5. Mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše

SODOBNI IZZIVI DELA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN

The Jarše youth home 5th international conference

CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK YOUTH

Hotel Radin – Radenci, Slovenija

6. do 7. junij 2025

6th – 7th June 2025

Sofinancira Evropska unija

5. Mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše

SODOBNI IZZIVI DELA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN

The Jarše youth home 5th international conference

CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK YOUTH

Konferenčni zbornik

6. do 7. junij 2025

Conference Proceedings

6th -7th June 2025

Naslov:
5. Mednarodna konferenca Mladinskega doma Jarše
SODOBNI IZZIVI DELA Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN

Title:
The Jarše youth home 5th international conference
CONTEMPORARY CHALLENGES OF WORKING WITH AT-RISK YOUTH

Podnaslov: Konferenčni zbornik

Subtitle: Conference Proceedings

Uredniki/Editors: Eva Breznik
Damjan Habe
Gaja Koler

Tehnični urednik in oblikovanje/Technical Editor and Designer: Borut Velušček

Recenzija/Reviewers: Eva Breznik
Damjan Habe
Gaja Koler

Za vsebino, strokovno korektnost in jezikovno pravilnost prispevkov odgovarjajo avtorji.

Authors are responsible for the content, integrity and linguistic accuracy of the contributions.

Konferenca: Mednarodna konferenca Sodobni izzivi dela z mladimi iz ranljivih skupin

Conference: Contemporary Challenges of Working with At-risk Youth

Kraj in datum: Hotel Radin, Radenci, Slovenija; 6. do 7. junij 2025

Time and location: Hotel Radin, Radenci; Slovenia; 6th – 7th June 2025

Organizacijski odbor/Organizing Committee: Veronika Bevk, Eva Breznik, Damjan Habe, Klara Klančnik, Gaja Koler, Tomi Martinjak, Urška Opeka, Petra Prestor, Sara Tkalec

Tehnična izvedba/Technical Implementation: Borut Velušček

Založnik: Strokvni center, Mladinski dom Jarše, Jarška c. 44, Ljubljana

Published by: Jarše Youth Home, Jarška c. 44, Ljubljana

Izdaja:1.

Edition: 1st

Vrsta publikacije: e-knjiga

Publication Type: E-book

Dostopno na: https://e.mdj.si/konferenca/zbornik2025.pdf

Available at: https://e.mdj.si/konferenca/zbornik2025.pdf

Izdano: junij 2025

Published: Junij 2025

E-publikacija je brezplačna.

E-publication is free of charge.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID **241077251**

ISBN 978-961-94860-5-4 (PDF)

Vsebina

PLENARNI PREDAVATELJI: ... 13

IRENA VALDES (SLOVENIJA) LIKOVNA TERAPIJA ... 13

PROF. DR. METKA KUHAR (SLOVENIJA) TRAVMA IN OKREVANJE: PREPOZNAVANJE IN OBRAVNAVA VPLIVA TRAVME PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKIH ... 14

ANA SORIA (ŠPANIJA) TRAVMA: SOMATSKI IN UMETNIŠKI PRISTOP ZA MLADINSKE DELAVCE KAKO SPREMLJATI NAJSTNIKE Z DRUGAČNE PERSPEKTIVE ... 15

ANJA ANTOLOVIĆ IN ANDREJA ŽELE (SLOVENIJA) NARAVNA PEDAGOGIKA – UČILNICA V NARAVI – IZKUSTVENO – IGRIVO – INTERAKTIVNO ... 16

ŠÁRKA BARTŮŠKOVÁ (ČEŠKA) ZAPIRAM OČI, DA TE VIDIM: AVTENTIČNO GIBANJE KOT ORODJE ZA DOBROBIT IN PRISOTNOST ... 17

YOANA BARAKOVA (BULGARIJA) PREPREČEVANJE NASILNEGA EKSTREMIZMA MED MLADIMI ... 18

SLOVENSKI PRISPEVKI ... 20

VERONIKA BEVK ... 20

DIGITALNA PODPORA PRI BRANJU: APLIKACIJA KOBI KOT ORODJE ZA UČENCE Z DISLEKSIJO IN ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI ... 20

DIGITAL SUPPORT IN READING: THE KOBI APP AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA AND EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DIFFICULTIES ... 20

TAJANA BRAJOVIĆ PALAMAR ... 26

MED IZZIVI IN DILEMAMI: PODPORA SPREMLJEVALCEM OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V OSNOVNI ŠOLI ... 27

AMONG CHALLENGES AND DILEMMAS: SUPPORT FOR CHAPERONES OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL ... 27

PETRA BRKIĆ OMAHEN ... 32

TVEGANJA DIGITALNEGA SVETA: VPLIV RABE PAMETNIH TELEFONOV NA DUŠEVNO ZDRAVJE MLADIH IN KAJ MORAMO STORITI ... 32

RISKS OF THE DIGITAL WORLD: THE IMPACT OF SMARTPHONE USE ON YOUNG PEOPLE'S MENTAL HEALTH AND WHAT WE NEED TO DO ... 32

SABINA DOGENIK ... 39

DUŠEVNO ZDRAVJE MLADOSTNIC IN POMOČ ZNOTRAJ ŠOLSKEGA PROSTORA ... 39

MENTAL HEALTH OF ADOLESCENT GIRLS AND HELP WITHIN SCHOOL ... 39

MILAN DOŠEN ... 47

ZDRAV DUH V ZDRAVEM OKOLJU ... 47

HEALTHY MIND IN A HEALTHY ENVIRONMENT ... 47

NUŠA FERJANČIČ ... 59

POMOČ MLADOSTNIKOM PRI PREPOZNAVANJU ZAVAJAJOČIH INFORMACIJ O DUŠEVNEM ZDRAVJU NA SPLETU ... 60

HELPING YOUNG PEOPLE IDENTIFY MENTAL HEALTH MISINFORMATION ONLINE ... 60

ANA FURLAN ... 66

VPLIV ESKALACIJ VEDENJ OTROK IN MLADOSTNIKOV NA ZAPOSLENE V STANOVANJSKI SKUPINI ... 66

THE IMPACT OF BEHAVIORAL ESCALATIONS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS ON PROFESSIONAL STAFF IN GROUP HOME *66*

ANITA GRBIĆ **73**

SOPOJAVNOST KEMIČNIH IN NEKEMIČNIH ZASVOJENOSTI MED MLADOSTNIKI KOT IZZIV SODOBNE DRUŽBE 73
THE CO-OCCURRENCE OF CHEMICAL AND NON-CHEMICAL ADDICTIONS AMONG ADOLESCENTS AS A CHALLENGE FOR MODERN SOCIETY *73*

SABINA HERLE **88**

KAKO UČINKOVITO KOMUNICIRATI Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN: PRISTOPI IN DOBRE PRAKSE IZ TERAPEVTSKEGA DELA 88
EFFECTIVE COMMUNICATION WITH YOUTH FROM VULNERABLE GROUPS: APPROACHES AND BEST PRACTICES FROM THERAPEUTIC WORK *88*

KLARA KLANČNIK **97**

GLASBA KOT ORODJE ZA VZPOSTAVITEV ODNOSA Z MLADOSTNIKI IZ RANLJIVIH SKUPIN 97
MUSIC AS TOOL FOR BUILDING RAPPORT WITH AT RISK YOUTH *97*

TJAŠA KOREN **104**

POMEN SAMOREFLEKSIJE KOT PROTIUTEŽ IZGORELOSTI THE SIGNIFICANCE OF SELF-REFLECTION AS A COUNTERBALANCE TO BURNOUT 105

MONIKA KOROŠEC **115**

SODELOVANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV NA PODROČJU LASTNEGA OSEBNOSTNEGA RAZVOJA 115
PARTICIPATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE FIELD OF THEIR OWN PERSONAL DEVELOPMENT *115*

MARUŠA KRAŠEVEC **126**

TIHE SLEDI TRAVME: SEKUNDARNA TRAVMATIZACIJA STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJNIH ZAVODIH 126
SILENT TRACES OF TRAUMA: SECONDARY TRAUMATIZATION OF PROFESSIONAL WORKERS IN JUVENILE INSTITUTIONS 126

TINA KRALJ **135**

POGLEJMO NA ČUSTVA ŠE DRUGAČE ALI KAKO SE ČUSTVA POKAŽEJO NA TELESU? 135
LET'S LOOK AT EMOTIONS IN A DIFFERENT WAY, OR HOW DO EMOTIONS SHOW UP ON THE BODY? *135*

ALEKSANDER KRANER **143**

PREDSTAVITEV SOCIALNOPEDAGOŠKE DIAGNOSTIKE IN INTERVENCIJ ZA MLADOSTNIKE S TEŽAVAMI V SOCIALNI INTEGRACIJI 143
PRESENTATION OF SOCIALPEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AND INTERVENTIONS FOR ADOLESCENTS WITH PROBLEMS IN SOCIAL INTEGRATION *143*

MOJCA LAPI **153**

PREVENTIVNA SVETOVALNA POMOČ STROKOVNEGA CENTRA LOGATEC 153
PREVENTIVE COUNSELING ASSISTANCE PROGRAM OF THE STROKOVNI CENTER LOGATEC *153*

LUCIJA MARINKO **162**

NISI SAMA – PSIHOSOCIALNA PREVENTIVA ZA DEKLETA 162
YOU ARE NOT ALONE – PSYCHOSOCIAL PREVENTION FOR GIRLS *162*

PRIMOŽ MIKLAVŽIN **169**

USTVARJANJE VMESNIH PROSTOROV ZA DIALOG MED RAZNOLIKIMI SKUPINAMI MLADIH 169
CREATING INTERMEDIATE SPACES FOR DIALOGUE AMONG YOUNGSTERS FROM HETEROGENEOUS GROUPS 169

BOGDANA MIKŠA 176

KO VEDENJE GOVORI VEČ KOT BESEDE: POSLUŠANJE S SRCEM IN ODZIVANJE S STROKOVNOSTJO 176
WHEN ACTIONS SPEAK LOUDER THAN WORDS: LISTENING WITH THE HEART AND RESPONDING WITH EXPERTISE 176

HANA MULALIĆ 185

IZVAJANJE PRILAGOJENEGA INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA MLADOSTNIKA S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V DOMAČEM OKOLJU 185
IMPLEMENTING A CUSTOMIZED INDIVIDUALIZED PROGRAM FOR ADOLESCENT WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL PROBLEMS IN THE HOME ENVIRONMENT 185

PETRA MUSTAR 193

RAZVIJANJE ČUSTVENE REGULACIJE PRI MLADOSTNIKIH KOT TEMELJ DOLGOROČNEGA DUŠEVNEGA ZDRAVJA 193
DEVELOPING EMOTIONAL REGULATION IN ADOLESCENTS AS A FOUNDATION FOR LONG-TERM MENTAL HEALTH 193

PETRA OFENTAVŠEK 202

BO MIND: PRVA SLOVENSKA MOBILNA APLIKACIJA ZA KREPITEV DUŠEVNEGA ZDRAVJA 202
BO MIND: FIRST SLOVENIAN MOBILE APP FOR MENTAL HEALTH 202

JURE PAJK 210

DUŠEVNO ZDRAVJE MLADIH, NASTANJENIH V STROKOVNIH CENTRIH 210
MENTAL HEALTH OF YOUTH ACCOMMODATED IN PROFESSIONAL CENTERS 210

DOMINIKA PAJNIK 219

VLOGA ŠOLE PRI SPOPRIJEMANJU S TRAVMO 219
THE ROLE OF SCHOOLS IN DEALING WITH TRAUMA 219

TEJA PER 226

OHRANJATI STIK S SEBOJ, DA LAHKO OSTANEM V STIKU Z MLADIMI 226
STAYING IN TOUCH WITH MYSELF SO I CAN STAY IN TOUCH WITH YOUNG PEOPLE 226

JASNA PETROVEC ZAJC 232

KO BLUZ(ENJE) DOBI RITEM: SPODBUJANJE MLADIH IZ RANLJIVIH SKUPIN PREK GLASBE 232
WHEN BLUESING FINDS A RHYTHM: EMPOWERING VULNERABLE YOUTH THROUGH MUSIC 232

ŠPELA POTOČNIK 240

PREVENTIVA ZOPER IZGORELOST ZAPOSLENIH V ŠOLSTVU 240
VAJE ZA SPROŠČANJE STRESA IN NAPETOSTI (TRE) 240
PREVENTION FROM BURNOUT IN THE SCHOOL SYSTEM TENSION AND STRESS RELEASING EXERCISES (TRE) 240

PETRA PRESTOR 247

SOCIALNA IZKLJUČENOST MLADOSTNIKOV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI: MOŽNOSTI VKLJUČEVANJA IN OPOLNOMOČENJA 247
SOCIAL EXCLUSION OF ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES: OPPORTUNITIES FOR INCLUSION AND EMPOWERMENT 247

PETRA RADUJKO 255

TIMSKI PRISTOP PRI PODPORI UČENCEV S TEŽAVAMI Z DUŠEVNIM ZDRAVJEM ... 255
A TEAM-BASED APPROACH TO SUPPORTING PUPILS WITH MENTAL HEALTH ISSUES ... 255

VESNA ROBAR ... 263

OD DOMA DO BREZDOMSTVA ... 263
FROM HOME TO HOMELESSNESS ... 263

PIJA TEKAVEC ... 272

STRATEGIJE SOOČANJA S STRESOM PRI PEDAGOŠKIH DELAVCIH V VZGOJNEM ZAVODU ... 272
STRESS MANAGEMENT STRATEGIES FOR EDUCATIONAL WORK IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION ... 272

SARAH TKALEC ... 278

ČUJEČNOST V PRAKSI – KREPITEV NOTRANJIH VIROV ZA UČINKOVITEJŠE DELO Z MLADIMI ... 278
MINDFULNESS IN PRACTICE – STRENGTHENING INNER RESOURCES FOR MORE EFFECTIVE WORK WITH YOUTH 278

MIHAEL VALENČAK ... 288

SOCIALNO-PEDAGOŠKI VIDIKI NOGOMETA KOT INTERESNE DEJAVNOSTI SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FOOTBALL AS AN EXTRACURRICULAR ACTIVITY ... 288

DARJA VESEL BARBORIČ ... 295

SAMO MOČNI PREŽIVIJO – INTERVIZIJA KOT PROCES OBLIKOVANJA UČITELJEVE MOČI ... 295
ONLY THE STRONG SURVIVE – INTERVISION AS A PROCESS OF FORMING A TEACHER'S POWER ... 295

PETRA VLADIMIROV ... 303

BODY MAP TEHNIKA ALI TELESNI ZEMLJEVID ČUSTEV ... 303
BODY MAP TECHNIQUE OR BODY MAP OF EMOTIONS ... 303

ALJA ZAJEC ... 309

PSIHOHIGIENA STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU ... 309
PSYCHOHYGIENE OF PROFESSIONALS IN EDUCATION ... 309

NINA ŽURGA ... 317

PODPORA DIJAKOM PO KRIZNEM DOGODKU ... 317
GUIDING STUDENTS THROUGH CRISIS RECOVERY ... 317

BARBARA BEGOJEV ... 324

VPLIV ŠPORTNIH AKTIVNOSTI V IN IZVEN ŠOLE NA ODNOSE MED UČITELJI IN UČENCI ... 324
THE IMPACT OF SPORTS ACTIVITIES INSIDE AND OUTSIDE THE SCHOOL ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS ... 324

ANGLEŠKI PRISPEVKI (PO ABECEDI) ... 335

ALESSANDRO CATELLANI ... 335

LOST IN SPACE – PATHS TO ORIENT TO THE FUTURE… ... 335

ANA CARVALHO, RUBINA SILVA, CRISTINA CARVALHO ... 337

TEATRO METAPHORA: ARTISTIC STREET INSTALLATIONS AS TOOLS FOR SOCIAL AWARENESS AND ENVIRONMENTAL EDUCATION ... 337

ANA SORIA VALDIVIA ... 338

TRAUMA: A SOMATIC AND ARTISTIC APPROACH FOR YOUTH WORKERS HOW TO ACCOMPANY TEENAGERS FROM A DIFFERENT PERSPECTIVE 338

ANNA SERDINOVA 339

EMPATHY IN ACTION: COMPASSIONATE LEARNERS FOR A CONNECTED WORLD 339

ANTOINE GESLIN 341

GET THE HYPE: FROM PROJECT TO EMPOWERMENT 341

ARMELA XHAHO & ELVIRA FETAHU 342

REHABILITATION AND REINTEGRATION INTERVENTION APPROACHES FOR AT RISK CHILDREN AND YOUTH IN ALBANIA 342

AYA MOHAMED HASSAN AWAD 343

CARING FOR THE CARER: STRENGTHENING SELF TO SUSTAIN YOUTH WORK. 343

AYNUR RZAYEVA 345

COPING STRATEGIES WITH AT-RISK UNIVERSITY STUDENTS 345

CAROL ZAKHOUR 346

TAKE A STEP FORWARD 346

CHARLOTTA MARTINUS 349

COMING IN TO LAND – THE RESULTS OF THE READY PROJECT 349

DORA LOURENÇO AND ANA OLIVEIRA 350

LEARNING THROUGH VALUES 350

HELENA SIPILÄINEN 354

LEADING YOUTH GROUPS BOTH IN GAMING AND NATURE ENVIROMENT 354

IVÁN RAMÍREZ BRAVO 355

TEACHING THROUGH MOVEMENT TO MOTIVATE LEARNING IN AT-RISK YOUTH: 355

JUAN SALVADOR CRUZ GUTIÉRREZ 356

3D TECHNOLOGY AS A TOOL TO CREATE MORE ENGAGING NON-FORMAL EDUCATION METHODS IN YOUTH WORK 356

LORENZO MENOZZI 359

NEW TECNOLOGIES, CRITICALA THINKING AND LEARNING SOSTAINABILTY 359

MAJA MILAČIĆ 361

INNER COMPASS - EXPERIENCING BOUNDARIES IN PRACTICE 361

MARIALUISA PRIMI 362

GROWING YOUNG MINDS: THE ROLE OF COACHING AND MENTORING IN EMOTIONAL SUPPORT AND SCHOOL GUIDANCE 362

MARIAMI ONIANI 364

BEST DIGITAL PRACTICES FOR FOSTERING AT-RISK YOUTH'S ENGAGEMENT 364

DE MUIJLDER MARIE 366

ADVENTURE ON THE ROAD AS A WAY OUT OF THE MIST OF TEENAGEHOOD 366

MATILDA ZIZOLLI 366

PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE CARE FOR CHILDREN: STRUCTURES, CHALLENGES, AND INTERVENTIONS IN THE ALBANIAN CONTEXT 366

ONUR ERDOGAN 369

PARTICIPATORY THEATRE AND PLAYFUL METHODS IN YOUTH WORK: INSIGHTS FROM TURKIYE 369

RANKO ČERIĆ 373

NERVOUS SYSTEM REGULATON IN ADDRESSING YOUTH PEER VIOLENCE AND BULLYING 373

ŠÁRKA BARTŮŠKOVÁ 374

CLOSING MY EYES TO SEE YOU: HOW AUTHENTIC MOVEMENT SUPPORTS MY WORK WITH YOUTH 374

VAIA MANOLI 375

LET'S PLAY! DIGITAL GAMES FOR CHILDREN WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DIFFICULTIES 375

WINDE VERHULST 377

HEALING FAIRYTALES 377

ZOLTAN SZERDAHELYI 378

CREATIVE PATHWAYS TO INCLUSION 378

ZSÓFIA JOZIFEK 379

THE HAPPINESS LESSON INTEGRATED PROGRAMMES AND THE MAVENS OF MINDSET 379

Ko dozorimo…
(Uvodnik)

Za letošnji zbornik se spodobi vprašanje, če po petih letih sploh lahko pišemo uvodnik? Uvod je že davno narejen, potek konference je utečen, tujci se prijavljajo že leto v naprej, mi že razmišljamo o naslednjem prispevku, tabela za program je nastavljena in hotel slovenske mineralne vode je že nervozen… Še preden smo lani dobro zaključili konferenco, smo z eno nogo že bili v prihodnji. A tudi ta 5. konferenca ni samoumevna! Vsaka pot ima vzpone in padce in če tega ni, potem je dolgčas in to se na izdelku pozna. Tudi na tej jubilejni konferenci.

Pred časom smo se v eni od domačih stanovanjskih skupin (MDJ), napotili v planinske vode. Skupino smo progresivno, vsak mesec podili na drugi hrib, od Šmarne gore do Viševnika. Trenirali smo v vseh razmerah, razen v snegu. Na koncu leta smo otrokom za 'nagrado' obljubili tri dni prečenja Krnskega pogorja. Vse je teklo gladko, dokler nismo zašli na snežno zaplato po kateri smo morali prečiti pobočje. Alternativa je bila riniti poldrugo uro nazaj do sedla. Otrokom se ni dalo, ker je imela tako zvana 'nagrada' narekovanje in ker je mladost norost. Suvereno smo izkušeni zavedli prestrašene, in jih suvereno speljali na snežno pot. Sredi snega je Sergeji zdrsnilo. Njena tiha in vzdržna hoja preteklih dni je bila za nas vzgojitelje nekaj novega. Sicer glasna sedemnajstletnica je kazala vse znake uhojenega planinca. Previdno je stopala, mirno je sledilna navodilom, pila in jedla je, ko ji je bilo rečeno. Tiho je spremljala regiment jamrajočih sotrpinov in njihovega najstniškega cviljenja. Govorila je malo.

Na prečenju snežne krpe ji pošteno zdrsne. Gojzraji se zapodijo v zagnan smukaški zdrs po nabitem snežnem plazu. Dobrih petdeset metrov nižje se gojzar zatakne za skalo pred prepadom, njena baročno obložena rit in nahrbtnik sta jo potegnila nazaj na sneg, da je obsedela na mokri podlagi.

Ko smo tastari pridrveli do nje, se je usulo: »Preklete budale, kam vi mene to vlečete, a ste čist zmešani, pi#$% jaz bi lahko umrla, a vi to veste?«. Nas odrasle je zrla globoko v oči. »Fak, a prav v sneg ste me vek'l, a ne moremo neki drugega počet…«. Njeno tišino sta prebila stiska in strah, našo tudi. NA GLAS!

Ko se je vrnil pogum, nas je nadrla: »Pa kva še čakate, a ne vidite, da rabim en cigaret, fak!«. In kočno smo se lahko vsi režali. Napetost je popustila. Šele v koči nam je povedala, da se boji višine, da se je bala govoriti o tem, ker je bilo preveč pomembno, da bo zmogla. Pomembno nam, odraslim! Da je hotela biti tudi za ostale otroke pogumna, pa ji gre vse na živce; hribi, višina pa še odrasli. »Človek komaj dočaka junijsko sonce, vi pa nas vlačite na sneg, pa vi niste normalni!« Ampak za to je morala dozoret tudi stiska.

In tako je 5. konferenca prišla do tega, da je dovolj dozorela. Vsako leto smo menjali nekatere programske sklope, ker se trudimo, da bo konferenca programsko pestra. Vsako

leto smo povabili tudi različno pisano zasedbo plenarnih predavateljev in mednarodno zasedbo, ker nas interdisciplinarnost bogati. Verjamemo, da obstaja več različnih rešitev istih izzivov in da obstajajo skupne poti do reševanja teh izzivov. Zato je tudi letošnja konferenca razširjena, prenovljena in še bolj bogata.

A letos smo z zrelostjo dodali tudi nov pristop. GLAS smo ponudili mladim in zajetno so svoje mislil zbirali že mesece pred konferenco. V vseh strokovnih centrih po Sloveniji smo oblikovali nekakšen otroški/mladinski kvorum, skoraj parlament, kjer smo se z mladimi pogovarjali preden jim zdrsne na snegu. Po pomoč smo šli na Zvezo prijateljev mladine, ker so nas podprli z izkušnjami. Eva in Gaja sta dodali entuziazem. Mentorji po zavodih so dali čas in vero, otroci pa njihove ideje, dileme in kreativnost. Tako je nastal svež sklop in ta bo slišati NA GLAS! Pa ne le, ker se spodobi in je prav, ampak zato, ker imajo mladi veliko za povedati.

In Sergeja… ? Ko je po petih letih iz skupine odhajala v širni svet, smo jo vprašali, kaj ji je bilo najbolj vredno v vsem času. Nenazadnje je z nami preživela vsakoletno morje, Gardaland, neštete ure skupnega učenja, kuhanja, kreganja, smeha, rojstnih dni,…

»Hribi!«, je rekla. Seveda je pojasnila, da nikoli ne bo hodila v hribe, a da spomin bo ostal pa lep in poseben. Mislim, da je bilo takrat najbolj vredno to, kar je sprostila. Svoj glas, postavila se je zase.

Peta konferenca pa je mogoče tudi čas za inventuro. Vse kar rabimo prešteti je število vtisov in nasmehov, ki jih zberemo po koncu vsake konference. In letos smo spet vsi tukaj in to šteje.

Damjan Habe
Še vedno malo… Mladinski dom Jarše

Sofinancira Evropska unija

PLENARNI PREDAVATEJI:

IRENA VALDES (SLOVENIJA)
LIKOVNA TERAPIJA

Predavanje je namenjeno spoznavanju likovne terapije. Časovni okvir predavanja omogoča spoznavanje osnovnih principov delovanja likovne terapije. Predavanje se opira na dva stebra. Prvi steber je krajše teoretično ozadje likovne terapije in principi delovanja ter uporaba, drugi steber pa je spoznavanje likovne terapije v praksi skozi predstavitev konkretnega primera. V delavnici boste deležni izkušnje kako se na igriv način spodbudi neverbalno komunikacijo na listu papirja, ki se nato preobrazi v verbalno sodelovanje in deluje povezovalno.

Irena Valdes je likovna terapevtka. Magisterij iz likovne terapije je zaključila leta 2008 na Alanus Hochschule, Alfter bei Bonn, v Nemčiji. Od takrat naprej pa se je posvečala praksi, predstavitvah likovne terapije in izobraževanju kadrov v Nemčiji, Mehiki in od leta 2012 v Sloveniji, kjer tudi prebiva. V Ljubljani je sodelovala v kot likovni terapevt z različnimi strokovnimi ustanovami. V večletnem strokovnem sodelovanju s Svetovalnim centrom za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, je vodila delavnice likovne terapije za skupini otrok in mladostnikov. Pravtako je večletno delovala kot specialistka likovne terapije za otroke in mladostnike v Svetovalnem centru Ahil.
V letu 2014 je svoje znanje razširila v okviru teoretičnega dela doktorskega študija na področju razvojne psihologije. Samo pisanje doktorske naloge, pa si je prihranila za mirnejši čas svoje strokovne poti. Deluje v multidisciplinarnem terapevtskem centru za otroke in mladostnike Obelisk kot likovni terapevt in strokovni vodja centra. Hkrati pa deluje tudi kot zunanji sodelovec v svetovalni kapaciteti za dijake Waldorfske šole Ljubljana. Je predsednica Združenja likovnih terapevtov Slovenije, ki je včlanjeno v Slovensko krovno zvezo za psihoterapijo in Evropsko federacijo likovnih terapevtov.
Od leta 2022 deluje kot supervizor za strokovnjake na področju dela z otroki in mladostniki. Izobražuje in nadgrajuje svoja znanja pa sproti z rednim udeleževanjem konferenc in izobraževanj iz najrazličnejših terapevtskih tehnik. Z letom 2023 je prevzela vodenje Terapevtskega centra za otroke in mladostnike Obelisk in od takrat skrbi za strokovno vsebino in vodstvo strokovnih sodelavcev.

PROF. DR. METKA KUHAR (SLOVENIJA)

TRAVMA IN OKREVANJE: PREPOZNAVANJE IN OBRAVNAVA VPLIVA TRAVME PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKIH

Predavanje bo osvetlilo ključne dejavnike, ki prispevajo k razvoju travme, in njen vpliv na duševno zdravje otrok in mladostnikov. Poseben poudarek bo namenjen razumevanju čustvenih in vedenjskih posledic travme, ki jih srečujemo v pedagoški praksi in mladinskem delu. Predstavila bom osnovna načela travmapedagogike in primer konkretnega praktičnega orodja, ki ga lahko vzgojitelji v vzgojnih zavodih ali mladinski delavci uporabijo v vsakdanjem delu, s ciljem spodbujanja čustvene regulacije in izboljšanja medosebnih odnosov. Predavanje bo vključilo tudi izsledke mojih raziskav o povezavi med obremenjujočimi in pozitivnimi izkušnjami v otroštvu in duševnim zdravjem.

Metka Kuhar izvira iz Murske Sobote in že vrsto let deluje kot predavateljica, raziskovalka in svetovalka. Njeno akademsko in strokovno delo se osredotoča na psihologijo komuniciranja, študije mladine in duševno zdravje, s posebnim poudarkom na sodobnih konceptih travme ter njenega vpliva na posameznike in skupnosti. Zaposlena je na Univerzi v Ljubljani, kjer se je habilitirala iz socialne psihologije, pri čemer je njen raziskovalni in aplikativni fokus na presečišču družbenih struktur in osebnih življenjskih izkušenj.

Njena akademska pot vključuje študij komunikologije in sociologije, izobraževanje pa je nadaljevala tudi v psihoterapiji, kjer združuje različne pristope, kot so Somatic Experiencing, NeuroAffective Relational Model in Focusing. Poleg pedagoškega in raziskovalnega dela na univerzi vodi v manjšem obsegu tudi lastno svetovalno prakso (Metta.si), kjer posameznikom pomaga pri soočanju z izzivi, ki izhajajo iz travme in življenjskih preizkušenj.

Njeno aktualno raziskovalno delo se osredotoča na povezave med travmo, medosebno komunikacijo in družbenimi procesi, pri čemer trenutno preučuje mehanizme prilagajanja v postkonfliktnih okoljih ter duševno zdravje mladih. Posebej jo zanimajo posledice obremenilnih in pozitivnih življenjskih izkušenj na različne psihološke in socialne izide. Raziskuje, kako telo in psiha sodelujeta pri odzivanju na stres ter kako pristopi, utemeljeni na razumevanju travme, lahko prispevajo k večji odpornosti, povezanosti in boljšemu duševnemu zdravju tako posameznikov kot širše skupnosti.

ANA SORIA (ŠPANIJA)

TRAVMA: SOMATSKI IN UMETNIŠKI PRISTOP ZA MLADINSKE DELAVCE

Kako spremljati najstnike z drugačne perspektive

Namen tega predavanja je, da mladinskim delavcem omogoči globlje razumevanje travme, njenih posledic in praktičnih orodij za prepoznavanje in obvladovanje travm. To jim bo omogočilo, da bodo najstnikom nudili boljšo podporo in usmerjanje. Poudarek bo na umetniških praksah, ki pomagajo izraziti potlačene dele sebe, ter somatskih praksah, ki omogočajo telesu, da sprosti travmatične spomine. Te metode ponujajo dostopna in praktična orodja za mladinske delavce.

Raziskovali bomo, kaj je travma, kako vpliva na možgane, vedenje, telo in čustva ter kako prepoznati njene manifestacije pri najstnikih. Poleg tega bom predstavila praktična orodja za delo s travmatiziranimi najstniki, vključno z nenasilno komunikacijo, obvladovanjem paničnih napadov, čustveno pismenostjo, regulacijo živčnega sistema, praksami stika s seboj in tehnikami telesne regulacije.

To predavanje si prizadeva ozaveščati in opremiti mladinske delavce z znanjem in orodji, potrebnimi za podporo najstnikom, ki so doživeli travmo, ter spodbujati bolj sočuten in učinkovit pristop k njihovi oskrbi.

Ana Sorija je preživela žrtev spolnega nasilja v otroštvu in se sooča s kompleksnim posttravmatskim stresnim sindromom (C-PTSD). Med svojo osebno potjo je odkrila transformativno moč glasu in telesa pri soočanju, usmerjanju in integraciji travm. Ta spoznanja so jo pripeljala do razvoja lastne metode, Ser Voz (Biti glas), ki obravnava travme skozi somatske in umetniške prakse.
Že od mladih nog je živahna, zgovorna, radovedna in umetniška oseba. Njena strast do odra jo je spodbudila k študiju uprizoritvenih umetnosti, kar ji je odprlo svet neskončnih možnosti. Usposabljala se je iz fizičnega gledališča, odrskega vodenja, režije, produkcije, gledališke pedagogike in socialnega gledališča z osredotočenostjo na ranljive mlade. Delo z najstniki jo je spodbudilo k vključevanju terapevtskih pristopov, kot sta gestalt za uprizoritvene umetnosti in gestalt analiza sanj.
Po mnogih letih dela v umetniškem svetu kot igralka, režiserka in vodja delavnica v Barceloni je glasba postala katalizator za življenjsko pomemben premik v Urugvaj, kjer je živela pet let. V tem času je raziskovala nove pristope in izobraževanja, vključno s cirkusom, tantro, sveto seksualnostjo, zdravljenjem maternice in ashtanga jogo. Prav tako je pridobila diplomo iz integralne izobraževalne psihologije v urugvajsko-španskem programu.
Trenutno dela kot terapevtka in vodi skupinske delavnice, osredotočene na integracijo travm, nenasilno komunikacijo, glas in seksualnost ter metode in orodja za pare. Prav tako izvaja predavanja o spolnem nasilju v otroštvu in travmi.

ANJA ANTOLOVIĆ IN ANDREJA ŽELE (SLOVENIJA)

NARAVNA PEDAGOGIKA – UČILNICA V NARAVI – IZKUSTVENO – IGRIVO – INTERAKTIVNO

Predavanje, ki združuje starodavno modrost narave s sodobnimi izobraževalnimi pristopi. V 60 minutah odkrijemo, kako lahko naravno okolje postane najboljša učilnica za učence.

O ČEM GOVORIMO:

O načelih naravne pedagogike, ki temeljijo na znanstvenih raziskavah

predstavimo uspešne modele "gozdnih šol" iz različnih držav

Predstavitev projekta "Naravna pedagogika – gozdne srede"

Konkretni nasveti za zagon lastne učilnice v naravi

Praktične smernice za varnost in opremo

Fotografije in video gradiva iz dejanske prakse

AWEN vodena vaja doživljajskega kroga

Ideje za vključevanje staršev v proces

Predavanje je namenjeno učiteljem, vzgojiteljem in vsem, ki želijo obogatiti svoj izobraževalni pristop z naravno pedagogiko.

Anja Antolovič je specialna pedagoginja in ustanoviteljica Studio Awen-a, izobraževalnega centra, ki skozi preplet keltske modrosti in sodobne pedagogike ustvarja inovativne programe za starše in učitelje/vzgojitelje.
Svojo poklicno pot je začela v prepričanju, da mora imeti izobraževanje širši namen od tradicionalnega pristopa. Med večletnim delom na Centru Janeza Levca in kasneje v Strokovnem centru Smlednik je pri delu z mladostniki iz ranljivih skupin odkrivala moč naravne pedagogike. Skupaj s kolegico Andrejo Žele je v neposrednem delu z otroki nenehno razvijala in izpopolnjevala svoje ideje o naravni pedagogiki. Danes preko Studio Awen-a razvija programe za starše in vzgojitelje, ki temeljijo na filozofiji spoštovanja naravnih razvojnih ciklov, kjer se učenje dogaja spontano – skozi igro, raziskovanje in globoko povezanost z naravo.
V prostem času se ukvarja z jahanjem, svojo strast do pisanja pa je prelila v ustvarjanje knjig za otroke in odrasle. Potovanja s sinom so njena najljubša pustolovščina, saj iz vsake kulture, ki jo spoznata, implementirata delček v svoje življenje.

Andreja Žele je univerzitetna diplomirana pedagoginja in sociologinja kulture z opravljenim specialno pedagoškim izpopolnjevanjem za delo z izbrano skupino otrok s posebnimi potrebami.

Od leta 2009 je zaposlena kot učiteljica na Centru Janeza Levca Ljubljana, v oddelku s prilagojenim programom na Levstikovem trgu. Nenehno se izpopolnjuje na področju kulture in umetnosti za šole, v zadnjih letih pa intenzivno proučuje tudi gozdno pedagogiko. Sodeluje z različnimi institucijami ter organizira kulturne dogodke in dejavnosti za učence nižjega izobrazbenega standarda. Več let zapored vodi interesni dejavnosti Filmski krožek in Kulturni užitki po Ljubljani. Od leta 2020 skupaj s kolegico Anjo Antolović vodi avtorski projekt Naravna pedagogika.
V prostem času je strastna ljubiteljica narave (pohodništvo, kolesarjenje), kulture, izobraževanja in notranjega oblikovanja.

ŠÁRKA BARTŮŠKOVÁ (ČEŠKA)

ZAPIRAM OČI, DA TE VIDIM: AVTENTIČNO GIBANJE KOT ORODJE ZA DOBROBIT IN PRISOTNOST

To predavanje bo ponudilo uvod v osnovne principe in teorijo avtentičnega gibanja, sledil bo kratek izkustveni del, zaključeno pa bo s praktičnimi primeri iz mojega dela terapevtke in pedagoginje.

Strokovnjaki, ki opravljajo vloge, ki zahtevajo negovanje, usmerjanje in podporo drugim, kot so terapevti, pedagogi in mladinski delavci, nosijo veliko odgovornosti, pogosto brez polnega zavedanja teže naloge. Skrb zase, supervizija in prostor za samorefleksijo so temeljni za dobrobit obeh strani, strokovnjakov in mladostnikov, s katerimi delajo. Brez dela na sebi in samozavedanja lahko izgorelost postane resničnost, našo sposobnost popolne prisotnosti pa s tem ogrozimo.

Avtentično gibanje ponuja prostor in orodja za razvoj zavedanja naših teles, misli, čustev in meja, brez obsojanja, kar nas lahko opolnomoči in omogoči, da vzdržujemo zdrave meje, ostanemo prisotni in se globlje povežemo z lastno ustvarjalnostjo in intuicijo. Iz tega vidika prisotnosti lažje dosežemo in razvijamo naše strokovne veščine ter gradimo bolj sočutne in smiselne odnose z mladostniki, njihovimi starši in sodelavci.

Šárka Bartůšková je plesna in gibalna psihoterapevtka, pedagoginja in plesalka z več kot osemletnimi izkušnjami v disciplini avtentičnega gibanja ter več kot 20-letnimi izkušnjami z delom z otroki in mladostniki. Odraščala je na Češkem, kjer je študirala socialno in kulturno ekologijo na Karlovi Univeerzi v Pragi, ter vzporedno tudi plesno pedagogiko na konservatoriju Plesni center Praga.

Po končanem univerzitetnem študiju se je Šárka preselila v Indonezijo, kjer je skoraj deset let študirala tradicionalni balijski ples, glasbo in kulturo. Odkritje gibalne improvizacije jo je pripeljalo do sodelovanja pri projektih, ki so povezovali balijsko kulturo z drugimi kulturami preko umetniške fundacije Narwastu.

Šárka je začela delati z otroki in mladostniki v svojih poznih najstniških letih. Na Baliju je učila na več šolah in pomagala pri plesnih delavnicah v zaporu Kerobokan, kar je poglobilo njeno prepričanje v transformativno moč plesa. Njene izkušnje so jo na koncu pripeljale do študija magistrskega programa Plesne in gibalne terapije na univerzi Codarts v Rotterdamu.

Med študijem je spoznala disciplino avtentičnega gibanja, ki je takrat postala osrednji del njenega življenja in raziskovanja. Šárka še vedno prakticira s svojo učiteljico Céline Gimbrère in se izobražuje, da bi tudi sama postala učiteljica te discipline.

Šárka trenutno živi na Danskem in dela v alternativni šoli Roskilde Friskole, kjer je specializirana za učence na avtističnemu spektru. Organizira delavnice za pedagoge, ki se osredotočajo na dobrobit in telesno zavedanje skozi gibanje, vodi skupinska plesna terapevtska srečanja in delavnice avtentičnega gibanja za odrasle.

YOANA BARAKOVA (BULGARIJA)

PREPREČEVANJE NASILNEGA EKSTREMIZMA MED MLADIMI

Predavanje se bo osredotočilo na zmanjševanje tveganja za konflikte med mladimi, s posebnim poudarkom na razumevanju procesov radikalizacije v nasilni ekstremizem in kako se lahko mladinski delavci aktivno spopadejo z njimi. Predavateljica bo raziskala dejavnike, ki prispevajo k dovzetnosti mladih za nasilni ekstremizem, ter socialne, psihološke in okoljske pogoje, ki lahko spodbujajo radikalizacijo. Razprava se bo začela z mikro-, mezo- in makro-ravnmi dejavnikov, ki vplivajo na vključevanjŠpela potočnik

Še v nasilni ekstremizem. Med temi dejavniki bomo obravnavali vlogo individualnih vzgibov, kot so občutek nepravičnosti, iskanje statusa, pripadnosti, kot tudi polarizacijo in izolacijo skupin.

Predavanje bo osvetlilo učinkovite, na dokazih temelječe strategije za preprečevanje in intervencijo, s poudarkom na vključevanju skupnosti, nenasilni komunikaciji, izobraževanju, podpori duševnega zdravja ter alternativnih in protinarativnih kampanjah. Predavateljica bo mladinskim delavcem ponudila smernice, kako lahko zasnujejo podobne preventivne kampanje v svojem lokalnem okolju, Udeleženci bodo tako pridobili vpogled v ustvarjanje odporne družbe sredi rastoče družbene polarizacije v Evropi.

Yoana Barakova je raziskovalka in trenerka, specializirana za preprečevanje nasilnega ekstremizma. Odraščala je v Bolgariji, zadnje desetletje je živela in delala v Zahodni Evropi, kjer je prispevala k raziskavam in različnim projektom na področju nasilnega ektremizma.

Po diplomi iz kriminologije in magisterijem iz obveščevalnih in varnostnih študij je Yoana začela svojo kariero kot prostovoljka, v zaporu in službi za nadzor nad pogojno kaznijo v Veliko Britaniji, kjer je mentorirala mladoletne prestopnike Njeno poglobljeno zanimanje za mednarodne odnose in politiko jo je pripeljalo na Nizozemsko, kjer je svoje raziskave

usmerila v konflikte, terorizem, radikalizacijo in kršitve človekovih pravic, še posebej v Afganistanu, Pakistanu in Indiji. Kot raziskovalka na področju južne Azije je preučevala kompleksne geopolitične, zgodovinske, socialne in kulturne dejavnike, ki sprožajo konflikte in nasilni ekstremizem v tem območju. Njeno delo je prispevalo k oblikovanju priporočil za politike, ki so jih sprejeli odločevalci v institucijah, kot sta Evropski parlament in Združeni narodi, ter k razvoju intervencijskih projektov, ki so v prvi vrsti namenjeni usposabljanju strokovnjakov in opremljanju mladih z orodji za prepoznavanje in nasprotovanje znakom radikalizacije.

V zadnjih treh letih se je Yoana specializirala za usposabljanje mladinskih delavcev, da okrepijo odpornost mladih proti nasilnemu ekstremizmu. S strategijami medijske pismenosti, vajami za krepitev sposobnosti in delavnicami za opolnomočenje je pomagala mladim razviti kritično mišljenje, samozavest in močnejši občutek lastne odgovornosti. Poleg tega je aktivno delala na spodbujanju medkulturnega in medverskega dialoga med mladimi iz Evrope, Bližnjega vzhoda in Severne Afrike. S sodelovanjem z organizacijami, kot je Copenhagen Youth Network, je oblikovala in izvajala programe usposabljanja, ki izpodbijajo stereotipe, gradijo trajne odnose ter prispevajo k preprečevanju konfliktov, njihovemu reševanju in boju proti družbeni polarizaciji ter ekstremizmu.

SLOVENSKI PRISPEVKI

DIGITALNA PODPORA PRI BRANJU: APLIKACIJA KOBI KOT ORODJE ZA UČENCE Z DISLEKSIJO IN ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

DIGITAL SUPPORT IN READING: THE KOBI APP AS AN EDUCATIONAL TOOL FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA AND EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DIFFICULTIES

VERONIKA BEVK, mag. prof. inkluz. pedag.

SC Mladinski dom Jarše, Jarška cesta 44, 1000 Ljubljana

veronika@mdj.si

POVZETEK

Prispevek obravnava disleksijo kot specifično motnjo branja, s poudarkom na njenem vplivu na bralne procese ter na pogostosti povezanosti s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Te dodatno otežujejo učenčevo vključevanje v šolsko okolje ter znižujejo že tako zmanjšano motivacijo za branje. Raziskave kažejo, da učenci z disleksijo pogosto doživljajo frustracije, nizko samopodobo, tesnobo ter motnje v socialnih odnosih, kar lahko dolgoročno vpliva na učni uspeh. Digitalna podpora predstavlja pomemben prispevek k podpori individualiziranega učenja, saj omogoča kompenzacijo primanjkljajev in spodbuja samostojno učenje ter aktivno sodelovanje. Primer učinkovitega orodja, zasnovanega za učence z bralnimi težavami, je aplikacija KOBI, ki z uporabo vizualnih prilagoditev, barvnih kodiranj, funkcij sledenja in prilagodljivega prikaza izboljšuje bralno natančnost, tekočnost razumevanje in povečuje bralno motivacijo.

KLJUČNE BESEDE: disleksija, čustvene in vedenjske težave, aplikacija KOBI

ABSTRACT

The article focuses on dyslexia as a specific reading disorder, with a focus on its impact on reading processes and the frequent connection to emotional and behavioral difficulties. These challenges further hinder the student's integration into the school environment and lower their already diminished motivation for reading. Research shows that students with dyslexia often experience frustration, low self-esteem, anxiety, and difficulties in social relationships, which can have a long-term effect on their academic success. Digital support represents an important contribution to individualized learning, as it enables the compensation of deficits and promotes independent learning and active participation. An example of an effective tool designed for students with reading difficulties is the KOBI app, which, through the use of visual adjustments, color coding, tracking functions, and adjustable display, improves reading accuracy, fluency, comprehension, and enhances reading motivation.

KEYWORDS: dyslexia, emotional and behavioral difficulties, KOBI application.

UVOD

Disleksija je opredeljena kot specifična bralno napisovalna težava. Avtorja Peklaj in Reid poudarjata, da gre za nevrološko motnjo, ki je povezana s težavami v prepoznavanju besed, dekodiranju, fonološkem zavedanju, črkovanju in zapisu. Našteto pa ne vpliva zgolj na bralne spretnosti, temveč tudi na različne vidike otrokovega kognitivnega, čustvenega in socialnega delovanja. Zaradi negativnih učnih izkušenj, ponavljajočega neuspeha se pri teh učencih pogosto razvije izogibajoče vedenje, upad bralne motivacije ter težave v socialnih odnosih.

Sodobna digitalna orodja, zlati podporna tehnologija, ponujajo inovativne pristope k individualizirani podpori učencem z disleksijo in pridruženimi čustvenimi in vedenjskimi težavami. S prilagodljivimi funkcijami omogočajo večjo dostopnost učnih vsebin ter vključenosti v izobraževalni proces. V nadaljevanju prispevka je poudarjena vloga digitalnih orodij kot podpornega sredstva pri učenju branja, s poudarkom na predstavitvi aplikacije KOBI. Ta omogoča personalizirano vizualno podporo, s čimer naslavlja individualne potrebe učencev z disleksijo in jim pomaga pri premagovanju bralnih izzivov.

BRALNE TEŽAVE PRI UČENCIH Z DISLEKSIJO

Disleksija sodi med specifične učne težave, natančneje med specifične bralno-napisovalne težave, ki se kažejo v težavah pri branju, pisanju ter uporabi pravopisa. Peklaj (2012, str. 10–11), povzema Reida (2011), ki opredeljuje disleksijo kot,

prvenstveno nevrološko motnjo, za katero so značilne težave v točnem in tekočem prepoznavanju besed ter slabše sposobnosti dekodiranja, črkovanja in pravilnega zapisa. Te težave so pogosto posledica primanjkljaja v fonološki komponenti jezika in niso pričakovane, če jih primerjamo z drugimi spoznavnimi sposobnostmi posameznika ali z ustreznim poučevanjem. Sekundarne posledice lahko vključujejo težave z bralnim razumevanjem in zmanjšane bralne izkušnje, ki lahko okrnijo rast besednega zaklada ter znanja.

Evropska zveza za disleksijo (2010) ločuje tri vrste motenj: motnjo branja, motnjo črkovanja in kombinirano motnjo branja in črkovanja. Skupna točka različnih definicij je razumevanje disleksije kot večdimenzionalne motnje, ki presega zgolj težave pri branju in pisanju. Disleksija pogosto vključuje tudi primanjkljaje na področju pozornosti, sposobnosti simbolnega mišljenja, jezikovnega razvoja, orientacije ter sposobnosti pomnjenja zaporedij. Gre za kompleksen nabor primanjkljajev, ki vplivajo na več vidikov kognitivnega in učnega funkcioniranja posameznika.

V prvih razrednih osnovne šole se disleksija kaže v obliki izrazitih težav pri opismenjevanju in učenju branja. Med pogostimi znaki so težave pri prepoznavanju in učenju črk ter besed, pri zapomnitvi abecednega zaporedja in pri pretvarjanju grafemov v foneme. Učenci imajo

težave z oblikovanjem črk, s prepisovanjem ter pogosto zamenjujejo med seboj podobne črke (n–m ; n–u; d–b; b–p; o–a), zamenjujejo vrstni red črk v besedi, vstavljajo ali izpuščajo črke ter zamenjujejo in mešajo zveneče in nezveneče soglasnike (b–p; d–t; g–k; v–f; z–s; ž–š; c–č). Branje je počasno, negotovo, prekinjajoče, spremlja ga napačno izgovarjanje besed ter nezmožnost branja zahtevnejših besed. Učenci izražajo odpor do branja (Peklaj, 2012).

V višjih razrednih osnovne šole se disleksične težave pogosto ohranjajo, pri čemer se kažejo kot počasno in naporno branje, z značilnimi napakami. Branje je lahko hitro in zaletavo, kar vodi v nižjo natančnost. Omenjene težave pa se pogosto stopnjujejo tudi do odpora do branja, nerazumevanja prebranega ter težav z ohranjanjem pozornosti na vsebino besedil (prav tam)

Zaradi težav natančnega ali tekočega prepoznavanja besed, šibkega črkovanja sposobnosti dekodiranja, posamezniki težje usvajajo branje, bralno razumevanje in pisanje. Posledično pa so težave tudi na področju vzdrževanja pozornosti, avtomatizacije novega znanja ter z grobo in finomotoričnimi spretnostmi (Košak Babuder idr. 2021).

V skladu z veljavno šolsko zakonodajo (Zakon o osnovni šoli, 2024) se učenci z disleksijo uvrščajo med otroke s posebnimi potrebami, natančneje med tiste z učnimi težavami, ki so usmerjeni v prilagojen izobraževalni program z dodatno strokovno pomočjo. Učenci so upravičeni do prilagajanja metod in oblik dela v procesu izobraževanja, prav tako pa imajo možnost prejemanja dodatne strokovne pomoči.

BRANJE PRI UČENCIH S ČUSTVENO VEDENJSKIMI TEŽAVAMI

Čustvene in vedenjske težave so manj ustrezni čustveni ali vedenjski odzivi, ki običajno ovirajo delovanje na različnih področjih življenja. Te težave pri učencih pogosto negativno vplivajo na šolski uspeh, socialne odnose z vrstniki in odraslimi (Jeriček Klanšček idr. 2018). Delijo se na dve glavni vrsti: eksternalizacijske in internalizacijske motnje. Eksternalizirano vedenje je vedenje usmerjeno navzven in posamezniki z njihovim vedenjem motijo okolico. Internalizirano vedenje je tisto, ki je manj opazno, vedenje je usmerjeno navznoter. Ti otroci imajo ponotranjenje čustvene in vedenjske motnje, kar moti posameznikovo psihosocialno delovanje (Achenbach in Edelbrock, 1978).

V strokovni literaturi je pogosto izpostavljena visoka stopnja korelacije med disleksijo ter čustvenimi in vedenjskimi težavami. Disleksija se namreč redko pojavlja izolirano, temveč gre za sočasno pojavnost z drugimi motnjami; najpogosteje z primanjkljaji na posameznih področjih učenja, motnjo pozornosti in hiperaktivnosti, govorno-jezikovno motnjo in motnjo iz avtističnega spektra (Kobolt idr., 2015). Takšna komorbidnost dodatno vpliva na kompleksnost učnih in vzgojnih izzivov pri učencih.

Dahle in Knivsberg (2014) sta v svoji raziskavi ugotovili, da imajo učenci z disleksijo več težav s pozornostjo, več socialnih stisk, izkazujejo več agresivnega vedenja in tudi znake depresivnega vedenja. Njune ugotovitve potrjujejo tudi izsledki raziskav Knivsberg in Andreassen (2008, v Dahle in Knivsberg, 2014), ki izpostavita, da imajo učenci z disleksijo več

internaliziranih, eksternaliziranih, potreb po pozornosti in vedenjskih težav, v primerjavi s primerjalno skupino učencev brez disleksije; ter z raziskavo avtorjev Willcutt in Pennington (2000, v Dahle in Knivsberg, 2014) in Eiervang in drugi (2001, v Dahle in Knivsberg, 2014). Avtorica je ob tem opozorila tudi na težavo, da se pri učencih z disleksijo in internaliziranimi težavami, njihove stiske ne prepoznajo ali pa se o njih ne poroča dovolj. To lahko pomeni, da ti učenci ne dobijo ustrezne pomoči in podpore, ki jo potrebujejo.

Disleksija pomembno vpliva na čustveno funkcioniranje posameznika. Zaradi ponavljajočih se neuspehov na področju branja, se pri učencih pogosto razvijejo občutki frustracije, tesnobe, jeze in nizke samopodobe, ob hujših stiskah celo depresivne motnje. Poleg naštetih notranjih stisk, pa se pojavljajo težave pri vzpostavljanju in vzdrževanju socialnih interakcij. Čustvene in socialne posledice disleksije pomembno vplivajo na celostni razvoj otroka, njegovo šolsko prilagojenost in vplivajo na dosežke in uspešnost v izobraževalnem procesu.

Raziskava Morgana idr. (2008) je pokazala, da se bralne težave, prisotne v prvem razredu osnovne šole, lahko kasneje izkažejo kot vedenjske težave v tretjem razredu. Obratno pa ne velja: vedenjske težave brez spremljajočih bralnih primanjkljajev v prvem razredu, ne napovedujejo nujno nižjih bralnih dosežkov kasneje. Ti rezultati poudarjajo pomen zgodnjega odkrivanja in naslavljanja bralnih težav kot preventivnega dejavnika za razvoj sekundarnih vedenjskih težav.

DIGITALNA ORODJA KOT PODPORA PRI BRANJU

Uporaba podporne tehnologije pomembno prispeva k izboljšanju kakovosti življenja, učenja in vključevanju posameznikov s posebnimi potrebami (ATIA, 2023). Z njeno uporabo učencem omogočamo razvijanje njihovih zmožnosti, dvigujemo samostojnost in aktivno participacijo v učnem procesu (Wynne idr. 2016).

V okviru izobraževanja učencev s posebnimi potrebami UNESCO (2006) podporno tehnologijo razvršča v tri glavne funkcionalne kategorije:

Kompenzacijska vloga, kjer tehnologija omogoča nadomestilo okrnjenih funkcij in podpira prilagajanje okolja;

Didaktična vloga, kjer tehnologija služi kot učni pripomoček, ki razširja možnosti poučevanja in omogoča uporabo raznolikih didaktičnih pristopov;

Komunikacijska vloga, kjer gre za uporabo nadomestne ali dopolnilne komunikacijske tehnologije.

Učinkovitost podporne tehnologije je pogojena z individualizirano izbiro orodij, ki upoštevajo učenca in njegove individualne potrebe, njegovo okolje, značilnosti nalog ter kurikulum. V primeru učencev z disleksijo je uporaba podporne tehnologije zlasti smiselna na področju kompenzacije primanjkljajev in didaktične podpore (Zabala idr., 2000).

Digitalna orodja omogočajo, da učenci dostopajo do vsebine in informacij po drugih kanalih. Obstaja več vrst digitalne in programske opreme, namenjene učencem z disleksijo. Med

njimi so aplikacije za utrjevanje avtomatizacije branja in razvijanje bralnega razumevanja, interaktivne e-knjige, programi za vnos besedil, orodja za diagnosticiranje in ocenjevanje ter aplikacije za razvijanje učnih strategih. Poleg tega obstajajo tudi vizualni pripomočki za prilagoditev videza besedila, ki omogočajo boljšo dostopnost in zmanjšujejo vizualne obremenitve (Wynne idr., 2016).

Interaktivnost digitaliziranih gradiv se izkaže za posebej privlačno, saj omogoča multisenzorno izkušnjo v primerjavi s tradicionalno knjigo. Funkcije, kot so povečava/pomanjšava, dotik, drsenje, poteg, premikanje in daljši pritisk omogočajo uporabniku neposredno upravljanje z vsebino ter prilagajanje besedila lastnim potrebam (Dawson idr., 2018). Omenjene funkcije omogočajo bolj prilagojeno, dostopno in vključujočo bralno izkušnjo, kar je še posebej pomembno za učence z disleksijo in drugimi pridruženimi težavami.

Raziskava Jing in Chen (2017) je pokazala, da lahko otroci z disleksijo izboljšajo bralne navade z uporabo virtualnih učnih okolij, interaktivnih e-knjig, izobraževalnih iger ter specializiranih programskih rešitev. Igrifikacija v teh orodjih zahteva osredotočenost, vključenost in željo po napredovanju, kar so ključni dejavniki za uspešen bralni trening in ohranjanje ali zviševanje motivacije.

APLIKACIJA KOBI

V slovenskem prostoru predstavlja ena izmed pomembnih digitalnih rešitev za učence z bralnimi težavami aplikacija KOBI (Hopalai d. o. o., 2025). Gre za digitalni e-bralnik, zasnovan kot individualiziran učni pripomoček, ki učencem omogoča prilagojeno in strukturirano učenje ter trening branja. Zasnovan je za bralce začetnike in učence s specifičnimi težavami na področju branja, kot je disleksija, pri kateri so pogosto prisotne težave z dekodiranjem fonološkim zavedanjem in avtomatizacijo branja.

Zasnova aplikacije temelji na izsledkih raziskav, ki poudarjajo pomen optimalne berljivosti besedila, ki omogoča boljše povezovanje informacij med vizualnimi in fonološkimi centri v možganih; prilagojenih razmikov med črkami in besedami, kar učencem olajša proces dekodiranja; sistemov za barvno označevanje črk, ki temeljijo na principih vizualne diferenciacije ter strukturiranega in podpornega pristopa k branju, ki je ključen za učence z disleksijo (prav tam).

Aplikacija KOBI tako posredno odgovarja tudi na čustvene in vedenjske posledice povezane z neuspehom pri branju, saj s prilagojenim dostopom do besedil zmanjšuje frustracijo, občutke nesposobnosti in zavračanje bralnih nalog – težave, ki so pogosto povezane z internaliziranimi in eksternaliziranimi težavami učencev z disleksijo.

Ključne funkcionalnosti aplikacije vključujejo tri glavna področja prilagoditev, ki se osredotočajo na različne vidike bralnih težav in omogočajo boljše branje. Glavna področja so (prav tam):

Sledenje besedilu: omogoča interaktivno vizualno podporo (poudarjanje besed, vrstic ali uporaba bralnega okvirčka), kar izboljšuje pozornost, orientacijo in natančnost pri branju – področja, ki so pogosto oslabljena pri učencih z disleksijo in hkrati tudi pri tistih s komorbidnimi motnjami pozornosti.

Prilagajanje besedila: sistem omogoča barvno diferenciacijo črk in besed, kar učencem z vizualno-pozornimi primanjkljaji pomaga pri razlikovanju podobnih znakov in s tem izboljšuje branje z razumevanjem. To neposredno odgovarja na težave, ki jih učenci doživljajo s fonološko obdelavo in slabšimi izvršilnimi funkcijami.

Berljivost besedila: učenci lahko prilagodijo tipografijo, velikost pisave, razmike, kontraste in druge vizualne parametre, s čimer se izboljšajo dostopnost in preglednost besedila. To je posebej pomembno za učence, ki se zaradi nizke samopodobe in ponavljajočih neuspehov izogibajo branju, kar lahko vodi do t. i. bralne spirale navzdol.

Omenjene funkcionalnosti učencem z disleksijo in čustvenimi in vedenjskimi težavami omogočajo večjo samostojnost, personalizacijo in občutek kompetentnosti, ker je ključno z vidika motivacije za trening branja in posledično izboljšanje branja.

SKLEP

Disleksija predstavlja pomemben izziv za učence, saj ne vpliva le na njihove bralne sposobnosti, temveč tudi na njihovo čustveno in socialno dobrobit. Težave pri branju pogosto vodijo v frustracijo, tesnobo in zmanjšano motivacijo, kar lahko povzroči bralno spiralo navzdol, ki še dodatno otežuje njihov napredek. Pridružene čustvene in vedenjske težave še povečajo obremenitev teh učencev. Vendar pa sodobna digitalna orodja, kot je aplikacija KOBI, ponujajo pomembno podporo pri premagovanju teh ovir. Z vizualnimi prilagoditvami, funkcijami sledenja in barvnimi kodiranji omogočajo individualizirano bralno izkušnjo, ki spodbuja bralno natančnost, tekočnost in motivacijo. S pravilno uporabo tovrstnih orodij se učencem z disleksijo ter čustvenimi in vedenjskimi težavami lahko olajša vključevanje v šolski proces, izboljša njihova bralna usposobljenost ter poveča samostojnost, kar posledično pozitivno vpliva na njihovo samozavest.

LITERATURA IN VIRI

Achenbach, T. M. in Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of emperical efforts. *Psychological Bulletin, 85*(6), 1275–1301

Assistive Technology Industry Association, (2023). What is Assistive technology?

Dahle, A. E. in Knivsberg, A. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research 16*(2), 179–193

Dawson, K., Antonenko, P., Lane, H. in Zhu, J. (2018). Assistive technologies to support students with dyslexia. *Teaching Exceptional Children 15*(3), 226–239

European Dyslexia Association (2010). *What is dyslexia*. https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/

Giovagnoli, S., Landolesi, L., Magri, S., Gualtieri, L., Fabbri, D., Tossani, E. in Benassi, M. (2020). Internalizing symptoms in developmental dyslexia: A comparison between primary and secondary school. *Frontiers in Psychology 11(461)*.

Hopalai d. o. o. (2025). *Izobraževalni viri in dodatno branje.* https://kobiapp.si/docs/skupnost-in-viri/izobrazevalni-viri-in-dodatno-branje/

UNESCO (2006). *ICTs in education for people with special needs*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf

Jeriček, Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M. in Hočevar Grom, A. (ur.) (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Ljubljana, Nacionalni inštitut za javno zdravje

Jing, C. T. in Chen, C. J. (2017) A research review: How technology helps improve the learning process of learners with dyslexia. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development, 2*(2)

Kobolt, A., Rajniš Pinterič, M., Rogelj, F., Čužić, L., Rogelj, S. in Lep, B. (2015). Otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. V N. Vovk-Ornik (ur.), *Kriterij za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (str. 32–35). Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Košak Babuder, M., Korun, B., Štarkl, E., Nenadović, G., Boben, D., Stanković, E., Jakop, S., Vranješ, L., Javornik, K. in Žabkar, J. (2021). Računalniško podprto prepoznavanje zgodnjih znakov disleksije, *Uporabna informatika 29*(2)

Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disability 41*(5), 417–436

Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete

Zabala, J., Blunt, M., Carl, D., Davis, S., Deterding, C., Foss, T., Hamman, T., Bowser, G., Hartsell, K., Korsten, J., Marfilius, S., McCloskey-Dale, S., Nettleton, S. in Reed, R. (2000). Quality indicators for assistive technology services in school settings. *Journal of Special Education Technology, 15*(4), 25–36

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) (2024). https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448

Wynne, R., McAnaney, D., MacKeogh, T., Stapleton, P., Delaney, S., Dowlong, N. in Jeffares, I. (2016). Assistive technology/equipment in supporting the education of children with special education needs – what works best? *National Council for Special Education*

MED IZZIVI IN DILEMAMI: PODPORA SPREMLJEVALCEM OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI V OSNOVNI ŠOLI

AMONG CHALLENGES AND DILEMMAS: SUPPORT FOR CHAPERONES OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL

mag. **TAJANA BRAJOVIĆ PALAMAR,** univ. dipl. psih.

OŠ Tabor Logatec, Tržaška cesta 150, 1370 Logatec

tajanab@os-tabor.si

POVZETEK

Dodelitev spremljevalca v šolskem prostoru je omogočena učencem z najbolj izrazitimi oblikami posameznih okvar, motenj in primanjkljajev. Vzgojno-izobraževalno delo s temi učenci zahteva dodatno usposobljenost zaposlenih - tako z vidika veščin vodenja učencev kot tudi veščin krepitve samozavedanja in čustvene samoregulacije zaposlenih. Pri delu z otroki z najbolj izrazitimi motnjami in primanjkljaji se spremljevalci pogosto soočajo s pomanjkanjem specifičnih znanj in učinkovitih pristopov dela z otroki. Slednje jih pri njihovem delu izpostavlja povečanemu stresu, vprašanjem, izzivom in dvomom, za katere znotraj obstoječega šolskega sistema pogosto ne najdejo podpore. Z namenom razbremenitve spremljevalcev, možnosti razreševanja njihovih dilem in vprašanj, izmenjave izkušenj ter krepitve njihovega zadovoljstva pri opravljanju poklica, smo na pobudo spremljevalcev vzpostavili intervizijsko-edukacijsko skupino za spremljevalce. Predstavljene bodo dejavnosti, ki smo jih znotraj skupine izvajali za krepitev samozavedanja in čustvene samoregulacije spremljevalcev ter grajenja odnosa z učenci.

KLJUČNE BESEDE: spremljevalec otrok s posebnimi potrebami, vzgoja in izobraževanje, intervizijsko-edukacijska skupina

ABSTRACT

The assignment of a chaperone in the school environment is possible for students with the most difficult forms of individual impairments, disorders and deficits. Educational work with these students requires additional training of employees - both in terms of student management skills and skills in strengthening self-awareness and emotional self-regulation of employees. When working with children with the most pronounced disorders and deficits, chaperones often face a lack of specific knowledge and effective approaches to working with children. The latter exposes them to increased stress, questions, challenges and doubts in their work, for which they often do not find support within the existing school system. In order

to relieve the burden on chaperones, provide the opportunity to resolve their dilemmas and questions, exchange experiences and strengthen their satisfaction in performing their profession, we have established the Chaperone intervision-education Group at the initiative of the chaperones. Activities that we carried out within the group to strengthen the self-awareness and emotional self-regulation of the chaperones and build relationships with the students will be presented.

KEYWORDS: chaperone for children with special needs, upbringing and education, intervision-education group

UVOD

Skladno s Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) in Pravilnikom o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami (2013) so do spremljevalca upravičeni: a) slepi, zmerno slabovidni otroci in otroci z okvaro vidne funkcije ter težko slabovidni otroci; b) dolgotrajno bolni otroci, v primerih, kadar otrok potrebuje fizično pomoč, kadar ima otrok posebne zdravstvene potrebe in jih sam ne zmore zadovoljiti in v izjemnih primerih, kadar tako presodi in utemelji zdravnik ustrezne subspecialnosti; c) otroci s težjimi oblikami vedenjskih motenj in otroci s čustvenimi motnjami in težjimi oblikami vedenjskih motenj; d) otroci z avtističnimi motnjami, ki imajo zmerne ali težje primanjkljaje na področju socialne komunikacije in socialne interakcije in/ali zmerne ali težje primanjkljaje na področju vedenja, interesov in aktivnosti; e) otroci, ki so težje ali težko gibalno ovirani. Omenjeni kriteriji zgolj pri dolgotrajno bolnih otrocih navajajo obveznost spremljevalcev, da v ustrezni zdravstveni ustanovi pridobijo ustrezna dodatna znanja za izvajanje pomoči pri potrebnih postopkih in ukrepih, ki so nujni za zagotavljanje otrokovih posebnih zdravstvenih potreb. Pri ostalih oblikah okvar oz. motenj, pri katerih so otroci in mladostniki upravičeni do spremljevalca, ni predvideno, da bi slednji za opravljanje dela potrebovali dodatna znanja za izvajanje pomoči otrokom.

Pogoji, ki jim morajo formalno zadostiti spremljevalci otrok, so izjemno skopi. V 22. čl. Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami (2024) je tako na primer opredeljeno, da mora spremljevalec imeti srednjo izobrazbo ali srednjo strokovno izobrazbo. Smer strokovne izobrazbe spremljevalca, niti izkušnje dela z otroki s posebnimi potrebami, niso podrobneje opredeljene. Glede na to, da je v praksi za spremljevalca lahko izbrana oseba, ki nima formalnih znanj s področja vzgoje in izobraževanja otrok, niti znanj s področja otrok s posebnimi potrebami, se pri delu z otroki z najbolj izrazitimi motnjami in primanjkljaji spremljevalci pogosto soočajo s pomanjkanjem specifičnih znanj in učinkovitih pristopov dela z otroki. Slednje jih pri njihovem delu izpostavlja povečanemu stresu, vprašanjem, izzivom in dvomom, za katere znotraj obstoječega šolskega sistema pogosto ne najdejo celovite podpore.

Z namenom razbremenitve spremljevalcev, možnosti razreševanja njihovih dilem in vprašanj, izmenjave izkušenj ter krepitve njihovega zadovoljstva pri opravljanju poklica, smo na

Osnovni šoli Tabor Logatec na pobudo spremljevalcev vzpostavili skupino za podporo spremljevalcem. Skupina se je pričela srečevati v šolskem letu 2024/2025.

Namen pričujočega prispevka bo prikazati načine dela, ki smo jih uporabljali v tej skupini in sodobne tehnike, ki smo jih uvajali z namenom ustvarjanja možnosti za razreševanje dilem in vprašanj, izmenjavo izkušenj, razbremenitev spremljevalcev ter krepitev zadovoljstva pri opravljanju poklica spremljevalca.

Pri tem smo izhajali iz naslednjih izhodišč: I.) Šolski psihologi lahko pri obravnavi izjemnih potreb na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov spodbujajo uporabo z dokazi podprtih praks duševnega zdravja v šolah (Shernoff in dr., 2017). II.) Raziskave (Shernoff in dr., 2016) so pokazale, da sta za vztrajanje v šolskem poklicu ključna dva kriterija: a) učinkovito vključevanje in vodenje učencev ter b) doživljanje povezanosti in priložnosti sodelovanja s sodelavci.

Cilj prispevka je predstaviti možnosti strokovne podpore spremljevalcem otrok s posebnimi potrebami, ki se zaradi narave svojega dela pogosto srečujejo z najbolj obremenjujočimi situacijami v šolskem okolju.

INTERVIZIJSKO-EDUKACIJSKA PODPORNA SKUPINA

Po namenu je bila naša podporna skupina kombinacija intervizijske in edukacijske skupine – intervizijsko-edukacijska skupina.

V svojem prispevku je B. Rupar (2024) intervizijo opredelila kot vrsto supervizije in hkrati obliko poklicnega učenja, v kateri mala skupina kolegov in kolegic s podobno stopnjo usposobljenosti in na podobnih delovnih mestih izvaja supervizijo drug z drugim na podlagi vprašanj, ki se jim porajajo pri njihovem delu. Pri interviziji zaposleni s podobno stopnjo poklicne usposobljenosti torej preučujejo in reflektirajo lastne poklicne izkušnje. V praksi je to pomenilo, da so udeleženci skupine (intervizanti) predstavili svoja intervizijska vprašanja, dileme ali probleme, ki so se nanašali na njihovo poklicno delo. Nato smo s pomočjo intervizorja (katerega stalno vlogo je prevzela svetovalna delavka), ki se je posluževal predvsem vprašanj Sokratovega tipa, izvedli razpravo o problemih, v kateri so sodelovali intervizanti.

Navadno je bilo posamezno srečanje skupine strukturirano deloma tudi kot edukacijska skupina. V tem delu je svetovalna delavka za udeležence pripravila bodisi: a) kratko podajanje informacij z namenom edukacije, b) ogled videopredstavitve na obravnavano temo srečanja, c) predstavitev in vaje posamezne praktične veščine za delo z otroki s konkretnimi primanjkljaji/motnjami in d) druge metode izkustvenega učenja.

Za kombinirano obliko skupine smo se odločili, da bi lahko spremljevalci pridobili tudi nova, strokovno utemeljena znanja, ki jim morda zaradi njihove primarne izobrazbe niso bila znana, bi jim pa bila koristna pri delu z otroki s posebnimi potrebami.

Skupina

V skupino se je prostovoljno vključilo šest spremljevalcev otrok s posebnimi potrebami. Prevladujoči je ženski spol. Dogovorili smo se, da se srečujemo 2x mesečno po 45 min, kot je večini ustrezalo glede na urnike delovnih obveznosti. Na prvem srečanju smo se dogovorili glede pravil skupine, ki so vključevala: prisotnost/odsotnost na skupini, zaupnosti (ne izdajamo konkretnih vsebin, ki se navezujejo na posamezne primere, izven skupine), sodelovanje na skupini, stanje mobilnih telefonov za čas srečanja, točnost srečanja, odprtost glede morebitnih novih/spremenjenih pravil, če bi se izkazalo za smiselno.

Izkazalo se je, da je skupina motivirana za sodelovanje, odnosi med člani skupine pa so bili že predhodno vzpostavljeni.

Do konca šolskega leta je bilo načrtovanih 6 srečanj z naslednjo vsebino:

Tabela 1. *Predvidena vsebina srečanj intervizijsko-edukacijske skupine.*

Srečanje	Vsebina
1.	Uvodno srečanje, predstavitev udeležencev skupine, določitev pravil skupine, lokacije in pogostosti srečevanj. Predstavitev dela v skupini. Poizvedba o aktualnih dilemah, izzivih, težavah pri opravljanju dela spremljevalca na šoli (pisno). Izpolnjevanje Subjektivnega vprašalnika o učiteljevi dobrobiti (TSWQ; Renshaw, 2020).
2.	Razumevanje otrokovega vedenja, vedenjsko-kognitivna triada misli-čustva-vedenje in razumevanje lastnega odzivanja na dogodke.
3.	Intervizijski del: avtoriteta v odnosu do otroka (diskusija primerov); Edukacijski del: empatija do otroka, razumevanje otroka kot celote.
4.	Intervizijski del: odzivanje na otrokovo neprimerno vedenje (diskusija primerov); Edukacijski del: uravnavanje jeze; čuječnost; sproščanje za spremljevalce.
5.	Intervizijski del: usmerjanje otrokovega vedenja (diskusija primerov); Edukacijski del: veščina opisnega komentiranja (socialne veščine in čustva), pohvale/nagrade.
6.	Intervizijski del: sodelovanje s člani strokovne skupine in starši (diskusija primerov); Edukacijski del: interes za otroka, pohvala otroka drugim; poklicni/zasebni jaz. Zaključek srečanj. Ponovno izpolnjevanje Subjektivnega vprašalnika o učiteljevi dobrobiti (TSWQ; Renshaw, 2020).

V začetni evalvaciji ocene lastne dobrobiti, so spremljevalci navajali visoke stopnje zadovoljstva s povezanostjo v šoli, kjer so delali (npr. pogosto so imeli občutek pripadnosti šoli, pogosto je bil pri njih prisoten občutek, da je sodelavcem mar zanje, pogosto so čutili spoštovanje s strani drugih). Nižje so bile poročane ocene njihovega zadovoljstva z lastnim delom (npr. včasih se jim je zdelo, da je njihovo poučevanje učinkovito in v pomoč; občasno so imeli občutek, da dobro predajajo nove stvari učencem). V splošnem je bilo ob začetni evalvaciji poročano blagostanje povezano z opravljanjem dela spremljevalca otrok s posebnimi potrebami na šoli zmerno izraženo.

SKLEP

Izkušnja intervizijsko-edukacijske skupine za podporo spremljevalcem pri soočanju z dilemami in izzivi njihovega poklicnega dela, se je izkazala za dobrodošlo podporo njihovemu delu na šoli.

Iz pridobljenih izkušenj ugotavljamo, da:

- so imeli spremljevalci otrok s posebnimi potrebami razmeroma visoke stopnje zadovoljstva s povezanostjo v šoli, kjer so delali;

- so imeli spremljevalci otrok s posebnimi potrebami nižje ocene zadovoljstva z lastnim delom, kar bi lahko nakazovalo, da so pri sebi prepoznavali primanjkljaj na področju učinkovitih pristopov dela z otroki in mladostniki, katerih spremljevalci so bili;

- je smiselno vključevati spremljevalce otrok s posebnimi potrebami v intervizijsko-edukacijske skupine, kjer lahko v varnem in sproščenem okolju razvijajo svoje poklicne kompetence, diskutirajo o perečih temah in pridobivajo nova znanja, ki so strokovno (z dokazi) podprta;

- bi bilo smiselno v ustreznem pravilniku določiti izobraževanje tudi za spremljevalce otrok s posebnimi potrebami, ki niso dolgotrajno bolni, pa so upravičeni do spremljevalca. Tudi spremljevalci teh otrok bi morali biti upravičeni do pridobivanja ustreznih dodatnih znanj za izvajanje pomoči v vzgojno-izobraževalnem procesu in pri izvajanju ukrepov, ki so potrebni ob upoštevanju otrokovih posebnih potreb;

- je bilo potrebno delo v skupinah dobro strukturirati, da smo lahko predelali izpostavljene vsebine. S tega vidika, bi bilo smiselno imeti na voljo več časa (v tem primeru bi skupine verjetno morale potekati izven pouka);

- učinke izvedenega programa bi bilo smiselno preveriti tudi z vidika prenosa novih veščin, ki so jih spremljevalci pridobili, v prakso, kar pa v tem trenutku presega namen pričujočega prispevka.

LITERATURA IN VIRI

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. (2015). Ljubljana: Zavod za šolstvo; Dostop: https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf, 18. 4. 2025.

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. (2013). Uradni list RS, št. 88/13, 108/21 in 46/23; Dostop: https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV11835, 19. 4. 2025.

Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi potrebami. (2024). Uradni list RS, št. 53/24; Dostop: https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV15435, 19. 4. 2025.

Renshaw, T. L. (2020). *Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ): Measure and user guide*. Open Science Framework; Dostop: https://osf.io/6548v, 23. 4. 2025

Rupar, B. (2024). Intervizija v šolski praksi. *Vzgoja in izobraževanje, 1-2/2024, letnik 55,* str. 91-94.

Shernoff, E. S., Frazier, S. L., Marín˜ez-Lora, A. M., Lakind, D., Atkins, M. S., Jakobsons, L., Hamre, B. K., Bhaumik, D. K., Parker-Katz, M., Watling Neal, J., Smylie, M. A. in Patel D. A. (2016). Expanding the Role of School Psychologists to Support Early Career Teachers: A Mixed-Method Study. *School Psychology Review, 45, 2*, str. 226 –249.

Shernoff, E. S., Bearman, S. K. in Kratochwill, T. R. (2017). Training the Next Generation of School Psychologists to Deliver Evidence-Based Mental Health Practices: Current Challenges and Future Directions. *School Psychology Review*, *46*(2), 219–232. Dostop: https://doi.org/10.17105/SPR-2015-0118.V46-2, 24. 4. 2025.

TVEGANJA DIGITALNEGA SVETA: VPLIV RABE PAMETNIH TELEFONOV NA DUŠEVNO ZDRAVJE MLADIH IN KAJ MORAMO STORITI

RISKS OF THE DIGITAL WORLD: THE IMPACT OF SMARTPHONE USE ON YOUNG PEOPLE'S MENTAL HEALTH AND WHAT WE NEED TO DO

PETRA BRKIĆ OMAHEN, univ. dipl. soc. ped.

Šolski center Ljubljana, Srednja šola za strojništvo kemijo in varovanje, Aškerčeva 1, 1000 Ljubljana

petra.omahen@sclj.si

POVZETEK

Prispevek osvetljuje negativne spremembe v otroštvu in mladostništvu, ki jih je prinesla množična uporaba pametnih telefonov in digitalnih tehnologij po letu 2010. Vse od takrat se na mednarodni ravni soočamo s porastom duševnih stisk med mladimi, kot so anksioznost, depresija, motnje spanja, zasvojenost in socialna izolacija. Posebej ranljivo je obdobje med 9. in 15. letom, ko zaslonske vsebine zasedejo prostor, namenjen igri, vrstniškim odnosom in socialnemu učenju. Prispevek izpostavlja nujnost ukrepov, še posebej v šolskem okolju, kjer bi morali omejiti uporabo pametnih telefonov.

KLJUČNE BESEDE: negativne posledice, pametni telefoni, mladi, šola

ABSTRACT

The article highlights negative changes in childhood and adolescence brought about by the widespread use of smartphones and digital technologies since 2010. Since then, we have been facing an international increase in mental health problems among young people, such as anxiety, depression, sleep disorders, addiction and social isolation. The period between the ages of 9 and 15 is particularly vulnerable, when screen content takes over the space intended for play, peer relationships and social learning. The article highlights the need for measures, especially in the school environment, where the use of smartphones should be limited.

KEYWORDS: negative consequences, smartphones, young people, school

UVOD

Pred natanko tremi leti sem raziskovala vpliv digitalnih tehnologij na duševno zdravje otrok in mladostnikov ter napisala prispevek s podobnim naslovom, vendar z bistveno drugačno vsebino. V tem času se je strokovna literatura na tem področju tem precej spremenila. Če je bilo še pred tremi leti, neposredno po epidemiji Covida-19, mogoče zaslediti precej uravnotežena razmišljanja o pozitivnih in negativnih vplivih sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, pa danes vse bolj prevladuje spoznanje, da ustaljeni načini uporabe digitalnih tehnologij negativno vplivajo na duševno zdravje mladih.

Prvi pametni telefon je znano ameriško podjetje na trg lansiralo junija 2007. V naslednjih nekaj letih so si ljudje začeli množično lastiti svoje pametne telefone. Po letu 2015 oziroma 2016 so bili posamezniki brez pametnih telefonov – zlasti med mlajšo in aktivno populacijo – že prava redkost. Ameriški socialni psiholog Jonathan Haidt je to obdobje poimenoval »obdobje velike preusmeritve« (great rewiring) (Haidt, 2024), torej preusmeritve iz resničnega v virtualni svet. Tehnološki razvoj pametnih telefonov ter z njimi tesno povezanih družbenih omrežij in drugih aplikacij je bil v naslednjih letih izjemno hiter.

Težava, ki se je danes vse bolj zavedamo, je v tem, da so pametne telefone – zasnovane tako, da čim bolj pritegnejo našo pozornost in s tem naš čas – skorajda brez omejitev začeli uporabljati tudi mladi in celo otroci. »Življenje teh najstnikov je postalo bistveno drugačno kot življenje njihovih predhodnikov« (prav tam, str. 36). Gre za korenite spremembe v človeški zavesti in medosebnih odnosih (prav tam). Življenje 13-letnika leta 2007, z navadnim telefonom, je bilo povsem drugačno od življenja 13-letnika danes (prav tam).

V raziskavi Nacionalnega inštituta za javno zdravje (NIJZ) so v začetku leta 2018 izdali publikacijo z naslovom Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji, v kateri so objavili dva pretresljiva podatka. V obdobju od leta 2008 do 2015 se je število otrok in mladostnikov z diagnozo duševne in vedenjske motnje povečalo za kar 71 %. Najpogostejše motnje na področju duševnega zdravja so: stresne, depresivne in anksiozne motnje, hiperkinetične motnje, motnje hranjenja ter različne oblike samomorilnosti. V istem obdobju se je število izdanih receptov za zdravljenje duševnih motenj pri otrocih in mladostnikih povečalo za 48 %, pri čemer je bil porast največji v starostni skupini od 15 do 19 let. »V tej starostni skupini je skupna poraba narasla za 73 %, predvsem zaradi porasta porabe antidepresivov in psihostimulansov« (Jeriček Klanšček idr., 2018, str. 248).

Drastično povečanje anksioznosti in depresije pri mladostnikih med letoma 2010 in 2015 se ni zgodilo le v Sloveniji, temveč tudi na globalni ravni, in sovpada z obdobjem velike preusmeritve iz resničnega v virtualni svet (Haidt, 2024). Haidt v svojem delu The Anxious Generation (2024) prepričljivo predstavi vzročno povezavo med množično uporabo pametnih telefonov in izrazitim poslabšanjem duševnega zdravja mladih. Tudi Stransky (2024) poudarja: »Negativne posledice socialnih omrežij so zabeležene v praktično vsaki strokovni publikaciji, ki se ukvarja s tem področjem« (b. s.). Twenge (2017) pa opozarja, da »imajo najstniki, ki preživijo več časa na družbenih medijih, več možnosti za razvoj depresivnih, anksioznih in drugih motenj, medtem ko so najstniki, ki več časa preživljajo s svojimi vrstniki […] duševno bolj zdravi« (str. 88).

Prišel je čas, da zaščitimo zdrav razvoj otrok in mladostnikov. »Pred petimi leti bi bilo prezgodaj, čez pet let bo prepozno« (Podjed, 2025, b. s.).

KAKO PAMETNI TELEFONI VPLIVAJO NA ČUSTVENI IN SOCIALNI RAZVOJ MLADIH

Tristan Harris, ki je bil do leta 2015 zaposlen pri Googlu kot strokovnjak za etiko, je leta 2020 v odboru ameriškega senata o varstvu potrošnikov pričal o tem, kako podjetja kot so Google, Apple, Facebook in druga, divje tekmujejo za pridobivanje *pozornosti* ljudi (Haidt, 2024). Pojasnil je, da so se ta podjetja znašla v problemu kolektivnega delovanja, znani kot »dirka do dna«, v kateri izkoriščajo vse razpoložljive psihološke slabosti- tudi psihološke značilnosti otrok in mladostnikov (prav tam).

Ko se otrok vključi v splet, starostni prag do dostopanja različnih strani na internetu dejansko ne obstaja. Na internetu so vsi enako stari (prav tam). Otroci lahko prosto dostopajo do katerihkoli strani, tudi pornografskih, če zgolj kliknejo na okence, da so stari 18 let ali več (prav tam). Prav tako si lahko prosto izmenjujejo sporočila in fotografije z neznanci (prav tam). Starši živijo v iluziji, da so otroci doma varni pred nevarnostmi zunanjega sveta, čeprav je ta v resnici pogosto varnejši kot virtualni svet.

Na zakonski ravni sicer je postavljena starostna meja 13 let, ki jo imenujemo »internetna odraslost« in je bila dogovorjena kot kompromis konec devetdesetih let (prav tam). Vendar

pa so raziskave pokazale, da so najbolj občutljiva razvojna obdobja za škodo, ki jo povzročajo družbena omrežja med 11. in 13. leto za dekleta ter med 14. in 15. letom za fante (Orben idr. 2022). Glede na te ugotovitve bi bila primerna starostna meja za sprejemanje pogojev uporabe storitev in posredovanje osebnih podatkov vsaj 16 let. To je bil tudi cilj dela pogajalcev v že omenjenih pogajanjih (Haidt, 2024).

Snovalcem spletnih vsebin brez dvoma uspeva pritegniti našo pozornost, saj ljudje vse več svojega prostega časa preživimo v virtualnem svetu oziroma na spletu. Podatki za najstnike so sicer različni, a vsi znatno presegajo uradna priporočila, ki za starostno skupino 13 do 18 let znašajo največ dve uri na dan (Logout, b.d.). Stransky (2024) navaja, da najstniki v povprečju na pametnih telefonih preživijo štiri ure in pol dnevno, medtem ko Haidt (2024) poroča o šestih do osmih urah na dan. Opozarja tudi na dejstvo, da najstniki pogosto razmišljajo o družbenih omrežjih med opravljanjem vsakodnevnih dejavnosti v resničnem življenju.

»Pametni telefoni in druge digitalne naprave otrokom in mladostnikom prinašajo toliko zanimivih izkušenj, da povzročajo resno težavo: *zmanjšujejo zanimanje za vse oblike izkušenj, ki ne temeljijo na zaslonu*« (Haidt, 2025, s. 131). Avtor je za osrednji izraz v knjigi izbral »otroštvo, osredinjeno na igro«, ki ga postavlja v diametralno nasprotje z izrazom »otroštvo, osredinjeno na telefon«. Generacija Z (rojeni 1997-2012) »je prva generacija v zgodovini človeštva, ki je puberteto preživela v virtualnem svetu. Ko smo jim leta 2010 dali pametne telefone je to tako, kot bi jih poslali živeti na Mars. To je bil največji nenadzorovan eksperiment, ki ga je človeštvo kadarkoli izvedlo na svojih otrocih« (Haidt, 2024, s. 44).

Avtor pojasnjuje, da je evolucija v človeka vrodila tri močne motivacije: za prosto igro, povezovanje in socialno učenje. Nenadzorovana igra z otroki različnih starost je nujna za zdrav razvoj otroka (prav tam). »V takšni igri se otroci naučijo, kako prenesti modrice, obvladati svoja čustva, prepoznati čustva drugih otrok, reševanja konfliktov in pravične igre« (prav tam, s. 53). Otroci so protikrhka bitja, poudarja Haidt (prav tam).

Aktivnosti na internetu niso zdrava nadomestila za interakcije najstnikov (prav tam). Gre za alternative, ki najstnikom vzamejo toliko časa, da jim ga ostane toliko manj za resnični stik z živimi ljudmi (prav tam). »Socialna omrežja ne pomenijo selitve prijateljstva iz resničnega v virtualen svet« (prav tam, s. 120).

Občutljivo obdobje za kulturno in socialno učenje je med 9. in 15. letom (prav tam). Za otroštvo, osredinjeno na igro, je značilno, da otrok pridobiva *razvojno primerne izkušnje* v senzitivnih obdobjih *skupaj z vrstniki* (prav tam). Otrok, ki odrašča v otroštvu, osredotočenem na pametni telefon, pa je *preplavljen* z vsebinami za odrasle, ki do njega prihajajo v naključnem vrstnem redu (prav tam). »Vsakega otroka, ki svoje občutljivo obdobje za socialno učenje preživi kot izrazit uporabnik virtualnih vsebin, bodo te vsebine oblikovale. Vplivale bodo na njegovo identiteto, čustva in odnose- ti pa bodo bistveno drugačni, kot če bi se oblikovali v resničnem svetu« (prav tam, s. 64). To, po Haidtu (prav

tam), pojasnjuje, zakaj je duševno zdravje generacije Z izrazito slabše od zdravja vseh preteklih generacij.

Klinični psiholog, Jernej Vidmar, je na enem izmed svojih predavanj (2025) povedal, da je imel v obravnavi 18-letnika, ki je doživel travmo, ko se je pri osmih letih prvič srečal s pornografijo. Groza, ki jo je ob tem doživel, ga je spremljala več let, dokler ni poiskal strokovno pomoč. Vidmar je dejal, da v svojih 25 letih prakse opaža postopno slabljenje splošne psihične strukture mladih. Na vprašanje, čemu to pripisuje, je odgovoril: družini, kjer je manj topline, stalnosti in povezanosti - ter dejavnostim mladih, ki se odvijajo na pametnih telefonih.

Haidt (2024) opredeljuje štiri osnovna področja, ki so prizadeta v otroštvu, osredotočenem na pametni telefon: pomanjkanje druženja, pomanjkanje spanja, razdrobljena pozornost in zasvojenost.

Pomanjkanje spanja pri dijakih zaznavamo v aktualnem šolskem letu kot veliko težavo. V enem od oddelkov 1. letnikov kar trije dijaki redno zaspijo med poukom. Prav tako se soočamo z vedno več primeri dijakov, ki opuščajo obiskovanje pouka in ostajajo doma. Starši so pogosto nemočni. Na ta naraščajoč problem so opozorili tudi zaposleni v nevladni organizaciji Logout, ki so na posvetu s področja nekemičnih zasvojenostih izpostavili primere zasvojenosti z internetom, v katerih mladostniki ostajajo doma pred zasloni in opustijo vse druge aktivnosti (Logout in Posvet, 2025).

V zvezi s težavami na področju razdrobljene pozornosti, sta mi kolegici iz predšolske vzgoje in svetovalne službe v osnovni šoli povedali, da se v vrtcih prvič srečujejo s tako hudimi težavami s pozornostjo, da uvajajo povsem nove metode dela, da lahko izpeljejo dejavnosti do konca. V prvih razredih osnovne šole učitelji opažajo, da ima približno sedem otrok na oddelek težave s pozornostjo in vedenjem v takšnem obsegu, da dve pedagoginji na razred dela s skupino ne zmoreta več obvladovati.

Tudi med najstniki se že marsikdo zaveda negativnih posledic in pasti uporabe pametnih telefonov (Haidt, 2024). Že pred leti mi je najstnik s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki je bil štirinajst dni brez telefona, ker ga je v jezi razbil, povedal, da bi se v času, ko je imel telefon, na navodilo naj pospravi sobo, odzval z odporom – pregovarjal bi se, zavlačeval ali pa naloge sploh ne bi opravil. Brez telefona pa je ugotovil, da svoje obveznosti opravi veliko lažje.

Dijak, ki je bil hospitaliziran zaradi psihotične epizode, mi je po zaključku zdravljenja zaupal, da ima občutek, da mu videoigre škodijo. Začel jih je igrati pri šestih letih, ko so mu starši dali tablico. »Tako sta imeli mir in lahko sta delala kariero. Saj jima nič ne zamerim. Takrat enostavno niso vedele, kako škodljivo je to. Imel sem vse, neomejeno sem lahko igral

videoigre. Tak kot ostali sem postal šele konec devetega razreda. Prej sem bil čuden. Ničesar nisem jemal resno.«

KAJ MORAMO STORITI

Zaradi omejenega obsega tega prispevka se bom v nadaljevanju osedotočila zgolj na vlogo šole pri zaščiti duševnega zdravja otrok in mladostnikov.

Avgusta 2023 je UNESCO izdal obsežno poročilo o vplivu digitalne tehnologije, zlasti pametnih telefonov, na otroke in mladostnike v šolskem okolju. V poročilu so raziskovalci zapisali, da internet prinaša določene koristi, predvsem pri učenju na daljavo in v primerih težje dostopnih populacij. Kljub temu pa za klasično izobraževanje v razredu obstaja presenetljivo malo dokazov, da digitalne tehnologije dejansko spodbujajo učenje (Butler in Farah, 2025). Obstajajo pa jasni dokazi, da je uporaba pametnih telefonov v šolah povezana s slabšimi učnimi rezultati, več motnjami pri pouku, spletnim nasiljem in negativnim vplivom na čustveno stabilnost otrok (prav tam). Zato so raziskovalci zapisali, da so šole brez pametnih telefonov prvi ključni korak (prav tam). Haidt (2025) poudarja, da gre za najpreprostejši in hkrati najcenejši ukrep – še posebej v primerjavi z rešitvami, kot sta zaposlovanje večjega števila terapevtov ali uvajanje novih učnih načrtov.

V zadnjih letih so številne evropske države prepovedale uporabo pametnih telefonov v šolah. Nazadnje sta se temu pridružili Danska in Avstrija. Od 20. februarja do 30. marca so tudi v Sloveniji predstavniki in strokovnjaki različnih institucij pozvali k podpisu peticije ODKLOPI.NET, s katero si prizadevajo za zakonsko omejitev uporabe zasebnih telefonov v šolah. Slovensko javnost, pristojne institucije in oblikovalce politik so tako pozvali k hitremu odzivu in sistemskim ukrepom, ki bodo zagotovili varno in spodbudno učno okolje za otroke in mladostnike.

Podobno kot na naši šoli, kjer morajo dijaki pred začetkom učne ure telefone oddati v za to namenjena stojala, imajo tudi številne druge šole po državi vzpostavljena pravila in omejitve glede uporabe telefonov. Ta pravila se večinoma nanašajo na prepoved uporabe telefonov med poukom. Vendar pa raziskovalci opozarjajo, da ta ukrep za spodbujanje učenja in socialnih stikov ni dovolj – pomembno je, da so dijaki brez telefonov ves čas, ko so v šoli (Butler in Farah, 2025; Haidt, 2024). Le tako lahko povečajo svojo zbranost pri učenju ter se bolj posvetijo druženju s sošolci (prav tam).

Pomembno je poudariti, da zagovorniki omejevanja uporabe telefonov v šolah niso nasprotniki interneta ali digitalnih orodij v izobraževanju. Njihov cilj je vzpostaviti boljše ravnovesje med digitalnim in analognim življenjem – da bi mladim omogočili več časa in pozornosti za ključne izkušnje v otroštvu: druženje s prijatelji in družino, igro, branje, hobije ter druge dejavnosti v resničnem svetu.

ZAKLJUČEK

Stransky (2024) v luči misli filozofa Edmunda Burka, ki je zapisal, da je družba partnerski odnos med živimi, mrtvimi in še nerojenimi, izpostavi eno ključnih vprašanj: kakšni starši bodo naši otroci, če odraščajo v digitalnih odnosih in izgubijo sposobnost oblikovanja korenin v resničnih skupnostih? Ko razmišljamo o razlogih za ali proti tehnologiji, moramo razmisleke usmeriti ne le v to, kaj nam tehnologija prinaša, temveč tudi kaj nam odvzema (prav tam).

Ob tem si moramo zastaviti tudi temeljno etično vprašanje: »Ali je to dobro?« (prav tam). V kontekstu tehnologije to pomeni, da se moramo vprašati, kako vpliva na našo zasebnost, naše možgane in naše misli (prav tam).

LITERATURA IN VIRI

Butler, P. in Farah, H, (25. 7. 2025). »Put learners first«: Unesco calls for global ban on

smartphones in schools.Guardian. https://www.theguardian.com/world/2023/jul/26

put-learners-first-unesco-calls-for-global-ban-on-smartphones-in-schools (pridobljeno 28. 3. 2025)

Haidt, J. (2024). *Anxious Generation*. https://www.academia.edu/122869269/The_Anxious_

Generation_BY_Jonathan_Haidt?email_work_card=view-paper (pridobljeno 16. 3. 2025)

Haidt, J. (2025). *Tesnobna generacija.*UMco d.d.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Jurčič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M., … Poldrugovac, M. (2018). Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji. V H. Jeriček

Klanšček, S. Roškar, M. Vinko, A. Hočevar Grom (ur.), *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji* (str. 1-261). Ljubljana: NIJZ.

Logout (b.d.). Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih. https://www.logut.org/assets/Datoteke/smernice-za-uporabo-zaslonov.pdf (pridobljeno, 17. 4. 2025)

Logout in Posvet (10 in 11. 4. 2025). Nekemične zasvojenosti danes: od prvih znakov do konkretne pomoči. Ljubljana.

ODKLOPI.NET (20. 2. 2025). ODKLOPI.NET – klic k ukrepanju za omejitev prekomerne uporabe

digitalnih naprav v šolah in vzgojno-izobraževalnih ustanovah. https://www.zpms.si/2025/02/20/odklopi-net-klic-k-ukrepanju-za-omejitev-prekomerne-uporabe-digitalnih-naprav-v-solah-in-vzgojno-izobrazevalnih-ustanovah/

(pridobljeno, 1. 3. 2025)

Orben, A., Przybylski, A. K., Blakemore, S., Kievit, R. A. (2022). Windows of developmental sensitivity to social media. *Nature communications, 13,* Article 1649. https://www.nature.com/articles/s41467-022-29296-3

Podjed, D. (20. 2. 2025). Šole naj bodo oaza miru pred telefoni in pred starši. https://www.rtvslo.si/slovenija/ob-osmih/dan-podjed-sole-nan-bodo-oaza-miru-pred -telefoni-in-pred-starsi/737128 (pridobljeno 13 3. 2025)

Stransky, M. J. (2024). *The Rise and Fall of the Human Mind*. (e-knjiga) Improovio, s.r.o. https://martinjanstransky.com/product/perspective-by-dr-martin-jan-starnsky/ (pridobljeno, 21. 3. 2025)

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.

Vidmar, J. (8. 4. 2025). Svetovanje in psihoterapija otrokom in mladostnikom z anksioznimi, stresnimi in somatomorfnimi motnjami. SFU, Ljubljana.

DUŠEVNO ZDRAVJE MLADOSTNIC IN POMOČ ZNOTRAJ ŠOLSKEGA PROSTORA

MENTAL HEALTH OF ADOLESCENT GIRLS AND HELP WITHIN SCHOOL

SABINA DOGENIK, univ. dipl. soc. ped.

OŠ Šentjernej

sabina.dogenik@gmail.com

POVZETEK

Mladi v sodobnem času doživljajo številne stiske. Raziskave kažejo na porast tesnobe, depresivnosti in samopoškodbenega vedenja med mladimi. Dekleta so bolj kot fantje dovzetna za vpliv idealiziranih podob na spletu in družbenih omrežjih, kar močno vpliva na njihovo oblikovanje samopodobe in občutke tesnobe. Pri svojem delu sem se v zadnjih dveh letih osredotočila na populacijo deklet in individualno ter skupinsko delo z njimi, saj se kaže, da so jim različne dejavnosti in pogovori v veliko pomoč na njihovi poti odraščanja. V članku želim predstaviti konkretne izkušnje svojega dosedanjega dela s populacijo mladostnic v starosti od 10 do 15 let.

KLJUČNE BESEDE: mladostnice, duševno zdravje, samopodoba, delavnice za mladostnice

ABSTRACT

Young people in modern times experience numerous hardships. Research shows that there is an increase in anxiety, depression and self-harming behaviour among young people. Girls are

more susceptible to the influence of the idealized images on the internet and social networks which strongly affects the development of their self-esteem and feelings of anxiety. For the last two years my work has been focused on the population of girls and working with them individually and in groups. Different activities and conversations are a great help on their path to adulthood. In this article I want to present concrete experience of my previous work with the population of adolescent girls aged 10 to 15.

KEY WORDS: adolescent girls, mental health, self-esteem, workshops for adolescent girls

Mladi in stiske sodobnega sveta

V Sloveniji je po raziskavi NIJZ (Klanšček Jeriček idr., 2022) že leta 2018 več kot 30 % mladostnikov poročalo o pogostih občutkih tesnobe, žalosti ali depresije. Samomorilne misli je imelo približno 1 od 5 mladostnikov v zadnjem letu raziskave.

Raziskava HBSC (Cosma idr., 2023) je pokazala, da tretjina (33 %) mladostnikov več kot enkrat tedensko občuti nervoznost in težave pri spanju. Četrtina (25 %) poroča o žalosti in občutkih nemoči. Eden od petih (20 %) ima glavobole več kot enkrat tedensko. Tovrstne težave naraščajo s starostjo, pričnejo se pri približno enajstih letih, najpogosteje jih občutijo mladostniki v starosti 15 let.

Jonathan Haidt (2024) povzema več različnih raziskav, ki beležijo drastičen upad občutka zadovoljstva in sreče pri mladostnicah v starosti od 15 do 30 let. Cybulski (2021) v raziskavi, ki je bila sicer osredotočena na stanje v Veliki Britaniji, poroča, da je med letoma 2003 in 2018 pomemben dvig težav opaziti pri anksioznih motnjah, depresiji, ADHD motnji in samopoškodovanju pri mladostnikih in mladostnicah.

Raziskava HBSC v slovenskem prostoru (Klanšček Jeriček idr., 2023) je zaznala opazno pomembno znižanje odstotka tistih mladih, ki so zelo zadovoljni s svojim življenjem. V obdobju 2002–2020 se je pomembno zvišal odstotek mladostnikov, ki doživljajo vsaj dva psihosomatska simptoma več kot enkrat tedensko. Najpogostejši psihosomatski simptomi, ki se pojavljajo približno pri četrtini mladostnikov ali več, so nervoza, nespečnost in razdražljivost.

Po ocenah, ki jih ta raziskava povzema, naj bi od 10 do 20 % vseh otrok in mladostnikov na svetu imelo težave v duševnem zdravju. Raziskave, ki so primerjale stanje pred in med pandemijo, kažejo, da je med pandemijo prišlo do poslabšanja pri večini kazalnikov duševnega zdravja, kot so npr. nezadovoljstvo z življenjem, prisotnost klinično pomembnih težav v duševnem zdravju in prisotnost simptomov depresivnih in anksioznih motenj.

Ko govorimo o stiskah sodobnega sveta in se sprašujemo o vzrokih, so pomemben dejavnik sodobne tehnologije in svetovni splet z raznovrstnimi aplikacijami in vsebinami. Pri tem ne moremo gledati le enoznačno, pojav moramo pogledati celostno. Na eni strani se mladostniki tudi preko spleta izobražujejo in iščejo pomoč za svoje stiske in težave, na drugi strani pa imajo spletne interakcije izjemno negativen vpliv na udeležence, relativizirajo marsikatero neustrezno vedenje in doživljanje sebe in pogosto pospešujejo in poglabljajo resnost težav, s katerimi se soočajo mladi (povzeto po Mitchell, 2023).

1. Duševno zdravje deklet sodobnega časa

Morda se zdi nenavadno, da se v svojem prispevku in trenutno pri svojem delu bolj posvečam dekletom kot fantom, vendar tudi raziskave kažejo (Cosma idr., 2023), da fantje pogosteje poročajo o boljšem zadovoljstvu v življenju kot dekleta. Dekleta pogosteje občutijo osamljenost in navajajo več različnih težav na področju duševnega zdravja v primerjavi s fanti.

Razlika med fanti in dekleti se iz leta v leto bolj povečuje – v starosti 15 let dve tretjini deklet izkuša več različnih težav s področja zdravja in duševnega zdravja. Za primer – 28 % deklet poroča o osamljenosti, fantje se osamljeni počutijo v 13 % deležu pri starosti 15 let. Pri 11-letnikih je takšen delež med fanti 8 % in med dekleti 14 %. Razlika med fanti in dekleti je iz leta v leto večja – zadnja HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children) raziskava namreč opaža največjo razliko med spoloma od leta 2013/2014 dalje (Cosma idr., 2023).

Cybulski s sodelavci (2021) po opravljenih raziskavah poroča, da je med dekleti, starimi od 13 do 16 let, samopoškodbeno vedenje od leta 2010 dalje naraslo za 78 %.

Klanšček Jeriček s sodelavci (2023) po raziskavi, opravljeni med slovenskimi mladostniki, poroča o višji ravni zaznanega stresa pri dekletih kot pri fantih v starostnem obdobju 13–17 let. Pomembno višji odstotek pri dekletih je zaznati tudi pri verjetnosti depresije. Ravno tako so dekleta pogosteje poročala o občutjih žalosti in samomorilnih mislih kot fantje (v starosti 15–17 let).

Dekleta, stara od 11 do 17 let, se tudi pogosteje počutijo osamljena kot fantje. Dekleta v primerjavi s fanti v vseh starostnih skupinah izražajo višjo stopnjo anksioznih simptomov. Izraženost simptomov se zvišuje s starostjo. Odstotek se zvišuje do 15. leta in je v vseh starostnih skupinah pomembno višji pri dekletih kot pri fantih. V primerjavi s fanti so dekleta manj prepričana, da znajo in zmorejo sama rešiti težave, na katere naletijo v življenju.

Eden glavnih dejavnikov, ki vpliva na duševno zdravje deklet v sodobnem času, so družbena omrežja in svetovni splet. Različne platforme ustvarjajo idealizirane podobe telesa, življenja in uspeha, kar vodi v primerjanje, nezadovoljstvo s seboj in občutke manjvrednosti. Jonathan Haidt (2024) izpostavlja, da so pametni telefoni in družbena omrežja ključni dejavniki pri porastu duševnih težav med mladimi, saj prispevajo k povečani anksioznosti, depresiji in samopoškodovalnemu vedenju.

Nedavna raziskava Pew Research Centra (2025) je med ameriškimi najstniki pokazala, da 25 % najstnic meni, da družbena omrežja negativno vplivajo na njihovo duševno zdravje, v primerjavi s 14 % fantov. Poleg tega 50 % deklet poroča, da družbena omrežja škodujejo njihovemu spanju, medtem ko je ta delež pri fantih 40 %. Izpostavljenost slikam in videoposnetkom na družbenih omrežjih pomembno prispeva k nezadovoljstvu deklet s svojo samopodobo in vodi k resnejšim težavam na področju duševnega zdravja.

Dekleta so bolj pod vplivom spletnega nasilja kot fantje: v državah članicah Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) v povprečju 12 % 15-letnih deklet poroča, da so že bila žrtev spletnega nasilja, za fante pa ta delež v povprečju zanaša 8 % (UNESCO, 2024). Dodatno breme za dekleta predstavljajo tudi vedno pogostejše vsebine o spolnosti, lažni posnetki, ustvarjeni s strani umetne inteligence, ter fotografije, ki prikazujejo spolnost in

goloto. Dekleta so v zgoraj navedeni raziskavi povedala, da so bila na spletu izpostavljena vsebinam, ki jih niso želela videti.

V šolskem okolju dekleta pogosto čutijo pritisk, da morajo biti uspešna – tako v šoli kot v družabnem življenju. Od sebe pričakujejo, da morajo biti lepa, pametna, prijazna in vedno uspešna. Zelo jih skrbi njihova telesna podoba, medvrstniški odnosi med dekleti pa so izredno kompleksni in nenehno spreminjajoči. Pogosto doživljajo izključevanje in zasmehovanje, ki se je preselilo v spletno okolje, kar je dodatno breme za njihovo duševno zdravje.

Individualni pristopi pri delu z mladostnicami

Dekletom se v šoli lahko pomembno približajo različni strokovni delavci – v prvi vrsti so to učitelji, običajno razredniki, s katerimi se dekleta počutijo bolj povezana. Pomembno vlogo v življenju mladostnic lahko odigra katerikoli drug učitelj, ki je učenkam bližje zaradi strokovnega področja, ki ga poučuje, ali osebnostih lastnosti, s katerimi se zna in zmore približati otrokom. Morda je to šolska svetovalna služba ali učitelji dodatne strokovne pomoči, ki otroka spremlja tedensko ali se občasno vključuje v razredno skupnost.

Ko imamo navezan stik z otrokom, je pot do svetovanja in individualnega pogovora lažja in možna. Svetovanje si lahko zastavimo namensko in terminsko načrtovano, ker smo opazili in zaznali mladostnika, za katerega vemo, da pogovor potrebuje, ali pa se svetovanje zgodi ob kakšnem pomemben ali stresnem dogodku, ki ga izpostavi sam mladostnik ali nanj opozorijo njegovi vrstniki. To so lahko medvrstniški konflikti, obremenilne situacije v družini, tvegano vedenje na spletu in še raznovrstne situacije, zaradi katerih nas poišče sama mladostnica ali nas opozorijo nanje starši, učitelji ali vrstniki.

Mladostnice spregovorijo o svojih stiskah osebam, ki jim zaupajo in ob katerih se čutijo varne. Strokovni delavci morajo v trenutkih, ko se mladostnice odprejo, slediti naslednjim načelom (povzeto po McGhee, 2015):

- uporabljamo veščine aktivnega poslušanja,
- postavljamo odprta vprašanja,
- vživljamo se v otrokova čustva in dogajanje,
- težavo poskušamo razumeti, ne rešiti.

Mladostnice so zelo hvaležne, kadar čutijo, da si zanje vzamemo čas in jih želimo v polnosti poslušati. Proces ustvarjanja zaupnosti je lahko dolgotrajen. Kot učiteljica dodatne strokovne pomoči doživljam, da se včasih lahko tudi leto ali dve »vrtimo kot mačka okoli vrele kaše«, dekleta dolgo časa preverjajo, ali mi lahko zaupajo, v pogovorih preverjajo mojo odprtost in mnenje o določenih tematikah in šele po daljšem času spregovorijo o težavah, s katerimi se srečujejo.

Prednost individualnega pristopa je možnost globljega zaupanja in neobremenjenosti s tem, kaj bodo rekle in si mislile vrstnice. Slabost je, da se včasih odrasli in mladostnica ne »ujameta«, ne začutita in mladostnica ne zmore zaupati konkretni osebi, s katero se srečuje v šoli. V tem primeru je pomembno, da odrasli prepozna zadrego in zadržanost ter omogoči pomoč drugega strokovnega delavca, ki mu bo mladostnica lahko bolj zaupala.

Skupinsko delo z mladostnicami v šolskem prostoru

Šolski prostor nudi priložnosti, da lahko nagovorimo celotno populacijo mladostnikov in mladostnic. Mnoge šole delujejo preventivno in povabijo bodisi zunanje izvajalce bodisi same organizirajo preventivne delavnice za prepoznavanje čustvenih stisk in opolnomočenje mladih na področju duševnega zdravja.

Eden od pomembnih projektov, ki ima v Sloveniji že večletno tradicijo, je projekt #to sem jaz, ki združuje tako priročnike za mladostnike in mladostnice ter učitelje kot tudi spletno stran, kjer mladi lahko poiščejo odgovore na svoja vprašanja in vprašanja tudi postavijo. Projekt odpira predvsem tematike (povzeto po Tacol, 2019): duševno zdravje, socialne in čustvene kompetence, samopodoba, doživljanje čustev in pomoč v stiski.

Slovenski center za raziskovanje samomora je razvil projekt Ker te štekam, kjer s celostno pripravo in podporo strokovnim delavcem najprej izobrazijo učitelje in jih usposobijo za izvajanje delavnic s področja duševnega zdravja. Delavnice so naravnane na naslednje teme (Šedivy Zadravec, Poštuvan, 2022): duševno zdravje, soočanje s stresom, soočanje s stiskami in zdrav življenjski slog.

Učitelji pri svojem delu pogosto uporabljajo priročnik Glavo imaš in srce! (Vtič, 2018), v katerem so zbrane raznolike teme s področja duševnega zdravja in medvrstniških odnosov. Ravno tako je uporaben priročnik za razredne ure in druge interesne dneve Iskalci biserov (Vtič Tršinar, 2004).

Naštela sem le ozek nabor gradiva, ki je na voljo v slovenskem prostoru, dandanes je učiteljem in strokovnim delavcem na dosegu rok veliko priročnikov in možnosti za vključitev v raznovrstne projekte in izobraževanja za izvajanje delavnic s področja duševnega zdravja. Pomembno je, da kot učitelji prepoznamo pomen dela na področjih duševnega zdravja in smo pripravljeni nameniti svoje moči in čas dobremu počutju učencev in jih opolnomočiti pri prepoznavanju lastnih čustev ter delati na njihovi samopodobi.

Dobro počutje in duševno zdravje učencev je namreč temelj tudi za njihovo učno uspešnost in pomembna popotnica v odraslost. Učna motivacija se pomembno povezuje s čustvenim in duševnim stanjem učenca, kar je dejstvo, ki ga pogosto pozabljamo (povzeto po Nedeljko, 2024).

Prednost skupinskega dela je, da ga lahko namenimo celi generaciji otrok, ne le tistim, pri katerih so težave že evidentne, in jih posebej povabimo v svetovalni proces. O pomenu duševnega zdravja in virih pomoči lahko izobrazimo generacije otrok, ki bodo te informacije odnesle s seboj v odraslo življenje, kar je velikega pomena za izboljšanje duševnega zdravja v družbi.

Kadar delamo v skupini, se lahko izrazijo tudi bolj tihi posamezniki in učenke ob poslušanju druga druge dobijo občutek, da niso same v doživljanju težav in stisk, s katerimi se soočajo v času odraščanja.

Se pa težav na področju duševnega zdravja še vedno drži stigma, mnogi mladi s težavo spregovorijo in imajo občutek, da jih nihče ne bo razumel. Med izvedbo delavnic moramo biti voditelji posebej pozorni, da odpiramo polje zaupnosti in iskrenosti.

Opažam, da se dekleta v homogeni skupini, kjer so ločena od fantov, lažje odprejo in spregovorijo o težavah, ki jih tarejo. Svet doživljajo na svojstven način, večplastno. Kadar delam s heterogeno skupino, ko so prisotni fantje in dekleta, so dekleta zaradi svojega doživljanja lahko tarča posmeha s strani nekaterih fantov. Ne vseh. V heterogeni skupini se mnogi fantje čutijo nagovorjeni, da lahko končno tudi sami spregovorijo o plasteh življenja, o katerih se v le fantovski skupini ne govori. Je pa za dekleta pogosto pomembno, da imajo najprej prostor in čas zase.

Tudi način podajanja in izvedbe delavnic je pomemben. Fantje so bolj bitja akcije, dekletom pa zadostuje, da podamo izhodišče, ob katerem lahko pozneje ustvarjamo in se pogovarjamo. Fantje se začnejo ob marsikateri dejavnosti že dolgočasiti in namena delavnice ne moremo doseči.

Poleg delavnic, posvečenih temam s področja duševnega zdravja, je za preventivo pomembno tudi gibanje, zato je pomembno, da se strokovni delavci, ki želijo delati na izboljšanju duševnega zdravja otrok, povezujejo z učitelji športa in mladostnike motivirajo k dejavnostim s področja zdravega življenjskega sloga in spodbujajo raznolike gibalne aktivnosti.

Ovire pri izvajanju pomoči v šoli

Velika ovira v šolskem prostoru je čas oziroma pomanjkanje le-tega. Šolski program na predmetni stopnji je jasno zastavljen in poudarek je seveda na učenju in poučevanju. V samem urniku je drugim vsebinam namenjeno pol ure na teden (ure razredne skupnosti), nekaj ur je možno tovrstnim vsebinam še nameniti v okviru različnih dni dejavnosti, vendar so tudi te vsebine skrbno načrtovane in časovno odmerjene. Kadar učencem ponudimo možnost udeležbe na prostovoljni ravni, je udeležba bolj skromna, smiselno pa je, da je tematik s področja duševnega zdravja deležna celotna populacija.

Tovrstne vsebine in izvajanje le-teh potrebujejo ustrezno usposobljene strokovne delavce z aktualnim znanjem in veščinami za podajanje le-teh učencem. Zato je nujno potrebno več časa in denarja nameniti izobraževanju učiteljev in strokovnih delavcev, ki bodo z učenci o teh vsebinah spregovorili pogumno in strokovno. Velika ovira je pomankanje strokovnih delavcev ne le v šolskem prostoru, ampak tudi v slovenskem – primanjkuje psihologov in psihiatrov, ki bi lahko bili mladim v oporo pravočasno, ko so težave akutne in aktualne.

Vsak šolski oddelek ima svoje specifike in vsi učenci se v oddelku ne počutijo nujno varne in sprejete. Zato je potrebno razmišljati in uvajati tudi drugačne oblike in skupine, kjer se učenci lahko počutijo varne, da odpirajo osebne tematike in stiske. Takšne možnosti so na primer v okviru razširjenega programa šole ali ob različnih dnevih dejavnosti. Vodstva šol pri tem lahko pokažejo fleksibilno razmišljanje in strokovnim delavcem z ustrezno organizacijo pomagajo pri iskanju različnih poti do mladostnikov.

»Duševno zdravje v otroštvu in adolescenci je povezano z doseganjem razvojnih nalog in s šolsko uspešnostjo, z odnosi s starši in vrstniki, prav tako pa je duševno zdravje v tem obdobju pomemben napovedni dejavnik duševnega zdravja v odrasli dobi,« piše Klanšček Jeriček s soavtorji (2023), s čimer opozori na pomembnost šolskega prostora in učnega procesa pri izgradnji samopodobe otrok in mladostnikov.

Šolski prostor postaja vedno bolj storilnostno naravnan, včasih se zdi, da štejejo le še rezultati, pod pritiskom so učitelji in učenci. Sprašujem se, ali smo znotraj šol dovolj pozorni na duševno zdravje in dobrobit otrok ter mladostnikov ali smo klonili zunanjim pritiskom in smo predvsem osredotočeni na učenje in učne rezultate učencev. Učenci pa se soočajo s prenekaterimi stiskami in ni dovolj, da jih opazijo le dovolj čuteči učitelji, ki jih je v naših šolah veliko. Tematikam, povezanim z duševnim zdravjem, bi se bilo znotraj šolskega prostora potrebno posvečati še bolj sistemsko in organizirano.

Na poseben način je svoje doživljanje šole opisala mladostnica, ko sva se pogovarjali o njenih občutkih znotraj šole. Povedala je: »Ko sem pred tablo, skoraj omedlim, ampak nobenega to ravno ne zanima. Tudi če se ne počutiš dobro, moraš biti vedno kot tisti, ki se OK počutijo.« To je tragika mlade osebe, ki je v okolju, v katerem preživi pomemben del svojega življenja, spregledana.

ZAKLJUČEK

Mladostnice in mladostniki ob sebi potrebujejo odrasle ljudi, ob katerih se počutijo varne in ki jim lahko zaupajo. Pogovora in pomoči morda ne iščejo na vsakodnevni ravni, se pa bodo odprli tistim odraslim, ki so zanje močno in varno pribežališče. Razveseljivo je, da večina mladostnikov in mladostnic (82 %) ocenjuje svojo mamo kot zaupno osebo, s katero se lahko pogovarjajo o stvareh, ki jih težijo (Klanšček Jeriček idr., 2019). Očeta kot zaupno osebo doživlja dve tretjini mladostnikov. Podporo družine in vrstnikov mladostnice in mladostniki ocenjujejo s povprečno oceno 5,2 od 7.

Kot varovalni dejavnik duševnega zdravja se pomembno izkazujejo močni in trdni odnosi z družino in vrstniki, aktivno preživljanje prostega časa in dostop do podpore v šoli.

Šole so ključne pri prepoznavanju morebitnih težav na področju duševnega zdravja pri mladih in so pomembna podpora, če se teh tematik lotimo sistematično in redno. Izobraževanje o duševnem zdravju je pomemben preventivni korak, s katerim lahko mladim pomagamo pri poznavanju sebe, doživljanju lastnih čustev in uravnavanju svojega vedenja.

Mladostnice so posebej ranljiva populacija, saj v večji meri kot fantje doživljajo občutke tesnobnosti, depresivnosti in ranljivosti. Če jim na poti odraščanja ponudimo tako individualno kot skupinsko podporo, smo opravili pomembno delo in jih opremili z veščinami varovanja lastnega duševnega zdravja, ki jih bodo lahko odnesle tudi naprej v odraslo življenje.

LITERATURA IN VIRI

Batagelj, T., Lekić, K. (2023). Kaj lahko naredim, da mi bo lažje? Veščine za vsakdan in viri opore v stiski. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Cosma, A. idr. (2023). A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 1. Copenhagen: World Health Organization Office for Europe. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/373201/9789289060356-eng.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Cybulski idr. (2021). Temporal trends in annual incidence rates for psychiatric disorders and self-harm among children and adolescents in the UK, 2003–2018. BMC Psychiatry. https://bmcpsychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-021-03235-w

Gaber Korbar, V. idr. (2024). Pustolovščine in tveganja digitalnih tehnologij. Ljubljana: Društvo ustvarjalcev Taka Tuka.

Haidt, J. (2024). The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhoood Is Causing an Epidemic of Mental Illness. London: Penguin Random House UK.

Klanšček Jeriček, H., idr. (2018). Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Klanšček Jeriček, H., idr. (2019). Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2018. Ljubljana: NIJZ. https://nijz.si/wp-content/uploads/2019/09/hbsc_2019_e_verzija_obl.pdf

Klanšček Jeriček, H., idr. (2023). Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji. Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2022. Ljubljana: NIJZ. https://nijz.si/wp-content/uploads/2023/10/HBSC_e_verzija_pop_2023-2.pdf

Lekić, K. idr. (2010). To sem jaz, verjamem vase: priročnik za fante in punce: 10 korakov do boljše samopodobe. Celje: Zavod za zdravstveno varstvo.

McGhee, C. (2015). Vzgajati ločeno. Grosuplje: Svetovalno izobraževalni center MIT.

Mitchell, M. (2023). Samopoškodovanje: zakaj se mladostniki samopoškodujejo in kako jim lahko pomagajo starši. Izola: Vita.

Nedeljko, N. (2021). Zmote in resnice o motivaciji za učenje: Skrivnosti motiviranih učencev. V: Razredni pouk, št. 3/2021. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/06/03_NadaNedeljko.pdf

Pew Research Center (2025). Teens, Social Media and Mental Health. Washington. https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/20/2025/04/PI_2025.04.22_teens-social-media-mental-health_REPORT.pdf

Tacol, A., idr. (2019). Zorenje skozi To sem jaz – razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

UNESCO (2024). Gender report. Global education Monitoring Report: Gender Report – Technology on her Terms. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389406

Valenzuela, A. V., Kovacs, K. (2022). Impact of Gender on STEAM Education in Elementary School: From Individuals to Group Compositions. Basel: Behavioral Sciences. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9495347/

Šedivy Zadravec, N., Poštuvan, V. (2022). Samomorilno vedenje mladostnikov – Razvoj in implementacija preventivno-intervencijskih programov. Koper: Založba Univerze na Primorskem.

Vtič, D. (2018). Glavo imaš in srce!: gradivo za delo z otroki in mladostniki. Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet: Društvo za razvoj človečnosti – Human.

Vtič Tršinar, D. (2004). Iskalci biserov: priročnik za razredne ure. Maribor: Ekološko-kulturno društvo Za boljši svet.

ZDRAV DUH V ZDRAVEM OKOLJU

HEALTHY MIND IN A HEALTHY ENVIRONMENT

MILAN DOŠEN

Strokovni center Mladinski dom Maribor

milan.dosen@guest.arnes.si

POVZETEK

Avtor predstavlja Erasmus+ projekt, ki ga izvajajo v SC Mladinski dom Maribor – enota 4, ki je namenjen izboljšanju obravnave težav v duševnem zdravju. V zadnjem letu oz. v pokoronskem obdobju zaznavajo povečanje težav pri otrocih in mladostnikih, povečalo se je število obravnav pri pedopsihiatrih, medikamentozni terapiji. Z namenom izboljšanja obravnave, zmanjšanja obiskov pri specialistih in medikamentozni terapiji vpeljujejo spremenjen oz. nadgradnjo dosedanjemu vzgojnemu delu. Vpeljava redne fizične aktivnosti, zdrave prehrane, hortikulture, internacionalizacije kot metode za doseganje glavnega cilja, t.j. zdrav duh v zdravem okolju.

KLJUČNE BESEDE: otroci s posebnimi potrebami, težave v duševnem zdravju, čustvene in vedenjske motnje/težave, Erasmus+

SUMMARY

The author presents an Erasmus+ project implemented in SC Mladinski dom Maribor – unit 4, which is intended to improve the treatment of mental health problems. In the last year or during the post-corona period, they have noticed an increase in problems in children and adolescents, the number of treatments with child psychiatrists and medication therapy has increased. In order to improve treatment, reduce visits to specialists and medication therapy, they are introducing a change or upgrade to the previous educational work. The introduction of regular physical activity, healthy nutrition, horticulture, internationalization as methods for achieving the main goal, i.e. a healthy mind in a healthy environment.

KEYWORDS: children with special needs, mental health problems, emotional and behavioral disorders/problems, Erasmus+

UVOD

Strokovni center Mladinski dom Maribor se že od ustanovitve ukvarja z vzgojo in oskrbo otrok in mladostnikov s čustveno vedenjskimi težavami in motnjami. Pred septembrom 2016 je bila to samostojna institucija h kateri so septembra 2016 pripojili Vzgojni zavod Slivnica. S spremembami v zakonodaji, sprejetju in uveljavitvi dveh zakonov t.j. Družinski zakonik (UL RS 15/17) in Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustveno vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) (UL RS 200/20), se je uveljavil nov način obravnave otrok in mladostnikov s čustveno vedenjskimi težavami in motnjami.

Spremembe so se zgodile na področju nameščanja, kjer je sedaj glavni odločevalec družinsko sodišče ter omejenost na regijo. Spremenila se je tudi populacija otrok in mladostnikov, predvsem v času koronakrize in postkoronskega obdobja.

Prilagoditve so se zgodile na vseh področjih. Prilagoditve zakonskim okvirjem, prilagoditve v načinu obravnave na nivoju regije, zavoda. Prilagoditve na nivoju stanovanjske skupine pa preizkušamo v okviru Erasmus+ projekta.

V prispevku avtor predstavlja SC Mladinski dom Maribor kot institucijo in področje dela. Nadaljuje s predstavitvijo enote 4, v kateri opravlja svoje vzgojno delo. Nadaljuje s predstavitvijo Erasmus+ projekta, ki so ga skupaj s sodelavci v enoti zastavili. Opisuje in s podatki poudarja težave, katere s projektom naslavljajo. Opisuje namen, cilje, metode in spremembe v dnevni rutini, ki so v času projekta v delovnem načrtu.

V dnevni rutini smo dodali aktivnosti iz področja hortikulturne terapije in fizične aktivnosti. Avtorji poudarjajo prednosti hortikulturne terapije v povezavi z duševnim zdravjem in dobrim počutjem, kar deluje preventivno in zmanjšuje težave z depresijo in psihozo. (Cipriani et al, 2017)

Fizična aktivnost je prav tako varovalni dejavnik za razvoj težav v duševnem zdravju, zmanjšuje posledice travmatičnih dogodkov, zvišuje frustracijski prag in izboljšuje organizacijske sposobnosti n delovne navade. (Crichton et at, 2024).

Avtor zaključuje z rezultati projekta, morebitnimi izzivi in načrti za čas po projektu.

STROKOVNI CENTER MLADINSKI DOM MARIBOR

Strokovni center Mladinski dom Maribor je organiziran v kontiinumu intenzivna vzgojna skupina, tri vzgojne skupine, kmetija za osipnike, mala skupina z nižjim normativom, deset stanovanjskih skupin, enoto poldnevnega programa in dve mladinski stanovanji, term mobilna služba. Enote pa se nahajajo na štirinajstih lokacijah. Namenjen je otrokom in mladostnikom, dekletom in fantom, v starosti od 6 do 26 let, ki imajo čustvene in vedenjske težave in iz različnih razlogov ne morejo živeti s starši v matičnih družinah. Običajno imajo nizko samopodobo in imajo težave pri vključevanju v običajno življenjsko sredino. V SC Mladinski dom Maribor ostajajo otroci in mladostniki običajno toliko časa, da zaključijo vzgojno-izobraževalni proces.

Življenje v Mladinskem domu Maribor nudi otrokom in mladostnikom osnovno oskrbo, pomoč pri vzgoji in izobraževanju in omogočanju kvalitetnega preživljanja prostega časa.

