročil mobilne službe in se osredotočila na ure DSP, ki jih izvajajo socialni pedagogi oziroma na učence s primanjkljaji, ovirami oz. motnjami, s katerimi se navadno socialni pedagogi pri svojem delu najpogosteje srečujemo – čustvene in vedenjske težave, motnje avtističnega spektra, dolgotrajne bolezni in kombinirane motnje.

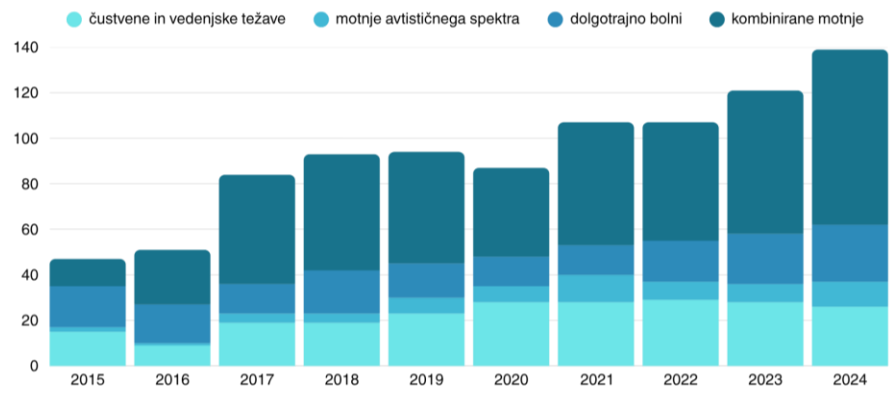
## REZULTATI

Na šolah, katerih podatke sem podrobneje pogledala, je bilo v lanskem šolskem letu 170 ur, ki jih je izvajal socialni pedagog, kar predstavlja 215 % zvišanje v zadnjih desetih letih. Tudi specialno pedagoške ure so sicer narasle, a v manjšem obsegu (70%). Naši podatki v zadnjih letih (graf 1) se skladajo z opažanji ostalih strokovnjakov, da so se ure v zadnjih desetih letih praktično podvojile (iz 314 ur in 181 učencev v letu 2015, smo prišli na 671 ur in 422 učencev v letu 2025).




Graf 1: Število ur DSP glede na profil izvajalcev

Med otroki, ki so najpogosteje vključeni v DSP, so se včasih najpogosteje pojavljali otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, sledili so jim otroci z govorno-jezikovnimi motnjami in dolgotrajno bolni otroci (Opara, 2015). Sama sem pri analizi podatkov pozornost sicer namenila le usmeritvam, kjer se največkrat vključi profil socialnega pedagoga, pri čemer je opazno, da je največ kombiniranih motenj (v letu 2014 je bilo takšnih odločb 77), ki so v zadnjem času tudi najbolj narasle (graf 2). Sledijo otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami in dolgotrajno bolni otroci. Tudi pri pregledu strukture ur, glede na primanjkljaje, ovire oz. motnje, so naši podatki skladni z opažanji drugih institucij. Zavod za šolstvo (Vovk Ornik, Deutsch, Košnik, Plavčak & Rogelj, 2023) navaja, da glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oz. motnje otroci s prisotnostmi več primanjkljajev, ovir oz. motenj sledijo takoj za otroci usmerjenimi zaradi primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Ugotavljajo, da se otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami najpogosteje pojavljajo še s skupino dolgotrajno bolnih otrok (v katero sodijo tudi otroci z ADHD oz. ADD) in s skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.




Graf 2: Vrsta motnje, ovire oz. primanjkljaja

V zadnjih letih se torej število ur dodatne strokovne pomoči povečuje, kar kaže na to, da se potrebe otrok v šolskem prostoru poglabljajo in širijo. Ne gre več le za posamezne učne primanjkljaje, temveč za kompleksne preplete učnih, čustvenih in socialnih dejavnikov, kar zahteva bistveno širši pristop. Spremenila se je torej narava primerov, manj je “enostavnih”, več pa tistih, ki zahtevajo celostno obravnavo in medsebojno povezovanje različnih strokovnjakov.

**DISKUSIJA**

Razlogov za opisani trend je več, zato jih je treba razumeti celostno. Naraščanje obsega ur in vse več kombiniranih motenj je zaznati vsepovsod – ne le pri nas. Zakaj?

Prvič, družbeni kontekst se spreminja, je bolj kompleksen. Otroci danes odraščajo v okolju, ki je hitrejše, bolj zahtevno, stresno in pogosto manj stabilno. Družine so pod večjim pritiskom (so nestabilne), socialna mreža je pogosto razrahljana, prisoten je digitalni vpliv, ritem življenja pa ne dopušča veliko prostora za krepitev odnosov.

Drugič, sistem je postal bolj senzibilen, večja je občutljivost za prepoznavanje teh težav. Prej smo številne težave spregledali, danes pa imamo boljše diagnostične postopke, bolj zgodaj prepoznamo težave, imamo več specializiranih znanj in tudi večjo pripravljenost, da otroku ponudimo pomoč. To je pozitiven premik, ki pa hkrati povečuje število obravnav.

Tretjič, inkluzivna šola prinaša pomembno spremembo: vedno več otrok z različnimi primanjkljaji in motnjami je vključenih v redne osnovne šole. Zaradi potrebe po strokovni pomoči so bili lahko otroci v šoli v preteklosti stigmatizirani, danes pa se vse več staršev zaveda, da je prepoznavanje posebnih potreb otroku v pomoč. Inkluzija pa zahteva več podpore, več znanja in več koordinacije med strokovnjaki.

Na splošno je v družbi poznavanje razvojnih posebnosti otrok, ki predstavljajo oviro pri učenju, izkazovanju znanja, socialnih odnosih ipd. torej precej večje, kar je dobro, a težava nastane, ko se tako pri učiteljih kot starših že manjša odstopanja povezujejo s potrebo po usmerjanju. K temu botrujejo visoka pričakovanja, želja po perfekciji, da bi bili uspešni, vsa odstopanja (ki so lahko del individualnih razlik) že opazimo kot težavo, nekaj, kar je potrebno popraviti. Starši imajo tudi lažji dostop do informacij, o razvojnih težavah se dosti več govori in posledično so nekateri starši tudi hitreje zaskrbljeni.

## ZAKLJUČEK

Premik, ki je opisan v članku, prinaša številne izzive. Porast ur DSP je lahko razumljena kot priložnost za razvoj bolj odzivnega in vključujočega sistema, po drugi strani pa sistem še ni v celoti prilagojen tem spremembam. Za učinkovito podporo otrokom s posebnimi potrebami so potrebne: organizacijske spremembe (npr. fleksibilnejše razporejanje ur, manj administrativnih ovir), strokovne spremembe (več izobraževanj, lažji dostop do supervizije, medstrokovno povezovanje) in sistemske spremembe (prožnejši sistem usmerjanja, povezovanje institucij, preventivni programi). Že v prvi publikaciji z naslovom *Obravnavanje šoloobveznih otrok s težavami v razvoju in učenju* (avtor Božidar Opara in Robert Trunkl), kjer so bili postavljeni temelji koncepta pomoči in podpore, sta avtorja opredelila delo mobilne specialnopedagoške pomoči, kjer sta izpostavila med drugim, da bi strokovnjaki v začetni fazi nujno potrebovali supervizorja, vsak otrok bi bil obravnavan 2- do 4-krat tedensko, vsak specialni pedagog pa bi obravnaval od 7 do 9 otrok (Opara, 2015). Takšen model bi omogočal višjo kakovost izvajanja dodatne strokovne pomoči. Pomemben je sodelovalen in zaupen odnos s starši in otrokom ter krepitev kulture sodelovanja med strokovnimi delavci. »Šola kot okolje, ki otroku ponudi skrb, je nedvomno varovalni dejavnik. Skrb v šoli ni neki preoblikovani program, temveč nastaja iz izkušnje sprejetosti, spoštovanja, sočutja, zanimanja, zaupanja. Skrb se kaže v odnosu med učiteljem in učencem, pa tudi v vzpostavljanju socialne mreže

podpore, v skrbi za vključenost vsakega otroka.« (Čačinovič Vogrinčič, 2008, str. 44).

Socialni pedagogi vse pogosteje delamo v vlogi **kriznih posrednikov**, **mediatorjev**, **svetovalcev** in **terapevtov**. To delo zahteva drugačne kompetence, več časa za refleksijo in več institucionalne podpore. Mobilna služba se izkazuje kot učinkovit model, ki omogoča prilagodljivost, medstrokovno sodelovanje in podporo tudi šolam z manjšim obsegom ur DSP. Kot primeri dobre prakse na CVIU Velenje izstopajo intervizije, aktiv za avtizem (kamor se lahko vključijo tudi učitelji rednih osnovnih šol in pridobivajo znanje s tega področja) ter podporna skupina za starše. Slednja je nastala kot odziv na zaznano stisko staršev otrok s posebnimi potrebami in je namenjena izmenjavi izkušenj, znanj kot ter medsebojnemu druženju in krepitvi pozitivnih odnosov.

Še vedno pa menim, da je možnosti za nadaljnji razvoj mobilne službe veliko. Vključevanje v preventivo ter podpora učiteljem ostajata ključna izziva, ki se žal izvajata v premajhnem obsegu, predvsem zaradi preobremenjenosti izvajalcev DSP. Dobrodošli bi bili tudi večja fleksibilnost in avtonomnost strokovnih delavcev, kar bi pomenilo hitrejše odzivanje na zaznane potrebe učencev. Naj bo torej porast ur dodatne strokovne pomoči opomnik, da potrebujemo več sodelovanja, več fleksibilnosti in bolj celosten pogled. Le tako bomo lahko ustrezno odgovarjali na kompleksnost sodobnih primerov ter se z izzivi tudi učinkovito spopadali.

## VIRI IN LITERATURA

Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor***.** Zavod RS za šolstvo.

Hozjan, D. (2012). Razumevanje socialne kohezivnosti in inkluzije v kontekstu družbe blaginje. V D. Hozjan & M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 9-18). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Opara, B. (2012). Šola za vse – pravična šola. V D. Hozjan & M. Strle (ur.), *Inkluzija v sodobni šoli* (str. 67-82). Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.

Opara, B. (2015). *Dodatna strokovna pomoč in prilagoditve pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami***.** Centerkontura.

Vovk Ornik, N., Deutsch, T., Košnik, P., Plavčak, D., & Rogelj, S. (2023). *Zagotavljanje enakih možnosti v izobraževanju za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami: poročilo o raziskavi*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/zagotavljanje_enakih_mo%C5%BEnosti_PP.pdf

Simona **Zaletel**, *univ. dipl. soc. ped., OŠ dr. Ivana Korošca Borovnica*

# KREPITEV SOCIALNIH VEŠČIN S POMOČJO POGOVORNIH KARTIC

simona.zaletel@osborovnica.si

**Povzetek:** Socialne veščine predstavljajo temelj učinkovite komunikacije, sodelovanja in sobivanja z drugimi ljudmi. Omogočajo vzpostavljanje in ohranjanje odnosov, reševanje konfliktov, izražanje čustev na ustrezen način, razumevanje socialnih norm in pričakovanj ter še mnogo več. V podporo razvijanju in krepitvi teh ključnih veščin je nastal (so)avtorski didaktični pripomoček, ki ga predstavljam v prispevku. Pogovorne kartice "Vesolje izkušenj" ponujajo raznolike situacije iz vsakdanjega življenja in vprašanja, ki uporabnika vodijo k razmisleku, samorefleksiji ter spodbujanju empatije, aktivnemu poslušanju, reševanju težav in drugim pomembnim socialnim kompetencam. Pripomoček omogoča uporabo v vzgojno-izobraževalnem procesu, svetovalnem delu, terapevtskih okoljih ter tudi v družinskem krogu. Njegova uporaba odpira prostor za pogovor, povezanost in osebnostno rast.

**Ključne besede:** *socialne veščine, didaktični pripomoček, pogovorne kartice, situacije, pogovor*

## STRENGTHENING SOCIAL SKILLS WITH CONVERSATION CARDS

**Abstract:** Social skills are the foundation of effective communication, cooperation and coexistence with other people. They enable the establishment and maintenance of relationships, conflict resolution, expression of emotions in an appropriate manner, understanding of social norms and expectations and much more. To support the development and strengthening of these key skills, a co-authored didactic tool was created, which I present in the article. The conversation cards "Universe of Experiences" offer a variety of situations from everyday life and questions that lead the user to reflection, self-reflection and promotion of empathy, active listening, problem solving and other important social competencies. The tool can be used in the educational process, counseling work, therapeutic environments and also in the family circle. Its use opens up space for conversation, connection and personal growth.

**Keywords:** *social skills, didactic tool, conversation cards, situations, conversation*

## UVOD

Sodobna družba se hitro spreminja, z njo pa tudi načini, kako ljudje med seboj komuniciramo, sodelujemo in gradimo odnose. Digitalna povezanost nam omogoča nenehno komunikacijo, a hkrati prinaša nove izzive, in sicer vse manj pristnega stika, težave pri izražanju čustev in pomanjkanje socialnih veščin. Vse omenjeno opažam vsakodnevno pri svojem delu kot učiteljica dodatne strokovne pomoči, in sicer ne le pri učencih z odločbami, temveč tudi pri ostalih učencih. Prav zato imajo danes socialne veščine pomembnejšo vlogo v življenju posameznika kot kadar koli prej.

Socialne veščine nam omogočajo vzpostavljanje in vzdrževanje odnosov, reševanje konfliktov, sodelovanje v skupinah, soočanje z različnimi situacijami in še mnogo več. Čeprav se zdijo samoumevne, pa niso prirojene – razvijajo se skozi izkušnje, interakcijo in zavestno učenje.

V praksi se za krepitev socialnih veščin uporabljajo različni pristopi in pripomočki. Med njimi zadnje leto posebno mesto zavzemajo pogovorne kartice Vesolje izkušenj, ki ponujajo igriv, varen in spodbuden način za pogovor, refleksijo in gradnjo odnosov.

## SOCIALNE VEŠČINE

Z omenjenim pojmom se je ukvarjalo več avtorjev, na tem mestu pa bom omenila le nekatere. Rozman (2006) opredeljuje in razlikuje med pojmoma *socialne veščine* in *socialne kompetence*. V zgodnejših opredelitvah so socialne veščine pomenile predvsem sposobnost prilagajanja obstoječim družbenim normam, brez globljega razmisleka o lastnem vedênju, medtem ko so bile kompetence praviloma povezane s poklicnim usposabljanjem (prav tam). Kasneje se je ta razlika med pojmoma postopoma zabrisala. Danes pojem kompetenc razumemo širše – kot sposobnost posameznika za učinkovito in ustrezno delovanje v različnih življenjskih situacijah. Med njimi posebno mesto zasedajo socialne kompetence, ki so po Rozmanovi ključne za uspešno sodelovanje posameznikov v različnih skupnostih. Nanašajo se na sposobnost posameznika, da vzpostavlja, vzdržuje in neguje odnose z drugimi – tako v osebnem kot tudi poklicnem življenju (prav tam).

Kobolt (2009) socialno kompetenco opredeljuje kot posameznikovo sposobnost učinkovitega delovanja v različnih socialnih kontekstih. Gre za koncept, ki vključuje zavedanje in vrednotenje lastnega vedênja ter presojo, kdaj in kako ustrezno uporabiti določene socialne veščine za dosego

zastavljenih ciljev. Medtem ko se socialne veščine nanašajo predvsem na opise konkretnih vedênj, socialne kompetence zajemajo njihovo ustrezno uporabo v določenem času, prostoru in glede na situacijo. Socialna kompetenca tako predstavlja integracijo znanja in izkušenj, ki posamezniku omogoča prepoznavanje in razlago informacij iz okolja, ustrezno odzivanje nanje ter predvidevanje možnih posledic svojega ravnanja.

Metelko Lisec (2004) socialne veščine razume kot »orodje za večjo socialno uspešnost«. Uporabljamo jih v konkretnih življenjskih situacijah, kjer nam pomagajo vzpostavljati, ohranjati in razvijati odnose z drugimi. Predstavljajo tudi način uresničevanja in izražanja družbenih vlog, ki jih posameznik prevzema v različnih kontekstih svojega delovanja.

Ule (2004) opredeljuje socialne veščine kot sposobnost posameznika, da uspešno vzpostavlja in ohranja interakcijo s svojim socialnim okoljem. Gre za nabor spretnosti, ki se postopno razvijajo in se odražajo v kakovosti posameznikovih odnosov z drugimi.

Če strnem, so socialne veščine tiste spretnosti, ki nam omogočajo uspešno interakcijo z drugimi ljudmi in okolico. Pomagajo nam, da uspešneje rešujemo probleme, primerneje komuniciramo ter se ustrezneje odzivamo.

Rozman (2006) pravi, da socialne veščine uporabljamo na treh ravneh: na osebnem nivoju (te potrebujemo za graditev samopodobe, reševanje osebnih težav in izražanje svojih misli), na nivoju odnosov (nanašajo se na posameznikovo izgradnjo in ohranjanje socialnih mrež ter za pogajanje in sodelovanje) ter na nivoju širše družbe (občutljivost za druge in posameznikov prispevek k dobrobiti države).

**Učenje socialnih veščin**

Učenje socialnih veščin poteka predvsem skozi izkušnje. Posameznik teh veščin ne osvoji le z razlago, temveč z aktivnim sodelovanjem, opazovanjem, refleksijo in vsakdanjimi interakcijami. Socialne veščine niso prirojene, temveč se jih skozi izkušnje naučimo in pridobimo. Razvijajo se vse življenje, zlasti v otroštvu in mladostništvu, ko so odnosi z vrstniki ključni prostor učenja in oblikovanja socialne identitete.

Učenje socialnih veščin je za otroka izjemno pomembno, saj mu omogoča uspešnejše in kakovostnejše vključevanje v družbo. Otrok se socialnih veščin lahko uči v različnih okoljih – v družini, vrstniških skupinah, šoli in izvenšolskih

dejavnostih. »Če pogledamo s perspektive preventivnega izobraževanja posameznikov, ocenimo, da je dobro, da je učenje socialnih veščin tudi načrtno. Če pogledamo s perspektive kurativnega dela z ljudmi, osvajanje socialnih veščin predstavlja enega izmed poglavitnih procesov učenja.« (Rozman, 2005, str. 16).

Šola predstavlja eno najpomembnejših okolij za razvoj socialnih veščin. Učenci jih pridobivajo skozi sodelovanje pri skupinskem delu, igro, pogovore ter reševanje konfliktov. Pomembno je, da to učenje poteka **načrtno in sistematično** in ne le kot spontani del vsakdanjih dejavnosti. Izraz *učenje* poudarja, da bi morali socialne veščine krepiti na enak način, kot otroke učimo branja, pisanja in računanja (Agliati idr., 2019). Pri učenju pa imajo pomembno vlogo različne metode in tehnike ter didaktični pripomočki, kot so **pogovorne kartice, igre vlog, zgodbe** in **slikovne situacije**. V nadaljevanju bom predstavila inovativen didaktični pripomoček – pogovorne kartice za učenje socialnih veščin Vesolje izkušenj.

## POGOVORNE KARTICE VESOLJE IZKUŠENJ

Pogovorne kartice Vesolje izkušenj so didaktični pripomoček namenjen razvijanju socialnih veščin pri otrocih. Ideja o kreiranju kartic je nastala iz opažanj v praksi. Socialne pedagoginje pri svojem delu zaznavamo, da se vse več otrok srečuje s težavami v socialnih interakcijah; gradiva, ki bi omogočalo učenje socialnih veščin na interaktiven in izkustven način, torej zunaj okvirjev klasičnih učnih listov, pa je malo. Ena izmed slovenskih založb, ki je sodelovala pri izdaji pogovornih kartic Vesolje izkušenj, je omenjene kartice prepoznala kot dober didaktičen pripomoček.

Kartice *Vesolje izkušenj* so oblikovane tako, da spodbujajo pogovor, razmišljanje in refleksijo o različnih življenjskih situacijah. Namenjene so učiteljem, svetovalnim delavcem ter vsem, ki želijo pri otrocih sistematično razvijati socialne veščine. Uporabne so na različnih področjih dela v šoli, kot tudi v domačem okolju. V šoli jih lahko uporabimo kot uvodni del pri uri, na razrednih urah, v pogovorih v krogu, pri delu v razširjenjem programu (RaP), pri urah dodatne strokovne pomoči ter pri individualni in skupinski pomoči.

Kartice so razdeljene v **tri sklope** – *šola, družina* in *prosti čas*. Vsak sklop vsebuje petinštirideset situacijskih kartic, ki temeljijo na resničnih primerih in izkušnjah iz vsakdanjega življenja. Situacije se razlikujejo glede na zahtevnost in pogostost – nekatere odražajo običajne, vsakdanje dogodke,

druge pa redkejše in bolj zahtevne socialne izzive. Celoten komplet vključuje tudi igralno **kocko** s števili od 1 do 6, pri čemer ima vsako število svojo barvo. Dodani sta še **dve posebni kartici**, na katerih so situacije opredeljene glede na temeljne človeške vrednote in izbrane socialne veščine.

Igro lahko igra dvojica ali več oseb, pri čemer mora ena od oseb vedno biti odrasla oseba, ki vodi in usmerja pogovor, spodbuja razmišljanje in prilagaja vprašanja starosti otrok. Kartice so primerne za **osnovnošolske otroke** od šestega leta naprej, če pa jih želimo uporabiti pri mlajših otrocih, lahko določene kartice izločimo. Situacije je potrebno vedno prilagajati glede na starost otroka. Načinov igranja je več – lahko sledimo dvema načinoma, ki sta opisana v navodilih, lahko pa si izmislimo povsem nov, sebi lasten način, ki ga prilagodimo svojim potrebam.

Pod opisano situacijo so na vsaki kartici zapisana vprašanja, skozi katera se otroci učijo **prepoznavati, razumevati in izraziti čustva**, razvijati **empatijo** in spoznavati, da ljudje v podobnih situacijah pogosto doživljamo različna čustva in imamo različne poglede. Kartice spodbujajo tudi **razmišljanje o vedênju in njegovih posledicah**, kar spodbuja odgovorno ravnanje in premišljene odločitve. Skozi vprašanja otroci vadijo **asertivno komunikacijo**, razvijajo sposobnost **reševanja problemov**, krepijo **občutek odgovornosti** in gradijo **notranjo moč ter samozaupanje**.

V praksi so se kartice izkazale kot učinkovit in spodbuden pripomoček, ki otrokom omogoča varen prostor za pogovor o čustvih, vedênju in medosebnih odnosih. Znanja in veščine, pridobljene ob igranju in refleksiji, lahko otroci nato uspešno prenašajo v vsakodnevne situacije.

## ZAKLJUČEK

Učenje socialnih veščin je ključnega pomena za uspešno vključevanje otrok v družbo in razvoj njihovih osebnostnih, čustvenih ter medosebnih kompetenc. Pogovorne kartice Vesolje izkušenj predstavljajo učinkovit didaktični pripomoček, ki skozi igro, pogovor in refleksijo otrokom omogoča varno okolje za osvajanje teh veščin. Ob uporabi kartic se lahko izboljša njihova sposobnost razumevanja drugih, odgovorno ravnanje, samoregulacija, asertivna komunikacija ter reševanje problemov. Kartice so tako vsestransko uporabne.

**VIRI IN LITERATURA**

Agliati, A., Aguilar Barriga, P., Álvarez Cifuentes, P., Benítez Baena, I., Beržanskytė, J., Cavioni, V., Conte, E., Cuadrado Méndez, F., Ferreira, M., Gnezda Fajfar, A., Gómez Baya, D., Grazzani, I., Lazdiņa, S., López Cobo, I., Martínez Jiménez, E., Martinsone, B., Menor Campos, E., Muñiz Velázquez, J. A., … Valverde Jiménez, B. (2019). *Orodje za spremljanje socialnih in čustvenih veščin*. Creative Commons Attribution Non-Commercial 4.0 International Licence. https://www.preventivna-platforma.si/wp-content/uploads/2020/12/L2B_Orodje_2020_SLO.pdf

Kobolt, A. (2009). Skupina kot prostor socialnega učenja. Socialna pedagogika, 13(4), 359– 382.

Metelko Lisec, T. (2004). Socialne veščine – orodje za večjo socialno uspešnost. Socialna pedagogika, 8 (1), 97 – 112.

Rozman, U. (2006). Trening socialnih veščin. Nova Gorica: Educa.

Ule, M. (2004). Socialna psihologija, zbirka Psihologija vsakdanjega življenja. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Barbara **Švigelj Jakič**, *univ. dipl. soc. ped., Osnovna šola Miroslava Vilharja Postojna*

# FOTO ZGODBA KOT METODA ZA RAZVIJANJE SOCIALNO-ČUSTVENIH VEŠČIN PRI UČENCIH S POSEBNIMI POTREBAMI

barbara.svigelj@gmail.com

**Povzetek:** Učenci s posebnimi potrebami se pogosto srečujejo z izzivi na področju socialne interakcije in interpretacije dogodkov: težje prepoznavajo in razumejo čustva, težje se vživijo v druge, potrebujejo več konkretnih, praktičnih izkušenj za ponotranjenje pravil vedenja ali razumevanja določene situacije. Tradicionalni pristopi (pogovor, frontalna razlaga) jim pogosto ne zadoščajo, zato pri svojem delu z učenci preizkušam foto zgodbo kot metodo, ki združuje aktivno sodelovanje, vizualno podobo, igro vlog in ustvarjalno izražanje.

Foto zgodba se je izkazala kot učinkovita metoda za razvijanje socialno-čustvenih veščin pri učencih s posebnimi potrebami, saj povezuje izkustveno učenje, omogoča varno izražanje čustev, spodbuja empatijo in sodelovanje, vpliva na pozitivno klimo v razredu ter izboljšuje in krepi skupinsko dinamiko.

**Ključne besede:** *učenci s posebnimi potrebami, socialna interakcija, čustva, foto zgodba, ustvarjalno izražanje*

## PHOTO STORY AS A METHOD FOR DEVELOPING SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS IN STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

**Abstract:** Pupils with special needs often face challenges in the areas of social interaction and interpretation of events: they find it harder to recognize and understand emotions, to empathize with others, and they require more concrete, practical experiences to internalize rules of behaviourur or to understand specific situations. Traditional approaches (such as discussion or frontal teaching) often do not meet their needs. Therefore, in my work with pupils, I explore the photo story as a method that combines active participation, visual imagery, role play, and creative expression.

The photo story has proven to be an effective method for developing social and emotional skills in pupils with special needs, as it connects experiential

learning, enables safe emotional expression, encourages empathy and cooperation, positively affects classroom climate, and improves and strengthens group dynamics.

**Keywords:** *pupils with special needs, social interaction, emotions, photo story, creative expression*

## UVOD

Šola je kompleksen socialni prostor, ki vsem vpletenim – učiteljem in otrokom – daje zelo raznolike možnosti za socialno učenje. Peček in Lesar (2006) poudarjata, da je šola tista, ki mora otrokom nuditi izkušnjo življenja v okolju različnih ter s tem spodbuditi racionalen razmislek o različnih načinih in konceptih življenja. Hkrati pa opažamo, da je v naših šolah vedno manj prostora za odnose, druženje, izmenjavo izkušenj, izražanje čustev in s tem tudi za socialno učenje (po Caf, 2018).

Socialna pedagogika se v šolskem okolju nagiba k temu, da učencem omogoči čim več doživljajskih in aktivnih oblik učenja, ki popestrijo pouk, spodbujajo ustvarjalnost, sodelovanje ter razvoj socialno-čustvenih kompetenc, hkrati pa povezujejo teorijo z realnimi življenjskimi izkušnjami.

Tradicionalni učni pristopi so osredotočeni na učitelja, ki razlaga in preverja znanje, medtem ko so učenci pasivni poslušalci, znanje pa je pogosto abstraktno in ločeno od izkušenj. Nasprotno sodobni, aktivni učni pristopi postavljajo učenca v središče, učitelj pa deluje kot usmerjevalec, ki spodbuja razumevanje, uporabo in povezovanje znanja. Učenje poteka skozi izkušnje, sodelovanje in raziskovanje, pri čemer je ena izmed učinkovitih metod tudi foto zgodba, ki omogoča ustvarjalno izražanje, igranje vlog in povezovanje čustev z vsebino.

## NAMEN

Glavni namen ustvarjanja foto zgodbe je razvijati socialno-čustvene kompetence učencev s posebnimi potrebami skozi aktivno in ustvarjalno metodo. Pri tem učenci razvijajo empatijo, saj se vživijo v vloge oseb v zgodbi in lažje prepoznavajo čustva drugih. Hkrati se učijo izražati svoja čustva; z besedo, mimiko in fotografijo lažje poimenujejo ter izrazijo svoja občutja. Skozi konkretne situacije ponotranjajo socialna pravila kot so čakanje na vrsto, nudenje pomoči ali reševanje konfliktov. Ob tem krepijo svoje

komunikacijske veščine, saj opisujejo slike, pripovedujejo zgodbo in poslušajo sošolce, hkrati pa se učijo sodelovanja, ob katerem razdelitev vlog spodbuja občutek, da vsak član skupine pomembno prispeva k skupnemu cilju.

## METODOLOŠKI OKVIR IN IZVEDBA

Za izbor osrednje teme, ki je ponavadi povezana z vsakdanjim življenjem učencev in je prilagojena njihovi starosti (prijateljstvo, igra, konflikti, nasilje, odraščanje, družbena pravila, duševno zdravje mladih), uporabimo »možgansko nevihto«, v kateri učenci razmišljajo, kako bi se izbrana tema lahko prikazala v različnih življenjskih situacijah. Sledi delitev vlog: fotograf, igralci, režiser, zapisovalec spremnega besedila. Glavnino dela nato predstavlja priprava in igranje prizorov, ki se fotografirajo. V predzadnjem koraku k fotografijam dodajamo besedilo ter iz zaporedja fotografij ustvarimo končno verzijo foto zgodbe. Ko je zgodba končana, si jo z učenci ogledamo in ob njej izpeljemo refleksijo, ob kateri sodelujoči razmišljajo o tem, kaj se je v zgodbi zgodilo, kako so se v določenih vlogah osebe počutile in zaigrane prizore povežemo s situacijami v resničnem življenju. Collier (1987, po Epstein 2006) ugotavlja, da fotografije lahko smatramo za »prebijalce ledu«, za medij, ki ustvari prijetno in varno okolje za razpravo ter omogoča vključevanje otrok na različne načine, ne da bi se omejevali njihovi odzivi.

## REZULTATI IN OPAŽANJA

Rezultati kažejo, da so se učenci po izvedbi foto zgodbe lažje poistovetili z različnimi življenjskimi situacijami in tudi lažje spregovorili o svojem dojemanju ali doživljanju posameznih izkušenj. Opazili smo napredek pri izražanju čustev, saj so učenci pogosteje in bolj spontano govorili o svojih občutjih. Izboljšalo se je tudi razumevanje čustev drugih. Učenci so na podlagi igre vlog lažje prepoznali razloge, zakaj je nekdo žalosten ali jezen. Poleg tega so izkazovali večjo pripravljenost za sodelovanje v skupini ter večjo motivacijo za delo, saj jim je bila metoda, ki združuje igro, fotografijo in tehnologijo, zanimiva in posebna izkušnja.

## IZZIVI

Pri izvedbi foto zgodbe se je pokazalo več ključnih izzivov. Pomembno je zagotoviti jasno komunikacijo in sodelovanje v manjših, uravnoteženih skupinah, kjer se vloge razdelijo pregledno. Zaradi krajše koncentracije in impulzivnosti učencev je potrebno delo razdeliti na manjše, lažje obvladljive korake, ki omogočajo večjo pozornost in vztrajnost. Učenci pogosto potrebujejo pomoč pri tehničnem delu, kot sta fotografiranje in urejanje slik, pa tudi pri organizaciji zaporedja prizorov. Proces je časovno zahtevnejši, saj zahteva več ur ali celo dni dela, potrebni so vmesni odmori ter prilagoditve glede na posamezne zmožnosti učencev. Prav tako učenci potrebujejo konkretno podporo pri pisnem izražanju, zato priprava spremnega besedila večinoma ostaja v domeni učitelja.

## SPOZNANJA

Foto zgodba se je pokazala kot metoda, ki učencem omogoča globlje razumevanje in doživljanje učne vsebine, saj jim vizualni in izkustveni pristop pomaga, da vsebino konkretno vidijo, občutijo, odigrajo. S tem se v razredu krepi tudi občutek pripadnosti, saj skupinsko delo povezuje učence in zmanjšuje občutke manjvrednosti ali izločenosti. Vsak učenec lahko prispeva po svojih zmožnostih; nekdo fotografira, drugi se postavi v izbrano vlogo, tretji oblikuje besedilo, vsi pa postanejo del ustvarjalnega procesa. Med igro vlog učenci pogosto izrazijo čustva, ki jih sicer težko ubesedijo, kar omogoča učitelju, da bolje razume njihovo doživljanje, medsebojne odnose in (ne)razumevanje določenih pravil. Zaključena foto zgodba učencem prinaša občutek uspeha, ponos in motivacijo za nadaljnje delo. Tako postane foto zgodba most med svetom učencev in učiteljev, saj odpira prostor za pogovor o različnih (tudi težjih) temah in spodbuja medsebojno razumevanje.

Kot primer dobre prakse lahko izpostavim nekaj primerov foto zgodb, ki so se izkazale kot učinkovite pri razvijanju socialnih in čustvenih veščin ter pri ozaveščanju pomembnejših tem v šolskem okolju:

*Šola ni šala*, foto zgodba na temo šolskih pravil in hišnega reda, v kateri so učenci na hudomušen in ustvarjalen način prikazali različne situacije, s katerimi se srečujemo v vsakdanjem šolskem življenju. Zgodba spodbuja razmislek o tem, zakaj so pravila pomembna in kako prispevajo k prijetnemu in varnemu vzdušju v razredu ter na šoli.

*Nasilje ustavi, prijateljstvo pozdravi*, foto zgodba na temo medvrstniškega nasilja, ki prikazuje različne oblike nasilja (fizično, verbalno, spletno…) ter poudarja pomen zaupanja, poguma in iskanja pomoči. Učenci s pomočjo poustvarjanja situacij, povezanih z nasiljem, izražajo svoja stališča, občutke in izkušnje ter razmišljajo o tem, kako lahko sami prispevajo k bolj spoštljivim odnosom v družbi.

*Vse je v redu, če ni*, foto zgodba na temo duševnega zdravja mladih, ki osvetljuje različna čustvena stanja (žalost, osamljenost, stres, tesnoba…), ter ponuja načine, kako se s temi občutki soočiti. Učenci skozi foto zgodbo raziskujejo pomen pogovora, medsebojne podpore in iskanja pomoči pri odraslih, kadar se znajdejo v stiski.

Ustvarjene foto zgodbe ne predstavljajo le končnih izdelkov, temveč predvsem proces učenja skozi izkušnjo, kjer učenci preko fotografije, pogovora in refleksije razvijajo empatijo, komunikacijske spretnosti ter občutek odgovornosti za skupno dobro. Vsaka foto zgodba postane osnova za pogovor o čustvih in oblikah vedenja tako za trenutne kot tudi za prihodnje generacije.

## ZAKLJUČEK

Socialna pedagogika ni niz togih enotnih pristopov, ampak profesionalni pristop, kjer pedagog medsebojno povezuje teorijo in prakso. V njem je poudarjena odgovornost »mediatorja« med teoretskimi spoznanji in dejanskimi potrebami otrok. Pedagog ne le posreduje vedenjske metode, ampak ustvarja pogoje, kjer se čustveni in socialni razvoj dogaja znotraj vsakdanjih interakcij (Rothuizen in Harbo, 2017).

Foto zgodba se je izkazala kot učinkovita in uporabna metoda za razvijanje socialno-čustvenih veščin pri učencih s posebnimi potrebami. Njena posebna vrednost je v tem, da povezuje izkustveno učenje z ustvarjalnim izražanjem, učencem pa omogoča varno okolje za izražanje čustev. Skozi skupno delo spodbuja empatijo, sodelovanje in medsebojno razumevanje, hkrati pa pozitivno vpliva na klimo v razredu ter prispeva k izboljšanju in krepitvi skupinske dinamike.

**LITERATURA IN VIRI**

Caf, B. (2018). Socialne spretnosti in socialna vključenost otrok s posebnimi potrebami ter pozornost učiteljev do otrokovega počutja in vedenja. Revija socialna pedagogika, 22(3-4), 175–198.

Epstein, I. (2006). Using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods,* *5*(3), 1–11. https://doi.org/10.1177/160940690600500301

Rothuizen, J. J., Harbo, L. J. (2017). Social pedagogy: An approach without fixed recipes. International Journal of Social Pedagogy, 6(1), 6–28. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2017.v6.1.002

Tina **Kralj**,
*univ. dipl. socialna pedagoginja, Strokovni center Kranj*

# SOCIALNA PEDAGOGINJA V STANOVANJSKI SKUPINI STROKOVNEGA CENTRA ZA OTROKE IN MLADOSTNIKE S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI – PRILOŽNOSTI IN IZZIVI

Tina.kralj1@guest.arnes.si

**Povzetek:** Področje institucionalnega varstva otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Sloveniji se v zadnjih letih sooča z mnogimi spremembami, ki pomembno vplivajo na delo socialnih pedagogov. V več kot desetletju dela v stanovanjski skupini opažam vse večje sistemske in organizacijske težave, ki so posledica hitrih zakonodajnih sprememb in pomanjkanja ustreznih kadrov. Kljub zahtevnim razmeram menim, da stanovanjska skupina ostaja oblika, ki v največji meri omogoča uresničevanje socialno pedagoških načel. Delo socialne pedagoginje v takem okolju je raznoliko, odgovorno in kreativno. Kljub številnim sistemskim omejitvam prav skozi vsakdanje izkušnje, ustvarjalnost in vztrajnost s strokovnim timom mladim omogočamo, da doživljajo spremembe, krepijo svoje moči ter gradijo uspešne življenjske zgodbe.

**Ključne besede:** *institucionalna obravnava, otroci in mladostniki, sistemske ovire, socialno pedagoška načela*

## SOCIAL PEDAGOGUE IN THE RESIDENTIAL GROUP OF THE SPECIALIST CENTRE FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL PROBLEMS – OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

**Abstract:** The field of institutional care for children and adolescents with emotional and behavioral problems in Slovenia has been facing many changes in recent years that have a significant impact on the work of social pedagogues. In more than a decade of working in a residential group, I have noticed increasing systemic and organizational problems that are a result of rapid legislative changes and a lack of appropriate personnel. Despite the

challenging conditions, I believe that the residential group remains the form that best enables the implementation of social pedagogical principles. The work of a social pedagogue in such an environment is diverse, responsible and creative. Despite numerous systemic limitations, it is through everyday experiences, creativity and perseverance with a team of professionals that we enable young people to experience changes, strengthen their strengths and build successful life stories.

**Keywords:** *institutional treatment, children and adolescents, systemic obstacles, social pedagogical principles*

## UVOD

Področje institucionalnega varstva otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami v Sloveniji je v zadnjih letih podvrženo številnim spremembam. Ne samo družbenim, ampak tudi sistemskim in organizacijskim. Vse to pomembno vpliva na delo socialne pedagoginje v institucionalnem okolju. Biti zaposlen v stanovanjski skupini je priložnost pomembno doprinašati k razvoju najranljivejših članov družbe, otrok in mladostnikov. Zato je še toliko bolj pomembno, kdo vstopa na to področje, kakšne so njegove vrednote in načela, ki jih zagovarja in predaja.

## IZZIVI DELA NA PODROČJU INSTITUCIONALNE OBRAVNAVE V SLOVENIJI

Sama sem v stanovanjski skupini Strokovnega centra za obravnavo otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami zaposlena že več kot deset let in v zadnjem obdobju opazujem »krizo« na področju obravnave otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami v vzgojnih institucijah. Z željo po odzivanju na potrebe in spremembe v družbi, so s sprejemom novih zakonov (na primer Družinski zakonik, 2017, ZOOMTVI, 2020) pomembno posegli v nekatera načela, ki jih zagovarjamo socialni pedagogi (deinstitucionalizacija, normalizacija, individualna obravnava, kontinuum pomoči,..), četudi morda iz zakonodajnega vidika izgleda, kot da so ravno ta načela »uzakonili«. V praksi pa slaba predpriprava na sprejetje novih zakonov in neupoštevanje realnih možnosti izkazuje ravno obratno, kot predvideva zakon. Razmere v vzgojnih ustanovah so zelo zahtevne, strokovni delavci prevzemamo številne vloge, ki primarno niso naše vloge (na primer »nadzorniki pri stikih otrok in mladostnikov s starši pod nadzorom«),

zaradi hitrih postopkov nameščanja z začasnimi odredbami, ki jih je uzakonil Družinski zakonik, se je število namestitev v zadnjih letih zelo povečalo (l. 2014 približno 382 otrok, (SURS, 2015) l. 2023 pa približno 570 (Zaključki posveta Pomanjkljivosti v sistemu pomoči otrokom in mladostnikom v stiski – poziv strokovnih centrov k ukrepanju, 2025)), mreža vzgojnih ustanov po Sloveniji ni enakomerno razvita, tako vse regije ne morejo omogočati (programsko) enakovredne obravnave, otroci in mladostniki imajo vedno bolj kompleksne težave. Posledično se zaradi zahtevnosti dela zaposluje manj kadra, v zadnjem obdobju z neustrezno izobrazbo, kar še doprinaša k zahtevnosti stanja. V Zaključkih posveta Pomanjkljivosti v sistemu pomoči otrokom in mladostnikom v stiski – poziv strokovnih centrov k ukrepanju, (2025) so tako izpostavili, da so Strokovni centri leta 2024 po podatkih Zavoda Republike Slovenije za zaposlovanje razpisali 359 objav prostih delovnih mest za delo vzgojitelja v strokovnem centru. Na razpise se prijavi peščica kandidatov ali pa se na razgovoru za delo ne odločijo za zaposlitev oziroma so za delo neustrezni. V strokovnih centrih je sicer sistemiziranih 437,5 delovnega mesta vzgojiteljev, vendar je zasedenih le 384,82 delovnega mesta. Poseben problem je tudi poodpustna obravnava mladih, ki zapuščajo vzgojne ustanove, saj s polnoletnostjo niso več posebej zaščiteni. ZOOMTVI (Uradni list RS, št. 200/20) sicer omogoča mladinska stanovanja, ki pa so zelo ozko omejena oblika in posledično veliko mladih po zaključku bivanja v vzgojni ustanovi nima več podpore, organizirane kot pred polnoletnostjo. Spremljanje mladih po odpustu ostaja »prostovoljno« delo strokovnih delavcev/vzgojiteljev, ki so jih spremljali v času namestitve. V Vzgojnem programu za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami (2022) so mladinska stanovanja sicer opredeljena kot ena izmed vrst podpore v obliki namestitve v stanovanju, ki je v lasti oziroma najemu strokovnega centra in je oblika spremljanja, ki vključuje poleg namestitve podporo strokovnega delavca. Mladostnikom in mladostnicam je tako omogočeno, da se s samostojnim življenjem v stanovanju in ob prevzemanju določenih odgovornosti ob svetovanju odrasle osebe za določen čas soočijo z vsakdanjim življenjem brez neposredne kontrole odrasle osebe in brez vplivov skupine, v kateri so predhodno bivali. S postopnim prepuščanjem odgovornosti, samostojnosti, preizkušanja v novih situacijah in vlogah pomagajo posamezniku pri prehodu iz sveta mladostništva v svet odraslih. Predstavlja korak v kontinuumu podpore in pomoči na poti do samostojnosti.

Strokovni center, v katerem sem zaposlena sestavlja 7 stanovanjskih skupin, od tega je ena namenjena izključno srednješolcem, ostale so mešane, 1 intenzivna skupina, ki je normativno drugačna, tudi zaradi težav, ki jih imajo mladi, ki so nameščeni in 1 mladinsko stanovanje, ki je namenjeno starejšim srednješolcem, ki so že do te mere samostojni in odgovorni, da ne potrebujejo neprestane prisotnosti strokovnega delavca.

S sprejetjem novega zakona (ZOOMTVI, Uradni list RS, št. 200/20) se je oblikovala tudi nova služba, t.i. mobilna služba, ki je namenjena podpori otrokom in mladostnikom, ki niso nameščeni v ustanovi, ampak še bivajo v domačem okolju.

Ker je naša osnovna organizacijska oblika stanovanjska skupina, nameščeni otroci in mladostniki obiskujejo zunanje osnovne in srednje šole.

**PRILOŽNOSTI V STANOVANJSKI SKUPINI**

Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami (2022) stanovanjsko skupino opredeljuje kot obliko podpore in pomoči, ki se izvajata v manjših ustanovah (stanovanjskih hišah), v katerih bivajo otroci ali mladostniki, ki zaradi različnih razlogov začasno ne bivajo doma. Med razlogi so lahko dolgotrajni spori v družini, v skrajnih primerih tudi zanemarjanje, zlorabljanje ipd. Z vključitvijo v stanovanjsko skupino si mladi začasno uredijo bivanjske razmere, pridobijo pomoč pri šolanju, obenem pa jim vzgojitelji nudijo oporo, mentorstvo ali svetovanje. Deluje po načelu družinske vzgoje tako, da se skuša približati družinskemu načinu življenja (člani skrbijo za nakupovanje hrane, kuhanje, pranje, pospravljanje ipd.), pri čemer so njeni člani soodvisni in soodgovorni za vsa dejanja in dogajanja v skupini. Hkrati so tudi aktivni pri oblikovanju vzgojnega procesa.

Stanovanjske skupine omogočajo vzpostavitev takih življenjskih razmer in vsebin, ki pomenijo integracijo ali re-integracijo v delovni oziroma življenjsko aktivni proces. Pomenijo pa tudi eksistenčno in materialno osnovo za učenje ustreznih sposobnosti in spretnosti. Glede na različne koncepte pomenijo stanovanjske skupine razširitev namembnosti in ne zgolj dopolnitev zavodske vzgoje (Imperl, 1986). Cilj vzgoje je osamosvojitev mladostnikov, kar pomeni, da se mora mladostnik naučiti (prav tam):

- shajati z denarjem in znati z njim razpolagati;
- samooskrbe pri zadovoljevanju življenjskih potreb;

- spoznati konfliktne situacije, jih presoditi in jih obvladati;
- pripraviti se na poznejše življenje;
- prevzemati skupno odgovornost in usklajeno delovanje v primerih, ki zahtevajo celo skupino;
- demokratičnega razreševanja konfliktov v skupini;
- skupnega življenja in neposrednega sodelovanja z osebami drugega spola;
- graditi samozaupanje in samozavedanje;
- reševati probleme na osnovi pedagoškega svetovanja in intervencij, v smislu oblikovanja mehanizmov sprejemljivega socialnega funkcioniranja.

Na tak način je organizirana tudi stanovanjska skupina, v kateri delujem. S svojo organizacijsko obliko v največji meri omogoča udejanjanje socialno pedagoških načel, ob ustrezni podpori strokovnega tima v skupini in vodstva institucije. Še posebej v srednješolski skupini je lahko življenje kar najbolj podobno običajnemu življenju, kjer se mladi učijo skrbeti zase, za svoj prostor in drug za drugega, seveda ob podpori strokovnih delavcev. Te vsakdanje izkušnje so tisti kamenčki v mozaiku posameznikovega življenja, ki prinašajo spremembo.

Ker je stanovanjska skupina majhen sistem, se lahko vzpostavijo tesnejše povezave med strokovnimi delavci in otroci/mladostniki, kar je ključno za uspešno pedagoško delo. Strokovni delavec v stanovanjski skupini prevzema številne vloge, s katerimi omogoča in podpira pedagoško delovanje, saj je neposredno vpet v življenje posameznega otroka in mladostnika, stvari počne skupaj z njim. Tako v stanovanjski skupini skupaj z mladostnikom kuhamo, pospravljamo, hodimo v nakupe (tako hrane kot oblačil), ga spremljamo k zdravnikom, na razne obravnave, na pošto, banko, pomagamo mu z učenjem, hodimo na govorilne ure, pa tudi na izlete in raznorazne prostočasne aktivnosti, kot je kino, ribolov, igramo družabne igre,.. Hkrati pa mu v stanovanjski skupini nudimo svetovalno in terapevtsko delo preko številnih pogovorov in usmerjenih dejavnosti (delavnice na različno temo), s katerimi naslavljamo težave, ki jih posamezni mladostnik ima. Vsak vzgojitelj ima tudi posebna znanja, ki jih vnaša v svetovalno in terapevtsko delo, od kreativnih tehnik (izražanje preko glasbe, umetnosti) do čuječnosti in drugih tehnik, ki naslavljajo telo, saj nova dognanja o travmi izpostavljajo ravno pomen celostne obravnave, tako psihe kot telesa.