Delo v domu je usmerjeno v otroka in mladostnika, v upoštevanje in zadovoljevanje njegovih individualnih potreb, želja in možnosti. Vzgojitelji in ostali strokovni delavci s svojo 24-urno prisotnostjo skozi vse leto zagotavljajo izvajanje vzgojnega procesa. Način življenja in dela je usklajen z načeli samoorganizacije. Široka paleta strokovnih prijemov ter osebna angažiranost vzgojiteljev ustvarjajo življenje Mladinskega doma Maribor.

Vizija našega dela je, da se ustanova odziva na konkretne potrebe otrok in mladostnikov, da ostaja izhodiščni pristop dela odnos, da se ustvarja ugodna klima, kot izhodišče za vzpodbudno odraščanje otrok in mladostnikov z vsemi njihovimi odgovornostmi, pravicami in dolžnostmi.

Stanovanjska skupina

V Enoti 4 biva osem mladostnikov – trenutno pet deklet in trije fantje. Vzgojitelji skrbimo, da so mladostnikom zagotovljeni temeljni pogoji zdravega osebnostnega razvoja. Naši cilji so vseživljenjski napredki otrok in mladostnikov. Spodbujamo temeljne vrednote in vrline življenja – ljubezen, sočutje, spoštovanje, zaupanje, strpnost do drugačnosti, pozitiven odnos do dela, izobraževanja, ustvarjanja, življenja. V kolikor so svojci naših mladostnikov podporni, pozitivni ter so pripravljeni sodelovati, nudimo pomoč tudi otrokovi družini.

Vsak dan gradimo odnose zaupanja in spoštovanja, vsak dan si prizadevamo za harmonično, usklajeno delovanje skupine. Učimo se ustrezne komunikacije, primernega reševanja konfliktov, higiene prostora, osebne higiene, novih veščin. Ustvarjamo miren dom, ki kot tak nudi mladostnikom priložnost napredovanja, usvajanja novih znanj in vseživljenjskih uspehov. Učne ure in druge obveznosti v hiši - skrb za osebno urejenost in urejenost prostorov ter okolja - potekajo po že ustaljenem urniku, v dnevni rutini. Posebno pomemben čas dneva so skupni obroki in prosti trenutki, ko najdemo čas za pogovor s posamezniki in celo skupino. Z učenjem sodelovanja, samostojnosti in odgovornosti na različnih področjih življenja in dela se mladostniki pripravljajo na prehod v samostojno življenje.

Skupaj usvajamo mnoga nova znanja ter utrjujemo že pridobljena vedenja, učimo se tehnik učenja in raznolikih tehnik sproščanja. Prizadevamo si za sodelovanje in pozitivno socialno klimo, tudi z izvajanjem različnih socialnih iger in ustvarjalnih dejavnosti. Radi imamo pogovorne večere, skupne oglede filmov, branje in pripovedovanje zgodb.

Nenehno smo kreativni in aktivni, raziskovalni in ustvarjalni - »gojimo zeleno«, sodelujemo v mednarodnem projektu »Tek podnebne solidarnosti«, sodelujemo v humanitarnih akcijah - zbiramo zamaške, pogosto obiščemo Zavetišče za živali vse to z namenom in željo, da bi bili tudi sami aktivni ustvarjalci lepšega in boljšega okolja v katerim živimo.

Posebno pozornost namenjamo zdravemu načinu prehranjevanja in športnemu udejstvovanju. Načrtujemo praznovanja rojstnih dni in drugih praznikov, kar je tudi dobra priložnost za druženje s prostovoljci in drugimi prijatelji ter sodelavci, ki nas radi obiščejo. Ogledamo si zanimive gledališke predstave, mariborske galerije, se udeležujemo koncertov. Naši mladostniki se redno udeležujejo interesnih dejavnosti, zanimajo jih predvsem glasba in ples, nogomet. Sodelujemo s šolami in z drugimi zunanjimi institucijami ter s starši.

PROJEKT ZDRAV DUH V ZDRAVEM OKOLJU

Ozadje

Projekta Zdrav duh v zdravem okolju smo se lotili ker smo v pokoronski letih zaznavali ogromno povečanje težav v duševnem zdravju naših otrok in mladostnikov. Naši otroci in mladostniki že pred tem niso imeli najboljšega izhodišča za zdrav psihofizični razvoj, saj izhajajo iz slabših socio-ekonomskih razmer, so bili slabše vključeni v okolje in izhajajo iz družinskih razmer, ki niso bile spodbudne, marsikje celo ogrožajoče. V času koronakrize in zaprtja šol so se razmere dodatno poslabšale, čeprav resnične posledice zaprtja šol in družbe zaznavamo z zamikom.

Zaznavali smo izjemen porast težav v duševnem zdravju, porast obiskov pri pedopsihiatrih, psihologih in tudi porast medikamentozne terapije. Pri medikamentozni terapiji gre večinoma za uporabo antipsihotikov in antidepresivov. Zaznavamo približno 50 odstotno povečanje potreb po obiskih pri specialistih za duševno zdravje in posledično medikamentozni terapiji.

Programi, ki smo jih izvajali do sedaj in jih trenutno izvajamo niso več dovolj oz. bi morali nekatere spremeniti in posodobiti. Vpeljali pa bi radi tudi kakšnega novega, saj se razvijamo kot družba, institucija in posamezniki.

Institucija se lahko izboljša v korist otrok in mladostnikov s prilagajanjem potrebam otrok in mladostnikov in jih tako opolnomočiti za življenje v družbi, ki je postala hitro spreminjajoča, nestabilna. Naše stanovanjske skupine so varen prostor, v katerem so zadovoljene osnovne in tudi naprednejše življenjske potrebe. Moramo pa se prilagoditi zahtevam zunanjega sveta in otroke ter mladostnike pripraviti tudi na življenje zunaj stanovanjske skupine. Vključevanje

v lokalno okolje, vključevanje v procese socializacije je pomembno za prehod v dobo odraslosti.

Čas koronakrize nas je opozoril, da moramo biti pripravljeni za spremembe na katere nimamo vpliva, moramo pa jih sprejeti in stresne dejavnike znati predelati skupaj in vsak zase.

Stresni dejavniki so tisti, ki povzročajo težave v duševnem zdravju, če jih ne znamo predelati, preusmeriti. Koronakriza nas je opozorila na pomanjkljive digitalne kompetence, ki jih je treba izboljšati. Podnebne spremembe in situacija v Ukrajini, pa nas vsak dan opozarja, da smo odgovorni za naše življenjsko okolje, ga sooblikujemo in s svojim delovanjem prispevamo k samooskrbi, onesnaženosti, energetski vzdržnosti.

Začetki

Začeli smo čisto enostavno iz potrebe po prilagajanju in učenju. Brez velikih ambicij sem se prijavil na seminar Mednarodno od A do Ž, kjer sem se srečal z mednarodnim okoljem oz. kako se vključiti v to okolje. Na seminarju smo že tudi postavili okvir kako bi projekt prijavili oz. kako bi ga pripravili. Naslednji korak je bil zbiranje ekipe in predstavitev ideje projekta znotraj institucije. Medtem ko je ideja tlela, sem se udeležil TCA kontaktnega seminarja na Finskem, kjer sem iskal gostitelje za mobilnosti. To je bil najtežji korak, saj na seminarju ni bilo nobene podobne institucije, tako sem prepričeval sodelujoče, da bi vseeno nekako uspeli pripraviti mobilnosti. Preko sodelujočih na seminarju sem potem prišel v kontakt z institucijami, ki so bile pripravljene in tudi bolj podobne naši.

V okviru ekipe za pripravo, pa smo že oblikovali cilje, kazalnike in mobilnosti, ki smo jih želeli izvesti. Preko kontaktov smo nato izvedli prve sestanke na daljavo, da smo se spoznali in ugotovili kako lahko sodelujemo. Poleg ekipe strokovnih delavcev smo morali izbrati tudi udeležence, tukaj nismo postavljali posebnih kriterijev, saj so vsi naši otroci in mladostniki s posebnimi potrebami, imajo večinoma težave v duševnem zdravju.

Projekt smo oddali in uspešno pridobili financiranje za naslednji korak.

CILJI IN KAZALNIKI

Cilj 1

Pri obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami se soočamo z izzivi povečanega števila obravnav v institucijah, ki se ukvarjajo z duševnim zdravjem. Znotraj Vzgojnega programa iščemo izboljšave in nove oblike obravnave, ki bi jih radi vpeljali v naše vsakodnevno vzgojno delo. V razvoj našega zavoda bi radi vključili še oblike dela, za katere smo že pridobili nekatera infrastrukturna sredstva in bi jih radi izkoristili.

Takšno sredstvo je tudi rastlinjak, ki bi ga radi izkoristili v terapevtske namene t.j. hortikulturna terapija.

S to obliko terapije bi radi izboljšali duševno zdravje naših otrok in mladostnikov, ter jih istočasno vzgajali v duhu samooskrbe, okoljske ozaveščenosti, doprinosa k okolju v katerem živimo.

Hortikulturna terapija se je izkazala za učinkovito pri izboljšanju čustvenega počutja mladostnikov s čustvenimi motnjami.

Raziskave potrjujejo več ključnih prednosti te terapevtske metode:

Izboljšanje čustvene stabilnosti in socialnih veščin

Študija, izvedena med mladostniki v vzgojnem zavodu, je pokazala, da hortikulturna terapija prispeva k večji čustveni stabilnosti, izboljšani navezanosti na vrstnike ter razvoju socialnih veščin, kot so sodelovanje, komunikacija in samokontrola. Udeleženci so po programu izkazovali večjo odpornost na stres in boljše medosebne odnose. (Demers, 2013)

Povečanje samozavesti in motivacije

Hortikulturne aktivnosti, kot so sajenje, obrezovanje in skrb za rastline, mladostnikom omogočajo neposredno izkušnjo uspeha, kar krepi njihovo samozavest in občutek lastne učinkovitosti. Študije so pokazale, da takšne dejavnosti povečujejo motivacijo za učenje in pozitivno vplivajo na samopodobo mladostnikov.

Te ugotovitve poudarjajo potencial hortikulturne terapije kot dopolnilne metode pri podpori mladostnikom s čustvenimi težavami, saj spodbuja njihovo čustveno ravnovesje, socialno vključenost in osebnostni razvoj. (Ya et al, 2020)

Merili smo število obiskov pri pedopsihiatrih, psihologih ter količino medikamentozne terapije. Naš cilj je znižati obravnave in količino zdravil za 25%.

Cilj 2

Pri prehranjevanju smo želeli otroke in mladostnike naučiti kaj so to zdravi obroki, kako se jih pripravi, kje lahko poiščejo ekološko, lokalno in sezonsko pridelano sadje in zelenjavo, za pripravo le teh. Pri že pripravljenih obrokih, ki jih dobimo iz domske kuhinje se učimo, kako se pripravljeno hrano lahko porabi, da zavržemo minimalno količino še uporabnih živil. Poseben poudarek dajemo tudi zdravemu zajtrku, saj je le ta ključen za dober in učinkovit začetek dneva. Trudimo se, da bi vsi naši otroci in mladostniki pred odhodom iz hiše pojedli zdrav zajtrk, ki bi jim dal energijo in zagon za uspešen dan.

Znanstvene raziskave potrjujejo, da je redno uživanje zdravega zajtrka ključnega pomena za mladostnike, saj pozitivno vpliva na njihovo kognitivno delovanje, čustveno počutje in splošno zdravje. Študija je pokazala, da uživanje zajtrka izboljšuje kognitivne funkcije pri otrocih in mladostnikih, zlasti spomin in pozornost. Učinki so še posebej izraziti pri tistih, ki so prehransko ogroženi. Raziskave kažejo, da mladostniki, ki redno zajtrkujejo, poročajo o višji kognitivni in čustveni angažiranosti v šoli. Tisti, ki zajtrk pogosto izpuščajo, pa kažejo

nižjo stopnjo angažiranosti, kar lahko negativno vpliva na njihovo učno uspešnost. (Cooper, 2011)

Trenutno otroci in mladostniki zajtrkujejo samo če jih k temu usmerimo, v povprečju 2 krat tedensko. Cilj je izboljšati število in kvaliteto zajtrkov za 50%.

Merili bomo kolikokrat tedensko vsak otrok ali mladostnik poje zajtrk in kolikokrat tedensko vsak poje zdrav zajtrk.

Cilj 3

Zavedamo se tudi pomena telesnih aktivnosti za zdravo življenje, zato se trudimo, da so vsi otroci in mladostniki v skupini vsaj 3x na teden telesno aktivni, vsaj 30 min. Trenutno se gibljejo samo 2 krat na teden. Ob primernih vremenskih pogojih poudarjamo gibanje v naravi. Raziskave so pokazale, da vadba izboljša kognitivne funkcije in psihološke lastnosti, ki vplivajo na vedenje (npr. razpoloženje, raven motivacije).(Pascoe, 2020)

Dokazi v literaturi tudi kažejo, da lahko telesna vzgoja izboljša učenje ali da se akademska uspešnost vsaj ohrani kljub zmanjšanju časa v razredu, da se poveča čas telesne vzgoje. Zagovorniki telesne vzgoje so se večinoma osredotočali na koristi za zdravje in telesno pripravljenost, toda dajanje večjega poudarka učinkom vadbe in telesne vzgoje na akademsko uspešnost lahko služi kot boljša utemeljitev za ohranitev ali povečanje programiranja telesne vzgoje. (Berg, 2010)

Pri redni telesni aktivnosti bomo merili ITM (indeks telesne mase) za katerega je cilj znižati ITM za 10% ter izboljšati število telesnih aktivnosti za 20% na teden.

Cilj 4

Naš cilj je bil izboljšati jezikovne kompetence v tujem jeziku - angleščina. Angleščina je svetovni jezik in se ga naši otroci učijo v osnovni in srednji šoli. Za uporabo le tega v realnem življenju pa nimajo priložnosti. S povezavami z tujimi institucijami in njihovimi uporabniki bodo lahko presegli svoj strah in sramežljivost. Izboljšali svojo samopodobo, dvignili samozavest in tudi na ta način izboljšali svoje duševno zdravje.

Izpolnjevanje ciljev bomo merili z dvigom uspešnosti pri predmetu angleščina v šoli. Cilj je dvigniti oceno za 1 ter samostojna predstavitev naših mobilnosti pred sošolci pri pouku angleščine.

Cilj 5

Naši otroci in mladostniki z veseljem in zagnanostjo uporabljajo elektronske naprave za komunikacijo. Zaznavamo, da preveč časa "visijo" na raznih socialnih omrežjih. Ob iskanju informacij, znanja, virov pomoči. Pri formalni komunikaciji pa so velikokrat pred nerešljivimi težavami. Naš cilj je zmanjšati čas, ki ga preživijo na socialnih omrežjih in uporabiti elektronske naprave za formalno komunikacijo. Naučili se bomo izpolniti Europass življenjepis.

Merili bomo čas uporabe elektronskih naprav za socialna omrežja in čas uporabe znižali za 20% ter uporabo elektronske pošte v komunikaciji z učitelji, šolo in drugimi institucijami.

Znali bodo napisati Europass življenjepis in se zavedali pomembnosti le tega.

MOBILNOSTI

Namen vseh mobilnosti je bil prenos znanja iz institucij v tujini, kjer se ukvarjajo s podobno populacijo otrok in mladostnikov, kot mi, ali pa so tudi v pokoronskem času zaznali več težav v duševnem zdravju pri otrocih in mladostnikih. Tudi sami so morali sprejeti strategije s katerimi metodami se bodo prilagodili na novo realnost in ta znanja oz. metode smo hoteli spoznati in mogoče tudi prenesti v naše redno delo.

Za vse mobilnosti smo težko pridobili gostitelje, nekaterim smo tudi dolgo prepričevali, da so bili naši gostitelji. Brez financiranja iz Erasmus+ projekta nam to ne bi uspelo.

Pred mobilnostmi smo bili člani ekipe na pripravljalnih obiskih, po navadi so bili to trije dnevi namenjeni, da se spoznamo z gostitelji in z mestom, kamor bomo pripeljali uporabnike.

Pripravljalne aktivnosti so potekale ves čas projekta in vedno znova, ker so se izmenjali sodelujoči. Tudi zaradi dolgega obdobja trajanja je bilo treba znanje obnoviti oz. se ponovno pripravljati, predvsem na aktivnosti na mobilnosti, tako da smo vsi prispevali svoj delež. Na začetku projekta smo se vsi naučili novih veščin, najprej odrasli, nato smo znanje prenašali še na otroke. Začeli smo z osnovnimi organizacijskimi veščinami, kot je vedenje na potovanju, priprava prtljage. Ko smo to znali smo se začeli pripravljati na uporabo tujega jezika, ki ga sicer vsi uporabljajo vsaj v šoli, pri pouku, treba je bilo premagati strah pred komunikacijo in javnim govorjenjem. Ko so se pripravili na jezikovne prepreke, pa smo začeli ustvarjati aktivnosti, ki smo jih namenili pridobivanju znanj in veščin, ki bodo pomagale premagovati težave v duševnem zdravju. Tukaj je bilo predvsem pomembno sprejemanje ponujenega in spoznanje, da so nam naši gostitelji zelo podobni in da so njihovi otroci s podobnimi ali celo enakimi težavami kot naši. Pomembna vloga so imeli tudi spremljevalci, ki so tudi sprejemali nove kompetence in so z zgledom vplivali na celotno skupino.

Z gostitelji smo imeli ves čas odprto komunikacijo s pomočjo spletnih orodij. Pri pripravah smo največ uporabljali orodje Zoom in elektronsko pošto. Na licu mesta, pri gostiteljih pa orodje Whatsapp, ki omogoča zelo hitro komunikacijo, v primeru zapletov. Na srečo zapletov ni bilo, tudi nobene urgentne situacije nismo doživeli. Na vseh mobilnostih smo imeli kontaktno osebo na nasprotni strani, ki nam je bila vedno na voljo.

Iz začetnega stanja in učnega sporazuma izhajajoč smo predvideli znanja, ki jih bi udeleženci lahko pridobili. Delavnice in aktivnosti so bile oblikovane tako, da so naslavljale zastavljene cilje, ki smo si jih zadali na začetku projekta. V proces so bili najbolj vključeni koordinator projekta ter kontaktna oseba pri gostiteljih, ki sta postavila okvir, medtem so pa ostali v naši ekipi dodali svoj delež z idejami o izvedbi delavnic. Pri gostiteljih je tudi sodelovalo več oseb, ki so vodili posamezno aktivnost. Cilje in izvedbo aktivnosti smo dorekli na sestankih na daljavo preden smo podpisali učni sporazum. Vsi ravnatelji oz. direktorji posameznih organizacij so mobilnosti podpirali ter nas spodbujali k izvedbi.

Prva mobilnost

Prvo mobilnost smo izvedli v Berlin, kjer smo bili gostje organizacije Wildwasser in njihove stanovanjske skupine Donya. Pred mobilnostjo smo se nanjo pripravljali preko sestankov v orodju Zoom, da smo sooblikovali učni program in zadeve okoli organizacije. Znotraj ekipe in udeležencev smo se pripravljali na vse možne scenarije. Pripravljali smo se organizacijsko od priprave prtljage in potrebščin, vedenja in varnosti na potovanju, jezika. Strokovni delavci smo prevzeli vodilno vlogo pri varnosti in logistiki, tukaj ni bilo sooblikovanja programa. V Berlinu smo preživeli 5 dni in 2 dni na potovanju v Berlin, potovali smo zeleno t.j. z avtobusom in v Berlinu z vsemi oblikami javnega prevoza. Pri gostiteljih smo izpolnjevali cilje iz učnega programa, z aktivnostmi in druženjem z gostitelji. V času, ko nismo bili pri gostiteljih pa smo raziskovali mesto Berlin, njegove znamenitosti, značilnosti, čisto drugačno okolje od tega, ki smo ga vajeni. Čas na mobilnosti je hitro minil in po tednu dni smo se vrnili v domače okolje polni vtisov in novih doživetij.

Druga mobilnost

Drugo mobilnost smo izvedli v Vilni v Litvi, kjer smo bili gostje Šilo educational centre, šola za otroke s posebnimi potrebami. V Vilni smo se pridružili našim gostiteljem pri izvedbi pouka z njihovimi uporabniki. Raznorazne aktivnosti, od priprave tradicionalne hladne juhe do naravoslovnega dne pri Vikingih. V času, ko nismo bili z gostitelji smo ponovno raziskovali mesto Vilna in njegove znamenitosti. V Vilno smo potovali z letalom, v Vilni smo uporabljali javni prevoz, pa tudi šolske avtobuse naših gostiteljev. Tukaj je bil jezik malce večja ovira kot v Berlinu, ki smo jo uspešno reševali z uporabo nekaterih slovanskih jezikov, tudi nemščine, nekaj pa s kretnjami. Po tednu dni v Vilni smo se vrnili v domače okolje bogatejši za novo znanje in izkušnje.

Tretja mobilnost

Naša zadnja mobilnost je bila na Finsko v Helsinke oz. manjši kraj približno 30 minut vožnje proti severu Jarvenpaa, kjer smo bili gostje Kaliomann koulu, šola za otroke s posebnimi potrebami, ki zaradi raznih stisk ne zmorejo obiskovati rednih srednjih šol. Na to mobilnost smo se pripravljali kot izkušeni popotniki, tako da smo že imeli razdeljene odgovornosti in naloge. Tudi na Finskem so se počutili sprejeto, z gostitelji smo izvajali aktivnosti, ki jih izvajajo tudi sami, od športnega dneva, do učne ure geografije, predstavitev okolij od kod prihajamo.

IZPOLNJEVANJE CILJEV

Cilj 1

Pri cilju znižanje medikamentozne terapije in obiskov pri pedopsihiatrih in psihologih smo cilj pri posameznikih dosegli. Torej pri štirih udeležencih, pri štirih je stanje ostalo enako, pri dveh se je stanje poslabšalo. Ugotavljamo, da je bil cilj dobro zastavljen, torej je bil dosegljiv, v časovnem roku in tudi merljiv. Rezultate povezujemo s sprejemljivostjo otrok in mladostnikov do sprememb v navadah. Kjer se stanje ni spremenilo smo tudi zadovoljni, ker pomeni, da se ni poslabšalo. Pri tistih udeležencih, ki so potrebovali več pomoči pa se zavedamo, da vsem takšen način dela ni ustrezal, mogoče pa je to iztočnica za nadaljnje spremembe in učenje.

Cilj 2

Pri cilju Zdrav način življenja skozi odgovorno ravnanje s hrano ugotavljamo, da se je odnos do hrane spremenil, čeprav npr. nihče od mladostnikov ne zajtrkuje rad, vsi pa povedo, da je to zaradi zgodnjega vstajanja in priprave zajtrka, kar neradi počnejo oz. jim je to odveč. Cilj je bil dobro zastavljen, merljiv, uresničljiv v časovnem roku. Kot nadgradnjo smo začeli delno pripravljati zajtrke vnaprej, zato da bi bila priprava lažja in manj zamudna. Večina otrok sedaj zajtrkuje, četudi je to samo sadje in topel napitek. Ves čas pa smo že ponujali samo zdrave in kvalitetno zastavljene zajtrke. Tudi hrane zaradi priprave vnaprej zavržemo minimalno.

Cilj 3

Pri cilju aktivnost ugotavljamo, da je ITM težka tema, saj ga mladostniki povezujejo s sprejemanjem samega sebe. Kljub temu, da se od 10 udeležencev skupno, samo dvema ITM povzpne nad 30, je tema telesna masa tesno povezana s samopodobo in samozavestjo. ITM so navedli samo v anonimni anketi, tako ni prihajalo do dodatnih tesnobnih situacij. ITM smo uspešno znižali pri vseh udeležencih, pri nikomer se ITM ni zvišal. Cilj smo dosegali s povečanjem števila fizičnih aktivnosti, predvsem hitre hoje "brisk walk", izvajali smo "plank challenge", vse z namenom aktivacije in izboljšanja počutja. Nobena aktivnost ni bila prenaporna, največja težava je bila motivacija, tako je moral odrasli zadevo voditi in početi zraven. Cilj je bil dobro zastavljen, uresničljiv v časovnem roku, merljiv in rezultati so bili opazni.

Cilj 4

Cilj uporaba tujega jezika je bil zastavljen predvsem kot motivacija za spremembo miselnosti. Naši mladostniki imajo težavo predvsem z uporabo oz. z izpostavljanjem. Cilj smo

premagovali tako, da smo bili izpostavljeni okolju in ljudem, ki so nam enaki ali podobni in se je z njimi treba sporazumeti. Na mobilnosti smo se pripravljali preko sestankov v digitalnem okolju, uporabo spletnih orodij, ki niso prevedena, predvsem pa s skupnimi aktivnostmi z gostitelji. Pri aktivnostih je bilo treba premagati strah, ker so bili naši otroci prepričani, da gostitelji znajo popolno angleščino in da bodo pogoreli. Ko so ta strah premagali je bilo vse lažje. Pri pouku v šoli, so vsi dobili priložnost, da bi mobilnosti predstavili, ne samo pri pouku angleščine, ampak geografije, sociologije, državljanske vzgoje ipd. Priložnosti za izboljševanje ocen je bilo veliko, saj so bile mobilnosti tri. Z zadovoljstvom ugotavljamo, da so vsi izboljšali ocene oz. so ostali na enakem.

Cilj 5

Cilj uporaba elektronskih naprav je bil zastavljen predvsem kot motivacija za spremembo miselnosti. Naši mladostniki imajo težavo predvsem z uporabo oz. z izpostavljanjem. Cilj smo premagovali tako, da smo bili izpostavljeni okolju in ljudem, ki so nam enaki ali podobni in se je z njimi treba sporazumeti. Na mobilnosti smo se pripravljali preko sestankov v digitalnem okolju, uporabo spletnih orodij, ki niso prevedena, predvsem pa s skupnimi aktivnostmi z gostitelji. Cilj je bil primerno zastavljen, tudi izvedljiv, večkrat je sicer prišlo do nestrinjanj. Merjenje časa na zaslonu ni najbolj uporabno, ker pri vseh znamkah mobilnih telefonov ni enotnega merjenja, možno pa pridobiti občutek o času preživetem na zaslonu v primerjavi z prejšnjim dnem.

ZAKLJUČEK

Ocenjujemo, da so cilji v našem projektu primerno zastavljeni, saj se podobni izzivi pojavljajo tudi v celotni populaciji nameščeni v SC Mladinski dom Maribor. Kar potrjuje naše napore, da se s tem izzivom soočimo na način prenosa znanja in izkušenj iz podobnih institucij iz tujine. Želimo kar najbolje poskrbeti za otroke in mladostnike s čustveno vedenjskimi težavami, ki so nameščeni v naši instituciji in imajo tudi težave z duševnim zdravjem. S 1.9.2023 smo začeli s spremembami pri našem delu, bolj natančno smo uvedli dodatne aktivnosti, za katere menimo, da bodo pozitivno vplivale na izpolnjevanje ciljev. Skupaj z mobilnostmi, ki smo jih izvedli pa smo obogatili vzgojni program in prenesli nova znanja, aktivnosti iz drugih držav in institucij, ki se ukvarjajo s podobnimi izzivi. Kot tudi vzgojno delo, je tudi duševno zdravje dolgoročni cilj in proces, ki ga ne izpolnimo čez noč. Aktivnosti, ki jih izvajamo dodatno so hitra hoja »brisk walk« 3 krat tedensko po 40 minut, delo v rastlinjaku (hortikulturna terapija), zdravi zajtrki »obvezen začetek dneva«.

S projektom smo našim otrokom in mladostnikom odprli oči. Na takšne mobilnosti še niso odhajali, nekateri so bili prvič tako daleč od doma, nekateri so prvič potovali z letalom, nekateri so prvič bivali v hotelu, nihče pa še ni bil na skupnih aktivnostih z vrstniki iz Nemčije, Litve in Finske. Vse to je bil ogromen zalogaj zanje in za nas, ki smo projekt izvajali. Kot je

običajno pri našem delu, se rezultati ne pokažejo takoj, ampak je to delo na dolgi rok, tako tudi pri temu ne računamo na radikalne in hipne spremembe, spremembe pa zagotovo so.

Evalvacija projekta poteka na več načinov, sproti smo beležili pojave, ki smo jih opredelili kot kazalnike, da bi lahko že sproti ugotovili v katero smer se s projektom in našim rednim delom gibljemo. Sploh na področju duševnega zdravja so naši cilji tesno povezani. Beleženje pojavov nam je tudi pomagalo pri končni evalvaciji, ko bomo primerjali izhodiščno stanje s stanjem ob koncu projekta.

Začetno stanje smo preverili s pomočjo spletne ankete v orodju 1ka. Sodelovali so vsi otroci in mladostniki, ki so vključeni tudi v projekt.

Z začetkom projekta smo tudi na nivoju institucije začeli obveščati in predstavljati naš projekt. Tako sem imel predstavitev na pedagoški konferenci, prispevki o projektu in o TCA seminarjih katerih sem se udeležil so na spletni strani zavoda. V neformalnih oblikah je bilo veliko izmenjave s
sodelavci.

Izven našega zavoda izmenjujemo izkušnje na skupnih seminarjih ter prireditvah oz. tekmovanjih med slovenskimi strokovnimi centri.

Načrti za prihodnost so obdržati v običajni delovni rutini dobre prakse, kot so delo na vrtu oz. visokih gredicah in fizične aktivnosti kot so hitra hoja. Dodatno širiti informacije o naših dosežkih in načinih vključevanja v programe Erasmus+.

Mednarodni projekti in mobilnosti, kot so programi Erasmus+, imajo pomemben vpliv na otroke in mladostnike z manj priložnostmi ter čustveno-vedenjskimi težavami. Ti programi ponujajo priložnosti za osebnostno rast, socialno vključevanje in razvoj ključnih življenjskih veščin.

Udeležba v mednarodnih projektih omogoča mladostnikom z manj priložnostmi, da prvič izkusijo odgovornost za določeno nalogo ali projekt ter jo uspešno zaključijo. To jim daje občutek ponosa in dosežka. Sodelovanje v skupinskih aktivnostih, pogosto z vrstniki iz drugih držav, spodbuja razvoj timskega dela, komunikacijskih spretnosti in sposobnosti reševanja konfliktov. Takšne izkušnje so še posebej dragocene za tiste, ki se soočajo s čustvenimi in vedenjskimi izzivi, saj jim pomagajo pri izboljšanju samopodobe in socialne integracije .

Mednarodne mobilnosti omogočajo mladostnikom, da se počutijo kot del večje skupnosti, kar krepi njihov občutek pripadnosti in vključenosti. Spoznavajo nove kulture, jezike in načine življenja, kar spodbuja strpnost, razumevanje in sprejemanje raznolikosti. Za mnoge je to prva priložnost za potovanje v tujino, kar jim odpira nova obzorja in možnosti za prihodnost.

Sodelovanje v mednarodnih projektih prispeva k razvoju mehkih veščin, kot so prilagodljivost, samostojnost, reševanje problemov in medkulturna komunikacija. Te veščine so ključne za uspešno vključevanje v družbo in na trg dela.

Skupaj ti elementi kažejo, da mednarodni projekti in mobilnosti predstavljajo učinkovito orodje za podporo otrokom z manj priložnostmi in čustveno-vedenjskimi težavami, saj jim omogočajo celostni razvoj in boljše možnosti za uspešno prihodnost.

VIRI IN LITERATURA

Berg, Kris. (2010). *Justifying Physical Education Based on Neuroscience Evidence. Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 81. 1-60. 10.1080/07303084.2010.10598445.

Cipriani, J., Benz, A., Holmgren, A., Kinter, D., McGarry, J., & Rufino, G. (2017). A systematic review of the effects of horticultural therapy on persons with mental health conditions. *Occupational Therapy in Mental Health*, *33*(1), 47-69.

Cooper SB, Bandelow S, Nevill ME. Breakfast consumption and cognitive function in adolescent schoolchildren. Physiol Behav. 2011 Jul 6;103(5):431-9.

Crichton, M., Bigelow, H., & Fenesi, B. (2024, August). Physical activity and mental health in children and youth: Clinician perspectives and practices. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 53, No. 4, pp. 981-1001). New York: Springer US.

Demers, M. (2013). *Cultivating Well-being: Horticulture Programming's Effect on Youth's Emotional Well-being* (Doctoral dissertation, University of St. Thomas, Minnesota).

Oh YA, Lee AY, An KJ, Park SA. (2020) H*orticultural therapy program for improving emotional well-being of elementary school students: an observational study.* Integr Med Res. 2020 Mar;9(1):37-41.

Pascoe, M., Bailey, A. P., Craike, M., Carter, T., Patten, R., Stepto, N., & Parker, A. (2020). Physical activity and exercise in youth mental health promotion: a scoping review. *BMJ open sport & exercise medicine*, *6*(1), e000677.

Uradni list Republike Slovenije. (2020). *Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI)* Uradni list RS, št. 200/20). https://www.uradni-list.si/

Uradni list Republike Slovenije. (2017). *Družinski zakonik* (Uradni list RS, št. 15/17). https://www.uradni-list.si/

POMOČ MLADOSTNIKOM PRI PREPOZNAVANJU ZAVAJAJOČIH INFORMACIJ O DUŠEVNEM ZDRAVJU NA SPLETU

HELPING YOUNG PEOPLE IDENTIFY MENTAL HEALTH MISINFORMATION ONLINE

NUŠA FERJANČIČ, prof. psihologije in svetovalna delavka

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana

Šubičeva 1

1000 Ljubljana

nusa.ferjancic@gjp.si

POVZETEK

Različne raziskave, tudi v slovenskem prostoru (npr. Maučec in Zakotnik, 2019; Jeriček Klanšček in dr., 2022) in izkušnje iz prakse kažejo na pogostost težav v duševnem zdravju med mladimi. V današnjem času mladostniki rešitve za svoje stiske iščejo tudi na spletu, kjer pa se srečajo z različno kvalitetnimi vsebinami. V prispevku sem pregledala raziskave, ki so preverjale verodostojnost vsebin, povezanih z duševnim zdravjem, na spletu (predvsem na socialnih omrežjih). Raziskave so pokazale na prisotnost številnih zavajajočih informacij, ki lahko negativno vplivajo na mladostnike in jih ovirajo pri iskanju strokovne pomoči (npr. Starvaggi in dr., 2024). V nadaljevanju sem opisala nekaj načinov dela z mladimi, s katerimi sem poskušala spodbujati njihovo digitalno pismenost na področju duševnega zdravja: delavnico o lažnih novicah za dijake drugega letnika srednje šole, razredno uro, pri kateri sem dijake drugih in tretjih letnikov seznanila z verodostojnimi spletnimi viri na področju duševnega zdravja in ozaveščanje mladih o strokovnih pojmih in iskanju pomoči preko individualnih pogovorov v svetovalni službi.

KLJUČNE BESEDE: duševno zdravje, zavajajoče informacije, lažne novice, digitalna zdravstvena pismenost, kritično mišljenje

ABSTRACT

Various research studies, including in Slovenia (e.g. Maučec and Zakotnik, 2019; Jeriček Klanšček et al., 2022) and practical experience show the prevalence of mental health problems among young people. Nowadays, adolescents often look for solutions to their

problems online (e.g. on social networks), where they encounter content of varying quality. In this paper, I review research that has examined the credibility of mental health-related content online (especially on social networks). Research has shown the presence of a lot of misleading information about mental health and distress, which can have a negative impact on adolescents and hinder them from seeking professional help (e.g. Starvaggi et al., 2024). In the following section, I describe some of the ways I have worked with young people in an attempt to promote their digital literacy in the area of mental health. I described a workshop on fake news for second year secondary school students, a classroom lesson where I introduced second and third year students to credible online mental health resources, and raising young people's awareness of professional concepts and help-seeking through one-to-one discussions in the counselling service in school.

KEYWORDS: mental health, misinformation, fake news, digital health literacy, critical thinking

UVOD

Med otroki in mladostniki so težave v duševnem zdravju pogoste – slovenski podatki iz anketnih raziskav kažejo, da jih med 20 % in 40 % kaže nekatere znake ali težave na področju duševnega zdravja (Maučec Zakotnik in dr., 2019). Rezultati raziskave Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji (Jeriček Klanšček in dr., 2022) so pokazali, da več kot tretjina (35,7 %) mladostnikov poroča o rednem doživljanju vsaj dveh psihosomatskih simptomov, za malo več kot petino (22,0 %) mladostnikov pa je značilna slabša kakovost življenja in povišana verjetnost depresije. O občutkih žalosti ali obupanosti, ki so bili prisotni vsaj dva tedna v zadnjem letu in so vplivali na vsakodnevne dejavnosti, je poročal približno vsak tretji (32,9 %) mladostnik. 16,6 % mladostnikov je v zadnjem letu resno razmišljalo o tem, da bi poskušalo narediti samomor. Tudi izkušnje iz prakse kažejo na prisotnost različnih stisk pri mladostnikih – predvsem na težave v duševnem zdravju, težave na področju odnosov z vrstniki v razredu in/ali doživljanje stresa zaradi ocenjevanja znanja. Opažamo pa tudi spremembe pri tem, kako mladostniki iščejo rešitve za opisane težave – pogosto se namreč obračajo na splet.

V prispevku me bo zanimalo, kako uspešni so mladostniki pri iskanju verodostojnih informacij o duševnem zdravju na spletu in kako jim lahko pri tem pomagamo strokovni delavci. Na socialnih omrežjih in tudi na drugih spletnih mestih je namreč dostopnih mnogo informacij, ki se tičejo duševnega zdravja (npr. na temo samopodobe, depresije, ADHD, avtizma, travme ...). Nekatere od teh informacij so resnične, spet druge pa so zavajajoče. Zavajajoče informacije pa lahko negativno vplivajo posebej na mladostnike iz ranljivih skupin

– jih npr. ovirajo pri iskanju strokovne pomoči za svoje težave v duševnem zdravju (Starvaggi in dr., 2024).

Uporaba digitalnih tehnologij za iskanje zdravstvenih informacij pri mladostnikih ima prednosti in slabosti. Obdobje mladostništva je ključno razvojno obdobje za promocijo zdravja, za zgodnje odkrivanje in tudi za preprečevanje bolezni. V tem smislu so digitalne tehnologije lahko dober vir informacij za mladostnike, ki jih podprejo pri skrbi za svoje zdravje in vzpostavljanju zdravega vedenja. Prednost iskanja teh informacij na spletu je namreč enostaven dostop do vsebin in anonimnost. Na spletu pa so po drugi strani žal dostopne tudi vsebine, ki spodbujajo nezdrav življenjski slog in ogrožajo zdravje mladostnikov – omenjene prednosti iskanja informacij na spletu tako postanejo slabosti.

V preventivnem smislu je zato smotrno mladostnikom pomagati pri razvijanju digitalne zdravstvene pismenosti, tudi na področju duševnega zdravja - da bi znali poiskati, razumeti in oceniti zdravstvene informacije iz elektronskih virov ter tako ohraniti svoje zdravje. Mladostniki z visoko digitalno zdravstveno pismenostjo se namreč vedejo bolj zdravo; pri mladostnikih z nizko digitalno zdravstveno pismenostjo pa je bolj verjetno, da bodo našli netočne informacije, razvili napačna ali pristranska prepričanja, se vedli na način, ki ogroža zdravje, se odločili za samodiagnozo in/ali se znašli pod vplivom interesnih skupin (Patrina in dr., 2018). Tudi slovenski avtorji poudarjajo, da je pomembno spodbujati aktivno vlogo mladostnikov pri varovanju svojega duševnega zdravja (Mikuš Kos, 2017).

Pomemben vir informacij za mladostnike so socialna omrežja. Raziskovalce je v tem kontekstu zanimalo, kakšna je kvaliteta vsebin o duševnem zdravju, ki so dostopna na različnih socialnih omrežjih.

Gupta in sodelavci (2020) so v svoji raziskavi analizirali objave na Instagramu o antidepresivih (N = 916) v obdobju 2010 – 2018. Ugotovili so, da se je število objav na Instagramu, ki opisujejo uporabo antidepresivov, od leta 2010 eksponentno povečalo, 43 % objav pa je vsebovalo anekdotične izkušnje. Med temi objavami jih je 58 % izražalo negativna čustva do uporabe antidepresivov, pri čemer so navajali škodljive učinke in pomanjkanje izboljšanja stanja. V analiziranih objavah so bile prisotne napačne informacije, nobena pa ni omenjala gradiva, usmerjenega v okrevanje (tj. ustanov za duševno zdravje, telefonskih linij za pomoč itd.).

Zavajajoče informacije o duševnem zdravju so prisotne tudi na TikToku, družbenem omrežju z 1,1 milijarde mesečno aktivnimi uporabniki. Ekipa medicinskih strokovnjakov je ocenila točnost vsebine v N = 500 videoposnetkih TikTok z oznako #mentalhealthadvice ali #mentalhealth- tips. Raziskovalci so skoraj tretjino (31 %) videoposnetkov označili kot „znanstveno netočne“, 14 % pa kot„potencialno škodljive“ (npr. predlaganje uporabnikom, naj jemljejo določena zdravila). Natančnost vsebin se je razlikovala glede na motnjo. Najmanj

znanstveno točne vsebine so bile prisotne v videoposnetkih o motnjah, povezanih s s travmami (33 %). Nasprotno so bili posnetki o motnjah pozornosti/hiperaktivnosti (ADHD) znanstveno bolj točni, vendar so imeli najvišjo stopnjo potencialno škodljive vsebine (18 %). Kljub znanstvenim dokazom, ki pričajo o učinkovitosti kognitivno vedenjske terapije, je v več kot petini videoposnetkov izražen negativen (18 %) ali mešan (4 %) odnos do KVT. Videoposnetki so navajali znanstveno neutemeljene kritike, npr. da je KVT neučinkovita ali škodljiva – na splošno ali pri posebnih populacijah, pri katerih se je v resnici izkazala za učinkovito, npr. pri ljudeh z motnjami, povezanimi s travmami oz. nevrorazvojnimi motnjami. To je zaskrbljujoče, saj lahko negativno vplivanje na mnenje uporabnikov o učinkovitosti KVT ovira posameznike pri iskanju pomoči (PlushCare, po Starvaggi in dr., 2024).

RAZVIJANJE DIGITALNE PISMENOSTI NA PODROČJU DUŠEVNEGA ZDRAVJA PRI MLADOSTNIKIH

Glede na razširjenost težav v duševnem zdravju pri mladostnikih in količino časa, ki jo mladi preživijo na spletu, je pomembno, da se med številnimi različno kvalitetnimi informacijami o duševnem zdravju na spletu znajdejo in znajo poiskati tiste, ki jim bodo v pomoč. To še posebej velja za mlade iz ranljivih skupin.

Strokovni delavci imamo pomembno vlogo pri spodbujanju digitalne pismenosti mladostnikov na področju duševnega zdravja: v nadaljevanju bom predstavila nekaj delavnic oz. dejavnosti, s katerimi sem poskušala digitalno pismenost spodbujati pri dijakih v srednji šoli.

V okviru projekta Inovativna pedagogika sva s sodelavko, prof. Simono Granfol izvedli delavnico o prepoznavanju lažnih novic za dijake drugega letnika. Namen delavnice je bil ozavestiti mladostnike o značilnostih lažnih novic, o razlogih, zakaj ljudje verjamemo lažnim novicam in o tem, kako jih prepoznati. Teoretično znanje sva jim približali tudi praktično – s primeri treh lažnih novic o koronavirusu – te novice sva izbrali, ker so bili dokazi o njihovi neresničnosti znanstveno natančno raziskani in se jih je dalo dobro ponazoriti.

V nadaljevanju delavnice so si dijaki izbrali primer novice, za katero niso bili prepričani, da drži in jo analizirali glede na kriterije, ki smo jih predhodno skupaj obravnavali. Ti kriteriji so bili: viri (da je potrebno preveriti zanesljivost vira in uporabiti več virov), datum objave novice (včasih se stare novice objavljajo kot sveže – da je potrebno preveriti datum objave novice), dejstva (dobro je uporabiti »fact – checking« strani – preveriti dejstva), vsebina (pomembno je prebrati celoten članek, ne samo naslova), fotografije (važno je preveriti izvor fotografij, preden verjamemo novici) in koristi (potrebno je razmisliti o morebitnih namenih novice). V skupinah sva se z dijaki pogovorili o njihovih primerih. Pogovor je nanesel tudi na lažne novice oz. zavajajoče informacije na področju duševnega zdravja (predvsem na temo samopodobe, simptomov depresije …). Dijaki so povedali, da tudi sami podvomijo v

verodostojnost nekaterih informacij o duševnem zdravju, ko se z njimi srečajo na socialnih omrežjih, vendar včasih ne vedo, kako in kje jih lahko zapisano preverijo.

K razvijanju digitalne pismenosti na področju duševnega zdravja lahko prispevamo tudi z ozaveščanjem mladostnikov o spletnih straneh, kjer si lahko preberejo verodostojne informacije. V okviru mladinskih ur sem dijake drugih in tretjih letnikov tako seznanila s spletnim priročnikom Kaj lahko naredim, da mi bo lažje (Batagelj in dr., 2021). V spletnem priročniku so na strokoven in razumljiv način prikazane stiske, s katerimi se soočajo mladostniki in konkretni načini pomoči (npr. posnetki z vodenimi vajami za samopomoč – dihalne vaje, čuječnost ...). Skupaj smo v eni šolski uri na kratko pregledali vsebinske sklope, ki jih pokriva priročnik in naredili tudi nekaj zvočnih vaj za samopomoč. Posebej smo se ustavili pri poglavju Viri pomoči – ko ne zmorem sam in ko ne zmore moj prijatelj, kjer je natančneje predstavljeno spletna svetovalnica To sem jaz in telefonski kontakti za pomoč v stiski. Skupaj smo si tudi pogledali nekaj vprašanj, ki so jih v spletni svetovalnici anonimno zastavili mladostniki in odgovore strokovnjakov na ta vprašanja.

Tudi v individualnih pogovorih v svetovalni službi opažamo, da mladi uporabljajo izraze, s katerimi so se predvidoma srečali na socialnih omrežjih (npr. travma, depresija …) in da te izraze lahko razumejo drugače, kot jih razumemo strokovnjaki. Pomembno jih je na spoštljiv način ozaveščati o strokovnih pojmih, da bodo razumeli, kaj pomenijo, kako si lahko v primeru težav pomagajo in kdaj potrebujejo strokovno pomoč. Poznavanje teh pojmov jim lahko tudi pomaga, da znajo bolje oceniti verodostojnost vsebin, ki se tičejo duševnega zdravja, na spletu.

S tovrstnimi preventivnimi dejavnostmi lahko opolnomočimo mladostnike, da bodo zavzeli kritični odnos do mnogih vsebin, s katerimi se srečajo na spletu in bodo znali izbrati tiste, ki jim bodo v pomoč. Pomembno je spodbujati aktivno vlogo mladostnikov pri varovanju svojega duševnega zdravja (Mikuš Kos, 2017).

SKLEP

Različne raziskave, tudi v slovenskem prostoru (npr. Maučec in Zakotnik, 2019; Jeriček Klanšček in dr., 2022) in izkušnje iz prakse kažejo na pogostost težav v duševnem zdravju med mladimi. V sodobnem času se mladi pri iskanju rešitev za svoje stiske pogosto obračajo na splet. Tam pa se srečajo z različno kvalitetnimi vsebinami. V prispevku sem pregledala raziskave, ki so preverjale verodostojnost različnih informacij o duševnem zdravju, s katerimi mladi pogosto prihajajo v stik (posebej na socialnih omrežjih). Te raziskave so pokazale na prisotnost številnih zavajajočih informacij (npr. o antidepresivih, kognitivno – vedenjski terapiji, ADHD, travmi, avtizmu …), ki lahko negativno vplivajo na mladostnike in jih celo ovirajo pri iskanju strokovne pomoči za svoje težave v duševnem zdravju (Starvaggi in dr., 2024). Posebej izpostavljeni so mladi iz ranljivih skupin.

V šoli lahko naredimo veliko dobrega za duševno zdravje mladostnikov. Eden od načinov preventivnega delovanja je tudi spodbujanje digitalne pismenosti na področju duševnega zdravja. Mladostniki se na socialnih omrežjih in drugih spletnih mestih povezujejo v skupnosti, v katere odrasli pogosto nimamo vstopa. Tam pa se srečajo s številnimi vsebinami, ki jih včasih tudi ne znajo pravilno oceniti. Pomembno je, da smo jim strokovni delavci na voljo, kadar potrebujejo pomoč in da jim pomagamo razvijati veščine, s katerimi bodo znali oceniti verodostojnost teh vsebin. Mladostniki z visoko digitalno zdravstveno pismenostjo se namreč vedejo bolj zdravo; pri mladostnikih z nizko digitalno zdravstveno pismenostjo pa je bolj verjetno, da bodo našli netočne informacije, razvili napačna ali pristranska prepričanja, se vedli na način, ki ogroža zdravje, se odločili za samodiagnozo in/ali se znašli pod vplivom interesnih skupin (Patrina in dr., 2018).

V prispevku sem opisala nekaj načinov za spodbujanje digitalne pismenosti, ki sem jih uporabila pri svojem delu v razredu. Med njimi je bila delavnica za dijake drugega letnika o prepoznavanju lažnih novic, kjer smo se učili o značilnostih lažnih novic, o temu, zakaj jim ljudje verjamemo in o kriterijih, po katerih lahko prepoznamo lažne novice. Nato so dijaki v skupinah poskušali primere lažnih novic prepoznati tudi sami. Posebej smo se pogovorili o lažnih novicah na področju duševnega zdravja in pomenu prepoznavanja le – teh.

Preventivno delovanje predstavlja tudi ozaveščanje dijakov o zanesljivih spletnih virih s področja duševnega zdravja – tako smo skupaj pregledali spletni priročnik Kaj lahko naredim, da mi bo lažje? (Batagelj in dr., 2021) v okviru mladinske ure za druge in tretje letnike.

Prav tako lahko spodbujamo digitalno pismenost na področju duševnega zdravja pri individualnih pogovorih v svetovalni službi. Opažamo, da mladi izraze, s katerimi se srečajo na spletu (npr. travma, depresija) lahko uporabljajo drugače, kot jih razumemo strokovnjaki. Pomembno je, da se o pomenu teh izrazov z njimi pogovarjamo spoštljivo in da jim tudi pomagamo pri razumevanju, kdaj so nekatere težave oz. stiske tako hude, da potrebujemo strokovno pomoč.

S področjem ocenjevanja verodostojnosti vsebin o duševnem zdravju na spletu (predvsem na socialnih omrežjih) se šele v zadnjem času ukvarja večje število raziskovalcev. Zanimivo bi bilo narediti raziskavo med slovenskimi mladostniki, v kolikšnikolikšno meri se poza pomoč v stiski obračajo na splet in kako dobro znajo oceniti kvaliteto informacij, s katerimi se srečajo. Menim, da je koristno spodbujati digitalno pismenost na področju duševnega zdravja med mladostniki in tovrstne vsebine vključiti tudi v preventivne programe za varovanje duševnega zdravja.

LITERATURA IN VIRI

Batagelj, T., Lekić, K., Konec Juričič, N., Kralj, D. Pinter, K., Tratnjek, P. In dr. (2021). K*aj lahko naredim, da mi bo lažje? Veščine za vsakdan in viri opore v stiski.* Sneto 10. 4. 2025 z https://www.tosemjaz.net/prirocniki/kaj-lahko-naredim-da-mi-bo-lazje/

Gupta, R., & Ariefdjohan, M. (2020). Mental illness on Instagram: a mixed method study to characterize public content, sentiments, and trends of antidepressant use. *Journal of Mental Health*, 30(4), 518–525. Sneto 10. 4. 2025 z https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1755021

Jeriček Klanšček, H., Furman, L., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec, A. (2022). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: izsledki mednarodne raziskave*. Sneto 10. 4. 2025 z Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji (Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2022) | Nijz bo mail

Joinson, A., McKenna, K., Postmes, T., in Reips, U. (2009). *Oxford Handbook of Internet Psychology.* Oxford University Press eBooks.

Lee, N. (2013b). Facebook nation: total information awareness. *Choice Reviews Online*, *50*(09), 50–5040.

Maučec Zakotnik, J., Švab, V., Anderluh, M., Dernovšek, Z.M., Konec Juričič, N., Dominkuš, D., Ferlan Istinič, M., Čobal, N., Zupančič, A., Vinko (2019). MIRA: nacionalni program duševnega zdravja. Sneto 4. 4. 2025 *z* MIRA for mental health - National Mental Health Programme | Nijz

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

Patrina, K.S., Caldwell, H.Y., Patrina, C., Kang, M, McCaffera, K., Skinner, S.R. (2018). Adolescents' Use of Dr Google: Help or Hindrance? *Journal of Paediatrics and Child Health, 54.*

Strasburger, V. C., Wilson, B. J., in Jordan, A. B. (2009). *Children, adolescents, and the media.* SAGE Publications.

Starvaggi, I., Dierckman, C., & Lorenzo-Luaces, L. (2024). Mental health misinformation on social media: Review and future directions. *Current Opinion in Psychology, 56.*

VPLIV ESKALACIJ VEDENJ OTROK IN MLADOSTNIKOV NA ZAPOSLENE V STANOVANJSKI SKUPINI

THE IMPACT OF BEHAVIORAL ESCALATIONS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS ON PROFESSIONAL STAFF IN GROUP HOME

ANA FURLAN

Univerzitetna diplomirana socialna delavka

Strokovni center Kranj, Šempeterska ulica 3, 4000 Kranj

ana.furlan@sc-kranj.si

POVZETEK

V strokovnih centrih, ki so namenjeni otrokom in mladostnikom s ČVT/M, se delavci vse pogosteje srečujejo s pojavom vedenjskih izbruhov pri otrocih in mladostnikih. To so lahko intenzivni vedenjski izbruhi, poskusi samomora, samopoškodbe, fizični napadi, idr. V članku predstavljamo kvalitativno raziskavo, kjer na podlagi štirih intervjujev raziskujemo, kako situacije, v katerih je disfunkcionalno vedenje otrok ogrožajoče, vplivajo na strokovne delavce v Strokovnem centru Kranj. Ugotavljali smo, s kakšnimi mislimi so se delavci srečevali v takem primeru, kako jih je dogodek zaznamoval in katere oblike pomoči so bile učinkovite. Zanimalo nas je tudi, katere vire moči bi lahko še uporabili vendar tega ni na voljo zaradi sistemskih ali drugih razlogov. Zaključimo z ugotovitvami, da tovrstni dogodki puščajo posledice na počutju, zdravju, spanju. Prepoznali smo ključno vlogo tima pri soočanju s posledicami težkih dogodkov v skupini, potrebo po začasnem umiku z delovnega mesta ter podpore in razumevanja vodstva.

KLJUČNE BESEDE: vedenjski izbruhi, stresni dogodki, vpliv na strokovnega delavca, otroci in mladostniki s ČVT/M, oblike pomoči, viri pomoči

ABSTRACT

In residential group homes intended for children and adolescents with behavioral and emotional disorders, staff are increasingly encountering challenging behaviors among the children. These may include intense behavioral outbursts, suicide attempts, self-harm, physical assaults, and similar incidents. In this article, we present a qualitative study based on four interviews, exploring situations in which children's behavior is threatening affect professional staff at the Residential Treatment Institution Kranj. We examined what thoughts staff experienced in such cases, how the event impacted them, and which forms of support proved to be effective. We wanted to discover what additional resources could potentially be used but are unavailable due to systemic or other reasons. We conclude with findings that such incidents leave consequences on health, sleep, and general well-being. We identified the key role of the team in coping with the aftermath of difficult events within the group, the need for temporary withdrawal from the workplace, and the importance of support and understanding from the management.

KEYWORDS: behavioral outbursts, stressful events, children and adolescents with behavioural and emotional disorders, forms of advocacy, resources of help

UVOD

Delo v stanovanjski skupini za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi motnjami je s porastom otrok, ki imajo nepredvidljiva vedenja, postalo bolj obremenilno za strokovne delavce kot doslej. Teža zahtevnih situacij zaradi eskalacij vedenj pušča posledice na strokovnih delavcih, ki so soočeni z izzivi, ki jih taka vedenja prinašajo. Ti izzivi so lahko telesni, kognitivni, emocionalni, socialni, itd. Pomembno je, da se znajo soočiti z njimi. Oblike pomoči, ki jih prejmejo takoj po dogodku, pomembno vplivajo na preprečevanje razvoja odpora do dela, izčrpanosti, tesnobe in drugih stanj, ki se lahko pojavijo. Vsaka takšna situacija resonira v delavcu nekaj časa. S tem pa pride tudi do potrebe, da se taki dogodki predelajo oziroma da je delavec nanje pripravljen vsaj s podporo vodstva ali zunanjih služb.

Disfunkcionalna vedenja, vedenjski izbruhi in vplivi na strokovne delavce

Disfunkcionalna vedenja so tista vedenja, ki so problematična, odklonska. Ob eskalaciji tovrstnih vedenj strokovni delavec doživlja te situacije kot stresne oziroma obremenilne. To so kljubovalna, agresivna, heteroagresivna vedenja, samopoškodovanje, suicidalnost, vedenja ob uporabi prepovedanih psihoaktivnih substanc, idr. Tekom situacij, v katerih prihaja do vedenjskih izbruhov v stanovanjski skupini, se strokovni delavec lahko spopada z občutki nemoči, jeze, žalosti, strahu, prestrašenosti, zaskrbljenosti, vznemirjenosti. Ti dogodki niso vsakdanji, so pa pogosti v stanovanjskih skupinah. Ne glede na psihično pripravljenost delavca, kadar je izpostavljen izrednim dogodkom, bodo take situacije vseeno pustile posledice. Še posebej, kadar se delavec sooča s strahom, nemočjo ali grozo. Simptomi so lahko čustveni, fizični, kognitivni, socialni ali intrapersonalni in lahko variirajo tako po intenziteti kot trajanju. Močne reakcije kot sta jeza in tesnoba, so povsem normalne. Sčasoma si večina ljudi zmore opomoči od psiholoških učinkov nekega travmatičnega dogodka. (Brock, Cowan, 2004) Delavci, ki delajo na področju zaščite otrok so pogosto izpostavljeni neposredni travmi, ki jih prizadene tudi na čustvenem področju. Takšno delo je povezano z večjimi možnostmi za izgorelost, sekundarno travmo, čustveno izčrpanost, nenavezanost,... Posledično ob izpostavljenosti zahtevnim vedenjskim situacijam otrok, delavec lahko postane manj učinkovit in produktiven, zmanjša se mu motivacija za delo.

Kako se bo delavec odzval v takšnih dogodkih in kakšne posledice bo nosil je pomembno tudi od njegove starosti, emocionalne pripravljenosti, izkušenj, obremenjenosti in počitka. To so vsi obremenilni faktorji, ki narekujejo naše odzive in reakcije in tudi posledice v obliki izčrpanosti, nenavezanosti, odmaknjenosti, nezainteresiranosti. (Kottler, J., Khosla, S., Shah,P., Dulce, D., Gingell, M., Kordzikowski, M., et al., 2025 in Endsjø, Vang, Jensen et al., 2024). »Pomembno se je zavedati, da otrokovo agresivno vedenje v nas vzbudi sovražne ali obrambne impulze. Takšna čustva vplivajo na povečano agresivnost otroka, kar pa lahko stopnjuje tudi probleme odtujevanja. Praktiki opozarjajo, da se osebje prevečkrat zaplete na omenjene načine pri soočanju z agresivnimi otroki. Na takšno vedenje se prepogosto reagira preveč čustveno, impulzivno ali zrcalno agresivno«. (Ferjan, 2003 v Obid, Rapuš Pavel, 2009, str. 425)

V raziskavi so Chireh, Essien, Swerhun (2024) ugotovili, da bolj kot je odgovorno delo in bolj kot so uporabniki agresivni, bolj je tudi delavec izpostavljen obremenilnim situacijam, kar pa je močno povezano z izgorelostjo na delovnem mestu.

Pomanjkanje ustreznega kadra, podpornih sistemov v smislu izobraževanja, delo čez delovni čas, vse to so faktorji, ki vplivajo na izgorelost. V raziskavi pravijo (Brock in Cowan, 2004), da bi zakonodajalec moral prioritete postaviti na področjih, ki zadevajo primerno število osebja in tudi programe, ki vključujejo treninge za uravnavanje agresivnega vedenja klientov, izobraževanja o konfliktih ter delavnice za obvladovanje stresa. Dalje ugotavljajo, da je pomembno, da delavec prejme jasna navodila, kaj se v tovrstnih primerih pričakuje od njega, saj se s tem zmanjšajo nivoji stresa, ker vedo, da so ravnali prav in so manj prestrašeni.

Metodologija

Delavci v programih stanovanjskih skupin, ki jih ima Strokovni center Kranj, so izpostavljeni izrednim dogodkom, ki se zgodijo pri opravljanju vsakodnevnega dela. To so lahko agresivna in heteroagresivna vedenja, samopoškodovanja, suicidalne tendence. Vsako tako vedenje ima različne vzroke. Ti so lahko zaradi preprostih zahtev, postavljanja meja, konfliktov znotraj skupine, neugodne družinske anamneze, v ozadju vsega pa se skriva stiska.

Skozi polstrukturirane intervjuje s štirimi vzgojitelji Strokovnega centra Kranj, ki so doživeli zahtevne situacije na delovnem mestu zaradi eskalacij vedenj otrok, smo zbirali podatke. Raziskovalna vprašanja so pokrivala doživljanje izrednih dogodkov, posledice, ki so jih občutili, časovni vpliv, iskanje oblik pomoči, ki so jih delavci prejeli ob takih dogodkih in katere oblike pomoči bi jim še koristile. Pri kvalitativni raziskavi smo uporabili deskriptivno metodo raziskovanja za zbiranje podatkov, ki smo jih nato obdelali s kodiranjem. Cilj raziskave je ugotoviti, kakšne posledice pridejo s takšnimi dogodki in katere oblike pomoči najbolj pomagajo strokovnim delavcem SC Kranj v situacijah, ko so soočeni s hujšimi oblikami eskalacij vedenj otrok in mladostnikov v skupini.

Rezultati in razprava

Prve misli in doživljanje

V skupini je v času izmene en strokovni delavec. »*Sam si in se zanašaš na otroke, ki so že travmatizirani*«. V odgovorih, ki so se nanašali na vprašanja o prvih mislih ob samem dogodku, so strokovni delavci najprej razmišljali, kako zaščititi otroka, ki je v agitiranem stanju ter ostale otroke v skupini *»da jo umirim, da ne poškoduje nekoga«, »kako ga pridobiti v pogovor, da se ne bi kaj naredilo«, »se sprašujem a naj umirim tisto in tisto ali odstraniti otroke, da ne gledajo«* in nenazadnje zaščititi sebe. O kakšni drugi pomoči v tistem trenutku niti niso razmišljali. Sledili so protokolom, ki jih ima Strokovni center Kranj za takšne dogodke. Priznavali so, da jim je bilo lažje, kadar niso bili sami v dani situaciji. To pomeni, da so na kraj dogajanja prišli vodstvo, reševalci, policisti, sosedje iz bloka ali pa so bili navzoči polnoletni mladostniki iz skupine. Na prve misli vpliva tudi vzgojna nemoč, ki jo je čutiti ob določenih vedenjih otrok. »V zadnjih letih strokovnjaki odkrivajo vse več podatkov, ki kažejo,

da je neprilagodljivost pri otroku veliko bolj kompleksen pojav, kot se je mislilo do zdaj, in da so vzroki za tovrstno vedenje lahko zelo različni, iz česar lahko sklenemo, da nimamo enega pristopa, ki bi bil primeren za vse otroke s tovrstnimi težavami.« (Obid in Rapuš Pavel, 2009, str. 440)

Posledice in trajanje

Strokovni delavci, ki so izpostavljeni takim okoliščinam, nosijo s sabo dogodke še nekaj časa. Izkušnje so različne, od dolgotrajnih do kratkotrajnih posledic. »*Traja dolgo, da pozabiš*«, »*dlje časa nosim dogodke s sabo, jokam, slabo spim, v roku enega tedna pa izzvenijo*«. Doma premlevajo dogodke »*takoj bi morala poklicati, morala bi vedeti, da se to ne bo končalo«*. Soočajo se s povišanim krvnim tlakom, nespečnostjo, stresom, žalostjo, negotovostjo, čustvenim nemirom, tudi s telesnimi poškodbami, neprijetnimi občutki ob vrnitvi na delovno mesto, tesnobnostjo, stiskanjem v pljučih,…

Oblike pomoči

Ob vprašanju, kaj bi potrebovali za pomoč pri soočanju s posledicami izrednih dogodkov, je vsem intervjuvancem pomembna podpora tima. Vsi so svoja doživljanja podelili s sodelavci iz jedrne skupine. Pomaga jim, da dogodek analizirajo in komentirajo v timu. Kar je pomagalo pri soočanju, so bile supervizije in intervizije, deljenje izkušnje s širšim krogom sodelavcev, razumevanje in posluh vodstva.

Strokovni delavci različno navajajo, kaj jim je v tistem trenutku najbolj pomagalo. Za nekatere so bila konkretna tehnična navodila reševalcev in policistov, za druge, da se zvečer niso ponovno vrnili v isto okolje. Nekateri so zavrnili pomoč psihiatra ali psihologa *»Ali me zdravnik razume? Kako mi lahko pomagaš? Mi lahko odvzameš to osebo, te okoliščine? Jaz se moram pripraviti, kaj narediti, da ne bo škoda še večja.«,* na drugi strani pa »*fino je, da bi imeli koga, da se pogovoriš«*, v smislu psihološke podpore. SuHee in YeoJin, (2024) sta v svoji raziskavi med medicinskimi sestrami, ki delajo na urgenci, ugotovila, da je potrebno vse intervencije usmerjati k dobremu počutju zaposlenih. Zaposleni so namreč izpostavljeni smrtim, verbalnem nasilju,... Pomembno je prepoznavanje kognitivne fleksibilnosti zaposlenega, usmerjati v razvoj prilagoditvenih strategij, ki zmanjšujejo simptome posttravmatskega stresnega sindroma. Med učinkovite pomoči ob izrednih dogodkih navajajo tehnike na travmo osredotočeno vedenjsko terapijo, farmakološka sredstva, terapijo z lučko, kateri sledijo oči, psihološko posredovanje skupini (Zhang, Jiangsong Lingjinag, 2015)

Med oblikami pomoči so navedli še ravnatelja, ki opremi delavca z operativnimi navodili, pri čemer s tem tudi daje občutek varnosti. Dobra izkušnja je bila podpora specialistke otroške psihiatrije, ki je v danem primeru osvetlila ozadje vedenjskega odziva mladostnika in dodala strokovni del, ki ga delavci niso poznali. S tem so dobili zaključek in drugačen pogled na vso situacijo z mladostnikom.

Pomagala bi krajša odsotnost z dela in neobremenjevanje s posledicami, ki jih prinese ta odsotnost delavcu. *»Dobila sem podporo sodelavk, da ostanem doma, dokler se ne počutim bolje, na račun tega pa sem dobila dodatno breme, minus ure«*. Podporne strategije so zadovoljstvo do dela, podpora doma in na delovnem mestu (tudi s strani vodstva), supervizija, način vodenja organizacije, v kateri delavec dela. (Endsjø, Vang, Jensen et al., 2024) Med oblike pomoči so intervjuvanci navedli izobraževanja *»še posebej pri primerih, kjer so psihiatrična ozadja, ker nikdar ne dobiš navodil, kaj v takih primerih«.* Slabost te podpore je v medicinskem modelu, socialno-pedagoška navodila v prej omenjenih konkretnih primerih ne obstajajo. Potrebovali bi daljše odmore, sobotno leto, psihohigienska srečanja, *»potrditev, da z nami ni nič narobe in da delamo dobro«*. Potrditve in počitek. Občutek, da se v dani situaciji ne bi dalo drugače ravnati. Pomaga tudi popoln odklop od službe, gibanje, telovadba ter druženje s prijatelji. Brock, Cowan (2004) predlagata, da se organizira ekipa za krizne intervencije, ki bi pomagala strokovnim delavcem ob obremenilnih trenutkih, ki so travmatski in stresni. Hkrati pa bi tudi identificirali tiste, ki potrebujejo strokovno podporo.

Raziskava (Quinlan, Shweitzer, Khawaja, Griffin, 2016) je pokazala, da terapije, v katerih so zajete glasbena, gledališka, likovna umetnost, so učinkovite intervencije za več vrst težav: od zlorab, travm, depresije, učnih težav, ADHD, PTSD, čustvenih in vedenjskih težav in so tako koristen pripomoček ne le pri delu z otroki in mladostniki, temveč tudi z odraslimi.

V norveški raziskavi (Endsjø, Vang, Jensen et al., 2024) so ugotovili, da je pri delavcih, ki delajo v centrih za zaščito in podporo otrok, nižji faktor stresa in možnosti razvoja sekundarnega travmatskega stresnega sindroma. Ko so raziskovali preventivne razloge, ki vplivajo na nižji nivo dojemanja stresa, so navedli, da gre za skupino ljudi, ki so se odločili opravljati tako delo in so posledično bolje opremljeni tudi za negativne aspekte tega poklica. Gre tudi za bolje usposobljene ljudi za delo s travmatiziranimi otroki in mladostniki. Ne glede na to, da opravljajo poklic, ki načeloma prinaša visoka tveganja za izgorelost, sekundarni travmatski stres, zdravstvene težave, gre pripisati zaščitni faktor temu, da delajo z določeno skupino ljudi (otrok), za katere so usposobljeni, pri tem se počutijo kompetentne. Ravno izobraževanja in usposabljanja štejejo za najpomembnejša preventivna sredstva ali pa mehanizme podpore pri delu z otroki z rizičnimi vedenji.

Sklepi

Ob izrednih dogodkih, kot so vedenjske eskalacije otrok in mladostnikov v stanovanjski skupini, je za strokovnega delavca pomembno, da ima konkretna navodila, kako ravnati glede na protokol, da umirijo situacijo, zaščitijo vse osebe in sebe in pokličejo na pomoč, če je to potrebno. V pomoč so tudi konkretna navodila policistov ali reševalcev ali operativna navodila vodstva. Skozi intervjuje se je izkazalo, da je za strokovnega delavca pomembno, da ob takšnih dogodkih ne ostane sam kot edina odrasla oseba v prostoru. Lažje je, če je blizu vsaj sosed, saj daje občutek varnosti. Dogodki najbolj intenzivno odzvanjajo teden dni, vendar jih delavci predelujejo precej dlje časa. Posledice, ki jih nosijo, se odražajo na

telesnem in psihičnem področju. Strokovnim delavcem je najbolj pomagala pomoč in podpora tima. Posluževali so se tudi supervizij in intervizij. V času izven službe so se lotevali samopomoči, gibalnih aktivnosti, se družili s prijatelji in na tak način predelali stresne situacije. Distancirali so se od strokovne psihološke podpore, saj bolj zaupajo podpori znotraj tima, v katerem delujejo. Prav tako jim je pomembna podpora in pomoč vodstva. Poleg tega navajajo, da je zelo pomemben počitek in občutek potrditve, da to kar delajo, delajo v redu. Potrebe na področju pomoči strokovnim delavcem v situacijah, kjer so vedenja otrok in mladostnikov zelo zahtevna, rizična in nepredvidljiva, so predvsem v oblikovanju ustreznih izobraževanj za pedagoške delavce, ki ne temeljijo na medicinskih konceptih. Potrebna je tudi možnost takojšnjega umika iz dane situacije in možnost koriščenja prostega dne ali več časa za počitek in umiritev brez dodatnega bremena, da bo delavec v tem primeru oškodovan tudi za ure. Vseeno se izkazuje potreba po podporni skupini in, ko je dogodek zares obremenilen, možnosti, da vseeno obstaja strokovna psihološka pomoč, ki jo organizira delodajalec.

LITERATURA IN VIRI

B. Chireh, S.K. Essien, K. Swerhun, et al., Workplace stressors and mental health outcomes among personal support workers: A systematic review, (2024), *International journal of nursing studies*, pridobljeno 22.4.2025 s https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2025.105093

Brock, S. E., & Cowan, K. (2004). Coping after a crisis. *Principal Leadership*, *4*(5), 9-13.

Endsjø, M., Vang, M. L., Jesen, T. K., Solheim Skar, A. (2024). predictors of burnout, secondary traumatic stress, and compassion satisfaction among practitioners in Norwegian child advocacy centers. *Child Abuse& Neglect*, 154, 1-12.

Kottler, J., Khosla, S., Shah,P., Dulce, D., Gingell, M., Kordzikowski, M., idr. (2025). Determining Correlations Between Emergency Department Health Care Workers and their Associated Burnout and Post-Traumatic Stress Disorder Scores: A Pilot Study. *Journal of Emergency Nursing, 51*(2), 229-237

Obid, M., Rapuš Pavel, J. (2009). Soočanje z agresivnim vedenjem otrok in mladostnikov po modelu LSCI. *Revija socialna pedagogika, 13*(4), 417-440.

Quinlan, R., Schweitzer, R., D., Khawaja, N., Griffin, J. (2016). Evaluation of a school based creative programme for adolescents from refugee backgrounds. The Arts in Psychotherapy, 47, 72 – 78.

SuHee, K., YeoJin, I. (2024). Factors Related to Post-traumatic Stress Disorder Symptoms Among Intensive Care Unit Nurses. *Asian Nursing Ressearch, 18*, 159-166.

Zhang, L., Jiangsong Z., Lingjinag, L. (2015). Crisis Interventio in the Acute Stage after Trauma. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience, 17*(4), 714-716.

SOPOJAVNOST KEMIČNIH IN NEKEMIČNIH ZASVOJENOSTI MED MLADOSTNIKI KOT IZZIV SODOBNE DRUŽBE

THE CO-OCCURRENCE OF CHEMICAL AND NON-CHEMICAL ADDICTIONS AMONG ADOLESCENTS AS A CHALLENGE FOR MODERN SOCIETY

ANITA GRBIĆ, univ. dipl. soc. del. in spec. zak. in druž. štud.
Društvo Up,
Kersnikova ulica 3, 1000 Ljubljana
anita.grbic@drustvo-up.si

Tina Rezar, mag. prof. ped. in nem. ter mag. zak. in druž. štud.
Dijaški dom Vič,
Gerbičeva ulica 53, 1000 Ljubljana
tina.rezar@ddvic.si

POVZETEK

V zadnjem desetletju se zasvojenost med mladostniki povečuje, zlasti v dveh ključnih oblikah: vedenjske ali nekemične zasvojenosti (digitalne tehnologije) in kemične zasvojenosti (psihoaktivne snovi). Obe obliki zasvojenosti predstavljata resno težavo, ki vpliva na duševno zdravje mladostnikov in na njihovo socialno ter fizično dobrobit. Digitalna zasvojenost je precej prepoznaven pojav v sodobni družbi, saj mladostniki vse več časa preživijo na digitalnih platformah, kar vodi v zmanjšanje socialnih interakcij, motnje spanja, težave s koncentracijo in številne druge motnje. Na drugi strani pa je raba psihoaktivnih snovi, kot so alkohol, nikotin in prepovedane droge, še vedno prisotna in močno vpliva na fizično in psihično zdravje mladostnikov, ki so zaradi narave razvojnega obdobja še posebej ranljivi. V pričujočem prispevku bodo predstavljeni dejavniki tveganja za razvoj zasvojenosti, vpliv razvoja možganov na zasvojitven proces ter preventivni in kurativni ukrepi, ki jih lahko vzgojno-izobraževalni zavodi, starši, strokovnjaki in celotna družba uporabijo za obvladovanje tega sodobnega izziva.

KLJUČNE BESEDE: digitalne zasvojenosti, kemične zasvojenosti, duševno zdravje mladostnikov, preventivno in celostno delovanje

ABSTRACT

Addiction among adolescents has been increasing over the last decade, especially in two key forms: behavioral or non-chemical addiction (digital technologies) and chemical addiction (psychoactive substances). Both forms of addiction pose a serious problem that affects

adolescents' mental health and their social and physical well-being. Digital addiction is quite a recognizable phenomenon in modern society, as adolescents spend more and more time on digital platforms, which leads to a decrease in social interactions, sleeping disorders, concentration problems and many other disorders. On the other hand, the use of psychoactive substances such as alcohol, nicotine and illicit drugs is still present and has a major impact on the physical and mental health of adolescents, who are particularly vulnerable due to the nature of the developmental period. This paper will present the risk factors for the development of addiction, the impact of brain development on the addictive process, and the preventive and curative measures that educational institutions, parents, professionals and the whole society can use to cope with this modern challenge.

KEYWORDS: digital addictions, chemical addictions, adolescent mental health, preventive and integrated action

UVOD

V sodobnem času se med mladostniki povečuje pojav zasvojenosti, pri čemer izstopata dve ključni obliki: kemične zasvojenosti (npr. psihoaktivne snovi, PAS v nadaljevanju) ter nekemične oz. vedenjske zasvojenosti, kot so zasvojenost z raznovrstnimi digitalnimi tehnologijami. Nekemične zasvojenosti so še posebej pereče, saj pogosto ostanejo neopažene, kljub temu pa lahko imajo resne posledice za duševno zdravje, socialno, čustveno in telesno dobrobit mladostnikov. Mladostniki in odrasli smo nenehno vpeti v vsakdanjo rabo mobilnih naprav in računalnikov, ki jih uporabljamo bodisi za delo ali za prosti čas. Neuravnotežena in prekomerna uporaba digitalnih naprav lahko vodi v začaran krog zasvojenosti, ki prinaša negativne vplive na mnogotere vidike posameznikovega funkcioniranja v vsakdanjem življenju.

Živimo v dobi informacijske tehnologije, ki zaznamuje vsa področja našega življenja in se vedno hitreje razvija. Informacijska tehnologija je postala sestavni in neizogibni del življenja vsakega sodobnega človeka. Z njeno pomočjo posamezniki hitreje pridobijo informacije, se povezujejo z ljudmi, zapolnjujejo prosti čas ter uresničujejo željo in potrebo po zabavi in delu. Kljub vsem prednostim lahko pretirana uporaba različnih tehnoloških naprav povzroči tudi škodljive posledice, med katere spada tudi digitalna zasvojenost, ki ima podobne simptome kot druge oblike zasvojenosti. Na eni izmed ameriških univerz so izvedli študijo, ki je raziskovala povezave med zasvojenostjo z informacijsko tehnologijo, vedenjskimi zasvojenostmi in zasvojenostjo s PAS. Faktorska analiza je pokazala, da različne oblike zasvojenosti z informacijsko tehnologijo delijo skupni dejavnik. Študija je potrdila, da je zasvojenost z igrami na srečo močneje povezana z drugimi oblikami zasvojenosti z informacijsko tehnologijo kot z zasvojenostjo od PAS. Avtorji rezultate razlagajo skozi spektralni pristop, ki zasvojenost z informacijsko tehnologijo obravnava kot skupek motenj s skupnimi tveganji in simptomi, vendar tudi z določenimi edinstvenimi značilnostmi (Sigerson, 2017).

Zasvojenost je patološka povezanost med osebo in zasvojljivim objektom, bodisi z različnimi snovmi (npr. nikotin, hrana, alkohol, heroin ipd.) bodisi z določenimi dejavnostmi (npr.

hazardiranje, delo, spolnost, internet). Podatki kažejo, da lahko ljudje postanejo zasvojeni praktično s čimerkoli, zato je zasvojenost izključno človeški fenomen in družbeni konstrukt, ki ga je kultura razvila kot sredstvo za doseganje določenih ciljev. Fatayer (2008) zasvojenost pomenljivo opiše kot »strast, ki ubija«. Podobno navaja Kušević (2008, str. 30), da se pojem zasvojenosti ne nanaša zgolj na PAS, ampak jo označuje kot »pretirano patološko navezanost na neke snovi ali nematerialne stvari z željo, da se nadaljuje z jemanjem teh snovi ali z uporabo materialnega ali nematerialnega objekta odvisnosti.«

POJAVNOST IN ZNAČILNOSTI

Motnjo zasvojenosti z internetom je leta 1995 prvič opredelil ameriški psihiater Ivan Goldberg kot motnjo pretirane uporabe interneta, povezano z motnjami nadzora impulzov. Gre za vedenjsko zasvojenost, ki je kljub družbeni sprejemljivosti vse pogostejša in težko obvladljiva, saj je tesno povezana z iskanjem ugodja in zadovoljstva (Saliceti, 2015).

Saunders (2017, str. 9) opredeljuje zasvojenost z internetnim igranjem kot vztrajno in ponavljajočo se uporabo interneta za igranje iger, ki lahko vodi do klinično pomembne prizadetosti ali stiske, kot sta izguba zanimanja za druge aktivnosti in hobije ter zanemarjanje izobraževalnih dejavnosti.

Pojav vedenjske zasvojenosti je tesno povezan z osebnostnimi značilnostmi in načinom življenja posameznika. Pogosto vodi v zanemarjanje medosebnih odnosov, pomembnih življenjskih vlog in dejavnosti. Nemalokrat povzroča tudi negativne zdravstvene posledice, ki segajo vse od manjših motenj spanja, hranjenja, preko psihosomatskih simptomov, vse do samomorilne nagnjenosti. O razponu in merilih za opis vedenjskih zasvojenosti so strokovnjaki veliko razpravljali ter jih uvrstili med najtežje duševne motnje. Med drugim je bilo ugotovljeno, da so nekemične zasvojenosti v svojih osnovnih značilnostih podobne kemičnim. Pri obeh gre za ponavljajoče se škodljivo vedenje, ki posamezniku prinaša kratkoročno zadovoljstvo, kljub zavedanju dolgoročnih negativnih posledic (Konköly Thege idr., 2015, str. 3-4).

V Diagnostičnem in statističnem priročniku za duševne motnje (DSM-5) je v ločenem poglavju, pod pogoji za nadaljnje raziskovanje, vključena tudi motnja internetnega igranja (angl. Internet gaming disorder), ki po merilih zelo podobna zasvojenosti s kemičnimi substancami (Saunders, 2017). Nekemične zasvojenosti imajo številne podobne značilnosti in simptome kot zasvojenosti s PAS. V obeh primerih gre za ponavljajoč se vzorec vedenja, ki je potencialno škodljiv za posameznika. Vsako zasvojenostno stanje, ne glede na prisotnost PAS, je povezano s spremenjenim vedenjem, anhedonijo ter s povečano občutljivostjo za notranje in zunanje sprožilce (Benbir, Poyraz in Apaydin, 2014, str. 5–6).

Vedenjske (nekemične) zasvojenosti so opredeljene kot nezmožnost upiranja želji ali vzgibu, kar vodi v dejanja, ki škodujejo posamezniku ali drugim. Po svojih značilnostih so zelo podobne zasvojenosti s PAS in alkoholom, zlasti glede poteka in negativnih posledic. Med vedenjske zasvojenosti sodijo patološko kockanje, kleptomanija, piromanija, kompulzivno nakupovanje, kompulzivno spolno vedenje, zasvojenost z internetom, z računalniškimi igricami in motnja prenajedanja (Grant idr., 2013).

NASTANEK IN RAZVOJ ZASVOJENOSTI

Vsak človek je edinstven – z različnimi življenjskimi izkušnjami in osebnostnimi lastnostmi, zato se tudi dovzetnost za razvoj odvisnosti med posamezniki razlikuje. Na nastanek zasvojenosti

vpliva več medsebojno povezanih dejavnikov. Najbolj izpostavljeni so tisti, ki so doživeli težko otroštvo, odraščali v neugodnem okolju in imajo specifične osebnostne lastnosti, kar jih uvršča med najbolj ranljive za razvoj odvisnosti (Jerala-Zver, 2009, 107).
Sanja Rozman (2015, 18) poudarja, da se »zasnova za zasvojenosti oblikuje do starosti sedem let! Bolezen pa se navadno pokaže eno ali več desetletij kasneje.«
Razvoj zasvojenosti je posledica prepletanja različnih dejavnikov, kot so lastnosti zasvojljive snovi, genetska nagnjenost, okolje in karakteristike posameznika. Pomembno vlogo pri tem ima tudi družinska dinamika, ki dokazano vpliva na tveganje za razvoj zasvojenosti. Če družina alkohol predstavlja kot ključen del skupnega druženja, se poveča možnost za razvoj zasvojenosti zaradi vseprisotnosti alkohola, kot tudi zaradi dedne ranljivosti. Dodatno tveganje nastane tudi, kadar v družini ni vzpostavljene varne navezanosti, kadar primanjkuje čustvene podpore ali kadar starši otroka pretirano obremenjujejo, omejujejo ali nadzorujejo (Rus Makovec, 2014, 33–34).

Tudi z vidika tujih strokovnjakov s področja zasvojenosti je kemična zasvojenost kompleksno in večplastno stanje, povezano z biološkimi, psihološkimi, socialnimi ter okoljskimi dejavniki. Po definicijah Svetovne zdravstvene organizacije (2020) in priznanih strokovnjakov je zasvojenost kronična bolezen, zaznamovana z izgubo nadzora nad uporabo PAS, kljub škodljivim posledicam. Avtorji, kot so Jellinek, Heather, Cason, Gilligan ter Nutt, poudarjajo, da je zasvojenost rezultat sprememb v možganskih strukturah in nevrotransmiterjih, predvsem dopamina, ki povzročijo močne občutke zadovoljstva in željo po ponovni uporabi substanc, tudi če je to za posameznika škodljivo (Jellinek, 1960). Dr. Anna Lembke (2023) opisuje vpliv zasvojenosti na dopaminske receptorje skozi prizmo porušenega ravnovesja in paradoksa, da hedonizem – iskanje užitka zaradi užitka samega – vodi v anhedonijo – nesposobnost za doživljanje kakršnegakoli užitka. Priznana psihiatrinja utemeljuje, da je porušeno ravnovesje med užitkom in bolečino in preves na stran bolečine tisto, kar žene ljudi, da ponovno posežejo po drogi, tudi po daljšem abstiniranju. Nevroznanstvenik George Koob (2016) je ta pojav, pri katerem ponovna uporaba droge ni posledica iskanja užitka, temveč želje po olajšanju fizičnega in psihičnega trpljenja zaradi dolgotrajne abstinece, imenoval “relaps zaradi disforije”. Dr. Gabor Maté (2022) zagovarja pogled, da zasvojenost ni le posledica kemičnih sprememb v možganih, temveč rezultira iz globokih psiholoških in čustvenih poškodb ter potrebo posameznika po ublažitvi čustvene bolečine. Zasvojenost definira tudi z vidika travmatičnih izkušenj. Avtor namreč meni, da so izkušnje iz prvih štirih let našega življenja, tiste, ki nas zaznamujejo za vse življenje ter za izvor zasvojenosti in odvisnosti postavlja travme iz otroštva kot posledico težkih negativnih izkušenj in neizpolnjenih čustvenih potreb.
Rozmanova (2015) prav tako zagovarja definicijo razvoja zasvojenosti zaradi travmatičnega dogodka, po katerem posameznik doživlja posledice na telesni, čustveni in miselni ravni, kar se pogosto izrazi v akutni stresni reakciji, kot so beg, boj ali otrplost. Če oseba travme ne predela, se lahko razvije posttravmatska stresna motnja (PTSM v nadaljevanju), ki vključuje motnje spomina, čustveno nestabilnost, ponavljajoče se podoživljanje travme, izogibanje in celo disociacijo – občutek razpada osebnosti. Nerazrešena travma privede do sprememb v osebnosti in odnosih, zaradi česar posameznik začne doživljati svet kot nevaren in kaotičen. V

takem stanju lahko zasvojenost, tako kemična kot nekemična, postane način bega, kar pa zahteva strokovno pomoč in zdravljenje (Rozman 2015, str. 18-20).
Raziskave zadnjih let potrjujejo močno povezavo med travmami, s PTSM in zasvojenostjo s PAS. Pogosto se ti pojavi prekrivajo, kar otežuje zdravljenje, zlasti, če travme niso ustrezno obravnavane. Osebe s PTSM pogosteje razvijejo zasvojenost, velikokrat z alkoholom, kar naj bi bilo povezano s t. i. samomedikacijo – uporabo PAS za ublažitev simptomov travme. Povečano tveganje za razvoj PTSM in zasvojenosti je pogosto povezano z družinskimi dejavniki, zlasti s čustveno zlorabo v otroštvu. Ta ima lahko močnejši vpliv na zasvojenost kot fizična ali spolna zloraba. Ključno vlogo igrajo negativna čustva, ki sprožajo željo po zaužitju PAS. Za učinkovito pomoč je nujna celostna terapija, ki hkrati obravnava tako travme kot zasvojenost (Kapfhammer, 2021).

VPLIV DRUŽINE NA RAZVOJ ZASVOJENOSTI PRI MLADOSTNIKIH

Družinsko okolje kritično vpliva na razvoj zasvojenosti pri mladostnikih. Medtem ko disfunkcionalna dinamika (npr. konfliktni odnosi, zanemarjanje otrok) povečuje tveganja, povezane in podporne družinske vezi nudijo zaščito in delujejo preventivno.

Družinska dinamika in vzgoja

Družinska struktura in stil vzgoje pomembno vplivajo na ranljivost mladostnikov za kemične (npr. zloraba substanc) in nekemične (npr. digitalne) zasvojenosti. Avtoritativno starševstvo, za katerega sta značilna toplina in hkrati dosledne meje, je povezano z nižjo stopnjo zasvojenosti (Baumrind, 1991). Nasprotno pa zanemarjajoča ali preveč permisivna vzgoja povečuje tveganje, saj mladostniki iščejo zunanjo potrditev prek PAS ali kompulzivne rabe digitalnih vsebin (npr. socialni mediji, igranje iger) (Barber, 2005). Longitudinalna študija Lairda (2018) je pokazala, da imajo mladostniki z neangažiranimi starši 2,3-krat večjo verjetnost za razvoj problematične rabe interneta.
Zloraba substanc pri starših neposredno sooblikuje zasvojenostno vedenje. Mladostniki, katerih starši zlorabljajo alkohol ali droge, imajo 4–5-krat večjo verjetnost za razvoj motenj zaradi zlorabe substanc (SAMHSA, 2020). Podobno starši, ki pretirano uporabljajo digitalne naprave (npr. pametni telefoni), normalizirajo kompulzivno zasvojenost pri otrocih (Radesky, 2016).

Družinski konflikti in čustveno zanemarjanje

Dolgotrajni družinski konflikti in slaba komunikacija so močni dejavniki tveganja za razvoj zasvojenosti. Mladostniki v družinah z visoko stopnjo konfliktov pogosto uporabljajo substance ali digitalne aplikacije za beg pred stresom (Hussong idr., 2017). Metaanaliza (Yap, 2017) je povezala družinsko sovražnost s 50-odstotnim povečanjem tveganja za motnje zaradi zlorabe substanc. Čustveno zanemarjanje stanje poslabša, saj neizpolnjene čustvene potrebe vodijo k iskanju “manjkajočega koščka” t.i. nagrad (npr. igre, droge) za sproščanje dopamina in posledično občutka ugodja in užitka (Andreassen, 2017).

Starševski nadzor in omejitve

Učinkovit starševski nadzor zmanjšuje tveganje za zasvojenost. Jasne omejitve glede časa pred zaslonom in uporabe PAS so zaščitni dejavniki. Študija Gentile (2014) je pokazala, da imajo mladostniki s starši, ki uvedejo omejitve digitalne rabe, 30 % nižjo stopnjo zasvojenosti z igranjem iger. Dosledno spremljanje vrstniških digitalnih interakcij zmanjšuje možnost eksperimentiranja s psihoaktivnimi substancami (Lac in Crano, 2009). Preveč restriktivna vzgoja, na drugi strani, pa lahko povzroči skrivnostno vedenje otrok (Kerr, 2010). V priročniku Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih je priporočen čas pred zasloni za mladostnike, stare med 13 in 18 let, največ dve uri na dan (Vintar Spreitzer idr., 2021).

Zaščitni dejavniki: družinska povezanost in podpora

Dr. Ramovš (2007) navaja, da zdravljenje bolezni in motenj zasvojenosti uspeva, ko dejavnike tveganja presežemo na način, da njihov vpliv preneha ali dovolj oslabi, namesto tega pa zaživi v človeku, družini, delovni skupini ali družbi dovolj zdravih, doživljajsko in razvojno spodbudnih dejavnikov — to so varovalni dejavniki, ki zmorejo trajno preprečevati pojavljanje dejavnikov tveganja ali jim učinkovito kljubovati.

Preprečevanje zasvojenosti je učinkovito toliko, kolikor poraja zadostno število varovalnih dejavnikov in kolikor te dejavnosti, ki jih krepi, postajajo dovolj trdne. Za učinkovito preventivo je ključno, da varovalni dejavniki pokrivajo vsa področja tveganja v osebi in v njenem socialnem okolju, pri čemer je potrebno spoštovati tudi zakonitosti delovanja zasvojitvenih snovi, vedenja in doživljanja, ki vplivajo na človekove možgane. Biološko usmerjeni raziskovalci se osredotočajo na izogibanje omamnih snovi kot odločilni varovalni dejavnik, medtem ko se psihološko usmerjeni osredotočajo na varovalne dejavnike v osebnosti posameznika, sociološko pa na dejavnike v socialnem okolju.

Iz psihosocialne literature je povzetih sedem osebnostnih značilnosti, ki delujejo varovalno in zaviralno proti zasvojenosti: optimizem, empatija, vpogled vase ali poznavanje sebe, intelektualne sposobnosti, samospoštovanje, življenjska usmeritev ali smisel življenja, odločnost in vztrajnost. Odločilni varovalni dejavnik so dobre navade: delovne, higienske, učne, gospodinjske in gospodarske, pri čemer so še posebej pomembne navade pri razporejanju časa kot so točnost, rednost, zdrav dnevno-nočni ritem ter navajenost na določene domače prostore, kot so dom, delovno mesto, kraji za razvedrilo. Enako pomembni so tudi varovalni dejavniki v socialnem okolju: dobra družba posameznika je verjetno najpomembnejši dejavnik za uspešno preprečevanje zasvojenosti in omam. Na tem temelju lahko oblikujemo preventivne strategije za hitro in učinkovito ukrepanje pri mladih, ki so izpostavljeni tveganjem.

Kot posebno pomembne tri temeljne varovalne dejavnike izpostavlja:

1. Človekovo lastno in družinsko okolje, kjer urejeno sožitje, primerno razdeljevanje vlog in učinkovita komunikacija predstavljajo ekvivalentne dejavnike za zaščito pred omamljanjem — družina je osnovna šola komunikacije in varovalni dejavnik, ki pomembno vpliva na otrokovo odločitveno ravnanje.
2. Zdravo ravnotežje med uspešnim delom in poglobljenim praznovanjem. V tem okviru so pomembne stabilne delovne navade, vseživljenjsko učenje in sodelovanje z drugimi, medtem ko poglobljena praznovanja vključujejo počitek, razvedrilo, duhovno rast in radostna doživetja, ki prispevajo k notranji harmoniji.

3. Jasno osebno stališče, da je alkohol in vse druge omamne snovi škodljive in da njihova uporaba samodejno negativno vpliva na človekovo svobodo in srečo, kar posamezniku pomaga oblikovati odpor do zasvojenosti (Ramovš idr., 2007).

Močne družinske vezi zmanjšujejo tveganje za zasvojenost. Mladostniki, ki doživljajo družino kot podporno okolje, so bolj odporni proti zlorabi PAS in prekomerni rabi digitalnih aplikacij (Hsieh, 2020). Skupne dejavnosti (npr. družinski obroki in skupni hobiji) zmanjšujejo osamljenost, ki je tudi eden od ključnih dejavnikov za razvoj zasvojenosti (Fulkerson idr., 2006). Svetovna zdravstvena organizacija (SZO, 2018) poudarja družinsko povezanost kot temelj preventivnih ukrepov za mladostniško duševno zdravje.

Medgeneracijski prenos travme

Neugodne izkušnje iz otroštva (ACEs), kot so zasvojenost starša ali zloraba PAS pri starših, povečujejo tveganje za zasvojenost prek epigenetskih in vedenjskih poti. Mladostniki s ≥4 ACE imajo 12-krat večjo verjetnost za razvoj motenj zaradi zlorabe substanc (Felitti idr., 1998). Travma povečuje tudi ranljivost za vedenjske zasvojenosti; npr. čustvena zloraba v otroštvu je povezana s kompulzivnim spletnim nakupovanjem (Kardefelt-Winther idr., 2020).

Medgeneracijska travma je travma, ki se prenaša iz prednikov, ki so doživeli travmatično izkušnjo na mlajše generacije. Prenaša se skozi več ravni – od genetskih in epigenskih dejavnikov, vplivov v maternici in ob rojstvu, do vzgoje ter vplivov družine, skupnosti in kulture. Posledice se lahko kažejo kot ponavljajoči se vzorci vedenja, bolezni ali čustvene težave skozi več generacij. V družinah se travma pogosto izraža kot čustveni molk, nezaupanje do drugih ali pretirana zaščitniška drža, pogosto brez očitnega vzroka in kot nepojasnjeni telesni ali psihični simptomi (Wolynn, 2022).

RAZŠIRJENOST DIGITALNE ZASVOJENOSTI

Mednarodna študija, kjer je sodelovalo 64 držav, je v letu 2022 izvedla metaanalizo o razširjenosti digitalne zasvojenosti med splošno populacijo. Ugotovitve so pokazale, da približno vsak četrti posameznik kaže znake zasvojenosti z vsaj eno podvrsto digitalne zasvojenosti - zasvojenost s pametnim telefonom, internetom, videoigrami, družbenimi omrežji ali internetnim seksom (Meng idr., 2022).

Ena izmed evropskih raziskav, v kateri je sodelovalo 13.284 mladostnikov, starih od 14 do 17 let, je pokazala, da skoraj vsi redno uporabljajo internet. Ugotovitve so pokazale, da imajo disfunkcionalni uporabniki interneta pogosto težave s pozornostjo, agresivnostjo, z vzdrževanjem socialnih stikom in s šolskim uspehom. Na podlagi kvalitativnih podatkov so raziskovalci oblikovali štiri tipe uporabnikov interneta: tip A: »ujet v mrežo«, tip B: »vse obvlada«, tip C: »uspešno samouravnava« in tip D »ubija čas«. Raziskava opozarja na resne razvojne težave pri mladih z zasvojenostjo z internetom (Dreier idr., 2014).

Po podatkih JIM študije iz leta 2024 98 % mladih v Nemčiji redno uporablja pametni telefon, 96 % internet, 93 % posluša glasbo, 85 % gleda YouTube, večina pa tudi televizijo in igra računalniške igrice. Večina gospodinjstev z mladostniki je dobro digitalno opremljena, prevladujejo pametni telefoni. Kar 90 % mladih je vsak dan na spletu, v povprečju 201 minut dnevno. V splošni populaciji je ta čas znašal 139 minut. Najbolj priljubljene aplikacije so

WhatsApp, Instagram, TikTok in Snapchat. Mladi se pogosto srečujejo z negativnimi spletnimi vsebinami, kot so lažne novice, sovražni govor in teorije zarote. Uporaba umetne inteligence, predvsem za šolske naloge, je narasla na 57 %. Študija poudarja pomen digitalne pismenosti in varne rabe tehnologije (JIM-Studie, 2024). Podatki slovenske raziskave »Z zdravjem povezano vedenje mladostnikov«, ki jo je izvedel Nacionalni inštitut za javno zdravje v letu 2023, kažejo, da kar 9% mladostnikov poroča o problematični rabi spletnih socialnih medijev, največji delež je med 13-letniki. Prav tako približno četrtina mladostnikov poroča, da igrajo video in druge spletne igre vsak dan, pri tem jih 57% temu namenja več kot 2 uri dnevno, 9% pa jih poroča o prisotnosti znakov, ki lahko kažejo na zasvojenost (Jeriček Klanšček idr., 2023). Večina Slovencev, starih 15–64 let (88,3 %), v prostem času uporablja internet, predvsem prek pametnih telefonov. Najpogosteje iščejo informacije, berejo novice (92,1 %), uporabljajo družbena omrežja (54,3 %) in gledajo videoposnetke (43,8 %). Največ uporabnikov je med mladimi (15–34 let), kjer je tudi največ prekomerne uporabe, zlasti med 15–19-letniki. Moški so na spletu več kot ženske, a razlike v tveganju za zasvojenost ni. Višje izobraženi uporabljajo internet pogosteje. Največ (prekomernih) uporabnikov je v Osrednjeslovenski regiji. Visoko tveganje za zasvojenost ima 6,4 % uporabnikov, med mladostniki pa 17,1 % (Selak idr., 2022).

DEJAVNIKI TVEGANJA ZA SOČASNO ZASVOJENOST

Za razumevanje vsake omame in zasvojenosti pri posamezniku, v družini, delovni skupini ali v družbi je potrebno poznati vse glavne dejavnike tveganja. Noben dejavnik ne more natančno napovedati, ali bo nekdo razvil zasvojenost, ali ne. Lahko pa trdimo, da kombinacija več dejavnikov vpliva na tveganje razvoja zasvojenosti. Več kot ima oseba dejavnikov tveganja, večja je torej verjetnost, da se bo neka navada ali razvada stopnjevala to razvoja zasvojenosti.

Čeprav zasvojenost na vsakega posameznika vpliva drugače, lahko prepoznamo tri glavne dejavnike, ki so skupni vsem zasvojenostim. Prvi dejavnik je, da se v obdobju adolescence najstniki soočajo z veliko spremembami. Mnogi izmed njih poskušajo spoznati samega sebe, odkriti svojo identiteto in se obenem spopadati z neizogibnim stresom. Najstniki pravijo, da je glavni razlog za uporabo drog soočanje s pritiski in stresom v šoli, obenem pa se nekateri soočajo tudi s stresom doma. Slednjega lahko povzroča čustveno zapostavljanje, zloraba, ločitev, bolezen, zasvojenost ali smrt družinskega člana, denarne težave in kopica drugih vzrokov. Mnogi najstniki se spopadajo tudi z depresijo ali anksiozno motnjo. Drugi dejavnik je, da so nekateri mladostniki – ne po lastni krivdi – manj sposobni obvladovanja številnih težav s katerimi se spoprijemajo. Morda so njihovi starši prezaposleni ali ujeti v družinske krize in se niti ne zavedajo, da njihov najstniški otrok potrebuje pomoč. Morebiti se starš ali starši tudi sami spopadajo s krizo in svojih otrok preprosto ne zmorejo naučiti, kako naj se konstruktivno soočijo z življenjskimi težavami. Najstniki, ki vsakodnevno doživljajo depresijo ali anksioznost, lahko razvijejo tudi neupravičeno negativno samopodobo. Vse to še dodatno otežuje njihovo spopadanje s težavami. Tretji dejavnik za razvoj zasvojenosti je kemijska reakcija v možganih. Vsakršna zloraba PAS ali kompulzivno vedenje povzročajo posebno močan val dopamina, nevrotransmitorja, ki zagotavlja bližnjico do sistema nagrajevanja v možganih. V primeru dolgotrajne zasvojenosti se dejansko spremeni kemija v možganih do te mere, da običajne aktivnosti (npr. spolnost, najljubša hrana, šport ...) ne proizvajajo več enakih količin naravnega dopamina kot nekoč. To pa zahteva vedno več uporabe PAS in vedno večje količine z enak učinek za pričakovan “užitek”. Nekateri posamezniki lažje padejo v objem zasvojenosti tudi

zaradi načina na katerega se njihovi možgani odzovejo na PAS, kar je lahko posledica družinskega drevesa, torej genov oziroma osebnih karakteristik. Genetska dovzetnost ni nujno potrebna za nastop zasvojenosti pri najstniku, vendar tudi ta lahko poveča možnost za njen nastanek. Prav tako za razvoj zasvojenosti ni nujno potrebna prisotnost vseh treh dejavnikov. Vsak izmed njih, če je prisoten v dovoljšni meri, lahko najstnika popelje na pot zasvojenosti. Četrti dejavnik, za katerega si v Društvu UP upamo trditi, da je enako pomemben v kombinaciji navedenih, pa je v vseprisotnosti oz. dosegljivosti PAS in nekemičnih zasvojevalcev med mladimi (Winters in Arria, 2011).

Pri sočasnem pojavljanju nekemične (digitalne) in kemične zasvojenosti (uporaba PAS) pri mladostnikih gre za posledico prepletanja bioloških, psiholoških in okoljskih dejavnikov. Biološke predispozicije, kot so genetska občutljivost na dopaminske receptorje, povečujejo tveganje za obe obliki zasvojenosti. Študija Volkow idr. (2016) je pokazala, da imajo mladostniki z genetsko varianto DRD2 (povezano z zmanjšano dovzetnostjo za dopamin) višjo verjetnost za razvoj zasvojenosti tako pri uporabi socialnih medijev kot pri uživanju zasvoljivih substanc, kot je npr. nikotin. Psihološke ranljivosti, vključno z anksioznostjo, depresijo in nizko frustracijsko toleranco, pogosto vodijo do »preusmeritve med digitalnimi in kemičnimi zasvojevalci. Primera sta uporaba video iger za beg pred stresom ali alkohola za lajšanje anksioznosti (Andreassen idr., 2017). Socialni dejavniki, kot so izpostavljenost vrstniškemu pritisku ali pomanjkanje nadzora staršev, še pospešujejo to soodvisnost. Raziskava Wong idr. (2020) je razkrila, da imajo mladostniki, ki porabijo več kot 5 ur dnevno na socialnih medijih, 3-krat večjo verjetnost, da bodo eksperimentirali s prepovedanimi drogami, v primerjavi z manj izpostavljenimi vrstniki.

Ugotovitve prve znane sistematične raziskave in metaanalize so pokazale, da imajo posamezniki, ki so bili izpostavljeni tobačni vsebini na družbenih omrežjih, v primerjavi s tistimi, ki niso bili izpostavljeni, večje možnosti za poročanje o življenjski uporabi tobaka, uporabi v zadnjih 30 dneh in dovzetnostjo za uporabo tobaka pri tistih, ki ga še niso uporabljali. (Donaldson idr., 2022).

Sodobne družbene norme, ki glorificirajo hiperpovezanost in hitro, »instant« zadovoljevanje želja, okrepijo tveganje za razvoj sočasne zasvojenosti. Algoritmi digitalnih aplikacij (npr. TikTok, Instagram) uporabljajo principe neskončnega vsebinskega vrtinca, ki spominja na mehanizme igralnih avtomatov v igralnicah, kar spodbuja kompulzivno uporabo (WHO, 2020). Vzporedno s tem, trženje alkohola in nikotinskih izdelkov mladostniškemu trgu (npr. preko influencerjev ali plakatov) normalizira uporabo substanc. Študija UNICEF (2021) je pokazala, da 68 % mladostnikov v Evropi meni, da je pitje alkohola »sprejemljivo« zaradi njegove pogoste pojavnosti na družbenih medijih.

NEVROBIOLOŠKI MEHANIZMI SOČASNE ZASVOJENOSTI

V možganih mladostnikov se dogajajo biokemične in tudi strukturne (anatomske) spremembe. Možgani adolescentov se spreminjajo in zorijo vse do 27. leta. Zaradi intenzivnega razvoja prefrontalnega korteksa (PFK), razvoja zaščitnih lastnosti mielina in mezolimbičnega sistema so mladostniki posebej še občutljivi na zasvojevalce. Digitalne platforme (npr. socialni mediji, video igre) aktivirajo mezolimbični sistem s hitrimi dopaminskimi sunki, ki spodbujajo kompulzivno iskanje nagrade. Podobno kemijske snovi (npr. nikotin, alkohol) vzdržujejo to aktivacijo z dolgotrajnejšimi biokemičnimi spremembami (Brand idr., 2016). MRI študije

(Weinstein idr., 2017) so pokazale, da pri mladostnikih s sočasno zasvojenostjo pride do zmanjšane aktivnosti v PFK, kar zmanjša zmožnost samoregulacije, spreminja vedenje in pospešuje začaran krog zasvojenosti. Poleg tega digitalna zasvojenost znižuje občutljivost na naravne nagrade (npr. socialne interakcije), kar poveča privlačnost substanc (Gentile idr., 2014).
Ameriško psihiatrično združenje (APA) opredeljuje odvisnost kot kompleksno motnjo, ki prizadene delovanje možganov in povzroča neobvladljivo željo po uporabi določene snovi ali vedenja, kljub negativnim posledicam. Pri posameznikih z že razvito odvisnostjo prihaja do sprememb v mišljenju, obnašanju ter telesnem delovanju. Spremembe v možganskih strukturah so povezane z močno željo po ponovitvi vedenja ali uživanju snovi, kar bistveno otežuje opustitev uporabe PAS. Slikovne študije možganov kažejo, da so pri odvisnikih prizadeti deli možganov, ki so odgovorni za presojo, sprejemanje odločitev, sposobnost učenja, pomnjenje in samonadzor (Torrise, 2024).

POSLEDICE ZASVOJENOSTI

Posledice zasvojenosti se kažejo na čustvenih, vedenjskih in drugih ravneh. Zasvojeni posamezniki pogosto izgubijo nadzor nad svojim vedenjem, kar se kaže kot nemoč pri obvladovanju vsakdanjih situacij. Na čustveni ravni se posledice lahko pojavijo v obliki depresije, tesnobe, sramu, osamljenosti in splošne čustvene preobremenjenosti, ki vodijo tudi v psihosomatske težave. Pojavi se lahko tudi aleksitimija, kar pomeni, da ima posameznik težave pri opisovanju čustev in ne razlikuje lastnih čustev od telesnih občutkov. Vedenjske posledice vključujejo škodljivo ponavljajoče vedenje in zlorabo PAS, medtem ko se na drugih področjih zasvojenost lahko kaže v izgubi službe, socialne izolacije, finančnih težavah ter razpadu odnosov – vse to pa dodatno vpliva na posameznikovo samopodobo in učinkovitost (Topić, 2015). Z razširjenostjo dostopa do interneta se sodobna družba vse pogosteje sooča tudi z novo obliko zasvojenosti – zasvojenosti od spletnih vsebin, ki v dobi informacij hitro narašča. Podobno kot druge oblike zasvojenosti tudi te spremljajo številni negativni simptomi, med drugim anksioznost, depresija, razdražljivost, nemir, obsesivno-kompulzivne težave, občutek osamljenosti, čustvena nestabilnost in poslabšanje socialnih odnosov. Ob večji prisotnosti digitalnih vsebin se zmanjšuje neposredna medosebna komunikacija, kar negativno vpliva na posameznikovo socialno vključenost ter zmanjšuje njegovo delovno učinkovitost in produktivnost (Moidfar in Habibpour Gatabi, 2011). Zasvojenost z internetom lahko povzroči funkcionalno prizadetost zaradi umika iz družbenega okolja in zelo obremenjuje medosebne odnose. Pogosto se vzporedno poleg zasvojenosti z internetom pojavljajo tudi motnje kot so tesnoba, depresija, obsesivno-kompulzivna motnja in motnja pozornosti in hiperaktivnosti (Ali, 2021). Čedalje bolj je prisotno tudi spletno nasilje. V letu 2018 je raziskava Odklikni!, ki jo je izvedla Fakulteta za družbene vede med osnovnošolci in srednješolci pokazala, da je v tretjem triletju osnovne šole eno obliko spletnega nadlegovanja doživelo 55 % učenk in 49 % učencev, v srednji šoli pa se delež poveča na 64 % pri dijakinjah in 54 % pri dijakih, kar je zelo zaskrbljujoče.

PREVENTIVNI UKREPI ZA ZMANJŠEVANJE TVEGANJA ZASVOJENOSTI

Zasvojenost se različno izraža v različnih kulturah, zato je pomembno pristopiti k njej s celostno in medkulturno perspektivo. To pomeni povezovanje fenomenoloških raziskav z drugimi

disciplinami, kot sta sociologija in antropologija. Ključno je tudi vključevanje nevroznanstvenih spoznanj in načel fenomenološke psihopatologije, kar vodi k nevro-fenomenološkemu in individualno prilagojenemu pristopu. Fenomenološki pristop ponuja dragocen okvir za razumevanje zapletenih in subjektivnih vidikov zasvojenosti, nadaljnje raziskave na tem področju pa lahko pomembno prispevajo tako k teoretičnemu znanju kot tudi k terapevtskim pristopom (Besana, 2023).
Pri preventivnih dejavnostih je ključno, da strokovni delavci najprej poskrbimo zase in premislimo, kako bomo komunicirali, saj mladostniki zaznajo naša čustva. V kriznih trenutkih moramo z njimi govoriti sočutno, odgovorno in primerno starosti. Pogovor naj poteka v varnem okolju, kjer se počutijo slišane in razumljene. Pomembna je odprta, iskrena komunikacija, ki jih spodbuja k izražanju občutij. Temelj uspeha so zaupanje, zavedanje lastnih vrednot in omejitev (Pelc, 2024).

Učinkovito preprečevanje zahteva celostne intervencije
Preprečevanje zlorabe prepovedanih drog v Sloveniji se osredotoča na celovite, z dokazi podprte strategije, vključujoč sektorje izobraževanja, zdravstva, socialnega varstva ter pravosodja. Ključne ciljne skupine so mladi, starši, odločevalci in nevladne organizacije, pri čemer je pomembna podpora vrstniškemu izobraževanju ter dejavnostim mladinskih centrov in drugih nevladnih organizacij. Zgodnja preventiva, ki presega zgolj ozaveščanje, krepi socialne veščine ter ustvarja zdrava okolja za odraščanje, je osredotočena na vse otroke in mladostnike. Pomen imajo tudi preventivne aktivnosti v družini, na delovnem mestu, v nočnem okolju ter drugih družabnih okoljih, ki naj vključujejo strukturirane in nadzorovane aktivnosti, v namen zmanjševanja tveganja za uporabo drog. Zdravstvena obravnava in programi zmanjševanja škode omogočajo strokovno podporo uporabnikom, preprečujejo širjenje nalezljivih bolezni in izboljšujejo njihov socialni položaj skozi usmerjene intervencije, kot so svetovanje, varni načini uporabe ter dnevni centri.

- **Šolske politike:** Programi, ki učijo kritično razmišljanje o kemičnih in nekemičnih zasvojevalcih (npr. Unplugged program UNESCO), zmanjšajo tveganje za zasvojenost za 30–50 % (UNODC, 2018).
- **Starševska vloga:** Uvedba "digitalnih treh R" – regulacija (omejitev časa), refleksija (pogovor o vsebini) in rekreacija (spodbujanje offline dejavnosti) – zmanjša kompulzivno vedenje (Gentile idr., 2014). Izobraževanje staršev v programih kot je »Rastemo skupaj« (Društvo UP z Dianova International), ki starša postavlja v vlogo primarnega ambasadorja zdravega življenjskega sloga.
- **Zakonske reforme:** Omejitve trženja substanc in digitalnih platform mladostnikom (npr. prepoved tarčnih oglasov na osnovi zgodovine iskanja) so ključne za zmanjšanje izpostavljenosti škodljivih substanc (WHO, 2020).

Povečano sodelovanje med strokovnjaki, skupnostmi in državnimi ustanovami prinaša upanje za učinkovitejše reševanje epidemije zasvojenosti (Stringer, 2024).

Terapevtski pristopi

Učinkoviti strokovni terapevtski pristopi za reševanje kemičnih in nekemičnih zasvojenosti temeljijo na razumevanju kompleksnih vzročno-posledičnih mehanizmov zasvojenosti in potrebi po celostni obravnavi posameznika, ki je hkrati prilagojena posamezniku. Ti pristopi zagotavljajo strategije za spreminjanje vedenja, krepijo osebne veščine in učijo osebne rasti, hkrati pa podpirajo socialno vključenost in osebni razvoj. Uspešna obravnava vključuje kombinacijo različnih metod, prilagojenih posameznikovim potrebam in okoliščinam, z namenom preprečevanja prve uporabe, motivacije za prekinitev uporabe PAS, preprečiti recidiv in omogočiti podporo za trajno okrevanje.

Za sočasno zasvojenost so najučinkovitejše celostne, prilagojene in interdisciplinarne intervencije, ki celovito naslavljajo vse vidike posameznikovega življenja:

- **Kognitivno-vedenjska terapija (KVT):** Usmerjena v prepoznavanje sprožilcev in zamenjavo zasvojevalcev z zdravimi navadami. Metaanaliza Grant idr. (2010) je pokazala 60-odstotno uspešnost pri zmanjšanju simptomov.
- **Terapevtske skupnosti:** dolgoročno bivanje v okviru zdravljenja zasvojenosti, kot podpora v varnem okolju pri razvoju novih, zdravih vrednot in vedenj v zvezi z zasvojenostjo, s konkretnimi cilji kot so: učenje vzdrževanja abstinence, ustvarjanje in/ali utrjevanje delovnih navad, samostojnosti in odgovornosti, učenje reševanja problemov in preživljanja prostega časa na ustvarjalni način ter odkrivanje in razumevanje vzrokov, ki so vplivali na poseganje po PAS.
- **Družinska terapija:** Vključevanje staršev v proces okrevanja zmanjša recidive za 35 % (UNODC, 2018). Družina ima moč nadzora in podpore spremembi in z družinsko terapijo stremi k izboljševanju komunikacije in odnosov.
- **Motivacijski intervju:** Tehnika strokovnega dela za povečanje notranje motivacije posameznika za spremembo vedenja, s poudarkom na odpravi strahov in krepitvi motivacije do okrevanja. Osnovni cilj motivacijskega intervjuja je spodbujati spreminjanje.
- **Farmakoterapija:** Uporaba Naltreksona (blokator opioidnih receptorjev) je obetavna tako za digitalno kot kemijsko zasvojenost (Kim idr., 2021).
- **Individualni terapevtski pogovori:** Usmerjeni so v povečanje notranje motivacije za spremembo, razreševanje travm in bolečih čustvenih stanj, ki so pogosto izvor zasvojenosti. Na primer, integrirani programi, ki združujejo kognitivno-vedenjsko terapijo, motivacijsko intervencijo in elemente kulturo-osebljenih praks, omogočajo prilagoditev intervencij glede na kulturni in socialni okvir posameznika.
- **Skupinsko terapevtsko delo:** Mladi delijo izkušnje in se podpirajo med seboj, lahko zmanjša občutke osamljenosti in stigme, kar so pomembni dejavniki pri zasvojenosti mladoletnikov iz ranljivih skupin.
- **Specifični programi oz. intervencije:** Osredotočajo se na razvoj socialnih veščin, tehnik za obvladovanja stresa in razvoj zdravih strategij soočanja z nenadzorovanimi impulzi, kar je ključno za preprečevanje recidivov (Vlada Republike Slovenije, 2023).

Eden celostnih slovenskih programov za mlade, kjer so vključeni tudi starši in katerega cilj je preprečevanje digitalne zasvojenosti, je Digitalni detox (DX), ki ga izvajajo v Mladinskem klimatskem zdravilišču Rakitna v sodelovanju z nevladno organizacijo LOGOUT.

Zdravstvena podpora uporabnikom odvisnih od prepovedanih drog omogoča vzdrževalni substitucijski program, program ambulantnega in bolnišničnega zdravljenja (detoksikacija in zdravljenje z nadomestnimi zdravili pri odvisnih od opioidov) ter psihosocialno obravnavo (individualno in skupinsko delo).

Pomanjkanje ustreznih nastanitvenih terapevtskih centrov za mladoletne pri zdravljenju zasvojenosti predstavlja pomembno in resno pomanjkljivost socialnega sistema. Mladi, ki se soočajo z zasvojenostjo, potrebujejo strukturirano in varno okolje, kjer lahko v okviru celostnega zdravljenja ustvarijo stabilno osnovo za okrevanje. Trenutno stanje, ko je število tovrstnih centrov nezadostno, pomeni, da se mnogi mladostniki znajdejo v menjajočih se okoliščinah, kar lahko negativno vpliva na učinkovitost zdravljenja. Prav tako pomanjkanje centrov za zdravljenje zasvojenosti mladoletnih oseb izpostavlja pomanjkljivosti v zaznavanju in razumevanju njihovih specifičnih potreb. Mladostniki imajo različne razvojne faze in psihosocialne potrebe, ki jih je potrebno posebej upoštevati. Nezadostno število terapevtskih skupnosti in neustrezna organizacija lahko povečata tveganje za recidiv, socialno izključenost in posledično slabše zdravstvene izide. Potrebno je vložiti več v razvoj in širitev nastanitvenih terapevtskih skupnosti za mlade s problemom zasvojenosti, saj je celostni pristop k njihovemu zdravljenju ključnega pomena za uspešno okrevanje in vključevanje v družbo.

SKLEP

Sopojavnost kemičnih (zloraba PAS) in nekemičnih (digitalna zasvojenost) oblik zasvojenosti med mladostniki je kompleksen pojav, ki ga poganjajo biopsihosocialni dejavniki, nezrelost mladostniških možganov, sodobne družbene norme in pritiski. Raziskave poudarjajo, da obe obliki zasvojenosti delita skupne nevrobiološke mehanizme, kot je hiperaktivacija mezolimbičnega dopaminskega sistema, kar zmanjša sposobnost samoregulacije. Družinski dejavniki, vključno z zanemarjanjem otroka ali nasiljem, povečajo tveganje za sočasno zasvojenost za 2–3-krat, medtem ko nenehna povezanost s tehnologijo normalizira iskanje hitrih nagrad, kar pa pospešuje tudi eksperimentiranje z različnimi PAS. Kljub dokazom o učinkovitosti celostnih pristopov (npr. KVT, šolske politike) ostajajo izzivi, kot so pomanjkanje sredstev za preventivo v šolah in pomanjkljiva oz. neučinkovita zakonodaja. Prihodnje raziskave naj bi se osredotočile na dolgoročne učinke zgodnje izpostavljenosti digitalnim platformam, zgodnji preventivi (že v času nosečnosti) ter razvoj kulturno prilagojenih terapij.
Mladostniki se v sodobnem svetu že zelo zgodaj srečujejo s stresom in različnimi življenjskimi izzivi, zato dajemo največjo pomembnost ozaveščanju o pomeni duševnega zdravja. Pomembno je, da jim prisluhnemo in jih opogumimo, da ob morebitni stiski poiščejo strokovno pomoč. Skrb za duševno zdravje otrok in mladostnikov je bistvena, saj z zgodnjim prepoznavanjem in preprečevanjem duševnih stisk zmanjšujemo tveganje za razvoj raznih zasvojenosti.
V Društvu UP zadnja tri leta opažamo porast sočasne zasvojenosti pri mladih med 17 in 24 leti ter porast t.i. motivacijskega sindroma (opustitev šolanja, hobijev…) kot posledica zlorabe kanabisa in sočasne prekomerne uporabe digitalnih aplikacij, ki omogočajo igranje raznovrstnih igric. V Dijaškem domu Vič si prizadevamo zagotoviti varno in spodbudno okolje za bivanje in učenje ter dijakom nudimo podporo pri njihovem socialnem in čustvenem razvoju. Tesno sodelujemo z Društvom UP, kjer imamo več mladostnikov v redni obravnavi in v šolskem letu 2024/2025 smo pričeli tudi z izvajanjem podporne skupine mladostnikov. S

pomočjo preventivnih delavnic Centra pomoči pri prekomerni rabi interneta, LOGOUT, mladostnike redno informiramo o varni in odgovorni rabi spleta, ozaveščamo o aktualnih tveganih vedenjih na spletu in jih spodbujamo k odgovorni rabi svetovnega spleta.

LITERATURA IN VIRI

Ali, A. Y. (2021). Behavioral Addictions: The Substance of »Non-Substance Related Addictive Disorders«. International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience, Vol. 23, No. 1, pp 1-6. OMICS International ISSN 1522-4821.

Benbir, G., Poyraz, C. A. in Apaydin, H. (2014). Diagnostic Approach to Behavioral or »Non-substance« Addictions. Nobel Medicus 10(1):5–11. https://www.researchgate.net/publication/285086520_Diagnostic_approach_to_behavioral_or_non-substance_addictions

Besana, F. (2023). The phenomenological psychopathology of addiction: the state of the art and possible new research directions. Psychopathology and Clinical Phenomenology, Issue 3-4. DOI: 10.36148/2284-0249-N329

Donaldson, S. I., Dormanesh, A., Perez, C., Majmundar, A. in Allem, J-P. (2022). Association Between Exposure to Tobacco Content on Social Media and Tobacco Use: A Systematic Review and Meta-analysis. JAMA Pediatrics; 176(9):878-885. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35816331/

Dreier, M., Wölfling, K. in Beutel, M.E. (2014). Internetsuch bei Jugendlichen. Monatsschr Kinderheilkd 2014. 162:496–502. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. DOI 10.1007/s00112-013-3069-2.

Fakulteta za družbene vede (2018). Raziskava Odklikni!. Dostopno na: http://odklikni.enakostspolov.si/raziskave/.

Fatayer, J. (2008). Addiction Types: A Clinical Sociology Perspective. Sage Publications, Journal of Applied Social Science, Spring 2008, Vol. 2, No. 1, pp 88-93.

Felitti, V. J., in sod. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. American Journal of Preventive Medicine, 14(4), 245–258. https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8

Gentile, D. A., Li, D. in Khoo, A. (2014). Mediators and moderators of long-term effects of violent video games on aggressive behavior. JAMA Pediatrics, 168(5), 450–457. https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.63

Grant, J. E., Schreiber. L. R. N. in Odlaug, B. L. 2013. Phenomenology and Treatment of Behavioural Addictions. The Canadian Journal of Psychiatry 58, št. 5:252–259.

Heather, G.M., (1990). Psychosocial Approaches to Alcoholism and Other Drug Addictions.

Jellinek, E. K., (1960). *The Disease Concept of Alcoholism.* Hill Packard

Jerala-Zver, V. (2009). *Vse je v glavi ali Umetnost učenja.* Maribor: Obzorja.

Jeriček Klanšček, H., Furman, L., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič,T. in Korošec, A. (2023). Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji, Izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2022. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Kapfhammer, H. P. (2021). Zur Komorbidität von Posttraumatischer Belastungsstörung und Sucht in biopsychosozialer Perspektive. *Neuropsychiatr.* 36(1):1-18.

Kim, H., Kim, S. M., Lee, Y. H., Han, D. H., Jung, H. Y., Kwon, J. H., & Kim, D. J. (2021). Naltrexone for Internet gaming disorder: A randomized clinical trial. Addiction Biology, 26(3), e12964. https://doi.org/10.1111/adb.12964

Konkolÿ Thege, B., Woodin, E. M., Hodgins, C. H. in Williams, R. J. (2015). Natural course of behavioral addictions: a 5-year longitudinal study. BMC Psychiatry 15, št. 4:2-14.

Kušević, V. (2008). *Definicije odvisnosti*. Navaja Jožica Petek, Odnos do telesa na poti iz odvisnosti, 30. Ljubljana: Sonce.

Lembke, A. (2023), *Dopamine Nation - Finding Balance in the Age of Indulgence*. Mladinska knjiga.

Maté, G. (2022). *V svetu lačnih duhov: bližnja srečanja z zasvojenostjo*. Mladinska knjiga

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024). JIM-Studie 2024: Jugend, Information, Medien. Basisunteruschung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. Dostopno 15. 4. 2025 na: https://mpfs.de/studien/jim-studie/

Meng, S-Q., Cheng, J-L., Li, Y-Y., Yang, X-Q., Zheng, J-W., Chang, X-W., Shi, Y., Chen, Y., Lu, L., Sun, Y., Bao, Y-P. in Shi, J. (2022). Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis. Clinical Psychology Review. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272735822000137

Moidfar, S. in Habibpour Gatabi, K. (2011). Investigating the Phenomenon of the Internet Addictive Usage Among Adolescents and Youth (15–25 years of age) in the City of Tehran. International Journal of Social Sciences, 1(1), 75–81.

Pelc, J. (2024). Kako voditi pogovor z otrokom/mladostnikom ob čustveno zahtevnem dogodku. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://doi.org/10.59132/viz/2024/3/26-30

Ramovš, J. in Ramovš K. (2007). Pitje mladih Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka, str. 101-104.

Rozman, S. (2015). *Pogum: kako preboleti travmo.* Ljubljana: Modrijan.

Rus Makovec, M. (2014). Zgodbe upanja: primeri celostnega zdravljenja odvisnosti. Ljubljana: eBesede.

Saliceti, F. (2015). Internet Addiction Disorder (IAD). Procedia - Social and Behavioral Sciences 191:1372-1376.

SAMHSA. (2020). National Survey on Drug Use and Health. Uprava za zlorabe substanc in duševno zdravje. Dostopno 20. 4. 2025 na: https://www.samhsa.gov/data/

Selak, Š., Žmavc, M., Vinko, M., Lavtar, D. in Rehberger, M. (2022). Nekemične zasvojenosti v sloveniji: Izbrani rezultati Nacionalne raziskave o tobaku, alkoholu in drugih drogah 2018. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Sigerson, L., Yee-Iam Li. A., Cheung, M. W-L. in Cheng C. (2017). Examining common information technology addictions and their relationships with non-technology-related addictions. *Computers in Human Behavior* 75:520–526.

Stefanoski, P. (1999). Motivacijski intervju. Socialno delo 38, 4/6: 287 – 291.

Stringer, H. (2024). Psychologists are innovating to tackle substance use by building new alliances in treatment efforts: New interventions are improving chances of recovery from addictions; Vol. 55 (1). Dostopno 14. 4. 2025 na:

https://www.apa.org/monitor/2024/01/trends-psychologists-tackling-substance-use

Svetovna zdravstvena organizacija (SZO). (2018). Mladostniško duševno zdravje. Dostopno 20. 4. 2025 na: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health.

Topić, P. (2015). *Zasvojenost s seksualnostjo v digitalni dobi: priročnik za strokovnjake, zasvojene in njihove družinske člane.* Maribor: Založba Pivec.

Torrise, B. 2024. Addiction and Substance Use Disorders. Dostopno 15. 4. 2025 na: https://www.psychiatry.org/patients-families/addiction-substance-use-disorders

UNODC. (2018). International standards on drug use prevention. United Nations. Dostopno 20. 4. 2025 na: https://www.unodc.org/documents/prevention/standards_180412.pdf

Vintar Spreitzer, M., Baš, D., Radšel, A., Anderluh, M., Vreča, M., Reš, Š., Selak, Š., Hudoklin, M. in Osredkar, D. (2021). Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih. Ljubljana: NIJZ.

Vlada Republike Slovenije. (2023). Resolucija o nacionalnem programu na področju prepovedanih drog 2023–2030 (Uradni list RS, št. 54/23). Pravno-informacijski sistem Republike Slovenije. https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=RESO145

Volkow, N. D., Koob, G. F., in McLellan, A. T. (2016). Neurobiologic advances from the brain disease model of addiction. *New England Journal of Medicine, 374*(4), 363–371. https://doi.org/10.1056/NEJMra1511480

Yap, M. B. H., Cheong, T. W. K., Zaravinos-Tsakos, F., Lubman, D. I., & Jorm, A. F. (2017). Modifiable parenting factors associated with adolescent alcohol misuse: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Addiction, 112*(7), 1142–1162. https://doi.org/10.1111/add.13785

WHO. (2020). Guidelines on protecting children from harmful digital marketing and advertising. World Health Organization.

Winters, K. C., in Arria, A. (2011). Adolescent brain development and drugs. Prevention Research, 18(2), 21–24. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3399589/

PMCWong, H. Y., Mo, P. K. H., Potenza, M. N., Chan, L. W. L., Lau, W. M., Choi, A. K. Y., in Tong, K. K. (2020). Co-occurrence of digital addiction and substance use. *Journal of Adolescent Health, 67*(2), 191–200. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.01.009

Wolynn, M. (2022), *Podedovane družinske travme: Kako nezavedno podedovane družinske vzorce oblikujejo, kdo smo, in kako jih lahko prekinemo* (prev. M. Zadravec). Založba Chiara.

KAKO UČINKOVITO KOMUNICIRATI Z MLADIMI IZ RANLJIVIH SKUPIN: PRISTOPI IN DOBRE PRAKSE IZ TERAPEVTSKEGA DELA

EFFECTIVE COMMUNICATION WITH YOUTH FROM VULNERABLE GROUPS: APPROACHES AND BEST PRACTICES FROM THERAPEUTIC WORK

mag. **SABINA HERLE,**

predsednica Društva za avtizem DAN! Maribor, predavateljica Poslovnega komuniciranja na TŠC VSŠ Maribor in ŠC VSŠ Ptuj

sabina.herle@siol.net

POVZETEK

Delo z mladimi iz ranljivih skupin zahteva več kot le strokovno znanje – zahteva iskreno povezanost, razumevanje in čuječo komunikacijo. Mnogi med njimi nosijo izkušnje socialne izključenosti, travm ali čustvenih stisk, zato je ključnega pomena, da jim znamo prisluhniti na način, ki jim daje občutek varnosti in sprejetosti. Ta prispevek temelji na praktičnih izkušnjah in sodobnih terapevtskih pristopih, ki omogočajo učinkovito komuniciranje z mladimi, ki potrebujejo več kot le besede. Predstavljene dobre prakse ponujajo vpogled v orodja, ki gradijo zaupanje, opolnomočenje in možnost spremembe. Prispevek je namenjen vsem, ki želijo k mladim pristopati celostno, srčno in strokovno – z zavestjo, da je vsak stik priložnost za podporo in rast.

KLJUČNE BESEDE: komunikacija, mladi, ranljive skupine, terapije

ABSTRACT

Working with youth from vulnerable groups requires more than just professional expertise – it calls for genuine connection, empathy, and mindful communication. Many of these young individuals carry experiences of social exclusion, trauma, or emotional distress, making it essential to engage with them in ways that offer safety and acceptance. This paper draws on practical experiences and modern therapeutic approaches that enable effective communication with youth who need more than just words. The presented best practices provide insights into tools that foster trust, empowerment, and the potential for positive change. This contribution is intended for all who wish to approach young people in a holistic, heartfelt, and professional manner – with the awareness that every interaction is an opportunity for support and growth.

KEYWORDS: communication, youth, vulnerable groups, therapies

UVOD

Mladostništvo je razvojno občutljivo obdobje, zaznamovano s pomembnimi telesnimi, čustvenimi in socialnimi spremembami. Za mnoge mlade predstavlja čas iskanja identitete, samostojnosti in občutka pripadnosti. Pri mladih iz ranljivih skupin – kamor sodijo osebe z duševnimi stiskami, iz socialno-ekonomsko šibkejših okolij, s posebnimi potrebami, iz migracijskega okolja ali s težkimi življenjskimi izkušnjami – pa to obdobje pogosto poteka v še bolj kompleksnih okoliščinah, zaznamovanih z občutkom izključenosti, pomanjkanjem podpore in zmanjšanimi možnostmi za vključevanje v širšo družbo.

Komunikacija z mladimi iz ranljivih skupin je zato izjemno pomembna, a hkrati tudi zahtevna naloga. Tradicionalni pristopi pogosto ne dosežejo svojega namena, saj ne upoštevajo specifičnih potreb in okoliščin teh mladostnikov. V sodobnem strokovnem prostoru se vse bolj uveljavljajo terapevtski in celostni pristopi, ki poudarjajo individualizacijo, varno okolje in aktivno vključevanje mladih v proces. Terapevtske dejavnosti, predstavljene v članku se izkazujejo kot učinkovita orodja za vzpostavljanje zaupanja in razvijanje komunikacijskih kanalov.

Namen tega prispevka je osvetliti pomen učinkovite komunikacije z mladimi iz ranljivih skupin skozi različne terapevtske pristope, predstavljene na osnovi dobrih praks iz vsakodnevnega dela z mladimi.

Cilj je pokazati, kako strukturirane obravnave prispevajo k boljšemu razumevanju, opolnomočenju in vključevanju mladih v socialno okolje. Prispevek temelji na praktičnih izkušnjah, strokovnih smernicah in sodobnih raziskavah s področja terapij, z namenom spodbuditi strokovno javnost k širši uporabi učinkovitih, empatičnih pristopov.

KLJUČNI KOMUNIKACIJSKI PRISTOPI V OBRAVNAVAH

Ne glede na vrsto obravnave, obstajajo univerzalni komunikacijski pristopi, ki so ključni pri delu z mladostniki iz ranljivih skupin. Ti pristopi ne le olajšajo učinkovito komunikacijo, temveč tudi podpirajo proces zdravljenja in osebnostno rast mladostnika.

Empatično poslušanje

Resnično poslušanje, ki vključuje razumevanje čustvenega ozadja sporočila, je temelj vsake uspešne obravnave (Wilbur et al., 2017). Empatično poslušanje presega zgolj slišanje besed; vključuje aktivno prizadevanje za razumevanje perspektive, čustev in izkušenj druge osebe. Terapevt ali strokovni delavec se osredotoči ne samo na vsebino sporočila, temveč tudi na neverbalne znake, kot so mimika obraza, telesna govorica in ton glasu, da bi dobil celovit vpogled v mladostnikovo doživljanje (Rogers, 1957). Z empatičnim poslušanjem ustvarjamo varno in sprejemajoče okolje, v katerem se mladostnik počuti slišanega in razumljenega, kar spodbuja odprtost in sodelovanje v obravnavi (Miller & Rollnick, 2012).

Validacija čustev

Potrditev mladostnikovih čustev, ne glede na to, ali se z njimi strinjamo, je ključna za gradnjo zaupanja in občutka sprejetosti. Izogibati se je potrebno minimiziranju ali zanikanju njihovih občutkov (Linehan, 2015). Validacija čustev pomeni priznavanje in sprejemanje čustvenih odzivov mladostnika kot legitimnih in razumljivih v kontekstu njegovega doživljanja (Hayes et al., 1999). To ne pomeni nujno odobravanja vedenja, temveč potrjuje, da so čustva, ki jih mladostnik doživlja, resnična in pomembna. S tem pristopom zmanjšujemo mladostnikov občutek osamljenosti in nerazumljenosti ter mu pomagamo razviti večjo čustveno pismenost in regulacijo (Gross, 2014).

Spoštljiv jezik in ton

Uporaba spoštljivega jezika in nevsiljivega tona krepi občutek enakopravnosti in dostojanstva (Patterson et al., 2016). Spoštljiva komunikacija je temeljnega pomena pri delu z mladostniki, še posebej s tistimi, ki prihajajo iz ranljivih skupin in so morda že doživeli pomanjkanje spoštovanja ali diskriminacijo (Freire, 1970). Uporaba vljudnih in spoštljivih besed, izogibanje sarkazmu, obsojanju ali poniževanju ter ohranjanje nevsiljivega tona glasu prispeva k vzpostavitvi varnega in zaupljivega odnosa. Ko se z mladostnikom ravna s spoštovanjem, se ta počuti vrednega in cenjenega, kar povečuje njegovo motivacijo za sodelovanje v obravnavi (Rogers, 1961).

Jasnost in transparentnost

Jasno razložimo namen obravnave, cilje in pričakovanja. Bodimo transparentni glede procesa in morebitnih omejitev (Corey et al., 2019). Mladostniki, ki se soočajo z ranljivostjo, pogosto doživljajo negotovost in pomanjkanje nadzora nad svojim življenjem. Zato je ključnega pomena, da jim jasno predstavimo namen obravnave, cilje, ki jih želimo doseči, in pričakovanja, ki jih imamo do njih (Bandura, 1977). Transparentnost vključuje tudi odprto komunikacijo o samem procesu obravnave, vključno z metodami, ki jih bomo uporabili, časovnim okvirjem in morebitnimi omejitvami, kot so pravila glede zaupnosti ali obveznosti poročanja. Ko mladostnik razume, kaj se dogaja in kaj lahko pričakuje, se zmanjša njegova anksioznost in poveča občutek varnosti in predvidljivosti (Erikson, 1968).

Spodbujanje avtonomije in izbire

Kjer je le mogoče, vključimo mladostnika v proces odločanja glede obravnave in mu ponudimo izbiro. To krepi občutek nadzora in odgovornosti (Ryan & Deci, 2017). Mladostniki v obdobju odraščanja stremijo k večji avtonomiji in neodvisnosti. Vključevanje mladostnika v odločanje glede obravnave, kadar je to le mogoče, je zato izjemno pomembno. To lahko vključuje izbiro med različnimi terapevtskimi pristopi, določanje ciljev obravnave ali odločanje o načinu spremljanja napredka. S tem pristopom krepimo mladostnikov občutek nadzora nad svojim življenjem, povečujemo njegovo motivacijo za sodelovanje (Deci & Ryan, 2000) in ga spodbujamo k prevzemanju odgovornosti za lastno zdravljenje in razvoj (Prochaska & DiClemente, 1983).

Osredotočenost na močne strani in vire

Pomagajmo mladostniku prepoznati njegove močne strani, vire podpore in pretekle uspehe. To krepi samozavest in optimizem (Saleebey, 2009). Mladostniki iz ranljivih skupin se pogosto soočajo s številnimi izzivi in težavami, ki lahko zasenčijo njihove pozitivne lastnosti in sposobnosti. Osredotočanje na močne strani in vire mladostnika pomeni aktivno iskanje in poudarjanje njegovih pozitivnih lastnosti, talentov, spretnosti in preteklih uspehov (Cowger, 1994). Prav tako je pomembno, da mu pomagamo prepoznati in mobilizirati vire podpore v njegovem okolju, kot so družina, prijatelji, mentorji ali skupnosti. Ta pristop krepi mladostnikovo samozavest, občutek lastne vrednosti in optimizem (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) ter ga opremlja z notranjimi in zunanjimi viri, ki mu lahko pomagajo pri soočanju s težavami in doseganju ciljev (Waller, 2001).

Potrpežljivost in prilagodljivost

Napredek je lahko postopen in neenakomeren. Bodimo potrpežljivi in prilagodimo svoj pristop glede na mladostnikove potrebe in odzive. Delo z mladostniki iz ranljivih skupin pogosto zahteva veliko mero potrpežljivosti in prilagodljivosti (Kazdin, 2000). Napredek pri obravnavi ni vedno linearen in mladostniki se lahko soočajo s ponavljajočimi se težavami ali zastoji. Pomembno je, da strokovni delavec ohranja potrpežljivost, zaupanje v proces in mladostnikove sposobnosti ter prilagaja svoj pristop glede na njegove individualne potrebe, tempo in odzive (Cicchetti & Toth, 2009). Prilagodljivost vključuje tudi odprtost za spreminjanje ciljev ali metod obravnave, kadar je to potrebno, ter upoštevanje spreminjajočih se okoliščin v življenju mladostnika.

Zavedanje neverbalne komunikacije

Bodimo pozorni na svojo in mladostnikovo neverbalno komunikacijo (telesna drža, mimika, očesni stik), saj ta pogosto sporoča več kot besede (Mehrabian, 1972). Neverbalna komunikacija ima ključno vlogo v vsakem medosebnem odnosu, še posebej v terapevtskem odnosu z mladostnikom (Knapp & Hall, 2014). Telesna drža, mimika obraza, očesni stik, gestikulacija in ton glasu lahko razkrijejo čustva, stališča in namere, ki jih besede pogosto ne izrazijo. Pomembno je, da je strokovni delavec pozoren na lastno neverbalno komunikacijo in se zaveda, kako jo mladostnik interpretira (Hargie, 2011). Prav tako je ključnega pomena, da pozorno opazuje neverbalne znake mladostnika, saj mu ti lahko pomagajo razumeti njegova resnična čustva in potrebe, tudi kadar jih ne more ali noče izraziti z besedami.

Z upoštevanjem teh komunikacijskih pristopov lahko strokovni delavci ustvarijo varno, spodbudno in učinkovito okolje za delo z mladostniki iz ranljivih skupin, kar vodi k boljšim rezultatom obravnave in večji blaginji mladostnikov.

IZZIVI IN PREMAGOVANJE OVIR V KOMUNIKACIJI

Komunikacija z mladostniki iz ranljivih skupin lahko prinese specifične izzive, kot so nezaupanje, odpor, težave pri verbalnem izražanju ali pretekle negativne izkušnje z avtoritetami. Premagovanje teh ovir zahteva:

-**gradnjo postopnega zaupanja**: zaupanje se gradi počasi in zahteva doslednost, iskrenost in spoštovanje meja (Bowlby, 1988),

-**uporabo različnih komunikacijskih kanalov**: če verbalna komunikacija ni učinkovita, razmislimo o uporabi drugih medijev, glasba, pisanje ali vizualni pripomočki (Malchiodi, 2020),

-**prepoznavanje in obravnavanje obrambnih mehanizmov**: mladostniki lahko uporabljajo različne obrambne mehanizme (npr. zanikanje, projekcija). Pomembno je, da jih prepoznamo in nanje odgovorimo z razumevanjem in brez obsojanja (Freud, 1936),

-**sodelovanje z drugimi strokovnjaki:** pogosto je koristno sodelovati z drugimi strokovnjaki (npr. ostalimi terapevti, specialnimi pedagogi, socialnimi delavci, psihologi, pedagogi ipd.), da bi dobili celostno sliko mladostnikove situacije in uskladili pristope (Bronfenbrenner, 1979).

KOMUNIKACIJA SKOZI OBRAVNAVE

MNRI®- The Masgutova neurosensorimotor reflex integration

MNRI® je univerzalna metoda, pri kateri gre za ponovno uravnoteženje nevrološkega razvoja in integracijo refleksov, primarnih gibov, koordinacijskega sistema in sposobnosti za optimalno delovanje, razvoj in učenje. Metoda dr. Masgutove je usmerjena na stimulacijo refleksnih vzorcev, ker s tem stimulira naravne, genetske gibalne sposobnosti, samoregulacijsko moč za motorični spomin in čutno-gibalno usklajenost. Po podatkih Rehabilitacijskega centra Hrast (n.d.) ta uspeh vpliva na učinkovito uporabo gibalnih spretnosti in učnih sposobnosti. Najprej se refleksne vzorce preveri skozi različna gibanja, nato pa se jih stimulira s posebnimi vajami, dotiki in prijemi. Disfunkcionalna stanja refleksnega vzorca spodbudimo k spremembi v višjo stopnjo delovanja, ki pripomore k razvoju in učenju. Gre za niz programov integracije gibalnih refleksnih vzorcev in senzornega sistema. Osnovni namen je podpora integracije primarnih gibalnih vzorcev. Metoda se lahko izvaja pri vseh starostnih obdobjih (od rojstva do pozne starosti). Delo po tej metodi omogoča razvoj potencialov oseb z izzivi v gibanju, vedenju, čustvovanju, oseb s cerebralno paralizo, genetskimi težavami, motnjo pozornosti in koncentracije, motnjami avtističnega spektra, s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami (disleksija, diskalkulija, ipd.), s hipo/hipertonijo, hiper/hiposenzibilnostjo. Uspešno se uporablja tudi pri odraslih po možganski kapi, poškodbah, boleznih, travmah, ipd. (Masgutova Method, n.d.).

Pedagoško jahanje za mladostnike

Pedagoško jahanje, znano tudi kot hipoterapija, se je izkazalo za učinkovito pri delu z mladimi iz ranljivih skupin. Ritem konjevega gibanja spodbuja senzorno integracijo in izboljšuje motorične sposobnosti. Interakcija s konjem prav tako spodbuja čustveno regulacijo in socialno interakcijo. Interakcija s konjem in terapevtom spodbuja neverbalno in verbalno komunikacijo, vzpostavljanje odnosa s konjem in terapevtom, krepi socialne vezi, skupinske jahalne aktivnosti pa spodbujajo socialno interakcijo in sodelovanje. Jahanje zmanjšuje stres in anksioznost ter izboljšuje razpoloženje (American Hippotherapy Association, n.d.).

Plavanje po Halliwicku

Halliwick metoda je terapevtski pristop, ki uporablja vodo za spodbujanje motoričnega in socialnega razvoja. Voda omogoča mladostnikom, da se gibljejo na način, ki ga na kopnem ne

zmorejo, kar izboljšuje njihovo samozavest in samostojnost. Vodne aktivnosti spodbujajo neverbalno komunikacijo in interakcijo, skupinske vodne aktivnosti krepijo socialne vezi in spodbujajo sodelovanje. Vodne aktivnosti spodbujajo socialno interakcijo in sodelovanje. Voda ima pomirjujoč učinek, ki zmanjšuje stres in anksioznost (The Halliwick Concept, n.d.).

Logopedske obravnave, VML, S2C

Logopedske obravnave so ključne za izboljšanje komunikacijskih veščin pri mladostnikih iz ranljivih skupin. Metoda VML (ang. Verbal Motor Learning) in S2C (Spelling to Communicate) se osredotočata na razvoj alternativnih komunikacijskih strategij, ki omogočajo mladostnikom, da se izražajo kljub govornim oviram. Logopedske obravnave in metode VML ter S2C izboljšujejo govorne in komunikacijske veščine. Boljša komunikacija omogoča mladostnikom, da vzpostavljajo boljše odnose z drugimi, izboljšanje komunikacijskih veščin pa prispeva k boljši socialni interakciji. Izražanje misli in čustev izboljšuje duševno zdravje mladostnikov iz ranljivih skupin (American Speech-Language-Hearing Association, n.d.).

DAN! protokol

DAN! protokol (Defeat Autism Now!) se osredotoča na prehranske in okoljske dejavnike, ki vplivajo na vedenje in razvoj mladostnikov iz ranljivih skupin. Svetovanje in pomoč pri dietah, dodatkih in prečiščevanju lahko izboljšajo njihovo splošno počutje in vedenje (Autism Research Institute, 2025). Izboljšanje splošnega počutja lahko pozitivno vpliva na komunikacijske veščine. Izboljšanje vedenja omogoča mladostnikom, da vzpostavljajo boljše odnose z drugimi kar prispeva k boljši socialni interakciji. Izboljšanje splošnega počutja tako zmanjšuje stres in anksioznost (Mastermind Behavior, n.d.).

Psihološko svetovanje

Psihološko svetovanje je ključno za obravnavo čustvenih in vedenjskih težav pri mladostnikih iz ranljivih skupin. Svetovanje in pomoč pri izgorelosti, porušeni družinski dinamiki in individualnih težavah prispeva k izboljšanju duševnega zdravja in socialnega funkcioniranja. Spodbuja odprto komunikacijo in izražanje čustev. Psihološko svetovanje pomaga pri vzpostavljanju zdravih odnosov, izboljšuje socialne veščine in interakcijo ter zmanjšuje stres, anksioznost in depresijo (American Psychological Association, n.d.).

SKLEP

Analiza terapevtskih pristopov in strukturiranih obravnav je pokazala, da lahko učinkovita komunikacija z mladimi iz ranljivih skupin bistveno prispeva k izboljšanju njihovega čustvenega in socialnega funkcioniranja. Med ključne prednosti sodijo individualiziran pristop, ustvarjanje varnega okolja ter uporaba večmodalnih terapevtskih metod, npr.

MNRI®, pedagoško jahanje, plavanje po Halliwicku, logopedske obravnave, DAN! protokol in psihološko svetovanje. Kljub pozitivnim učinkom ostajajo določene omejitve, kot so omejena dostopnost storitev, pomanjkanje usposobljenega kadra in premalo sistematičnega spremljanja dolgoročnih učinkov.

Odprta vprašanja vključujejo potrebo po večji integraciji programov v šolski sistem in skupnost, ter po razvoju standardov kakovosti obravnav. Za prihodnje strokovno delo priporočamo več medsektorskega povezovanja in oblikovanje evalvacijskih modelov. Raziskovalno delo naj se usmeri v longitudinalne študije učinkov terapevtskih intervencij in razvoj inovativnih komunikacijskih orodij.

LITERATURA in VIRI

American Hippotherapy Association. (n.d.). *About Hippotherapy*. Pridobljeno 29. 3. 2025, s https://www.americanhippotherapyassociation.org

American Psychological Association. (n.d.). *Psychotherapy.* Pridobljeno 29. 3. 2025, s https://www.apa.org/topics/psychotherapy

American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). *Speech and Language Disorders.* Pridobljeno 29. 3. 2025, s https://www.asha.org/public/speech/disorders/

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development.* Basic Books.

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

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2009). *Child maltreatment. Annual review of clinical psychology*, 5, 409-438.

Corey, G., Corey, M. S., & Corey, C. (2019). *Issues and ethics in the helping professions*. Cengage Learning.

Cowger, C. D. (1994). *Assessing client strengths: Clinical assessment for client empowerment.* Social work, 39(3), 264-270.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry,* 11(4), 227-268.

Društvo za avtizem DAN! Maribor. (n.d.). *O protokolu DAN!* Pridobljeno 29. 3. 2025, s https://www.avtizemdanmaribor.si/

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. WW Norton & Company.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.

Freud, A. (1936). *The ego and the mechanisms of defence*. International Universities Press.

Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. Guilford Publications.

Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice.* Routledge.

Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.

Kazdin, A. E. (2000). *Psychotherapy for children and adolescents: Directions of research and practice. American Psychologist,* 55(2), 145.

Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2014). *Nonverbal communication in human interaction*. Cengage Learning.

Linehan, M. M. (2015). *DBT skills training manual*. Guilford Publications.

Malchiodi, C. A. (Ed.). (2020). *Creative arts and play therapy for attachment problems.* Guilford Publications.

Masgutova Method. (n.d.). *The MNRI Method Approach Programs*. Pridobljeno 29. 3. 2025, s https://masgutovamethod.com/the-method/the-mnri-method-approach-programs

Mastermind Behavior. (n.d.). *What is Defeat Autism Now?* Pridobljeno 13. 5. 2025, s https://www.mastermindbehavior.com/post/what-is-defeat-autism-now

Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Aldine-Atherton.

Patterson, B. J., Williams, K. M., Edwards, T. M., Chamow, L., & Taska, K. (2016). *Motivational interviewing in healthcare.* Guilford Publications.

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of consulting and clinical psychology,* 51(3), 390.

Rehabilitacijski center Hrast. (n.d.). Pridobljeno 14. 4. 2025, s http://fizioterapija-rch.si/storitve/mnri/

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change: The process equation. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Saleebey, D. (2009). *The strengths perspective in social work practice*. Pearson Education.

The Halliwick Concept. (n.d.). *What is Halliwick?* Pridobljeno 29. 3. 2025, s https://halliwick.org

Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American journal of orthopsychiatry,* 71(3), 290.

Wilbur, M. P., Morris, E. M., Littlewood, R. A., & Greeson, J. K. P. (2017). *Trauma-informed child welfare practice.* Child Welfare League of America.

GLASBA KOT ORODJE ZA VZPOSTAVITEV ODNOSA Z MLADOSTNIKI IZ RANLJIVIH SKUPIN

MUSIC AS TOOL FOR BUILDING RAPPORT WITH AT RISK YOUTH

KLARA KLANČNIK

Univ. Dip. Soc. Ped., Mag. Umetnostne terapije (Glasbena terapevtka)

SC Mladinski dom Jarše

klara@mdj.si

POVZETEK

Mladi iz ranljivih skupin se soočajo s čustvenimi in vedenjskimi izzivi, kot so tesnoba, depresija in težave v šoli, kar vpliva na njihovo samopodobo, ter razvoj pomembnih čustvenih, regulacijskih in socialnih veščin, predvsem pa na njihovo sposobnost zdravega navezovanja. Glasba podpira čustveno izražanje, krepitev zaupanja in razvoj identitete pri mladih iz ranljivih skupin. Ta prispevek raziskuje, kako uporaba glasbe kot orodja za graditev odnosa prispeva k graditvi varnega, zdravega, močnega odnosa med mladinskimi delavci in mladimi. Raziskave kažejo, da skupno glasbeno udejstvovanje ustvarja varen in neobsojajoč prostor, v katerem se tako mladinski delavec kot mladostnik počutita sprejeta, videna, slišana in razumljena, kar pomembno vpliva tudi na preostala področja vzgojno pedagoškega dela. Prispevek temelji na aktualni strokovni literaturi in izhaja iz lastnega kliničnega dela kot glasbene terapevtke v forenzični instituciji za mladostnike na Nizozemskem, prav tako predlaga preproste strategije za implementacijo glasbenih orodij v vsakodnevno delo mladinskih delavcev.

KLJUČNE BESEDE: glasba, mladostniki, terapevtski odnos, ranljive skupine, glasbena terapija

ABSTRACT

At risk youth face emotional and behavioural challenges such as anxiety, depression and school difficulties, which affect their self-image and the development of important emotional, regulatory and social skills, as well as the ability for safe attachment. Music supports

emotional expression, confidence-building and identity development in at risk youth. This paper explores how the use of music as a tool for building rapport contributes to building safe, healthy, strong relationships between youth workers and young people. Research shows that shared musical engagement creates a safe and non-judgmental space in which both the youth worker and the youngster can feel accepted, seen, heard and understood, which has important implications for other areas of educational work. The article is based on relevant literature as well as my clinical experiences as a music therapist for youth in forensic institution in The Netherlands, and suggest simple strategies for implementing music tools in the daily work of youth workers.

KEYWORDS: music, at-risk youth, therapeutic rapport, music therapy

UVOD

Glasba ima pomembno vlogo v obdobju mladostništva, saj se pogosto uporablja kot orodje za oblikovanje identitete in družbene skupnosti (Uhlig & et al., 2016). Lahko jim da občutek smisla, jih spodbudi k gibanju in jih napolni z energijo (Fouche, S. in Torance, K., 2005). Prav tako glasba dopušča prostor za kulturne razlike, ki so v času globalizacije in delu z mladostniki iz različnih kulturnih okolij, še kako pomembne (Tyson, E., 2002). Različni slogi glasbe, lahko pri mladostniku sprožijo pomemben odziv, saj je slog glasbe pogosto povezan tudi s socialno osebnostjo oziroma identiteto. Večino fantov v zavodih za prestajanje kazni motivira in se jih dotakne raperska ali hiphop glasba, kar je dobro razvidno tudi iz pričujoče literature navaja več avtorjev (Uhlig idr., 2016 & Travis, R., 2013 & Rio, R. & Tenney, K., 2002 & Allen, N., 2005).

Med najpogostejšimi cilji pri delu s to populacijo so izboljšanje socialnih interakcij, povezanosti, povečanje samoizražanja in samospoštovanja, zmanjšanje sovražnega in motečega vedenja ter podpora pri razvijanju pozitivnih odnosov (Rio, R. in Tenney, K., 2002). Mnogi mladostniki nimajo pozitivnih izkušenj v odnosih in imajo težave z uravnavanjem čustev ali njihovim izražanjem na socialno sprejemljive načine. Iskanje učinkovitih načinov za vzpostavitev stika z mladostniki in pomoč pri razvijanju njihove vrednosti, odpornosti, kot tudi skupnosti, je pri delu z ogroženo mladino nujno potrebno (Travis, R., 2013). V tujini so vedno večji problem tudi tako imenovane „trap tolpe“, v katerih se mladostniki neprestano zapletajo v skrajno nasilno vedenje. Tolpe, oziroma skupine z mentaliteto tolp, so pomemben in težaven vidik dela z ogroženo mladino, saj mladostnikom, ki tega ne najdejo v svojih disfunkcionalnih družinah ali neposrednem okolju, zagotavljajo občutek pripadnosti, sprejetosti in identitete. Bistvenega pomena je, da mladostnikom pomagamo zgraditi te koncepte zunaj konteksta tolpe, pri čemer se jim ni treba vesti nasilno, da bi pripadali (Fouche, S. in Torance, K., 2005). Nadaljnji cilji so lahko povečanje empatije, obvladovanje impulzov in povečanje sposobnosti držanja pozornosti (Rio, R. in Tenney, K., 2002).

Zaradi pomanjkanja pozitivnih izkušenj v odnosih je bistvenega pomena, da terapevt oziroma vzgojitelj in mladostnik razvijeta zdrav in varen odnos. Mladostniki se pogosto počutijo nesprejete, obsojene in kritizirane na številnih drugih področjih svojega življenja, zato morajo

biti razbremenilni pogovori varen prostor, v katerem lahko mladostniki obstajajo takšni kot so. Delo s terapevtskimi specifikami mora biti individualno in prilagojeno posamezniku, pri čemer je treba upoštevati njegove individualne cilje. Pri delu z ogroženo mladino je pogosto učinkovito in potrebno tudi skupinsko delo, saj znatno prispeva k doseganju ciljev, kot so izboljšanje socialnih interakcij, povečanje sposobnosti poslušanja, pozornosti in spodbujanje zdravega samoizražanja v skupini (Rio, R. in Tenney, K., 2002).

Pri delu z mladostniki iz ranljivih skupin, specifično z mladostniki, ki so nameščeni v institucije, se mladinski delavci soočajo z najrazličnejšimi izzivi, med drugim tudi, kako vzpostaviti odnos z mladostnikom, ki ima do odraslih oseb pogosto odklonilen odnos, je čustveno nedostopen, oziroma je zaradi preteklih travmatičnih izkušenj razvil močne obrambne mehanizme, ki mu onemogočajo ranljivost, zdravo navezanost oziroma povezanost z drugo osebo. Mladinski delavci imajo strukturno in relacijsko moč. Njihove vloge so povezane z institucionalno avtoriteto, viri in privilegiji odraslih, medtem ko so mnogi ogroženi mladi zaradi sistemske neenakosti, travm ali nedosledne oskrbe izkusili nemoč (Rorke, 2011; Ungar, 2005). To neravnovesje lahko okrepi nezaupanje in ovira pristno sodelovanje.

Za mlade, ki so doživeli zatiranje s strani formalnih sistemov (npr. izobraževanja, kazenskega pregona, socialnega varstva), se lahko avtoriteta mladinskega delavca razume kot podaljšek teh sistemov (Sercombe, 2010). Brez zavestnega truda obstaja tveganje, da dobro namerne intervencije ponovijo hierarhične vzorce, ki mladim odvzemajo moč.

RAZUMEVANJE DINAMIKE MOČI

Dinamika moči je temeljni element odnosov med mladinskimi delavci in mladimi iz ranljivih skupin. Te dinamike se je treba zavedati, jo reflektirati in dejavno obvladovati, da bi vzpostavili učinkovit, etični in opolnomočen odnos.

Položajna moč - oblast, ki temelji na vlogi in dostopu do institucionalnega nadzora (Sercombe, 2010).

Relacijska moč - vpliv, ki temelji na zaupanju, odnosu in čustveni povezanosti (Brady, 2011).

Opolnomočenje VS. nadzor - Učinkovito mladinsko delo podpira avtonomijo in ne vsiljuje skladnosti/podrejenosti (Rorke, 2011).

Soustvarjanje - Skupno odločanje prerazporeja moč in spodbuja delovanje mladih (Checkoway in Gutierrez, 2006).

Kulturna ponižnost - priznavanje in spoštovanje razlik v identiteti pomaga preprečiti nenamerno zlorabo moči (Tervalon in Murray-García, 1998).

DOPRINOS GLASBE V DELU Z MLADIMI

Glasbene intervencije pomembno vplivajo na čustveno počutje. Sistematični pregled, ki so ga opravili McFerran in dr. (2022), je pokazal, da programi, ki temeljijo na glasbi, zmanjšujejo simptome kot sta anksioznost in depresija. Sodelovanje v glasbeni terapiji, ki temelji na bobnanju, je na primer izboljšalo spoprijemanje s čustvi in njihov nadzor pri mladostnikih (Rickard et al., 2013). Pisanje besedil in improvizacija mladim omogočata eksternalizacijo čustev in predelavo travme (Youth Music, 2018). Raziskave kažejo, da glasba podpira tudi socialni razvoj. Dokazano je, da skupnostni glasbeni programi povečujejo povezanost z vrstniki in mladostnikove socialne kompetence (Barrett in Bond, 2015). Vključevanje v glasbo izboljšuje komunikacijo in empatijo, zlasti v skupinskem okolju. V kontekstu mladoletniškega pravosodja so glasbene delavnice privedle do zmanjšanja agresije in izboljšanja vedenja (Levy in Travis, 2020). Te spremembe pogosto izhajajo iz izboljšane samopodobe in identitete zaradi sodelovanja pri glasbenih aktivnostih ali vključenosti v glasbeno terapijo. Prav tako lahko glasba pripomore k izboljšanju kognitivnega razvoja in višanju akademske uspešnosti. Kraus in drugi (2014) so ugotovili, da je glasbena vadba izboljšala nevronsko procesiranje in jezikovne spretnosti pri mladih z nizkimi dohodki.

GLASBA KOT MEDIJ POVEZOVANJA

Številne študije so pokazale, da glasbene intervencije krepijo terapevtsko zavezništvo med mladinskimi delavci in ogroženimi mladostniki. Tyson (2002) je ugotovil, da je vključitev rap glasbe v terapijo bistveno povečala zavzetost in odnosno odprtost. Podobno sta Levy in Travis (2020) poročala, da so prakse, ki temeljijo na hiphopu, ustvarile močan občutek zaupanja in sodelovanja med mladimi in vzgojitelji. Te ugotovitve se ujemajo s širšo literaturo o glasbeni terapiji, ki poudarja odnos kot temeljni mehanizem sprememb (Rickard idr., 2013; Fairchild, 2018).

Čeprav obstajajo dvomi glede uporabe rapa in hiphopa, uporaba glasbe, ki je mladostniku ljubša, pripomore k dobremu odnosu in ima pomembne pozitivne učinke na psihološko stanje mladostnika. V mladostnikovem načinu povezovanja z glasbo je veliko prostora za uporabo tehnik glasbene terapije, saj se lahko npr. glasbeni terapevt poigrava z ritmičnimi in melodičnimi vidiki ter uporablja mladostnikova besedila, da bi spodbudil samorefleksijo, samoizražanje, samoregulacijo in povečal samospoštovanje (Uhlig & idr., 2016).

Upoštevajoč razširjenost teh slogov, so glasbene tehnike, ki se pogosto uporabljajo, naslednje: pisanje pesmi, analiza besedil, rapanje, petje, ustvarjanje osebne glasbene bibliografije, razmišljanje o besedilih in iskanje skupnih tem z osebnim življenjem. Čeprav je mogoče najti kontroverzna mnenja glede tem, ki so najbolj prisotne v rapu in hiphop glasbi (mizoginija, nasilje, seksizem itd.), raziskave kažejo na dragocen prispevek k obvladovanju občutkov jeze, žalosti, žalosti, občutka izgubljenosti in boja za iskanje lastne identitete (Uhlig idr., 2016).

Glasba prav tako ponuja edinstven način za izenačevanje dinamike moči med mladinskim delavcem in mladostnikom. Pomaga dekonstruirati tradicionalne hierarhije, saj daje mladim

vlogo strokovnjaka na kulturno pomembnem in čustveno odmevnem področju (Levy in Travis, 2020; Tyson, 2002).

Pri hiphop terapiji na primer mladi soavtorji in izvajalci pripovedi, ki odražajo njihove življenjske izkušnje, kar preusmerja moč iz institucionalnih okvirov v ustvarjalno lastništvo (Tyson, 2002; Levy in Travis, 2020).

Povezovanje preko glasbe (na kakršenkoli način), tako učinkovito prispeva k grajenju odnosa, zaradi pomembnih lastnosti:

Skupen interes in neogrožajoč medij - Glasba je kulturno pomemben in čustveno varen način za prebijanje ledu. Mnogi mladostniki se upirajo avtoriteti odraslih ali tradicionalnim pogovornim interakcijam, kar lahko skupni glasbeni interesi premostijo. Povezovanje z izvajalcem, žanrom ali pesmijo pogosto ustvari vstopno točko za odnosno povezovanje, ne da bi mladostnika silili, da se takoj odpre (Barrett in Bond, 2015; Tyson, 2002).

Čustveno izražanje brez neposrednega soočanja - Glasba mladim omogoča, da z besedilom, ritmom ali razpoloženjem izražajo čustva, ne da bi bili prisiljeni v neposredno, potencialno neprijetno samorazkrivanje. Razprava o pomenu pesmi ali izražanje čustev s pisanjem pesmi ponuja varen izhod za čustva, kar lahko spodbuja terapevtski odnos (Fairchild, 2018; Youth Music, 2018).

Samoiniciativa mladostnika in opolnomočenje - Ko mladinski delavec vključi mladostnika v izbiro ali ustvarjanje glasbe, spremeni tradicionalno dinamiko moči: mladostnik postane strokovnjak za svoj glasbeni svet. To spodbuja spoštovanje, zastopanost in samoizražanje - tri bistvene sestavine za gradnjo zaupnega odnosa (Levy in Travis, 2020; Tyson, 2002).

Sodelovanje in zaupanje skozi ustvarjalni proces - Sodelovalno ustvarjanje glasbe (npr. ustvarjanje beatov, improvizacija, freestyling) vključuje udeležence v poslušanje, vzajemno ustvarjalnost in soustvarjanje. To so ključne odnosne spretnosti, ki se pogosto bolj naravno pojavijo pri skupnih glasbenih nalogah kot zgolj pri pogovoru (Rickard idr., 2013; Barrett in Bond, 2015).

Pot do pripovedovanja zgodb in identitete - Glasba lahko služi kot medij za pripovedovanje zgodb, ki mladim pomaga izraziti vidike njihove identitete, osebne zgodovine in želja. Mladinski delavci, ki z radovednostjo in odprtostjo poslušajo, izražajo pristno spoštovanje, ki krepi odnosne vezi (Fairchild, 2018; Youth Music, 2018).

PRIMERI GLASBENIH INTERVENCIJ

Kljub temu, da lahko glasbeno terapijo izvaja zgolj ustrezno izobražen in registriran glasbeni terapevt, se lahko glasba kot orodje uporablja v vseh kontekstih, situacijah in odnosih, v kolikor se mladinski delavec vsaj malo poglobi v raziskovanje uporabe teh tehnik in metod. Pomembno je zavedanje, da je glasba močan medij, ki lahko v veliki meri vpliva na počutje, razpoloženje in čustvovanje osebe, zato je potrebno pri uporabi glasbe nekaj premisleka, da

z njo ne dosežemo nasprotnega učinka (npr. močno vznemirimo mladostnika). A ob primerni in dovoljšni refleksiji, lahko s pomočjo uporabe glasbe vstopamo v notranji svet mladostnika na drugačen način in se z njim povežemo. V nadaljevanju sledi nekaj preprostih intervencij.

„Moje življenje v treh pesmih“ - Vsaka oseba (vključno z mladinskim delavcem) izbere tri pesmi, ki predstavljajo dele njenega življenja ali osebnosti. Vsak predvaja posnetke in pove, zakaj je izbral posamezno skladbo.

Zakaj deluje: To prispeva k medsebojnemu razumevanju, omogoča vpogled v identiteto in spodbuja samo-refleksijo.

Odsevi besedil - Izberite pesem s pomenljivim besedilom (lahko po izbiri mladih) in skupaj preberite/razpravljajte o besedilu. Vprašajte:

„Katere vrstice se vam zdijo najbolj izstopajoče?“

„Ali se s tem povezuješ?“

„Če bi to napisal ti, kaj bi spremenil?“

Zakaj deluje: Odpre prostor za čustveno izražanje, brez neposrednih ogrožujočih vprašanj.

Izmenjava seznama predvajanja - Pripravite kratek seznam predvajanja (3-5 pesmi), mladostnik pa v zameno pripravi svojega. Izmenjajta se in poslušajta ločeno ali skupaj. Neobvezno: napišite ali se pogovorita o tem, kako ste se ob vsakem seznamu predvajanja počutili.

Zakaj deluje: Pokaže spoštovanje okusa, spodbuja radovednost in ustvarjanje skupne izkušnje.

Krog ritma (brez instrumentov) - Sedite v krog. S ploskanjem ali tapkanjem začnite ritem. Vsaka naslednja oseba po vrsti dodaja ritem. Če je na voljo, uporabite tolkala za telo ali osnovne instrumente.

Zakaj deluje: Spodbuja sodelovanje, vzdrževanje pozornosti, občutek pripadnosti in neverbalno povezovanje.

Skupaj napišite »hook« - Ustvarite preprost refren ali „kavelj“ o nečem lahkotnem ali smešnem (npr. „Pizza je življenje“). Naj mladi sami izberejo temo. Pod njo lahko zgradite ritem z uporabo telefonske aplikacije ali tapkanja.

Zakaj to deluje: Spodbuja ustvarjalnost, zmanjšuje pritisk in spodbuja smeh.

Preverjanje glasbenega razpoloženja – Mladostnika vprašajte: »katera pesem ustreza tvojemu današnjemu razpoloženju?« ali »kaj je tvoja trenutna himna?«. Nato lahko pesem skupaj poslušata in prepoznavata občutke, čustva. V skupini lahko posnetke zložite v seznam skupinskega razpoloženja.

Zakaj deluje: Normalizira čustvene »check-ine«, čustva postanejo razumljiva in gradi skupinsko kulturo.

ZAKLJUČEK

Vzpostavljanje odnosa z ogroženo mladino zahteva več kot le prijaznost - potrebna je zavestna delitev moči. Glasba lahko olajša ta proces s spodbujanjem glasu mladih, potrjevanjem njihove identitete in spodbujanjem skupnega izražanja. Ko mladi v odnosu čutijo lastništvo in spoštovanje, je veliko bolj verjetno, da bodo sodelovali na zaupen in transformativen način (Tyson, 2002; Fairchild, 2018).

Glasba tako predstavlja močno orodje za delo z mladimi iz ranljivih skupin, kar podpirajo tudi raziskave in rezultati prakse. Spodbuja čustveno inteligentnost, kognitivno rast in socialno integracijo. Glasbena orodja pomembno pripomorejo k ustvarjanju prostorov, kjer se mladi lahko izražajo in razvijajo pozitivno identiteto, brez da bi se počutili ogrožene, napadene, spregledane ali nepomembne. V kontekstu institucij so ti prostori neprimerljivega pomena in lahko pomembno vplivajo na celoten vzgojno pedagoški proces, ter ob enem ponudijo prijetno zavetje tako mladostnikom kot tudi mladinskim delavcem.

LITERATURA IN VIRI

Allen, N. (2005). Exploring the uses of music with adolescents in group therapy. Journal of Child and Adolescent Group Therapy, 15(1), 35–49.

Barrett, M. S., & Bond, N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. Research Studies in Music Education, 37(1), 37–54. https://doi.org/10.1177/1321103X15589259

Brady, B. (2011). Harnessing youth voice: A study of the impact of structured youth participation in two Irish youth organisations. Children and Youth Services Review, 33(11), 2173–2179. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.003

Checkoway, B., & Gutierrez, L. (2006). Youth participation and community change: An introduction. Journal of Community Practice, 14(1–2), 1–9. https://doi.org/10.1300/J125v14n01_01

Fairchild, R. (2018). Therapeutic songwriting with homeless youth exposed to family violence. Voices: A World Forum for Music Therapy, 18(3). https://doi.org/10.15845/voices.v18i3.2566

Fouche, S., & Torrance, K. (2005). The role of music in adolescent development: An exploration of functions and therapeutic applications. The Arts in Psychotherapy, 32(3), 201–213.

Kraus, N., Hornickel, J., Strait, D. L., Slater, J., & Thompson, E. C. (2014). Engagement in community music classes sparks neuroplasticity and language development in children from disadvantaged backgrounds. Frontiers in Psychology, 5, 1403. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01403

Levy, B., & Travis, R. (2020). Hip-hop and spoken word therapy with adolescents: Developing a model for practice. Child and Adolescent Social Work Journal, 37, 273–285. https://doi.org/10.1007/s10560-019-00630-0

Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A., & Bambrick, C. (2013). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. International Journal of Music Education, 31(3), 292–309. https://doi.org/10.1177/0255761411434824

Rio, R., & Tenney, K. (2002). Clinical applications of music therapy in developmental disability, paediatrics and neurology. Barcelona Publishers.

Rorke, A. (2011). Power, empowerment and participation: Youth policy and youth work practice. Youth & Policy, 107, 30–49.

Sercombe, H. (2010). Youth work ethics. SAGE Publications.

Tervalon, M., & Murray-García, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 9(2), 117–125.

Travis, R. (2013). Rap music and the empowerment of at-risk youth: A case study of a music therapy intervention. Child and Adolescent Social Work Journal, 30(2), 139–156. https://doi.org/10.1007/s10560-012-0281-4

Tyson, E. H. (2002). Hip-hop therapy: An exploratory study of a rap music intervention with at-risk and delinquent youth. Journal of Poetry Therapy, 15(3), 131–144. https://doi.org/10.1023/A:1019795911358

Uhlig, S., Jansen, E., Scherder, E., Vink, M., & Scholte, E. (2016). Rap & Sing Music Therapy for emotion regulation in forensic psychiatry: A mixed methods feasibility study. The Arts in Psychotherapy, 50, 44–54. https://doi.org/10.1016/j.aip.2016.05.007

Ungar, M. (2005). A thicker description of resilience. International Journal of Narrative Therapy & Community Work, 3, 89–96.

Youth Music. (2018). The sound of the next generation: Young people’s relationship with music. https://youthmusic.org.uk/resources/research/sound-next-generation

POMEN SAMOREFLEKSIJE KOT PROTIUTEŽ IZGORELOSTI
THE SIGNIFICANCE OF SELF-REFLECTION AS A COUNTERBALANCE TO BURNOUT

TJAŠA KOREN, magistrica profesorica socialne pedagogike,

Strokovni center Frana Milčinskega Smlednik,

Valburga 5, 1216 Smlednik

tjasa.koren@scfm-smlednik.si

POVZETEK

V prispevku je predstavljena izgorelost, ki so ji najpogosteje izpostavljeni zaposleni v poklicih pomoči, kjer so čustvene obremenitve visoke – med njimi tudi pedagoški delavci. Posebno ranljivi so mladi pedagogi, ki se še razvijajo in katerih pričakovanja pogosto trčijo ob realnost dela. Ključni varovalni dejavnik pri preprečevanju izgorelosti ima razvijanje rezilientnosti posameznika, predvsem preko refleksije in samorefleksije. Refleksija omogoča prepoznavanje lastnih miselnih modelov, ki vplivajo na zaznavanje stresnih situacij, in pomaga razviti bolj prilagodljive odzive. Supervizija in intervizija ponujata varen prostor za prepoznavanje lastnih vzorcev, izmenjavo izkušenj in podporo pri profesionalni ter osebni rasti. Proces samorefleksije pa omogoča posamezniku, da tudi samostojno analizira situacije, čustva in prepričanja, kar vodi do boljšega razumevanja sebe in drugih. Poudarjena je tudi potreba po zavestnem prestrukturiranju miselnih vzorcev, kar pomembno prispeva k zmanjšanju občutka stresa. Kontinuirana in sistematična samorefleksija omogoča poklicno rast in preprečuje izgorelost, brez teh ostaja posameznik ujet v začarani krog stresnih odzivov.

KLJUČNE BESEDE: samorefleksija, izgorelost, pedagoški poklic, refleksivni praktik

ABSTRACT

This paper addresses burnout among professionals in emotionally demanding helping professions, with a focus on educators. Novice teachers, whose professional identity is still forming, are particularly vulnerable as their expectations often clash with the realities of the profession. A key protective factor against burnout is the development of resilience, primarily through reflective and self-reflective practices. Reflection enables individuals to recognize cognitive schemas that shape their perception of stress and supports the implementation of more adaptive responses. Supervision and intervision provide safe, structured environments for identifying personal patterns, sharing experiences, and fostering professional growth. Self-reflection, as an individual process, deepens self-awareness by enabling critical analysis of one's emotions, beliefs, and experiences. The intentional restructuring of thought patterns is emphasized as essential in reducing

perceived stress. Systematic and continuous self-reflection not only promotes professional development but also serves as a crucial mechanism for preventing burnout. Without it, individuals remain caught in a cycle of chronic stress responses.

KEYWORDS: self-reflection, burnout, educators,

Uvod

Skozi proces svojega profesionalnega razvoja kot socialna pedagoginja na fakulteti in kasneje v strokovnem centru (pred tem vzgojnem zavodu), sem veliko časa namenila razmisleku o svoji vlogi v življenju otrok in mladostnikov s katerimi pridem v stik. Proces ozaveščene (samo)refleksije se je pričel že na fakulteti, kjer smo veliko časa namenili raziskovanju svojih miselnih struktur in doživljanja prebrane literature, praktičnih izkušenj ter medsebojne dinamike skupine. Čeprav so se mi sprva zdele tovrstne naloge nepotrebne in občasno tudi potrata časa, sem opazila, da sem po premagovanju začetnega odpora do pisanja (ali snemanja) refleksije, dejansko o temi lahko poglobila razmislek. S tem se je začela razvijati tudi spontana, vsakodnevna samorefleksija doživljanja in vpliva na dogajanje v okolici.

Ob vstopu v delovno okolje, sem se imela priložnost vključiti v različne, formalne in neformalne, oblike intervizije ter supervizije. Ob tem sem imela možnost preverjati svoja prepričanja in poglede s pogledi in prepričanji drugih, kar mi je odprlo širino in zmožnost vzpostavitve meta (balkonskega) pogleda na situacijo. Prek mentorstev novo zaposlenim ali študentom, pa sem vedno pogosteje prepoznavala, da velik del (bodočih) pedagoških delavcev nima ponotranjenih procesov ozaveščanja situacij, lastnih doživljanj in prepričanj. Predvsem sem opazila, da posamezniki, ki procesa samorefleksije ne uporabljajo, pogosto ostajajo v občutkih stiske, nemoči in se znajdejo v procesu izgorevanja. Največkrat je kot rešitev procesu izgorevanja omenjena supervizija, večja psihohigiena ali menjava službe. V prispevku bi rada, kot dopolnitev omenjenim predlogom, osvetlila tudi pomen samorefleksije, ki jo sama prepoznavam kot ključno 'orodje', ki nam je na voljo v vsakem trenutku.

Izgorelost

Pojem izgorelosti ni nov, je dobro raziskan, a hkrati še vedno zelo pogost. Prvi raziskovalci izgorelosti kot pojava so s svojim raziskovanjem pričeli že v sredini prejšnjega stoletja. Jackson, Schwab in Schuler, (1986) so v svoji raziskavi o poklicni izgorelosti prepoznali tri ključne komponente: čustveno izčrpanost, depersonalizacijo in zmanjšano osebno izpolnitev. Čustveno izčrpanost so prepoznali predvsem v poklicih pomoči, kjer so pogoste čustvene in psihične zahteve ter so ljudje v svoje delo zelo vpeti. Depersonalizacijo so opisali kot obliko obrambnega mehanizma, ki ga ljudje uporabijo kot zaščito pred pretiranim čustvenim odzivom, ki bi jim otežil funkcioniranje v kriznih situacijah. Zadnjo komponento, zmanjšano osebno izpopolnitev, pa so povezali s stresom in depresivnim stanjem, ki se pojavita ob

občutkih ponavljajočega se neuspeha in izgube upanja, da ima delo izgorele osebe vpliv na spremembo situacije, kar privede do stanja obupa.

Podobno ugotavlja Tavčar (2018), ki prepoznava, da so za izgorelost bolj dovzetne osebe, ki delajo z ljudmi. K temu dodaja, da je dolgo veljalo, da je izgorelost odvisna od posameznika in njegovih osebnih lastnosti, kasneje pa se je fokus raziskav obrnil tudi v preučevanje delovnega okolja in njegovih značilnosti. Kot ključne dejavnike tveganega delovnega okolja prepoznava preobremenjenost, konfliktnost, nejasnost vlog, slabi medosebni odnosi in pomanjkanje podpore. Čeprav se zavedam pomembnosti delovnega okolja, sem se v tem prispevku odločila pozornost usmeriti na rezilentnost posameznika in načine, kako le-to krepiti s pomočjo samorefleksije.

V pedagoškem poklicu, predvsem pri delu z mladimi iz ranljivih skupin, je po opisanih dejavnikih stres in posledično pot do izgorelosti običajen pojav. Strokovni delavci smo močno, tudi čustveno, vpeti v življenja otrok in mladostnikov s katerimi sodelujemo, pogosto se pojavljajo krizne situacije v katerih se je potrebno odzvati in hkrati se lahko pogosto znajdemo v občutkih nemoči, ko naše vzgojno delovanje nima vidnih vplivov. Raziskava, ki sta jo v Sloveniji opravili Schmidt in Čagran (2011) je pokazala, da učitelji najpogosteje zaznavajo fizično izčrpanost, čustveno izčrpanost in stres, kadar so v razred vključeni učenci z vedenjskimi in čustvenimi motnjami.

Srečanje z zgoraj opisanimi stresnimi dejavniki, je še posebej naporno za pedagoge na začetku svoje poklicne poti, saj se vnaprejšnja predstava o delu in vlogi pedagoga lahko razlikuje od tiste, lahko celo idealizirane predstave, ki so jo je oseba oblikovala pred vstopom v pedagoški proces (Muršak, Javrh, Kalin, 2011). Pedagogi so pri svojem delu pogosto postavljeni pred dilemo, kako ravnati v določeni situaciji in prepuščeni lastni presoji, ki temelji na strokovnem znanju, lastni intuiciji, osebni etiki in naravnanosti posameznika (Kobolt in Žorga, 1999). Brez ustreznega mentorstva in podpore, pogosto doživljajo neprijetne občutke in izkušnje, ki lahko pustijo posledice na nadaljnjem razvoju poklicne poti in samopodobe (Javrh, 2008 v Tavčar, 2018). Teles in sodelavci (2020) ravno zato prepoznavajo mlajše učitelje, z manj delovnimi izkušnjami, kot bolj rizične za zdrs v stanje izgorelosti.

Pomembna spremenljivka izgorelosti je torej kako posameznik zaznava stres in kakšne strategije obvladovanja stresa uporablja (Teles idr., 2020; Tavčar, 2018). Ljudje smo si med sabo različni in ista okoliščina lahko pri dveh različnih ljudeh izzove različen odziv – kar je za nekoga prijeten izziv, lahko drugemu predstavlja grožnjo (Koblar, 2020). Pri zaznavi stresnih dejavnikov se poslužujemo mentalnih modelov, ki usmerjajo doživljanje in izbire strokovnega delavca skozi njegovo interpretacijo in vrednotenje dogodka. Ti dve kategoriji sta povsem subjektivni in posamezniku lastni. Mentalne modele ali prepričanja oblikujemo na podlagi preteklih izkušenj ter opažanj in so lahko ozaveščena ali pa ostajajo skrita oziroma implicitna. Hkrati pa te ideje o svetu pomembno vplivajo na pedagoško delo, saj definirajo kako pedagog dojema svoje naloge, kaj zaznava kot problem, kako se odzove na različne skupine učencev in kakšne vzgojne pristope uporablja pri svojem delu (Rupnik Vec, 2006 in 2022).

Subjektivne teorije so pogosto tudi čustveno vrednotno obarvane in se kažejo posredno v ravnanjih in so neredko v nasprotju z eksplicitno izraženimi stališči in prepričanji (Jug, 2008). Osebnostne lastnosti, stališča in interpretacija situacije so pomemben dejavnik pri posameznikovem spoprijemanju s stresom. Usmerimo se lahko v eno od dveh strategij – reševanje problema ali regulacijo čustev ali kombinacijo obeh, ki je skupaj s socialno podporo in skrbjo zase, eden večjih varovalnih dejavnikov, ki s prilagodljivim odzivom na stresorje, zmanjša tveganje za izgorelost na delovnem mestu (Ćorić, 2023). Stres je torej odvisen od moči stresorja na eni strani in na drugi strani od našega doživljanja dogodka in podpore, ki si jo bodisi damo sami ali pa nam jo dajo drugi (Koritnik, 2012, 34).

Schmiedel (2011 v Tavčar, 2018) opisuje nekaj ukrepov, ki jih posameznik lahko sprejme kot varovalne dejavnike, da stresne obremenitve ne privedejo do izgorelosti. Predvsem kot ključnega navaja postavljanje meja - službenim zahtevam, prepoznavanje svoje zmožnosti obremenitve, razmejiti službeno in zasebno življenje in ohranjanje določene čustvene razdalje. Hkrati poudari tudi pomen podpore, zaupanje v lastne sposobnosti in spodobnosti sodelavcev, sprejeti pomoč in jo tudi zahtevati. Za prepoznavanje lastnih meja in sprejemanje podpore je potrebno ozavestiti svoja skrita in neraziskana prepričanja, ki jih imamo o svetu. Rupnik Vec (2022) ozaveščanje predpostavk vidi kot enega največjih intelektualnih izzivov posameznika, saj ga spremlja strah pred odkritjem tega, da so temeljna vodila, ki so usmerjala dotedanje razmišljanje in ravnanje posameznika, nesmiselna in neutemeljena

Refleksija

Pot do ozaveščanja lastnih prepričanj, ki so se oblikovala v preteklosti, poteka preko procesa refleksije. Proces učenja refleksije strokovnemu delavcu omogoča, da spozna, da njegova zaznava ni nikoli objektivna in je le interpretacija, ki gre skozi filter obstoječih prepričanj, pričakovanj in želja, ki vplivajo na njegovo odzivanje (Rupnik Vec, 2006). Refleksija poteka skozi aktivno vključenost v pedagoški proces, kjer posameznik svoje probleme opazuje, analizira, preučuje in rekonceptualizira (Sullivan in Glanz, 2000 v Demšar, 2008).

Samostojno učenje samorefleksije je dolgotrajen proces, pri katerem vsaj v začetku potrebujemo podporo ostalih. Največkrat se za ta namen uporabi metodo supervizije ali intervizije, ki posamezniku omogoča, da se v varnem in znanem okolju uči na podlagi svojih izkušenj, rešuje svoje probleme in naredi refleksijo lastne prakse (Demšar, 2008). Cajcert (2001 v Ćorić, 2023) proces supervizije vidi kot prostor, kjer se supervizant aktivno ukvarja s svojimi problemi, jih pogleda z več zornih kotov, išče nove kreativne rešitve ter jih sproti evalvira. Z aktivacijo posameznika se ključno zmanjšajo potrebe po strategiji izogibanja, saj se udeleženec supervizije s situacijami sooči, razbremeni in opolnomoči za spoprijemanje s situacijami v prihodnosti. Supervizija je tako lahko razumljena kot učinkovita metoda obvladovanja stresa in preprečevanja izgorelosti pri pedagoških delavcih, saj s predelavo dogodkov svojega poklicnega področja spodbuja profesionalni razvoj in osebnostno rast. Hribernik (2007) meni, da supervizija, zaradi naštetih razlogov, lahko deluje preventivno,

lahko pa se s pomočjo supervizije lahko prekine začarani krog in s tem zaustavi proces izgorevanja. Sama veliko vrednost supervizije vidim predvsem pri novo zaposlenih pedagogih, ki so bili prepoznani kot rizična skupina za izgorelost, saj so slabše opremljeni za uspešno spoprijemanje s stresom.

Ćorić (2023) je v svoji raziskavi ugotovila, da posamezniki, ki so več let vključeni v proces supervizije, manj pogosto in manj intenzivno doživljajo čustveno izčrpanost, hkrati pa je njihov način spoprijemanja s situacijami bolj aktiven, ne glede na to ali so strategije usmerjene na problem ali čustva. Prav tako je pogostost obiskovanja supervizijskih srečanj dober varovalni dejavnik pri poklicni izgorelosti. Zaznani so bili manjša pogostost in intenziteta čustvene izčrpanosti ter depersonalizacije in večja pogostost in intenziteta osebne izpolnitve. Koritnik (2012) poudari, da na supervizijskih srečanjih največ dela opravi posameznik sam, saj le tako lahko pride do določenih spoznanj o sebi in svojih ravnanjih, kar mu lahko pomaga pri drugačni interpretaciji stresnih dejavnikov. Supervizija kot metoda pomaga posamezniku, da sam v sebi poišče rešitve za svoj problem s tem ko se od problema nekoliko distancira in ga lahko drugače interpretira ter vrednoti, s čimer se zmanjša tudi stres.

Samorefleksija

Možnost udeležbe na supervizijskih in intervizijskih srečanjih, pogovor s sodelavci ali drugimi podpornimi skupinami ni vedno mogoč. Zato je ključno, da strokovni delavci zmoremo proces refleksije izpeljati tudi samostojno – to lahko poimenujemo samorefleksija. V procesu samorefleksije mora biti posameznik še bolj aktiven, inovativen, ustvarjalen in sposoben zavzeti različne poglede na situacijo, se postaviti v čevlje drugega in biti pri tem tudi kritičen do svojih interpretacij, vrednotenj in dejanj. Kot pomembne elemente samorefleksije bi lahko povzela:

karseda objektivna analiza situacije (zavzemanje metapogleda),

nasloviti svoje občutke in čustva (kaj sem doživljal ob situaciji)

kritično ozaveščanje lastnih prepričanj (skozi katere moje filtre so šle informacije)

zavzemanje pogleda drugega in redefiniranje situacije (kako so situacijo videli in doživeli drugi)

opolnomočenje za akcijo (vrednotenje svojega dela in načrtovanje za prihodnost)

V prvem delu, ko analiziramo situacijo, se poskusimo spomniti čim več podrobnosti. Med podrobnostmi razmišljamo o svojih besedah, neverbalni komunikaciji, ton glasu, dejanjih, prisotnih ljudeh v situaciji, dogodkih, ki so se zgodili pred situacijo, odnosih med udeleženci, dogodkih, ki so sledili situaciji itd. Petlák (2021) opozarja na pomembnost analiziranja tudi situacij, kjer smo bili z rezultati zadovoljni. V svoji raziskavi je namreč prišel do ugotovitev, da 41,2% učiteljev samorefleksijo uporablja le v primerih, ko ne dosežejo nečesa po svojih zamislih. Ravno ozaveščanje primerov dobrih praks vidim, kot varovalni dejavnik pred izgorevanjem, predvsem v komponenti zmanjšane osebne izpolnitve.

Kadar pedagog z rezultati situacije ni pomirjen, predvsem s svojim odzivom, pa je pomembno, da preuči tudi svoje občutke in doživljanje situacije. Do občutkov in čustev najpogosteje pridemo prav preko analize svojih misli in dejanj, npr. če sem povzdignil glas, sem občutil nemoč, jezo, strah? Fathi, Greenier in Derakhshan (2021) so v svoji raziskavi pokazali ključno vlogo regulacije čustev pri posredovanju odnosa med refleksijo in izgorelostjo pedagogov. Refleksija pomaga učiteljem, da prepoznajo medosebne vidike poučevanja, kar jim omogoča, da raziščejo čustva, ki se pojavljajo med interakcijo z drugimi.

Prek procesa usmerjenega na ozaveščanje čustev in preverjanje njihove funkcionalnosti, se lahko lotimo ozaveščanja naših prepričanj. Potencialna neutemeljenost temeljnih predpostavk pomeni neutemeljenost emocij, ki iz njih izhajajo. Z ozaveščanjem le-tega strokovni delavec lažje uravnava svoje čustvovanje (Brookfield, 1995 v Rupnik Vec, 2006). V kriznih situacijah pogosto reagiramo refleksno, brez da bi razmišljali. Refleksna reakcija je namreč avtomatični odziv na dogodek, v katerega se procesi razmišljanja ne vključijo (nas preplavijo čustva), zato je pomembno, da upočasnimo miselni proces, ki se dogaja med dogodkom in odzivom ter ga ozavestimo (Rupnik Vec, 2006). Ko prepoznamo čustva, ki so nas preplavila v situaciji, bomo lažje prepoznali prepričanje, ki je ovrednotilo pridobljeno informacijo. S tem prepoznamo tudi svoje šibke točke, slepe pege oziroma sprožilce. Pogosto se zatekamo v miselnost (npr. otrok je len), ki ne sovpada z našimi vrednotami (npr. vrednoto predstavlja trdo delo). Jug (2008) dodaja, da so dejavniki subjektivnih teorij del skritega kurikuluma in največkrat povzročajo vzgojne, socializacijske in učne učinke, ki so subtilni, nenačrtovani, stranski produkti (načrtovanega) vzgojno-izobraževalnega procesa. Zato je še toliko pomembnejše, da so ob (ne)posrednih vzgojno-izobraževalnih situacijah razkriti, samoreflektirani in strokovno ustrezno osmišljeni ter ustrezno vpeljani v poklicno delovanje. Na njih ni potrebno gledati kot na nekaj negativnega, saj so njihovi učinki lahko tudi pozitivno vpleteni v pedagoško delo.

Ob prepoznanih prepričanjih se lahko prične proces kritičnega razmisleka. Vsakršna refleksija mora temeljiti na (samo)kritičnosti, sicer ni prava refleksija, ampak le golo navajanje dogodkov in podatkov (Polak, 2017). Svoja prepričanja pogledamo skozi prizmo strokovnosti, kulture in preteklih izkušenj. Poskušamo izluščiti na podlagi česa so se le-ta oblikovala in ali nam še vedno služijo. Pri tem se moramo zavedati, da je vsako prepričanje nastalo, ker nam je na neki točki v življenju služilo. Ugotovimo lahko, da nekaterih v trenutni situaciji ne potrebujemo več oziroma nam ne pomagajo doseči cilja. Takrat se lahko začne proces prestrukturiranja miselnih shem, tudi s pomočjo strokovnih spoznanj. S prestrukturiranjem naših prepričanj lahko vplivamo na intenziteto čustvenega odziva v situaciji, s čimer zmanjšamo občutek stresa in pot v izgorelost.

Refleksija pedagoškega dela pa se ne konča le pri razmisleku o svojih dejanjih, temveč tudi v doživljanju ali ravnanju nekoga drugega z časovne razdalje in z vidika spremenjenih okoliščin (prav tam). Mathew, Mathew in Peechattu (2017) med refleksivnimi praktiki prepoznavajo dve vrsti refleksij – refleksija o akciji in refleksija o dogajanju. Prva se nanaša na razmislek o vedenju pedagoga v razredu, druga pa na razmišljanje o dogodkih v razredu. Samorefleksija

pomembno prispeva k profesionalni rasti učitelja, saj bolj ko učitelj razume sebe, bolje razume vedenje in dejanja učencev (Petlák, 2021). Pedagog je v interakciji z otroki nenehno pozoren na vse interaktivno delujoče dejavnik učnih okoliščin, vključno s svojim osebnim počutjem (Polaj, 2017). Tako kot učitelji, tudi otroci dogodke zaznavajo selektivno in skladno s svojimi prepričanji. Prejetim informacijam pripišejo pomen in vrednost. Z večjo refleksijo svojih dejanj in stikom s samim sabo, bomo lažje prepoznali in bili empatični do doživljanja drugih, v našem primeru učencev. Ko razumemo, da so naše predstave subjektivne, lažje razumemo tudi otroka, ki svoje vedenje uravnava na podlagi svojih preteklih izkušenj. S tem, ko zmoremo zavzeti njegov pogled na situacijo in biti empatični v njegovem načinu doživljanja situacije, razumemo otrokova izhodišča za vedenje, dosežke in odzive ter s tem zmanjšamo naš stresni odziv doživljanja situacije. Slivar (2009) je v svoji raziskavi ugotovila, da so dosežki učencev en od ključnih faktorjev, ki ga učitelji povezujejo z nezadovoljstvom in izgorelostjo. Zaposleni v poklicih pomoči se v želji po pomoči pogosto znajdemo v prevzemanju odgovornosti za druge. Primer tega izpostavi tudi Rupnik Vec (2022), ki predstavi prepričanje, da je učitelj odgovoren za motivacijo učencev:

Interpretacija strokovnega delavca, ki je soočen z motiviranim učencem: »Uspelo mi je motivirati tega učenca. Dober učitelj sem.«

Interpretacija strokovnega delavca, ki je soočen z nemotiviranim učencem; tudi ko izčrpa ves svoj nabor strategij, zaključi: »Nisem ga uspel motivirati. Slab učitelj sem.«

 strokovni delavec odgovornost za učenčev (ne)uspeh neustrezno pripiše sebi.

Kritična refleksija omogoča strokovnemu delavcu, da se izogne samookrivljanju in občutku nekompetentnosti in občutku nekompetentnosti, kadar je soočen z otrokom, ki se ne uči, ki se vede sovražno ali izraža druga nezaželena vedenja, saj v tem procesu jasno razmejuje odgovornost za doživljanje in ravnanje vseh vpletenih. Sistematično preiskovanje tega, kako otrok doživlja situacijo (učenje, bivanje v zavodu itd.), mu omogoča vpogled v mnoštvo dejavnikov, ki prispevajo k otrokovem upiranju. Zato strokovni delavec ne zaide v skušnjavo, da bi kot vzrok nesodelovanja ali sovražnosti otroka doživljal sebe (Brookfield, 1995 v Rupnik Vec, 2006). S prevzemanjem odgovornosti se postavljamo v vlogo vsemogočnega in ne premislimo vseh dejavnikov, ki so vplivali na uspeh ali neuspeh učenca. Pri tem je pomembno, da svojega uspeha ne enačimo z uspehom otroka ali uspehom vzgojnih intervencij. Pogosto je uspeh že, če smo zmogli zdržat z otrokovo stisko, biti tam z njim in za njega ter mu nuditi varen prostor. Pojem bi lahko opredelila kot pedagoški »egocentrizem« - čeprav z dobrimi nameni, nas le-ta, s čustvenimi stiskami, lahko vodi v izgorelost. Razmejiti moramo odgovornost in se zavedati, da nismo otrokov rešitelj in hkrati, da otrok nečesa ne dela nam. Razumeti moramo otrokove izkušnje, ozadje, prepričanja itd. pri čemer pogosto ugotovimo, da je otrokov odziv njemu smiseln in logičen. Ob tem nas situacija ne frustrira ali čustveno preplavi do te mere, da reagiramo refleksno, temveč ohranimo ravnovesje v odnosu do otroka.

Z razumevanjem različnih dejavnikov, ki so vplivali na situacijo, ozaveščanjem in/ali prestrukturiranjem lastnih prepričanj, se lahko osredotočimo na prihodnost. S pomočjo refleksije lahko dosežemo vpogled v možnosti in lastne spodobnosti ter s tem pridobimo sredstvo za drugačno odzivanje ob podobnih izkušnjah. Pri tem je poleg kritičnega vpogleda na svoj prispevek (Polak, 2017) pomembno tudi pozitivno potrjevanje lastnega pedagoškega dela, npr. v prepoznavanju uspešnosti, doseženih ciljev, svoje kompetentnosti, svojega napredka, pozitivnih čustvenih stanj in podobno. Bredehöft (2023) opisuje raziskave, v katerih so ugotovili, da je vpogled v svoje pedagoško delo povezan z bolj pozitivnimi temeljnimi samoocenami glede vloge pedagoga, kar vključuje tudi samospoštovanje, poklicno samoučinkovitost in notranji lokus nadzora. Tako pedagogi, ki imajo visoko stopnjo samorefleksije čutijo večje opolnomočenje, da lahko sami ukrepajo, imajo na dosegu roke spretnosti za obvladovanje in uspešno krmarjenje v zahtevnih situacijah. S tem se v svojem poklicu počutijo bolj udobno, prepoznavajo svoje poklicne prednosti in priložnosti za razvoj, se zavedajo izzivov povezanih s pedagoškim poklicem in imajo ustrezne spretnosti za obvladovanje stresa oziroma vedo, kako jih razviti.

Pedagog, ki ne ozavesti svojih (neutemeljenih, zmotnih ali izkrivljenih) prepričanj, ostaja v fazi zavestne nekompetentnosti, ki je tudi faza stiske, negotovosti in odpora, ki so rezultat soočenja z lastno 'pomanjkljivostjo', soočanja z novim in neznanim ter naporom, ki ga je potrebno vložiti, da bi posameznik to stanje presegel. Da preide v fazo zavedne kompetentnosti, ko zmore nefunkcionalna prepričanja preoblikovati v ustrezno alternativo, mora vlagati energijo in napor, ki se odraža prek samorefleksije. Na najvišji ravni se novo znanje ponotranji, postane avtomatizirano in se odraža v ravnanju, ne da bi se za to moral za to moral zavestno prizadevati (Rupnik Vec, 2006). S tem ko posameznik ostaja v fazi stiske, doživlja čustveno izčrpanost, zmanjšano osebno izpolnitev oziroma prevzame obrambno pozicijo depersonalizacije, kar so (kot je bilo omenjeno na začetku prispevka) tri ključne komponente za poklicno izgorelost. Čeprav je oseba, ki je na poti v poklicno izgorelost pogosto utrujena in bi bil logičen odziv, da si vzame čas za počitek, bi s tem ostajala v enakih miselnih strukturah in doživljanjih situacije, kot prej. Smotrno bi bilo, da bi oseba na poti v izgorelost namenoma usmerila svoj čas in energijo v samorefleksijo, s pomočjo katere bi, prek preizpraševanja in uvidov, lahko redefinirala stresne dejavnike in s tem zmanjšala intenziteto njihovega doživljanja. Rupnik Vec (2022) poudarja, da se samorefleksivne prakse izvajajo sistematično in kontinuirano, kot dolgotrajen proces. Relevantne spremembe v prepričanjih, ki omogočajo trajno spremembo v doživljanju in ravnanju, se namreč ne zgodijo v hipu, pač pa v procesu, za katerega je značilno, da se posameznik – kljub zavedanju alternativne misli, nove perspektive, v čustveno nabitih situacijah, vedno znova vrača v stare vzorce doživljanja in ravnanja oz. svojega delovanja dejansko ne spremeni. Zato so procesnost, čas in podpora ključnih oseb v posameznikovem okolju izjemno pomembni.

Sklep

S procesom (samo)refleksije pedagog dobro spozna področje svojega dela, ozavesti svoje doživljanje, prepričanja in nezavedna ravnanja, se zaveda svojih močnih ter šibkih področij,

prek samoopazovanja razume vzvode lastnega in tujega delovanja, zmore samoobvladovanja v zahtevnih situacijah, ustvarjalno in avtonomno spreminja učne razmere ter ob samokritičnem (ne samodestruktivnem) vrednotenju svojega dela profesionalno in osebnostno raste. Ob tem lahko občuti tudi terapevtske učinke svojega refleksivnega pogleda ob izvorih napetosti in stresa. Ubesedovanje dogodkov in občutkov pripelje do zmanjševanja intenzivnosti čustvene napetosti, v tem procesu pa so pogosti tudi posameznikovi uvidi v možnosti izboljšanja svojega položaja (Polak, 2017).

Samorefleksija je orodje, ki ga imamo vedno pri sebi. Po drug strani, pa je lahko zelo osamljen proces, ki lahko vodi v pretirano premlevanje ('overthinking') situacije, ki ga ne znamo prekiniti. Vsekakor v začetnih procesih vidim veliko vrednost v razvoju samorefleksije prek vodene refleksije s pomočjo procesa supervizije ali intervizije, kjer mladi pedagog, poleg veščin refleksije, dobi tudi občutek podpore. Največji učni proces vidim v zmožnosti zavzemanja meta pogleda (oziroma balkonskega) pogleda na situacijo in v zmožnosti zavzemanja kritičnega, a ne samodestruktivnega, odnosa do svojih prepričanj. Ko oboje zmoremo doseči v lastnem procesu refleksije, lažje postavimo meje, ki jih potrebujemo (odgovornost, čustvena bližina, vpetost, pomoč ostalih, službeno in zasebno itd.), da zmoremo pedagoški poklic opravljati optimalno, strokovno in z obvladovanjem vpliva stresnih dejavnikov. S tem nas lastna prepričanja ne vodijo v čustveno stisko, ki bi nas preobremenila in pahnila v izgorelost.

Velik pomen samorefleksije vidim tudi v samoopolnomočenju. Pomembno je, da si priznamo, da smo v situaciji naredili kar smo tisti trenutek sami najbolj zmogli in znali, čeprav to morda ni bilo optimalno. S tem ostanemo v stiku sami s sabo in zmoremo biti do sebe sočutni. S tem zmoremo tudi popraviti svoje napake oziroma se za njih opravičiti, kar pa nam ne vzame moči. Na podlagi moje izkušnje, bi se mi zdelo smiselno, da se reflektivnih praks začnemo učiti že v osnovni šoli, saj nam le-te na splošno lahko pomagajo ohranjati odnose in uravnavati stresorje v vsakodnevnih situacijah. Zato je še bolj pomembno, da smo pedagogi, kot refleksivni praktiki, zgled otrokom in mladostnikom s katerimi pridemo v stik.

LITERATURA IN VIRI

Bredehöft, Franziska (2023). The Importance of Job-Related Self-Insight, Not Self-Reflection, For Well-Being and Burnout in Student Teachers. *Journal of Teacher Education and Educators letnik 12, številka 3, str. 261-282*.

Ćorić, Anja (2023). Supervizija kot metoda preprečevanja poklicne izgorelosti pri pedagoških delavcih. *Socialna pedagogika, letnik 27, številka 3/4, str. 179-203*.

Demšar, Irena (2008). Pomen socialne opore pri preprečevanju izgorelosti učiteljev. *Sodobna pedagogika, letnik 59 = 125, številka 3, str. 124-140*.

Fathi, Jalil, Greenier, Vincent in Derakhshan, Ali (2021). Self-efficacy, Reflection, and Burnout among Iranian EFL Teachers: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research, letnik 9, številka 2, str. 13-37.*

Jackson S., Schwab R. in Schuler R. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomena. *Journal of Applied Psychology, letnik 71, številka 4, str. 630–640*.

Jug Došler, Anita (2008). Subjektivne teorije kot kazalnik kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Sodobna pedagogika, letnik 59 = 125, številka 2, str. 44-59*.

Koblar, Barbara (2020). Izgorelost tudi v vzgoji in izobraževanju. *Didakta, letnik 30, številka 208, str. 55-58*.

Kobolt, A., in Žorga, S. (1999). Supervizija – proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Koritnik, Nina (2012). Vloga supervizije pri premagovanju stresa. *Šolsko svetovalno delo, letnik 16, številka 1/2, str. 33-40*.

Lilija Hribernik, Olga (2007). Supervizija za pedagoge v slovenskih kazenskih ustanovah. *Socialna pedagogika (Ljubljana), letnik 11, številka 1, str. 77-97*.

Mathew, Priya, Mathew, Prasanth in Peechattu, Prince (2017). Reflective practices: a means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology, letnik 3, številka 1, str. 126-131*.

Muršak, Janko, Javrh, Petra in Kalin, Jana (2011). Poklicni razvoj učiteljev. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Petlák, Erich (2021). Self-reflection as basis of a teacher's work. *Pedagoška obzorja, letnik 36, številka 3/4, str. 41-54*.

Polak, Alenka (2017). Pisne refleksije kot formativno orodje za samooblikovanje poklicne vloge (bodočih) pedagoških delavcev in profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje, letnik 48, številka 5/6, str. 17-26*.

Rupnik Vec, Tanja (2006). Kritična samorefleksija - temelj profesionalnega razvoja in rasti. *Socialna pedagogika (Ljubljana), letnik 10, številka 4, str. 429-465*.

Rupnik Vec, Tanja (2022). Vodenje v smeri razvoja kulture samorefleksije v šolah – temelj profesionalnega razvoja in rasti zaposlenih. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju 53, letnik 20, številka 3, str. 70-88*.

Schmidt, Majda, Čagran, Branka (2011). Stališča slovenskih učiteljev o vplivu integracije/ inkluzije na učence z različnimi vrstami posebnih potreb v osnovni šoli. *Šolsko polje, letnik 22, številka 1/2, str. 55-72, 261-263*.

Slivar, Branka (2009). Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih in učiteljih: povzetek. Ljubljana: SVIZ Sindikat vzgoje, izobraževanja, znanosti in kulture Slovenije.

Tavčar, Sara, 2018, *Ugotavljanje in preprečevanje izgorevanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju : magistrsko delo* [na spletu]. Magistrsko delo. Koper

Teles, Renata, Valle, Antonio, Rodríguez, Ssusana, Piñeiro, Isabel in Reguiero, Bibiana (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health, letnik 17, številka 9.*

SODELOVANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV NA PODROČJU LASTNEGA OSEBNOSTNEGA RAZVOJA

PARTICIPATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE FIELD OF THEIR OWN PERSONAL DEVELOPMENT

MONIKA KOŠEC, univ.dipl.soc.ped

mag. zakonskih in družinskih študij

SC Veržej, Slovenija,

monika.kosec@viz-verzej.si

POVZETEK

Strokovni delavci SC Veržej pri svojem delu namenjamo veliko pozornost individualnim značilnostim, potrebam in sposobnostim otrok in mladostnikov. V okviru naših zmožnosti smo usmerjeni k optimalnemu razvoju posameznika. Dobro počutje vseh je zelo pomembno. Otroci in mladostniki posledično lažje in bolj učinkovito sledijo vzgojno-izobraževalnim ciljem. Pomembno je tudi zavedanje, da lahko otroci in mladostniki sami vplivajo na delo na sebi. Ob sprejemu k nam postanejo soustvarjalci svojega življenja. Sodelovanje poteka v različnih oblikah in na različnih področjih. Skozi formalne in neformalne oblike. Soočanje in refleksija otrok in mladostnikov z lastnim mišljenjem, doživljanjem in dejanji na področju odnosa do vrstnikov, avtoritete, učnega dela, delovnih navad, odnosa do sebe je ena izmed njih. Čeprav gre za vodeno obliko, so otroci in mladostniki tudi na tak način vključeni v lastni osebnostni razvoj. Posledično z lastno angažiranostjo učinkoviteje prispevajo k reševanju svojih težav.

KLJUČNE BESEDE: strokovni center Veržej, čustvene in vedenjske motnje, otroci in mladostniki, sodelovanje, soustvarjanje, osebnostni razvoj

ABSTRATC

Educators at Professional Center Veržej, pay great attention to individual characteristics, needs and abilities of children and adolescents in their work. Within our capabilities, we are focused on optimal individual development. Everyone's well-being is very important. As a result, children and adolescents can more easily and effectively pursue educational goals. It is also important to be aware that children and adolescents themselves can influence the work on themselves. Upon being accepted by us, they become co-creators of their own lives. Cooperation takes place in various forms and in various areas. Through formal and informal forms. Confronting and reflecting on childrens own thoughts, experiences, and actions in the areas of relationships with peers, authority, academic work, work habits, and relationships with oneself is one of them. Although it is a guided format, children and adolescents are also involved in their own personal development in this way. As a result, they contribute more effectively to solving their problems through their own engagement.

KEYWORDS: The Professional Center Veržej, emotional and behavioral disorders, children and adolescents, cooperation, co-creation, personality development

UVOD

Strokovni center Veržej je institucija, ki otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi motnjami zagotavlja celostno obravnavo.

Strokovni delavci pri svojem delu dajemo velik poudarek na vzpostavitvi in ohranjanju dobrih medsebojnih odnosov, strpnosti ter iskanju aktivnosti in načinov dela, ki so prilagojeni kompleksni problematiki posameznih otrok in njihovim specifičnim potrebam.

V proces izboljšanja oziroma ustvarjanja vključujemo tudi otroke in mladostnike. Pri tem se trudimo spodbujati napredek na vseh razvojnih področij ter posamezniku nuditi pomoč, ki mu v trenutni situaciji najbolj koristi in omogoča razvijanje njegovih potencialov.

Pomembno se nam zdi, da je pozornost pri delu usmerjamo tako k individualnim značilnostim, potrebam, interesom in sposobnostim otrokov in mladostnikov, kot tudi k uspešnemu življenju v različnih življenjskih skupnostih.

Ker so otroci in mladostniki pomemben soustvarjalec življenja in dela pri nas, jih v življenje in delo vključujemo skozi različne oblike in načine.

V prispevku, ki je pred nami, vam bomo prikazali vsebino in rezultate soočanja in refleksije posameznikov z lastnim mišljenjem, doživljanjem in dejanji na področju odnosa do vrstnikov, avtoritete, učnega dela, delovnih navad, odnosa do sebe.

STROKOVNI CENTER VERŽEJ

Strokovni center Veržej je namenjen vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami (ČVM). Ustanovitelj je Vlada Republike Slovenije (LDN, 2024).

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) sistemsko ureja delovanje vzgojnih zavodov, ki delujejo kot strokovni centri na štirih geografskih območjih. Strokovni center Veržej nudi pomoč otrokom in mladostnikom, v pomurski, podravski, savinjski in koroški regiji (LDN, 2024).

Svojo osnovno dejavnost, pomoč otrokom s ČVM, Strokovni center Veržej nudi v 5 vzgojnih skupinah znotraj matične ustanove ter v 3 skupinah v zunanjih enotah.

Večina otrok vzgojnega doma obiskuje osnovnošolski vzgojno-izobraževalni program z enakovrednim izobrazbenim standardom, vendar s prilagojenim izvajanjem. So učenci OŠ Veržej, kamor zahajajo tudi okoliški otroci. Nekaj otrok obiskujejo OŠ z nižjim izobrazbenim standardom, nekaj mladostnikov pa obiskuje srednješolski program na različnih srednjih šolah.

SODELOVANJE v OTROK IN MLADOSTNIKOV NA PODROČJU LASTNEGA OSEBNOSTNEGA RAZVOJA

CELOSTNI RAZVOJ

Celostni razvoj otroka se odvija na več področjih (*Psihični, socialni*. 2011/2012):

fizičnem področju (učenje gibanja, ki mu omogoča telesno izražanje),

kognitivnem področju (razvoj intelektualnih procesov zaznavanje, predstavljanje, presoja, sklepanje, spomin, govor),

čustvenem področju (doživljanje, izražanje, uravnavanje čustev),

socialnem področju (razvoj komunikacije, medosebnih odnosov, socialnih spretnosti, socialnega razumevanja, moralnosti).

Pomembno je, da razvijamo vsa razvojna področja in da so vsa razvojna področja enako pomembna in vredna naše pozornosti.

Pri celostnem razvoju otroka ni dovolj spodbujati le nekaterih področij otrokovega razvoja, dojemati ga je potrebno kot celoto in skladno razvijati kot celoto (Kurent Golob, 2017 v Steiner, 1987). Glavni cilj razvoja je posameznikova zrelost (Kurent Golob, 2017, v Walters, 1989).

Vzgojni program za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami navaja, veljavo splošnih vzgojno-izobraževalnih ciljev, katere je v obsegu in na način, ob upoštevanju primanjkljajev in vrzeli ob ustreznih prilagoditvah, mogoče uresničevati.

Načrtovanje ciljev v individualiziranem programu se zastavljanja glede na posameznega otroka ali mladostnika. Glavni cilj vzgojnega programa je ponovna uspešna vključitev otroka ali mladostnika s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali motnjami v njegovo življenjsko okolje (kjer je to mogoče). Za uresničevanje tega cilja se ob uresničevanju načel vzgojnega programa otrokom in mladostnikom zagotavlja celostna obravnava ter ustvarjajo ustrezne razmere za doseganje: preventivo-varstvenih in zdravstvenih ciljev, kompenzacijskih ciljev, osebnostnih ter psihosocialnih integracijskih ciljev, učno-vzgojnih ciljev (Vzgojni program, 2022, str. 16).

SODELOVANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV

Pomen in razvoj sodelovanja oziroma participacije posameznika v zanj namenjenih storitvah izhaja iz prve polovice 20. stoletja (Marovič, 2017).

Marovič (2017, str. 112) v svoji doktorski dizertaciji termin participacija podrobneje opredeli, iz česar je razvidno, da le-ta pomeni deliti s kom, imeti delež, (so)udeležba, sodelovanje.

Za dosego ciljev vzgojnega programa je pomembna vzpostavitev in ohranjanje odnosa med otroci in mladostniki ter strokovnim delavcem (Vzgojni program, 2022). Posledično tudi soudeleženost obeh.

Izhodiščna predpostavka participacije temelji na zagotavljanju možnosti posameznikom pri kreiranju lastnega kot tudi družbenega življenja. Na področju vzgojno izobraževalne politike mladim, predpostavke participacije izhajajo iz razumevanja otrok in mladostnikov kot, enakovrednega, enakopravnega, kompetentnega partnerja oz eksperta iz lastnih izkušenj (Marovič, 2017, str. 113).

Participacija otrok in mladostnikov v vzgojnih zavodih, kjer je pedagoško delovanje razpeto med vzgojno-izobraževalno nadzorovalno funkcijo ter med vzpostavljanjem pogojev, ki bodo posamezniku omogočali najoptimalnejši osebnostni razvoj ter uspešno (re)integracijo v širšo družbo, vzbuja veliko pomislekov (Marovič, 2017, str. 123). Ti se nanašajo na:

namembnost omenjenih institucij, ki temelji na prevzgoji posameznika, kjer želimo korigirati neprimerno vedenje,

oškodovanost otrok in mladostnikov, ki so nameščeni v zavodu, v smislu njihove motnje, nezainteresiranosti, neodgovornosti,

nepredvidljivosti v zavodskem vsakdanu, v smislu eskalacij posameznikovega vedenja ali celo skupine, pri čemer posameznikov takratno nerealno zaznavanje sebe in okolja, težko smatramo kot smiselno za sodelovanje,

sodelovanje otrok in mladostnikov lahko obremenjuje, saj nimajo toliko znanja, izkušenj in veščin za smiselno sodelovanje,

pomanjkanje časa za učenje ustreznega načina sodelovanj, zaradi prevelike količine nepredvidljivih situacij, ki jih je potrebo reševati,

bojazen pred izgubo moči in avtoritete strokovnih delavcev,

participacija kot nujno zlo, saj je otroke potrebno najprej naučiti oziroma jih opolnomočiti z veščinami, s katerimi lahko avtonomno in odgovorno sodelujejo pri odločitvah o lastnem življenju (Marovič, 2017, str. 123-129).

OBLIKE PARTICIPACIJE

Naslednja klasifikacija je ena od mnogih in opredeljuje participacijo oz. sodelovanje, ki ponuja strategije oziroma oblike sodelovanja na področju zavodske vzgoje, ki se nanašajo na vsebinsko in organizacijsko sistematizacijo (Marovič, 2017, str. 154).

Individualna oblika sodelovanja – v zadevah osebne narave s strani strokovnjakov, kot je nudenje pomoči, podpore pri premagovanju ovir, načrtovanje individualne vzgojne pomoči, zastavljanje ciljev.

Vsakodneven oblike sodelovanja – vsakodnevni spontani pogovori, oblikovanje planiranje prostega časa, prostočasnih aktivnosti, oblikovanje skupinskih pravil, pravil življenja in dela v skupini.

Točkovne oblike sodelovanja – časovno omejene oblike sodelovanja (pisna anketiranja, govorilne ure, glasovanja).

Projektne oblike sodelovanja – določene teme, ki vsebujejo določen namen, v omejenem časovnem obdobju, kot so literarni natečaj, športna tekmovanja, urejanje zavoda.

Odprte oblike sodelovanja – zborovanja otrok in mladostnikov, debatni krožki, domska skupnost.

Reprezentativne oblike sodelovanja – sodelovanje v imenovanih odborih.

Medijsko oblikovane oblike sodelovanja – oblikovanje zavodskega glasila, zavodskih spletnih strani.

Vzgojni program dela navaja oblike dela, kot tiste, ki omogočajo diferenciacijo vzgoje in izobraževanja za skupino otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami ali motnjami, tako da so prilagojene njihovim specifičnim potrebam, so fleksibilne in omogočajo

celostno obravnavo na celotnem kontinuumu pomoči. Pri načrtovanju oblik dela je pomembna tudi opredelitev trajanja ukrepa (Vzgojni program, str. 31).

PREDSTAVITEV PODROČJA RAZISKAVE

Otrok ali mladostnik ob sprejemu v naš strokovni center postane soustvarjalec svojega življenja in dela pri nas. To sodelovanje poteka v različnih oblikah in na različnih področjih. Tako skozi vsakodnevno življenje kot skozi strukturirane oblike. Pri tem se trudimo, da otroka ali mladostnika predhodno opremimo z ustreznim vedenjem in veščinami za smiselno in konstruktivno sodelovanje.

Oblike pomoči so prilagojene vsakemu posameznemu otroku ali mladostniku, ne glede na raznolikost njihovih težav, potreb in sposobnosti.

V raziskavi, ki smo jo izvedli, smo želeli, da otroci in mladostniki soevalvirajo svoj odnos in delo do vrstnikov, do avtoritete, do učnega dela, do delovnih navad, do sebe (Samoevalvacijsko poročilo, 2024).

Namen naloge, ki smo si jo zadali, je soočanje in refleksija otrok in mladostnikov z lastnim mišljenjem, zaznavami, doživljanji in dejanji na omenjenih področjih, za lažje načrtovanje nadaljnjih korakov pri delu na sebi in pri svojem razvoju. Z vključevanjem, z lastno angažiranostjo in motiviranostjo posameznik namreč učinkoviteje prispeva k reševanju svojih težav.

Na dnevni oziroma tedenski ravni so otroci in mladostniki, vsak v svoji skupini, izpolnjevali ček liste, oziroma evalvacijske vprašalnike, ki jih s vprašanji pri tem razmišljanju usmerjajo. Nadalje smo na omenjeno temo pripravil skupni vprašalnik, s katerim smo poskušali pridobiti povratno informacijo otrok in mladostnikov, o delu na sebi.

Vprašalnik je zajemal pet vprašanja. Na njih so otroci in mladostniki odgovarjali z vrednotenjem oziroma oceno stopnje vrednosti od 1 do 5 in podvprašanji, s katerimi smo želeli kratko razlago, zakaj je temu tako. Vsak mladostnik, ki je anketo izpolnjeval, je odgovarjal na naslednja vprašanja:

Kako ocenjuješ svoj odnos do vrstnikov?

Kako ocenjuješ svoj odnos do odraslih?

Kako ocenjuješ svoje delovne navade?

Kako ocenjuješ svoje učne navade?

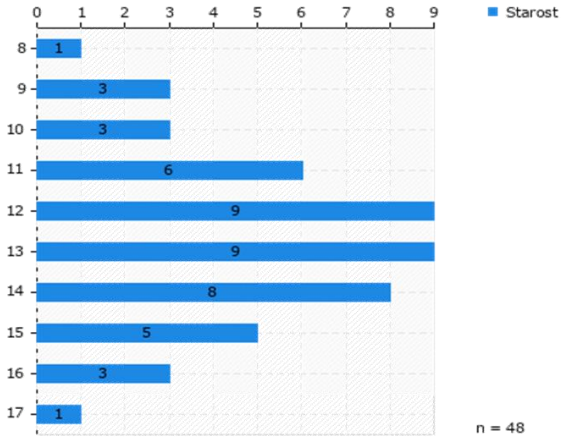
Kako ocenjuješ svoj odnos do sebe?

REZULTATI

Vprašalnik je od 52 otrok in mladostnikov izpolnilo 48. Izpolnjevanje je potekalo v spletni obliki.

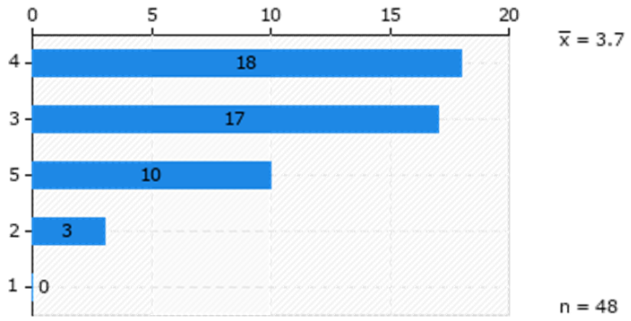
Grafikon 1: Spol

Grafikon 2: Starost



Otroci in mladostniki, ki so izpolnjevali anketo, so bili stari med 8 in 17 let. 8 let je star en, 9 let trije , 10 let trije , 11 let šest , 12 let devet , 13 let devet, 14 let osem, 15 let pet , 16 let trije, 17 let en.

Grafikon 3: Kako ocenjuješ svoj odnos do vrstnikov? (1 zelo slabo-5 odlično)

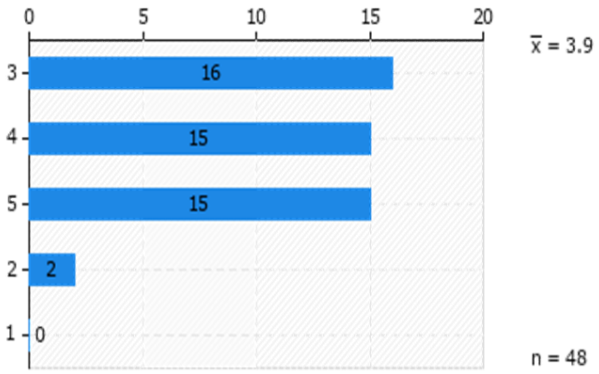


10 vprašanih otrok in mladostnikov je mnenja, da je njihov odnos do vrstnikov odličen, 18 jih je mnenja, da je njihov odnos do vrstnikov zelo dober, 17 jih je mnenja, da je njihov odnos do vrstnikov dober, 3. menijo, da je njihov odnos do vrstnikov slab.

Nekaj odgovorov na vprašanje, zakaj misliš, da je tako: ker tako pač je, ker jim pomagam, ker občasno govorim grde besede, ker včasih nisem spoštljiv, ker se nočem družiti z drugimi, jih izzivam, ker se dobro razumem z njimi, ker se ne razumemo, ker se včasih s kom skregam zaradi malenkosti, se pogovarjamo, se smejimo, ker sem radodaren, sem strpen in sprejemam mnenja drugih, ker tako čutim, ker se iz dneva v dan spreminja, ker hočem iti domov, ker se ne poslušamo, včasih nismo dovolj razumni, ker jih večkrat žalim, odvisno od mojega razpoloženja, eni me provocirajo, komandiram druge, ko imam slab dan mi je vseeno za vse.

Čeprav so rezultati v tej kategoriji visoki, zaposleni, še posebej na področju medvrstniških odnosov, opažamo pogosta nesoglasja. Rešujemo jih na dnevni ravni. Otroci in mladostniki so namreč lahko zelo žaljivi drug do drugega, tudi verbalno in fizično nasilni.

Grafikon 4: Kako ocenjuješ svoj odnos do odraslih? (1 zelo slabo - 5 odlično)

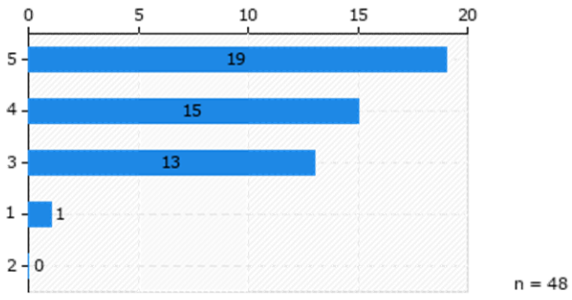


15 vprašanih otrok in mladostnikov ocenjuje, da je njihov odnos do odraslih odličen, 15 jih ocenjuje, da je njihov odnos do odraslih zelo dober, 16 jih ocenjuje, da je njihov odnos do odraslih dober, 2 ocenjujeta, da je njun odnos do odraslih slab.

Nekaj odgovorov na vprašanje, zakaj misliš, da je tako: ker se do staršev vedem prijazno, do učiteljev pa sem kulturen, ker se spoštljivo vedem do vseh, včasih odgovarjam nazaj, ne upoštevam, ker se včasih zelo razburim in kričim, potem se pa pomirim, ne upoštevam, ker se starejše spoštuje, ker se dobro razumemo, odvisno kakšen odnos imam s to osebo, večinoma sem tiho, občasno jezikam, lažem, jih vsako sekundo kličem, ker so odrasli bolj pametni, odvisno od vedenja odraslih, ker se iz dneva v dan spreminja, nočem, da mi postavljajo meje, ne spoštujem avtoritete, ne upoštevam vseh pravil in dogovorov, ker se pačim, ker morem bit priden in spoštljiv, občasno izsiljujem, ne vem, težko ocenim, odvisno, kakor do koga.

Rezultate na vprašanje odnosa z odraslimi podpirajo tudi njihovi argumenti, zakaj menijo, da je temu tako. Menimo, da so konflikti, ki nastajajo med otroci in mladostniki in odraslim pogojeni z nadzorovalno vlogo odraslega, ter tudi in predvsem s kvaliteto odnosa.

Grafikon 5: Kako ocenjuješ svoje delovne navade? (1 zelo slabo - 5 odlično)

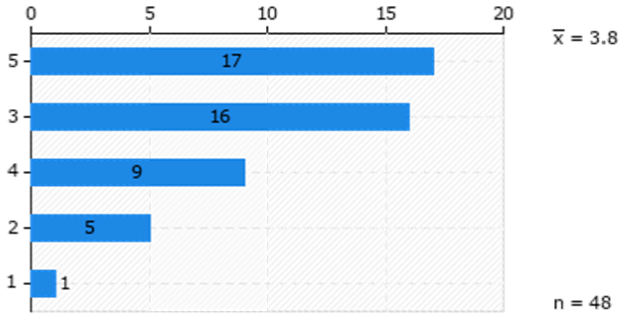


19 vprašanih otrok in mladostnikov ocenjuje svoje delovne navade odlično, 15 jih ocenjuje svoje delovne navade zelo dobro, 13 jih ocenjuje svoje delovne navade kot dobre, 1 pa kot slabe.

Nekaj odgovorov na vprašanje, zakaj misliš, da je tako: mislim, da za sobo poskrbim, ampak, včasih katere stvari pozabim, rad delam vsa dela, ker jih opravljam redno in dobro, ker rad delam, delam vse, kar morem, ker natančno čistim brez napak, ker mi čiščenje vedno ne paše, ko naredim, naredim v redu, včasih ne naredim, ker se mi ne da in kljubujem, veliko pomagam pri hiši, ker se nekaj iz tega naučim, ker vem, da morajo nekatere stvari biti narejene, pozabljam na svoja opravila in urejanje sobe.

Otroci in mladostniki v času bivanja pri nas, skozi različna opravila, ki se nanašajo na skrb za okolje, v katerem živijo, razvijajo tudi delovne navade. Pospravijo si sobo, pometejo dnevne prostore, za sabo počistijo toaletne prostore, dnevne prostore, jedilnico in posodo. Pridobivanje in utrjevanje le-teh je šola za življenje in ena izmed pomembni kompetenc, ki jih posameznik pridobiva na poti odraščanja. Čeprav večkrat zgleda, da je to zoprno opravilo, odgovori nakazujejo, da opravljanje tekočih opravil in skrb za okolje, v katerem živimo, hitro postane del dnevne in tedenske rutine in vpliva na boljše počutje vseh prisotnih.

Grafikon 6: Kako ocenjuješ svoje učne navade? (1 zelo slabo - 5 odlično)

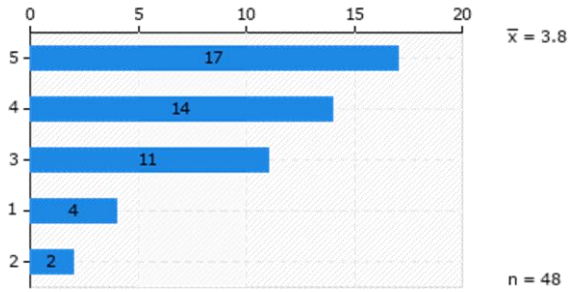


17 vprašanih otrok in mladostnikov ocenjuje svoje učne navade kot odlične, 9 jih ocenjuje svoje učne navade kot zelo dobre, 16 jih ocenjuje svoje učne navade kot dobre, 5 jih ocenjuje kot slabe, 1 pa kot zelo slabe.

Nekaj odgovorov na vprašanje zakaj misliš, da je tako: zato ker včasih ne razumem, ker sem zelo pameten, ker se sproti učim, delam domače naloge, nisem vedno zbran, po naravi sem lenoba, ker včasih rabim kako pomoč, ker bi bilo lahko bolje, se ne učim sproti, delam premalo vaj, sem med učenjem z mislimi drugje, zelo sem organizirana, včasih delam nekaj, kar ni tako pomembno, ker sem včasih brez volje, se ne potrudim, ker se slabo učim in ne razumem enih nalog, zadnje čase se bolj učim, nimam ravno rad učenja, včasih se mi da učiti, včasih pa ne, da pridem v srednjo šolo, ker mi dobro gre, ocene in naloge imam vedno super opravljene, včasih nisem zbran, ker sem popustil, sem vedno bolj učno samostojna, uspešna in zbrana pri učenju.

Opravljanje učnih obveznosti otrok in mladostnikov predstavlja neljubi del dneva in se jih ne lotijo s pretiranim navdušenjem. Čeprav se veselijo uspeha in dobrih ocen, jim je opravljanje učnih obveznosti odvečno in tega ne počnejo radi. Skozi izkušenj in prakso predvidevamo, da na to vpliva več dejavnikov. Med drugim, je to že samo dejstvo, da je pridobivanje omenjene kompetence strukturirano in obveza, pretekle slabe izkušnje in motnje, ki jih otroci in mladostniki imajo diagnosticirane.

Grafikon 7: Kako ocenjuješ svoj odnos do sebe? (1 zelo slabo - 5 odlično)



17 vprašanih otrok in mladostnikov je svoj odnos do sebe ocenilo kot odličen, 14 jih je svoj odnos do sebe ocenilo kot zelo dober, 11 jih je svoj odnos do sebe ocenilo kot dober, 2 sta svoj odnos do sebe ocenila kot slab, 4 so svoj odnos do sebe ocenili kot zelo slab.

Nekaj odgovorov na vprašanje, zakaj misliš, da je tako: sem sproščen, vesel in zadovoljen s seboj, se uredim, poskrbim za umivanje, nebi si nič naredil slabega, znam skrbeti za sebe, včasih je malo slabše, ker mam prevelik ego, ker sem umirjen, sem zadovoljen sam s sabo, nimam se rad, ker sem na posebni šoli, slaba samozavest, kritična sem do sebe, v glavi mi nastajajo slabe misli, mislim, da sem nič, občasno sem do sebe preveč stroga, ker se včasih malo razjezim, sem preveč obremenjena sama s seboj, ker se spoštujem, se imam rad, včasih, ko kaj naredim narobe ,se udarim, ko sem jezen, ker imam rad svoje življenje, ker sem ponosen nase, ker se sam dosti poškodujem, ker imam predsodke do sebe, preveč jemljem stvari resno, če sem slabe volje in se nekdo pošali, se takoj razburim, takrat boksnem v steno ali v balon, včasih mi gre kaj na živce.

Odgovori doživljanja otrok in mladostnikov v odnosu do sebe prikazujejo dve skrajnosti. Od tega, da so zadovoljni s seboj, se imajo radi, do tega, da so jezni nase, kritični, poškodujejo sebe ali predmete okoli njih. Odnos do sebe je pomemben del naše samopodobe. Iz tega izhaja tudi naše počutje. Da zgradiš dober odnos do sebe, zahteva čas in delo na sebi.

SKLEP

Analiza rezultatov je pokazala visoke ocene v odnosu do vseh petih postavk, ki jih vprašalnik zajema.

Vzgojitelji na dnevni oziroma tedenski ravni otroke in mladostnike usmerjajo v razmišljanje o sebi in svojem odnosu do vseh petih postavk, zajetih v našem vprašalniku. Poleg prepoznavanja vzorcev mišljenja, občutkov in doživljanja, se nam zdi pomembno le-to tudi ubesediti in ustrezno ovrednotiti. Vprašalniki po vseh skupinah temeljijo na isti osnovi, se pa lahko od skupine do skupine razlikujejo po dodatnih vprašanjih, usmeritvah.

Ne glede na to, je izdelek tako vzgojitelju kot otrokom in mladostnikom dobro polje za učinkovitejše reševanje težav, sodelovanje in načrtovanje nadaljnjih korakov pri svojem razvoju. Z vključevanjem in z lastno angažiranostjo lahko posameznik učinkoviteje prispeva k reševanju svojih težav.

Še posebej se nam zdi pomembno, da ne glede na primanjkljaje otrok in mladostnikov, ustvarjamo možnosti, kjer se lahko sami, glede na njihove individualne značilnosti, sposobnosti, kronološko starost, vključujejo in sodelujejo v soustvarjanju svojega življenja. S tem se učijo odgovornosti, samostojnosti, pridobivajo pa tudi na samozaupanju in samozavesti (Marovič, 2017, str. 125).

LITERATURA IN VIRI

Kurent Golob. M. (2017). Spodbujanje celostnega razvoja otroka po vzgojno-izobraževalnem programu »vzgoja za življenje«. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Letni delovni načrt (LDN). Strokovni center Veržej. Šolsko leto 2023/2024. Interno gradivo.

Marovič, M. (2017). Participacija otroka/mladostnika v vzgojnih zavodih. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta

Psihični, socialni in duhovni razvoj posameznika, ter razvojne intervence I (2011/2012). Gradivo za interno uporabo študentov, študijskega programa Zakonske in družinske študije. Teološka fakulteta, Enota Maribor

Samoevalvacijsko poročilo. Strokovni center Veržej. Šolsko leto 2023/2024. Interno gradivo

Vzgojni program za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (2022). pridobljeno 19.4. 2022, https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/vzgojni_program_VIZ_s_priporocili.pdf

TIHE SLEDI TRAVME: SEKUNDARNA TRAVMATIZACIJA STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJNIH ZAVODIH

SILENT TRACES OF TRAUMA: SECONDARY TRAUMATIZATION OF PROFESSIONAL WORKERS IN JUVENILE INSTITUTIONS

MARUŠA KRAŠEVEC, mag. prof. pedagogike (UN)

Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora

Cesta Dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora

E-mail: marusa.pirnat@gmail.com

POVZETEK

Prispevek obravnava sekundarno travmatizacijo, s katero se pogosto srečujejo strokovni delavci v vzgojnih zavodih pri delu z ranljivimi mladostniki. V začetnem delu opredeli pojem travme in njen vpliv na osebnost, čustva ter življenje strokovnega delavca. Sekundarna travmatizacija nastopi, ko strokovni delavec ob stiku z mladostniki in njihovimi travmami začne doživljati podobne simptome kot primarna žrtev, na primer vsiljive misli, telesne težave, čustveno izčrpanost in spremembe v dojemanju sveta. Delo v vzgojnih zavodih je zaradi stalnih napetosti, tveganih situacij, pomanjkanja podpore in zahtevnosti samega dela, še posebno rizično za razvoj sekundarne travmatizacije in izgorelosti. Prispevek opozarja na pomen prepoznavanja lastnih čustvenih odzivov, predelave osebnih travm ter pomena ustrezne strokovne podpore, supervizije in samorefleksije. Sekundarna travmatizacija, če je pravočasno prepoznana, lahko vodi v posttravmatsko rast. V nasprotnem primeru predstavlja resno tveganje za duševno zdravje in poklicno vzdržljivost strokovnih delavcev. V sklepu prispevek s poudarkom na individualnih razlikah v doživljanju in odzivanju na poklicne obremenitve loči sekundarno travmatizacijo od izgorelosti – sorodnima, a vendar različnima pojavoma..

KLJUČNE BESEDE: sekundarna travmatizacija, travma, izgorelost, duševno zdravje, osebna rast.

ABSTRACT

The article addresses secondary trauma, which professional workers in educational institutions often encounter when working with vulnerable adolescents. The introductory section defines the concept of trauma and its impact on the personality, emotions, and life of a professional in a juvenile institution. Secondary traumatisation happens when professionals, through exposure to adolescents' traumas, develop symptoms like intrusive thoughts, physical issues, emotional exhaustion, and altered worldview. Working in educational institutions increases the likelihood of developing secondary traumatisation and burnout due to constant tension, hazardous situations, lack of support, and the demanding nature of the work itself. The article emphasises the importance of recognising one’s emotional responses, processing personal traumas, and ensuring appropriate professional support, supervision, and self-reflection. If recognised in time, secondary traumatisation can lead to post-traumatic growth; otherwise, it poses a serious risk to the mental health and professional resilience of workers. In the conclusion, the article differentiates between secondary traumatisation and burnout, as they are related but distinct phenomena, with an emphasis on individual differences in experiencing and responding to professional stress.

KEYWORDS: secondary traumatisation, trauma, burnout, mental health, personal growth.

Uvod

Delo z mladostniki, ki prihajajo iz ranljivih in pogosto travmatičnih okolij, je poslanstvo, ki zahteva izdatno mero strokovnosti, čustvene zrelosti in notranje stabilnosti. Strokovni delavci, ki delujejo v vzgojnih zavodih, se vsakodnevno srečujejo s težkimi življenjskimi zgodbami, ki jih mladostniki razkrivajo z besedami, prek vedenja ali čustvenih odzivov. Medtem ko svoje moči usmerjajo v nudenje podpore, razumevanja in pomoči, pa se strokovni delavci pogosto ne zavedajo, da jih lahko te zgodbe počasi, tiho in skoraj neopazno začnejo obremenjevati tudi na osebni ravni. Ena od posledic tega procesa je sekundarna travmatizacija – pojav, ki je v stroki še vedno pogosto spregledan ali podcenjen, čeprav lahko pomembno vpliva na psihofizično stanje posameznika ter kakovost njegovega strokovnega delovanja.

V prispevku se bomo dotaknili pojmovanja travme, njenega vpliva na posameznika, mehanizmov prenosa čustvenih vsebin ter posledic, ki jih ima lahko tovrstna izpostavljenost. V zadnjem delu bomo obravnavali izgorelost kot soroden, a ločen pojav, ki pogosto spremlja delo v poklicih pomoči, in poudarili pomen skrbi za strokovne delavce kot temelj za učinkovito pomoč drugim.

Večina avtorjev, na katere se sklicujem v prispevku, pri svojih opisih uporablja izraza »uporabniki« ali »strokovnjaki«. Glede na namen in vsebino prispevka sem te izraze ustrezno prilagodila ter zanje uporabljam enoten têrmin »strokovni delavci«.

Sekundarna travmatizacija – tihi spremljevalec dela z ranljivimi mladostniki

Preden se lotimo opredelitve pojma sekundarne travmatizacije, je smiselno, da opredelimo travmo kot tako.

Cvetek (2010) izpostavi, da travma lahko povzroči preoblikovanje osebnosti, prepričanj in pomena življenja ter s tem spremeni potek posameznikovega življenja. Dodaja, da za nerazrešeno in neintegrirano travmatično izkušnjo v posameznikovi duševnosti obstaja velika verjetnost, da bo ponovljena, projicirana v odnosih ter da bo spodbudila destruktivne in samodestruktivne motivacijske sile. Po drugi strani poudarja tudi »svetlejšo« plat travme, saj naj bi raziskave zdravljenja travme ter posttravmatske rasti pokazale, da je mogoče (samo)destruktivne sile tudi preseči. Pojasni, da mnogi strokovni delavci poročajo tudi o razjasnitvi svojih vrednot in drže, duhovni rasti, o večji globini in sočutju ter pozitivnih spremembah v občutku identitete, prepričanju o sebi ter o drugih. Podobno izpostavi tudi Rozman (2015), ki meni, da je lahko nagrada za strokovnega delavca, ki dela z ljudmi z izkušnjo travme, obogatitev lastnega življenja.

Kot vzgojitelji se moramo torej zavedati, da se mnogokrat, med delom z mladostniki, lahko srečamo tudi z našo lastno travmo iz otroštva, mladostništva ali odraslega obdobja. Kot izpostavi Rozman (2015), si namreč naše telo zapomni gibe, občutke, bolečino in spomin, ki se nato shranijo v dele možganov, ki niso povsem pod nadzorom zavedanja zato je pomembno, da za predelavo travmatskih spominov v »navadne« prve najprej obudimo, da lahko dosežemo proces predelave spominov. Podobno meni tudi Gostečnik (2019), ki pravi, da je implicitni spomin globoko vrisan v naš psihoorganski sistem in se lahko nezavedno vedno znova prebuja.

Rozman (2015) izpostavi, da je travma lahko »nalezljiva« saj je prisotnost ob travmi ali podoživljanju travme za strokovnega delavca, ki mladostniku nudi pomoč in podporo, lahko čustveno zelo naporna. Strokovni delavci v poklicih pomoči lahko pri tovrstnem delu doživljajo podobne simptome kot pri posttravmatski stresni reakciji oz. motnji. Zlasti se to pokaže v situacijah, v katerih se je tudi strokovni delavec sam v preteklosti soočil s travmatično izkušnjo.

Pogosto se zgodi, da se pozamezniki za delo v poklicih pomoči odločijo zaradi osebne motivacije, povezane z lastnimi nepredelanimi izkušnjami. Nezavedno želijo prek pomoči drugim pomiriti svojo preteklost ali izboljšati odnosne vzorce. Če teh vzgibov ne prepoznajo in ne opravijo samorefleksije, obstaja tveganje, da jih travme mladostnikov čustveno preplavijo.

Kot navaja Cvetek (2010), raziskave kažejo, da skrb in sobivanje z ljudmi, ki so izkusili zelo stresne, negativne življenjske dogodke, lahko povzroči kronični stres in tveganje za njihove najbližje, da razvijejo podobne simptome, ki jih imajo žrtve. V tem primeru lahko govorimo o t. i. sekundarni travmatizaciji. Podobno izpostavi tudi Oravecz (2016), ki trdi, da se mladostnikove travme lahko prenesejo na strokovnega delavca tako, da to negativno vpliva na njegovo osebnost, kapaciteto za empatijo in vedenje. Da bi strokovni delavec lahko dolgoročno strokovno deloval, je nujno delati na ozaveščanju in preprečevanju negativnih posledic sekundarne travmatizacije. Tudi Katsounari (2015) izpostavi, da se strokovni delavci, ki delajo s posamezniki s travmatičnimi izkušnjami, lahko počutijo preobremenjene, razvijejo simptome ali doživljajo motnje v terapevtskih, poklicnih ali osebnih odnosih, če svojih odzivov na takšne stranke in njihove zgodbe ne razumejo in ne ozavestijo. Opozarja, da v tem procesu nevtralno predelovanje lastnih občutkov zahteva izjemno veliko energije in spretnosti (prav tam).

Simptomi sekundarne travmatizacije

Cvetek (2010) izpostavi, da nekateri strokovnjaki, ki delajo z mladostniki z izkušnjo travme, poročajo o vsiljivih mislih, somatskih simptomih (glavoboli, različne bolečine), nočnih morah, umiku iz socialnih odnosov, depresiji, jezi, zmanjšani zmožnosti za neodvisno delo, manjši delovni predanosti, povečanem strahu za varnost sebe ali bližnjih, težavah pri poslušanju mladostnikovih zgodb, razdražljivosti in čustveni otopelosti, umiku, pa tudi o dolgotrajnem

odzivanju, ki vključuje čustveno in telesno izčrpanost, občutek brezupa ter spremembe v pogledih na svet, v katerih na druge gledajo s sumom in cinizmom.

Dalje navaja, da so dejavniki, ki vplivajo na stopnjo simptomov pri strokovnjakih, ki delajo z mladostniki z izkušnjo travme, naslednji: število in delež primerov travme, ki jih obravnava strokovni delavec, dostopnost socialne podpore, zaznavanje, da imajo ustrezno usposabljanje in da učinkovito pomagajo žrtvam, pri čemer tudi zmanjšajo občutek nemoči, ki tovrstno delo lahko spremlja. Pomembno vlogo igra tudi morebitna prisotnost osebne izkušnje travme strokovnega delavca, saj ta lahko v določenih primerih poveča ranljivost za pojav sekundarne travme (prav tam).

Sekundarna travmatizacija pri strokovnih delavcih v vzgojnem zavodu se lahko razvije postopoma in je zlahka spregledana, saj se strokovni delavci navadno osredotočajo na potrebe mladostnikov in ob tem zanemarijo lastno psihofizično stanje.

Zakaj je pri delu v vzgojnih zavodih tveganje še večje?

Vzgojitelji in drugi strokovni delavci se pogosto znajdejo v vlogi posrednikov med mladostniki, sistemom in družinami, pri čemer se srečujejo s kompleksnimi etičnimi, pravnimi in čustvenimi dilemami. Pogosto nimajo dovolj časa za predelavo doživetih izkušenj, primanjkuje pa jim tudi ustrezna strokovna podpora, kot je redna supervizija, izobraževanja na temo duševnega zdravja ali možnosti brezplačne psihoterapevtske pomoči.

Delo z mladostniki v vzgojnih zavodih od strokovnih delavcev pogosto zahteva vstopanje v globoke, empatične odnose. Cvetek (2010) ob tem poudarja, da empatija pomeni več kot zgolj razumevanje drugega – od strokovnjaka zahteva sposobnost jasnega prepoznavanja in doživljanja čustev ter odzivov, kot da bi sam izkusil mladostnikovo izkušnjo in notranji svet.

Avtor nadalje opozarja, da je empatija, čeprav nujna lastnost za uspešno terapevtsko delo, hkrati tudi dejavnik, ki lahko strokovne delavce naredi bolj ranljive za sekundarno travmatizacijo. Prav zaradi sposobnosti vživljanja v mladostnikovo izkušnjo so strokovni delavci pogosto izpostavljeni prenosu čustvene »prtljage« in intenzivnim odzivom, ki jih mladostniki prinašajo v terapevtski odnos. Nudenje podpore, razumevanje mladostnika in delo s travmami zato za strokovne delavce predstavljajo številne relacijske in osebne izzive (prav tam).

Ko je sekundarna travmatizacija prepoznana pravočasno, jo je mogoče obravnavati in obvladovati. Če ostane neprepoznana in potlačena, pa lahko vodi v resnejše težave, kot so anksioznost, depresija, izgorelost in sčasoma tudi odhod iz poklica.

Kljub temu, da se pri delu strokovnih delavcev v vzgojnem zavodu sekundarna travmatizacija in izgorelost pogosto prepletata, pa velja izpostaviti, da gre za dva povezana, a vendarle različna pojava, ki imata različne vzroke, značilnosti in tudi različne posledice.

Izgorelost v vzgojnih zavodih: breme, ki ga je težko zavreči

Bončina (2019) izgorelost opredeljuje kot izpraznjenost oziroma tudi poklicni stres. Na drugi strani Ščuka (1999, 2017) izgorelost pojmuje kot »skupek različnih simptomov, ki se kažejo telesno, čustveno ter na področju mišljenja in vedenja«. Izpostavi tudi, da bistvo problema pri izgorelosti ni iztrošenost zaradi starosti ali utrujenosti, temveč izpraznjenost zaradi izgube duhovne moči, ki je doslej predstavljala zaposlenemu smisel njegovega poklicnega poslanstva in mu dajala potreben delovni elan. Ščuka (2017) dalje opozori tudi na to, da stres in izgorelost ne vplivata zgolj in samo na posameznika, temveč tudi na organizacije, ki bi za preprečevanje bolniških in drugih odsotnosti z dela, zmanjšane storilnosti in odhajanje zaposlenih na druga delovna mesta morale ukrepati v treh smereh: na dejavnike tveganja delovnega mesta, na osebnostne lastnosti zaposlenega in na dejavnike tveganja okolja, v katerem posameznik živi.

Simptomi izgorelosti v poklicih pomoči

Ščuka (1999) je opisal različne simptome izgorelosti glede na različna področja človekovega delovanja, ki so značilna za zaposlene v poklicih pomoči:

telesni simptomi: slabo počutje, glavoboli, nespečnost, bolečine v križu, kronična utrujenost in izčrpanost ob najmanjšem naporu, pogostejše obolevanje, težave ali motnje na področju spolnosti, težave z želodcem, prebavo in odvajanjem, upad ali prekomerno povečanje telesne teže, povišan krvni tlak in holesterol, težave z ožiljem in srcem;

čustveni simptomi: občutek tesnobe ob novih obremenitvah na delovnem mestu, depresivnost s pomanjkanjem energije in volje za delo, nerazpoloženost s pobitostjo, žalostjo in pesimizmom, otopelost za čustvene izzive mladostnikov, razdražljivost in večja nestrpnost do ljudi v službi in doma, (pretirano) dolgo žalovanje za izgubljenim mladostnikom, izguba smisla za humor, sprostitev in razvedrilo, izguba zanimanja za ljudi in dogajanje okoli sebe, nesposobnost izražanja čustvenih vsebin, brezoseben in prezirljiv odnos do mladostnikov, žaljiv in nesramen odnos do sodelavcev;

vedenjski simptomi: izogibanje delovnim obveznostim, površnost, pogostejša odsotnost z dela (tudi neopravičena), pogosti prepiri s sodelavci, vedno večja sovražnost, pogostejše težave v domačem okolju, prepiri, zlorabe pomirjeval, uspaval in alkohola, upad delovne vneme, zmanjšana delovna učinkovitost, odpor do službe, sodelavcev in nadrejenih, težnja po spremembi delovnega mesta, opuščanje športnih, rekreacijskih in kulturnih aktivnosti;

simptomi na miselnem področju: slabša sposobnost koncentracije, pozabljivost, izguba motivacije za ustvarjalno delo, izogibanje novostim na delovnem mestu, občutek neuspešnosti pri delu z mladostniki, iskanje »krivcev« za lastno neuspešnost, destruktiven odnos do zahtev nadrejenih, zmanjšana sposobnost za kritično presojo dogajanj v okolju, pomanjkljiva samokritičnost, slabša sposobnost uvidov, zmanjšana miselna prožnost, odpori

do timskega dela in skupinske pripadnosti, izogibanje pogovorom, sestankom, dogovorom, zmanjšano samospoštovanje.

Pri tem je pomembno poudariti, da se vsak strokovni delavec na izgorelost odziva drugače, saj ima svojo čustveno strukturo, izkušnje in strategije spoprijemanja s stresom. Odzivi se razlikujejo – od umika in razdražljivosti do notranje stiske, ki je navzven nevidna. Zato je ključnega pomena, da je prepoznavanje izgorelosti in podpora prilagojena posamezniku.

Pomoč tistim, ki pomagajo: varovalni dejavniki pri delu z mladostniki

Katsounari (2015) poudarja, da se moramo strokovni delavci aktivno spoprijemati z izgorelostjo v času našega dela. Iz lastnih izkušenj izpostavi več pristopov, s katerimi si lahko pomagamo:
povezovanje s kolegi,

vrstniška podpora,

povezovanje z drugimi strokovnjaki,

menjavanje različnih »klobukov« v celotnem obdobju kariere,

razširjanje in obnavljanje znanj in veščin,

najprej razrešiti lastne travme,

uravnoteženost v zasebnem življenju,

izbran najljubši način telesne vadbe,

skrb za reden počitek in odmore,

zagovarjanje lastnih pravic,

udeležba v prostovoljnih dejavnostih,

osredotočanje na pozitivne spremembe pri mladostnikih,

ne obstati v občutkih žalosti.

Tudi Fogel (2015) našteje nekaj strategij, s katerimi strokovni delavec, ki dela z ljudmi z izkušnjo travme, lahko pomaga sam sebi:

zagotovitev ustreznega časa za počitek,

zagotovitev časa za sprostitev,

zagotovitev časa ter prostora za samorefleksijo in ustvarjalno izražanje.

Izpostavi tudi, da strokovnem delavcu pri soočanju s sekundarno travmatizacijo lahko pomaga tudi institucija oziroma delovno okolje. Kot eno najpogostejših oblik pomoči

strokovnjakom predstavi supervizijo, sledijo timska posvetovanja, strokovna usposabljanja in podporne skupine.

Posebno velja poudariti, da urnik dela v vzgojnem zavodu mnogokrat otežuje izvajanje določenih strategij, ki jih avtorica predlaga. Zaradi izmenske narave dela, ki nemalokrat vključuje tudi nočne izmene, je strokovni delavec pogosto prikrajšan za kakovosten čas za počitek in sprostitev. Posledično potreba po regeneraciji ob prostih dneh pogosto prevlada nad željo po samorefleksiji, ustvarjalnem izražanju in aktivnemu soočanju z delovnimi izzivi.

Cvetek (2010) med pomembne strategije za zmanjševanje simptomov pri strokovnih delavcih uvrsti naslednje:

vzdrževanje ravnotežja ter mej med delom in osebnim življenjem,

psihoterapevtsko obravnavo za predelavo kontratransfernih zadev v povezavi z nerazrešenimi dogodki iz mladostnikove osebne zgodovine,

posvetovanje s kolegi,

supervizijo,

konzultacije,

stalno izobraževanje in profesionalni trening.

V slovenskih vzgojnih zavodih ni sistemsko urejene brezplačne psihoterapevtske pomoči za strokovne delavce. Občasno so na voljo supervizije ali svetovanja, a za razliko od prav tako zahtevnih poklicev, kot so policija ali vojska, kjer so psihološke podpore del sistema, strokovni delavci v vzgojnih zavodih ostajajo brez ustrezne zaščite. Potrebna bi bila dostopna, redna psihoterapevtska pomoč, ki bi zaposlenim omogočila obravnavo stisk in s tem prispevala k boljši kakovosti dela z mladostniki.

Pomoč bi morala biti dostopna vsem zaposlenim, zlasti ob večjih psiholoških stiskah, hkrati pa bi bilo zelo koristno omogočiti tudi redne obiske (na primer enkrat mesečno ali tedensko), na katerih bi strokovni delavci lahko obravnavali svoje morebitne notranje stiske, osebne rane ali tekoče delovne težave. Vzpostavitev tovrstne podpore bi pomenila ne le boljšo zaščito zaposlenih, temveč tudi pomemben prispevek k večji kakovosti dela z mladostniki.