Posebno vrednost v stanovanjski skupini imajo tudi številni doživljajsko pedagoški projekti, ki so lahko enodnevni ali večdnevni, kjer mladostniki pridobijo nove, drugačne izkušnje, poleg tega tudi strokovne delavce doživijo v drugačni luči, pogosto se bolj povežejo. Krajnčan (2007) navaja, da je doživljajska pedagogika predstavljena kot alternativa oziroma dopolnilo obstoječim uveljavljenim metodam vzgoje in izobraževanja, je vzgojni proces, pri katerem preko skupine in doživetij v naravi ali pedagoško kontroliranih osamljenih prostorih v naravi pridobivamo življenjsko pomembne izkušnje in kompetence, ki služijo pedagoškim smotrom ter osebnostni rasti otrok in mladostnikov in zato za ranljive mladostnike še posebej pomembna metoda.

## ZAKLJUČEK

Delo socialne pedagoginje v stanovanjski skupini je zelo raznoliko, omogoča obilo kreativnosti in sledenja socialno pedagoškim konceptom in načelom, vsakodnevno pa se srečujemo z omejitvami, predvsem sistemskimi, ki pomembno vplivajo na način obravnave. Od soočanja z zelo raznolikimi težavami, ki jih imajo otroci in mladostniki, ki vstopajo v naše institucije, do hitrih namestitev z začasnimi odredbami, sodelovanja na sodnih obravnavah glede namestitev v vzgojno ustanovo, izvajanja novih vlog, ki so nam z zakonom določene in jih doživljamo v nasprotju z našo vzgojno vlogo (na primer »nadzorniki pri stikih pod nadzorom«). Poseben izziv je manko kadra, kar pomeni večjo obremenitev za zaposlene strokovne delavce ter seveda vse ostale sistemske omejitve (regijsko nameščanje, regijski manko programov, ki jih strokovni centri omogočajo,..). Po drugi strani pa lahko v stanovanjski skupini, ki je majhna in fleksibilna celica mladim omogočimo prostor, ki je kar najbolj podoben družinskemu življenju, vendar s strokovno pomočjo in podporo, ki omogoči drugačno izkušnjo in hkrati pomoč pri soočanju in predelavi preteklih izkušenj. Z obilo vztrajnosti in kreativnosti, ki jo socialni pedagogi premoremo, lahko izzive pogosto spremenimo v priložnosti in skupaj z mladimi tako pišemo uspešne zgodbe.

## VIRI IN LITERATURA

Družinski zakonik, Uradni list RS, https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO7556

Imperl, F. (1986). Stanovanjske skupine v zahodnem Berlinu – od modela k samostojnim organizacijam. *Ptički brez gnezda*, 11 (23). Str. 61-70.

Krajnčan, M. (2007). *Osnove doživljajske pedagogike*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

SURS, 2015, https://www.stat.si/StatWeb/News/Index/5223

Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami (2022), https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni_program_VIZ_s_priporocili.pdf

Zaključki posveta Pomanjkljivosti v sistemu pomoči otrokom in mladostnikom v stiski – poziv strokovnih centrov k ukrepanju, 2025 https://ds-rs.si/sites/default/files/2025-01/11ds-24_skl._ds_zaklj._posvet_pomanjk._sist._pomoci_otr._in_mlad._v_stiski_p.pdf

ZOOMTVI, Uradni list RS, št. 200/20, https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO8083;

Veronika **Bevk**, *mag. prof. inkluz. pedag., Strokovni center Mladinski dom Jarše*

# TRENING SOCIALNIH VEŠČIN KOT METODA DELA ZA RAZVOJ IN KREPITEV KOMPETENC UČENCEV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

veronika@mdj.si

**Povzetek:** Trening socialnih veščin je usmerjen v krepitev socialnih kompetenc učencev s čustvenimi in vedenjskimi težavami, spodbujanje zaželenega vedenja ter vključevanja v skupino in posledično zmanjševanje tveganja za konflikte. Na urah treninga socialnih veščin se vsebina pogosto osredotoča tudi na pridobivanje vsakodnevno uporabnih informacij in praktičnih znanj, kot so organizacija časa, reševanje problemov v vsakdanjem življenju, z namenom pripraviti učence na večjo samostojnost.

Prispevek osvetljuje tudi vlogo pedagoga izvajalca, kot ključnega akterja v procesu izvajanja treninga. Zaključni del vsebuje primer dobre prakse, ki prikazuje implementacijo treninga socialnih veščin v šolski letni načrt za učence v zadnjem triletju.

**Ključne besede:** *Trening socialnih veščin, učenci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, pedagog*

## USING SOCIAL SKILLS TRAINING TO DEVELOP AND STRENGTHEN THE COMPETENCIES OF STUDENTS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DIFFICULTIES

**Abstract:** Social skills training focuses on strengthening the social competencies of students with emotional and behavioral difficulties, encouraging desirable behavior, and promoting inclusion within the group, thereby reducing the risk of conflicts. During social skills training sessions, the content often centers on acquiring practical, everyday knowledge and skills, such as time management and problem-solving in daily life, with the aim of preparing students for greater independence.

The paper also highlights the role of the pedagogue as a key actor in the implementation process of social skills training. The final part presents an example of good practice that illustrates the integration of social skills training

into the school's annual plan for students in the final three years of primary education.

**Keywords:** *Social skills training, students with emotional and behavioral difficulties, pedagogue*

## UVOD

Trening socialnih veščin predstavlja pomembno metodo dela v socialno-pedagoškem okolju, še posebej pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi težavami, saj omogoča sistematičen razvoj komunikacijskih sposobnosti, čustvene regulacije, reševanja konfliktov in konstruktivnega sodelovanja v skupini (Rozman, 2006).

## TRENING SOCIALNIH VEŠČIN

Socialne veščine so spretnosti reševanja problemov (Spence, Shepard, 1983, v Metelko Lisec, 2004); so veščine, ki posameznikom pomagajo pri doseganju bolj kakovostnega vključevanja v socialnem življenju; veščine so potrebne za to, da lahko posameznik odgovorno skrbi za svoje življenje (Hopson, Scally, 1981, v Metelko Lisec, 2004). Posamezniki z dobro razvitimi socialnimi veščinami lažje navezujejo stike, vzpostavljajo odnose in se uspešneje vključujejo v skupine. Posamezniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami imajo na tem področju težave, ki se kažejo kot eksternalizirano vedenje ali internalizirano vedenje. Ti posamezniki zato potrebujejo dodatne spodbude in strokovno podporo.

Razvoj socialnih veščin ni samoumeven proces, temveč se oblikuje postopoma in poteka skozi celotno življenjsko obdobje. Otroci in mladostniki jih v največji meri usvajajo z opazovanjem in posnemanjem vedenj v svojem neposrednem okolju; v družini, šoli ter med vrstniki. Tisti, ki nimajo priložnosti živeti v spodbudnem socialnem okolju, običajno potrebujejo ciljno načrtovano in strukturirano učenje teh veščin (Metelko Lisec, 2004). Če je posameznik izpostavljen neustreznim zgledom ali pomanjkljivemu poučevanju, se lahko razvijejo primanjkljaji na področju socialnega vedenja, kar je pogosto značilno za učence s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Ti učenci se pogosto ujamejo v ponavljajoče se, nefunkcionalne vedenjske vzorce, ki ovirajo njihovo zaželeno socialno delovanje.

Trening socialnih veščin predstavlja strukturiran in organiziran pristop k pridobivanju socialnih znanj in spretnosti, ki učencem omogoča učinkovitejše delovanje v družbenem okolju. Učenci, se v okviru treninga učijo primerne komunikacije, samozavestnega nastopa, sprejemanja moralnih vrednot, obvladovanja zahtevnih situacij, konstruktivnega reševanja sporov ter primernega podajanja in sprejemanja kritike. Poleg tega se urijo v oblikovanju in vzdrževanju odnosov z vrstniki, starši, učitelji in drugimi pomembnimi osebami (Rozman, 2006).

V osnovnošolskem prostoru se trening socialnih veščin umešča med preventivne dejavnosti, namenjene širši populaciji učencev. Njegov osnovni cilj je spodbujanje prosocialnega vedenja ter ustvarjanje pogojev, ki omogočajo njegov razvoj (Rozman, 2006). Izvajanje tovrstnih dejavnosti je najpogosteje v domeni šolske svetovalne službe, v sodelovanju z učitelji razredniki in drugimi strokovnimi delavci šole.

## VLOGA PEDAGOGA PRI IZVEDBI TRENINGA SOCIALNIH VEŠČIN

Namen pedagoške pomoči je podpreti otroka pri razvijanju ustreznih odnosov z okoljem, spodbujati njegovo vključevanje ter ga opolnomočiti za smiselno uresničevanje njegovih potreb in potencialov. Pedagog ima pri tem pomembno vlogo, saj učencem pomaga pri učenju socialnih spretnosti, prepoznavanju in razumevanju lastnih čustev ter čustev drugih ter pri oblikovanju ustreznih odzivov nanje (Rogič Ožek in Dobravc, 2019).

Pri izvajanju treninga socialnih veščin je ključno, da pedagog dobro pozna življenjski kontekst učenca, njegovo vlogo v vrstniški skupini ter posledice teh okoliščin na njegovo čustveno in vedenjsko odzivanje (Kobolt, 2011). Temelj uspešnega socialnopedagoškega dela je kakovosten odnos z učencem, saj ta omogoča zaupanje in učinkovito podporo. Izvajalec treninga socialnih veščin mora imeti dobro razvite socialne spretnosti, občutljivost za potrebe udeležencev ter sposobnost prilagajanja različnim situacijam. Poleg vodenja aktivnosti mora tudi sam aktivno sodelovati v skupini, spodbujati enakopravnost, graditi pozitivno skupinsko dinamiko in krepiti občutek pripadnosti (Rapuš Pavel, 2001). Pomembno je, da zna ustrezno reagirati na izzive, ki se pojavijo med delom z učenci, ter vzpostavi okolje zaupanja in varnosti.

Za uspešno izvedbo treninga je potrebno skrbno načrtovanje. V učni pripravi morajo biti predvideni cilji, aktivnosti, časovna razporeditev in evalvacija. Pri

načrtovanju dejavnosti je potrebno upoštevati starost, razvojno stopnjo, velikost skupine in individualne razlike med učenci. Ključni element treninga je izkustveno učenje, ki temelji na aktivni udeležbi vseh članov skupine (Žižak, 2009). Učencem morajo biti jasno predstavljena pravila, cilji in potek aktivnosti. Spodbujati jih je potrebno k razmišljanju, samostojnosti in sodelovanju. Pedagog se mora izogibati kritiziranju, moraliziranju in vsiljevanju lastnih stališč (Rapuš Pavel, 2001).

Evalvacija treninga je lahko sprotna ali zaključna. Sprotna analiza omogoča takojšnje prilagajanje in refleksijo vedenj ter strokovnega napredka (Čuruvija, 2001). Ob zaključku posamezne učne ure je priporočljivo, da pedagog učencem omogoči refleksijo lastnega napredka, počutja in prispevka k skupinski dinamiki ter jih spodbuja k oblikovanju predlogov za izboljšanje prihodnjega dela.

## PRIMER IMPLEMENTACIJE TRENINGA SOCIALNIH VEŠČIN V REDNI PROGRAM OSNOVNE ŠOLE

Program osnovne šole v Strokovnem centru Mladinski dom Jarše je namenjen otrokom in mladostnikom z izrazitimi čustvenimi in vedenjskimi težavami, zaradi katerih niso zmožni obiskovati rednih šolskih programov. Poleg rednega pouka so vsi učenci vključeni tudi v program treninga socialnih veščin, ki obsega dva sklopa: trening socialnih veščin in evalvacijo tedna. Evalvacija tedna je na urniku vsak petek, 20 minut po pouku. Trening socialnih veščin pa enkrat na dva tedna po eno šolsko uro. Oba sklopa izvajajo svetovalne delavke, ki si tedensko izmenjujejo vodenje različnih razredov. Tak način dela prinaša več prednosti, saj omogoča raznolikost pristopov, celostno obravnavo učencev in vzpostavljanje kakovostnih odnosov z večjim številom otrok.

Trening izvajamo skozi celotno šolsko leto, kar predstavlja okvirno 19 šolskih ur letno. V vseh letih izvajanja smo oblikovali obsežen nabor vaj in dejavnosti, ki jih prilagajamo starosti, razvojnim značilnostim ter trenutnim potrebam učencev, pri tem pa sledimo vnaprej določenim smernicam. Vsebina je razdeljena na tri vsebinske sklope.

Pri izvajanju programa se držimo načela izkustvenega učenja, ki temelji na aktivnem sodelovanju vseh učencev, spodbujanju refleksije lastnih vedenj in krepitvi odgovornosti za odnose v skupini. Poseben poudarek namenjamo

varnemu in spodbudnemu učnemu okolju, v katerem se učenci lahko učijo, preizkušajo in osebnostno rastejo.

**Prvi sklop**

Prvi sklop delavnic treninga socialnih veščin je namenjen vzpostavitvi varnega, spodbudnega in sodelovalnega okolja, v katerem se učenci učijo prepoznavati in razumeti sebe ter druge. Uvodna ura je namenjena predstavitvi ciljev programa, oblikovanju skupinskih pravil in krepitvi občutka pripadnosti skozi spoznavne in sodelovalne igre. V nadaljevanju se učenci osredotočajo na samospoznavanje, izražanje svojih interesov, vrednot in osebnostnih lastnosti ter refleksijo o lastnih močnih in šibkih lastnosti. Dejavnosti stremijo k temu, da spodbujajo samorefleksijo, empatijo ter medsebojno razumevanje. Zaključna dejavnost sklopa, pa učence uči prepoznavati razlike med osebnostnimi lastnostmi in vedenjem, razvijati veščine konstruktivne povratne informacije ter krepiti pozitivno komunikacijo v razredu. Celoten sklop tako predstavlja temelj za nadaljnje razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc, ki so ključne za uspešno vključevanje učencev v skupnost. Ključne kompetence, ki jih učenci razvijajo v tem sklopu so samospoznavanje, čustvena pismenost, empatija, komunikacijske spretnosti, sodelovanje, pozitivna samopodoba in sprejemanje različnosti.

**Drugi sklop**

Drugi sklop treninga socialnih veščin je namenjen poklicnemu usmerjanju in podpiranju učencev pri razmišljanju o njihovi prihodnosti, interesih in osebnih potencialih. Sklop je še posebej pomemben za učence 9. razreda ter tiste, ki zaključujejo osnovnošolsko izobraževanje, saj se v tem obdobju soočajo z odločitvami o nadaljnji izobraževalni poti in poklicni usmeritvi. Glavni cilj sklopa je učence spodbuditi k raziskovanju lastnih sposobnosti, vrednot in želja ter k razumevanju zunanjih dejavnikov, ki vplivajo na njihove odločitve.

S pomočjo delavnic učenci prepoznavajo vpliv družine, prijateljev, učiteljev in družbenega okolja na lastne izbire, kar krepi njihovo zavedanje o osebni odgovornosti in avtonomiji. Učenci preko slikovnih in pogovornih metod razmišljajo o svojem vsakdanu v različnih poklicih ter analizirajo, katera dela jih privlačijo in zakaj. S tem sklopom učenci razvijajo veščine samorefleksije, odločanja in načrtovanja prihodnosti, hkrati pa pridobivajo znanja, ki jim pomagajo pri lažjem prehodu v srednješolsko okolje ter pri oblikovanju realnih

in dosegljivih poklicnih ciljev. Ključne kompetence, ki jih učenci razvijajo so karierna pismenost, samorefleksija, odgovorno odločanje, samoiniciativnost, informacijska in kritična pismenost, načrtovanje ciljev, sprejemanje odgovornosti za svoje izbire.

### Tretji sklop

Tretji sklop treninga socialnih veščin je namenjen utrjevanju in nadgradnji že pridobljenih socialnih kompetenc ter učenju strategij za učinkovito reševanje konfliktov, izražanje čustev in gradnjo kakovostnih medosebnih odnosov. Namen sklopa je učencem omogočiti, da prepoznajo in uporabijo svoje socialne veščine v vsakodnevnih situacijah ter razvijajo sposobnost samoregulacije, empatije in konstruktivne komunikacije. S tem učenci postopno razvijajo kompetence, kot so odgovornost, sodelovanje, čustvena pismenost, samorefleksija, strpnost in spoštovanje drugačnosti, ki so temelj uspešnega socialnega delovanja in osebnostnega razvoja.

Poleg socialnih in komunikacijskih spretnosti tretji sklop vključuje tudi učenje samoregulacije, upravljanje s stresom, varnega upravljanja s spletom ter vaje za krepitev samozaupanja in samopodobe. Učenci se učijo prepoznavati svoje čustvene odzive, iskati ustrezne načine sproščanja napetosti ter ozaveščati, kako njihovo vedenje vpliva na druge. V ta namen izvajamo dejavnosti, kot so vodene razprave, vaje za obvladovanje jeze, igre vlog o reševanju sporov in skupinske naloge, ki zahtevajo sodelovanje in skupno odločanje.

## ZAKLJUČEK

Socialne veščine predstavljajo skupek znanj in sposobnosti, ki posamezniku omogočajo uspešno vključevanje v socialno okolje in učinkovito reševanje socialnih situacij. Pomanjkanje ustreznih zgledov lahko vodi v razvoj nefunkcionalnih vedenjskih vzorcev, ki so pogosto značilni za učence s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Trening socialnih veščin omogoča strukturirano pridobivanje komunikacijskih, čustvenih in vedenjskih kompetenc, potrebnih za učinkovito delovanje v družbi. Vloga socialnega pedagoga pri izvajanju treninga socialnih veščin je z načrtovanjem in vodenjem delavnic, razvijati socialne in čustvene kompetence učencev. Predstavljena je tudi implementacija programa treninga socialnih veščin, namenjenega učencem od 6. do 9. razreda osnovne šole. Program obsega

tri vsebinske sklope, ki so razporejeni v devetnajst šolskih ur skozi celotno šolsko leto. V okviru treninga učenci razvijajo in krepijo ključne kompetence s področja čustvene pismenosti, karierne orientacije in socialnih veščin, kar prispeva k njihovemu celostnemu osebnostnemu in socialnemu razvoju.

## LITERATURA IN VIRI

Čuruvija, J. (2001). Interaktivne igre kot oblika preventivnega dela v predšolski dobi. *Sodobna pedagogika, 5*(3), 255–272.

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika, 15*(2), 153–173.

Metelko Lisec, T. (2004) Socialne veščine – orodje za večjo socialno uspešnost. *Socialna pedagogika, 8*(1), 97–112.

Rapuš Pavel, J. (2001). Načela, pravila in intervencijske tehnike pri izvajanju interaktivnih iger v skupini. *Socialna pedagogika, 5*(3), 273–292.

Rogič Ožek, S. in Dobravc, D. (2019). *Formativno spremljanje kot podpora učencem s posebnimi potrebami: priročnik za strokovne delavce.* Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rozman, U. (2006). *Trening socialnih veščin*. Educa

Žižak, A. (2009). Pomen interaktivnih igralnih dejavnosti za trening socialnih veščin. *Socialna pedagogika, 13*(4), 399–416.

Valentina **Cindori**, *mag.paed.soc, supervizor, gestalt psihoterapeut, CENTAR ARKA, obrt za savjetovanje, superviziju i edukaciju*

# VAŽNOST SUPERVIZIJE ZA SOCIJALNO PEDAGOŠKU PRAKSU

valentina.cindori@hotmail.com

**Sažetak:** Socijalna pedagogija djeluje u kontekstu brojnih izazova – od rada s djecom i mladima u riziku, preko obitelji u kriznim situacijama, pa sve do institucionalne skrbi. U takvom okruženju, socijalni pedagozi se svakodnevno suočavaju s emocionalno zahtjevnim situacijama, etičkim dilemama i kompleksnim profesionalnim odlukama. Supervizija omogućava kreativni prostor za profesionalce te predstavlja značajan element profesionalne podrške u svim pomagačkim zvanjima pa tako i u socijalno-pedagoškoj praksi. Kroz strukturirani proces refleksije, razmjene iskustava i stručnog usmjeravanja, supervizija omogućuje razvoj kompetencija, etičku osjetljivost i emocionalnu otpornost. Osim što doprinosi kvaliteti stručnog rada, supervizija ima važnu ulogu u prevenciji profesionalnog sagorijevanja i jačanju timske suradnje. U kontekstu socijalnopedagoškog rada, supervizija doprinosi kvalitetnijem pristupu korisnicima i jačanju otpornosti stručnjaka. Unatoč dokazanim dobrobitima, njezina primjena u RH još uvijek nailazi na prepreke poput nedostatka institucionalne podrške, međutim u posljednje vrijeme realiziraju se značajni projekti koji predstavljaju važan iskorak za unaprjeđenje profesionalne prakse čime supervizija postaje neizostavan alat za profesionalni razvoj i očuvanje mentalnog zdravlja stručnjaka. Kroz analizu funkcija supervizije, njezinu primjenu u socijalno-pedagoškom kontekstu ističe se potreba za trajnom integracijom supervizije u profesionalne standarde struke. Supervizija za socijalnog pedagoga predstavlja mogućnost za bolji i drugačiji uvid u vlastito djelovanje, porast zadovoljstva, učinkovitosti te profesionalne kompetentnosti. Komparacija sa situacijom u različitim europskim zemljama predstavlja inspiraciju za unapređenje supervizijske prakse u Hrvatskoj.

**Ključne riječi:** *socijalna pedagogija, supervizija, refleksija, mentalno zdravlje*

### The importance of supervision for social pedagogical practice

**Abstract:** Social pedagogy works in the context of numerous challenges - from work with children and young people at risk, through families in crisis situations, all the way to institutional care. In such an environment, social

pedagogues face emotionally demanding situations, ethical dilemmas and complex professional decisions every day. Supervision provides a creative space for professionals and represents an important element of professional support in all helping professions, including in social-pedagogical practice. Through a structured process of reflection, exchange of experiences and professional guidance, supervision enables the development of competences, ethical sensitivity and emotional resilience. In addition to contributing to the quality of professional work, supervision plays an important role in preventing professional burnout and strengthening team cooperation. In the context of social-pedagogical work, supervision contributes to better access to users and strengthening the resilience of experts. Despite the proven benefits, its application in the Republic of Croatia still encounters obstacles such as a lack of institutional support, however, significant projects have recently been implemented that represent a important step forward in improving professional practice, making supervision an indispensable tool for professional development and preserving the mental health of professionals. Through an analysis of the functions of supervision and its application in the social-pedagogical context, the need for permanent integration of supervision into the professional standards of the profession is highlighted. Supervision for a social pedagogue represents an opportunity for a better and different insight into one's own work, an increase in satisfaction, efficiency and professional competence. A comparison with the situation in different European countries represents inspiration for improving supervision practice in Croatia.

**Keywords:** *social pedagogy, supervision, reflection, mental health*

# KONCEPT USLUGE DNEVNI BORAVAK ZA DECU U SUKOBU SA ZAKONOM, RODITELJIMA, ŠKOLOM ILI ZAJEDNICOM

Igor **Jurić**, predsednik organizacije

Aleksandra **Cvetković**, koordinator Dnevnog boravka

Nina **Davidović**, psiholog

Vladimir **Paunović**, socijalni radnik

aleksandracvetkovic@cnzd.rs

igorjuric@cnzd.rs

vladimirpaunovic@cnzd.rs

ninadavidovic@cnzd.rs

aleksandracvetkovic@cnzd.rs

**Sažetak:** Usluga dnevnog boravka namenjena je deci i mladima od 7 do 18 godina koji su u sukobu sa zakonom, roditeljima, školom ili zajednicom, na način koji ne ometa njihovo školovanje ili odlazak na posao, sa teritorije grada Novog Sada i okoline. Trenutni kapacitet usluge je 15 korisnika. Svrha usluge je pomoć i podrška korisniku i njegovoj porodici pri razvijanju socioemocionalnih veština, u skladu sa procenjenim stepenom potrebne podrške, kako bi se usvojili i razvili pozitivni modeli ponašanja i unapredio kvalitet njihovog života.
Rano prepoznavanje problema i pravovremena reakcija na rizična ponašanja koja mogu biti preduslov za razvijanje poremećaja u ponašanju, jeste glavni fokus ove usluge. Pored toga, korektivni rad sa decom i roditeljima težiće razvijanju socijalnih i emocionalnih veština i kompetencija radi prihvatanja pozitivnih modela ponašanja, koje će im omogućiti lakše i efikasnije suočavanje sa izazovima u različitim razvojnim fazama. Rad sa roditeljima podrazumeva podršku i osnaživanje u razvijanju što boljih roditeljskih veština i kapaciteta. Usluga se realizuje kroz osmišljene aktivnosti u planiranim i ograničenim vremenskim periodima. Usluga dnevnog boravka usmerena je ka preventivnom delovanju i osnaživanju dece i mladih u sukobu sa zakonom, roditeljima, školom i zajednicom kroz sledeće aktivnosti: individualni savetodavni rad sa korisnicima, grupni rad sa korisnicima , individualni i grupni rad sa roditeljima, starateljima i hraniteljima, podrška u obrazovanju, organizovano provođenje slobodnog vremena.

**Ključne riječi:** *Dnevni boravak, deca u sukobu sa zakonom, prevencija*

## CONCEPT OF THE SERVICE: DAY CARE CENTER FOR CHILDREN IN CONFLICT WITH THE LAW, PARENTS, SCHOOL, AND COMMUNITY

**Abstract:** The day care service is intended for children and young people aged 7 to 18 who are in conflict with the law, parents, school, or community. The service is organized in a way that does not interfere with their education or employment and is available to beneficiaries from Novi Sad and the surrounding area. The current capacity is 15 beneficiaries.
The purpose of the service is to provide assistance and support to the beneficiary and their family in developing socio-emotional skills, in line with the assessed level of required support, in order to adopt and strengthen positive behavioral patterns and improve their overall quality of life.
Early identification of problems and timely intervention in risky behaviors, which may be a precursor to the development of behavioral disorders, is the main focus of this service. In addition, corrective work with children and parents is aimed at developing social and emotional skills and competencies that promote the acceptance of positive behavioral models, enabling them to cope more effectively with challenges in different developmental stages.
Work with parents includes support and empowerment in strengthening parenting skills and capacities. The service is delivered through structured activities within planned and time-limited periods.
The day care service is preventive in nature and focuses on empowering children and young people in conflict with the law, parents, school, and community through the following activities: individual counseling with beneficiaries, group work with beneficiaries, individual and group work with parents, guardians and foster carers, educational support, and organized leisure activities.

**Keywords:** *Day Care Center, Children in Conflict with the Law, Prevention*

Lejla **Musić**, *MA socijalne pedagogije/Voditelj prihvatilišta za djecu Tuzla i materinskog doma(viši stručni saradnik socijalni pedagog) u JU Dom za djecu bez roditeljskog staranja Tuzla*

# SOCIOPEDAGOŠKA PERSPEKTIVA U RADU PRIHVATILIŠTA ZA DJECU

lejlamusic.tz@gmail.com

**Sažetak:** Prihvatilište za djecu je usluga u sistemu socijalne zaštite Tuzlanskog kantona, koja omogućava privremeni smještaj i sveobuhvatnu brigu djece od pet do osamnaest godina, koja su pronađeni u skitnji, žrtve eksploatacije i trgovine ljudi, žrtve nasilja u porodici kao i djece koja su po hitnom postupku izdvojena iz primarnih porodica ili okruženja u kojem su boravili.

Usluga se pruža u trajanju od maksimalno 90 dana, uz aktivnosti koje su usmjerene na najbolji interes djeteta. U radu Prihvatilišta za djecu sudjeluje multidisciplinarni stručni tim u sastavu od voditelja - socijalnog pedagoga, pedagoga-psihologa, odgajatelja i socijalnog radnika. Prihvatilište uspostavlja i održava redovnu suradnju sa nadležnim organom starateljstva, Ministarstvom unutrašnjih poslova, Tužilaštvom TK i Sudovima TK, obrazovnim ustanovama, kao i drugim relevantnim akterima. Ovaj rad kroz studiju slučaja prezentira sociopedagošku perspektivu, odnosno rad socijalnog pedagoga u Prihvatilištu za djecu, kroz predstavljanje demografskih podataka o štićenicima, obilježjima rizičnih i protektivnih faktora kao i specifičnim sociopedagoškim intervencijama u primjeni individualnog plana brige. Rad doprinosi razumijevanju uloge i značaja socijalnog pedagoga u ovom obliku zaštite, te naglašava važnost multidisciplinarnog pristupa kompleksnim problemima djece koji se nađu kao štićenici ove usluge.

**Ključne riječi:** *Prihvatilište za djecu, zaštita djece, individualni plan brige, socijalna pedagogija,najbolji interes djeteta*

## THE SOCIO-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE IN THE WORK OF CHILDREN'S SHELTER

**Abstract:** A Children's Shelter is a service within the social protection system in Tuzla Canton, that provides temporary accommodation and comprehensive care for children aged five to eighteen. This includes children found wandering, victims of exploitation and human trafficking, victims of domestic violence, as well as children who have been urgently removed from

their primary families or environments where they were residing.The service is provided for a maximum duration of 90 days, with activities focused on the best interests of the child. A multidisciplinary professional team participates in the work of the Children's Shelter, composed of a unit manager - social pedagogue, a pedagogue-psychologist, caregivers, and a social worker. The Shelter establishes and maintains regular cooperation with the competent guardianship authority, the Ministry of Internal Affairs, the Prosecutor's Office of Tuzla Canton, the Courts of Tuzla Canton, educational institutions, and other relevant stakeholders.This paper, through a case study, presents a socio-pedagogical perspective, specifically the work of a social pedagogue in the Children's Shelter, by showcasing demographic data on the beneficiaries, the characteristics of risk and protective factors, as well as specific socio-pedagogical interventions applied through the individual care plan.The paper contributes to understanding the role and importance of the social pedagogue in this form of protection and emphasizes the significance of a multidisciplinary approach to addressing the complex problems of children who become beneficiaries of this service.

**Keywords:** *Children's Shelter, Child Protection, Individual Care Plan, Social Pedagogy, Best interest of a Child*

Anja **Mirosavljević**, *izvanredna profesorica, ERF, Odsjek za poremećaje u ponašanju*

# SMJERNICE ZA POSTTRETMANSKU PODRŠKU DJECI I MLADIMA KOJI IZLAZE IZ ALTENRATIVNE SKRBI U RH

anja.mirosavljevic@erf.unizg.hr

**Sažetak:** Cilj izlaganja je predstaviti smjernice i protokol za posttretmansku podršku djeci i mladima s iskustvom života u alternativnoj skrbi, nastale na temelju sveobuhvatnog istraživanja „Proces izlaska djece i mladih iz alternativne skrbi u Republici Hrvatskoj – stanje i izazovi“, provenenog 2024. godine. Istraživanje je naručila Udruga Igra – za pružanje psihosocijalnih usluga i edukacija (Zagreb), a financiralo ga je Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike. Smjernice su utemeljene na:
• analizi međunarodnih i nacionalnih zakona i dokumenata,
• analizi statističkih podataka o posttretmanskoj podršci u RH u posljednjih pet godina,
• pregledu znanstvenih i stručnih spoznaja u području posttretmana u posljednjih deset godina,
• kvalitativnom istraživanju perspektive stručnjaka, provedenom s 41 dionikom (stručnjacima zaposlenima u institucijama alternativne skrbi, civilnom sektoru, Područnim uredima Zavoda za socijalni rad te udomiteljima).
Na temelju tih nalaza oblikovane su smjernice koje nude okvir za strukturirano, postupno i osmišljeno djelovanje nadležnih institucija i drugih dionika u procesu izlaska djece i mladih iz skrbi. Predloženi protokol sadrži konkretne postupke i intervencije kojima se želi olakšati i usmjeriti rad ministarstava, ustanova, stručnjaka, udomitelja i organizacija civilnog društva u pružanju podrške i pomoći djeci i mladima u ovom procesu.

**Ključne riječi:** *djeca i mladi, izlazak iz skrbi, posttretman, smjernice*

## LEAVING CARE IN CROATIA - PRACTICE GUIDANCE

**Abstract:** The aim of this presentation is to introduce the guidelines and protocol for leaving care proces for children and youth with experience of living in alternative care, developed on the basis of the comprehensive research “The Process of Leaving Alternative Care in the Republic of Croatia – State of the Art and Challenges”, conducted in 2024. The research was

commissioned by the Association Igra – for providing psychosocial services and education (Zagreb), and funded by the Ministry of Labour, Pension System, Family and Social Policy. The guidelines are based on:
• an analysis of international and national laws and policy documents,
• an analysis of statistical data on care leavers in Croatia over the past five years,
• a review of scientific and professional knowledge on post-treatment in Croatia over the past ten years,
• a qualitative study of expert perspectives, conducted with 41 stakeholders (professionals employed in alternative care institutions, the civil sector, Regional Offices of the Social Welfare Institute, and foster carers). Based on these findings, guidelines were developed to provide a framework for structured, gradual, and well-designed action by competent institutions and other stakeholders in the process of leaving care. The proposed protocol contains concrete procedures and interventions intended to facilitate and guide the work of ministries, institutions, professionals, foster carers, and civil society organizations in supporting children and youth during this transitional process.

**Keywords:** *care leavers, aftercare, guidelines*

Emina **Spahić-Jašarević**, *JU Centar za socijalni rad Zenica*

# SISTEMSKI ODGOVORI NA TRGOVINU LJUDIMA MEĐU MALOLJETNICIMA: IZMEĐU OGRANIČENJA I MOGUĆNOSTI

emina.spa46@yahoo.com

**Sažetak:** U radu se prikazuje slučaj maloljetne djevojčice koja je rasla u disfunkcionalnoj porodici obilježenoj zloupotrebom narkotika, patološkim obrascima ponašanja i zatvorskim kaznama roditelja. Maloljetnica je prijavila majku za fizičko nasilje te je privremeno bila smještena u sigurnu kuću i prihvatnu stanicu. Tokom odrastanja pokazivala je rizična ponašanja: bježanje od kuće, neredovan odlazak u školu i kontakte sa socijalno rizičnim osobama. Unatoč kontinuiranom nadzoru i savjetodavnom radu centra za socijalni rad, te pokušajima institucionalnog zbrinjavanja, sistem socijalne zaštite suočavao se s brojnim ograničenjima jer su ustanove odbijale njen smještaj. Nakon fizičkog sukoba s majkom, maloljetnica je smještena u ustanovu izvan mjesta prebivališta. Majka je izjavila da je kćerka povezana sa osobama koje podvode maloljetnice, a sama djevojčica priznala je da se prostituisala za novac. U toku je sudski postupak protiv osumnjičenog, dok je majci oduzeto roditeljsko staranje, a djetetu imenovan staratelj. Prikazani slučaj ukazuje na kompleksnost rada sa žrtvama trgovine ljudima i ističe potrebu za multisektorskim pristupom, jačanjem institucionalnih kapaciteta i razvijanjem specijaliziranih programa zaštite maloljetnih žrtava. Poseban izazov predstavlja pravovremeno prepoznavanje rizika, te obezbjeđivanje adekvatne podrške i sigurnosti u periodu odrastanja, kako bi se spriječilo dalje ugrožavanje djeteta i njegov razvoj u pravcu društveno prihvatljivih obrazaca ponašanja.

**Ključne riječi:** *rizična ponašanja, trgovina ljudima, nadzor, savjetodavni rad, multisektorski pristup*

## SYSTEMIC RESPONSES TO HUMAN TRAFFICKING AMONG MINORS: BETWEEN LIMITATIONS AND OPPORTUNITIES

**Abstract:** The paper presents the case of a minor girl who grew up in a dysfunctional family marked by drug abuse, pathological behavior patterns, and parental prison sentences. The minor reported her mother for physical violence and was temporarily placed in a safe house and reception center.

While growing up, she exhibited risky behaviors: running away from home, irregular school attendance, and contacts with socially risky individuals. Despite continuous supervision and counseling by the social work center, and attempts at institutional care, the social protection system faced numerous limitations because institutions refused to accommodate her. After a physical conflict with her mother, the minor was placed in an institution outside her place of residence. The mother stated that her daughter was connected to people who pimp minors, and the girl herself admitted that she prostituted herself for money. Court proceedings against the suspect are ongoing, while the mother was deprived of parental care, and a guardian was appointed for the child.

The presented case indicates the complexity of working with victims of human trafficking and highlights the need for a multisectoral approach, strengthening institutional capacities and developing specialized programs for the protection of minor victims. A special challenge is the timely recognition of risks, and the provision of adequate support and safety during the period of growing up, in order to prevent further endangerment of the child and his development in the direction of socially acceptable patterns of behavior.

**Key words:** *risky behaviors, human trafficking, supervision, advisory work, multisectoral approach*

Bojana **Ivanuša Bezget**, *univ. dipl. soc. ped., Strokovni center Mladinski dom Maribor*

# DEKLICA V PSIHOSOCIALNI STISKI: OBRAZ SOCIALNE PEDAGOGIKE V PRAKSI

bojanaivanusa@hotmail.com

**Povzetek:** Prispevek obravnava primer deklice, ki je zaradi zahtevnih družinskih razmer in vzgojne nemoči staršev razvila kompleksne psihosocialne stiske, kot so tesnoba, depresija, panični napadi in zavračanje šole. Namen prispevka je prikazati pomen celostne socialnopedagoške obravnave pri podpori ranljivih mladostnikov. Intervencija je bila usmerjena v vzpostavljanje varnega odnosa, krepitev močnih področij, strukturiranje vsakdana ter sodelovanje interdisciplinarnega tima. Postopoma je deklica razvila občutek kompetentnosti, izboljšala strategije spoprijemanja s stresom in začela graditi socialne odnose. Zaključki potrjujejo, da lahko celostna in odnosna socialnopedagoška podpora pomembno prispeva k okrevanju in opolnomočenju mladostnikov ter presega omejitve ozko medicinskega modela pomoči.

**Ključne besede:** *socialna pedagogika; psihosocialna stiska; ranljivi mladostniki; opolnomočenje; interdisciplinarnost*

## GIRL IN PSYCHOSOCIAL DISTRESS: THE FACE OF SOCIAL PEDAGOGY IN PRACTICE

**Abstract:** The paper presents a case study of a girl who, due to challenging family circumstances and parental inability to provide adequate care, developed complex psychosocial distress, including anxiety, depression, panic attacks, and school refusal. The aim of the paper is to highlight the importance of comprehensive social pedagogical intervention in supporting vulnerable adolescents. The intervention focused on establishing a safe and trusting relationship, strengthening personal resources, structuring daily routines, and ensuring interdisciplinary cooperation. Gradually, the girl developed a sense of competence, improved her coping strategies, and began rebuilding social relationships. The findings confirm that holistic, relationship-based social pedagogical support can significantly contribute to recovery and empowerment, going beyond the limitations of a narrowly medical model of help.

**Keywords:** *social pedagogy; psychosocial distress; vulnerable adolescents; empowerment; interdisciplinarity.*

## UVOD

Otroci in mladostniki, ki odraščajo v neugodnih družinskih razmerah, pogosto razvijajo kompleksne psihosocialne stiske, ki se odražajo tako v telesnem, čustvenem in socialnem funkcioniranju. Socialna pedagogika nudi konceptualni okvir za razumevanje teh stisk ter ponuja izhodišča za oblikovanje strokovne podpore, saj – kot poudarja Plajnšek (2004) – le celostna diagnostika in razumevanje življenjskega konteksta vodita k ustreznim oblikam pomoči. Prispevek predstavlja študijo primera deklice, ki je ob soočanju z intenzivnimi psihosocialnimi težavami, s pomočjo socialnopedagoškega pristopa, celostne strokovne obravnave in spodbujanja močnih področij, dosegla pomembne pozitivne spremembe.

## ŠTUDIJA PRIMERA

Deklica je odraščala v vzgojno nemočni družini; po ločitvi staršev je živela z enim staršem. Njeno funkcioniranje je bilo izrazito variabilno, pogosto pogojeno s strukturo dneva in pretirano rabo digitalnih zaslonov. Že od 10. leta je bila vključena v pedopsihiatrično obravnavo, kjer je prejemala različne vrste medikamentozne terapije, ki jih je zaradi stranskih učinkov pogosto zavračala, kasneje pa jih je popolnoma opustila. Vključena je bila poleg pedopsihiatrične obravnave tudi v psihološko obravnavo, ki jo je postopoma zavračala. Diagnosticirana je bila z motnjo pozornosti in koncentracije in aksiozno motnjo z depresivno simptomatiko. Pri mladostnici so se pojavljali zelo pogosti panični napadi, intenzivna tesnoba, občutki nemoči in razmišljanja o samomoru in smislu življenja. Kazala je izrazito nizko samopodobo in negotovost. Njena strategija spoprijemanja z obremenilnimi situacijami je bila predvsem izogibanje. Doživljala je velike stiske že ob vsakdanjih osnovnih opravilih. Pogosto je posegala po telefonu, kjer je iskala uteho in pobeg pred notranjimi stiskami. Postopoma se je umikala iz vrstniških odnosov, prekinjala prijateljstva in se zapirala vase. Njen svet je postajala njena soba in virtualna nerealnost je postajala njena vsakodnevna realnost.

Med šolanjem je imela velike težave s koncentracijo in učenjem. Zaradi daljših odsotnosti in zavračanja šole je imela izdano odločbo Zavoda RS za

šolstvo ter pravico do dodatne strokovne pomoči kot otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Osnovno šolo je sicer uspela zaključiti, a se težave v srednji šoli niso zmanjšale – pouk je obiskovala zelo neredno. Prvi letnik srednje šole ni opravila uspešno, saj so se njene stiske poglobile; deklica je skoraj povsem prenehala obiskovati šolo, zatekala se je v digitalni svet in svojo sobo. Komunikacija z materjo je bila konfliktna, oče se je popolnoma odmaknil od družine, doma so se pojavili hudi prepiri. Deklica je opuščala osnovne vsakodnevne aktivnosti, kot so osebna higiena, prehrana in socialni stiki. Počutila se je prazno, pogosto je imela hude panične napade in opustila tudi ustvarjalne dejavnosti, v katerih je bila izrazito dobra, kot so slikanje in risanje. Situacija je privedla do več hospitalizacij v bolnici. Ob koncu šolskega leta se je deklica z lastno privolitvijo umaknila v krizni center, kjer je preživela vse poletne počitnice. Z novim šolskim letom je bila nameščena v strokovni center, v srednješolsko stanovanjsko skupino, kjer se je začela socialnopedagoška obravnava.

## IZHODIŠČNO STANJE

Deklica je imela pomanjkanje osnovne skrbi zase (hrana, higiena, čustvena varnost), bila je zelo zaprta, imela je tudi privide, odpor do šole in strah pred neuspehom, pred izgubo, pred neznanim, pred ljudmi in neznanimi situacijami. Dolgotrajni občutki nemoči in tesnobe, pogosti panični napadi in izogibanje vsakodnevnim aktivnostim so zahtevali nevsiljiv in subtilen socialnopedagoški pristop.

## SOCIALNOPEDAGOŠKI PRISTOPI IN POTI K OKREVANJU

Socialnopedagoški pristop je bil osrednjega pomena za celostno obravnavo deklice. Temelji na kombinaciji empatičnega odnosa, strukturiranja vsakdana, aktivacije močnih področij in interdisciplinarnega sodelovanja, kar omogoča ranljivim mladostnikom postopno obnovo kompetenc in samopodobe.

"Socialni pedagog se usmerja predvsem na aktualne življenjske naloge, ki jih mora mladostnik razrešiti, in ne raziskuje vzrokov neustreznega vedenja in motenj v zgodnjem otroštvu. Zanima ga pomoč 'tukaj in zdaj', hkrati pa poskuša razumeti preteklo dogajanje" (Plajnšek, 2004, str. 367).

Pristopi in metode

Subtilna komunikacija: deklica je postopoma začela sodelovati, ko je začutila, da je slišana in razumljena. Sprva je bila komunikacija minimalna, kasneje mnogo bolj odprta

Namestitev s tutorico: starejša vrstnica je omogočala občutek varnosti, motivacijo in medvrstniško podporo, kar je bilo pomembno še posebej na začetku.

Vzpostaviti varen in zaupen odnos je bil dolgotrajen proces, ker je bila zelo ranjena in ni zaupala odraslim osebam. Prijetni medosebni odnosi, občutek povezanosti in opore so pomembni za duševno zdravje otrok in mladostnikov (Jeriček Klanšček et al., 2018).

Strukturiranje dneva: uvedba jasnih dnevnih rutin, omejitev uporabe zaslonov, osmišljen prosti čas in postopno uvajanje samostojnih opravil. Struktura je prinesla občutek varnosti in predvidljivosti-nekaj, kar prej ni poznala.

Aktivacija močnih področij: vključevanje v risanje in umetnost, spodbujanje kreativnosti in pozitivnih afirmacij, ki krepijo samopodobo.

Interdisciplinarno sodelovanje: tim socialnih pedagogov, psihologov, učiteljev, svetovalnih delavcev, pedopsihiatrov in drugih strokovnjakov je spremljal napredek in prilagajal obravnavo dekličinim potrebam.

Opolnomočenje za prihodnost: razvoj strategij spoprijemanja s stresom, občutka kompetentnosti in odgovornosti za lastne odločitve.

**REZULTATI IN SPREMEMBE**

Spremembe so se kazale postopno in nelinearno, a so bile vidne skozi celo šolsko leto.

Družinska dinamika se je izboljšala; vključitev očeta v življenje deklice je zmanjšala prepire med staršema. Prav tako se je začela sama vključevati v hišna opravila družine, kar je privedlo do velikih sprememb v komunikaciji med vsemi člani družine.

Deklica je začela redno obiskovati šolo, redno in strukturirano opravljala učne obveznosti, napredek je bil izreden. Šolo je zaključila s prav dobrim uspehom in pridobila s strani vrstnikov izjemno spoštovanje.

Psihosomatske težave so postopoma izginjale, deklica je pridobila stabilnost, ustvarjalnost in samostojnost. Ob stiskah se ni več tako pogosto umikala,temveč se je z njimi soočala in se borila z novimi občutki nervoze, ki jo je doživljala.

Ponovno je obudila in razvila socialne stike in prijateljstva, se družila, sodelovala pri skupinskih dejavnostih.

Panični napadi so popolnoma izginili; deklica je znala prepoznati telesne in čustvene znake stiske ter uporabiti strategije umirjanja.

Struktura dneva in jasno določene meje so prispevali k večji zbranosti, občutku varnosti in izboljšanju šolskih rezultatov, hkrati pa so tudi na prefinjen način umilili uporabo digitalne tehnologije. Ponovno se je v svojem prostem času začela ukvarjati z umetnostjo.

## ZAKLJUČEK

Primer deklice kaže, kako globoko in kompleksno so povezane psihosocialne stiske mladostnikov z družinskim okoljem, šolskim življenjem in vrstniškimi odnosi. Socialna pedagogika omogoča mladostnikom, da postopno pridobivajo samozavest, odgovornost za lastne odločitve in občutek pripadnosti skupnosti.

Proces okrevanja je bil nelinearen in zahteven, a je pokazal, da celostna podpora, strukturirana rutina, aktivacija močnih področij in varni odnosi omogočajo notranjo stabilnost, ponovno vključevanje v socialno okolje in uspešnost na šolskem področju. Interdisciplinarni pristop je omogočil usklajeno delo strokovnjakov, družine in vseh zanjo pomembnih oseb, kar je mladostnici omogočilo, da se je počutila slišana, razumljena in podprta.

Delovanje socialnega pedagoga pomeni razumevanje problema, iskanje rešitev ter vključevanje osebnih in socialnih virov, pri čemer je pomembno sodelovanje z uporabnikom in prilagajanje vsaki situaciji (Zorc Maver, 2013, str. 9).

Socialna pedagogika ni le teorija ali diagnostika, temveč živa praksa, ki s kombinacijo empatije, kreativnih metod in strukturirane podpore omogoča trajnostne spremembe. Njena moč je izredno velika. Včasih zadostuje ena iskrena beseda, ena ura, en odnos, da se začne proces okrevanja. To je bistvo našega poklica in to je obraz socialne pedagogike v praksi.

**LITERATURA IN VIRI**

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Hočevar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Bračič, M. F., & Poldrugovac, M. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. Pridobljeno s http://www.nijz.si

Planjšek, N. (2004). *Razumevanje socialnopedagoške diagnostike in njenih uporabnikov v šolskem prostoru z vidika šolskega svetovalnega dela*. Ljubljana: Socialna pedagogika.