SKLEP

Pri delu v vzgojnem zavodu je razvoj sekundarne travmatizacije resna nevarnost, ki lahko, če je ne prepoznamo in se ne spopademo z njo pravočasno, vodi v izgorelost. Čeprav sta si sekundarna travmatizacija in izgorelost na prvi pogled zelo podobna, pa izgorelost izhaja iz dolgotrajne poklicne preobremenjenosti, pomanjkanja podpore in občutka nemoči pri doseganju rezultatov, k čemur lahko prispeva tudi sekundarna travmatizacija.

Pomembno je, da znajo strokovni delavci razlikovati med obema pojavoma, saj vsak zahteva drugačne pristope k okrevanju. Pri sekundarni travmatizaciji je ključna predelava čustvenih vsebin, pri izgorelosti pa uravnavanje poklicnih obremenitev, iskanje ravnotežja in krepitev smisla ter zadovoljstva pri delu. Skupna jima je potreba po zavestni skrbi za duševno zdravje: redna supervizija, osebna refleksija, izražanje čustev, podpora sodelavcev in razvijanje strategij za obvladovanje stresa.

Pravočasna prepoznava sekundarne travmatizacije in/ali izgorelosti lahko vodi tudi v posttravmatsko rast – razvoj močnejše psihološke odpornosti, globljega razumevanja sebe in okrepljenega sočutja do drugih. Strokovno delo in skrb zase sta neločljivo povezana, skrb za lastno dobrobit pa je temelj trajnostne, učinkovite in človeško usmerjene pomoči.

LITERATURA IN VIRI

Bončina, T. (2019). *Izgorelost: si upate živeti drugače?* Ljubljana: Mladinska knjiga.

Cvetek, R. (2010). *Bolečina preteklosti: travma, medsebojni odnosi, družina, terapija.* Celje: Celjska Mohorjeva družba.

Fogel, A. (2015). *Effective Ways Social Workers Respond to Secondary Trauma*. Dostopno na: https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1446&context=msw_papers (april 2025).

Gostečnik, C. (2019). *Travma in relacijska družinska terapija*. Ljubljana; Brat Frančišek, Frančiškanski družinski inštitut. Teološka fakulteta.

Katsounari, I. (2015). The road less travelled and beyond: Working with severe trauma and preventing burnout. *Burnout research*. Dostopno na: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2213058615300073 (marec 2025).

Rozman, S. (2015). *Pogum: kako preboleti travmo*. Ljubljana: Modrijan.

Oravecz, R. (2016). Poklicna, prenesena travma. *Kairos: slovenska revija za psihoterapijo*, 10 (1/2): 163–176. Dostopno na: https://kairos.skzp.org/index.php/revija/article/view/331/322 (april 2025).

Ščuka, V. (1999). Izgorelost delavcev v službah pomoči. *Revija Defektologica Slovenica*, 7 (2). 64–69.

Ščuka, V. (2017). Delovno mesto, stres in izgorelost. *HR&M*, 10(3). 6–10.

POGLEJMO NA ČUSTVA ŠE DRUGAČE ALI KAKO SE ČUSTVA POKAŽEJO NA TELESU?

LET'S LOOK AT EMOTIONS IN A DIFFERENT WAY, OR HOW DO EMOTIONS SHOW UP ON THE BODY?

TINA KRALJ, univ. dipl. socialna pedagoginja,

stanovanjska skupina Strokovnega centra Kranj,

Šempertska ul. 3, 4000 Kranj;

tina.kralj1@guest.arnes.si

POVZETEK

V prispevku je predstavljen drugačen pogled na čustva, predvsem skozi prizmo povezave s telesom in telesnimi reakcijami/izrazi. Strokovni delavci, ki se srečujemo z mladimi, ki so doživeli travmatične izkušnje, se pogosto sprašujemo, kako lahko vzpostavimo stik z njimi, kako jih lahko razumemo, saj nam pogosto ne pustijo blizu, se nočejo pogovarjati ali sodelovati z nami. Zato je ponujen drugačen pogled na emocionalno doživljanje, ki lahko doprinese k razumevanju. Poleg emocionalne krožne reakcije, kjer je telesna komponenta predstavljena kot pomembni element, so v prispevku predstavljeni tudi pristopi, ki temeljijo na vključevanju tako emocionalnega kot telesnega v terapijo. Kot posebej izpostavljen pristop je uporaba umetnosti, še posebej tehnike »body mapping«, ki je praktičen in neposredno uporaben prikaz, kako lahko mladim pomagamo pogledati na čustva še drugače in odpira široko polje za pogovor.

KLJUČNE BESEDE: duševno zdravje, čustva, terapevtski pristopi, uporaba umetnosti

ABSTRACT

The paper presents a different view of emotions, mainly through the prism of connection with the body and bodily reactions/expressions. Professionals who meet young people who have experienced traumatic experiences often wonder how we can make contact with them, how we can understand them, because they often do not let us close, they do not want to talk to us or cooperate with us. Therefore, a different perspective on emotional experience is offered, which can contribute to understanding. In addition to the emotional circular

reaction, where the physical component is presented as an important element, the paper also presents approaches based on the inclusion of both the emotional and the physical in therapy. A particularly prominent approach is the use of art, especially the technique of "body mapping", which is a practical and directly applicable demonstration of how we can help young people look at emotions in a different way and opens up a wide field for conversation.

KEYWORDS: mental health, emotions, therapeutic approaches, use of art

UVOD

Strokovni delavci, zaposleni v Strokovnih centrih za otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami, smo v vsakodnevni interakciji z najbolj ranljivimi otroci in mladostniki, s takimi, za katere je družba ocenila, da potrebujejo »specialno« obravnavo. To so tisti, kjer ostale službe pomoči niso našle načina, kako jim pomagati, kako priti do njih in jih je bilo potrebno iz domačega okolja umakniti in z njimi nekaj posebej »početi«. Veliko njih ima že od zgodnjega otroštva psihologa, s katerim se pogovarja, pa psihiatra, kateri mu predpisuje zdravila, pa še cel kup ostalih oblik pomoči, otrok pa pogosto ne sodeluje. Ne vemo, kako dostopati do njega, kako bi ga razumeli.

Biti sposoben pogovora o sebi, o svojih čustvih, je v resnici težko. Za to potrebuješ precej dober stik s sabo, sposobnost introspekcije in do neke mere razvito čustveno pismenost. Česar pa veliko otrok in mladostnikov, ki so šli čez težke (pre)izkušnje v življenju, ne zna in ne zmore. Tu pa nam, kot pomembno orodje pri dostopu do notranjega sveta, lahko pomaga telo. Ker je naš izobraževalni sistem naravnan zelo »levo hemisferno«, kjer se poudarja razum, besede, analitično mišljenje, strokovni delavci pogosto nismo dovolj opremljeni z znanji, kako razumeti sporočila telesa in kaj potem s temi informacijami narediti.

Otroci in mladostniki namreč pogosto čutijo več, kot lahko izrazijo z besedami. Njihovo telo govori tam, kjer njihov besednjak šepa. Ob pozornem opazovanju tako pogosto srečamo telesa, ki so napeta, zadržujejo dih, trepetajo, bežijo, umikajo pogled. Vsak tak odziv je izraz, govorica, ki čaka, da bo prepoznana in sprejeta.

Telo je prvi dom čustev. V telesu se čustva oblikujejo, doživljajo in pogosto tudi zadržujejo. Pri otrocih in mladostnikih, ki še razvijajo čustveno pismenost in sposobnost refleksije, telo ostaja ključno sredstvo izražanja – še posebej ob prisotnosti travme, sramu ali nezmožnosti, da bi občutja osmislili z razumom. V tem kontekstu se tako ne srečujemo le z vedenjem ali besedami, temveč z izrazom telesa – kot subtilnim, a pogosto glasnim prenašalcem čustvenega sveta.

Zadnja leta so pokazala, kako pomembno je, da znamo prisluhniti telesu otrok – še posebej v luči hitrega porasta psihosomatskih težav med mladimi. Raziskave kažejo, da se je po pandemiji COVID-19 bistveno povečalo število otrok in mladostnikov, ki poročajo o glavobolih, bolečinah v trebuhu, nespečnosti, utrujenosti ali napetosti, za katere ni mogoče

najti jasnega fizičnega vzroka. Te težave pogosto ne pomenijo telesne bolezni, temveč signalizirajo čustveno stisko, ki se izraža skozi telo. Po podatkih mednarodnih raziskav (npr. HBSC,2022, COPSY, 2021) se takšni simptomi najpogosteje pojavljajo pri otrocih z anksioznostjo, depresivnostjo ali tistih, ki so izpostavljeni dlje časa trajajočemu stresu.

Namen tega prispevka je raziskati, kako se čustva izražajo in doživljajo skozi telo pri otrocih in mladostnikih ter kako lahko kot strokovni delavci, ki delamo z ranljivimi mladimi prepoznamo, spremljamo in podpiramo ta telesna sporočila. Osredotočila se bom na telesne odzive kot bistveni del čustvenega procesa ter na pomen telesne pismenosti kot predpogoja za čustveno regulacijo. V drugem delu bodo na kratko predstavljeni izbrani terapevtski pristopi, ki integrirajo telesno dimenzijo – med njimi tudi uporaba umetniških sredstev, kot je body mapping, ki otrokom omogoča, da svojo izkušnjo telesno in simbolno izrazijo.

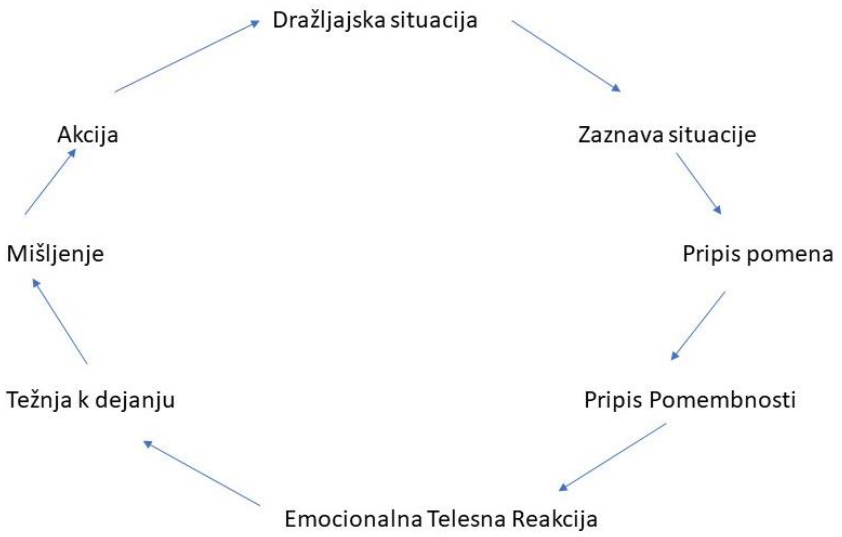
Telo in čustva – neločljiva celota

V telesu čustva nastajajo, bivajo in se preoblikujejo – pogosto še preden jih posameznik zazna, poimenuje ali razume. Za otroka, ki je v procesu razvoja čustvene pismenosti, je telo eden prvih in najmočnejših kanalov doživljanja.

Vse več znanstvenih raziskav potrjuje, da so čustva in telesni procesi globoko prepleteni. Čustva, kot jih definira na primer Damasio (1994), so spremembe v stanju telesa in možganov kot odziv na dražljaje. Fiziološke spremembe (kot so mišični tonus, srčni utrip, endokrina aktivnost, drža, obrazna mimika itd.) se zgodijo v telesu in se prenesejo v možgane, kjer se pretvorijo v čustvo, ki posamezniku pove nekaj o dražljaju, s katerim se je srečal. Sčasoma postanejo čustva in njihove ustrezne telesne spremembe, ki jih avtor imenuje "somatski markerji", povezane z določenimi situacijami in njihovimi preteklimi posledicami.

Pri kasnejših odločitvah so ti somatski označevalci in njihova sprožena čustva zavestno ali nezavedno povezani z njihovimi preteklimi rezultati in vplivajo na odločanje v korist nekaterih vedenj namesto drugih. Na primer, ko se zazna somatski marker, povezan s pozitivnim izidom, se lahko oseba počuti srečno in s tem motivirano, da sledi temu vedenju. Ko se zazna somatski marker, povezan z negativnim izidom, se lahko oseba počuti žalostno, kar deluje kot notranji alarm, ki posameznika opozori, naj se izogiba temu ravnanju. Ta somatska stanja, specifična za situacijo, temeljijo na preteklih izkušnjah in jih krepijo, pomagajo usmerjati vedenje v korist ugodnejših izbir in so zato prilagodljiva.

Podobno tudi Zoran Milivojević (2008) emocijo opredeli kot odziv subjekta na dražljaj, ki ga je le-ta ocenil za pomembnega in ki visceralno, motorično, motivacijsko in mentalno pripravlja subjekt na prilagoditveno dejavnost. To opiše v emocionalni krožni reakciji (Milivojević, 2008):



Po besedah Gaborja Matéja (2003) so čustva, ki jih ne zmoremo ali ne smemo izraziti, potisnjena v telo, kjer ostanejo kot napetost, nelagodje ali bolečina. Pri otrocih, ki nimajo zmožnosti introspekcije ali besednega izraza, je to še toliko izraziteje. Travmatične izkušnje, čustvena zapostavljenost ali vsakodnevni stres se lahko preko telesa izražajo kot motnje spanja, ponavljajoče bolečine ali vedenjske spremembe.

Občutki, ki jih ne moremo ubesediti, pogosto iščejo druge poti izražanja – kot tišina, razdražljivost, zaprtost vase ali telesna simptomatika. Otrok, ki več dni toži o bolečinah v trebuhu, morda nezavedno izraža strah pred šolo, pred ločitvijo, pred neznanim. Mladostnica z glavoboli, ki se pojavijo vsakič pred kontrolno nalogo, ne trpi le zaradi somatske motnje, temveč njeno telo izraža notranjo napetost in pritisk, ki ga še ne zna ubesediti, pogosto tudi sploh ne prepoznati.

V tem kontekstu postane prepoznavanje telesnih odzivov ključni del terapevtskega dela. Telesni znaki – napetost v ramenih, težko dihanje, trzljaji, pomanjkanje energije ali pretirana živčnost – vse to niso le “simptomi”, temveč sporočila, ki jih telo izraža v upanju, da jih bo nekdo zaznal, ovrednotil in prevedel v razumljiv besednjak. Zato je pri delu z ranljivimi mladimi premalo zanašati se zgolj na njihove izrečene besede, ampak je potrebno zaznati celotni izraz, vključno z dihom, gibanjem, pogledom, napetostjo, tišino.

Pri mlajših otrocih je čustveno izražanje še močno telesno zasidrano. Njihov živčni sistem se šele razvija, čustvena regulacija poteka predvsem skozi odnos z drugo osebo (t.i. ko-regulacija), zmožnost refleksije pa je omejena. V tem obdobju so občutja pogosto visceralna: tesnoba kot tiščanje v trebuhu, jeza kot trzanje in napetost v mišicah, žalost kot upočasnjeno gibanje in pomanjkanje energije.

Tudi pri mladostnikih, čeprav so že bliže verbalni refleksiji, telo pogosto ostaja njihov najiskrenejši izraz. Čustva, ki so premočna, da bi jih ubesedili (sram, ponižanje, izguba, strah), se zadržijo v telesu. Pojavijo se v obliki psihosomatskih simptomov ali vedenjskih izrazov, kot so nemir, impulzivnost, izbruhi jeze, ali celo fizična otopelost in disociacija. Telo deluje kot »nosilec« teh vsebin – pogosto še dolgo preden postanejo dosegljive v besedni zavesti in še posebej, če jih nihče ne zna prav razumeti/prevesti.

Ko otrok čustev ne more izraziti varno, jih lahko začne potiskati vase. In energija, ki jo čustva nosijo s seboj, lahko pusti posledice. Če jih ne moremo izraziti, jih telo shrani, izraz te energije pa so lahko različne vrste bolečin, bolezni, neprestana napetost, skrajni izraz je lahko tudi disociacija.

Pomen telesne pismenosti (body literacy) kot temelja čustvene regulacije

V našem prostoru je o telesni pismenosti, za razliko od čustvene pismenosti, zelo malo govora. Predvsem se osredotoča na povezavo s športom, na samo poslušanje in slišanje delovanja lastnega telesa, pa ne dajemo poudarka. Zato se mi zdi to področje še posebej pomembno izpostaviti.

Telesna pismenost pomeni sposobnost, da zaznavamo, prepoznavamo, poimenujemo in razlagamo dogajanje v telesu. Je zmožnost, da se ustavimo in občutimo: “Kaj se dogaja v meni? Kje to čutim? Kaj mi telo sporoča?”

Za otroke in mladostnike, ki so še v razvoju zavedanja sebe, je ta veščina pogosto neizgrajena ali prekinjena. Mnogi nikoli niso imeli izkušnje, da bi se ustavili ob občutku stiskanja v prsih ali hitrega bitja srca. Pogosto so slišali: “To ni nič,” “Saj te ne boli zares,” “Pretiravaš.” S takšnimi odzivi telo ne postane varen kraj zaznavanja in poslušanja, temveč kraj zanikanja, sramu ali nelagodja.

A telo ves čas govori. Ko se otrok nauči prisluhniti svojim občutkom – mravljinčenju, napetosti, toploti, hladu, teži – se začne oblikovati notranji zemljevid njegovega čustvenega sveta. To ni enostavno: telesni občutki so pogosto megleni, intenzivni ali strašljivi. A prav zato je terapevtski prostor, prostor varnega učenja, kjer otrok ali mladostnik lahko raziskuje: “Kako vem, da sem jezen? Kaj se zgodi v mojem telesu, ko me je strah? Kako čutim žalost?”

Telesna pismenost vključuje tudi somatsko zavedanje – sposobnost, da vemo, kje smo v telesu, da občutimo meje, notranje gibanje, dih. Je predpogoj za čustveno regulacijo, saj čustev ne moremo uravnavati, če jih ne moremo najprej zaznati. Ko otrok prepozna, da se mu ramena napnejo pred spraševanjem v šoli, ima možnost izbire: ali se bo umaknil, zamrznil – ali pa bo poskušal zadihati, zaprositi za čas, poiskati stik. Vsaka takšna mikro-izkušnja krepi notranji občutek varnosti in samo-učinkovitosti.

V terapevtskem delu razvijanje telesne pismenosti poteka postopoma. Lahko se začne z osnovnimi vprašanji: “Kako danes diha tvoje telo?”, “Katera barva bi opisala, kako se počuti

tvoj trebuh?", "Če bi tvoj nemir imel obliko, kakšna bi bila?" Telo tako postane zaveznik, ne sovražnik. Ne več vir zmede in strahu, temveč prostor poslušanja in samorazumevanja.

Terapevtski pristopi, ki slišijo telo

Na podlagi sodobnih spoznanj o neločljivi povezanosti uma in telesa, so številni avtorji razvili terapevtske pristope obravnave travmatičnih izkušenj, kjer poleg pogovora, uporabljajo tudi pristope integracije in predelave telesnih izkušenj.

Peter Levine (2010), ki je utemeljitelj metode Somatic Experiencing na primer poudarja, da travma ni nujno v dogodku samem, temveč v telesni odzivnosti, ki se ob njem vzpostavi in nato v telesu zablokira. Ključna ideja njegovega pristopa je, da mora telo dokončati odziv, ki mu je bil ob travmi onemogočen (npr. bežanje, tresenje, glas). V nasprotnem primeru ostane v zamrznjenem stanju – pogosto v obliki napetosti, izogibanja, disociacije ali psihosomatskih simptomov.

Stephen Porges (2011) je s svojo polivagalno teorijo prinesel revolucionarno razumevanje, kako živčni sistem uravnava varnost, odnose in čustvene odzive. Po njegovem modelu naše telo neprestano "skenira" okolje glede varnosti (nevrocepcija). Če se čuti ogroženo, preklopi v obrambne odzive – boj, beg ali zamrznitev. Pri otrocih, ki so živeli v dolgotrajni negotovosti, se ti mehanizmi lahko zakoreninijo, tudi ko nevarnosti ni več. Terapevtski odnos mora zato regulirati živčni sistem – ustvariti občutek varnosti preko tona glasu, ritma, telesne prisotnosti. Dotik ni nujno fizičen, temveč v občutku: "sem tukaj, spremljam te, tvoje telo je varno." Otroku lahko pomagamo zaznati spremembe v svojem telesu – kako je, ko se počuti bolj varno? Kako diha, kako sedi, kaj občuti v želodcu?

Gabor Maté v svojem delu (*When the Body Says No, 2003*) raziskuje, kako neizražena čustva in prilagoditveni vzorci – zlasti pri otrocih, ki morajo "biti pridni", "se ne smejo jeziti", "morajo skrbeti za druge" – vodijo v telesno zadrževanje resničnega čustvenega izraza. Po njegovih ugotovitvah telo pogosto zboli takrat, ko posameznik predolgo zanemarja svoje potrebe, potiska jezo, ne pokaže žalosti. Maté opozarja, da se pri otrocih ti mehanizmi razvijejo zelo zgodaj, kot adaptacije na čustveno nevzdržno okolje. V terapevtskem delu to pomeni: pomagati otroku, da spet čuti svoje telo, ne kot vir sramu ali bolečine, temveč kot legitimnega nosilca njegove notranje resnice. Pomemben je odnos, ki je radoveden, ne obsojajoč in globoko spoštljiv do vseh telesnih izrazov – tudi tistih, ki jih otrok ne razume ali jih doživlja kot "čudne".

Bessel van der Kolk v knjigi *The Body Keeps the Score* (2014) opozarja, da se travmatične izkušnje zapišejo v telo kot senzorični in nevrološki spomin, pogosto brez dostopa do verbalne oblike. Takšni telesni zapisi lahko vplivajo na otrokovo držo, gibanje, dihanje, čustvene odzive, tudi ko ni več "racionalnega" razloga zanje. Terapija mora zato nasloviti somatsko raven travme, ne zgolj njene kognitivne ali vedenjske posledice. Van der Kolk se zavzema za telesno-integrativne pristope, kot so joga, gibanje, ritmična interakcija, EMDR,

senzomotorična terapija – metode, ki ne zahtevajo besed, temveč omogočajo ponovno povezavo z lastnim telesom, občutek kontrole in samozavedanja.

Umetniški pristopi

Umetniški pristopi v terapiji ne delujejo le kot estetski kanal izražanja, temveč kot most med notranjim doživljanjem in zunanjo zaznavo, med neizrečenim in vidnim. Pri otrocih in mladostnikih, ki čustev ne morejo (ali še ne znajo) ubesediti, ustvarjalni izraz pogosto omogoča, da se tisto, kar je skrito v telesu, prelije v obliko – barvo, črto, simbol, gib, prostor. Likovna terapija je osnovana na prepričanju, da je ustvarjalni proces likovnega izražanja zdravilen in zvišuje kakovost življenja. S pomočjo likovnega izražanja, pogovora o izdelku in procesu, v katerem je nastal, lahko otrok v prisotnosti terapevta izraža čustva, razvija kognitivne sposobnosti, se sooča s problemi, izboljša samozavedanje in se nenehno potrjuje (Kariž, 2010)

Ena izmed tehnik, ki združuje telesno zavedanje, refleksijo in simbolno izražanje, je body mapping – proces, v katerem posameznik na obris svojega telesa (narisano na papir ali platno) označuje čustva, telesne občutke, spomine, pomembna doživljanja, pa tudi vire moči, ranljivosti ali pripadnosti.

Za razliko od nekaterih klasičnih umetnostnih terapij, kjer je poudarek bolj na prosti simbolni ekspresiji, je pri body mappingu telo izhodišče – ne kot objekt opazovanja, temveč kot nosilec izkušnje. Otroci in mladostniki s tem ne govorijo “o telesu”, temveč skozi telo. Skozi ta proces otrok ali mladostnik postopoma ustvarja svoj notranji zemljevid, ki ga terapevt spremlja ne le kot kreativno delo, temveč kot pripoved telesa – pogosto bogatejšo in natančnejšo od besed. Pomembno je poudariti, da pri body mappingu ne gre za umetniški rezultat, temveč za proces notranjega opismenjevanja: kako občutke lokalizirati, jih prevesti v podobo, jih zadržati in jih morda prvič zares uzreti.

Pri otrocih, ki so doživeli travmo, izgubo, zmedo identitete ali kronično zanikanje telesnih občutkov, lahko body mapping pomaga ustvariti prostor, kjer se telo ponovno čuti kot varno, živo, prisotno. To še posebej velja, kadar telo sicer doživljajo kot vir sramu, bolečine ali odtujenosti. Ta pristop je dragocen tudi zato, ker omogoča večkanalni stik: otrok izraža, terapevt spremlja in obenem nastaja nekaj oprijemljivega, kar lahko skupaj gledava, bereva, dopolnjujeva. S tem dobi telo svoj “glas”, terapevtski proces pa dodatno globino.

Body mapping se lahko dopolnjuje tudi z drugimi telesno-izraznimi praksami – npr. z gibanjem, uporabo senzoričnih materialov (glina, volna, naravni materiali), pisanjem ali pripovedjo. Vse to spodbuja integracijo telesne, čustvene in kognitivne izkušnje, kar je pri otrocih in mladostnikih bistvenega pomena za dolgoročno okrevanje.

Zaključek

Ko otroka poslušamo s celim bitjem – ne le z ušesi, temveč tudi s pogledom, prisotnostjo, zmožnostjo biti ob njegovem telesnem izrazu – stopimo v stik z najglobljo ravnjo njegove izkušnje. Telo ni naključni sopotnik čustev, temveč njihovo prvo prizorišče. Je arhiv vsega, kar je bilo čuteno, a ne izgovorjeno, vseh občutkov, ki niso našli poti skozi besede, vseh napetosti, ki so ostale kot sled nerazrešene stiske.

Sodobni terapevtski pristopi – od somatskega doživljanja in polivagalne teorije do refleksij Gaborja Matéja in Bessla van der Kolka – nas učijo, da brez telesa ni celostnega zdravljenja. To velja še posebej pri otrocih in mladostnikih, katerih sposobnost introspekcije in verbalne refleksije je še v razvoju. Njihova stiska pogosto išče pot skozi telo: kot bolečina, kot umik, kot nemir, kot tišina. Razvijanje telesne pismenosti, omogočanje varnega telesnega izraza in uporaba metod, ki spoštujejo ritme telesa (kot je body mapping), ustvarjajo pogoje, v katerih otrok ne le govori o sebi, temveč doživlja sebe na način, ki zdravi. Terapevtski odnos postane prostor, kjer telo ni več samo kraj bolečine, temveč kraj pripadnosti – kraj, kjer je otrok lahko v stiku s seboj, slišan in priznan v vsej svoji celovitosti.

V času, ko psihosomatske težave med mladimi naraščajo, se telo vse glasneje oglaša. Naloga terapevtskega prostora je, da prisluhne. Da verjame, ko telo spregovori. In da s spoštovanjem, občutljivostjo in strokovnostjo pomaga prevesti to govorico v stik, razumevanje in notranjo oporo.

LITERATURA IN VIRI

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Avon Books.

Levine, P. A. (2010). *In an unspoken voice: How the body releases trauma and restores goodness*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.

Maté, G. (2003). *When the body says no: Exploring the stress-disease connection*. Toronto: Vintage Canada.

Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. New York: W. W. Norton & Company.

Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York: Viking.

COPSY raziskava: https://www.uke.de/allgemein/presse/pressemitteilungen/detailseite_104081.html, pridobljeno s svetovnega spleta 23.4.2025

HBSC raziskava: https://nijz.si/publikacije/z-zdravjem-povezana-vedenja-v-solskem-obdobju-med-mladostniki-v-sloveniji-izsledki-mednarodne-raziskave-hbsc-2022/, pridobljeno s svetovnega spleta 23.4.2025

Kariž, B. (2010). Likovna terapija za otroke. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Milivojević, Z. (2008). Emocije. Novi sad: Psihopolis institut

PREDSTAVITEV SOCIALNOPEDAGOŠKE DIAGNOSTIKE IN INTERVENCIJ ZA MLADOSTNIKE S TEŽAVAMI V SOCIALNI INTEGRACIJI

PRESENTATION OF SOCIALPEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AND INTERVENTIONS FOR ADOLESCENTS WITH PROBLEMS IN SOCIAL INTEGRATION

ALEKSANDER KRANER, univ. dipl. soc. ped.

Strokovni center Mladinski dom Maribor

Ulica Saše Deva 21, 2000 Maribor

E: pomocnik-ravnatelja@sc-mdm.si

POVZETEK

V prispevku želim predstaviti konkreten poskus socialnopedagoškega diagnosticiranja in načrtovanja pomoči mladostnikom s težavami v socialni integraciji. Poskušal se bom osredotočiti na primer mladostnika, ki biva v zavodu že leta in je prehajal iz stanovanjske skupine v vzgojno skupino, nato pa še v intenzivno vzgojno skupino. Predstavil bom teoretično pojmovanje socialnopedagoškega diagnosticiranja in izvedbo konkretne socialnopedagoške intervencije na podlagi samopredstavitve, ki je značilna metoda za socialno pedagogiko. Samopredstavitev lahko opredelimo kot strokovno ugotavljanje, kako posameznik doživlja svoje kritične točke v življenju, kakšne so značilnosti teh kritičnih dogodkov in kateri so varovalni ter oteževalni dejavniki v osebi sami in njenem okolju, predvsem pa kako je posameznik opremljen s tehnikami, da shaja skozi krizna obdobja življenja. Prispevek želim zaključiti z opozorilom o neusklajenosti socialnopedagoških intervencij s pravno-kazenskimi intervencijami in podati svoje videnje o možnem predlogu rešitve.

KLJUČNE BESEDE: socialnopedagoške intervencije, samoprezentacija, socialnopedagoška diagnostika, oblikovanje načrta pomoči, IOM – individualna ocena mladostnika, center za mladoletnike.

SUMMARY

In this paper, I would like to present a concrete attempt at socio-pedagogical diagnosis and planning of assistance to adolescents with social integration problems. I will focus on the case of an adolescent who has been living in an institution for years and has moved from a residential group to an educational group and then to an intensive educational group. I will present the theoretical concept of socio-pedagogical diagnosis and the implementation of a concrete socio-pedagogical intervention based on self-presentation, which is a typical method in social pedagogy. Self-presentation can be defined as the professional identification of how an individual experiences critical points in their life, what are the characteristics of these critical events and the protective and aggravating factors in the individual and their environment, and above all, how the individual is equipped with techniques to cope with crisis periods in life. I would like to conclude the paper by pointing out the inconsistency between socio-pedagogical interventions and legal-penal interventions and by giving my view on a possible proposal for a solution.

KEYWORDS: socio-pedagogical interventions, self-presentation, socio-pedagogical diagnostics, support plan development, IOM – individual assessment of the adolescent, juvenile center.

UVOD

V prispevku predstavljam poskus oblikovanja socialnopedagoških intervencij na predhodno opravljeni diagnostiki na podlagi samoprezentacije mladostnika, ki biva v strokovnem centru. Mladostnik je prehajal iz različnih oblik skupin od, stanovanjske do vzgojne skupine, v intenzivno vzgojno skupino in nato spet v vzgojno skupino.

Socialnopedagoška diagnostika se je v svojih začetkih zgledovala in spogledovala po načelih tipološkega razvrščanja in medicinske terminologije. Kasneje je stroka takšno razumevanje diagnostike in oblikovanje različnih tipoloških skupin presegla in zanje iskala ustrezne metode vzgojnega ali terapevtskega poseganja (Kobolt, 1999). »Preskok je stroka dosegla zlasti s poudarjanjem socialne umeščenosti in odnosnih povezav, ki botrujejo nastajanju in vzdrževanju težav v socialni integraciji. Tako se je fokus premaknil od primanjkljajev k močnim področjem, podpornim mehanizmom in socialnim mrežam, kar je v pomoč posamezniku, da preseže socialnointegrativno motnjo« (Kobolt, 1999, str. 325).

»Pri socialnopedagoški diagnostiki gre za sistematičen pristop k razumevanju življenjskega položaja posameznika ali skupine z namenom, da bi nam to sistematično razumevanje omogočilo načrtovanje, prognozo in izboljšanje življenjskega položaja« (Uhlendorff, 1999, str. 448).

Diagnostično delo na področju težav v socialni integraciji upošteva različne dejavnike: vedenje posameznika, njegovo doživljanje, evalvacijo množice različnih socialnih stikov, ki jih

kvalitativno, interpretativno in kvantitativno oceni ter pri tem upošteva delovanje posameznih sistemov (posameznik, družina, šola…) v medsebojni povezanosti (Kobolt, 1999).

Ključni in nepogrešljivi vidik za kompleksno razumevanje mladostnikovega položaja mora biti njegovo lastno razumevanje in doživljanje svoje situacije. Samoprezentacijo mora socialni pedagog rahločutno in večplastno analizirati ter s tako dobljenimi pomeni dopolniti druge diagnostične vire. Naslednji nujni korak je individualizirani načrt intervencij, saj diagnosticiranje ni samo sebi namen.

KRATEK TEORETIČNI VPOGLED V PREPLET SOCIALNOPEDAGOŠKE DIAGNOSTIKE IN INTERVENCIJ

Socialni pedagog je strokovnjak, praviloma vključen v tim različnih strokovnjakov, ki skupaj sestavljajo kompleksno sliko posameznikovega življenjskega oz. bio-psiho-socialnega položaja. Vrednost socialno pedagoškega prispevka v procesu diagnosticiranja izhaja iz dejstva, da se socialni pedagog osredotoča na nekatere pomembne vidike, ki niso toliko v domeni drugih strokovnih profilov, hkrati pa informacije pridobiva, interpretira in uporablja ob upoštevanju določenih izhodišč, kot so: procesnost diagnostike, lastna vpetost v diagnostični proces, sistemsko razumevanje posameznikove razvojne in socialne umeščenosti, odmik od primanjkljajev k močem, podpornim, varovalnim dejavnikom, upoštevanje različnih modelov diagnosticiranja, pripisovanje pomembnosti samoocenjevanju, samoprezentaciji, prostovoljnemu, aktivnemu in enakopravnemu prispevku posameznika k oblikovanju razumevanja in načrtovanja, timskemu delu, evalvaciji ter superviziji (Kobolt, 1999; Kluge, 1999; Rapuš-Pavel, 1999; Vec, 1999; Koller-Trbović, 1999; Peček, 1999; Nolke, 1999).

Značilnost socialnopedagoškega diagnostičnega pogleda mora vedno biti usmerjenost na razvojne možnosti posameznika in na izboljševanje teh možnosti. To pa je mogoče šele, ko razpolagamo z dobro diferenciranim »zemljevidom« razvojnih nalog, ki nam služi kot orientacijski okvir za socialno pedagoško razumevanje in načrtovanje. Dober zemljevid zajema tako biološke procese dozorevanja, kulturne zahteve, kot tudi želje, vrednote in pričakovanja posameznika v razvoju (Uhlendorf, 1997). Ni dvoma, da socialni pedagog, če se želi orientirati v labirintu razvojnih značilnosti in možnosti posameznika, potrebuje veliko znanja iz številnih teoretskih smeri in visoko kvaliteto sodelovanja z različnimi strokovnjaki. Velja poudariti, da je socialnopedagoško diagnosticiranje smiselno le takrat, ko iz njega izhajajo konkretni načrti za lajšanje oziroma vzpodbujanje ustreznega razvoja osebe, ki zajemajo tako vidik posameznika kot vidik njegovega socialnega in širše družbenega konteksta. Osnovna orientacija je vedno izboljšanje subjektivnih in objektivnih pogojev za boljši razvoj in socialno integracijo.

Profil socialnega pedagoga danes pomeni bolj ali manj koherentno integracijo teoretskih osnov in praktičnih izpeljav na področju vzpodbujevalnega, usmerjevalnega, korektivnega, suporotivnega in socio – terapevtskega dela z različnimi posamezniki in skupinami, katerih individualni in socialni razvoj je depriviligiran, ogrožen, stigamtiziran ali kako drugače oviran. Socialni pedagog kot glavni poklicni predstavnik te mlade vede v tako imenovano »patch work« identiteto je torej umeščen med širši družbeni vidik razumevanja in poskusov spreminjanja ter individualni vidik posameznika, s katerim dela (Kobolt, 1997).

Ključno razumevanje intervencij vidim podobno kot (Kobolt, 1997), da so intervencije usmerjene na podpiranje in vzpodbujanje »močnih točk« in so usmerjene v lastni angažma sodelujočih in na večanje kreativnosti pri premagovanju realnih življenjskih situacij in ovir ter samopotrjevanje, individualizacijo in pluralizacijo življenjskih stilov.

Cilji interveniranja so (Kobolt in Rapuš Pavel, 2006, str. 100):

povečati znanje in veščine za uspešno reševanje problemov,

vplivati na dvig kompetentnosti, prispevati k spoznanju o lastni vrednosti in sposobnosti za reševanje problemov ter s tem k opolnomočenju,

zmanjšati negotovosti, sprostiti zavrte potenciale in napetosti zaradi neuspešnega reševanja življenjskih situacij,

analizirati problemsko situacijo iz novih zornih kotov

motivirati za iskanje novih konstrukcij realnosti,

spodbujanje novih strategij vedenja,

upoštevanje meja in možnosti spreminjanja posameznika in delov njegovega socialnega sistema,

povečati gotovost pri izbiranju in sprejemanju rešitev ter načrtovanju prihodnosti,

izboljšati uvid v svoje probleme in probleme okolja, spoznati ozadje svojega ravnanja, mišljenja in čustvovanja ter razlogov za ravnanje,

izboljšati vključenost v družbeno okolje skozi pridobivanje konstruktivnega in ustvarjalnega delovanja na širšem socialnem področju.

Zgoraj predstavljeni cilji intervencij so me vodili čez svojo nalogo in so mi predstavljali temeljno vodilo pri oblikovanju intervencij na primeru mladostnika, ki ga obravnavam.

V nadaljevanju bi želel še predstaviti opredelitev in umestitev socialno pedagoških intervencij med pedagoškim in socialno terapevtskim.

Mesto socialno pedagoških intervencij v odnosu pomoči med pedagoškim in socialnoterapevtskim delovanjem je težko umestiti z definicijo, ki bi jasno določala vlogo ali

mesto v tem procesu. Mesto socialnega pedagoga je po mojem mnenju zelo fleksibilno in zavisi od primera do primera v procesu nudenja pomoči.

Področja med pedagoškim in terapevtskim delovanjem so razdeljena na (Kobolt, 1997):

Izobraževanje (razvoj novih kompetenc skozi nova znanja – odvisno od družbenih razmer);

Vzgojo (vzgoja se realizira v različnih aspektih, pri tem sega na področja osebnostnega razvoja uporabnikov, socializacije in kulturalizacije);

Svetovanje (je krajša časovno omejena institucionalna pomoč relativno »zdravi« ali pomoči potrebni osebnosti);

Terapija (krajša ali daljša obravnava patološkega doživljanja ali vedenja).

PODROČJA DELOVANJA

PEDAGOŠKA TERAPEVTSKA

Izobraževanje	***Vzgoja***	***Svetovanje***	***Socialna terapija***

Slika 1: Grafični prikaz področja delovanja socialnega pedagoga v procesu nudenja pomoči.

Vsa ta področja imajo glede na svojo usmeritev različne cilje-- splošne, individualne in družbene.

Izobraževanje ima naslednje cilje: prenos informacij in znanj (splošni cilj); razširitev kompetenc, izvirajočih iz znanja (individualni cilj); dvig splošne kompetence neke družbene skupine (družbeni cilj).

Cilji **vzgoje** so: razvoj doživljanja in vedenja ter samorazumevanja (splošni cilj.); razvoj zrelosti, avtonomnosti in individualnih potencialov (individualni cilj); razvoj sposobnosti za socialno integracijo in participacija v družbenih normah (družbeni cilj).

Cilji **svetovanja** so: podpora za sprejemanje in razrešitev problemov (splošni cilj); razvoj individualne kompetence, samopoznavanje in sprememba vedenjskih strategij (individualni cilj); razvoj in dvig avtonomnosti in kvalitete življenja posamezniku in skupini (družbeni cilj).

Cilji **terapije** so**:** predelava kriz in konfliktov (splošni cilj); odstranitev motenj, razgraditev konfliktov (individualni cilj); socialna integracija in razrešitev konfliktov (družbeni cilj)

(Kobolt, 1997).

Delo socialnega pedagoga je torej ves čas razpeto med pedagoškim in terapevtskim, se pravi vključuje prvine tako prvih kot drugih področij delovanja. Četudi je delo v osnovi zgolj pedagoško, npr. vzgoja in izobraževanje v vzgojnem zavodu ali v osnovni šoli, mora »dober« socialni pedagog posegati tudi na terapevtsko področje, obvladati mora principe svetovanja, v svoje delo pa lahko vnaša tudi terapevtske prvine.

»Vse več strokovnjakov trdi, da je namen psihoterapije in svetovanja v bistvu enak: osvoboditi posameznika različnih inhibicij in pritiskov ter mu pomagati k boljšemu spoznavanju osebnih konfliktov in mehanizmov prilagajanja, tako da sam odkriva in odkrije boljšo rešitev svojih težav« (Kristančič, 1995, str. 9). Ta citat pove, da je svetovanje v cilju oz. namenu enako oz. zelo podobno psihoterapiji. Socialni pedagog tako s svetovanjem posega tudi na terapevtska področja delovanja.

PRIMER DIAGNOSTIKE IN OBLIKOVANJA INTERVENCIJ ZA MLADOSTNIKA

Na osnovi analize samopredstavitve, zbranih podatkov iz individualiziranega programa in obdobnih poročil matičnega vzgojitelja sem želel »izluščiti« čim bolj kompleksno sliko življenjskega položaja mladostnika njegove življenjske in socialne umeščenosti ter na tej podlagi izdelati predlog izhodišč načrta socialno pedagoške pomoči mladostniku in ob vsem navedenem opozoriti na sistemske težave in podati potencialne rešitve.

Mladostnik A.K.P. je bil v Mladinski dom Maribor, enota Slivnica nameščen iz Vzgojnega doma Veržej, saj je tam zaključil osnovnošolsko obvezo in se vpisal na srednjo šolo v Maribor. Mladostnik večino časa preživi v Mladinskem domu Maribor. Svoje otroštvo je tako preživel v podobnih domovih. Občasno lahko obišče svojo mamo, z očetom ima občasne stike.

MLADOSTNIKOVI ODNOSI Z VRSTNIKI, SOŠOLCI, DRUGIMI

Mladostnik je delno sprejel domska pravila in hišni red, potrebuje nenehno spremstvo, usmerjanje. Udeležuje se nekaterih domskih aktivnosti, tako znotraj skupine, kakor tudi tistih zunaj nje. Mladostnik je družaben, komunikativen, nenehno govori in išče kontakt z vzgojiteljem. Pri tem moramo biti zelo pazljivi, saj skuša nenehno iskati pozornost z manjšimi »sposojanji« stvari, ki niso v njegovi lasti. Mladostnik je odkrit, govori o svojih težavah, svojih ciljih, trenutnem stanju in počutju. Je tudi samosvoj in potrebuje nenehen nadzor ter usmerjanje pri vseh aktivnostih in dolžnostih. Pogovarjanje in dogovarjanje ni bilo mogoče v trenutkih, ko je bil pod vplivom »THC« oz. alkohola.

Njegova koncentracija je minimalna. Ob individualni učni pomoči zmore približno 15 minut koncentracije, potem potrebuje pavzo. V skupini se ne zmore učiti.

ŠOLA IN ZAPOSLITEV

Še vedno je vpisan v prvi letnik Srednje šole za gostinstvo in turizem Maribor, smer pomočnik v biotehniki in oskrbi. Pouka ne sme obiskovati (neprimerno vedenje do učiteljev, prinašanje noža v razred, ne obiskovanje pouka ipd.), lahko pa bi se na izpite pripravljal v domu in hodil samo na izpite, in sicer po ti. individualnem učnem načrtu, vendar to zavrača. Zavračanje izhaja iz tega, ker bi želel delati, da si privarčuje denar za samostojno življenje. Tako smo mu tudi pomagali poiskati službo. Žal je šel delati samo trikrat in potem vse skupaj, brez jasne utemeljitve, zaključil. Do dela ni pokazal nobene odgovornosti, saj je delovno mesto zapuščal sredi dela, oz. na delo sploh ni šel.

DUŠEVNA RAZVITOST

Mladostnikov duševni razvoj sovpada z njegovo kronološko starostjo.

RAZPOLOŽENJE

Mladostnik je večinoma dobre volje, nasmejan, komičen. Očitno je, da za svojim izgledom in nenehnim komentarji, skriva velik nabor težav, katere ga pestijo že iz otroštva. Ob težavah zna tudi zelo glasno in agresivno nastopiti, vendar se z našo pomočjo tudi pomiri in umakne.

MLADOSTNIKOVA POZITIVNA MOČNA PODROČJA

- komunikativnost,

- družabnost,

- humor, dobrovoljnost.

TRENUTNA SITUACIJA

Njegova koncentracija je minimalna. Nenehno spreminja temo pogovora in »skače« iz ene vsebine na drugo.

Še vedno je verbalno in fizično agresiven. Njegova verbalna komunikacija je polna žaljivk, poniževanja, namenjenim tretjim osebam, ki bi ga naj razjezili, pogosto smo njegova tarča zaposleni v domu. Nad določenimi, katere si izbere za »tarčo«, se dobesedno izživlja. Pogosto je na robu fizičnega nasilja ali ga celo izpelje do konca (nasilen do zaposlenih, kakor tudi ostalih mladostnikov, nasilje do predmetov).

Še vedno obiskuje Društvo za nenasilno komunikacijo (sklep sodišča). Najraje obiskuje termine pri psihoterapevtu g. Andreju Omulcu.

Žal v tem prispevku ni prostora, da bi lahko podal podrobno anamnezo celotnega stanja mladostnika. Tako izhajajoče intervencije zajete v individualiziranem programu izhajajo iz podrobne diagnostike, ki pa ni zajeta v tem prispevku.

Na podlagi diagnostike smo sprejeli socialnopedagoške intervencije na različnih področjih mladostnikovega funkcioniranja:

SOCIALNO INTEGRATIVNI PROGRAM zajema razvoj in oblikovanje pozitivne samopodobe, krepitev samozavesti, oblikovanje pravilnega odnosa do ostalih mladostnikov, odraslih in avtoritet, upoštevanje domskih pravil in zadolžitev, aktivno izrabo prostega časa - usmerjanje v interesne dejavnosti (šport), dobro komunikacijo z mamo, bratom in ostalimi družinskimi člani, razvoj dobrega odnosa do lastnega zdravja in skrb zanj, zavedanje o pomembnostih različnih oblik interesnih dejavnosti v mladinskem domu, odnosa do šole in poklica, ozaveščanje o negativnih vplivih zlorabe različnih nedovoljenih substanc, alkohola.

PREVENTIVNI PROGRAM tudi to področje lahko razumemo kot intervencije, da se mu nudi: ustrezne bivalne pogoje, zdravo prehrano, oskrbo z osnovnimi življenjskimi, šolskimi in drugimi potrebščinami, pogoje za učenje in interesno udejstvovanje, ugodno psihosocialno klimo, v primeru somatskih bolezni ali obolenj se poskrbi za ustrezno zdravstveno nego, v primeru psihičnih in psihiatričnih težav se poskrbi za ustrezno psihoterapevtsko ali psihiatrično obravnavo, za uresničevanje preventivnih ciljev bomo sodelovali z družino oz. s starši, s centri za socialno delo in drugimi strokovnimi službami, preprečevali bomo vplive razvojno ogrožajočih, neugodnih dejavnikov na mladostnikov razvoj. Prav tako mladostnika vključujemo v vse interesne, prostočasne dejavnosti, doživljajsko pedagogiko, letovanja, aktivnosti med vikendi v okviru doma in vzgojne skupine.

Analiza učinkovitosti intervencij pa pokaže, da vsi ti načrti pomoči niso dosegli želenih rezultatov. Povzemam zadnje mnenje matične vzgojiteljice:

»Mladostnik A. K. P. je v Mladinski dom Maribor, vzgojne skupine v Slivnici prišel iz Vzgojnega doma Veržej. Tam je veliko časa preživel v stanovanjski skupini kjer je bival sam. Zaradi nesodelovanja, vedno več in večjih izbruhov, v vzgojnih skupinah Mladinskega doma Maribor, ki so se v agresivnosti še stopnjevali, smo ga premestili v intenzivno vzgojno skupino. V začetku je tam bival s še enim mladostnikom, kasneje so bili trije. Manjša skupina ni vplivala na to, da bi se A. K. P. umiril, odrekel / izogibal drogam, alkoholu, bil manj agresiven ali sledil osnovnim navodilom in pravilom skupine. S 26.6. se je vrnil v vzgojne skupine Mladinskega doma Maribor, enota Slivnica. S svojim težavnim vedenjem nadaljuje in ga tudi stopnjuje. V Strokovnem centru Mladinski dom Maribor smo tako izkoristili vse možne namestitve in ocenjujemo, da nadaljnje bivanje pri nas ni smotrno.«

NEUSKLAJENOST SOCIALNOPEDAGOŠKIH INTERVENCIJ S PRAVNO – KAZENSKIMI INTERVECIJAMI

V praksi se vse pogosteje srečujemo s »konfliktom intervencij« med socialnopedagškim pristopom in pravnim ukrepom (intervencijo) v primeru izdaje sklepa sodišča s podaljšanjem bivanja po 18. letu starosti mladostnika. Pogosto se zgodi, da pri izdaji sklepa ne upošteva mnenja stroke (poročila vzgojiteljev) in kljub vsem razlagam stanja mladostnika, sodišče s sklepom izda vzgojni ukrep podaljšanje bivanja v strokovnem centru. Utemeljeno pojasnjujemo, da tak ukrep ni v največjo korist mladostnika, vendar smo vse pogosteje neslišani. V opisanem primeru mladostnika pričakujemo točno tak neustrezen ukrep

nadaljnje obravnave mladostnika. Mladostnik bi nujno potreboval izvajanje socialno pedagoških intervencij v drugi obliki zavodske obravnave, izven zavoda v katerem je preživel mladoletniško obdobje. Z izvajanjem socialnopedagoških intervencij v zaprti obliki zavodske obravnave bi potencialno lahko dosegli spremembo vedenja v smeri večje socialne prilagoditve. Vsi dosedanji »prijemi« niso prinesli želene spremembe in ni osnove, da bi ob enakem tretmanu lahko dosegli cilje, ki nam jih nalaga sodišče s sklepom nadaljevanja obravnave v zavodu, kjer je bival doslej.

SKLEP IN PREDLAGAN NAČRT USMERJEN K UČINKOVITEJŠIM INTERVENCIJAM

Izrek vzgojnega ukrepa mladostnikom po 18. letu starosti, ki nalaga podaljšanje bivanja v strokovnem centru s sklepom sodišča nam predstavlja izredno problematično situacijo v večini primerov. S podobnimi primeri se srečujemo vse pogosteje in redki so primeri, ko mladostniku tak ukrep koristi. Problematični so primeri, ko sodišča in CSD-je opozarjamo, da smo izčrpali vse možnosti in intervencije in da nadaljnje bivanje mladostniku ne koristi, pa vendar dobi vzgojni ukrep podaljšanja bivanja v strokovnem centru. V strokovnih centrih, praktično ne moremo preprečiti beganja, posledično si mladostniki kopičijo prekrške in kazniva dejanja, tako jih ti vzorci vedenja pripeljejo do situacije, ko prevzgojno-pedagoški prijemi več ne delujejo. Od tukaj naprej pa nastopijo težave, ki bi jih morali začeti reševati na drugačen način.

Mladostnik s čustveno vedenjskimi težavami, ki zaključuje bivanje v strokovnem centru ima pa še vrsto nerešenih obravnav na sodiščih bi moral biti prednostno obravnavan in biti deležen strokovne obravnave in na podlagi tega bi se mu moral izreči vzgojni ukrep, ki pa nikakor ne bi smel biti izrečen v obliki izreka podaljšanja bivanja v strokovnem centru.

Predlog novega Zakona o obravnavanju mladoletnikov zaradi kaznivih dejanj (predlog poslan v razpravo januarja 2025) predvideva ustanovitev posebnega *centra za mladoletnike*, katerega glavna naloga bo izdelava individualnih ocen mladoletnikov (IOM). Ti centri so mišljeni kot specializirane ustanove, kjer bo multidisciplinarna skupina strokovnjakov celovito ocenjevala mladoletnikovo osebnost, zrelost, zdravstveno stanje, družinske, socialne in ekonomske okoliščine ter morebitne posebne ranljivosti. Cilj teh ocen je zgodnje prepoznavanje težav in potreb mladoletnika ter priprava ustreznega programa obravnave (intervencij), s čimer bi preprečili ponavljanje kaznivih dejanj in omogočili uspešno reintegracijo mladoletnika v družbo.

Centri za mladoletnike bodo še posebej pomembni v primerih, ko mladoletniki kažejo kompleksnejše težave, kot so duševne motnje, težave v duševnem razvoju ali hujše socialne in psihološke stiske, ter v primerih hujših kaznivih dejanj z elementi nasilja ali ponavljajočih se kaznivih dejanj. V takih primerih bo *center za mladoletnike* prevzel izdelavo (IOM) in pripravo predloga programa obravnave, ki bo služil kot podlaga za odločanje državnega tožilca, sodnika ali drugih pristojnih organov v kazenskem postopku.

Poleg tega bodo ti centri pristojni tudi za pripravo predlogov obravnave mladoletnikov v postopkih pred družinskim sodiščem, zlasti kadar gre za mladoletnike, mlajše od 14 let, ki so storili hujša protipravna dejanja z znaki kaznivega dejanja. S tem se zagotavlja celovit pristop k obravnavi mladoletnikov, ki upošteva njihove individualne okoliščine in potrebe ter spodbuja njihovo rehabilitacijo in ponovno vključitev v družbo.

Idejo *centra za mladoletnike*, ki je predvideva nov zakon pozdravljam in močno upam, da bo ta predlog sprejet in da bo v resnici to izvedeno. Namreč obstaja bojazen, da bo to ostalo le na papirju, kajti obstoječi, veljaven zakon predvideva ustanovitev diagnostičnih centrov, ki so imeli podobno nalogo, vendar nikoli niso zaživeli.

Prenos odločanja o mladostnikovi nadaljnji obravnavi iz CSD-jev (ki ga potrdi sodišče) na center za mladoletnike (ki ga bo prav tako potrdilo sodišče) z izdelavo IOM-ja se mi zdi svetla točka v obravnavi mladostnikov s čustveno vedenjskimi težavami. V primeru, da bo ideja zaživela se lahko nadejamo bolj učinkovite obravnave mladostnikov, ki potencialno lahko doprinese ustreznejše vključevanje mladoletnikov s težavami v odraščanju nazaj v družbo.

LITERATURA IN VIRI

Kluge, C. (1999). Načrtovanje individualne pomoči kot participativni postopek na področju pomoči mladim. Socialna pedagogika, april, 1999, vol. 3 št. 1, str. 35-46.

Kobolt, A. (1999). Mladostnikova samorazlaga in individualno vzgojno načrtovanje. Socialna pedagogika 4(4), 323 – 356,

Kobolt, A.(1997). Teoretične osnove socialnopedagoških intervencij. Socialna pedagogika1(1), 7 – 26.

Koller-Trbović, N. (1999). Socialnopedagoška diagnoza in načrtovanje tretmana. Socialna pedagogika, december, 1999, vol. 3, št. 4, str. 461-473.

Nolke, E. (1999). Rekonstruktivna hermenevtična analiza biografij v socialnopedagoškem delu. Socialna pedagogika, december, 1999, vol. 3, št. 4, str. 425-444.

Peček, M. (1999). Od odvisnosti do odgovornosti – vključevanje učencev s posebnimi potrebami v procese odločanja. Socialna pedagogika, december 1999, vol. 3, št. 4, str. 357-376.

Rapuš-Pavel, J. (1999a). Hermenevtični pristop k socialno pedagoški diagnostiki. Socialna pedagogika, april, 1999, vol. 3 št. 1, str. 47-65.

Uhlendorf, U. (1997). Sozialpaedagogishe Diagnosen III. Ein sozialpaedagogisch-hermenevtisches Diagnoseverfahren fuer die Hilfeplanung. Materialien. Juventa Verlag Weinheim und Muenchen.

*Uhlendorff, U.(*1999). Socialnopedagoška hermenevtična diagnostika ter načrtovanje vzgojne pomoči. Socialna pedagogika 4(4), 445 – 459.

Vec, T. (1999). Prvo srečanje in ocena stopnje disocialne motenosti pri otrocih in mladostnikih. Socialna pedagogika, april, 1999, vol. 3 št. 1, str. 67-79

PREVENTIVNA SVETOVALNA POMOČ STROKOVNEGA CENTRA LOGATEC

PREVENTIVE COUNSELING ASSISTANCE PROGRAM OF THE STROKOVNI CENTER LOGATEC

Avtorica: **MOJCA LAPI,** magistrica profesorica pedagogike

Strokovni center Logatec

mojca.lapi@zvil.si

POVZETEK

Prispevek obravnava program Preventivne svetovalne pomoči Strokovnega centra Logatec, ki nudi podporo otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Namen prispevka je predstaviti delovanje programa, analizo zadovoljstva staršev in izsledke raziskave, ki je bila izvedena ob koncu šolskega leta 2023/2024. Raziskava je pokazala visoko stopnjo zadovoljstva staršev z različnimi vidiki programa, zlasti s komunikacijo izvajalcev, uspešnostjo in pozitivnimi premiki v družinah. Ključni sklep je, da program učinkovito prispeva k izboljšanju družinskih odnosov in preprečevanju težjih oblik obravnave, vendar obstajajo možnosti za nadaljnji razvoj, kot je širitev dostopa in vključitev dodatnih strokovnjakov.

KLJUČNE BESEDE: preventivna svetovalna pomoč, timsko delo, zadovoljstvo staršev, otroci z vedenjskimi težavami, družinska podpora

ABSTRACT

This paper discusses the Preventive Counseling Assistance Program of the Strokovni Center Logatec, which provides support to children and adolescents with emotional and behavioral issues. The aim of the paper is to present the program's operation, analyze parental satisfaction, and discuss the results of a survey conducted at the end of the 2023/2024 school year. The research showed high levels of parental satisfaction with various aspects of the program, especially with communication, effectiveness, and positive changes in family

dynamics. The main conclusion is that the program effectively contributes to improving family relationships and preventing more severe forms of intervention, although there are opportunities for further development, such as expanding access and involving additional specialists.

KEY WORDS: preventive counseling assistance, teamwork, parental satisfaction, children with behavioral issues, family support

UVOD

V današnji družbi se vse pogosteje soočamo s potrebami po podpori in pomoči mladim iz ranljivih skupin, zlasti tistim, ki se soočajo s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Program Preventivne svetovalne pomoči Strokovnega centra Logatec je zasnovan kot pomoč soočanja s temi izzivi, saj ponuja prostovoljno in brezplačno svetovalno pomoč otrokom in mladostnikom, ki potrebujejo podporo pri obvladovanju težav, ki se kažejo v njihovem vedenju in čustvovanju. Program je namenjen predvsem preprečevanju večjih težav in zagotavljanju ustrezne podpore mladim, da ne bi prišlo do potrebe po namestitvi v strokovni center.

Namen tega prispevka je predstaviti delovanje programa Preventivne svetovalne pomoči Strokovnega centra Logatec, poudariti pomen timskega dela pri obravnavi ranljivih mladostnikov ter raziskati zadovoljstvo staršev z načinom obravnave, ki so jo njihove družine prejele v okviru programa. Sodobni pristopi, ki temeljijo na preventivi in timskem delu, so ključnega pomena pri zagotavljanju učinkovite pomoči. Kot navajajo Barry, Clarke in Dowling (2017), so programi, usmerjeni v zgodnje preprečevanje težav, povezani z dolgoročnim izboljšanjem duševnega zdravja otrok in mladostnikov.

V nadaljevanju se bom osredotočila na rezultate raziskave o zadovoljstvu staršev in analizirala, kako ti pristopi vplivajo na družinsko dinamiko ter medosebne odnose.

Teoretični del

Program Preventivne svetovalne pomoči Strokovnega centra Logatec

Strokovni centri so v drugem členu zakona ZOOMTVI opredeljeni kot zavodi za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, ki so ustanovljeni z namenom vzgoje in izobraževanja otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter težavami (ZOOMTVI, 2025).

Strokovni center nudi pomoč otrokom in mladostnikom, ki so vanj nameščeni ter otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki se v obravnavo vključijo do 21. leta

starosti ter imajo psihosocialne težave, ki se kažejo kot vedenjske, čustvene, učne ali druge težave v njihovem odraščanju, vendar še niso usmerjeni kot otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v skladu z zakonom, ki ureja usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, niti niso obravnavani kot otroci in mladostniki, ki bi potrebovali namestitev v skladu z zakonom, ki ureja družinska razmerja (prav tam).

S tem namenom je bil v Strokovnem centru Logatec oblikovan program preventivne svetovalne pomoči, ki nudi otrokom in mladostnikom oziroma njihovim družinam svetovalno pomoč, usmerjanje in podporo. Gre za program, ki je prostovoljen in brezplačen, skladno z zakonom ZOOMTVI je bil potrjen leta 2021 (ZOOMTVI, 2025). Cilj našega dela je nuditi pomoč otrokom in mladostnikom z različnimi težavami, da ne bi prišlo do namestitve v strokovni center. Skozi pogovore z otroki oziroma mladostniki ter njihovimi starši skušamo izboljšati funkcioniranje tako doma kot tudi v šoli. Starši oziroma skrbniki morajo za vključitev svojih otrok podpisati soglasje. Trajanje obravnave družine traja različno dolgo, kar je odvisno od same problematike, nekatere družine spremljamo tudi več let, nekatere pa le nekaj mesecev. Obravnave na začetku potekajo pogosteje, tudi do enkrat tedensko, kasneje na štirinajst dni, mesec dni ali redkeje, ko se izboljšave začnejo kazati in pogoste obravnave niso več potrebne oziroma gre zgolj le še za spremljanje dogajanja ter občasno motivacijo in spodbudo. Zgodi se tudi, da z obravnavo zaključimo, čez čas pa se težave znova pojavijo in se družina vključi ponovno.

Pri našem delu sodelujemo tudi z ostalimi institucijami, s centri za socialno delo, s šolami, kjer opravljamo hospitacije v razredu, imamo sestanke s svetovalno službo, učitelji, otroke in mladostnike po potrebi usmerimo h kliničnemu psihologu, pedopsihiatru in ostalim strokovnjakom. Po potrebi opravimo tudi obisk družine na domu. Ko je problematika težje rešljiva, skličemo multidisciplinarne time, na katere povabimo sodelujoče institucije in pomembne osebe v otrokovem oziroma mladostnikovem življenju ter skupaj skušamo poiskati primerno rešitev in nadaljnje korake za delo z otrokom oziroma mladostnikom. Po potrebi pišemo strokovna poročila, šolam smo v pomoč pri pridobitvi spremljevalca otrok z vedenjsko problematiko.

Timsko delo v programu Preventivne svetovalne pomoči

Timsko delo omogoča bolj celosten pristop k obravnavi otrok, saj strokovnjaki z različnih področij prispevajo svoje specifično znanje in izkušnje, kar povečuje učinkovitost intervencij (Bronstein, 2003). Tudi naš pedagoški tim sestavljajo strokovnjaki z različnih področij, pri čemer je pomembno, da delujejo usklajeno, saj na ta način omogočajo oblikovanje individualiziranih, celovitih obravnav (Sloper, 2004). Prav tako je pri timskem delu pomembno sodelovalno načrtovanje, nenehno sodelovanje, tesna povezanost, neovirana komunikacija ter iskrena izmenjava mnenj (Polak, 2007). Polak (prav tam) timsko delo opiše kot dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi cilji hkrati

usmerja na iste učence v okviru posamezne pedagoške dejavnosti, učnega predmeta, znotraj ali zunaj učilnice.

Za otroke in mladostnike ter starše, ki prihajajo na pogovore v strokovni center, sproti načrtujemo, kako bo pogovor potekal, kako se znotraj tima razdelimo, delamo v skupini ali individualno, kjer ima otrok oziroma mladostnik možnost, da se nam v pogovoru lažje zaupa, po drugi strani pa tudi starši lahko o določenih temah z nami spregovorijo brez prisotnosti otrok. Delo v mobilnem timu spontano razdelimo na tri etape, in sicer na timsko načrtovanje, timsko izvajanje, pri katerem smo v neposrednem stiku z otroki oziroma mladostniki in njihovimi starši, in nenazadnje na timsko evalvacijo, ki jo redno izvajamo v obliki diskusij in izmenjave mnenj po svetovalnih pogovorih.

Za uspešnost našega dela in doseganje rezultatov je pomembno, da med nami prevladujeta medsebojna usklajenost in podpora, kar so pokazale tudi raziskave, še posebej, ko gre za kompleksne primere, ki zahtevajo večnivojski pristop (Reeves idr., 2010).

Empirični del

Namen raziskave je bil ugotoviti zadovoljstvo staršev s programom Preventivna svetovalna pomoč, ki ga izvajamo v Strokovnem centru Logatec.

Podatke sem zbrala s pomočjo vprašalnika, ki so ga izpolnili starši ob koncu šolskega leta 2023/2024.

V šolskem letu 2023 je bilo v programu Preventivna svetovalna pomoč obravnavanih 108 primerov, v letu 2024 pa 136. Ob koncu šolskega leta 2023/2024 smo starše spodbudili k izpolnjevanju evalvacijskega vprašalnika o zadovoljstvu z našim programom. Vprašalnik je izpolnilo sicer le 27 staršev obravnavanih otrok oziroma mladostnikov, saj z nekaterimi nismo imeli v živo zadnje obravnave, ampak na daljavo preko omrežja Zoom ali pa smo obravnave zaključili preko e-maila oziroma po telefonu.

V analizo sem vključila odgovore vseh 27 vprašalnikov.

Vprašalnik je poleg uvodnih vprašanj (datum izpolnjevanja vprašalnika, starost otroka, vprašanje o tem, ali se z letošnjim letom obravnava zaključuje, vprašanje o trajanju vključenosti v obravnavo) sestavljen in petih vprašanj. Prvi dve vprašanji vsebujeta še podvprašanja, na katera so vključno s tretjim vprašanjem anketiranci odgovarjali s 5-stopenjsko lestvico, pri kateri 1 pomeni najslabšo oceno, 5 pa najboljšo. Zadnje vprašanje je vprašanje odprtega tipa, kjer so starši izrazili svoje mnenje.

Analiza vprašalnika

V prvem sklopu se vprašanja nanašajo na zadovoljstvo z različnimi postavkami

Splošna ocena izvajanja svetovalnih obravnav, program svetovalne pomoči

Pozitivni premiki pri otroku

Pozitivni premiki v družini

Uspešnost

Oblika dela

Način komunikacije izvajalcev

Graf 1: Zadovoljstvo staršev

96,3 % staršev je na vprašanje o zadovoljstvu z načinom komunikacije izvajalcev odgovorilo z oceno 5, **3,7 %** jih je odgovorilo z oceno 4.

Na vprašanje o zadovoljstvu z obliko dela je **77,8 %** staršev odgovorilo z oceno 5, medtem ko jih je **22,2 %** odgovorilo z oceno 4.

63,0 % staršev je zadovoljstvo z uspešnostjo programa ocenilo s 5, z oceno 4 pa jih je odgovorilo **37,0 %**.

42,3 % staršev ocenjuje pozitivne premike v družini z oceno 5, **53,8 %** staršev slednje ocenjuje s 4, in **3,8 %** je vprašanje ocenilo z oceno 3.

37,0 % staršev je ocenilo pozitivne premike pri otroku z oceno 5, **48,1 %** z oceno 4 in **14,8 %** staršev z oceno 3.

Splošno oceno izvajanje svetovalnih storitev je **88,9 %** staršev ocenilo z oceno 5, medtem ko jih je **11,1 %** ocenilo z oceno 4.

Vprašanja drugega sklopa zajemajo spremembe, ki jih opazijo starši pri otroku in v odnosih v družini, za katere predvidevajo, da so posledica vključenosti v program preventivne svetovalne pomoči:

Starša bolj enotno delujeva

Otrok rad prihaja na srečanja v zavod

Otrok je bolj sproščen in zadovoljen

Bolje znamo postavljati omejitve in zahteve

Šola je izboljšala svoj odnos do otroka in staršev

Dodeljeni spremljevalec na šoli mu je v pomoč

Bolje znamo reševati konflikte, ki nastanejo v družini

Otrok nam bolj zaupa kot prej

Z otrokom se več družimo in pogovarjamo

Imam razumevanje za otrokove stiske

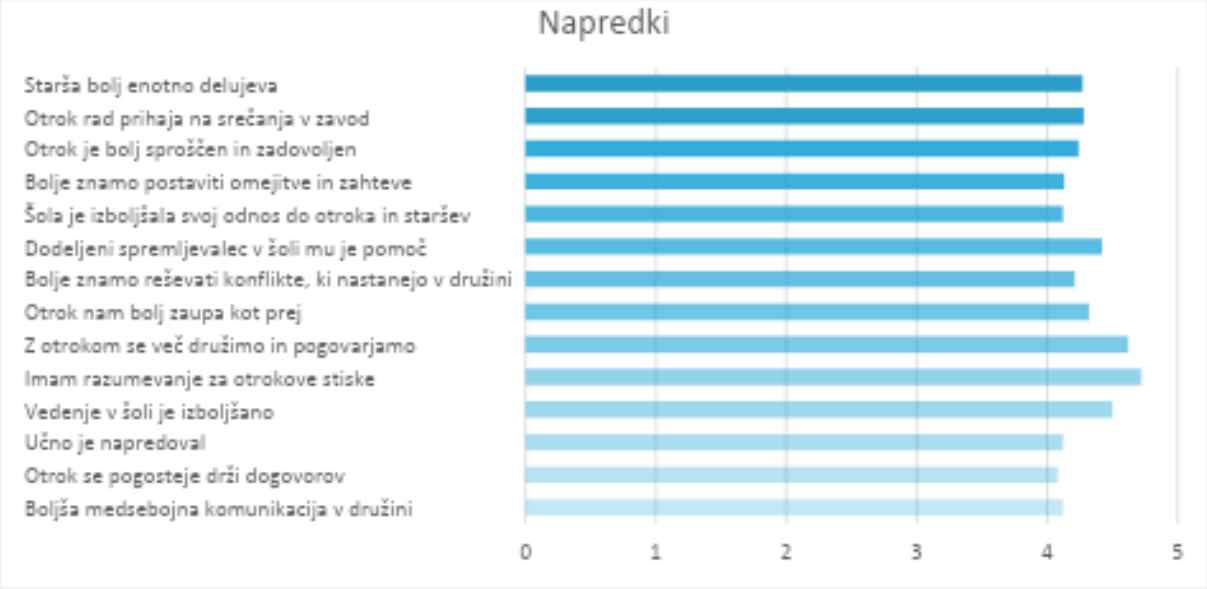
Vedenje v šoli je izboljšano

Učno je napredoval

Otrok se bolje drži dogovorov

Boljša medsebojna komunikacija v družini

Graf 2: Opazne spremembe



Boljšo medsebojno komunikacijo v družini **34,6 %** staršev ocenjuje z oceno 5, **42,3 %** staršev z oceno 4 in **23,1 %** z oceno 3.

Trditev, da se otrok pogosteje drži dogovorov, je **23,1 %** staršev ocenilo z oceno 5, **61,5 %** jih je odgovorilo z oceno 4, **15,4 %** pa z oceno 3.

Učni napredek otroka **32,0 %** staršev ocenjuje z ocneno 5, z oceno 4 **48,0 %** ter z oceno 3 **20,0 %** staršev.

Napredek v vedenju v šoli je **54,5%** staršev ocenilo z oceno 5, **40,9 %** staršev z oceno 4, in **4,5 %** staršev z oceno 3.

Razumevanje otrokovih stisk je **72,0 %** staršev ocenilo z oceno 5, medtem ko je bilo **28,0 %** odgovorov ocenjenih z oceno 4.

65,4 % je odgovorilo, da se z otrokom več družijo in pogovarjajo, z oceno 5, **30,8 %** slednje z ocenjuje s 4, in **3,8 %** z oceno 3.

Trditev, da se je povečalo otrokovo zaupanje do staršev, je **44,0 %** staršev ocenilo z oceno 5, **44,0 %** z oceno 4, in **12,0 %** z oceno 3.

33,3 % staršev je ocenilo s 5, da znajo bolje reševati konflikte, ki nastanejo v družini, **54,2 %** jih je odgovorilo z oceno 4, in **12,5 %** z oceno 3.

Otrokom, ki jim je v OŠ bila dodeljena pomoč spremljevalca, je **66,7 %** staršev njihovo pomoč ocenilo z oceno 5, **16,7 %** je pomoč spremljevalca ocenilo s 4, **8,3 %** z oceno 3, in **8,3 %** z oceno 2.

31,6% staršev je izboljšanje odnosa šole do staršev in otrok ocenilo s 5, **42,1 %** staršev je slednje ocenilo z oceno 4, in **26,3 %** z oceno 3.

25,0 % staršev je okrepitev spretnosti postavljanja omejitev in zahtev ocenilo s 5, **62,5 %** z oceno 4, in **12,5 %** z oceno 3.

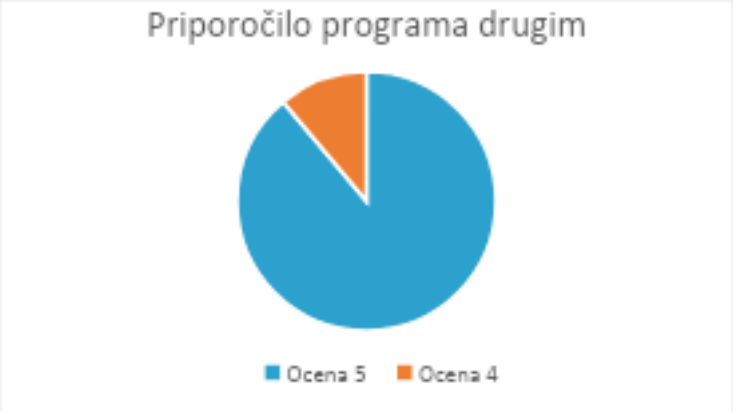
32,0 % staršev ocenjuje z oceno 5, da je otrok bolj sproščen in zadovoljen, **60,0 %** staršev trditev ocenjuje s 4 ter **8,0 %** z oceno 3.

56,0 % staršev je z oceno 5 odgovorilo na trditev, da otrok rad prihaja na srečanja v Strokovni center Logatec, **20,0 %** staršev slednje ocenjuje z oceno 4, enako tudi **20,0 %** z oceno 3 ter **4,0 %** z oceno 2.

36,4 % staršev je bolj enotno sodelovanje v starševstvu ocenilo z oceno 5, **54,5 %** z oceno 4 in **9,1 %** z oceno 3.

Tretje vprašanje: Ali bi program Preventivna svetovalna pomoč priporočili tudi drugim?

Graf 3: Priporočilo programa drugim



88,89 % staršev je na vprašanje odgovorilo z oceno 5, da bi torej program zelo priporočili drugim. **11,11 %** vprašanih je na vprašanje odgovorilo z oceno 4.

Četrto vprašanje: Morebitne pohvale, pripombe, mnenja.

Krasen občutek, ko te nekdo končno posluša brez obtoževanja, te razume.

Zelo srčno osebje, razumevajoči, prijazni. Zelo so nam pomagali pri izboljšanju odnosov.

Sproščeno in pozitivno srečanje, možnosti dobivanja vseh vrst odgovorov.

Zelo uporabni nasveti glede vzgoje otrok.

Iskrena hvala za vas čas in strokovnost ter sproščenost med terapijo.

Pohvale svetovalcem za vse nasvete, srčnost, spodbude, razumevanje. Hvaležni smo vam za to sodelovanje.

Delo je strokovno in učinkovito, nimam pripomb.

Zelo srčne in razumevajoče terapevtke, otrok jih je sprejel in upošteval.

Zelo strokovna in človeška obravnava.

Hvala za vse pogovore, razgovore. Za možnost, da je sin izrazil svoje notranje doživljanje s pomočjo vprašanj, kar je tudi mene spodbudilo, da več sprašujem, da se tudi sama izrazim.

Hvala za razumevanje, pomoč in dobro voljo.

Sklep

V zaključku lahko ugotovimo, da program Preventivne svetovalne pomoči Strokovnega centra Logatec predstavlja učinkovit pristop k podpori otrokom in mladostnikom s čustvenimi in vedenjskimi težavami. Ključne ugotovitve raziskave so, da starši izražajo visoko stopnjo zadovoljstva z različnimi vidiki programa, zlasti s komunikacijo izvajalcev in uspešnostjo programa. To se sklada z ugotovitvami Rogersa (1957), da kakovosten odnos med svetovalcem in uporabnikom ustvarja temeljno podlago za pozitivne spremembe.

Visoke ocene glede izboljšanja družinske komunikacije in povečanja zaupanja otroka do staršev kažejo na sistemski učinek programa. To potrjuje Minuchinova (1974) teorija družinske terapije, ki izpostavlja pomen celostnega pristopa k spreminjanju družinske dinamike. Pri interpretaciji podatkov je ključno razumeti tudi dejstvo, da vedenjske spremembe pogosto zahtevajo daljše časovno obdobje, kar poudarja Kazdin (2005).

Kljub visokemu zadovoljstvu pa nizko število izpolnjenih vprašalnikov predstavlja omejitev raziskave. Za bolj reprezentativne ugotovitve bi bilo v prihodnje smiselno uporabiti dodatne metode zbiranja podatkov in vključiti večje število udeležencev.

Prednosti programa vključujejo fleksibilnost, timsko delo, medinstitucionalno sodelovanje ter dostopnost brezplačne pomoči. Kot pomanjkljivost pa lahko izpostavim omejeno dostopnost za vse potencialne uporabnike, saj je sodelovanje prostovoljno in temelji na omejenem številu razpoložljivih svetovalcev.

Eden od odprtih problemov je potreba po nadaljnjem razvoju multidisciplinarnih pristopov, ki vključujejo še večjo vključenost drugih strokovnjakov, kot so klinični psihologi in pedopsihiatri, da bi lahko rešili bolj kompleksne primere. Prav tako je pomembno, da se program razširi na večje število družin, saj je potreba po tovrstni pomoči velika.

Za prihodnje strokovno delo bi bilo smiselno nadaljevati z raziskavami, ki bi proučevale dolgoročne učinke programa na mladostnike in njihove družine. Raziskave bi lahko osvetlile tudi optimalno trajanje obravnave ter najboljše prakse za delo z različnimi vrstami čustvenih in vedenjskih težav. V prihodnosti bi bilo koristno tudi razviti orodja za spremljanje napredka mladih skozi čas, kar bi omogočilo še bolj prilagojene intervencije.

LITERATURA IN VIRI

Barry, M. M., Clarke, A. M. in Dowling, K. (2017). *Promoting social and emotional well-being in children and adolescents and preventing mental health problems*. Health Promotion International, 32(4), 755–765.

Bronstein, L. R. (2003). *A model for interdisciplinary collaboration*. Social Work, 48(3), 297–306. pridobljeno s https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297

Kazdin, A. E. (2005). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. Oxford University Press.

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.

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

Reeves, S., Lewin, S., Espin, S., & Zwarenstein, M. (2010*). Interprofessional Teamwork for Health and Social Care*. Wiley-Blackwell.

Rogers, C. R. (1957). *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. Journal of Consulting Psychology, 21(2), 95–103.

Sloper, P. (2004). *Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services*. Child: Care, Health and Development, 30(6), 571–580. Pridobljeno s https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00468.x

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI). (23. 4. 2025). Pridobljeno s https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO8083

NISI SAMA – PSIHOSOCIALNA PREVENTIVA ZA DEKLETA

YOU ARE NOT ALONE – PSYCHOSOCIAL PREVENTION FOR GIRLS

LUCIJA MARINKO, mag. psih.

Osnovna šola Sostro, c II. grupe odredov 47, 1261 Ljubljana Dobrunje

lucija.marinko@os.sostro.si

POVZETEK

Na šoli smo v sklopu preventive na področju duševnega zdravja izvedli anketo med učenci (6 – 9. r), s čimer smo prepoznali ranljive mladostnike. Na podlagi pregledanih rezultatov so se v sodelovanju z učitelji izvedle razredne ure in druge preventivne dejavnosti za celotno šolo. Preko rezultatov smo prepoznali in vzpostavili stik z rizičnimi mladostniki. Oblikovala se je skupina deklet, ki je prihajala na tedenska srečanja. Vsebine srečanj so zajemale čustveno opismenjevanje, tehnike sproščanja, spoznavanje razvoja mladostnika, osnovni model vpliva misli na čustva, počutje in vedenje. Skupina je konstruktivno vplivala na delovanje deklet. Poročale so o razbremenitvi in navajale, da cenijo zaupni prostor, kjer imajo možnost izpostaviti in reševati aktualne težave.

KLJUČNE BESEDE: duševno zdravje, preventiva, zaupna skupina, dekleta

ABSTRACT

As part of the school's mental health prevention efforts, we conducted a survey among pupils (12–15) to identify vulnerable adolescents. Based on the reviewed results, class lessons and other prevention activities were carried out for the whole school in collaboration with teachers. Through the results, adolescents at risk were identified and contacted. A group of several girls was formed. Meetings were arranged weakly. The content

of the meetings included emotional literacy, relaxation techniques, learning about adolescent development and a basic model of the impact of thoughts on emotions, well-being and behaviour. The group had a constructive impact on the girls' functioning. They reported a sense of relief and indicated that they valued the confidential space where they had the opportunity to raise and solve current problems.

KEYWORDS: Mental health, prevention, confidential group, girls

Duševno zdravje mladostnikov

V zadnjem času se pogosto govori o duševnem zdravju tudi med mladimi. Ozaveščanje mladih lahko deluje preventivno in konstruktivno za njihovo nadaljnje življenje in zmanjša tveganje oz. poveča verjetnost za iskanje pomoči v potrebnih situacijah. Dober prostor za doseganje večjega števila mladih je šolsko okolje. Hkrati pa je na šoli mogoče prepoznati in zajeti potencialno rizične mladostnike in jim nuditi dodatno potrebno oporo.

Duševno zdravje je opredeljeno kot stanje dobrega počutja, v katerem ima posameznik dober in pozitiven odnos do sebe in svoje okolice, se učinkovito spoprijema z izzivi, lahko učinkovito in plodno dela ter prispeva k skupnosti (WHO, 2014). V zadnjem času se o duševnem zdravju govori kot o kontinuumu, kjer je na eni strani pozitivno duševno zdravje, na drugi strani pa duševne motnje. Težave v duševnem zdravju pa se pojavijo na sredini tega kontinuuma (Jeriček Klanšček idr., 2018).

V novejših opredelitvah poskušajo model duševnega zdravja pojasniti z dvema kontinuuma, ki tako ustvarita dvodimenzionalno polje. Gre za kontinuum duševnega zdravja in kontinuum duševnih motenj. Vodoravna os predstavlja kontinuum od duševne motnje do odsotnosti duševne motnje. Navpična os pa predstavlja kontinuum od negativnega oz. slabega duševnega zdravja do pozitivnega oz. dobrega duševnega zdravja (Tacol idr., 2019). Pri mladostnikih, ki se spopadajo z različnimi razvojnimi nalogami, ki so lahko tudi stresne, lahko opazimo situacije, ko ni prisotna duševna motnja, hkrati pa imajo slabo duševno zdravje. Tako odsotnost duševnih motenj še ne zagotavlja dobrega psihološkega delovanja. Pri pozitivnem duševnem zdravju prevladuje prijetno čustvovanje, pozitiven odnos do sebe in drugih ter pozitivno delovanje v življenju. Pogostejše doživljanje pozitivnih stanj pa je povezano z bolj fleksibilnim mišljenjem, radovednostjo, odprtostjo za učenje, boljšim delovanjem in razvojem izvršilnih funkcij ter dobrimi medosebnimi odnosi, odpornostjo, občutkom pripadnosti in dobrim fizičnim zdravjem.

Na duševno zdravje vplivajo individualni dejavniki, dejavniki, povezani s šolo in družino, ter okoljski dejavniki, povezani s skupnostjo in kulturo. Individualni varovalni dejavniki so poleg določenih značilnosti temperamenta, uravnotežene prehrane, skrbi za fizično zdravje, dobre telesne pripravljenosti in nadpovprečne intelektualne sposobnosti tudi dobro razvite veščine reševanja problemov, dobro razvite socialne veščine, dobro razviti načini spoprijemanja s problemi, skrb zase, dobra samopodoba in dobre komunikacijske spodobnosti. Varovalni

dejavniki, povezani s šolo, vključujejo priložnosti za uspeh in prepoznavanje le tega, dobre dosežke, odgovornost in podporo drugim, prosocialne vrstniške skupine ter pozitivno ozračje na šoli in občutek pripadnosti. Med okoljske varovalne dejavnike šteje tudi dostop do podpornih storitev (Tacol idr., 2019).

Za naše delovanje so pomembni tudi individualni dejavniki in dejavniki okolja, vezani na šolski prostor, ki zmanjšujejo tveganje za samomor. Pri individualnih so poudarjene dobre socialne spretnosti, visoka samopodoba, zaupanje vase in v svoje sposobnosti, iskanje pomoči v stresnih situacijah, odprtost za predloge drugih in za novo znanje. Nekateri okoljski dejavniki se navezujejo tudi na šolski prostor (npr. dober odnos z vrstniki, učitelji in drugimi odraslimi). Poleg tega je varovalni dejavnik tudi dobra vključenost v medvrstniške odnose (Tančič, 2009).

Nacionalni program duševnega zdravja vključuje tudi promocijo duševnega zdravja in preventivo ter destigmatizacijo duševnih motenj za otroke, mladostnike in njihove družine v različnih okoljih. Eden od ukrepov je razvoj in izvajanje programov za ranljive skupine mladostnikov (Maučeč idr., 2019).

Preventivno delovanje – razvijanje kompetenc oz. veščin

Preventivno delovanje zajema več ravni. Tako govorimo o univerzalni, selektivni in indicirani preventivi. Glede na potrebe je naš projekt zajemal preventivo na univerzalni ravni in selektivno preventivo, kjer so bili izbrani učenci z več tveganja. Med primeri preventivnih programov za preprečevanje samomorilnega vedenja v osnovni šoli se omenja tudi redno pojavljanje svetovalnega delavca med učenci, sodelovanje v učnem procesu in priprava delavnic in skupnih aktivnosti (Tančič in Groleger, 2009).

Koristne veščine, znanje in kompetence, ki so vključene v preventivno delovanje, se usmerjajo na krepitev varovalnih dejavnikov. Mednje sodijo čustvene kompetence, socialne kompetenc, samopodoba, osebnostni razvoj itd. Pogosto so izpostavljene socialne in čustvene kompetence, saj se pozitivno povezujejo z zmanjšanjem negativnega duševnega zdravja (Tacol idr., 2019). Spodaj je opisanih nekaj značilnosti posameznega področja.

K čustvenim kompetencam štejemo zavedanje čustev, obvladovanje čustev, čustveno samostojnost, čustveno-socialne veščine in veščine za čustveno blaginjo (Bisquerra Alzina idr., 2010). Za zavedanje lastnih čustev je pomembno poznavanje besed, prepoznavanje dogajanja v sebi, prepoznavanje svoje neverbalne govorice in posledično opažanje počutja sogovornika. Pri obvladovanju čustev govorimo o tem, da čustva, ki jih doživljamo, konstruktivno uporabimo za doseganje želenega cilja. Obvladovanje čustev je koristno v stresnih okoliščinah in nam omogoči, da sprostimo čustva tudi kasneje, ko je to bolj koristno. Obvladovanje čustev je pomembno v odnosih z drugimi, saj tako lahko v odnose vpeljemo več pozitivnega čustvovanja. Čustvena samostojnost se pozitivno odraža v razvoju empatije in socialnih sposobnosti. Med čustveno-socialne veščine, ki predstavljajo sposobnost razvijati

dobre odnose z drugimi ljudmi, sodijo npr. asertivnost, empatija, sposobnost poslušanja, opredelitev težave, vrednotenje rešitev in pogajanje. Čustveno blaginjo pa dosežemo z zavestnim opravljanjem dejavnosti, ki prispevajo k boljšemu počutju, ter z uravnoteženostjo obveznosti in prijetnih aktivnosti (Bisquerra Alzina idr., 2010).

Preplet čustvenih in socialnih kompetenc je včasih težko ločiti, tako je del njih omenjen že med čustvenimi kompetencami. Vseeno je pomembno poudariti pomen socialnega zavedanja, odnosnih spretnosti – komunikacijskih spretnosti in odgovorno sprejemanje odločitev. Socialno zavedanje vključuje empatijo, spoštovanje drugih, pozitiven pogled na raznolikost, zmožnost postavljanja v perspektivno drugega, razumevanje socialnih norm vedenja ter zmožnost iskanja virov pomoči med vrstniki, v ožjem in širšem okolju oz. skupnosti (Tacol idr., 2019). Med odnosne spretnosti vključujemo spretnosti povezane z vzpostavljanjem odnosov, komunikacijske kompetence (jasno sporočanje, poslušanje, obvladanje konfliktov), sposobnost socialne vključenosti (tudi iskanje in nudenje pomoči) in spretnosti za timsko delo.

Namenimo nekaj besed še samopodobi, ki je v mladostniških letih večkrat prisotna v pogovoru z učenci. Samopodobo sestavlja več področij: akademska, telesna, socialna in čustvena. Samopodobo pa gradita samoučinkovitost in samospoštovanje. Dve pomembni značilnosti samospoštovanja sta človekov občutek, da je vreden ljubezni in da je sposoben (Humphreys, 2002).

V delo nas je vodila želja po analizi stanja situacije mladostnikov, ozaveščanju mladih o duševnem zdravju in senzibilizaciji učiteljev za duševno zdravje. Projekt smo izvajali z željo po prepoznavanju rizičnih skupin in posameznikov. Namen dela z ranljivo skupino je nudenje podpore in razvoja na področju individualnih varovalnih dejavnikov, ki lahko zmanjšajo tveganje za razvoj duševnih bolezni. Hkrati smo med mladimi spodbujali kritičen odnos do krepitve duševnega zdravja; spodbujali razmislek, kako lahko sami poskrbijo za svoje zdravje, razvijajo samozavedanje, iščejo vire pomoči in empatičen odnos do sebe in drugih. Kot podporni dejavnik se navaja tudi možnost, da mladi pridejo do podpore, kar jim je bilo omogočeno. Poleg tega so bili vključeni varovalni dejavniki povezani s šolo z namenom ustvarjanja boljše klime, bolj pozitivnega ozračja na šoli in večjega občutka pripadnosti.

Širši namen našega delovanja je bil najprej preveriti stanje duševnega zdravja med učenci od 5. do 9. razreda ter destigmatizacija in povečanje razumevanja duševnega zdravja. Osrednji cilj pa je bil vzpostaviti skupino za rizične mladostnice ter znotraj tega razvijati čustvene kompetence, socialne kompetence, moralni razvoj in delati na samopodobi.

Skupaj do dobrega duševnega zdravja

Vprašalnik

V prvi fazi smo učencem od 5. do 9. razreda razdelili vprašalnike. Spodaj so navedena vprašanja, ki so imela že napisane možne odgovore, lahko pa so dodali tudi svoje.

Kako razumeš pojem duševno zdravje?

Kako pogosto po tvojem mnenju učenci naše šole doživljajo duševno stisko?

Katere duševne stiske pri učencih naše šole opažaš?

Ali si se v zadnjem času soočal/a s katerimi od prej navedenih stisk?

Kaj po tvojem mnenju lahko pripelje do stiske?

Kako si pomagaš ob duševni stiski?

Kako ohranjaš duševno zdravje?

Na podlagi rezultatov vprašalnika smo ugotovili, da učenci duševno stisko doživljajo občasno – še posebej v obdobju večjega števila ocenjevanj.

Najbolj pogoste stiske, ki jih učenci doživljajo, so strah pred ocenjevanjem, strah pred neuspehom ter občutek osamljenosti in utrujenost. Do stisk največkrat pripeljejo slabi odnosi z vrstniki, slabi odnosi v družini in doživljanje neuspeha.

Pogovor ter medsebojna podpora pa sta tisto, kar po navedbah najbolj pomaga učencem. Veliko mladostnikov si pomaga tudi s sprostitvijo v naravi.

Dejavnosti za celotno šolo

Na ravni celotne šole smo z željo po ozaveščanju o duševnem zdravju in destigmatizaciji obeležili Svetovni dan duševnega zdravja, ko smo z učenci na plakat zapisali odgovore, kdaj se počutijo dobro in zakaj. Vsi so bili povabljeni k okrasitvi »jelke« hvaležnosti.

Z izbranimi učenci smo oblikovali manjše plakate, ki so bili razpostavljeni po vsej šoli in s katerimi smo ozaveščali o različnih čustvih in situacijah, ob katerih jih doživljajo. Z njimi smo tudi Izdelali plakat o rezilientnosti ter spoznali pojem psihična odpornost.

Nisi sama

Na podlagi vprašalnika smo prepoznali nekaj rizičnih posameznic. Preko stika svetovalne službe z nekaj oddelki se je ustvarila pobuda za skupino za punce z željo krepitve individualnih varovalnih dejavnikov. Skupino so sestavljale mladostnice z rizičnimi odgovori na vprašalniku in mladostnice, ki so se pridružile po svoji želji.

Za lokacijo srečanj je bil izbran prostor, ki ima v kotu fotelj. Na ta način so mladostnice čutile večjo domačnost, zaupnost in odprtost za pogovor. Srečanja so načeloma potekala enkrat tedensko zjutraj, 40 minut pred poukom.

Tematsko so srečanja pokrivala vsebine povezane s samopodobo, reševanjem problemov, komunikacijo, tesnobo in sproščanjem, vplivom našega ravnanja na druge, učenjem učenja, postavljanjem ciljev, vzpostavljanjem in ohranjanjem dobrega počutja, delom z mislimi itd. V nadaljevanju jih je nekaj predstavljenih malo bolj natančno.

Teme smo naslavljale preko osebnih izpovedi mladih, kratkih poučnih zgodb, igre vlog, konkretnih vaj na delovnih listih, različnih kartic za samospoznavanje, spoznavanje čustev itd.

Samopodoba in moja osebnost

Predstavljen jim je bil teoretični del, kako je samopodoba sestavljena iz več področij. Kasneje so sledile vaje za krepitev samopodobe. Izpolnjevale so delovne liste, kjer so prepoznale svoje značilnosti, odgovarjale na vprašanja kot so: Kaj mi je na sebi všeč? Katere lastnosti pri sebi občudujem? Kaj mi rečejo starši ali kdo drug od odraslih, ko me pohvalijo? Govorile smo o primerjanju in samosprejemanju.

Čustveno opismenjevanje

Pri večini srečanj je bilo vključeno prepoznavanje svojega ali tujega počutja. Na začetku so si pomagale s »čustvometom«, kasneje pa so zmogle samostojno ubesediti čustva. V srečanja je bilo vključeno tudi učenje regulacije čustev in veščine izražanja čustev.

Kot metodo smo uporabile vživljanje v situacije drugih mladostnikov (Batagelj in Lekić, 2021), igro vlog in pisno izražanje. Izdelale smo tudi kartice čustev, kjer smo fotografiji obraza dopisale pripadajoče čustvo.

Tesnoba in sproščanje

Okoliščine, kjer posamezniki čutijo tesnobo, se lahko zelo razlikujejo. To so lahko avtomobili, hoja v javnosti, druženje z vrstniki, zaskrbljenost glede svoje zunanjosti itd. (Hambly, 1983). Pri tem ima pomembno vlogo sprostitev. Hambly (1983) opiše sprostitev kot telesno spretnost, ki lahko pomaga premagovati telesno in duševno napetost.

Določen del srečanj je bil namenjen spoznavanju in urjenju sprostitvenih vaj. Glede na vprašalnik, izveden v šoli, so bili prepoznani različni viri tesnobe. Tako so tedenski termini vsebovali tudi vaje sproščanja. Izvajale smo progresivno mišično relaksacijo (Hambly, 1983), tehniko trebušnega dihanja (Batagelj in Lekić, 2021) in vaje čuječnosti.

Delo z mislimi

V same delavnice je bilo vključeno spoznavanje svojih misli. Razloženo jim je bilo delovanje misli na čustva, telesno počutje in vedenje (Batagelj in Lekić, 2021). Na delavnicah so bile osvetljene miselne pasti. Učenke so skozi srečanja prepoznale svoje najpogostejše miselne napake (Batagelj in Lekić, 2021). Ob tem so poročale o razbremenitvi in olajšanju. Normalizacija, da nas misli lahko zavedejo in da zavedejo tudi odrasle, jih je razbremenila. Skozi srečanja so poskušale v svojih mislih prepoznati miselne napake in jih preoblikovati v bolj realne in koristne misli.

Sklep

Delo s skupino deklet je ta dekleta opolnomočilo in podprlo. Prednosti našega delovanja so bile interes nekaterih deklet, iskrenost in možnost, da smo bili lahko odzivni na potrebo. Glede na njihove odzive jim je bila dragocena prisotnost odrasle osebe, ki so ji lahko zaupale. Tudi izbran prostor je nudil dodatno domačnost.

Pomanjkljivost našega delovanja je bila težava usklajevanja urnikov vseh, ki bi želele obiskovati skupino. To je botrovalo nerednemu prihajanju nekaterih punc. Zaradi organizacijskih težav je vprašljiva primernost izbire našega termina, ki je bil pred poukom. Izostajanje je otežilo sistematično in kontinuirano delo, ki se je občasno zamaknilo, ponovilo ali bilo manj določeno in ciljno usmerjeno.

Vsekakor se je pokazalo, da dekleta potrebujejo in cenijo prostor, kjer se lahko odkrito in zaupno pogovarjajo o svojih stiskah, dilemah in težavah, s katerimi se soočajo. Hkrati se odpira vprašanje, kako bi take skupine lahko povezale mladostnice, ki imajo krhke odnose, ali bi to vplivalo na manjšo učinkovitost in slabše delovanje skupine.

Na drugi strani bi lahko v prihodnje bolj vključili tudi razrednike ali druge zainteresirane učitelje in tudi starše. V prvi fazi bi jih lahko bolj informirali o dejavnosti, njenem namenu in poteku. Hkrati bi lahko tudi s psihoedukacijo tudi njim nudili podporo za lažje delovanje z rizičnimi dekleti ali fanti.

Na podlagi našega delovanja ugotavljamo, da bi bilo smiselno v šolskem okolju s sistematičnim preverjanjem duševnega zdravja prepoznavati rizične mladostnike, jim nuditi oporo v šolskem okolju in jih po potrebi usmerjati na zunanje inštitucije.

LITERATURA IN VIRI

Batagelj, T. in Lekić, K. (2021). *Kaj lahko naredim, da mi bo lažje?: veščine za vsakdan in viri opore v stiski: priročnik za mladostnice in mladostnike.* Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Bisquerra Alzina, R., Perez Escoda, N., Cuadrado Bonilla, M., Lopez Cassa, E. Filella Guiu, G. in Obiols Soler, M. (2010). *Čustvena inteligenca otrok: Priročnik za učitelje in starše z vajami.* Tehniška založba Slovenije.

Hambly, K. (1983). *Kako se sprostimo.* Mladinska knjiga.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Konec Juričič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., ... Poldrugovac, M. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji.* Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Tacol, A., Lekić, K., Konec Jurčič, N., Sedlar Kobe, N. in Roškar, S. (2019). *Zorenje skozi To sem jaz: Razvijanje socialnih in čustvenih veščin ter samopodobe: Priročnik za preventivno delo z mladostniki.* Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Tančič, A. (2009). Tako mlad pa že samomorilen. V A. Tančič, V. Poštovan in S. Roškar (ur.), *Spregovorimo o samomoru med mladimi* (str. 33–49). Inštitut za varovanje zdravja RS.

Tančič, A. in Groleger, U. (2009). Preventiva samomorilnega vedenja pri mladih – kaj lahko storimo v šolah? V A. Tančič, V. Poštovan in S. Roškar (ur.), *Spregovorimo o samomoru med mladimi* (str. 73–75). Inštitut za varovanje zdravja RS.

World Health Organization. (2014). *Mental Health Action Plan: 2013-2020*. Geneva: World Health Organization. Pridobljeno s http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021_eng.pdf

USTVARJANJE VMESNIH PROSTOROV ZA DIALOG MED RAZNOLIKIMI SKUPINAMI MLADIH

CREATING INTERMEDIATE SPACES FOR DIALOGUE AMONG YOUNGSTERS FROM HETEROGENEOUS GROUPS

PRIMOŽ MIKLAVŽIN, univ. dipl. soc. del.

Dijaški dom Bežigrad Ljubljana

primoz.miklavzin@gmail.com

POVZETEK

Predstavljen je alternativni pedagoški pristop ustvarjanja vmesnih prostorov za srečevanje mladostnikov iz raznolikih skupin (mladoletni prosilci za mednarodno zaščito, otroci v izvendružinskih obravnavah, otroci iz romskih družin, dijaki dijaških domov, drugi mladostniki ter študentje).

V vmesnih prostorih se prepletajo prvine doživljajske in avanturistične pedagogike z miljejsko terapijo, ki so jo Stritih (1992) in sodelavci v 70-ih letih prejšnjega stoletja pričeli razvijati na terapevtkih kolonijah v iskanju alternativnih, neavtorirtarnih načinov obravnav otrok. Osrednja pristopa v vmesnih prostorih sta uvajanje načela *odprtega prostora*, ki spodbuja participacijo udeležencev pri organiziranju časa in aktivnosti ter *skupnostna naravnanost*, kjer se spodbuja medsebojno sodelovanje in pomoč.

Ustvarja se vsakdanje, zaupljivo in varno vzdušje, ki posameznikom omogoča, da izstopijo iz družbeno pogojenih vlog in preizkušajo novosti ter sklepajo nova znanstva in prijateljstva, kar lahko deluje varovalno in zdravilno na njihovo duševno zdravje in počutje (Mikuš Kos, 2019).

KLJUČNE BESEDE: vmesni prostori, odprtost prostora, doživljajska pedagogika, miljejska terapija, raznolike skupine mladih

ABSTRACT

In the article is presented an alternative pedagogical approach of creating intermediat spaces for encounters between adolescents from diverse groups (unaccompanied minor asylum seekers, children in residential care, children from Roma families, students living in boarding schools, and other youth and university students).

In the intermediate spaces, elements of experiential and adventure pedagogy are intertwined with the milieu therapy that Stritih and his colleagues began to develop in the 1970s in the therapeutic colonies in search of alternative, non-authoritarian alternatives of treating children.

Two core principles in the intermediate spaces are the implementation of the *open space*, which encourage participants involvement in organizing their own time and activities, and *community orientation*, which encourages collaboration and mutual support.

A casual, trusting and safe atmosphere is created that allows individuals to step out of socially conditioned roles and try out new things, making new acquaintances and friendships, which can have a protective and healing effect on their mental health and well-being (Mikuš Kos, 2019).

KEYWORDS: intermediat spaces, open space, experiential pedagogy, milieu therapy, heterogeneous groups of youngsters

UVOD

Sodobno družbo vse bolj zaznamujejo socialne neenakosti prebivalstva, ki se odražajo v neenakih možnostih dostopa do materialnih virov ter vključevanja v procese izobraževanja, dela, zdravstvene oskrbe in drugih socialnih storitvah (Ule in Živoder, 2018).

Spričo prepletenih struktur nepravičnosti, so v neenakem in izključujočem položaju še posebej mladostniki s številnimi marginaliziranimi identitetami (Rubin idr., 2021).

V spremenjenih družbenih okoliščinah je potrebno opozarjati na neravnotežja v razmerjih družbene moči ter krepiti glas najbolj marginaliziranim članom družbe (Müller, 2006; Razpotnik, 2017).

Problem enakovredne in pravične obravnave se znotraj vzgojno-izobraževalnega okolja, kljub načelom enakih možnosti za vse otroke, ne uresničuje najbolje. Manjkajo pedagoški programi, ki bi ciljno naslavljali rastoči problem neenakosti med raznolikimi skupinami

mladih, in bili usmerjeni k vzpostavljanju dialoga, srečevanju in povezovanju med njimi (Razpotnik, 2019).

V prispevku predstavljamo alternativno pedagoško prakso ustvarjanja vmesnih prostorov, kjer je cilj ravno srečevanje, zbliževanje in povezovanje med mladimi iz raznolikih skupin (glede na etično pripadnost, spol, kulturo, izobraževanje, razred, idr.). Vmesni prostori (od leta 2019 je bilo izvedenih 5 poletnih enotedenskih taborov in 5 vikend taborov), imajo formo izkustvenih taborov v naravi, kjer se prvine doživljajske in avanturistične pedagogike prepletajo z lastnostmi miljejske terapije.

Vmesni prostori, kot alternativne pedagoške prakse, sicer nimajo ambicij, da bi v prihodnosti postale prevladujoč pedagoški model. Njihov cilj je, da vsem udeleženim, po principu »tukaj in zdaj«, omogočajo (vsaj začasen) vstop v nove družbene vloge in bolj sodelovalne procese skupnega življenja in medsebojne izmenjave ter ji s tem dajejo upanje v človečnost in možnost izhoda iz situacij v katerih se nahajajo (Razpotnik in Miklavžin, 2023).

Ustvarjeni vmesni prostori za srečevanja in medsebojni dialog

Razpotnik (2017) alternativne socialnopedagoške prakse znotraj katerih razlikovanja po različnih kriterijih (rasnem, spolnem, razrednem ali drugih) postajajo ozaveščena in presežena, imenuje **skupni vmesni prostori**. Temeljni značilnosti tovrstnih postavitev sta prožnost in nepredvidljivost, kjer se prakticira priložnostno učenje v neformalnih kontekstih, katerih gradnik so neformalni odnosi. Namen tovrstnih alternativnih pedagoških postavitev, ki izhajajo iz zaznanih institucionalnih rasizmov ali sorodnih zatiranj, je krepitev perspektive zapostavljenih družbenih skupin (begunci, mladostniki, ki bivajo v institucijah, pripadniki manjšin, ranljive družine, idr.), kar poskušajo dosegati z egalitarnimi, emancipatornimi praksami (Razpotnik, 2017).

Vmesnost prostorov za srečevanje ima dvojni pomen: 1) gre za ustvarjene začasne prostore, z namenom srečevanja, dialoga in povezovanja med udeleženci iz raznolikih skupin, ki v vsakdanjih kontekstih običajno ne prihajajo v stik in se nimajo priložnosti spoznavati; 2) poudarja, da so takšni prostori umeščeni nekje na kontinuumu med strukturiranimi okolji institucij in drugimi neformalnimi življenjskimi konteksti ter predstavljajo alternativo institucionalnemu redu (šola, vzgojni zavodi, azilni dom, idr.).

Koncept vmesnih prostorov gradimo na temeljih preteklih večletnih prizadevanj, opažanj, praktičnih spoznanj in reflektiranih izkušenj (od leta 2004 do danes). Leta 2012 smo na taboru prvič pričeli načrtno združevati otroke in mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki so bivali v zavodih, mladoletne prosilce za mednarodno zaščito, ki so pribežali v Slovenijo iz vojnih območij ter njihove vrstnike brez izrazitih težav, ki bivajo v dijaških domovih. Vedno znova smo se navduševali nad večkratnimi pozitivnimi rezultati tovrstnega povezovanja.

Leta 2019 smo pri vodenju pričeli slediti konceptu odprtosti prostora. Tabor Bohinj 2019 je bil po strukturi najbližje projektu avanturistične pedagogike, ki jo Prouty (2007) definira kot pristop, pri katerem gre za raznolike pedagoške aktivnosti in izkušnje, ki običajno vključujejo neposredno interakcijo z naravnim okoljem v majhnih skupinah, kot so tabori ali ekspedicije v naravi, kjer je prisotna določena mera tveganja. V literaturi se avanturistična pedagogika razlikuje od doživljajske predvsem z načrtnim izborom aktivnosti, kjer so rezultati negotovi in odvisni od aktivnosti udeležencev in drugih okoliščin, ki vsebujejo elemente dejanskega tveganja (Brendro in Strother (2007).

Taborna skupnost je leta 2019 štela 10 udeležencev (2 dijakinji, mladostnik iz Afganistana s statusom begunca, 2 fanta iz velike romske družine, 2 dijaka in 3 vzgojitelji). Skupaj smo osvojili Triglav ter se nato sproščali nekaj dni na zelenici v Laškem Rovtu v bližini Bohinjskega jezera.

Leta 2020 zaradi pandemije tabora nismo izvajali, smo pa nato leta 2021 ponovno izvedli tabor v Bohinju, ki smo ga kombinirali s prvinami doživljajske in avanturistične pedagogike. Odpravili smo se na dvodnevno krožno turo skozi Triglavska jezera ter nato ponovno nekaj dni preživeli skupaj na zelenici v Laškem Rovtu. Število udeležencev je naraslo na 24 (19 mladostnikov iz raznolikih skupin in 5 vodij).

Od leta 2023 dalje smo izvedli 3 poletne tabore ter 5 vikend taborov. Število udeležencev je precej naraslo. V povprečju se nas je na taborih zbralo med 40 in 45 udeležencev. Krepila se je tudi ekipa vodij, ki se jim je postopno priključilo vedno več prostovoljnih sodelavk in sodelavcev (večinoma študentke in študentje Pedagoške fakultete – smer socialne pedagogike).

Po obliki in tudi usmeritvi smo se konceptualno pričeli bližati terapevtskim taborom, ki jih je Bernard Stritih s sodelavci izvajal neprekinjeno od leta 1975 do leta 2009 (nekatere izpeljave teh taborov žive še dandanes). Na terapevtskih taborih so Stritih in sodelavci iskali pot za uveljavljanje neavtoritarnih oblik strokovnih obravnav in pri tem sledili spoznanjem miljejske terapije, ki temelji na aktivnem sodelovanju vseh članov terapevtske skupnosti – tako strokovnjakov kot uporabnikov – pri vsakodnevnem življenju in odločanju, s čimer se krepi občutek pripadnosti, samoučinkovitosti in medsebojne podpore (Alsaker in Ulfseth, 2017).

Primerjava med pristopoma morda ni povsem na mestu, saj so terapevtski tabori Stritiha in kolegov bili del nacionalnega projekta, ki je združeval raziskovalce, strokovnjake in študente, ki so skupaj iskali konkretne načine za spreminjanje odnosov in ustvarjanje novih (Flaker, 2012). Na 40 letni poti terapevtskih taborov so uveljavljali nove oblike skupinskega dela in psihoterapevtskih pristopov (dinamični, sistemski, družinski).

Vmesni prostori, ki jih razvijamo, pa so mikro projekti, ki se počasi izrisujejo kot koncept, ki ima potencial in kot tak pritegne vedno več strokovnega zanimanja in podpore.

Podobnosti bi lahko našli v spoznanju, da oba naslavljata problem aktualne družbene ureditve. Leta 1975 so Stritih in sodelavci iskali alternativo institucionalnim in formalnim

oblikam represij, pri nas pa naslavljamo in opozarjamo na aktualni družbeni problem poglabljanja družbene razslojenosti in marginaliziranje posameznih populacijskih skupin mladih. V obeh primerih gre tudi za avtohton razvoj lastnih teorij in praks.

Pristop odprtih vmesnih prostorov gradi na enem izmed temeljih empiričnih spoznanj miljejskih terapij, da so v heterogenih skupinah udeležencev, ki sobivajo v taborni skupnosti, večji potenciali za učenje in terapevtske učinke. Na terapevtskih kolonijah so sprva namreč sodelovali le otroci in mladostniki s specialistično strokovno obravnavo, ki so jim pomoč nudili strokovnjaki ob podpori prostovoljcev. Ko je po načelu avtopoeze (Maturana in Varela, 1998) taborna skupnost rasla, so se ji pridružili tudi otroci brez izrazitih težav (večinoma otroci in sorodniki vključenih strokovnjakov in prostovoljcev), kar se je izkazalo za zelo pozitivno (Stritih, 1992).

Vmesni prostori se sicer od miljejskih terapevtskih taborov bistveno razlikujejo predvsem v tem, da niso terapevtsko usmerjeni, temveč sledijo načelu vsakdanjosti (kar ne izključuje terapevtskih učinkov), trajajo krajši čas (terapevtski tabori in kolonije so v povprečju trajale 20 dni, naši tabori pa trajajo le 7 dni) in sledijo konceptu odprtega prostora.

Odprtost prostora

V alternativnih pedagoških postavitvah, ki sledijo konceptu **odprtega prostora** (angl. *loose spaces),* je poudarek na skupnostnih pogajanjih namesto na togih pravilih ali kurikulih. Osrednje značilnosti odprtih prostorov so namreč ravno nasprotne od strukturiranih in formaliziranih kontekstov institucionalnih obravnav in omogočajo ambivalentnost, heterogenost in spremembe ter zabaven program prostočasnih aktivnosti, ki so privlačne za udeležence in so hkrati instrumentarij za zabrisovanje socialne segregacije in marginalizacije (Kiilakoskia in Kivijärvia, 2015).

Neformalna okolja, ki so v večji meri očiščena »pedagoške in institucionalne navlake« a še vedno ohranja določeno stopnjo pedagoškega spremljanja, ponujajo možnosti za bolj sproščene vsebine ter za nedorečenost in prepuščanje toku dogajanja, ki ga oblikuje vsakokratna skupina (Razpotnik in Miklavžin, 2023).

V zaupnem okolju, kjer ima vsak možnost izražanja in je moč porazdeljena med udeležence, se ustvarjajo pogoji za dialog, ki je horizontalen odnos, katerega logična posledica je medsebojno zaupanje vseh sodelujočih (Freire, 2019).

Ideja odprtih vmesnih prostorov sloni na razmisleku Vanderbroeck idr. (2009), ki poudarjajo, da naj bi pri uresničevanju odprtosti prostora strokovnjaki prepuščali iniciativo, saj lahko sicer s svojim ekspertnim znanjem povsem kolonizirajo prostor.

Svoj pristop odprtega prostora postopno gradimo. Uvideli smo namreč, da povsem brez strukture ne uresničujemo zastavljenih ciljev po sproščenem medsebojnem povezovanju. Sledimo načelu minimalne intervencije, kjer se o potrebnih pravilih skupaj dogovarjamo in pogajamo ter puščamo prostor odprt za spontanost in vsakdanjost.

Grunwald in Thiersch (2008) opozarjata, da koncept odprtosti prostora ne gre enačiti z razpuščenostjo, kjer se odločitve sprejemajo zgolj v skladu s trenutnim navdihom, ampak morajo strokovnjaki ozavestiti svoje delovanje in odločanje ter se o učinku le teh prepričati v izmeničnem učinkovanju zasnove in realnosti ter v različnih oblikah evalvacije. Pri tem je potrebna kritična samorefleksija lastne vloge, predvsem pa skupnostna, kolegialna refleksivnost. Takšen reflektivni pristop je po njunem prepričanju še posebej pomemben v spontanih, vsakdanjih situacijah in medsebojnih stikih, ki jih ni mogoče načrtovati in nadzorovati.

V ta namen imamo ekipa vodij in prostovoljcev pripravljalna in evalvacijaska srečanja, kjer se pogovarjamo o opažanjih in morebitnih alternativnih možnostih obravnav. Na taborih pa si vodje časa za skupno reflektiranje ne jemljemo, ampak imamo le zaključno evalvacijo s celotno skupino, saj sledimo naravnemu ritmu skupine in smo ves čas neposredno vpeti v dogajanje in opazovanje. Pomemben informacije si izmenjujemo sprotno, ko imamo priložnost in si na hitro razdelimo naloge, ki jih narekujejo potrebe posameznikov in skupine.

Sklep

Vmesni prostori se odzivajo na probleme sodobnega časa, kot so družbena razslojenost in marginalizacija deprivilegiranih posameznikov in skupin.

Z odprto naravnanostjo in omogočanjem udejanjanja iniciativnosti pa naslavljajo tudi problem sodobnega izobraževanja, ki se namesto skupnega raziskovanja in ustvarjanja pomena, pogosto reducira na tekmovanje za dosego točk, ki omogočajo nadaljevanje v višje stopnje izobraževanja (Razpotnik in Miklavžin, 2023).

Vmesne prostore lahko razumemo tudi kot prostore raziskovanja in eksperimentiranja, ki niso omejeni z institucionalnimi pričakovanji, ampak znanje in uvide samoniklo črpajo iz vsakokratnih skupnih izkušenj in refleksij vseh udeležencev procesa.

Mikuš Kos (2019) meni, da je problem sodobnih obravnav, da »človečnostna komponenta uhaja iz strokovnega prostora« (str., 285). Podobnim razmislekom smo sledili tudi pri razvijanju lastnega pristopa, kjer si prizadevamo stopati iz formalnih vlog in ustvarjati vsakdanje in podporno vzdušje, ki posameznike opogumlja, da si drznejo preizkušati novosti in tvegati morebitne spodrsljaje.

Za mnoge otroke ki doživljajo stiske je ravno izkustvo običajnih, zanje morda kvalitetno drugačnih medosebnih stikov in odnosov ter spletanje novih odnosnih mrež, varovalni dejavnik, ki krepi njihovo psihično odpornost.

LITERATURA IN VIRI

Alsaker, S., in Ulfseth, L. (2017). Narrative imagination in milieu therapy: Staff members' stories of relational change. *Journal of Occupational Science, 24*(4), 535–545.

Brendtro, L.K., in Strother, M. A. (2007). Back to basic through challenge and adventure. *Reclaming Children and Youth, 16*(1), 2–6.

Flaker, V. (2012). Kratka zgodovina dezinstitucionalizacije v Sloveniji. *Časopis za kritiko znanosti, 40*(250), 13–30.

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

Grunwald, K. in Thiersch, H. (2008). Koncept socialne pedagogike, usmerjene v življenjski svet – uvodna opažanja. V M. Krajnčan, D. Zorc Maver in B. Bajželj (ur.), Socialna pedagogika – med teorijo in prakso (str. 7–26). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kiilakoskia, T. in Kivijärvia, A. (2015). Youth clubs as spaces of non-formal learning: professional idealism meets the spatiality experienced by young people in Finland. *Studies in Continuing Education*, let. 37, št. 1, str. 47–61

Maturana, H. R. in Varela, F. J. (1998). Drevo spoznanja. Studia Humanitatis.

Mikuš Kos, A. (2019) Duševne težave in motnje otrok in mladostnikov – Kako zmanjšati razkorak med potrebami in možnostmi pomoči. *Socialna pedagogika, 23*(3–4), str. 7–20.

Müller, B. (2006). Naseljenci in vodniki – o strokovni identiteti socialnih pedagogov. V Sande, M. in drugi (ur.), *Socialna pedagogika: Izbrani koncepti stroke* (str. 149-158). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Prouty, D. (2007). Introduction of Adventure Education. V D. Prouty, J. Panicucci in R. Collinson (ur.), *Adventure Education: Theory and Applications* (str. 3–17). Human Kinetics.

Razpotnik, Š. (2017). Emancipatorne prakse s perspektive študentske populacije. *Andragoška spoznanja, 23*(2), 51-71.

Razpotnik, Š. (2019). Zgoščanje ranljivosti v zgodbah mladih. *Socialna pedagogika, 23*(03-04), 195-216.

Razpotnik, Š. in Miklavžin, P. (2023). Izkustveni tabori kot inkubatorji inkluzivnih pedagoških praks. V Krek, J. (ur.), *Sistemski vidiki strategij edukacije in spodbujanje socialne vključenosti v vzgoji in izobraževanju* (str. 235–263). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Rubin, J. D., Chen, K., Scanlon, M., & Cechony, A. (2021). "Here I can just be myself": How youth and adults collaboratively develop an identity-safe community across difference. *Journal of Community Psychology, 49*(8), 1024–1043.

Stritih, B. (1992). *Skupinsko delo v procesih psihosocialne pomoči: Razvijanje obravnavnega modela in sistemsko-teoretska analiza* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Ule, M. in Živoder, A. (2018). Mladi spreminjajo vsakdanji svet. V A. Švab (ur.), *Zasebno je politično: kritične teorije vsakdanjega življenja* (str. 180–198). Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.

Vanderbroeck, M., Boonaert, T., Van Der Mespel, S. in De Brabandere, K. (2009). Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State. *Contemporary Issues in Early Childhood, 10*(1), 66–77.

KO VEDENJE GOVORI VEČ KOT BESEDE: POSLUŠANJE S SRCEM IN ODZIVANJE S STROKOVNOSTJO

WHEN ACTIONS SPEAK LOUDER THAN WORDS: LISTENING WITH THE HEART AND RESPONDING WITH EXPERTISE

BOGDANA MIKŠA, uni. dipl. soc. ped in spec. ZDT

učiteljica dodaten strokovne pomoči na OŠ Dobrova,

Cesta 7. maja 20, 1356 Dobrova

bogdana.miksa@osdobrova.si

POVZETEK

Otroci s čustveno-vedenjskimi motnjami pogosto izražajo svoje stiske skozi vedenje, ki ga okolje hitro označi kot moteče, neprimerno ali problematično. V ozadju pa se pogosto skrivajo globoke čustvene potrebe, ki zahtevajo celostno razumevanje in strokovno podporo. Socialni pedagog ima pri tem ključno vlogo: ne le kot opazovalec in tolmač vedenja, temveč kot aktiven soustvarjalec varnega, vključujočega in podpornega šolskega okolja. Prispevek osvetljuje, kako socialni pedagog s strokovnim znanjem, empatijo in sodelovanjem z učitelji, starši ter drugimi strokovnjaki prispeva k boljši opremljenosti otrok za šolski vsakdan. Predstavljena bosta tudi primera dobre prakse, ki temeljijo na odnosu, zaupanju in razumevanju – kot most med otrokovimi neizrečenimi potrebami in možnostjo za uspeh v šoli.

KLJUČNE BESEDE: čustveno-vedenjske motnje, socialni pedagog, podpora, fokusing, šolsko okolje

ABSTRACT

Children with emotional and behavioral disorders often express their distress through behaviors that are quickly labeled by the environment as disruptive, inappropriate, or problematic. However, behind these behaviors often lie deep emotional needs that require holistic understanding and professional support. In this context, the role of the social pedagogue is crucial—not only as an observer and interpreter of behavior but also as an active co-creator of a safe, inclusive, and supportive school environment. This article highlights how a social pedagogue, through professional knowledge, empathy, and collaboration with teachers, parents, and other professionals, contributes to contributes to improved readiness of children for everyday school life.. Two examples of good practice will also be presented, both based on relationship, trust, and understanding—as a bridge between the child's unspoken needs and their potential for success in school.

KEYWORDS: *Emotional-behavioural disorders, Social pedagogue, Support, Focusing, School environment*

UVOD

V šolskem prostoru se vedno pogosteje srečujemo z otroki, ki kažejo znake čustveno-vedenjskih motenj. Njihovo vedenje okolje pogosto dojema kot moteče, neprimerno ali celo nevarno, kar pa pogosto zakriva resnično naravo njihove stiske – neizražene čustvene potrebe, notranje konflikte in težke življenjske okoliščine. V ospredje vse bolj prihaja vprašanje, kako strokovni delavci, predvsem socialni pedagogi, lahko prepoznajo in ustrezno naslovijo te potrebe ter pomagajo otrokom pri vključevanju v šolsko in širšo družbeno skupnost.

Namen prispevka je osvetliti pomembno vlogo socialnega pedagoga pri delu z otroki s čustveno-vedenjskimi motnjami, predvsem v kontekstu ustvarjanja varnega, podpornega in vključujočega šolskega okolja.

Širši strokovni okvir prispevka izhaja iz področij socialne pedagogike, inkluzivne pedagogike, razvojne psihologije ter sodobnih pristopov k obravnavi otrok s posebnimi potrebami ter z nadgradnjo terapevtskega pristopa z imenom fokusing. Sodobna strokovna spoznanja vse bolj poudarjajo pomen odnosnega dela, celostnega pristopa in individualiziranega razumevanja otroka. Zavedanje, da tradicionalne metode – kot so disciplinski ukrepi in kaznovanje – ne dosegajo želenih sprememb, temveč pogosto poglabljajo stisko in vodijo v socialno izključevanje, nas spodbuja k iskanju bolj učinkovitih in otroku prijaznih pristopov. Tudi v svetu in že pri nas izredno uspešen način dela po programu Neverjetna leta, Webster-Stratton (2024) pravi, da je bistvenega pomena sposobnost šole, da okrepi čustveno pismenost in uravnavanje čustev pri otrocih ter jih opogumi za sklepanje pravih prijateljstev, učitelje pa usposobi za učinkovito sodelovanje s starši. Ti pristopi zagotovijo temelj in oporo,

ki sta nujno potrebna za duševno zdravje otrok, njihovo napredovanje pri učenju in nazadnje šolski uspeh.

V tem kontekstu prispevek večplastno obravnava problematiko čustveno-vedenjskih težav – od analize vzrokov zanje, preko razmisleka o strokovni vlogi socialnega pedagoga, do predstavitve konkretnih primerov dobre prakse. Poseben poudarek je namenjen povezovanju teorije z vsakodnevnim delom v šolskem okolju, kjer se potrebe otrok in strokovni odzivi srečujejo v realnem času.

Eden od sodobnih, a vse bolj uveljavljenih pristopov, ki podpira celostni razvoj otrok, je tudi fokusing, ki je metoda usmerjene pozornosti na subtilne telesne zaznave (felt sense), ki posamezniku omogoča globlji stik s seboj, večjo čustveno jasnost in notranje uvide. Uporablja se v psihosocialnem delu, terapevtskih procesih ter vzgojno-izobraževalnem okolju kot podpora osebni rasti, uravnavanju čustev in krepitvi notranjih virov.

Fokusing in primeri dobre prakse

Focusing je izkustvena, telesno zasidrana in na znanstvenih dognanjih temelječa metoda samorefleksije, ki posamezniku omogoča stik z notranjo resničnostjo na globlji, neposrednejši način. Med to prakso pozornost postopoma razširimo na različne ravni izkušnje – tudi na tiste, ki so v običajnem vsakdanjiku pogosto prezrte ali zabrisane. Ključno vlogo pri tem ima t. i. felt sense – subtilen, a celosten telesni občutek neke situacije, ki še nima jasne oblike, a nosi pomen. Ime »Focusing« se nanaša prav na posebno vrsto pozornosti, s katero se odpremo tem komaj zaznavnim občutjem – še nedoločeni notranji vednosti, ki se skriva v tem, kako doživljamo svoje življenje (The International Focusing Institute, n.d.).

Ko tej zaznavi namenimo nežno in radovedno pozornost, se postopoma razjasnjuje – dobiva obliko, pomen, besede. Ta proces pogosto vodi do presenetljivega občutka, da nas telo vodi k večji usklajenosti, razumevanju in občutku pretočnosti v življenju. S tem krepimo sposobnost razločevanja, opuščamo zastarele vzorce mišljenja in vedenja ter se globlje povežemo s svojimi resničnimi potrebami.

Zgodovinsko gledano je Focusing razvil filozof in psihoterapevt prof. dr. Eugene T. Gendlin v sodelovanju s Carlom Rogersom na Univerzi v Chicagu v 50. letih 20. stoletja. Njune raziskave so pokazale, da uspeh psihoterapije ni bil odvisen zgolj od metode ali terapevta, temveč predvsem od tega, ali je klient znal prisluhniti svoji notranji, telesni zaznavi. Gendlin je leta 1982 poudaril, da posameznik v telesu začuti nekaj še ne povsem jasnega, a pomembnega – felt sense –, in da se skozi postopno ubesedovanje tega občutja odpira prostor za resnično spremembo (Gendling, 1978).

Z usmerjeno, sprejemajočo pozornostjo na ta notranja občutja razvijamo čustveno zrelost, prepoznavamo in preobražamo neučinkovite vzorce, krepimo stik s svojim bistvom. Ko se

naučimo poslušati telo na spoštljiv način, se ustvarja prostor za pomiritev, notranjo jasnost, osebno rast – in pogosto tudi za presenetljivo lahkotnost. Telo pogosto že »ve«, kaj potrebujemo, vendar zahteva našo potrpežljivo prisotnost, iskreno pozornost in pripravljenost, da mu prisluhnemo brez prisile ali sodbe (Gendlin, 1999).

Za mnoge je Focusing naraven proces, za druge veščina, ki jo je mogoče razviti z vajo. Telesni premiki in zaznave, ki se sprožijo v Focusing seji, imajo moč, da preoblikujejo naš odnos do sebe in sveta. V tempu sodobnega življenja, preobremenjenega z zunanjimi dražljaji, Focusing omogoča, da se umirimo, usmerimo vase in dobimo jasnejši občutek za tisto, kar nam je res pomembno.

Focusing pogosto primerjajo s praksami, kot so čuječnost, zen ali meditacija, saj vse temeljijo na navzoči, neobsojajoči pozornosti. A Focusing ima edinstveno lastnost: omogoča jezikovno ubeseditev telesne izkušnje. Prav v tem se razlikuje od svojih "sosedov" – združuje čutenje in mišljenje, telo in jezik, občutek in pomen. V procesu ubesedovanja nejasnega občutja se učimo, kako ponovno povezati telo in zavest, kako dati glas tistemu, kar v nas še išče obliko.

Čeprav ga lahko izvajamo sami, je Focusing pogosto praksa v dvoje – v odnosu pozornega in odprtega poslušanja. Ta odnos podpira proces globljega raziskovanja, saj nam omogoča biti slišani v prostoru brez presojanja. V tem pogledu je Focusing hkrati osebna in medosebna praksa – način, kako biti v stiku s seboj in z drugim, v skupnem prostoru čutno-smiselne človeške izkušnje.

Učinkovitost Focusinga potrjujejo številne raziskave, ki so potekale vse od šestdesetih let prejšnjega stoletja. Že zgodnje študije Eugene-a Gendlina so pokazale, da je bil najpomembnejši napovedni dejavnik uspešnosti psihoterapije prav sposobnost klienta, da se med sejo poveže z lastnim izkustvenim procesom – s felt sense. Klienti, ki so znali usmeriti pozornost na svoje telesno zaznave in jim slediti z besedami, so imeli bistveno več možnosti za globoke notranje spremembe.

Kasnejše raziskave so potrdile, da redna praksa Focusinga prispeva k večji čustveni regulaciji, zmanjševanju tesnobe in depresivnih stanj, izboljšanju samopodobe ter boljšemu obvladovanju stresa. Povečana sposobnost zaznavanja in razumevanja notranjih procesov vodi tudi k večjemu občutku življenjskega smisla in osebne avtentičnosti. V različnih terapevtskih okoljih – od svetovanja do somatskih pristopov – se je Focusing izkazal kot dragocen dodatek, ki povečuje učinkovitost obstoječih metod (Gendlin, 1969).

Metaanalize in sodobne nevroznanstvene študije dodatno podpirajo te ugotovitve, saj kažejo, da vključevanje telesno utemeljenih introspektivnih praks, kot je Focusing, spodbuja integracijo med limbičnim sistemom in višjimi kognitivnimi funkcijami. To pomeni, da se posameznik lažje umiri, sprejema odločitve bolj v skladu s svojimi globljimi vrednotami in se bolj učinkovito prilagaja življenjskim izzivom.

Fokusing za otroke

V zadnjih desetletjih se je fokusing izkazal kot izjemno učinkovit tudi pri delu z otroki in mladostniki (Gendlin, 1996). Gre za preprost, a zelo močan pristop, ki podpira njihov celostni razvoj – tako na čustveni in socialni ravni kot tudi pri učenju in vedenju.

Focusing je proces, ki otroku pomaga razumeti in izraziti svoja čustva na več različnih načinov. Pomaga otrokom, da bolje spoznajo, kdo so, in pridobijo več samozavesti.

Bolje se sporazumevajo z drugimi otroki in odraslimi o svojih občutkih, odločitvah in temeljnih potrebah. Skozi Focusing, otroci se bodo znali spopadati z vplivi zunanjega sveta in hkrati ohranjati stik s svojim lastnim zaupanjem in notranjim kompasom.

Dokazani učinki fokusinga pri otrocih vključujejo:

- izboljšanje samozavesti, samospoštovanja, koncentracije in učnih sposobnosti,

- pomoč pri uravnavanju močnih čustev,

- zmanjšanje agresivnega in impulzivnega vedenja,

- spodbujanje empatije, sočutja ter povezanosti z vrstniki,

- ustvarjanje prostora za reševanje notranjih konfliktov, kot so odpor do učenja ali občutki nemoči,

- podporo mladostnikom pri iskanju lastne identitete na avtentičen način, ki temelji na notranjem občutku in ne zgolj zunanjih vplivih.

Ko se otrok nauči, kako prisluhniti svojim notranjim občutkom, jih ne doživlja več kot grožnjo, temveč kot pomembne informacije o sebi. Namesto da jih zatira ali ignorira, jih sprejme kot del svoje osebnosti. S tem postopno razvija občutek varnosti in sposobnosti za obvladovanje tudi zahtevnih čustvenih stanj, kar dolgoročno prispeva k večji samoregulaciji in prevzemanju o Focusing je izjemno dragoceno orodje tudi pri delu z otroki. Če ste učitelj, terapevt, svetovalec ali delujete v poklicih pomoči, lahko s pomočjo Focusinga razvijete globlji stik s svojo notranjo intuicijo, ki vam bo v oporo pri razumevanju otrok in njihovih notranjih svetov.

Skozi prakso poslušanja in navzočnosti se učimo, kako resnično zaupati otrokovemu lastnemu procesu – tudi takrat, ko tega še ne zna izraziti z besedami. Otroci pogosto čutijo veliko več, kot zmorejo povedati, in prav Focusing odpira varen prostor, kjer se lahko njihova občutja postopoma razkrijejo, ubesedijo in razumejo.

Z usposabljanjem v Focusingu boste pridobili konkretne, uporabne veščine, s katerimi boste to prakso lahko nežno vključili v svoje pedagoško, svetovalno ali terapevtsko delo. Naučili se boste prepoznati trenutke, ko otrokovo telo tiho govori – in kako biti ob tem prisoten, podprt in opogumljen.

Focusing omogoča, da otroke spremljamo ne kot tiste, ki jih moramo popravljati, ampak kot tiste, ki jih slišimo, sprejemamo in spodbujamo, da izrazijo tisto, kar že nosijo v sebi. V tem pristopu se razvijata sočutje in zaupanje – temeljna pogoja za vsak pristen odnos.

V šolskem okolju redna uporaba fokusinga pozitivno vpliva na klimo v razredu ter zmanjšuje napetosti in stres – tako pri učencih kot tudi pri učiteljih. Pri otrocih zlasti v okviru dodatne strokovne pomoči in pri učiteljih v okviru intervizijskih srečanj se kažejo pozitivni učinki fokusinga, saj omogoča globlji stik z doživljanjem posameznika in več prostora za razumevanje ter konstruktivne rešitve.

Focusing v razredu – podpora učiteljem

Kot učitelj se vsak dan srečujete z otroki v različnih čustvenih stanjih. Včasih otroci ne znajo ali ne zmorejo povedati, kaj se dogaja z njimi – a to vseeno močno vpliva na njihovo vedenje, učenje in odnose. Focusing vam pomaga razviti prepoznavanje teh tišjih, neizrečenih signalov, ki jih otrok izraža skozi telo, obrazno mimiko, gibanje, ton glasu.

Z vključitvijo Focusing pristopa v razred lahko:

-vzpostavite več varnosti in zaupanja v odnosu z učenci,

-pomagate otrokom, da se lažje regulirajo v čustveno napetih situacijah,

-v razredu spodbudite prostora za občutek in razmislek, ne le za odziv.

Primer: *Otrok je nemiren in moti pouk. Namesto kaznovanja se z njim umaknete v miren kotiček, ga povabite, da za trenutek zapre oči in opazi, kaj se dogaja v njegovem telesu. Morda reče: »Kot da me nekaj stiska tukaj.« In vi samo potrdite: »V redu, poslušava, kaj pravi to stiskanje.« Včasih to že zadošča, da se otrok sprosti in vrne k pouku s prenovljeno prisotnostjo.*

Focusing v terapevtski in svetovalni praksi z otroki iz ranljivih skupin

Terapevti in svetovalci se pogosto znajdemo pred izzivom, ko otrok nima jezika za svoje izkušnje, pa vendar jasno kaže, da nekaj občuti – tesnobo, sram, žalost, zmedenost. Focusing v tem kontekstu ni tehnika, temveč proces, ki otroku omogoča, da se njegov notranji svet postopoma začne izražati – skozi telo, risbo, gib, besedo.

Kot praktik Focusinga se naučite:

-kako poslušati neizrečeno,

-kako nežno spremljati otroka, ko sam prihaja v stik s čutenjem,

-kako podpreti občutek varnosti, ki omogoča globlje raziskovanje in notranjo spremembo.

Primer: *Otrok riše temo in medtem reče: »To je tisti grdi občutek.« Vi ga vprašate: »Kaj pravi ta občutek, če mu damo malo več prostora?« In otrok morda nadaljuje: »Pravi, da sem preveč zloben.« Tu ne popravljate misli, temveč greste z njim naprej: »Kako je zlobno počutje v tvojem telesu?« – in otrok počasi začne razkrivati lastne rane, strahove, pomene.*

Focusing pri individualnem delu z otroki s posebnimi potrebami

Focusing je izjemno podporna praksa tudi pri delu z otroki, ki imajo čustvene in vedenjske izzive, težave s pozornostjo, impulzivnostjo ali motnjami iz spektra ADHD. Otroci, ki so pogosto označeni kot »zahtevni«, pravzaprav v sebi nosijo bogat, neurejen svet občutij, ki jih ne znajo izraziti – ne z besedami, ne skozi vedenje, ki bi ga odrasli razumeli kot prošnjo za pomoč.

Focusing nudi varen, spoštljiv prostor, kjer se ti otroci lahko prvič srečajo z vprašanjem: Kaj se v meni pravzaprav dogaja? Kaj mi telo sporoča?

Ta pristop je še posebej učinkovit pri:

-regulaciji močnih čustev (jeza, frustracija, tesnoba),

-zmanjševanju impulzivnih vedenj,

-krepitvi notranje refleksije in samopodobe,

-razvijanju notranjega občutka varnosti in nadzora.

Primer: *Otrok z ADHD med uro DSP nenehno vstaja, se premika, moti pogovor. Namesto da ga skušamo umiriti, ga povabimo k raziskovanju tega giba: »Kaj pa pravi tole v tvojih nogah, da mora kar vstajat?« Pogosto to vodi k telesni zaznavi nemira, ki ga lahko poimenuje – in ko ga poimenuje, ni več ujet vanj. Tak otrok dobi izkušnjo, da se lahko začne zavedati, kar občuti, in da ima moč, da iz tega tudi nekaj naredi – brez kazni ali sramu.*

Focusing ne išče »popravkov«, temveč soustvarja pogoje za notranje razumevanje in spreminjanje, v tempu in jeziku, ki je otroku naraven. Prav zaradi tega je tako dragocen za individualno delo s tistimi, ki so pogosto prezrti, narobe razumljeni ali označeni kot »težavni«.

Fokusing tako ni le orodje za osebno rast, temveč tudi dragocen prispevek k bolj sočutnemu, vključujočemu in razvojno naravnanemu šolskemu okolju.

Že Škoflek (1988) je opozoril na potrebo po bolj poglobljenem razumevanju težje vzgojno vodljivih učencev na nižji stopnji osnovne šole. Z ustreznejšim odnosom do tega perečega pojava in iskanjem sodobnih pristopov – kot je med drugim tudi fokusing – lahko prispevamo k učinkovitejšemu reševanju teh izzivov ter oblikujemo šolski prostor, ki bo bolj vključujoč, podporen in razvojno naravnan.

Fokusing proces

Za trenutek upočasnite misli, preusmerite pozornost vase in se preizkusite v procesu, morda vas preseneti:

Leading-in:

Zapri oči…

Začuti stopala, kako se dotikajo tal, ki jih podpirajo…svojo pozornost usmeri na meč, kolena, stegna in zadnjico….začuti, kako se zadnjica dotika stola, ki te popolnoma podpira….naprej bodi pozoren na svojo hrbtenico d trtice vse do vratu….pozornost preusmeri na ramena in tu preveri, če čutiš kakšno napetost….potuj naprej na nadlakti, komolce in podlakti ter se usmeri na dlani in vse do konic prstov….začuti toploto in težo rok….preusmeri se na vrat in glavo…tu začuti lasišče, oči, nos, lica, usta čeljust…tu preveri, če čutiš tu kakšno napetost….naprej potuj po požiralniku do pljuč in prsnega koša, do želodca in trebuha…še se zaustavi na dimljah in tudi tu preveri, če se kaj dogaja…

Sedaj se usmeri na dihanje in ga samo opazuj….

2. *Prosi svoje telo, da ti podari modrost, ki jo ima zate…*
3. *Sprejmi, kar se pojavi in reči:* ***»Vidim te; čutim te; vem, da si tu … «***
4. *Opazuj, če se pojavi kakšno* ***čustvo****.*
5. *Najdi* ***sliko, simbol, zvok, gib, besedo****, ki povzame to kar čutiš.*
6. *Rečeš si:* ***»Vidim, čutim, opažam, zaznavam nekaj v sebi, ki je kot*** *(slika, simbol, zvok, gib, beseda)«.*
7. *Kako se počutim ob tem?*

   - Sem potrpežljiv, spoštljiv, sprejemajoč?
8. *Bodi empatičen do tega, kar se je pojavilo in opazujem, kako se počuti.*

   - Je zadovoljno s tem, da si ga opazil?

   - Mi želi kaj sporočiti? Mu lahko sam postavim kakšno vprašanje?
9. *Se mu zahvališ, da se ti je razkril.*

Objemi se in se zahvali svojemu telesu, da ti daje fizičen nivo tvoje biti!

SKLEP

V sodobnem šolskem prostoru, kjer se učitelji in strokovni delavci pogosto soočajo z izzivi, ki presegajo zgolj učni proces, postaja fokusing izjemno dragoceno orodje. Otroci, še posebej tisti iz socialno ranljivih okolij ali s čustveno-vedenjskimi težavami, pogosto potrebujejo več kot le razlago snovi ali vzgojni ukrep – potrebujejo prostor, kjer so slišani, videni in dojeti v svoji celovitosti.

Fokusing omogoča prav to: tiho, a globoko pot do notranjega sveta otroka, brez da bi ga silili v razlage ali racionalne odzive, ki jih morda še ne zmore. Omogoča otrokom, da stopijo v stik s tem, kar čutijo, in da to čutenje postane vir moči, razumevanja in spremembe. Ko otroci razvijejo zmožnost, da prepoznajo in ubesedijo svoja notranja stanja, postanejo bolj stabilni, samozavestni in povezani z drugimi.

Za učitelje, svetovalne delavce in socialne pedagoge pa je fokusing most med strokovnim znanjem in človeško bližino. V času, ko si šolski sistem prizadeva za večjo inkluzijo, za razumevanje različnih učnih in socialnih potreb ter za ustvarjanje varnih učnih okolij, je tak pristop neprecenljiv. Ne zahteva posebnih pripomočkov ali prostorov, temveč le prisotnost, občutljivost in pripravljenost na odnos.

Pomembno je poudariti tudi širši strokovni kontekst, v katerega se umešča fokusing. Dreikurs (1982) je poudarjal, da je dajanje socialne pomoči ključnega pomena za vključevanje otrok, mladostnikov in odraslih v glavni tok (mainstreaming), saj to predstavlja osnovo za celostno reševanje problematike šolskega sistema. Fokusing se s svojo naravnanostjo k poslušanju, povezovanju in notranjemu vodenju otrok tesno navezuje na to misel in jo v praksi uresničuje.

V prihodnje si lahko zamišljamo šole, kjer bo več prostora za tihi stik s seboj, za notranjo refleksijo in čustveno pismenost. Fokusing lahko postane del vsakdanje vzgojno-izobraževalne prakse – ne kot še ena metoda, temveč kot kultura odnosov, ki gradi povezanost, sočutje in osebno odgovornost.

Naj bo to vabilo – k počasnosti, k poslušanju in k novemu pogledu na to, kaj resnično podpira razvoj otroka.

LITERATURA IN VIRI

Dreikurs, R. (1982). *Mainstreaming sanity in the classroom*. Harper & Row.

Gendlin, E. T. (1969). Focusing. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 6*(1), 4–15. https://doi.org/10.1037/h0088765

Gendlin, E. T. (1978). *Focusing*. Bantam Books.

Gendlin, E. T. (1982). *Focusing*. Bantam Dell.

Gendlin, E. T. (1996). *Focusing-oriented psychotherapy: A manual of the experiential method*. Guilford Press.

Gendlin, E. T. (1999). Authenticity after postmodernism. *Changes: An International Journal of Psychology and Psychotherapy, 17*(3), 203–212.

Škoflek, I. (1988). Kaj naj bi učitelj razrednega pouka vedel o težje vzgojno vodljivih učencih in storil z njimi. V *Usposabljanje razrednih učiteljev pri nas: Zbornik prispevkov*. Pedagoška akademija.

The International Focusing Institute. (n.d.). *What is Focusing?* Retrieved May 23, 2025, from https://focusing.org/felt-sense/what-focusing

Webster-Stratton, C. (2024). *Neverjetni učitelj: Krepitev socialnih, čustvenih in učnih kompetenc otrok*. Umko.

IZVAJANJE PRILAGOJENEGA INDIVIDUALIZIRANEGA PROGRAMA MLADOSTNIKA S ČUSTVENO-VEDENJSKIMI TEŽAVAMI V DOMAČEM OKOLJU

IMPLEMENTING A CUSTOMIZED INDIVIDUALIZED PROGRAM FOR ADOLESCENT WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL PROBLEMS IN THE HOME ENVIRONMENT

HANA MULALIĆ, mag. soc. del. (UNI)

SC Višnja Gora,

Cesta dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora

hanam2@vizvisnjagora.si

POVZETEK

V prispevku predstavim poseben način izvajanja individualiziranega programa mladostnika, ki je nameščen v Strokovnem centru za otroke in mladostnike s čustveno vedenjskimi težavami. Ob samorefleksiji mojega pogleda na izvajanje programa opišem primer mladostnika, ki s sklepom strokovne skupine večino časa preživi v domačem okolju. Opisovanje primera in teorijo prepletam, saj le skozi teorijo in zakonodajo smo lahko mladostniku omogočili njemu najbolj ustrezen način dela. Za skupino mladostnikov je značilno, da eksperimentirajo in preizkušajo tuje in lastne meje. Tisti, pri katerih se to pojavlja pogosteje in dalj časa, so definirani kot mladostniki s čustveno-vedenjskimi težavami ter kot pomoč in hkrati najstrožji ukrep za družino, se jih najpogosteje namesti v strokovne centre. Namen namestitve je pomoč mladostniku ali družini ter vrnitev mladostnika v domače okolje. S tem namenom se naredi načrt oziroma program, ki mu sledijo vsi strokovni delavci. Kadar pa izvajanje tega programa ne gre po načrtu in bivanje v vzgojni skupini mladostniku povzroča dodatne stiske ter poglablja njegove težave, se lahko ukrep s privolitvijo strokovne skupine spremeni na način, ki bo mladostniku in njegovi družini najbolj pomagal.

KLJUČNE BESEDE: strokovni center, individualiziran program, sodelovanje, strokovna skupina, družina.

ABSTRACT

In this article, I present a special method of implementing an individualized program for an adolescent placed in the Professional Center for Children and Adolescents with Emotional and Behavioral Problems. In self-reflection on my view of the program implementation, I describe the case of an adolescent who, by decision of the professional group, spent most of his time in his home environment. I intertwine the description of the case and theory,

because only through theory and legislation could we enable the adolescent to work in the most appropriate way for him. It is characteristic of this group of adolescents that they experiment and test other people's and their own boundaries. Those in whom this occurs more frequently and for a longer period are defined as adolescents with emotional and behavioral problems and, as a help and at the same time the strictest measure for the family, they are most often placed in professional centers. The purpose of placement is to help the adolescent or family and return the adolescent to his home environment. For this purpose, a plan or program is made, which all professional workers follow. However, when the implementation of this program does not go according to plan and staying in the educational group causes additional hardship to the adolescent and deepens his problems, the measure can be changed, with the consent of the expert group, in a way that will best help the adolescent and his family.

KEYWORDS: professional center, individualized program, cooperation, professional group, family.

UVOD

Strokovnjaki s področja socialnega dela, vzgoje, izobraževanja in sorodnih ved se pogosto soočamo s stiskami mladostnikov in njihovih družin, kot rešitev pa pogosto pride do posega institucij v družinsko dinamiko in življenje z namenom ublažitve ali razrešitve tež,,av. Pogosto to rezultira v odtujevanju ali pretrganju stikov med mladostnikom in družino ter institucionalizacijo. Določeni mladostniki in družine so pripravljeni na skupno življenje, vendar v prehodni fazi potrebujejo manj invazivno ter bolj intenzivno pomoč strokovnjakov, da se ponovno navadijo na skupno življenje. Tradicionalne oblike pomoči z namestitvijo v strokovne centre in strogimi prehodi med eno in drugo obliko bivanja pogosteje škodijo kot pomagajo družini. Z drugačnimi, novimi oblikami pomoči lahko družino podpremo in omogočimo ponovno združitev.

Mladostniki kot družbena skupina

Mladostniki v današnji družbi skušajo izoblikovati svojo identiteto, ustvarjajo svoje ustaljeno mesto, se soočajo z različnimi omejitvami glede odločanja o svojih izbirah in ravno zaradi tega sodijo po definiciji med ranljive družbene skupine. Mladostniki so izpostavljeni tako upravičenim kot neupravičenim pričakovanjem družine, družbe in drugih. Poleg vsega tega je za mladostnike značilno eksperimentiranje, izzivanje usode ter preizkušanje svojih in tujih meja, saj naj bi se tako mladostniki učili kako upravljati z lastnim življenjem in kako sprejemati odločitve. Pri tem pogosto pozabimo na osebno negotovost, ki prispeva k temu, da mladi sprejemajo razne vplive, tudi negativne (Lisec in Metelko Lisec, 2004).

Kot socialno ranljive definiramo mladostnike z ovirami, v skrbništvu ter mladostnike v institucijah in mladoletne prestopnike. Te skupine definirajo kot skupino, pri kateri je prehod v odraslost še posebej zahtevna oziroma naporna (Ule, Rener, Mencin Čeplak in Tivadar,

2000). Take mladostnike pogosto definirajo kot mladostnike s čustveno-vedenjskimi težavami oziroma motnjami.

Zaradi pojava te ranljivosti oziroma težav, kot obliko pomoči za blaženje ali razreševanje teh stisk mladostnikom, pogosto nudijo rešitve znotraj institucij kot so strokovni centri za vzgojo in izobraževanje mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami (v nadaljevanju strokovni centri). Ti so vzpostavljeni, da bi tem otrokom oziroma mladostnikom, njihovim družinam ter šolam nudili podporo z novimi načini delovanja, rešitvami, strategijami in metodami dela.

Namestitev v SC kot oblika pomoči

Namestitev mladostnika v strokovni center odredi sodišče na predlog pristojnega centra za socialno delo, ki otroka oz. mladostnika razporedi znotraj svojega območja glede na vrsto pomoči, ki jo potrebuje. Sledi ogled in podpis dogovora s starši in mladostnikom, razen v primeru nujnega odvzema. Po pravnomočnosti odločbe sodišča ima strokovni center, v katerem je mladostnik nameščen, pravico do vpogleda v dokumentacijo o mladostniku, ki je bila podlaga za namestitev (ZOOMTVI-1, 2020, 8.-10. člen).

Sodelovanje med vsemi akterji, ki so pomembni za mladostnika, je po mnenju Kukovič in Kukovič (2016) izrednega pomena, saj le na tak način lahko dosežemo optimalen razvoj mladostnikov in njihovih družin, ki zaradi težav v odnosih potrebujejo več strokovne podpore.

Ravno ti stavki so mi dali misliti glede dela z mladostnikom in družino: Na življenjski poti mladostnika je po mojem mnenju strokovni center lahko le vmesna točka, ki mu da dobro popotnico, družina pa največkrat tista stalnica, h kateri se vrača. Zato namen namestitve in bivanje v strokovnem centru ni samo bivanje, temveč sodelovanje vseh pomembnih akterjev – mladostnika, družine, CSD, strokovnega centra in drugih pomembnih oseb ali strokovnjakov, da se njemu in družini omogoči drugačna izkušnja ter pomaga pri osamosvajanju. V proces vstopajo vsak s svojo zgodbo, različnimi izhodišči, pričakovanji, zato je izrednega pomena, kako pričnemo proces sodelovanja, začetek je v namestitvi mladostnika. Po mojih izkušnjah je lahko namestitev pričetek dobrega sodelovanja, kljub morda slabim izkušnjam ob odhodu otroka iz družine, največ pa je odvisno od vsakega posameznika in sodelovanja med vsemi.

Sodelovanje z družino

Ravno zato je najpomembnejše delo z družino mladostnika. Delo z družino pomeni, da je pozornost strokovnjakov usmerjena na celoten sistem, ki ne pomaga le eni osebi – npr. otroku, temveč tudi enemu delu odnosa, družine ali celotne mreže. V družini tako lahko srečamo tri vrste problemov, (Bouwkamp in Bouwkamp, 2014):

problem otroka (izstopajoče vedenje, slabše ocene v šoli, izostajanje od pouka ali strahovi …)

problem staršev (breme ali skrb staršev zaradi težav otroka in dejstva, da mu ne znajo pomagati tako, da bi razrešili ali omilili otrokova vedenja).

problem družine (kjer gre za težave v delovanju družine, zaradi katerih ne more družina sama razrešiti svojih težav in drug z drugim ne ravnajo tako, da bi probleme odpravili ali omilili.).

V praksi se soočamo s težavami posameznih ravni ali pa kar kombinacije več ravni. V primeru, ki ga izpostavljam, lahko pri mladostniku zaznavamo težave na vseh treh ravneh, najbolj izstopajoča je bila seveda prva raven. Družino mladostnika sestavljata njegova mama, partner in sorojenci, med njimi tudi novorojenček. Člani družine so med seboj zelo povezani, mladostnik pa je upošteval le usmeritve mame, ki je bila zanj v času bivanja v vzgojni skupini najpomembnejša. Zaznali smo, da sta mama in partner izražala zelo veliko skrb, sprejemanje in ljubezen do mladostnika kljub vsem konfliktom na začetku namestitve ter sta mladostniku ves čas govorila, da se borita za to, da se končno vrne domov. Ne glede na to se je družina soočala s številnimi izzivi in potrebovala pomoč, saj sami ne zmorejo razrešiti vseh stisk.

Čačinovič Vogrinčič (2006) pravi, da je delo z družino usmerjeno od več istega k nečemu novem, predvsem pa v delo tu in zdaj.

Jaz bi tu dodala, da je ravno v tem primeru jasno razvidno vsem strokovnim delavcem, ki sodelujemo z družino, kako obremenjeni so vsi člani, predvsem večino bremena pada na mamo. Ona je doživela najhujši poseg v družino z odvzemom otrok in dolgoletno borbo dokazovanja sebe kot kompetentne in zmožne mame. Njen partner je prišel v obremenjeno zvezo in družino, kjer navigira po svojih najboljših močeh. Predvsem hvalevredno se mi zdi, da nikoli ni bilo zaznalo oklevanje z njegove strani, saj fant ni njegov biološki sin. Morali smo delati s tem kar imamo v družini in v sedanjosti ter izpiliti najboljše za vse.

Strokovna skupina mladostnika in individualiziran program mladostnika

Na sestanku strokovne skupine, katere namen je oblikovanje individualiziranega programa, se sestanejo vsi pomembni akterji mladostnika, ki v sodelovanju z mladostnikom in njegovimi starši pripravijo načrt bivanja in delovanja mladostnika, sodelovanja z družino ter tudi celotne strokovne skupine. V strokovnem centru Višnja Gora je individualiziran program (v nadaljevanju IP) sestavljen na tak način, da se skliče strokovna skupina mladostnika: vzgojitelj vzgojne skupine, razrednik, učitelj praktičnega pouka, svetovalna delavka, socialna delavka, medicinska sestra in predstavnik vodstva – ravnateljica ali pomočnik ravnatelja. Del strokovne skupine so tudi vsi pomembni akterji zunanjih institucij, med njimi predstavnik centra za socialno delo, po potrebi in ob zaznavanju težav na zdravstvenem ali duševnem področju, se lahko vključi tudi center za duševno zdravje otrok oziroma predstavnik zdravstvene stroke. Strokovna skupina je načeloma skupina s stalno zasedbo, ki spremlja mladostnika od sprejema do zaključka bivanja v strokovnem centru (Strokovni center Višnja Gora, 2024). V nekaterih primerih, kjer je zaznana redna zloraba psihoaktivnih substanc in se mladostnika vključi v obravnavo, je vedno vabljen tudi zdravnik, ki z mladostnikom sodeluje zaradi teh zlorab.

Vloga udeležencev strokovne skupine je v tem, da vsak z vidika svojega delovnega področja prouči primer mladostnika in o tem poda pisno poročilo, na podlagi katerega je strokovna skupina dolžna izdelati individualiziran program. Sinteza mnenj služi strokovnim delavcem za operacionalizacijo individualnega načrta. O vseh sklepih, odločitvah, stališčih, ki so pomembna za delo z mladostniki, strokovne delavce obveščajo posamezni člani strokovne skupine na svojih področjih. Prav tako se pomembna stališča in mnenja s posameznih področij obravnavajo in proučijo na strokovni skupini. Na sestanku strokovne skupine se na podlagi pogovora z mladostnikom, starši in prebiranja dokumentacije določijo cilji mladostnika, metode dela, oblike sodelovanja s starši ter nosilce posameznih dejavnosti (ZOOMTVI, 11.člen). IP je vodilo, ki nam narekuje kaj bomo z mladostnikom delali, katere njegove potrebe so zadoščene in katere ne ter kdo bo posamezno potrebo zadovoljil. Temu sledi obdobje intenzivnega dela.

V praksi je to izgledalo tako: za mladostnika smo v roku meseca dni po sprejemu organizirali sestanek strokovne skupine z namenom oblikovanja IP, kot matična vzgojiteljica sem napisala poročilo h kateremu so lahko prispevale tudi druge sodelavke iz vzgojne skupine. Napisano poročilo sem predstavila tudi mladostniku, ki je lahko dodal še svoje mnenje in svoje poglede. To je bil prvi sestanek strokovne skupine. O težavah, o katerih smo poročale vzgojiteljice vzgojne skupine so lažje kršitve hišnega redu, s katerimi se je mladostnik hotel potrjevati pred drugimi mladostniki. Poleg tega smo poročali tudi o slabši skrbi za osebno higieno ter nekaj konfliktov z družino. Mladostniku sem zapisala glavne teme poročila, o katerih je tudi sam moral razmisliti in če bi želel, bi lahko tudi sam podal svoje mnenje na sestanku.

V prvem mesecu do sestanka strokovne skupine so bile čustveno-vedenjske težave mladostnika manj izrazite, kar je značilno za začetek šolskega leta. Začetek leta je v SC vedno bolj umirjen, ko se z mladostniki še prilagajamo na nove člane, nova pravila in se učimo hišnega redu. Po določenem času mladostniki hiši red razumejo in ga spoštujejo ali pa zavračajo. Z mladostnikom smo imeli sprva težave le pri držanju strukture in hišnega redu, kasneje pa je pričel izvajat vse več težkih in najtežjih kršitev hišnega redu; od uživanja psihoaktivnih substanc, oviranja vzgojnega dela, povzročanja velike materialne škode, nasilja, uničevanja stvari in ogrožanje varnosti tako vzgojiteljic in drugih mladostnikov.

V številnih pogovorih z mladostnikom smo odkrivali njegovo nezmožnost izogibanja številnim sprožilcem, bil je preobremenjen s številnimi socialnimi interakcijami in vsem tveganjem, ki so ga spodbujala k neprimernemu vedenju. Mladostnikova nezmožnost izogibanja sprožilcem in tveganjem so prišle tako daleč, da je izvedel v enem tednu več prekrškov in kaznivih dejanj, s katerimi je ogrožal vse ostale mladostnike in zaposlene. Vse intervencije so bile le kratkoročne, saj so se naslednji dan prekrški ponovili. Vzgojiteljice in drugi mladostniki smo bili v stiski, saj je tako vedenje posameznika vplivalo na celotno vzgojno skupino, destabiliziralo ostale mladostnike in predvsem z pedagoško-socialnega vidika je mladostnik nazadoval.

Kot eno od posledic za najtežje kršitve hišnega redu letni delovni načrt Strokovnega centra predvideva interni ali razširjen timski sestanek, ki lahko tudi spremeni individualizirani načrt mladostnika (Strokovni center Višnja Gora, 2024), saj zakon (ZOOMTVI, 11.člen) predvideva, da je strokovna skupina tista, ki določa oblike in metode dela, po potrebi spreminja in dopolnjuje IP ter v primeru ogroženosti življenja mladostnika, sovrstnikov ali zaposlenih strokovna skupina sprejme določene ukrepe za nadaljnjo obravnavo mladostnika.

Na enemu od aktivov vzgojiteljic je bila izpostavljena problematika dela z mladostnikom in v debatiranju različnih možnosti, smo vzgojiteljice prišle do ideje, da z mladostnikom načrtujemo drugačno obliko dela oziroma bi individualiziran program izvajali tako, da mladostniku čim bolje ustreza glede na njegovo vedenje in funkcioniranje. O vedenju mladostnika smo se pogovorile vzgojiteljice tudi s posameznimi člani strokovne skupine, nato pa se strinjali o tem, da bi se morali vsi sestati skupaj z mladostnikom in starši ter se dogovorili kako pomagati predvsem mladostniku. Sestanka strokovne skupine sta se udeležili dve predstavnici centra za socialno delo, dve vzgojiteljici, učitelj praktičnega pouka, razredničarka, svetovalna delavka, socialna delavka, pomočnik ravnateljice in starši skupaj z mladostnikom. Sestanek smo izvedli tako, da smo se najprej sestali vsi brez staršev in mladostnika, nato so se pridružili še preostali člani strokovne skupine.

Prilagojen način izvajanja individualiziranega programa

Strokovni centri imajo različne oblike skupin, v katerih lahko mladostniki bivajo, med njimi je najbolj proste oblike dnevna oblika dela, ki je namenjena mladostnikom, ki ne bivajo v SC, vendar so vključeni v program izobraževanja oziroma v dnevni obliki bivanja v vzgojni skupini. Stanovanjska skupina deluje po načelu družinske vzgoje, kjer mladostniki bivajo v stanovanjski skupini, vendar obiskujejo šolske programe izven SC. Tretja oblika je vzgojna skupina, ki je praviloma blizu strokovnega centra, kjer obiskujejo šolo. Intenzivna skupina je namenjena mladostnikom, ki zaradi težje problematike potrebuje bolj strukturirano in intenzivnejšo pomoč. Mladinsko stanovanje je praviloma namenjeno mladostnikom, ki po izteku ukrepa nimajo možnosti vrnitve v domače okolje (ZOOMTVI, 13.člen).

Oblika dela z mladostnikom, ki biva v domačem okolju pa je posebna, saj bi jo lahko definirali kot hibridno, mobilno in dnevno oblika dela z mladostnikom in družino. Mladostnik je večino časa preživljal doma, od koder se je vrnil v vzgojno skupino le prespati, da bi lahko naslednje jutro prišel k pouku po gradivo za delo od doma in opravljanje praktičnega pouka pri učitelju v delavnici. Na sestanku strokovne skupine smo se vsi strinjali s tako obliko dela, kjer je mladostnik prisoten v SC le dva dni, vendar smo morali oblikovati še podporo družini, kjer bi mladostnik preživel torej večino dni v tednu.

Vsi mladostniki imajo pravico in dolžnost, da se izobražujejo in poklicno usposabljajo, opustitev ali zavračanje le-tega lahko rezultira v skladu z odločitvijo strokovne skupine v odpustu iz zavoda ali predlogu za spremembo ukrepa (Strokovni center Višnja Gora, 2024).

V praksi smo tako mladostniku po zakonu in pravilniku omogočili izobraževanje s podporo vzgojne skupine, učiteljev in centra za socialno delo. Zapisali smo načrt izvajanja sodelovanja

med SC ter mladostnikom in njegovo družino. Opredelili smo prihod in odhod in SC, načrt dela z mladostnikom kadar je v vzgojni skupini in šoli ter predvsem načrt dela z družino, kadar mladostnik biva doma. Določili smo naloge posameznih akterjev, CSD se je vključil v redne stike na 14 dni s predstavnikom SC in družino ter sodišču predstavil nov hibridni sistem. Določili smo poskusno obdobje dveh mesecev, po koncu tega bi imeli ponovno sestanek, kjer bi preverili uspešnost hibridnega dela. Na sestanku smo ugotovili, da to vsem ustreza in pripravili mladostnika na opravljanje praktičnega usposabljanja pri delodajalcu, nato pa načrtujemo ponoven sestanek, kjer bi opravili evalvacijo in načrtovali nadaljnje delo ter bivanje mladostnika.

Po dveh mesecih se je ponovno sestala strokovna skupina, ki je evalvirala bivanje doma kot uspešno in v korist mladostnika, prihodi v vzgojno skupino ob sredah zvečer pa kot slabo, saj je mladostnik v času, ko je bival v vzgojni skupini izvajal prekrške in tudi kaznivo dejanje. V skladu z družino in mladostnikovo privolitvijo se je zapisal sklep, da bo mladostnik prihajal v vzgojno skupino ob četrtkih zvečer, naslednji odšel na praktični pouk in popoldne domov. Vse obravnave pri svetovalni delavki, pedopsihiatru in drugih strokovnjakih se bodo temu prilagodile.

Sklep v obliki evalvacije dela z mladostnikom in družino

V evalvaciji prilagojenega izvajanja programa lahko evalviram le z vidika vzgojne skupine in v nadaljevanju predstavim evalvacijo programa mojih sodelavk in lastno evalvacijo izvajanja prilagojenega programa za mladostnika, ki biva v domačem okolju.

S pričetkom izvajanja prilagojenega IP, so bili družinski člani in mladostnik zadovoljni z novim načinom bivanja. Potreba po bližini in po ponovnem bivanju skupaj jih je povezala ter osrečila. Mladostnik je večino življenja bival v institucijah, kjer se ni počutil sprejetega, izpopolnjenega tako kot se počuti v domačem okolju. Prav tako je mama mladostnika celo življenje imela zgolj naziv mame, vendar te funkcije ni mogla opravljati, saj je bil njen otrok zaupan v varstvo in vzgojo instituciji. Z odvzemom sina je izgubila vse naloge, kot so finančna, zdravstvena in druga oskrba zanj, postopoma jih je pričela dobivati nazaj, sedaj pa jih mora postopoma prepuščati sinu, ki bo s polnoletnostjo moral sam upravljati s temi nalogami.

Odvzem je bil najhujši poseg v življenja obeh oseb, ki jima je nekaj odvzel in skušal prav tako obema omogočiti pravilen razvoj njunih identitet kot sina in mame. Z novim načinom sobivanja sta oba dobila tisto, kar sta si več let želela in dokazala, da kot družina zmoreta sobivati. Mama je s pridobitvijo sina dobila tudi vse vedenjske težave otroka, s katerimi se je morala na novo soočati. Prednost hibridnega načina bivanja je podpora institucij, torej strokovnega centra in centra za socialno delo, ki se je vključeval zgolj v podporo mame. Pomanjkljivosti, ki smo jih zaznali v dvomesečnem obdobju so vezana predvsem na šolsko področje, kjer se je mama počutila nemočna, na daljavo pa so učitelji težko nudili pomoč. Po poteku poskusnega obdobja se je v podporo družini še bolj aktivirala vzgojna skupina oziroma vzgojiteljice, ki bodo v prihodnjem opravljale obiske v domačem okolju in z

mladostnikom poskusile opraviti čim več šolskega dela. Nekaj pomanjkljivosti hibridnega sistema je tudi občasna nemoč mame, ki je po prihodu mladostnika domov pričakovana, dokler se med njimi ponovno vzpostavijo vse vloge, naloge, pravila in funkcije družine.

Ne glede na pomanjkljivosti, ki jih zaznavamo in pomagamo družini pri razreševanju, smo vsi člani strokovne skupine, vključno z družino, mnenja, da je bivanje v domačem okolju mladostniku v korist, iz več razlogov. Med prvimi je seveda stabilizacija mladostnik. Vidno je napredovanje v smislu zmanjšanja obravnav s strani policije zaradi prekrškov in kaznivih dejanj. Najpomembnejši se mi zdi, da s takim hibridnim načinom prekinjamo tradicionalne načine pomoči družine, ki trgajo vezi med družinskimi člani. Ko je mladostnik odvzet, se stiki z družino zmanjšajo, včasih tudi popolnoma prekinejo. Predvsem pomembno se mi zdi, da iščemo nove oblike pomoči družinam, ki jim najbolje ustrezajo ter te vezi z družino in lokalnim okoljem podpirajo. Stare oblike dela z vzgojnimi skupinami morda na potrebe družin in mladostnikov ne bodo zmogle vedno odgovarjati in bomo morali izvajati drugačne oblike namestitev, kot je morda kombinacija hibridne, mobilne in dnevne namestitve.

LITERATURA IN VIRI

Bouwkamp, R. & Bouwkamp, S. (2014). *Blizu doma*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Pedagoška fakulteta, Inštitut za družinsko terapijo.

Čačinovič Vogrinčič, G. (2006). Socialno delo z družinami: razvoj doktrine. *Socialno delo*, 45(3/5), 111–118.

Kobolt A., & Zupančič K. (2010). Od individualnih razlik preko drugačnosti do psihosocialnih težav ali uravnoteženega razvoja. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 55–86). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Lisec, M., & Metelko Lisec, T. (2004). Vzpostavljanje programa socialnega treninga: vsebina, načrti in dileme. V G. Meško (ur.), *Preprečevanje krimninalitete: teorija, praksa in dileme* (str. 223–234). Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti v Ljubljani.

Strokovni center Višnja Gora. (2024). *Letni delovni načrt, šolsko leto 2022/2023.* Pridobljeno 15. 4. 2025 s https://vizvgora.splet.arnes.si/files/2023/08/LDN-2022-2023-potrjen-na-svetu-zavoda-1.pdf

Ule, M., Rener, T., Mencin Čeplak, M., & Tivadar, B. (2000). *Socialna ranljivost mladih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino; Aristej.

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI) (2020). Ur. l. RS 200/20.

RAZVIJANJE ČUSTVENE REGULACIJE PRI MLADOSTNIKIH KOT TEMELJ DOLGOROČNEGA DUŠEVNEGA ZDRAVJA

DEVELOPING EMOTIONAL REGULATION IN ADOLESCENTS AS A FOUNDATION FOR LONG-TERM MENTAL HEALTH

PETRA MUSTAR, univ. dipl. psih.

petra.mustar@gjp.si

Gimnazija Jožeta Plečnika Ljubljana

Šubičeva 1

1000 Ljubljana

POVZETEK

Zmožnost učinkovite čustvene regulacije in vzdrževanje ravnovesja živčnega sistema sta temeljnega pomena in neposredno povezana s splošnim duševnim zdravjem in blagostanjem posameznika. Če mladostnike v tem obdobju, ko potekajo številne spremembe, opremimo z orodji za boljše samozavedanje in regulacijo notranjih stanj, jim pomaga pri spoprijemanju z izzivi mladostništva, prav tako postavimo temelje za nadaljnje duševno zdravje.
V individualnih svetovalnih pogovorih želim dijakom pomagati razvijati veščine čustvene regulacije. Še bolj smotrno se mi zdi, da bi te pomembne vsebine posredovali širšemu krogu dijakov, ne le tem, ki so bolj ogroženi. V prispevku bom pregledala, kateri preventivni programi se v šolskem prostoru izvajajo v tujini in so se izkazali za učinkovite. Predstavila bom delavnico »Čutim, torej sem«, ki sem jo za dijake naše gimnazije izvedla v okviru Plečnikovih dnevov, v ozadju katere je želja po oblikovanju kontinuiranega preventivnega programa za krepitev veščin boljšega uravnavanja čustev in s tem spodbujanjem celostnega blagostanja mladostnikov.

KLJUČNE BESEDE**:** duševno zdravje, preventivni programi, čustvena regulacija, regulacija živčnega sistema, okno tolerance

ABSTRACT

The ability to effectively regulate emotions and maintain nervous system balance is fundamental to an individual's mental health and overall well-being. Equipping adolescents—during a time of significant physical, psychological, and social changes—with tools for greater self-awareness and regulation of internal states helps them cope with the challenges of adolescence and lays the foundation for their long-term mental health. In individual counseling sessions, I support students in developing emotion regulation skills, but

I find it even more meaningful to bring these important topics to a wider group of students, not just those who are already at risk. In this paper, I will present a review of preventive programs implemented in schools abroad that have proven to be effective. I will also describe the workshop "I Feel, Therefore I Am", which I conducted for students at our High school during the Plečnik Days. The workshop is rooted in the desire to develop a continuous preventive program to strengthen emotion regulation skills and promote the holistic well-being of adolescents.

KEYWORDS: mental health, preventive programs, emotion regulation, nervous system regulation, window of tolerance

UVOD

Duševno zdravje in čustvena regulacija

Duševno zdravje je definirano kot »stanje dobrega počutja, v katerem posameznik uresničuje svoje sposobnosti, se lahko spopada z običajnimi življenjskimi stresi, produktivno dela in prispeva k svoji skupnosti.« (WHO, 2014, po Jeriček Klanjšček idr., 2018). Staro razumevanje duševnega zdravja se je nanašalo predvsem na odsotnost duševnih težav in motenj, sodobne opredelitve pa temeljijo na konceptu kontinuuma, ki vključuje tako pozitivne vidike (npr. pozitivno samopodobo, odpornost sposobnost obvladovanja stresa, kakovostne medosebne odnose, občutek smisla in pripadnosti) kot negativne vidike (duševne motnje). Posameznik se po kontinuumu premika v smeri boljšega ali slabšega duševnega zdravja, odvisno od zunanjih vplivov, psihofizične kondicije itd. Duševno zdravje je tako rezultat soplivanja različnih dejavnikov, ki delujejo na individualni, na socioalno-ekonomski, okoljski, družbeni ravni. Govorimo o t.i. varovalnih dejavnikih in dejavnikih tveganja.

Duševno zdravje v otroštvu in adolescenci je po mnenju raziskovalcev (RavensSieberer idr., 2008, po Jeriček Klanjšček idr., 2018) pomemben napovedni dejavnik duševnega zdravja v odrasli dobi, po drugi strani pa je povezano z doseganjem razvojnih nalog in s šolsko uspešnostjo, z odnosi s starši in vrstniki. Velika večina mladostnikov (80 %) nima duševnih motenj, so pa v tem obdobju, glede na dolgoročni vpliv na duševno zdravje, zato toliko pomembnejši pozitivni vidiki duševnega zdravja – sposobnosti zaznavanja, razumevanja in interpretacije okolja ter prilagajanja okolju, sposobnosti medosebnega komuniciranja, dobre samopodobe, optimizma ipd. (Keyes, 2006, po Jeriček Klanjšček idr., 2018).

Pomembna komponenta pri doseganju pozitivnih vidikov duševnega zdravja, ki pomaga ohranjati ravnovesje, je zmožnost upravljanja notranjih stanj – tako čustvenih kot fizioloških. Čustvena regulacija se nanaša na posameznikovo sposobnost učinkovitega upravljanja in odzivanja na čustvena doživetja ter prilagajanja zahtevam dane situacije ali okolja (Gross, 2002). To ne pomeni zatiranja čustev, temveč vključuje njihovo prepoznavanje, razumevanje, sprejemanje ter uravnavanje intenzivnosti in izražanja na prilagodljiv način. Regulacija

živčnega sistema pa predstavlja sposobnost telesa, da ohranja ravnovesje in se ustrezno odziva na stresne dejavnike z usklajenim delovanjem simpatičnega in parasimpatičnega živčnega sistema. Ta uravnoteženost je temeljnega pomena za vzdrževanje fiziološke homeostaze in učinkovito odzivanje na notranje in zunanje zahteve (Porges, 2011).

Raziskave potrjujejo, da krepimo duševno zdravje, če razvijamo sposobnosti čustvene in regulacije živčnega sistema – s tem ne le povečujemo psihološko odpornost, dobro počutje in kakovost življenja, temveč tudi zmanjšujemo tveganje za razvoj duševnih motenj. Gross (2002) poudarja, da strategije čustvene regulacije (npr. kognitivno preoblikovanje) pomembno vplivajo na duševno blagostanje. Slaba regulacija je močno povezana z depresijo, anksioznostjo in drugimi motnjami.

Porges (2011) s polivagalno teorijo razloži, da dobro delovanje avtonomnega živčnega sistema spodbuja čustveno regulacijo, varnost in povezanost. Poudari pomen vagusnega živca, ki ima ključno vlogo pri tem, kako se ljudje reguliramo, doživljamo svet, čustva in odnose. Ko je aktiven njegov ventralni del, smo bolj sposobni čustvene stabilnosti, odzivanja brez impulzivnosti in gradnje zdravih odnosov.

Aldao, Nolen-Hoeksema in Schweizer (2010) ugotavljajo, da je čustvena disregulacija transdiagnostična značilnost duševnih motenj, kar pomeni, da je skupna značilnost številnih različnih motenj (anksiozne motnje, depresije, mejne osebnostne motnje, PTSM ..) in pogosto bistvena za njihov nastanek, potek in trajanje. Funkcionalne MRI študije so pokazale, da so pri ljudeh z duševnimi motnjami pogosto moteni procesi v omrežju za čustveno regulacijo (Etkin idr., 2015), zlasti v povezavi med amigdalo (odziv na nevarnost, strah, jezo) in prefrontalnim korteksom (zavestna regulacija, nadzor, "zavorni sistem"). Kar pomeni, da je biološka osnova težav v uravnavanju čustev realna in merljiva.

Mladostništvo – rizično obdobje, a ključno za krepitev odpornosti

Mladostništvo je obdobje čustvenih, telesnih in psiholoških sprememb. V možganih mladostnikov se dogajajo številne spremembe, ki so ključne za razumevanje njihovega vedenja, čustvovanja in razvoja čustvene regulacije. Daniel Siegel (2014) opisuje naslednje spremembe:

Prestrukturiranje možganske arhitekture (nevropreoblikovanje): V adolescenci pride do "obrezovanja" sinaps (sinaptična prirezava) in krepitve tistih povezav, ki se pogosto uporabljajo. Možgani postajajo bolj učinkoviti, a tudi bolj specializirani. To pomeni, da mladostniki še razvijajo zmožnost dolgoročnega načrtovanja, presoje in obvladovanja čustev.

Šibkejši nadzor prefrontalne skorje: Del možganov, odgovoren za samoregulacijo, se še razvija. Zato imajo mladostniki pogosto težave z obvladovanjem impulzov.

Povečana občutljivost na dopamin: Sistem nagrajevanja je v adolescenci zelo aktiven, kar pomeni večje iskanje novosti, tveganj in močnih čustev. To prispeva k intenzivnosti čustvenih

doživljanj. Siegel govori o tem kot o “iskanju vznemirjenja” in povezuje z iskanjem identitete in občutka pripadnosti.

Močnejša povezava med amigdalo in drugimi deli limbičnega sistema
Amigdala, center za zaznavanje nevarnosti in obdelavo čustev, je v adolescenci močno aktivna. Ker je še ni popolnoma "uravnavajočega" vpliva iz prefrontalne skorje, so mladostniki bolj reaktivni.

Siegel (2014) poudarja, da je ključno spodbujati integracijo različnih delov možganov oz. razvijanje povezav med čustvenimi in miselnimi središči, kar je temelj čustvene regulacije.

Opisane spremembe, ki se dogajajo v mladostništvu na nivoju možganov, še dodatno prispevajo k ranljivosti za razvoj duševnih motenj. Številne raziskave kažejo, da se večina duševnih motenj prične pred 25. letom starosti – najpogostejše so anksiozne motnje, sledijo vedenjske motnje, razpoloženjske motnje in motnje zaradi uporabe substanc (Las-Hayas idr., 2022; Merikangas idr., 2010, po Pedrini, Meloni, Lanfredi in Rossi, 2022). Poleg psihopatoloških simptomov je bilo tudi zgodnje udejstvovanje v tveganih vedenjih (npr. pitje alkohola, uporaba substanc, spolni odnosi) povezano s trajajočimi težavami v duševnem zdravju (Cavazos-Rehg idr., 2011, po Pedrini, Meloni, Lanfredi in Rossi, 2022) in negativnimi posledicami, kot so težave v šolskem uspehu, socialnih stikih in načrtovanju poklicne prihodnosti (Gustavsson idr., 2011, po Pedrini, Meloni, Lanfredi in Rossi, 2022). Takšna vedenja zato predstavljajo pomembne cilje različnih preventivnih intervencij.

Adolescenca je tudi ključno obdobje za oblikovanje identitete. Skozi različne izzive (povezane s šolo, socialnimi odnosi) mladostniki postopno oblikujejo svojo osebnost, samopodobo, poglede na druge ter predstavo o prihodnosti (Yeager idr., 2014, po Pedrini idr., 2022). V luči navedenega je adolescenca prepoznana kot kritično obdobje za krepitev psihološke odpornosti.

Zmožnost uravnavanja čustev je gotovo varovalni dejavnik duševnega zdravja. Po Bowlbyjevi teoriji navezanosti otroci pridobivajo temeljno znanje o uravnavanju čustev preko odzivnosti in občutljivosti staršev oz. skrbnikov. Če so odrasli v otrokovem okolju dosledno odzivni, pomirjajoči in čustveno razpoložljivi, otrok razvije notranje modele, ki mu omogočajo, da čustva prepoznava, predeluje in uravnava na prilagojen način. Če so mladi do tega obdobja pridobili osnovne veščine uravnavanja čustev v varnih zgodnjih odnosih, bodo v adolescenci lažje gradili na teh temeljih in jih prenašali v odnose z vrstniki. Če pa niso imeli te podpore, lahko v tem obdobju še vedno pridobijo nove strategije – zato je mladostništvo tudi priložnost za preventivno delo in učenje veščin čustvene regulacije.

V šolskih svetovalnih službah skozi individualne pogovore dijakom, ki so navadno bolj ogroženi, pomagamo razvijati veščine čustvene regulacije. Te vsebine pa bi bilo smotrno posredovati širši skupini ali kar celotni generaciji dijakov. V prispevku bom pregledala, kateri preventivni programi se v šolskem prostoru izvajajo v tujini in so se izkazali za učinkovite. Predstavila bom delavnico »Čutim, torej sem«, ki sem jo za dijake naše gimnazije izvedla v okviru Plečnikovih dnevov, v ozadju katere je želja po oblikovanju kontinuiranega

preventivnega programa za krepitev veščin boljšega uravnavanja čustev in s tem spodbujanjem celostnega blagostanja mladostnikov.

KREPITEV VEŠČIN ČUSTVENE REGULACIJE ZNOTRAJ ŠOLSKEGA PROSTORA

Čustvena regulacija kot cilj preventivnih intervencij

Skupna evropska pobuda za duševno zdravje (2016, po Pedrini idr., 2022) izpostavlja, da bi morale šole biti del širšega podpornega sistema za duševno zdravje mladih. Čeprav so v številnih evropskih državah prisotni primeri dobrih praks, ugotavljajo, da kultura promocije duševnega zdravja še ni sistemsko umeščena v šolske institucije (Evropska komisija, 2016, po Pedrini idr., 2022).

Šolske intervencije za izboljšanje spretnosti čustvene regulacije (ČR) pri mladostnikih so pokazale obetavne rezultate, in sicer zmerne učinke na duševno zdravje in izboljšanje spretnosti čustvene regulacije pri splošni populaciji (Pedrini idr., 2022). Pri populaciji z večjim tveganjem pa so bili srednje do visoki učinki; npr: učenci z višjimi začetnimi depresivnimi rezultati poročali o večjih izboljšavah po intervenciji, ki je temeljila na kognitivno-vedenjski terapiji, v primerjavi z vrstniki brez simptomov (Gaete idr., 2016, po Pedrini idr, 2022).

Kot učinkoviti programi pri razvoju veščin uravnavanja čustev so se izkazali programi, temelječi na čuječnosti, in programi, ki so osnovani na dialektični vedenjski terapiji (DBT) (Pickerell idr., 2023; Metz idr., 2013, Mossini, 2024). Čuječnost vključuje dva glavna mehanizma: uravnavanje pozornosti ter neobsojajoče zavedanje izkušnje (Kabat-Zinn, po Metz, 2013). Uravnavanje pozornosti povečuje zavedanje čustvenih, miselnih in telesnih doživljanj v vsakem trenutku, medtem ko neobsojajoče zavedanje zmanjšuje reaktivnost in s tem povečuje sposobnost spoprijemanja s stresom. Čeprav čuječnostne in kognitivno-vedenjske pristope povezuje zavedanje misli, občutkov in zaznav, se razlikujejo po načinu obravnave izkušenj. KVT pristop cilja na prepoznavanje in prestrukturiranje disfunkcionalnih miselnih vzorcev z namenom spremembe vsebine misli, pristopi čuječnosti ne spreminjajo vsebine izkušnje. Namesto tega poskušajo spremeniti posameznikov odnos do izkušnje.

Preventivni programi v slovenskih srednjih šolah

V srednjih šolah potekajo različni preventivni programi, ki se posredno in neposredno dotikajo tem duševnega zdravja, blagostanja, dobrih odnosov, preprečevanju različnih tveganih vedenj. Večinoma jih izvajajo zunanji izvajalci. Ure pa so umeščene v celoletni načrt znotraj Tedna obveznih izbirnih vsebin, izven rednega pouka. To so delavnice, ki se dotikajo odraščanja preprečevanja različnih odvisnosti od tobaka, marihuane, medvrstniškega nasilja, krepitve telesne samopodobe. Veliko je delavnic, ki naslavljajo spletno nasilje, varnost na spletu, odvisnost od družabnih omrežij. Program, ki bolj neposredno naslavlja duševno zdravje, je program A se štekaš? - IAM Slovenski center za raziskovanje samomora (Živ Živ, 2024), namenjen preprečevanju samomora. Na šoli je bil izveden pred leti za celotno

generacijo 2. letnika in je deloval tako presejalno, kot tudi edukativno za celotno generacijo. A je bila takšna izvedba (s precej zunanjimi izvajalci) možna le v okviru projekta. Trenutno ga izvajava s sodelavko psihologinjo v enem razredu, kar je tehnično kar zalogaj, kako ga umestiti znotraj ur pouka, kako urediti pouk za drugo polovico razreda.

Sama bi si želela, da bi lahko skozi celotno šolsko leto izvajala program v okviru interesne dejavnosti (krožka) in bi se dotikal tem samozavedanja, čuječnosti, uravnavanja čustev, povezanosti telesa, misli, čustev, vedenja. Želela bi namreč, da psihoedukacijske vsebine, ki jih posredujem v individualnih pogovorih dijakom, ki prihajajo po pomoč v svetovalno službo, dosežejo širši krog mladostnikov. Delavnica, ki sem jo izvedla, je bil poskus posredovanja nekaj teh vsebin, skupini dijakov, ki jih je zanimala psihologija in samospoznavanje.

Delavnica »Čutim, torej sem« – delavnica samospoznavanja

Delavnico sem izvedla v okviru Plečnikovih dnevov, ki so namenjeni medpredmetnemu povezovanju in posredovanju zanimivih vsebin dijakom, ki ne sodijo v predmetni načrt.

V delavnico sem vključila različne vaje samozavedanja, čuječnosti, nekaj psihoedukacije. Delo je potekalo najprej kot samorefleksija, diskusija v parih, delo po skupinah in na koncu tudi v delitev v celotni skupini.

1) PREDSTAVITEV DELAVNICE. Najprej sem predstavila namen delavnice, pravila (zaupnost, prostovoljnost).

2) MEDITACIJA V GIBANJU: vodila sem jih v hojo po prostoru, jih usmerila na zavedanje stika s prostorom, zavedanje prostora (opazovanje barv, oblik, pvoršin), potem pa tudi pregled telesa, zaznavanje svojega telesa, senzacij, ob tem ko srečujem ostale člane.

3)PREDSTAVITEV SEBE (IME in POČUTJE): Vsak dijak je vzel 2 nalepki: na prvo je napisal ime, razred, na drugo je narisal svoje razpoloženje Kakšno vreme je danes pri MENI? Nato je potekalo predstavljanje neznanim udeležencem.

Delitev v krogu. KROG -SHARING: vsak se je predstavi, kako je, kaj pričakuje od delavnice oz. zakaj se je odločil za delavnico. Na voljo je bil pripomoček blazina »Čutim«.

VAJA SAMOZAVEDANJA:

+ Udeleženci so se morali spomniti na **prijeten dogodek** (lahko so ga vizualizirali). Ob tem so zaznali, kaj se jim dogaja v telesu, katere senzacije se pojavijo in kje. Zaznali so čustvo, ki se je pojavilo, ter na koncu misel, ki je prisotna. To so si zapisali in podelili v paru.

-Udeleženci so izvedli podobno vizualizacijo, spomin na **neprijeten** dogodek (ne najbolj travmatičen dogodek): zopet so bili povabljeni, da se spomnijo senzacij, čustva in misli. To so si zapisali in podelili v paru.

Zapišem in podelim v PARU.

Teorija SAMOZAVEDANJE, SAMOREGULACIJA, OKNO TOLERANCE: Udeležencem sem pojasnila, kaj je to samozavedanje, s čim se povezuje ter kaj je smisel. Prav tako sem jim razložila termin samoregulacije ter koncept »okna tolerance« Daniela Siegla.

VIRI OPORE (RESURSI): Udeleženci so dobili delovni list.

Koncept resursov oz. virov sem povzela iz pristopa Somatskega doživljanja avtorja Petra Levina (2022, in Lyon, 2023), kjer uporaba vira prinese razliko v doživljanju, razmišljanju oz. v aktivaciji oz. deaktivaciji živčnega sistema.

Vsak zase se je spomnil svoje vire opore po posameznih navedenih kategorijah.

Udeleženci so se spomnili situacije, ko jim je bilo težko in je imela uporaba enega ali več virov največji učinek nanje in je prinesla pomembno razliko v doživljanju.

Sledil je pogovor v parih, nato v krogu (če je kdo želel).

ČUSTVA

Najprej je bil predvajan arhivski video, kjer otroci opisujejo, kako doživljajo posamezna čustva v telesu. Potem so se dijaki razdelili v skupine. Vsaka skupina je dobila opis neke situacije, iz katere je morala razbrati, katero čustvo je prisotno.

Zapisali so fizične senzacije, kakšen je namen oz. funkcija tega čustva.

MOJ ODNOS DO ČUSTEV: vsak je moral narediti samorefleksijo:

Kako pogosto doživljam in izražam posamezno čustvo? (malo, pogosto, zelo pogosto)

JEZA, STRAH, VESELJE, ŽALOST, SRAM, GNUS

Katero čustvo mi je težko „prenašati“? Spomnim se situacije, ko sem doživljal/-la to čustvo.

RAZVIJANJE SOČUTJA: Kaj bi mi naklonjena, sočutna, modra oseba rekla v tej situaciji?

Zaključni KROG za refleksijo (S čim bodo odšli? Kaj bi vzeli s seboj?)

Evalvacija delavnice

Na delavnici so sodelovali dijaki iz različnih letnikov in oddelkov, zato sem uvodni del namenila medsebojnemu spoznavanju, kar je ustvarilo varnejše in bolj sproščeno vzdušje. Ta pristop je dijakom omogočil, da so se kasneje lažje odprli in izrazili svoje mnenje ter izkušnje.

Večina dijakov je delavnico sprejela zelo pozitivno. Vajo prepoznavanja čustev ter pripadajočih telesnih občutkov in funkcij so dobro poznali že iz pouka psihologije, kar je pokazalo njihovo predznanje in zanimanje za temo. Ostale vaje, ki so bile zanje nove in nekoliko drugačne, so jih presenetile, a tudi spodbudile k razmisleku in sodelovanju.

Poseben pomen je imelo skupno deljenje izkušenj – ob zavedanju, da imajo podobna čustva in notranje stiske, so dijaki začutili povezanost, kar jim je pomagalo normalizirati lastno doživljanje. Izpostavili so, da jim je olajšanje prineslo spoznanje, da so tako prijetna kot neprijetna čustva del vsakdana in da se ta neprestano spreminjajo (podobno kot vreme).

Pri raziskovanju lastnih meja doživljanja, torej trenutkov, ko še ohranjajo občutek nadzora nad svojim vedenjem in čustvi, se je kot zelo koristen pripomoček izkazal koncept t. i. *okna tolerance*. Ta jim je ponudil nov okvir za razumevanje lastne čustvene regulacije in odzivanja v vsakodnevnih situacijah.

SKLEP

Krepitev sposobnosti čustvene regulacije in uravnavanja delovanja živčnega sistema pomembno prispeva k večji psihološki odpornosti, boljšemu splošnemu počutju ter zmanjševanju tveganja za razvoj duševnih motenj. Mladostništvo je razvojno obdobje, v katerem so čustva pogosto intenzivnejša in raznolika, medtem ko ustrezne veščine za njihovo prepoznavanje in obvladovanje pri mnogih še niso razvite. Zato se zdi smiselno in nujno, da šolski prostor postane tudi prostor sistematičnega razvoja teh ključnih življenjskih kompetenc.

Raziskave potrjujejo, da so šolske preventivne intervencije učinkovita strategija za spodbujanje čustvene pismenosti, duševnega zdravja ter zmanjševanje tveganih vedenj. Njihova vrednost se kaže tako pri splošni populaciji mladostnikov kot tudi pri tistih, ki se že srečujejo z duševnimi stiskami.

Pomisleki so, da te dodaten vsebine težko vnesemo v obvezni kurikulum, da bi zajeli celotno populacijo. Če so programi ponujeni v obliki interesnih dejavnosti ali krožkov, obstaja tveganje, da bodo pritegnili predvsem tiste mladostnike, ki jih to področje že zanima – ti pa pogosto že razpolagajo z določenimi veščinami. Tako ne dosežemo ravno tistih, ki bi takšno podporo najbolj potrebovali. Dodatno oviro predstavlja stigma: mladostniki, ki so zaradi čustvenih ali vedenjskih težav vključeni v delo s svetovalno službo, se morda ne bodo želeli javno izpostaviti s sodelovanjem v tovrstnih dejavnostih.

Kljub temu pa skupinsko delo nosi izjemno vrednost – omogoča izmenjavo izkušenj, krepi občutek pripadnosti in zavedanje, da posameznik v svojem doživljanju ni sam. Takšna

izkušnja lahko pomembno zmanjša občutke osamljenosti ali “drugačnosti”. Učenje v skupini hkrati spodbuja razvoj empatije, aktivnega poslušanja, konstruktivnega reševanja konfliktov in medsebojnega povezovanja. Krepi se občutek skupnosti, odgovornosti drug do drugega ter zavedanje, da smo kot družba soodvisni.

Kot poudarja psihiatrinja Anica Mikuš Kos - strokovnjakov, ki bi lahko pomagali vsem posameznikom z duševnimi težavami, je vedno premalo. A imamo drug drugega – in prav to nas lahko reši.

LITERATURA IN VIRI

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217–237.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281–291.

Etkin, A., Büchel, C., & Gross, J. J. (2015). The neural bases of emotion regulation. *Nature Reviews Neuroscience, 16*(11), 693–700.

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., Hočevar Grom, A., Bajt, M., Čuš, A., Furman, L., Zager Kocjan, G., Hafner, A., Medved, T., Bračič, M. F., Poldrugovac, M., Maučec Zakotnik, J., & Eržen, I. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Lyon, I. (2023). *SmartBody SmartMind – Lesson 1: Resources* [Spletni program].

Metz, S., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Journal of Adolescence, 36*(1), 1–10.

Mossini, M. (2024). Efficacy of dialectical behavioral therapy skills in addressing emotional dysregulation among adolescents: A systematic literature review. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 6*(3), 439–451. https://doi.org/10.46328/ijonses.684

Pedrini, L., Meloni, S., Lanfredi, M., & Rossi, R. (2022). School-based interventions to improve emotional regulation skills in adolescent students: A systematic review. *Journal of Adolescence, 94*(3), 1051–1067. https://doi.org/10.1002/jad.12090

Pickerell, L. E., Pennington, K., Cartledge, C., Miller, K. A., & Curtis, F. (2023). The effectiveness of school-based mindfulness and cognitive behavioural programmes to improve emotional regulation in 7–12-year-olds: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness, 14*, 1068–1087.

Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. Norton.

Siegel, D. J. (2014). *Vihar v glavi: Moč in namen mladostniških možganov*. Ljubljana: Družinski in terapevtski center Pogled.

Živ? Živ! (2024). *A (se) štekaš?!? – Integriran pristop krepitve duševnega zdravja in preprečevanja samomorilnega vedenja za mladostnike*. Pridobljeno 25. aprila 2025 s spletne strani https://zivziv.si/a-se-stekas/

BO MIND: PRVA SLOVENSKA MOBILNA APLIKACIJA ZA KREPITEV DUŠEVNEGA ZDRAVJA

BO MIND: FIRST SLOVENIAN MOBILE APP FOR MENTAL HEALTH

PETRA OFENTAVŠEK, mag. psih., BOmind d.o.o., Tepanje 28b, 3210 Slovenske Konjice, ofentavsek.petra@gmail.com

Luna Počkaj, mag. psih., Center za socialno delo Ljubljana, Enota Ljubljana Vič Rudnik, Tržaška cesta 40, 1000 Ljubljana, luna.pockaj@gmail.com

POVZETEK

V zadnjih letih so mobilne aplikacije za duševno zdravje postale vse bolj razširjeno orodje za samopomoč, psihoedukacijo in podporo pri obvladovanju duševnih stisk. Mobilna aplikacija BO mind predstavlja prvo tovrstno aplikacijo v slovenskem prostoru. Aplikacija je namenjena spremljanju in krepljenju čustvenega blagostanja s pomočjo znanstveno podprtih metod in tehnik, kot je prakticiranje čuječnosti, izvajanje dihalnih vaj, tehnik sproščanja, beleženje počutja in dostop do strokovne psihološke ter psihoterapevtske podpore. V prispevku so predstavljene ključne vsebine in funkcionalnosti aplikacije, njena strokovno utemeljena zasnova in ciljna populacija. BO mind kot preventivni in podporni pripomoček združuje psihološko stroko s sodobno tehnologijo. Njegov lik, prikupni BO, pa služi kot spodbudni prijatelj, ki uporabnike spremlja na poti do boljše skrbi za svoje duševno zdravje.

KLJUČNE BESEDE**:** duševno zdravje, mobilna aplikacija, samopomoč, strokovna podpora, tehnologija

ABSTRACT

In recent years, mobile applications for mental health have become increasingly popular as tools for self-help, psychoeducation and support in managing psychological distress. BO mind is the first mental health mobile application of its kind in Slovenia. The app is designed to monitor and enhance emotional well-being through scientifically supported methods and techniques, such as mindfulness practices, breathing exercises, relaxation techniques, mood

tracking, and access to professional psychological and psychotherapeutic support. This paper presents the application's key features and functionalities, its science-based design and its target population. As a preventive and supportive resource, BO mind bridges psychological expertise with modern technology. Its character, the adorable BO, serves as a motivating companion, guiding users on their journey toward better care for their mental well-being.

KEYWORDS: mental health, mobile application, self-help, professional support, technology

Uvod

Duševno zdravje postaja ena izmed ključnih javnozdravstvenih tematik. Zaradi zaznane povečane stopnje stresa, anksioznosti in drugih duševnih stisk, posebno med mladimi, je duševno zdravje tema, ki zahteva iskanje novih pristopov k preventivi in samopomoči. Ocene kažejo, da naj bi se 15 % vseh mladostnikov na svetu soočalo s težavami v duševnem zdravju, med njimi pa so najpogosteje izpostavljene depresija, anksioznost in vedenjske težave (WHO, 2024). Podatki raziskave HBSC (Klanšček idr., 2022) kažejo, da več kot tretjina slovenskih mladostnikov poroča, da redno doživlja vsaj dva psihosomatska simptoma, najpogosteje pa pri tem navajajo živčnost, nespečnost in razdražljivost. Kar 22 % mladostnikov je doseglo rezultate, ki kažejo na povišano verjetnost za depresijo in slabšo kakovost njihovega življenja, medtem ko skoraj 33 % mladostnikov poroča o tem, da so v zadnjem letu občutili žalost ali obupanost, ki je vplivala na njihov vsakdan (Klanšček idr., 2022). Digitalna orodja, kot so aplikacije za duševno zdravje, predstavljajo priložnost za izboljšanje dostopa do vsebin s področja skrbi za duševno zdravje. Namen prispevka je predstaviti BO mind, prvo slovensko mobilno aplikacijo, ki celostno in strokovno obravnava skrb za duševno zdravje.

Namen in cilji aplikacije BO mind

Aplikacija je nastala na podlagi dolgoletnih opažanj izzivov z duševnim zdravjem, s katerimi se sooča družba. Zasnovana je bila z željo po pomoči čim širši populaciji, da dostopa do preprostih, a učinkovitih tehnik, ki so koristne pri soočanju s širokim naborom duševnih težav. Tehnike so uporabne tudi za posameznike, ki želijo dopolniti veščine spoprijemanja z življenjskimi izzivi. Pri snovanju smo imeli v mislih željo po ozaveščanju in opolnomočenju, format aplikacije pa smo zaznali kot priročno orodje za podporo duševnemu zdravju. V času začetka razvoja aplikacije po našem vedenju še ni bilo moč dostopati do takšnega orodja v slovenskem jeziku.

Cilj aplikacije je uporabniku omogočiti samorefleksijo, prepoznavo čustvenih stanj, uvajanje preprostih in koristnih navad v njegov vsakdan ter zagotavljanje dostopa do psihološke in psihoterapevtske podpore. Uporabnikom nudi varno, strukturirano in znanstveno podprto okolje za krepitev skrbi za duševno zdravje.

Znanstvena in strokovna utemeljenost aplikacij za duševno zdravje

Ugotovitve študij nakazujejo na različne pozitivne učinke uporabe aplikacij, kot je zmanjševanje doživljanja stresa, depresivnosti in tesnobnosti (Linardon idr., 2019). Pozitivni učinki se kažejo tako pri klinični kot neklinični populaciji (Linardon, 2020).

Najspodbudnejše učinke so raziskovalci odkrili pri posameznikih, ki so tovrstne aplikacije uporabljali v kombinaciji z individualno psihoterapijo (Torous idr., 2017), ter v tistih aplikacijah, ki uporabnikom omogočajo dostop do strokovnjaka za duševno zdravje (Linardon idr., 2019). Uporaba v kombinaciji z določeno obliko strokovne pomoči lahko podaljša učinek psihološkega ali psihoterapevtskega dela in spodbuja prenos znanj iz strokovnega okolja v vsakdanje življenje (Garrido idr., 2019). Aplikacija BO mind sledi strokovnim smernicam in uporabnikom poleg vsebin za samopomoč nudi dostop do strokovnjakov s področja duševnega zdravja. Strokovnjaki, vključeni v aplikacijo, so izbrani na podlagi postopka in internih kriterijev, ki upoštevajo smernice psiholoških in psihoterapevtskih združenj.

Aplikacije za duševno zdravje pomembno povečujejo dostopnost do orodij za samopomoč, uporabniku prilagojenih vsebin, spremljanja napredka in hiter dostop do strokovne podpore (Olff, 2015). Uporabnike pritegnejo z vsebinami in interaktivnostjo ter jih spodbujajo, da na zanimiv način skrbijo za svoje duševno zdravje (Bakker idr., 2016).

Raziskovalci ugotavljajo, da tovrstne aplikacije uporabljajo predvsem mlajše generacije, ki so s tehnologijo bolj povezane kot starejše (Temkin idr., 2020).

Ključne funkcionalnosti in vsebine aplikacije BO mind

Aplikacija vključuje različne funkcionalnosti, razvite na podlagi raziskav in strokovne literature s področja duševnega zdravja:

Orodja za dnevno beleženje počutja,

Pol-strukturiran dnevnik,

Vodene vaje za sproščanje, dihanje in čuječnost,

Dnevne pozitivne afirmacije,

Opomnike za izvajanje aktivnosti,

SOS razdelek z nujnimi kontakti in viri za pomoč,

Knjižnico strokovnih in poljudnih vsebin,

Enostaven dostop do strokovne psihološke in psihoterapevtske podpore.

Raziskave o učinkovitosti intervencij, vključenih v aplikacijo BO mind

Aplikacija vključuje različne intervencije, ki jih uporabnikom približa na preprost in strukturiran način. Pri pripravi vsebin sodelujeta magistrici psihologije, le-te pa temeljijo na sodobnih psiholoških in psihoterapevtskih okvirjih, kot sta kognitivno-vedenjska terapija ter terapija sprejemanja in predanosti.

Ena izmed ključnih funkcionalnosti v aplikaciji je dnevno beleženje počutja in dejavnikov, ki nanj vplivajo, kar uporabnikom omogoča vpogled v čustvovanje in vzorce vedenja. Namen beleženja je spodbuditi uporabnike k večjemu zavedanju počutja, kar se je v raziskavah izkazalo kot intervenca, ki pomembno prispeva k večjemu čustvenemu samozavedanju (Kauer idr., 2012). Tedenski pregledi počutja in izvedenih vaj v aplikaciji dodatno krepijo čustveno samozavedanje, omogočajo spremljanje napredka ter spodbujajo k vzpostavljanju zdravih navad in veščin samoregulacije.

Aplikacija vključuje tudi možnost nastavitve opomnikov, načrtovanje dnevnih dejavnosti ter beleženje opravljenih nalog, kar uporabnikom omogoča organiziran in podprt pristop k izboljšanju duševnega zdravja. Slednje se je izkazalo kot učinkovita intervenca (Linardon idr., 2019), saj opomniki spodbujajo redno uporabo aplikacije in pomagajo vzpostaviti rutino, kar prispeva k dolgoročnemu ohranjanju pozitivnih učinkov.

V aplikaciji je tudi razdelek SOS, kjer so dostopne telefonske številke različnih organizacij in nujnih služb v Sloveniji. Na te vire se lahko obrnejo uporabniki, ki se znajdejo v krizni situaciji in prejmejo takojšnjo strokovno pomoč. Raziskovalci ugotavljajo, da so uporabniki, ki se znajdejo v kriznih situacijah, posebno ranljivi, zato smo pri načrtovanju aplikacije upoštevali njihove nasvete o vključitvi virov pomoči za klic v sili (Bakker idr., 2016).

V središču aplikacije je na voljo nabor različnih vaj za krepitev duševnega zdravja. Uporabniki lahko dostopajo do dihalnih vaj, ki vključujejo različne tehnike. Skupno vsem je, da jih vodijo skozi proces dihanja in krepijo njihove občutke sprostitve in izboljšujejo razpoloženje, obenem pa zmanjšujejo telesno vzburjenost, tesnobnost in občutenje stresa (Zaccaro idr., 2018; Balban idr., 2023). Na voljo so tudi vaje za sproščanje, ki pripomorejo k večjemu blagostanju (Vijayaraghavan in Chandran, 2019). Posebna vrsta sproščujočih vaj z empirično dokazanimi pozitivnimi učinki so tudi vaje čuječnosti (Davis in Hayes, 2012). Slednje preko prakse zavedanja sedanjega trenutka, obdelave informacij v njem ter sprejemanja le-teh uporabnike spodbujajo k višjemu samozavedanju, izboljšani koncentraciji in regulaciji čustev. Nekatere vaje so na voljo v zvočni obliki.

Nabor poljudnih člankov v aplikaciji je namenjen uporabnikom, ki si želijo globlje spoznati različne psihološke vsebine. Članki obsegajo splošne psihološke in psihoterapevtske tematike. V nekaterih člankih je na voljo tudi razdelek “Preberi več”, kjer so dostopne povezave do dodatnih strokovnih virov o obravnavanih temah.

V aplikaciji je uporabnikom na voljo nabor medijskih vsebin, ki omogočajo, da kadarkoli dostopajo do preverjenih, koristnih in zanimivih informacij. Trenutno nabor obsega slovenske podkast vsebine, ki obravnavajo teme skrbi za duševno zdravje.

Ciljna populacija in uporabniška izkušnja

Zasnova aplikacije BO mind se je pričela v juliju 2023, do junija 2024 pa je bila za preizkuševalce pripravljena testna različica. V juliju in avgustu 2024 smo zbirali povratne informacije o testni različici in jo sproti prilagajali glede na predloge testnih uporabnikov. Le-

teh smo zbrali več kot 700, in sicer preko poziva na socialnih omrežjih Instagram in Facebook. V zameno za povratne informacije, ki smo jih zbirali preko spletnih obrazcev, smo prvim uporabnikom omogočili neomejen dostop do končne različice aplikacije. V nadaljevanju so prikazani trije primeri povratnih informacij uporabnikov, in sicer kot odgovor na vprašanje: *"Kakšni so tvoji predlogi za izboljšanje BO mind mobilne aplikacije?"*.

Testni uporabnik 1: *"Manjka mi možnost vsakodnevnih pozitivnih afirmacij. Super bi bilo, da bi bile afirmacije za različna področja - npr. samozavest, ljubezen do samega sebe,…"*

Testni uporabnik 2: *"Želela bi si, da bi bile vaje zvočne, kajti meni niso tako funkcionalne, ko moram prvo prebrati, narediti in spet prebrati. Se mi zdi, da izgubim fokus."*

Testni uporabnik 3: *"Meni se aplikacija že sedaj zdi super. V pomoč mi je tudi v službi, pri delu z osebami z motnjo v duševnem razvoju (vaje dihanja, čuječnosti)."*

Na podlagi povratnih informacij testnih uporabnikov smo nato prilagodili in posodobili nekatere funkcionalnosti aplikacije pred njenim uradnim izidom.

Aplikacija je uradno izšla na dan duševnega zdravja, 10. oktobra 2024. Od izida aplikacije se je registriralo več kot 5150 uporabnikov. Zaradi varnosti podatkov imamo omejen dostop do statistik, ki jih spremljamo v aplikaciji. Nekaj jih je predstavljenih v nadaljevanju.

Za namene predstavitve smo v pričujočem prispevku prikazali statistike uporabnikov, starih med 15 in 24 let. Demografski podatki kažejo, da si je uporabniški račun v aplikaciji v tej starostni skupini ustvarilo 1566 oseb.

Večina uporabnikov (62,26 %) si je za uporabo aplikacije izbrala večerne ure, ob katerih so si v uvodnem vprašalniku v aplikacijo izbrali čas za opomnik za uporabo. Opomnik za uporabo v popoldanskem času si je izbralo 17,24 % uporabnikov, jutranji opomnik pa je izbralo 14,62 % uporabnikov.

Slika 1

Čas, ki ga uporabniki ob registraciji označijo kot želeni dnevni čas uporabe aplikacije BO mind

Uporabniki so si ob registraciji lahko določili, koliko časa dnevno želijo nameniti uporabi aplikacije. Kot prikazuje Slika 1, je 48 % uporabnikov izbralo možnost 10 minut, sledijo pa jim uporabniki, ki želijo uporabi aplikacije nameniti največ 5 minut, kar znaša 18 % uporabnikov. Zgolj 10 % posameznikov je označilo, da želi aplikacijo vsak dan uporabljati 15 minut ali več.

Slika 2

Funkcije, ki jih uporabniki želijo uporabljati v aplikaciji BO mind

Ob registraciji so si uporabniki lahko izbrali funkcije, ki jih želijo uporabljati v aplikaciji. Slika 2 prikazuje, katere funkcije so izbirali. Naenkrat so lahko izbrali več funkcij.

Najpogosteje so izbrali profesionalne vsebine (52,49 %). Pogosto so si izbrali tudi vsebine s področja čuječnosti (50,13 %) in orodje za pisanje dnevnika (49,81 %). Nekoliko manj pogosto so izkazali zanimanje za izvajanje dihalnih vaj (45,72 %), najmanj pogosto pa so označili, da jih zanima vodena meditacija (43,81 %).

Slika 3

Teme, ki uporabnike aplikacije v starostni skupini 15 – 24 let najbolj zanimajo

Uporabniki so ob registraciji označili, katera področja duševnega zdravja jih najbolj zanimajo. Naenkrat so lahko izbrali več tematik, rezultati so prikazani na Sliki 3. Najbolj jih zanima področje nizke samopodobe, sledijo anksioznost, izgorelost, težave s pozornostjo, težave z učenjem in strahovi.

V nadaljevanju je prikazan uporabniški vmesnik aplikacije. Pri snovanju smo si prizadevali, da bi bil le-ta preprost in razumljiv, barvni toni pa so nežni in nevpadljivi. Želeli smo ustvariti občutek pomirjenosti in sproščenosti, zato smo izbrali kombinacijo bež in zelenih tonov.

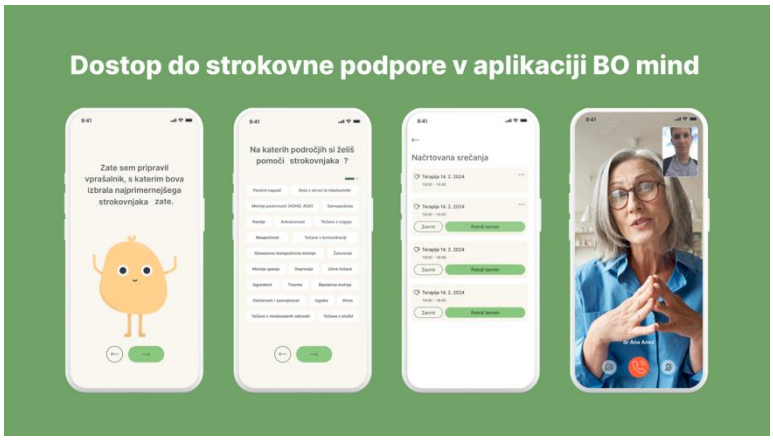
Slika 4

Uporabniški vmesnik aplikacije: dnevni meni, tedenska analiza počutja, vaja Čuječe jutro, vaja Dihaj z BO-jem

Na Sliki 4 so prikazani posnetkih zaslona iz aplikacije. Na prvem je dnevni meni, imenovan “danes”. V njem je seznam dnevnih aktivnosti, ki si jih lahko tudi prilagodi. Na drugem je tedenska analiza počutja. Vanjo so vključeni dejavniki počutja ter njihova usmerjenost, t.j. v katero smer (pozitivno ali negativno) vplivajo na uporabnikovo počutje. Na zadnjih dveh posnetkih zaslona sta prikazani dve vaji iz aplikacije.

Slika 5

Uporabniški vmesnik aplikacije BO mind: vprašalnik za izbiro ustreznega strokovnjaka, načrtovanje srečanja s strokovnjakom, videoklic s strokovnjakom



Na sliki 5 je prikazanih nekaj posnetkov zaslona, kjer uporabniki dostopajo do strokovne podpore. Vsak lahko izpolni vprašalnik o željah glede podpore s strokovnjaka, izbere med naborom strokovnjakov, rezervira termin in se preko aplikacije udeleži srečanja z njim.

Sklep

Aplikacija BO mind predstavlja primer dobre prakse vključevanja psiholoških spoznanj v digitalna orodja. Povezuje strokovno utemeljene pristope s sodobno tehnologijo ter naslavlja potrebe uporabnikov na področju skrbi za duševno zdravje.

V prihodnje načrtujemo izvedbo raziskav o dolgoročnih učinkih uporabe aplikacije ter razširitev njenih vsebin. Želimo jo nadgraditi s programi, ki bodo naslavljali specifične izzive v duševnem zdravju, in povečati njeno interaktivnost z igrifikacijo. Prav tako si prizadevamo za sodelovanje z zunanjimi strokovnjaki, ki bodo s svojimi izkušnjami obogatili naše vsebine.

LITERATURA IN VIRI

Balban, M. Y., Neri, E., Kogon, M. M., Weed, L., Nouriani, B., Jo, B., ... in Huberman, A. D. (2023). Brief structured respiration practices enhance mood and reduce physiological arousal. *Cell Reports Medicine*, *4*(1).

Bakker, D., Kazantzis, N., Rickwood, D. in Rickard, N. (2016). Mental health smartphone apps: review and evidence-based recommendations for future developments. *JMIR mental health, 3*(1).

Davis, D. M. in Hayes, J. A. (2012). What are the benefits of mindfulness?: A wealth of new research has explored this age-old practice. Here's a look at its benefits for both clients and psychologists.

Garrido, S., Millington, C., Cheers, D., Boydell, K., Schubert, E., Meade, T. in Nguyen, Q. V. (2019). What works and what doesn't work? A systematic review of digital mental health interventions for depression and anxiety in young people. *Frontiers in Psychiatry, 10,* 759.

Kauer, S. D., Reid, S. C., Crooke, A. H. D., Khor, A., Hearps, S. J. C., Jorm, A. F., Sanci, L. in Patton, G. (2012). Self-monitoring using mobile phones in the early stages of adolescent depression: randomized controlled trial. *Journal of medical Internet research, 14*(3).

Klanšček, H. J., Furman, L., Roškar, M., Drev, A., Pucelj, V., Koprivnikar, H., Zupanič, T. in Korošec, A. (2022). *Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji: izsledki mednarodne raziskave HBSC, 2022*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.

Linardon, J. (2020). Can acceptance, mindfulness, and self-compassion be learned by smartphone apps? A systematic and meta-analytic review of randomized controlled trials. *Behavior Therapy, 51*(4), 646–658.

Linardon, J., Cuijpers, P., Carlbring, P., Messer, M. in Fuller-Tyszkiewicz, M. (2019). The efficacy of app-supported smartphone interventions for mental health problems: A meta-analysis of randomized controlled trials. *World Psychiatry, 18*(3), 325–336.

Olff, M. (2015). Mobile mental health: a challenging research agenda. *European journal of psychotraumatology, 6*(1), 27882.

Temkin, A. B., Schild, J., Falk, A. in Bennett, S. M. (2020). Mobile apps for youth anxiety disorders: A review of the evidence and forecast of future innovations. *Professional Psychology: Research and Practice, 51*(4), 400.

Torous, J., Lipschitz, J., Ng, M. in Firth, J. (2020). Dropout rates in clinical trials of smartphone apps for depressive symptoms: a systematic review and meta-analysis*. Journal of affective disorders, 263,* 413–419.

Vijayaraghavan, N. in. Chandran, K. M. (2019). Effect of meditation on psychological well-being. *The International Journal of Indian Psychology*, *7*(2), 673-678.

World Health Organization. (10.10.2024). *Mental Health of Adolescents*. World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

Zaccaro, A., Piarulli, A., Laurino, M., Garbella, E., Menicucci, D., Neri, B. in Gemignani, A. (2018). How breath-control can change your life: a systematic review on psycho-physiological correlates of slow breathing. *Frontiers in human neuroscience*, *12*, 409421.

DUŠEVNO ZDRAVJE MLADIH, NASTANJENIH V STROKOVNIH CENTRIH

MENTAL HEALTH OF YOUTH ACCOMMODATED IN PROFESSIONAL CENTERS

JURE PAJK, mag. soc. ped.

Strokovni center Višnja Gora, Cesta Dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora

jure.pajk7@gmail.com

POVZETEK

Duševno zdravje mladih je postalo v zadnjih letih vroča tema debat. Mladost je čas prehoda iz otroštva v odraslost, ki ga zaznamuje mnogo mejnikov in pomembnih odločitev, kar povzroča mladim veliko stresa ter dilem. V preteklem letu je Nacionalni inštitut za javno zdravje (NIJZ) v raziskavi ugotovil, da ima približno tretjina mladih v Sloveniji visoko tveganje za razvoj depresije in dobra tretjina mladostnikov že poroča o težavah z vsaj dvema psihosomatskima simptomoma. Podobne težave lahko opazimo tudi pri drugih kazalcih, povezanih z duševnim zdravjem mladih. Sam sem zaposlen kot vzgojitelj v intenzivni skupini, ki spada pod okrilje Strokovnega centra Višnja Gora, in se vsakodnevno srečujem z duševnimi motnjami pri mladih. Ravno zato smo se odločili le-te bolje raziskati, predvsem na področju mladih, nastanjenih v strokovnih centrih, pri katerih so duševne motnje še toliko pogostejše oziroma izrazitejše. Osredotočili se bomo na otroke in mladostnike s čustveno vedenjskimi motnjami ter na duševne motnje, ki se pri njih pojavljajo.

KLJUČNE BESEDE: duševno zdravje, otroci in mladostniki, čustveno vedenjske motnje, strokovni centri

ABSTRACT

Youth mental health has become a hot topic of debate in recent years. Adolescence is a time of transition from childhood to adulthood, marked by many milestones and important decisions, which cause young people a lot of stress and dilemmas. Last year, a study, carried out by the National Institute of Public Health, found that approximately one third of the youth in Slovenia is at high risk of developing depression and a good third of adolescents report problems with at least two psychosomatic symptoms. Similar problems can also be observed in other indicators related to youth mental health. As an educator, employed in an intensive group that is a part of the auspices of the Višnja Gora Professional Centre, I encounter mental disorders in young people on a daily basis. That is why we decided to do further research of the issue, especially in the field of adolescents accommodated in professional centres, in whom mental disorders are even more frequent or pronounced. We will focus on children and adolescents with emotional behavioral disorders and the mental disorders they suffer from.

KEYWORDS: mental health, children and adolescents, emotional and behavioral disorders, professional centers

Uvod

Tendenca vsakega strokovnega centra, ki deluje na področju dela z otroki in mladostniki s čustveno-vedenjskimi težavami in motnjami (v nadaljevanju ČVTM), je nastanjeni populaciji omogočiti ustrezno ter celovito pomoč med celotno obravnavo. Delo z omenjeno populacijo ni lahko in vsak posameznik se razlikuje od drugega. Samo delo pa je še toliko bolj oteženo, kadar ne poznamo otrokove zgodovine ali njegovega trenutnega stanja, ko s samo obravnavo začnemo. Ob namestitvi smo strokovni delavci pogosto zelo malo seznanjeni s stanjem otroka, opažamo pa, da je to znanje predvsem pomanjkljivo na področju duševnega zdravja. Otroci in mladostniki so pogosto nediagnosticirani in nikoli niso bili usmerjeni k ustreznim strokovnim službam, ki bi samo diagnozo postavile. Tudi če diagnoza je postavljena in se zavedamo otrokovih duševnih težav ali motenj, smo strokovni delavci nekvalificirani in premalo ozaveščeni o načinih dela ter specifikah, ki jih takšna populacija potrebuje. V prispevku smo se predvsem osredotočili v ugotavljanje trenutnega stanja duševnega zdravja med mladimi v Sloveniji in na področju populacije, nastanjene v strokovne centre. Ugotoviti želimo prisotnost duševnih motenj znotraj strokovnih centrov in pripravljenost strokovnih centrov za obravnavo takšne populacije.

Čustveno-vedenjske težave in motnje

Pri večini otrok in mladostnikov lahko opazimo odklonsko, nagajivo, uporniško vedenje, kar je nekaj popolnoma normalnega za osebo v razvoju. Kadar pa je na področju vedenja in čustvovanja teh težav več oziroma so dolgoročne in se pogosto kljub sankcioniranju ne prenehajo, lahko predvidevamo, da ima otrok oziroma mladostnik ČVTM. Za otroke in mladostnike s ČVTM se pogosto pojavljajo tudi težave na socialnem področju. Kljub stereotipu, da naj bi problematični učenci bili bolj priljubljeni, se osebe s ČVTM težje vključijo v družbo vrstnikov ter težje oblikujejo močne ali ustrezne socialne mreže. Podobne težave se lahko pojavljajo tako v šoli, v skupnosti kot tudi doma in na drugih področjih njihovega življenja (Brus, 2010).

Pri ugotavljanju otrokovega oziroma mladostnikovega stanja moramo biti predvsem osredotočeni na to, ali gre za težavo ali za motnjo. Zelo pomembno je, da znamo ta dva pojma razlikovati, saj je na podlagi tega pogosto odvisna nadaljnja pomoč, ki jo nudimo otroku.

Pomen in naloge strokovnih centrov

Otroke in mladostnike s ČVTM obravnavamo kot kompleksno problematiko, ki je dolgoročna in pogosto tudi čedalje intenzivnejša. Razloge za pojav ČVTM najpogosteje najdemo v družini oziroma v domačem okolju. Neustrezni pogoji, pomanjkanje, slaba vzgoja itd. v otroku oziroma mladostniku spodbudijo odklonsko vedenje, ki ga je treba s pomočjo vzgoje ali prevzgoje odpraviti. S tem namenom otroke in mladostnike usmerimo v vzgojni zavod oziroma strokovni center, kjer naj bi jim bili omogočeni ustrezni pogoji za razvoj (Benčič, 2019).

Strokovni center bi lahko opredelili kot strokovno ustanovo, ki zajema programe, dejavnosti ter druge oblike pomoči za obravnavo otrok in mladostnikov s ČVTM. Šoln Vrbinc idr. (2016, str. 39) opredelijo strokovni center kot središče visoko sposobnih in usposobljenih strokovnjakov, ki s pomočjo novih strategij ter oblik dela pomagajo in podpirajo otroke ter mladostnike, njihove družine, šole, vrtce in ostale institucije, ki aktivno sodelujejo pri celotni obravnavi otrok s posebnimi potrebami.

Šoln Vrbinc idr. (2016, str. 16) poudarjajo, da so naloge strokovnega centra naslednje:

razvijanje oblik pomoči otrokom in mladostnikom ter njihovim družinam v okviru zgodnje obravnave otrok s posebnimi potrebami;

v okviru zgodnje obravnave sodelovati z drugimi strokovnimi službami in ustanovami;

spodbujanje razvijanja strok, didaktičnih pristopov in pripomočkov ter pomoč pri oblikovanju učnih gradiv;

s pomočjo strokovnih in drugih institucij pomagati pri določanju merskih instrumentov za standardizacijo;

referenčnim šolam, vrtcem in podpornim centrom svetovati, pomagati ter podajati znanja o delu z otroki in mladostniki s ČVTM ter drugimi posebnimi potrebami in razširjanje znanja o sodelovanju s starši otrok s posebnimi potrebami; spremljati izvajanje individualiziranih programov ter ustreznih usmeritev v programe skupaj s sodelovanjem staršev;

skupaj s strokovnjaki iz raziskovalnih institucij pomagati pri razvojnem in raziskovalnem delu;

na podlagi poročil raziskav oblikovati analizo stanja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami ter te rezultate predstaviti.

Duševno zdravje

Duševno zdravje je stanje duševnega blagostanja, ki nam omogoča normalno vsakodnevno delovanje in daje moč ter sposobnost učenja, delovanja in doseganje stanja funkcionalnega posameznika. Lahko bi rekli, da je duševno zdravje temelj našega vsakdana, našega zadovoljstva in v družbi omogoča svet, v katerem živimo. Ne gre le za odsotnost duševnih motenj, temveč dobro počutje v svoji koži. Podatki o duševnem zdravju otrok in mladostnikov v Sloveniji so precej različni, kar pomeni težko poenotenje in zaključek realnega stanja. Med 16–19 let starimi mladostniki jih je po raziskavi s strani NIJZ-ja kar 60 % ocenilo svoje duševno zdravje kot zelo dobro ali odlično. Enako so ocenili tudi svoje počutje in raven energije. NIJZ vsaka štiri leta opravi raziskavo zadovoljstva v življenju in stanje duševnega zdravja med mladimi v Sloveniji. Med letom 2002–2014 so zaznali tudi trend naraščanja zadovoljstva. Opazili so manjše zadovoljstvo pri dekletih, ki ga povezujejo s samopodobo, genetskimi razlikami in socializacijskimi dejavniki. Zanimivo pa je, da se s starostjo zadovoljstvo žensk povečuje in se pri odraslih (starejših od 20 let) razlike med spoloma izgubijo. Skrb vzbujajoč pa je podatek, da je samoocena zadovoljstva nad življenjem med slovenskimi mladostniki visoka, na drugih kazalcih pa se uvrščamo bistveno slabše. Sam preskok v odraslost po raziskavah kaže zmanjšanje in slabše povprečne rezultate v zadovoljstvu z življenjem pri raziskovanih osebah. Opazi se tudi skrb vzbujajoč vpliv neenakosti na pozitivno duševno zdravje (NIJZ, 2018).

Nevladne organizacije, strokovnjaki in raziskave kažejo, da ima Slovenija močan primanjkljaj na področju zaščitnih dejavnosti za pomoč otrokom in mladostnikom s težavami v duševnem zdravju. To je eden od razlogov, zakaj se število mladih s težavami v duševnem zdravju povečuje. Najpogostejše duševne težave ali motnje pri mladostnikih, starih med 15 in 19 let, so zaznane na primarni zdravstveni ravni in so odzivi na hud stres, depresivne epizode, anksiozne motnje in prilagoditvene motnje. Na sekundarni ravni pa se težave oziroma motnje kažejo predvsem na področju motenj prehranjevanja, anksioznih motenj in pri mešanih motnjah vedenja ter čustvovanja. Med mladostniki v omenjeni starostni skupini se je močno povečala tudi poraba zdravil za zdravljenje duševnih motenj, in sicer med 2008–2015, za kar 73 %. Trend naraščanja pa je opaziti iz leta v leto. Vse bolj se mladi zatekajo k iskanju pomoči na »umeten« način s pomočjo zdravil in substanc. Zanemarjajo pa se naravni načini prevencije, ki jih zaradi nepoznavanja in težavnosti zavračajo ali ne upoštevajo. Zaradi

same stigme in predsodkov duševnih motenj pa ne iztegnejo roke po pomoč, ampak se raje socialno izključijo. Okolica mlade ne uči in ne seznanja o duševnih motnjah, zato le-teh ne prepoznajo in težave pripisujejo zunanjim dejavnikom. Centri za duševno zdravje v Sloveniji so preobremenjeni in vse več se pojavlja institucij oziroma organizacij, ki za izvajanje programov niso ustrezno strokovno usposobljeni (Mladinski svet Slovenije, 2024).

Duševno zdravje otrok in mladostnikov v strokovnih centrih

Duševno zdravje je eden izmed najpomembnejših dejavnikov pri razvoju otrok in mladostnikov. Zato je pomembno, da ga konstantno spremljamo, delamo na njem in smo pozorni na kakršne koli spremembe. Predvsem v obdobju razvoja otroka. Dobro duševno zdravje je, ko govorimo o nekem stabilnem psihičnem stanju. Pozitivni znaki ustreznega duševnega zdravja so tudi zdravi odnosi, ustrezen razvoj, obvladovanje ter reševanje življenjskih težav. Pomembni dejavniki, na katere moramo biti pozorni, pa so še samopodoba oziroma samospoštovanje, komunikacija ter zaupanje vase. Kot smo omenili, kako opazimo ČVTM pri posamezniku, je podoben način tudi pri duševnem zdravju. Če so duševne težave tako intenzivne oziroma se kažejo v tako hudi obliki, lahko govorimo o duševni motnji (Gregurovič, 2024).

V letu 2012 je Ministrstvo Republike Slovenije za izobraževanje, znanost in šport opravilo raziskavo, v kateri so ugotavljali, koliko otrok in mladostnikov, nastanjenih v takratnih vzgojnih zavodih, je bilo v letu 2011 obravnavanih oziroma so potrebovali zdravstveno obravnavo zaradi duševnih motenj. V raziskavo je bilo vključenih 379 oseb iz desetih zavodov. Ugotovljeno je bilo, da je skoraj polovica (159) otrok in mladostnikov potrebovala pomoč zaradi težav v duševnem zdravju. Med njimi sta bila 102 hospitalizirana, od tega 54 zaradi duševnih motenj. Številke so pretresljive in skrb vzbujajoče, predvsem zaradi strahu pred neustrezno obravnavo, ki vodi do neuspešne nastavitve znotraj strokovnega centra ali celo do poslabšanja duševnega zdravja posameznika. Podoben prikaz raziskav lahko opazimo tudi pri kvalitativni raziskavi HBSC. Gre za raziskavo, pri kateri je sodelovala tudi Slovenija v povezavi z vedenjem v šolskem obdobju med mladimi. Že kazalec zunajbolnišničnih obravnav se je povečal za kar 25 % od leta 2008 do 2015. Za otroke stare 6–14 let je najpogostejša obravnava zaradi ČVTM, specifičnih razvojnih motenj pri govorjenju in jezikovnem izražanju, motenj, povezanih s šolskimi veščinami, ter hiperkinetičnih motenj. Med mladostniki, starimi med 15–19 let, pa je najpogostejši razlog za obravnavo oziroma namestitev kriva reakcija na hud stres, depresivne epizode in anksiozne motnje (Cergol, 2022).

Tudi sam na svojem delovnem mestu v intenzivni skupini, z nastanjenimi mladostniki med 15–19 let, opažam veliko primerov z zgoraj omenjenimi motnjami, epizodami ter kriznimi dogodki. Sam to delo opravljam štiri leta in dozdeva se mi, da se količina poskusov samomora, samopoškodovanja ter depresivnih epizod močno povečuje. Opažamo tudi porast v evidentiranju duševnih motenj med mladostniki. Kadar pride do primera samopoškodovanja, je moja naloga obveščanje psihiatrije ali reševalcev. Opažam, da je

celoten postopek zelo avtomatiziran in površen. Mladostnik se na hitro pregleda ali takoj odpelje na psihiatrični oddelek. Tam pa ga poskušajo po čim hitrejšem postopku izpustiti nazaj. Bil sem priča večji količini primerov, kjer je mladostnik, ki je bil hospitaliziran zaradi samopoškodovanja in groženj po samomoru ter z bogato zgodovino podobnih primerov, odpuščen po nekaj urah. Če mladostnik pove, da si ne bo nič naredil, velja njegova beseda za »sveto resnico«, ne glede na njegovo zgodovino ali besede strokovnih delavcev, ki delajo z njim vsakodnevno in opozarjajo na njegovo neustrezno duševno oziroma psihično stanje ter opozarjajo na ponavljanje situacije, ki se lahko konča s smrtjo. V letošnjem šolskem letu smo celo naleteli na primer, kjer je mladostnik, ki je bil pri nas nastanjen tri leta in bil večkrat hospitaliziran na psihiatriji ter vedno od tam odšel najdlje po eni noči, diagnosticiran samo kot ČVTM. Po letošnjem hujšem kriznem dogodku pa je bil prisilno hospitaliziran za dlje časa zaradi zahteve sodišča po sumu duševne motnje. Na psihiatriji je bil nastanjen več kot mesec dni in ugotovitve so bile pretresljive, predvsem za nas strokovne delavce, ki smo z njim delali v skupini tudi ena na ena. Ugotovljena mu je bila huda duševna motnja, neozdravljiva posttravmatska stresna motnja, ocenjen pa je bil tudi za nevarnega. Šele, ko so si institucije vzele čas, opravile temeljit pregled ter podale oceno stanja, lahko vidimo realno sliko. Bojim se, da je takšnih primerov še več in je tako prekrita realna slika duševnega zdravja mladih v Sloveniji.

Pomembno je, da smo strokovni delavci dobro seznanjeni z duševnim zdravjem otrok in mladostnikov, za katere skrbimo, saj je le tako lahko proces nastanitve učinkovit ter cilji otrokovega razvoja doseženi. Pri spodbujanju pozitivnega duševnega zdravja je zelo pomembna krepitev varovalnih dejavnikov znotraj področja razvoja. To so fizična pripravljenost ter intelektualno, socialno in čustveno oziroma psihološko področje. Z delom na teh področjih lahko močno pripomoremo pri izboljšanju duševnega zdravja. S krepitvijo psihične odpornosti ter odstranitvijo negativnih vplivov na otroka oziroma mladostnika tako ustvarjamo protiutež, s katero lahko duševne motnje omejimo ali celo odstranimo. Poleg tega pa se v današnjih časih poleg vseh negativnih dejavnikov, s katerimi se srečujejo mladi, pojavlja še vpliv tehnologije in nove vrste zasvojenosti (Gregurovič, 2024).

Analiza raziskave, ki sta jo opravila Krajnčan in Vrhunc Pfeifer (2021), kaže, da so otroci in mladostniki navzkrižno nastanjeni v strokovnih centrih, poleg tega pa še obravnavani na pedopsihiatrični obravnavi. Raziskave sta se lotila s pomočjo intervjujev ter ugotovila, da so med prisotnimi navzoče motnje razpoloženja, bipolarne motnje, avtizem, depresija, shizofrenija, enkopreza, tiki, mešane vedenjske in čustvene motnje, anksioznost, ciklotimija, škodljivo dolgotrajno jemanje drog, mejne osebnostne motnje, hiperkinetične motnje, posttravmatske stresne motnje, samopoškodovalno vedenje itd. Vse več je kombiniranih motenj. Strokovni delavci znotraj strokovnih centrov pa poudarjajo, da ima več kot polovica nastanjenih otrok in mladostnikov težave v duševnem zdravju. V Strokovnem centru Planina je bilo kar 66 % nastanjene populacije že pred nameščanjem vključenih v pedopsihiatrično obravnavo. Ob prihodu v strokovne centre pa je imelo kar 51 % otrok in mladostnikov že predpisano medikamentozno terapijo. Opazimo lahko, da je težav na duševnem zdravju

otrok in mladostnikov, nastanjenih v strokovne centre, veliko, kar povzroča nove težave, saj strokovni delavci in ostali zaposleni v strokovnih centrih nimajo ustreznih odzivov ali podpore ter pomoči, kadar pride do kriznih dogodkov in situacij. Strokovni delavci potrebujemo dober pregled in diagnosticiranje, saj se moramo zavedati, za kakšno razdiralno vedenje gre. Ocena nam pomeni temelj za nadaljnje delo in način dela za uspešno pomoč posamezniku (Krajnčan in Vrhunc Pfeifer, 2021).

Trenutno je Strokovni center Planina edini strokovni center, ki sprejema otroke in mladostnike z blagimi in zmernimi duševnimi težavami. Od drugih strokovnih centrov se predvsem razlikujejo od svojega modela, ki ne temelji samo na pedagoškem modelu, temveč tudi zdravstvenem. Vzgojitelji ter drugi strokovni delavci sodelujejo z zdravstvenimi tehniki in psihiatri. Le Strokovni center Planina naj bi bil ustrezno usposobljen za tako populacijo, vendar se teorija razlikuje od prakse. Otroke in mladostnike z duševnimi motnjami nameščajo povsod po Sloveniji. Pri nas v Strokovnem centru Višnja Gora že več let opažamo tako populacijo in lahko v svojem imenu ter imenu sodelavcev, s katerimi dnevno sodelujem, potrdim, da nismo dovolj dobro usposobljeni in smo v primeru znakov duševnih motenj pogosto izgubljeni, saj nimamo podpornih organov, na katere bi se obrnili na pomoč. Prav tako tudi nimamo napisanega protokola ravnanja v takšnih kriznih situacijah. Delo z otroki in mladostniki z duševno motnjo je zelo zahtevno, zato je s strani države obvezno treba urediti podporo ter preoblikovanje modela tudi drugim strokovnim centrom, če se bo nameščanje takšne populacije nadaljevalo. Krajnčan in Vrhunc Pfeifer (2021) poudarjata, da je področje duševnega zdravja in obravnava le-tega v strokovnih centrih neustrezna ter neurejena. Med strokovnimi službami ne prihaja do ustreznega sodelovanja, pravočasno in pravilno diagnosticiranje pa je vse preveč pogosto prepozno, nepravilno ali celo neopravljeno. Večina otrok in mladostnikov je nastanjenih brez diagnoz ali usmeritev. Strokovni delavci, kot so učitelji, vzgojitelji, terapevti itd., pa zaradi pomanjkanja dokumentacije ter nepoznavanja tega področja težko opazijo zgodnje znake motenj. Zavedati se moramo, da je pedopsihiatrična pomoč minimalna oziroma odsotna v strokovnih centrih, težave pa poleg tega povzroča še prenapolnjenost, ki onemogoča natančen pogled strokovnih delavcev v življenje otroka (Gregurovič, 2024).

Skupnost centrov za socialno delo Slovenije (2017) je izpostavila in predlagala nekaj predlogov za izboljšanje načinov dela znotraj strokovnih centrov na področju duševnega zdravja:

potrebna bi bila predvsem celostna obravnava na enem mestu, eden od načinov bi bil regijsko usmerjen, kjer bi vsaka regija imela svoj tim, ki skrbi za svoje področje;

ustanovitev »zaprtega« oddelka za otroke in mladostnike s hudimi duševnimi motnjami in agresivnim vedenjem; tako bi se preprečilo ponovno usmerjanje otrok na odrasle oddelke in oblikovanje prilagojene pomoči, namenjene za točno to populacijo;

omogočiti večjo dostopnost psihoterapije ter več ozaveščanja na področju duševnega zdravja, tudi v smislu izobraževanj za strokovne delavce na vseh področjih dela z otroki in mladostniki s težavami v duševnem zdravju;

o sprejemu otroka na zdravljenje brez privolitve mora odločati sodišče (postaviti je treba skrbnika, ki ni starš in zagovornik, ker veliko mladih zavrača pomoč ter institucije).

Sklep

V prispevku smo osvetlili področje dela strokovnih centrov ter duševno zdravje otrok in mladostnikov, ki so v njih nastanjeni. Pri otrocih in mladostnikih bi morali veliko več in pogosteje govoriti o duševnem zdravju. Ko se ozremo po slovenskih podatkih o stanju duševnega zdravja med mladimi v zadnjih desetih letih, je po naših ugotovitvah teh podatkov malo, predvsem za otroke, mlajše od enajst let. Tudi raziskave in podatki temeljijo predvsem na vprašalnikih, povezanih z zadovoljstvom z življenjem, in se pri tem ne uporabljajo mednarodni standardni vprašalniki. Strokovni delavci, nevladne in vladne organizacije ter mnogi drugi opozarjajo na nepoznavanje realnega stanja duševnih motenj in načinov dela z otroki ter mladostniki z duševnimi motnjami. Na žalost pa se kljub temu v Sloveniji še vedno ne ozavešča dovolj in ne sprejema radikalnejših ukrepov, ki bi resnično spremenili trenutno stanje. Predlogi za spremembe so podani s strani mnogih institucij, nekatere sem omenil tudi v svojem prispevku, vendar večjih premikov k boljši prihodnosti za zdaj še ni opaziti. Menimo, da bi pri preoblikovanju in reorganizaciji vzgojnih zavodov v strokovne centre morali biti bolj pozorni na področje duševnih motenj in jih vključiti v načine dela. Tako bi najlažje implicirali nove načine dela ter dodatno strokovno podporo, saj je dodajanje poznejših sprememb zamudno in oteženo. Kljub temu smo opazili tako v strokovnem centru, v katerem sami delujemo, kot tudi pri večjem številu raziskav, da se sistem začenja oziroma se zaveda težav duševnih motenj med mladimi in ovir, ki jih nestrokovna obravnava mladostnikov povzroča na samo prevzgojo. Zaradi nepoznavanja duševnih motenj, neustrezne ali pozne diagnostike ter neusposobljenost strokovnih delavcev z duševnimi motnjami je proces obravnave otroka veliko manj učinkovit. V kolikor bi nam uspelo samo obravnavo, diagnostiko in načine dela nadgraditi bi lahko dosegli veliko hitrejšo in učinkovitejšo obravnavo. Hitra diagnostika nam omogoča hitro delovanje, ki je pri delu z otroci in mladostniki zelo pomembna. Že v kolikor si predstavljamo, da je duševno stanje posameznika ter s tem ustrezna pomoč ugotovljena npr. v pričetku srednješolskega šolanja namesto v zaključevanju programa si lahko predstavljamo koliko ovir in nazadovanja smo mladostniku prihranili. S širšo obravnavo pa bi te težave in motnje na duševnem zdravju, ki smo jih pravočasno oz. hitreje odkrili pri mladostniku reševali z bolj specifičnimi oblikami dela, ki bi odgovarjali vsakemu posamezniku posebej in ne z nekimi splošnimi oblikami dela na katere smo omejeni in onemogočajo širšo obravnavo populacije. S povečanjem ozaveščanja o duševnem zdravju otrok in mladostnikov pa bi lahko pridobili večjo pozornost vseh organov, ki znotraj sistema vplivajo na načine dela, ki jih strokovni delavci izvajamo. S tem bi lahko povečali število raziskav na tem področju, pridobili več finančnih sredstev, več

izobraževanj za usposabljanja strokovnih delavcev in drugih prednosti, ki bi samo kvaliteto dela dvignili na raven, ki si jo sama problematika zasluži. S tem bi tudi delo nas strokovnih delavcev bilo lažje in prinašalo boljše rezultate, ki bi zagotovo izboljšali klimo ter motivacijo strokovnih delavcev do dela, ki ga opravljajo.

Verjamemo in ostajamo pozitivni, da bo sistem dela z mladimi kmalu zaznal problematiko duševnih motenj in začel z implementacijo sprememb, ki bodo omogočale ustrezno ter kakovostno pomoč otrokom in mladostnikom.

LITERATURA IN VIRI

Benčič, U. (2019). Evalvacija projekta »Celostna obravnava otrok s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v vzgojnih zavodih – Strokovni center Planina«. V M. Krajnčan (ur.), *Celostna obravnava otrok in mladostnikov z vedenjskimi in čustvenimi težavami oziroma motnjami v Strokovnem centru Planina* (str. 132–167). Planina: Vzgojni zavod.

Brus, S. (2010). *Pomoč učencem z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli.* Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Cergol, E. (2022). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v slovenskih vzgojnih zavodih*. Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Gregurovič, N. (2024). *Težave oziroma motnje v duševnem zdravju otrok in mladostnikov v strokovnih centrih.* Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Krajnčan, M. in Vrhunc Pfeifer, K. (2021). *Krizne intervencije v vzgojnih zavodih (strokovnih centrih): izhodišča za pripravo smernic in ravnanje v kriznih situacijah za vzgojo in izobraževanje otrok ter mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v Sloveniji*. Koper: Založba Univerza na Primorskem.

Mladinski svet Slovenije. (2024). *Duševno zdravje mladih*. Pridobljeno 13. 4. 2025, s https://mss.si/wp/wp-content/uploads/2024/10/Mnenjski-dokument_Dusevno-zdravje-mladih_2024.pdf

Nacionalni inštitut za javno zdravje. (2018). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji*. Pridobljeno 12. 4. 2025, s https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/dusevno_zdravje_otrok_in_mladostnikov_v_sloveniji_19_10_18.pdf

Skupnost centrov za socialno delo Slovenije. (2017). *Dnevi duševnega zdravja – otroci in mladostniki s težavami v duševnem zdravju*. Pridobljeno 6. 4. 2025, https://www.scsd.si/novice/dnevi-dusevnega-zdravja-2017/

Šoln Vrbinc, P., Švalj, K. in Jakič Brezočnik, M. (2016). *Strokovni centri.* Pridobljeno 11. 4. 2025, s

https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/cb47171036/Mreza_strokovnih_centrov.pdf

VLOGA ŠOLE PRI SPOPRIJEMANJU S TRAVMO

THE ROLE OF SCHOOLS IN DEALING WITH TRAUMA

DOMINIKA PAJNIK, mag. prof. soc. ped.

Mladinski dom Jarše, Jarška cesta 44, 1000 Ljubljana

dominikapajnik@gmail.com

POVZETEK

Strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah se lahko dnevno srečujejo z odklonilnim in družbeno nesprejemljivim vedenjem učencev. Veliko izstopajočih oblik vedenja je pogosto povezanih s travmatsko izkušnjo v otroštvu. Pomembno vlogo pri tem ima ravno šola, saj naj bi omogočala pogoje za ustrezen duševni razvoj učencev. Pristop, ki upošteva spoznanja o travmi, temelji na predpostavki, da bi moral biti šolski prostor fleksibilen in prilagojen potrebam otrok, še posebej tistih, ki nosijo posledice travmatične izkušnje. V prispevku sprva predstavim pojem travme, najpogostejše odzive otrok na travmatski dogodek in nekaj možnih načinov pomoči. Sledi predstavitev osnovnih elementov s travmo seznanjenega pristopa ter vloge strokovnih delavcev v pristopu.

Ključne besede: travma, šola, vloga strokovnih delavcev, pristop, ki upošteva spoznanja o travmi

ABSTRACT

Professionals in educational institutions may be confronted on a daily basis with deviant and socially unacceptable behaviour by pupils. Many of the outlying behaviours are often linked to traumatic experiences in childhood. Schools have an important role to play in this respect, as they are supposed to provide the conditions for the proper mental development of pupils. A trauma-informed approach is based on the premise that the school environment should be flexible and adapted to the needs of children, especially those who are affected by traumatic experiences. In this paper, I first introduce the concept of trauma, the most common reactions of children to a traumatic event and some possible ways of helping. This is followed by a presentation of the basic elements of a trauma-informed approach and the role of educators in the approach.

KEYWORDS: trauma, school, the role of professionals, trauma-informed approach

UVOD

Travma je zaradi visoke pojavnosti in vplivov na posameznikovo delovanje postala pogost in resen problem naše družbe. Vsaj dve tretjini mladih naj bi doživelo vsaj en travmatičen dogodek, kot je na primer ločitev staršev, nasilje v družini, spolna zloraba ipd. (SAMHSA, 2014). Rezultat nedavne slovenske študije potrjujejo, da so obremenjujoče izkušnje v otroštvu zelo razširjene tudi v Sloveniji in bi jih bilo potrebno ustrezno naslavljati ter preprečevati, saj imajo močen vpliv na kakovost življenja v odraslosti (Kuhar in Zager Kocjan, 2020). Negativne izkušnje v otroštvu lahko pustijo dolgotrajne posledice na čustvenem, socialnem in vedenjskem področju posameznika ter privedejo do kognitivnih okvar, težav pri reguliranju čustev, nizke samopodobe. Pomembno vplivajo tudi kasneje na šolski uspeh, pojav čustveno- vedenjskih in učnih težav. Sčasoma lahko vodijo do retravmatizirajočih izkušenj, šolskega absentizma, opominov in posledičnih izključitev iz šole (Baker idr., 2016).

Vzgojno-izobraževalne ustanove, kot so šola, vrtec in drugi vzgojni zavodi, predstavljajo pomemben varovalni dejavnik za otroke, ki so prestali travmatsko izkušnjo. V primerih, kjer so v primarnem družinskem okolju okoliščine nepredvidljive in ogrožajoče, predstavljajo varen in ustaljen prostor. S tem imajo strokovni delavci v vzgojno-izobraževalnih ustanovah večjo odgovornost pri prepoznavanju simptomov, povezanih s travmo in posledično pravilnim ukrepanjem (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000). V prispevku se osredotočam na pristop, ki upošteva spoznanja o travmi in temelji na predpostavki, da mora biti šolski prostor fleksibilen in prilagojen potrebam vseh otrok, še posebej tistih, ki nosijo posledice travmatske izkušnje. V okviru prispevka osmislim vlogo strokovnih delavcev šole v pristopu in načinih, kako se ga lahko vključi v šolski prostor.

TRAVMA

Pojem »travma« izvira iz grščine in v dobesednem prevodu pomeni poškodba ter označuje posledico doživetja travmatskega dogodka. Strokovna literatura travmo definira kot dogodek ali splet okoliščin, ki jih je posameznik doživljal kot življenjsko, telesno ali čustveno ogrožajoče imajo trajne obremenjujoče učinke na njegovo duševno, fizično, socialno in čustveno blagostanje (SAMHSA, 2014).

Najbolj pogosta delitev travme v literaturi, je delitev travme na dva tipa. Avtorica Terr (1991) ju poimenuje travma tipa I in tipa II. Travmo tipa I (ali akutna travma) avtorica opisuje kot odziv na enkraten in nenadni dogodek npr. naravne katastrofe, prometne nesreče, izguba ljubljene osebe ipd. Travma tipa II (ali kronična travma) se pojavi, ko se travmatske izkušnje

pojavljajo skozi daljše časovno obdobje npr. dalj časa trajajoče zlorabe v otroštvu, zanemarjanje, nasilje v družini, kronične bolezni ipd.

Lavrič in Štirn (2016) travmatski dogodek definirata kot dogodek, v katerem posameznik doživi (resno) grožnjo za svoje življenje ali varnost ali življenje in varnost drugih ljudi. Za travmatske dogodke je značilno, da so nepredvidljivi, nenadni in jih je težko nadzorovati. Gre za izjemno ogrožajoč dogodek, ki pri posameznikih povzroči dezorganizacijo psihološko-fizioloških odgovorov, čustveno prizadetost in moteno vsakodnevno delovanje.

Mikuš Kos in Slodnjak (2000) navajata, da je enačenje pojmov travma in travmatski dogodek zmotno, saj gre za subjektivno izkušnjo tega dogodka. Doživetje travmatskega dogodka je odvisno od pomena, ki ga ima dogodek za posameznika, njegovih obrambnih mehanizmov, značilnosti odzivana in drugih dejavnikov. Med najpogostejše travmatske dogodke avtorici (prav tam) uvrščata: prometna nesreča, nezgoda, ranjen otrok, telesno trpinčenje otroka, spolna zloraba otroka, ločitev, družinsko nasilje, naravne katastrofe, tehnološke katastrofe, ugrabitev, vojna dogajanja ipd.

Odzivi otrok na travmatski dogodek

Otroci in mladostniki spadajo med še posebej ranljivo populacijo, saj so njihovi možgani v fazi razvoja, zato je za njih ključno, da živijo v spodbudnem in varnem okolju. Soočanje s travmo v najzgodnejši dobi lahko izjemno negativno vpliva na otrokov mentalni razvoj in zdravo organsko funkcioniranje (Gostečnik, 2008).

Mikuš Kos in Slodnjak (2000) navajata, da se otroci na težke trenutke odzivajo z nevropsihološkimi procesi, ki povzročajo motnje na področju telesnega delovanja, vedenja, čustvovanja, mišljenja in obvladovanja življenjskih nalog. Odzivi se razlikujejo glede na obliko, intenziteto in trajanje. Odziv na travmatski dogodek je odvisen od otrokove psihične strukture, občutljivosti, temperamentna, od razumevanja nevarnosti dogodka in osebnega pomena dogodka za otroka. Zaradi svoje nenadnosti in intenzitete travmatski dogodek običajno povzroči zlom otrokovih obvladovanih sposobnosti. Posledično se pojavijo občutki groze in nemoči. Sledijo znaki čustvene prizadetosti, ki lahko trajajo nekaj dni do nekaj tednov. Nekatera travmatska doživetja pa lahko pustijo dolgotrajne posledice, med katerimi so najpogostejše posttravmatske stresne motnje.

Mikuš Kos idr. (2017) med najpogostejše znake travme uvrščajo zvoke in slike (flash back), strah pred ponovitvijo dogodkov, strah ostati sam in biti ločen od staršev, splošno zaskrbljenost, pogoste izpade jeze, motnje spanja, težave s spominom, pozornostjo, učne težave, telesne težave (glavoboli, bolečine v prsih, trebuhu), depresivnost, anksioznost, zavzemanje vloge žrtve, izgubo zanimanja za splošne aktivnosti, uporniško in agresivno vedenje ipd. Med najpogostejše načine pomoči sodijo aktivno in pozorno poslušanje, pomiritev otroka, čustvena podpora, pomoč otroku izraziti svoja čustva, povezana s travmatskim dogodkom (z besedo, glino, skozi sliko, glasbo ipd.), pri čemer se otroka v

izražanje ne sili. Otroku lahko pomagamo tudi s tem, da ga pohvalimo in izrazimo priznanje za njegova prizadevanja ter ga spodbujamo k druženju z vrstniki. Obenem je pomembno, da vztrajamo, da otrok izpolnjuje svoje obveznosti ob upoštevanju njegovih individualnih karakteristik in zmogljivosti.

S travmatiziranimi posamezniki se lahko srečamo v različnih ustanovah, ki se ukvarjajo z mladoletnimi prestopniki, zapori, prav tako pa v šolskem sistemu. Ker šola predstavlja enega najpomembnejših varovalnih dejavnikov za učence, ki so doživeli travmo, v nadaljevanju prispevka predstavim pristop, seznanjen s travmo ter vlogo strokovnih delavcev šole pri zagotavljanju podpore in pomoči.

S TRAVMO SEZNANJEN PRISTOP V ŠOLI

Vzgojno-izobraževalne ustanove imajo lahko velik varovalni pomen za otroke, ki so prestali travmatično izkušnjo. To še posebej velja za otroke, ki so izpostavljeni nasilju ali zlorabi v domačem okolju. V mnogo primerih vzgojno-izobraževalna ustanova predstavlja edini varen prostor in prostor jasne strukture, v katerem so odnosi večinoma stalni in naklonjeni, in kjer je možno sprotno preverjanje in izmenjava izkušenj (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000).

V šolah, ki sledijo pristopu, seznanjenemu s travmo je potrebno, da vsi strokovni delavci razumejo, kaj travma je in kako vpliva na učenca, njegovo družino in družbo kot celoto. Pomembno je, da prepoznajo znake travme, ki so lahko specifični glede na spol, starost ali okolje. Pri prepoznavanju so v pomoč tudi presejalni in ocenjevalni testi. Pristop stremi k preprečevanju retravmatizacije uporabnikov in zajema šest osnovnih načel, ki so oblikovane tako, da so lahko vključene v različne ustanove, med drugim tudi šolo (SAMHSA, 2014). Ta načela so (prav tam):

varnost: strokovni delavci v šolah in učenci morajo občutiti fizično in psihično varnost

zaupljivost in transparentnost: storitve in odločitve šole morajo biti jasne in transparentne, z namenom zgraditi in vzdrževati zaupanje z učenci in družinskimi člani, med strokovnimi delavci in vsemi ostalimi, vključenimi v ustanovo

podpora vrstnikov: podpora vrstnikov in medsebojna pomoč sta ključni za oblikovanje varnosti in zaupanja, za krepitev sodelovanja, za uporabo njihovih zgodb in izkušenj kot podporo pri okrevanju. Termin »vrstniki« se nanaša na posameznika, ki so doživeli travmo- v primeru otrok vrstnike predstavljajo družinski člani otroka, ki so doživeli travmo

sodelovanje in vzajemnost: poudarjen je partnerski odnos med vsemi udeleženimi v procesu pomoči ter izravnavanje razlik v moči med strokovnim osebjem na šoli in učenci ter njihovimi starši in skrbniki. Šola mora prepoznati, da ima vsak pomembno vlogo v pristopu, seznanjenim s travmo

opolnomočenje, glas in izbira: s pristopom učenci dobijo podporo pri odločitvah, izbiri in postavljanju ciljev ter sodelujejo pri načrtovanju dela in načrtovanju pomoči. Naloga strokovnih delavcev šole je, da učencem nudijo vso ustrezno pomoč in podporo

odsotnost predpostavk glede rase, spolne usmerjenosti, starosti in religije: pristop sledi odpravljanju diskriminacije, neenakosti ter pri tem upošteva posameznikovo izkušnjo revščine, begunstva, naravnih in drugih katastrof, ki lahko povzročijo ali povečujejo travmatizacijo posameznika

Samec in Slodnjak (2001) dodajata, da imajo pri zagotavljanju varovalne funkcije ključno vlogo strokovni delavci, ki lahko pomembno pripomorejo k otrokovi percepciji samega sebe, krepitvi njegove samopodobe in nadzora na šolskem področju. Strokovni delavci imajo moč, da otroka opolnomočijo z ustvarjanjem priložnosti za uspeh, pohvalami, s svojo pozornostjo na njihove potrebe v težkih trenutkih in soustvarjanjem varnega prostora, kjer se lahko počutijo slišane in sprejete. V nadaljevanju predstavim vlogo strokovnih delavcev v šoli pri implementaciji pristopa, seznanjenega s travmo v šolski prostor.