Zorc Maver, D. (2013). *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://www.biblos.si/lib/book/9789612531256

Tjaša **Koren**, *magistrica profesorica socialne pedagogike, Strokovni center Frana Milčinskega Smlednik*

# DOMSKA SKUPNOST V STROKOVNEM CENTRU

tjasa.koren@scfm-smlednik.si

**Povzetek:** V prispevku je predstavljena možnosti participacije otrok in mladostnikov v strokovnih centrih. Poudarek je na otrocih s čustveno-vedenjskimi težavami, ki so v izvendružinsko vzgojo nameščeni s sklepom sodišča brez lastne privolitve, kar zmanjšuje njihov občutek avtonomije, vpliva in moči. Participacija, kot jo opredeljuje Konvencija o otrokovih pravicah (1989), predstavlja temeljno pravico otrok do izražanja mnenj in soodločanja o zadevah, ki jih zadevajo. Skozi različne teoretske modele participacije je predstavljena razlika med pasivno in aktivno vlogo otrok v institucionalnem okolju. Empirične raziskave kažejo, da mladostniki izražajo potrebo po večjem vplivu na lastno življenje, medtem ko strokovni delavci izkazujejo zadržanost zaradi strahu. Kljub temu ima smiselna participacija dokazano dolgoročne učinke opolnomočenja, saj spodbuja razvoj samostojnosti, socialnih in komunikacijskih kompetenc. Primer dobre prakse predstavlja Strokovni center Frana Milčinskega Smlednik, kjer domska skupnost omogoča kolektivno participacijo otrok pri sooblikovanju bivanjskega okolja. Tak pristop krepi občutek odgovornosti in prispeva k postopnemu razvoju individualne participacije ter povrnitvi nadzora nad lastnim življenjem.

**Ključne besede:** *strokovni center, izvendružinska vzgoja, participacija otrok in mladostnikov, domska skupnost*

## RESIDENTIAL COMMUNITY IN A RESIDENTIAL CARE FACILITIES

**Abstract:** The paper presents the possibilities for the participation of children and adolescents in residential care facilities. It focuses on children with emotional and behavioral difficulties whoare placed in out-of-family care by court decision without their own consent, which reduces their sense of autonomy, influence, and control. Participation, as defined by the Convention on the Rights of the Child (1989), represents a fundamental right of children to express their views and to be involved in decision-making on matters that concern them. Through various theoretical models of participation, the paper outlines the distinction between passive and active roles of children within institutional settings. Empirical research indicates that adolescents express a

desire for greater influence over their own lives, while professionals often show restraint due to fear and uncertainty. Nevertheless, meaningful participation has been shown to have long-term empowering effects, fostering the development of independence, social, and communication competencies. A good example of practice is the Strokovni center Fran Milčinski Smlednik, where a residential community enables collective participation of children in shaping their living environment. Such an approach strengthens the sense of responsibility and contributes to the gradual development of individual participation and the restoration of control over one's own life.

**Keywords:** *residential care facilities, out-of-home care, child and youth participation, residential community*

## UVOD

Beseda participacija po definiciji Slovenskega etimološkega slovarja (Snoj, 2016) izhaja iz latinske besede participium, ki v dobesednem prevodu pomeni 'soudeleženje', njena zloženka participacija pa pomeni 'udeležba'. O participaciji otrok in mladostnikov govorimo že dolgo časa, saj se potreba po vplivu, moči in nadzoru pojavi že v zgodnjem otroštvu. Participacija je vpisana tudi v konvencijo o otrokovih pravicah (1989). V teoriji govorimo pravici do izoblikovanja lastnega mnenja, pravico do njihovega svobodnega izražanja v vseh zadevah v zvezi z njim; o tehtnosti izraženih mnenj pa se presoja skladno z otrokovo starostjo in zrelostjo. Predvsem pomembno pa je, da občutek vpliva, nadzora in moči krepimo pri otrocih in mladostnikih, ki so jih bile v življenju odvzete možnosti izbire. Ena od teh skupin, so tudi otroci s čustveno-vedenjskimi težavami, ki so nameščeni v strokovne centre.

## STROKOVNI CENTRI

Strokovni centri v Sloveniji (ZOOMTVI, 2020) delujejo kot oblika izvendružinske vzgoje oziroma skrbi. Primarno so namenjeni otrokom s čustveno vedenjskimi motnjami in težavami, v praksi pa v strokovnih centrih bivajo tudi otroci in mladostniki s pridruženimi težavami ali pa so čustveno-vedenjske težave nacepljene primarni motnji (npr. lažja motnja v duševnem razvoju, motnja avtističnega spektra). Pogosto prihajajo iz manj spodbudnega družinskega ali vrstniškega okolja, kjer so se čustveno vedenjske težave razvile kot odgovor na dane biološke, socialne ali druge

okoliščine. Po neuspelih interveniranjih v domačem okolju, so odrasli (starši, center za socialno delo in sodišče) sprejeli odločitev, da je za otrokov zdrav razvoj najbolj smiselna namestitev v zunajdružinsko obliko bivanja, strokovni center. V preteklosti, so imeli otroci (navidezno) možnost izbire in so bili nameščeni le s svojim soglasjem, trenutna zakonodaja pa je otrokom vzela možnost (navideznega) soglasja. V večini primerov, v strokovnih centrih bivajo otroci, ki tam niso po svoji volji, čeprav mnogi kasneje (po tiho) povedo, da vidijo smisel bivanja in da se je njihovo življenje ob podpori strokovnih delavcev obrnilo v pravo smer. Ne glede na to, so doživeli veliko spremembo v svojem življenju, na katero so imeli malo ali nič vpliva (predvsem v primerih nujnih odvzemov iz družine zaradi nasilja, zlorab itn.). Prišli so v neznano okolje, institucijo, s svojimi pravili, normami, prepričanji in strukturo. Strokovne center, kot mnoge institucije, lahko v nekaterih delih povežemo z Goffmanovo teorijo totalnih ustanov (1991 v Urek, 2008), ki opredeli totalne ustanove kot tiste ustanove, ki povsem zajamejo čas in dejavnosti svojih članov, tako rekoč vse vidike posameznikovega življenjskega sveta (bivanje, delo, zabava, rekreacija itd.). Pri delu (Svete, 2015) ne gre le za individualno obravnavo posameznika, temveč strokovno osebje hkrati obravnava skupino posameznikov. Posameznik se mora prilagoditi procesoma mortifikacije (podreditve) in sistemu privilegijev. Podobno se zgodi v strokovnih centrih, kjer skozi strukturo, ki po eni strani pomeni varnost in predvidljivost, tudi omejujejo otroke pri možnostih izbire. Pri tem je pomembno, da otrokom znotraj možnosti omogočimo participacijo in s tem povrnemo vpliv na potek svojega življenja.

**Modeli participacije in raziskave participacije v oblikah izvendružinske vzgoje**

Pojem, modele in oblike participacije različni avtorji različno poimenujejo. Mnogi izmed njih (Arnstein 1969; Hart 1992; Shier 2001) v svojih modelih participacijo delijo na aktivno in pasivno udeležbo otrok. Pasivno lahko opišemo kot manipulacijo, informiranje in simbolično sodelovanje; aktivno pa poslušanje, posvetovanje, partnerstvo, dajanje pobud in sprejemanje odločitev. Drugi avtorji (Gal, 2017) participacijo otroka spremljajo skozi kontekst ekološke teorije – vpliv posameznika v različnih sferah družbe (od družine, do šole, politike in sveta), spet tretji (Lundy, 2007) pa skozi dejavnike, ki morajo biti zagotovljeni, da je participacijo moč uresničevati - prostor, glas, publika in vpliv.

Raziskave na področju vzgoje v strokovnih centrih so pokazale, da imajo otroci, ki bivajo v zunajdružinski oskrbi, v večini nimajo občutka moči, nadzora in vpliva nad svojim življenjem (Koren, 2022). Marovič in Zupančič (2024) sta v raziskavi ugotavljali, da si otroci in mladostniki v strokovnih centrih želijo aktivnejše individualne vloge pri določanju poteka lastnega življenja. Ob podobnih ugotovitvah pa je v svoji raziskavi Bortek (2024) ugotovila še, da prostor za napredek na tem področju prepoznavajo tudi strokovni delavci. Prvi pomemben dejavnik, ki so ga vzgojitelji izpostavili, je naravnanost strokovnega centra. Na možnosti in način izvajanja participativnega načina dela močno vpliva splošna pespektiva strokovnega centra oziroma to, ali je participacija jasno načelo delovanja in vrednota, ki je prisotna v vseh strukturah strokovnega centra.

Mnogi avtorji (Vosz, McPherson, Parmenter in Gatwiri, 2020; Bell, 2011) poudarjajo, da ima smiselna participacija mladih v institucionalni oskrbi lahko dolgoročne učinke opolnomočenja

– izboljšanje samozavesti in samovrednosti, ki omogočata lažje spopadanje in bolj konstruktivno reševanje osebnih in družinskih težav; čustvene, socialne, kulturne in praktične veščine, ki lajšajo prehod iz oskrbe; razvoj kritičnega mišljenja in komunikacijskih veščin, ki pomagajo graditi in vzdrževati odnose ter socialne mreže itd. Kljub pozitivnim učinkom participacije, pa Bortek (2024) prepoznava tudi strah med strokovnimi delavci, da bi na eni strani otroci izbrali škodljive odločitve, po drugi strani pa tudi strah, da bi preveč sodelovanja in soodločanja lahko vodilo v izgubo avtoritete in nejasne vloge med otroki in vzgojitelji. Ta strah lahko vodi v zadržanost pri vključevanju otrok v odločitve.

**Participacija mladih v slovenskem šolskem sistemu**

Priporočilo o sodelovanju otrok in mladih do 18. leta poziva vse javne službe, da vzpostavijo mehanizme za posvetovanje z otroki in sprejemanje njihovih povratnih informacij (npr. ustanove za predšolske otroke, izobraževalne ustanove, otroški oddelki v bolnišnicah, alternativno varstvo, socialne službe, itd.) (Uratarič Malnar in Zega, 2022). Mnogo osnovnih šol v Sloveniji (skoraj 400) od leta 1990 sodeluje v Otroškem parlamentu kot obliki izobraževanja za aktivno državljanstvo in ozaveščanje o človekovih/otrokovih pravicah. Deluje preko spodbujanja participacije otrok in mladostnikov (tudi sam program je nastal na pobudo učencev), da lahko javno spregovorijo,

predstavijo svoja mnenja, ideje, dileme o vprašanjih, ki so zanje pomembna v obdobju odraščanja (Zveza prijateljev mladine Slovenije). Dijaki, ki bivajo v dijaških domovih, imajo po 22. členu Pravilnika o bivanju v dijaških domovih (2018) možnost lastnega organiziranja v domsko skupnost, katere namen je, da zastopa interese vseh dijakov in se zavzema za njihovo uresničevanje.

V Sloveniji tako za osnovnošolce, kot tudi srednješolce obstajajo organizirane oblike združevanja, ki otrokom in mladostnikom omogoča participacijo in sodelovanje na lokalni ali državni ravni. Strokovni centri v osnovi delujejo na podlagi socialnopedagoških načel. O participaciji govori tudi Etični kodeks socialne pedagogike (2004), ki predvideva vključevanje uporabnikov v čim večjo participacijo s pomočjo pri izražanju njegovih interesov, želja in potreb, učenjem potrebnih spretnosti in znanj ter odpiranjem možnosti za participacijo, spremljanjem uresničevanja dogovorov in seznanjanjem z realnimi možnostmi. V strokovnem centru Frana Milčinskega Smlednik že vrsto let poteka organizirana oblika združevanja otrok in mladostnikov, ki bivajo v vzgojnih skupinah. Vsaka skupina izbere svojega predstavnika, ti skupaj pa nato tvorijo domsko skupnost. V preteklih letih, je pogostost srečanj domske skupnosti z ravnateljem nihala od tedenskih do mesečnih srečanj. Namen srečanj je otroke informirati o dogajanju v strokovnem centru, se seznaniti z aktualno dinamiko skozi njihove oči in prejeti pobude otrok za spremembe na ravni zavoda. Uratarič Malnar in Zega (2022) ločita individualno (posameznikovo) in kolektivno (skupinsko) participacijo otrok. V prvem primeru se osredotočamo na pravice posameznih otrok, da so njihova mnenja upoštevana pri odločanju o zanje pomembnih zadevah (npr. v šoli, v zdravstvenih ustanovah, v pravosodju, socialnih službah itd.). Kolektivna participacija pa se osredotoča na skupino otrok, da izrazijo svoja mnenja in da se mnenja upoštevajo pri odločitvah, ki vplivajo nanje.

## ZAKLJUČEK

Z oblikovanjem domskih skupnosti v strokovnih centrih lahko naredimo prvi korak k spodbujanju participacije otrok in mladostnikov s čustveno vedenjskimi težavami. Začnemo s kolektivno participacijo in spreminjanju okolja v katerem bivajo. Pomembno je, da jim damo prostor, jih naučimo uporabljati glas (izraziti mnenje), publiko (vodstvo zavoda) in vpliv (da se spremembe dejansko zgodijo). Največjo vrednost vidim predvsem v delu, ko otroke in mladostnike učimo na kakšen način izraziti svoje mnenje, kako sprejeti povratno informacijo, sploh ko ta ni v skladu z njihovimi željami in najti

zmožnosti vplivanja na svoje življenje znotraj danih okoliščin. Izkušnje, ki jih otrok pridobi prek kolektivne participacije, bo znal pretvoriti tudi v individualno participacijo na več sferah svojega življenja (družina, šola, država). S tem si bo povrnil občutek vpliva, moči in nadzora nad potekom svojega življenja, za katerega je bil prikrajšan.

**LITERATURA IN VIRI**

Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, *35*(4), 216– 224.

Bell, M. (2011) Promoting Children's Rights in Social Work and Social Car: A Guide to Participatory Practice. Jessica Kingsley Publishers.

Bortek, A. (2024). *Stališča vzgojiteljev do participacije mladostnikov v slovenskih strokovnih centrih*. Magistrsko delo. Repozitorij Univerze v Ljubljani.

Etični kodeks delavcev na področju socialne pedagogike. (2004). https://zzsp.org/zzsp/dokumenti/

Gal, T. (2017). An ecological model of child and youth participation. *Children and Youth Services Review*, 79, 57-64.

Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship (Innocenti Essay, no. 4). *International Child Development Centre*, Florence.

Koren, T. (2022). *Potrebe otrok in mladostnikov v prvih šestih mesecih bivanja v osnovnošolskih vzgojnih zavodih*. Magistrsko delo. Repozitorij Univerze v Ljubljani.

Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.

Marovič, M. in Bogdan Zupančič, A. (2024). Participacija v strokovnih centrih z vidika otrokove/mladostnikove osebne in šolske/poklicne biografije. *Revija za elementarno izobraževanje*, *17*(1), 85-103.

Pravilnik o bivanju v dijaških domovih (2018). Uradni list RS, št. 30/18, 70/19, 92/22 in 114/22.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117.

Snoj, M. (2016): Slovenski etimološki slovar. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, ZRC. Svete, M. (2015). Med disciplino in soustvarjanjem. *Socialno delo*, 54(6), 341-355.

Uratarič Malnar, N. in Zega, P. (2022). Bela knjiga ZPMS o uresničevanju pravice otrok do participacije Verzija 1. Zveza prijateljev mladine Slovenije, Ljubljana.

Urek, Mojca. Avto/biografije skozi prizmo psihiatričnega azila. *Dialogi* (Maribor), 2008, letn. 44, št. 10, str. 67-89.

Vosz, M., McPherson, L., Parmenter, N., Gatwiri, K. (2020). Enabling young people's participation in residential care decision-making. Australian Childhood Foundation, Southern Cross University.

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). (2020). Uradni list RS, št. 003-02-10/2020-11.

Zveza prijateljev mladine Slovenije (b. d.). *Otroški parlamenti*®. https://www.zpms.si/programi/otroski-parlamenti/

Konvencija o otrokovih pravicah (OZN) (1989). https://www.varuh-rs.si/pravni-temelji-cp/ozn-organizacija-zdruzenih-narodov/konvencija-o-otrokovih-pravicah/

Željka **Stergar Kranjčec**, *prof. def. - socijalna pedagoginja, mentor, Centar za pružanje usluga u zajednici Zagreb – Dugave*

Josipa **Ciglar**, *mag. soc. rada, Centar za pružanje usluga u zajednici Zagreb – Dugave*

# IZMEĐU NADZORA I PODRŠKE: NOVO RADNO MJESTO VODITELJA MJERA U SUSTAVU SOCIJALNE SKRBI REPUBLIKE HRVATSKE

josipa.ciglar@socskrb.hr

voditeljimjera.dugave@gmail.com

**Sažetak:** Voditelji mjera intenzivne stručne pomoći i podrške predstavljaju novo radno mjesto u sustavu socijalne skrbi Republike Hrvatske, osmišljeno s ciljem unaprjeđenja kvalitete rada s obiteljima u riziku te osiguravanja sustavne, neposredne i kontinuirane podrške. Centar za pružanje usluga u zajednici Zagreb – Dugave (CPUZ Zagreb – Dugave) trenutno zapošljava najveći broj stručnjaka u Republici Hrvatskoj koji provode ovu mjeru, čime se stvara stručna praksa i iskustvena baza za daljnji razvoj modela. Mjeru izriče stručni tim Hrvatskog zavoda za socijalni rad temeljem Obiteljskog zakona i liste za procjenu rizika, pri čemu se posebna pozornost posvećuje čimbenicima rizika za sigurnost, razvoj i dobrobit djece. Uvođenje radnog mjesta voditelja mjera značajan je iskorak u profesionalizaciji i modernizaciji socijalnog sustava u Hrvatskoj, doprinosi razvoju preventivnih praksi i omogućava sustavu učinkovitiji odgovor na potrebe ranjivih obitelji.

**Ključne riječi:** *voditelji mjera, intenzivna stručna pomoć i podrška, obitelji u riziku, zaštita djece, prevencija izdvajanja djece*

## BETWEEN SUPERVISION AND SUPPORT: A NEW POSITION OF CASE MANAGERS IN THE SOCIAL WELFARE SYSTEM OF THE REPUBLIC OF CROATIA

**Abstract:** Case managers for intensive professional assistance and support represent a new position within the social welfare system of the Republic of Croatia, designed to improve the quality of work with families at risk and to ensure systematic, direct, and continuous support. The Community Service Center Zagreb – Dugave (CPUZ Zagreb – Dugave) currently employs the largest number of professionals in Croatia implementing this case, thereby creating professional practice and an experiential basis for further

development of the model. The case is assigned by the professional team of the Croatian Institute for Social Work, based on the Family Act and the risk assessment checklist, with particular attention devoted to risk factors affecting the safety, development, and well-being of children. The introduction of this professional role represents a significant step forward in the professionalization and modernization of the Croatian social welfare system, contributes to the development of preventive practices, and enables the system to respond more effectively to the needs of vulnerable families.

**Keywords:** *case managers, intensive professional assistance and support, families at risk, child protection, prevention of child removal*

## UVOD

Mjera intenzivne stručne pomoći i nadzora nad ostvarivanjem skrbi o djetetu predstavlja jedan od najvažnijih instrumenata u sustavu zaštite djece i podrške obiteljima u riziku. Uvođenjem voditelja mjera u sustav socijalne skrbi dodatno se naglašava potreba za izravnim, strukturiranim i kontinuiranim radom s roditeljima, djecom i drugim značajnim osobama u obitelji. Svrha ovog rada je prikazati razvoj, specifičnosti i izazove provedbe mjere iz perspektive prakse, uz poseban osvrt na iskustva Centra za pružanje usluga u zajednici Zagreb – Dugave kao ustanove koja je u siječnju 2024.g. uspostavila dislociranu jedinicu za provođenje mjere. U radu se razmatraju uloga i kompetencije voditelja mjera, metodološki pristupi, važnost suradnje s drugim dionicima sustava te izazovi u provedbi i evaluaciji učinaka mjere.

### Normativni okvir i svrha mjere

Mjeru intenzivne stručne pomoći i podrške izriče stručni tim Hrvatskog zavoda za socijalni rad, temeljem Obiteljskog zakona (NN 103/15, 98/19, 47/20) i pripadajućih podzakonskih akata, Prema čl. 145. Obiteljskog zakona, mjera se izriče kada je razvoj djeteta ozbiljno ugrožen, ali su roditelji spremni i sposobni u kraćem razdoblju promijeniti svoje ponašanje te omogućiti nadzor nad ostvarivanjem skrbi o djetetu. Ova mjera ne može se odrediti ako je život i zdravlje djeteta neposredno ugroženo, što znači da predstavlja oblik preventivne i korektivne intervencije prije nego što dođe do težih oblika zaštite. Mjera se određuje u trajanju od tri do šest mjeseci, uz mogućnost produljenja do jedne godine, a provode je stručne osobe – voditelji mjera – zaposleni u centrima za socijalnu skrb ili drugim ovlaštenim ustanovama.

Svrha mjere jest spriječiti pogoršanje obiteljskih okolnosti, ojačati roditeljske resurse i osigurati razvoj zaštitnih čimbenika koji omogućuju sigurnost i stabilnost djeteta (Ajduković, 2008). Prema Pravilniku o mjerama zaštite osobnih prava i dobrobiti djeteta, voditelj mjere mora biti stručna osoba pomagačke struke, educiran za neposredan rad s obiteljima u riziku. Pravilnik jasno definira obveze voditelja.

**Centar za pružanje usluga u zajednici Zagreb – Dugave**

Od 1. siječnja 2024. godine u okviru CPUZ Zagreb - Dugave uspostavljena je dislocirana jedinica za provedbu mjere intenzivne stručne pomoći i nadzora nad roditeljskom skrbi, u kojoj radi devetnaest stručnjaka, uključujući jedanaest socijalnih radnika, osam socijalnih pedagoga i diplomiranog kriminalista, magistra odgojnih znanosti. Struktura zaposlenih pokazuje ravnomjernu zastupljenost različitih dobnih skupina: šest stručnjaka je u dobi od 25 do 35 godina, jedanaest između 36 i 54 godine, a troje ima više od 55 godina. Radno iskustvo zaposlenih varira: sedam stručnjaka ima do pet godina, osam između pet i deset godina, a pet više od dvadeset godina u sustavu socijalne skrbi. Svi voditelji mjera završili su specijaliziranu edukaciju, a deset ih redovito sudjeluje u metodskim supervizijama, čime se osigurava visoka stručna i etička kvaliteta provedbe mjera. Do listopada 2025. godine u okviru Centra obuhvaćeno je 476 roditelja: u 235 obitelji mjera je izrečena oboma roditeljima, u 159 samo majkama, a u 82 samo ocu. Obuhvaćeno je ukupno 745 djece: 393 muškog i 352 ženskog spola. Prema dobi, 258 djece je u dobi od 0 do 7 godina, 328 od 8 do 14 godina, a 159 adolescenata od 15 do 18 godina. Među djecom, 115 ima teškoće u razvoju, 89 izražene probleme u ponašanju, a 56 pripada migrantskom ili manjinskom statusu. Tijekom praćenog razdoblja zabilježeno je 21 izdvajanje djece iz obitelji, što potvrđuje kompleksnost i zahtjevnost rada.

Mišljenje i prijedlozi stručnih radnika zaposlenih u Područnim uredima u suradnji sa voditeljima mjera

Uspješna provedba mjere nezamisliva je bez interdisciplinarne suradnje. Obitelji u riziku često se suočavaju s višestrukim poteškoćama – ekonomskim, zdravstvenim, odgojnim i emocionalnim – koje zahtijevaju koordinirano djelovanje različitih institucija (Ajduković i Kregar, 2019). Najčešći oblik suradnje ostvaruje se s Hrvatskim zavodom za socijalni rad. Radi praćenja kvalitete te suradnje i unaprjeđenja stručnog rada CPUZ

Zagreb - Dugave proveo je krajem 2024. godine anonimnu anketu među područnim uredima s kojima surađuje. Anketa je poslana na ukupno petnaest područnih ureda, a prikupljeni rezultati prikazani su u ovom radu. Stručni radnici i voditelji mjera u najvećoj mjeri izražavaju zadovoljstvo dosadašnjom suradnjom, ističući profesionalnost, otvorenu komunikaciju, dostupnost voditelja i pravovremenu razmjenu informacija. Ipak, stručnjaci prepoznaju potrebu za dodatnim unapređenjem koordinacije i stručnog razvoja. Konkretno, preporučuju češće zajedničke. Naglašavaju i važnost kontinuiranih edukacija i metodskog usavršavanja, koje omogućuju razmjenu iskustava, primjenu učinkovitih metoda podrške i jačanje kompetencija stručnjaka u radu s obiteljima u riziku. S obzirom na kompleksnost slučajeva i opterećenje postojećeg kadra, stručnjaci ističu potrebu za boljom raspodjelom voditelja mjera, smanjenjem broja obitelji po stručnjaku te osiguranjem kontinuiteta rada tijekom odsutnosti.

**Iskustva i preporuke voditelja mjera**

Voditelji mjera imaju višestruku ulogu koja obuhvaća savjetodavni, edukativni i nadzorni rad. Njihova je zadaća pružiti stručnu pomoć u organizaciji svakodnevnog života, promicati odgovorno roditeljstvo i razvijati roditeljske kompetencije (Bašić i Koller-Trbović, 2017). Među ključnim prijedlozima voditelja mjera ističe se uključivanje voditelja mjera u sastanke stručnih timova za pojedine obitelji. Voditelji također predlažu aktivno sudjelovanje u modifikaciji individualnog plana i programa (IPP). Za poboljšanje koordinacije predlažu redovite, mjesečne koordinacijske sastanke između voditelja mjera i stručnih radnika područnih ureda. Pravovremena razmjena informacija s voditeljem slučaja ključni su za učinkovito djelovanje, osobito u situacijama naglih promjena u obiteljskim okolnostima. S obzirom na opterećenost kadra, predlažu smanjenje broja obitelji u tretmanu te reguliranje zamjena tijekom odsutnosti voditelja, primjerice zbog godišnjih odmora ili bolovanja. Dodatno, ističu potrebu za pravovremenom dostavom rješenja o mjerama, individualnih planova i programa te zahtjeva za imenovanje voditelja mjera u slučaju produženja mjere. Na sustavnoj razini, predlažu i zapošljavanje voditelja mjera kod različitih pružatelja usluga. Uz to, naglašava se potreba za razvojem standardiziranih instrumenata za praćenje i evaluaciju učinka mjere, čime se osigurava transparentnost i kvaliteta rada u cijelom sustavu (MRMSOSP, 2023).

## ZAKLJUČAK

Uloga voditelja mjere stručne pomoći i podrške ključna je za funkcioniranje sustava socijalne skrbi i pružanje izravne pomoći obiteljima u riziku. Profesionalizacija radnog mjesta voditelja mjera omogućila je sustavu socijalne skrbi da posebno educirani stručnjaci, kroz neposredan rad u domovima obitelji, bolje prepoznaju potrebe korisnika i pravovremeno reagiraju u kriznim situacijama. Uspostava mreže voditelja mjera pri pružateljima usluga i nadležnim područnim uredima poboljšala je koordinaciju, dostupnost i dvosmjernu komunikaciju, što je dodatno ojačalo međuinstitucionalnu suradnju u zaštiti dobrobiti djece. Posebnu važnost ima metodska supervizija, koja voditeljima omogućava reflektirani i kvalitetniji pristup obiteljima. Njezina redovita provedba, uključivanje voditelja slučajeva te koordinacija svih dionika dodatno jačaju stručni rad i kontinuitet mjera. Unatoč pozitivnim rezultatima, potrebno je zaposliti dodatni broj stručnjaka kako bi se rasteretio postojeći kadar i osigurao individualiziraniji pristup obiteljima. Također, važno je češće organizirati koordinacijske sastanke, pratiti napredak i pravovremeno reagirati na promjene u obiteljima, te Pravilnikom precizno regulirati broj mjera po voditelju u skladu s kompleksnošću slučajeva. Daljnji razvoj sustava zahtijeva kontinuirano ulaganje u stručne kapacitete, međuinstitucionalnu suradnju i standardizaciju prakse, kako bi se osigurala održivost i kvaliteta mjera u cijelom sustavu socijalne skrbi.

## LITERATURA

Ajduković, M., & Kregar, K. (ur.) (2019). *Socijalni rad u zajednici.* Zagreb: Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Obiteljski zakon (NN 103/15, 98/19, 47/20).

Pravilnik o mjerama zaštite osobnih prava i dobrobiti djeteta (NN 123/15).

Ajduković, M. (2008). *Procjena rizika i zaštitni čimbenici u obiteljima s djecom.* Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Bašić, J., & Koller-Trbović, N. (2017). *Metode i tehnike socijalnog rada s obitelji.* Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike (2023). *Smjernice za provedbu mjere intenzivne stručne pomoći i podrške.*

Jovita **Pogorevc Merčnik**, *Doc. dr., Pedagoška fakulteta Koper, Center za socialno delo Koroška*

# ŽIVLJENJE MLADIH PO ODHODU IZ STROKOVNEGA CENTRA

**Povzetek:** V prispevku najprej predstavimo problematiko vključevanja in življenja mladih v socialnem okolju, kamor se vrnejo, ko zaključijo bivanje v strokovnem centru.

V nadaljevanju smo v empiričnem delu prispevka izvedli polstrukturirane intervjuje s 5 osebami, ki imajo izkušnjo bivanja v strokovnem centru ter so se po zaključenem bivanju v strokovnem centru že vključili v socialno okolje. Pri tem smo se osredotočili na naslednja področja: urejanja bivanjskih razmer, odnosi s starši in sorodniki, oblikovanje ciljev in vpletenost v kriminaliteto.

Analiza intervjujev je pokazala, da so se intervjuvanci takoj po zaključenem bivanju v strokovnem centru vrnili k staršem, vendar so si kasneje bivanje uredili drugje. Njihov odnos s starši je bil različen; nekateri so z njimi imeli dober odnos, drugi ne. Vsi pa so poleg staršev navedli še druge pomembne osebe v njihovih življenjih po zaključenem bivanju v strokovnem centru, in jih predstavljajo dedki, babice, teta in sorojenci. Cilji, katere so si osebe postavile po zaključenem bivanju v strokovnem centru se nanašajo na zaposlitev, dom in družino, nekateri pa namesto ciljev govorijo o željah. Na področju kriminalitete so štiri osebe poročale o vpletenosti v prekrške in kazniva dejanja po zaključenem bivanju v strokovnem centru, pripovedovale pa so tudi o izkušnjah s tem v obdobju pred namestitvijo v strokovni center.

Ugotavljamo, da osebe, ki imajo izkušnjo bivanja v strokovnem centru pri vključevanju v socialno okolje ter urejanju življenja po odhodu iz njega potrebujejo pomoč in podporo. Podamo nekatere predloge, kako lahko v slovenskem prostoru to zagotovimo, pri čemer izhajamo iz praks v tujini.

**Ključne besede:** *strokovni center, odhod, vključevanje, podpora, pomoč*

## LIFE OF YOUNG PEOPLE AFTER LEAVING RESIDENTAL CARE

**Abstract:** In the article is first presented the issue of inclusion and life of young people in social environment to which they return after they finish their stay in residential care.

In the empirical part of this paper semi-structured interviews are conducted with 5 individuals who have experienced staying in residental care and have already reintegrated into social environment after completing their stay in residental care. The focus is on the following areas: arranging living conditions, relationships with parents and relatives, goal setting and involment in criminal activity.

The analysis of interviews showed that interviewees returned to their parents immediately after finishing their stay at residential care, but later they arranged to live elsewhere. Their relationship with their parents was different; some had good relationships with them, others did not. Beside their parents, everyone also mentioned other important people in their lives after completing their stay at residential care, including grandparents, aunts, and siblings. The goals that individuals set for themselves after completing their stay at residential care relate to employment, home and family, while some, instead of goals, talked about wishes. In the field of crime, four people reported involvement in misdemeanors and criminal offenses after staying in residential care, and they also shared experiences related to this from the period before their placement in residential care.

It has been found that individuals, who have experience living in residential care, need help and support when integrating into social environment and organizing their lives after leaving it. In this paper are provided some suggestions on how this can be ensured in Slovenian area, based on practices abroad.

**Keywords:** *residential care, departure, inclusion, support, assistance*

## TEORETIČNA IZHODIŠČA

Slovenska zakonodaja navaja, da ukrep namestitve otroka v strokovni center traja največ tri leta (Družinski zakonik, 2017). Kljub temu, da ima sodišče možnost podaljšanja ukrepov za varstvo koristi otroka, se le-ti enkrat zaključijo, če ne prej, pa z dopolnjenim 18. letom mladostnika ali s pridobitvijo polne poslovne sposobnosti, ko sme mladostnik v strokovnem centru ostati le, če v to pisno privoli. In ko mladostnik enkrat zapusti izvendružinsko institucionalno vzgojo, se vanjo ne more več vrniti (Groinig in Sting, 2019).

Življenje po zaključenem bivanju v instituciji je lahko težavno, še posebej zato, ker so mladi, ki strokovne centre zapuščajo v obdobju mladostništva, za katero se ugotavlja, da mladostniki dlje živijo s starši, saj se podaljšuje

njihovo izobraževanje, večkrat so brezposelni[13], prihaja do poznejšega ustvarjanja družine ter daljšega raziskovanja mladostniškega načina življenja (Groinig in Sting, 2019). Mladi so vse bolj odvisni od pritiskov drugih institucij (trg delovne sile, izobraževalni sistem, sistem socialnega skrbstva[14], sistem socialnega zavarovanja, zdravja). S tega vidika je mladost postala težavnejša, kot je bila nekdaj, tveganja pa se najbolj zgostijo pri tistih, ki nimajo ustrezne ekonomske in socialne podpore pri svojih družinah, so nezaposljivi oz. jim grozi dolgoročna nezaposljivost (Ule, 2012), s čimer se pogosto srečujejo tudi mladostniki po zaključenem bivanju v strokovnem centru.

Proces osamosvajanja, ki se običajno prične v obdobju mladostništva, je že sam po sebi relativno stresno obdobje (Radić Bursać in Jeđud Borić, 2013) in običajno poteka kot dvostopenjski proces, ki zajema proces razvoja lastnega razmišljanja in vpliv sprememb, ki se dogajajo v družbi; pri mladostnikih, ki pa imajo izkušnjo bivanja v instituciji, je proces osamosvajanja tristopenjski, pri čemer tretjo stopnjo predstavlja vstop v socialno okolje oz. izstop iz institucije (Malmberg in Trempala, 1997, v Žižak, Koller-Trbovič in Jeđud, 2005).

Za mladostnike lahko odhod iz strokovnega centra predstavlja veliko sprememb, povezanih s strahom in negotovostjo, saj mu oskrba v strokovnem centru lahko predstavlja varno okolje, kjer so postavljena pravila in dnevna rutina, kjer goji zdrave odnose, vzgojitelj in preostali mladostniki pa mu predstavljajo nadomestno družino (Krajnčan in Šoln Vrbinc, 2015), vendar je po drugi strani odhod iz institucije zanje lahko še vabljivejši, saj predstavlja tudi osvobajanje od pravil in zahtev ter omogoča samostojno odločanje o sebi, brez nadzora in skrbi staršev ali drugih pomembnih oseb, kar pa je lahko tudi razlog, da imajo ti mladostniki težave s spoštovanjem družbenih norm (Radić Bursać in Jeđud Borić, 2013).

Težave mladostnikov pri prehodu iz izvendružinske institucionalne oskrbe v družbo oz. neodvisnost se kot problematičen prepoznava še posebej na

[13] Oz. gre za prekrarne oblike zaposlovanja (Ule, 2012).

[14] Zdaj imenovan organ socialnega varstva.

področju financ, šolanja, zaposlovanja in dogovarjanja o namestitvi (Harder, Knorth in Kalverboer, 2011[15]).

## PODROČJA RAZISKOVANJA IN RAZISKOVALNI CILJI

Predstavljena teoretična izhodišča nakazujejo, da je življenje mladih po zaključenem bivanju v strokovnem centru zahtevno. V raziskavi, ki smo jo izvedli, smo želeli izvedeti kakšne so izkušnje oseb z življenjem v socialnem okolju po zaključenem bivanju v strokovnem centru. Pri tem smo se osredotočili na štiri področja, ki so za življenje mladih po odhodu iz strokovnega centra pomembni. Zanimale so nas izkušnje mladostnikov oz. oseb po odhodu iz strokovnega centra na naslednjih področjih:

Urejanja bivanja. Ugotovitve raziskav kažejo, da se visok delež mladostnikov po zaključenem bivanju v strokovnem centru vrne k staršem (Harder idr., 2011; Statistični urad Republike Slovenije, 2012; Boškić idr., 2012; Dutta, 2016;). Nekateri mladostniki se po odhodu iz institucije srečajo tudi z obdobjem brezdomstva (Ibrahim in Howe, 2011; Dekleva, 2014; Kreft Toman, 2016).

Odnosi s starši in sorodniki. Po odhodu iz strokovnega centra nekateri mladostniki kažejo željo, da ponovno vzpostavijo odnose s starši in drugimi sorodniki (Dixon in Stein, 2005, Dixon idr., 2006, Munro idr., 2011 v Hiles idr., 2012), nekateri pa po zaključenem bivanju v instituciji ne želijo imeti opravka s svojimi družinami (Jackson in Cameron, 2012).

Oblikovanje ciljev. Za mladostnike z izkušnjo bivanja v strokovnem centru se prepoznava, da je kljub postavljenim načrtom za uspešno življenje po zaključenem bivanju v njem njihova kvaliteta življenja pogosto nizka oz. da načrtovanega ne dosežejo (Harder idr., 2011; Dutta, 2016).

Vpletenosti v kriminaliteto. To področje smo v raziskovanje zajeli, saj med dejavnike tveganja za vpletenost v kazniva dejanja in prekrške spadajo tudi družina, šolski uspeh in širše socialno okolje (Filipčič, 2015), v zvezi s

[15] Raziskava je bila opravljena na Nizozemskem in je zajemala 24 mladostnikov, s katerimi je bil leto dni po odhodu iz izvendružinske oblike bivanja opravljen intervju.

katerimi se pri mladostnikih z izkušnjo bivanja v strokovnem centru večkrat pojavijo težave.

V skladu z raziskovalnimi področji smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšne so izkušnje oseb z urejanjem bivanja po odhodu iz strokovnega centra?
- Kakšne so izkušnje oseb z odnosi s sorodniki po odhodu iz strokovnega centra?
- Kakšne so izkušnje oseb z oblikovanjem ciljev po odhodu iz strokovnega centra?
- Kakšne so izkušnje oseb z vpletenostjo v kriminaliteto po odhodu iz strokovnega centra?

## UDELEŽENI V RAZISKAVI

V raziskavi smo proučevali življenje petih mladostnikov oz. oseb po zaključenem bivanju v strokovnem centru.

Med udeleženci raziskave sta bili dve osebi moškega spola ter štiri osebe ženskega. Obdobje, ki je minilo od njihovega odhoda iz strokovnega centra se giblje od 3 do 30 let.

Vsi intervjuji so v povprečju trajali od 20 do 30 minut. Kljub osebnemu poznanstvu z mladostniki oz. osebami so bili nekateri njihovi odgovori oz. izpovedi kratki, o določeni temi tudi ob dodatni vzpodbudi niso želeli povedali več, kot so. Če smo bili s podvprašanji preveč radovedni, so nam to pokazali z neverbalno komunikacijo ali pa so navedli, da v povezavi z vprašanjem nimajo več česa povedati in so zaključili z odgovorom: »To je to.«

Vključenim v raziskavo smo zagotovili anonimnost, zato so njihova imena izmišljena, imena krajev bivanja, strokovnih centrov ter drugih pomembnih osebnih podatkov pa anonimizirana.

Opisi sodelujočih v raziskavi, ki ga podajamo v nadaljevanju, temeljijo na podatkih, ki smo jih o njih pridobili z opravljenim intervjujem:

Pika je stara 31 let, prihaja iz družine, v kateri je bila edini otrok, njeni starši so se v času njenega otroštva razšli. Danes živi v drugem kraju kot pred bivanjem v strokovnem centru, živi v občinskem stanovanju skupaj s partnerjem, s katerim je v vezi 16 let, skupaj imata dve hčeri.

Tatjana je stara 31 let in je bila rojena v družini s tremi otroki. Poleg nje sta v družini še brat in sestra. Tatjana je najmlajši otrok. Njeni starši so se razvezali že pred njenim rojstvom. Danes živi s partnerjem, s katerim je v vezi devet let, skupaj imata dva otroka.

Jaša je star 25 let. Prihaja iz družine s še dvema mlajšima sorojencema, oče je pokojen.

Domen je star 31 let, njegova izvorna družina je štiričlanska, poleg njega je v družini še mlajši brat. Je poročen, živi z ženo, otrok nimata.

Anita je najstarejša oseba, ki je sodelovala v intervjuju. Danes živi sama, ima hčer, ki živi v drugem kraju kot ona.

## PROCES ZBIRANJA PODATKOV

Za zbiranja podatkov smo izbrali globinski intervju, ki omogoča podrobneje in globlje poseganje v opise ter pojasnjevanja, razlage, primerjave raznih dejanj, dogodkov ter drugega iz vprašančevih izkušenj in doživetij (Vogrinc, 2008), saj smo želeli, da nam intervjuvanci podrobno predstavijo svoje izkušnje z življenjem po zaključenem bivanju v strokovnem centru. Prav tako je bilo zagotovljeno sproščeno in zaupno ozračje med raziskovalko ter vprašanci, kar je za uporabo globinskega intervjuja najpomembnejše (prav tam), udeležence intervjuja smo namreč osebno poznali, saj smo jih spremljali pri nameščanju v strokovni center in bivanju v njem.

Po načinu izvajanja je bil izveden intervju polstrukturiran, saj so bila okvirna vprašanja, katera smo postavili vsakemu vprašancu vnaprej pripravljena (Sagadin, 1995). Za takšen način izvajanja intervjuja smo se odločili, ker smo želeli, da nam intervjuvanci pripovedujejo o svojih izkušnjah o življenju po zaključenem bivanju v strokovnem centru na izbranih področjih.

## OBDELAVA PODATKOV

Posnete intervjuje smo najprej poslušali in jih nato prepisali oz. pripravili t. i. gosti zapis. Glede na oblikovana raziskovalna vprašanja smo določili enote kodiranja ter izbrali in definirali relevantne pojme, iz katerih smo izpeljali kategorije, ki opredeljujejo izkušnje intervjuvancev z življenjem po zaključenem bivanju v strokovnem centru. Kategorije so naslednje: urejanje bivanjskih razmer, vpletenost v kriminaliteto, urejanje odnosov s sorodniki ter oblikovanje ciljev.

Posamezne kategorije pojasnjujemo z dobesednimi navedbami intervjuvancev in so zapisane pod navednicami. Udeleženci raziskave so v pripovedovanju uporabljali narečni jezik, v besedilu, kjer smo njihove izjave povzemali ohranjamo avtentičnost njihovega navajanja.

## REZULTATI IN INTERPRETACIJA

### Področje urejanja bivanja

Vse intervjuvane osebe so poročale, da so se po zaključenem bivanju v strokovnem centru vrnile k staršem (4), le eno med njimi je bivala pri drugih sorodniki.

Pika, ki je imela izkušnjo bivanja pri drugih sorodnikih, je takšen način življenja pojasnila z izjavo: »Moja mama zame ni mogla skrbeti, ker je tudi sama imela težave z alkoholom in drogo, očeta pa ni bilo, ker je prestajal zaporno kazen. Prepuščena sem bila sama sebi, ampak, hvala bogu, sem imela teto, ki ji je zame bilo mar, in mi je omogočila življenje pri njej.«

Domen je v povezavi z urejanjem bivanjskih razmer takoj po zaključenem bivanju v strokovnem centru povedal, da je živel pri starših. Po odhodu od njih je »nekaj časa živel pri prijateljih.«

Pika, Tatjana in Anita, so poročale o podobni poti osamosvajanja, in sicer so se od staršev, kjer so bivale takoj po odhodu iz strokovnega centra, preselile k partnerju, ki je bival na svojem. Vse tri so najprej skupaj s partnerjem bivale v najemniškem stanovanju, pozneje pa so se preselile v občinsko stanovanje. Tatjana se je pred pridobitvijo občinskega stanovanja s partnerjem selila še v drugo najemniško stanovanje: »Saj se je zgodilo, da sem zanosila, ko sem bila še v bolnici in je partner uredil dvosobno stanovanje.« Nosečnost kot razlog za preselitev k partnerju je poleg polnoletnosti navedla tudi Anita, ki je poročala tudi o večjem številu selitev v obdobju po zaključenem bivanju v strokovnem centru. Anita je še navedla, da se je v tistem času zaradi doživljanja nasilja s strani partnerja umaknila v materinski dom. Čez nekaj časa se je vrnila nazaj k njemu, vendar sta se kmalu razšla. V občinskem stanovanju, v katerem so živeli, je ostala ona s hčerjo. Pozneje, ko se je njena hči že osamosvojila, se je preselila v drugo (manjše) občinsko stanovanje.

Vse tri, Anita, Pika in Tatjana, trenutno bivajo v občinskih stanovanjih, ki so jim bila dodeljena. Pika in Anita že več let, Tatjana pa četrto leto. O samem bivanju so izrazile zadovoljstvo.

Domen je po odhodu od staršev nekaj časa živel pri prijateljih, saj se je za odhod od staršev odločil, ne da bi imel urejene bivanjske razmere, kar je pojasnil: »Od staršev sem šel hitro, ker nisem želel biti v hotelu mama, želel sem živeti za sebe, bil je čas, da pričnem za sebe.« Kasneje mu je bilo dodeljeno občinsko stanovanje iz katerega se je izselil ob poroki, saj se je preselil k ženi, ki je imela večje, prav tako občinsko stanovanje. V stanovanju skupaj z ženo biva enajst let in v zvezi z bivanjem izraža nezadovoljstvo: »Stanovanje, v katerem živiva z ženo, je plesnivo in vlažno, hiša, v kateri je stanovanje, je stara in je brez veze, da bi kaj urejali, nekaj, kar zmoreva urediva sama.«

Jaša je samostojno življenje začel z odselitvijo matere ter bratov, v stanovanju je ostal sam in glede tega je povedal: »To je občinsko stanovanje, uredili smo prepis in vse potrebno.« V povezavi z urejanjem bivanja je Jaša v nadaljevanju navedel tudi: »Imam se namen seliti, ne želim ostati tu, v tem kraju, v tem stanovanju, razmišljam o hiši ali manjšem stanovanju.«

Iz navedenega povzemamo, da je bivanje v najemniškem stanovanju pri intervjuvancih pomenilo zgolj začasno rešitev bivanja ter da si večina med njimi želi urediti bivanje v neprofitnem (občinskem) stanovanju, ki je najugodnejša oblika samostojnega življenja. V najemniškem stanovanju so vsi intervjuvanci (razen krajši čas Domen) bivali skupaj s partnerjem, predvidevamo, da zaradi vèdenja, da sami stroškov bivanja v njem najverjetneje ne bi zmogli redno, vsakomesečno poravnati. Sklepanje, da si osebe po zaključenem bivanju v strokovnem centru prizadevajo k bivanju v občinskem stanovanju dodatno pojasnjujejmo tudi z ugotovitvijo, da nobena od oseb iz naše raziskave ne poroča o nakupu stanovanja, saj po zaključenem bivanju v strokovnem centru nimajo za to potrebnih sredstev.

### Odnosi s sorodniki

Na področju urejanja odnosov s sorodniki in prijatelji so intervjuvane osebe izpostavile odnose z različnimi, zanje pomembnimi osebami. Predstavljamo jih v nadaljevanju.

Na področju odnosa s starši po zaključenem bivanju v strokovnem centru sta dve mladostnici poročali o pozitivnih odnosih z njimi. Tatjana je navedla, da sta se z mamo dobro razumeli, ko je zaključila bivanje v strokovnem centru. Anita je poročala, da se po zaključenem bivanju v strokovnem centru »odnosi s starši niso spremenili«, v nadaljevanju je poudarila, da ima danes s starši

dober odnos, iz česar sklepamo, da se je ta odnos v času po zaključenem bivanju v strokovnem centru krepil oz. izboljšal, saj je od odhoda iz strokovnega centra minilo več kot 30 let.

Za intervjuvance, ki so poročali o razumevanju s starši oz. o izboljšanju odnosa z njimi po zaključenem bivanju v strokovnem centru, sklepamo, da so ti odnosi pozitivni in jim lahko zagotavljajo praktično in čustveno podporo (Stein, 2012), kar je dobro in vzpodbudno za urejeno življenje, saj so odnosi med mladostniki in starši lahko tudi škodljivi (prav tam), kar smo prepoznali pri Jaši, ki je glede odnosa po zaključenem bivanju v strokovnem centru izpostavil mamo ter stike z njo, ki jih ni veliko, odnos z mamo pa je na več mestih opisoval kot stresen. Olajšanje ter verjetno s tem tudi prekinitev škodljivih odnosov z mamo je doživel, kot je sam povedal: »Ko se je mama odselila.«

Odsotnost matere takoj po zaključenem bivanju v strokovnem centru je izpostavila Pika, ki je dejala: »Mama se zame po odhodu iz zavoda ni veliko zanimala, takrat, ko sem potrebovala toplo besedo matere, je nisem dobila, saj je bila ves čas opita.« Odsotnosti matere pri Piki takoj po zaključenem bivanju v strokovnem centru je sledil preobrat, ki ga je opisala: »Pokliče me mama s prošnjo, če ji lahko pomagam od odvisnosti od alkohola.« Pika je materi pri tem nudila pomoč in opisala je uspeh matere v procesu zdravljenja. O odnosu, ki ga imata danes z mamo, je Pika povedala: »Mama se vsak dan znova trudi, da da mojima otrokoma to, kar meni ni nikoli zmogla; ljubezni, varnosti, stabilnosti in zaščito.«

Glede urejanja odnosa s starši so intervjuvanci pripovedovali o različnih izkušnjah, za katere prepoznavamo, da so tako, kot so povzemali že Dixon idr. (2006, v Hiles idr., 2013), nekatere med njimi privedli do spoznanja, da se z leti odnosi lahko izboljšajo, o čemer sta poročali Anita in Pika.

Za področje urejanja odnosov po zaključenem bivanju v strokovnem centru se podpora mladostnikom lahko zagotavlja tudi s strani članov širše družine, kot so npr. stari starši (Collins idr., 2010, v Hiles idr., 2013), kar smo prepoznali pri Piki, Domnu in Tatjani, ki so pripovedovali tudi o odnosu z drugimi sorodniki.

Intervjuvancem, ki so pripovedovali o odnosu z babico ter tudi teto, je skupno, da pripovedujejo o odsotnosti staršev ter glede odnosa z materjo navajajo nepovezanost in le občasne stike. Iz tega sklepamo, da mladostniki po zaključenem bivanju v strokovnem centru potrebujejo podporno osebo v svoji

ožji družini, kar se kaže v pripovedovanju Pike, ki je kot pomemben odnos takoj po zaključenem bivanju v strokovnem centru izpostavila odnos s teto, o kateri pa pozneje, ko se je njen odnos z mamo izboljšal, ni več govorila. Piki je teta v obdobju po zaključenem bivanju v strokovnem centru predstavljala: »Edino podporo, ki sem jo imela, ki je verjela vame in me tudi spodbujala na življenjski poti.« »Omogočila mi je življenje pri njej.« »Zame ji je bilo mar.«

Domen je glede odnosa s sorodniki izpostavil bico in dedana, njegovo pripovedovanje se je v nadaljevanju nanašalo predvsem na dedana, za katerega pravi: »Deda me je imel ful rad.« »Z dedanom sva se skozi razumela dobro.« »Deda je bil najbolj pomemben v mojem življenju.« Slednjo izjavo je ponovil dvakrat. Odnos z dedkom je tudi primerjal z drugim pomembnim odnosom, t. j. z odnosom s starši, videl ju je enakovredna. Da je Domen dedka v življenju doživljal kot podporno osebo, razumemo iz izjave, ki jo je podal glede izgube dedka: »Ko je deda umrl, dva meseca po pogrebu nisem govoril.«

V povezavi z izvorno družino ter pomembnimi odnosi, mladostniki izpostavljajo še odnos s sorojenci.

O tem odnosu so pripovedovali trije intervjuvanci, in sicer Anita, Jaša in Domen. Pri pripovedovanju o odnosu s sorojenci po zaključenem bivanju v strokovnem centru je Anita navedla, da so jim ti odnosi pomembni. Tudi Domen je med pomembnimi odnosi po zaključenem bivanju v strokovnem centru omenjal brata, za katerega je dejal, da sta »kot pes in mačka«, in v nadaljevanju pojasnil, da gre za »pravi moški odnos«.

Natančneje je odnos s sorojenci opisal Jaša, ki je govoril o pozitivnih odnosih z bratoma, saj »Brat pride večkrat, kakšen vikend prespi, isto drugi brat, pride na počitnice.«

Pri intervjuvancih, ki so pripovedovali o odnosu s sorojenci, glede na podane izjave povzemamo, da iz teh odnosov ne črpajo podpore in pomoči, tem odnosom pripisujejo pomembnost, za katero menimo, da izhaja iz povezanosti z izvorno družino.

V povezavi z urejanjem odnosov po zaključenem bivanju v strokovnem centru se ugotavlja, da mladostniki navajajo širok nabor sorodnikov, ki jih doživljajo kot potencialni vir pomoči (Stein, 2012), kar velja tudi za naše intervjuvance. Vsi so namreč navedli vsaj enega družinskega člana, ki jim je predstavljal oporo oz. jim jo še vedno. Vendar iz njihovih pripovedovanj ni vedno jasno, ali je podpora teh družinskih članov pozitivna ali negativna. Menimo, da je

pomembno, da opozorimo na vrsto podpore, saj so bili intervjuvanci kot mladostniki iz družinskega okolja izločeni zaradi ogroženosti ter nezadostne podpore v družinskem okolju, kjer po zaključenem bivanju v strokovnem centru ponovno iščejo podporo. Tako na tem mestu, kjer prepoznavamo potrebo mladostnikov po podpori s strani družinskih članov po zaključenem bivanju v strokovnem centru, ponovno izpostavljamo pomen pozitivnih odnosov ter podpore, za katero menimo, da je možna, če se spreminjajo ravnanja vseh družinskih članov, za kar pa je običajno potrebna tudi vključitev vseh v strokovne oblike pomoči.

**Postavljeni cilji oz. želje**

Svoje cilje so predstavili štirje intervjuvanci: Matjaž, Tatjana, Anita in Jaša. Dve udeleženki raziskave, Pika in Branka, pa sta povedali, da nimata postavljenih ciljev. Med navedbami intervjuvancev smo prepoznali, da nekateri med njimi pripovedujejo o željah. Na razlikovanje tega želimo še posebej opozoriti, saj postavljen cilj običajno pomeni, da si k uresničevanju tega tudi prizadevamo, pri želji pa se posameznik vselej ne aktivira za njeno dosego. V nadaljevanju predstavljamo analizo.

Tatjanini cilji so povezani z družino oz. njenima otrokoma. Povedala je, da je njen cilj, da ju dobro vzgoji. Kot cilj je navedla tudi nadaljevanje šolanja.

Anita je o zastavljenih ciljih pripovedovala zelo konkretno: »Danes je moj cilj, da se zaposlim in izpit za avto,« kar je povezano, saj ji opravljen vozniški izpit daje večje možnosti za zaposlitev. Za vse ostale cilje, ki jih Anita še ima, je navedla, da naj ostanejo skrivnost.

Jaša je na področju zastavljenih ciljev govoril o ureditvi bivanjskih prostorov: »Moj cilj je novo stanovanje oz. hiša, ne da se mi več v stanovanju, kar o hiši razmišljam, čimprej.« Ter tudi o osebnostni rasti, saj želi delati na sebi, da se bo bolje počutil. Kot smo iz pripovedovanja prepoznali, je Jašev najpomembnejši cilj, da odpre svojo restavracijo, glede tega ima oblikovan načrt: »Veliko planiram na to, imam že prostor, počasi, postopoma delam na tem. Ful sem že blizu, da bom uresničil svoje sanje in odprl restavracijo.« To kaže, da Jaša deluje v smeri, da se cilji uresničijo. Vseeno je imel postavljen nadomestni cilj: »Če pa ne, bi pa potem v Sloveniji odprl trgovino, d. o. o., 24-urno v kraju, kjer živim, prodajal bi prigrizke na avtobusni.«

Vsi intervjuvanci, razen Tatjane, so navedli cilje, ki so vezani na zaposlitev. Iz tega razumemo, da je za udeležence raziskave pomembno, da imajo

zaposlitev ter si tudi prizadevajo za to, kar ocenjujemo kot pozitivno. Oblikovanje ciljev na področju zaposlitve kaže, da so udeleženci raziskave, ki so o tem pripovedovali, trenutno brez zaposlitve ali pa z zdajšnjo zaposlitvijo niso zadovoljni. V povezavi z zaposlitvijo mladostnikov po zaključenem bivanju v instituciji se ugotavlja, da pogosto opravljajo delo, pri katerem ne potrebujejo posebnih veščin (nekvalificirano delo) ter zanj prejemajo tudi nizko plačilo (Ibrahim in Howe, 2011). Zaradi tega menimo, da bi bilo dobro, da si na področju zaposlitve postavljajo višje cilje, kar prepoznavamo pri nekaterih udeležencih raziskave.

Intervjuvanci, ki so na področju oblikovanja ciljev govorili tudi o željah so Pika, Anita in Domen. Pika je navedla, da si želi šolanja, in je dejala: »Delala bi šolo, socialno pedagogiko.« Nadaljevanje šolanja, in sicer v smeri zdravstvenega tehnika, je navedla tudi Tatjana.

Več intervjuvancev je izrazilo željo po svoji družini, kar so tudi opisali. Domen je v povezavi z družino navedel, da si prizadeva to željo uresničiti: »Rad bi imel otroka, vsaj dva, na tem z ženo delava.« Glede oblikovanja lastne družine je razmišljal tudi Jaša, ki je povedal: »Družino, ne vem če bom imel, otroci so se mi tk malo, prej sem si ful želel, zadnjih par mesecev pa bolj tak. Preveč stresno se mi zdi imeti otroke, že ko imam pri sebi ta malega (op. mlajšega brata) je tk, jaz vem, da ne bi zdržal.« Jaša je bil edini, ki o lastni družini razmišlja, da je ne želi imeti.

O lastni družini so razmišljali tudi drugi intervjuvanci. Imeti lastno družino so oblikovali kot cilj ali željo ali pa so tekom intervjuja navedli, da jo že imajo. Tako razumemo, da je ustvarjanje lastne družine za intervjuvance pomembno. Menimo, da je to povezano z njihovo izkušnjo bivanja v strokovnem centru, kamor so bili nameščeni zaradi neugodnih razmer v družini in tako prikrajšani za normalno družinsko življenje. Menimo, da imajo intervjuvanci ravno zaradi te prikrajšanosti močno željo oz. postavljen cilj (če ni že uresničen), da si ustvarijo lastno družino, saj se želijo preizkusiti v vlogi staršev, v vlogi, v kateri so njihovi starši odpovedali.

### Kriminaliteta

Na področju vpletenosti v kriminaliteto sta dva intervjuvanca poročala, da po zaključenem bivanju v strokovnem centru nista bila vpletena v kazniva dejanja in prekrške. To sta Pika in Jaša.

Preostali udeleženci raziskave poročajo, da so bili po zaključenem bivanju v strokovnem centru vpleteni v kazniva dejanja in prekrške. Tatjana je navedla: »Ko sem bila po zaključenem bivanju v zavodu s fantom, so policaji pri meni doma iskali drogo, bila sem sokriva, imela sem eno leto pogojne za preveliko količino posedovanja marihuane.« Tatjana se pri pripovedovanju glede vpletenosti v kazniva dejanja in prekrške osredotočila le na obdobje po zaključenem bivanju v strokovnem centru, preostali pa so o izkušnjah vpletenosti v kazniva dejanja in prekrške govorili tudi za obdobje pred bivanjem v strokovnem centru in med bivanjem v njem.

Anita je navedla, da je bila po zaključenem bivanju v strokovnem centru vpletena v kazniva dejanja in prekrške, pri katerih je šlo za kršitve javnega reda in miru, in povedala: »Dobivala sem globe, ne vem ali so že zapadle, upam, da so, ne upam poklicati in vprašati.« Iz tega sklepamo, da danes obžaluje to svoje ravnanje, skrbijo jo posledice. Omenila je še, da ji je bila dosojena pogojna kazen zaradi kaznivega dejanja zanemarjanja in surovega ravnanja z mladoletno osebo. Obdobje, ko se v kazniva dejanja in prekrške ni več vpletala, pa se nanaša na čas po letu 2015, zato menimo, da je omenjeno leto za Anito prelomno tudi glede vpletenosti v kazniva dejanja in prekrške, saj je navedla: »Življenje se mi je uredilo, ko sem šla na zdravljenje odvisnosti od alkohola, leta 2015.«

V nadaljevanju predstavljamo vpletenosti v kazniva dejanja in prekrške, o katerih so pripovedovali udeleženci raziskave in se nanaša na obdobje pred bivanjem v strokovnem centru.

Pika in Jaša sta pripovedovala o vpletenosti v kazniva dejanja in prekrške pred bivanjem v strokovnem centru. Pika je v povezavi s tem povedala, da je bilo tega veliko, konkretnih dejanj pa ni navedla, po drugi strani pa je Jaša navedel, da je bil pred bivanjem v strokovnem centru vpleten v vandalizem, grafitiranje ter posedovanje droge. V zvezi s tem je povedal: »Dobil sem kazen za plačat od policije.«

Ugotavljamo, da lahko za intervjuvance, ki so poročali, da se po zaključenem bivanju v strokovnem centru niso zapletali v kriminaliteto, sklepamo, da je imelo bivanje v strokovnem centru ugoden učinek na njihovo vedenje. To še posebej velja za Piko in Jaša, ki so navedli, da so bili pred bivanjem v strokovnem centru ali med bivanjem v njem vpleteni v kazniva dejanja in prekrške ali pa je bilo njihovo vedenje neprimerno.

**SKLEPNE MISLI**

Za osebe vključene v raziskavo ugotavljamo, da so se takoj po odhodu iz strokovnega centra štiri vrnile k staršem vendar je iz njihovih navedb razvidno, da to ni bila dolgoročna rešitev, saj so v času izvajanja intervjujev živele v občinskih stanovanjih.

Glede odnosov s starši po odhodu iz strokovnega centra velja, da nekateri mladostniki kažejo željo po vzpostavitvi odnosa s starši (Dixon in Stein, 2005, Dixon idr., 2006, Munro idr., 2011, v Hiles idr., 2012), kar se je potrdilo tudi v naši raziskavi, vsi intervjuvanci so namreč povedali, da so starši vključeni v njihovo življenje. V nadaljevanju, ko so intervjuvanci pripovedovali o odnosih s starših, pa smo prepoznali, da ti pri vseh intervjuvancih niso bili vzpodbudni.

V povezavi s tem prepoznamo, da je ena pomembnejših aktivnosti za optimalno življenje mladostnikov po odhodu iz strokovnega centra, ki se začne že ob namestitvi v strokovni center, tudi strokovna obravnava njihovih staršev z namenom, da se jih opolnomoči, da bodo svojim otrokom oz. mladostnikom po odhodu iz strokovnega centra lahko nudili primerno podporo.

Proučevanje področja oblikovanja ciljev je pokazalo, da mladostniki oblikujejo cilje, ki se nanašajo na urejanje doma, zaposlitve in družine. Nekateri so v zvezi s tem govorili tudi o željah. Zaradi navedenih ugotovitev ter dobljenih podatkov, da imajo nekateri intervjuvanci med zastavljenimi cilji po zaključenem bivanju v strokovnem centru tudi takšne, ki so vezani na zaposlitev, bi bilo smiselno, da jim pri tem zagotavljamo več sistemske podpore in usmeritev, da jih bodo zmogli doseči ter da bodo pri iskanju zaposlitve deležni takšne pomoči in podpore kot mladi, ki imajo pri tem tudi podporo staršev.

Na področju vpletenosti v kriminaliteto so štirje intervjuvanci povedali, da so po odhodu iz strokovnega centra v tovrstna ravnanja bili vpleteni, nekateri pa so pripovedovali tudi o vpletenosti v kriminaliteto pred bivanjem v strokovnem centru. Prepoznavamo, da bi bilo treba mladostnikom z izkušnjo bivanja v strokovnem centru zagotavljati stabilnost, kvalitetno oskrbo, zadovoljevanje osnovnih potreb, pridobitev izobrazbe in podporo pri prehodu v odraslost, saj to ugodno vpliva na preprečitev oz. zmanjšanje vpletenosti v kazniva dejanja in prekrške po zaključenem bivanju v instituciji (Sinclair in Gibbs, 1998, Taylor, 2003, Dixon, Lee, Wade, Byford, Weatherley in Lee, 2006, v Stein, 2012).

Ugotavljamo, da bi za mladostnike, ki se po zaključenem bivanju v strokovnem centru vključujejo v socialno okolje bilo koristno oblikovanje gradiva, v katerem bi mladostniki imeli na enem mestu zbrane vse zanje pomembne informacije o postopkih za urejanje samostojnega življenja, kontaktih, možnih oblikah pomoči, ki so na voljo v sistemu, ter tudi vsebine motivacijske narave, ki bi jih opolnomočale, da pri urejanju samostojnega življenja uspešno premagujejo morebitne ovire. Pri tem so nam lahko za zgled druge države, ki so takšna gradiva že oblikovala. Npr. Hrvaška ima v tam namen oblikovan Katalog kompetencija. Okvirko – priručnik za osnaživanje mladih u procesu izlaska iz alternativne skrbi (Kusturin, Maglica in Makvić, b. l. b.), na Škotskem so izdali priročnik za podporo mladostnikom pri izobraževanju (The College Handbook for Looked After Young People and Care Leavers, A guide to the support available in further education in Scotland, 2015).

Prav tako bi v načrtovanje vključevanja v socialno okolje po zaključenem bivanju v strokovnem centru bi bila smiselna vključitev lokalne skupnosti, v katero se bo posamezen otrok oz. mladostnik vračal, saj le-ta v okviru svojega delovanja upravlja tudi z viri, ki jih potrebujejo otroci in mladostniki, ki zapuščajo strokovni center, kot so npr. občinsko stanovanje, vključitev v aktivno politiko zaposlovanja in podobno.

Zavedamo se, da mladostniki, ki imajo izkušnjo bivanja v strokovnem centru, predstavljajo majhen delež šolske populacije, zato so tudi redko prepoznani kot skupina, ki potrebuje posebno skrb (Cameron, 2015). Vendar je zagotovo to tudi razlog, da tej populaciji s sistemskimi oblikami pomoči zagotovimo enake možnosti za uspešno samostojno življenje, kot jih imajo njihovi vrstniki.

## VIRI IN LITERATURA

Boškić, R., Narat, T., Rakar, T., Lebar, L. in Kobal Tomc, B. (2012). *Življenjski poteki oseb, ki so bile prikrajšane za normalno družinsko življenje.* Ljubljana: Inštitut Republike Slovenije za socialno varstvo. Pridobljeno 12. 5. 2019, http://mddsz.arhiv-spletisc.gov.si/fileadmin/mddsz.gov.si/pageuploads/dokumenti__pdf/druzina/raziskava_zivljenjski.poteki_koncno.porocilo.pdf.

Cameron, C. (2016). *Leaving care and employment in five European countries: an undocumented problem*. Pridobljeno 4. 7. 2017, https://www.sos-childrensvillages. org/getmedia/908bc3ed-244d-

48d0-b8e1-d44d8cdd8e8a/SOS-CVI_Leaving-Care-and-employment-report_Final.pdf.

Dekleva, B. (2014). Zavodska vzgoja in brezdomstvo – razmislek o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov pred odhodom iz zavoda. V J. Krek in T. Devjak (ur.), *Posvet partnerstvo pedagoške fakultete univerze v Ljubljani in vzgojno izobraževalnih inštitucij Sodobni pedagoški izzivi v teoriji in praksi* (str. 97). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

*Družinski zakonik*. (2017). *Uradni list Republike Slovenije,* št. 15.

Dutta, S. (2016). Life after leaving care: Experiences of young Indian girls. *Children and Youth Services Review, 73,* 266–273.

Filipčič, K. (2015). Mladoletniško prestopništvo. V A. Šelih in K. Filipčič (ur.), *Kriminologija* (str. 405–429). Ljubljana: IUS Software, GV Založba, Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.

Groinig, M. in Sting, S. (2019). Educational pathways in and out of child and youth care. The importance of orientation frameworks that guide care leavers actions along their educational pathway. *Children and Youth Services Review, 101,* 42–49.

Harder, A. T., Knorth, E. J. in Kalverboer, M. (2011). Transition secured? A fallow-up study of adolescents who left secure residential care. *Children and Youth Services Review, 33,* 2482–2488.

Hiles, D., Moss, D., Wright, J. in Dallos, R. (2013). Young people's experience of social support during the process of leaving care: A review of the literature. *Children and Youth Services Review, 35,* 2059–2071.

Ibrahim, R. W. in Howe, D. (2011). The experience of Jordanian care leavers making the transition from residential care to adulthood: The influence of a patriarchal and collectivist culture. *Children and Youth Services Review, 33*(12), 2469–2474.

Jackson, S. in Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. Children and Youth Services Review, 34, 1107–1114.

Krajnčan, M. in Šoln Vrbinc, P. (2015). Med preteklostjo in prihodnostjo zavodske vzgoje. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 11–36). Ljubljana: Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kreft Toman, I. (2016). *Odraščanje v izvendružinski vzgoji kot dejavnik brezdomstva.* Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Kusturin, S., Maglica, T. in Makvić, K. (b. l.a). *Katalog kompetencija*. *Kako*. Pridobljeno 21. 2. 2019,http://centarzapruzanjeuslugauzajednicilipik.hr/preuzimanja/okvirko_ kako.pdf.

Radić Bursać, S. in Jeđud Borić, I. (2013). Končno svobodni? - Perspektive mladih o samostojnem življenju po odhodu iz mladinskega doma. *Socialna pedagogika, 17*(3–4),

247–270.

Sagadin, J. (1995). Nestandardiziran intervju. *Sodobna pedagogika, 46*(9–10), 425–435.

Statistični urad Republike Slovenije. (2012). *Socialna zaščita*. Pridobljeno 12. 1. 2021, https://www.stat.si/StatWeb/Field/Index/21.

Stein, M. (2012). *Young People Leaving Care. Supporting Pathways to Adulthood*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.

*The College Handbook for Looked After Young People and Care Leavers*. (2015). Pridobljeno 2. 7. 2017, https://www.stir.ac.uk/media/wwwstiracuk/studentrecruitment/documents/CollegeHandbookforLookedAfterYoungPeopleandCareLeavers.pdf.

Ule, M. (2012). Rekonstrukcija mladosti in mladine v slovenski družbi v času tranzicije. *Družboslovne razprave, 28*(70), 7–25.

Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

*Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju*. (2020). Uradni list Republike Slovenije, št. 20.

Žižak, A., Koller-Trbovič, N. in Jeđud, I. (2005). Samoizkaz djece i mladeži u riziku i/ili s poremećajima u ponašanju o budućnosti. *Dijete i društvo, 7*(1), 117–138.

Lara **Brglez**, *mag. prof. soc. ped., SVZ Hrastovec*

# DELO SOCIALNE PEDAGOGINJE V POSEBNEM SOCIALNO VARSTVENEM ZAVODU PRI DELU S STANOVALCI Z IZKUŠNJO FORENZIČNEGA ODDELKA

Lara.Brglez@hrastovec.org

**Povzetek**: Prispevek predstavlja delo in opažanja socialne pedagoginje, zaposlene v SVZ Hrastovec na delovnem mestu skupinske habilitatorke s tremi stanovalci, ki so bili sprejeti iz enote za forenzično psihiatrijo (EFP) na Varovani oddelek (VO) in so od leta 2017 do danes prešli različne strukture bivanja znotraj in izven SVZ, ob nastajanju tega prispevka pa so se avtorica in stanovalci srečevali v dislocirani bivalni enoti SVZ (DBE). Praksa preko izstopajočih tem (so)delovanja socialne pedagoginje s stanovalcem, zaposlenimi in zunanjimi institucijami prikaže kako stigma duševne bolezni in kaznivega dejanja drži zaprta vrata posameznikov, ki se želijo ponovno vključiti v življenje v skupnosti.

**Ključne besede:** *forenzičen oddelek, skupinski habilitator, socialno varstveni zavod, socialni pedagog, stigma.*

## WORK OF A SOCIAL PEDAGOGUE IN A SPECIAL SOCIAL CARE INSTITUTION WITH RESIDENTS WHO HAVE EXPERIENCED A FORENSIC PSYCHIATRIC UNIT

**Abstract:** The paper presents the work and observations of a social pedagogue employed at SVZ Hrastovec in the position of a group habilitator, working with three residents who were transferred from the Forensic Psychiatry Unit (EFP) to the Secure Ward (VO). Since 2017, these residents have experienced various living arrangements both within and outside SVZ. At the time of writing, the author and the residents were meeting in a dislocated residential unit of SVZ (DBE). Through the prominent themes of cooperation between the social pedagogue, the residents, staff members, and external institutions, the paper illustrates how the stigma of mental illness and criminal offences keeps the doors closed for individuals who wish to reintegrate into community life.

**Keywords:** *forensic unit, group habilitator, social care institution, social pedagogue, stigma.*

## UVOD

### Opredelitev pojmov

Posebni socialno varstveni zavodi (SVZ) predstavljajo obliko institucionalnega varstva za odrasle osebe s raznolikimi težavami (duševno zdravje, motnje v duševnem zdravju, kognitivni upad, zasvojenost, komorbidnost…). Dejavnost obsega osnovno in socialno oskrbo ter strokovno vodeno dejavnost, ki vključuje socialno preventivo, terapijo in vodenje uporabnikov (Ministrstvo za solidarno prihodnost, b. d.). Namen teh oblik varstva je ohranjanje in razvoj samostojnosti, socialnih odnosov, delovne okupacije in reševanje osebnih ter socialnih stisk (prav tam). V SVZ Hrastovec trenutno 571, razporejenih v različne oblike nastanitve: od varovanih oddelkov, preko odprtih enot, do dislociranih bivalnih enot, stanovanj in nadomestnih družin.

Forenzična psihiatrija se ukvarja z zdravljenjem oseb, ki so bile v času kaznivega dejanja ocenjene za neprištevne ali pa med prestajanjem kazni potrebujejo psihiatrično zdravljenje (Pravilnik o izvrševanju varnostnih ukrepov obveznega psihiatričnega zdravljenja in varstva v zdravstvenem zavodu in obveznega psihiatričnega zdravljenja na prostosti, 2016). Enota za forenzično psihiatrijo (EFP) UKC Maribor je zaenkrat edina tovrstna enota v Sloveniji, ki je pričela s svojim delovanjem v letu 2011.

Znotraj SVZ Hrastovec smo socialni pedagogi zaposleni na delovnem mestu skupinskega habilitatorja. Delovno mesto deluje na več nivojih, ki bodo opisani v nadaljevanju članka.

## PRIMERI IZ PRAKSE

Od leta 2017 do danes je bilo v SVZ sprejetih več stanovalcev, ki so pred tem bivali na forenzičnem oddelku. Sama sem v okviru dela na VO in DBE delala s tremi, ki so bili sprejeti na VO in so v času nastajanja prispevka bivali v DBE. V času njihovega sprejema sem delala na VO, v času njihovega aktualnega bivanja znotraj SVZ pa delam tudi v dotični DBE. Njihove poti od sprejema so različne in so na kratko povzete v spodnji tabeli.

Tabela 1: Tri osebe in njihova pot po enoti za forenzično psihiatrijo

| OSEBA[16] | SPREJEM V SVZ | POT[17] |
|---|---|---|
| A | 2017 | EFP – SVZ (VO – odprta enota - odpust) – ulica – NVO – DBE SVZ |
| B | 2018 | EFP – SVZ (VO – odprta enota - odpust) – dom – psihiatrična bolnica – SVZ (VO – DBE) |
| C | 2020 | EFP – SVZ (VO – odprte enote – DBE – odpust ) - dom |

Delo skupinskega habilitatorja se prepleta s še drugimi elementi, ki delujejo v instituciji in bodo opisani v nadaljevanju.

### Delo s stanovalcem

Eden izmed pomembnih vidikov pri delu je vzpostavljanje zaupanja. Ker smo socialni pedagogi predstavniki institucije, je pomembno spoštovati prostor nezaupanja, ki ga imajo stanovalci do nas. V tem prostoru pa je potrebno s svojim delovanjem pokazati stanovalcu, da ima možnost vzpostaviti nek zaupen odnos znotraj enote. Delovanje je usmerjeno na tematiko, ki jo stanovalec sam izpostavi (upravljanje s finančnimi sredstvi, podpora pri stiku s svojci, omogočanje šolanja, širjenje možnosti znotraj določene bivalne enote – samostojni izhodi v mesto, tek, udeležba na javnih dogodkih v lokalnih skupnosti, omogočanje dopusta v lokalnem okolju, koriščenje storitev drugih zunanjih institucij, urejanje plačanega dela…). Z gradnjo zaupljivega odnosa se postopoma (tudi po več letih sodelovanja) odpira vpogled v

[16] Vse tri osebe so stare pod 40 let

[17] EFP – enota za forenzično psihiatrijo
SVZ – socialni varstveni zavod Hrastovec
VO – varovani oddelek
DBE – dislocirana enota
NVO – nevladna organizacija

življenjsko zgodbo posameznika in razumevanje, da je kaznivo dejanje v obdobju večje psihosocialne stiske imelo točko razpleta v takratnih življenjskih okoliščinah, ki so zanje predstavljala veliko preobremenitev.

### Z zaposlenimi na enoti

Zaposleni na enoti so do stanovalcev, ki so bili sprejeti iz EFP nezaupljivi, kljub temu, da stanovalci nimajo izstopajočih vedenj. Ob širjenju možnosti za stanovalca pogosto izražajo nezaupanje, saj menijo, da je preteklo premalo časa od storjenega kaznivega dejanja, da bi lahko širili možnosti. Ker vsakdan stanovalca določajo v večji meri zaposleni na enoti, kot pa odnos s socialnim pedagogom, je potrebno tudi tej temi prisluhniti in jim subtilno in ne-invazivno ter ob primernih trenutkih podelit izseke življenjske zgodbe stanovalcev z namenom spodbujanja razumevanja širšega konteksta.

### Z zunanjimi institucijami

Ker so stanovalci iz EFP motivirani za vključevanje v skupnost, smo velikokrat aktivirali pristojne Centre za socialno delo, Centre za duševno zdravje in nevladne organizacije (v obliki prošenj za sprejem v stanovanjsko skupino ali v sklopu obiskovanja dnevnega centra). Nemalokrat se je zgodilo, da so se stanovalci srečali z zaprtimi vrati (polne kapacitete, prekinitev sodelovanja zaradi podvajanja storitev, nezaželenost zaradi kaznivega dejanja…) Takrat smo s širšo delovno skupino spodbujali komunikacijo s pristojnimi institucijami za postopno odpiranje prostora preko srečanj z zunanjo organizacijo, delovno skupino in stanovalcem.

## KO PRAKSA TRČI OB TEORIJO

Ta prispevek je nastal zaradi opaženega neskladja med motiviranostjo stanovalcev za spremembe, vključevanju v skupnost in hkrati opaženimi oteženimi prehodi (podaljševanja bivanja na VO, zavračanje NVO, neodzivnost CSD, zaprtost družin, nestrinjanje zaposlenih na enoti…). Stanovalci, ki so sprejeti iz EFP v SVZ so »novi« stanovalci (EFP šele od leta 2011) med zavodsko populacijo in nad njimi bdi neka nova stigma, ki zajema koncept duševne bolezni in kaznivega dejanja. Stigma se odraža v vedenju zaposlenih in praksah institucij.

### Stigma, jezik

Delo z osebami z izkušnjo forenzične obravnave odpira pomembno vprašanje stigme. Ta je večplastna (notranja, strokovna ali družbena). Kot opozarja Brower (2021), institucionalni sistemi ne le odražajo družbeno stigmo, temveč jo pogosto tudi ohranjajo. Uporaba jezika ima pri tem izjemno moč. Tomlin s sodelavci (2025) ugotavlja, da jezik, ki je usmerjen na osebo in okrevanje, zmanjšuje družbeno distanco in krepi občutek odgovornosti ter zmožnost samorefleksije. V praksi to pomeni, da način, kako govorimo o »forenzičnih pacientih«, neposredno vpliva na to, kako jih doživljajo okolica, institucija in oni sami. Zgoraj opisane poti stanovalcev (povratništvo v zavod) ter vsebinsko dela od leta 2017 do danes potrjuje ugotovitve iz omenjene raziskave. Ker se iz primera treh oseb dejansko izrisuje aktivna vloga in želja po večji participaciji in boljši vlogi v socialnem okolju je primernejši izraz kot »z izkušnjo forenzičnega sistema« izraz »stanovalci, ki si prizadevajo za ponovno življenje v skupnosti«. Pri tem pa to ne pomeni, da se ostali stanovalci zavoda tega ne prizadevajo in da so sedaj zadovoljivo vključeni v skupnost. A pogosto so stanovalci zavoda že pred tem šli skozi vrata različnih institucij (vzgojni zavodi, psihiatrične bolnišnice, stanovanjske skupine NVO, zavetišča, zapori…) in so šele nato prišli v socialno varstveni zavod, kjer je njihova želja po življenju v svoji primarni lokalni skupnosti zelo nizka. Stanovalci iz EFP so sicer bili pred kaznivim dejanjem obravnavni v psihiatričnih bolnišnicah, a so živeli doma in so po kaznivem dejanju bili izvzeti iz lokalnega okolja. Želja po vrnitvi in ideja o novem začetku (odslužena kazen na forenzičnem oddelku) je močno gonilo po iskanju načinov, da bi se ponovno vrnili nazaj domov.

### Predlogi na podlagi opažanj

Pri osebah iz EFP, ki se ne morejo vrniti v svoje domače okolje, so socialno varstveni zavodi prvi odgovor na vprašanje kam po izteku ukrepa. Spodnja tabela prikazuje določene praktične predloge znotraj obstoječih praks. Našteti predlogi bi lahko vsaj priprli vrata v skupnost, ki so sedaj pogosto tesneje zaprta.

Tabela 2: Opažanja in predlogi iz prakse

| RAVEN | OPAŽANJA | PREDLOGI |
|---|---|---|
| INSTITUCIJA: ZAVODSKA POPULACIJA | »novi« stanovalci zavoda, ki izstopajo po ne konfliktnosti, motivaciji za sodelovanje, usvojenih veščinah, asertivnosti pri širjenju možnosti … | Opominjanje zaposlenih na dobre prakse, ki smo jih soustvarjali v zadnjih letih. |
| INDIVIDUALNA RAVEN: KOMPONENTA STAROSTI | Mlade osebe, ki izražajo potrebo po samostojnosti (stanovanjski in finančni), iskanju partnerstev, zaposlenosti, pozitivni identiteti … | Fleksibilnost znotraj institucionalnega varstva glede upravljanja s finančnimi in socialnimi transferji: oseben paket storitev, delno pokrivanje stroškov zavoda (najemnina, popravila, zdravstvene in socialne storitve). |
| SOCIALNO OKOLJE: ČASOVNA KOMPONENTA | Lokalno okolje z okrajno pristojnimi institucijami zaradi časovne komponente (šele 5 let po KD): občutki strahu, ne sprejemanja, krivičnosti. | Ob upoštevanju realnosti odpustov je nujna takojšnja aktivacija pristojnih okrajnih institucij za delo z družino po izrečenem ukrepu. |
| DRUŽBENA RAVEN: NAVIDEZNA SVOBODA | Po izteku sklepa sodišča in odpusti soočenje z zaprtimi vrati in ponovnimi sprejemi v SVZ. | Drugačne življenjske zgodbe v medijih. |
| DISKURZ: FORENZIČNI PACIENTI OZ. POSTFORENZIKA | Ponovitvena nevarnost | »Osebe, ki si prizadevajo za ponovno življenje v skupnosti« ne kot institucija, ampak sklep s časovno omejenostjo in postopnim izvajanjem v skupnosti ter kot vstopnica za druge oblike storitev, ki omogočajo kasnejše samostojno življenje v skupnosti. |

## ZAKLJUČEK

### Refleksija socialne pedagoginje v SVZ pri delu s stanovalci, ki si prizadevajo za ponovno življenje v skupnosti

Pri delu s stanovalci, ki prihajajo iz forenzičnega okolja, se pogosto srečujem z dvojnimi predsodki – na eni strani nezaupanje stanovalcev do institucije, na drugi pa previdnost delavcev do posameznikov z izkušnjo kaznivega dejanja. Proces sodelovanja zato ni linearen, temveč poln drobnih preizkušenj in razmislekov. Zaupanje se gradi počasi, skozi doslednost in avtentičnost v odnosu. Hkrati pa se socialni pedagog pogosto znajde med dvema sistemoma – varnostnim in socialnim – kar zahteva nenehno refleksijo lastne vloge. Znotraj institucije se je potrebno spopadati z visoko pripravljenostjo za aktivacijo iz strani stanovalca in nepripravljenostjo ali neodobravanjem ožjega in širšega okolja za širjenje možnosti. Hkrati pojem »ponovitvena nevarnost« predstavlja odprto polje neznanega. In ravno ta odprt, neznan prostor poln dvomov, strahov in stigme v katerem se nahajajo osebe po forenzičnem zdravljenju, lahko zapolnijo tudi primeri iz prakse, ki pokažejo potrebo po drugačnih besedah in diskurzu, ko govorimo o obdobju »po-forenziki«.

Ob tem se vedno znova potrjuje spoznanje, da socialna pedagogika ni le niz metod, temveč predvsem etična drža – pripravljenost videti človeka onkraj diagnoze, forenzične oznake ali kazenske preteklosti. Izkušnja dela s stanovalci z izkušnjo forenzičnega oddelka razkriva, da je možno preseči stigmo in institucionalno pasivnost – a le, če strokovni delavci vztrajajo pri refleksiji, sodelovanju in vidijo potencial posameznika.

### Zaključne misli

Delo socialne pedagoginje v posebnem socialno varstvenem zavodu je prostor med varnostjo in tveganjem, med strukturo in svobodo, med institucijo in življenjem zunaj nje. Gre za iskanje ravnotežja med strokovnostjo in človečnostjo, med sistemskimi zahtevami in osebnim pristopom. Glede na primere dobre prakse je potrebno ozaveščati o diskurzu, uporabi jezika ter soustvarjanju drugačne družbe.

**LITERATURA IN VIRI**

Brower, K. J. (2021). Professional stigma of mental health issues: Physicians are both the cause and solution. Academic Medicine, 96(5), 635–638.

Tomlin, J., Mitisheva, A., Cornetchi, N., & Kilbane, S. (2025). Person-first, recovery-oriented language and public attitudes towards people in forensic mental health services. International Journal of Forensic Mental Health, 24(3), 311–323.

Ministrstvo za solidarno prihodnost. (b. d.). Posebni socialno varstveni zavodi. https://www.gov.si/teme/posebni-socialnovarstveni-zavodi/

Pravilnik o izvrševanju varnostnih ukrepov obveznega psihiatričnega zdravljenja in varstva v zdravstvenem zavodu in obveznega psihiatričnega zdravljenja na prostosti. (2016). Uradni list RS št. 35/16.

Asja **Mujanović**,

Danijela **Mihajlović**,

*Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Poremećaji u ponašanju*

# UNAPREĐENJE PRAKSE SOCIJALNE PEDAGOGIJE KROZ "ZAJEDNIČKI TREĆI": STUDIJA SLUČAJA AKTIVNOSTI STUDENATA

asja.mujanovicerf@untz.ba

danijela.mihajlovicerf@untz.ba

**Sažetak:** Ovaj prikazni rad istražuje upotrebu "zajedničkog trećeg" kao središnjeg koncepta zasocijalnopedagošku praksu, koji naglašava značaj razvijanja autentičnih i povjerljivih odnosa zapomaganje drugima. Koncept "zajednički treći" koristi aktivnosti kako bi se potaknule značajneveze, ojačali odnosi te kroz zajedničko djelovanje razvile pozitivne relacije između dvije osobe.Rad evaluira iskustvo od petnaest sedmica vježbi koje su provodili studenti treće godine, odsjeka Poremećaji u ponašanju, u partnerstvu sa praktičarima u Domu za djecu bez roditeljskog staranjaTuzla te nastavnim osobljem na Edukacijsko - rehabilitacijskom fakultetu, Univerziteta u Tuzli. Povratne informacije prikupljene su od sudionika, uključujući studente, praktičare i nastavnoosoblje, putem različitih kanala kako bi se procijenio uticaj ovog pristupa na obrazovanje iz socijalne pedagogije. Rezultati potvrđuju pozitivne izvještaje o pristupu "zajedničkog trećeg" teosvjetljavaju njegovu konkretnu korist u obrazovanju iz socijalne pedagogije. Kroz kontinuirani angažman studenti su unaprijedili ključne vještine poput autonomije, kritičkog razmišljanja,vještina prikupljanja informacija i vođenja dokumentacije, adaptacije i empatije, koje suneophodne za efikasnu praksu u području socijalne pedagogije. Suradnjom s djecom, praktičarima i nastavnim osobljem, studenti su stekli uvide u izazove i mogućnosti u radu s marginaliziranimskupinama, pripremajući ih tako za etičku i učinkovitu praksu. Rezultati zajedničkih aktivnosti potvrđuju pozitivne anegdotalne izvještaje o konceptu "zajednički treći" te doprinoserazumijevanju njegove praktične primjene u području socijlane pedagogije.

**Ključne riječi:** *zajednički treći, odnosi, vještine, socijalna pedagogija, obrazovanje*

## IMPROVING THE PRACTICE OF SOCIAL PEDAGOGY THROUGH A “COMMON THIRD”: A CASE STUDY OFSTUDENT ACTIVITY

**Abstract:** This review explores the use of a "common third" as a central concept for social pedagogic practice, which emphasizes the importance of developing authentic and trusting relationships for helping others. Concept "common third” uses activities to foster meaningful connections, strengthen relationships and developed positive relations between two people. The paper evaluatesthe experience of fifteen weeks of practicums conducted by third-year students, major in Behavioral Disorders, in partnership with practitioners in the Home for children care Tuzla and teaching staff at the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Tuzla. Feedback was collected from participants, including students, practitioners and teaching staff, through various channels to assess the impact of "common third" approach on education in social pedagogy. The results confirm positive reports on the "common third" approach and illuminate itsconcrete benefits in social pedagogy education. Throughout continuous engagement students developed key skills such as autonomy, critical thinking, skills of data gathering and documentation management, adaptation and empathy, which are essential for effective practice in the field of social pedagogy. By collaborating with children, practitioners and teaching staff, students gained insights into the challenges and opportunities of working with marginalized groups, therefore preparing them for ethical and effective practice. The results of joint activities confirm positive anecdotal reports about the concept of the “common third” and contribute to the understanding of its practical application in the field of social pedagogy.

**Key words:** *common third, relations, skills, social pedagogy, education.*

# SOCIJALANA USLUGA POLUDNEVNOG BORAVKA U KOJEM SE PROVODI PRODUŽENI STRUČNI POSTUPAK – PRIMJER DOBRE PRAKSE

Danijela **Simončić Brigljević**, *dipl. soc. pedagog-defektolog*

Edita **Šafranko**, *mr.sc., profesor defektolog, Centar za pružanje usluga u zajednici Zagreb-Dugave*

simbri.d@gmail.com

**Sažetak:** Poludnevni boravak (PB) Centra Dugave predstavlja primjer dobre preventivne prakse u socijalnoj pedagogiji, usmjeren na djecu s teškoćama u odgojno-obrazovnom funkcioniranju. Program se temelji na suradnji sustava socijalne skrbi i prosvjete te se provodi u osnovnim školama kroz grupni i individualizirani rad. Cilj je rano prepoznati i ublažiti teškoće u ponašanju, potaknuti emocionalnu stabilnost, razvoj pozitivne slike o sebi te socijalne i komunikacijske vještine. Aktivnosti obuhvaćaju radionice, sportske i kreativne igre, edukativne zadatke i pomoć u učenju. Program uključuje šest tematskih područja koja doprinose cjelovitom razvoju djeteta. Posebna se pažnja posvećuje suradnji s roditeljima i stručnim službama. Evaluacije pokazuju da program doprinosi prevenciji rizičnih ponašanja, boljoj socijalnoj integraciji djece i jačanju roditeljskih kompetencija.

**Ključne riječi:** *socijalna pedagogija, prevencija, međuresorna suradnja*

## SOCIAL SERVICE OF HALF-DAY CARE WITH EXTENDED PROFESSIONAL INTERVENTION – A GOOD PRACTICE EXAMPLE

**Abstract:** The Half-Day Stay (PB) program at the Dugave Center is a successful example of preventive social pedagogy, supporting children with educational and behavioral challenges. It is implemented in primary schools through group and individual activities, in cooperation with social welfare and education systems. The program aims to foster emotional stability, positive self-image, and social and communication skills. Activities include workshops, sports, creative play, educational tasks, and learning support. It covers six thematic areas that promote holistic child development. Strong collaboration with parents and professionals is emphasized. Evaluations show improved social integration, reduced risky behaviors, and enhanced parenting skills.

**Keywords:** *social pedagogy, prevention, intersectoral cooperation*

**UVOD**

Poludnevni boravak (PB) Centra Dugave predstavlja primjer dobre preventivne prakse u području socijalne pedagogije, usmjeren na djecu s teškoćama u odgojno-obrazovnom funkcioniranju. Program je namijenjen učenicima koji iskazuju odstupanja u ponašanju, slabiji školski uspjeh, poteškoće u izvršavanju školskih obveza, nesnalaženje u vršnjačkim odnosima ili oblike emocionalne i socijalne ranjivosti (Bouillet i Bićanić, 2018).

Glavni cilj programa jest jačanje osobnih, socijalnih i obrazovnih kompetencija djeteta kako bi se spriječilo produbljivanje teškoća i potaknula socijalna integracija. Temelji se na redovitom i strukturiranom radu koji uključuje razvoj pozitivne slike o sebi, usvajanje socijalnih vještina, stvaranje radnih navika i učenje konstruktivnih oblika ponašanja (Marušić i Habijanec Martinović, 2006).

Korisnici programa su učenici osnovnoškolske dobi koje je škola prepoznala kao djecu u riziku, pri čemu se u program uključuju uz preporuku stručne službe, pristanak roditelja i dobrovoljnost djeteta. Time se program provodi kao razvojno usmjerena, nenametljiva i preventivna mjera podrške prije nego što teškoće postanu izraženije i dugotrajnije.

Program se provodi u okviru socijalne usluge boravka koja je Zakonom o socijalnoj skrbi definirana kao usluga kojom se osiguravanju organizirane aktivnosti tijekom dana uz stručnu i drugu pomoć i podršku, radi zadovoljavanja osnovnih i dodatnih životnih potreba korisnika koje ne mogu biti zadovoljene u obitelji“ (NN 61/25). Usluga boravka pruža se i kao usluga poludnevnog boravka, u trajanju od četiri do šest sati dnevno, (NN 18/22, 46/22, 119/22, 71/23, 156/23, 61/25).

Poludnevni boravak omogućuje kontinuitet rada u sigurnom i poticajnom okruženju, smještenom unutar škole. Djeci su osigurani obroci, radni materijali, stručna podrška i organizirane aktivnosti. Uslugu odobrava Hrvatski zavod za socijalni rad izdavanjem uputnice, uz dobrovoljni pristanak roditelja i djeteta, a provodi Centar za pružanje usluga u zajednici Zagreb – Dugave. Osnovna škola s kojom Centar Dugave ima potpisan ugovor osigurava opremljen prostor i dva obroka. Suradnja stručnih službi škole i Centra Dugave doprinosi uspostavi modela međuresornog partnerstva.

## POVIJESNI RAZVOJ PROGRAMA

Prva grupa otvorena je 1987. godine u Zagrebu suradnjom Centra za socijalnu skrb, Osnovne škole Vjenceslava Novaka i tadašnjeg Doma za odgoj djece i mladeži. Program je od početka bio usmjeren na pružanje podrške djeci u prirodnom okruženju, kao alternativa institucionalnom smještaju.

Početna evaluacijska istraživanja potvrdila su pozitivan učinak programa na socijalnu integraciju i školsko funkcioniranje učenika (Uzelac i Bouillet, 2008). Zahvaljujući dobrim rezultatima, program se postupno širio na veći broj škola, u određenom trenutku bilo je i 30 grupa, a danas smo prisutni na 19 škola sa 24 grupe poludnevnih boravaka, na području Grada Zagreba i Zagrebačke županije.

Razvoj programa usko je povezan s procesima deinstitucionalizacije i pomakom prema pružanju usluga u zajednici, s ciljem da se pomoć pruža ondje gdje dijete živi i odrasta.

## ORGANIZACIJA RADA I PODRUČJA RADA

Organizacija rada u poludnevnom boravku temelji se na kontinuiranoj i strukturiranoj podršci koja obuhvaća emocionalni, socijalni i obrazovni razvoj djeteta. Program se provodi svakodnevno, prije ili nakon nastave, u trajanju do šest sati. Rad provodi odgajatelj – stručni djelatnik Centra (socijalni pedagog, (psiholog) ili socijalni radnik) u bliskoj suradnji sa školom i roditeljima. Provođenje se ostvaruje kroz jasno definirana socijalnopedagoška područja tretmana, usmjerena na cjelovit razvoj djeteta – na njegov odnos prema sebi, prema drugima, na funkcioniranje u obrazovanju, provedbu slobodnog vremena, razvoj interesa i navika te brigu o zdravlju.

### Odnos prema sebi

Područje odnosa prema sebi usmjereno je na jačanje djetetove emocionalne stabilnosti, samopouzdanja i sposobnosti samoregulacije. U ovom se području djecu potiče na samoaktivnost, razvoj osobne odgovornosti te postupno preuzimanje kontrole nad vlastitim ponašanjem. Kroz različite aktivnosti i iskustvene situacije dijete uči prepoznati vlastite snage, vrijednosti i mogućnosti, čime se gradi pozitivna slika o sebi.