Vloga strokovnih delavcev v šoli

Šola se pri obravnavi učencev, ki so doživeli travmo, osredotoča na vzgojno-izobraževalne strategije v sistemu podpore. Strokovni delavci imajo pomembno vlogo v življenju učencev, saj jim poleg poučevanja nudijo tudi vzgled, uravnavajo odnose med učenci in jim nudijo čustveno podporo (Mikuš Kos in Slodnjak, 2000).

Cavanaugh (2016) navaja, da je poglavitno načelo s travmo seznanjenega pristopa oblikovanje varnega okolja ter doslednosti v okolju učencev. Strokovni delavec oblikuje dnevne urnike, opazuje in zabeleži kazalce fizične vzburjenosti (npr. tapkanje s stopali, nagibanje telesa ipd.), oblikuje sedežni red in prostor, kamor se učenec lahko umakne in je še vedno del razreda (npr. vreče iz fižola, gugalnik, stresne kroglice ipd.), učencu ponudi prostor in čas, da izrazi svoja čustva, vendar ga v to ne sili, vključi starše ali skrbnike v prepoznavanje vedenjskih vzorcev, sprožilcev vedenja. Avtorici Mikuš Kos in Slodnjak (2000) dodajata, da je za dobro opravljanje varovalne funkcije šole potrebno zagotoviti dobro psihosocialno vzdušje, kakovostno poučevanje ter pripravljenost strokovnih delavcev, da pomagajo otrokom v hudih stiskah.

Pri obravnavi učencev so pomembne tudi pozitivne interakcije, ki vključujejo pohvale ter učencu v procesu pomoči in načrtovanja podpore omogočajo glas in izbiro. S travmo seznanjene šole morajo biti odprte do raznolikih kultur in odzivne na potrebe mladih v ustanovi. Strokovni delavci se trudijo ohranjati reden stik z družinami in imeti vsaj osnovno znanje navad in norm posamezne kulture. Koristno je, da šola učencu dodeli mentorja (t. i. pomembno osebo), da v urnik vključi poučevanje socialnih veščin in, da učencu omogoči redno povratno informacijo na njegovo vedenje, funkcioniranje in šolsko delo (Cavanaugh, 2016).

Strokovni delavci šole so dnevno v stiku z učenci in posledično lažje prepoznajo že manjše spremembe v vedenju. Učitelji lahko k pomoči travmatiziranim učencem pristopijo s prepoznavanjem simptomov travme in napotitvijo učencev v šolsko svetovalno službo, z vključevanjem v šolski tim, ki je namenjen zdravljenju travme in z nudenjem podpore učencu tekom terapevtskega procesa. Pomembno je, da učitelj učencu podaja jasna in učinkovita pravila, postopke, spodbuja dobre in ustrezne odnose med učitelji in učencem in vključuje starše v učno podporo (prav tam).

Kadar so vir učenčevih težav družinske razmere, lahko strokovni delavec učenca podpre tam in takrat, ko je to mogoče, na način, da mu izrazi razumevanje, ga povabi na pogovor po uri, upošteva njegovo mnenje, mu da več možnosti (npr. pri popravljanju ocene), opazi njegov napredek in trud, se drži pravil in postavlja jasne meje (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015).

Načela in aktivnosti, s katerimi lahko učitelj vključi načela prakse, ki upoštevajo spoznanja o travmi v cel razred so: uporaba kratkih, jasnih, zaporednih navodil, vizualne okrepitve pri podajanju navodil, vključevanje učencev v oblikovanje razrednih pravil, vključevanje aktivnosti čustvene pismenosti, učenje regulacije čustvenih odzivov, načrtovanje in pogovor o prihodnjih aktivnostih, oblikovanje iger, ki jih učenci lahko izvajajo tekom odmorov ter so osredotočene na socialne spretnosti in timsko delo, vključevanje rednih sprostitvenih tehnik v pouk, učitelj naj nudi jasne strategije za obvladovanje stresnih situacij, v pouk naj bo vključeno razpravljanje o jasnih strategijah sproščanja (Cavanaugh, 2016).

SKLEP

Šola predstavlja najpomembnejši prostor za varovanje duševnega zdravja otrok, kar naj bi opravljala s preprečevanjem stresnih in travmatskih izkušenj in s krepitvijo pozitivnih izkušenj otrok na socialnem in delovnem področju. Med pomembne varovalne dejavnike sodijo iskanje in krepljenje močnih področij učenca, vzpostavljanje varnega okolja, podporna razredna in šolska klima, krepljenje socialnih veščin v šolskem prostoru. Pomembno je, da strokovni delavci poznajo simptome travme in možne načine ukrepanj ter so pri delu z učenci sočutni in občutljivi na njihove specifične potrebe. Avtorici Mešl in Drobnič Radobuljac (2019) izpostavljata, da v Sloveniji še vedno manjka občutljivosti strokovnjakov in celotnih organizacij za prepoznavanje travme kot dejavnika številnih problemov. Vlogo strokovnih delavcev prepoznata v opozarjanju svojih institucij na priložnosti za uvajanje občutljivih načinov dela, vlogo institucij pa v tem, da jih podpirajo in jim, kjer je mogoče, te načine omogočajo ter državi sporočajo potrebe po uvedbi zakonodajnih in sistemskih sprememb za zagotavljanje nudenja ustreznih vrst pomoči otrokom in odraslim z izkušnjo travme.

LITERATURA IN VIRI

Baker, C. N., Brown S. M., Wilcox P. D., Overstreet, S. in Arora, P. (2016). Development and

Psychometric Evaluation of the Attitudes Related to Trauma-Informed Care (ARTIC) Scale. *School Mental Health, 8*(1), 61-76. Pridobljeno s https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-015-9161-0

Cavanaugh, B. (2016). Trauma-informed classrooms and schools. *Beyond Behaviour,* 25*(2)*, 41-46. Pridobljeno s https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107429561602500206

Gostečnik, C. (2008). *Relacijska paradigma in travma.* Ljubljana: Brat Frančišek: Frančiškanski

družinski inštitut

Jeriček Klanšček, H. in Bajt, M. (2015). *Ko učenca strese stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj:*

priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje

Kuhar, M. in Zager Kocjan, G. (2020). Konglomerat travme: obremenjujoče izkušnje v otroštvu

in njihovo socialno-demografsko ozadje. *Teorija in praksa*, *77*(2), 509–526.

Lavrič, A. in Štirn, M. (2016). *Psihosocialna pomoč po nesrečah in drugih kriznih dogodkih:*

priročnik za vsakdanjo rabo. Ljubljana: Uprava RS za zaščito in reševanje.

Mešl, N. in Drobnič Radobuljac, M. (2019). Otrok z izkušnjo travme v postopkih zaščite. V V.

Leskošek, T. Kodele in N. Mešl (ur.), *Zaščita otrok pred nasiljem in zanemarjanjem v Sloveniji* (str. 202-235). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo

Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa.* Radovljica: Didakta

Samec, T. in Slodnjak, V. (ur.) (2001). *Psihične travme v otroštvu in adolescenci*. Ljubljana:

Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše: Inštitut za psihologijo osebnosti

Mikuš Kos, A. in Slodnjak, V. (2000). *Nesreče, travmatski dogodki in šola: pomoč v stiski.*

Ljubljana: Pedagoška obzorja.

SAMHSA- Substance Abuse & Mental Health Services Administration. (2014). *SAMHSA's*

Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach. https://library.samhsa.gov/product/samhsas-concept-trauma-and-guidance-trauma-informed-approach/sma14-4884

Terr, L.C. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. *American Journal of Psychiatry*,

148(1), 10-20.

OHRANJATI STIK S SEBOJ, DA LAHKO OSTANEM V STIKU Z MLADIMI

STAYING IN TOUCH WITH MYSELF SO I CAN STAY IN TOUCH WITH YOUNG PEOPLE

TEJA PER, učiteljica in vzgojiteljica ČVM

Strokovni center Logatec

Tržaška 63

1370 Logatec

teja.per@zvil.si

POVZETEK

Delo z mladimi zahtevno in kompleksno, saj zahteva strokovno znanje in visoko stopnjo osebne zrelosti. Mladinski delavec je pogosto prvi stik mladih z odraslo osebo, ki jim nudi varnost, razumevanje in usmeritev in ima osrednjo vlogo pri oblikovanju spodbudnega in varnega okolja, saj s svojo zavzetostjo, strokovnim pristopom in čustveno navzočnostjo vzpostavlja odnose zaupanja ter mladim nudi podporo na njihovi poti osebnostne rasti in razvoja. Mladinski delavec mora redno vlagati v delo na sebi preko samorefleksije, supervizije, dodatnega usposabljanja in krepitve notranjih virov moči, saj se pogosto znajde v intenzivnih in čustveno zahtevnih situacijah, ki od njih zahtevajo visoko stopnjo osebne zrelosti ter premišljen in zavesten pristop. V tem prispevku se osredotočamo na čustveno regulacijo, notranjo rast, profesionalno držo in etičnost, avtentičnost v odnosu ter načine, kako preprečiti izgorelost in okrepiti notranjo odpornost.

KLJUČNE BESEDE: mladinsko delo, varnost, čustvena regulacija, odnos zaupanja, osebnostne rasti in razvoja

ABSTRACT

The summary presents that working with young people is demanding and complex, as it requires professional knowledge and a high level of personal maturity. A youth worker is often the first contact of young people with an adult, who offers them security, understanding and guidance, and plays a central role in creating a stimulating and safe environment, as with their commitment, professional approach and emotional presence they establish relationships of trust and offer young people support on their path of personal

growth and development. Youth worker must regularly invest in working on themselves through self-reflection, supervision, additional training and strengthening internal sources of strength, as they often find themselves in intense and emotionally demanding situations that require a high level of personal maturity and a thoughtful and conscious approach. In this article, we focus on emotional regulation, internal growth, professional attitude and ethics, authenticity in relationships and ways to prevent burnout and strengthen internal resilience.

KEYWORDS: youth work, safety, emotional regulation, relationship of trust, personal growth and development

UVOD

Mladinski delavec ni zgolj izvajalec programov, organizator dejavnosti ali prenašalec informacij. Je predvsem človek v odnosu, je oseba, ki s svojo prisotnostjo, pristnostjo in zrelostjo soustvarja prostor, v katerem se mladi lahko počutijo sprejete, slišane in cenjene. Po besedah Rogersa (1961) je prav sposobnost vzpostavljanja empatičnega, avtentičnega in brezpogojno sprejemajočega odnosa temelj vsake pomoči in razvoja. Mladinski delavec predstavlja vzgled medsebojnega spoštovanja, empatije in osebnostne rasti, pri čemer s svojim delovanjem vpliva ne le na mlade, temveč tudi na strokovne sodelavce in širše družbeno okolje.

Delo z mladimi predstavlja izjemno dragoceno, a hkrati zelo kompleksno področje. Mladi so v obdobju iskanja identitete, varnosti in pripadnosti, zato potrebujejo okolja, kjer se lahko svobodno izražajo, osebnostno razvijajo ter oblikujejo lastne vrednote. Ključno vlogo pri ustvarjanju spodbudnih in varnih odnosov imajo mladinski delavci, ki s svojo predanostjo, strokovnostjo in čustveno prisotnostjo gradijo mostove zaupanja ter podpirajo mlade na njihovi poti odraščanja. Vendar pa je ravno gradnja teh podpornih odnosov tista, ki zahteva visoko stopnjo osebne angažiranosti, čustvene stabilnosti ter sposobnosti regulacije lastnih čustev. Mladinski delavci se pogosto vključujejo v kompleksne in čustveno intenzivne odnose, ki zahtevajo visoko stopnjo notranje zrelosti ter kontinuirano uporabo reflektirane in premišljene prakse. Za dolgoročno uspešnost in dobrobit mladinskih delavcev je ključno kontinuirano delo na sebi skozi samorefleksijo, supervizijo, izobraževanje in razvijanje osebnih virov moči (Skovholt in Trotter-Mathison, 2011).

Skrb zase in razvijanje notranje stabilnosti nista le osebna izbira, ampak profesionalna nuja za trajnostno in kakovostno delo z mladimi. Vzpostavljanje takšnih odnosov pa ni mogoče brez notranje stabilnosti, osebne zrelosti in globokega zavedanja lastnih misli, čustev in vedenjskih vzorcev. Mladinski delavec mora poznati svoje meje, vrednote in osebno zgodovino, saj le tako lahko ohranja profesionalno držo predvsem v čustveno zahtevnih situacijah. Avtor Brown (2018) opozarja, da je ključ do sočutnega odnosa z drugimi pogosto v tem, da smo pripravljeni raziskati in ozdraviti lastne rane, saj šele takrat lahko z resnično prisotnostjo prisluhnemo bolečini drugega.

Celovito razumevanje in izvajanje vloge mladinskega delavca zahteva konstantno osebno in profesionalno refleksijo. To zahteva poglobljeno razmišljanje o lastni strokovni drži, čustvenih odzivih, notranjih prepričanjih ter razumevanje vpliva lastne življenjske izkušnje na profesionalno delovanje. Kot poudarjata Skovholt in Trotter-Mathison (2011) med temeljne kompetence dela, usmerjenega v medosebne odnose sodi sposobnost samorefleksije in zavestna skrb za lastno psihofizično blagostanje, saj lahko le z ohranjanjem notranjega ravnovesja preprečimo izgorelost in ostajamo vir opore za mlade. Ob tem je pomembno, da mladinski delavec skrbi za svojo lastno psihofizično kondicijo, kar lahko poskrbi z dovolj spanja, gibanja, časa za sprostitev, socialne podpore in strokovne supervizije. Vsi ti elementi predstavljajo temeljne gradnike, ki mladinskemu delavcu omogočajo, da ohranja prisotnost, stabilnost in učinkovitost tudi v zahtevnih in kompleksnih situacijah sodobnega mladinskega dela.

Profesionalnost v mladinskem delu presega zgolj spoštovanje formalnih pravil in norm. Vključuje notranjo etično naravnanost, zmožnost samorefleksije, pogum za prepoznavanje in priznavanje lastnih napak ter odprtost za stalno učenje (Banks, 2010). V soočenju z zahtevnimi vedenji mladih, njihovimi čustvenimi stiskami in krizami, je ključnega pomena, da mladinski delavec ostaja trdno zasidran v svoji notranji integriteti. Sestavni del te integritete je tudi postavljanje zdravih in jasnih meja, tako v odnosu do mladih kot do sodelavcev in institucionalnega sistema. Te meje ustvarjajo prostor, v katerem lahko dolgoročno, varno in avtentično vztrajamo v odnosu (Goleman, 1995).

KREPITEV TELESNEGA, DUŠEVNEGA IN ČUSTVENEGA ZDRAVJA

Delo z mladimi je vse prej kot rutinsko. Pogosto vstopamo v odnose, ki so čustveno nabiti, nepredvidljivi in zahtevajo izjemno prisotnost. Mladinski delavec je pogosto priča stiskam, upanju, agresiji, izgubi in ranljivosti, kar lahko sproža močne notranje odzive. Takšna čustvena intenzivnost ni problem sama po sebi, vendar postane tveganje, če teh čustev ne zaznamo, jih ne obvladamo ali jih ne predelamo. Maslach in Leiter (2016) opozarjata, da izgorelost ni nenaden zlom, ampak postopno razkrajanje entuziazma, notranje povezanosti z delom in občutka smisla. Izgorelost je posledica dolgotrajne čustvene in mentalne izčrpanosti, ob odsotnosti ustrezne skrbi zase. Pri mladinskem delu pa se pogosto pojavi tudi t. i. sekundarna travma, preobremenjenost z doživljanjem in zgodbami mladih, kar lahko vodi v čustveno otopelost, razdražljivost, cinizem ali celo izgubo sočutja (**Figley, 1995)**.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj osnovnih načinov celostne skrbi zase:

Dnevna refleksija kot orodje za razbremenitev in učenje

Vsakdanja refleksija je kot ogledalo, saj omogoča vpogled v dogajanje znotraj nas in v načine, kako doživljamo svet okoli sebe. Lahko gre za pisanje dnevnika, zvočni posnetek misli ali postavljanje kratkih vprašanj, ki vodijo k samorazumevanju: *Kaj sem danes doživel-a kot*

naporno, Kje sem čutil-a največji stik z mladimi, Kaj sem se o sebi naučil-a danes?. Raziskave Pennebakerja (1997) kažejo, da že 15 minut rednega zapisovanja čustveno intenzivnih dogodkov izboljšuje duševno in celo telesno zdravje, saj omogoča procesiranje in strukturiranje izkušenj.

Čustvena regulacija

Čustvena regulacija je zmožnost prepoznavanja, razumevanja in uravnavanja lastnih čustev. To ni zanikanje ali potlačitev lastnih čustev, temveč zavestno delo z notranjimi stanji. Čustvena regulacija je zato ena najpomembnejših kompetenc sodobnega mladinskega delavca. Čustvena regulacija ne pomeni zatreti čustev, temveč jih prepoznati, poimenovati, razumeti in jih uravnavati na način, ki podpira profesionalnost, avtentičnost in naše duševno ravnovesje. Siegel (2010) izpostavlja, da se sposobnost uravnavanja gradi skozi integracijo telesnih, čustvenih in miselnih procesov. Ko smo povezani s svojim telesom, takrat se zavedamo svojih čustev, razmišljamo premišljeno in posledično lahko zavestno izbiramo, kako bomo odreagirali, namesto da bi delovali impulzivno.

Predstavljamo nekaj praktičnih tehnik čustvene regulacije, ki pomagajo, da zgoraj omenjene vsebine predelamo na zdrav in podporen način:

Zavestno dihanje s tehniko 4-7-8 tehniko, ki pomirja živčni sistem in upočasni srčni

utrip (Siegel, 2010).

Notranji dialog s stavki, kot so »*To ni o meni, njegova jeza ima zgodbo*«, pomagajo

ustvariti distanco brez izgube empatije (Goleman, 1995).

Redna hoja, raztezanje, ples ali joga pomagajo sprostiti napetosti, ki se nalagajo v

telesu (Ogden, Minton in Pain, 2006).

Prizemljitvene tehnike kot je metoda 5-4-3-2-1, ki vrača pozornost v tukaj in zdaj in

zmanjšuje občutek preplavljenosti (Linehan, 2015), sledi metoda telesnega skeniranja napetosti, kognitivno preokvirjanje misli ter sočutje do sebe, kjer si dovolimo nežnost in razumevanje do lastnih stisk (Neff, 2011).

Tehnike notranje distance, s katerimi si pomagamo, da zaznamo čustvo (npr. jezo),

vendar ga ne prevzamem vase in s tem ostajamo mirni in prisotni (Siegel, 2010). Samozavedanje je proces nenehnega opazovanja lastnih misli, čustev, odzivov in vzorcev vedenja. Je temelj za vsako kakovostno delo z ljudmi, saj omogoča večjo zbranost, prisotnost in možnost samorefleksije. Mladinski delavci se pogosto znajdejo v emocionalno nabitih situacijah, zato je ključno, da so sposobni zaznati kdaj delujejo iz svojih notranjih stisk ali potreb (npr. želja po kontroli ali potrditvi). Pomembno je tudi, da vedo kako njihove osebne zgodbe vplivajo na interpretacijo vedenja mladih ter da vedo kako prepoznati trenutke, ko morajo narediti korak nazaj, da ohranijo notranji mir. Samozavedanje je predpogoj za profesionalno etično odločanje in za resnično empatijo.

Tehnike sproščanja, obnavljanja in čuječnosti, saj dolgotrajno delo z mladimi zahteva

redno obnovo energije. Preventivna skrb zase ni znak šibkosti, temveč poklicna odgovornost. Redne prakse zmanjšujejo stres in krepijo notranjo odpornost. Priporočene metode vključujejo vodene meditacije, pisanje dnevnika hvaležnosti ali refleksije, telesne sprostitvene tehnike.

Me-time rutina kot vsakodnevna mikro-regeneracija, saj je pomemben del skrbi zase

tudi oblikovanje majhnih, kratkih »mini pavz« čez dan za dihanje in umik vase ter vsakodnevnih ritualov, ki nam prinašajo občutek umirjenosti, povezanosti s sabo in notranjega ravnovesja. Po podatkih raziskav na področju pozitivne psihologije (Neff, 2011) naj bi že nekaj minut na dan, ki jih namenimo sebi, zmanjševalo stres in povečalo odpornost. Primeri me-time rutin so npr. jutranji trenutek tišine ob kavi ali čaju, sprehod brez telefona in z opazovanjem okolja, poslušanje glasbe, pisanje dnevnika hvaležnosti in ustvarjalne dejavnosti brez cilja.

Učenje telesne pismenosti, saj telo pogosto prepozna utrujenost in preobremenjenost

hitreje kot naš razum. Zato se učimo poslušati telesne signale kot so napetost, glavoboli, razdražljivost kot jasna sporočila, da potrebujemo počitek ali spremembo ritma. Vaje za telesno zaznavo, kot so skeniranje telesa, progresivna mišična relaksacija ali yoga nidra, nam pomagajo ponovno vzpostaviti stik s seboj (Siegel, 2010).

OSEBNI PRISTOP IN PROFESIONALNA IDENTITETA

Vsak mladinski delavec prinaša v delo neponovljiv osebni stil. Pri oblikovanju svojega pristopa se naslonimo na lastne moči, namesto da nas vodijo naše pomanjkljivosti. Izhajajmo naj iz avtentičnosti in ne iz vlog, ki jih od nas pričakuje okolje. Bodimo raziskovalci, ne nosilci vseh odgovorov, ter razvijajmo sočutje do sebe namesto težnje k popolnosti (Neff, 2011). Pri tem je koristno razviti osebni zemljevid poklica (*Kaj mi pomeni delo z mladimi? Zakaj sem v tem poklicu? Katera prepričanja me vodijo? Kakšen mladinski delavec želim biti?*). Največ se naučimo skozi odnose z mladimi, s sodelavci in z mentorji. Iskanje kolegialne podpore, supervizije ali mentorske povezave je pomembno orodje za razbremenitev (Kadushin in Harkness, 2014).

Ko imamo varen prostor za izražanje, raziskovanje lastnih občutkov in izmenjavo izkušenj, lahko lažje vzdržimo tudi zahtevne odnose. Delo na sebi vključuje tudi opuščanje nerealnih notranjih pritiskov, perfekcionizma in odgovornosti za vse. Prevečkrat mladinski delavec deluje iz notranjega prepričanja "*Če ne bom jaz, kdo bo*?" kar dolgoročno vodi v izgorelost. Pot k razbremenitvi vključuje sprejemanje, da ni vse odvisno od nas, razločevanje med podporo in reševanjem ter redno refleksijo o lastnih mejah, potrebah in virih moči (Maslach in Leiter, 2016).

SKLEP

Delo na sebi ni razvajanje. Je odgovornost in predpogoj za kakovostno delo z drugimi. Ko vlagamo v svojo rast, ne postajamo le boljši strokovnjaki, temveč bolj celostni ljudje. Mladinski delavec, ki zna poskrbeti zase, je bolj prisoten, odziven, iskren in to so lastnosti, katere mladi najbolj potrebujejo. Mladinski delavec, ki zna poskrbeti zase, zna bolje poskrbeti tudi za druge. Ko zmoremo biti sočutni do sebe, lahko zgradimo bolj trdne, varne in avtentične odnose z mladimi. In ravno ti odnosi so srce mladinskega dela. Osebna rast ni razkošje, temveč nujnost. Delo na sebi je temeljni gradnik strokovne integritete in človeške zrelosti vsakega mladinskega delavca. Ko skrbimo za svoj um, telo in dušo, ne le da preprečujemo izgorelost, temveč da postajamo bolj trdni, bolj zreli in bolj iskreni podporniki mladim. Celostna skrb zase je več kot samo počitek. Skrb zase ni razvajanje, je temeljna poklicna odgovornost. Fizična, čustvena in mentalna oskrba so pogoji za kakovostno delo z mladimi. Mladinski delavec je tudi človek, ne le funkcija. Je človek, ki ima meje, utrujenost, ranljivost in potrebo po okrevanju (Skovholt in Trotter-Mathison, 2011). Redne regenerativne prakse omogočajo, da obdržimo stik s sabo in svojim telesom, ohranjamo empatijo, ne da bi pregoreli in s tem razvijamo samozavedanje, kar omogoča boljše odnose.

Predlaga se redno izvajanje dolgoročne prakse, ki vključuje osebni načrt skrbi zase. Za mladinske delavce je priporočljivo oblikovati lasten načrt skrbi zase, ki lahko vključuje tedenski pregled razpoloženja, čas za rekreativne aktivnosti, socialno podporo in strokovno supervizijo, redno fizično aktivnost in čas v naravi in prostore za čustveno izražanje (pisanje, svetovanje, umetniški izraz). Tovrstna skrb ni razkošje, ampak je nujen temelj za dolgoročno kakovostno delo z mladimi in ohranjanje lastne poklicne vzdržljivosti (Maslach in Leiter, 2016). Učinkovita čustvena regulacija omogoča, da ostajamo profesionalni, sočutni in zbrani tudi takrat, ko smo pod pritiskom (Goleman, 1995).

LITERATURA IN VIRI

Banks, S. (2010). *Ethical issues in youth work* (2nd ed.). Routledge.

Brown, B. (2018). *Dare to lead: Brave work. Tough conversations. Whole hearts.* Random House.

Figley, C.R. (1995): *Compassion Fatigue: Coping With Secondary Traumatic Stress Disorder In Those Who Treat The Traumatized.*

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Kadushin, A. in Harkness, D. (2014). *Supervision in social work* (5th ed.). Columbia University Press.

Linehan, M. M. (2015). *DBT skills training manual* (2nd ed.). The Guilford Press.

Maslach, C. in Leiter, M. P. (2016). *Burnout: The cost of caring*. Malor Books.

Neff, K. (2011). *Self-compassion: The proven power of being kind to yourself*. HarperCollins.

Ogden, P., Minton, K., in Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy.* W. W. Norton & Company.

Pennebaker, J. W. (1997). *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. Guilford Press.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.

Siegel, D. J. (2010). *The mindful therapist: A clinician's guide to mindsight and neural integration*. W. W. Norton & Company.

Skovholt, T. M. in Trotter-Mathison, M. (2011). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203893326

KO BLUZ(ENJE) DOBI RITEM: SPODBUJANJE MLADIH IZ RANLJIVIH SKUPIN PREK GLASBE

WHEN BLUESING FINDS A RHYTHM: EMPOWERING VULNERABLE YOUTH THROUGH MUSIC

JASNA PETROVEC ZAJC

Strokovni center Kranj

Šempeterska ulica 3

4000 Kranj

jasna.petrovec-zajc@sc-kranj.si

POVZETEK

Glasba je močno orodje za spodbujanje ustvarjalnosti in izražanja pri mladih, ki se soočajo s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter drugimi izzivi. V prispevku bomo predstavili različne načine glasbenega ustvarjanja, s katerimi mladim v stanovanjskih skupinah pomagamo osmišljati prosti čas. Z različnimi glasbenimi delavnicami spodbujamo ustvarjalnost, razvijamo talente in hkrati pomembno krepimo samozavest, socialne veščine ter čustveno regulacijo in sposobnost obvladovanja stresa. Aktivnosti, kot so petje, igranje različnih inštrumentov, ritmiziranje in improvizacija, omogočajo mladim, da se izrazijo, povečajo občutek pripadnosti ter razvijejo pozitivne odnose v skupini. Glasbeno ustvarjanje krepi občutek zadovoljstva, ponosa in izpolnjenosti ob uspešno opravljenem izzivu ali doseženem

cilju, kar dodatno spodbuja motivacijo in dviguje samozavest. Namen prispevka je prikazati različne oblike glasbenega ustvarjanja, za katere ne potrebujemo veliko glasbenega predznanja, in s tem spodbuditi čim več strokovnih delavcev k ustvarjanju z mladimi na tem področju.

KLJUČNE BESEDE: glasba, glasbene delavnice, prosti čas, ustvarjalnost, mladi iz ranljivih skupin

ABSTRACT

Music is a powerful tool for encouraging creativity and expression in young people who face emotional, behavioral and other challenges. In this paper, we explore diverse approaches to making music that help young people in residential care groups spend their free time in meaningful and constructive ways. Through various music workshops, we encourage creativity, develop talents and at the same time significantly strengthen self-confidence, social skills, emotional regulation and the ability to manage stress. Activities such as singing, playing various instruments, rhythm and improvisation allow young people to express themselves, increase their sense of belonging and develop positive relationships in a group. Making music strengthens the feeling of satisfaction, pride and fulfillment when a challenge is successfully completed or a goal achieved, which further stimulates motivation and raises self-confidence. The purpose of the paper is to show various forms of musical creation, for which we do not need much musical knowledge, and thus encourage as many professionals as possible to create with young people in this field.

KEY WORDS: music, music workshops, leisure time, creativity, youth from vulnerable groups

UVOD

Glasba ima izjemno moč, da nagovori čustva, prebudi ustvarjalnost in zgradi mostove med posamezniki. Kot izrazno sredstvo presega jezikovne in kulturne ovire ter odpira prostor za pristno doživljanje, povezovanje in osebno rast. Številne raziskave in dolgoletna praksa potrjujejo, da lahko glasbene aktivnosti pozitivno vplivajo na duševno zdravje, socialne veščine in občutek lastne vrednosti, zlasti pri mladih iz ranljivih skupin (Pucihar, 2018).

Raziskave kažejo, da glasba ne prispeva le k izboljšanju kognitivnega razvoja, temveč tudi k napredku na čustvenem in socialnem področju. Glasbene dejavnosti, ki vključujejo aktivno sodelovanje, spodbujajo izražanje čustev, povečujejo empatijo ter omogočajo mladim, da razvijejo pomembne veščine, kot so samodisciplina, sodelovanje in povezanost z drugimi. Uporaba glasbenih metod v terapevtskem delu z mladimi, še posebej z osebami s posebnimi potrebami, se izkaže kot zelo učinkovita, saj omogoča celostni razvoj, ki presega običajne učne metode. Prek aktivnosti, kot so poslušanje glasbe, petje pesmi, improvizacija z

glasbenimi inštrumenti, dramatizacija, se otroci učijo opazovanja sebe in drugih, pravil ustreznega vedenja, komunikacijskih spretnosti, sprostitvenih tehnik ipd. (Kuzma 2004).

ZGODBA O STAREM KLAVIRJU

Začetek mojega uvajanja glasbe v socialnopedagoško delo z mladimi v stanovanjski skupini je povezan s podarjenim starim pianinom, ki smo ga postavili v osrednji prostor skupine - dnevno sobo. Kljub začetnim pričakovanjem, da bo zanimanje za inštrument kratkotrajno oziroma vezano le na vodene aktivnosti, je pianino hitro pritegnil pozornost skupine skozi ves dan. Otroci in mladostniki so v prostem času improvizirali, eksperimentirali, preigravali različne melodije, ki so jih poznali od prej, in se želeli naučiti nove stvari. Najbolj opazna sprememba pa se je zgodila v dinamiki skupine. Otroci in mladostniki, ki so bili prej bolj nagnjeni k pasivnosti in "bluzenju" in so se več časa zadrževali po sobah, so se naenkrat začeli družiti pri klavirju. Dan se je v skupini že takoj po jutranjem bujenju in pripravah za odhod v šolo začel z igranjem. Enako se je nadaljevalo po prihodu iz šole, pretežni del prostega časa so namenili igranju in ustvarjanju ob inštrumentu. V skupini se je zaznala živost medsebojnega sodelovanja, motivacija za učenje, tkale so se nove pozitivne odnosne vezi.

Na tej podlagi sem že v prvem letu pripravila program učenja, ki ni bil del obveznih, skupinskih delavnic, ampak sem ga prilagodila posameznikom, njihovi želji in motiviranosti, ki so jo izražali. Poudariti želim, da nisem glasbena terapevtka, imam pa dovolj glasbene izobrazbe, da sem lahko začela z izpeljavo različnih aktivnosti s tega področja. V skupini smo najprej začeli z učenjem lažjih klavirskih skladb. Otroci in mladostniki so si tudi sami izbirali melodije, ki smo jih potem skupaj prilagodili njihovemu znanju. Pri programu se nisem osredotočala na poznavanje in branje not, skladbe smo se učili na pamet. Za klavir je sedlo kar sedem od osmih otrok in vsak od njih se je naučil vsaj eno skladbo, kar je pomenilo, da je bodisi sam ali s pomočjo drugih kar nekaj časa vadil in preigraval določeno melodijo. V skupini sta dva otroka še posebej izstopala v želji po učenju. Eden od njiju je imel nekaj predznanja, saj je pred vključitvijo v stanovanjsko skupino obiskoval ure harmonike. Imel je torej nekaj prednosti pri učenju novih skladb, obvladal je osnovno postavitev rok in sproščeno gibanje prstov. Druga mladostnica pa je imela neizmerno željo po tem, da bi se naučila novih melodij in je sedla za klavir, kadar je le mogla. V prostem času v skupini in med vikendi doma je raziskovala po spletu in se učila prek različnih posnetkov. Z vnemo in potrpežljivostjo je nato učila tudi druge otroke v skupini. Zanimivo pri dinamiki v skupini je bilo tudi to, da glasbeno ustvarjanje ni bilo nujno povezano z mojo prisotnostjo, temveč so se otroci in mladostniki sami družili ob klavirju in ustvarjali. V procesu smo od prepevanja in glasbene spremljave ob rojstnodnevnih praznovanjih prišli do učenja skladb, ki so jih igrali tudi štiriročno. V šolskem letu smo pripravili krajši program, s katerim so nastopili na zaključni prireditvi vseh stanovanjskih skupin strokovnega centra. Nastop je bil pomembna izkušnja za otroke, saj so premagali strah pred javnim nastopanjem, hkrati pa so dobili priložnost, da se izkažejo pred svojimi starši in drugimi obiskovalci. Spoznali so, da zmorejo obvladovati izzive, ki jih prinaša javno nastopanje, in hkrati dobili motivacijo za nadaljnje učenje.

PROGRAM GLASBENEGA USTVARJANJA

Pri vključitvi otrok v socialnopedagoško obravnavo smo vedno pozorni na njihove interese in močna področja. Spodbujamo jih k aktivnemu preživljanju prostega časa in vključevanju v zunanje dejavnosti. Glede na izkušnje lahko potrdim, da je med mladimi, ki bivajo v stanovanjski skupini, veliko otrok, ki imajo željo po glasbenem ustvarjanju. Nekateri otroci so v preteklosti igrali tudi kakšnega od inštrumentov ali pa so si to želeli, a s prihodom v stanovanjsko skupino so možnosti za obiskovanje glasbene šole ali privatnih ur težje dosegljive. Razlog je najpogosteje v nedostopnosti tovrstnih programov in finančnih zmožnostih družine, povezan pa je tudi z motivacijo otrok, čustvenim stanjem in stiskami, ki jih doživljajo ob vključitvi v stanovanjsko skupino. Zato je toliko bolj pomembno in dobrodošlo, da jim glasbo približamo v skupini, kjer nenazadnje lahko zagotovimo dovolj varno in vzpodbudno okolje. Poleg tega imamo v skupini večje možnosti prilagajanja potrebam posameznikov in skupine. Postavimo lahko različne časovne okvire podajanja vsebin, s pestrimi vsebinami pa lahko vplivamo na različna področja, ki jih pri posameznikih želimo krepiti. Pomembno lahko vplivamo tudi na celotno dinamiko skupine, kar smatramo za enega izmed pomembnejših vidikov tega načina dela. Kot pišeta Habe in Licardo (2019), sodobna nevroznanost dokazuje zdravilno vrednost glasbe. To so vedele in uporabljale že starodavne civilizacije. Aktivno ukvarjanje z glasbo je najučinkovitejša telovadba za možgane, saj aktivira številna možganska področja in jih med seboj povezuje. Pozitivni učinki aktivnega ukvarjanja z glasbo se kažejo na psihomotoričnem, afektivnem in socio-moralnem področju razvoja.

Glasbene aktivnosti so del mojega prispevka k vzgojnemu programu v stanovanjski skupini zadnjih šest let. Po nekaj letih ustvarjanja s pomočjo starega klavirja sem svojo vzgojiteljsko pot nadaljevala v na novo odprti stanovanjski skupini. Pri načrtovanju programa in opremljanju skupine je bila ena mojih prvih misli to, da nadaljujem s spodbujanjem mladih prek glasbe. Z donacijami smo kupili rabljen električni pianino, ki odlično služi potrebam ustvarjanja.

Delavnice izvajam v različnih oblikah, vsako leto se na novo prilagodim otrokom, njihovim željam in zanimanju, ki ga pokažejo. S posamezniki ali v paru začnemo z učenjem preprostih melodij in osnovnih akordov. Spodbujam jih, da med seboj sodelujejo, se naučijo melodij štiriročno, poiščejo svoje najljubše pesmi in si pomagajo tudi s posnetki na Youtubu. Pri tem pogosto iščejo svoje načine učenja. Nekatere glasba še posebej pritegne, zato se čez dan večkrat usedejo za klavir in si na ta način vzamejo čas zase. Zanje je to tudi način sproščanja.

Temeljne dejavnosti glasbene terapije, kot jih opisujejo Korošec idr. (2019), so improvizacija, ponovno ustvarjanje, pri katerem izvajamo že izvajano skladbo, in poslušanje. Habe (2020) poudarja, da multimodalnost predstavlja eno od osnovnih paradigem sodobnega izobraževanja tudi na področju glasbe. Pri delu sem spoznala, da se mladi navdušujejo nad različnimi načini spoznavanja glasbe. Zato poleg improvizacije in učenja skladb spodbujam

tudi poslušanje glasbe pri drugih aktivnostih, na primer likovnih delavnicah in športnih dejavnostih.

Pri igranju klavirja mlade pritegnejo melodije, ki so preproste, a jih lahko odigrajo v paru, štiriročno. Motivirajo jih za vajo in učenje. Velikokrat jih pri igranju ali petju spremljam tudi sama, da doživijo občutek zvočne globine, ki jo spremljava omogoči. Poleg igranja klavirja se pogosto navdušujejo nad petjem in poslušanjem glasbe, kjer ustvarjanje popestrimo s spremljavo z različnimi inštrumenti. Najpogosteje ritmiziramo na kahonu, z lesenimi žlicami ali ropotuljicami. Pri tem se lahko izkažejo tudi tisti posamezniki, ki morda nimajo posluha za petje, jim je nerodno ali za petje enostavno niso zainteresirani. Pri slednjih pozornost ponavadi vzbudi glasbilo kazu, v katero zapojemo, a glasbilo glas spremeni, kot bi igrali na trobilo. Mladim je to vedno v zabavo, saj dopušča izvajanje različnih zabavnih zvokov, hkrati pa je enostavno za uporabo.

Vodene aktivnosti zaradi narave dela težko izvajam tedensko, zato je za tiste otroke, ki jim je petje vsaj malo v veselje, šolski pevski zbor odlična priložnost, da so tedensko v stiku z glasbo. Na ta način se učijo pomembnih pevskih veščin, kot so intonacija, dihanje, vokalni obseg, učijo se poslušati sebe in druge, razvijajo veščine večglasnega petja, zaznavanja tempa in ritma, učijo se branja not. Znanja, pridobljena na ta način, so dobra podlaga za muziciranje v skupini. Hkrati mladi na ta način dobijo še več pozitivnih potrditev, prenesejo dobre izkušnje in znanje tudi na druge v skupini, kar lahko pomembno vpliva tako na dinamiko v skupini kot tudi na razvoj samega programa, ki ga izvajamo. S pevskim zborom pridobijo tudi pomembne izkušnje z nastopanjem in s tem potrditve, da zmorejo, da so uspešni in da so kot posamezniki zelo pomemben del večje skupine, kar prinaša ne le občutek pripadnosti, temveč tudi učenje odgovornosti.

Aktivnosti, ki jih izvajamo na ravni celotne skupine, morajo biti v začetku enostavne in vsebinsko dovolj razgibane, da z njimi spodbudimo radovednost in zanimanje za nadaljnje učenje. Karaoke služijo kot odlična iztočnica pri uvajanju glasbenih vsebin. Večini mladih je poslušanje glasbe blizu in če se uspemo prilagoditi njihovemu glasbenemu stilu, ustvarjanje hitro postane zabavno in sproščeno. Petje v skupini pritegne posameznike, ki se sami težje izpostavijo, so bolj zadržani ali nezainteresirani, in hkrati pomembno vpliva na razvoj posluha. Karaoke so odlična podlaga za ritmično spremljavo na različnih tolkalih. Lesene žlice so poleg kahona in afriških ali drugih vrst bobnov zelo zanimivo glasbilo, saj lahko z malo vaje lažje ustvarimo bolj dinamične ritme kot pri bobnih. Večina otrok tega inštrumenta ne pozna in zato takoj pritegne njihovo pozornost. Zaradi preproste uporabe ga lahko obvlada vsak, tistim, ki jih stvar bolj pritegne in vložijo nekoliko več truda v vajo, pa v kratkem času nudi možnost ustvarjanja zelo raznolikih ritmičnih vzorcev.

Zaključna prireditev strokovnega centra je že nekaj let sklepni dogodek ob koncu šolskega leta, na katerem otrokom podelimo priznanja za napredek in uspehe na različnih področjih. Za otroke in mladostnike je to tudi edinstvena priložnost, da pokažejo svojo ustvarjalnost, talente in usvojene veščine. Z mladimi, s katerimi delam v stanovanjski skupini, skozi leto pripravimo program, s katerim kot posamezniki ali skupina nastopimo na prireditvi.

Največkrat gre za igranje klavirskih skladb štiriročno, petje in spremljavo na klavirju, ukuleli in tolkalih. Eden od otrok je nastopil z recitacijo pesmi in hkrati ritmiziral na kahon. Priprava takega programa zajema nekoliko več kot le učenje posamezne točke. Potrebno je dobro poznavanje otroka in njegovih odzivov na stresne situacije. Za uspešno izvedbo mora mentor vedno predvideti čim več situacij, do katerih lahko pride tik pred nastopom ali med njim in ki bi lahko ogrozile uspešno izvedbo in s tem otroka spravile v nelagoden položaj in stisko. Zato sama vedno naredim nekaj simuliranih situacij, kaj vse se lahko pripeti in kako premagujemo tremo. Mlade pred nastopom večkrat izpostavim situacijam, kjer je prisotne nekaj treme; nastopimo na primer pred ostalimi vzgojitelji, sosedi ali študenti, ki so na praksi v stanovanjski skupini. Pred samim nastopom se veliko pogovarjamo o tem, kako lahko rešujemo situacije, ko gre kaj narobe, če pozabimo besedilo, se zmotimo ipd. Zelo pomembno je, da med nastopom otroci vedo, da sem zraven in bom v pomoč, če bo šlo kaj narobe. Včasih je za premostitev stiske na odru potreben le vzpodbuden nasmeh. Skozi priprave in nastop otroci razvijajo vztrajnost, odgovornost, sodelovanje in pridobivajo samozavest. Ob tem krepijo svojo izrazno moč in doživijo uspeh, kar je zanje izrednega pomena. Poleg tega pa se naučijo, da morebitna napaka med nastopom ne pomeni neuspeha. Ravno v takih trenutkih se učijo, da napake niso nekaj, česar bi se morali sramovati, temveč priložnost za rast in pomembna izkušnja, da nam v življenju včasih tudi spodleti in da to ni nič usodnega. Spoznajo, da jih odrasli kljub temu podpiramo in jim stojimo ob strani.

DRUGE SOCIALNOPEDAGOŠKE VSEBINE V POVEZAVI Z GLASBO

Pri delu s celo skupino je glasba lahko prispevek k delavnicam, ki so vsebinsko vezane tudi na druga področja, kot so tehnike sproščanja, socialne in interaktivne delavnice. Prek njih mladi krepijo svojo samopodobo, učijo se komunikacijskih veščin, razvijanja empatije, prepoznavanja in izražanja čustev, obvladovanja stresa in jeze, reševanja konfliktov, sodelovanja in skupinskega dela ipd. Tovrstne delavnice velikokrat oblikujem na način, da določeno vsebino prepletem z glasbo. Pri tem največkrat uporabim metodo improvizacije. Wigram (2004) opisuje improvizacijo kot ustvarjanje nečesa spontanega v danem trenutku brez specifične priprave. Glasbo lahko improvizira vsakdo, na katerem koli inštrumentu. Wigram (2004) loči med glasbeno improvizacijo in klinično improvizacijo. Prvo definira kot zvoke, ustvarjene v okviru začetka in konca ter vsako kombinacijo zvokov. Pri improvizaciji na kliničnem področju glasbene terapije pa gre za vključevanje tehnik, orodij in veščin improvizacije z namenom, da bi zadovoljili potrebe uporabnikov. Avtor zagovarja, da proces razvijanja improvizacijskih spretnosti in njihova uporaba pomenita ravnovesje med kognitivnim in ustvarjalnim ter strukturiranim in fleksibilnim.

Na delavnicah, ki jih pripravim, se mladi učijo prepoznavanja lastnih čustev in občutkov ter drugih veščin, ki jih izrazijo z različnimi inštrumenti. Vsebine, o katerih včasih težko spregovorijo z besedami, lažje izrazijo prek glasbe ter na ta način kljub zadregi ali zadržanosti

komunicirajo z drugimi v skupini. Ti na videz majhni koraki ustvarijo pomembno varnost, zaradi katere v nadaljevanju lažje najdejo pot do izražanja. S tem se krepi tudi odnos med vzgojiteljem in otrokom, kar pomembno vpliva na občutek varnosti, sprejetosti in zaupanja, kar je temelj ustrezne obravnave otrok in mladostnikov v stanovanjski skupini. Pogovori o različnih osebnih življenjskih dogodkih, situacijah, občutjih ali pa izmišljene, domišljijske zgodbe ali pravljice so dobra podlaga za raziskovanje in izražanje s pomočjo inštrumentov. Pri kontinuiranih aktivnostih je viden proces vsakega otroka, izražanje prek glasbe pa nam da vpogled v njegovo delovanje tudi na drugih področjih. Glasbo zato lahko uporabimo tudi kot orodje za prepoznavanje čustvenega in socialnega razvoja posameznika in skupine.

Pri delavnicah sproščanja sama uporabljam meditativno glasbo s posnetkov, pogosto pa vključim igranje na jezični boben, ki deluje pomirjujoče in s frekvenco uglasitve na 432 Hz blagodejno vpliva na počutje. Pri tovrstnih delavnicah v ospredju ni igranje glasbil ali glasbeno izražanje, a se mladi vseeno lahko zelo povežejo z zvočnostjo, ki jo nudi ta inštrument. Ker igranje jezičnega bobna ne zahteva predznanja, nanj lahko igrajo vsi. To je še posebej dobrodošlo takrat, kadar želimo izvesti meditacijske delavnice na ravni skupine, pa imamo kakšnega od mladostnikov, pri katerem so tovrstne vsebine kontraindicirane na podlagi pedopsihiatrične obravnave. V takem primeru mladostnika ravno tako lahko vključimo v skupinsko dejavnost, ne da bi pri tem spreminjali vsebino aktivnosti za celotno skupino. Igranje na jezični boben je že samo po sebi pomirjujoče in mladi ga pogosto izberejo tudi kot inštrument za improvizacijo.

Terapevtske glasbene vilice so inštrument, ki ga ne uporabljamo neposredno za glasbeno ustvarjanje, so pa zelo zanimive za otroke in primerne pri vsebinah s področja meditacije, čuječnosti in drugih tehnik sproščanja ter umirjanja živčnega sistema. Terapevtske glasbene vilice ob udarcu ustvarjajo natančno določen ton. Uporabljajo se v zvočni terapiji, kjer vibracije vilic pomagajo uravnovesiti energijo telesa, spodbuditi samozdravljenje in sprostiti napetosti. Vilice, ki jih uporabljam, so uglašene na frekvenco 128 Hz, ki je v sozvočju s Schumannovo resonanco - naravno frekvenco zemlje, zato se uporabljajo za ozemljitev, povezavo z lastnim telesom in naravo. Uporaba terapevtskih vilic sprošča živčni sistem, zmanjšuje stres, napetost in tesnobo, poleg tega pa vilice omogočajo globoko sproščanje mišičnega tkiva. Večinoma se otroci nad občutkom vibracij navdušijo in povedo, da je prijeten in sproščujoč. Terapevtske vilice dobro služijo kot pripomoček pri individualnem delu z otroki in mladostniki, ki se soočajo z napetostmi, močnimi čustvenimi stiskami, napadi tesnobe in panike. Glede na izkušnje je prednost terapevtskih vilic tudi v tem, da omogočajo delo in povezanost v tišini, s čimer otrok dobi občutek prostora, ki je ustvarjen le zanj in je sprejemajoč, brez sodb ali navodil, kaj naj naredi, kako naj čuti, kaj naj spremeni. To je izjemno pomemben vidik, ki mora biti v ospredju dela z mladimi.

ZAKLJUČEK ALI KJE ZAČETI

Socialnopedagoška obravnava otrok in mladostnikov v stanovanjskih skupinah je za mnoge prelomnica in nova priložnost, ki jo ti mladi posamezniki dobijo v življenju. Predstavlja učenje novih veščin, s katerimi bodo šli lažje skozi življenje, predvsem pa pomeni varnost, sprejemanje in to, da ljudje verjamejo vanje. Še posebej takrat, ko v njih ne verjame nihče, saj s svojim vedenjem prebijajo vse družbene normative in okvire. Pomeni povezanost in držanje prostora, v katerem lahko izrazijo prav vse. Vzgojitelji pogosto z njimi plujemo skozi najbolj razburkano morje. Poleg socialnopedagoške izobrazbe, ki predstavlja temelj našemu delu, imajo pomemben vpliv na delo z mladimi tudi naša osebna naravnanost, pogled na svet, zanimanja in veščine, ki jih razvijamo izven pedagoškega procesa. In to je včasih ključno za začetek odnosa, odpiranje varnosti in zaupanja. Glasba je le eden od mnogih medijev, s katerimi lahko to dosežemo. Prav zaradi svoje širine in preprostosti je dober način za učenje na čustvenem in socialnem področju. Predpogoj za uporabo glasbenih tehnik je v osnovi le veselje do tega in nekaj občutka za ritem. Če temu dodamo še ščepec posluha, pa je paleta možnih aktivnosti zares široka. Zato za vpeljevanje tovrstnih aktivnosti ni potrebna glasbena ali terapevtska izobrazba s tega področja; ustvarjalnost, veselje do spoznavanja novih idej in raziskovanja glasbenega področja so za dober začetek povsem dovolj.

LITERATURA IN VIRI

Habe, K. (2020). Recenzija: Spoznavno-emocionalno poslušanje glasbe v šoli. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo, 16*(32), 75-78.

Korošec, K., Rogelj, V. in Habe, K. (2019). Primer uporabe strukturiranih tehnik glasbene terapije pri delu z otroki in mladostniki s čustveno-vedenjskimi težavami. *Socialna pedagogika (Ljubljana), letnik 23, številka 1/2, str. 93-119*.

Kuzma, M. (2004). Spodbujanje kognitivnega, čustvenega, socialnega razvoja s pomočjo glasbe: študija primera učenca s posebnimi potrebami. *Psihološka obzorja, 13*(1), 123–137.

Pucihar, N. (2018). *Učenje skozi glasbo: Glasbeni pristopi pri delu z mladostniki.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Wigram, T. (2004). *Improvisation: Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students.* London: Jessica Kingsley Publisher.

Habe, K. in Licardo, M. (2019). *Oblikovanje čustev in vedenja z glasbo: priročnik za vzgojitelje, učitelje, svetovalne delavce, terapevte pri delu z otroki in mladostniki s čustveno vedenjskimi težavami*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/388

PREVENTIVA ZOPER IZGORELOST ZAPOSLENIH V ŠOLSTVU

VAJE ZA SPROŠČANJE STRESA IN NAPETOSTI (TRE)

PREVENTION FROM BURNOUT IN THE SCHOOL SYSTEM TENSION AND STRESS RELEASING EXERCISES (TRE)

ŠPELA POTOČNIK, univ. dipl. soc. ped, TRE inštruktorica

Inštitut Integrum, Orle 19 A, 1291 Škofljica

tre@institut-integrum.com

POVZETEK

V prispevku je predstavljena metoda Vaje za sproščanje stresa in napetosti (TRE), ki je od leta 2020 vključena znotraj Katis izobraževanja z namenom, da učitelje preventivno opolnomoči za soočanje s stresom ter nasploh deluje preventivno zoper izgorelost.

Izobraževanje je sestavljeno iz teoretičnih vsebin, poudarek pa je predvsem na izkustvenem delu, kjer pedagoški delavci opazujejo učinke nevrogenega tresenja med in po vsaki izvedbi TRE-ja.

Prispevek opiše kako 17 pedagoških delavk v 6-ih tednih preko dnevniških zapisov spremlja odzive svojih teles, misli ter čustev na metodo TRE. V prispevku so predstavljeni in kategorizirani odzivi udeleženk na metodo TRE. Cilj prispevka je povečati prepoznavnost metode TRE do te mere, da jo tudi vodstveni kader v šolstvu prepozna kot vrsto podpore za pedagoške delavce na področju duševnega zdravja.

KLJUČNE BESEDE: stres, TRE metoda, učinki

SUMMARY

The article presents the Tension and Trauma Releasing Exercises (TRE) method, which has been introduced to teachers since 2020 as part of the Katis training program. The aim is to empower teachers in a preventive way to cope with stress and to act as a general preventive measure against burnout. The training consists of theoretical content, but the main focus is on experiential learning, where educators observe the effects of neurogenic tremors during and after each TRE session. The article describes how 17 female educators monitored their bodily, mental, and emotional responses to the TRE method over the course of six weeks through diary entries. The responses are presented and categorized in the article. The goal of the article is to increase the recognition of the TRE method to the extent that school

leadership also acknowledges it as a form of support for teaching staff in the field of mental health.

KEYWORDS: stress, TRE method, benefits

UVOD

Strokovni okvir prispevka zajema pereč problem podpore pedagoškega kadra pri njegovem soočanju s stresom, ki ga v šolskem prostoru, sploh pa pri delu z ranljivo populacijo ne manjka. Vse preveč učiteljev se odloča in menja poklicno pot, ker ne zdrži tempa in obremenitev, ki jih s seboj prinaša delo v razredu na katerikoli ravni šolanja od vrtca do srednje šole.

Izsledki mednarodne raziskave Talis (2020) so pokazali, da učitelji, ki doživljajo višje ravni stresa, pogosteje izražajo namero po zapustitvi poklica v naslednjih petih letih. "*Prizadevanja na nacionalni ravni za vzpodbudno in varno okolje bi se verjetno morala razširiti še na zagotavljanje okolja, ki ne bo stresno, in sicer ne samo za učence, ampak tudi za učitelje*" (prav tam, str. 76).

Pri vključevanju TRE metode v šolskem prostoru v prvi vrsti nagovarja vizija, da prizemljen učitelj lahko omogoči varno okolje oz. prostor za otroka, mladostnika, ki se uglašuje na njegovo uravnanost živčnega sistema. Ideja in vizija vključevanja je tudi v tem, da učitelj po 6-ih tednih lastnega izkustva in učenja metodo spozna do te mere, da jo lahko na prilagojen način predstavi v šolskem okolju v obliki interesne dejavnosti, dopolnitve pri športnih urah, DSP-jih itd.

Prispevek se osredotoči na prvi korak uvajanja in sicer na opažanja učiteljev kakšne učinke ima metoda TRE na njihovo telesno, čustveno in miselno soočanje s šolskim stresom.

TEORETIČNI OKVIR

KAJ JE TRE METODA?

Za kratico TRE se skriva angleški izraz Tension, Stress, Releasing Exercises, ki nakazuje, da gre za telesne vaje, ki iz telesa sprostijo nakopičen stres, napetosti in travmo. Metodo je razvil dr. David Berceli, ki je dolga leta delal na vojnih območjih, kjer je opazil, da psihološka znanja ne morejo pomagati ljudem, ki so preživeli hujše travme. Kot pojasni dr. Berceli v podkastu Mojesledi (2024), sta odziva vseh sesalcev na stres tresenje in pokrčitev.

Tresenje kot naravni mehanizem sproščanja stresa in regulacije živčnega sistema

Normalno je, da se pes strese ob grmenju ali da se na primer antilopa po neuspešnem napadu leva strese in netravmatizirana teče naprej v življenje (Nature Relaxation Films, 2021).

Podobno se tudi človek trese v različnih situacijah – kadar ga zebe, doživlja tremo pred nastopom, nestrpno pričakuje prijeten dogodek ali pa v stanju bolezni, epileptičnih napadov, paničnih odzivov itd.

V vseh teh primerih tresenje odraža naravno delovanje našega živčnega sistema, ki se poskuša uravnovesiti oziroma zaključiti močan energijski naboj, ki nastane kot odziv na stresne ali čustveno intenzivne situacije. Tresenje je torej del primarnega biološkega mehanizma za regulacijo in sproščanje napetosti iz telesa (Potočnik, 2024).

Težava nastopi, ko v procesu socializacije začnemo doživljati tresenje kot nekaj neprimernega, nenormalnega ali celo sramotnega. Pogosto je v družbi povezano s šibkostjo ali izgubo nadzora. Posledično se naučimo zavirati ta naravni odziv telesa že v zgodnjem otroštvu, kar vodi do tega, da se nekatere intenzivne izkušnje nikoli ne zaključijo – ostanejo "ujete" v telesu. Sčasoma se lahko to kopičenje nepredelanih izkušenj izrazi v obliki različnih psihosomatskih težav ali celo bolezni kot je izgorelost (Levine, 2010; van der Kolk, 2015).

Anatomija pokrčitve

Ko telo zazna nevarnost – bodisi resnično bodisi zgolj zaznano – se na to odzove avtonomni živčni sistem, predvsem njegov simpatični del. V možganih amigdala prepozna grožnjo ter aktivira hipotalamus in nadledvični žlezi, ki izločata stresna hormona adrenalin in kortizol. Slednje povzroči značilen odziv "boja ali bega”. Telo se pripravi na hitro ukrepanje: srčni utrip in dihanje se pospeši, zenice se razširijo, prebava se ustavi, mišični tonus se poveča (Mojesledi, 2024).

Med ključnimi mišicami, ki se aktivirajo v tem stanju, je globoka trebušna mišica psoas, ki povezuje ledveni del hrbtenice s stegnenico. Psoas ima ključno vlogo pri upogibanju kolkov in stabilizaciji trupa ter deluje kot nekakšen motor za gibanje – zlasti za beg ali zaščito. Ob stresu se refleksno skrči in postane napeta tudi po tem, ko nevarnost mine, kar lahko vodi v kronično napetost, bolečine v križu in notranji občutek ogroženosti (Berceli, 2004).

Poleg psoasa se v stresnem vzorcu pogosto aktivirajo še druge mišice: mišice ramen in vratu (trapezius, sternocleidomastoid), mišice medeničnega dna, upogibalke rok in nog ter mišice čeljusti. Celoten mišični sistem se pripravi na napor – bodisi za napad, obrambo ali pobeg. Če do fizičnega odziva ne pride, napetost ostaja v telesu, kar lahko prispeva k razvoju somatskih in čustvenih težav, tudi izgorelosti (prav tam, 2004).

Zakaj aktivirati nevrogeno tresenje?

TRE® metodo je razvil dr. David Berceli in predstavlja strukturiran pristop za ponovno aktivacijo naravnega tresenja. S pomočjo specifičnega protokola vaj se spodbudi refleksno nevrogeno tresenje, ki aktivira avtonomni živčni sistem in omogoča telesu, da postopno sprosti akumulirani stres in travmo ven iz telesa. Ključna prednost TRE® protokola je, da se tresenje sproži znotraj varnega in nadzorovanega okolja, kjer ima posameznik ves čas nadzor nad intenzivnostjo in trajanjem odziva (Trauma Prevention, n.d.).

Medtem ko v spontanih situacijah – kot so mraz, strah ali napad panike – nad tresenjem nimamo kontrole in ga pogosto doživljamo kot strašljivo ali neprijetno, nam TRE® omogoča, da se z njim zavestno srečamo. Tako postopoma razvijamo večjo telesno zaznavo, nadzor nad lastnim odzivom na stres ter krepimo regulacijo avtonomnega živčnega sistema kar pomembno prispeva k večjemu občutku notranje stabilnosti in kvalitete življenja (Mojesledi, 2024).

IZVEDBENI PROGRAM

Vaje za sproščanje stresa in napetosti (TRE) je program, ki je objavljen v katalogu KATIS katerega namen je nuditi možnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Program je uvrščen pod temo krepitve socialno čustvenih kompetenc ter opolnomočenje strokovnih delavcev za soočanje s temami duševnega zdravja in odvisnosti.

16 urni program izobraževanja poteka 6 tednov, razdeljen je na 5 srečanj, od tega 2 v živo ter 3 preko spletnega orodja zoom. V vmesnem času učitelji beležijo dnevniške zaznamke učinkov metode TRE.

Vsebina izobraževanja je večinoma praktično naravnana, podani pa so tudi pomembni teoretični koncepti polivagalne krivulje, fascije, obrambnih odzivov, samoregulacije in varnosti.

Pred prvim srečanjem udeleženci izpolnijo zdravstveni vprašalnik v katerem izpostavijo zdravstvene posebnosti na podlagi katerih TRE inštruktorici prilagodita vaje na način, da se učiteljem omogoči udobno in varno izvedbo. Po vsakem tresenju učitelji v spletni vprašalnik zapišejo učinke tresenja. Pri tem jim je v pomoč krivulja obrambnih odzivov (prizemljenost, beg, boj, zamrznitev).

Na spletnih srečanjih TRE inštruktorici predstavita vizijo vključevanja TRE metode v različna delovna okolja. Na zadnjem srečanju udeleženci izkusijo hitro aktivacijo tresenja. Po izobraževanju učitelji izpolnijo evalvacijski vprašalnik ter ocenijo program (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2024, str. 333).

VZOREC UDELEŽENK

Izobraževanja se je udeležilo 17 udeleženk, ki jih je vodila predvsem osebna motivacija za nadgradnjo znanja ter izmenjavo izkušenj in dobrih praks. Deset udeleženk ima univerzitetno izobrazbo, tri so zaključile prvo, štiri pa drugo bolonjsko stopnjo. Zaposlene so na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja, od predšolske do srednješolske, in tako delajo z otroki ter mladostniki vseh starosti.

Zdravstveno stanje udeleženk pred izvedbo metode TRE

Udeleženke delavnice prihajajo z raznolikimi, a pogosto ponavljajočimi se težavami, ki kažejo na skupni vzorec telesne in čustvene obremenjenosti (neobjavljeni Zdravstveni vprašalnik, 2025).

Telesno poročajo o bolečinah v mišično-skeletnem sistemu, predvsem v predelu hrbta, kolkov, križnice in sklepov, pogosto povezanih s preteklimi zlomi, zvinjenimi sklepi ali kroničnimi stanji, kot sta artritis in spondilolisteza. Skoraj vse navajajo utrujenost, pri mnogih je prisotna tudi motnja spanja, težave s koncentracijo in občutek izčrpanosti, kar kaže na močno obremenjen živčni sistem.

Čustveno poročajo o tesnobi, skrbi, nemoči, žalosti in stresu, ki se pojavlja tako v vsakdanjem življenju kot ob večjih spremembah, na primer v delovnem okolju ali družinskih okoliščinah. Pogoste so tudi težave z ožiljem, kot so krčne žile, nizek ali visok krvni tlak ter občutek hladnih okončin. Nekatere so prestale zahtevne operacije ali ginekološke posege, ki še danes vplivajo na njihovo počutje.

Psihološko so udeleženke pogosto preobremenjene, nekatere z izrazitim perfekcionizmom in občutkom odgovornosti, ki ju težko odložijo.

Povprečna raven stresa, ki so jo ocenile na lestvici od 1 do 10, je 5.6, kar kaže na stalno prisoten pritisk. Večina si želi z delavnico pridobiti učinkovita orodja za fizično sproščanje stresa in boljše zavedanje telesa, kar potrjuje visoko motiviranost za delo na sebi in potrebo po razbremenitvi.

Povzetek zdravstvenih posebnosti je bil oblikovan na podlagi analize vprašalnikov ter dodatno izčiščen s pomočjo jezikovnega orodja ChatGPT (2025).

UČINKI METODE TRE

Učinke metode TRE so merjeni v obliki dnevniških zapisov. Vsaka udeleženka zapiše odzive po samostojnem izvajanju TRE-ja v spletni vprašalnik (neobjavljeni Dnevniški zapisi, 2024), kjer odgovori na vprašanja, ki se nanašajo na zapis opažanj na telesnem, čustvenem in miselnem področju pred, med in po tresenju. Udeleženke so spodbujene, da se umestijo na polivagalno krivuljo ter se naučijo prepoznavati obrambne odzive kot so beg, boj, zamrznitev, preplavitev. Na podlagi 59 dnevniških zapisov so učinki metode TRE

kategorizirani s pomočjo jezikovnega orodja ChatGPT (2025). Ugotavljamo, da se metoda TRE izkazuje kot učinkovita praksa za sproščanje napetosti, stresa in čustvenih bremen iz telesa skozi nevrogeno tresenje. Na podlagi izkušenj udeleženk se kot ključni doprinosi TRE izpostavljajo naslednji vidiki:

Telesna sprostitev in razbremenitev

Uporabnice pogosto opisujejo občutek sproščenosti v mišicah, predvsem v nogah, medenici, trebuhu in hrbtu. Po izvedbi TRE-ja opisujejo, da so njihova telesa "mehka", "pretočna", "močna" in "gumijasta", kar kaže tudi na izboljšano telesno zaznavo in zmanjšanje fizične napetosti. Na primer: Ena udeleženka zapiše: *"Po tresenju sem se počutila, kot da imam prostor zase v tem plovilu, ki je jaz."*

Povečan stik s telesom in občutek prizemljenosti

Po prebranih odzivih opažamo, da TRE poveča zavedanje o tem, kaj in kako čutimo naše telo. Mnoge udeleženke poročajo o večji prisotnosti, stabilnosti in zmožnosti ostajanja "*tukaj in zdaj*". Na primer: Udeleženka zapiše: *"Po TRE sem v stanju prizemljenosti, mirna, bolj tukaj in zdaj."*

Čustvena razbremenitev in močnejše čustveno zavedanje

Pogosti so opisi čustvenega olajšanja (npr. solze, žalost, jeza), kot tudi večji dostop do notranje moči, sočutja do sebe in samozavesti. Udeleženke opisujejo tudi zmožnost, da se na stresne situacije odzovejo bolj umirjeno in manj impulzivno. Na primer: Udeleženka zapiše: *"Jeza se je sprostila v dobrem smislu, dala mi je moč, da grem naprej."*

Jasnost misli in mentalna osredotočenost

Veliko udeleženk po izvedbi TRE-ja poroča o občutku večje miselne jasnosti, idejnosti, boljši koncentraciji in sproščenem pristopu k obveznostim. Na primer: *"Po TRE sem imela jasne misli, fokus in sem bila pripravljena na nove izzive."*

Zaznavanje lastnih meja in večje zaupanje vase

TRE podpira samozavedanje in samoregulacijo – mnoge udeleženke se naučijo zaznati, kdaj je dovolj, in znajo proces ustaviti ali prilagoditi brez občutka krivde. Na primer: *"Ko začutim odpore, prekinem. Vem, da lahko grem samo tako globoko, kot želim."*

Učinki na dolgi rok: več energije, boljša čuječnost in prebava

TRE se ne ustavi z izvajanjem – mnoge poročajo o kasnejših učinkih, kot so boljši spanec, prebava, zmanjšana potreba po digitalnih distrakcijah, in globlji stik s seboj. *"Dan po TRE se mi na novo odpirajo čutila. Čuječnost, prisotnost v čisti obliki."*

Še več o učinkih je ubesedeno v podkastu, kjer TRE inštruktorici prebereta zapise udeleženk (Mojesledi, 2025).

SKLEP

Bistvena ugotovitev prispevka je, da metoda TRE ponuja več kot le telesno sprostitev – omogoča globlje povezovanje s seboj na fizični, čustveni in miselni ravni. Skozi proces tresenja se odpirajo poti do večje samozavesti, notranjega miru in zmožnosti samoregulacije. Pomembno je poudariti, da vsaka izkušnja tresenja poteka edinstveno, v ritmu posameznika, kar daje metodi TRE prilagodljivost in globoko spoštovanje do telesne modrosti.

V svetu, kjer pogosto živimo odklopljeni od svojega telesa in občutkov, se TRE izkazuje kot dragoceno orodje za vračanje k sebi – k svoji središčnosti, pristnosti in celovitosti. Pedagoški kader poroča, da jim tresenje pomaga pri vsakodnevnem soočanju z izzivi, saj okrepi stik s telesom in notranjimi občutki.

Ena od pomanjkljivosti je zagotovo ta, da je vzorec dnevniških zapisov majhen ter ne vključuje predstavnikov moškega spola. Manjka nam kontrolna skupina, ki bi lahko dodatno pokazala učinkovitost učinkov metode TRE. Če bi želeli metodo znanstveno dokazati in njene učinke posplošiti na celotno populacijo bi potrebovali merljive učinke, kot to naslavljajo v tujini.

Odprta pot za naprej ostaja. V prihodnje bo TRE še naprej ponujen kot metoda, ki nas opominja, da s uravnavanje stresa telo ne potrebuje vedno besed – potrebuje varnost, prostor in dovoljenje, da se izrazi.

LITERATURA in viri

Berceli D., (2004): Trauma Releasing Exercises (TRE*): A revolutionary new method for stress/trauma recovery*,

Berceli, D. (2008). *The Revolutionary Trauma Release Process: Transcend Your Toughest Times*. Namaste Publishing

Japelj Pavešić, B., Zavašnik, M. in Ažman, T. (2020): U*čitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki: izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018* Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2020 https://talispei.splet.arnes.si/files/2020/03/TALIS18-Ucitelji-in-ravnatelji-cenjeni-strokovnjaki.pdf?utm_source=chatgpt.com

Levine, P. A. (2010). *In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness*. North Atlantic Books.

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. (2024). *Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju 2024/25*. https://paka3.mss.edus.si/katis/Katalogi/KATALOG2425.pdf

Mojesledi. (2024,). *12_Dr. Berceli:The Founder of TRE methodi* [Avdio podkast epizoda]. V Mojesledi. https://open.spotify.com/episode/6tBhTAKqVaZnxKh1YN8iFU?si=f9274987c86d423b

Mojesledi. (2024,). *13_Katja in Špela: Dobili sva zeleno luč.* [Avdio podkast epizoda]. V Mojesledi.https://creators.spotify.com/pod/show/spela-potocnik/episodes/13_Katja-in-pela-Dobili-sva-zeleno-lu-e2u4rmn

Nature Relaxation Films. (2021, januar 12). *Impala escapes death & shakes off stress* [Video posnetek]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=dVZ6t9qWffc

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (različica april 2025) [Jezikovna podpora pri oblikovanju povzetka zdravstvenih težav]. https://chat.openai.com/

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (različica april 2025) [Jezikovna podpora pri oblikovanju povzetka učinkov metode TRE]. https://chat.openai.com/

Potočnik, Š. (2024, september 6). *Dr. David Berceli: Tresenje zmanjšuje stres*. Domovina. https://www.domovina.je/dr-david-berceli-tresenje-zmanjsuje-stres

Trauma Prevention. (n.d.). *TRE® – Tension & Trauma Releasing Exercises*. https://traumaprevention.com

van der Kolk, B. (2015). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Penguin Books.

SOCIALNA IZKLJUČENOST MLADOSTNIKOV S ČUSTVENIMI IN VEDENJSKIMI TEŽAVAMI: MOŽNOSTI VKLJUČEVANJA IN OPOLNOMOČENJA

SOCIAL EXCLUSION OF ADOLESCENTS WITH EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES: OPPORTUNITIES FOR INCLUSION AND EMPOWERMENT

PETRA PRESTOR, profesorica športne vzgoje, vzgojiteljica v stanovanjski skupini
SC Mladinski dom Jarše
petra@mdj.si

POVZETEK

Prispevek obravnava socialno izključenost mladostnikov z vedenjskimi in čustvenimi težavami ter se osredotoča na teoretične razlage izključenosti in možnosti opolnomočenja v slovenskem prostoru. Predstavljeni so pogledi Silvera (1994), Bourdieuja (1986) in Levitasa (2005), ki poudarjajo raznolikost oblik in vzrokov izključenosti. Poudarek je tudi na psihosocialnih vidikih vedenjskih težav ter nevrološkem vplivu travme (Perry, 2006) in pomenu razumevanja vedenja v strokovni praksi (Vec, 2011; Kobolt, 2008). V nadaljevanju so opisani pristopi opolnomočenja, kot so Freirejeva kritična pedagogika, gledališče zatiranih (Boal, 1985, 2007) in cirkuška pedagogika. Praktični del vključuje primere dobrih praks v Sloveniji (PUM-O, Zavod Bob, Cirkokrog) ter izpostavlja vlogo strokovnih delavcev in pomen medsektorskega sodelovanja. Prispevek poudarja potrebo po celostnih, sodelovalnih in dolgoročnih pristopih k vključevanju mladih.

KLJUČNE BESEDE: socialna izključenost, mladostniki, vedenjske težave, opolnomočenje, vključevanje, strokovni delavci, Slovenija

ABSTRACT

The paper addresses the issue of social exclusion among adolescents with emotional and behavioural difficulties, focusing on theoretical explanations and opportunities for empowerment and inclusion in the Slovenian context. It presents the perspectives of Silver (1994), Bourdieu (1986), and Levitas (2005), who highlight the diversity of causes and forms of exclusion. Attention is also given to the psychosocial aspects of behavioural difficulties, the neurological effects of trauma (Perry, 2006), and the importance of understanding behaviour in professional practice (Vec, 2011; Kobolt, 2008). Further, the paper explores empowerment approaches such as Freire's critical pedagogy, Boal's theatre of the oppressed (Boal, 1985, 2007), and circus pedagogy. The practical section outlines successful inclusion practices in Slovenia (PUM-O, Zavod Bob, Cirkokrog), emphasising the role of professionals and the importance of intersectoral cooperation. The paper highlights the need for holistic, collaborative, and long-term approaches to effectively support youth inclusion.

KEYWORDS**:** social exclusion, adolescents, behavioural difficulties, empowerment, inclusion, professionals, Slovenia

Uvod

Socialna izključenost je eden najkompleksnejših izzivov sodobne družbe, saj vključuje preplet ekonomskih, socialnih, kulturnih in političnih dejavnikov, ki posameznikom in skupinam omejujejo dostop do virov, možnosti in participacije. Še posebej ranljiva skupina v tem kontekstu so mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki so zaradi svojega vedenja pogosto stigmatizirani, marginalizirani in potisnjeni na rob družbenega dogajanja.

Pričujoče besedilo raziskuje teoretske in praktične vidike socialne izključenosti z osredotočanjem na pomen celostnega pristopa, ki vključuje refleksijo strukturnih dejavnikov,

razumevanje psihosocialnih ozadij vedenja ter uporabo inovativnih in vključujočih metod dela. S pomočjo različnih avtorjev se oblikuje razumevanje izključenosti kot procesa, ki ga je mogoče spreminjati le z aktivnim vključevanjem vseh akterjev – mladih, strokovnjakov, skupnosti in sistemov.

Posebna pozornost je namenjena tudi slovenskemu prostoru, kjer že delujejo številni programi in organizacije, ki prispevajo k opolnomočenju in vključevanju mladih. Vendar pa obstoječe pobude zahtevajo nadaljnjo podporo in sistemsko umeščenost, saj je le tako mogoče doseči trajne spremembe. Skozi prispevek se vzpostavlja tudi vprašanje vloge strokovnih delavcev in nujnosti medsektorskega sodelovanja pri oblikovanju pravičnejše in bolj vključujoče družbe.

Razumevanje socialnega izključevanja

Socialna izključenost je večdimenzionalen proces, ki presega pomanjkanje materialnih dobrin in zajema omejen dostop do virov, možnosti in participacije na ekonomskem, kulturnem, socialnem in političnem področju. V razumevanju njenih vzrokov in oblik se kažejo tri vsebinske perspektive.

Ekonomska in kulturna perspektiva, ki jo najmočneje utemelji Bourdieu (1986), izpostavlja pomen razporeditve kapitalov – ekonomskega, kulturnega in socialnega – ter poudarja, da izključenost nastane, ko posameznik nima dostopa do teh virov. To vodi do medgeneracijske reprodukcije neenakosti in utrjevanja obstoječih hierarhij.

Skupnostna in simbolna perspektiva, ki jo zastopa Silver (1994), opozarja na pomen družbenih vezi in pripadnosti. Njena razdelitev izključenosti na tri paradigme (monopolno, solidarnostno, republikansko) pokaže, da družbe izključujejo ne le skozi ekonomijo, temveč tudi skozi norme, vrednote in državljanske pravice.

Politično-diskurzivna perspektiva, kot jo razvije Levitas (2005), analizira, kako politični diskurzi oblikujejo razumevanje izključenih. Diskurzi RED (*Redistributionist Discourse*), MUD (*Moral Underclass Discourse*) in SID (*Social Integrationist Discourse*) ponujajo različne razlage izključenosti – od osredotočenosti na revščino in neenakost (RED), preko moraliziranja in individualizacije težav (MUD), do poudarka na vključevanju v trg dela in institucije (SID). V praksi se ti diskurzi pogosto prepletajo: mladostniku s čustvenimi in vedenjskimi težavami lahko formalno ponudimo vključitev v program (SID), hkrati pa ga obravnavamo z logiko MUD – kot nekoga, ki je »sam kriv za svoje vedenje« – brez da bi mu zagotovili osnovne pogoje varnosti in podpore, ki jih predpostavlja diskurz RED. Takšno neravnovesje lahko dodatno poglobi njegovo izključenost in oslabi možnosti za trajno vključevanje (Levitas, 2005).

Takšno vsebinsko razumevanje socialne izključenosti nam omogoča bolj celovit vpogled v položaj mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami, saj razkriva, da njihova

marginalizacija ni posledica osebne napake, temveč različnih sistemskih in simbolnih mehanizmov, ki jih družba reproducira.

V Sloveniji se socialna izključenost kaže kot posledica strukturnih neravnovesij, ki prizadenejo različne skupine – med njimi dolgotrajno brezposelne, Rome, mlade brez izobrazbe in osebe z duševnimi stiskami. Povezana je tudi z revščino, omejenim dostopom do storitev in prostorsko segregacijo. Celostni pristopi k preprečevanju izključenosti vključujejo ne le ekonomske, temveč tudi kulturne in simbolne dimenzije, pri čemer imajo ključno vlogo socialne politike, šole in skupnostne prakse.

Socialna izključenost mladostnikov z vedenjskimi in čustvenimi težavami

Mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami so pogosto izključeni iz šole, vrstniških skupin, družine in lokalnega okolja (Kobolt, 2011). Njihovo vedenje – impulzivnost, agresija, umikanje – je pogosto razumljeno kot moteče, redkeje kot izraz stiske. Perry (2006) opozarja, da so takšne težave pogosto povezane s travmatičnimi izkušnjami in motnjami v navezanosti, ki vplivajo na razvoj možganov in otežujejo samoregulacijo ter socialne odnose.

Posledično ti mladostniki doživljajo stigmatizacijo, zavračanje in izolacijo. Vec (2011) izpostavlja, da družba vedenje pogosto dojema kot problem posameznika, ne pa kot signal globlje težave. Brez ustrezne podpore se krog izključenosti utrjuje.

V Sloveniji še vedno prevladujejo institucije, ki se osredotočajo na nadzor vedenja, premalo pa na razumevanje njegovih vzrokov. Ključno je razvijati vključujoče prakse, ki mladostnikom omogočajo varne in spodbudne odnose. Pomembno vlogo imajo mentorski odnosi, skupnostni programi in terapevtski pristopi (npr. travma-informirano delo, svetovanje v šolah), ki podpirajo mladostnika v celotnem kontekstu njegovega življenja.

Na sistemski ravni je nujno spodbujati vključevanje v redne strukture z dodatno podporo – le tako lahko mladostnikom omogočimo, da razvijejo svoj potencial in se aktivno vključijo v družbo.

Teoretski okvirji za opolnomočenje in vključevanje

Opolnomočenje izključenih posameznikov in skupin temelji na pristopih, ki človeka razumejo kot aktivnega soustvarjalca svoje resničnosti. Sprememba ni možna le z zunanjo intervencijo, temveč z razumevanjem lastnega položaja in možnostjo sodelovanja v procesih odločanja.

Freire (1970) v *Pedagogiki zatiranih* izpostavi pomen dialoga in refleksije kot poti do osvoboditve. Zavzema se za izobraževanje, ki gradi zavest in spodbuja posameznika, da soustvarja svojo družbeno realnost – še posebej pri tistih, ki so bili potisnjeni na rob.

Na tej osnovi je Boal (1985, 2007) razvil gledališče zatiranih, kjer forum teater omogoča posameznikom, da skozi igro raziskujejo možnosti vedenja in razvijajo aktivne odzive na stiske. Gledališče tako postane prostor politične in osebne preobrazbe.

Cirkuska pedagogika (Mikič idr., 2009) predstavlja še eno inovativno metodo vključevanja mladih, ki skozi gib, sodelovanje in ustvarjalnost spodbuja izražanje, samopodobo in pripadnost. Učenje poteka izkustveno, brez pritiska na uspeh, z osredotočenostjo na proces.

Vsi ti pristopi mladostnika obravnavajo kot dejavnega udeleženca, ki ne potrebuje le pomoči, temveč prostor za razvoj in sooblikovanje poti. Vloga strokovnjaka je pri tem podpora – ne kot nadzornik, temveč kot zaveznik v odnosu, ki temelji na zaupanju in sodelovanju.

Praktične možnosti vključevanja v Sloveniji

V Sloveniji obstajajo številni programi, organizacije in prakse, ki predstavljajo pomemben vir podpore mladostnikom, še posebej tistim z izkušnjami socialne izključenosti, vedenjskih in čustvenih težav ali tveganj za marginalizacijo. Ti programi ne nadomeščajo formalnih struktur, temveč jih dopolnjujejo s poudarkom na neformalnem učenju, osebni rasti, skupnosti in ustvarjalnosti.

Med najbolj uveljavljenimi so PUM-O programi (Projektno učenje za mlajše odrasle), ki mladim brez zaposlitve ali izven izobraževalnih poti nudijo celostno podporo pri razvijanju življenjskih in poklicnih veščin. Program temelji na projektno usmerjenem učenju, vključevanju v realne življenjske naloge, osebnem svetovanju ter krepitvi socialnih kompetenc (Zavod RS za zaposlovanje [ZRSZ], 2024).

Zavod Bob (2023) je primer organizacije, ki razvija inovativne pristope dela z mladimi na robu. S svojim terenskim delom, mobilnimi enotami in soustvarjalnimi metodami spodbuja participacijo mladih ter gradi vezi zaupanja v lokalnih skupnostih. Programi, kot so "Šola na ulici", mladinski inkubatorji in iniciative v javnem prostoru, mlade obravnavajo kot aktivne akterje, ne zgolj kot uporabnike storitev.

Cirkokrog (2023) je ena od organizacij, ki uporablja principe cirkuske pedagogike kot orodje za opolnomočenje, vključevanje in gradnjo pozitivne samopodobe mladih. Skozi igro, gibanje, skupinsko delo in premagovanje fizičnih izzivov mladi razvijajo motorične in socialne veščine, samozaupanje ter občutek pripadnosti.

Poleg teh primerov imajo pomembno vlogo tudi mladinski centri, ustvarjalni klubi, športna društva in programi vrstniškega učenja, ki mladim omogočajo, da preživljajo kakovosten prosti čas, navezujejo nove stike ter pridobivajo izkušnje sodelovanja in pripadnosti. Kobolt (2008) poudarja pomen izkušenj uspešnosti in sprejetosti, ki jih mladi doživijo v teh okoljih, saj lahko pomembno prispevajo k zmanjšanju občutkov izključenosti in krepitvi notranje motivacije.

Pri tem pa ostaja ključen izziv dostopnost – tako prostorska, finančna kot tudi informacijska. Številni programi so vezani na večja urbana središča, medtem ko so podeželska okolja pogosto manj pokrita. Prav tako niso vsi mladostniki enako informirani o obstoječih možnostih, še posebej tisti, ki že izhajajo iz socialno prikrajšanih okolij. Poleg tega se številni nevladni programi soočajo z nestabilnim financiranjem, zaradi česar težko zagotavljajo dolgoročno kontinuiteto in širšo dostopnost svojih aktivnosti.

Za učinkovito vključevanje mladostnikov je zato nujna podpora na sistemski ravni – s stabilnim financiranjem, boljšim medsektorskim sodelovanjem (med šolami, centri za socialno delo, lokalnimi skupnostmi, NVO in mladinskimi delavci), ter oblikovanjem celostnih politik, ki bodo mladostnike umeščale v središče, ne na rob. Ključno je razvijati tudi mehanizme participacije, s katerimi bodo mladi lahko aktivno sooblikovali programe in odločitve, ki jih zadevajo (Šugman Bohinc, 2011; Kobolt, 2011).

Vloga strokovnih delavcev in pomen sistemske podpore

Strokovni delavci – socialni pedagogi, šolski svetovalci, psihologi, socialni delavci in drugi strokovnjaki, ki delajo z otroki in mladostniki – imajo ključno vlogo pri prepoznavanju, preprečevanju in odpravljanju socialne izključenosti. Njihovo delo presega zgolj odzivanje na individualne primere, saj se odvija na presečišču osebnega, institucionalnega in družbenega, kjer se oblikujejo možnosti ali ovire za vključevanje.

Šugman Bohinc (2011) poudarja pomen sinergetike – pristopa, ki temelji na soustvarjanju pomoči med strokovnjaki, otroki in njihovimi družinami. Ključni element sinergetike je, da se posameznik ne obravnava kot pasivni prejemnik pomoči, temveč kot aktivni sogovornik, katerega izkušnje, občutki in znanja so pomemben vir pri načrtovanju in izvajanju pomoči. To pomeni, da je treba vzpostaviti partnerske odnose, ki temeljijo na zaupanju, dialogu in spoštovanju različnosti.

V praksi to zahteva preseganje zgolj individualnih obravnav in usmeritev k celostnim, prilagojenim in dolgoročnim pristopom, ki vključujejo celotno otrokovo ali mladostnikovo okolje (Šugman Bohinc, 2011; Vec, 2011). Pogosto namreč socialna izključenost ni posledica le osebnih okoliščin, temveč predvsem strukturnih in sistemskih dejavnikov, kot so revščina, institucionalna rigidnost, pomanjkanje dostopa do storitev ali stigmatizacija (Levitas, 2005; Silver, 1994). Zato mora strokovno delo vključevati povezovanje med šolo, centri za socialno delo, zdravstvenimi službami, nevladnimi organizacijami in lokalnimi skupnostmi, saj je le z medsektorskim sodelovanjem mogoče vzpostaviti učinkovito mrežo podpore (Šugman Bohinc, 2011).

Pomemben del vloge strokovnih delavcev je tudi kritična refleksija lastne prakse – zavedanje, da lahko tudi strokovni sistemi nevede reproducirajo izključevalne mehanizme, na primer z uporabo birokratskega jezika, hitrimi ocenami ali pomanjkanjem časa za pristen stik.

Potrebna je etična občutljivost, ki vključuje razumevanje družbenih neenakosti, zmožnost poslušanja in pripravljenost na prilagajanje praks potrebam posameznika (Kobolt, 2011).

Sistemska podpora pa ne pomeni zgolj formalne ureditve sodelovanja, temveč tudi zagotavljanje stabilnih pogojev za delo strokovnjakov – dovolj časa za kakovostno obravnavo, možnosti za usposabljanje, supervizijo in podporo pri soočanju z zahtevnimi situacijami. Prav tako so pomembne politike, ki spodbujajo povezovanje namesto ločevanja, prožnost namesto standardizacije ter soudeležbo uporabnikov namesto paternalizma.

Vloga strokovnih delavcev torej ni le operativna, temveč tudi zagovorniška – vključuje prizadevanja za sistemske spremembe, ki bodo omogočile pravičnejšo in bolj vključujočo družbo (Šugman Bohinc, 2011; Vec, 2011). Strokovnjaki, ki delujejo z mladostniki v izključenih položajih, so pogosto tisti, ki najprej prepoznajo pomanjkljivosti sistema – in prav zato lahko postanejo ključni nosilci sprememb, če imajo za to ustrezna orodja in podporo.

Osebna refleksija: Ko socialna izključenost ni več abstrakten pojem

Ob soočanju z mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami postaja jasno, da socialna izključenost ni le sistemski pojem, temveč vsakdanja resničnost. Pojavlja se tiho – v drobnih, pogosto prezrtih znakih – in razkriva svojo globino šele skozi dolgotrajen in iskren stik. Teorije pomagajo razumeti njene mehanizme, a šele praksa jo konkretizira, predvsem pa razkrije njeno čustveno in odnosno razsežnost, ki v strokovnih besedilih pogosto ostaja v ozadju. Zato vključujem kratek pogled s terena – iz točke, kjer se izključenost kaže kot izkušnja. V vsakodnevnem delu sem posebej pozorna, kadar mladostnik:

se močno upira avtoriteti ali pravilom,

se pretirano naveže na posameznika,

se umika vase, pogosto brez razlage joka,

govori o sebi kot o »nekom, ki nikogar ne zanima«,

kaže znake zanemarjenosti,

pogosto manipulira ali sproža konflikte,

izgublja stike z vrstniki ali beži iz šole.

Ti znaki so alarmi. Ne kričijo vedno, a govorijo jasno. Ključno je, da ne odgovorimo z nadzorom, ampak s stikom. Mladostnik ne potrebuje le pravil, ampak odnos – nekoga, ki bo slišal tudi tisto, kar ni izrečeno. Bistvo ni v tem, kaj mladostnik naredi, ampak zakaj. In predvsem – kdo bo tam, da to razume.

Sklep

Socialna izključenost mladostnikov z vedenjskimi in čustvenimi težavami ni zgolj individualna težava posameznika, temveč odraz globljih družbenih neenakosti, sistemskih vrzeli in pomanjkanja prožnosti v institucijah. Silver (1994), Bourdieu (1986) in Levitas (2005) vsak na svoj način prispevajo k razumevanju izključenosti kot kompleksnega družbenega procesa – od ideoloških razlag in simbolnih meja, do strukturne neenakosti in političnih diskurzov. Freire (1970) in Boal (1985, 2007) z emancipatornim pristopom ter cirkuška pedagogika z elementi telesnega in socialnega opolnomočenja opozarjajo na pomembnost ustvarjalnih in participativnih oblik vključevanja.

V Sloveniji obstajajo številne dobre prakse vključevanja mladih, ki dokazujejo, da je sprememba mogoča – vendar le ob trajni podpori, stabilnem financiranju, strokovni refleksiji in pripravljenosti na sodelovanje. Vloga strokovnih delavcev je pri tem ključna: ne le kot izvajalcev pomoči, temveč kot povezovalcev, zagovornikov in soustvarjalcev bolj vključujočih okolij.

Za učinkovito vključevanje je nujno preseči zgolj individualne oblike pomoči in graditi sistemske odgovore, ki temeljijo na sodelovanju, prilagodljivosti in spoštovanju različnosti. Le s takšnim pristopom bo mogoče omogočiti mladostnikom, da razvijejo občutek pripadnosti, notranjo moč in aktivno vlogo v družbi – kar je končni cilj vsake vzgojno-izobraževalne, socialno-pedagoške ali skupnostne prakse.

LITERATURA IN VIRI

Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*. Theatre Communications Group.

Boal, A. (2007). *Games for actors and non-actors* (2nd ed.). Routledge.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Kobolt, A. (2008). *Učenje na odru življenja*. Pedagoška fakulteta.

Kobolt, A. (2011). Razumevanje in odzivanje na čustvene in vedenjske težave. *Socialna pedagogika*, 15(2), 153–174.

Levitas, R. (2005). *The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

Mikič, A., Rutar, M., Razpotnik, Š., Dekleva Lapajne, M., & Dekleva, B. (2009). *Cirkuska pedagogika*. Pedagoška fakulteta.

Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children. In N. Boyd Webb (Ed.), *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27–52). Guilford Press.

Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133(5-6), 531–578.

Šugman Bohinc, L. (2011). Sinergetika soustvarjanja učenja in pomoči v šoli. Pedagoška fakulteta.

Vec, T. (2011). Moteče vedenje: ozadja in osnovni dejavniki, ki nanj vplivajo. *Socialna pedagogika*, 15(2), 125–152.

Zavod RS za zaposlovanje. (2024). *Projektno učenje za mlajše odrasle (PUM-O)*. Pridobljeno s https://www.ess.gov.si/programi/aktivna-politika-zaposlovanja/pum-o

Zavod Bob. (2023). *Naši programi*. Pridobljeno s https://www.zavod-bob.si

Cirkokrog. (2023). *Cirkus kot metoda socialnega vključevanja*. Pridobljeno s https://www.cirkokrog.org

TIMSKI PRISTOP PRI PODPORI UČENCEV S TEŽAVAMI Z DUŠEVNIM ZDRAVJEM

A TEAM-BASED APPROACH TO SUPPORTING PUPILS WITH MENTAL HEALTH ISSUES

PETRA RADUJKO, univerzitetna diplomirana pedagoginja, šolska svetovalna delavka

Osnovna šola Dob, Šolska ulica 7, 1233 Dob

petra.radujko@os-dob.si

POVZETEK

V osnovni šoli se vse pogosteje srečujemo z učenci s težavami na področju duševnega zdravja. Povečuje se ne zgolj pojavnost temveč tudi zahtevnost primerov. Pri tem se porajajo vprašanja kako učinkovito in kakovostno nuditi pomoč tem posameznikom. Kot uspešen se izkaže timski pristop, s katerim se oblikuje mreža pomoči učencu in staršem, kot tudi strokovnim delavcem. Pri tem ne gre zanemariti vprašanj izzivov – osebnih in profesionalnih, strahov in odgovornosti strokovnih delavcev. Zavedati se je treba vloge in omejitev učiteljev in s tem svetovalnih delavcev, tako z vidika znanj in kompetenc kot tudi obsega in kakovosti pomoči, ki jo v šoli lahko nudimo in sistemskih slabosti, zlasti pri soočanju z (naj)zahtevnejšimi primeri. Ob tem pa ne gre zanemariti pomena in oblik preventivnega dela s ciljem krepitve socialno-čustvenih kompetenc otrok.

KLJUČNE BESEDE: mentalno zdravje, učenci, timski pristop, omejitve, preventiva

ABSTRACT

In primary education, there is a growing incidence of pupils experiencing mental health difficulties. The prevalence of such issues increased, and the complexity of individual cases has become more pronounced. This situation raises important questions regarding delivering effective and high-quality support to these individuals. A team-based approach has proven to be successful, creating a network of support for pupils, parents, and educational professionals alike. It is also important to consider the challenges – both personal and professional – as well as the fears and responsibilities that teachers may face. Awareness of the roles and limitations of educational and counselling professionals is essential, particularly in terms of their knowledge, competencies, and the scope and quality of support they are able to provide within the framework of primary education. In addition, systemic shortcomings, especially in addressing (the most) complex cases, must be recognized. The importance of preventive measures in primary schools, aimed at strengthening pupils' social and emotional competencies, must not be overlooked.

KEYWORDS: mental health, pupils, team-based approach, limitations, prevention

UVOD

V šolski svetovalni službi si preko svetovalnega odnosa prizadevamo gojiti vrednote kakovostne in spoštljive komunikacije ter sodelovanja in povezovanja vseh udeležencev, kot tudi vzpostavljanja in razvijanja mreže pomoči za vse, ki jo potrebujejo. Čeprav je svetovalna služba pogosto stičišče vsega dogajanja v šoli, je pomembno vedeti, da ni zgolj servis, ki interventno priskoči na pomoč samo ob različnih motnjah in težavah. In pri tem vse čudežno razreši. Za uspešno soočanje z vse zahtevnejšimi primeri, s katerimi se v šoli srečujemo, je nujno dobro sodelovanje znotraj vzgojno-izobraževalnega zavoda in z zunanjimi inštitucijami.

Aktualna slika duševnega zdravja otrok v osnovni šoli

Strokovni delavci osnovnih šol opažajo, da je delo z učenci vse bolj zahtevno, tako z vidika izobraževanja kot vzgoje. Vse več časa pri pouku namenjajo reševanju vedenjske problematike in čustvenih težav otrok. Ob tem izražajo nemoč in stisko, saj mnogi ocenjujejo, da nimajo ustreznih znanj, veščin in izkušenj. Hkrati se sprašujejo, kje so meje profesionalnih zahtev njihovega poklica. S tem je pritisk na svetovalne delavce v šoli vse večji.

Občutke učiteljev podpirajo mnoge raziskave, ki potrjujejo porast duševnih motenj pri mladih in težav z duševnim zdravjem. Pri tem je pomembno jasno ločiti med kategorijama. Duševno zdravje je opredeljeno kot pozitiven odnos do sebe in drugih, uspešno soočanje z izzivi in ga je smiselno razumeti kot kontinuum in ne kot stanje. Na eni strani je torej pozitivno duševno zdravje, ki mu lahko sledijo težave z duševnim zdravjem, na drugem koncu kontinuuma so duševne motnje (Jeriček Klanšček et al., 2018, str. 19). Duševne motnje

navadno opredeljuje neznačilna kombinacija misli, čustev, vedenja, odnosov z drugimi in težav pri opravljanju vsakdanjih obveznosti, ki pomembno ovirajo posameznikovo delovanje. V osnovni šoli se še vedno pogosteje srečujemo s težavami z duševnim zdravjem kot duševnimi motnjami.

Projekt CAMHEE pokaže, da ima v Evropi povprečno 1 od 5 otrok in mladostnikov, t.j. 20 % populacije, razvojne, čustvene ali vedenjske težave. Približno 1 od 8 otrok in mladostnikov ima klinično diagnosticirano duševno motnjo (Klemenčič, 2017). Visoka stopnja slabega duševnega zdravja med otroki in mladostniki je presenetljiva.

Publikacija NIJZ o duševnem zdravju otrok in mladostnikov v Sloveniji postreže s podatkom, da se je v obdobju od leta 2008 do 2015 število obravnav otrok in mladostnikov zaradi duševnih in vedenjskih motenj povečalo za 71 %, s tem pa tudi poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri osebah, mlajših od 20 let, in sicer za 48 % (Jeriček Klanšček et al., 2018).

Zdi se, da sta na porast tovrstnih težav v nedavni zgodovini še posebej pomembno vplivala dva dogodka, in sicer pojav pametnih telefonov ter pandemija Covida-19.

Jean M. Twenge (2017) v knjigi i-Gen govori o prvi generaciji, ki je že od otroštva 'online', saj so odraščali s pametnimi telefoni, internetom in družbenimi omrežji. Ugotavlja, da so mladi danes na nek način varnejši, saj manj tvegajo, kasneje začnejo z vožnjo, pitjem, spolnimi odnosi, a so tudi duševno bolj ranljivi kot prejšnje generacije. Ugotavlja, da je okoli leta 2011, ko se pojavi iPhone, pri ameriških mladostnikih strmo začela naraščati pojavnost duševnih težav, kot so depresija za 50 %, anksioznost za 50% oz. celo 65 % pri dekletih in samomorilne misli za skoraj 70 %.

Tudi med pandemijo je prišlo do poslabšanja večine kazalnikov duševnega zdravja, vključno s prisotnostjo težav v duševnem zdravju in simptomov depresivnih in anksioznih motenj ter stopnjo nezadovoljstva z življenjem.

Zupanič Mali, Karakatič in Drobnič Radobuljac (2024) v raziskavi ugotavljajo, da se je v primerjavi z obdobjem 2018–2019 v letih 2020–2022 število prvih obiskov v osnovnem zdravstvu povečalo za 20 %, število napotitev na sekundarni nivo za 23 %, na terciarni nivo pa za 41 %. V sekundarnem zdravstvu so se čakalne dobe za prvo oceno v Centru za duševno zdravje otrok in mladostnikov med letoma 2019 in 2023 povečale štiri- do sedemkrat. Pogostost prvih obiskov zaradi duševnih in vedenjskih motenj se je povečevala povprečno za 4,5 % letno, v obdobju 2020–2022 pa se je ta rast potrojila na 13,9 %. Po začetnem upadu v letu 2020 je slovenski zdravstveni sistem v letih 2021 in 2022 na vseh ravneh zaznal večje obremenitve zaradi duševnih motenj pri otrocih in mladostnikih, v primerjavi s predpandemičnim obdobjem.

Mentalna slika populacije, ki vstopa v osnovno šolo, se je torej korenito spremenila. To potrjujejo tudi podatki Ministrstva za vzgojo in izobraževanje o deležu otrok s posebnimi

potrebami v osnovni šoli, saj se je ta delež skoraj podvojil, med njimi pa se vztrajno povečuje tudi delež učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25
SKUPAJ	5,87	6,60	4,13	5,75	6,79	6,07	9,48	10,04	10,67

Razpredelnica 1: Delež (%) otrok s posebnimi potrebami med učenci v rednih programih OŠ po podatkih MVI

Vrsta motnje	2015/2016		2018/2019		2021/2022		2024/2025	
učenci z lažjo motnjo v duševnem razvoju* (MDR)	10	0,1%	57	0,5%	144	1,0%	188	1,2%
gluhi in naglušni (GLU, NGL)	238	2,4%	171	1,4%	181	1,2%	164	1,0%
učenci z govorno jezikovnimi motnjami (GJM)	1.180	11,7%	1.138	9,4%	1.882	12,7%	2400	14,8%
slepi in slabovidni ter učenci z okvaro vidne funkcije** (SLE, SLV, OVF)	70	0,7%	68	0,6%	68	0,5%	79	0,5%
gibalno ovirani (GIB)	293	2,9%	149	1,2%	160	1,1%	144	0,9%
učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (ČVM)	324	3,2%	326	2,7%	537	3,6%	685	4,2%
dolgotrajno bolni* (DOB)	1.416	14,0%	1.264	10,5%	1.365	9,2%	1543	9,5%
učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja * (PPPU)	4.619	45,8%	5.084	42,2%	6.042	40,7%	6277	38,7%
učenci z avtističnimi motnjami (AM)	105	1,0%	189	1,6%	232	1,6%	218	1,3%
učenci z več motnjami*** (DRU)	1.836	18,2%	3.608	29,9%	4.218	28,4%	4522	27,9%
SKUPAJ	**10.091**	100%	**12.054**	100%	**14.829**	100%	**16.220**	100%

* spremembe v opredelitvah primanjkljajev, ovir oziroma motenj

** ni samostojna skupina otrok s posebnimi potrebami v skladu z ZUOPP-1, vendar ima učenec lahko opredeljenih več motenj

Razpredelnica 2: Število učencev glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje po podatkih MVI

In čeprav je v zadnjih letih prišlo do nekaj sistemskih sprememb, tudi na področju šolskega svetovalnega dela z zvišanjem normativov pri sistematizaciji delovnih mest ter poudarkom na razvojno-preventivni naravnanosti svetovalne službe, dejansko stanje zahteva širši pristop k reševanju teh stisk, ki vse pogosteje presegajo zmožnosti strokovnih delavcev šol. To se deloma odraža tudi v statistiki spremljevalcev v osnovni šoli, saj zavodi jasno izražajo potrebo po dodatni pomoči in podpori. Število začasnih spremljevalcev se je v zadnjih 10 letih povečalo kar za osemkrat.

2015/2016		2016/2017		2018/2019		2021/2022		2024/2025	
Stalni	Začasni	Stalni	Začasni	Stalni	Začasni	Stalni	Začasni	Stalni	Začasni
173	116	161	208	153	408	162	618	152	929

Razpredelnica 3: Število stalnih in začasnih spremljevalcev otrok po podatkih MVI

Zapisano jasno kaže na širši družbeni problem pri zagotavljanju duševnega zdravja otrok, reševanje katerega ne more biti omejeno na vzgojo in izobraževanje. Ravno zato je nujno potreben timski pristop pri reševanju težav posameznih učencev in pri skrbi za duševno zdravje otrok in mladostnikov v družbi nasploh.

Slovenski prostor že sedaj ponuja mnoge storitve in programe, ki pa se jih v praksi včasih premalo poslužujemo ali pa zaradi nedostopnosti teh storitev zaradi nesprejemljivo dolgih čakalnih vrst, nad njimi obupujemo. Praksa pa tudi pokaže, da enostavno nimamo ustreznih programov za določene skupine otrok, ki glede na njihove akutne potrebe, ranljivost in starost, ne sodijo v nobeno od že obstoječih ustanov.

Pomoč otrokom s težavami v duševnem zdravju v praksi

Janina zgodba

Kratek opis stanja:

Jana, 14-letna učenka 8. razreda, je prihajala iz socialno šibkega okolja. Kljub nižjim učnim dosežkom je rada hodila v šolo. Prosi za pomoč svetovalne službe. Svoje težave opiše v smislu vidnih in slušnih halucinacij ter prisilnih vedenj, ki jo obremenjujejo do te mere, da se ne zmore več spoprijemati z njimi oz. ovirajo običajni življenjski tempo. Posledično ima tudi motnje spanja, moteni so praktično vsi vidiki kvalitete življenja, t. j. šolsko delo, prosti čas, druženje. V sebi sliši glas, ki od nje stalno nekaj zahteva, tudi poškodovanje drugih in sebe. V času zdravljenja se pojavi sum nasilja v družini in spolne zlorabe s strani tretje osebe. Sodišče odredi začasno prekinitev stikov.

Ukrepi šole in oblike sodelovanja:

Svetovalna služba se je takoj vključila v reševanje težav. Sodeluje z učenko, starši in zunanjimi ustanovami. Jana je bila obravnavana na Pediatrični kliniki, Enoti za adolescentno psihiatrijo. Nameščena je bila v kriznem centru in kasneje v strokovnem centru. Šola je zagotavljala stalno zaupno osebo, v sodelovanju z učitelji so ji bile nudene prilagoditve pouka oz. ocenjevanja, potekalo je sodelovanje z bolnišnično šolo in koordinacija sodelovanja z drugimi inštitucijami. Šola je večkrat nastopila v vlogi zagovornika učenke.

Rezultat in izzivi:

Učenki je uspelo zaključiti šolsko leto, a se v osnovno šolo ni več vrnila. Dolgotrajna hospitalizacija (več kot 6 mesecev, s prekinitvami), tudi ko ta ni bila več indicirana, je botrovala vmesnim poslabšanjem stanja in pojavu novih težav (samopoškodovanje, poskusi samomora, beg). Soočali smo se z resnimi težavami pri zagotovitvi ustrezne namestitve tako z vidika prostih mest kot ustreznega programa. Multidisciplinarno sodelovanje je na koncu obrodilo sadove.

Janin primer potrjuje nujnost povezovanja in tesnega sodelovanja med delavci v šoli, s starši in z zunanjimi strokovnjaki. Ustrezna podpora otroku v takem primeru zahteva ogromno časa, truda in kapacitet ter včasih šolo postavi v vlogo edinega zagovornika otrokovih pravic in potreb. Primer je zelo dobro osvetlil primanjkljaje v sistemu, ki ne zagotavlja ustreznih kapacitet in programov za otroke kot je Jana.

Martinova zgodba

Kratek opis stanja:

Martin, 12-letni učenec 7. razreda, je bil učno uspešen in dobro vključen med vrstnike, a je bil vse pogosteje odsoten od pouka brez jasnih zdravstvenih razlogov. Sčasoma je pouk prenehal obiskovati. Pri dečku so se izkazale težave v mentalnem zdravju, vključno z generalizirano in socialno anksioznostjo, znaki depresije, opozicionalnim vedenjem ter odvisnostjo od elektronskih naprav.

Ukrepi šole in oblike sodelovanja:

Šola je zgodaj zaznala težave, opravila več pogovorov z učencem in starši, pripravila načrt pomoči in prilagoditve. Oboji so pomoč šole sprva zavračali. V reševanje težav je bil vključen center za socialno delo in mobilna služba strokovnega centra. Predlagana je bila strokovna obravnava, ki so jo starši sprva zavračali. Kasneje so zaradi dolgih čakalnih dob, poiskali samoplačniško pomoč. Obvestili smo tudi Inšpektorat RS za šolstvo.

Rezultat in izzivi:

Kljub trudu in ukrepom šole, učenčeve odsotnosti od pouka nismo uspeli ustaviti. Osmi razred je ponavljal. Osnovne šole ni uspešno zaključil. Starši so dolgo zanemarjali resnost težave, kar je vodilo v slab učni uspeh in popolno prekinitev obiskovanja pouka. Neuspešno postavljanje meja s strani staršev je močno otežilo reševanje stisk otroka.

Izkazalo se je, da bi morala šola že prej v reševanje situacije vstopiti z vsemi razpoložljivimi viri, saj mehak in postopen pristop ni obrodil sadov. Pokazalo se je, da pravočasno ukrepanje šole in drugih inštitucij samo po sebi ne zadostuje brez aktivnega sodelovanja staršev. Hkrati se je pokazala nemoč šole pri ukrepanju, saj konkretnih posledic za otroka in starše ni bilo, hkrati pa je bilo naše nudenje pomoči otroku onemogočeno, ker ga sploh ni bilo v šolo.

Tadejina zgodba

Kratek opis stanja:

Tadeja, 14-letna učenka 9. razreda, je prihajala iz družine z neurejenimi odnosi. Za pomoč prosi mama. Tadeja v več pogovorih izrazi tesnobo, nizko samopodobo, depresivna razpoloženja, samopoškodovalno vedenje ter samomorilne misli.

Ukrepi šole in oblike sodelovanja:

Šola je ob zaznavi samomorilne ogroženosti takoj napotila učenko in starše k zdravniku in na psihološko obravnavo. Zaradi dolgih čakalnih dob, je učenka začasno prejemala samoplačniško pomoč. Ob pridobitvi strokovnega mnenja smo ji v šoli zagotovili predlagane oblike pomoči in prilagoditve. Tadeja zunanjo obravnavo opusti, saj si je ne morejo več privoščiti. Čakalna doba za obisk psihologa v okviru zdravstvenih storitev je več kot leto dni, kljub nujnosti obravnave. Učenka se v šolskem stranišču samopoškoduje. Nudena ji je prva

pomoč, deklica je bila nato odpeljana na urgenco in hospitalizirana. Tam je bila deležna ustreznega zdravljenja in podpore. Svetovalna služba je nudila podporo tudi učiteljici, ki se je prva odzvala na dogodek in celotnemu učiteljskemu zboru, ki jih je dogodek prestrašil in pretresel. Zaradi zbranega in mirnega odziva učiteljice, vrstniki za dogodek niso izvedeli.

Rezultat in izzivi:

Tadeja je bila šele po hospitalizaciji deležna nujne strokovne pomoči in kasneje redne obravnave pri psihologu. Dogodek je tudi pokazal, kako dragoceni in pomembni so strokovni delavci pri odzivanju na najbolj zahtevne situacije ter osvetlil nujno potrebo po dodatnem izobraževanju učiteljev za prepoznavanje in obvladovanje kriznih situacij kot tudi potrebo po vsebinah za varovanje mentalnega zdravja učiteljev samih.

Pomen preventive in izzivi pri soočanju z duševnimi stiskami otrok v šoli

Duševno zdravje otrok je temelj za njihov celostni razvoj, uspeh v šolskem okolju ter kakovost življenja v prihodnosti. Prispevek pokaže, da se šole vse pogosteje srečujejo z zahtevnimi primeri duševnih stisk učencev, ki presegajo njihove pristojnosti in zmogljivosti. Čeprav so mnoge šole izjemno angažirane, strokovni delavci pa pripravljeni pomagati, ostajajo sistemske vrzeli, ki preprečujejo pravočasno, dostopno in celovito pomoč vsem otrokom, ki jo potrebujejo.

Iz konkretnih primerov izhaja, da je ključ do uspešnejše podpore v zgodnjem prepoznavanju težav, pravočasnem ukrepanju, medinstitucionalnem povezovanju ter aktivnem sodelovanju staršev. Poudariti velja, da šola pogosto postane zadnja, včasih edina oporna točka za otroka in družino – in ob tem prevzema vloge, ki presegajo njeno osnovno poslanstvo. Zato je toliko pomembneje, da se v skrbi za duševno zdravje otrok ne zanašamo zgolj na prizadevanja posameznikov in zavodov, temveč zagotovimo ustrezne pogoje, sistemsko podporo in dostopne storitve.

Preventivno delo mora postati osrednji steber šolskega delovanja, pri čemer ima vsaka šola potencial, da s spodbujanjem socialno-čustvenih kompetenc, krepitvijo medvrstniške povezanosti in opolnomočenjem strokovnih delavcev ustvarja varno in spodbudno okolje za vse učence. Šola je ključni akter pri spodbujanju duševnega zdravja mladih, vendar le v sodelovanju s starši, skupnostjo in sistemskimi akterji lahko dosežemo trajnejše in učinkovite rešitve.

Izvajamo različne preventivne aktivnosti za krepitev duševnega zdravja učencev. Mnoge dejavnosti se izvajajo v okviru rednih ur pouka. Za učence so organizirane še delavnice in predavanja, ki jih z letnim delovnim načrtom predvidimo za vse starostne skupine otrok. Z njimi naslavljamo teme kot so čustvene kompetence, socialne veščine, preprečevanje vrstniškega nasilja, krepitev samopodobe ter ozaveščanje o nevarnostih zlorabe substanc in naprav. Vključujemo se v aktivnosti in projekte, ki spodbujajo izgradnjo dobrih medosebnih odnosov, dobrodelnost in strpnost. Otrokom ponudimo ali jih povabimo k izdelavi plakatov,

zloženk in drugih materialov, ki jih ozaveščajo o perečih temah. Učencem nudimo priložnosti za izražanje svojih stisk in težav ter jim omogočamo individualno obravnavo. Pozornost posvečamo tudi krepitvi občutka pripadnosti šoli, vrstnikom skozi bolj neformalne in zabavne dejavnosti ter spodbujamo mentorski program starejših učencev mlajšim. K mnogim omenjenim aktivnostim povabimo tudi starše učencev. Aktivno sodelujejo v različnih področnih strokovnih skupinah in skupaj z nami soustvarjajo šolski prostor. Sodelavci so deležni izobraževanj, izmenjave dobrih praks, možnosti vključitve v supervizijo, v prihodnje načrtujemo tudi intervizijska srečanja. Redno se povezujemo z zunanjimi organizacijami, s katerimi krepimo dobre odnose in prakse, da lahko čim bolj učinkovito skupaj naslavljamo izzive današnjih otrok.

Nujna je torej skupna odgovornost družbe, da v duševno zdravje otrok vlaga sistematično, celostno in dolgoročno – saj gre za prihodnost, ki se oblikuje tukaj in zdaj.

LITERATURA IN VIRI

Čačinovič Vogrinčič, G. (1999). *Programske smernice: Svetovalna služba v osnovni šoli* [PDF]. MVI. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Programske_smernice_za_svetovalno_sluzbo_v_osnovni_soli.pdf

Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Vinko, M., Konec Juričič, N., 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*. NIJZ. https://nijz.si/wp-content/uploads/2022/07/dusevno_zdravje_otrok_in_mladostnikov_v_sloveniji_19_10_18.pdf

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.

Klemencič, E., Dernovšek, M. Z., & Zalokar, L. (2017). *Skrb za duševno zdravje otrok in mladostnikov – zakaj je to medsektorska odgovornost*. *Šolsko svetovalno delo, 21*(2-3), 123-135. ZRSŠ. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/09/02_EvaKlemencic-idr.pdf

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (n.d.). *Osnovnošolsko izobraževanje za otroke s posebnimi potrebami*. Pridobljeno 25. 4. 2025, z https://www.gov.si/teme/osnovnosolsko-izobrazevanje-za-otroke-s-posebnimi-potrebami/

Zupanič Mali, S., Karakatič, S., & Drobnič Radobuljac, M. (2024). A *"silent storm": Uncovering the escalating crisis in mental healthcare for children and adolescents in Slovenia during and after the COVID-19 pandemic*. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 18*, 140. https://doi.org/10.1186/s13034-024-00811-2

OD DOMA DO BREZDOMSTVA

FROM HOME TO HOMELESSNESS

VESNA ROBAR, uni. dipl. prof. ped. in biol.

Strokovni center Mladinski dom Maribor

Ulica Saše Deva 21, 2000 MARIBOR

vesna.robar@guest.arnes.si

POVZETEK

Prispevek prikazuje aktualno naraščajočo problematiko mladostnikov, ki se po izteku bivanja v strokovnih centrih nimajo možnosti vrniti v domače okolje, sami pa ne zmorejo začeti in nadaljevati samostojnega življenja. Opisana je pot mladostnika od matične družine v rejništvo, do namestitve v strokovni center ter bivanje po odpustu, ki je vodilo v brezdomstvo. Prikazane so oblike pomoči, ki so bile mladostniku nudene v času bivanja v strokovnem centru, ter delovanje institucij, ki so med seboj sodelovale v največjo korist mladostnika, tako med samo namestitvijo v strokovnem centru, kot po njej. Prispevek opozarja na problematiko, ki bo, ob nadaljnji neustrezni podpori sistema, povečevala brezdomstvo in kriminaliteto med mladimi.

KLJUČNE BESEDE: matična družina, rejništvo, strokovni center, brezdomstvo, kriminaliteta

ABSTRACT

The article illustrates the current and growing problem of adolescents who are unable to return to their home environment at the end of their stay in residential care centres and are unable to start and continue their independent life on their own. The path of the adolescent from the family of origin to foster care, to placement in a residential child care centre and the post-discharge stay leading to homelessness is described. The forms of assistance provided to the adolescent during his stay in the centre and the functioning of the institutions which cooperated with each other for the best interests of the adolescent both during and after his placement in the residential care centre are presented. The paper draws attention to a problem which, if the system continues to provide inadequate support, will increase homelessness and criminality among young people.

KEYWORDS: Foster family, fostering, residential child care centre, homelessness, criminality

UVOD

Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami ter motnjami v vzgoji in izobraževanju, med drugim, obravnava otroke in mladostnike, nameščene v skladu z zakonom, ki ureja družinska razmerja ter mladoletnike in mlajše polnoletnike, ki jim je bil izrečen ukrep oddaje v zavod, v skladu z zakonom, ki ureja obravnavanje mladoletnih storilcev kaznivih dejanj (ZOOMTVI, 2020).

Tako v Strokovnem centru Mladinski dom Maribor kot v drugih strokovnih centrih po Sloveniji je vsako leto več mladostnikov, ki se po namestitvi v strokovne centre ne vračajo v domače okolje. Takšni mladostniki bivajo v strokovnih centrih ves čas, ob vikendih in počitnicah se, kljub določitvi stikov v sklepu sodišča, ne vračajo k staršem.

Vzrokov stalnega ostajanja v strokovnem centru je več:

-institucije (centri za socialno delo, sodišča) ocenjujejo, da je domače okolje za mladostnika nespodbudno, neustrezno, škodljivo,

-ocena strokovnih delavcev strokovnega centra, ki po vračanju mladostnika v domače okolje ocenjujejo, da je domače okolje za mladostnika nespodbudno, ogrožajoče,

-zavračanje prihajanja mladostnika v domače okolje s strani staršev (nesoglasja, starši želijo pred negativnim vplivom mladostnika zaščititi preostale otroke, mladostnik jih ob bivanju doma ne upošteva ali jih ogroža),

-zavračanje prihajanja v domače okolje s strani mladostnika (nesoglasja, mladostnik se v domačem okolju ne počuti dobro, je ogrožen),

-neupoštevanje pravil bivanja v strokovnem centru in posledično ostajanje v centru čez vikende,

-prepoved stika s starši (določena s sklepom sodišča),

-smrt staršev.

Namestitev mladostnika v strokovni center naj ne bi bila trajna rešitev, ampak bi se morali v času namestitve v strokovni center v matični družini odpraviti vzroki, ki so pripeljali do namestitve, ter ponovno pripravljati družino na vrnitev mladostnika v domače okolje. Podatki kažejo, da vedno več matičnih družin po namestitvi otrok v strokovni center ne zmore odpraviti vzrokov, ki so privedli do namestitve.

Cilj prispevka je poudariti problematiko težave v sistemu, ki povečuje brezdomstvo in posledično kriminaliteto med mladimi, ki, po odpustu iz strokovnega centra, še niso sposobni samostojno zaživeti ali niti nimajo možnosti samostojnega življenja (brez finančnega prihodka, brez zaposlitve).

V prispevku smo analizirali vračanje mladostnikov v domače okolje v vzgojnih skupinah Strokovnega centra Mladinski dom Maribor in iskali povezavo z bivanjsko problematiko po izteku ukrepa namestitve.

V prispevku je opisan primer mladostnika, ki je od doma prehajal med različnimi institucijami in končal kot brezdomec. Primer mladostnika poudarja, da kljub sodelovanju različnih institucij ni ustrezne pomoči, ki bi mladostnika opolnomočila v tolikšni meri, da bi bil sposoben samostojnega življenja.

ANALIZA ODHAJANJA MLADOSTNIKOV V DOMAČE OKOLJE V VZGOJNIH SKUPINAH STROKOVNEGA CENTRA MLADINSKI DOM MARIBOR

Graf: pogostost vračanja mladostnikov v domače okolje v šolskem letu 2024/2025

V vzgojnih skupinah Strokovnega centra Mladinski dom Maribor je bilo v šolskem letu 2024/2025 nameščenih 24 mladostnikov.

Graf ponazarja pogostost vračanja mladostnikov v domače okolje med vikendi in počitnicami (kot je to navedeno v sklepu o namestitvi pri določitvi stikov s starši):

38 % mladostnikov je vse vikende in počitnice preživljalo v domačem okolju. Za te mladostnike se predvideva, da se bodo po odpustu iz strokovnega centra lahko vrnili v domače okolje,

5% mladostnikov je občasno odhajalo v domače okolje in se zanje predvideva, da bodo po odpustu lahko bivali v domačem okolju,

40 % mladostnikov je redko odhajalo v domače okolje, vendar se zanje ne predvideva, da bodo po odpustu dejansko lahko bivali v domačem okolju,

17 % mladostnikov v domače okolje ni nikoli zahajalo. Zanje se tako ne predvideva, da bi se po odpustu iz strokovnega centra lahko vrnili v domače okolje.

Zbrani podatki potrjujejo naraščajočo bivanjsko problematiko mladostnikov po odpustu iz strokovnega centra, saj se v matičnih družinah vzroki umika otroka iz domačega okolja, v času namestitve, niso odpravili. Iz podatkov je razvidno, da za kar polovico mladostnikov, nameščenih v vzgojnih skupinah Strokovnega centra Mladinski dom Maribor, ni jasno, ali se bodo po odpustu lahko vrnili v domače okolje. Od trenutno nameščenih 24 mladostnikov jih je kar devet takih, ki se jim ukrep namestitve v strokovni center izteče v tem letu in se v domače okolje ne morejo vrniti, drugih možnosti pa zaenkrat nimajo.

BREZDOMSTVO

Definicij brezdomstva je več in se med seboj razlikujejo. Dekleva in Razpotnik (2007) predstavita najbolj preprosto definicijo brezdomstva kot pomanjkanje strehe nad glavo, oziroma pomanjkanje ustreznega bivališča.

Ena najbolj razširjenih tipologij je ETHOS (European Typology of Homelessness and Housing Exclusion), ki jo je razvila evropska mreža FEANTSA (Evropska federacija nacionalnih organizacij, ki delajo z brezdomci). Po tej tipologiji ločimo štiri glavne kategorije brezdomstva:

brez strehe (rooflessness); ljudje, ki spijo na prostem ali v nočitvenih zavetiščih (osebe, ki spijo na klopi, v parku, pod mostom),

brez doma (houselessness); ljudje, ki bivajo v institucijah (bolnišnice, zapori) in nimajo zagotovljene nastanitve po odpustu, ljudje, ki bivajo v začasnih nastanitvah (uporabniki zavetišč, kriznih centrov, varnih hiš) in v nastanitvah za brezdomce,

negotovo bivališče (insecure housing); ljudje, ki živijo v nastanitvah brez pravne varnosti (brez najemne pogodbe, pod grožnjo deložacije) in ljudje, ki so žrtve nasilja v domu in zato nimajo varnega prebivališča,

neprimerna bivališča (inadequate housing); ljudje, ki živijo v neprimernih stanovanjskih razmerah (npr. v zgradbah brez osnovne infrastrukture). Lahko gre za zasilna bivališča, barake, zgradbe brez tekoče vode ali elektrike (FEANTSA, 2005).

BREZDOMNI MLADI

Glavni vzroki brezdomstva mladih so:

družinski konflikti, nasilje, razpad družine; mladi pogosto prihajajo iz nefunkcionalnih družin, kjer so prisotni konflikti, nasilje, alkoholizem ali zanemarjanje. Odhod od doma je pogosto nujna rešitev, ne pa izbira, **odpust iz institucionalnega varstva**; mnogi mladi postanejo brezdomni po izstopu iz rejništev, domov za otroke ali vzgojnih zavodov,

Razpotnik (2010) opozarja, da je prehod iz institucionalnega varstva v samostojno življenje eden od ključnih dejavnikov tveganja za brezdomstvo mladih. Mladi iz institucionalnega varstva so ena najbolj ranljivih skupin, ko gre za prehod v brezdomstvo.

Mladi, ki izstopajo iz rejništev, mladinskih domov ali vzgojnih zavodov, pogosto nimajo ustrezne podpore, ki bi jim pomagala pri osamosvajanju. Po dopolnjeni polnoletnosti se večina institucionalne pomoči nenadoma prekine, mladi pa so prepuščeni sami sebi – pogosto brez stanovanja, dela, socialne mreže ali življenjskih veščin. Po izhodu se mnogi znajdejo v nestabilnih bivanjskih razmerah – začasna zavetišča, prijatelji, ulica.

Razpotnik (2010) meni, da bi moral biti prehod v odraslost postopnejši in podprt z ustreznimi storitvami – npr. mentorstvom, prehodnimi stanovanji, dostopom do zaposlitve in psihosocialno podporo.

Razpotnik (2010) poudarja pomen t. i. »aftercare« programov, ki bi mladim po izstopu iz varstva omogočali bolj varen in voden prehod v samostojnost. Kritično opozarja, da trenutna zakonodaja in praksa tega ne zagotavljata.

pomanjkanje podpornih mrež; **brezdomni mladi so pogosto** brez socialne mreže **(prijateljev, sorodnikov, mentorjev), ki bi jim lahko pomagala v kriznih situacijah. Ta osamljenost in izolacija povečujeta tveganje za kronično brezdomstvo,**

prekinjen izobraževalni proces; zaradi osebnih težav, slabih šolskih izkušenj ali slabe podpore, so mladostniki izključeni iz šolskega sistema. Brez izobrazbe imajo ti mladi zelo omejene možnosti za zaposlitev,

medgeneracijska revščina; m**ladi prihajajo iz** revnih in socialno izključenih okolij**, kjer se pomanjkanje virov, izobrazbe in možnosti prenaša iz generacije v generacijo. Zaradi teh okoliščin imajo omejen dostop do priložnosti, ki bi jim omogočile samostojno življenje.**

stigmatizacija in stereotipi; družba jih pogosto označuje kot “leni”, “neodgovorni” ali “krivci za svoj položaj”. Ta stigmatizacija jim dodatno zmanjšuje možnosti za pomoč in integracijo (Razpotnik, 2010).

OPIS PRIMERA MLADOSTNIKA

BIVANJE MLADOSTNIKA V STROKOVNEM CENTRU

Mladostnik je bil zaradi nespodbudnega in ogrožajočega domačega okolja (alkoholizem, nasilje s strani očima, domnevna spolna zloraba) pri starosti dvanajstih let nameščen v

rejniško družino. Rejništvo je oblika nadomestne skrbi za otroke, ki iz različnih razlogov ne morejo skrbeti s svojimi biološkimi starši (Kobal, 2010). Kobal (2010) opiše vzgojno nemoč staršev kot eden ključnih razlogov za namestitev otrok v rejniško oskrbo. Avtorica poudarja, da se rejništvo pogosto uveljavlja kot zaščitni ukrep, kadar starši zaradi različnih dejavnikov, kot so duševne bolezni, odvisnosti, nasilje ali socialna izključenost, niso več sposobni zagotavljati varnega in spodbudnega okolja za otrokov razvoj. V takih primerih center za socialno delo posreduje z namenom zaščite otroka in mu poišče ustrezno rejniško družino, ki mu lahko nudi stabilno in varno okolje. Že po namestitvi v rejniško družino so se stiki mladostnika z materjo minimalizirali, kar je mati zagovarjala z navedbami, da mora pred slabim vplivom mladostnika zaščititi mlajšega sina. Zaradi vzgojne nemoči rejnice (mladostnik je zavračal obiskovanje pouka, bil verbalno agresiven do rejnice) je bil mladostnik pri šestnajstih letih po 175. členu Družinskega zakonika, nameščen v strokovni center, v eno od vzgojnih skupin. Kot navaja 1. odstavek 175. člena Družinskega zakonika sodišče odloči o namestitvi otroka v zavod zaradi njegovih psihosocialnih težav, ki se kažejo kot vedenjske, čustvene, učne ali druge težave v njegovem odraščanju. Mladostnik, ki ga v primeru opisujemo ima diagnosticirano lažjo motnjo v duševnem razvoju, nizke socialne spretnosti ter čustvene in vedenjske motnje.

<u>Oblike pomoči, ki so bile mladostniku nudene v času bivanja v strokovnem centru:</u>

-pomoč vzgojiteljev pri premagovanju čustvenih težav in vedenjskih izbruhov,

Mladostnik ni zmogel pogovora o lastnih čustvih in občutkih. Ob stiskah je reagiral verbalno in fizično agresivno tako do vzgojiteljev kot občasno do ostalih mladostnikov.

-pomoč svetovalne službe in psihološke službe v domu,

-spodbujanje ponovne komunikacije z mamo,

Mladostnik je zavračal komunikacijo z mamo, prav tako mama ni izražala želje po komunikaciji z njim. Mama, kljub vabilom, ni prišla na noben sestanek, niti ni nikoli povprašala po stanju mladostnika.