### Odnos prema drugima

Ovo područje obuhvaća razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina u odnosu s vršnjacima, odraslima i članovima obitelji. Djeca uče kako ostvariti suradničke odnose, poštovati dogovorena pravila, razumjeti različite perspektive te konstruktivno rješavati sukobe. Posebno se njeguje osjećaj zajedništva i pripadanja grupi, što doprinosi sigurnosti i socijalnoj integraciji.

**Područje obrazovanja**

U području obrazovanja naglasak je na razvijanju radnih navika, motivacije za učenje i odgovornosti prema školskim obvezama. Djeci se pruža podrška u svladavanju nastavnog gradiva, učenju i organizaciji rada, kao i usvajanju učinkovitih tehnika učenja. Kroz sustavan rad djeca postupno počinju doživljavati uspjeh, što pozitivno utječe na njihovu sliku o sebi i spremnost na suradnju u školi.

**Područje slobodnog vremena**

Ovo područje usmjereno je na razvoj kvalitetnog i svrhovitog korištenja slobodnog vremena. Djeca se potiču na uključivanje u kreativne, rekreativne i sportske aktivnosti koje razvijaju njihove sposobnosti i interese. Time se smanjuje rizik od pasivnog ili rizičnog ponašanja te se oblikuje zdraviji stil života.

**Interesi i navike**

U području interesa i navika potiče se razvoj zdravih i održivih obrazaca ponašanja. Kroz svakodnevni rad djeca stječu navike odgovornosti, urednosti, brige o sebi i okruženju te uče kulturu ophođenja i društvene pristojnosti. Ujedno se radi na prepoznavanju osobnih potencijala i razvijanju interesa koji doprinose njihovom osjećaju kompetentnosti i zadovoljstva.

**Briga o zdravlju**

Područje brige o zdravlju obuhvaća razvoj svijesti o važnosti tjelesnog i mentalnog zdravlja. Djecu se potiče na pravilne higijenske navike, brigu o odmoru i prehrani te prepoznavanje vlastitih potreba i granica. Kada je potrebno, provodi se suradnja sa zdravstvenim ustanovama, čime se osigurava sveobuhvatna podrška djetetu. Razvijanjem odnosa odgovornosti prema zdravlju jača se djetetova otpornost i doprinosi njegovoj ukupnoj dobrobiti.

## SURADNJA I EVALUACIJA

Uspješnost provođenja produženog stručnog postupka temelji se na suradničkom djelovanju više sudionika koji zajednički doprinose dobrobiti djeteta. U program su uključeni roditelji, škola, stručni djelatnici HZSR-a te, prema potrebi, zdravstvene i socijalne službe.

Suradnja sa školom je ključna jer je upravo škola primarno mjesto u kojem se uočavaju promjene u ponašanju, napretku i socijalnim odnosima djeteta. Učitelji, razrednici i stručna služba škole redovito razmjenjuju informacije s odgajateljem, što omogućuje kontinuirano praćenje djetetova funkcioniranja u realnom okruženju.

Roditelji sudjeluju kroz savjetodavni rad, podršku i usklađivanje odgojnih postupaka u obitelji, čime se jačaju zaštitni čimbenici djetetova razvoja. Po potrebi se u rad uključuju i druge službe, osobito kada je potrebno provesti dodatnu dijagnostiku ili zaštitne mjere.

Evaluacija programa provodi se kontinuirano kroz više razina. Prati se školski uspjeh, razina sudjelovanja u skupini, socijalna prilagodba i emocionalno funkcioniranje djeteta. Formalna evaluacija obuhvaća polugodišnja i godišnja izvješća, timske sinteze, kao i primjenu upitnika i skala procjene kada je to opravdano. Takav pristup osigurava pravodobnu prilagodbu intervencija i praćenje napretka na razini pojedinog djeteta i grupe.

## ZAKLJUČAK

Usluga poludnevnog boravak Centra Dugave predstavlja razvijen i učinkovit oblik preventivnog rada s djecom osnovnoškolske dobi koja iskazuju rizična ponašanja ili teškoće prilagodbe. Njegova vrijednost proizlazi iz činjenice da se provodi u prirodnom okruženju djeteta – u školi – gdje postoji mogućnost kontinuirane podrške, neposrednog praćenja i pravovremene intervencije.

Program doprinosi razvoju osobnih i socijalnih kompetencija, stvaranju radnih navika te poboljšanju odnosa djeteta s vršnjacima i odraslima. Suradnja škole, obitelji i stručnih službi omogućuje cjelovit pristup djetetu i jačanje zaštitnih čimbenika, dok se rizični čimbenici istovremeno smanjuju.

Kao primjer dobre prakse u području socijalne pedagogije, ovaj program pokazuje da preventivni rad ima najveći učinak kada je pravodoban, razvojan i dostupan, te kada ne izdvaja dijete iz njegove svakodnevice nego osnažuje njegovo funkcioniranje unutar nje.

**LITERATURA**

Bašić, J. i Kranželić-Tavra, V. (2004). Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Bouillet, D. i Bićanić, J. (2018). Djeca s problemima u ponašanju u odgojno-obrazovnom sustavu. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Centar za pružanje usluga u zajednici Zagreb – Dugave (n.d.). Poludnevni boravak pri osnovnim školama. Dostupno na: https://centar-dugave.hr/opcenito/poludnevni-boravak/

Ivana Đurek Setinšek (2023.)Iskustva stručnjaka uključenih u provedbu produženog stručnog postupka. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Pravni fakultet

Habijanec-Martinović, Z. i Marušić, D. (2006). Produženi stručni postupak – kriteriji i postupak uključivanja. Zagreb: Dom za odgoj djece i mladeži Zagreb.

Informativni letak programa poludnevnog boravka Centar Dugave.

Maleš, D. (2003). Prevencija i podrška u zajednici – uloga lokalnih resursa. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Marušić, D. (1996). Produženi stručni tretman učenika s poremećajima u ponašanju pri osnovnoj školi. Zagreb: Dom za odgoj djece i mladeži Zagreb.

Nacionalna strategija prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih 2009.–2012. Narodne novine 98/99.

Singer, M. i Mikšaj-Todorović, L. (1989). Prevencijski modeli u radu s djecom i mladima. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Uzelac, S. i Bouillet, D. (2008). Izvaninstitucionalni oblici preventivnog rada s djecom i mladima. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Zakon o socijalnoj skrbi. NN 18/22, 46/22, 119/22, 71/23, 156/23, 61/25

Tea **Vukomanović**, *univ. dipl. soc. ped., Strokovni center Višnja Gora*

# RAZLIČNOST POGLEDOV NA IZKUŠNJO BIVANJA MLADOSTNIKA V VZGOJNEM ZAVODU

tea@kompot.si

**Povzetek:** Prispevek temelji na študiji primera bivanja mladostnika v vzgojno-izobraževalnem zavodu. Skozi pet perspektiv (mladostnik, mati, oče, psihologinja, vzgojiteljica) osvetlimo raznolikost doživljanja bivanja v zavodu. Uporabili smo polstrukturirane intervjuje ter analizo spremljevalne dokumentacije. S kvalitativno analizo intervjujev in dokumentov smo na primeru dobili poglobljen in celosten vpogled v ta del njegovega življenja. Pomembna ugotovitev je, da imajo sogovorniki na nekatere pojave zelo različna, nasprotujoča si mnenja, zato je pristop s študijo primera dobrodošel, saj omogoča poglobljen uvid v to kompleksnost. Vzgojnim ustanovam svetujem izvajanje končnih evalvacijskih pogovorov.

**Ključne besede:** *vzgojni zavod; mladostnik; odvisnost; prehod v samostojnost*

## THE DIVERSITY OF PERSPECTIVES ON THE EXPERIENCE OF AN ADOLESCENT'S STAY IN A RESIDENTIAL CARE INSTITUTION

**Abstract:** This paper is based on a case study of an adolescent's placement in a residential educational care institution. Through five perspectives (the adolescent, his mother, father, psychologist, and care worker), we highlight the diversity of experiences related to living in the institution. We used semi-structured interviews and an analysis of accompanying documentation. The qualitative analysis of the interviews and documents provided an in-depth and comprehensive insight into this part of his life. An important finding is that the interviewees hold very different, even conflicting views on certain phenomena, which demonstrates the value of the case study approach, as it enables a deeper understanding of such complexity. I recommend that residential care institutions implement final evaluation discussions.

**Keywords:** *residential care institution; adolescent; addiction; transition to independence*

## UVOD

Umik iz primarne družine in namestitev otrok/mladostnikov v vzgojno ustanovo pomeni zanje in za njihove družine veliko življenjsko spremembo. V novem okolju so deležni strokovne pomoči ob hkratnih intenzivnih odnosih s sostanovalci in zanje tujimi odraslimi.

Pred nekaj desetletji se je pogled iz posameznikovih primanjkljajev usmeril v procese interakcije (družinske, šolske, socialne) ter v kontekste, v katerih odraščamo. Zato se ne zadovoljimo z vzročno-posledično razlago, zamenjal jo je krožni model medsebojnega prepleta vseh delujočih vplivov, ki vodijo do nekega stanja, ki ga posameznik doživlja, do njegovega položaja v družini, vrstniški skupini in širše socialne umeščenosti (Kobolt, 2011).

To področje je bilo deležno manj raziskovalne pozornosti kot ustanove za otroke in mladostnike z drugimi posebnimi potrebami (Martinjak, 2017). Zaznamovano je z ranljivostjo populacije ter kompleksnostjo vzrokov, pojavnih oblik in obravnave težav, zaradi česar sem se odločila ravno za študijo primera.

Prednost izbrane metodologije je, da posamezen primer ponudi bogastvo različnih vidikov in dimenzij pojmov, je življenjski in nazoren, smiselno zaokrožen, razkrije konkretne splete značilnosti, različne poteke dogodkov ter različne možnosti doživljanja in ravnanja sistemov (Mesec, 1998).

## METODOLOGIJA

Raziskava temelji na študiji primera bivanja mladostnika v vzgojni ustanovi. Osredotočili smo se na to, kako mladostnik sam doživlja namestitev ter kako jo razumejo njegovi starši in dve strokovni delavki, neposredno vključeni v delo z njim in družino. Z vsakim smo opravili poglobljen, delno strukturiran intervju.

Dodatno smo analizirali dokumentacijo, povezano z bivanjem v ustanovi: odločbo o namestitvi, strokovna poročila, individualizirane programe, pedagoške zapise, zapisnike timskih sestankov in opise kriznih dogodkov.

Uporabili smo dve metodi: kvalitativno analizo intervjujev in kvalitativno analizo dokumentov. Vzorec je bil namensko izbran – vključiti smo želeli mladostnika, ki je ustanovo zapustil v zadnjih dveh letih, kar omogoča dostop do svežih in zanesljivih spominov ter relevantnih vpogledov vseh vpletenih.

Zbiranje podatkov je potekalo krožno. K sogovornikom in dokumentom smo se večkrat vračali, dokler nismo zbrali dovolj podatkov za odgovore na raziskovalna vprašanja. Triangulacija metod in virov je omogočila celovitejše razumevanje primera.

## REZULTATI

Najprej bo predstavljena Andrejeva zgodba, torej dejstva in okoliščine, glede katerih se vsi sogovorniki strinjajo. Nato bodo obravnavane teme, pri katerih se perspektive sogovornikov popolnoma ali delno razlikujejo, se medsebojno dopolnjujejo ter osvetljujejo različne vidike.

### Andrejeva zgodba

Andrejevi starši so se razšli, ko je bil star pet ali šest let. Po ločitvi je odraščal v dveh gospodinjstvih, skupaj z mlajšo in starejšo sestro. Družinska dinamika je bila zaznamovana z različnimi vzgojnimi pristopi: materin je bil bolj popustljiv, medtem ko je oče vzpostavljal avtoritativno in mestoma avtoritarno strukturo.

V času zaprtja šol zaradi epidemije covida-19 so se začele jasno kazati Andrejeve učne težave. Najprej je obiskoval srednjo poklicno šolo, a prvega letnika ni zaključil. Po prepisu na nižjo poklicno šolo je po približno mesecu dni povsem opustil obiskovanje pouka.

Zaradi zlorabe drog, izostajanja od pouka in neupoštevanja starševskih meja sta starša poiskala pomoč različnih strokovnjakov, vendar spremembe ni bilo. Ko je imel 17 let, je okrožno sodišče, oddelek za družinsko sodstvo, odločilo o njegovi namestitvi v strokovni center za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami. V šoli znotraj centra je ponovno vstopil v 1. letnik podobnega programa in ga uspešno dokončal. Pogosto je užival droge in kršil hišni red. Vikende in počitnice je še naprej preživljal pri obeh starših.

V strokovnem centru je bil napoten v psihoterapevtsko obravnavo, vendar ni vztrajal. Vzpostavil pa je trden odnos s psihologinjo, ki jo je redno obiskoval, ter bil v stiku s psihiatrom, ki mu je predpisoval zdravila.

Na urinskih testih je večkrat goljufal, tako v zavodu kot doma, kjer je testiranje zahteval oče. V drugem letniku je bila v skupino nameščena Maja. Razvila sta partnerski odnos, ki je bil zanju pomemben, a zelo obremenjujoč in prežet z zlorabo substanc. Andrej je še naprej kršil pravila, bežal iz zavoda, starša

pa sta zaradi nemoči občasno omejevala bivanje doma. Oče mu je še pred polnoletnostjo jasno postavil pogoj abstinence.

Ko je decembra v drugem letniku postal polnoleten, je podpisal soglasje za nadaljnje bivanje in šolanje v centru, a zahtevanih pogojev ni mogel vzdrževati. Kljub temu sodelovanje z njim ni bilo prekinjeno. Prvo polovico tretjega letnika je opravljal praktično usposabljanje pri delodajalcu in v tem obdobju živel pri mami, v drugem delu šolskega leta, ko se je pouk nadaljeval, je zaradi ponavljajočih se kršitev nehal bivati v skupini in se je vozil od doma na pouk. Veliko je izostajal zaradi zdravstvenih težav, a je tretji letnik in zaključne izpite uspešno opravil.

V času bivanja v skupini sta ga oba starša, najprej oče, nato po polnoletnosti tudi mama, večkrat odslovila od doma, a ga pozneje ponovno sprejela. V zaključnem obdobju je živel pri mami.

Sodelovanje staršev z vzgojiteljicami je bilo stalno in konstruktivno.

**Pogledi sogovornikov na zavod in problematiko drog**

Andrej: namestitev je doživel kot šok in zavod kot prostor nasilja, danes ga vidi kot pozitivno izkušnjo zaradi možnosti dokončanja šole; kritičen je do sistema (premalo pravil, sankcij, nadzora, veliko drog); poudarja prisotnost drog, goljufanje pri urinskih testih.

Mama: zavod razume kot pomoč, pozitivno izpostavlja strokovni tim in podporo; kot največji problem vidi droge ter meni, da je bilo v višjih letnikih preveč popuščanja in premalo posledic.

Oče: meni, da zavodu primanjkuje strukture, discipline in jasnih sankcij; pričakoval je trši režim, zlasti glede drog.

Psihologinja: prepoznava številne pozitivne vidike (podpora, možnost šolanja), kritično pa izpostavlja obravnavo po 18. letu — po njenem mnenju prehitro zaključeno in premalo usmerjeno v iskanje rešitev; pri drogah poudarja predvsem čustvene in sistemske vidike ter to, da se Andrej nikoli ni zdravil zaradi odvisnosti.

Vzgojiteljica: meni, da zavod za Andreja ni bil primeren, saj naj bi bil preveč samozavesten in vzvišen, da bi mu sistem koristil. Potrjuje pogosto prisotnost drog, pozitivne teste in goljufanja, posebej po polnoletnosti, ter dodaja, da je zavod Andreju pogosto »gledal čez prste«.

Doživljanje očeta in njegove vloge:

Andrej: očeta doživlja kot zelo strogega; povezuje njegovo strogost s tem, da je postal »dober lažnivec in manipulator«; omenja tudi nasilje, konflikte.

Psihologinja: ima vtis, da oče ne razume sinovih potreb, da deluje po »reglcih«; opisuje primanjkljaj topline in bližine, prisotnost nasilja in posledice le-tega pri Andreju.

Mama: očeta vidi kot tistega, ki bolj drži strukturo in nadzor; sama se ne doživlja kot avtoriteto.

Oče: sebe vidi kot nekoga, ki postavlja jasna pravila, ima enake zahteve za vse otroke in nima tolerance do drog; Andreja vidi kot razvajenega in premalo motiviranega.

Odnos Andrej-Maja:

Andrej: odnos z Majo označi kot enega najboljših obdobij svojega življenja; zaradi nje se je imel »fajn«, to je bil pomemben odnos, čeprav obremenjujoč.

Mama: pravi, da je zaradi Maje lažje sprejemal zavod, a odnos opiše kot poln drame, žaljivosti in medsebojno škodljiv.

Oče: v njuni zgodbi ne vidi »nič pozitivnega«; meni, da jo je Andrej po eni strani želel reševati, po drugi pa jo navadil na dodatne droge.

Psihologinja: odnos vidi kot globok, intelektualno ujemajoč, a zelo nestabilen in za oba škodljiv; Maja je občutljiva, ranjena, ni mu mogla dajati opore, ki jo je potreboval.

Vzgojiteljica: poudari turbulenco, ljubosumje in to, da se je Maja znala postaviti zase ter od njega zahtevati bolj primerno vedenje.

O izvoru Andrejevih težav:

Oče: išče travmo, ugiba o vplivu ločitve, hkrati poudarja, da sta mu bila oba starša vedno na voljo in da ga imata rada.

Psihologinja: močno izpostavi razsuto družinsko dinamiko, pomanjkanje povezanosti in ljubezni, Andrejevo inteligenco v kombinaciji s kaosom, nizko čustveno inteligenco, anksioznost, depresijo in osamljenost.

Mama: pri sebi vidi del odgovornosti (čustvena odsotnost po ločitvi, težave z mejami), hkrati Andreja opisuje kot pametnega, zgovornega.

Andrej: poudarja vpliv strogega očeta, svoje hrepenenje po svobodi, občutek jeze zaradi namestitve, stalno prisotnost drog.

Šolanje znotraj strokovnega centra:

Andrej: šolo v zavodu doživlja kot relativno lahko in malo zahtevno; praktično usposabljanje opravi z malo energije.

Mama: poudarja, kako pomembno je, da je sploh končal šolo; zavodsko šolo vidi kot zanj realno izvedljivo, klasična šola pa ne bi bila.

Oče: šolo vidi kot glavno pozitivno stvar zavoda, hkrati pa meni, da je moral Andrej pokazati zelo malo.

Vzgojiteljica: poudari, da je šolo zaključil predvsem zaradi zavoda, vendar »brez nekega vložka« – ni pridobil veliko znanja.

Andrejeva polnoletnost:

Andrej: ima močan občutek, da so ga vrgli na cesto, da mu center za socialno delo ni pomagal, da so ga le krivili in se mu posmehovali; čuti krivico in zapuščenost.

Psihologinja: se s tem občutkom v veliki meri strinja; meni, da je bilo premalo iskanja alternativ po 18. letu in da je bil prehitro odrinjen, večina 18-letnikov ima vsaj eno oporno odraslo osebo.

Vzgojiteljica: nasprotno – meni, da nadaljnje vzgojno delo z njim po določeni točki ni imelo več smisla; zagovarja prekinitev bivanja v skupini in poudari, da je bil polnoleten, se drogiral in ni bilo napredka.

Starša: vztrajata pri pogojih abstinence kot vstopnici za dom; oče mu večkrat zapre in odpre vrata, a smatra to za nujno postavljanje meja; mami je to izjemno težko, ima notranji konflikt, a vseeno v določenih trenutkih ravna podobno.

O tem ali je bila namestitev pravočasna:

Oče: prej ne bi bilo nič bolje, ker zavod nima dovolj strukture in sankcij.

Psihologinja: pri 17 letih je skoraj prepozno; meni, da bi zgodnejša namestitev verjetno pomagala.

Vzgojiteljica: meni, da v nobeni starosti ne bi bil pravi za zavod.

Mama: vidi čas namestitve kot ustrezen, tudi zato, ker je lahko Andrej izkusil (in primerjal) običajno kot zavodsko šolo.

## ZAKLJUČEK

Žal po zaključku Andrejevega bivanja v vzgojni skupini ni prišlo do skupnega pogovora vseh vpletenih, ki bi ga vodila usposobljena oseba. Mnenja in izkušnje sogovornikov se močno razlikujejo, a se hkrati tudi dobro dopolnjujejo in bi lahko oblikovala pomemben zaključni uvid.

Vsako namestitev mladostnika v vzgojno ustanovo bi morali spremljati poglobljeni evalvacijski postopki, podobni temu, pri čemer se zavedam, da tudi ta ni popoln. V primeru Andreja bi bilo nujno vključiti še psihoterapevtko, razredničarko, svetovalko s Projekta Človek, strokovne delavke centra za socialno delo in morebiti še koga, ki je bil pomemben del njegove zgodbe.

Vzgojnim ustanovam predlagam uvedbo takšnih evalvacijskih srečanj. Primeren čas zanje bi bil približno pol leta po končanem bivanju, saj to omogoča dovolj odmika za umiritev čustev in hkrati ohranja spomine še žive. Ugotovitve, pridobljene na tovrstnih srečanjih, bi lahko služile kot dragocena podlaga za razmislek, izboljšave in načrtovanje nadaljnjega dela z mladostniki, kot je bil Andrej. Mladostniki bi lahko slišali, kaj vse je bilo za njih storjeno in da ostajajo pomembni, tudi če jim vsi pristopi niso ustrezali. Staršem pa bi se odprla priložnost za zahvalo – kar, povem iz izkušenj, izrazito podpira strokovno rast in osebno zadovoljstvo zaposlenih.

Evalvacij se ne bi smeli bati, saj niso namenjene iskanju napak, temveč razvoju boljših pristopov in oblikovanju varnejših prostorov za mlade.

## LITERATURA

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna Pedagogika*, *15*(2), 153–173.

Martinjak, N. (2017). Razlogi za današnje delovanje vzgojnih zavodov v Sloveniji. *Socialna Pedagogika*, *21*(1–2), 73–94.

Mesec, B. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.

Tina **Nanut**, *asist., univ. dipl. soc. ped., Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta*

# PRIMERI DOBRIH PRAKS UPORABE FRAKTALNEGA RISANJA

tina.nanut@pef.upr.si

**Povzetek:** Pri svojem socialnopedagoškem delu najpogosteje uporabljam likovni medij, posebej pa je v prispevku predstavljeno fraktalno risanje. Posebnost tovrstnega risanja je v izrisu neprekinjene črte, ki jo oseba naredi z zaprtimi očmi in nato pobarva nastala raznovrstna polja v tako imenovani fraktalni mreži. Zaradi preprostosti potrebnega materiala je fraktalno risanje široko dostopno in uporabno v različnih okoliščinah. Likovno predznanje ni potrebno. Ključna je zgolj sposobnost, da oseba s pisalom pušča sled na risalni površini. V prispevku so izpostavljeni primeri dobre prakse uporabe fraktalnega risanja pretežno z odraslimi udeleženci z raznovrstnimi izzivi. Izkazalo se je kot izvrsten medij pri individualnem in skupinskem delu. Pozitivni učinki so se izrazili pri krepitvi koncentracije, vztrajnosti, razbremenitve, pri jačanju občutka lastne vrednosti, pri varnem izražanju čustev, v svetovalnem procesu…

**Ključne besede:** *fraktalna risba, učinki fraktalnega risanja, ustvarjalni medij v socialni pedagogiki*

## EXAMPLES OF GOOD PRACTICES OF USE OF FRACTAL DRAWING

**Abstract:** In my social-pedagogical work, I most often use the visual medium, and the article presents fractal drawing in particular. The special feature is the drawing of a continuous line, which the person makes with their eyes closed and then colors the resulting various fields in the so-called fractal web. Due to the simplicity of the required material, fractal drawing is widely accessible and useful in various circumstances. No prior art knowledge is required. The key is only the person's ability to leave a mark on the drawing surface with a pen. The paper highlights examples of good practice in using fractal drawing, mainly with adult participants with various challenges. It has proven to be an excellent medium for individual and group work. The positive effects have been expressed in strengthening concentration, perseverance, relief, strengthening the sense of self-worth, safe expression of emotions, in the counseling process, etc.

**Keywords:** *fractal drawing, effects of fractal drawing, creative medium in social pedagogy*

## UVOD

V svoji socialnopedagoški praksi že vrsto let uporabljam različne ustvarjalne medije, med njimi pa zagotovo največ tistih iz polja likovnih tehnik. Med njimi sem svojo pozornost še posebej usmerila v fraktalno risanje, ki se mi je izkazalo kot široko uporabno »orodje«.

## O fraktalni risbi

Fraktalno risanje temelji na metodi fraktalne risbe, katere avtorica je ruska pedagoginja in klinična psihologinja Polujahtova (Duvnjak idr., 2022). Pri oblikovanju te metode je avtorica izhajala iz želje posamezniku ponuditi pot izražanja fizičnega in emocionalnega stanja onkraj govorjene besede (Polujahtova in Komov, 2014). Metoda fraktalne risbe omogoča tudi poglobljeno uporabo z namenom interpretacije risb in možnosti spreminjanja ter napredovanja posameznika, zato je v ta namen bil izoblikovan ključ za interpretacijo risb (prav tam, 2014).

Poimenovanje tovrstnega risanje s terminom fraktalno izhaja iz matematičnega termina, kjer je ključna lastnost sebipodobnost, in sicer da manjši delček neke celote odraža enako podobo kot ta celota in obratno, da je celota svojemu manjšemu delčku (Kocić, 2003, v Milićević, 2017). Kako se to odraža v fraktalnem risanju? Načelo fraktalnosti je uporabljeno z zavedanjem, da se značilnosti pojavljenih vzorcev v naravi manifestirajo po pravilih matematičnih zakonitosti (Polujahtova in Komov, 2014). Vzorec giba posameznikove roke ob risanju odraža vzorec naših misli, stanja ali trenutnega razpoloženja. Skratka, pričakujemo lahko, da bo narisana črta osebe v stanju jeze drugačna od črte, ki jo bo ista oseba narisala, ko bo umirjena in sproščena.

Materialni pogoji za izvedbo in postopek risanja

Pripomočki za izvedbo so široko oziroma prosto dostopni. Za izdelavo fraktalne risbe potrebujemo običajen črn kemični svinčnik, bel papir formata A4 in set 36 suhih lesenih barvic. Ker se uporablja bel papir, je bela barvica umaknjena. Priporočljivi so kvalitetnejši materiali, niso pa obvezni: bolj mastne barvice za dosego raznolike intenzitete in debelejši papir, na katerem

bo bolj viden pritisk. Zagotovitev potrebnega materiala ni posebej finančno obremenjujoče. Materialna dostopnost je pomemben dejavnik, ki prispeva k vključevanju tistih ciljnih skupin, ki bi jih to sicer odvrnilo od participacije, kar potrjujejo različni viri (Carswell idr. 2021; Mansfield idr., 2024; Rouse idr., 2023). Priporoča se seveda tudi šilček in uro. Zakaj slednjo? Ker se fraktalne risbe, vsaj tiste prve, riše eno minuto.

Tudi prostorski pogoji so nezahtevni. Potrebujemo mizo in stol, torej običajno šolsko ali pisarniško okolje. Pomembno je le, da je delovni prostor osvetljen z dnevno svetlobo ali pa s kvalitetnim umetnim virom.

Po ležeče postavljenem papirju s črnim kemičnim svinčnikom eno minuto vlečemo neprekinjeno črto. Pri tem mižimo. Smer in hitrost risanja nista določena, ta botrujeta velikosti in prepredenosti izrisane črte. Pričakujemo lahko abstraktno sled, ki bo tvorila kompleksne in ponavljajoče se vzorce (Kežman idr., 2024). Podobi, ki nastane rečemo fraktalna mreža, ki je enkratna in neponovljiva (Muck idr., 2018). Risanje miže je zagotovo posebnost fraktalnega risanja. Druga podobna specifičnost je v procesu barvanja, saj barvice ravno tako izbiramo miže. S posamezno izbrano barvico pobarvamo vsaj eno od nastalih polj. Barve umeščamo v polja, pri tem pa zasledujemo priporočilo, da težimo k čim večji razpršenosti posamezne barve po mreži. (prav tam, 2018).

Tako nastalo risbo lahko interpretiramo po oblikovanem ključu, na podlagi katerega smo pri »branju« risbe pozorni tako na izrisano mrežo (na primer njeno umeščenost na papirju, delež velikosti izrisanih polj, pritisk kemičnega svinčnika), kakor tudi na način barvanja (natančnost, izbira barv, umeščenost barv v posamezna polja, razpršenost, nasičenost…). Fraktalno risanje sloni na razumevanju povezavi med gibom roke, ki drži pisalo in z njim pušča sled na papirju, ter našim notranjim stanjem oziroma počutjem. Smer sporočanja je dvosmerna. Naše notranje stanje se preko giba roke preliva na papir, po isti poti pa se tudi namerna sprememba gibov odraža v blagem spreminjanju našega notranjega stanja (prav tam, 2018).

Fraktalno risanje je s svojo preprostostjo in enostavnostjo primerno za širok krog ciljne skupine posameznikov, saj ga lahko prakticira vsak, ki zmore v držati pisalo in z njim puščati sled na risalni površini (prav tam, 2018). Pri tem nista omejitev ne izobrazba, ne starost in niti ne druga specifična stanja ali okoliščine.

**Primeri dobrih praks uporabe fraktalne risbe**

Fraktalno risanje sicer ni natančno znanstveno raziskano, a je kljub temu praksa precej bogata in raznovrstna. Kaj hitro si lahko predstavljamo, da je posebnost tega risanja tista, ki nam ponudi večjo mero zazrtosti vase že zaradi dejstva, da pri risanju zapremo oči. Praksa poroča, da se udeleženci tako umirijo in večinoma skopni pritisk, ki ga mnogi občutijo v povezavi s končnim izgledom narisanega. V procesu barvanja, ko lahko pričakujemo tudi dobre učinke barv, je pa predvsem v ospredju repetitivnost samega barvanja. Enakomerni, ponavljajoči se gibi vodijo k umirjanju različnih procesov v telesu, kot so dihanje ali bitje srca in to učinkuje pomirjujoče.

V nekajletni praksi pri delu z različnimi udeleženci fraktalnega risanja, beležim vrsto ugodnih izkušenj. Pomembno je poudariti, da se ugodni učinki pokažejo ob kontinuiranem izvajanju te dejavnosti.

*Delo v manjših skupinah*

V kontinuiranem dnevnem programu, kjer smo dejavnost fraktalnega risanja izvajali dve leti, redno dvakrat tedensko, so se dejavnosti udeleževale odrasle osebe s težavami v duševnem zdravju. Polodprta skupina je štela pet do sedem udeležencev na srečanje. Pri enem udeležencu, ki je trpel stranske učinke močnega tresenja rok zaradi medikamentozne terapije, in je imel na primer izredno težko berljiv rokopis, se je tresenje v procesu barvanja zelo umirilo. Celo do te mere, da je barval enakomerno in natančno do črte in ne preko. Drugi udeleženec z izraženo izrazito nemirnostjo, z zgolj nekaj minut zdržal pri isti dejavnosti in z velikim nihanjem motivacije, je z nezaupanjem pristopil k dejavnosti. Že ob prvem udejstvovanju je neprekinjeno vztrajal dokler risbe ni pobarval do konca in tako za skoraj desetkrat podaljšal čas neprekinjene udeležbe v neki dejavnosti. Udeleženka, ki je zaradi nenehne skrbi za svojega obolelega svojca, doživljala kontinuiran stres, je po delavnicah fraktalnega risanja povedala, da se uspe sprostiti in odmisliti skrbi ter da odhaja spočita domov. Drugi udeleženec, s precej likovne prakse je bil visoko motiviran, vendar je odklanjal dodatna priporočila pri vnašanju sprememb v gibe pri izrisu fraktalne mreže in vztrajal v svojem, ponavljajočem se vzorcu. Šele po nekaj mesecih vztrajanja je pojasnil, da je začutil pripravljenost sprejeti nova navodila in spremenjene gibe roke. Pri sebi je to povezal s pripravljenostjo razumeti sebe v novi luči.

Oseba je imela po dolgotrajni hospitalizaciji nizko energijo in voljo ter bila precej nemotivirana. Po začetnem odklanjanju je ob narisani prvi fraktalni

risbi izkazala iskreno navdušenje in ponos nad dejstvom, da je »umetnino« narisala sama, brez pomoči. Kljub še vedno nizki motivaciji, se je dejavnosti redno udeleževala. Po nekajtedenskem rednem risanju je povedala, da je z prišla do uvida, da je za svoje življenje, zdravje in dobro počutje odgovorna izključno sama z lastno aktivacijo in da jo drugo ostali (zdravila, psihiater, drugi strokovni delavci, prijatelji, svojci…) pri tem zgolj podprejo, a namesto nje ne more nihče živeti. V pogovoru je pojasnila, da je aktivacija na področju risanja spodbudila razumevanje in uvid tudi na drugih področjih svojega življenja.

*Fraktalno risanje v svetovalnem procesu*

Fraktalna risba se je v praksi odlični izkazala kot učinkovit in uporaben pripomoček, ki nastane v svetovalnem procesu. S pomočjo uporabe ključa pri interpretaciji risbe, predvsem pa kot iztočnica pri ubeseditvi različnih »sporočil«, ki jih je svetovanec sam interpretiral, daje priložnost nagovoriti opaženo. Posebej dragocena je možnost, da nudi prostor za svetovančevo interpretacijo in možnost diskusije, kar sam vidi , kaj mu risba sporoča, kako jo sam razume in s čim povezuje. Tako morebitne prepoznane like ali oblike, ki jih tvorijo polja v fraktalni mreži, kakor tudi barvne kombinacije in občutki, ki jih ob tem doživlja.

*Izražanje čustev preko fraktalne risbe*

Fraktalno risanje se je izkazalo kot izvrstno »orodje« za izražanje čustev, predvsem neprijetnih. Osebo, ki je iskala načine kako izraziti jezo ne da bi prizadela bližnje osebe, sem seznanila s fraktalnim risanjem. V prvi fazi je bilo potrebno omehčati nekatera trdna prepričanja, ki so se na začetku nazorno pokazala v nesproščenem, zakrčenem risanju. Ko se je na risbi začela izražati sproščenost, ki jo je oseba samoiniciativno prepoznala in ubesedila, je sledil naslednji korak. V pogovoru je izpostavila neprijetnost izbruhov jeze in prepoznavanje nemoči pri obvladovanju tega. Sledil je naslednji korak, ko je v procesu fraktalnega risanja priklicala to stanje ter ga prenesla na papir. Sledil je izris jeze, ki ga je oseba prepoznala v močnih pritiskih, ravnih in kratkih linijah ter hitrih spremembah smeri risanja, kar je skladno z interpretacijo po ključu metode fraktalne risbe. (Muck idr., 2018). Nato sem ji predlagala, da nadaljuje z izrisom več risb, in sicer toliko, da začuti, da je jezo prelila na papir in da namesto te občuti mirnost in sproščenost. Nekajkrat smo proces prelivanja neprijetnega čustva ponovile in vsakič je oseba interpretirala in ubesedila občutke ob tovrstnem ustvarjanju. V zadnjem koraku je oseba uspešno usvojila ta pristop in ga

prenesla v situacije doživljanja izbruhov jeze. Pričala je o nadzoru in posledično povečanem zadovoljstvu.

*Mladostnik z avtizmom*

Izvajalci fraktalnega risanja v praksi delajo z različno populacijo (Kežman idr., 2024; Kosec idr., 2021; Fraktalnost, b. d.) in skladno s tem oblikujejo sosledje nalog in fraktalnih izzivov, ki so primerni za izbrano ciljno skupino udeležencev. Tako je nastal tudi program Fraktalna mreža za mlade (Kosec idr., 2021). V eni od izvedb tega programa je bil udeležen mladostnik z avtizmom, ki je participiral v štirih zaporednih izvedbah Fraktalne mreže za mlade. Pri njem so bili zabeleženi različni pozitivni učinki: izboljšana finomotorika in grafomotorika, izboljšala se je orientacija na papirju, postopoma je začel zaznavati in prepoznavati manjša polja in jih med seboj ločevati, povečala se je motivacija in preko te dejavnosti se je povezal v skupini vrstnikov, kar je pri tej osebi bila dragocena priložnost in izkušnja (Nanut idr., 2025)

*Skupinsko fraktalno risanje*

Fraktalno risanje je lahko tudi skupinska dejavnosti, ko risbo ustvarja skupina posameznikov z namenom povezovanja, krepitve vezi in tvorjenja skupnosti. Pri tem smo uporabljali risalno površino večjega formata, na primer A2 ali A1. V praksi se je izkazalo, da je takšno fraktalno risanje omogočalo tako prepoznavanje individualnosti posameznika znotraj skupine (vsak je izrisal svojo fraktalno mrežo na delu risalne površine) kot tudi medsebojne prepletenosti med posameznimi člani skupine (prepletanje črt in povezovanje posameznikovih fraktalnih mrež v skupinske mreže). Prepletanje črt in procesov barvanja so posamezniki v skupini zrcalili v prepletenosti v odnosu, krepitvi skupinskih vezi in občutka pripadnosti.

## ZAKLJUČEK

Številni primeri dobre prakse uporabe fraktalnega risanja potrjujejo ugodne učinke na posameznikovo dobro počutje, sprostitev in razbremenitev od vsakdanjih skrbi in pritiskov. Številni so preko fraktalnega risanja utrjevali samopodobo, krepili ponos in zaupanje v svoje sposobnosti. Jačali koncentracijo in vztrajnost, motivacijo in (samo)aktivacijo. Tovrstna dejavnost je bila uspešno uporabljena z namenom tvorjenja skupine in krepitve občutka pripadnosti. Praksa je tudi pokazala, da je fraktalno risanje dober in varen pripomoček pri izražanju neprijetnih čustev ter kot pomoč pri upravljanju z

njimi. Kot likovni izraz ponuja fraktalno risanje možnost nebesednega sporočanja in je učinkovito v svetovalnem procesu, kjer je besedna komunikacija sicer v ospredju, a mestoma manj dobrodošla.

Fraktalno risanje v našem prostoru ni več neznanka, vendar še vedno umanjkajo poglobljene raziskave, ki bi uspešno prakso znanstveno podkrepile.

**LITERATURA IN VIRI**

Carswell, C., Reid, J., Walsh, I., McAneney, H., Baxley Lee, J., Noble, H. (2021). Complex arts-based interventions for patients receiving haemodialysis: A realist review. *Arts & Health, 13(2)*, 107-133. https://doi.org/10.1080/17533015.2020.1744173

Duvnjak, B., in Bajraktarević, J. (2022). Ličnost, kreativnost i metoda fraktalnog crteža. *Post Scriptum*, (11-12), 281-296. https://ps.pfb.unbi.ba/index.php/ps/article/view/14/18

Fraktalnost. (b. d.). *Certificirani izvajalci*. https://fraktalnost.si/certificirani-izvajalci/

Kežman, M., in Kosec, M. (2024). *Spretne roke, aktivni možgani: priročnik s kognitivnimi in likovnimi vajami za krepitev možganov* (str. 62). Zavod Prosum.

Kosec, M. in Škaler, K. (2021). *Fraktalna mreža za mlade* (interni vir). Puni potencijal.

Mansfield, L., Daykin, N., O'Connell, N. E., Bailey, D., Forde, L., Smith, R., Gifford, J. in Ashdown-Franks, G. (2024). A mixed methods systematic review on the effects of arts interventions for children and young people at-risk of offending, or who have offended on behavioural, psychosocial, cognitive and offending outcomes: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 20*, 1377. https://doi.org/10.1002/cl2.1377

Milićević, N. (2017). Fraktali kao psihološki pojam. V Filipović, S. (ur.). 2017. *Implicitni red*. Univerzitet umetnosti u Beogradu. http://www.arts.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2018/04/Monografiija-LUS-2017.-18.4.2018.-novo.pdf

Muck, D. in Kosec, M. (2018). *Pot ljubezni - pot k sebi: z metodo fraktalne risbe do svobode srca* (1. natis). Fraktalnost.

Nanut, T. in Lovišček, P. (2025). Fraktalno risanje za mlade z avtizmom, študija primera. V R. Rajović (ur.), *Novi izazovi u edukaciji. 3: naučna monografija* (str. 110-126). Institut za obrazovne neuronauke; Zavod za socialno pedagogiko.

Polujahtova, T. Z. in Komov, A. E. (2014). *Izvornik fraktalne mudrosti ili nov pogled na naše mogućnosti*. Puni potencial. https://kupdf.net/download/izvornik-fraktalne-mudrosti_5b537bb1e2b6f5a25af17abe_pdf#modals

Rouse, A., Jenkinson, E. in Warner, C. (2023). The use of “art” as a resource in recovery from the impact of sexual abuse in childhood: A qualitative systematic review. *Arts and Health, 15(1)*, 86–109. https://doi.org/10.1080/17533015.2022.2034900

Vanessa **Kozar**, mag. prof. soc. ped., SVZ Hrastovec

# STISKE SOCIALNIH PEDAGOGOV V POSEBNIH SOCIALNO VARSTVENIH ZAVODIH

vanessa.kozar@hrastovec.org

**Povzetek:** V posebnih socialno varstvenih zavodih ima socialni pedagog[18] ključno vlogo pri zagotavljanju kakovostne podpore in obravnave oseb z različnimi težavami na področju duševnega zdravja in/ali duševnega razvoja. Delovno mesto, ki ga zaseda, je praviloma skupinski ali individualni habilitator. Njegovo delo je umeščeno na presečišče zdravstvenega in socialno-pedagoškega vidika, kar zahteva stalno prilagajanje, refleksijo in sodelovanje v multidisciplinarnih timih.

Socialni pedagogi se pri svojem delu pogosto soočajo z različnimi izzivi in stiskami, ki izhajajo iz zahtevnosti dela, nejasne prepoznavnosti strokovne vloge ter organizacijskih omejitev v zavodih. Ti dejavniki pomembno vplivajo na pojav izgorelosti, ki se kaže kot dolgotrajna izpostavljenost stresu in pomanjkanju ustrezne strokovne ter osebne podpore.

Prispevek se zato osredotoča na pomen supervizije, organizacijskih izboljšav ter večjo prepoznavnost socialno-pedagoškega pristopa kot ključnih dejavnikov za preprečevanje izgorelosti in za krepitev kakovosti obravnave oseb, ki bivajo v posebnih socialno varstvenih zavodih.

**Ključne besede:** *skupinski habilitator, posebni socialno varstveni zavod, stiske, izgorelost*

## PROFESSIONAL STRUGGLES OF SOCIAL PEDAGOGUES IN SPECIAL SOCIAL PROTECTION INSTITUTIONS

**Abstract:** Within special social protection institutions, social pedagogues occupy a pivotal role in ensuring comprehensive, high-quality support and care for individuals experiencing various mental health disorders and/or

18 Se nanaša na moški in ženski spol.

developmental disabilities. Social pedagogues are typically employed as group or individual habilitation specialists, their professional practice operates at the intersection of medical and social-pedagogical paradigms. This positioning requires continuous adaptation, critical self-reflection, and active engagement within multidisciplinary teams.

In their daily work, social pedagogues are frequently confronted with various challenges and struggles due to complexity of the work, unclear recognition of professional role and structural or organizational constraints. These conditions contribute significantly to the risk of professional burnout, often resulting from prolonged exposure to stress and the absence of sufficient professional and personal support mechanisms.

This article therefore examines the significance of professional supervision, organizational development, and the enhanced recognition of the social-pedagogical framework as crucial factors in preventing burnout and strengthening the quality of care of people living in special social protection institutions.

**Keywords:** *group habilitation specialist, special social protection institution, struggles, burnout*

## UVOD

Posebni socialno varstveni zavodi (PSVZ) predstavljajo posebno obliko institucionalnega varstva, namenjenega odraslim osebam z motnjami v duševnem razvoju in/ali z motnjami v duševnem zdravju. Zaposleni v teh zavodih delujejo v okolju, kjer se prepletajo vzgojni, socialni, zdravstveni in terapevtski pristopi, kar ustvarja kompleksen sistem odnosov, pravil in strokovnih vlog (Rode, Rihter in Kobal, 2006). Hkrati pa institucionalno okolje pogosto reproducira značilnosti tako imenovane *totalne institucije,* ki lahko omejuje samoodločanje in individualnost uporabnikov (Mali, 2006; Goffman, v Flaker, 2015).

Znotraj takšnega sistema imajo **skupinski habilitatorji** eno najzahtevnejših in čustveno najbolj obremenjujočih vlog. Njihovo delo obsega neposredno podporo uporabnikom pri vsakodnevnih aktivnostih, sodelovanje pri načrtovanju individualnih programov, spremljanje, reševanje kriznih situacij in sodelovanje v multidisciplinarnih timih (Zakon o socialnem varstvu, 2023). Kot opozarja Flaker (2015), gre za delo, ki zahteva visoko stopnjo profesionalne refleksije, razumevanja človeka kot celote ter zmožnost

vzdrževanja empatije v okoliščinah, kjer so čustvene obremenitve stalno prisotne.

Raziskave kažejo, da so strokovni delavci v institucijah, zlasti tisti, ki so v neposrednem stiku z uporabniki, pogosto izpostavljeni **stresu, izgorelosti, občutku nemoči in etičnim dilemam** (Bohinec, 2024; Selič, 2010; Wooten, Kim in Fakunmoju, 2011). Ti dejavniki vplivajo ne le na njihovo osebno dobrobit, temveč tudi na kakovost odnosa z uporabniki in na učinkovitost izvajanja programov. Izgorelost, ki se pogosto pojavlja kot posledica dolgotrajne čustvene izčrpanosti in občutka neučinkovitosti, je v poklicih pomoči ena izmed najpogosteje opisanih težav med strokovnimi delavci (Maslach, v Pšenićny, 2006; Tement, 2020).

V okviru socialne pedagogike se delo skupinskih habilitatorjev umešča v širši kontekst **etične prakse**. Thiersch (v Zorc Maver, 2007) poudarja, da je bistvo socialno-pedagoškega pristopa v razumevanju posameznika v njegovem vsakdanjem življenju ter v ustvarjanju pogojev za njegovo opolnomočenje. Vendar pa institucionalni pogoji pogosto omejujejo takšno delovanje, saj sistem deluje po hierarhičnih, birokratskih in normativnih principih (Flaker in Rafaelič, 2023). To povzroča razkorak med vrednotami stroke in realnostjo dela, kar pri skupinskih habilitatorjih krepi občutek **notranjega konflikta** in napetosti (Kobolt in Rapuš Pavel, 2004; Zaviršek, 2018).

Namen tega prispevka je osvetliti, **kakšne stiske doživljajo skupinski habilitatorji v PSVZ**, kako se te stiske povezujejo z organizacijskimi in etičnimi dejavniki ter katere oblike strokovne podpore bi lahko prispevale k večji kakovosti njihovega dela in dobrega počutja. Prispevek izhaja iz teoretičnih spoznanj s področja socialne pedagogike, psihologije in socialnega dela, pri čemer izpostavlja pomen supervizije, timske refleksije in organizacijske kulture, ki prepoznava človeka – uporabnika in strokovnega delavca – kot osrednje merilo kakovosti.

## Socialna pedagogika in institucionalni kontekst

Socialna pedagogika izhaja iz razumevanja človeka v njegovem življenjskem in družbenem kontekstu. Po Thierschu (v Zorc Maver, 2007) je naloga socialnega pedagoga, da se približa svetu posameznika in z njim soustvarja pogoje za boljše življenje. Vendar pa delo v instituciji pogosto omejuje prostor za individualiziran pristop in samoodločanje uporabnikov, saj je delovanje

zavodov zgodovinsko oblikoval medicinski model, ki poudarja diagnozo namesto moči posameznika (Mali, 2006; Zaviršek, 2018).

Flaker in Rafaelič (2023) opozarjata, da totalne institucije delujejo po logiki nadzora in varnosti, ne pa osebne rasti. Ključni problem velikih institucij je v tem, da so zaradi svoje velikosti primorane k rutinskemu izvajanju aktivnosti, s čimer ne odgovarjajo na aktualne potrebe oseb, katerih je toliko, kolikor je oseb v instituciji. Zaviršek (2018) izpostavi paradoks velikih institucij, ki imajo poslanstvo varovati/zdraviti/negovati, vendar je stranski učinek njihovega delovanja velikokrat ustvarjanje novih, dodatnih težav za ljudi. Ob tem se poraja vprašanje, ali se dodatne težave pri osebah, ki bivajo v instituciji, pojavljajo zaradi posledic njihove prikrajšanosti, oviranosti ali zaradi posledic bivanja v instituciji in s tem povezanimi posledicami diagnoz, stigem, izoliranosti (Razpotnik, 2018). Socialni pedagog se zato znajde med dvema poloma: med željo po opolnomočenju uporabnika in omejitvami sistema. To nasprotje zahteva nenehno etično refleksijo in notranjo stabilnost, saj delo v takih pogojih lahko vodi do občutkov nemoči in izgorelosti.

### Stiske in obremenitve socialnih pedagogov

Socialni pedagogi se v PSVZ soočajo z različnimi vrstami stisk. Te izhajajo iz treh medsebojno povezanih ravni – organizacijske, odnosne in osebne (Selič, 2010; Wooten, Kim in Fakunmoju, 2011).

Na organizacijski ravni jih obremenjujejo pomanjkanje kadrov, časovni pritiski, nejasne delovne vloge in pogosto nizko vrednotenje njihovega dela. Na odnosni ravni se soočajo z zahtevnimi vedenjskimi izrazi uporabnikov, konfliktnimi pričakovanji sodelavcev ter z odgovornostjo za izvajanje odločitev, s katerimi se morda osebno ne strinjajo (Flaker, 2015).

Na osebni ravni pa se stiske kažejo kot emocionalna izčrpanost, sekundarna travmatizacija in občutek izgorelosti. Maslach (v Pšenićny, 2006) izgorelost opredeli kot sindrom čustvene izčrpanosti, depersonalizacije in zmanjšane osebne učinkovitosti. Selič (2010) dodaja, da se izgorelost pri strokovnih delavcih pojavi kot posledica dolgotrajnega neravnovesja med vlaganjem energije in povratnim priznanjem za opravljeno delo.

Pri delu z uporabniki, ki imajo težke življenjske zgodbe, prihaja tudi do sekundarnega travmatičnega stresa – strokovnjak ne doživlja travme neposredno, temveč prek ponavljajočega se soočanja z bolečimi izkušnjami drugih (Wooten, Kim in Fakunmoju, 2011). Ta oblika obremenitve pogosto

ostaja neprepoznavna, saj se socialni pedagogi osredotočajo na potrebe uporabnikov in zanemarjajo lastno čustveno doživljanje.

### Etika, refleksija in profesionalne meje

V institucionalnem delu je meja med profesionalnim in osebnim tanka. Socialni pedagog deluje v intimnem prostoru vsakdana uporabnika – pri higieni, prehrani, komunikaciji – kar odpira etična vprašanja o dostojanstvu, zasebnosti in spoštovanju (Zorc Maver, 2007). Ravno zato je refleksivna praksa temelj socialno-pedagoškega delovanja: strokovnjak mora stalno razmišljati o tem, kako deluje, zakaj deluje na določen način in kakšne posledice ima to za uporabnika.

Kobolt in Rapuš Pavel (2004) poudarjata pomen večperspektivnega razumevanja uporabnika, ki zahteva sodelovanje med različnimi strokami in zavedanje lastnih omejitev. To je za socialne pedagoge v zavodih ključnega pomena, saj delo ne poteka v idealnih razmerah, temveč v realnosti pomanjkanja časa, kadra in podpore.

Flaker (2015) izpostavlja, da prav etična refleksija preprečuje, da bi delo postalo rutinsko ali mehanično. Omogoča ohranjanje humanega pristopa, tudi ko so pogoji zahtevni. Kadar pa institucionalna kultura tega ne podpira, se pojavijo občutki izgube smisla in osebne neučinkovitosti, kar neposredno vpliva na kakovost odnosa z uporabniki in na lastno doživljanje strokovne vloge.

### Pomen supervizije in timske podpore

Raziskave kažejo, da sta supervizija in timska refleksija najpomembnejša zaščitna dejavnika pred izgorelostjo in čustvenimi stiskami (Selič, 2010; Tement, 2020). Supervizija ni le prostor razbremenitve, temveč tudi strokovni okvir, kjer lahko socialni pedagog prepoznava svoje meje, išče alternative in ohranja profesionalno identiteto.

Tement (2020) opozarja, da je preprečevanje izgorelosti mogoče le, če organizacija vzpostavi sistemske pogoje – realne obremenitve, jasna pričakovanja in kulturo odprte komunikacije. V timih, kjer se spodbuja dialog in skupno iskanje rešitev, se povečuje občutek varnosti, pripadnosti in strokovne moči (Bohinec, 2024).

Socialni pedagogi, ki imajo dostop do redne supervizije in timske podpore, lažje ohranjajo ravnotežje med profesionalno vlogo in osebno empatijo. Tako preprečujejo izgorelost in hkrati ohranjajo tisto bistvo stroke, ki jo razlikuje od drugih – človeka v središču odnosa.

## ZAKLJUČEK

Delo socialnih pedagogov v PSVZ je med najbolj kompleksnimi oblikami socialno-pedagoškega delovanja. Združuje elemente vzgoje, skrbi, podpore in zagovorništva v okolju, ki pogosto omejuje možnosti samoodločanja. Stiske, ki jih pri tem doživljajo, niso le posledica osebne ranljivosti, temveč predvsem rezultat sistemskih omejitev, nejasnih vlog in pomanjkanja strokovne podpore.

Razumevanje teh stisk je ključno za razvoj sodobnih modelov pomoči, ki temeljijo na refleksiji, sodelovanju in etičnem ravnanju. Le z vzpostavitvijo pogojev za supervizijo, timsko delo in spoštovanje profesionalne integritete bomo lahko zagotovili kakovostno podporo uporabnikom in preprečili izgorelost tistih, ki jim pomagajo.

Socialni pedagog v instituciji tako ni le izvajalec nalog, temveč nosilec humanosti v sistemu, ki mora ostati odprt za spremembe. Njegova prisotnost v totalni instituciji je opomin, da je mogoče tudi v strukturah nadzora ustvarjati prostore svobode – skozi odnos, spoštovanje in človečnost.

## LITERATURA IN VIRI

Bohinec, M. (2024). Značilnosti stisk strokovnih delavk in delavcev na področju socialnega varstva. Socialno delo 63(3), str. 197-215. Doi: 10.51741/sd.2024.63.3.197-215

Flaker, V. (2015). Prispevki k taksonomiji socialnega dela in varstva – 1. del. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Flaker, V. in Rafaelič, A. (2023). Deinstitucionalizacija II: nedokončana. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.

Kobolt, A. In Rapuš Pavel, J. (2004). Večperspektivni diagnostični model. Socialno delo 8(3), 275-294. https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-YFISJ04W/94aff732-a739-4c9a-a4fc-8a55417f1f7c/PDF

Mali, J. (2006). Koncept totalne ustanove in domovi za stare. Socialno delo 45(1/2), 17-21. https://www.revija-socialnodelo.si/mma/Koncept_URN_NBN_SI_DOC-SNFZ9ITE.pdf/20190128131359 19/

Pšenićny, A. (2006). Recipročni model izgorelosti (RMI): prikaz povezave med Interpersonalnimi in Intrapersonalnimi dejavniki. Psihološka obzorja (15)3, str. 19-36. https://www.psihoterapija-ordinacija.si/uploads/clanki/IzgorelostStrokovni/06_PsiholoskaObzorjaRmi.pdf

Razpotnik, Š. (2018). Paradigmatske osnove deinstitucionalizacije. V D. Rutar (ur.), *Egalitarne simbolizacije življenja s posebnimi potrebami* (str. 171-187). Cirius Kamnik.

Rode, N., Rihter, L. in Kobal, B. (2006). Evalvacija programov v socialnem varstvu: model in postopek izvedbe. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo in Inštitut RS za socialno varstvo.

Selič, P. (2010). Stres in izgorelost: kako je mogoče razumeti in uporabiti podatke o izgorelosti na primarni ravni zdravstvenega varstva. V Kako zmanjšati stres in izgorevanje na delovnem mestu (str. 7-18). Zbornica zdravstvene in babiške nege – Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije. https://www.sekcijapsih-zn.si/wp-content/uploads/2011/02/Stres_TISK_small1.pdf

Tement, S. (2020). Prepoznava in preprečevanje izgorelosti. V V. Poštuvan, Znanja, spretnosti in kompetence na področju duševnega zdravja. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Wooten, N. R., Kim, H. J., in Fakunmoju, S. B. (2011). Occupational stress in social work practice. V J. Langan-Fox in C. Cooper (ur.), Handbook of stress in the occupations (str. 71-90). file:///C:/Users/vkoza/Downloads/OccupationalStressinSocialWorkPractice.pdf

Zakon o socialnem varstvu (ZSV). (1992). Uradni list RS, št. 3/07, 23/07, 41/07 in 61/10 – ZSVarPre, 62/10 – ZUPJS, 57/12, 39/16 in 52/16 – ZPPreb-1, 15/17 – DZ, 29/17, 54/17 in 21/18 – ZNOrg, 31/18 – ZOA-A, 28/19 in 189/20 – ZFRO. 196/21 – ZDOsk, 82/23 – ZDOsk-1 in 24/25, Zakon o socialnem varstvu (ZSV) (pisrs.si)

Zaviršek, D. (2018). *Skrb kot nasilje.* *cf.

Zorc Maver, D. (2007). Uvod – socialna pedagogika v družbi negotovosti. V A. Kobolt in B. Dekleva (Sande, M., Dekleva, B., Kobolt, A., Razpotnik, Š. In Zorc-Maver, D.), Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke (str. 7-12). Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

Danijel **Vasilj**, *magistar socijalne pedagogije*

Lejla **Musić**, *magistra socijalne pedagogije*

Lejla **Kuralić Čišić**, *Dr.sc.*

Edin **Muftić**, *Dr.sc., Edukacijsko-rehablitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli*

# RELACIJSKI POGLED NA PONAŠANJA MLADIH U SUKOBU SA ZAKONOM

Danijel.vasilj@untz.ba

**Sažetak:** Mladi u sukobu sa zakonom često se promatraju kroz deficitne ili kontrolne modele, pri čemu se njihova ponašanja tumače isključivo kao problemi ili prijetnje zajednici. Ovaj rad nudi relacijski pogled koji predstavlja alternativni okvir za razumijevanje takvih ponašanja. Polazeći od spoznaja relacijsko kulturalne teorije, koja naglašava da otpor često nosi relacijsko značenje (Jordan, 2017), uvodim koncept relacijskog otpora. Njime označavam način na koji mladi, kroz odbijanje, kršenje pravila ili agresivne ispade, izražavaju potrebu za zaštitom vlastitog integriteta, autonomije i osjećaja pripadnosti u odnosu s odraslima i institucijama. Kroz primjere iz prakse pokazujem da ponašanja koja se na prvi pogled čine destruktivnima u svojoj suštini često predstavljaju komunikacijske signale i poziv na odnos. Relacijski pogled omogućava stručnjacima da otpor mladih prepoznaju kao testiranje autentičnosti i dosljednosti odraslih, a ne samo kao prijetnju koju treba neutralizirati. Rad istražuje mogućnosti primjene ovog koncepta u socijalnopedagoškoj praksi: dešifriranje otpora kao relacijskog signala, autentično i dosljedno odgovaranje na izazovna ponašanja, korištenje grupnih procesa za transformaciju otpora te prevenciju retraumatizacije. U središtu se nalazi uloga socijalnog pedagoga kao posrednika između individualnih potreba mladih i zahtjeva sustava. Zaključujem da relacijski pogled na ponašanja mladih u sukobu sa zakonom otvara put promjeni paradigme: umjesto da težimo „slamanju“ otpora, potrebno je prepoznati i razumjeti njegovu relacijsku dimenziju. Time socijalna pedagogija potvrđuje svoju vrijednost kao disciplina koja traži ravnotežu između zaštite zajednice i podrške mladima u njihovom razvoju.

**Ključne riječi**: *relacijski otpor, mladi u sukobu sa zakonom, socijalna pedagogija, odnos odraslih i mladih, izazovna ponašanja*

## A RELATIONAL PERSPECTIVE ON THE BEHAVIORS OF YOUTH IN CONFLICT WITH THE LAW

**Abstract:** Young people in conflict with the law are often viewed through deficit-oriented or control-based models, where their behaviors are

interpreted solely as problems or threats to the community. This paper offers a relational perspective that provides an alternative framework for understanding such behaviors. Building on insights from relational-cultural theory, which emphasizes that resistance often carries relational meaning (Jordan, 2017), I introduce the concept of relational resistance. I define it as the way in which young people, through refusal, rule-breaking, or aggressive outbursts, express a need to protect their integrity, autonomy, and sense of belonging within relationships with adults and institutions. Drawing on practice-based examples, I demonstrate that behaviors which may initially appear destructive often represent communicative signals and an invitation to relationship. A relational perspective enables professionals to recognize resistance as a test of the authenticity and consistency of adults, rather than merely a threat to be neutralized. The paper explores the practical application of this concept in social pedagogy: decoding resistance as a relational signal, responding authentically and consistently to challenging behaviors, using group processes to transform resistance, and preventing retraumatization. At the core is the role of the social pedagogue as a mediator between the individual needs of young people and the demands of the system. I conclude that adopting a relational perspective on the behaviors of youth in conflict with the law paves the way for a paradigm shift: rather than seeking to "break" resistance, we need to recognize and understand its relational dimension. In doing so, social pedagogy reaffirms its value as a discipline that seeks balance between protecting the community and supporting young people in their development.

**Keywords:** *relational resistance, youth in conflict with the law, social pedagogy, adult–youth relationship, challenging behaviors*

## UVOD

Globalno mladi se suočavaju s problemom nasilja, pri čemu su mladi iz manjinskih i marginaliziranih zajednica nerazmjerno češće izloženi njegovim posljedicama, dok su se represivni odgovori javnih politika pokazali nedostatnima (Starzetz i sur., 2026). Unatoč tome, razumijevanje mladih u sukobu sa zakonom i dalje je obilježeno onime što možemo nazvati paradigmom deficita i kontrole, pristupom u kojem se njihova ponašanja tumače isključivo kao problemi koje treba neutralizirati, prijetnje kojima treba upravljati ili nedostaci koje je potrebno ispraviti. Takav pristup odražava ono što kritički autori opisuju kao konstruiranje mladih počinitelja kao

„problematičnih mladih“ unutar šireg okvira društvene kontrole i kaznenopravnog sustava, u kojem policijska praksa često istodobno nastoji pružiti zaštitu, ali i provoditi nadzor i kažnjavanje (Mianita, 2025).

Ovaj rad predlaže alternativni teorijski okvir utemeljen na relacijsko-kulturalnoj teoriji i socijalnoj pedagogiji, koncept relacijskog otpora. Umjesto da se otpor promatra kao izraz patologije ili prijetnje, relacijski otpor označava načine na koje mladi, kroz odbijanje suradnje, kršenje pravila, agresivna ponašanja ili povlačenje iz odnosa, komuniciraju svoju potrebu za očuvanjem osobnog integriteta, zaštitom autonomije i ostvarivanjem osjećaja pripadnosti u odnosima s odraslima i institucijama. Polazeći od teorijskih spoznaja i dokaza iz stručne prakse, u radu se zagovara teza da relacijska perspektiva iz temelja mijenja način na koji stručnjaci razumiju i odgovaraju na izazovna ponašanja mladih. Umjesto nastojanja da se otpor „slomi“, stručnjaci trebaju naučiti prepoznavati njegovo relacijsko značenje, razumijevajući da ponašanja koja se na prvi pogled doimaju destruktivnima često predstavljaju poziv na uspostavljanje autentičnog odnosa te istodobno ispituju autentičnost, dosljednost i pouzdanost odraslih osoba.

Posljedice ovakvog pomaka u razumijevanju dalekosežne su. Sustavi maloljetničkog pravosuđa trebali bi mladima osigurati sigurno i terapijski usmjereno okruženje prilagođeno njihovim razvojnim potrebama. Međutim, postojeći modeli institucionalnog smještaja rijetko ostvaruju taj cilj jer se naglasak na sigurnosti i kontroli često stavlja ispred skrbi i podrške, čime se razvoj mladih prije ograničava nego potiče (Souverein i sur., 2023). U ovom se radu razmatra kako socijalna pedagogija, kao disciplina utemeljena na odnosu, autentičnoj prisutnosti i ravnoteži između individualnih potreba i odgovornosti prema sustavu, može operacionalizirati relacijsku perspektivu otpora. U središtu tog pristupa nalazi se socijalni pedagog kao medijator, stručnjak koji posreduje između razvojnih potreba mladih i legitimnih zahtjeva institucija, nastojeći odgovoriti na obje strane bez žrtvovanja jedne u korist druge.

## PARADIGMA DEFICITA I KONTROLE TE NJEZINA OGRANIČENJA

Definiranje problema: Kako se tradicionalno razumije ponašanje mladih

Dominantni teorijski okviri za razumijevanje mladih u sukobu sa zakonom povijesno se temelje na dvjema međusobno povezanim pretpostavkama. Prva pretpostavlja da je ponašanje označeno kao „kazneno“, „delinkventno“

ili „izazovno“ prije svega problem koji proizlazi iz samog pojedinca, posljedica osobnih nedostataka, slabe samokontrole, narušene regulacije impulsa ili moralnih propusta. Druga pretpostavlja da je odgovarajući institucionalni odgovor prvenstveno kontrola, ostvarena kroz nadzor, kažnjavanje, modifikaciju ponašanja ili neutralizaciju percipirane prijetnje. Takve prakse djelovanja nerijetko učvršćuju postojeće društvene hijerarhije i rodne norme, umjesto da se bave strukturnim uzrocima delinkventnog ponašanja (Mianita, 2025). Na taj način dodatno potvrđuju i održavaju upravo onu kategoriju „problematičnih mladih“ koju nastoje objasniti i kontrolirati.

Ovakav pristup ima duboke korijene u kriminologiji i razvojnoj psihologiji, gdje koncepti poput poremećaja u ponašanju, maloljetničke delinkvencije ili antisocijalnog ponašanja patologiziraju postupke mladih, bez dovoljno razmatranja relacijskih, društvenih i institucionalnih okolnosti koje ih oblikuju. Kada mlada osoba odbija upute, pokazuje agresivnost ili krši pravila, uobičajeno je takvo ponašanje protumačiti kao simptom unutarnje patologije, slabe emocionalne regulacije, nedostatka empatije ili narušene samokontrole te primijeniti intervencije usmjerene na „ispravljanje“ tih nedostataka. U takvom pristupu mlada osoba postaje nositelj problema, dok se djelovanje sustava rijetko propituje.

Ono što paradigma deficita i kontrole pritom zanemaruje jest činjenica da svako ponašanje nosi relacijsko i komunikacijsko značenje. Odbijanje suradnje može upućivati na iskustvo narušenih osobnih granica i izgubljenog povjerenja. Agresivna reakcija može predstavljati očajnički pokušaj ponovne uspostave osobne autonomije u okolnostima u kojima je ona sustavno bila oduzimana. Povlačenje i nezainteresiranost mogu biti racionalan odgovor na institucionalnu ravnodušnost ili na iskustvo da je osoba tretirana kao sigurnosni rizik kojim treba upravljati, a ne kao pojedinac kojem treba iskazati poštovanje. U tom kontekstu koncept *relacijske sigurnosti* definira se kao način rada koji stručnjake usmjerava prema stvaranju sigurnog i terapijski usmjerenog okruženja u ustanovama zatvorenog tipa. Relacijska sigurnost ne obuhvaća samo sigurnosne procedure, nego i profesionalni stav prema mladima u sukobu sa zakonom, koji ih promatra prvenstveno kao osobe s razvojnim potencijalom, a ne samo kao rizike kojima treba upravljati (Souverein i sur., 2023).

### Jaz između rehabilitacijskih ciljeva i prakse utemeljene na kontroli

Suvremeni sustavi maloljetničkog pravosuđa obilježeni su temeljnim proturječjem. Iako se deklarativno temelje na rehabilitaciji mladih, njihovo svakodnevno funkcioniranje i dalje je dominantno usmjereno na kontrolu. Oblikovanje politika u području maloljetničkog pravosuđa dugo se promatralo kao linearan, redukcionistički i izvan konteksta smješten proces. Međutim, novija istraživanja pokazuju da je riječ o složenoj društvenoj konstrukciji koja nastaje kroz odnose među različitim profesionalnim akterima te je obilježena istodobnom prisutnošću stabilnosti i promjena, sukoba i ambivalentnosti, kratkoročnog planiranja i institucionalne nesigurnosti (Case, 2025). U takvom sustavu mladi se suočavaju s očitim paradoksom: govori im se da sustav postoji kako bi im pomogao, dok ga oni doživljavaju prvenstveno kao mehanizam ograničavanja, nadzora i kažnjavanja.

Posljedica takvog pristupa može biti ono što se opisuje kao *jatrogena retraumatizacija* dodatna šteta koju proizvodi upravo sustav namijenjen pružanju pomoći. Mnogi mladi u sukobu sa zakonom prethodno su bili izloženi teškim traumatskim iskustvima, uključujući zlostavljanje, zanemarivanje, napuštanje, gubitak obitelji ili različite oblike nasilja. Zbog toga su sustavi maloljetničkog pravosuđa diljem svijeta pod sve većim pritiskom razvoja učinkovitijih pristupa radu s mladima. Jedan od mogućih odgovora predstavlja uvođenje *traumom informirane prakse*, iako istraživanja pokazuju da među stručnjacima još uvijek postoji znatna neujednačenost u razumijevanju i primjeni ovoga koncepta (Day i sur., 2023). Kada institucionalni odgovori ponavljaju obrasce ranijih traumatskih iskustava dajući prednost kontroli umjesto odnosu, nadzoru umjesto povjerenju te poslušnosti umjesto razumijevanju, otpor mladih dodatno se pojačava. Na taj način ponovno proživljavaju povrede osobnih granica i gubitak autonomije koji su često bili u samom ishodištu njihove traume.

### Dokazi u prilog relacijskim pristupima

Sve veći broj istraživanja upućuje na mogućnost bitno drugačijeg pristupa radu s mladima u sukobu sa zakonom. Relacijska sigurnost temelji se na trima međusobno povezanim elementima: profesionalnom stavu djelatnika, izgradnji konstruktivnog saveza između stručnjaka i mladih te kontinuiranoj prisutnosti stručnjaka u svakodnevnom životu korisnika. Upravo kombinacija tih elemenata omogućuje stvaranje sigurnog i terapijski usmjerenog

okruženja (Souverein i sur., 2023). Trogodišnja evaluacija reformi maloljetničkog pravosuđa u Nizozemskoj, koja je uključivala manje ustanove integrirane u lokalnu zajednicu i organizirane prema načelima relacijske sigurnosti, pokazala je da ovakav model predstavlja vrijedan smjer razvoja budućih politika i ulaganja u učinkovitije sustave rada s mladima u sukobu sa zakonom (Souverein i sur., 2023).

Navedeni nalazi dovode u pitanje uvriježenu pretpostavku da su sigurnost i odnos međusobno suprotstavljeni ciljevi. Naprotiv, sigurnost se ne postiže prvenstveno povećanjem razine kontrole, nego izgradnjom autentičnih odnosa povjerenja u kojima mladi imaju iskustvo da su prepoznati, uvaženi i sposobni za razvoj. Kada stručnjaci promijene temeljno pitanje od „Kako mogu kontrolirati ovu mladu osobu?“ prema „Što mi ova mlada osoba svojim ponašanjem pokušava poručiti?“, mijenja se i sama priroda institucionalne interakcije. Upravo u tom pomaku od kontrole prema razumijevanju započinje razvoj relacijskog pristupa radu s mladima.

## RELACIJSKO-KULTURALNA TEORIJA I ZNAČENJE OTPORA

### Temeljni koncepti: povezanost, razvoj i autentičnost

Relacijsko-kulturalna teorija (Relational-Cultural Theory – RCT), razvijena prvenstveno unutar feminističke psihologije i psihoterapije, pruža teorijsku osnovu za drugačije razumijevanje otpora. Polazi od pretpostavke da se ljudski razvoj ostvaruje ponajprije kroz povezanost s drugima, odnosno kroz odnose obilježene autentičnošću, uzajamnim poštovanjem i istinskim reciprocitetom. U tom se okviru psihološko zdravlje ne promatra kao rezultat potpune autonomije i neovisnosti, nego kao sposobnost uspostavljanja i održavanja odnosa koji postaju sve složeniji, dublji i autentičniji. Nasuprot tome, iskustvo relacijske nepovezanosti, osjećaj da je osoba nevidljiva, da njezin glas nije saslušan ili da nije prihvaćena u odnosu, smatra se jednim od temeljnih izvora psihološke patnje.

Jedna od najvažnijih spoznaja relacijsko-kulturalne teorije jest da ponašanja koja se izvana doimaju kao otpor ili povlačenje često predstavljaju zaštitni odgovor na iskustvo relacijske nepovezanosti. Kada osoba doživi da njezino autentično „ja“ nije prihvaćeno unutar odnosa, može se povući, reagirati agresivno ili odbiti suradnju. Takve reakcije ne predstavljaju nužno izraz psihopatologije, već pokušaj očuvanja vlastitog identiteta i osobnog integriteta. U suvremenom neoliberalnom društvu mladi su često izloženi

neravnopravnim praksama odraslih prema djeci i mladima, nesigurnim životnim okolnostima i postupnom udaljavanju od građanskog i političkog života. Unatoč tome, brojni stručnjaci pružaju otpor takvim dominantnim obrascima djelovanja te nastavljaju razvijati relacijske pristupe utemeljene na zajednici, radeći s mladima na pitanjima koja su njima doista važna (Smith i sur., 2026).

Primjena relacijsko-kulturalne teorije posebno je značajna u radu s mladima u sukobu sa zakonom. Mnogi od njih tijekom odrastanja doživjeli su duboke relacijske prekide: napuštanje od strane roditelja ili skrbnika, zlostavljanje od osoba kojima su vjerovali te isključenost iz zajednica koje su im trebale pružiti sigurnost i podršku. Kroz takva iskustva naučili su da je autentično izražavanje vlastitih osjećaja i potreba opasno. Ulaskom u institucionalni sustav susreću nove odrasle osobe, stručnjake čija je zadaća upravljati njihovim ponašanjem. U takvim okolnostima otpor često poprima posebno značenje. On predstavlja ispitivanje hoće li novi odnos ponovno potvrditi obrasce povrede i odbacivanja koje su već doživjeli ili će ponuditi drukčije iskustvo, odnos u kojem će biti viđeni, prihvaćeni i poštovani.

**Relacijski otpor: konceptualni okvir**

Relacijski otpor može se definirati kao način na koji mladi, kroz odbijanje suradnje, kršenje pravila, agresivna ponašanja, povlačenje ili druge oblike izazovnog ponašanja, izražavaju potrebu za očuvanjem vlastitog integriteta, zaštitom autonomije i ostvarivanjem osjećaja pripadnosti u odnosima s odraslima i institucijama. Takvo razumijevanje počiva na trima međusobno povezanim pretpostavkama.

Prvo, otpor ima komunikacijsku funkciju. Izazovna ponašanja ne predstavljaju prvenstveno odsutnost samokontrole, motivacije ili moralne odgovornosti, nego aktivan oblik komunikacije. Ona prenose poruku o nezadovoljenim potrebama, narušenim granicama ili ugroženosti osobnog identiteta. Kada mlada osoba odbija izvršiti zahtjev odrasle osobe, ona možda poručuje: „Važno mi je znati da se moj glas u ovom odnosu uvažava.“ Kada reagira agresivno, možda pokušava reći: „Želim pokazati da postojim i da moja autonomija ima vrijednost.“ Kada se povlači iz odnosa i prestaje surađivati, moguće je da poručuje: „Naučio sam da ovdje nije sigurno biti autentičan, zato se štitim udaljavanjem.“

Drugo, otpor predstavlja način zaštite relacijskog i egzistencijalnog integriteta. Mladi u sukobu sa zakonom često odrastaju u okruženjima u kojima njihove osobne granice nisu bile poštovane, autonomija im je bila oduzimana, a osjećaj pripadnosti uvjetovan poslušnošću i nevidljivošću. U tom kontekstu otpor predstavlja pokušaj očuvanja vlastitog identiteta i osjećaja osobne učinkovitosti pred trajnim prijetnjama njihovoj autonomiji i dostojanstvu. Paradoksalno, upravo zato otpor može predstavljati znak unutarnje snage, pokazatelj da mlada osoba nije u potpunosti prihvatila uvjerenje da je bezvrijedna ili nemoćna.

Treće, otpor istodobno predstavlja ispitivanje i poziv na odnos. Kada mlada osoba pruža otpor odrasloj osobi, ona ujedno provjerava može li odrasli podnijeti njezino protivljenje bez odbacivanja, kažnjavanja ili napuštanja odnosa te ga istodobno poziva na drukčiji način povezivanja. Pitanja koja stoje iza takvog ponašanja mogu se sažeti ovako: „Hoćeš li vidjeti više od mog ponašanja? Hoćeš li prepoznati moju ranjivost? Hoćeš li ostati uz mene i kada mi je najteže? Mogu li ti vjerovati?“ Način na koji odrasli odgovore na ovaj izazov presudno utječe na to hoće li mlada osoba odnos početi doživljavati kao prostor sigurnosti, razvoja i oporavka ili će ga i dalje doživljavati kao izvor prijetnje.

### Relacijski otpor i koncept pripadnosti

U središtu koncepta relacijskog otpora nalazi se pripadnost. Ona ne podrazumijeva samo fizičku prisutnost u nekoj zajednici ili formalno pridržavanje njezinih pravila, nego iskustvo stvarne uključenosti, priznanja i osjećaja da je osoba važna drugima. Psihološki koncept značajnosti (mattering), osjećaja da je osoba viđena, cijenjena i potrebna, zajedno sa socijalnopedagoškom paradigmom Lebensbewältigung (suočavanja sa životom), koju je razvio Böhnisch i koja povezuje osobnu djelotvornost sa strukturnim životnim okolnostima, pruža okvir za razumijevanje kako nasilje može nastati ne samo kao posljedica devijantnosti, nego i kao pokušaj uspostavljanja kontrole, vidljivosti i osjećaja vlastite vrijednosti u uvjetima marginalizacije i socijalne isključenosti (Starzetz i sur., 2026).

Kada mladi doživljavaju da nisu važni drugima, da su nevidljivi, da ih se promatra isključivo kao problem kojim treba upravljati ili prijetnju koju treba kontrolirati, iskustvo pripadnosti postaje nedostižno. Bez osjećaja pripadnosti teško je očekivati istinsku promjenu. U takvim okolnostima poslušnost postaje

tek površinska prilagodba, svojevrsna maska iza koje ostaje skriveno i nerazriješeno autentično iskustvo mlade osobe. Promatran iz ove perspektive, otpor predstavlja zahtjev za stvarnim pripadanjem i priznanjem: „Želim znati da sam važan. Želim da me vidite i cijenite kao osobu, a ne samo da upravljate mojim ponašanjem."

Nalazi pilot-istraživanja provedenog u alternativnoj obrazovnoj ustanovi pokazuju da mladi svoje nezadovoljene potrebe često izražavaju ponašanjima oblikovanima ranijim iskustvima povrede, narušenog povjerenja i nedostatka priznanja. Istraživanje pritom naglašava važnost relacijske prakse te potencijal rada s mladima u usmjeravanju mladih iz *stanja tamne značajnosti (dark mattering)* prema nenasilnim načinima suočavanja sa životnim izazovima (Starzetz i sur., 2026). Pojam *dark mattering* opisuje situaciju u kojoj je osoba itekako primijećena, ali isključivo kroz negativne etikete, kriminalizaciju i društvenu stigmatizaciju. Upravo je to iskustvo karakteristično za mnoge mlade u sukobu sa zakonom. Sustavi nadzora i kontrole intenzivno ih „vide", ali ih istodobno ne prepoznaju kao cjelovite osobe sa svojim dostojanstvom, razvojnim potencijalom i potrebom za odnosom.

## SOCIJALNA PEDAGOGIJA KAO RELACIJSKA PRAKSA

### Socijalnopedagoška tradicija

Socijalna pedagogija, kao disciplina koja se ponajprije razvijala u kontinentalnoj Europi, osobito u Njemačkoj, Danskoj i Nizozemskoj, nudi specifičan teorijski i praktični okvir za razumijevanje i rad s djecom i mladima. Za razliku od socijalnog rada, koji se često temelji na modelima vođenja slučaja ili kliničkom pristupu, te obrazovanja, koje naglasak stavlja na prijenos znanja i akademska postignuća, socijalna pedagogija polazi od cjelovitog razumijevanja ljudskog razvoja. U njezinu je središtu odnos, autentična prisutnost i ono što se može nazvati životnim procesom, način na koji mlada osoba prolazi kroz razvojne izazove unutar vlastitoga društvenog i materijalnog okruženja.

Iako je potencijal socijalne pedagogije kao pristupa jačanju otpornosti i razvoju kvalitetnih odnosa s djecom i mladima u Sjevernoj Americi još uvijek nedovoljno razvijen, vidljivi su pozitivni pomaci. Sve se češće razvijaju projekti rada s mladima koji naglašavaju izgradnju odnosa, suradnju i kreativnost kroz glazbene, umjetničke i druge aktivnosti u zajednici (Fox i

Thiessen, 2019). Jedan od temeljnih koncepata socijalne pedagogije jest zajednički treći (common third), zajednička aktivnost, projekt ili interes koji posreduje odnos između socijalnog pedagoga i mlade osobe. Takva zajednička aktivnost omogućuje razvoj autentičnog odnosa bez hijerarhijske dinamike koja često obilježava tradicionalne pomagačke profesije.

Suvremena transgresivna socijalna pedagogija, nadahnuta promišljanjima Bell Hooks o transgresivnom učenju i potrebi preoblikovanja odnosa između odgajatelja i učenika, pokazuje kako upravo aktivnosti zajedničkog trećeg stvaraju prostor uzajamnosti koji mijenja tradicionalne odnose moći između stručnjaka i mladih te otvara nove mogućnosti za razvoj njihove osobne djelotvornosti i autonomije (Nielsen i Tybjerg, 2024). Naglasak na uzajamnosti i dijeljenju moći pritom je od presudne važnosti jer mladu osobu ne promatra kao pasivnog primatelja intervencije, nego kao aktivnog sudionika vlastitog razvoja.

**Socijalni pedagog kao medijator**

Jedna od temeljnih uloga socijalne pedagogije jest uloga socijalnog pedagoga kao medijatora. Ova uloga nadilazi formalno profesionalno zvanje te predstavlja specifičan način razumijevanja i rada s mladima. Socijalni pedagog prije svega posreduje između razvojnih potreba mlade osobe i zahtjeva društvenog sustava u kojem ona živi. Riječ je o osjetljivoj ravnoteži koja zahtijeva istodobnu predanost dobrobiti mlade osobe i jasno razumijevanje institucionalnih ograničenja i odgovornosti s kojima se stručnjaci svakodnevno susreću.

U području maloljetničkog pravosuđa socijalni pedagog djeluje između različitih, često suprotstavljenih očekivanja: potrebe za zaštitom zajednice, odgovornosti mladih za štetu koju su prouzročili te obveze da se podrži njihov razvoj, rehabilitacija i socijalno uključivanje. Umjesto da jednoj od tih zadaća daje prednost na štetu drugih, socijalni pedagog nastoji djelovati upravo unutar te napetosti. Otvoreno priznaje ograničenja i zahtjeve sustava, ali istodobno odbija dopustiti da ona zasjene ljudsko dostojanstvo mlade osobe ili njezin potencijal za promjenu i razvoj.

Takva medijatorska uloga zahtijeva nekoliko ključnih profesionalnih kompetencija. Prije svega, autentičnost, socijalni pedagog treba biti istinski prisutan u odnosu, bez skrivanja iza profesionalne uloge ili prividne sigurnosti koju ne posjeduje. Druga je dosljednost, mlada osoba mora kroz vrijeme

doživjeti da je stručnjak pouzdan te da njegova podrška ne ovisi isključivo o poslušnosti ili prihvatljivom ponašanju. Treća je refleksivnost, odnosno trajna sposobnost preispitivanja vlastitih reakcija, uvjerenja i odnosa moći koji oblikuju profesionalni rad. Četvrta je strukturna osjetljivost, odnosno razumijevanje načina na koji siromaštvo, diskriminacija, trauma, rasizam i društvena marginalizacija oblikuju životne okolnosti i ponašanja mladih, umjesto da se svi problemi pripisuju isključivo individualnim obilježjima pojedinca.

**Socijalna pedagogija i traumom informirana praksa**

Iako se traumom informirana praksa posljednjih godina sve intenzivnije razvija u sustavima koji rade s djecom i mladima, njezina je primjena i dalje nedovoljno ujednačena i često nejasno definirana. Potrebno je jasnije odrediti pokazatelje njezine učinkovitosti te istražiti povezanost kratkoročnih učinaka traumom informiranih intervencija s dugoročnim ciljevima, poput smanjenja recidivizma i uspješnije socijalne reintegracije mladih (Day i sur., 2023). Socijalna pedagogija ovom pristupu daje važan doprinos jer odnos ne promatra samo kao jednu od profesionalnih tehnika ili metoda rada, nego kao temeljni mehanizam ozdravljenja, razvoja i osobne promjene.

Istraživanja traumom informiranog, relacijski usmjerenog rada s djevojkama koje se nalaze u sustavu skrbi ili su uključene u kaznenopravni sustav pokazuju da učinkovite intervencije polaze od složenih razvojnih i socijalnih potreba mladih. Naglasak nije prvenstveno na kontroli delinkventnog ponašanja, nego na izgradnji individualiziranih, podržavajućih i sigurnih odnosa koji omogućuju razvoj povjerenja i postupnu promjenu ponašanja (Humphery, 2024). Takav pristup u potpunosti je usklađen s temeljnim načelima socijalne pedagogije.

Temeljna načela traumom informirane prakse uključuju sigurnost, povjerenje i transparentnost, mogućnost izbora, osnaživanje, suradnju te osjetljivost na kulturne, povijesne i rodne specifičnosti korisnika (Boyd i sur., 2025). Ove su vrijednosti u velikoj mjeri podudarne s temeljnim načelima socijalne pedagogije. Međutim, socijalna pedagogija ide i korak dalje, naglašavajući da navedena načela nisu samo etički ideali kojima treba težiti, nego predstavljaju nužne preduvjete za uspostavljanje autentičnih odnosa koji omogućuju razvoj, oporavak i socijalno uključivanje mladih u sukobu sa zakonom.

Iako se traumom informirana praksa posljednjih godina sve intenzivnije razvija u sustavima koji rade s djecom i mladima, njezina je primjena i dalje nedovoljno ujednačena i često nejasno definirana. Potrebno je jasnije odrediti pokazatelje njezine učinkovitosti te istražiti povezanost kratkoročnih učinaka traumom informiranih intervencija s dugoročnim ciljevima, poput smanjenja recidivizma i uspješnije socijalne reintegracije mladih (Day i sur., 2023). Socijalna pedagogija ovom pristupu daje važan doprinos jer odnos ne promatra samo kao jednu od profesionalnih tehnika ili metoda rada, nego kao temeljni mehanizam ozdravljenja, razvoja i osobne promjene.

## PRAKTIČNE DIMENZIJE DEKODIRANJE OTPORA KAO RELACIJSKOG SIGNALA

### Razumijevanje ponašanja kao oblika komunikacije

Najvažnija promjena koju donosi okvir relacijskog otpora odnosi se na samu epistemološku osnovu razumijevanja ponašanja mladih. Polazi se od pretpostavke da svako ponašanje, uključujući i ono koje se smatra izazovnim ili neprihvatljivim, predstavlja smislen oblik komunikacije koji zahtijeva razumijevanje i odgovarajući odgovor. To ne znači da je svako ponašanje prihvatljivo niti da granice, odgovornost i posljedice više nisu potrebni. Naprotiv, znači da prije primjene disciplinskih mjera ili strategija upravljanja ponašanjem stručnjak zastaje i postavlja pitanje: *„Što mi ova mlada osoba svojim ponašanjem pokušava poručiti? Koju potrebu ili koju narušenu granicu ovime izražava?“*

U praksi se takav pomak očituje na različite načine. Kada mlada osoba odbije sudjelovati u programu ili aktivnosti, relacijski usmjeren stručnjak neće njezino ponašanje odmah protumačiti kao neposluh ili nedostatak motivacije. Umjesto toga pokušat će razumjeti njezino iskustvo postavljajući pitanja poput: *„Što se sada događa s tobom?“* ili *„Što bi ti pomoglo da se osjećaš dovoljno sigurno kako bi mogao sudjelovati?“* Takav razgovor može otkriti da se mlada osoba osjeća nesigurno, da je zahtjev doživjela kao ponižavajući ili nepravedan, da je emocionalno preopterećena ili da aktivnost budi traumatska sjećanja. Nijedan od tih razloga ne opravdava automatski odbijanje sudjelovanja, ali svaki od njih otvara mogućnost razumijevanja i zajedničkog traženja rješenja umjesto produbljivanja sukoba.

Slično tome, kada mlada osoba reagira agresivno prema stručnjaku ili vršnjaku, relacijski odgovor ne započinje pitanjem kako kazniti agresiju, nego

pokušajem razumijevanja onoga što joj je prethodilo. Što se dogodilo neposredno prije ispada? Što je mlada osoba doživjela kao povredu ili prijetnju? Jesu li narušene njezine osobne granice? Je li doživjela poniženje ili nepoštovanje? Je li određena situacija aktivirala traumatsko sjećanje? Takva pitanja ne isključuju potrebu za zaštitom drugih, postavljanjem granica ili odgovornošću za posljedice ponašanja. Međutim, ona mijenjaju prirodu stručne intervencije, od kažnjavanja agresije prema razumijevanju njezina značenja, popravljanju narušenog odnosa i zajedničkom razvijanju prihvatljivijih načina izražavanja potreba.

Potporu ovakvom pristupu pružaju i istraživanja obrazovnih interakcija u ustanovama za maloljetnike lišene slobode u Sjedinjenim Američkim Državama. Uočeno je da tijekom nastave prevladava pasivno sudjelovanje učenika te da nastavnici relativno rijetko koriste pohvale. Istodobno, kada su učenicima pružene jasne mogućnosti za aktivno odgovaranje ili sudjelovanje, vjerojatnost njihovih primjerenih odgovora značajno se povećala, osobito kod učenika s teškoćama (Gagnon i sur., 2024). Ovi nalazi upućuju na zaključak da angažiranost mladih nije prvenstveno pitanje njihove motivacije ili sposobnosti, nego kvalitete pedagoške interakcije. Kada su mladi svedeni na pasivne primatelje intervencija, povlače se iz odnosa. Kada imaju priliku biti aktivni sudionici i kada stručnjaci prepoznaju njihov doprinos, spremniji su na suradnju.

### Odgovaranje autentičnošću i dosljednošću

Ako relacijski otpor predstavlja ispitivanje može li se odrasloj osobi vjerovati, tada autentičnost i dosljednost postaju temeljne profesionalne kompetencije. Dosljednost ne znači kruto i mehaničko provođenje pravila. Ona podrazumijeva da mladi mogu predvidjeti kako će odrasli postupiti, da će održati dana obećanja, da će posljedice biti pravedne i proporcionalne te da odnos neće biti prekinut kada se mlada osoba ponaša izazovno ili neprihvatljivo.

Istraživanja pokazuju da su mladi u sustavu skrbi odnose sa stručnjacima često opisivali terminima karakterističnima za obiteljske odnose. U tim se odnosima posebno isticala pojava koju autori nazivaju *postojana dobronamjernost (steadfast benevolence),* spoj različitih pozitivnih relacijskih kvaliteta poput pouzdanosti, podrške, topline i ustrajne brige (Wesley i sur., 2020). Ovaj koncept opisuje upravo onu vrstu odnosa koja ostaje stabilna i u

trenucima kada mlada osoba prolazi kroz teškoće ili pokazuje otpor. Stručnjak ne odustaje od odnosa kada postane zahtjevan, nego upravo tada potvrđuje njegovu vrijednost.

Autentičnost podrazumijeva da stručnjaci ne skrivaju vlastitu ljudskost iza profesionalne uloge niti stvaraju dojam da posjeduju odgovore na sva pitanja. Ona uključuje spremnost na priznavanje vlastitih ograničenja i neizvjesnosti: *„Nemam odmah rješenje, ali želim zajedno s tobom pronaći način kako dalje.“* Također podrazumijeva iskreno priznavanje ograničenja sustava: *„Ne mogu promijeniti činjenicu da se nalaziš u ovoj ustanovi, ali mogu učiniti sve da tvoje potrebe ovdje budu shvaćene ozbiljno.“* Jednako je važno otvoreno govoriti o neravnoteži moći koja postoji u odnosu: *„Svjestan sam da zbog svoje profesionalne uloge imam više moći od tebe i moja je odgovornost koristiti tu moć pažljivo i pravedno.“*

Autentičnost uključuje i ono što se može nazvati *relacijskom transparentnošću.* To znači da mladi stručnjake ne doživljavaju samo kao predstavnike institucije ili izvršitelje pravila, nego kao stvarne ljude. Takva transparentnost ne podrazumijeva dijeljenje osobnih problema sa mladima, nego spremnost da stručnjak pokaže vlastitu ljudskost, prizna pogrešku, preuzme odgovornost za nju ili podijeli iskustvo koje može doprinijeti izgradnji odnosa. Upravo takva autentična prisutnost stvara prostor u kojem se razvijaju povjerenje, refleksija i osobni rast. Slično pokazuje i Grant (2025), koja opisuje kako relacijska pedagogija utemeljena na izgradnji zajednice omogućuje stvaranje sigurnog prostora za osobni razvoj, kritičko promišljanje i iskustva učenja koja zahtijevaju ranjivost, ali istodobno otvaraju mogućnost duboke osobne promjene.

### Korištenje grupnih procesa u transformaciji otpora

Iako je rad s mladima u sukobu sa zakonom najčešće usmjeren na individualne intervencije, grupni procesi nude izniman potencijal za transformaciju relacijskog otpora. Sudjelovanje u grupi omogućuje mladima da vlastite poteškoće dožive kao iskustva koja nisu jedinstvena niti izolirana, razvija međusobnu podršku i osjećaj odgovornosti te stvara priliku da sebe počnu doživljavati kao osobe koje mogu biti izvor pomoći drugima, a ne isključivo kao korisnike kojima je pomoć potrebna.

Važnost vršnjačke podrške potvrđuje i istraživanje provedeno u londonskoj službi za rad s mladima u sukobu sa zakonom. Mladi koji su završili program

počeli su sebe doživljavati kao uzore mlađim korisnicima, prepoznajući da posjeduju iskustvo i kompetencije kojima mogu pomoći drugima. Mnogi su izrazili želju ostati uključeni u rad službe, a dio njih pokazao je interes za profesionalni razvoj u području rada s mladima. Rezultati istraživanja dovode u pitanje uvriježenu pretpostavku da mladi koji su činili kaznena djela imaju smanjenu sposobnost empatije, pružajući brojne primjere njihove izražene empatije i razumijevanja prema vršnjacima (Thompson i Spacey, 2023).

Ovakvi nalazi imaju posebno značenje. Oni pokazuju da mladi koji su prošli kroz kaznenopravni sustav i tijekom tog procesa bili označeni kao problematični, neempatični ili opasni, mogu razviti iznimnu sposobnost razumijevanja i podrške drugim mladima kada im se za to pruži prilika. Razlog tome nije činjenica da ih je intervencija jednostavno „popravila“, nego to što su dobili novu društvenu poziciju. Više nisu promatrani kao pasivni objekti stručnih intervencija, već kao aktivni sudionici koji posjeduju znanja, iskustva i sposobnost pozitivnog djelovanja na druge.

Grupni rad utemeljen na relacijskoj perspektivi stvara uvjete za razvoj onoga što se može nazvati *relacijskim učenjem* koje nastaje kroz međusobnu povezanost, zajedničko iskustvo i uzajamno priznanje, a ne isključivo kroz poučavanje i prijenos znanja. Istraživanja restorativne pravde i relacijske pedagogije u obrazovanju pokazuju da takvi pristupi doprinose izgradnji kvalitetnijih odnosa među učenicima te stvaranju sigurnijeg, pravednijeg i uključivijeg školskog okruženja. Sve je više dokaza da sustavno osposobljavanje nastavnika za primjenu restorativnih pristupa omogućuje ostvarivanje tih ciljeva na održiv način (Hollweck i sur., 2019). Iako su navedena istraživanja provedena u školskom kontekstu, njihova se načela mogu jednako uspješno primijeniti i u radu s mladima u sukobu sa zakonom. Grupni restorativni procesi omogućuju mladima da drugačije dožive sebe, ali i svoje vršnjake, stvarajući prostor za razvoj odgovornosti, međusobnog razumijevanja i pripadnosti.