-vključitev v srednješolski program, pomoč pri vključevanju v šolsko okolje,

Po 12. členu ZOOMTVI strokovni center vključi mladostnika v srednješolski izobraževalni program, v program izobraževanja odraslih ali program produkcijske šole, ki je del izobraževanja odraslih.

Mladostnik je zavračal obiskovanje pouka, kljub pomoči in spodbudam, ki so mu bile nudene. S strani šole je bilo mladostniku omogočeno izobraževanje po osebnem izobraževalnem načrtu (OIN), kar bi pomenilo odhod v šolo le ob opravljanju izpitov. Tudi to možnost je mladostnik popolnoma zavračal. Po izključitvi iz srednješolskega programa je bil mladostnik vključen v program produkcijske šole.

-vključitev v psihološko in pedopsihiatrično obravnavo,

Mladostnik je kljub večkratnim spodbudam zavračal vsakršno obravnavo v zunanjih institucijah.

-vključitev v evidenco brezposelnih oseb na Zavodu Republike Slovenije za zaposlovanje in pomoč pri iskanju zaposlitve,

Mladostnik je kljub pogostim spodbudam zavračal zaposlitev in vedno našel izgovor, zakaj dela ne zmore.

-vključitev v postopek ocene delovne zmožnosti, s katerim bi se ugotovilo, ali je mladostnik, kljub zdravstvenim omejitvam, zmožen opravljati delo,

Ocena delovne zmožnosti je postopek, s katerimi se ugotavlja, koliko in kako je posameznik še sposoben za delo – kljub morebitnim boleznim, poškodbam ali drugim omejitvam (ZZZRZI, 2004).

Mladostnik je v času prvotne namestitve v strokovnem centru zavrnil štirinajstdnevni program ocene delovne zmožnosti. V času ponovne namestitve v strokovni center se je mladostnika ponovno spodbujalo k vključitvi.

Po 2. odstavku 11. člena ZOOMTVI strokovna skupina pripravi individualiziran program, , kjer se določijo cilji, oblike ter metode dela z mladostnikom ter oblike sodelovanja s starši. Oblikovan individualiziran program za mladostnika je strokovna skupina večkrat evalvirala in preoblikovala, saj mladostnik ni dosegal ciljev, določenih v individualiziranem programu.

Mladostnik je v času bivanja v strokovnem centru zagrešil več prekrškov in kaznivih dejanj v zavodu in izven njega (nedovoljeni izhodi, grožnje zaposlenim in mladostnikom, vožnja z ukradenim avtomobilom in povzročitev prometne nesreče, fizična in verbalna agresija do zaposlenih in mladostnikov, vnos, uživanje in posredovanje prepovedanih substanc). Kljub pomoči in spodbudam zaposlenih v strokovnem centru mladostnik ni napredoval.

Ob polnoletnosti je zaključil bivanje v strokovnem centru. Raziskale so se možnosti ponovne vrnitve v domače okolje, kar ni bilo mogoče, saj je mama to možnost zavračala. Ob pomoči strokovnih delavcev strokovnega centra se je vključil v oblike nastanitvene podpore v okviru organizacije Kraljev ulice v Mariboru.

BIVANJE MLADOSTNIKA V ORGANIZACIJI KRALJI ULICE V MARIBORU

Društvo za pomoč in samopomoč brezdomcev Kralji ulice je nevladna humanitarna organizacija, ustanovljena leta 2005, ki se ukvarja s pomočjo brezdomnim in socialno izključenim posameznikom. Od leta 2016 deluje tudi v Mariboru. Najbolj znan je projekt organizacije ulični časopis »Kralji ulice«, ki izhaja mesečno.

Ključne dejavnosti organizacije Kraljev ulice: nastanitvena podpora, preprečevanje deložacij, dnevni center za otroke in mladostnike, terensko delo in osnovna pomoč brezdomnim osebam, zbiranje donacij in opreme (Kralji ulice, 2025).

Mladostniku je bilo ob pomoči organizacije Kraljev ulice zagotovljeno bivališče, svetovanje in podpora. Mladostnik, kljub večkratnim opozorilom, ni upošteval pravil bivanja, zato se je moral izseliti. Zatekel se je v zavetišče za brezdomce.

BIVANJE MLADOSTNIKA V ZAVETIŠČU ZA BREZDOMCE

Zavetišča za brezdomce so ključne ustanove v sistemu socialne pomoči, namenjene nudenju osnovne varnosti, prenočišča in podpore ljudem, ki so brez doma. Njihovo delovanje je usmerjeno v zagotavljanje nujnih pogojev za preživetje, hkrati pa tudi v dolgoročno pomoč pri reintegraciji posameznika v družbo.

Zavetišče za brezdomce v Mariboru deluje pod okriljem Centra za socialno delo Maribor. Namenjeno je polnoletnim osebam, ki se znajdejo v akutni bivalni in eksistenčni stiski ter nimajo možnosti bivanja drugje. Sprejmejo polnoletne osebe moškega in ženskega spola, ki nimajo možnosti bivanja drugje. Praviloma so v zavetišče lahko sprejete le osebe, ki so državljani Republike Slovenije in imajo stalno prebivališče na območju Mestne občine Maribor. (Zavetišče za brezdomce, 2025)

Mladostnik se je v času bivanja v zavetišču zapletel v več sporov z uporabniki zavetišča. Zaradi dolgov in groženj se v zavetišče ni več upal vrniti. Zatekel se je v paviljon na ozemlju strokovnega centra, kjer je bil nameščen. Nameščeni mladostniki so zanj skrbeli, mu (na skrivaj) nosili hrano in vodo, nekateri od njih so ponoči nedovoljeno odhajali iz doma, mu nosili odeje in z njim preživeli noč. Zaposleni strokovnega centra so na bivanjsko problematiko opozarjali pristojne centre za socialno delo.

VZGOJNI UKREP ODDAJE V VZGOJNI ZAVOD

Mladostnik je v času bivanja v strokovnem centru zagrešil več prekrškov in kaznivih dejanj. Za eno od kaznivih dejanj je na obravnavi na sodišču po 79. členu Kazenskega zakonika prejel ukrep oddaje v vzgojni zavod, kar je pomenilo, da se je mladostnik ponovno namestil v vzgojne skupine Strokovnega centra Mladinski dom Maribor. V vzgojnem zavodu ostane mladoletnik najmanj šest mesecev in največ tri leta (KZ, 1994). Po izteku šestih mesecev je bila opazna stabilizacija mladostnika, večjega napredka v njegovem funkcioniranju pa ni bilo pričakovati. Mladostnik bo tako lahko po izteku ukrepa oddaje v vzgojni zavod strokovni center zapustil, vendar je ponovno vprašljiva bivanjska problematika.

SKLEP

Namestitev mladostnikov v strokovne centre bi morala biti skrajen in začasen ukrep, v času katerega bi se v matični družini morale odpraviti težave, zaradi katerih je prišlo do umika mladostnika iz družine. Starše bi bilo potrebno opolnomočiti in jim pomagati pri učenju ustreznih načinov vzgoje, da se odpravi vzgojna nemoč. Mladostnika je v času namestitve potrebno naučiti ustreznih načinov vedenja. Eno in drugo velikokrat žal ni uspešno. Posledica stalnega bivanja v strokovnem centru, nevračanja mladostnikov v domače okolje, neodpravljanje vzrokov, ki so privedli do namestitev mladostnika vodijo do še večjega razhoda med mladostnikom in starši.

Vzroki, kjer vidimo težavo v opolnomočenju staršev in težavo v spremembi vedenj mladostnikov, so:

nameščanje mladostnikov tik pred polnoletnostjo, kar pomeni prekratek čas za spremembo tako pri mladostniku, kot v domačem okolju,

nižje sposobnosti staršev, ki ovirajo pri uvidu v vzgojno nemoč in pri doseganju konstruktivnih sprememb,

premalo dela z družino po namestitvi mladostnika,

nesodelovanje ali popolna odtujitev staršev po namestitvi mladostnika,

veliko število otrok v matični družini, kar predstavlja težavo pri individualnem delu z mladostnikom,

neustrezne ali ogrožajoče razmere v matični družini, ki onemogočajo vračanje mladostnika v domače okolje,

prelaganje odgovornosti za vzgojo mladostnikov na institucije.

Primer mladostnika potrjuje ugotovitve Razpotnikove (2010), ki opisuje vzroke, ki privedejo do brezdomstva mladih. Omenjeni mladostnik je živel v družini, kjer so bili prisotni konflikti in nasilje, bil je izključen iz šolskega sistema in odpuščen iz strokovnega centra brez podporne mreže, ki bi mu pomagala pri osamosvojitvi. Vsi ti dejavniki so mladostnika pripeljali v situacijo brezdomstva.

Kot ugotavlja Razpotnik (2010) trenutna zakonodaja in praksa mladim po odpustu iz strokovnih centrov ne zagotavlja podpore, ki bi jo potrebovali za prehod v samostojno življenje. Ob izteku ukrepa namestitve se tako mladostnik nima kam vrniti, sam pa velikokrat ni pripravljen na samostojno življenje.

Kot že opozarjajo različne institucije bo potrebno najti celostno rešitev za mladostnike, ki zapuščajo strokovne centre brez možnosti za varno nadaljevanje življenja. Ob nadaljnji neustrezni podpori sistema se bo povečevala problematika brezdomstva in posledično problematika večanja kriminalitete med mladimi.

LITERATURA IN VIRI

Center za socialno delo Maribor. (n. d.). *Zavetišče za brezdomce*. Pridobljeno 18. aprila 2025, s https://www.csd-slovenije.si/csd-maribor/zavetisce-za-brezdomce/

Dekleva, B., & Razpotnik, Š. (2007). Definiranje brezdomstva in merjenje njegovega obsega. *Socialna pedagogika*, 11(1), 1–35. https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-CH74NERE

FEANTSA. (2005). *ETHOS – European typology on homelessness and housing exclusion*. European Federation of National Organisations Working with the Homeless (FEANTSA). Pridobljeno 18. aprila 2025, s https://www.feantsa.org/

Kobal, B. (2010). *Rejništvo: med javnim in zasebnim*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.

Kralji ulice Maribor. (n. d.). *Facebook stran*. Pridobljeno 20. aprila 2025, s https://www.facebook.com/kraljiuliceMaribor/

Kralji ulice. (n. d.). *O nas*. Pridobljeno 21. aprila 2025, s https://www.kraljiulice.org/o-nas/

Razpotnik, Š. (2010). Mladi in zdravi, zakaj ne gredo delat?! *Socialna pedagogika*, 14(4), 447–466. https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-70V5WMGW

Republika Slovenija. (2017). *Družinski zakonik (DZ)*. Uradni list RS, št. 15/17 s spremembami. Pridobljeno 21. aprila 2025, s https://www.uradni-list.si/

Republika Slovenija. (2008). *Kazenski zakonik (KZ-1)*. Uradni list RS, št. 55/08 s spremembami. Pridobljeno 18. aprila 2025, s https://www.uradni-list.si/

Republika Slovenija. (2022). *Zakon o obravnavi otrok in mladostnikov s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami v vzgoji in izobraževanju (ZOOMTVI)*. Uradni list RS, št. 200/22. Pridobljeno 20. aprila 2025, s https://www.uradni-list.si/

Republika Slovenija (2004). *Zakon o zaposlitveni rehabilitaciji in zaposlovanju invalidov (ZZRZI).* Uradni list RS, št. 16/07. Pridobljeno 19. maja 2025, s https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO3841/

STRATEGIJE SOOČANJA S STRESOM PRI PEDAGOŠKIH DELAVCIH V VZGOJNEM ZAVODU

STRESS MANAGEMENT STRATEGIES FOR EDUCATIONAL WORK IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

PIJA TEKAVEC, mag. prof. soc. ped.

Strokovni center Višnja Gora

Elektronski naslov: pija.florjancic@gmail.com

POVZETEK

Prispevek obravnava sodobne izzive, s katerimi se strokovni delavci srečujejo pri delu z mladimi iz ranljivih skupin, zlasti z mladostniki z izrazitimi čustvenimi in vedenjskimi težavami. Osrednji poudarek je namenjen predstavitvi strategij za učinkovito soočanje s stresom, ki jih strokovni delavci uporabljajo pri vsakodnevnem delu v zahtevnih vzgojnih okoljih. Prispevek izpostavlja pomen relaksacijskih tehnik, podpore sodelavcev, supervizije, refleksije in kontinuiranega strokovnega razvoja kot ključnih orodij za zmanjševanje psihosocialnih obremenitev ter preprečevanje izgorelosti. Zaključi se s predlogi za krepitev dobrih praks in sistemske podpore.

KLJUČNE BESEDE: mladostniki, ranljive skupine, vzgojni zavod, stres, strategije soočanja

ABSTRACT

The paper discusses contemporary challenges in working with youth from vulnerable groups, especially adolescents with severe emotional and behavioural difficulties. The main emphasis is on presenting effective stress coping strategies employed by professionals in demanding educational environments. The paper highlights the importance of relaxation techniques, peer support, supervision, reflection, and ongoing professional development as key tools in reducing psychosocial burdens and preventing burnout. It concludes with recommendations for strengthening good practices and systemic support.

KEYWORDS: adolescents, vulnerable groups, educational institution, stress, coping strategies

UVOD

Dandanes stres ne prizanaša nikomur. Pravzaprav je dobil vzdevek »kuga dvajsetega stoletja«, kot pravita Looker in Gregson (1993), saj je stres posegel globoko v vsakdan tudi običajnega posameznika. Na žalost je stres dandanes spremljevalec tudi vsakega učitelja ali vzgojitelja v vzgojno-izobraževalnem delu.

Delo vzgojitelja v vzgojnem zavodu je izredno težka in zahtevna naloga. Vzgojitelj (v nadaljevanju bom uporabila moško obliko vzgojitelj, a bom pri tem zajela oba spola) se pri svojem delu sooča z različnimi stresnimi situacijami, ki so zelo nepredvidljive, in se sooča z raznimi psihosocialnimi obremenitvami. Te pa vplivajo na zasebno življenje kot tudi na samo psihohigieno vzgojiteljev. Nekateri vzgojitelji se ne znajo ali ne zmorejo konstruktivno soočiti s stresnimi situacijami, kar lahko vodi v preobremenjenost in kasneje v izgorelost. Stres vsak posameznik doživlja drugače, individualno. Težko si predstavljamo, da bi kakršnokoli delo opravljali brez stresa. Ena izmed ključnih značilnosti posameznikovega odgovora na stres je njegova sposobnost spoprijemanja s stresom in stresno situacijo. Tudi institucija namreč lahko vzgojiteljem ponudi različne oblike podpore pri soočanju s stresnimi situacijami.

Raziskav na temo stresa in izgorevanja je v našem prostoru veliko. V preteklosti so nekateri raziskovalci (Jerman, 2005, Kobolt in Jerebic 2002) že raziskovali stres in izgorelost vzgojiteljev ter drugih strokovnih delavcev v vzgojnih ustanovah v Sloveniji.

Cilj naloge je raziskati, kako vzgojitelji doživljajo stres na delovnem mestu in katere situacije so za njih stresne, kakšno vlogo ima institucija pri soočanju s stresnimi situacijami ter nenazadnje katere strategije vzgojitelji uporabijo, da se uspešno soočijo s stresom in ali uporaba strategij posledično vpliva na doživljanje stresnih situacij ali ne. Rezultati bi lahko pripomogli, da bi se še bolj razširilo zavedanje o prisotnosti stresa in psihosocialnih obremenitev med vzgojitelji. Rezultati bi lahko vzgojiteljem pripomogli, da bi se lažje in še bolj konstruktivno soočali s stresom in stresnimi situacijami in tako bi lahko delali na preventivi, da ne bi prišlo do izgorelosti.

OSREDNJI DEL

Mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi težavami zahtevajo poglobljeno razumevanje njihovega življenjskega konteksta. Vzroki za pojav takšnih težav so večplastni in vključujejo osebne, družinske in širše družbene dejavnike. Vzgojitelji se v vsakodnevni praksi srečujejo z vedenjskimi izzivi, ki pogosto presegajo običajne pedagoške pristope.

RAZUMEVANJE STRESA IN NJEGOVIH ZNAKOV

Seyle (1975, v Tušak in Blatnik, 2017) definira stres kot nespecifičen odziv telesa na zahteve, ki se vršijo. Stres povzročajo internalni ali eksternalni dejavniki, ki pa povzročajo težave v prilagajanju in zahtevajo od posameznika veliko truda, da ohrani ravnotežje med zunanjim okoljem in sabo. Medtem ko lahko zmeren stres spodbuja k večji učinkovitosti, kroničen in pretiran stres negativno vpliva na telesno in duševno zdravje. Pri delu z mladimi iz ranljivih skupin se vzgojitelji srečujejo z različnimi viri stresa: vedenjskimi izbruhi mladostnikov, visokimi pričakovanji institucije, pomanjkanjem časa za pripravo in refleksijo, težavami v timski dinamiki ter pogosto tudi občutkom nemoči.

Za večino ljudi pomeni stres nekaj slabega. Vendar ni tako. Poznamo pozitivni stres ali eustres in negativni stres ali distres. Pozitivni, prijazni stres ali eustres nastopi takrat, ko se posamezniki počutijo sposobne obvladovati zahteve in so prepričani, da bodo kos vsem oviram. Negativni, škodljivi stres ali distres pa se pojavi, kadar zahteve, ki se vršijo na posameznika, presegajo njegove sposobnosti za soočanje z njimi. To pa lahko povzroči upad učinkovitosti, zmogljivosti, glavobol, prebavne motnje, pogoste prehlade, bolečine v vratu in hrbtenici, nastanek številnih bolezni, telesno oslabelost ali celo smrt (Tušak in Blatnik, 2017).

Znaki stresa se lahko izražajo na več ravneh:

Telesni znaki: utrujenost, glavobol, napetost v mišicah, prebavne težave, nespečnost;

Čustveni znaki: razdražljivost, občutek anksioznosti, depresivno razpoloženje, občutek izgorelosti;

Vedenjski znaki: umik iz odnosov, povečana uporaba alkohola, kajenje, težave s koncentracijo, impulzivno vedenje.

Zaradi narave dela v vzgojnih zavodih je pomembno, da vzgojitelji razvijejo zmožnosti prepoznavanja zgodnjih znakov stresa pri sebi in pri sodelavcih ter pravočasno ukrepajo.

SPOPRIJEMANJE S STRESOM

Ena izmed bistvenih značilnosti tega, kako posameznik odgovori na stres, je njegova sposobnost spoprijemanja s stresom. Soočanje s stresom (angl. coping) je proces, ki vključuje vedenjske in kognitivne poskuse obvladovanja, zmanjševanja ter vzdrževanja zunanjih ali notranjih zahtev, ki pa so nastale kot posledica neke stresne situacije (Folkman in Lazarus, 1988, v Kovač, 2013). Billings in Moos (1984, v Slivar, 2003) opredelita soočanje s stresom kot vedenjski in kognitivni odziv na specifične stresne dogodke, medtem ko Silver in Wortman (1980, v Slivar, 2003) govorita o soočanju s stresom kot o odgovoru posameznika, ki se sreča s potencialno grožnjo.

Po Lazarusu in Folkmanu (1984) ločimo dve osnovni obliki soočanja s stresom:

strategije, usmerjene na problem (npr. iskanje informacij, načrtovanje, neposredno reševanje situacije);

strategije, usmerjene na čustva (npr. izogibanje, zanikanje, preokvirjanje situacije).

Učinkovito spoprijemanje s stresom vključuje kombinacijo obeh pristopov, pri čemer pomembno vlogo igra posameznikova samorefleksija, osebna čvrstost in socialna mreža.

Primer iz prakse: Vzgojitelj X je poročal, da jo je vsakodnevna komunikacija z mladostnikom, ki je pogosto izzival z žaljivkami, močno obremenjeval. Začel je opažati znake stresa – nespečnost, razdražljivost in telesno napetost. Odločil se je za vsakodnevno 10-minutno vajo dihalnih tehnik ter enkrat tedensko obiskovala supervizijo. Po nekaj tednih je poročala o večji notranji stabilnosti in boljšem odzivanju v konfliktnih situacijah.

Drug primer: Vzgojitelj Y se je srečeval z občutkom nemoči zaradi pogostih konfliktov v timu. Ugotovil je, da mu pomaga pisanje dnevnika refleksij po vsakem dežurstvu in pogovor z izbranim sodelavcem, s katerim sta vzpostavila zaupno vez. Strategiji sta mu omogočili, da je bolje razumel lastne odzive in izboljšal svoje odnose v timu.

STRATEGIJE SOOČANJA S STRESOM

Vzgojitelji uporabljajo raznolike strategije za obvladovanje stresa. Med njimi so sprostitvene tehnike, športna aktivnost, socialna podpora sodelavcev in prijateljev, udeležba v superviziji ter redna refleksija. Učinkovitost teh strategij se odraža v večjem zadovoljstvu pri delu in večji profesionalni stabilnosti.

Med pogostimi in učinkovitimi strategijami soočanja s stresom, ki jih uporabljajo vzgojitelji, so:

Relaksacijske tehnike: vključujejo različne načine sprostitve, kot so dihalne tehnike, avtogeni trening, meditacija, postopno mišično sproščanjem dihanje s trebušno prepono. Te tehnike pomagajo zmanjšati telesno napetost in umiriti misli.

Kognitivne strategije: temeljijo na prepoznavanju in preoblikovanju negativnih miselnih vzorcev. To so tehnika praznjenja glave, tehnika razvijanja pozitivnega mišljenja, tehnika zaustavljanja misli, tehnika razumnega razmišljanja, tehnika vizualizacije in senzorizacije.

Fizična aktivnost: redna telesna dejavnost, kot so hoja, tek ali šport, pomaga zmanjšati raven stresnih hormonov, izboljšuje spanec in dviguje razpoloženje.

Socialna podpora: zajema iskanje opore v sodelavcih, prijateljih ali družinskih članih. Pomemben je občutek, da posameznik ni sam, da ima koga, s komer se lahko pogovori.

Reflektivna praksa in supervizija: omogočata strokovni razmislek o delu, predelavo težkih izkušenj in iskanje rešitev v varnem okolju. Supervizija omogoča tudi izmenjavo dobrih praks.

Stalno strokovno izpopolnjevanje: vključuje udeležbo na izobraževanjih, seminarjih in delavnicah, ki prispevajo k osebni rasti in večji usposobljenosti za delo z mladimi.

Osebne strategije sproščanja: poleg formalnih tehnik posamezniki pogosto uporabljajo tudi vsakdanje načine sprostitve, kot so poslušanje glasbe, ustvarjanje, branje ali čas preživet v naravi. Ti pristopi pomagajo pri ohranjanju notranjega ravnovesja.

Sposobnost posameznika za učinkovito soočanje s stresom je pogojena tudi z njegovimi osebnostnimi značilnostmi (npr. samopodoba, čustvena stabilnost, občutek nadzora nad življenjem) ter preteklimi izkušnjami. Učinkovito soočanje s stresom ni statično, temveč se spreminja in razvija skozi profesionalno pot posameznika.

VLOGA INSTITUCIJE PRI PODPORI STROKOVNEMU DELU

Skrb za potrebe zaposlenih se zdi samo po sebi kot razumljivo pravilo. Pa vendar ni vedno tako. Kadar se vodstvo sooča z najrazličnejšimi problemi in težavami svojih otrok, mladostnikov, njihovih staršev, jim preobremenjenost včasih nehote zamegli pogled na njihove najpomembnejše vire, in sicer lastno osebje, ki neposredno delajo z otroki, mladostniki (Miller, 2000).

Institucija lahko ukrepa s strateškim pristopom preventivnega ukrepanja proti stresu na področju dela, delavcih in izvajanju aktivnosti na primarni, sekundarni ter terciarni ravni stresa. Na primarni ravni institucija posodablja organizacijo in vodenje, participativno upravlja, spodbuja razvoj kariere, za zaposlene ponudi strokovna usposabljanja, spodbuja k učinkovitemu ravnanju s časom, preživljanju prostega časa, zdravemu prehranjevanju ter organizira podporne skupine. Na sekundarni in terciarni ravni, ko zaposleni že kažejo znake stresa, lahko institucija poskrbi s prilagojeno organizacijo dela, razbremeni delavca, zmanjša obveznosti. Zaposlenim pa lahko pri soočanju s stresom pomaga z učenjem tehnik relaksacije, psihološkim svetovanjem, programi zdravstvene rehabilitacije. Pomembno vlogo pri uravnavanju stresa ima šolska klima in organizacija. Veliko lahko naredi ravnatelj, ki

ustvarja delovne pogoje, da se zaposleni počutijo dobro, motivirano, spodbujeno ter nagrajeno za svoje delo in trud (Slivar, 2011).

Raziskava, ki sta jo izvedla Kobolt in Jerebic (2002), potrjuje, da vzgojitelji kot podporno metodo omenijo supervizijo. Vzgojitelji, ki so bili vključeni v raziskavo, menijo, da s supervizijskimi srečanji dobijo podporo in povratna sporočila s strani sodelavcev, odkrivajo nove poti za razreševanje poklicnih dilem, izostrijo lasten pogled na to, kaj se dogaja v vzgojni skupini, se učijo sprejemati drugačnost in s tem krepijo medsebojno komunikacijo ter sodelovanje. Institucija lahko poleg različnih oblik supervizije zaposlenim ponudi tudi različna izobraževanja oz. strokovna izpopolnjevanja.

Ristić (2015) meni, da je pri delu vzgojiteljev strokovno izpopolnjevanje obvezna rutina in stalnica. Živimo v spreminjajočem se svetu in pomembno je, da sledimo spremembam, če jih želimo obvladovati. S tem pa iščemo različna nova znanja, koncepte, metode in tehnike, ki nam bodo omogočili profesionalni razvoj.

SKLEP

Delo z mladimi iz ranljivih skupin predstavlja kompleksno in zahtevno nalogo, ki zahteva visok nivo strokovnosti, osebne predanosti in odpornosti. Sodobni izzivi, kot so pogoste čustvene in vedenjske motnje mladostnikov, nepredvidljive situacije in pomanjkanje sistemske podpore, močno vplivajo na kakovost dela strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih zavodih.

Prispevek poudarja pomen prepoznavanja in obvladovanja stresa kot enega ključnih dejavnikov za ohranjanje psihofizičnega zdravja strokovnih delavcev. Različne strategije spoprijemanja, kot so relaksacija, fizična aktivnost, refleksija, supervizija in socialna podpora, se izkažejo kot učinkovite v boju proti izgorelosti. Prav tako pa ne gre zanemariti pomena stalnega strokovnega izpopolnjevanja in osebne rasti.

Institucije imajo pomembno vlogo pri zagotavljanju pogojev za zdravo delovno okolje, kar vključuje omogočanje redne supervizije, oblikovanje podporne timske dinamike, odprte komunikacije in spodbujanja psihološke varnosti. Le celostni pristop, ki združuje osebno odgovornost posameznika in sistemsko podporo organizacije, lahko zagotovi dolgoročno učinkovitost in zadovoljstvo pri delu.

V prihodnje bi bilo smiselno nadaljevati z raziskovanjem vpliva posameznih strategij spoprijemanja s stresom na različne vidike strokovne uspešnosti in dobrega počutja, prav tako pa razvijati programe za podporo zaposlenim na ravni institucij, ki bodo temeljili na sodobnih znanstvenih spoznanjih in potrebah iz prakse.

LITERATURA IN VIRI

Jerman, J. (2005). Stres pri strokovnih delavcih v vzgojno-izobraževalnih in prevzgojnih zavodih. *Socialna pedagogika*, 9(4), 469–497.

Kobolt, A., & Jerebic, J. (2002). *Vzgojni programi za mladostnike z vedenjskimi in čustvenimi težavami*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Looker, E. D., & Gregson, J. A. (1993). Student adjustment in an academic setting: A stress and coping perspective. *Canadian Journal of Education*, 18(4), 401–416.

Miller, K. (2000). *Otrok v stiski: priročnik za vzgojitelje, učitelje, strokovnjake in starše, ki se srečujejo z otroki, ki doživljajo stiske, krize in stres*. Ljubljana: Educy.

Ristić, M. (2015). Refleksija vloge vzgojiteljice v vzgojno-izobraževalnem zavodu. V A. Kobolt (ur.), *Moči, izzivi, vizije vzgojnih zavodov* (str. 135–150). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Slivar, B. (2003). *Dejavniki, strategije in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom* (doktorsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Slivar, B. (2011). Poklicni stres pri učiteljih. *Vzgoja in izobraževanje*, 42(4), 8–18.

Tušak, M., & Blatnik, A. (2017). *Psihologija stresa: teoretične osnove in praktični pristopi*. Ljubljana: Znanstvena založba FF.

Žvelc, M., & Žvelc, B. (2012). *Psihološka odpornost: teorija in praksa*. Maribor: Založba Aristej.

ČUJEČNOST V PRAKSI – KREPITEV NOTRANJIH VIROV ZA UČINKOVITEJŠE DELO Z MLADIMI

MINDFULNESS IN PRACTICE – STRENGTHENING INNER RESOURCES FOR MORE EFFECTIVE WORK WITH YOUTH

SARAH TKALEC, prof.mag. soc. in prof. mag. zgod.

SC Mladinski dom Jarše, Jarška c. 44, Ljubljana

sarah@mdj.si

POVZETEK

Čuječnost postaja vedno bolj priljubljena metoda pri delu z mladimi, še posebej v mladinskem sektorju, kjer se delavci srečujejo z veliko čustvenimi in socialnimi pritiski. Ta prispevek govori o čuječnosti kot o praksi, ki jo uporabljajo strokovni delavci, in kot o orodju za delo z mladimi. Redna praksa čuječnosti lahko pomaga pri večji čustveni stabilnosti,

manjšem stresu in boljši samoregulaciji, kar je ključno za ustvarjanje varnega prostora za mlade. Poleg teoretične razlage čuječnosti so vključene tudi konkretne tehnike, kot so opazovanje dihanja, skeniranje telesa in čuječnostni odmori, pa tudi primeri iz slovenskih mladinskih centrov in šol. Ugotovitve kažejo, da čuječnost dobro vpliva na dobrobit delavcev ter na čustveni in socialni razvoj mladih. Uspešna uvedba čuječnosti je odvisna od lastne prakse izvajalcev, ki mladim s svojo avtentičnostjo nudijo zgled prisotnosti in notranje umirjenosti.

KLJUČNE BESEDE: čuječnost, mladinsko delo, samoregulacija, stres, dobrobit mladih

ABSTRACT

Mindfulness is becoming an increasingly popular method in work with young people, especially in the youth sector, where professionals face significant emotional and social pressures. This paper explores mindfulness both as a personal practice used by youth workers and as a tool for working with young people. Regular mindfulness practice can support greater emotional stability, reduced stress, and improved self-regulation – all of which are essential for creating a safe and supportive environment for youth.

In addition to a theoretical explanation of mindfulness, the paper includes practical techniques such as breath awareness, body scanning, and short mindfulness breaks, as well as examples from Slovenian youth centers and schools. Findings suggest that mindfulness has a positive impact on the well-being of professionals as well as on the emotional and social development of young people. Successful implementation of mindfulness depends largely on the personal practice of facilitators, who, through their authenticity, offer young people a model of presence and inner calm.

KEYWORDS: mindfulness, youth work, self-regulation, stress, well-being of young people

UVOD

Delo z mladimi, ki se spoprijemajo s težavami, je lahko precej zahtevano in nam predstavlja velik psihološki in čustveni izziv. Strokovni delavci se zato velikokrat znajdejo v vlogi nekakšnih posrednikov med institucijami, družinami in predvsem mladostniki, kar zna biti res naporno in vodi v izgorelost. Zato je zelo pomembno, da razvijejo notranje vire, ki jim pomagajo ohranjati stabilnost in poklicno vzdržljivost. Eden izmed dobrih načinov, kako okrepiti lastno odpornost je praksa čuječnosti. Ta se je namreč izkazala kot učinkovita metoda pri zmanjševanju stresa in izboljšanju čustvene regulacije, kar je ključno pri delu z mladimi (Kabat-Zinn, 1990; Siegel, 2007). V tem prispevku se bom osredotočila na to, kako strokovni delavci lahko s čuječnostjo izboljšajo svoje počutje in odnose z mladimi, še posebno v čustveno težkih situacijah. Torej bom predstavila možnost uporabe čuječnosti kot nekakšne samo podporne prakse in orodja pri delu z mladimi.

Glavna tema, ki jo naslavljam, je vprašanje, kako lahko strokovni delavci s pomočjo sodobnih psiholoških pristopov, kot je čuječnost, ohranjajo lastno dobrobit in hkrati izboljšujejo

kakovost odnosa z mladimi, še posebej v situacijah čustvene intenzivnosti in socialne ogroženosti. V zadnjem desetletju so raziskave na področju duševnega zdravja in izobraževanja namreč pokazale, da je ravno čuječnost ena izmed najučinkovitejših metod za razvijanje samoregulacije, zmanjševanje stresa in spodbujanje notranje prisotnosti. Ravno vse to pa so ključne kompetence pri delu z mladimi (Shapiro idr., 2005; Bregar, 2019).

Namen prispevka je prikazati čuječnost kot celosten pristop, ki mladinskemu delavcu lahko omogoča večjo notranjo stabilnost ter pristnejši in bolj zavesten stik z mladimi.

Cilji prispevka so trije:

predstaviti čuječnost kot osebno prakso za samopomoč mladinskih delavcev;

raziskati možnosti kako vključiti čuječnosti kot orodje pri delu z mladimi;

predstaviti konkretne tehnike in primere dobre prakse iz programov za krepitev psihološke odpornosti.

Širši strokovni okvir, znotraj katerega obravnavam to tematiko se dotika tako pozitivne psihologije, razvojne psihologije, socialne pedagogike in sodobnih pristopov k duševnemu zdravju v vzgoji in izobraževanju. Pozitivna psihologija postavlja v ospredje notranje vire, kot so pozornost, samorefleksija in sočutje, kar so tudi osnove čuječnosti (Kuyken idr., 2013). V mladinskem delu, kjer ni klasičnega učnega načrta, je pomembno, da smo čustveno odzivni, osredotočeni in prisotni.

Potreba po takšnih pristopih, kot je čuječnost, raste, še posebno pri mladih iz ranljivih skupin. Klasični načini namreč ne pokrijejo vseh dimenzij posameznika, zato čuječnost ponuja pristope, ki vključujejo telo, um in čustva, kar mladim in delavcem omogoča večjo varnost in povezanost.

V nadaljevanju bom opredelila tudi čuječnost kot koncept in njen vpliv na dobrobit mladinskih delavcev. Osredotočila se bomo na konkretne prakse, ki jih je mogoče vključiti v vsakodnevno delo, in dodala primere iz programov za krepitev psihološke odpornosti v mladinskem sektorju. Na koncu bom izpostavila pomen redne prakse čuječnosti kot enega ključnih dejavnikov za dolgoročno vzdržljivost pri poklicu.

Kaj je čuječnost?

Čuječnost je koncept, ki ga danes uporabljajo različne discipline, od psihologije, nevro znanosti, vzgoje in medicine (Baer, 2003; Hölzel idr., 2011). Čeprav enotna opredelitev ne obstaja, obstaja med raziskovalci in praktiki splošno soglasje, da gre pri čuječnosti za zavestno usmerjanje pozornosti na sedanji trenutek z odprtostjo brez obsojanja. Eden izmed najbolj znanih raziskovalcev na tem področju, Jon Kabat-Zinn (1990), čuječnost opisuje kot način usmerjanja pozornosti na to, kar se dogaja zdaj in tukaj. To držo pogosto primerjamo z naravno radovednostjo otroka, ki z odprtimi čuti raziskuje svet (Bajt, 2016).

Večina sodobnih definicij čuječnosti poudarja, da gre za posebno vrsto zavestne prisotnosti, kjer posameznik opazuje svoje misli, občutke in doživljanje, ne da bi na to takoj avtomatsko reagiral. To pomeni, da razvijamo sposobnost obvladovanja impulzivnih reakcij in se na stvar odzovemo bolj premišljeno in sočutno (Tancig, 2013; Brown in Ryan, 2003).

Nekateri raziskovalci obravnavajo čuječnost kot osebnostno značilnost, kar pomeni, da imamo ljudje različno sposobnost zavedanja in prisotnosti. Ta dimenzija se povezuje z odprtostjo za nove izkušnje in kreativnostjo (Musek, 2010; Sternberg, 2000).

Pomembno je poudariti, da čuječnost ni le stanje, ampak tudi spretnost, ki jo lahko posameznik razvija z vadbo (Baer idr., 2004). Te spretnosti vključujejo opazovanje notranjega in zunanjega doživljanja ter zavestno delovanje (Bishop idr., 2004). Te spretnosti se lahko razvijajo skozi formalno vadbo, kot je meditacija, ali pa jo vključimo v neformalno vadbo, pri vsakodnevnih opravilih, kot so hoja, prehranjevanje ali zgolj poslušanje drugih (Društvo za razvijanje čuječnosti, b. d.).

Praksa čuječnosti običajno vključuje tri osnovne korake: osredotočanje na dihanje ali drug izbrani predmet, opazovanje motenj, občutkov ali dražljajev ter zavestno vračanje pozornosti na svoje izhodišče. S časom posameznik postane bolj osredotočen in zmožen bolje obvladovati svoja čustva (Zylowska idr., 2008). Tako se skozi prakso razvije večja sposobnost zbranosti, čustvene regulacije in zavedanja vzorcev lastnega delovanja.

Zgodovinsko gledano čuječnost izhaja iz budističnega koncepta *»sati«,* ki pomeni pozornost in nenehno spremljanje trenutka (Ditrich, 2015; Černetič, 2011). Kljub svojim koreninam v vzhodnih tradicijah je v drugi polovici 20. stoletja postala laična praksa tudi drugod po svetu. V tem procesu se je izvirno pojmovanje preoblikovalo, kar je omogočilo, da so jo kot pristop sprejeli tudi tisti, ki niso pripadniki nobene duhovne ali religiozne tradicije (Kabat-Zinn, 1990; Kabat-Zinn, 2003).

Danes se čuječnost pogosto obravnava kot metoda z dokazano učinkovitostjo, ki lahko ublaži depresijo in anksioznost, izboljša kognitivne sposobnosti ter zmanjša stres. Raziskave kažejo pozitivne učinke vadbe čuječnosti na psihično zdravje in odnose posameznika (Gotink idr., 2015).

V Sloveniji se čuječnost uveljavlja predvsem prek izobraževalnih programov in terapevtskih pristopov. Pomembno delo opravlja Društvo za razvijanje čuječnosti, ki omogoča dostop do programov za šole, mladinske delavce in širšo javnost (Bregar, 2019). Uporaba čuječnosti se razširja tudi v šolski sistem, predvsem kot del preventivnih programov za izboljšanje duševnega zdravja otrok in mladih (Selič, 2020).

Na koncu pa je čuječnost več kot le tehnika, ki jo uporabimo, ko jo potrebujemo, temveč način bivanja in odnosa do življenja. Redna praksa pomaga posamezniku, da razvije stabilno čuječe zavedanje, ki postaja del njegovega vsakdanjega doživljanja in odzivanja. To je ključno, še posebej za tiste, ki delajo z mladimi, saj zahteva visoko stopnjo prisotnosti in empatije. (Brantley, 2003; Kabat-Zinn, 2003; Černetič, 2005).

Čuječnost kot osebna praksa mladinskih delavcev

Poklic nekoga, ki dela z mladimi je poln čustvenih in socialnih izzivov, ki zahtevajo stalno prisotnost, prilagodljivost in sposobnost empatičnega odzivanja. Delo z mladimi, še posebej tistimi, ki prihajajo iz ranljivih okolij, pogosto pomeni soočanje z nestabilnimi družinskimi razmerami, čustvenimi stiskami mladih, konflikti in zahtevami različnih institucij. Takšno okolje lahko posameznika, ki dela v njem, zaradi nenehnega izpostavljanja dejavnikom stresa močno obremeni in vodi do izgorelosti, zmanjšanja empatije in celo do otopelosti v ostalih odnosih. (Goodman in Schorling, 2012).

Redna praksa čuječnosti zato predstavlja učinkovit način, kako lahko delavci, ki delajo z mladimi ali tudi kdorkoli drug, poskrbi za sebe, za svoje notranje ravnovesje, odpornost in ohranja čustveno stabilnost. Raziskave kažejo, da čuječnost namreč pomaga zmanjševati stres, izboljša samoregulacijo in prispeva k zmanjšanju impulzivnega obnašanja, kar je pri delu z mladimi zelo pomembno (Shapiro idr., 2005; Hölzel idr., 2011). Takrat, ko je delavec sposoben opazovati svoje misli, čustva in telesne odzive brez hitrih in nepremišljenih reakcij, lažje gradi odnos, ki temelji na sočutju in zaupanju, kar je ključno za ustvarjanje varnega prostora za mlade (Siegel, 2010).

Čuječnost prav tako pomaga delavcem, da bolje razumejo svoje vedenjske vzorce in čustvene sprožilce. S tem povečujejo svojo reflektivnost, kar je pomembno za uspešno delovanje v kompleksnih situacijah, ki zahtevajo presojo in odločanje (Siegel, 2010).

Pomemben vidik čuječnosti je tudi preventivna funkcija, saj redna praksa čuječnosti dokazano zmanjšuje tveganje za izgorelost in stres, ki lahko spremljata različne poklice, ki vključujejo pomoč drugim. Čuječnost delavcem omogoča, da lažje postavljajo meje, prepoznavajo znake preobremenjenosti in si pravočasno nudijo ustrezno samopodporo. (Goodman in Schorling, 2012; Selič, 2020). Tako ohranjajo svojo psihološko odpornost in motivacijo tudi v dolgotrajno zahtevnem okolju (Goodman in Schorling, 2012; Selič, 2020).

V Sloveniji se koristi čuječnosti za delavce v mladinskem in izobraževalnem sektorju vse bolj prepoznavajo za učinkovite. Praktične izkušnje iz različnih izobraževanj in delavnic, ki jih ponuja na primer Društvo za razvijanje čuječnosti so pokazale, da že krajša praksa, na primer deset minut usmerjenega dihanja ali telesnega zavedanja dnevno, vodi večje notranje umirjenosti, večje prisotnosti pri delu z mladimi ter zmanjšanja občutkov napetosti.(Bregar, 2019).

Tudi mednarodne raziskave podpirajo te ugotovitve. Programi, kot je *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), so pokazali številne pozitivne učinke na zmanjšanje stresa in izboljšanje kakovosti življenja (Krasner idr., 2009). Poleg tega je praksa čuječnosti učinkovita tudi pri samoreflektivnem profesionalnem razvoju, saj pomaga pri povezovanju z lastnimi vrednotami in cilji Krasner idr., 2009; Shapiro idr., 2005).

Redna čuječnostna praksa ne zahteva dolgotrajne meditacije, temveč doslednost in namero. Lahko vključuje samo krajše vaje pozornosti, dihanja ali samo trenutke tišine med delovnim časom. Vse več mladinskih centrov in šol po svetu uvaja tako imenovane "čuječnostne mikro prakse", kot so na primer ena minuta osredotočenosti diha pred začetkom sestanka, ali tri minute umiritve po konfliktu. Te navidezno majhne prakse prinašajo lahko prinesejo dolgotrajne koristi za dobrobit, kar potrjujejo tudi sodobne raziskave povezano z nevroznanostjo (Hölzel idr., 2011).

Strokovni delavec, ki skrbi za svoje notranje stanje, ne krepi zgolj svoje boljše odpornosti, ampak tudi gradi bolj kakovostne, varne in avtentične odnose z mladimi. Takšen delavec je potem dober zgled čuječnosti in notranje umirjenosti, kar ima pogosto večji učinek kot katerakoli beseda (Siegel, 2010; Kabat-Zinn, 2003).

Čuječnost kot orodje v delu z mladimi

Čuječnost ni samo dobra praksa za mladinske delavce, ampak tudi koristno orodje pri delu z mladimi. Vedno več raziskav potrjuje, da čuječnostne tehnike pomagajo tudi mladostnikom pri boljšem obvladovanju čustev, lažji zbranosti in zmanjševanju stresa ter anksioznosti. (Zoogman, Goldberg, Hoyt in Miller, 2015; Burke, 2010). Zaradi svoje preprostosti jo lahko vključimo v različne programe, naj bodo to preventivni, vzgojni, izobraževalni ali terapevtski.

Pri delu z mladimi, kjer je pogosto poudarek na ustvarjanju varnega okolja in razvoju socialnih veščin, čuječnosti nudi orodja, ki mladim pomagajo lažje prepoznavati svoja čustva in se nanje bolj primerno odzivati. To krepi njihovo odpornost na vsakodnevne življenjske izzive, izboljša duševno zdravje in povečuje notranjo stabilnost (Meiklejohn idr., 2012).

Čuječnost lahko vključimo v mladinske programe preko kratkih in strukturiranih tehnik, kot so:

Zaznavanje dihanja : enostavna strategija za pomiritev v stresnih trenutkih. Osredotočanje na dihanje lahko zmanjša stres in umiri misli (Biegel, Brown, Shapiro in Schubert, 2009).

Sken telesa: opazovanje telesnih občutkov, običajno z zaprtimi očmi, krepi zavedanje telesa in zmanjšuje napetost. To je še posebej koristno za mlade, ki se spopadajo z anksioznostjo ali travmami (Hölzel idr., 2011).

Čuječnostni odmori: kratki odmori, dolgi eno do tri minute, mladim pomagajo pri prehodih med dejavnostmi ali ko so čustveno preobremenjeni. Tovrstne vaje pomirjajo živčni sistem in pomagajo pri čustveni zrelosti (Kuyken idr., 2013).

Uporaba tišine: ustvarjanje trenutkov tišine v skupini ali individualno omogoča globlje povezovanje s seboj in drugimi. To je varen prostor za refleksijo in zmanjšanje napetosti (Tancig, 2013).

Izkušnje slovenskih nevladnih organizacij, kot je Društvo za razvijanje čuječnosti, kažejo, da mladi pozitivno sprejemajo čuječnostne vaje, še posebej kadar so predstavljene na nevsiljiv

in izkustven način. Mladostniki poročajo o večji umirjenosti, boljšem osredotočanju pri učenju in zmanjšanju notranje napetosti. Delavci, ki so izvajajo te programe, opažajo tudi večjo odprtost mladih do samorefleksije in pogovorov o čustvih (Bregar, 2019).

Pomembno je tudi to, da učinkovitost izvajanja čuječnosti z mladimi močno povečuje osebna izkušnja izvajalca. Mladostniki namreč hitro prepoznajo avtentičnost in sposobnost sočutnega poslušanja. Le tisti, ki redno prakticira čuječnost, lahko resnično začuti trenutek ter omogoči vrano in zaupno okolje (Kabat-Zinn, 2003; Siegel, 2010).

Primeri iz prakse

V nekaj različnih slovenskih mladinskih centrih in nevladnih organizacij, kot so Mladinski center Kotlovnica**,** MC Krško **in** Društvo za razvijanje čuječnosti, so v zadnjih letih organizirali in izvajali krajše programe čuječnosti, namenjeni tako mladim kot tudi mladinskim delavcem. Ti programi so vključevali preproste vaje, kot so osredotočanje na dihanje, skeniranje telesa, opazovanje misli ter refleksivni pogovor o izkušnjah med vajami. Strokovni delavci so opazili, da že nekaj minut čuječnosti pred srečanjem ali po konfliktu izboljša vzdušje v skupini in poveča zbranost in odprtosti mladih (Bregar, 2019).

Eden od primerov dobre prakse je uvedba »minute tišine« na začetku vsakodnevnih srečanj. Sprva so bili mladi malo skeptični, a so po par dneh ti trenutki postali del njihove naravne rutine. Udeleženci so povedali, da so se po kratki čuječnostni vaji počutili mirnejši, manj razdražljivi in bolj pripravljeni na sodelovanje (Selič, 2020). Učinek je bil še bolj opazen pri mladih, ki imajo težave s koncentrirajo, težave z regulacijo čustev ali preprosto prihajajo iz bolj stresnih okolij.

Strokovni delavci, ki so sodelovali v delavnicah čuječnosti, so opazili tudi večjo čustveno stabilnost, boljšo sposobnost postavljanja meja in manj čustvene preobremenjenosti. Nekateri so dejali, da jim redna praksa čuječnosti pomaga hitreje preklapljati med osebnim in poklicnim življenjem ter ohranjati mirnost tudi v zahtevnih pogovorih z mladimi (Goodman in Schorling, 2012).

Eden od mladinskih centrov je v svoje aktivnosti vključil tudi »četrtkovo pavzo«**,** kjer so imeli petnajst minutno čuječnostno delavnico za zaposlene. Po nekaj tednih so zaposleni poročali o večjem občutku timske povezanosti in zmanjšanem stresu v delovnem okolju. Podobni učinki so se opazili tudi v šolskem okolju, pri učiteljih, ki so bili vključeni v program čuječnosti (Selič, 2020; Krasner idr., 2009).

Mladi so še posebej pozitivno sprejeli pristop z neformalnimi igrami čuječnosti, kot so »igra poslušanja tišine«, »čuječe sprehajanje« ali »miselni detektiv«. Te aktivnosti namreč omogočajo mladim, da razvijajo pozornost na njihov način, brez pritiska (Meiklejohn idr., 2012). Izkušnje kažejo, da so učinki čuječnosti še močnejši, kadar mladi sami prispevajo k vajam, kot je pisanje svojih »sidrišč pozornosti« ali risanje občutkov med čuječnostjo.

Čuječnost v praksi se je tako izkazala kot enostavno, a učinkovito orodje za krepitev odpornosti mladih in strokovnih delavcev. Redna uporaba osnovnih tehnik čuječnosti ni le koristna v kriznih trenutkih, ampak dolgoročno izboljšuje odnose, povečuje prisotnost in občutek smisla pri delu. Ugotovili so, da najuspešnejši prenos čuječnosti na mlade poteka, ko jo izvajalci sami prakticirajo (Kabat-Zinn, 2003; Siegel, 2010).

Sklep

Čuječnost se je v mladinskem delu izkazala kot dober način, ki koristi tako mladinskim delavcem kot mladim. Raziskave kažejo, da redna praksa čuječnosti pomaga zmanjšati stres, izboljšati čustveno stabilnost, povečati samoregulacijo in okrepiti medosebne odnose. Strokovni delavci, ki uvedejo čuječnost, opažajo boljšo prisotnost, odzivnost in večjo odpornost na čustvene izzive, medtem ko mladi s čuječnostjo razvijajo notranji mir ter boljše sposobnosti za spoprijemanje z vsakodnevnimi izzivi.

Glavne prednosti čuječnosti v mladinskem delu so, da je enostavna za izvajanje, stroški so nizki, in se lahko uporablja v različnih situacijah, od individualnih svetovanj do skupinskih aktivnosti. Pomembno je, da te tehnike lahko uporabljamo tako v formalnem kot neformalnem okolju, kar pomeni, da jih lahko prilagodimo potrebam določene skupine ali posameznika.

Kljub številnim prednostim pa obstajajo tudi izzivi. Čuječnost zahteva doslednost in osebno zavezanost izvajalca, kar je lahko težko, če je delovno okolje obremenjeno ali pa so resursi omejeni. Poleg tega čuječnost ni rešitev za vse težave , mladi s hujšimi travmatskimi izkušnjami ali duševnimi težavami potrebujejo dodatno strokovno pomoč.

V Sloveniji manjkajo sistematične evalvacije programov čuječnosti v mladinskem sektorju in tudi institucionalna podpora za uvajanje teh praks. Prav tako primanjkuje dolgoročnih raziskav o učinkih čuječnosti na mladinske delavce ter mlade v različnih življenjskih situacijah.

Za prihodnost predlagam razvoj izobraževalnih programov čuječnosti za mladinske delavce, vključitev čuječnostnih vsebin v nacionalne strategije za duševno zdravje mladih ter bolj tesno sodelovanje med mladinskim in izobraževalnim sektorjem. Menim tudi, da bi bilo na raziskovalnem področju bi bilo dobro spodbujati študije, ki preučujejo dolgoročne učinke čuječnosti na odpornost, empatijo in kvaliteto odnosov v mladinskem delu.

LITERATURA IN VIR

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 125–143.

Baer, R. A., Smith, G. T., in Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment, 11*(3), 191–206.

Bajt, S. (2016). *Čuječnost kot proces zavedanja in sprejemanja: Teoretska izhodišča in klinična uporaba. Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo, 10*(3–4), 121–137.

Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., in Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(5), 855–866.

Bregar, L. (2019). *Čuječnost v šolskem prostoru: Priročnik za učitelje in svetovalne delavce*. Ljubljana: Društvo za razvijanje čuječnosti.

Brantley, J. (2003). *Calming Your Anxious Mind: How Mindfulness and Compassion Can Free You from Anxiety, Fear, and Panic*. Oakland: New Harbinger Publications.

Brown, K. W., in Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848.

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 133–144.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... in Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230–241.

Černetič, M. (2005). Čuječnost kot psihološki konstrukt. *Psihološka obzorja, 14*(2), 7–18.

Černetič, M. (2011). Psihološki vidiki čuječnosti. . *Kairos – Slovenska revija za psihoterapijo, 5*(3–4), 45–60.

Ditrich, T. (2015). Mindfulness and western Buddhism: Reconsidering the transformative potential of mindfulness practice. *Asian Studies, 3*(1), 15–32.

Društvo za razvijanje čuječnosti. (b. d.). Dostopno na: https://www.cujecnost.org

Goodman, M. J., in Schorling, J. B. (2012). A mindfulness course decreases burnout and improves well-being among healthcare providers. *International Journal of Psychiatry in Medicine, 43*(2), 119–128.

Gotink, R. A., Chu, P., Busschbach, J. J. V., Benson, H., Fricchione, G. L., in Hunink, M. G. M. (2015). Standardised mindfulness-based interventions in healthcare: An overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs. *PLoS ONE, 10*(4), e0124344.

Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., in Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a

conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science, 6*(6), 537–559.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Delta.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. Clinical Psychology: *Science and Practice, 10*(2), 144–156.

Krasner, M. S., Epstein, R. M., Beckman, H., Suchman, A. L., Chapman, B., Mooney, C. J., in Quill, T. E. (2009). Association of an educational program in mindful communication with burnout, empathy, and attitudes among primary care physicians. *JAMA, 302*(12), 1284–1293.

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... in Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry, 203*(2), 126–131.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., idr. (2012). Integrating mindfulness training into K–12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness, 3*(4), 291–307.

Musek, J. (2010). *Psihološka teorija osebnosti: Osebnost, dobro življenje in kultura*. Ljubljana: Educa.

Selič, P. (2020). *Čuječnost za učitelje in strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., in Cordova, M. (2005). Mindfulness-Based Stress Reduction for Health Care Professionals: Results from a Randomized Trial. *International Journal of Stress Management, 12*(2), 164–176.

Siegel, D. J. (2010). *Mindsight: The New Science of Personal Transformation*. New York: Bantam Books.

Sternberg, R. J. (2000). *Cognition*. Belmont: Wadsworth.

Tancig, S. (2013). Čuječnost: prispevek k boljšemu psihičnemu počutju in učnemu uspehu. *Revija Vzgoja in izobraževanje, 44*(1), 56–60.

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., in Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6*(2), 290–302.

Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., in Smalley, S. L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 11*(6), 737–746.

SOCIALNO-PEDAGOŠKI VIDIKI NOGOMETA KOT INTERESNE DEJAVNOSTI
SOCIO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FOOTBALL AS AN EXTRACURRICULAR ACTIVITY

MIHAEL VALENČAK, profesor športne vzgoje,

SC Mladinski dom Malči Beličeve, Mencingerjeva ulica 65, 1000 Ljubljana
mihael.valencak@guest.arnes.si

POVZETEK

Prispevek predstavlja dolgoletni razvoj nogometa kot interesne dejavnosti v Strokovnem centru Mladinskega doma Malči Beličeve. Prikazani so socialno-pedagoški cilji dejavnosti, uporabljene metode dela z mladostniki ter učinki na njihovo socializacijo, osebni razvoj in šolsko motivacijo. Skozi refleksijo prakse in strokovno literaturo so izpostavljeni tudi izzivi, s katerimi se soočamo, ter pomen ustvarjanja varnega in spodbudnega okolja. Predstavljene so tudi ugotovitve o slabšanju gibalnih sposobnosti otrok in pomen vračanja k osnovnim oblikam gibanja. Prispevek poudarja pomen športnih dejavnosti pri delu z mladimi iz ranljivih skupin ter vlogo nogometa kot vzgojnega orodja.

KLJUČNE BESEDE: socialna pedagogika, nogomet, mladostniki, gibanje, motivacija

ABSTRACT

The paper presents the long-term development of football as an extracurricular activity at the Youth Centre Malči Beličeve. It highlights the socio-pedagogical goals of the activity, applied working methods with youth, and the effects on their socialisation, personal development, and academic motivation. Through reflection on practice and academic literature, challenges and the importance of creating a safe and encouraging environment are discussed. The paper also outlines findings on the declining physical abilities of children and the need to return to basic movement patterns. The role of sports activities in working with vulnerable youth and the use of football as an educational tool is emphasised.

KEYWORDS: social pedagogy, football, youth, physical activity, motivation

UVOD

Vloga športa pri delu z mladimi iz ranljivih skupin je v zadnjih desetletjih postala pomembno področje raziskovanja in prakse znotraj socialne pedagogike. V kontekstu institucionalne vzgoje je šport, zlasti nogomet, pogosto ena redkih stalnic, ki mladostnikom ponuja občutek pripadnosti, strukturiranosti in možnosti za pozitivne spremembe.

V Strokovnem centru Mladinskega doma Malči Beličeve je interesna dejavnost nogomet postal pomembno orodje za delo z otroki in mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Namen prispevka je predstaviti razvoj te interesne dejavnosti, metode dela, cilje ter vpliv dejavnosti na vključene mladostnike. V nadaljevanju prispevka bo predstavljen tudi širši kontekst uporabe športa kot vzgojnega sredstva, podprt z aktualno strokovno literaturo. Posebna pozornost je namenjena socialno-pedagoškim pristopom, kot so ustvarjanje varnega prostora, razvoj medosebnih odnosov, občutek pripadnosti in spodbujanje osebnostnega razvoja. Osvetljujemo tudi izzive sodobnega časa, kot so zmanjšane gibalne sposobnosti otrok in potreba po vračanju k osnovam gibanja.

OSREDNJI DEL

Zgodovina in razvoj interesne dejavnosti nogomet v SC Mladinski dom Malči Beličeve

Začetki nogometne dejavnosti v domu segajo v leto 2007, ko je ekipa mladostnikov prvič nastopila na turnirju pod vodstvom socialnega delavca Pavla Šinkovca. Slednji je bil idejni "oče", pri čemur mu je pomgal vzgojitelj Brane Lorenčič. Prvi poskusi niso vključevali rednega treninga, temveč zgolj udeležbo na tekmovanjih. Od leta 2017 so se pričeli redni organizirani treningi. V tem času je domska ekipa obiskala številne domače, prijateljske, mednarodne turnirje (npr. Poljska, Hrvaška, Madžarska, Argentina), kjer so se spletla številna prijateljstva, pridobile izkušnje in utrdila ekipa. Leta 2020 sta avtor članka in njegov sodelavec, Luka Dobovičnik, oba profesorja športne vzgoje, prevzela vodenje dejavnosti. Leta 2021 je pred SC Mladinski dom Malči Beličeve zaživelo na novozgrajeno tartansko malonogometno igrišče, ki je izrazito izboljšalo pogoje za športne aktivnosti. V zimskem času se dejavnosti izvajajo v manjši dvorani znotraj SC.

Cilji interesne dejavnosti

Nogometna dejavnost zasleduje večplastne cilje kot so:
• spodbujanje zdravega življenjskega sloga,
• krepitev medosebnih odnosov,
• razvijanje občutka odgovornosti, discipline in sodelovanja,
• povečanje notranje motivacije za šolsko delo,
• oblikovanje pozitivne samopodobe in identitete.

Poseben poudarek dajemo občutku pripadnosti nogometni skupini ter prepoznavanju lastnih zmožnosti in nadzorovanja čustev skozi gibanje. Avtorji Jeanes, O'Connor in Alfrey (2015), ki so preučevali vpliv športa na socialno vključevanje mladih, izpostavljajo, da nogomet ponuja pomembno priložnost za izgradnjo socialnih vezi in čustvene podpore, ki so ključne pri delu z mladostniki v ranljivih položajih.

Družbene neenakosti in šport

Avtorja Parker in Spaaij (2012) v svoji raziskavi, opozarjata na pomembnost razumevanja, kako športni programi vplivajo na zmanjšanje družbenih neenakosti. Mladostniki, ki sodelujejo v športnih dejavnostih, razvijejo sposobnost za premagovanje izzivov, ki jih prinaša njihova socialna okolica, kar jim omogoča, da postanejo bolj aktivni in odgovorni člani skupnosti. Različne oblike socialnih neenakosti, ki pogosto vplivajo na mladostnike v športnih dejavnostih, predstavljajo ključni vidik pri njihovem delu, saj imajo te neenakosti pomemben vpliv na njihove možnosti za enakovredno vključevanje v družbo.

Metode dela in pristopi

Pri športni dejavnosti se opiramo na elemente neformalnega učenja in pristopov kritične pedagogike, kot jo opredeljujeta Morgan in Parker (2017), ki poudarjata pomen neavtoritarnega vodenja, mentorstva in medosebne podpore.

V okviru tega pristopa izvajamo naslednje metode:

Strukturirani treningi z jasno zastavljenimi cilji:

Treningi so zasnovani tako, da vključujejo jasno določene cilje, ki omogočajo sistematičen razvoj udeležencev tako v športnem kot tudi v osebnostnem smislu. Ta strukturiran pristop spodbuja napredek in omogoča spremljanje doseženih ciljev skozi celoten proces.

Refleksija preko skupinskega pogovora (npr. »krog deljenja«):

Na podlagi metodologije Nols et al. (2019) izvajamo skupinske pogovore, imenovane "krog deljenja", ki udeležencem omogočajo izražanje lastnih čustev, izkušenj in misli v varnem okolju. Takšni pogovori omogočajo razvoj socialno-čustvenih veščin, krepijo samorefleksijo in pozitivno vplivajo na socialne interakcije znotraj skupine.

Individualni razgovori

Individualni pogovori so prilagojeni potrebam posameznikov in nudijo priložnost za osebno refleksijo, obvladovanje čustev ter razvoj socialnih in čustvenih veščin. Ti razgovori so ključni za spodbujanje samospoznanja in omogočajo globlji vpogled v osebne izzive, s katerimi se soočajo mladostniki.

Sodelovanje z vzgojitelji v SC MD Malči Beličeve

Sodelovanje z vzgojitelji v domu omogoča celostno spremljanje napredka mladostnikov in zagotavlja podporo v širšem socialnem in izobraževalnem kontekstu. Ta multidisciplinarni pristop omogoča usklajevanje ciljev, metod in strategij znotraj različnih področij delovanja, kar pozitivno vpliva na celostni razvoj mladih.

Te metode delovanja temeljijo na principih integracije športnega, socialnega in izobraževalnega učenja, katerih cilj je spodbujanje celostnega razvoja mladih in ustvarjanje podpornega okolja, v katerem lahko dosežejo osebne in skupinske cilje.

Ustvarjanje varnega in spodbudnega okolja

Zelo pomembno je, da mladostniki občutijo, da jih okolje sprejema. To vključuje spoštovanje, doslednost in jasna pravila. Vzpostavljamo odnose, ki temeljijo na zaupanju, kar po Morgan in Parkerju (2017) vodi do večjega občutka sprejetosti in pripadnosti. Na ta način se mladostnikom omogoči, da razvijejo svojo socialno identiteto in čustveno stabilnost.

Vzpostavitev varnega prostora ni enkratno dejanje, temveč dinamičen proces, ki ga je treba vsakodnevno negovati in uravnavati. Gre za fizično, čustveno in socialno varnost, kjer se mladostniki počutijo sprejete, slišane in vredne – ne glede na njihovo preteklost ali trenutne stiske. Kot poudarjajo Seckinger, Müller in Trnka (2012), je v socialno-pedagoškem delu »ustvarjanje varnih odnosnih polj osnovni predpogoj za vzgojno delovanje, ki spodbuja spremembo«. Varnost je torej osnova za izgradnjo zaupanja, ki je bistvena za vsak nadaljnji pedagoški učinek.

V kontekstu interesne dejavnosti nogomet se to odraža v:

jasni strukturi treninga, ki zmanjša negotovost in preprečuje sprožitev anksioznih ali impulzivnih vedenj,

konstantni prisotnosti pedagoga kot varne figure, ki nudi pomiritev in regulacijo v primeru čustvenih izbruhov,

uporabi predvidljivih pravil in ritualov, ki ustvarjajo občutek varnosti in kontrole (npr. skupni začetek in zaključek treninga z refleksijo),

individualiziranih pristopih – nekateri mladostniki potrebujejo več spodbude, drugi več meje; temu ustrezno prilagajamo komunikacijo in intervencije.

Nogomet mladostnikom s ČVMo nudi tudi varen ventil za izražanje čustev, vendar zahteva stalno pedagogovo navzočnost kot zrcalo in korektiv vedenja. Pomembna metoda je neposredna regulacija situacij na igrišču (npr. prekinitev igre ob žaljivem vedenju in refleksija), ki jo kombiniramo z naknadno individualno ali skupinsko obdelavo dogodka (reflektivni dialog, strukturiran povratni odziv).

Inovacije in novosti

Ena izmed ključnih inovacij, uvedenih v letu 2021, ki je danes že ustaljena praksa, je vpeljava vaje "Pozdrav soncu", ki se izvaja na začetku vsakega treninga. Ta vaja, ki jo izvede vsak otrok, ima kot osnovni cilj pripravo telesa na vadbo ter umiritev pred začetkom intenzivnejše telesne aktivnosti. "Pozdrav soncu" je standardizirana vadba, katere izvedba na začetku treninga omogoča mladostnikom, da se umirijo, osredotočijo in psihološko pripravijo na prihajajočo vadbo. Čeprav sama vaja ni posebej kompleksna, se je kljub začetnemu odporu udeležencev sčasoma zasidrala kot integralni del treningov, kar je povzročilo pozitivne učinke na telesno in čustveno pripravljenost mladostnikov.

Pomembno je poudariti vlogo čuječnosti**,** ki jo Burk (2010) opredeljuje kot "način zavedanja trenutnega dogajanja brez presojanja". Ta koncept ima pomembno vlogo pri delu z mladostniki, saj omogoča prepoznavanje in regulacijo čustvenih impulzov, miselnih vzorcev ter impulzivnega vedenja, kar je posebej koristno pri mladostnikih s čustveno-vedenjskimi motnjami. Čuječnost se uporablja kot dopolnilo vedenjsko-kognitivnim pristopom, katerih cilj je zmanjšanje stresa, agresije in impulzivnosti ter izboljšanje čustvene regulacije. S tem se mladostnikom omogoči večja samospoznavnost in sposobnost obvladovanja čustvenih reakcij v različnih situacijah, kar ima dolgoročne koristi za njihovo čustveno stabilnost in vedenjsko usmerjenost v športnih dejavnostih.

Pomembnost čuječnosti:

Spodbuja **samorefleksijo** in prepoznavanje sprožilcev vedenja,

zmanjšuje **reaktivnost in impulzivnost**,

izboljšuje **čustveno regulacijo** in **zmožnost obvladovanja stresa**,

pomaga pri **zmanjševanju agresivnega in samopoškodovalnega vedenja**,

krepi **pozitivno samopodobo** in **samonadzor**.

Vpliv vadbenih tehnik na čustvovanje in vedenje mladostnikov

Mladostniki, s katerimi delamo, pogosto kažejo težave z osredotočenostjo, motnjami v vedenju in čustvovanju. Ena izmed metod, ki jo uporabljamo za obvladovanje teh izzivov, je vaja "Pozdrav soncu", prilagojena našim specifičnim potrebam. Praksa je pokazala, da ta vaja pripomore k izboljšanju pripravljenosti mladostnikov na treninge, saj so po njenem izvajanju bolje pripravljeni na fizične in psihološke izzive, ki jih prinaša vadba. Ta učinek je še posebej opazen v tekmovalnih okoliščinah, kjer so mladostniki pogosto pod večjim čustvenim pritiskom in pričakovanji.

Ena izmed težav, s katerimi se pogosto soočamo, so izbruhi jeze, ki so prisotni pri mnogih mladostnikih. S pomočjo "Pozdrava soncu" poskušamo regulirati to vedenje ter zmanjšati število tovrstnih izbruhov med treningi. Poleg tega opažamo, da otroci pogosto prihajajo na treninge pod stresom, bodisi zaradi šolskih obveznosti bodisi zaradi napetosti v drugih okoljih. Struktura in usmeritev treningov, ki vključujejo tudi tovrstne umirjevalne tehnike, pozitivno vplivajo na njihovo počutje, kar potrjujejo tudi poročila vzgojiteljev. Po treningih nam poročajo o opaznem zmanjšanju napetosti pri mladostnikih v naslednjih dneh.

Na podlagi teh opažanj ocenjujemo, da imajo redni treningi, podprti z ustreznimi tehnikami čustvene regulacije, pozitiven vpliv na zmanjšanje stresa in izboljšanje vedenja. Praksa je prav tako pokazala, da imajo odpovedani treningi za posledico povečanje napetosti med otroki, kar nakazuje na pomembnost doslednosti pri izvajanju vadbenih aktivnosti.

Izvedba vadbe "Pozdrav soncu"

Izvedba vaje "Pozdrav soncu" temelji na počasnem in nadzorovanem gibanju, ki omogoča povečano osredotočenost na telesne občutke in regulacijo čustvenih stanj. Vadba se izvaja v rutinskem in varnem okolju, kar zagotavlja občutek stabilnosti in predvidljivosti, kar je še posebej pomembno za mladostnike, ki se soočajo z izzivi čustvene in vedenjske regulacije. Položaji so prilagojeni telesnim zmožnostim posameznika ter njegovim čustvenim potrebam, kar omogoča prilagodljivost in dostopnost vadbe za različne udeležence. Poleg tega vadba vključuje tehnike dihanja in vizualizacije, ki podpirajo čustveno uravnoteženost in izboljšujejo koncentracijo, kar pripomore k večji čustveni stabilnosti in zmanjšanju stresa.

Vpliv dihalnih vaj na regulacijo čustev in skupinsko dinamiko

Znanstvene raziskave kažejo, da počasno, globoko dihanje aktivira parasimpatični živčni sistem, kar pripomore k zmanjšanju fiziološkega stresa. Pri tem pride do znižanja srčnega utripa, sprostitve mišične napetosti in zmanjšanja ravni kortizola (Nakamura idr., 2017). Takšne spremembe otroku omogočajo, da se hitreje umiri in lažje preide iz stanja visoke vzburjenosti v stanje notranjega ravnovesja.

Na psihološki ravni zavestno dihanje omogoča razvoj samoregulacije, saj otrok pridobi občutek vpliva na lastno počutje in odzive. Dihalne tehnike tako služijo kot orodje za obvladovanje stresa, tesnobe, jeze in drugih intenzivnih čustev, kar pozitivno vpliva na otrokovo vedenje (Zelazo in Lyons, 2012). Poleg tega zavestno dihanje izboljšuje pozornost in prisotnost v trenutku, kar je ključnega pomena za učenje, socialno interakcijo in sodelovanje pri skupinskih dejavnostih.

Z rednim vključevanjem dihalnih vaj se krepita občutek varnosti in notranje kontrole, hkrati pa se izboljšuje skupinska dinamika, saj otroci lažje sodelujejo, poslušajo in upoštevajo meje. V športnem okolju, kot je interesna dejavnost nogomet, lahko dihalne tehnike pomagajo pri umirjanju po intenzivni igri, pripravi na tekmovanje ali obvladovanju frustracij ob neuspehu.

Tovrstni pristopi so v skladu z izsledki raziskav, ki jih predstavljajo avtorji Spaaij, Oxford in Jeanes (2016), kjer poudarjajo pomen razvojnih športnih praks, ki so osredotočene na dolgoročno oblikovanje telesnih in duševnih sposobnosti mladih.

Vpliv nogometa na skupnost in identiteto

Nogomet ima pomemben vpliv ne le na posameznike, temveč tudi na širšo skupnost, saj ustvarja priložnosti za medsebojno sodelovanje in vključevanje različnih skupin. V raziskavi avtorji Spaaij, Oxford in Jeanes (2016) ugotavljajo, da lahko šport postane mehanizem za transformacijo skupnosti, saj mladim omogoča, da se vključijo v pozitivne družbene procese. Športna dejavnost ponuja varno okolje, kjer lahko mladi gradijo svojo identiteto in razvijajo občutek pripadnosti, kar je še posebej pomembno za tiste, ki prihajajo iz ranljivih skupin. Na ta način nogomet ni zgolj šport, ampak tudi družbeni most, ki povezuje mlade med seboj ter jih vključuje v širši družbeni prostor, kar prispeva k razvoju občutka skupnosti in socialne odgovornosti.

SKLEP

Nogomet kot interesna dejavnost ima pomembno vlogo pri celostnem razvoju mladostnikov, ki bivajo v SC Mladinski dom Malči Beličeve. Povezuje telesno aktivnost s socialno in čustveno podporo ter ponuja prostor, kjer se mladi lahko izrazijo, učijo sodelovanja in pridobivajo samozavest. V prihodnosti želimo še bolj vključevati elemente refleksije, samovrednotenja in povezovanja z drugimi vzgojno-izobraževalnimi programi. Izpostaviti velja tudi potrebo po nadaljnjem raziskovanju vpliva tovrstnih dejavnosti na dolgoročno socialno vključevanje mladih.
Poleg tega si prizadevamo opremiti mladostnike z vseživljenjskim znanjem športa, ki jim bo omogočilo samostojno in sistematično vzdrževanje telesne dejavnosti ter osebnostni razvoj skozi celo življenje.

LITERATURA IN VIRI

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 133–144. https://doi.org/10.1007/s10826-009-9282-x

Jeanes, R., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2015). Sport and the resettlement of young people from refugee backgrounds in Australia. *Journal of Sport and Social Issues, 39*(6), 480-500. https://doi.org/10.1177/0193723514558929

Morgan, H., & Parker, A. (2017). Critical pedagogy and physical education: Can critical pedagogy support physical education teachers in delivering meaningful lessons? *European Physical Education Review, 23*(3), 396-408. https://doi.org/10.1177/1356336X16642730

Nols, Z., Vansteenkiste, M., & De Backer, M. (2019). Empowering youth through sport: Exploring the role of social support and motivation in youth sport programs. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*(4), 356-372. https://doi.org/10.1080/1612197X.2017.1421680

Parker, A., & Spaaij, R. (2012). Sport and social inequalities. *Sociology of Sport Journal, 29*(3), 327-339. https://doi.org/10.1123/ssj.29.3.327

Seckinger, M., Müller, B., & Trnka, S. (2012). *Sozialpädagogische Beziehungsarbeit in stationären Erziehungshilfen*. Beltz Juventa.

Spaaij, R., Oxford, S., & Jeanes, R. (2016). Transforming communities through sport? Critical pedagogy and sport for development. *Sport, Education and Society, 21*(4), 570-587. https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1040750

Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). *The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective*. *Child*

Development Perspectives, 6(2), 154–160. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x

SAMO MOČNI PREŽIVIJO – INTERVIZIJA KOT PROCES OBLIKOVANJA UČITELJEVE MOČI

ONLY THE STRONG SURVIVE – INTERVISION AS A PROCESS OF FORMING A TEACHER'S POWER

Mag. **DARJA VESEL BARBORIČ**, univ.dipl.soc.ped.

OŠ Šentjernej

darja.vesel-barboric@guest.arnes.si

POVZETEK

Občutek nemoči, nelagodja, neredko tudi tesnobnosti, je prepogost spremljevalec učiteljev v šoli. Pojavlja se v učilnici, zbornici ali v kabinetu in ob sodelovanju s starši. Intervizija ali medkolegijalna refleksija je zanimiva, intrigantna pot pridobivanja moči za soočanje z mnogoterimi izzivi pedagoškega procesa.

V prispevku je predstavljen način dela v dveh različnih intervizijskih skupinah. Prispevek predstavlja tudi kako določena oblika dela vzpodbuja oblikovanje zavedanja lastne moči pedagoških delavcev.

Prva skupina je sestavljena iz strokovnih delavcev ene VIZ, le-ti so sodelavci, se pogosto znajdejo v istih ali podobnih situacijah, katere pa zelo različno doživijo in nanje odreagirajo.

Udeleženke druge skupine so bolj raznovrstne, strokovne sodelavke na pedagoškem področju prihajajo iz različnih slovenskih krajev ter iz različnih organizacij. Skupine ne poveže istost problema, temveč bolj podobnost zaznavanja.

Načina dela skupin sta hkrati podobna in različna. Vsak prinaša v poklicno življenje udeležencev določene strategije oblikovanja zavedanja moči. Preko analize delovanja obeh skupin lahko izluščimo strategije dela, ki močno vplivajo na vzpostavljanje občutka moči, posledično osebnostno rast ter seveda uspešnejše delo z učenci.

KLJUČNE BESEDE: intervizija, učitelj moč, skupina

ABSTRACT

The feeling of helplessness, discomfort, and often anxiety, is a very common companion of teachers at school. It occurs in the classroom, the office or in the office and in cooperation

with parents. Intervision or intercollegial reflection is an interesting, intriguing way of gaining strength to face the many challenges of the pedagogical process.

The article presents the method of work in two different intervision groups. The article also presents how a certain form of work encourages the formation of awareness of the own power of pedagogical workers.

The first group consists of professional workers from one VIZ, they are colleagues, they often find themselves in the same or similar situations, which they experience and react to very differently.

The participants of the second group are more diverse, professional colleagues in the pedagogical field come from different Slovenian regions and from different organizations. The groups are not connected by the same problem, but rather by the similarity of perception.

The methods of work of the groups are at the same time similar and different. Each brings certain strategies for creating awareness of power to the professional lives of the participants. By analyzing the activities of both groups, we can extract work strategies that have a strong impact on establishing a sense of power, resulting in personal growth and, of course, more successful work with students.

KEYWORDS: intervision, teacher power, group

UVOD

Učiteljski poklic je kompleksen, poln izzivov in tudi razigranosti. Hkrati pa je biti učitelj zelo stresno. Mnogoterost delovnih nalog, realnost neusklajenosti zahtev ter pritisk emocionalnosti in odnosne realnosti, ki so značilnost dela z ljudmi, močno določajo delo učitelja. V zadnjih letih se je splošnim značilnostim zahtevnosti učiteljskega poklica pridružila še resna preobremenjenost, ne le zaradi kompleksnih delovnih nalog. Zadnja leta opažamo pomanjkanje učiteljev in sicer predvsem osnovnošolskih, srednješolskih ter učiteljev in strokovnih delavcev v vzgojno - izobraževalnih programih za otroke z posebnostmi.

Zelo pogosta so poročila učiteljic in učiteljev o tem, da kljub temu, da imajo svoj poklic radi, nekako ne najdejo več prave volje za opravljanje le-tega. Mnogo učiteljev odhaja v druge poklice, še bolj zaskrbljujoče je, da se zmanjšuje število mladih učiteljev.

Na to stanje vpliva tako zahtevnost samega poklica učitelja, ki je že vtkana v samo naravo učiteljevanja kot tudi realnost sodobnosti, ki jo prinaša množica kompleksnih, včasih pogojno smiselnih nalog. Velik del bremena na ramena učiteljev postavljajo tudi spremembe v načinu družinske vzgoje, ki so močno vplivale na zahtevnost izvajanja vzgojne funkcije šole.

Glavna učiteljeva naloga naj bi bilo poučevanje, hkrati pa pomembno obremenitev predstavlja tudi odnosni del poklica. Učitelj je stalno izpostavljen ljudem, odnosu z njimi. Najpomembnejši so na relaciji učitelj - učenec, učitelj - učitelj (sodelavci) ter učitelj - starši

učencev. Kako se bo posamezni učitelj znašel v omenjeni kompleksnosti je marsičem odvisno od tudi os osebnostnih lastnosti, temperamenta, karakterja.

Bogdanova navaja Niasovo (1999; v Ažman 2004, po Bogdan 2016), ki opozarja na prevladovanje žensk – učiteljic v osnovni šoli, pravi, da *vloga učiteljice vključuje predpostavke o žrtvovanju za učence, strinjanje z nizkim statusom in nizko plačo*. *To vsekakor potrjuje tezo o prenizkem samospoštovanju* (Bogdan 2016).

Navedeno lahko razumemo kot nagnjenost učiteljev k nizkemu samospoštovanju, ki močno obremeni posameznikovo delovanje. Človek, katerega samospoštovanje je nizko, ne zaznava sebe kot dragocenega, vrednega človeka, bo neprestano iskal potrditve, da le ni tako nezadosten, nesposoben, ... Hkrati se oseba z nizkim samospoštovanje resno izogiba konfliktov ali se jih boji, saj lahko zanjo pomenijo resno grožnjo že tako ali tako slabemu videnju sebe. Tako ni naključje, da ljudje z izrazito nizkim samospoštovanjem pogosto želijo ustreči, želijo narediti vse prav, narediti dovolj dobro ali pa kar najboljše.

Kot pravi Bogdanova, *če nizko samospoštovanje povežemo z osebno odgovornostjo, dobimo kot rezultat posameznika, ki se ne bo upal izpostaviti, prevzeti odgovornosti, če nekaj ne bo popolno izdelal, premislil, če ne bo vložil dovolj truda, ne bo dovolj trdo delal za to, če se drugi ne bodo strinjali (to je po naših izkušnjah težava večine učiteljev), če ne bo učinkovit in hiter pri svojem delu in če mu ne bo uspelo ostati neprizadet, močan. Že, če mora biti izpolnjen vsaj en pogoj, je lahko to razlog za nizko samospoštovanje in posledično poslušnost. Včasih se za poslušnost odločamo tudi zaradi reakcij sodelavcev, kaj šele nadrejenih. Tudi ti odnosi so prežeti s samokritičnostjo in postavljanjem pogojev* (Bogdan 2016).

Lahko bi rekli, da je temeljna veščina, poleg odločnega znanja uporabe didaktičnih strategi in poznavanja predmeta poučevanja, strategija asertivnosti, zmožnost skrbeti za svoje osebne meje ter se spoštljivo in smiselno postaviti zase. Razvijanje asertivnosti je tako ena bolj uporabnih nalog osebnega in strokovnega razvoja učiteljev.

Kakšen je človek, ki uspe asertivno zagovarjati svoje stališče in delovati v skladu z njim? Gre za odločnega človeka, ki ima zdravo samospoštovanje in verjame v to, kar dela. Med učitelji in drugimi strokovnimi delavci je veliko takih, ki verjamejo v to, kar delajo, imajo svoj predmet radi. V poklic so šli zaradi ljubezni in zanimanja. Kot pravi Bogdanova (2016), pa *večini pa manjka zdravo – predvsem dovolj visoko, samospoštovanje, ki je osnova za to, da smo sposobni prevzemati osebno odgovornost.*

Vse navedeno zahteva od učitelja uporabo mnogo različnih strategij ter veščin. Ena bolj zanimivih, tudi učinkovitih ter v zadnjem času tudi vedno bolj pogosto uporabljenih je intervizija ali medkolegalna supervizija. Nekateri avtorji govorijo tudi o kolegialnem coachingu ali kovčingu. Gre za skupinsko dejavnost, temelji na ideji medsebojne podpore in medsebojnega učenja. Za namen tega prispevka bom uporabljala besedo intervizija.

Ruparjeva (2024) definira intervizijo kot *vrsto supervizije in je hkrati oblika poklicnega učenja, v kateri mala skupina kolegov in kolegic s podobno stopnjo usposobljenosti in na*

podobnih delovnih mestih izvaja supervizijo drug z drugim na podlagi vprašanj, ki se jim porajajo pri njihovem delu.

V praksi se pojavlja mnogo vrst intervizije. Ker gre le redko za institucilizirano obliko dela in jo mnoge skupine skupine organizirajo glede na svoje potrebe, predvsem pa glede na svoje videnje rešitev, včasih skoraj ne sledi več osnovnim teoretskim smernicam. Kljub temu, da že sama teorija definira intervizijo zelo široko. Kot pravi Ruparjeva (Rupar 2024), *intervizija ni enoznačni koncept in se v praksi pojavlja v različnih oblika*h.

Intervizija naj bi bila možen odgovor na mnogo različnih dilem in izzivov. Tudi zato so oblike intervizijskega dela tako zelo različne. Izhajala naj bi sicer iz načela kolegialnosti in naj bi ne imela vodje, temveč bolj koordinatorja, ki naj bi poskrbel za tehnikalije kot je urejanje urnika, prostora,.. Tudi pri samem intervizijskem delu bi bilo idealno, da so udelženci »enaki«, ni vodje, je le tisti, ki izpostavi primer in drugi, ki ga poslušajo in sodelujejo pri iskanju rešitev. Omenjene vloge se menjavajo že med posameznim srečanjem ter med različnimi srečanji. Kljub vsej različnosti izvedb, pa naj bi vseeno obstajalo osnovno ogrodje intervizijskega srečanje kot ga npr. opisuje, *Metoda reševanja problemov ali incident poteka v štirih korakih (Žorga, 2002, in Miloševič Arnold, 1999, v Rupar 2024):*

1. Najprej član skupine predstavi problem in okoliščine, v katerih se je pojavil. Ostali si zapišejo po eno informativno vprašanje v zvezi s problemom in ga zastavijo intervizantu, ki na vprašanja sproti odgovarja.

2. Člani vsak zase razmislijo in si zapišejo, kaj je po njihovem mnenju bistvo problema, ter svojo formulacijo tudi predstavijo. Diskusije v tem koraku ni.

3. Člani si zapišejo, kako bi vsak sam rešil predstavljeni problem. Glasno preberejo svoje rešitve, intervizant si jih sproti zapisuje. Nato pove, katero rešitev je izbral in kaj se je novega naučil s pomočjo prispevkov ostalih.

4. Ostali člani povejo, v kolikšni meri prepoznajo problem pri sebi in v situacijah, v katerih so bili sami udeleženi. Razmislijo, kaj so pridobili zase in za svoje poklicno delo.

Avtorice Rutar Ilc Z., Tacer B., Žarkovič Adlešič B. (2014) definirajo kolegialni coaching na način, ki ga lahko razumemo kot kolegialno intervizijo. Načela coachinga, ki so uporabna tudi pri kolegialnem coachingu so (2014, 21): zavedanje, odgovornost, prepričanje vase, odsotnost obtožb, usmerjenost v rešitve, izziv, akcija.

Ker intervizija izhaja iz koncepta coachinga, je zanjo značilno, da kot pravi, *temelji na prepričanju, da klient ve os svojem položaju več kot coach (*prav tam 2014,31*)*

Zato je za intervizijo posebej pomembno, da pravzaprav nima vodje, vsaj ne v klasičnem smislu vodenja kot določanja dejavnosti. Samo dejavnost pri interviziji določa forma, udeleženci pa so enaki med enakimi. Za sam proces so pomembne izkušnje, saj le ta temelji na refleksiji, analizi za udeležence pomembnih dogodkov. Za intervizijski proces je posebej značilno, da se močno razlikuje glede na sestavo vsake posamezne skupine. Po mnenju Ruparjeve (2024) je *manj primerna je kot edina oblika dela z začetniki, zelo učinkovita pa je*

na kasnejših stopnjah poklicnega razvoja. Zato naj intervizijsko skupino 92 sestavljajo izkušeni in strokovno dobro usposobljeni pedagoški delavci. Le tako se lahko vzpostavi enakovredno sodelovanje in učenje iz izkušenj vseh sodelujočih.

Navedeno opozorilo lahko razumemo predvsem v smislu, da naj ne bi intervizijske skupine sestavljali samo ali predvsem učitelji začetniki ali učitelji z mnogo problemu. Intervizijsko skupino bogati mnogovrstnost izkušenj.

DEJAVNOST – DELO V INTERVIZIJSKI SKUPINI

Za potrebe prispevka bom uporabila spoznanja, ki sem jih pridobila pri vodenju dveh zelo različnih intervizijskih skupin.

Podobnosti:

Obe skupini sestavljajo pedagoški delavci in delavke, ki so v obeh skupinah tudi zelo raznovrstni glede na starost in izkušnje. V obeh skupinah sodelujejo učitelji, ki radi opravljajo svoje delo in so z kvaliteto opravljenega tudi zadovolji . V obeh skupinah pa so tudi strokovni delavci – učitelji, ki se v razredu, šoli, pogosto ne počutijo več dobro, imajo pogosto občutek, da jim nič ne gre in so na samem robu izgorelosti.

Obema skupinama je skupno tudi, da so vsi udeleženci prostovoljni, so se za sodelovanje odločili po svoji volji, nekateri intervizijo tudi sami plačujejo.

V obeh skupinah delujem kot vodja – koordinator. Obe sta začeli z delom brez vodje, kot klasična oblika medkolegialne refleksija, kar pa se ni izkazalo kot možno in smiselno. Srečanja so se ob pomanjkanju strukture spreminjala v klepete ali pa preprosto izostajala. Vključila sem se z nalogo organiziranja strukture, obe skupini naj bi po določenem času ponovno začeli s samostojnim delovanjem.

Razlike:

Prva skupina je »notranja«, sestavljena iz strokovnih delavcem iste šole. Sicer so zbrani preko cele šolske vertikale, različnih strokovnih profilov, vseeno pa so zaposleni na isti šoli, poznajo kontekst organizacije, druži jih tudi hkratno zaznavanje določenih sprememb, npr. menjave vodstva. Skupino je omogočila ideja zaposlenih, ki pa jo je vodstvo podprlo.

Drugo skupino sestavljajo pedagoške delavke iz cele Slovenije. Zaposlene so v različnih pedagoških organizacijah, od vrtca, osnovne šole, srednje šole, vzgojnega zavoda, zavoda za otroke z posebnimi potrebami. V skupini sodelujeta tudi učiteljica na dolgotrajni bolniški in upokojena učiteljica. Udeleženkam se v pedagoškem smislu dogajajo zelo raznovrstne stvari, ki pa niso medsebojno povezane. Dinamika je izredno visoka, saj raznovrstno kontekstov terja vsakokratno uravnavanje zaznavanja, refleksije.

Srečanja prve skupine potekajo enkrat mesečno v živo v prostorih šole, srečanja druge skupine pa enkrat mesečno preko spletne platforme Zoom.

Intervizija:

V obeh skupinah so bile izpostavljene teme zelo podobne. Najpogosteje so bila izpostavljena vprašanja konfliktov, dvomi v pravilnost reagiranja ter soočanje z izgubo dostojanstva. Teme se med skupinama niso posebej razlikovale. Razlike so bile v načinih soočanja z težavami in sicer predvsem glede starosti in izkušenosti. Lahko bi rekla, da so bile mlajše kolegice ob ovirah bolj nagnjene k iskanju razlogov za težave pri sebi, v svoji neizkušenosti, v izobraževalnem sistemu, ki jih ni pripravil na izzive. Kolegi z več izkušnjami pa so v večji meri izražali ogorčenje, razočaranje. Predvsem nad sistemom, ki jim ne omogoča več pogojev za primerno delo. Kot posebej ogrožajoče je bilo izpostavljeno zaznavanje poslabševanja delovnih pogojev in spoštovanja učitelja.

Skupni problem:

Preko srečanj se je neprenehoma odpiralo vprašanje nemoči. Porajal se je občutek, da današnji šolski sistem na celotni vertikali strokovnim delavcem, učiteljem kot tudi drugim strokovnim profilom dosledno odvzema moč. Moč odločanja, moč presoje, pristojnosti. Kakorkoli smo peljali intervizijski proces, se je kot osnova stiske pojavljala nemoč. Tudi pri bolj izkušenih pedagoških delavcih, ki so na osnovni ravni poročali o občutjih jeze, ogorčenja, naveličanosti. Stalno pojavljanje pomanjkanja občutka moči močno oteži delo v razredu, v igralnici ali pisarni svetovalne službe. Še tako suvereni, zreli, samozavestni ljudje imajo omejeno zmožnost soočanja z konflikti in napadi. Le ti, kadar jih je preveč, ogrožajo posameznikovo samospoštovanje, občutek povezanosti s seboj in drugim, občutek osnovne eksistencialne varnosti in tudi fizično zdravje. Pedagoški delavci so prepogosto prišli do spoznanja, da njihovega dela ne vodi več znanje in skrb za dobrobit otrok, temveč bolj nekakšno slalomiranje med možnimi konflikti in težavami. Soočanje z tem občutkom je bilo boleče samo po sebi, saj so praktično vsi želeli sebe videti kot visoko etičnega, avtonomnega in avtentičnega strokovnega delavca. Za to podobo sebe so bili pripravljeni kar nekaj časa preokvirjati realnost, pogosto preprosto iskati smisel ali verjeti v smisel določenih postopkov, ki so jim hkrati odvzemali pristojnosti in dostojanstvo. Kot npr. soglasja staršev za ponavljanje učencev v prvi triadi in nesmisla nadzora preko evidence delovnega časa.

Intervizijska vprašanja, posebej kadar je skupini resnično uspelo odkriti in začuti človeško globino, so odstirala temeljne odločitve. Zakaj sem učitelj, ali je vredno, kaj je poslanstvo. Navedeno je bilo posebej pomembo pri ne tako malem številu učiteljev, ki nimajo svojih družin in so pedagoško delo še bolj čutili kot svoje poslanstvo, hkrati pa jim je ravno to delo odvzemalo človeško dostojanstvo.

V iskanju izgubljene moči:

Na določeni stopnji dela intervizijski skupin se je pojavilo vprašanje nadaljevanja smisla dela v skupini. Stalno odkrivanje enakega problema brez resne možnosti rešitve se je težko prepoznalo kot smiselno. Tudi sama sem se kot vodja začela spraševati, ali udeleženci mogoče bolj potrebujejo drugačno obliko dela, mogoče bolj usposabljanje.

V obeh skupinah, še posebej v prvi, šolski, je prišlo do nekakšne debate kakšno intervizijsko skupino bi si želeli, bi potrebovali. Še vedno se je zdelo smiselno govoriti o težavah in odstirati probleme. Ta potreba je bila, vsaj pri delu skupine, zelo visoko na seznamu potreb. Velik del skupine pa je že lahko artikuliral potrebo po bolj poglobljenem delu na področju pridobivanja osebnostne in profesionalne moči. Na tem mestu se je pokazala razlika med skupinama, prva, sestavljena iz strokovnih delavcev iste šole, je do omenjenih spoznanj in rešitev prišla hitreje in bolj jasno.

Fokus dela se je usmeril na soočanje z nemočjo ter na iskanje rešitev. S tem je intervizijska skupina sicer pridobila na moči, na novem smislu, izgubila pa mnogoplastnost. Sam način dela je ostal intervizijski, še vedno je bil vsakokratno izhodišče določen primer, ki ga je skupina obravnavala ali se vsaj trudila obravnavati na intervizijski način. Posebej pomembno je bilo vodenje, kooordiniranje saj nobena od skupin ni bila zmožna sama držati strukture.

Soočanje z nemočjo je najprej pripeljalo do vnosa prvin treninga asertivnosti v obe skupini. Prva je imela srečanja v živo in je trening tako lahko potekal na klasičen način, v parih ali manjših skupinicah in nato refleksija v celotni skupini. Za primere asertivnosti smo dosledno uporabili intervizijske primere. Potrebno ravnanje, spremenjeno, bolj usmerjeno k občutku moči, je bilo najprej utemeljeno v pogovoru, nato »odigrano« kot igra vlog ter uporabljeno v konkretnih situacijah. Forma srečevanja enkrat mesečno je takšno obliko omogočala. Udeleženci so v mesecu dni med enim in drugim srečanjem lahko praktično uporabili in preverili določene strategije ter ugotovili njihovo smiselnost in primernost. Pomemben doprinos je bilo tudi medsebojno povezovanje skupine, saj so bile praktične intervence kot poizkusi bolj asertivnega vedenja skoraj praviloma preverjane v prisotnosti katerega od članov skupine. Npr. na sestanek s staršem, s katerim odnos je kolegico obremenjeval, je prišla tudi druga kolegica, katere naloga je bila, da je tam, s svojo prisotnostjo zagotavlja občutek varnosti ter je simbol opomnika spremenjenega načina vodenja odnosa ter praktične komunikacije s staršem. Naloga spremljevalke ni bila, da posega v proces, v dialog. Na naslednjem srečanju pa smo se lahko kot skupina pogovorili, reflektirali, dogajanje. Tako so si udeleženci tudi praktično stali ob strani, si pomagali, reflektirali delovanje.

Tudi pri drugi skupini, ki se je srečevala na spletu, je prišlo do podobnega procesa, ki pa je bil veliko manj intenziven. Praktičnost se je neprestano umikala metapogledu. Tudi ta proces smo dosledno reflektirale, iskale razloge zanj in rešitve. Skupina se je neprestano soočala z istostjo stvari v različnih organizacijah. Praktično smo iskanje moči naslovile na enak način kot v skupini, ki se je dobivala v živo. Spletno orodje Zoom omogoča delo v manjših skupinah in takšne skupine ali pari so bili v iskanju drugačnega načina, igri vlog, mnogo bolj učinkoviti. Implementacija novih vzorcev v vsakodnevno praktično delo pa je bila manj pogosta, manj učinkovita. Hkrati pa je ta skupina poročala o več spremembah na nivoju verjetij, stališč kot prva, ki je bila bolj usmerjena v praktičnost, vsakodnevnost.

Inovativnost dela vidim predvsem v iskanju občutka moči ter uporabi že znanih metod, tehnik. Strokovne delavke, učitelji, poznajo mnogo različnih pristopov, načinov dela, ki pa jih v praksi redko uporabljajo. Na intervizijskih srečanjih smo dosledno iskali možnosti uporabe

že poznanega, že videnega. To je bil eden izmed ciljev dela obeh skupin. Predvsem zato, ker je vloga vodje načeloma omejena, tako časovno kot v smislu pristojnosti in je nujno, da se skupino čim prej in čim večji meri nauči uporabljanja tega, kar ima, kar že ve. Tudi ta proces, ki smo ga imenovali »recikliranje podstrešja« je močno vplival na občutek moči udeležencev.

ZAKLJUČEK

Nedvomno z intervizijo ali kolegialnim coachingom razširjamo naše območje udobja. Vsakič znova se ob sodelovanju pri »primeru«, »zgodbi« drugega soočimo tudi s svojimi mislimi, čustvi, doživljanji.

Na tem mestu se osebni razvoj, osebna rast spoji z profesionano. Jensen in Juul v svojem pomembnem delu namenjenem pedagoškim delavcem (2004) izpostavita, da je osebnost učitelja temelj iz katerega le-ta izhaja pri nadaljnjem osebnem in strokovnem razvoju. Tako spremembe v zasebnem življenju močno vplivajo na strokovno, profesionalno vlogo učitelja in seveda obratno. Zato je resna skrb za učitelje, ki se počutijo nemočne, ne spoštovane, oropane dostojanstva, resna skrb. Ne le za šolski sistem, ki bo ob predpostavki, da mu je res mar za učence, preprosto moral razrahljati pritiske nad učitelji. Tudi zaradi njihove dobrobiti v osebnem življenju in skrbi za zdravje. Visoka obolevnost učiteljev, predvsem za kroničnimi boleznimi, tudi kaže v to smer.

Udeleženci obeh skupin so preko sodelovanja v skupini pridobili tudi praktično izkušnjo »preukvirjanja«. V določenem trenutku iskanja rešitev za preseganje občutka nemoči, sta obe skupini ugotovili, da se v šolskem prostoru izgublja mnogo energije, volje, znanja z neprestanim dokazovanjem, da ima učitelj prav, da ve. Ter željo učiteljev, da bi stvari opravili tako kot menijo, da je prav. Sistem, zakonodaja, starši, nadrejeni,.. pa jim to preprečujejo. Zamenjava paradigme v videnju učiteljev, da je soočanje z »zidom« boleče in neproduktivno. Stalno iskanje ter uporaba «vrat« je večini vsaj odstrla, če že ne popolnoma spremenila načine soočanja z ovirami. Lahko bi rekla, da je bil intervizijski proces tudi svojevrstno učenje skromnosti, preseganja samovšečnosti, kar je omogočilo razvijanje in uporabo resničnih potencialov v strokovnih delavcih.

Intervizija je pomembna za razvijanje in utrjevanje profesionalne identitete. Zanimivo je, da je razvijala tudi profesionalno identiteto ne le mladih strokovnih delavcev, začetnikov, temveč tudi tistih z več izkušnjami. Na nek način bi lahko rekli, da je intervizija danes že skoraj oblika upora pedagoških delavcev proti trenutni duhamornosti šolskega sistema ali kot pravi Bogdan, je *vprašanje profesionalnega in osebnostnega razvoja strokovnih delavcev torej eno od pomembnejših področij dela socialnega pedagoga, še posebej, ker osnovnošolski sistem tega vidika ne spodbuja, čeprav je ključen za uspešno vzgojo in izobraževanje. To pomeni, da se od učitelja, svetovalnega delavca in drugih zaposlenih strokovnih delavcev, ne pričakuje, da bodo osebnostno in profesionalno napredovali. Najbolj pomembno je, da bodo pod krinko vseživljenjskega učenja in sodobnih pristopov k učenju, sledili učnemu načrtu in*

uspešno opravili z vso birokracijo, ki jim je naložena. Zaskrbljujoče je, da taka „sistemska“ pozicija pedagoških strokovnih delavcev vključuje stagnacijo namesto samozavedanja in izgorevanje namesto poklicnega zadovoljstva in uspehov. Z ukinjanjem sredstev za izobraževanje ter povečevanjem obsega delovnih nalog pa se stagnacija in izgorevanje samo še povečujeta. Nezadovoljni in izgoreli strokovnjaki pa ne zmorejo več kritičnega pogleda, konstruktivnih predlogov in idej ter vztrajanja in borbe za spremembe. Strah jih je, izčrpani so in skrbi jih, da bodo izgubili službo. Ni povezanosti in tako ni moči, da bi dosegli spremembe, ker vladajočim čisto ustreza (Bogdan 2016).

Ravno ravnovesje med osebnim in profesionalnim, med osebnostjo učitelja kot orodjem lastnega dela, je med intervizijskim delom stalno naslovljeno. Tako je, kot pravi Barborič Vesel, varen odnosni prostor tisti, ki nam dopušča izraziti svoje doživljanje in občutke, nam postavi meje brez nevarnosti moraliziranja in sramotenja ter omogoča pristno izkušnjo eksistencialne vrednosti. Nič več, pa tudi nič manj (Barborič Vesel, 2022, 56).

LITERATURA IN VIRI

Barborič Vesel D. (2022). Vija vaja ven – o motečem vedenju v šoli. Radovljica. Didakta.

Bogdan A. (25.12.2016). Vloga svetovalnega delavca pri profesionalnem razvoju učiteljev. spletni vir, Familylab

Jensen H., Juul J. (2004). Od poslušnosti do odgovornosti. Radovljica. Didakta.

Rupar B. (2024). Intervizija v šolski praksi. Vzgoja in izobraževanje št. 1-2/2024, letnik 55. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Rutar Ilc Z.,Tacer B., Žarkovič Adlešič B. (2014) Kolegialni coaching. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

BODY MAP TEHNIKA ALI TELESNI ZEMLJEVID ČUSTEV

BODY MAP TECHNIQUE OR BODY MAP OF EMOTIONS

mag. **PETRA VLADIMIROV,** univ. dipl. psih

Strokovni center Kranj, Šempeterska ulica 3, 4000 Kranj

petra.vladimirov@sc-kranj.si

POVZETEK

Izdelovanje telesnega zemljevida čustev (ang. body mapping) je projekcijska tehnika, ki temelji na povezovanju telesnih občutkov s čustvenimi stanji. Uporablja se za boljše prepoznavanje, razumevanje, izražanje in obvladovanje čustev, še posebej pri otrocih in tistih, ki težko verbalizirajo svoje notranje doživljanje.

Izdelovanje telesnega zemljevida tako vključuje sprostitvene tehnike in tehnike vizualizacije, ki omogočajo, da posameznik lažje vstopa v stik s svojim notranjim in telesnim doživljanjem. V nadaljevanju udeleženci s pomočjo risanja in uporabe različnih materialov izdelajo svoj telesni zemljevid čustev. Zemljevid lahko služi kot pomoč pri povezovanju čustvenih reakcij s sprožilnimi dogodki, pri analizi dlje trajajočih in generaliziranih čustvenih stanj ter pri uravnavanju telesnih in vedenjskih odzivov nanje. V Strokovnem centru Kranj v sklopu psihosocialnih delavnic tehniko izdelovanja telesnega zemljevida uporabljamo že več let. Mladostnikom in mladostnicam ter izvajalkam programa predstavlja izjemno dragocen doprinos k razumevanju čustvovanja, vedenja in njegove regulacije. Tehnika bo izkustveno predstavljena udeležencem delavnice.

KLJUČNE BESEDE: čustva, vedenje, telo, telesni zemljevid čustev, otroci in mladostniki

ABSTRACT

Body mapping is a projection technique based on connecting bodily sensations with emotional states. It is used to better recognize, understand, express and manage emotions, especially in children and those who have difficulty verbalizing their inner experiences.

Body mapping thus includes relaxation and visualization techniques that allow an individual to more easily get in touch with their inner and physical experiences. Next, participants create their own body map of emotions using drawing and various materials. The map can then serve as an aid in connecting emotional reactions with triggering events, in analyzing longer-lasting and generalized emotional states, and in regulating physical and behavioral responses to them. At Strokovni center Kranj we have been using the body mapping technique as part of psychosocial workshops for several years. It represents an extremely valuable contribution to the understanding of emotions, behavior, and its regulation for adolescents and program providers. The technique will be presented experientially to workshop participants.

KEYWORDS: emotions, behavior, body, body map of emotions, children and adolescents

UVOD

Čustva imajo dve osnovni komponenti: kognitivno in telesno. Vpeta so v ti. emocionalno krožno reakcijo (Milivojević, 2008). Pri tem gre za to, da mora posameznik najprej situacijo zaznati, nato ji na podlagi izkušenj, vrednot, razumevanja ipd. pripiše nek pomen, v zvezi s

tem oceni pomembnost dogajanja, sledita telesna reakcija in težnja k dejanju, vse to se poveže z avtomatskimi mislimi in šele nato sledi akcija. Proces poteka dokaj spontano, precej hitro in se ga v večini slabo zavedamo ali pa sploh ne. Z vajo, z ozaveščanjem in tehnikami čuječnosti pa vse to postane bolj transparentno, hkrati pa se s tem poveča tudi posameznikova možnost kontrole telesnih reakcij, avtomatskih misli in regulacije vedenja.

Kognitivni vidik čustev se v največji meri odraža v avtomatskih mislih. Značilnosti teh misli so, da so le-te spontane, naučene in subjektivne, običajno se pojavljajo v stenografski obliki, ne glede na njihovo iracionalnost jim večinoma verjamemo, so nemalokrat katastrofične in jih težko izklopimo (Tamše, 2019; povzeto po Machin in Creed, 1999). Pogosto so disfunkcionalne, nerealne in vsebujejo miselne napake. Z vajo jih lahko osvestimo, lahko jih analiziramo in spremenimo ter s tem pripomoremo k večji kontroli telesnih in vedenjskih reakcij.

Telesni odziv je lahko hipen, v povezavi z zaznavo in interpretacijo aktualne situacije, lahko pa pusti dolgotrajnejšo sled v telesu, sploh če so določene, predvsem stresne situacije dlje trajajoče ali ponavljajoče se. Ostajajo kot napetosti, ki lahko vodijo do izrazitejših somatskih reakcij v obliki bolečin in navsezadnje resnejših obolenj.

Teh čustvenih umeščenosti v telo se pogosto ne zavedamo povsem ali pa sploh ne. Lahko se določenih nelagodij zavedamo, a jih težje povežemo z emocionalnim ozadjem ali pa jih interpretiramo v kontekstu napačnega čustvenega izvora. Nemalokrat ta fiksirana čustvena podstat precej vpliva na naše vsesplošno delovanje, na doživljanje in razumevanje sveta okoli nas, na naše vedenjske odzive.

V izkustveni delavnici bomo spoznali projekcijsko tehniko, s katero bomo raziskovali prav ta del. Ob Identifikaciji čustev v telesu bomo spoznavali, kje so le-ta fiksirana, skušali bomo prepoznati naše ti. čustveno telo in ga povezati z aktualnimi življenjskimi situacijami. Ob tem bomo krepili čuječnost in samoopazovanje, svoje čustveno telo pa bomo na posreden način prenesli v materialno obliko.

Tehnika je še posebej primerna za otroke in mladostnike, saj ti težje prepoznavajo, razumejo in poimenujejo svoja čustvena stanja. Hkrati omogoča večji stik posameznika s svojim čustvenim dogajanjem, ob tem pa tudi večjo kontrolo posameznikovih vedenjskih reakcij. Glede na našteto izvajalcu (npr. terapevtu, vzgojitelju) lahko služi kot dodaten vpogled v posameznika (otroka in mladostnika), pripomore k večjemu razumevanju in lahko nudi izhodišče za nadaljnje delo.

Tehnika izdelovanja telesnega zemljevida čustev

Tehnika izdelovanja telesnega zemljevida se uporablja v sklopu gestalt terapije, v terapiji z umetnostjo (Malchiodi, 2020) in v različnih oblikah telesne psihoterapije (Taylor, 2021).

Še posebej je primerna za osveščanje reakcij in napetosti v telesu, pa tudi bolečin v povezavi s čustvi in drugimi organskimi vzroki. Simbolno se jo lahko uporablja tudi širše, kot polje, kjer se raziskuje in razrešuje aktualne težave in odnose, kjer se krepi moč in kompetentnost od zavedanju samega sebe, svojih meja in notranjih resursov.

Lahko služi kot pripomoček za lažjo komunikacijo med terapevtom in klientom (v našem primeru med vzgojiteljem in mladostnikom), odstira področja in aspekte, ki so besedno težje dostopni in poglablja zaupnost med vpletenimi.

Uporabnost tehnike lahko strnem v naslednje sklope (OpenAI ChatGPT, 2025, 8. april)

1. Razvijanje zavedanja čustev: Otroci se naučijo prepoznati in poimenovati čustva ter jih povezati s telesnimi občutki, kar je temelj čustvene pismenosti.

2. Zmanjševanje notranje napetosti: Vizualizacija čustev pomaga zmanjšati notranji pritisk, saj otrok svoje doživljanje “prenese” iz notranjosti na papir.

3. Neposredna komunikacija: Tudi če otrok ne zna jasno povedati, kaj čuti, to lahko pokaže skozi risbo telesa. Vodja delavnice lahko na podlagi tega vodi pogovor ali igro v smeri predelave čustev.

4. Učenje regulacije: Ko otrok prepozna, kje in kako se čustvo kaže v telesu, lahko lažje preizkusi strategije samopomiritve (npr. globoko dihanje za razbremenitev napetosti v prsih).

5. Izražanje težko dostopnih čustev: Projekcija omogoča, da otrok na varnejši način govori o stiskah, strahovih ali jezi, saj jih predstavi posredno.

Potek aktivnosti

Tehniko se lahko izvaja individualno ali v skupini.

V uvodu udeležencem predstavimo nekaj teoretskih izhodišč v zvezi s čustvi. Otroke pozovemo, da naštejejo osnovna čustva, nato pa skušamo identificirati različne telesne odzive, ki so povezani z določenimi situacijami (npr. tresoča kolena, metuljčki v trebuhu, vozel v grlu ipd.). Te situacije nato povežemo z različnimi čustvenimi odzivi. Poudarimo, da je doživljanje vseh čustev, tudi negativnih, normalno, da pa je to do neke mere lahko pogojeno s širšimi in ožjimi družbenimi dejavniki (npr. za ženske je bolj sprejemljivo, da doživljajo in izražajo žalost, za moške jezo; v nekaterih družinah so negativna čustva tabu tema ipd.). V nadaljevanju pojasnimo, da se čustvovanje pogosto povezuje z vedenjem, ki pa je lahko problematično in disfunkcionalno. Kar pa ne pomeni, da je problematično doživljanje čustva, pač pa moramo poiskati ustreznejše vedenje, ki čustvo izrazi. Pogosto ljudje ta dva pojma zamenjujejo, kar lahko vodi v različne prepovedi čustvovanja, neustrezne inhibicije čustev, ki se na dolgi rok lahko izrazijo v psihosomatiki ali v drugih oblikah vedenja, ki ga težje povezujem s primarno situacijo.

Podamo primer, da je doživljanje jeze v situaciji frustracije normalno, vedenje, ki temu sledi, pa je lahko neprimerno. Toda že starši otroku pogosto sporočajo, naj ne bo jezen, čeprav

jeza sama po sebi ni problematična, problematično so denimo razbijanje, vpitje, žaljivke. Otrok tako, namesto da bi poiskal ustreznejši način izražanja jeze, jezo potlači. Če to počne pogosto, lahko razvije telesne reakcije v obliki bolečin (npr. glavobol, bolečine v trebuhu), ali pa jezo izrazi odloženo v obliki pretiranega izbruha na navidez nepomembno situacijo oz. jezo izraža tam, kjer se ne počuti oviranega (npr. med vrstniki). Udeležencev delavnice sporočimo, da je pri tem ključno, da namesto potlačevanja in neustreznih premestitev poiščemo ustrezno vedenje, pri čemer jih bomo v nadaljevanju delavnice tudi seznanili z različnimi sprejemljivejšimi strategijami sprostitve in pomiritve.

V osrednjem delu vaje udeleženci dobijo silhueto telesa. Ta je lahko narisana na list papirja, na katero otrok označuje, kje v telesu čuti določena čustva (npr. jezo v prsih, strah v trebuhu, veselje v obrazu).

Še večji učinek pa dosežemo, če izvedemo delavnico (ali sklop delavnic), kjer udeleženci v prvi fazi sodelujejo v parih in na večjo podlago obrišejo svoje telo. Pri tem se že v samem procesu izdelovanja obrisa soočajo z osebnimi mejami, pogled na silhueto svojega telesa pa sproža različne občutke in zavedanja sebe, kar predstavlja koristno izhodišče za pogovor v zvezi z omenjenimi temami.

V nadaljevanju se udeleženci povezujejo z različnimi čustvi preko sprostitvenih tehnik in vodene fantazije. Uležejo se na tla, zaželeno je na hrbet, z rokami ob telesu in zaprejo oči. S tem je zavedanje telesa karseda jasno, pri čemer je možno, da se ob tem v udeležencih sprožajo neprijetni občutki, predvsem občutki ranljivosti, kar zopet lahko služi kot iztočnica za nadaljnji pogovor.

Nato sprva preko usmerjenega dihanja ali progresivne mišične relaksacije v udeležencih dosežemo boljše zavedanje lastnega telesa, v nadaljevanju pa jih skozi vodeno fantazijo usmerjamo na različne dogodke in situacije, ko so izrazito močno občutili določeno čustvo (npr. jezo, žalost, veselje ipd.). Vsako »obravnavo čustva« zaključimo s tem, da udeležence usmerimo, naj opazujejo, kaj se med tem v njihovem telesu dogaja, kje se določeno čustvo nahaja in kakšno je. Lahko je omejeno na en del telesa ali na več njih. Lahko preplavlja telo ali sega celo izven njega. Lahko je močno fiksirano, zgoščeno ali pa je razpršeno. Lahko je nepremično, ali pa potuje po telesu in se povezuje z okoljem izven njega. Udeležence usmerjamo, da opazujejo, kakšne barve je, ali zavzema konkretno podobo, ali pa predstavlja zgolj nekaj abstraktnega. Opazujejo naj, ali je ves čas isto, ali pa se spreminja. Pozorni naj bodo na to, ali ga lahko nadzorujejo ali pa so ob doživljanju tega čustva brez vpliva in kontrole.

V drugem delu udeležencem ponudimo čim več barvic in materialov (barvni papir, revije, blago, volna, gumbi, žebljički, barvna peresa in najrazličnejši vsakodnevni drobni material) in s pomočjo njih na silhueto telesa (in izven, če je aktualno) izdelajo, kar so občutili in doživljali.

V zadnjem delu izpeljemo pogovor z udeleženci. Pri analizi izdelkov smo pozorni na barve, s katerimi se določena čustva povezujejo, na materiale, na lokacijo posameznih čustev,

njihovo podobo, morebitno spreminjanje. Raziskujemo, s katerimi situacijami se določeno čustvo najpogosteje povezuje, ali pa je morda prisotno ves čas. V tem primeru, v kolikor je vzdušje dovolj zaupno, lahko skušamo odkriti, kdaj je to stanje nastopilo, ali se morda povezuje s kakšnim pomembnim dogodkom v preteklosti. Nadalje v pogovoru raziskujemo, k katerim vedenjem napeljujejo določeni telesni občutki, kaj udeleženec stori, da sprosti napetost in se pomiri. Udeležence usmerjamo k izbiri konstruktivnih vedenj in identifikaciji možnosti.

Udeležence lahko seznanimo s strategijami za pomirjanje močnih čustev. Te lahko strnemo v naslednje sklope (OpenAI ChatGPT, 2025, 8. april):

1. Telesne strategije (za sproščanje telesne napetosti): globoko dihanje (»vdih kot da vonjaš rožo, izdih kot da pihneš svečko«), stiskanje mehke igrače ali antistres žogice, »trden objem samemu sebi« – otrok prekriža roke in objame ramena, počasno štetje (1 do 10) s stiskanjem prstov, »zemljišče pod nogami« – stoji mirno in začuti tla, ozemlji se.

2. Umirjanje preko čutil: poslušanje umirjene glasbe ali naravnih zvokov, vonjanje pomirjajočih vonjev (npr. sivka, vanilija), uporaba senzoričnih pripomočkov (npr. senzorična steklenička, plastelin, mehak material), gledanje v gibanje (npr. tekočina v steklenički, snežna krogla).

3. Kognitivne strategije (miselne): vizualizacija varnega kraja (otrok si zamišlja prostor, kjer se počuti varnega), pozitivne izjave (npr. »Zmorem se pomiriti.«, »Je v redu, da sem jezen.«), »Kaj bi rekel prijatelju v enaki situaciji?« – spodbuja razmislek iz druge perspektive.

4. Igrive ali ustvarjalne strategije: risanje čustev in potem »brisanje« ali preoblikovanje (npr. iz jeze v mir), risanje v čustveni dnevnik, lutke ali igra vlog – otrok igra, kako se pomiri lik, telesne igre z umirjanjem (npr. igra »kipec«, kjer morajo postati čisto mirni).

5. Strategije povezovanja (sočutna pomoč): pogovor z odraslim ali bližnjo osebo, voden dotik ali objem (če otrok to želi), skupno dihanje z odraslim (zrcaljenje pomiritve).

SKLEP

Tehnika izdelovanja telesnega zemljevida čustev je izjemno koristen pripomoček za spoznavanje in uravnavanje čustvenih stanj ter reakcij in vedenj, ki le-tem sledijo. Še posebej je koristna pri delu z otroki in mladostniki, saj jim omogoča, da lažje prepoznavajo svoje čustvene odzive ali dlje trajajoča čustvena stanja, ob tem pa dobijo možnost večje kontrole nad njimi in nad svojimi telesnimi in vedenjskimi reakcijami. Vzgojitelju pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami pomaga vzpostaviti tesnejši in bolj poglobljen kontakt z mladostnikom, omogoča večji vpogled v njegovo notranje dogajanje, s tem pa pojasnjuje marsikatera, tudi disfunkcionalna in problematična vedenja, s katerimi se pogosto srečuje. Vzgojitelj z mladostnikom lahko poišče ustreznejše oblike vedenj in čustvenih sprostitev, v nadaljnji obravnavi pa mladostnika usmerja in podpira tudi v konkretnih situacijah.

LITERATURA IN VIRI

Art in Coaching 2025: Body Mapping – connecting us to our emotions. URL: https://www.artincoaching.co.uk/how-to/body-mapping-connecting-to-our-emotions/

Malchiodi, C. A. (2020). Trauma and Expressive Arts Therapy: Barain, Body, and Imagination in the Healing Process, New York, The Guilford Press.

Milivojević, Z. (2008). Emocije: razumevanje čustev v psihoterapiji, Novi sad, Psihopolis inštitut.

OpenAI ChatGPT. (2025, 8. april). (Generirano besedilo na vprašanje »Body mapping: uporaba pri delu z otroki s čustvenimi in vedenjskimi težavami.«). https://chat.openai.com/

OpenAI ChatGPT. (2025, 8. april). (Generirano besedilo na vprašanje »Naštej strategije za pomirjanje čustev.«). https://chat.openai.com/

Tamše, J. F. (2019). Osnove vedenjsko-kognitivne terapije in MNS II. URL: https://www.mf.uni-lj.si/application/files/4215/5699/5626/04_VKT_mns_1-2_Tamse.pdf

Taylor, J. L. (2021). Body Psychotherapy in the Playroom: A Somatic Approach to Working with Child Clients. International Body Psychotherapy Journal. URL:

https://www.ibpj.org/issues/articles/Jennifer%20L.Taylor_Body%20Psychotherapy%20in%20the%20Playroom.pdf

PSIHOHIGIENA STROKOVNIH DELAVCEV V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

PSYCHOHYGIENE OF PROFESSIONALS IN EDUCATION

ALJA ZAJEC, mag. prof. soc. ped.

SC Višnja Gora, Cesta dolenjskega odreda 19, 1294 Višnja Gora

alja.zajec@vizvisnjagora.si

POVZETEK

Prispevek obravnava tematiko psihohigiene strokovnih delavcev, zaposlenih v vzgoji in izobraževanju. V teoretičnem delu obravnava stres omenjenih delavcev in nenazadnje

vzpostavi povezavo med športom in psihohigieno. Poleg pozitivnih učinkov, ki jih imajo športne aktivnosti na telesno počutje posameznika, pomembno vplivajo tudi na mentalno raven in celo medosebno. Športne aktivnosti predstavljajo metodo, ki je tako raznolika, da ni težko najti tiste, ki je dostopna in ustrezna za katerokoli ciljno skupino. V okviru Strokovnega centra Višnja Gora, v letošnjem šolskem letu izvajamo delavnice psihohigiene, na način, da se ekipe zainteresiranih zaposlenih odpravijo na različne športne aktivnosti, predvsem pohodne oziroma planinske. V prispevku je poleg omenjene teorije predstavljen tudi vidik vključenih zaposlenih in njihovo doživljanje delavnic psihohigiene.

KLJUČNE BESEDE: psihohigiena, šport, stres

ABSTRACT

The article deals with the topic of psychohygiene of youth workers employed in education. In the theoretical part, it discusses the stress of the aforementioned workers and, last but not least, establishes a connection between sport and psychohygiene. In addition to the positive effects that sports activities have on the physical well-being of an individual, they also have a significant impact on the mental level and even on employee relations. Sports activities represent a method that is so diverse that it is not difficult to find one that is accessible and appropriate for any target group. Within the framework of the Višnja Gora Professional Center, this school year we are conducting psychohygiene workshops, in a way that teams of interested employees go on various sports activities, mainly hiking or mountaineering. In addition to the aforementioned theory, the article also presents the aspect of the employees involved and their experience of psychohygiene workshops.

KEY WORDS: psychohygiene, sport, stress

UVOD

Psihohigiena strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju je pomemben vidik, ki se osredotoča na ohranjanje in izboljšanje duševnega zdravja in dobrega počutja delavcev, ki delajo z mladimi v različnih vzgojnih in izobraževalnih okoljih. Ti delavci so pogosto izpostavljeni velikim čustvenim in fizičnim naporom, saj morajo ravnati z otroki in mladostniki, ki so v procesu razvoja in soočanja s številnimi izzivi. WHO (2014) je duševno zdravje opredelila kot pozitiven odnos do sebe in drugih, uspešno soočanje z izzivi, pozitivna samopodoba, visoko samospoštovanje, občutek moči, optimizem in sposobnost soočanja s težavami.

Stres

Izraz stres je bil v Angliji v rabi že v 17. stoletju v pomenu stiska, muka. Pozneje je stres pomenil stanje notranje napetosti, ki so ga izzvale zunanje razmere (Mielke, 1997). Tekom

let se je zvrstilo več definicij besede stres, Slivar (2013) pa je povzel več njih in zapisal, da je stres stanje porušenega ravnotežja organizma, ki nastopi takrat, ko se oseba sooča z ogrožajočim dejavnikom v sebi ali okolju in ga ne more obvladati ali se mu prilagoditi. Je neprijeten pojav, ki ga spremljajo stresna čustva kot so jeza, strah, krivda. To je t. i. negativni ali slab stres. Poznamo pa tudi pozitivni stres. Ta nastopi takrat, ko posameznik nek dogodek ali okoliščino dojema kot izziv in ga sprejme pozitivno.

Stres delavcev v vzgoji in izobraževanju je pogosto povezan z različnimi dejavniki, ki izhajajo iz same narave dela. Gre za delovna mesta, na katerih so posamezniki izpostavljeni številnim čustvenim, fizičnim in psihološkim izzivom, ki lahko vodijo do stresa, izčrpanosti in celo izgorelosti, če se nanje ne odzovejo ustrezno.

Dejavniki, ki prispevajo k stresu:

Visoka odgovornost; strokovni delavci nosijo veliko odgovornost za dobrobit in razvoj mladih in morajo pogosto skrbeti za njihovo čustveno, socialno in intelektualno rast, kar zahteva veliko energije in skrbi.

Obvladovanje zahtevnih primerov; strokovni delavci se srečujejo s posamezniki, katerih težave so najpogosteje večplastne in zahtevajo individualiziran pristop. Sprejemanje odločitev pri zahtevnih primerih zato lahko povzroča občutke preobremenjenosti.

Pomanjkanje podpore; pomanjkanje podpore v sistemih, tako s strani sodelavcev, kot s strani delodajalca oziroma institucije ali celo širše, sistema.

Visoke zahteve in pričakovanja; zadolžitve delavcev so po večini zelo raznovrstne, od organizacijskih, svetovalnih, mentorstev, administrativnih… Večizmensko delo, delo ob vikendih.

Pomanjkanje virov in slabši delovni pogoji: mnogi strokovni delavci delajo v okoljih, kjer so viri omejeni, kar pomeni, pritisk, da morajo ustvarjati pozitivne učinke z omejenimi sredstvi.

Negativni učinki delovnih odnosov; medosebni konflikti s sodelavci, nadrejenimi ali mladimi, s katerimi delajo povzročajo precejšen stres. K temu prispeva tudi neučinkovita komunikacija, pomanjkanje spoštovanja ali neskladje v vrednotah in pristopih (Youngs, 2001).

Ker me je v okviru raziskave zanimalo, kateri od teh faktorjev so najbolj aktualni med mojimi sodelavkami in sodelavci, sem jih vprašala, kaj njim predstavlja stres na delovnem mestu.

Strokovna delavka 1: *˝Na delovnem mestu me najbolj obremenjuje občutek nemoči sistema, ki pogosto ne omogoča primernih rešitev za mladostnike z zahtevnim vedenjem. V ustanovi ostajajo mladostniki, za katere je obstoječa namestitev neprimerna, ker izstopajo z motečim ali celo ogrožujočim vedenjem, kar ustvarja nevarno ali nestabilno okolje tako za druge mladostnike kot zaposlene. Velik vir stresa mi predstavlja tudi neenotnost v širšem timu – zaposleni delujemo precej različno, kar se kaže v nekonsistentnem pristopu do mladostnikov in posledično vpliva na njihovo vedenje ter dinamiko v skupini. Pogosto se zgodi, da v širšem*

timu ne najdemo skupnega jezika ali pa pogovori o določenih izzivih ne vodijo do konkretnih rešitev, kar ustvarja občutek stagnacije in frustracije. Motijo me tudi neustrezne meje v odnosih med zaposlenimi in mladostniki – nekateri kolegi vzpostavljajo pretirano prijateljske odnose, kar menim, da ni primerno, še posebej pri mladostnikih z vedenjskimi in čustvenimi težavami. Tak pristop lahko spodkopava avtoriteto in jasnost meja. Nazadnje me zelo obremenjuje tudi to, da v kritičnih situacijah nismo vedno ustrezno pripravljeni ali da se ne reagira pravočasno oz. ustrezno, kar lahko ogroža varnost vseh vključenih.˝

Strokovna delavka 2: *˝Že skoraj samo delo po definiciji predvideva stres, predvsem izhaja iz mojih lastnih frustracij zaradi pričakovanj do mladostnikov in sodelavcev. Pogost stres je občutek nemoči v smislu neuspešnih intervencij in občutka zavezanih rok, pomanjkanja rešitev v sistemu ali pa nemoč v smislu pomoč posamezniku, ki se na vse pozive in intervencije ne odzive ter v svojem delovanju nazaduje. Hkrati se frustracije občasno pojavljajo, saj smo vsi v istem čolnu - zaznavamo podobne težave in stiske, vendar zaradi nezmožnosti reševanja se potopimo v lastne stiske in namesto iskanja rešitev, se potopimo v definicijo in našo zaznavo problema, namesto, da vsi skupaj staknemo glave in najdemo neko rešitev.˝*

Strokovna delavka 3: *˝Največji stres mi povzročajo nepredvidljive situacije z mladostniki, zlasti kadar pride do eskalacij ali ko občutim pritisk, da moram v trenutku pravilno reagirati. Poleg tega je stres prisoten tudi zaradi nenehnega usklajevanja med različnimi zahtevami – delo z mladostniki, sodelovanje s starši, izpolnjevanje administrativnih obveznosti in pričakovanja vodstva. Včasih je izziv tudi to, da si čustveno angažiran, hkrati pa moraš ohranjati profesionalno distanco, kar ni vedno lahko.˝*

Posledice zgoraj naštetih stresnih faktorjev se kažejo kot izgorelost, pomanjkanje motivacije in zadovoljstva, zmanjšana produktivnost, težave z duševnim zdravjem in poslabšanje medosebnih odnosov. Vsled omenjenega je iskanje načinov, s katerimi se na ravni institucij ohranja in krepi psihohigieno izredno pomembno.