### Sprječavanje retraumatizacije

Jedna od ključnih dimenzija relacijske prakse u radu s mladima u sukobu sa zakonom jest sustavno sprječavanje retraumatizacije. Velik broj ovih mladih prije ulaska u kaznenopravni sustav bio je izložen ozbiljnim traumatskim iskustvima. Kada institucije svojim postupcima ponovno stvaraju obrasce povrede, kroz kontrolu bez odnosa, nadzor bez priznanja ili kažnjavanje bez

razumijevanja, one ne pridonose oporavku, nego dodatno produbljuju postojeće traume.

Sprječavanje retraumatizacije prije svega zahtijeva razvijenu profesionalnu svjesnost o prirodi traume i njezinim posljedicama. Stručnjaci trebaju razumjeti kako trauma oblikuje način na koji mladi opažaju okolinu, usmjeravaju pažnju, reguliraju emocije i reagiraju u socijalnim situacijama. Također trebaju prepoznati da odbijanje suradnje ne mora predstavljati namjerni neposluh, nego može biti posljedica pojačane opreznosti, osjećaja ugroženosti ili disocijativnih reakcija uzrokovanih traumom. Jednako je važno razumjeti da bučna i nepredvidiva institucionalna okruženja mogu aktivirati traumatske reakcije te da proizvoljna uporaba autoriteta, fizičko sputavanje, izolacija ili drugi oblici prisile mogu ponovno otvoriti stare traumatske rane.

Međutim, sama osviještenost nije dovoljna. Sprječavanje retraumatizacije zahtijeva stvaranje okruženja i odnosa obilježenih osjećajem sigurnosti, predvidljivošću i poštovanjem autonomije mladih. Istraživanje u kojem su mladi sudjelovali u zajedničkom oblikovanju prostora jedne ustanove za rad s mladima pokazalo je da traumom informirani pristup uključuje mnogo više od individualnih intervencija. Mladi su posebno isticali važnost mogućnosti izražavanja vlastitog identiteta, uvažavanja kulturnih obilježja te osjećaja da imaju izbor i određenu razinu kontrole nad prostorom u kojem borave (Robertson i sur., 2025). Takvi nalazi potvrđuju da traumom informirana praksa obuhvaća cjelokupno okruženje u kojem se odvijaju odnosi, a ne samo komunikaciju između stručnjaka i korisnika.

Važan dio sprječavanja retraumatizacije predstavlja i *svjesno popravljanje narušenih odnosa.* U svakom odnosu neizbježno dolazi do pogrešaka i sukoba. Stručnjak može izgubiti strpljenje, nepravedno primijeniti posljedicu ili nenamjerno povrijediti granice mlade osobe. Takve situacije same po sebi ne predstavljaju neuspjeh relacijske prakse. Ono što određuje kvalitetu odnosa jest način na koji se one razrješavaju. Stručnjak treba priznati da je došlo do narušavanja odnosa, preuzeti odgovornost za vlastiti doprinos nastaloj situaciji i aktivno raditi na njegovoj obnovi. Time mladima pruža iskustvo koje mnogi od njih nikada prije nisu imali, iskustvo odrasle osobe koja priznaje vlastitu pogrešku, preuzima odgovornost za nanesenu povredu i ulaže napor u obnovu odnosa, umjesto da sukob produbljuje ili odnos prekida.

## METODOLOŠKA I SUSTAVNA RAZMATRANJA

### Mjerenje uspješnosti izvan recidivizma

Jedan od trajnih izazova u evaluaciji intervencija namijenjenih mladima u sukobu sa zakonom jest oslanjanje na recidivizam kao glavni, a često i jedini pokazatelj njihove uspješnosti. Premda je smanjenje ponovnog činjenja kaznenih djela važan cilj, takav pokazatelj ne govori mnogo o tome jesu li mladi tijekom intervencije doživjeli oporavak, razvili kvalitetnije odnose ili ojačali osjećaj osobne djelotvornosti i vlastite vrijednosti. Stoga postoji potreba za definiranjem ključnih pokazatelja učinkovitosti traumom informirane prakse u području maloljetničkog pravosuđa, uključujući i kratkoročne ishode koji omogućuju procjenu kvalitete rada službi, ne oslanjajući se isključivo na podatke o recidivizmu (Day i sur., 2023).

Iz perspektive relacijskog otpora uspješnost intervencija potrebno je promatrati kroz više međusobno povezanih dimenzija. *Je li mlada osoba tijekom procesa razvila osjećaj da je prepoznata, prihvaćena i cijenjena u odnosima s drugima? Može li svoje potrebe izražavati otvorenije i konstruktivnije, umjesto kroz agresivna ili samoozljeđujuća ponašanja? Doživljava li odrasle osobe kao pouzdanije, autentičnije i vrijedne povjerenja? Prepoznaje li više mogućnosti za vlastitu budućnost? Osjeća li stvarnu pripadnost zajednici ili ustanovi u kojoj boravi?* Iako je ove ishode znatno teže kvantificirati od stope recidivizma, upravo oni predstavljaju ključne pokazatelje djelotvornosti relacijske prakse.

Osim toga, procjena uspješnosti intervencija mora uključivati glas i perspektivu samih mladih. Istraživanja participativnog pristupa upozoravaju na etičke izazove rada s različitim skupinama mladih, naglašavajući važnost prilagođene podrške, informiranog pristanka i osjetljivosti tijekom istraživačkog procesa (Servais i sur., 2024). Ovo se načelo može primijeniti mnogo šire. Mladi trebaju aktivno sudjelovati u određivanju onoga što se smatra uspješnim ishodom, načina na koji će se uspješnost procjenjivati te promjena koje su potrebne u sustavima i profesionalnoj praksi. Njihova perspektiva nije samo izvor podataka, nego ključni element razumijevanja stvarnog učinka intervencija.

### Prevladavanje sustavnih prepreka relacijskoj praksi

Primjena koncepta relacijskog otpora unutar postojećih sustava maloljetničkog pravosuđa suočava se s brojnim strukturnim izazovima.

Analiza sadržaja dvadeset osam dokumenata javnih politika pokazala je tek djelomičnu usklađenost između politika vođenja slučaja u maloljetničkom pravosuđu i temeljnih načela traumom informirane prakse. Istodobno su istraživanja među stručnjacima pokazala da upravo oni u velikoj mjeri podržavaju takav pristup, kako u neposrednom radu s mladima, tako i u organizaciji stručnog rada (Boyd i sur., 2025). Ovaj raskorak između profesionalnih uvjerenja i institucionalnih okvira predstavlja jedan od najizraženijih izazova suvremenih sustava.

Prvu skupinu prepreka čine *ograničeni resursi*. Relacijska praksa zahtijeva vrijeme. Izgradnja odnosa nije moguća ako stručnjaci raspolažu prevelikim brojem korisnika ili ako su opterećeni administrativnim obvezama koje onemogućuju neposredan rad s mladima. U takvim okolnostima čak i stručnjaci koji zagovaraju relacijski pristup često posežu za strategijama kontrole jer one zahtijevaju manje vremena i institucionalno su jednostavnije za provedbu.

Drugu prepreku predstavlja *institucionalna averzija prema riziku*. Sustavi često na pojedinačne incidente ili zabrinutost za sigurnost odgovaraju povećanjem nadzora, strožim pravilima i dodatnim ograničenjima. Nasuprot tome, relacijski pristup pretpostavlja određenu razinu povjerenja, povjerenja da mladi imaju potencijal za razvoj, da odnosi mogu imati reparativnu funkciju te da je ulaganje u njihov razvoj dugoročno učinkovitije od isključivog oslanjanja na kontrolu. Međutim, institucije obilježene strahom od odgovornosti ili snažnim represivnim društvenim diskursom često teško prihvaćaju takvu perspektivu.

Treći izazov odnosi se na *načine vrednovanja rada.* Ako se uspješnost sustava procjenjuje prvenstveno prema pokazateljima poslušnosti, završetka programa ili recidivizma, stručnjaci imaju malo poticaja ulagati vrijeme u izgradnju odnosa čiji se učinci razvijaju postupno i teško ih je jednostavno mjeriti. Dodatni problem predstavlja činjenica da modeli financiranja često zahtijevaju kvantitativno dokumentiranje ishoda, dok se kvaliteta odnosa i osjećaj pripadnosti znatno teže prikazuju standardnim administrativnim pokazateljima. Posljedica je da relacijska praksa ostaje nedovoljno vidljiva i nedovoljno vrednovana.

Četvrtu prepreku predstavlja *profesionalna edukacija i profesionalna socijalizacija stručnjaka*. Mnogi djelatnici sustava dolaze iz područja kriminologije, policijskog rada ili kliničke psihologije, disciplina koje su tradicionalno razvijale modele usmjerene na individualni deficit i kontrolu

ponašanja. Istraživanje Crawforda i suradnika (2024) pokazalo je da je već trosatna edukacija o traumom informiranoj praksi dovela do statistički značajnog poboljšanja stavova i profesionalnih kompetencija djelatnika jedne ustanove za grupni smještaj djece i mladih. Međutim, iako edukacija može potaknuti promjenu profesionalnih uvjerenja, njihovo dugoročno održavanje zahtijeva kontinuiranu superviziju, organizacijsku podršku i institucionalnu kulturu koja prepoznaje i nagrađuje relacijski način rada.

### Izgradnja relacijskih sustava

Unatoč navedenim izazovima, postoje primjeri sustava koji su uspješno integrirali relacijske pristupe u svakodnevnu praksu. Jedan od njih predstavlja model *Whakamana Tangata*, restorativni pristup utemeljen na vrijednostima *te ao Māori*, razvijen u ustanovi za mlade u sukobu sa zakonom na Novom Zelandu. Evaluacija ovoga modela pokazala je da kombinacija restorativnih postupaka i maorskih kulturnih vrijednosti pridonosi većoj uključenosti mladih, kvalitetnijem odgovoru na štetna ponašanja te postupnom pomaku od represivnog prema relacijskom načinu rada (Paˇros̨anu i sur., 2025). Iako su tijekom provedbe zabilježeni određeni izazovi u održavanju dosljednosti i usklađivanju s postojećim institucionalnim strukturama, ovo iskustvo potvrđuje da je razvoj relacijskih sustava moguć.

Na temelju dostupnih istraživanja može se izdvojiti nekoliko ključnih čimbenika koji podupiru razvoj relacijski usmjerenih sustava. To su: jasno opredjeljenje rukovodstva za relacijske vrijednosti i praksu; organizacijske strukture koje omogućuju izgradnju odnosa, poput manjih ustanova, stabilnijih timova i odgovarajućih resursa; zapošljavanje i obrazovanje stručnjaka usmjerenih na relacijski rad; kontinuirana supervizija i profesionalna podrška u suočavanju s emocionalnim zahtjevima ovoga rada; aktivno uključivanje mladih i njihovih obitelji kao partnera u oblikovanju sustava, a ne samo kao korisnika usluga; te razvoj sustava evaluacije koji, uz tradicionalne pokazatelje uspješnosti, sustavno prate i kvalitetu odnosa, osjećaj pripadnosti i druge relacijske ishode intervencija.

## ZAKLJUČAK

### Prema promjeni paradigme u razumijevanju otpora

U ovom je radu zagovarana temeljna promjena u načinu na koji stručnjaci razumiju i odgovaraju na izazovna ponašanja mladih u sukobu sa zakonom. Umjesto da se takva ponašanja promatraju prvenstveno kao problemi koje treba kontrolirati, simptomi individualne patologije koje treba ispraviti ili prijetnje koje treba neutralizirati, koncept relacijskog otpora poziva na njihovo razumijevanje kao komunikacijskih signala i izraza nastojanja mladih da očuvaju vlastiti integritet, zaštite autonomiju i ostvare osjećaj pripadnosti.

Takav zaokret nije samo teorijske naravi, nego ima dalekosežne posljedice za stručnu praksu. Kada stručnjaci svoje temeljno pitanje promijene s *„Kako ovu mladu osobu učiniti poslušnom?“* na *„Što mi ova mlada osoba svojim ponašanjem pokušava poručiti?“*, mijenja se i sama priroda njihove profesionalne intervencije. Umjesto kažnjavanja razvija se znatiželja, umjesto osude nastoji se razumjeti, a ispod samoga ponašanja traži se njegovo značenje. U tom se procesu prepoznaje da otpor nije nužno znak neprilagođenosti, nego može predstavljati pokazatelj unutarnje snage, dokaz da mlada osoba još uvijek nije u potpunosti prihvatila uvjerenje da je bezvrijedna ili nemoćna.

Socijalna pedagogija, kao disciplina koja kroz relacijsku praksu razvija otpornost i potiče izgradnju kvalitetnih odnosa s djecom i mladima, oslanjajući se pritom i na spoznaje teorije privrženosti, nudi pristup koji bi se mogao primjenjivati znatno šire i učinkovitije od mnogih danas dominantnih modela rada s mladima (Fox i Thiessen, 2019). Posebna vrijednost ovoga pristupa dolazi do izražaja upravo u području maloljetničkog pravosuđa, gdje su posljedice stručnog djelovanja dalekosežne za mlade čije se životne putanje još uvijek oblikuju, za zajednice koje nastoje ostvariti sigurnost i pravednost te za društvo koje snosi odgovornost za razvoj svakoga mladog čovjeka, bez obzira na njegove pogreške ili životne okolnosti.

Načelo socijalne pravednosti predstavlja jedno od temeljnih polazišta profesija koje djeluju u području socijalne skrbi. Međutim, njegova konkretna primjena u svakodnevnoj praksi još uvijek nije dovoljno razrađena. Upravo zbog svoje etike skrbi i usmjerenosti na međuljudske odnose, socijalna pedagogija pruža iznimno pogodno okruženje za razvoj koncepta *relacijske pravednosti* te za oblikovanje modela relacijske pedagogije koji istodobno uzimaju u obzir emocionalnu dimenziju neposrednog rada s mladima i šire

društvene nepravde koje oblikuju njihove životne okolnosti. Takav pristup podrazumijeva djelovanje usmjereno ne samo prema promjeni pojedinca, nego i prema promjeni institucija i društvenih struktura koje proizvode ili održavaju nejednakosti (Hanlon, 2022).

U okviru ovoga pristupa socijalni pedagog djeluje kao medijator između razvojnih potreba mladih i zahtjeva institucionalnog sustava. Njegova uloga nije podrediti potrebe mladih interesima sustava niti zanemariti društvenu odgovornost zbog nekritičkog prihvaćanja svakoga ponašanja. Naprotiv, riječ je o kontinuiranom posredovanju između tih dviju perspektiva, uz priznavanje njihove legitimnosti, ali bez dopuštanja da bilo koja od njih potpuno nadvlada drugu. Takav način rada zahtijeva visoku razinu autentičnosti, dosljednosti, refleksivnosti i trajne vjere u sposobnost mladih za razvoj i promjenu.

U svojoj biti, prihvaćanje relacijske perspektive otpora predstavlja izbor o tome kako gledamo na mlade u sukobu sa zakonom i što smatramo mogućim u njihovu razvoju. To je izbor da ih ne promatramo prvenstveno kao probleme ili prijetnje, nego kao mlade ljude koji su doživjeli narušavanje odnosa i osjećaja pripadnosti, ali koji unatoč tome u sebi nose potencijal za oporavak, osobni rast i pozitivnu promjenu. Istodobno, to je opredjeljenje za shvaćanje da odnos nije dodatak stručnom radu niti njegova poželjna, ali neobvezna komponenta, nego njegov temelj i njegova svrha.

Prepoznavanje relacijskog značenja otpora ne znači odustajanje od odgovornosti, zaštite zajednice ili legitimnih posljedica štetnog ponašanja. Naprotiv, ono stvara uvjete u kojima odgovornost može postati autentična. Mlada osoba tada preuzima odgovornost ne zbog prisile ili straha od kazne, nego zato što unutar odnosa razvija razumijevanje posljedica vlastitih postupaka i njihovog utjecaja na druge. Sigurnost zajednice više se ne gradi isključivo nadzorom i kontrolom, nego razvojem prosocijalnih odnosa, osjećaja pripadnosti i aktivnog građanstva mladih. Posljedice neprihvatljivog ponašanja pritom ne nestaju, ali se promatraju kao prilike za učenje, preuzimanje odgovornosti i obnovu narušenih odnosa, a ne kao puko kažnjavanje odvojeno od procesa relacijske reparacije.

Takav pomak paradigme, od nastojanja da se otpor slomi prema nastojanju da se razumije njegovo relacijsko značenje, ponovno potvrđuje temeljnu vrijednost i svrhu socijalne pedagogije. Ona poziva na rad s mladim čovjekom u njegovoj cjelovitosti, uz uvažavanje njegovih životnih okolnosti, odnosa i razvojnih potencijala te uz trajno povjerenje u njegovu sposobnost promjene, čak i nakon ozbiljnih pogrešaka. U tome se krije i najveća snaga socijalne

pedagogije: ona ne nudi blažu ili popustljiviju alternativu tradicionalnim modelima maloljetničkog pravosuđa, nego zahtjevniji, profesionalno odgovorniji i dugoročno učinkovitiji pristup, utemeljen na suvremenim spoznajama o ljudskom razvoju, traumi, odnosima i procesima promjene.

**LITERATURA**

Boyd, C., Mercer, G., Day, A., Pilkington, R., Malvaso, C. (2025). Trauma-informed youth justice case management: A policy audit and survey of staff perspectives. Children Australia. https://doi.org/10.61605/cha_3062

Case, S. (2025). Towards a contextualised understanding of youth justice policy-making: What, who and how? Youth Justice. https://doi.org/10.1177/14732254251321270

Crawford, K., Campbell, A. D., Shackelford, K. K., McManus, C. (2024). The impact of trauma-informed training for a youth residential center on staff attitudes and behavior. Journal of Evidence-Based Social Work. https://doi.org/10.1080/26408066.2024.2397668

Day, A., Malvaso, C., Boyd, C., Hawkins, K., Pilkington, R. (2023). The effectiveness of trauma-informed youth justice: A discussion and review. Frontiers in Psychology. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1157695

Fox, D., Thiessen, S. (2019). Social pedagogy as relational attachment practice. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v8.x.004

Gagnon, J. C., Gurel, S., Barber, B. R., Houchins, D. E., Lane, H. B., McCray, E. D., Lambert, R. (2024). Teacher instructional approaches and student engagement and behavioral responses during literacy instruction in a juvenile correctional facility. Journal of Emotional Behavioral Disorders. https://doi.org/10.1177/10634266241231976

Grant, D. N. (2025). Using relational pedagogy in practicum seminar; notes from a black professor. Journal of Social Work and Social Welfare Policy. https://doi.org/10.33790/jswwp1100143

Hanlon, N. (2022). Relational justice and relational pedagogy in professional social care work. Social Work Education. https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2123913

Hollweck, T., Reimer, K., Bouchard, K. (2019). A missing piece: Embedding restorative justice and relational pedagogy into the teacher education classroom. The New Educator. https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1626678

Humphery, D.-M. (2024). “The first initial bit was trying to get her to speak to me”: Trauma informed relationship-based practice with female offenders in care. European Journal of Social Work. https://doi.org/10.1080/13691457.2024.2422511

Mianita, H. (2025). POLICING THE “PROBLEM YOUTH”: A CRITICAL LENS ON JUVENILE DELINQUENCY CONTROL IN INDONESIA. INTERNATIONAL SEMINAR. https://doi.org/10.36563/4q3s6385

Nielsen, M., Tybjerg, G. (2024). “Dancing the fine line”: Developing critical agency with transgressive social pedagogy? International Journal of Social Pedagogy. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2024.v13.x.002

Paˇros¸anu, A., Seaford, A., Wehipeihana, N., Mihinui, A. (2025). Whakamana tangata: An evaluation of a restorative te ao māori-based approach in youth justice. Aotearoa New Zealand Social Work. https://doi.org/10.11157/anzswj-vol37iss2id1219

Robertson, C., Kennedy, G., McIntosh, L., McKechnie, A. (2025). Home fae home: A case study in co-designing trauma-informed community spaces with young people in dundee, scotland. Child and Adolescent Mental Health. https://doi.org/10.1111/camh.12765

Servais, J., Vanhoutte, B., Maddy, H., Godin, I. (2024). Systematic review of ethical/methodological issues in transgender youth participative research. European Journal of Public Health. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckae144.609

Smith, C., Hughes, G., Mawdsley, E. D., Marley, J., Mcleod, S., Robinson, E. (2026). Exploring the spaces in between critical and social pedagogy and its implications for learning and teaching in professionally qualifying youth and community work education. International Journal of Social Pedagogy. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2026.v15.x.010

Souverein, F., Mulder, E., Domburgh, L. van, Popma, A. (2023). Relational security: Conceptualization and operationalization in small-scale,

strengths-based, community-embedded youth justice facilities. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. https://doi.org/10.1186/s13034-023-00638-3

Souverein, F., Oostermeijer, S., Johns, D., Ross, S., Domburgh, L. van, Popma, A., Mulder, E. (2023). Small-scale, community-embedded youth justice facilities: Lessons from dutch reforms and recommendations for cross-jurisdictional implementation. The Prison Journal. https://doi.org/10.1177/00328855231200638

Starzetz, J., Bradford, B., Cameron, C. (2026). Reducing knife carrying through relational practice: Synergies between youth work and social pedagogy. International Journal of Social Pedagogy. https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2026.v15.x.012

Thompson, N., Spacey, M. (2023). "I would want to see young people working in here, that's what i want to see…" how peer support opportunities in youth offending services can support a child first, trauma-informed, and reparative model of practice for youth justice. Safer Communities. https://doi.org/10.1108/sc-08-2022-0031

Wesley, B. C., Pryce, J., Barry, J. E., Hong, P. (2020). Steadfast benevolence: A new framework for understanding important adult-youth relationships for adolescents in care. https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2020.105465

Martina **Horvat**, *prof. socijalna pedagoginja*
*Stručna suradnica u znanosti i visokom obrazovanju*
*Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet*
*Nastavno-klinički centar*

# SOCIJALNOPEDAGOŠKI RAD U ZAJEDNICI SA SKUPINAMA U RIZIKU OD SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI

martina.horvat@erf.unizg.hr

**Sažetak:** Rad ima za cilj opisati i kritički analizirati izazove socijalnopedagoškog rada i intervencija kada se odvijaju u zajednicama sa skupinama u riziku od socijalne isključenosti. Za potrebe kritičke analize prvo će se analizirati mogućnosti socijalnopedagoškog rada u zajednici te opisati primjeri takvih praksi. Nakon toga će se definirati socijalna isključenost i opisati skupine koje su u hrvatskom kontekstu u riziku od socijalne isključenosti kao što su osobe s migrantskim iskustvom i neuređenim statusnim pitanjima ili Romkinje i Romi koji žive u siromaštvu. Posebna pažnja bit će posvećena višestrukim rizicima i ranjivostima, primjerice kada su osobe kažnjavane ili evidentirane kao počinitelji kaznenih dijela, a žive u uvjetima siromaštva te su slabije obrazovane i imaju zdravstvene teškoće, što dodatno otežava njihovo radno i socijalno uključivanje i povećava potrebu za ciljanom podrškom. U tom kontekstu naglasit će se važnost pristupa koji omogućava dublje razumijevanje načina na koji se različiti rizici preklapaju i multipliciraju, stvarajući kompleksne izazove za pojedince i zajednice te će se ponuditi različiti teorijski okviri za bolje razumijevanje situacije. Prikazat će se primjeri aktivnosti i programa u lokalnim zajednicama te analizirati njihove prednosti i ograničenja. Poseban naglasak bit će na međusektorskoj koordinaciji i suradnji, uključivanju lokalne zajednice i razvoju inovativnih pristupa koji doprinose socijalnom uključivanju i osnaživanju pojedinaca i skupina.

**Ključne riječi:** *Socijalnopedagoški rad u zajednici, socijalna isključenost*

## SOCIAL PEDAGOGICAL COMMUNITY WORK WITH GROUPS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION

**Abstract:** The paper aims to describe and critically analyze the challenges of social pedagogical work and interventions when carried out in communities with groups at risk of social exclusion. To support the critical analysis, it will first examine the potential and scope of community-based social pedagogical work and present examples of such practices. The paper will then define

social exclusion and discuss groups that are at risk of exclusion in the Croatian context, such as people with migrant backgrounds and unresolved legal status, as well as Roma women and men living in poverty. Special attention will be devoted to multiple risks and vulnerabilities, for instance, when individuals are registered as offenders while simultaneously living in poverty, having lower levels of education, and experiencing health difficulties. These overlapping risks further complicate social and labor market inclusion and increase the need for targeted support. In this context, the importance of approaches that allow for a deeper understanding of how different risks intersect and multiply will be emphasized, as they create complex challenges for both individuals and communities. Various theoretical frameworks will be examined to strengthen the understanding of these situations. Examples of community-based activities and programs will also be presented, together with an analysis of their strengths and limitations. Particular emphasis will be placed on intersectoral coordination and cooperation, community participation, and the development of innovative approaches that foster social inclusion and empower individuals and groups.

**Keywords:** *Social pedagogical Community work with groups at risk of social exclusion*

Katarina **Serdar Čerpnjak**, *mag. paed. soc.,*

Martina **Ferić**, prof. *dr. sc.,*

Matea **Škrlec**, *dr. sc., Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za poremećaje u ponašanju, Laboratorij za prevencijska istraživanja*

# JAČANJE KOMPETENCIJA ZA ZNANSTVENO UTEMELJENU PREVENCIJU: EUROPSKI PREVENCIJSKI KURIKULUM (EUPC)

katarina.serdar@erf.unizg.hr

**Sažetak:** U području prevencije, u posljednjem desetljeću, posebna se pažnja posvećuje kontinuiranoj edukaciji donositelja odluka, kreatora politika i praktičara diljem Europske unije. Ova potreba proizlazi iz zahtjeva za osiguravanjem standarda njihovih kompetencija, s ciljem prepoznavanja i implementacije znanstveno utemeljenih pristupa koji su dokazano učinkoviti u području prevencije. Cilj ovog rada je predstaviti Europski prevencijski kurikulum (EUPC). EUPC trening je razvijen na temeljima Univerzalnog prevencijskog kurikuluma (UPC) te je prilagođen europskom kontekstu u sklopu projekta UPC-Adapt (EU). Cilj EUPC inicijative jest uspostava standardiziranog kurikuluma za edukaciju u području prevencije u Europi te unapređenje ukupne učinkovitosti preventivnih praksi i preventivnih sustava. Razvijene su dvije inačice treninga: trening za donositelje odluka i kreatore politika (ASAP projekt, EU) i trening za praktičare (Frontline Politeia projekt, EU). EUPC edukacije kombiniraju top-down i bottom-up pristupe. Edukacija s jedne strane osnažuje donositelje odluka i kreatore politika da usmjeravaju resurse prema dokazano učinkovitim programima, politikama i/ili strategijama, a s druge strane jača kompetencije praktičara odgovornih za njihovu provedbu u praksi. Osnaživanje donositelja odluka, kreatora politika i praktičara za donošenje odluka utemeljenih na znanstvenim dokazima i standardima kvalitete ključno je za sustavno jačanje prevencije te za učinkovito i odgovorno korištenje resursa na nacionalnoj razini. Takvo ulaganje ne određuje samo trenutnu učinkovitost sustava, već i njegovu dugoročnu uspješnost, održivost i etičnost.

**Ključne riječi:** *Europski prevencijsku kurikulum (EUPC); znanstveno-utemeljena praksa; prevencijska znanost; donositelji odluka i kreatori politika; praktičari u prevenciji*

## STRENGTHENING COMPETENCIES FOR EVIDENCE-BASED PREVENTION: THE EUROPEAN PREVENTION CURRICULUM (EUPC)

**Abstract:** In the field of prevention, particular attention has been paid over the last decade to the continuous education of decision-, opinion-, policy-makers and practitioners across the European Union. This need stems from the requirement to ensure the standards of their competencies, to recognise and implement evidence-based approaches that have proven to be effective in the field of prevention. The aim of this work is to present the European Prevention Curriculum (EUPC). The EUPC training was developed on the basis of the Universal Prevention Curriculum (UPC) and adapted to the European context as part of the UPC-Adapt (EU) project. The aim of the EUPC initiative is to implement a standardised prevention training curriculum in Europe and improve the overall effectiveness of prevention. Two versions of the training have been developed: Training for Decision-, Opinion-, and Policy-Makers (ASAP project, EU) and Training for Practitioners (Frontline Politeia project, EU). The EUPC training combines top-down and bottom-up approaches. On the one hand, the training empowers decision-, opinion-, and policy- makers to direct resources towards interventions, approaches and/or strategies with proven effectiveness. On the other hand, it strengthens the competence of the practitioners responsible for implementation in practise. Empowering decision-makers, policy-makers and practitioners to base their choices on scientific evidence and quality standards is essential for strengthening prevention systems and ensuring the effective and responsible use of national resources. Such investment determines not only the immediate effectiveness of the system, but also its long-term success, sustainability, and ethical integrity.

**Keywords:** *European Prevention Curriculum (EUPC); evidence-based practice; prevention science; decision-, opinion-, policy-makers; prevention practitioners*

Marjana Demšar, *mag. prof. soc. ped.,*

Rok **Demšar**, *mag. prof. soc. ped., SC Višnja Gora/University of Ljubljana Faculty of Education, Department of Social Pedagogy*

# MOBILNA SLUŽBA SC VIŠNJA GORA: »ALI MORAMO IZVEDETI, KAJ SE DOGAJA V NJIHOVIH GLAVAH?«

marjana.demsar1@gmail.com

**Povzetek:** S sprejetjem zakona ZOOMTVI (2020) so vzgojni zavodi v Sloveniji dobili tudi nalogo svetovalnega in preventivnega dela z otroki in mladostniki, ki niso nameščeni v zavod. V tem okviru se je v SC Višnja Gora oblikovala mobilna služba, ki deluje v življenjskem prostoru otrok, mladostnikov in njihovih družin. Avtorja bosta s primeri iz prakse prikazala, kako mobilna služba daje poseben pomen odnosom, tako tistim, ki jih vzpostavljajo mladi, kot tudi odnosom zanje pomembni drugi, ter kako se ti odnosi ob pojavu težav prepoznavajo in krepijo kot viri. Posebej se bosta osredotočila na primere, ko otroci in mladostniki zavračajo strokovne obravnave. Pri tem bosta odprla vprašanja, kako takšna usmeritev oblikuje vlogo socialnega pedagoga in njegov odnos do ljudi, ter kakšen vpliv ima na odnose znotraj njihovega okolja. Prispevek zagovarja tezo, da glavni organizator življenja posameznika niso zgolj notranji procesi, temveč predvsem kontekst, v katerem živi, kar ima pomembne implikacije za socialno pedagoško delovanje.

**Ključne besede:** *obravnave na domu, sodelovanje z mrežami, krepitev moči*

## MOBILE SERVICE SC VIŠNJA GORA: »DO WE NEED TO FIND OUT, WHAT IS HAPPENING IN THEIR HEADS?«

**Abstract:** With the adoption of the ZOOMTVI Act (2020), educational institutions in Slovenia were also assigned the task of providing counseling and preventive support to children and adolescents who are not placed in the institution. In this framework, a mobile service was established at SC Višnja Gora, working in the everyday environment of children, adolescents, and their families. Through practical examples, the authors will demonstrate how the mobile service places particular emphasis on relationships, both those formed by young people and those with significant other, and how these relationships, when difficulties arise, are recognized and strengthened as resources. Special attention will be given to cases where children and adolescents refuse professional support. In this context, the authors will

explore how such an approach shapes the role of the social pedagogue and their relationship with people, as well as the impact it has on relationships within the broader environment. The article argues that the main organizer of an individual's life is not only internal processes, but above all the context in which they live, which carries important implications for social pedagogical practice.

**Keywords:** *home based interventions, collaboration with networks, empowerment*

## LITERATURE

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). (2020). Uradni list Republike Slovenije, št. 200/20. https://www.pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO8083

Almina **Šatrović**, *dipl. Socijalna radnica, SOS Dječija sela BiH*

# IZAZOVI ODGOJA U DIGITALNO VRIJEME - DVIJE STVARNOSTI DJECE

satrovicalmina@gmail.com

**Sažetak:** U savremenom društvu djeca odrastaju između dvije stvarnosti – fizičke i digitalne – što oblikuje njihove obrasce ponašanja, učenja i socijalizacije. Digitalno doba omogućava pristup neograničenim informacijama, brzu komunikaciju i nove oblike učenja, ali istovremeno donosi i izazove vezane za provjeru tačnosti informacija, razvoj kritičkog mišljenja te potrebu za postavljanjem granica u korištenju tehnologije. Roditelji i nastavnici nalaze se pred složenim zadatkom balansiranja između tradicionalnih odgojnih metoda i inovacija koje nudi digitalni svijet. U tom kontekstu, ključna postaje izgradnja digitalnih kompetencija, kao i sposobnost djece da se snalaze u dvostrukom okruženju, razvijajući pritom odgovornost, sigurnost i kreativnost. Digitalna paralelnost otvara mogućnosti za globalnu povezanost i interaktivno učenje, ali nosi rizik otuđenja i stvaranja površnih odnosa. Stoga je nužno razvijati pedagoške strategije koje će istovremeno koristiti potencijale tehnologije i očuvati vrijednosti lične komunikacije, empatije i socijalne uključenosti. Odgoj u digitalno vrijeme zahtijeva dosljednost, kontinuiranu prilagodbu i aktivno učešće odraslih u vođenju djece kroz obje njihove stvarnosti.

**Ključne riječi:** *digitalno doba, djeca, odgoj, obrazovanje, dvije stvarnosti, digitalne kompetencije*

## CHALLENGES OF UPBRINGING IN THE DIGITAL AGE – THE DUAL REALITIES OF CHILDREN

**Abstract:** In contemporary society, children grow up between two realities – the physical and the digital – shaping their patterns of behavior, learning, and socialization. The digital era provides access to unlimited information, fast communication, and new learning opportunities, while also presenting challenges related to information accuracy, critical thinking, and the need for boundaries in technology use. Parents and teachers face the complex task of balancing traditional educational methods with innovations offered by the digital world. In this context, the development of digital competencies becomes essential, alongside children's ability to navigate dual environments

while fostering responsibility, safety, and creativity. Digital parallelism opens opportunities for global connectivity and interactive learning but carries risks of alienation and superficial relationships. Therefore, it is necessary to create pedagogical strategies that harness the potential of technology while preserving values of personal communication, empathy, and social inclusion. Education in the digital age requires consistency, continuous adaptation, and the active involvement of adults in guiding children through both realities.

**Keywords:** *digital age, children, education, upbringing, dual realities, digital competencies*

## UVOD

U eri digitalizacije, gdje su informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) sveprisutne, odgoj djece suočava se sa kompleksnim izazovima koje nije bilo moguće zamisliti prije samo nekoliko decenija. Digitalno doba donosi s jedne strane velike mogućnosti — pristup informacijama, obrazovnim resursima, društvenim mrežama, kreativnom izražavanju — a s druge strane nove rizike, poput izloženosti neprikladnom sadržaju, cyber-nasilja, prekomjernog „screen time“, te problema u emocionalnom i socijalnom razvoju. U evropskom kontekstu, ovi izazovi su posebno značajni jer većina mladih svakodnevno koristi internet, a razlike u digitalnoj pismenosti, regulaciji, i infrastrukturnom pristupu vidljive su između zemalja i regija.

Prema posljednjim podacima Europske Unije, u 2022. godini 96% mladih (starosti 16-29 godina) koristi internet svakodnevno[19]. Ovo pokazuje da digitalna stvarnost postaje sastavni dio svakodnevice većine mladih Evropljana. Aktivnosti poput društvenih mreža, komunikacije putem interneta, virtualne interakcije, ali i online obrazovanja postali su uobičajeni. Međutim, istovremeno se pojavljuju indikatori potencijalno problematičnih ponašanja — istraživanja upozoravaju na porast nekih oblika loše upotrebe društvenih mreža, osjećaja pritiska, anksioznosti, pa i depresije među adolescentima[20].

---

[19] European Youth Portal 96% of young people in the EU uses the internet daily | European Youth Portal 10.3.2025.

[20] euronews Problematic social media use on the rise among European youth, study says | Euronews 3.10.2025.

Bosna i Hercegovina, kao zemlja u zapadnom Balkanu, dijeli mnogo od ovih trendova, ali se ističe i po nekim specifičnostima. Prema istraživanju UNICEF-a i Agencije za komunikacije BiH (CRA), 93% djece u BiH ima pristup pametnom telefonu, dok ih 76% koristi računar u domaćinstvu[21]. U Bosni i Hercegovini se, međutim, javlja i značajan jaz u digitalnoj pismenosti: u istraživanju ICILS 2023, učenici osmih razreda su postigli 440 bodova, što je ispod međunarodnog prosjeka (oko 476) u mjeri računarske i informacijske pismenosti[22]. Nadalje, u više od 500 škola u BiH, oko 14.000 učenika nema pouzdan pristup internetu, što direktno ograničava mogućnosti za učenje, posebno u situacijama kada se obrazovni proces dijelom odvija online[23]. Također, statistički bilten Agencije za statistiku BiH za 2024. pokazuje da 84,2% domaćinstava ima pristup internetu, što je povećanje u odnosu na ranije godine[24]. U domaćinstvima sa djecom mlađom od 16 godina, pristup internetu ima gotovo 99,4% domaćinstava[25]. Ovi podaci ukazuju na paradoks: iako je infrastruktura (uređaji, pristup internetu) u velikoj mjeri prisutna, sposobnost (ili mogućnost) korištenja digitalne tehnologije na kvalitetan, siguran i obrazovno-potican način prilično varira. Takve razlike, kako između zemalja Evrope, tako unutar Bosne i Hercegovine, nameću pitanje koje će rad adresirati: kako izgleda odgoj u digitalno vrijeme kada dijete živi između dvije stvarnosti — jedne stvarne, fizičke, interpersonalne, i druge digitalne, virtuelne; koje su implikacije za odgajatelje, roditelje, škole, i društvo; te kako balansirati šanse i rizike.

Iz tog razloga, cilj rada je analizirati taj balans, identificirati ključne izazove za odgoj u digitalnom dobu, kao i predložiti smjernice koje bi mogle pomoći u

---

[21] UNICEF 93% of children in Bosnia and Herzegovina have access to smartphones 3.10.2025.

[22] Agencija predstavila ICILS 2023 rezultate za Bosnu i Hercegovinu - APOSO 3.10.2025.

[23] UNICEF Teachers of Bosnia & Herzegovina: the driving force behind the digital transformation in education | UNICEF Bosnia and Herzegovina 3.10.2025.

[24] bhas.gov.ba https://bhas.gov.ba/data/Publikacije/Bilteni/2025/IKT_00_2024_TB_1_BS.pdf 3.10.2025.

[25] bhas.gov.ba https://bhas.gov.ba/data/Publikacije/Bilteni/2025/IKT_00_2024_TB_1_BS.pdf 3.10.2025.

ostvarenju sigurnog, poticajnog i uravnoteženog razvoja djece koja odrastaju u ovakvim uslovima.

**Digitalno djetinjstvo i transformacija odgoja**

Digitalno doba donijelo je radikalne promjene u načinu na koji djeca odrastaju, uče i oblikuju svoj identitet. Današnje generacije ne poznaju svijet bez interneta, pametnih telefona i društvenih mreža, što ih u znanstvenoj literaturi često označava kao „digitalne urođenike“. Njihovo djetinjstvo strukturirano je kroz dvije međusobno povezane stvarnosti: jednu fizičku i interpersonalnu, gdje se odvijaju tradicionalne forme socijalizacije, i drugu digitalnu, koja postaje sve prisutnija i intenzivnija. Takav položaj otvara pitanje kako odgoj u savremenom kontekstu može odgovoriti na izazove i šanse koje ova dualnost donosi.

Razumijevanje digitalnog djetinjstva zahtijeva interdisciplinarni pristup, jer se ono oblikuje na sjecištu pedagoških, psiholoških, sociоloških i komunikoloških perspektiva. Pedagoške teorije jasno naglašavaju da socijalizacija više nije ograničena samo na neposredne kontekste porodice, škole i lokalne zajednice. Danas se proces socijalnog učenja odvija i u digitalnim zajednicama – u online igrama, društvenim mrežama, forumima i edukativnim platformama. Djeca kroz te interakcije ne usvajaju samo tehničke vještine, već i obrasce ponašanja, jezičke forme i društvene uloge, što digitalni prostor čini ravnopravnim mjestom socijalizacije sa stvarnim životom.

Psihološke teorije, posebno Eriksonov model psihosocijalnog razvoja i novija istraživanja iz oblasti razvojne psihologije, ukazuju na značaj formiranja identiteta u djetinjstvu i adolescenciji. U digitalnom dobu ovaj proces je višeslojan jer se identitet gradi i kroz virtuelnu samoprezentaciju. Kreiranje online profila, dijeljenje sadržaja i stalno primanje povratnih informacija od digitalne publike oblikuju sliku o sebi i stvaraju tzv. hibridni identitet. To znači da dijete paralelno egzistira u dvije stvarnosti – stvarnoj i digitalnoj – koje se međusobno dopunjuju, ali i mogu dovoditi do napetosti i kontradiktornih iskustava u samopoimanju.

Sherry Turkle u djelu “Alone Together” ističe kako tehnologija mijenja način na koji djeca i mladi doživljavaju sebe i druge. Ona naglašava da digitalna komunikacija istovremeno pruža osjećaj povezanosti i izolacije, jer virtuelni odnosi nude privid socijalne bliskosti, ali mogu osiromašiti emocionalnu

dubinu stvarnih interakcija.[26] Slična razmišljanja iznosi i Sonia Livingstone, čija istraživanja dječije upotrebe interneta u Evropi pokazuju da djeca danas ulaze u digitalni prostor s različitim kompetencijama i da njihov razvoj zavisi od kombinacije podrške porodice, škole i društvenih struktura[27].

U poređenju s pred-digitalnim generacijama, promjena je očigledna u dinamici odrastanja. Djeca nekada nisu imala stalnu izloženost informacijama i globalnim utjecajima; njihovo djetinjstvo bilo je lokalno, sporije i više usmjereno na neposredne odnose. Današnje generacije, međutim, već od ranog djetinjstva uranjaju u globalizirani svijet koji je neprekidno dostupan. Brzina protoka informacija, stalna povezanost i kultura multitaskinga oblikuju novu percepciju vremena i prostora, ali i uvode rizike koji nisu postojali u ranijim periodima.

Cyber nasilje, gubitak privatnosti, pritisak idealiziranih online predstava, zavisnost od ekrana i smanjena sposobnost fokusiranog mišljenja predstavljaju ozbiljne izazove za emocionalno i socijalno zdravlje djece. Autori poput Jean Twenge upozoravaju da je generacija djece rođena nakon 2000. godine posebno osjetljiva na psihološke posljedice prekomjerne upotrebe digitalnih tehnologija, uključujući porast anksioznosti i depresivnih simptoma[28]. Ovaj teorijski okvir jasno pokazuje da je odgoj u digitalnom dobu kvalitativno drugačiji od odgoja pred-digitalnih generacija. On zahtijeva novu pedagošku paradigmu koja istovremeno prepoznaje šanse digitalnog okruženja – dostupnost znanja, kreativno izražavanje, globalnu povezanost – i aktivno se suočava s rizicima, uzimajući u obzir hibridnu prirodu identiteta djece koja odrastaju u dvije stvarnosti.

Implikacije ove transformacije na odgoj su višestruke. Za roditelje se postavlja zahtjev da razviju vlastitu digitalnu pismenost kako bi mogli pratiti i usmjeravati djecu, balansirajući između zaštite i autonomije. Odgajatelji i

---

[26] Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

[27] Livingstone, S., & Smith, P. K. (2025). *Digital childhood: The impact of digital technologies on children and young people*. 5Rights Foundation. https://5rightsfoundation.com/wp-content/uploads/2024/10/digital-childhood-final-report.pdf

[28] Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood—and what that means for the rest of us*. Atria Books.

učitelji suočeni su s nužnošću integracije digitalnih alata u nastavni proces, ali i sa zadatkom oblikovanja kritičkog odnosa prema informacijama i sadržajima s kojima se djeca susreću. Društvo u cjelini, kroz obrazovne politike i pravne okvire, mora prepoznati da odgoj u digitalnom vremenu zahtijeva sistemsku podršku i jasne smjernice.

Balansiranje šansi i rizika u digitalnom dobu zahtijeva jasno osmišljen, dvosmjerni pristup, koji jednako vrednuje pozitivne potencijale tehnologije i rizike koje ona nosi. Na jednoj strani, tehnologija pruža djeci i mladima neograničene mogućnosti za učenje, kreativno izražavanje i globalno povezivanje. Digitalni alati postali su sastavni dio obrazovnog procesa, nudeći pristup interaktivnim sadržajima, online kursevima i resursima koji obogaćuju nastavu i čine je pristupačnijom. Djeca imaju priliku razvijati digitalne vještine koje su neophodne za buduće tržište rada, učestvovati u globalnim projektima i istraživati različite kulture. Kreativne platforme poput digitalnog crtanja, programiranja ili kreiranja multimedijalnih sadržaja omogućavaju izražavanje koje nadilazi granice tradicionalne učionice.

S druge strane, nezaobilazna je i potreba za zaštitom djece u ovom prostoru. Rizici digitalnog okruženja uključuju izloženost nasilju, uvredama, manipulaciji i zloupotrebi podataka, kao i pojave poput ovisnosti o ekranima ili poremećaja pažnje. Zato je razvoj sigurnosnih mehanizama – od tehničkih zaštita do edukacije o digitalnoj pismenosti – ključan segment odgojnog procesa. Prevencija nasilja u online prostoru podrazumijeva ne samo kontrolu sadržaja, već i osnaživanje djece da prepoznaju opasnosti i adekvatno reaguju. U tom smislu, promocija zdravih obrazaca korištenja tehnologije, uključujući balans između online i offline aktivnosti, postaje jedna od centralnih pedagoških zadaća.

Ovakav integrirani pristup traži saradnju različitih aktera: roditelja, nastavnika, psihologa, socijalnih radnika, socjalnih pedagoga i donosioca politika. Roditelji moraju razvijati otvoren dijalog s djecom, postavljati granice i istovremeno biti modeli odgovorne upotrebe tehnologije. Obrazovni sistem je uključio digitalnu pismenost u kurikulume, ne samo kao tehničku vještinu, već i kao kompetenciju koja obuhvata kritičko mišljenje, etičku upotrebu i odgovornost. U skladu s tim potrebno je prilagoditi i direktni rad nastavnika, primjenom adekvatnih metoda i alata u nastavi. Nadalje, šire društvo, kroz zakonske regulative i kampanje podizanja svijesti, treba nastaviti na kreiranju, održavanju i promovisanju značaja sigurnijijeg digitalnog prostora za djecu.

Samo ovakvim sveobuhvatnim i dvosmjernim pristupom moguće je ostvariti da odgoj u digitalno vrijeme ostane usmjeren na cjelovit razvoj djeteta. Ključno je da obje stvarnosti – fizička i digitalna – budu prepoznate kao resursi koji se nadopunjuju, a ne kao suprotstavljene sfere. Digitalna tehnologija, ako se koristi na promišljen način, može postati snažan alat za jačanje kognitivnog, emocionalnog i socijalnog razvoja. Ali, isto tako, zahtijeva stalnu budnost, kritički odnos i spremnost odraslih da aktivno učestvuju u oblikovanju digitalnih iskustava djece. Na taj način, odgoj u digitalnom dobu ne postaje kompromis između dvije suprotstavljene stvarnosti, već proces integracije koji djeci omogućava da rastu i sazrijevaju u oba svijeta – i u stvarnom i u virtuelnom – u ravnoteži i sigurnosti.

**Dvije stvarnosti djece: offline i online svijet**

Savremeno djetinjstvo obilježeno je činjenicom da djeca gotovo od najranije dobi egzistiraju u dvije paralelne stvarnosti – stvarnoj, fizičkoj i onoj digitalnoj, posredovanoj tehnologijom. Ove sfere nisu odvojene, već se međusobno prožimaju i oblikuju cjelokupno iskustvo odrastanja. Dok je za ranije generacije identitet primarno bio formiran kroz neposredne interakcije u porodici, školi i lokalnoj zajednici, današnja djeca istovremeno kreiraju i grade svoju ličnost u online prostoru. Ovaj proces stvara fenomen koji se u literaturi sve češće naziva „hibridni identitet“ – slojevitu i višedimenzionalnu sliku o sebi, nastalu u spoju dviju stvarnosti.

Djeca doživljavaju digitalni prostor ne kao izdvojenu dimenziju, već kao prirodan nastavak svakodnevnog života. Primjerice, prijateljstva koja započinju u školskoj učionici nerijetko se nastavljaju kroz društvene mreže ili online igre. Isto tako, poznanstva ostvarena putem digitalnih platformi prelaze u realne kontakte. Na taj način, granica između „stvarnog“ i „virtualnog“ postaje sve poroznija, a iskustva iz jednog prostora oblikuju ponašanja i stavove u drugom. Prema Hällgren & Björk, identitetske prakse mladih u digitalnom dobu ne odvijaju se odvojeno u offline i online sferama, nego se oni međusobno ispupštaju (kolapsiraju), u smislu da su škole, privatni i javni život, analogno i digitalno, virtuelno i materijalno, različiti auditoriji – sve povezano i utječe na identitet. Identitet se vidi kao socijalna

praksa koja uključuje egzistencijalna pitanja pripadnosti, pojavnosti i mogućnosti postajanja[29].

Fenomen hibridnog identiteta posebno se očituje kroz kreiranje online profila. Djeca i adolescenti koriste društvene mreže da prezentiraju odabranu verziju sebe – biraju fotografije, oblikuju sadržaje, naglašavaju određene osobine ili postignuća. Ova „digitalna prezentacija“ postaje sastavni dio njihovog identiteta, jer povratne informacije koje dobivaju (komentari, „lajkovi“, dijeljenja) direktno utiču na njihovo samopouzdanje i osjećaj vrijednosti. Psiholozi ističu da upravo ovaj proces može biti dvosjekli mač: s jedne strane, pozitivne povratne reakcije jačaju motivaciju i sigurnost u sebe, dok s druge strane, negativni komentari ili izostanak reakcija mogu dovesti do nesigurnosti, osjećaja neprihvaćenosti i anksioznosti.

Paralelni život djece u stvarnom i digitalnom prostoru donosi i bogatstvo iskustava. Na internetu djeca imaju mogućnost upoznavati različite kulture, razvijati empatiju kroz komunikaciju sa vršnjacima iz drugih dijelova svijeta ili otkrivati nove interese i hobije. Digitalne igre, platforme za učenje ili društvene mreže mogu biti izvor kreativnosti i prostor za istraživanje identiteta. Dijete, naprimjer, koje se u školi ne osjeća dovoljno samouvjereno, može kroz digitalni svijet pronaći prostor gdje se izražava slobodnije i gdje njegove sposobnosti bivaju prepoznate.

Ipak, ovakvo paralelno postojanje otvara i niz izazova. Djeca ponekad doživljavaju tenziju između onoga što jesu u fizičkom svijetu i onoga kako se predstavljaju u digitalnom. To može dovesti do unutrašnjih konflikata i pritiska da održavaju „idealizirani“ online identitet, čak i onda kada on nije u skladu s njihovim stvarnim osjećajima i iskustvima. Stalno poređenje s drugima, koje je neizbježno u digitalnom prostoru, može negativno uticati na samopouzdanje i dovesti do osjećaja manje vrijednosti.

Hibridni identitet djece može se posmatrati i kroz prizmu socijalnih uloga. U stvarnom životu dijete je učenik, sin ili kćerka, prijatelj ili sportista, dok u digitalnom prostoru preuzima dodatne uloge – blogera, „gejmera“, „influencera“ ili člana online zajednice. Ove uloge se ne isključuju, već se

[29] Hällgren, C., & Björk, Å. (2023). Young people's identities in digital worlds. *International Journal of Information and Learning Technology, 40*(1), 49–61. https://doi.org/10.1108/IJILT-06-2022-0135

nadopunjuju i zajedno oblikuju cjelokupnu sliku o sebi. Međutim, što je identitet slojevitiji, to je veća potreba za podrškom odraslih u njegovom usmjeravanju. Roditelji, nastavnici i stručnjaci moraju razumjeti da digitalni život djeteta nije „sekundaran“, nego integralni dio njegovog odrastanja.

Preplitanje iskustava iz obje sfere najbolje se vidi u svakodnevnim situacijama. Dijete koje je žrtva zadirkivanja u školi može se povući u digitalni svijet tražeći podršku i razumijevanje, ali isto tako može biti izloženo dodatnom pritisku kroz cyberbullying. S druge strane, postignuće u online prostoru – npr. uspjeh u videoigri ili prepoznatost na društvenoj mreži – može pozitivno uticati na njegovo samopouzdanje i odnose u školi. Time se pokazuje da stvarni i digitalni svijet nisu odvojeni, već čine jedan kontinuirani prostor iskustava koji se međusobno uvjetuju.

Zanimljivo je da se fenomen hibridnog identiteta razlikuje u zavisnosti od uzrasta. Manja djeca digitalni prostor često doživljavaju kroz igru i zabavu, bez jasne svijesti o prezentaciji identiteta. Adolescentski period, međutim, donosi izraženiju potrebu za samodefinisanjem, pa digitalni prostor postaje ključno polje eksperimentiranja sa slikom o sebi. U tom kontekstu, istraživanja autorica kao što su Sonia Livingstone i današnji radovi u okviru EU Kids Online projekta ističu da digitalne platforme imaju značajnu ulogu u razvoju identiteta adolescenata, ali i da nose rizik od nesrazmjernog utjecaja na njihovo emocionalno zdravlje[30] [31].

Zaključno, paralelni život djece u stvarnom i digitalnom prostoru nije prolazna pojava, nego trajna dimenzija savremenog odrastanja. Hibridni identitet koji nastaje iz preplitanja ovih iskustava donosi bogatstvo mogućnosti, ali i potencijalne izazove. Ključna uloga odraslih jeste da razumiju ovu dinamiku,

---

[30] Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science.

[31] Livingstone, S., Stoilova, M., & Kardefelt-Winther, D. (2016). Global Kids Online: Researching children’s rights globally in the digital age. *Global Kids Online*, UNICEF Office of Research — Innocenti and London School of Economics and Political Science.

pruže podršku i pomognu djeci da integriraju obje stvarnosti na način koji će poticati njihov zdrav razvoj. Samo tako će se osigurati da digitalna i stvarna sfera djeluju kao resursi koji se dopunjuju, a ne kao suprotstavljeni svjetovi koji dijete stavljaju pred dodatne pritiske i nesigurnosti.

**Pozitivni i negativni aspekti digitalnog okruženja**

Digitalni svijet u savremenom društvu ima izrazito ambivalentnu prirodu: s jedne strane donosi važne mogućnosti u domenu obrazovanja, kreativnog izražavanja i socijalnog povezivanja, dok s druge strane otvara polje ozbiljnih rizika koje djeca i mladi sve češće proživljavaju. Ova dvosmislenost posebno dolazi do izražaja kada se razmatra uticaj na proces odgoja i cjelokupni razvoj djece.

Pozitivni aspekti tehnologije ogledaju se prije svega u lakšem pristupu znanju i obrazovnim resursima, te u prilici da djeca istražuju i razvijaju kreativne potencijale na način koji ranije nije bio dostupan. Digitalne platforme omogućavaju interaktivno učenje, izražavanje kroz umjetničke i multimedijalne forme, te održavanje komunikacije s vršnjacima i širom zajednicom. Ipak, iako su ove koristi značajne, one se u velikoj mjeri zasjenjuju kompleksnim rizicima koje digitalni svijet generira.

Jedan od najozbiljnijih problema predstavlja cyber nasilje. Ono obuhvata različite oblike ponižavanja, prijetnji, isključivanja i širenja govora mržnje putem digitalnih kanala. Za razliku od tradicionalnog nasilja, cyber nasilje je teško ograničiti u vremenu i prostoru, budući da se sadržaji mogu trajno arhivirati, ponavljati i dijeliti sa širom publikom. Posljedice po djecu uključuju osjećaj bespomoćnosti, socijalnu izolaciju, pad samopouzdanja, pa čak i razvoj ozbiljnih psihičkih problema.

Drugi značajan rizik jeste digitalna ovisnost. Djeca i mladi sve češće pokazuju obrasce pretjeranog korištenja interneta i društvenih mreža, pri čemu dolazi do gubitka kontrole nad vremenom provedenim pred ekranom. Ovisnost može rezultirati narušavanjem školskog uspjeha, poremećajima spavanja, anksioznošću i smanjenjem interesa za aktivnosti u realnom životu. U ekstremnim slučajevima, digitalna ovisnost vodi ka potpunoj zanemarenosti drugih razvojnih potreba djeteta.

Treći problem odnosi se na dehumanizaciju socijalnih veza koji predstavlja jedan od najsuptilnijih, ali i najznačajnijih izazova odrastanja u digitalnom dobu. Iako digitalni svijet pruža mogućnosti neograničene povezanosti, način

na koji se socijalne interakcije u njemu odvijaju često je lišen ključnih elemenata ljudske komunikacije. Neverbalni znakovi poput izraza lica, tona glasa, geste i dodira, koji u fizičkom prostoru nose većinu emocionalnih informacija, u digitalnom okruženju su reducirani ili potpuno odsutni. Time se interpersonalni odnosi svode na razmjenu simbola, emotikona ili kratkih poruka, što dovodi do površnosti u komunikaciji i gubitka autentičnosti.

Za djecu i mlade, čije se socijalne i emocionalne vještine još razvijaju, ovakvi obrasci mogu imati ozbiljne posljedice. Umjesto da kroz interakciju u realnom prostoru uče kako da prepoznaju i reguliraju emocije, izražavaju empatiju ili rješavaju konflikte, oni sve češće prakticiraju digitalne obrasce komunikacije u kojima su emocije reducirane na znak ili ikonicu. Dugoročno, to može dovesti do slabijeg emocionalnog izražavanja, smanjene empatije i poteškoća u održavanju stabilnih i dubokih socijalnih odnosa.

Jedan od značajnih efekata dehumanizacije jeste i fenomen socijalne usamljenosti u digitalnoj povezanosti. Iako djeca formalno mogu imati stotine ili hiljade online kontakata, ta mreža ne osigurava kvalitetne odnose koji bi pružili osjećaj sigurnosti, razumijevanja i pripadanja. Umjesto toga, prisutna je iluzija povezanosti, koja paradoksalno pojačava osjećaj izoliranosti. Istraživanja su pokazala da ovakva usamljenost može biti snažan prediktor depresije, anksioznosti i pada samopouzdanja kod adolescenata.

Poseban problem predstavlja normalizacija površne komunikacije, gdje djeca uče da su odnosi zamjenjivi, a pažnja fragmentirana. Digitalni konteksti podstiču multitasking, brzo prelaženje s jedne interakcije na drugu, te navikavanje na stalne prekide u komunikaciji. Time se gubi kontinuitet i dubina razgovora, a djeca usvajaju model da se ljudske veze zasnivaju na trenutačnom interesu, umjesto na dugoročnom povjerenju i predanosti.

Još jedna posljedica je depersonalizacija drugih – sagovornici postaju avatari, korisnička imena ili profili, a ne kompleksne osobe sa svojim emocijama i iskustvima. Takvo udaljavanje olakšava pojavu cyber nasilja, govora mržnje i isključivanja, jer djeca ne doživljavaju drugu osobu kao stvarnog pojedinca, već kao apstraktni „objekt“ komunikacije. Ova dinamika dodatno slabi etičke granice i otežava razvoj moralnih orijentacija u socijalnim interakcijama.

Dakle, dehumanizacija socijalnih veza u digitalnom dobu ne podrazumijeva samo promjenu načina komunikacije, nego i transformaciju temeljnog načina na koji djeca i mladi doživljavaju druge i sebe same u socijalnom svijetu.

Posljedice uključuju smanjenu empatiju, usamljenost unatoč povezanosti, površne i kratkotrajne odnose, te povećanu izloženost nasilju i marginalizaciji. To čini ovaj fenomen jednim od ključnih izazova u oblikovanju savremenih odgojnih i obrazovnih strategija.

Dodatno, ne treba zanemariti smanjenje fizičkih aktivnosti. Djeca koja sate provode pred ekranima manje učestvuju u sportskim i rekreativnim aktivnostima, što ima dugoročne posljedice po fizičko zdravlje, uključujući pretilost, slabiju kondiciju i probleme sa držanjem tijela. Nedostatak kretanja, u kombinaciji sa lošim prehrambenim navikama i sedentarnim stilom života, postaje ozbiljan javnozdravstveni izazov.

Sve ovo pokazuje da, iako digitalni svijet nudi određene koristi, rizici u pogledu emocionalnog, socijalnog i fizičkog razvoja djece zauzimaju centralno mjesto u savremenim istraživanjima. Upravo zato, odgoj i obrazovanje u digitalnom vremenu zahtijevaju strateški balans između afirmacije pozitivnih potencijala i razvoja mehanizama zaštite od negativnih posljedica. Samo kroz integrirani pristup moguće je osigurati da digitalne tehnologije ostanu resurs za razvoj, a ne prepreka u zdravom odrastanju.

### Uloga porodice u odgoju djece u digitalnom dobu

U digitalnom dobu odgoj djece podrazumijeva ne samo tradicionalnu brigu o fizičkoj i emocionalnoj sigurnosti, nego i aktivnu participaciju u digitalnom prostoru u kojem djeca provode značajan dio svog vremena. S obzirom na složenost digitalnog okruženja, roditeljska odgovornost postaje ključna komponenta cjelokupnog odgojnog procesa. Ovdje se ističe nužnost razvoja digitalne pismenosti odraslih, koja omogućava roditeljima da razumiju kako djeca koriste tehnologiju, koji sadržaji su dostupni, te koji su potencijalni rizici i prilike. Bez adekvatnog znanja, roditelji su ograničeni u mogućnosti da svojim odlukama i postupcima aktivno usmjeravaju digitalno iskustvo djece.

Digitalna pismenost roditelja obuhvata nekoliko dimenzija. Prva se odnosi na tehničku kompetenciju – sposobnost korištenja različitih uređaja, aplikacija i platformi, kao i razumijevanje osnovnih principa privatnosti i sigurnosti online. Druga dimenzija uključuje kritičku procjenu sadržaja i komunikacijskih obrazaca u digitalnom prostoru, prepoznavanje potencijalno štetnih interakcija, manipulacija i lažnih informacija. Treća dimenzija tiče se etičkog i odgojnog aspekta – sposobnosti da se razvijaju smjernice i granice koje

podržavaju zdravu i odgovornu upotrebu tehnologije, ali i da se kroz dijalog razvija svijest kod djece o digitalnim pravima, obavezama i posljedicama.

Postavljanje granica u digitalnom okruženju predstavlja složen, ali nužan proces. Granice se ne odnose isključivo na količinu vremena provedenog pred ekranom, već i na vrste sadržaja, vrstu interakcija i kvalitet digitalnih iskustava. Strateško postavljanje granica omogućava djeci da nauče balansirati između online i offline aktivnosti, razvijaju samokontrolu i osjećaj odgovornosti. Istovremeno, granice moraju biti fleksibilne i prilagodljive, jer rigidna kontrola ili zabrane često izazivaju suprotan efekat – tajno korištenje tehnologije i smanjenje povjerenja u odnosu roditelj–dijete.

Efektivna roditeljska uloga u digitalnom odgoju zahtijeva aktivno praćenje i vođenje, a ne pasivno nadgledanje. Praćenje digitalnih aktivnosti može uključivati zajedničko korištenje digitalnih alata, razgovor o iskustvima na internetu, objašnjavanje rizika i pružanje savjeta za odgovorno ponašanje. Takav pristup istovremeno razvija povjerenje i otvorenu komunikaciju. Djeca koja osjećaju da ih roditelji razumiju i podržavaju, a ne samo kontroliraju, sklonija su dijeljenju problema i izazova koje susreću online, uključujući cyber nasilje, neprikladan sadržaj ili konflikte s vršnjacima.

Važno je naglasiti da roditeljska uloga ne znači da odrasli moraju biti tehnički eksperti ili stalno prisutni u digitalnom životu djece. Ključno je razvijati kompetencije dovoljne da razumiju kontekst i dinamiku online svijeta, te da postave okvir sigurnosti i etike. Time roditelji postaju vodiči koji pomažu djeci da razviju kritičko razmišljanje, odgovornost i samoregulaciju.

U praktičnom smislu, roditeljska odgovornost u digitalnom odgoju može se konkretizirati kroz nekoliko strategija. To uključuje zajedničke aktivnosti u digitalnom prostoru (igranje edukativnih igara, praćenje digitalnog sadržaja), postavljanje jasnih pravila za upotrebu interneta i društvenih mreža, praćenje vremena provedenog online, te redovite razgovore o iskustvima i osjećajima u vezi s digitalnim interakcijama. Pritom se naglašava važnost modeliranja odgovornog ponašanja: djeca uče kroz posmatranje odraslih i internalizuju norme koje im roditelji demonstriraju u digitalnom kontekstu. Također, adolescent može koristiti društvene mreže poput Instagrama ili TikToka, gdje se pojavljuju rizici kao što su izloženost cyber nasilju, neprikladnom sadržaju, online pritisku vršnjaka ili izazovima koji promovišu rizične trendove. Umjesto da roditelj direktno nadgleda svaki profil ili čita privatne poruke – što bi narušilo povjerenje – fokus se može staviti na edukaciju i otvoreni dijalog o opasnostima. Roditelj može započeti razgovor pitanjima tipa: „Šta ti se čini

zanimljivo na mreži, a šta ti je nelagodno?“ ili „Kako reaguješ kada vidiš nešto što ti se ne sviđa ili što smatraš neprimjerenim?“ Ovim pristupom adolescent je motivisan da sam reflektuje svoja iskustva i osnažuje kritičko prosuđivanje, dok roditelj dobija uvid u potencijalne rizike bez direktnog narušavanja privatnosti.

Dodatno, roditelj može koristiti primjere stvarnih situacija da ilustrira moguće posljedice rizičnih ponašanja. Na primjer, ako adolescent razmišlja o objavljivanju ličnih informacija ili provokativnog sadržaja, roditelj može postaviti hipotetičko pitanje: „Kako bi se osjećao da netko koga ne poznaje komentariše ili dijeli tvoju objavu?“ Ili: „Šta bi moglo biti posljedice ako prihvatiš zahtjev od nepoznate osobe?“ Takve diskusije pomažu adolescentu da samostalno prepozna granice i rizike, razvijajući osjećaj odgovornosti i svijest o digitalnoj sigurnosti.

Sinteza ovih elemenata pokazuje da je roditelj u digitalnom dobu više od nadzornika; on je partner u odgoju koji kroz obrazovanje, komunikaciju i postavljanje granica omogućava da digitalne tehnologije postanu resurs za razvoj djeteta, a ne prijetnja njegovoj sigurnosti i emocionalnom razvoju. Samo integriran pristup koji kombinuje praćenje, poučavanje i razvoj povjerenja osigurava da djeca mogu koristiti digitalni svijet na način koji podržava njihov cjelokupni rast i socijalnu zrelost.

### Uloga obrazovnih institucija i odgajatelja

U savremenom obrazovanju, škole i predškolske ustanove imaju ključnu ulogu u oblikovanju odgovornog odnosa djece prema digitalnim tehnologijama. Digitalni alati sve više postaju sastavni dio svakodnevnog života učenika i predškolaca, što zahtijeva od obrazovnih ustanova sistematski pristup u razvoju digitalne pismenosti, kritičkog razmišljanja i odgovornog ponašanja u digitalnom okruženju. Sama prisutnost tehnologije u učionicama i vrtićkim sobama nije dovoljna; neophodno je da primjena digitalnih alata bude integrisana u kurikulum i povezana s pedagoškim strategijama koje razvijaju kompetencije za sigurno, kritičko i kreativno korištenje tehnologije.

Kurikularni pristup digitalnoj pismenosti omogućava da učenici ne uče samo tehničke vještine, već i principe odgovornog korištenja interneta, zaštite privatnosti, etičke komunikacije i kritičkog vrednovanja digitalnog sadržaja. Ovaj pristup podrazumijeva uključivanje digitalne pismenosti u različite

nastavne predmete, od jezika i društvenih nauka do matematike i prirodnih nauka, čime se osigurava integracija digitalnih kompetencija u cjelokupni obrazovni proces, a ne njihovo tretiranje kao izolovanog modula.

Primjeri dobre prakse u evropskom kontekstu uključuju European School Education Platform (ESEP), koja nudi strukturirane obrazovne resurse, digitalne alate i metode za učenje u različitim nastavnim predmetima. Kroz ESEP, učenici imaju priliku razvijati kritičko razmišljanje, istraživačke vještine i sposobnost samostalnog učenja, dok nastavnici dobijaju smjernice za pedagošku integraciju digitalnih alata. Ipak, primjena ovih resursa zahtijeva odgovarajuću pripremu nastavnika i prilagođavanje aktivnosti stvarnim potrebama učenika, jer sama tehnologija ne garantuje postizanje obrazovnih i odgojnih ciljeva.

Sličan primjer predstavlja eTwinning, mreža koja povezuje škole i obrazovne ustanove iz različitih evropskih zemalja kroz digitalne projekte i saradnju učenika. eTwinning omogućava učenicima da rade na zajedničkim zadacima, razvijaju timski rad i međukulturnu komunikaciju, dok nastavnici uče kako koristiti digitalne platforme za pedagoški vođene aktivnosti. Ova platforma posebno doprinosi razvoju odgovornog digitalnog ponašanja, jer uključuje diskusije o etičkom korištenju tehnologije, sigurnosti online i zaštiti privatnosti, čime učenici stiču praktična znanja o rizicima i šansama digitalnog svijeta.

U Bosni i Hercegovini, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (APOSO) djeluje kao Državna služba za podršku, provodi eTwinning u Bosni i Hercegovini te pruža savjete i pomoć eTwinnerima u svim fazama realizacije eTwinning projekta. APOSO je odgovorna za promociju eTwinning programa, pružanje podrške nastavnicima u uspostavljanju i realizaciji projekata, organiziranje obuka, te evaluaciju i nagrađivanje škola za uspješnu participaciju u projektima. Također, APOSO osigurava da eTwinning evoluira na način koji odgovara specifičnim potrebama lokalnih škola. Dodatnu podršku pružaju lokalne obrazovne institucije koje organizuju stručne obuke i radionice za nastavničko osoblje, kako bi se osigurala kvalitetna i sigurnosno odgovorna primjena digitalnih alata u nastavi.

Predškolske ustanove također imaju važnu ulogu u ranom uvođenju digitalnih alata kroz kontrolirane i edukativne aktivnosti. Interaktivne aplikacije i multimedijalni sadržaji mogu poticati razvoj kognitivnih, socijalnih i kreativnih vještina, ali njihova primjena mora biti vođena odgajateljima, uz stalnu refleksiju o sigurnosti i kvaliteti iskustava. Povezivanje digitalnih aktivnosti s

tradicionalnim učenjem omogućava djeci da razumiju svrhu tehnologije, uče kroz igru i razvijaju kritički odnos prema sadržajima kojima su izložena.

Zaključno, doprinos škole i predškolskih ustanova u izgradnji odgovornog odnosa prema tehnologiji ogleda se u integrisanom, kurikularnom i pedagoški vođenom pristupu. Primjeri poput European School Education Platform i eTwinning pokazuju da digitalni alati, kada se pravilno implementiraju, mogu biti moćni resursi za učenje, kreativnost i razvoj socijalnih kompetencija. Ipak, njihov puni potencijal ostvaruje se samo kroz aktivnu ulogu nastavnika i odgajatelja, kritičku evaluaciju nastavnih metoda i kontinuiranu refleksiju o etičkom i sigurnom korištenju tehnologije.

### Etičke i društvene implikacije odgoja u digitalnom vremenu

Digitalizacija djetinjstva predstavlja značajnu transformaciju u načinu odrastanja, obrazovanja i socijalizacije djece, čime se oblikuju novi obrasci vrijednosti i iskustava. Djeca koja odrastaju u digitalnom okruženju razvijaju sposobnosti upravljanja informacijama, kreativnog izražavanja i komunikacije u globalnim kontekstima, što im omogućava ranije uključivanje u multikulturalne i interdisciplinarne projekte[32]. Iako stalna povezanost sa digitalnim svijetom donosi rizike poput površnog vrednovanja informacija, pritiska vršnjaka i potencijalnog smanjenja koncentracije, ona istovremeno pruža djeci mogućnost razvoja kritičkog mišljenja, samostalnosti i digitalne kompetencije, koje su ključne za aktivno sudjelovanje u savremenom društvu[33]. Ove vještine predstavljaju osnovu za socijalnu uključenost, inovativno razmišljanje i sposobnost prepoznavanja etičkih dilema u digitalnom prostoru.

Redefinicija normi ponašanja u digitalnom dobu ukazuje na potrebu promišljenog pedagoškog pristupa, koji integriše tehnološku pismenost sa socijalnim i emocionalnim kompetencijama. Digitalni alati i platforme

[32] Livingstone, S., & Smith, P. K. (2024). *Digital Childhood: The Impact of Digital Technologies on Children and Young People*. 5Rights Foundation. https://5rightsfoundation.com/wp-content/uploads/2024/10/digital-childhood-final-report.pdf

[33] OECD. (2025). *How's Life for Children in the Digital Age?* Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/en/publications/how-s-life-for-children-in-the-digital-age_c4a22655.html

omogućavaju djeci učenje kroz iskustvo, ali zahtijevaju odgovornost u upravljanju privatnošću, online reputacijom i komunikacijom sa vršnjacima[34]. Škole i predškolske ustanove imaju ključnu ulogu u razvijanju ovih vještina kroz kurikularni pristup digitalnoj pismenosti i primjenu platformi kao što su European School Education Platform i eTwinning, koje omogućavaju međunarodnu saradnju i refleksivno učenje. Kritički orijentisan odgojno-obrazovni rad može smanjiti rizike cyber nasilja i dezinformacija, dok istovremeno jača kreativne i kolaborativne kompetencije djece, pružajući im sigurnu i konstruktivnu digitalnu sredinu.

Za optimizaciju pozitivnog potencijala digitalizacije djetinjstva neophodno je uspostaviti koordiniranu podršku porodice, škole i društva. Roditelji i nastavnici trebaju aktivno pratiti digitalne aktivnosti djece, poticati refleksivnu komunikaciju i razvijati povjerenje, istovremeno jačajući samostalnost i kritičku prosudbu djece[35]. Edukacija nastavnika i odgajatelja postaje ključna za kvalitetnu primjenu digitalnih alata u nastavi, dok obrazovne institucije i relevantne državne ili nevladine organizacije trebaju osigurati kontinuiranu podršku kroz stručne obuke i resurse. Takav integrirani pristup omogućava balansiranje šansi i rizika, transformišući digitalni prostor u resurs za socijalni, emocionalni i intelektualni razvoj djece, a ujedno jača svijest o globalnoj participaciji i odgovornosti u digitalnom društvu. Time se stvara temelj za odgoj generacija koje kritički, odgovorno i kreativno koriste tehnologiju, a istovremeno očuvaju interpersonalne vještine neophodne za funkcionalno uključivanje u stvarni svijet.

Odgoj u digitalnom vremenu nosi sa sobom niz etičkih implikacija koje zahtijevaju promišljenu i odgovornu intervenciju odraslih. Prvo, roditelji i odgajatelji moraju balansirati između omogućavanja slobode izražavanja i zaštite djece od digitalnih rizika, uključujući cyber nasilje i izloženost neprikladnom sadržaju. Drugo, ključno je razvijati kod djece svijest o privatnosti i odgovornom dijeljenju informacija, kako bi razumjela posljedice

[34] UNICEF. (2025). *Childhood in a Digital World*. United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/innocenti/innocenti/media/11296/file/UNICEF-Innocenti-Childhood-in-a-Digital%20World-report-2025.pdf

[35] UNICEF. (2025). *Childhood in a Digital World*. United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/innocenti/innocenti/media/11296/file/UNICEF-Innocenti-Childhood-in-a-Digital%20World-report-2025.pdf

svojih digitalnih postupaka. Treće, odgoj u digitalnom dobu zahtijeva promoviranje empatije i poštivanja prava drugih korisnika, jer online interakcije često mogu biti dehumanizirajuće. Konačno, etički pristup digitalnom odgoju podrazumijeva kontinuirano uključivanje odraslih u refleksivne razgovore s djecom o moralnim dilemama i normama ponašanja u digitalnom svijetu, kako bi djeca razvila kritičko i odgovorno prosuđivanje.

## ZAKLJUČAK

Odgoj u digitalnom dobu predstavlja kompleksan izazov, jer djeca danas odrastaju u dvostrukoj stvarnosti – fizičkoj i digitalnoj – što oblikuje njihov identitet, socijalne veze i način učenja. Kroz analizu ovog rada, jasno je da digitalno okruženje nudi značajne mogućnosti za obrazovanje, kreativno izražavanje, razvoj digitalnih kompetencija i međusobno povezivanje djece širom svijeta. Istovremeno, ono nosi brojne rizike: izloženost cyber-nasilju, smanjenje fizičke aktivnosti, površne socijalne interakcije i moguće psihološke posljedice poput digitalne ovisnosti i stresa.

Rad je ukazao na nužnost balansiranog pristupa odgoju, gdje roditelji, obrazovne institucije i stručni radnici igraju ključnu ulogu u oblikovanju sigurnog i podržavajućeg okruženja. Odgovor na početno pitanje rada – kako se uspješno odgajati djecu u digitalnom dobu – leži u integraciji digitalne pismenosti, etičkog korištenja tehnologije i kontinuirane komunikacije s djecom. Dosljednost, svakodnevno učenje i aktivno praćenje digitalnog života djece predstavljaju osnovu za osiguranje zdravog razvoja i socijalne stabilnosti.

U konačnici, digitalno doba ne može biti tretirano samo kao izazov ili prijetnja, već i kao prilika za razvoj novih kompetencija, jačanje kritičkog mišljenja i socijalne odgovornosti djece. Odgajatelji i stručni radnici trebaju osigurati okvir koji balansira između slobode istraživanja digitalnog svijeta i sigurnosti, što je ključni preduvjet za cjelovito odrastanje djece.

**Važno je napomenuti:**

Djeca danas simultano žive u stvarnom i digitalnom svijetu, što oblikuje njihov identitet i socijalne uloge. Digitalni identitet često odražava idealiziranu sliku, što može izazvati unutrašnje konflikte i stres.

Digitalne tehnologije omogućavaju djeci pristup znanju, kreativnom izražavanju i socijalnoj interakciji, što doprinosi razvoju kompetencija relevantnih za budućnost. Izloženost cyber-nasilju, digitalnoj ovisnosti i smanjenju kvaliteta stvarnih socijalnih interakcija predstavlja značajne izazove za emocionalni, socijalni i fizički razvoj djece.

Roditelji su ključni u oblikovanju zdravih digitalnih navika. Potrebno je razvijati digitalnu pismenost, pratiti aktivnosti djece, postavljati granice i omogućiti otvoren dijalog.

Obrazovne ustanove trebaju integrirati digitalnu pismenost u kurikulum, koristiti pedagoški vođene digitalne alate i razvijati kompetencije nastavnika za sigurno i kreativno uvođenje tehnologije u nastavu.

Socijalni radnici, pedagozi i psiholozi igraju ključnu ulogu u identifikaciji rizika, edukaciji i pružanju podrške djeci i roditeljima, te u kreiranju preventivnih programa za odgovorno korištenje digitalnih tehnologija.

Digitalni odgoj zahtijeva balans između slobode izražavanja, zaštite djece i razvoja empatije u digitalnom prostoru, uz kontinuirano uključivanje odraslih u refleksivne razgovore i edukaciju.

Preporuke usmjerene na djecu:

- Razvijati kritičko mišljenje i digitalnu pismenost kroz praktične primjere i refleksivne aktivnosti.
- Održavati balans između online i offline aktivnosti, uključujući fizičku aktivnost i hobije.
- Edukovati djecu o sigurnom korištenju interneta, zaštiti privatnosti i prepoznavanju cyber-nasilja.
- Podsticati samoregulaciju kroz postavljanje granica i razgovor s odraslima.
- Preporuke usmjerene na roditelje:
- Aktivno pratiti i učestvovati u digitalnom životu djece.
- Postavljati jasna, ali fleksibilna pravila i granice za korištenje digitalnih uređaja.
- Modelirati odgovorno korištenje tehnologije.
- Kontinuirano se educirati u oblasti digitalne pismenosti.

Preporuke usmjerene na nastavnike i odgajatelje:

- Integrirati digitalne alate u nastavu uz pedagoški vođeni kurikulum.

- Razvijati kritičko razmišljanje i socijalne kompetencije učenika kroz digitalne projekte.
- Edukovati se o trendovima i rizicima digitalnog okruženja.
- Promovisati sigurno, kreativno i etičko korištenje digitalnih resursa.
- Preporuke usmjerene na socijalne radnike, socijalne pedagoge, psihologe, pedagoge i druge stručne radnike:
- Identifikovati rizična ponašanja i pružati podršku djeci i adolescentima.
- Saradjivati s porodicom i školom u kreiranju preventivnih programa.
- Razvijati smjernice za prevenciju cyber-nasilja i digitalne ovisnosti.
- Promovisati interdisciplinarni pristup kroz saradnju sa nastavnicima, pedagozima i psiholozima.

**LITERATURA**

Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine. (2024). Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u domaćinstvima i pojedinačno 2024. Sarajevo: BHAS.

Björk, S., & Hällgren, C. (2019). Identity practices in digital youth culture: Collapsing contexts and hybrid identities. Journal of Youth Studies, 22(8), 1030–1045. https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1561420

European Union. (2023). Digital economy and society statistics — Households and individuals. Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Duckworth, D., & Friedman, T. (2023). ICILS 2023 International Report: Computer and Information Literacy in a Digital World. IEA.

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2021). EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. London School of Economics. https://www.lse.ac.uk/

Turkle, S. (2011). Alone together: Why we expect more from technology and less from each other. Basic Books.

Twenge, J. M. (2017). iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy — and completely unprepared for adulthood. Atria Books.

UNICEF & Regulatorna agencija za komunikacije BiH. (2023). Djeca i internet u Bosni i Hercegovini: Navike, rizici i digitalne kompetencije. Sarajevo: UNICEF BiH.

Nikolina **Kolić Antolović**, *prof. soc. pedagog, dječji integrativni psihoterapeut, Centar za psihodramu*

Elizabeta **Nemec**, *mag. paed. soc., Udruga za zaštitu i promociju mentalnog zdravlja „VIVO“*

# PROGRAM EVIDENCE-BASED TRAUMA STABILIZATION (EBTS): KRATKI PREGLED, IMPLEMENTACIJA I UČINCI

nikolina.koliczg@gmail.com

**Sažetak:** EBTS (Evidence-Based Trauma Stabilization) program je kratkotrajni program koji ponovno povezuje traumatiziranu djecu s njihovim roditeljima, a time i s njihovim najvažnijim resursom psihološke otpornosti – privrženošću. Svrha rada je prikazati EBTS program i njegovu implementaciju u Hrvatskoj, kroz primjer pružanja psihološke podrške djeci i obiteljima u lokalnoj zajednici Prečko nakon tragičnog događaja ubojstva učenika u Osnovnoj školi u Prečkom 20. prosinca 2024. godine. Ovaj primjer, prema rezultatima evaluacije koristi i navoda roditelja koji su sudjelovali u programu potvrđuje njegov učinak na stabilizaciju djece i jačanje obitelji te pokazuju da je EBTS učinkovit i održiv oblik intervencije, primjenjiv u različitim kriznim situacijama. Također, u radu će biti istaknuta znanja i kompetencije socijalnih pedagoga koje ih čine vrhunskim provoditeljima EBTS programa.

**Ključne riječi:** *Psihodrama, Stabilizacija, Trauma, Privrženost, Otpornost*

## EVIDENCE-BASED TRAUMA STABILIZATION (EBTS) PROGRAM: BRIEF OVERVIEW, IMPLEMENTATION, AND EFFECTS

**Abstract:** The EBTS (Evidence-Based Trauma Stabilization) program is a short-term program that reconnects traumatized children with their parents, and thus with their most important resource of psychological resilience – attachment. The purpose of the paper is to present the EBTS program and its implementation in Croatia, through the example of providing psychological support to children and families in the local community of Prečko after the tragic event of the murder of a student at the Prečko Elementary School on December 20, 2024. This example, according to the results of the evaluation of the benefits and statements of parents who participated in the program, confirms its effect on stabilizing children and strengthening families and shows that EBTS is an effective and sustainable form of intervention, applicable in various crisis situations. The paper will also highlight the

knowledge and competencies of social pedagogues that make them top implementers of the EBTS program.

**Keywords:** *Psychodrama, Stabilization, Trauma, Attachment, Resilince*

## UVOD

Program Evidence-Based Trauma Stabilization (EBTS) nastao je 2015. godine kao inovativni model rada s traumatiziranim obiteljima, posebno onima izložene ratnim, nasilnim ili kriznim situacijama. Cilj mu je pružiti brzu i učinkovitu podršku djeci i roditeljima koji su prošli kroz traumatska iskustva, bez potrebe za složenim psihoterapijskim znanjima. Program Evidence-Based Trauma Stabilization (EBTS) omogućava stabilizaciju emocionalnog funkcioniranja i poticanje otpornosti putem jednostavnih, ali znanstveno utemeljenih metoda.

### Razvoj i širenje programa

Program je prvi put razvijen kao odgovor na potrebe izbjegličkih obitelji i tražitelja azila u Europi. Od 2017. do 2019. godine implementiran je u Bugarskoj, Njemačkoj i Finskoj uz financijsku potporu Erasmus+ projekta. Danas se široko primjenjuje u zemljama poput Poljske i Njemačke, gdje pruža podršku ukrajinskim izbjeglicama, te na kriznim područjima poput tursko-sirijske granice.

### Ciljevi i važnost programa

EBTS je kratkoročni, strukturirani program sastavljen od deset sesija koji pomaže obiteljima u procesu oporavka od traume. Glavni ciljevi uključuju:

- Smanjenje simptoma PTSP, anksioznosti i depresije kod djece
- Obnovu emocionalne povezanosti i sigurnosti unutar obitelji
- Jačanje kapaciteta roditelja za prepoznavanje i adekvatnu reakciju na djetetove emocionalne potrebe.

### Promicanje otpornosti i dugoročne prilagodbe obitelji

Posebnost EBTS-a leži u njegovoj pristupačnosti i fleksibilnosti. Program može provoditi širok spektar stručnjaka (učitelji, socijalni radnici, pedagozi)

nakon licenciranja, jer ne zahtijeva psihoterapijsku edukaciju. Time se omogućava veći doseg i dostupnost pomoći u zajednicama pogođenima traumom.

**Metodologija i ključne komponente**

EBTS se temelji na kombinaciji psiho-edukacije i strukturirane igre, koristeći „jezik djece“ – igru kao prirodan način izražavanja emocija. Tijekom programa roditelji i djeca sudjeluju u aktivnostima igranja s djecom, koje potiču osjećaj sigurnosti, bliskosti i zajedništva, čime se obnavlja narušena privrženost i potiče emocionalni oporavak.

Ključna komponenta je psiho-edukacija roditelja, gdje uče o reakcijama na traumu, prepoznavanju simptoma kod djece te tehnikama smirivanja i prizemljenja. Aktivnosti su ritualizirane i strukturirane, a kroz zajedničko iskustvo razvijaju se novi obrasci ponašanja i povjerenja. Program je prilagodljiv kulturnim kontekstima i temelji se na univerzalnim ljudskim potrebama za sigurnošću, povezanošću i igrom.

**Implementacija u Hrvatskoj – primjer pružanja psihološke podrške djeci i obiteljima putem EBTS programa u lokalnoj zajednici Prečko**

Nakon tragičnog događaja ubojstva učenika u Osnovnoj školi u Prečkom 20. prosinca 2024. volonteri – licencirani provoditelji EBTS programa Udruge za zaštitu i promociju mentalnog zdravlja „VIVO“ i Centra za psihodramu te lokalna zajednica i Župa Presvetog Trojstva Zagreb – Prečko volonterski su organizirali pružanje psihološke podrške djeci i obiteljima pogođenima tim traumatskim iskustvom. Od siječnja do ožujka 2025. godine provedeno je sedam grupa EBTS programa s 19 djece i 19 roditelja koji su se dobrovoljno prijavili za sudjelovanje u programu, pod vodstvom licenciranih volontera – stručnjaka s iskustvom u radu s djecom i obiteljima.

**Reakcije djece i učinci intervencije**

Primijenjen je anonimni evaluacijski upitnik u dvije točke mjerenja zadovoljstva polaznika programa - roditelja. Prvi nakon završetka psiho-edukativnih sesija i drugi po završetku provedbe programa. Od reakcija djece nakon traumatičnog događaja, roditelji su najviše izvijestili o: tuzi (prisutno kod sve djece), zabrinutosti (89.5%), plašljivosti (84%), napetosti

(79%), zabrinutosti za druge (74%) i agresiji (74%). Kod više od 50% djece bile su prisutne, prema navodima roditelja: reakcije trzaji na zvukove, izbjegavanje mjesta, djelovanje odsutno, gubitak interesa te teškoće koncentracije. Kod nekolicine djece: plašljivost, trzaji na zvukove, teškoća koncentracije, a zabrinutost za druge u razdoblju nakon traumatičnog događaja bili svakodnevni simptom. U opisu reakcija roditelji su najizraženije opisivali učestalu prestrašenost i zabrinutost djece što je često bilo povezano i sa strahom da ostanu sami ili idu sami negdje, te su zbog toga i spavali s roditeljima. Navode i razdoblje „smrznutosti“. Nekolicina je spomenula i strah od muškaraca, pogotovo viših i u crnome.

**Rezultati evaluacije**

Nakon završetka programa, kao najvažnije trenutke programa roditelji su uglavnom pisali o trenucima igre s djecom. Istaknuli su da su ponosni što su se uspjeli opustiti i igrati, kao i ponos na samo opuštanje i povezivanje s djecom te ponos na osobnu promjenu na bolje. Roditelji su izrazili visoko zadovoljstvo i osjećaj koristi programa, s prosječnom ocjenom od 4.9 od 5 za atmosferu i ukupni dojam. Ocijenili su da im je program pomogao u prilagodbi (M=4.5), da su njihova djeca postala hrabrija (M=4.5) te da su osjećali veću povezanost s djecom (M=4.6). Najvrijednije aspekti programa za njih su bili edukacija o traumi, dublje povezivanje s djecom kroz igru, alati za regulaciju emocija (disanje, prizemljenje) i iskustvo zajedništva. Svi roditelji su istaknuli da bi preporučili program drugima, uz prijedlog da traje dulje i da uključi više individualnih razgovora. Roditelji su pokazali visoko slaganje (M=4.8, SD=0.49) da razumiju zašto su korištene pojedine aktivnosti te da su i oni i dijete rado dolazili (M=4.8, SD=0.36).

**Uloga socijalnih pedagoga i multidisciplinarni pristup**

U Hrvatskoj je licencirano 55 provoditelja EBTS, od kojih je 7 socijalnih pedagoga. Njihove stručnosti posebno dolaze do izražaja u ulozi provoditelja EBTS programa zbog znanja o: razvojnim karakteristikama djece, okruženju u kojem se uče socijalne interakcije, poremećajima u ponašanju pojedinca, bio-psiho-socijalnoj strukturi pojedinca kao osnovi za razvoj poremećaja u ponašanju što uključuje i poznavanje delikata, delinkvenata, žrtava delinkventnog ponašanja, kriminaliteta kao društvene pojave, kao i reakcije društva na kriminalitet. Socijalni pedagozi koriste svoje kompetencije za

razumijevanje poremećaja u ponašanju, procesa osobnog i socijalnog nasilja te sposobnosti procjenjivanja ključnih obilježja pojedinca i socijalnog okruženja te potreba pojedinca i socijalne zajednice u svrhu prevencije, rane intervencije i tretmana traumatskih reakcija, stvarajući siguran prostor za izražavanje emocija kroz strukturirane aktivnosti.

Akcijske i kreativne tehnike, spontanost i igra socijalnom pedagogu su prirodni milje, zbog čega posjeduje sve predispozicije da kroz ETS program koji je baziran na strukturiranoj i ritualiziranoj psihodrami – psiho-edukaciji i igranju pruži stručnu podršku korisnicima nakon traumatskog događaja, u procesu jačanja psihološke otpornosti pojedinca, obitelji, lokalne zajednice i društva u cjelini.

## ZAKLJUČAK

EBTS je znanstveno utemeljen, pristupačan model podrške obiteljima pogođenima traumom. Njegova snaga leži u jednostavnosti, strukturiranosti i univerzalnosti – igri kao putu za zadovoljavanje osnovnih potreba djece i roditelja, promoviranjem sigurnosti, samoefikasnosti, poštovanja i radosti.

Primjer volonterske provedbe s ciljem pružanja psihološke podrške djeci i obiteljima pogođenima traumatskim iskustvom u lokalnoj zajednici u Prečkom potvrđuje njegov učinak na stabilizaciju djece i jačanje obitelji te zajednice. Rezultati evaluacija i navodi roditelja pokazuju da je EBTS učinkovit i održiv oblik intervencije, primjenjiv u različitim kriznim situacijama, od izbjegličkih kampova do lokalnih kriznih situacija.

Kroz ovaj projekt volonterskog doprinosa članova neprofitnih organizacija i članova lokalne zajednice Prečko pokazuju da solidarnost, stručnost i volonterstvo mogu imati značajan utjecaj na oporavak i psihološku otpornost djece i obitelji te cjelokupne lokalne zajednice i društva u cjelini. EBTS se time potvrđuje kao vrijedan model koji povezuje znanost, praksu i ljudskost – osnažujući pojedince i zajednice da nakon traume ponovno pronađu mir, sigurnost i nadu.

### Literatura

Aichinger, A., & Holl, W. (2017). Group therapy with children: Psychodrama with children. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15813-2

Bisson, J. I., Berliner, L., Cloitre, M., Forbes, D., Jensen, T. K., Lewis, C., Monson, C. M., Olff, M., Pilling, S., Riggs, D. S., Roberts, N. P., & Shapiro, F. (2019). The International Society for Traumatic Stress Studies new guidelines for the prevention and treatment of PTSD: Methodology and development process. Journal of Traumatic Stress, 32(4), 475–483. https://doi.org/10.1002/jts.22484

Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.

Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2015). Trauma-focused cognitive behavioral therapy for traumatized children and families. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 24(3), 557–570. https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.02.005

Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2017). Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents (2nd ed.). Guilford Press.

Cushing, T., Robertson, S., Mannes, J., Marshall, N., Carey, M. J., Duschinsky, R., & Meiser-Stedman, R. (2024). The relationship between attachment and posttraumatic stress in children and adolescents: A meta-analytic review. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 65(3), 1055–1069. https://doi.org/10.1111/jcpp.13927

Gotseva-Balgaranova, K., Popivanov, I. D., & Mutafchieva, M. (2020). Impact evaluation of the evidence-based trauma stabilisation programme for refugee, asylum seeking and immigrant families. Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 19, 147–160. https://doi.org/10.1007/s11620-020-00568-8

Hong, J., Chaidez Ruacho, H., Zeng, X., & Franklin, C. (2025). A scoping review of family-based interventions for immigrant/refugee children: Exploring intergenerational trauma. Community Mental Health Journal, 61, 1253–1268. https://doi.org/10.1007/s10597-025-01463-y

Humble, J. J., Summers, N. L., Villarreal, V., Styck, K. M., Sullivan, J. R., Hechler, J. M., & Warren, B. S. (2019). Child-centered play therapy for youths who have experienced trauma: A systematic literature review. Journal of Child and Adolescent Trauma, 12, 171–185. https://doi.org/10.1007/s40653-018-0235-7

Masten, A. S. (2014). Ordinary magic: Resilience in development. Guilford Press.

Tyrer, R. A., & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. PLoS ONE, 9(2), Article e89359. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089359

Weine, S. M., Kulauzovic, Y., Klebic, A., Besic, S., Mujagic, A., Muzurovic, J., Spahovic, D., Sclove, S. L., Pavkovic, I., Feetham, S., & Rolland, J. (2008). Evaluating a multiple-family group access intervention for refugees with PTSD. Journal of Marital and Family Therapy, 34(2), 149–164. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2008.00061.x

Weine, S. M., Raina, D., Zhubi, M., Delesi, M., Huseni, D., Feetham, S., Kulauzovic, Y., Mermelstein, R., Campbell, R. T., Rolland, J., & Pavkovic, I. (2003). The TAFES multi-family group intervention for Kosovar refugees: A feasibility study. The Journal of Nervous and Mental Disease, 191(2), 100–107. https://doi.org/10.1097/01.NMD.0000050938.06620.D2

World Health Organization. (2011). Psychological first aid: Guide for field workers. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241548205

World Health Organization. (2013). Guidelines for the management of conditions specifically related to stress. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241505406

Özkan, A. S., & Ulusoy Doğmuş, Y. (2026). The effectiveness of psychodrama applied to children aged 4–12: A systematic literature review. Psychology Hub, 43(1), 61–76. https://doi.org/10.13133/2724-2943/19222

SOCPED
MREŽA STRUKOVNIH UDRUŽENJA

HUSP hrvatska udruga socijalnih pedagoga

Nacionalna asocijacija za socijalnu pedagogiju u Bosni i Hercegovini
National Association for Social Pedagogy in Bosnia and Herzegovina
Nationale Vereinigung für Sozialpädagogik in Bosnien und Herzegovina

ДРУШТВО ДЕФЕКТОЛОГА СРБИЈЕ

ZDRUŽENJE ZA SOCIALNO PEDAGOGIKO
ZZSP
KARDELJEVA PLOŠČAD 16, 1000 LJUBLJANA

Удружење стручних радника социјалне заштите Србије

9 789926 892135