Eden izmed ključnih vidikov psihohigiene je obvladovanje stresa. Strokovni delavci se pogosto srečujejo z visokim nivojem stresa zaradi zahtevnosti dela, nerešenih čustvenih in socialnih vprašanj mladih ter pogosto visoke soodgovornosti za njihovo dobrobit. Za institucije, kjer vladajo omenjeni pogoji dela je zato ključnega pomena, da imajo razvite učinkovite strategije za obvladovanje stresa, kot so npr. sproščanje, meditacija, telesna aktivnost.

Delavci so izpostavljeni visoki stopnji tveganja za izgorelost, če ne znajo ločiti osebnega in poklicnega življenja ali pa nenehno presegajo svoje sposobnosti. Da do takšnih izgorelosti ne prihaja, je pomembna podpora v obliki rednih usposabljanj, mentorstev in timsko delo. Na omenjenih delavnih mestih je za zaposlene pomembno, da so opremljeni in zmorejo nuditi čustveno podporo mladim. Ker tovrstno delo predstavlja večji duševni napor pa je ključna tudi podpora delavcem, da ne postanejo duševno izčrpani. V prvi vrsti je za preprečevanje izgorelosti pomembno prepoznavanje in obvladovanje svojih čustev ter skrb za stalno

razvijanje empatije in razumevanja tako sebe kot ostalih. Z omenjenimi intervencami povečujemo samozavest delavcev in vlagamo v boljše medosebne odnose, ki delujejo kot varovalni dejavnik na naših poklicni poti, saj pripomore k ohranjanju in krepitvi duševnega zdravja.

Športna druženja v okviru SC Višnja Gora

Že v lanskem šolskem letu sva s sodelavko in kolegico v okviru Strokovnega centra Višnja Gora pričeli izvajati planinske pohode, ki so namenjeni tako mladostnikom kot zaposlenim. Tovrstne aktivnosti sva v letošnjem šolskem letu še razširili, na plezanje ferat in odprave, namenjene zgolj zaposlenim, brez mladostnikov. Omenjene dejavnosti in izkušnje predstavljajo podlago za pripravo tega prispevka. Tekom priprave prispevka sem izvedla manjšo raziskavo, v okviru katere sem sodelavce in sodelavke povprašala, kaj jim predstavlja stres na delovnem mestu, kaj je za njih psihohigiena in kako vidijo povezavo med športom in psihohigieno. V nadaljevanju prispevka se prepletajo teoretična izhodišča s praktičnimi izkušnja in pogledi vključenih v raziskavo, na tematiko psihohigiene.

Na vprašanje kaj zanje sploh pomeni beseda psihohigiena so se odzvali sledeče:

Strokovna delavka 1˝*Zame je psihohigiena nujna skrb zase – nekaj, brez česar v našem poklicu dolgoročno ne gre. Gre za to, da si znamo "počistiti glavo", postaviti meje, se odklopiti od službenih skrbi in si napolniti baterije na način, ki nam osebno ustreza. To so lahko čisto majhne vsakodnevne stvari – kot sprehod, pogovor, čas zase, ali pa kakšen večji "reset", ko se zavestno umaknem od vsega. Psihohigiena pomeni tudi, da prepoznam, kdaj me določene stvari začnejo preveč obremenjevati, in pravočasno ukrepam.*˝

Strokovna delavka 2˝*Zame psihohigiena pomeni, da delam sama na sebi in se razbremenjujem z namenom izboljšanja mojega strokovnega delovanja. Dojemam jo kot neko aktivnost ali dejavnost s katero se razbremenim vseh službenih obveznosti ali pa skozi udejstvovanje teh aktivnosti predelam svoje nesigurnosti, strahove, težke izkušnje ali obremenitve. Najpogosteje se poslužujem razbremenilnih pogovorov in druženja s kolegi in kolegicami, kjer prevladuje črni humor.. Prav tako redno hodim v fitnes, kjer mi aktivnost in kondicija prevzameta miselne kapacitete, namesto, da posvečam ves prosti čas delu. Veliko se poslužujem tudi refleksije in se skušam iz vsake (zame) slabše izkušnje naučiti nekaj; kaj lahko naslednjič v podobni situaciji spremenim, kako lahko sama drugače odreagiram, kaj je bilo uspešno in kaj ne ter tako dalje.*˝

Strokovna delavka 3˝*Psihohigiena je zame skrb za duševno zdravje. V smislu, da poskrbim za lastno dobro počutje, tako fizično kot psihično.*˝

Šport in njegov vpliv na psihohigieno

Nenazadnje pa lahko h krepitvi duševnega zdravja vplivamo tudi posredno, preko krepitve fizičnega zdravja. Povezava med športom in psihohigieno je zelo močna, saj redna telesna aktivnost lahko pomembno prispeva k duševnem zdravju in dobremu počutju posameznika. Šport ima številne pozitivne učinke na psihološki in fizični ravni, sočasno pa predstavlja tako širok pojem, da gre za metodo, ki jo lahko naredimo zanimivo in uporabno za najširši spekter potreb ciljne skupine. Jerman (2005) je zapisal, da je gibanje pomembno, pri spopadanju s stresom. Nadaljuje, da človeški organizem teži h gibanju zaradi biofizioloških ali pa nevropsiholoških potreb. Gibanje razumemo kot pazljivo ravnanje za ohranitev globalnih organskih ali psihofizičnih funkcij za ohranitev in spodbujanje organskega ravnotežja.

Treven (2005) navaja, da vključitev redne telesne aktivnosti v svoje življenje, izboljša splošno in zdravstveno počutje. Povečanje telesne aktivnosti pa lahko v delovnem okolju doprinese tudi k večji produktivnosti, empatiji pri delu ter boljšemu obvladovanju čustvenih situacij. Sočasno pojem šport predstavlja tako široko polje možnosti, da lahko prav vsak posameznik najde nekaj, kar mu je blizu oziroma mu ustreza, nudi pa tudi raznolike možnosti za skupine. Telesna aktivnost je izjemno učinkovita pri zmanjševanju stresa. Ko se ukvarjamo s športom, telo sprošča endorfine, hormone, ki pripomorejo k občutku sreče in zmanjšanju stresa. Redna telesna aktivnost tako pomembno pripomore k krepitvi sposobnosti telesa za soočanje s stresom. Fizična aktivnost pripomore tudi k povišanju ravni energije in izboljšuje splošno telesno pripravljenost, kar vodi do boljšega počutja. Kadar se počutimo fizično bolj zdravi, tudi naš um deluje bolj jasno in učinkovito, kar je pomemben vidik dobrega duševnega zdravja in ohranjanja pozitivne naravnanosti. Fizična aktivnost pripomore tudi k izboljšanju kakovosti spanja, ki telesu pomaga, da se sprosti in obnavlja.

Poleg učinkov telesne aktivnosti na fizično dobrobit, ta vpliva tudi na mentalnem nivoju. Preko dosežkov in uspehov pripomore k povečanju samozavesti in samozaupanja, to pa posledično krepi notranjo stabilnost posameznika. Šport lahko predstavlja tudi učinkovit način za obvladovanje notranjih čustvenih konfliktov in sproščanje nakopičenih čustvenih stanj, kot so jeza, frustracija, žalost.

Nenazadnje pa poleg učinka športnih aktivnosti na posameznika ne smemo zanemariti niti vpliva, ki ga ima izvajanje tovrstnih aktivnosti na skupino. Skupne športne aktivnosti vključujejo delo v skupini, zahtevajo sodelovanje in krepijo medsebojno podporo, kar pripomore k krepitvi socialnih vezi in zmanjšanju občutka osamljenosti. Socialna podpora je izjemno pomembna za duševno zdravje, saj povečuje občutek pripadnosti in zmanjšuje občutek izolacije.

O povezavi med športom in psihohigieno so nekaj besed zapisali oziroma povedali tudi vključeni v raziskavo.

Strokovna delavka 1: *˝Šport je zame eden najboljših načinov za sprostitev po napornem dnevu. Fizična aktivnost mi pomaga "spustiti paro" in preusmeriti misli stran od službenih skrbi. Tudi če sem utrujena, vem, da se po kakšnem sprehodu, vadbi ali plesu vedno počutim*

boljše – bolj lahkotno, manj napeto. Mislim, da šport res deluje kot naravni "antistres" ventil, ker telesno gibanje vpliva tudi na naše počutje in raven energije.˝

Strokovna delavka 2*: ¨Kot sem že prej omenila, največkrat po stresnih dogodkih v službi grem najraje v fitnes ali kolesarim s partnerjem, da sprostim napetost v telesu, se osredotočim na nekaj drugega in skušam dan pretvoriti v bolj pozitiven. V službi pa vidim, da kadar sem z mladostniki aktivna, nekam gremo in nekaj počnemo, smo vsi kot skupina bolj sproščeni in se bolj povežemo. Šport ali pa vsaj fizična aktivnost nam odpira pot do mladostnikov na drugačen način, saj nam pomaga pri usmerjanju frustracij v fizično in smo lahko kognitivno oziroma miselno bolj sproščeni. Če pa te aktivnosti izvajamo sodelavci sami, pa še toliko bolj koristi odnosom med nami.¨*

Strokovna delavka 3*: ˝Šport je odlična terapija za premagovanje stresa. Hoja v hrib je idealna, dokazuješ sam sebi, da zmoreš, kljub naporu.˝*

Strokovna delavka 4*: ˝V športu in telesni aktivnosti vidim izjemno močno orodje za razbremenitev. Gibanje mi vedno pomaga, da se vsaj za trenutek odklopim od vsega, kar se dogaja v službi. Ko grem v hribe in preprosto aktivno preživljam čas, se moj um spočije. V preteklosti sem veliko športala in ta rutina mi je pomenila pomemben steber dobrega počutja. Zdaj, ko imam majhnega otroka, mi pogosto zmanjka časa in energije za redno telesno aktivnost – in to resnično pogrešam. Čutim, kako zelo je gibanje pomembno za moje ravnovesje, zavedam se da je to ključno za ohranjanje dobrega duševnega zdravja. Zato si želim, da bi spet našla prostor in čas za šport – ne kot luksuz, ampak kot potrebno obliko skrbi zase, kot del psihohigiene ki mi pomaga, da ostanem močna, prisotna in stabilna. Če je to nekaj, kar se odvija v službenem času je pa to še toliko bolj dobrodošlo.˝*

Pohodništvo in ferate

Hoja je preprosta oblika vadbe z veliko koristmi. Lahko izboljša regeneracijo, zmogljivost in telesno sestavo ter zdravje. Je ena izmed najbolj naravnih aktivnosti človeka in izredno prikladna aktivnost, saj lahko hodimo kjerkoli in kadarkoli. Ne zahteva posebnega finančnega vložka ali opreme in tudi ne posebnih priprav ali predhodnih znanj. Barton idr. (2009) navajajo, da ima hoja v naravi pozitivne učinke na počutje in psihično stanje posameznika. S hojo krepimo imunski sistem, sklepe, mišice in kosti, pospešimo metabolizem, znižamo krvni pritisk, izboljšamo delovanje možganov in srčne mišice, zmanjšujemo pa tudi tveganja za nastanek različnih kroničnih bolezni. Prav tako Barton idr. (2009) navajajo, da hoja znižuje stres, izboljša kognitivne sposobnosti, razpoloženje in vpliva na splošno dobro počutje posameznika.

Če na eni strani hoja in pohodništvo predstavljata lažje napore, so ferate proti temu malenkost zahtevnejše področje, vendar ob upoštevanju različnih težavnosti ferat, lahko brez težav izberemo tiste lažje, ki so povsem primerne za začetnike in predstavljajo športen izziv. Ferate so zavarovane plezalne poti v naravi, opremljene z jeklenicami, klini, lestvami in

stopi, ki omogočajo varno premagovanje strmih in zahtevnih delov terena. V okviru naših delavnic psihohigiene smo se odpravili na lažje, povsem začetniške ferate in sodelavci in sodelavke so svoje vtise strnili v spodnjih odgovorih.

Strokovna delavka 1: *˝ Iskreno, pohodi in plezanje niso ravno moja prva izbira, ko govorimo o sprostitvi in psihohigieni. Pohodništvo mi ni ravno blizu, plezanje pa priznam, da mi povzroča bolj stres kot sprostitev – tam se raje "skrijem".*
Ampak vseeno razumem, da so takšne aktivnosti lahko super za tiste, ki v tem uživajo. Narava, gibanje in odklop od vsakdanje rutine zagotovo pozitivno vplivajo na počutje. ˝

Strokovna delavka 2*: ˝Mislim, da aktivnosti so vedno bile dobre ideje in bi morali v službi bolje poskrbeti drug za drugega, kar lahko tudi skozi pohode.˝*

Strokovna delavka 3: *˝Ferate so super, sproščujoče-mal sicer naporne, takrat pozabiš na težave, skrbi, sam uživaš… Je pa bila zame to prva izkušnja, jo pa sedaj ocenjujem kot en pomemben dosežek in sem ponosna, da mi je uspelo.˝*

Strokovna delavka 4: *˝Ferate se mi zdijo top! Planinski pohodi in plezanje ferat so odlična priložnost za razbremenitev za to, da se odklopimo od vsakdanjega tempa, zadihamo s polnimi pljuči in naredimo nekaj dobrega zase – fizično in psihično. Zdi se mi super, da se na tak način lahko zaposleni tudi drugače spoznajo in povežejo kot ekipa, se pogovarjajo o čem drugem kot službenih temah, se nasmejijo, premagajo kakšen strah ali pa samo skupaj uživajo v naravi. To je res zelo dobrodošlo in po mojem mnenju odličen primer dobre prakse psihohigiene na delovnem mestu.¨*

ZAKLJUČEK

Delo z mladimi s čustvenimi in vedenjskimi težavami in motnjami je zahtevno in psihično naporno. Usklajevanje vseh deležnikov v sistemu pomoči, odzivanje na raznovrstne pritiske in faktorje okolja ustvarja delovno okolje, ki nemalokrat delavcem predstavlja vir stresa. Skrb za duševno zdravje je zato izredno pomembna, pravo tako kot tudi skrb za fizično zdravje in šport je ena izmed najučinkovitejših poti do obojega. Telesna aktivnost ne le krepi telo, temveč tudi prispeva k boljši koncentraciji, večji čustveni stabilnosti in učinkovitejšemu soočanju s stresom. Šport nam omogoča, da se odklopimo od vsakodnevnih skrbi, se povežemo s sabo in drugimi ter na zdrav način uravnavamo svoje misli in čustva. V življenju ne moremo vedno nadzorovati vseh okoliščin, lahko pa izberemo, kako bomo skrbeli zase. V sodobnem tempu življenja, ki pogosto zahteva več, kot zmoremo, je ohranjanje psihohigiene ključno za dolgoročno dobrobit. Šport pa je lahko naše preprosto, dostopno in naravno orodje za to.

V Strokovnem centru Višnja Gora prepoznavamo, da za ohranjanje psihohigiene lahko poskrbimo tudi sami, na način, da se povezujemo v izvajanju aktivnosti, ki so nam blizu, ljube in krepijo našo povezanost, fizično in mentalno dobrobit in s tem brez večjih naporov ali vložkov skrbimo za psihohigieno na delovnem mestu.

LITERATURA IN VIRI

Barton, J., Hine, R. in Pretty, J. (2009). The health benefits of walking in greenspaces of high natural and heritage value. Journal of Integrative Enviromental Sciences, 6(4), 261-278. https://doi.org/10.1080/19438150903378425

Jerman, J. (2005). Stres pri strokovnih delavcih v vzgojnoizobraževalnih in prevzgojnih zavodih. Socialna pedagogika, 9(4), 469-497. https://revija.zzsp.org/2005/05-4-469-498.pdf

Mielke, U. (1997). *Če z otrokom ni lahko*. Radovljica: Didakta.

Slivar, B. (2013). *Na poti k dobremu počutju: obvladanje stresa v šoli – teoretični vidiki: knjiga za ravnatelje in učitelje o obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika*. Zavod republike Slovenije za šolstvo: Ljubljana.

Treven, S. (2005). *Premagovanje stresa*. GV Založba: Ljubljana.

World Health Organization. (2014). *Mental Health Action Plan: 2013-2020*. Geneva: World Health Organization. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89966/9789241506021_eng.pdf;jsessionid=AEB56A40FCE4788C5BF0BB9EEFF2CCFD?sequence=1

Youngs, B. B. (2001). *Obvladovanje stresa za vzgojitelje in učitelje: priročnik za uspešnejše odzivanje na stres*. Educy: Ljubljana.

PODPORA DIJAKOM PO KRIZNEM DOGODKU

GUIDING STUDENTS THROUGH CRISIS RECOVERY

NINA ŽURGA, univ. dipl. soc. ped.

Dijaški dom Ivana Cankarja, Poljanska cesta 26, 1000 Ljubljana

nina.zurga@dic.si

POVZETEK

V prispevku bom predstavila izkušnjo požara v dijaškem domu, ki je močno vplival na dijake, zaposlene, starše in širšo skupnost. Dogodek je čez noč zamajal občutek varnosti ter sprožil potrebo po takojšnjem ukrepanju in dolgoročnem okrevanju na čustveni, socialni in organizacijski ravni.

Osredotočila se bom na ključne faze odzivanja na dogodek – od prvih odzivov in kriznega posredovanja do ponovne vzpostavitve občutka varnosti in vračanja v vsakdanje življenje ter dolgoročne psihosocialne podpore.

Prispevek bo osvetlil, kako je dijaški dom kot skupnost pristopil h kriznemu dogodku ter katere strategije so prispevale k uspešnemu okrevanju, obnovi zaupanja in krepitvi povezanosti ter psihološke odpornosti. Poseben poudarek bo namenjen tudi vlogi vrstniške podpore, zaposlenih in staršev pri spoprijemanju dijakov s travmatično izkušnjo.

KLJUČNE BESEDE: dijaški dom, požar, krizni dogodek, dijaki, psihosocialna podpora

ABSTRACT

Paper presents the experience of a fire in a student dormitory, which had a profound impact on students, staff, parents and the wider community.
The incident abruptly disrupted the sense of safety and called for both immediate crisis response and long-term recovery on emotional, social, and organizational levels.

Paper outlines key stages of our response – from the initial emergency intervention and stabilization, through the restoration of a sense of security and daily structure, to the provision of ongoing psychosocial support.

It further explores how the dormitory community managed the crisis, and which strategies proved most effective in supporting recovery, rebuilding trust, and strengthening resilience and connectedness. Particular attention is given to the roles of peer support, staff collaboration, and parental involvement in helping students process and overcome the traumatic experience.

KEYWORDS: student dormitory, fire, crisis response, students, psychosocial support

UVOD

Situacije v katerih oseba doživi resno ogroženost svojega življenja, telesne ali/in fizične varnosti ali pa je priča ogroženosti drugih so lahko travmatski dogodki. Običajno so tovrstni dogodki nepričakovani, težko obvladljivi in pogosto povzročijo izgubo občutka varnosti ter (vsaj začasno) porušijo posameznikovo psihološko, telesno in socialno ravnovesje (Lavrič in Štirn, 2016).

V takšnih okoliščinah se posamezniki pogosto soočajo z močnimi čustvi, kot so strah, nemoč, zmedenost ali otopelost. Ti odzivi vplivajo na doživljanje, mišljenje in vedenje tako neposredno po dogodku kot tudi kasneje (Štirn in Marinšek, b. d.). Kakšen je odziv posameznika na travmatske izkušnje je odvisno od vrste in intenzivnosti kriznega dogodka oziroma nesreče, stopnje izpostavljenosti (oddaljenost kriznega dogodka zmanjša ranljivost), njegovih osebnih lastnosti, značilnosti življenjskega okolja in ponujene pomoči. Ker vsakdo dogodek doživlja subjektivno, se razlikuje tudi stopnja zaznane ogroženosti, občutka nadzora nad situacijo in občutka lastne zmožnosti za spoprijemanje z njo (Lavrič in Štirn, 2016).

Travmatski dogodki so razmeroma pogosti, še posebej v otroštvu, mladostništvu in zgodnji odraslosti. Med najpogostejše sodijo nepričakovana smrt bližnjega, prometne nesreče in nasilna kazniva dejanja. Kljub težavnim posledicam pa v večini primerov psihični in telesni odzivi sčasoma popustijo – običajno v nekaj tednih ali mesecih (Mikuž, 2025).

Eden takšnih dogodkov je nedavno prizadel tudi naš dijaški dom, kjer je izbruhnil požar. Dogodek je pri dijakih vzbudil občutke ogroženosti, zaskrbljenosti in negotovosti. V nadaljevanju prispevka bodo predstavljeni ukrepi, ki smo jih izvedli za nudenje podpore dijakom pri ponovni vzpostavitvi občutka varnosti, stabilnosti in psihološkega ravnovesja.

PODPORA DIJAKOM

PODPORA NEPOSREDO PO DOGODKU

V akutni fazi po travmatskem dogodku prizadeti posamezniki najbolj potrebujejo občutek varnosti, praktično pomoč, čustveno oporo ter jasne informacije o poteku dogodkov in nadaljnjih korakih. Ključni cilj v tem obdobju je zmanjšanje neposrednega občutka ogroženosti in vzpostavitev osnovnega reda in predvidljivosti (Lavrič in Štirn, 2016).

Po izbruhu požara je bila izvedena organizirana evakuacija dijakov v sosednjo stavbo, s čimer je bila zagotovljena temeljna fizična varnost. Na kraju nesreče so bili prisotni tudi predstavniki civilne zaščite, ki so dijakom nudili prvo psihosocialno pomoč.

Vzporedno s potekom intervencije gasilcev so se odvili prvi krizni sestanki vodstva in zaposlenih, na katerih so bile sprejete ključne organizacijske odločitve: zagotovitev oskrbe evakuiranim dijakom, aktivacija sistemov psihosocialne podpore ter obveščanje dijakov in njihovih staršev.

Ob tem se je spontano vzpostavila tudi medvrstniška solidarnost – dijaki, ki niso bili neposredno prizadeti, so evakuiranim delili oblačila ter jim omogočili počitek v svojih sobah. Ta čustvena in praktična podpora med vrstniki je igrala pomembno vlogo pri zmanjševanju občutka ogroženosti in vzpostavljanju občutka pripadnosti ter povezanosti.

Večina dijakov je isti dan odšla domov, naslednje dan pa je bil dijaški dom zaradi sanacije začasno zaprt.

VRAČANJE V DIJAŠKI DOM

Ob ponovnem odprtju doma, kar je bilo tri dni po požaru, se je vrnilo približno 60 % dijakov, preostali pa so se vračali v naslednjih dveh tednih. Obdobje okrevanja po takšnem dogodku je pogosto prežeto s kognitivnimi, čustvenimi in vedenjskimi spremembami (Lavrič in Štirn, 2016), na kar smo se poskušali kar najbolj pripraviti. Pri ukrepanju smo sledili strokovnim smernicam, ki poudarjajo pomen bližine pomembnih oseb, ohranjanja vsakodnevne rutine in postopnega vračanja k običajnim dejavnostim (Mikuž, 2025). Pomemben del podpore v

obdobju okrevanja je tudi spodbujanje posameznika k ohranjanju svojih običajnih obveznosti – skrbi zase, za bližnje, učenju in delu, saj mu to vrača občutek nadzora, samoučinkovitosti in pomirjenosti (Lavrič in Štirn, 2020; Pelc idr., b. d.).

V prvih dveh tednih po vrnitvi so bili dijakom za podporne pogovore, poleg svetovalne službe, na voljo tudi prostovoljci Rdečega križa. Dijaki so prihajali individualno, v paru ali v manjših skupinah. Pri nudenju podpore smo upoštevali individualno pripravljenost dijakov na pogovor, njihov tempo in čustveno stanje. V pogovorih smo jim pojasnili, kako v stresu delujejo možgani, zakaj telo in um reagirata tako, kot reagirata. Pomembno je bilo, da so razumeli, da so njihove reakcije običajen odziv na izjemno situacijo. Pomagali smo jim prepoznavati in poimenovati čustva, misli ter telesne odzive, hkrati pa smo poudarili, da so tudi pozitivna čustva, kot so veselje ali razigranost, del povsem običajnega spektra doživljanja v kriznih razmerah (Lavrič in Štirn, 2016). Spodbujali smo jih, da delijo svoja doživljanja, normalizirali njihove odzive in potrdili čustva, ki so jih doživljali, kar je krepilo zavedanje, da v svojih občutkih niso sami (Pelc, 2024). Po razbremenilnih pogovorih smo pri večini zaznali občutno olajšanje. Pomembno je bilo, da so dijaki občutili varnost, sprejetost in zaupanje, zaradi česar se bodo lažje vrnili po pomoč tudi kasneje (Pelc, 2024).

Za zagotavljanje večje varnosti je bil uveden nočni nadzor z dodatno prisotnostjo vzgojitelja in varnostnika. Dijakom je veliko pomenilo, da so vedeli, kdo je prisoten ponoči in kdaj bodo nameščeni alarmni sistemi. Več dijakinj je povedalo, da so prve noči po požaru spale pri starših ali sorojencih. Zato jim je bilo zelo pomembno, da so imeli tudi v dijaškem domu družbo in podporo in da vsaj prve noči v sobah niso bili sami.

Dijaki so poročali tudi o drugih pogostih odzivih na travmatski dogodek, kot so težave s spanjem, povečana napetost in strah, utrujenost, zmanjšana koncentracija, razdražljivost, čustvena preplavljenost ter intenzivni telesni in čustveni odzivi ob določenih dražljajih (kot so vonj, zvok). Čeprav so bile njihove sobe ob vrnitvi očiščene, je bil vonj po dimu v stavbi še vedno prisoten, kar je pri nekaterih sprožalo nelagodje. To je normalen odziv, saj telo po travmatski izkušnji ostaja v stanju povečane budnosti še nekaj časa. Zaznave, kot je vonj po dimu, lahko sprožijo močne čustvene odzive in podoživljanje ogrožujočega dogodka (Lavrič in Štirn, 2016).

Pri večini dijakov so se najintenzivnejše stiske, zlasti strah pred nočjo, umirile že v nekaj dneh. Težave s spanjem, koncentracijo, čustvena nihanja so se postopoma umirjala, vsiljive misli na travmatski dogodek pa tudi opazno zmanjševale intenzivnost.

Dijaki so posebej izpostavili, da so jim pri okrevanju najbolj pomagali naslednji dejavniki:

Zagotovilo o večji požarni varnosti (nameščen javljalni sistem, izvedba požarne vaje),

nočna prisotnost vzgojitelja in dodatnega varnostnika,

podpora vrstnikov in občutek skupinske povezanosti,

možnost razbremenilnih pogovorov,

spoštovanje njihove zasebnosti in doživljanja,

prilagoditve v šolskem okolju.

MEDVRSTNIŠKA PODPORA

Za otroke in mladostnike je po travmatskih dogodkih zelo pomembna podpora in pomoč vrstnikov. Na splošno velja, da so posamezniki, ki čutijo podporo družine, vrstnikov in skupnosti, manj dovzetni za dolgoročne posledice kriznih dogodkov. Kakovostni medosebni odnosi predstavljajo enega ključnih zaščitnih dejavnikov pri soočanju s travmo, saj omogočajo občutek varnosti, sprejetosti in povezanosti. Podporna socialna mreža mladostniku nudi varen prostor, kjer lahko izrazi svoja čustva brez strahu pred zavrnitvijo. Z deljenjem izkušenj z vrstniki pogosto spoznajo, da v svojem doživljanju niso sami in da z njimi »ni nič narobe« (Lavrič in Štirn, 2016).

Tudi v našem dijaškem domu se je izrazil pomen medvrstniške podpore. Dijaki so poročali, da jim je bilo ob vrnitvi lažje, ko so se dogovorili, da pridejo nazaj skupaj s sostanovalci ali prijatelji. Veliko jim je pomenilo, da so se lahko pogovarjali, delili izkušnje in da so imeli občutek, »da so v tem skupaj«. Skupaj so prihajali na pogovore, spali v isti postelji, če jih je bilo strah, in skrbeli drug za drugega. Mnogi so povedali, da so zaradi izkušnje postali še bolj povezani in da so v stiski občutili močno podporo vrstnikov. Nekateri dijaki so lastno stisko prepoznali šele ob izmenjavi izkušenj z drugimi, kar je pomembno zmanjšalo občutek izoliranosti.

PODPORA STARŠEM

Za starše je bilo organizirano spletno predavanje, ki ga je izvedla vodja Centra za duševno zdravje otrok in mladostnikov ZD Ljubljana (v nadaljevanju CDZOM). Predstavila je značilne odzive mladostnikov na travmatske dogodke, možne spremembe v vedenju in čustvovanju ter podala konkretne smernice, kako lahko starši svoje otroke učinkovito podprejo. Kot glavno je izpostavila pomen vračanja otrok v rutino (Mikuž, 2025). Izpostavila je tudi znake, na katere morajo biti starši še posebej pozorni, saj lahko nakazujejo potrebo po dodatni strokovni obravnavi. Predavanja se je v živo udeležilo približno 20 odstotkov staršev. Starše je zanimalo predvsem kako otroka podpreti pri vračanju v dijaški dom, pri spopadanju s strahom, glede dima, ki so pri marsikaterem vzbujali neprijetne spomine na požar ter o načrtovani požarni vaji in dvomu, če bo spodbudila kakšno stisko.

Poleg spletnega predavanja je bil organiziran tudi roditeljski sestanek, namenjen predstavitvi ukrepov za zagotavljanje večje požarne varnosti v dijaškem domu. Izveden je bil v obliki okrogle mize, na kateri so sodelovali ravnatelj doma, varnostni inženir, izvajalec varovanja in nameščanja varnostnih sistemov ter vodja CDZOM. Gostje so odgovarjali na vprašanja staršev, s čimer so okrepili občutek transparentnosti in zaupanja. Oba dogodka sta bila najštevilčnejše obiskana od vseh dosedanjih, kar kaže na zavzetost staršev, da podprejo

svoje otroke. Starši so se odzvali zelo podporno, kar je pomembno vplivalo tudi na občutek varnosti in stabilnosti pri dijakih.

PODPORA ZAPOSLENIM

Pred ponovnim prihodom dijakov v dom je svetovalna služba skupaj z vodstvom pripravila osnovne smernice za podporo dijakom ob vrnitvi (povzeto po Lavrič in Štirn, 2016):

Z dijaki se pogovorimo o tem kaj se je zgodilo in kako to doživljajo.

Predstavimo jim osnovne značilnosti odzivanja na krizni dogodek.

Povemo jim, da smo jim na voljo, če karkoli potrebujejo.

Spremljamo jih in jim nudimo čustveno podporo, ko jo potrebujejo.

Pomagamo jim pri vračanju v vsakdanji ritem.

Za uspešno nudenje podpore mladostnikom v krizni situaciji je nujno, da tudi odrasli poskrbijo zase. Levin in Kline (2018, v Pelc, 2024) poudarjata, da so otroci in mladostniki resda ranljivi, vendar imajo tudi veliko moč okrevanja – ob pogoju, da jih obkrožajo odrasli, ki ohranjajo notranjo umirjenost in zagotavljajo občutek varnosti. Zato je pomembno, da v težkih trenutkih vzdržujemo lastno čustveno stabilnost in ustvarimo pogoje za umirjen, spoštljiv in varen pogovor. Poznavanje lastnih odzivov nam omogoča boljše razumevanje in ustrezno odzivanje tako na lastne potrebe kot na potrebe drugih (Pelc idr., b. d.).

Za zaposlene so bili organizirani trije razbremenilni skupinski pogovori, poleg tega je bila ves čas na voljo možnost individualnih svetovalnih pogovorov, pa tudi podpora v okviru aktivov in jutranjih timskih sestankov. Namen vseh oblik podpore je bil omogočiti zaposlenim prostor za izražanje stisk, razbremenitev ter krepitev občutka povezanosti znotraj kolektiva.

Dodatno je vodja CDZOM izvedla predavanje s konkretnimi smernicami za komunikacijo in delo z dijaki po travmatski izkušnji ter vzgojiteljem tudi konkretno svetovala glede njihovih vprašanj.

PODPORA ZUNANJIH USTANOV

V času po kriznem dogodku so se na nas obrnile tudi številne zunanje ustanove in organizacije, ki so nam ponudile pomoč in strokovno podporo. V situaciji, kjer je bilo prisotno veliko negotovosti in vprašanj, je bila podpora vseh zunanjih deležnikov, za nas izjemno dragocena. Njihova strokovnost, odzivnost in solidarnost so nam bile pomembna opora in spodbuda pri nadaljnjem delu z dijaki.

Rdeči križ Slovenije nam je v prvih dveh tednih po dogodku zagotovil prisotnost svojih prostovoljcev, ki so bili dijakom na voljo za razbremenilne pogovore. ISA inštitut je za najbolj

izpostavljeno skupino dijakov organiziral razbremenilni pogovor in nam nudil strokovne usmeritve glede nadaljnjega ukrepanja v podpori dijakom. Vodja CDZOM je izvedla predavanja za zaposlene in starše v katerih je predstavila značilnosti odzivanja mladostnikov na krizne dogodke ter podala konkretne usmeritve za naše nadaljnje delo. Študentska svetovalnica Univerze v Ljubljani je za zaposlene izvedla tri razbremenilne skupinske pogovore in nudila možnost individualne svetovalne podpore. Njihova vključitev je pomembno prispevala k skrbi za dobrobit zaposlenih v času po dogodku. Zveza Anita Ogulin je našim dijakom omogočila možnost vključitve v brezplačne terapevtske obravnave, ki jih izvajajo v okviru svojih programov psihosocialne pomoči.

Prav tako so se zelo podporno odzvale šole, ki jih obiskujejo naši dijaki. V večini primerov so pokazale veliko razumevanja za stisko dijakov in jim omogočile postopno vračanje v šolski ritem, prilagojen njihovemu počutju in zmožnostim.

SKLEP

V tednih po dogodku se je večina dijakov uspešno vključila v šolsko in domsko rutino. Kot ugotavljata Lavrič in Štirn (2016), večina mladostnikov v kriznih situacijah okreva ob podpori svoje socialne mreže – družine, prijateljev, vrstnikov in vzgojiteljev. Manjši delež pa potrebuje usmerjeno strokovno pomoč, kar se je potrdilo tudi v našem primeru. Pozorni smo na dijake, pri katerih se posebnosti v čustvovanju, vedenju ali vsakdanjem funkcioniranju vztrajajo in jih usmerjamo na ustrezne strokovne službe. Zavedamo se, da se lahko odzivi pojavijo tudi z zamikom.

Dogodek, kot je bil požar v dijaškem domu, je pokazal pomen pravočasnega in usklajenega kriznega odzivanja. Ključni dejavniki pri obvladovanju situacije so bili jasna komunikacija, hitro vzpostavljanje varnega okolja, organizirana psihosocialna podpora dijakom ter čimprejšnja vrnitev v dnevno rutino. Pri tem sta bila pomembna tudi sodelovanje staršev in strokovna pomoč zunanjih organizacij, ki so prispevale dodatna znanja in vire.

LITERATURA IN VIRI

Lavrič, A. in Štirn, M. (2016). *Psihosocialna pomoč po nesrečah in drugih kriznih dogodkih: priročnik za vsakdanjo rabo.* Uprava RS za zaščito in reševanje.

Lavrič, A., in Štirn, M. (2020). Psihosocialna pomoč po kriznih dogodkih. V. Poštuvan, (ur.), *Znanja, spretnosti in kompetence na področju duševnega zdravja* (str. 73–88). Založba Univerze na Primorskem.

Mikuž, A. (2025, 11. februar). *Podpora mladostniku po travmatskem dogodku. Posvet za starše.* Interno gradivo. Center za duševno zdravje otrok in mladostnikov, Zdravstveni dom Ljubljana, enota Vič Rudnik.

Pelc, J. (2024). Kako voditi pogovor z otrokom/mladostnikom ob čustveno zahtevnem dogodku. *Vzgoja in izobraževanje, 55*(3), 26-30.

Pelc, J., Horvat Rauter, B. in Poštuvan, V. (b. d.) *Podpora učencem ob naravnih in drugih nesrečah ter ob kriznih dogodkih.* Delovno gradivo ZRSŠ. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/11/Podpora-pri-naravnih-nesrecah.pdf

Štirn, M. in Marinšek, A. (b. d.). *Kako zagotoviti psihološko podporo otrokom, mladostnikom in mladostnicam z izkušnjami travmatskih dogodkov?*. ISA institut.

https://isainstitut.si/isa/prirocnik-kako-zagotoviti-psiholosko-podporo-otrokom-mladostnikom-in-mladostnicam-z-izkusnjami-travmatskih-dogodkov/

VPLIV ŠPORTNIH AKTIVNOSTI V IN IZVEN ŠOLE NA ODNOSE MED UČITELJI IN UČENCI

THE IMPACT OF SPORTS ACTIVITIES INSIDE AND OUTSIDE THE SCHOOL ON THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS

BARBARA BEGOJEV, prof. šp. vzg.

OŠ Oskarja Kovačiča, Ob dolenjski železnici 48, Ljubljana

Barbara.begojev@gmail.com

Povzetek

Na Osnovni šoli Oskarja Kovačiča se že ves čas vključujemo v šole v naravi, razne doživljajske, športne in druge tabore (letna in zimska šola v naravi, doživljajski tabor, športni tabor, poklicno usmerjanje), s čimer želimo našim učencem omogočiti boljšo kakovost življenja in omogočiti izkušnjo neformalnega učenja izven šolske institucije. V tem šolskem letu smo se odločili, da v redni program vključimo še več športnih in doživljajskih vsebin. S tem

programom smo učence seznanili na začetku šolskega leta. Z različnimi športnimi aktivnostmi smo jih vzpodbudili k aktivnemu preživljanju prostega časa in jim s pomočjo izkušnje športnih aktivnosti pomagali premagovati ovire tudi na drugih socialnih in psiholoških področjih. Naš cilj ni bil vzgoja športnikov, ampak športnega duha. Šport nam je služil kot medij oziroma sredstvo za pridobivanje novih pozitivnih učenj za življenje in krepitev odnosov z učitelji. Z načrtovanim programom smo izboljšali tudi osebnostne lastnosti posameznikov, kot so obvladovanje stresa, asertivno izražanje agresije, spodbujanje empatije in timskega sodelovanja, odpravljanje pasivnosti, razvijanje vzdržljivosti, izboljšanje samopodobe in bolj zdrav odnos do svojega telesa, hkrati pa se je zaradi veliko skupnega preživetega časa izven šole izboljšal odnos med učitelji in učenci.

KLJUČNE BESEDE: šport, empatija, odnosi, obladovanje stresa, samopodoba, čas.

Abstract

At primary school Oskarja Kovačiča, the school actively participates in various nature schools and experiential, sports, and other camps (including summer and winter nature schools, experiential camps, and vocational guidance). The goal is to enhance the quality of life for students and give them the experience of informal learning outside of school. This school year, we decided to incorporate more sports and experiential activities into the regular curriculum. At the beginning of the school year, students were introduced to various sports activities, encouraging them to engage in active leisure time. Through these experiences, the school aims to help students overcome challenges in social and psychological areas. The primary objective is not to train athletes, but to build a sporting spirit. Sports serve as a platform for acquiring positive life lessons and strengthening relationships with teachers. The planned program has also improved personal qualities such as stress management, assertive expression of aggression, empathy, teamwork, overcoming passivity, developing resilience, enhancing self-esteem, and encouraging a healthier attitude to their bodies. Additionally, the time spent together outside of school has improved relationships between teachers and students

KEYWORDS: sport, empathy, relationships, stress management, self-image, time.

VPLIV ŠPORTNIH AKTIVNOSTI NA ODNOSE MED UČITELJI IN UČENCI

Specifične oblike dela in življenja vsakega posameznika so v glavnem posledica socialno demografskih dejavnikov. Nasprotno s tem so se socialne razmere opazno spremenile, kar ima za posledico, da nekdaj najštevilnejši srednji socialni sloj postopoma izginja, zaradi neusmiljenega boja za eksistenco pa imajo ljudje vse manj časa za rekreacijo.

Za dodajanje športnih vsebin smo se odločili, ker so učenci naše šole po obdobju Covida nazadovali na večih področjih; tako fizični kondiciji kot tudi zmanjšanju socialnih stikov in povečanju rabe elektronskih naprav. V večini primerov gre za primankljaj v psiho-socialnem

razvoju, kar vodi v manjše priložnosti in izkušnje, ki bi jim lahko prišle prav pri zaposlovanju in nasploh v prihodnosti. Prav tako ima več otrok na naši šoli slabo samopodobo, zaupanje vase in v svoje sposobnosti. V komunikaciji so nespretni in imajo težave pri navezovanju stikov. Zelo pogoste so tudi slabe prehranjevalne in življenjske navade. Največkrat pa imajo zelo slabe in negativne izkušnje s predsodki s strani sovrstnikov in ostalih, kar privede do veliko napetosti, sporov in tudi agresivnega ali kljubovalnega vedenja.

" Naše izkušnje in sodobna spoznanja iz sveta o razvoju vzgoje in izobraževanja nam narekuje različnost oblik, ki zagotavljajo učencem, dijakom in študentom pestro prepletanje klasičnega pouka z različnimi dejavnostmi. Njihov skupni imenovalec je razvijanje inovativnosti, kreativnosti, samoiniciativnosti in sposobnosti reševanja problemov samostojno in v skupini. " (Program življenja v naravi za osnovno šolo, 1997)

Iz preteklih izkušenj vemo, da je šport medij, ki mladostnike potisne iz območja udobja, varnosti, rutine, saj je šport kot pomanjšana družba s svojimi zakonitostmi, pravili in odnosi. Po drugi strani pa jih povezuje, opogumlja, sprošča in uči socialnih veščin. Uvajanje športnih aktivnosti nam lahko služi kot dodatno diagnostično sredstvo oz. spoznavanje učencev v situacijah, ki zahtevajo več napora oz. neprijetnostjo. Mladostnika lahko spoznamo z drugega vidika, kako se sooča s fizičnimi in psihičnimi izzivi v relativno kratkem času. Odkrito se pokažejo njegova šibka oz. močna področja. Na taborih se pokaže njihova samostojnost, premagovanje stisk ob odsotnosti staršev. V veliko pomoč učiteljem so npr. hitre čustvene reakcije kot posledica napora, intenzivnosti odnosov in strahu pred neznanim. Obenem pa so rezultati hitreje dosegljivi in s tem tudi pohvala in dobro počutje ter vsi pozitivni učinki, ki jih ta prinese. Zdrav športni način življenja je naložba v mladostnike, ki obrodi pozitivne rezultate, saj je to vložek v prihodnost, v način njihovega bodočega preživljanja prostega časa in s tem njihovih družin v prihodnosti.

Sama že vrsto let ugotavljam kot prof. športne vzgoje in kot učiteljica smučanja, plavanja in drugih športov, da je energija pridobljena na telesno zdrav način izjemno pomembna tudi za socialni in kognitivni razvoj in doživljanje okolja nasploh. Načela začetnega vključevanja učenk in učencev potekajo ob igrah in na koncu vse do tekmovalnih oblik. Na ta način se izkaže končna slika uspešnosti tega plemenitega projekta. Pristopi k športu mladostniku z vedenjskimi in/ali čustvenimi težavami niso enostavni in zahtevajo veliko spodbud in prilagoditev. Sama sem se v osrednjem delu osredotočila na smučarje začetnike, kjer sobivanja z alpskim svetom in stika s smučarsko opremo še niso doživeli, zato je bil moj del k pristnosti odnosov še toliko večji. Pri učenju plavanja začetnikov je zgodba podobna, dokler ni 100% zaupanja med učiteljem in učencem, bo strah težko premagan.

CILJI

Na Osnovni šoli Oskarja Kovačiča želimo učencem z vedenjskimi in/ali čustvenimi težavami omogočiti boljšo kakovost življenja tudi v obdobju, ko bodo zapustili našo šolo. Naš cilj je, da bodo v času osnovnošolske obveznosti spoznali prednosti ukvarjanja s športom predvsem na

rekreativni bazi, obogatili svoje izkušnje skozi lastno spoznavanje in izkustvo športnih vsebin ter spoznali pozitivne učinke športa in časa, ki ga bodo namenili za to s telesnega, čustvenega, socialnega vidika itd. Naš cilj je poleg rednega učnega načrta vzljubiti šport kot medij za dosego pozitivnih učinkov na učence. Predvsem pa želimo učencem pokazati, da lahko zaupajo tudi učiteljem, saj so v športu in na dejavnostih brez staršev njihovi zavezniki. V času uvedbe dodatnih športnih vsebin smo veliko časa preživeli z njimi skozi celo leto, zato so nas, učitelje športa, začeli jemati drugače kot na začetku. Smo namreč učitelji, ki smo vedno pripravljeni na delo izven šole, 24 ur na dan. Tam pa imamo enkratno priložnost, da z učenci stkemo drugačne – bolj trdne, pristne vezi. To se je pokazalo v veliko primerih, ko bi v podobni situaciji, pred izkušnjo z nami, odreagirali popolnoma drugače, pa so z našo bližino, zaupanjem razvili popolnoma nove vedenjske vzorce. Ker gre pri izvenšolskih športnih dejavnostih za strnjen večdnevni interdisciplinarni, integralni pedagoški proces, zaradi raznovrstnih vsebin in okoliščin (sproščeno vzdušje, večji socializacijski učinki, bolj zgoščeno delo, različna vadbišča,...) in razsežnosti (prisotnost različnih učnih predmetov), vplivamo na vsestranski razvoj mladega človeka. Osredotočenost učencev se pri pedagoškem procesu v naravnem okolju povečuje, motorične informacije pa se od ene do druge ure ne izgubljajo.

" Šola v naravi je posebna vzgojno - izobraževalna oblika, katere bistvo je v tem, da cel razred ali več vzporednic odide za nekaj časa v neko naravno, čim manj urbano okolje zunaj kraja stalnega bivanja (k morju, reki, jezeru, v gore, zasneženo naravo in podobno), kjer se v posebnih okoliščinah in po posebnem vzgojno - izobraževalnem programu nadaljuje smotrno pedagoško delo. " (Kristan, 1998)

Spremembe v vzgoji in izobraževanju se nam zdijo pomembne, saj z novimi idejami krepimo vseživljenjsko rast ob rednih programih izobraževanja. Učenci z vedenjskimi in/ali čustvenimi težavami pa s tem dobijo dodano vrednost, postanejo uspešni in se naučijo tehnik, ki jih bodo potrebovali za boljše vključevanje v sedanjo družbo ter sistem izobraževanja in vzgoje na drugačen način. Večina teh mladostnikov se je v preteklosti že srečala z različnimi oblikami neželjenega vedenja, slabimi in nespodbudnimi razmerami doma, itd. in so bili zaradi tega prikrajšani. Predvsem pa me veseli, da sem na svoji koži izkusila spremembe v odnosu in reakcijah, predvsem pri upoštevanju navodil, misli, nasvetov tekom vadbe, oziroma po njej. Zavedati se je treba, da je potreben določen časovni vložek učitelja, a je rezultat vreden vsake minute v nadaljevanju šolanja. Če poenostavim, je rezultat vložka dovolj velik, da je kasneje sporov zanemarljivo malo, kot tudi drugih odklonilnih vedenj, kljub temu, da podamo kritiko na učenčevo vedenje ali delo.

Konkretni cilji, ki smo jih spremljali:

OZAVEŠČANJE IN SPOZNAVANJE LASTNIH REAKCIJ IN ODZIVOV NA DOLOČENE DRAŽLJAJE IZ OKOLJA

HITRO POSREDOVANJE INFORMACIJ UDELEŽENCEM IN KOREKCIJA LE TEH (merili smo telesno pripravljenost, vzdržljivost, moč, preoblikovanje telesa, kar vse skupaj vpliva tudi na samozavest, samopodobo, itd.)

SPREMINJANJE REAKCIJ IN IZBOLJŠANJE OSEBNOSTNIH LASTNOSTI IN S TEM SOCIALNE MREŽE.

PREPOZNAVANJE REAKCIJ IN PRIMERNOSTI LE TEH.

MERJENJE NAPREDKA VZDRŽLJIVOSTI (vsak mesec so učenci pretekli časovni okvir, npr. 6.r. 10 min, 7. r. 15 min, 8. r. 20 min, 9. r. 25 min)

BOLJŠA STRUKTURA IN BOLJ KVALITETNO PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA (v šoli v naravi, na taborih)

ŠTEVILO KONFLIKTOV

ŠTEVILO NAREJENIH DEJANJ - NA PODLAGI PROŠNJE

SPROTNA OPAŽANJA

Na začetku šolskega leta so bili učenci večinoma proti uvedbi novih vsebin, sploh ker niso bile za oceno. Sprejeli so jih z veliko upiranja, kar je verjetno posledica slabe kondicijske pripravljenosti, slabe samopodobe, neredne vadbe, malo izkušenj z uspehi iz preteklosti, predvsem pa strah pred ponovnim neuspehom in neznanim. Po prvih uspešno premaganih športnih naporih in druženjih, predvsem pa ob rednem vodenju napredka vadbe so se učenci počasi navzeli športne miselnosti in se začeli zanimati za svoj napredek. Kljub pogosti aktivnosti je bilo zaznati pozitiven odnos predvsem v uspehih in napredku iz vadbe v vadbo. Kar naenkrat so začeli biti hvaležni učiteljem za omogočanje tovrstnih izkušenj. Učitelji športa smo jih vsako vadbeno enoto spodbujali, da premaknejo letvico malo višje in zaupajo vase, ter da je vse odvisno samo od njih in njihovega truda in volje. Učenci so se odzvali pozitivno, tako da že po nekaj mesecih ni bilo potrebno nobenega prepričevanja več, saj jim je »delo« postalo navada. Prav tako smo pri večini učencev tekom mesecev lažje vplivali na njihove prehranjevalne navade. Dekleta in fantje so začeli spoznavati svoja telesa in spremembe v delovanju in obliki le teh. Med šolskim letom smo ugotavljali tudi večje zaupanje vase in uspešno premagovanje strahov. Vse skupaj se je po našem mnenju odražalo tudi na šolskem delu in delovnih navadah, čeprav je to težko merljivo a so vsi učitelji opazili enako. Tudi časovno so si začeli bolje razporejati svoj prosti čas.

UČENCI SO POVEDALI

Preden začnem s konkretnimi primeri naj še enkrat poudarim, da sem namensko izbrala učence iz tuje govorečih območji, s čustvenimi ali/in vedenjskimi težavami, kjer šport ni nacionalna vrednota oz. del kulture naroda ter da so imeli opremo izposojeno in nekateri od

njih plačan tečaj s pomočjo šolskega sklada. In da je bilo tem učencem še posebej težko saj so se znašli brez staršev v njim povsem tujem okolju. Zato občudujem njihov pogum, zaupanje in voljo, ki so jo izkazali tekom uvedbe projekta.

B.L., 10 let

Učenka B.L. je deklica z nižjimi učnimi in motoričnimi sposobnostmi, ima tudi motnje avtističnega spektra. Pri plavanju je bila začetnica s to razliko, da je pred nekaj leti že opravila plavalni tečaj, iz meni neznanega razloga, pa plavanja ni motorično avtomatizirala in znanje je morala pridobiti znova. Ker ji ni steklo kot je pričakovala, so se pojavili prvi znaki obupa; od bolečin v nogi, utrujenosti, do občutka mraza. Moram poudariti, da sem se tem učencem še posebej natančno posvetila pri ogrevanju. Zanje je bila pomembna sprostitev ob igri z nekaj novimi motoričnimi informacijami, kot so lovljenje, drsenje z odrivom od obale, vaje potapljanja glave, pobiranje klobučkov ipd. Deklica je potrebovala več spodbude, najbolj ponosna pa je bila, če je lahko ona pokazala prvo demonstracijo nove vaje. Njena krhkost se je pokazala ob vsakem potopu glave saj je takrat skoraj obupala. Težko sem jo prepričala, da so padci del napredka in da se še nihče ni rodil plavalec. Ko je bilo potrebno pokazati malo več truda, je takoj odnehala. Motivacijo je bilo treba poiskati drugje… Tako je prevzela vlogo demonstratorke v skupini in prve, ki je samostojno preplavala 10m .

Moje ime je B.L., stara sem 10 let in sem učenka 5. razreda OŠ Oskarja Kovačiča. Na začetku šolskega leta sem se udeležila poletne šole v naravi v Piranu. Vedela sem, da bo poudarek pet dnevnega bivanja tam na učenju plavanja. Zavedala sem se, da bo naporno, najbolj pa me je skrbelo, kako bom zdržala toliko dni in noči brez staršev. Dobili smo osnovne informacije o programu in glavne aktivnosti, ki se jih bomo udeležili.

Sprva me je bilo strah. Šport ni zame in mi predstavlja eno največjih ovir v vsakdanjem življenju. Nikoli nisem bila v dobri telesni pripravljenosti, kondicije nisem imela in počutila sem se zelo samo. Zaradi moje postave pa me je bilo sram, sploh v kopalkah. Vedela sem že od začetka, da bo težko. Večino aktivnosti, za katere smo izvedeli, so mi bile tuje, zaradi česar je bil strah še toliko bolj prisoten.

Od samega začetka pa sem aktivnosti jemala zelo resno, saj sem se zavedala, da je to priložnost za nova znanja zame in za moje telo. Redko kdo dobi takšno priložnost, da poizkusi, se nauči in redno dela takšne aktivnosti. To so mi povedali tudi starši pred odhodom.

Aktivnosti so nasploh pripomogle h mojim sposobnostim. Kondicije sem imela vse več, prav tako moči in vzdržljivosti. Seveda je imelo tudi ogromen vpliv na moje razmišljanje. Vsaka preplavana dolžina proge v morju, skakanje v prostem času, potapljanje in iskanje školjk mi je dalo nov pogum. Postala sem veliko bolj samozavestna in zaupljiva, kar se mi zdi izrednega pomena.

Najbolj všeč od vseh aktivnosti mi je bilo supanje.. Najbolj zabavno je bilo učenje skozi igro in to, da sem imela vedno nekoga ob sebi, bodisi sošolke in sošolce ali pa učitelja športa. Na koncu sem osvojila kar nekaj znanja in tehnike v tem športu, kar mi je bilo res v veliko veselje. Plavanje pa imam rada predvsem zato, ker mislim da čeprav je najpreprostejša aktivnost, ki jo izvajamo, prav zaradi tega edina, ki res dobro pokaže naš napredek. Spomnim se, kako težko mi je bilo od začetka in koliko časa sem porabila za kratko razdaljo. Zdaj pa v plavanju žabice vidim napredek tako v razdalji, kot v času.

Vse aktivnosti, ne glede na preprostost ali težavnost, pa mislim, da nam niso škodile. Bilo je zame nekaj izredno težkih izkušenj, kot je bilo Med dvema ognjema in štafetne igre, vendar kljub vsemu sem se tako zdaj, kot tudi takrat zavedala pomembnosti teh izkušenj, saj ravno te izkušnje so bile tiste, ki so nas povezale kot razred, kljub neuspehom. Najbolj všeč mi je bilo, ko je naša razredničarka navijala za nas in nas bodrila kot bi bila tudi ona učenka.

Ko pogledam nazaj nase in na moj napredek bi definitivno priporočala letno šolo v naravi z učenjem plavanja prav vsem učencem. Poleg napredka mislim, da nas takšna izkušnja tudi nauči veliko lekcij. Naučimo se veliko o disciplini, motiviranosti in vztrajnosti, kar pa se vse obnese in pokaže tudi v drugih delih življenja. Tako kot v športu, sem napredovala tudi na drugih področjih ravno zaradi teh lekcij, zato je to nekaj, kar hočem obdržati v svojem življenju in nadaljevati s tem.

Poleg tega pa se vse to naučiš na zelo zabaven način. Pridobila sem ogromno znanja o športu, različne tehnike in spretnosti. Poizkusila sem veliko različnih športov in se zavedam, da tudi če nisem konec dneva osvojila svojega cilja, sem pridobila še eno izkušnjo prav tako pa dobro podlago za naslednjič. Če bi morala vse to opisati v enem stavku, bi rekla: » Najboljša šola izven šole.«

L.D., 11 let

Učenec L.D. je hiperaktiven otrok, večkrat tudi agresiven, nespoštljiv, še posebej do ženskega spola. V 6. razredu OŠ se je prvič srečal s smučarskim tečajem. Njegovo močno področje je košarka in njegova samozavest je bila na visokem nivoju saj je bil prepričan, da lahko enači uspešnost v košarki s katerim koli drugim športom. Težave so se pokazale že takoj s prilagajanjem na smučarsko opremo. Okornost in negotovost je kmalu podrla njegovo samozavest. Zato se je začel upirati in ni več sledil napredku skupine. Večkrat je počival, ko so ostali že osvojili vožnjo z vlečnico. Zato sem se mu morala posvetiti individualno. Tako je prikril nelagodje pred ostalimi učenci. Zanj sem izbrala učenje s podaljševanjem smuči. Na tako imenovanih »blade-ih« (smuči s poudarjenim stranskim lokom, dolge 90cm) se je počutil bolj uravnotežen in lažje je obvladoval dolžino svojih novih »stopal«. Počasi je napredoval in se s tem le stežka sprijaznil. Zato je bila dodatna spodbuda nujno potrebna. Z mojim vodenjem skozi progo s količki je končno našel svojo samozavest in jo na tekmovanju tudi samostojno prevozil. To je bila zanj največja nagrada. Kljub nekaterim nesoglasjem in

mojemu nepretrganemu spodbujanju, kar je bilo utrujajoče, se je na koncu tečaja fant veselil osvojenega znanja. To pa je tudi za učitelja potrditev in del poklicnega zadovoljstva.

Ime mi je LD, star sem 11 let in sem učenec 6. razreda OŠ Oskarja Kovačiča. Januarja smo šli v zimsko šolo v naravi na Tri Kralje, kjer smo se učili smučanja.

Na ta tabor so nas učitelji pripravljali že od začetka šolskega leta. Predstavili so nam kako poteka vsak dan. S programom sem se sicer strinjal, nisem pa bil preveč navdušen. Sprva sem izvedel, da bomo vsak dan dvakrat smučali, potem pa še bowlali, plesali, sodelovali v kvizu, gledali film in poslušali predavanje. Da bo na koncu tedna tudi tekmovanje sem izvedel kasneje.

Sodelovanje pri teh aktivnostih je pri meni imelo pozitiven učinek, saj sem opazil, da imam več kondicije in se na sploh v svojem telesu počutim bolje. Večino teh aktivnosti poznam, posebej v košarki sem zelo dober. Nov je bil zame bowling, do sedaj sem ga videl le po televiziji, a so mi sošolci pomagali, da je bilo hitro zabavno. Izbrali smo se v skupine po 6 in tekmovali proti drugim razredom. V začetku leta se nekaterih športnih aktivnosti nisem veselil, sčasoma pa sem v določenih začel uživati.

Osebno mi je od zimskih športov najbolj všeč smučanje. Ker me mraz ne moti, in se ne bojim hitrosti, se pri karvanju zelo zabavam. Ugotovil sem, da nisem znal pravilno vbadati palic, kar me je kar malo razjezilo. Naša učiteljica mi je pokazala veliko vaj, ki jih prej nisem poznal. Prvič sem smučal tako, da sem uporabljal celo telo in tudi razmišljati sem moral veliko: dooool-hop, dooool-hop, itd.

Tak tabor bi definitivno priporočil tudi drugim razredom. Vsako leto bi morali obnoviti znanje smučanja. Ne samo, da je smučanje dobro za posameznikovo moč, hitrost tudi kot skupina se lahko s smučanjem dobro povežete in ustvarite lepe spomine.

Športne aktivnosti, ki smo jih izvajali v šoli v naravi poskušam izvajati tudi doma, kar je zame žal malce bolj naporno, saj po mojem mnenju lažje izvedem aktivnost, če me v to nekdo prisili. Zahvaljujoč izkušnji na Treh Kraljih, pa bo v mojih mislih vedno nek glas, ki me bo opozarjal, da je šport pomemben in me spominjal na to, kako dobro sem se počutil na snegu.

Zimska šola v naravi me je naučila vztrajanja pri svojih ciljih, naučila me je premagati strahove pred novimi športi. Pomagala mi je dojeti, da prvič sigurno ni lahko, ampak je pa vsakič lažje. Zaradi teh izkušenj bom na naslednjih taborih dalj časa vztrajal in ne bom želel odnehati takoj, ko bo težko.

Smučarska skupina me je torej naučila veliko, dala mi je izkušnje, ki jih sam ali s starši ne bi mogel ponoviti. Preizkusili smo se tudi na najbolj strmem smučišču in mi dala pogum, da sem se uspešno odpeljal tudi po tekmovalni progi. S pomočjo športa je mogoče odkriti veliko stvari. Povezal me je z ostalimi učenci in učitelji in mi pokazal, česa vsega sta zmožna moje telo in moj um.

Z.B., 13 let

Učenka Z.B. je po naravi zadržana, težko naveže stik in ima kvečjemu eno prijateljico. Močno je navezana na razredno učiteljico saj tam čuti varno zatočišče. Motorično je zelo sposobna, na učnem področju pa zaradi jezika ni najbolj uspešna. Ko se sprosti, je zaznati veliko energije, ki jo zna kontrolirati. Tudi ona se je prvič soočila z novim športnim izzivom. Po prvih zadregah in prilagajanjem je nezaupljivo sledila mojim navodilom. S svojo srčnostjo in borbenostjo je postavila letvico najhitrejšega napredka zelo visoko. Na ta način je postala bolj priljubljena med vrstniki saj so jo vsi spraševali, kako ji je uspelo tako hitro napredovati. Pridobila je nove prijatelje, torej se je njen družbeni krog razširil, kar je še en pozitivni pokazatelj športnega udejstvovanja.

Šport lahko vpliva na osebo na različne načine. Nekatere sprosti, drugim olajša nadaljne delo, itd., tisto, kar pa lahko vidimo kot nekaj skupnega vsem tem vplivom, je to, da so pozitivni.

Sem učenka 8. razreda in ker treniram ples, sem bila vesela dodatnih športnih aktivnosti pri pouku športa. Pred tem sem si bolj redko vzela čas za vadbo moči ali dolgotrajni tek, saj sem vedno imela nekaj drugega za početi, vendar ko opravljamo športne aktivnosti skupaj in vidim napredek pri vseh, se počutim motivirano, da izboljšam sebe in popravim prejšnji rezultat. To me zelo spodbudi. Opažam, da se zaradi vaj moči, predvsem pa zaradi vzdržljivostnega teka lotim dela s še večjo zagnanostjo, hkrati pa mi občutek po vadbi da osvežen pogled na trenutne težave pri učenju, s katerimi se ukvarjam, posledično se tudi moja učinkovitost pri delu poveča. Ta občutek mi ni bil tuj, vendar sem sčasoma pozabila na njegov vpliv in pomen zame.

Telovadba za moč mi je bila zelo všeč, še posebej v mešani skupini z 8.b, kjer dekleta med razredi kar malo tekmujemo. Športni tabor v Radencih mi je odkril nove športne vsebine, predvsem mi je bilo všeč veslanje v kanujih po Kolpi. Ne bom pozabila izleta s kolesi ob Kolpi in pa vzpona na Veliko Radensko steno. Tega vsega ne bi nikoli doživela z družino.

Želim si, da bi tudi ostali razredi doživeli podobno izkušnjo in se zgledovali po nas, saj bi jim po mojem mnjenju ponudilo okno v boljši svet. Zavedam se, da nekateri nimajo ravno najlepšega pogleda nanj. Da vse skupaj povzamem, šport je nekaj naravnega in menim da je zelo pomemben za sodobnega človeka, saj nam omogoči odklop od vseh informacij, in se lahko posvetimo sami sebi in dobimo boljši vpogled v to, kar si zares želimo.

E.E., 14 let

Učenko E.E. sem nekoliko naivno preprosto postavila pred dejstvo, da bo več telovadila. Na žalost ni vedela niti razumela, kaj je njena naloga. Ker ima vedenjske motnje, večkrat se razjezi, noče sodelovati, predvsem, če jo ostale učenke gledajo. Vendar je z zamikom in v

svojem času sprejemala navodila in se prilagodila načinu vadbe. Samostojno je opravila vse naloge in se po pohvali vedno bolj veselila novih nalog. Seveda sem morala paziti, da je ostale učenke niso gledale, zato sem delo z njo včasih naredila individualno tik pred koncem ure, ko so ostale že odšle v garderobo. Njeno močno področje je odbojka, ki jo trenira, zato sem jo večkrat uporabila za dvig samozavesti.

Že na začetku šolskega leta so me seznanili z dodatnimi aktivnostmi. Razumela sem kakšne so in kako bodo potekale. Sodelovanje pri aktivnostih mi je pomagalo pridobiti več kondicije, ki je zame pomembna, prav tako pa sem se po aktivnostih počutila zelo dobro. Čisto na začetku so se mi aktivnosti zdele težke in naporne, tudi zato, ker se s sošolkami ne razumemo in so se mi posmehovale in me zafrkavale. Aktivnosti so bile zame le delno nove saj treniram odbojko in sem navajena takšnih kondicijskih treningov. Spremenilo se je moje počutje in naučila sem se premagovati ovire. Najmanj všeč mi je bil vzdržljivostni tek, ker je dolgočasen in rezultati niso vidni takoj. Aktivnosti mi niso škodile. Priznam, da mi je bilo vedno bolj zanimivo saj so aktivnosti zelo motivacijske. Redna vadba moči in vzdržljivosti je zelo pomembna za zdravo življenje in boljše počutje. Na pohodu na Kolovrat sem se naučila, da ni bližnjice do sreče temveč moraš prehoditi vse ovire. Naši učitelji so se zelo trudili, da so nas motivirali, da pridemo na cilj. Vsa doživetja in izkušnje so zabavna, in prek njih sem se zbližala z nekaterimi učenci drugih razredov.

DOSEŽENI CILJI IN NAČRTI ZA NAPREJ

Osnovni cilj približati učencem vrednote in učinke aktivnega življenjskega sloga je bil dosežen, prav tako prepoznavanje pozitivnih učinkov športne vadbe s strani učencev samih. Odnosi med učitelji in učenci so se izboljšali in poglobili, s tem pa tudi zaupanje in vplivanje na njihov razvoj, mišljenje itd. Uvedbo dodatnih športnih vsebin ocenjujem kot zelo uspešno in bi ga bilo potrebno vključiti v učne programe kot obvezni del. S takim načinom dela bomo nadaljevali tudi prihodnje šolsko leto. V prihodnje bi si želela razširiti preverjanje motoričnih sposobnosti na več kazalcev ter podaljšati vzdržljivostne teke predvsem pri mlajših učencih (6. in 7. razred) saj je vzdržljivost ena ključnih motoričnih sposobnosti za zdrav krvožilni in dihalni sistem ter osnova za uspešen kognitivni razvoj otrok.

KONČNA MISEL

Poslanstvo našega poklica je pozitivno vplivanje na mladostnike s svojimi prepričanji, zgledom in znanjem. Dober učitelj mora biti učencem za vzgled, s primernim, prijaznim in samozavestnim nastopom naj se učencem približa, z njimi naveže prijateljske stike. Med

učencem in učiteljem se ustvari pristnejši odnos, če učitelj že prvi dan vse učence pozna po imenu in jih vse obravnava enako, jih ob uspešnem poskusu pohvali ali ob slabših izvedbah vzpodbuja ter je potrpežljiv. Dober odnos bo dosegel tudi, če bo znal učencem prisluhniti in upoštevati njihove želje, ki pa morajo seveda biti v skladu z zahtevanimi in učnimi cilji. Tako si bodo učitelji pridobili tudi zaupanje otrok, ki je za uspešno učenje neobhodno pomembno.

Šport je odlično sredstvo za celostno vplivanje na mladostnike, zato se bomo še naprej trudili vključevati šport in športne aktivnosti v naše redno delo. Je ena izmed aktivnosti, ki vplivajo na ustrezen psihofizični razvoj otrok in je pomembna dodana vrednost rednim aktivnostim v času pouka. Poleg obveznih vsebin bomo poskušali čim večkrat vključevati dodatne športne aktivnosti, ki pa bodo načrtovane, bolj strukturirane in z jasnimi cilji. Predvsem pa je čas, ki ga preživimo z učenci izven učilnic in telovadnic najboljša naložba v prihodnost tako za nas, kot tudi za učence v njihovem prihajajočem življenju.

Na koncu naj zaključim z maorsko mislijo, ki pravi: Podprite me tam, kjer sem močan, in moje šibkosti bodo izginile.

LITERATURA IN VIRI

Mladinski dom Jarše. (2019). Nov program »Športna skupina Črnuška gmajna«. https://www.crnuskagmajna.si.

Ušaj A. (1996). Kratek pregled osnov športnega treniranja. Lj.: Fakulteta za šport

Jones K., K. Barker, (1996). Human Movement Explained. Oxford GB

Begojev B. (1999). Kondicijska priprava jahača, Diplomsko delo, Lj. Fakulteta za šport

Več avtorjev, (1997). PROGRAM ŽIVLJENJA V NARAVI ZA OSNOVNO ŠOLO, 5., 6. IN 7. RAZRED.Ljubljana, CŠOD.

Kašpar P. (2009). Smučanje – od igre do športa. Ringarajine iskrice: revija za otroke , starše in vzgojitelje, številka 1-2, letnik II, januar-februar 2009

Pišot, R. in Videmšek, M. (2004). Smučanje je igra. Ljubljana: Združenje učiteljev in trenerjev smučanja Slovenije.

ANGLEŠKI PRISPEVKI (PO ABECEDI)

Tuji prispevki so oblikovani kot okvrina informacija o predstavitveh avtorejev in niso strkovni prispevkovki.

LOST IN SPACE – PATHS TO ORIENT TO THE FUTURE…

ALESSANDRO CATELLANI

Change Maker, Community Manager and Founder of CASCO Learning Cooperativa Sociale a r.l. ETS a.catellani@cascolearning.it

Livia Grasselli

International Project Designer & Marketing Strategy at CASCO Learning Cooperativa Sociale a r.l. ETS l.grasselli@cascolearning.it

CASCO Learning Cooperativa Sociale a r.l. ETS

www.cascolearning.it

ABSTRACT

A very short introduction and workshop to give a hint of the potential of merging digital and analogic technology to get an effective orientation tool, suitable in school and in life in general

KEYWORDS: youth – orientation – escape-room – space

MAIN PART

We all need a direction and to orient ourselves in life, not to get lost. Youth especially need it as they are required to make many significant decisions (what school/university/career to start). When properly set, an escape-room can be a very strong tool to help them orient themselves. The “Lost in Space” project uses space as a setting, as it is both a stimulating and engaging context and metaphor of the orientation path: the unknown in space reflects the uncertainty and doubts young people face and the options open in their future at the same time. In this context, space exploration is a metaphor for the interior exploration young people experience during the orientation path, becoming protagonists of their decisions.

The use of gamification with its playful, interactive and very engaging approach aims at triggering the young people’s active participation and making them true protagonists in the

decision-making process. In addition, every step requires a metacognitive evaluation to be run individually. This eases the participant's process to become aware of his/her skills.

The workshop will briefly introduce the methodology and the project, and let the participants solve some of the challenges the young people are required to sort out.

CONCLUSION

The project "Lost in Space" offers an innovative experience, which, based on active involvement, practical activities and the discovery of personal skills, stimulates self-reflection and gives an emblematic example of how to invest in the youth's future

BIBLIOGRAPHY

Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development (Pearson Education, 2015)

"Gamification in Education: What is it and Why Does it Matter?" by Alice Keogh (Edutopia, 2023): An overview of gamification in education and its benefits for students. https://www.edutopia.org/blog/gamification-in-education-vicki-davis

"Game-Based Learning: Definition, Examples, and Benefits" by ELearning Industry (2023): A comprehensive guide to game-based learning, including its definition, examples, and benefits. https://elearningindustry.com/gamification-game-based-learning-two-different-things

"The Gamification Revolution in Education" by Michael Matera (Innovate EDU, 2020): A look at how gamification is changing the way we teach and learn. https://hundred.org/en/innovations?c=gamification

"Gamification for Dummies" by Gabe Zichermann and Amy Jo Kim (Wiley, 2018): A comprehensive guide to gamification, covering everything from the basics to advanced concepts.

"Game-Based Learning: Designing, Developing, and Implementing Games for Education and Training" by Michael A. Gibson (Routledge, 2014): A practical guide to designing and developing game-based learning experiences.

"The Power of Play: A Practical Guide to Gamification for Educators, Trainers, and HR Professionals" by Jane McGonigal (Penguin Random House, 2011): A popular book that explores the science behind gamification and its potential to transform learning and motivation.

"Escape education: A systematic review on escape rooms in education" by A. Veldkamp, L. van de Grint, M.P.J. Knippels, W.R. van Joolingen (Educational Research Review, Nov. 2020)

TEATRO METAPHORA: ARTISTIC STREET INSTALLATIONS AS TOOLS FOR SOCIAL AWARENESS AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

ANA CARVALHO, RUBINA SILVA, CRISTINA CARVALHO

Teatro Metaphora – Associação de Amigos das Artes

teatrometaphora.org

ABSTRACT

Teatro Metaphora is a non-profit youth organization using street art to raise social and environmental awareness. Based in Madeira, it creates large-scale public installations from waste materials, promoting sustainable values and critical reflection. The work combines art, education, and activism, and has gained international visibility.

KEYWORDS: Art installations; environmental education; youth work; social awareness; sustainability

Introduction
Teatro Metaphora is a grassroots initiative from Madeira, Portugal. Through public art, it engages communities with themes like sustainability, climate change, and responsible consumption.

Approach
Since 2012, the group has created street installations using discarded items such as plastics, cans, and VHS tapes. These works challenge viewers and reshape public space, turning waste into a tool for change.

Youth Involvement
Young people take part in workshops, clean-ups, and artistic processes, learning by doing. The method follows non-formal education principles, fostering creativity, responsibility, and teamwork.

Impact
Their installations have been shared globally and sparked local action. Teatro Metaphora is a living example of how creativity and youth work can address global challenges.

Conclusion
This work shows that artistic expression can lead to real impact—locally and internationally.

References

www.teatrometaphora.org

UN SDG Action Campaign (2023). “Creativity for Impact”

Council of Europe (2019). “Non-formal education and youth work.”

TRAUMA: A SOMATIC AND ARTISTIC APPROACH FOR YOUTH WORKERS HOW TO ACCOMPANY TEENAGERS FROM A DIFFERENT PERSPECTIVE

ANA SORIA VALDIVIA, Integrative Therapist

Graduated in Scenic Art, Postgraduate in Physical Theater, Postgraduate in Theater Pedagogy, Postgraduate in Social Theater, Graduated in Integrative and Educational Psychology, Postgraduate in Gestalt Dreams Analysis, Postgraduate in Gestalt Applied to Scenic Arts

The objective of this talk is to provide Youth Workers with more information about trauma, its consequences, and practical tools to identify and address it, enabling better support and guidance.

We will focus on somatic and artistic practices because, firstly, research in psychology and neuroscience has proven that art provides an opportunity to express the exiled parts of ourselves, while somatic practices allow the body to release traumatic memories. Secondly, these methods offer straightforward and practical tools for Youth Workers.

To begin, I will share my personal experience as a survivor of childhood sexual abuse and how arts, sports, and somatic practices helped me overcome C-PTSD and become a therapist. I believe there is great value in sharing our personal stories. We often live in emotional isolation, but by sharing our experiences, we build connections with others, realize we are not alone, and see that we can overcome painful moments from our past or even use them, as I have, to help others.

Following this, we will explore what trauma is, how it affects the brain, behavior, body, and emotions, and how to recognize these aspects in the individuals we support. It is essential to understand that trauma impacts all areas of life. It alters brain connections, meaning that when we work with traumatized individuals, we cannot expect them to behave like neurotypical individuals. Many cases of retraumatization occur because we expect someone with PTSD to act or react in a "typical" way, but they often cannot. Their bodies are stuck in a freeze-flight-fight state.

Trauma also strains the vagus nerve, resulting in various psychosomatic symptoms such as insomnia, digestive problems, nightmares, back pain, throat discomfort, and recurrent infections. This makes it critical to recognize physical signals. Furthermore, trauma is stored in the body, meaning that even when individuals intellectually understand what happened to them, their bodies continue to relive these memories as though they are happening in the

present. For a traumatized person, inhabiting their body can feel overwhelming because it forces them to confront their emotions. This is why we must not pressure them to express themselves on our timeline. Instead, we must create a safe environment and allow them to open up when they are ready. When they do, we need the proper communication tools to support them effectively.

Next, we will discuss various tools for working with traumatized teenagers. It is crucial to understand that trauma is a multifactorial experience, and we cannot address everything in one approach. Instead, we will focus on specific areas, including: Non-violent communication, Managing panic attacks, Emotional literacy, Nervous system regulation, Self-contact practices, Body regulation points

To conclude, there will be a Q&A session to address any questions participants may have. I hope this talk helps us become more sensitive and aware in our roles as supporters and guides.

EMPATHY IN ACTION: COMPASSIONATE LEARNERS FOR A CONNECTED WORLD

ANNA SERDINOVA

PhD in International Economics, Associate Professor

Ukrainian State University of Science and Technologies

ABSTRACT

This paper explores the integration of empathy as a fundamental component in modern education. Empathy supports emotional intelligence, teamwork, and inclusive thinking, all of which are essential for navigating today's complex global landscape. Through curricular and extracurricular initiatives, educators can cultivate empathy as a lifelong skill that enhances student development, fosters collaboration, and contributes to social transformation.

KEYWORDS: Empathy, Education, Emotional Intelligence, Experiential Learning, Student Development

MAIN PART

Empathy — the ability to understand and share the feelings of others — is increasingly valued in educational settings as a key skill for social and emotional development. It is an essential tool in today's interconnected world. Curricular activities like ethical case studies, role-plays, and storytelling that expose students to different cultural, historical, or personal perspectives. These activities support cognitive and affective understanding, crucial for critical thinking and communication. Outside the classroom, extracurricular initiatives such

as community volunteering, intercultural projects, and peer mentoring programs provide real-world opportunities to practice empathy. Recent studies highlight the role of teacher empathy in enhancing student engagement and mental health outcomes [1,3]. Additionally, initiatives like the Skills 4 Living program in Manchester focus on developing soft skills, including empathy, among Gen Z students [2].

Teachers are central to fostering empathetic learning environments. By modelling empathy, encouraging open dialogue, and promoting reflective practices, educators help shape empathetic habits that extend beyond the educational setting. In doing so, they prepare students to become thoughtful, compassionate leaders in society.

The war in Ukraine presents a unique and deeply challenging context where the importance of empathy in education becomes starkly visible. Ukrainian students continue their studies amidst air raid sirens, displacement, and ongoing trauma. For many, learning is not just an academic pursuit but a form of resistance and a path to psychological resilience. Under these extreme conditions, empathy within educational environments plays a critical role in sustaining emotional well-being and a sense of human connection. Teachers and peers who demonstrate understanding and emotional support help create a buffer against the harsh realities of conflict.

Empathy in this context is more than emotional sensitivity—it becomes a tool for survival and a means of preserving humanity. When education is imbued with compassion, it helps prevent the dehumanization that prolonged violence can cause. Bad scenes, when left unprocessed, turn into bad memories that harden the human heart and foster indifference or selfishness. To remain kind and emotionally alive, it is essential to nurture empathy even more intentionally in such cruel and critical circumstances.

CONCLUSION

Empathy should be treated as a core educational outcome, not a soft skill. Its integration into curricula and extracurricular programs empowers students to navigate diversity, resolve conflicts, and collaborate ethically. As educators and institutions commit to embedding empathy into daily practice, they build stronger, more resilient learning communities—and ultimately, a more empathetic society.

The Ukrainian example reveals that empathy is not a luxury—it is a necessity. It fosters solidarity, allows students to process trauma, and reinforces the core values of dignity and mutual respect. In this way, education becomes both a refuge and a platform for healing, rebuilding, and reimagining a better future.

REFERENCES

Frontiers in Psychology. (2025). Exploring the role of teacher empathy in student mental health outcomes. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2025.1503258/full

The Guardian. (2025, April 21). Gen Z students in Manchester to learn 'soft skills' such as empathy and time management. https://www.theguardian.com/society/2025/apr/21/gen-z-students-in-manchester-to-learn-soft-skills-such-as-empathy-and-time-management

OECD. (2024). Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. https://doi.org/10.1787/32b647d0-en

UMass Amherst. (2023). Teaching with Heart: Innovative Practices for Empathetic and Engaging Learning. https://www.umass.edu/ideas/news/teaching-heart-innovative-practices-empathetic-and-engaging-learning

GET THE HYPE: FROM PROJECT TO EMPOWERMENT

ANTOINE GESLIN

Graduated of a master’s degree in Sciences - Youth worker with experience of the French Civic Service, the

European Solidarity Corps and the European Union's Erasmus+ programme. Involved in a network of European associative partners on the issues of social, environmental and cultural sustainability through action by young people in Europe.

EcoFairly (https://ecofairly.org/)

ecofairly@lilo.org ; antoine.geslin721@gmail.com

ABSTRACT

For this contribution in English, we're going to take a look at the methods of social and cultural activities applied in practice during the KA152 youth exchanges of the Erasmus+ programme on behalf of EcoFairly network and the contributor's experience. Using a number of examples of short activities, over and above the themes chosen for these projects, the aim is to create a working environment that fosters intercultural dialogue, respect between individuals and the sharing of knowledge and ideas. The context of non-formal education is fundamental to this approach, so that young people can express themselves freely and remain objective and open in what they say, whatever their differences of opinion. This also can enhance the empowerment of young people towards social-related activities, in order to help them developing their own social projects.

KEYWORDS: youth, empowerment, facilitation

MAIN TEXT

I would like to tell you more about my personal experience of European projects for youth. This contribution is inspired from a set of Erasmus+ youth exchanges, volunteerings and trainings projects focused on environmental awareness. The richness of this type of project, in terms of intercultural sharing, open-mindness and peer-to-peer learning can be very interesting to emphasize the perspective of young people towards sustainable and eco-friendly behaviors. Perspectives that can inspire stakeholders in the field of mental health and well-being for young people. In practice, this is a long and complex process, as the young people involved can be blocked by their lack of initiative and decision-making. During a group activity, whether sporting, artistic or literary, the principle of non-formal education not only makes learning more attractive than formal learning methods, but above all gives everyone a chance to question and debate the usefulness of the method and the relevance of what they have learned. For example, during a world café-style debate, we give people the opportunity to integrate recognised and formal scientific knowledge, but also to question the validity of this knowledge, why it was created and what consequences it has on our values and our day-to-day actions. Over and above these activities, the aim is to encourage young people to become more independent, to gain confidence in themselves as individuals within a micro-community such as a group of young people involved in a European project. By encouraging self-expression, this type of experience should also give young people the opportunity to develop their own project, whatever the context, theme or target audience.

CONCLUSION

At the time of writing, the presentation format has not yet been finalised and the conclusion is still ongoing: this will be presented as a series of concrete examples in an open debate in which each spectator will be free to ask questions, put forward hypotheses or contrary opinions, or talk about their own experiences. In that sense, I think the conclusion will be self-evident if it is relevant or necessary. Given that these informal discussions have a beneficial impact on young people involved in projects, why not on youth workers too?

REHABILITATION AND REINTEGRATION INTERVENTION APPROACHES FOR AT RISK CHILDREN AND YOUTH IN ALBANIA

ARMELA XHAHO PhD, University of Elbasan "Aleksandër Xhuvani", Albania

ELVIRA FETAHU

Prof.Dr, University of Elbasan "Aleksandër Xhuvani", Albania

ABSTRACT

Youth in Albania are particularly susceptible to crime and violent extremism due to a combination of several factors such as economic hardship, limited access to education and employment opportunities, weak institutional safeguards, and the pervasive influence of organized crime. Marginalized youth, particularly those facing poverty and social exclusion, are at greater risk of radicalization, with extremist narratives continuing to target them online despite a recent decline in radicalization trends. Additionally, children and youth returning from conflict zones face multiple vulnerabilities due to exposure to violence, disrupted education, psychological trauma, and social stigma, making their reintegration process particularly complex. Psychological problems such as PTSD, anxiety, aggression, and social withdrawal hinder their rehabilitation efforts.

This research study employs a mixed-methods approach to assess the current situation in terms of capacities, constraints, needs and intervention approaches regarding rehabilitation and reintegration of returnees with special focus on youngsters and children as well as those at-risk for radicalization. In addition, the study provides some insights on the best practices on R&R approaches and trauma based intervention for vulnerable youth and children from conflict areas

Reintegrating of returnees from conflict areas, including youngsters and children at risk, requires a multidisciplinary approach that addresses socio-economic, political, and psychological challenges. Community-based R&R programs depend on multi-stakeholder collaboration, including local government, civil society, and families, to support returnees through legal, economic, and social cohesion initiatives. These programs enhance mental well-being by addressing trauma, providing counselling, vocational training, and fostering social inclusion through structured intervention plans. A comprehensive strategy should prioritize resilience, social integration, and equal rights for returnees and at-risk youth.

Caring for the Carer: Strengthening Self to Sustain Youth Work.

AYA MOHAMED HASSAN AWAD

Bachelor's degree in Mass Communication, Cairo University

Community Manager at Have a Dream | www.haveadream.org

aya.mh.awad@gmail.com

ABSTRACT

Working with at-risk youth demands emotional presence, authenticity, and resilience. This paper explores how youth workers can maintain mental health and develop sustainable professional identities while supporting young people with emotional and behavioral

challenges. Through real-world examples and evidence-based practices, this paper highlights tools for emotional regulation and self-care that empower youth workers and enhance their effectiveness.

KEYWORDS: Self-care, Emotional regulation, Mental health, Burnout, Resilience, Reflective practice

MAIN PART

"You teach what you know, but you reproduce what you are." This quote captures the core of effective youth work—authenticity. Youth workers often serve as emotional anchors for young people dealing with trauma or instability. However, the emotional labor required for this role can be draining without proper support. As Dr. Gabor Maté (2019) notes, caring for others depends on being emotionally nourished oneself, making self-care a non-negotiable component of trauma-informed care.

Angela Soto, a youth worker in Los Angeles, shares how establishing boundaries and self-care rituals helped her avoid burnout, showing how personal reflection enhances professional sustainability. Her story aligns with findings from the *Journal of Youth Development* (2021), which show that reflective practices—like journaling and supervision—improve staff well-being and reduce turnover. These practices are essential for sustaining commitment in emotionally demanding roles.

Organizational support is equally vital. Institutions like The Self-Care Institute promote strategies such as somatic exercises and peer check-ins to encourage emotional regulation (The Self-Care Institute, 2022). These tools help create resilient work cultures where youth workers feel safe and supported. As YouthPower.org (2023) states, "A healthy youth worker is a more impactful one," reinforcing the need to invest in staff wellness as a prerequisite for effective youth engagement.

Creative interventions also play a role. "Resilience Walls," digital detox hours, mood check-ins, and outdoor meetings foster a sense of community and model self-care for the youth. These approaches normalize well-being and create emotionally safer spaces. As Dr. Brené Brown (2018) emphasizes, setting transparent emotional boundaries builds trust and integrity in relationships, which is central to youth work.

In essence, the well-being of youth workers must be seen as a foundation, not an afterthought. Sustainable support—through reflection, organizational systems, and creative community-building—ensures that those supporting others are themselves supported. This investment not only prevents burnout but also enhances the quality of care offered to young people.

CONCLUSION

Supporting youth workers' emotional well-being is vital to sustaining impactful work. Self-care, emotional regulation, and authenticity are essential professional tools. Investing in

these areas strengthens youth-worker relationships and ensures longevity in a demanding field. Future efforts should prioritize organizational policies that sustain emotional health.

BIBLIOGRAPHY

Maté, G. (2010). *In the Realm of Hungry Ghosts: Close Encounters with Addiction*. North Atlantic Books.

Siegel, D. J. (2010). *The Whole-Brain Child*. Bantam Books.

YouthPower. (2023). The Power of the Healthy Youth Worker. Retrieved from https://www.youthpower.org

Self-Care Institute. (2022). Practices for Professionals. Retrieved from https://www.selfcareinstitute.com

Walker, J., & Larson, R. (2021). "Reflective Practices in Youth Work." *Journal of Youth Development*, 16(1), 75-88.

COPING STRATEGIES WITH AT-RISK UNIVERSITY STUDENTS

AYNUR RZAYEVA, PH.D.

Khazar University

aynur.rzayeva@khazar.org

ABSTRACT

KEYWORDS: university students, problems, coping strategies, institutionalsupport

Who Are At-Risk Students?

At-risk university students are those who face a higher likelihood of academic failure, dropping out, or prolonged degree completion due to challenges, such as academic unpreparedness, financial hardship, mental health issues, lack of social support, or language barriers (e.g., international or ESL students).

These intersecting factors make identifying effective coping strategies that promote resilience and retention crucial. The following types of Coping Strategies can be categorized according to 1. Socioeconomic Background 2. Academic Preparedness 3. Psychological and Emotional Factors 4. Institutional and Environmental Factors 5. Demographic and Personal Characteristics. Coping strategies aim to address the root cause of stress or academic difficulty. Firstly, time management and organization: Using planners, prioritizing tasks, and setting achievable goals can be helpful. Secondly, help-seeking behavior: Utilizing academic advising, tutoring centers, writing labs, or asking professors for clarification. Thirdly, Financial planning: Applying for scholarships, budgeting, or seeking on-campus employment.

All these mentioned coping strategies are experienced and proven by university instructors. The next approach is Emotion-Focused Coping strategies that help students manage the emotional response to stress rather than the stressor itself. The presented techniques are grouped under three categories. 1. Mindfulness and relaxation techniques: Meditation, breathing exercises, or yoga to reduce anxiety. 2. Counseling and mental health support: Accessing campus-based psychological services. (Our organizations rarely experience this type of technique.) 3. Peer support: Talking with friends or joining student support groups to share experiences and reduce isolation. 4. Avoidant Coping (Less Effective). These strategies are typically maladaptive in the long term. Procrastination, Substance use, and Withdrawal from academic or social life can be added to these issues. These behaviors often exacerbate problems and signal the need for early intervention. Institutional Support for Coping involves Academic Support Programs, Bridge or preparatory programs, Supplemental instruction and mentoring, and Workshops on study skills, exam preparation, and writing. The Social and Emotional Support can be an extra-curricular approach to coping strategies. Peer mentoring programs, especially for first-year or international students, student clubs, and cultural organizations, and mental health campaigns to reduce stigma are key elements in working with youth at-risk. According to the project, which I suggested inside the Faculty, is called “Faculty Engagement”, Inclusive teaching practices. Here will be included the following techniques;

1. Early alert systems to flag students in academic distress

2. Flexible office hours and empathetic communication

BIBLIOGRAPHY:

Brooks, E. J. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. Children & Schools.

Reviews the literature on resilience and suggests guidelines for using a risk/resilience framework to promote positive outcomes for youth. Specifically examines the school environment as a focus for enhancing resilience.

www.https://eurotox.org/wp/wp-content/uploads/Working-with-young-people-at-risk.pdf

TAKE A STEP FORWARD

CAROL ZAKHOUR,
Syrian Women and Human rights' activist and peace builder

carol.zakhor92@gmail.com

OVERVIEW

We are all equal, but some are more equal than others. In this activity participants take on roles and move forward depending on their chances and opportunities in life.

RELATED RIGHTS

• The right to equality in dignity and rights

• The right to education

• The right to a standard of living adequate for good health and well-being

OBJECTIVES

• To raise awareness about inequality of opportunity

• To develop imagination and critical thinking

• To foster empathy with others who are less fortunate

Materials

• Role cards

• An open space (a corridor, large room or outdoors)

• Tape or CD player and soft/relaxing music

• A hat

Preparation

• Read the instructions carefully. Review the list of "situations and events" and adapt it to the group that you are working with.

• Make the role cards, one per participant. Copy the (adapted) sheet either by hand or on a photocopier; cut out the strips, fold them over and put them in a hat.

INSTRUCTIONS

1. Create a calm atmosphere with some soft background music. Alternatively, ask the participants for silence.

2. Ask participants to take a role card out of the hat. Tell them to keep it to themselves and not to show it to anyone else.

3. Invite them to sit down (preferably on the floor) and to read carefully what is on their role card.

4. Now ask them to begin to get into role. To help, read out some of the following questions, pausing after each one, to give people time to reflect and build up a picture of themselves and their lives:

• What was your childhood like? What sort of house did you live in? What kind of games did you play? What sort of work did your parents do?

• What is your everyday life like now? Where do you socialise? What do you do in the morning, in the afternoon, in the evening?

• What sort of lifestyle do you have? Where do you live? How much money do you earn each month? What do you do in your leisure time? What you do in your holidays?

• What excites you and what are you afraid of?

5. Now ask people to remain absolutely silent as they line up beside each other (like on a starting line)

6. Tell the participants that you are going to read out a list of situations or events. Every time that they can answer "yes" to the statement, they should take a step forward. Otherwise, they should stay where they are and not move.

7. Read out the situations one at a time. Pause for a while between each statement to allow people time to step forward and to look around to take note of their positions relative to each other.

8. At the end invite everyone to take note of their final positions. Then give them a couple of minutes to come out of role before debriefing in plenary.

DEBRIEFING AND EVALUATION

Start by asking participants about what happened and how they feel about the activity and then go on to talk about the issues raised and what they learnt.

• How did people feel stepping forward - or not?

• For those who stepped forward often, at what point did they begin to notice that others were not moving as fast as they were?

• Did anyone feel that there were moments when their basic human rights were being ignored?

• Can people guess each other's roles? (Let people reveal their roles during this part of the discussion)

• How easy or difficult was it to play the different roles? How did they imagine what the person they were playing was like?

• Does the exercise mirror society in some way? How?

• Which human rights are at stake for each of the roles? Could anyone say that their human rights were not being respected or that they did not have access to them?

• What first steps could be taken to address the inequalities in society?

COMING IN TO LAND – The results of the Ready Project

CHARLOTTA MARTINUS, Master of Yoga /Dr Nick Kearney

Young Souls Sweden/ Nexus Ireland

nickkearney@gmail.com

ABSTRACT

The paper describes the origins, rationale and process of the EU Ready Project before going on to outline preliminary results (unavailable at the time of writing)

MAIN PART

Frequently young people are unable to make the most of youth activities due to a lack of engagement and emotional self-regulation. The objective of the READY project is to develop a programme that will address this by bringing young people to an optimal mental state before they start the activities. This programme combines two existing approaches, one derived from yoga-based techniques and the other restorative practice that have had considerable success with young people already.

During the project, we first designed the programme with activities that youth workers can use to prepare young people more effectively for activities, which are now being implemented in a pilot in three countries. To ensure sustainability through ownership by the youth workers, we have developed a community of users who share their experiences, good practice and cases with each other.

This paper shares the results of this work. The first main outcome of the project is the READY programme, a programme of activities and advice that youth workers can use within their

everyday sessions to prepare the young people and ensure that they are ready for the activities. Meanwhile, the community of users who are sharing their experiences using the programme in diverse contexts.

CONCLUSION

The results of the pilot work (between March and June 2025 are expected to show the potential of this programme for use in youth work across Europe. The conference will be the first public discussion of these outputs. We expect the results to allow us to further develop the programme and extend its use more effectively among youth workers in Europe.

BIBLIOGRAPHY

Belvedere Youth Club (2023) *Transforming an Inner-City Youth Club into a Restorative Practice Organisation* Available from https://www.belvedereyouthclub.ie/wp-content/uploads/2023/06/BYC_RestorativePractice_Final_Online-1.pdf

Kearney, N. et al. (2019) *Hippocampus Project Executive Summary* Available from: https://hippocampusproject.eu/programme/.

Martinus, C. (2018). *Teen Yoga For Yoga Therapists: A Guide to Development, Mental Health and Working with Common Teen Issues.* Jessica Kingsley Publishers.

NHS Digital. *Mental Health of Children and Young People in England, 2017 [PAS]. 2018* 2018 [cited 2019 June 10]; Available from: https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-england/2017/2017.

Learning through Values

DORA LOURENÇO AND ANA OLIVEIRA

High School English teacher and High School Art,

Photography and Citizenship Teacher

Associação de Juventude Gente sem Tabaco, Rua da Saúde. 197 C 9500-

363 Ponta Delgada – Portugal

gentesemtabaco@gmail.com

ABSTRACT

This Project came from the need to motivate a group of at-risk students for the learning of new knowledges and, at the same time, to improve their inappropriate behaviour. Some of

the students showed impulsive reactions leading to disastrous management of their emotions and interpersonal relationships, causing conflicts within the class and outside it, both with their peers and with the school's teachers and school staff. Given that these behaviours compromise the development of the skills proposed in the school syllabus, it became essential to invest in strategies to promote more appropriate behaviour and to generate more school success. This project was developed with the objective to involve students in the tasks, to motivate them and to make them responsible for their work and for their learning. It is a vocational training program that qualifies the students with the competences and skills of a waiter. All the activities developed in the various curriculum areas are related to this area and have in their basis the promotion of values. There was an adaptation of the School Curriculum, prioritizing the subject of Citizenship and Development, where the values were widely worked. In this component, there was, as it was said, an attempt to involve all the subjects, each of them contributing in different ways to the final project. It was applied a methodology based on the learning by doing concept, as a strategy for successfully achieve the competences defined in each training component, using practical experience as a way of generating knowledge. As Lev Semenovivicth Vygotsky said “The knowledge that doesn’t come from the experience is not really knowledge”. By implementing a project based on values to try to motivate the students for the proposed task, at the same time it was necessary to promote further development of their personal skills. A good waiter needs to develop several skills, and in this context emotional intelligence also played a very important role. To be able to carry out this project, the students have learned to manage some of their emotions. It's also important to stress that to get the best out of each of them, we need to focus on valuing the intelligence that stands out in each student.

Learning through values

To achieve all these goals, many strategies were implemented since study trips to interest places for the development of competences of their project, attendance of workshops with professionals on the area, testimonies of people whose inappropriate behaviours lead to negative consequences, etc 3-5

KEYWORDS: values, youth at risk, emotional intelligence, waiter, learning by doing, inappropriate behaviour.

MAIN TEXT

Background of the school and characterization of the students Located in an ultra-peripherical region from Portugal, the archipelago of Azores, composed by nine islands, reveals in, some ways, some handicaps in comparison to life in big cities. Our school is situated in the biggest island of the archipelago, in a village nearby the capital city called “Arrifes”. It is a rural village which occupies an area of land used for agriculture and livestock farming. There are pastures for cattle, which is why it is said that “Arrifes” area is home to

the largest “dairy basin” on the island. Its population is divided into two large groups: those who work the land and those who commute every day to the city to work in commerce, industry and services. It is important to note, however, that the village has a high rate of population that is mostly unemployed, benefiting from precarious benefits, such as the Social Integration Income (RSI). Students originated from these families generally show difficulties essentially in the cognitive and attitudinal domains. Consequently, they have many weaknesses in autonomy, responsibility, self-concept and self-esteem. The aim of this project is to offer an educational response to this group of students and to equip them with school, functional, personal and professional skills, that will enable them to better integrate into the world of work, so that they can progressively become economically active citizens who are able to develop a professional activity in an autonomous way. Project ”Learning through values” The objectives of this project are: To enable the student to acquire the skills required of basic education, as far as personal characteristics allow. To promote the consolidation of social skills. To promote self-sufficiency, self-esteem and self-confidence. To develop activities of a vocational or pre-vocational nature that promote the transition and integration of students into active life in the community. To enable the acquisition of minimum skills for integration into the world of work.

Learning through values

At the end of the project, the student will be certified as a Waiter, described as the professional who performs the table service, welcomes and attends customers, prepares small meals and appetizers, performs and prepares the restaurant service, advises on the choice of dishes and drinks, performs buffet services, banquets, cocktails and others. He also performs coffee-breaks, welcome drinks, wine and cheese party.

Activities

As one of the aims is to involve students in the proposed tasks in order to motivate them and make them responsible for the work they have to do and for their learning, promote a more peaceful coexistence between them and adjust their relationship with teachers and staff and to improve the way they express themselves, avoiding the use of inappropriate vocabulary, we prioritized the following activities: Entrepreneurial fairs; Study visits to restaurants, bars; Organization of Brunch events; Participation in the entrepreneurial activity associated with Thanksgiving; Participation in the Christmas Market to be held at school; Preparation of the school's Christmas Dinner activity; Organization and preparation of the activity Celebration of Friends' Days; Visit to the Arrifes Intergenerational Center; Preparation of a snack to serve to the elderly at the School; Organization of an Easter lunch service; Organisation of Popular festivals; Organisation of the end of the school year Celebration.

Curriculum

Culture, language and communication - Listening to, reading and understanding. Texts alluding to taking orders, handling complaints; Researching information about different

customer profiles; customs and dining etiquette from various cultures; English – Translating vocabulary associated with taking orders; Practicing how to greet customers, Describe menu items, and take orders politely; Handling complaints, Learning how to respond to customer complaints or special requests using polite and professional language; Serving Food and Drinks; Presenting dishes, checking customer satisfaction and offering additional items. Mathematics, Science and Technology - Calculating bills and totals, adding up food and drink orders, applying taxes and service charges, handling discounts or promotions, giving change.

Learning through values

Citizenship and development - Participating in role-plays or discussions about labour rights, debating scenarios involving honesty, integrity, and professionalism, group discussions or presentations on cultural practices and how to respect diverse customer backgrounds Methodology We applied a methodology based on the learning by doing concept as a strategy for successfully achieve the competences defined in each training component. (using practical experience as a way of generating knowledge).

CONCLUSION

Although this program is still in its development phase, there has already been noticeable a positive evolution of the students involved, both in their involvement in class tasks and in their impulsivity and conflict management. However, there is still a long way to go, that's the reason why this is a dynamic program which is constantly under construction. Regardless of whether all the objectives set are fully achieved, the important is that we can already notice a positive evolution of students in overcoming their difficulties. We can observe a positive impact on the classroom and on the school in general due to this work. There was a great development of these students on academic, social and emotional levels. The emphasis on the values has revealed highly efficient in motivating and orienteering these students to achieve his goals.

BIBLIOGRAPHY:

Estanqueiro, António, Saber lidar com as pessoas, Lisboa, Editorial Presença, maio 2019

Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos. Lisboa: Agência

Nacional de Educação e Formação de Adultos, Nível Básico, 2021

Portaria n.o 58/2023, de 10 de julho;

Decreto Legislativo Regional n.o 5/2023/A, de 17 de fevereiro;

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória (mec.pt)): Ministério da Educação 2017.

LEADING YOUTH GROUPS BOTH IN GAMING AND NATURE ENVIROMENT

HELENA SIPILÄINEN

Nuorilohja, Lohja Youth Services

helena.sipilainen@lohja.fi

ABSTRACT

In developed countries loneliness, anxiety, fear of social situations and fear of leaving home have become increasingly significant challenges for young people in recent years. At the same time social media creates a illusion that everyone should be perfect, while establishing and maintaining social relationships with peers has become increasingly difficult. These trends do not concern only younger generation, since the generation gap in society has become wider, natural connections between people have decreaced and wider range of people in all age groups suffer loneliness.

Our organization presents 2 different environments and tools for tackling these challenges, which may seem very different at first, but the end result is the same: connecting people regardless of role, age or status and also allowing them to try out different roles & discover new features from themselves.

MAIN PART

Our game space called Hit Point started as project funded by Finnish goverment two years ago. This will be the final year of this award-winning concept, which collects together people in different ages and backrounds and supports their interaction by exploiting roleplay, online groups, volunteering, creative workshops and so much more. Hit Points has been awarded as the "Game Educator of The Year" in Finland 2024.

The aim of the project has been firstly to provide a physical space for tabletop games, and the culture surrounding the hobby. Secondly, the project aims to spread awareness of the benefits of digital youth work and game-based education to professionals, as well as people in the municipality.

Some thoughts and ponderings from this project that we have emerged:

The number of people interested in this type of gaming culture has been surprising. The hobby is kept quite hidden and has a reputation for being a hobby for the socially inept. But as we've noticed the hobby has many ways to participate (such as playing, role-playing, maker -culture etc), so that it attracts people from all walks of life.

Digital youth work is still a difficult concept to comprehend -> how to deliver the message of the importance of being online to support the youth – not just in live situations?

As a single municipality worker would not have achieved this all by themselves. Firstly, the support from our workplace has been tremendous. Secondly, the cooperation with local congregation and other organizations has been incremental for the success of Hit Point.

At the same time we´ve been passionately developing and exploring our youth camp and nature activities, especially in the years after the coronavirus pandemic. Our professionals have recognized that more and more young people are seeking opportunities outside social media where they can meet new people in a neutral and safe environment. During the camps and nature activities also we as professionals try to be constantly on the verge of exploring and practicing new skills together with young people. Activities taking place in nature enable long-lasting encounters and discussions where you can take off the role of everyday life and the school world and be there as yourself – also for us adults.

Our goal is to find in every group both young people in challenging life situations and those from safe social environments. When there are no pre-set roles or preconceptions, young people have the opportunity to learn from each other and experience success and being seen in a safe environment. During these events it´s possible to reach such interaction that would not be possible or likely in other everyday environments - both among young people and us as adults and professionals.

Both of facilities – the communal gaming space and different nature-inspired activities - are small scale activities for varied groups, and our aim is not to cover all activities or the entire age group. They also require an enthusiastic or genuinely interested leader, but on the other hand they can also offer adults experiences of belonging, learning and inclusion and increase well-being at work. We want to demonstrate how to start and maintain these projects, starting from finding and training the right leaders to implement the small actions that can make a big difference.

TEACHING THROUGH MOVEMENT TO MOTIVATE LEARNING IN AT-RISK YOUTH:

Physically Active Lessons

IVÁN RAMÍREZ BRAVO

University of Extremadura // Ítaca Aventura

ABSTRACT

This presentation explores the use of physically active lessons as an innovative pedagogical approach to enhance motivation and learning among at-risk youth. Drawing from Self-

Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), the session highlights the importance of supporting students' Basic Psychological Needs (BPNs)—autonomy, competence, and relatedness—in order to foster more self- determined forms of motivation.

At-risk students often face significant educational barriers, including low academic self-esteem, school disengagement, disruptive behavior, and poor social relationships. These factors are frequently accompanied by high levels of controlled motivation and psychological frustration. The presentation argues that traditional teaching methods may not be sufficient to engage these students meaningfully.

Physically active lessons involve integrating movement and physical activity into academic content (e.g., history, math), encouraging collaboration between Physical Education and subject-area teachers. This methodology has the potential to:

• Increase motivation for learning,

• Improve classroom climate and social interactions,

• Foster both physical and cognitive engagement.

Practical examples will be shared to illustrate how movement-based strategies can support students' motivation and help educators reframe their roles—not only as transmitters of knowledge but as facilitators of meaningful learning experiences. The session closes with an open invitation for educators to design their own movement-based lessons, reimagining the classroom as a space of dynamic, inclusive, and health-promoting learning.

3D TECHNOLOGY AS A TOOL TO CREATE MORE ENGAGING NON-FORMAL EDUCATION METHODS IN YOUTH WORK

JUAN SALVADOR CRUZ GUTIÉRREZ

Coordinator of Mid-Term Evaluations of European Solidarity Corps Spain

Asociación Creamos Europa

Avenida Nazaret, Residencial Nazaret, A, 2ºC, 11406, Jerez de la Frontera (Spain)

juan.cruzgutierrez@hotmail.com

ABSTRACT

This paper explores the innovative use of 3D technology, specifically 3D design and printing, to create more engaging non-formal education methods in youth work. It examines how 3D tools can foster creativity, ownership, and motivation among young people, particularly in tackling demotivation and disengagement from educational programs. The findings suggest

that integrating 3D design into youth work can significantly enhance the effectiveness of learning processes, foster active participation, and open new dimensions for non-formal educational innovation. Recommendations for future applications and research are also discussed.

KEYWORDS: 3D technology, non-formal education, youth work, innovation, creative learning.

INTRODUCTION

Youth workers increasingly face the challenge of maintaining young people's engagement in educational activities. Traditional non-formal education methods, while valuable, sometimes fail to capture the interest of participants accustomed to highly interactive, visual, and technological environments. This paper investigates the potential of 3D design and printing technologies as innovative educational aids for making non-formal education more engaging, personal, and impactful. By giving young people the opportunity to create, manipulate, and learn through tangible objects, 3D technology offers new tools to reimagine how we facilitate learning and development in youth work.

The role of 3D technology in youth work

3D design and printing technologies provide accessible, creative opportunities for youth workers and young people alike. Unlike traditional resources, 3D tools allow for the creation of customized materials fully adapted to the needs, interests, and learning styles of a group. Beyond technical skills, working with 3D models can develop transversal competences such as teamwork, problem-solving, initiative, and digital literacy. In the context of youth work, 3D technology acts not only as a tool for material creation but as a methodology to foster more meaningful participation and interaction.

In a world where young people are immersed in digital experiences, integrating hands-on digital creation into non-formal education bridges the gap between their everyday realities and educational spaces. Furthermore, it provides an opportunity to introduce STEM fields (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) through creative, accessible, and playful activities.

Practical application: 3D design for educational customization and engagement

Through pilot experiences that Asociación Creamos Europa will conduct, we will explore the use of simple 3D design tools to co-create educational materials with young participants. In one such initiative, youth groups will design and print small objects that symbolized key concepts discussed during thematic workshops (such as sustainability, human rights, or cultural heritage).

The activity won't be merely technical: it becomes a metaphorical and reflective process where young people will materialize their thoughts and make abstract ideas tangible. Designing their own learning tools will significantly increase the participants' sense of ownership, creativity, and engagement. It will also open space for deeper group discussions, as each 3D object represents a personal or collective narrative, fostering communication and critical thinking.

Enhancing engagement and learning through 3D technology

The use of 3D design and printing in non-formal education enhances engagement through several mechanisms:

- Visual and tactile learning: complex or abstract concepts become easier to understand when represented physically.

- Creative ownership: young people are empowered to take initiative in the design and development of their own learning materials.

- Increased motivation: the technological novelty and hands-on approach attract participants who might otherwise feel disconnected from traditional educational methods.

- Skills development: beyond the content of the sessions, participants develop technical skills (digital competence) and transversal skills (initiative, teamwork, problem-solving).

These benefits contribute to creating a more inclusive, dynamic, and participative learning environment, responding to the real needs and expectations of today's youth.

Challenges and considerations

Despite its promise, the integration of 3D technology into youth work faces several challenges. Equipment cost, technical training requirements, and potential technological barriers must be addressed to ensure broad accessibility. Youth workers may need specific training not only in the technical use of 3D software and printers but also in pedagogical strategies for integrating these tools into their sessions meaningfully.

Furthermore, issues of inclusivity must be considered, ensuring that participants from different socio-economic backgrounds or with limited digital access can fully benefit from these innovations. Funding, partnerships with local makerspaces, and the use of low-cost or open-source tools can mitigate these barriers and democratize access to 3D learning technologies.

CONCLUSION

The use of 3D design and printing technologies offers exciting opportunities to reimagine non-formal education methods in youth work. By fostering creativity, ownership, and active participation, these tools can significantly enhance motivation and learning outcomes. While challenges exist, they are surmountable with adequate support, strategic planning, and a

commitment to inclusivity. Future research and practice should continue to explore how 3D technologies can not only support learning but transform the very nature of youth engagement in educational processes.

BIBLIOGRAPHY

Burton, J. K., Moore, D. M., & Magliaro, S. G. (2004). 3D learning: using 3D models in education. Educational technology research and development, 52(3), 43-56.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). NMC Horizon report: 2015 higher education edition. The new media consortium.

Smith, S. P., & Hamilton, M. (2015). The effects of virtual reality on learning outcomes in K-12 education: A Meta-Analysis. Journal of educational computing research, 52(1), 3-29.

European commission. (2020). Youthpass guide: making learning visible. Retrieved from https://www.youthpass.eu/en/help/youthpass-guide/

NEW TECNOLOGIES, CRITICALA THINKING AND LEARNING SOSTAINABILTY

LORENZO MENOZZI

Cooperativa Sociale Ecole

FabLab Parma

ABSTRACT

Engaging youth with Fablab by pushing them to become promoters and pioneers of innovative start-up.

The Chocolate factory is a way to criticise our economic system and to underline the dichotomies of our society.

In this workshop you will see some innovative technologies frequently available in FabLabs all over the world and probably existing nearby your city.

FabLab is a world wide net of laboratories open to all citizens, that aim to promote open source programs and technologies, geather new ideas and create innovation from the bottom starting from empowering community projects.

ACTIVITIES

We will start from simple programs of graphic design and 3D modeling, to understand how to create the shape of a mold that will communicate to the consumers the NOT sustainability of an alimentary product: The chocolate that we will pour inside.

Educating the new generation to use digital tools consciously goes through the exploration of creative possibilities that trigger their creativity like Tinkercad or Inkscape.

Those free programs can be the starting point of a process that enhances critical thinking and team building skills, speaking about human and rights ecology and sustainability.

All this journey will be guided from the joy of playing and the will of experimenting without the fear of failing.

At the end the taste of chocolate will sound much more deep and satisfying.

Navigating Group Dynamics: A Role-Play Exploration for Youth Workers

Lucija Dujić

lucija@argonauta.hr

Association for Nature and Environment Conservation and Sustainable Development

OVERVIEW:

This interactive session is designed to help youth workers strengthen their facilitation skills by navigating a range of challenging participant behaviors. Through structured role-play and reflection, participants will explore strategies for maintaining engagement, fostering positive group energy, and adapting to different group dynamics in real-time.

Structure:

Participants will be divided into three small groups. Each group will receive two facilitators (participants acting in the role of trainers), who will not be informed in advance of the behavioral dynamics they are about to encounter.

Each pair of facilitators will be asked to design and deliver a short interactive activity, game, or energizer intended to foster communication and engagement. Meanwhile, the participant groups will be briefed to simulate one of the following behavioral styles:

Group A: Disruptive participants (e.g. rude, disrespectful, non-cooperative)

Group B: Passive participants (e.g. disinterested, disengaged, silent)
Group C: Highly engaged participants (e.g. collaborative, enthusiastic)

Group C is included not only to provide a contrast but also to allow facilitators to reflect on how effective group engagement feels in practice.

Reflection & Debrief:

Following the role-play, participants will come together for a guided reflection, focusing on the emotional and strategic aspects of facilitation. Reflection prompts will include:

Have you encountered similar participant behaviors in your real-life youth work experience?

How did it feel to facilitate in each of the three scenarios?
What strategies helped (or didn't help) in engaging difficult groups?
In what ways can facilitators positively influence group behavior?
Let's brainstorm concrete techniques to handle each type of participant behavior and capture them on a flipchart.

LEARNING OBJECTIVES:

Develop empathy and perspective-taking by stepping into both participant and facilitator roles.

Practice adapting facilitation techniques in response to diverse behavioral challenges.
Share and collect practical tools and strategies for future use in real-life youth work.

INNER COMPASS - EXPERIENCING BOUNDARIES IN PRACTICE

MAJA MILAČIĆ

Master Project Manager; Gestalt psychotherapist; Gestalt Consultant for Organizations

Centre for Social Preventive activities GRiG https://cspa-grig.org

Elementari and High School Vožd https://sosovozd.edu.rs

majamilacic89@gmail.com

ABSTRACT

This interactive workshop offers youth workers a practical approach to understanding and establishing personal and professional boundaries. Through a guided experiential exercise, participants will explore their own boundaries and enhancing self-awareness. The session aims to provide tools for youth workers to maintain healthy boundaries, crucial for effective work with youth at risk.

KEYWORDS

Boundaries, Youth Work, Mental Health, Self-Awareness, Experiential Learning

MAIN PART

Introduction to boundaries- a group discussion through sharing the impressions and associations that participants first have on the topic on boundaries and their importance in private and professional life. We will have special focus on the challenges that youth workers have in maintaining boundaries when working with youth at risk.

Experiential Exercise: "Inner Compass"- personal experiences to identify their own boundaries.

Reflection and Group Discussion- encouraging participants to share insights from the exercise. Discuss how recognizing personal boundaries can influence their professional practice and interactions with at-risk youth and how they can implement this experience in their work and why it is important to them.

CONCLUSION

Establishing and maintaining clear boundaries is essential for youth workers to provide effective support to at-risk youth, in order to give them right corrective experience and learn them through the example how to have healthy boundaries and relations. Personally, for each of us it is important to prevent the burn out and respect our own capacities and limitations.

BIBLIOGRAPHY

Mark McConville Ph.D. (1995) - Adolescence: Psychotherapy and the Emergent Self

E.H. Erikson (2008), Identity and The Life Circle

Group of authors fromCentre for Social Preventive Activities GRiG (2014) -Educational Pacage within the Project“Gaining Independence through Learning”

GROWING YOUNG MINDS: THE ROLE OF COACHING AND MENTORING IN EMOTIONAL SUPPORT AND SCHOOL GUIDANCE

MARIALUISA PRIMI

Psychologist, trainer, coach, learning expert

BrillanteMente

ml.primi@libero.it

ABSTRACT

This paper explores the implementation of coaching and mentoring programs in middle and high schools as a means to mitigate social disparities, prevent student dropout, address emotional challenges, and guide students in their educational journey. By examining various models and their outcomes, the study highlights the effectiveness of personalized support systems in fostering academic success and emotional well-being among students.

KEYWORDS Coaching, Mentoring, Secondary Education, Dropout Prevention, Social Equity

MAIN PART

Educational institutions face the challenge of addressing diverse student needs, particularly concerning social inequalities and emotional well-being. Implementing coaching and mentoring programs has emerged as a strategic approach to support students' academic and personal development.

The Role of Coaching and Mentoring

Coaching and mentoring provide personalized guidance, helping students navigate academic challenges and personal issues. These programs foster a supportive environment, enhancing students' self-esteem and motivation. Research indicates that such interventions can lead to improved academic performance and reduced dropout rates.

Impact on Social Disparities

Students from underprivileged backgrounds often lack access to resources and support systems. Mentoring programs can bridge this gap by offering consistent support and role models, thereby promoting social equity within the educational setting.

Emotional Support and Well-being

Adolescents frequently encounter emotional and psychological challenges. Mentors can play a crucial role in identifying and addressing these issues, contributing to improved mental health and resilience among students.

Guidance and Orientation

Effective mentoring includes assisting students in setting goals and making informed decisions about their educational and career paths. This guidance is essential in helping students envision and work towards a successful future.

CONCLUSION

Coaching and mentoring programs are vital in addressing the multifaceted challenges faced by secondary school students. By providing personalized support, these programs contribute to academic success, emotional well-being, and social equity. Educational institutions should consider integrating such programs to foster a more inclusive and supportive learning environment.

BIBLIOGRAPHY

DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. Psychological Science in the Public Interest, 12(2), 57–91.

Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. Child Development, 82(1), 346–361.

Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. Prevention Science, 9(2), 99–113.

BEST DIGITAL PRACTICES FOR FOSTERING AT-RISK YOUTH'S ENGAGEMENT

MARIAMI ONIANI, LL.B. in International Law

Virtual Programming Officer at American Councils for International Education

mariamioniani0@gmail.com

ABSTRACT

While young people are often considered "digital natives," those with mental health difficulties face significant online challenges with dire daily consequences. Thus, this paper outlines best practices for fostering at-risk youth's digital engagement.

Keywords: digital engagement, gamification, youth empowerment

In light of rapid technological developments, online engagement has catalyzed youth participation (Trappett, 2023). Yet, young people with mental health difficulties face digital challenges with problematic real-life consequences (Stoilova, 2022). This paper, therefore, aims to present best practices for enhancing at-risk youth's virtual engagement.

Based on RAY MON data, young learners are least likely to strengthen safety-related competences. Thus, firstly, youth workers should prioritize building safe digital spaces by enhancing students' cyber security awareness (Herranz & Schwenzer, 2024).

Secondly, engaging at-risk youth as knowledge experts (Donnan et al., 2023) can help uphold their autonomy. Youth workers are further advised to empower them by tailoring their communication strategies and removing participation barriers (Fillet, 2024).

Finally, youth workers should motivate at-risk youth through gamification tools, including learning, collaboration, and project management platforms (SIC et al., 2018). When

implemented thoughtfully, gamification has the potential to increase engagement and enhance mental well-being (Cheng & Ebrahimi, 2023).

CONCLUSION

Fostering digital engagement among at-risk youth requires a holistic approach that ensures online safety, promotes autonomy, and leverages motivational tools. By creating inclusive and supportive online environments, youth workers can empower “digital natives” to participate more meaningfully.

BIBLIOGRAPHY

Cheng, C., & Ebrahimi, O. V. (2023). Gamification: a Novel Approach to Mental Health Promotion. *Current psychiatry reports,* 25(11), 577–586. https://doi.org/10.1007/s11920-023-01453-5

Donnan, J., Howells, R., Drakes, D. H., & Bishop, L. D. (2023). Post-Pandemic Engagement of Youth in Virtual Environments: Reflections and Lessons Learned from the Development of a Youth Education Program. *The Journal of early adolescence,* 45(1), 5–14. https://doi.org/10.1177/02724316231223527

Fillet S. (2024). Youth engagement: best practices for a successful strategy. *Go Vocal.* https://www.govocal.com/blog/youth-engagement-best-practices-for-a-successful-strategy

Herranz A. H. & Schwenzer F. (2024). Exploring Successful Approaches to Digital Youth Work. *RAY DIGI: Final Report.* https://www.researchyouth.net/wp-content/uploads/2024/10/RAY-DIGI_Research-Report_20241010.pdf

Social Innovation Center et al. (2018). How to Succeed with Digital Gamification for Youth Engagement. *Handbook.* https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/4e475d8c-dca1-4c59-8f37-eb0563ebd51e/GAMI-ENG-fullversion_small.pdf

Stoilova M. (2022). Young people’s online engagement and mental health: the role of digital skills. *ySKILLS.* https://yskills.eu/young-peoples-online-engagement-and-mental-health-the-role-of-digital-skills/

Trappett L. (2023). Using Online Community Engagement to Empower the Youth. *socialpinpoint.* https://www.socialpinpoint.com/using-online-community-engagement-to-empower-the-youth/

ADVENTURE ON THE ROAD AS A WAY OUT OF THE MIST OF TEENAGEHOOD

DE MUIJLDER MARIE

Founder and coordinator of the Lycée Voyageur

Eduquer Demain / Lycée Voyageur

mariedemuijlder@gmail.com

ABSTRACT

The Lycée Voyageur (Travelling High School) is a pilot project which took place in Belgium between 2022 and 2024. The classroom was the real world, the outside environment and a tourism autocar. We travelled each week in Belgium and twice a year in Europe. We learned by doing and by sharing adventures together. We will explain the benefits for youngsters with special need and school traumas and tell a little about our experience.

KEYWORDS

Travellin High School, Adventure, Special Needs, Freedom and responsibility

MAIN PART

Introduction : what is the Lycée Voyageur in a few words

Why is mental health the main issue we faced ?

What can we say about special needs and school trauma in this context ?

What are the benefits of living an adventure and fixing problems together ?

Conclusion : adulthood, responsibility and freedom

PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVES ON ALTERNATIVE CARE FOR CHILDREN: STRUCTURES, CHALLENGES, AND INTERVENTIONS IN THE ALBANIAN CONTEXT

MATILDA ZIZOLLI
University of Tirana, Faculty of Social Sciences

ABSTRACT

Alternative care is an important solution for children who are denied parental care due to desertion, abuse, or socioeconomic instability. This research investigates the idea, forms, legal framework, and psychological issues related to alternative care in Albania. Furthermore, it emphasizes the need of psychologists in assessing and meeting the emotional and developmental needs of children in care. This research, which draws on both national legislation and international standards, provides evidence-based psychological therapies to assist vulnerable children's well-being and social integration.

INTRODUCTION

Alternative care refers to a systematic system of assistance for children who cannot live with their biological parents. Alternative care, whether temporary or permanent, seeks to assure a child's safety, stability, and overall development through replacement family contexts or institutional arrangements.
This study gives an overview of the current alternative care modalities in Albania, the psychological vulnerabilities of children put in such systems, and the role of mental health experts in minimizing the effects of trauma and disturbed attachment.

Forms of Alternative Care in Albania

The alternative care system in Albania comprises several key structures:

Foster Care: Provided by either extended family members or state-approved foster families, this form seeks to replicate the family environment and provide emotional continuity.

Residential Care: Institutional care for children without parental care, often managed by public or non-profit agencies.

Adoption: A permanent legal arrangement wherein a child becomes a full member of another family.

Independent Living: Tailored for older adolescents transitioning into adulthood, often accompanied by psycho-social and economic support programs.

Target Population for Alternative Care

Children eligible for alternative care typically face complex vulnerabilities, including:

Abandonment or parental neglect

Physical, emotional, or sexual abuse

Loss of parental care due to death, disability, or incarceration

Exposure to chronic poverty or domestic violence

Parental mental health issues or substance abuse

These conditions necessitate a multi-disciplinary approach to care planning and implementation.

Legal and International Frameworks

National Legal Instruments

Alternative care in Albania is governed by several key laws and policy directives:

Family Code of the Republic of Albania

Law No. 18/2017 on the Rights and Protection of the Child

Council of Ministers Decision No. 578, dated 03.10.2018 on foster care arrangements

These legal instruments define the responsibilities of institutions and professionals in ensuring the rights and protection of children deprived of parental care.

International Standards

Albania is a signatory to several international agreements, including:

United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989)

United Nations Guidelines for the Alternative Care of Children (2009)

These frameworks emphasize the principle of the “best interest of the child,” advocating for family-based and community-based care models over institutionalization whenever possible.

Psychological Challenges in Alternative Care

Trauma and Separation

Separation from biological parents frequently causes intense emotional pain. Children may experience worry, despair, perplexity, or guilt, which, if not treated, can lead to long-term psychiatric issues.

Emotional and Behavioral Disorders

Children in alternative care usually exhibit behavioral dysregulation, such as anger, withdrawal, and defiant behavior. Such acts frequently indicate underlying trauma or unfulfilled emotional needs.

Attachment Disorders

Repeated interruptions in caregiving interactions can result in disordered or avoidant attachment patterns, which limit the child's capacity to trust and build lasting emotional attachments.

Impact of Placement Instability

Multiple changes in caregivers or institutional settings can disrupt a child's psychological development, resulting in poor academic achievement, low self-esteem, and trouble forming peer connections.

Psychological Assessment of Children in Alternative Care

Purpose and Importance

A complete psychological evaluation is essential for determining the child's emotional condition, cognitive abilities, trauma history, and behavioral tendencies. It guides personalized care planning and therapy techniques.

Assessment Techniques

Psychologists employ a variety of tools and methods, including:

Clinical interviews with children and caregivers

Behavioral observations in naturalistic and structured settings

Standardized psychological tests, such as:

Cognitive assessments (e.g., WISC)

Emotional development scales

Anxiety and depression inventories

Projective techniques (e.g., CAT, Bender-Gestalt)

These assessments ensure that intervention plans are tailored and evidence-based.

Psychological Intervention Models

Individual Therapy

Psychotherapeutic support is fundamental in helping children process trauma, improve emotional regulation, and enhance self-concept. Modalities include:

Cognitive Behavioral Therapy (CBT): Targets maladaptive thoughts and behaviors.

Play Therapy: Especially effective with younger children for non-verbal emotional expression.

Art Therapy: Facilitates communication of complex emotions and trauma narratives.

Family Therapy and Caregiver Training

Psychologists also play an important role in assisting caregivers through psychological education and therapeutic interventions. This improves caregivers' capacity to satisfy the child's emotional and developmental demands while maintaining placement stability.

PARTICIPATORY THEATRE AND PLAYFUL METHODS IN YOUTH WORK: INSIGHTS FROM TURKIYE

ONUR ERDOGAN

Artistic Director/Stage Director/Instructor

Bornova Municipal Theatre (BBST) / Theatron Art

onur.erdogan@theatron.com.tr

ABSTRACT

This paper outlines an interdisciplinary, theatre-based youth work approach developed at Bornova Municipal Theatre (BBST). It draws on over 30 years of experience in youth development and theatre pedagogy. The present contribution is grounded in trauma awareness, and its focus is on the intersection of participatory theatre, play and improvisation as tools to promote emotional resilience and social inclusion. The document presents an overview of the organisational structure and objectives of the recently established Children's and Youth Theatre Department and BBST Academy. It also introduces a range of practical methodologies aimed at establishing secure and stimulating creative environments for young individuals.

KEYWORDS: participatory theatre, youth work, improvisation, trauma-aware, play-based methods, social inclusion

MAIN TEXT

As the artistic director of Bornova Municipal Theatre and a practitioner in youth theatre for over twenty years, I have witnessed first-hand the transformative potential of creative practices in the lives of young people. In 2024, our theatre established a new Children's and Youth Theatre Department and the BBST Academy, designed as the department's activity centre and laboratory, aiming to consolidate and reimagine our thirty years of experience in engaging young people through theatre.

The BBST Academy places emphasis on interdisciplinary collaboration, bringing together academicians, pedagogues, teachers, social workers, and youth workers to explore how theatre can respond to the developmental and emotional needs of children and young people. While it is recognised that the present work does not constitute a form of therapy and that the implementation of therapeutic interventions must be the preserve of trained professionals, the practice is grounded in trauma-informed pedagogy. The objective is to establish environments that are characterised by emotional safety and inclusivity, thereby facilitating the expression of creativity in young individuals. As Van Der Kolk (2014) argues in The Body Keeps the Score: 'The challenge of recovery is to reestablish ownership of your body and your mind—of your self. This means feeling free to know what you know and to feel what you feel without becoming overwhelmed, enraged, ashamed, or collapsed.' (Van Der Kolk, 2014, p. 205). Theatre, as an embodied and imaginative practice, offers a unique avenue for such self-regulation and expression, which purely cognitive approaches may not facilitate.

A central part of our current work is the integration of play-based and participatory methods in theatre education. Improvisation, physical theatre, and group storytelling exercises are employed not only to develop theatrical skills, but also to foster trust, cooperation, and emotional literacy. Play, as Donald Winnicott (1971) emphasizes, is not merely a leisure activity but a critical space for psychological integration. He writes:

“It is in playing and only in playing that the individual child or adult is able to be creative and to use the whole personality, and it is only in being creative that the individual discovers the self. It is in playing that the child is free to be spontaneous. Playing facilitates growth and therefore health; playing leads into group relationships; playing can be a form of communication in psychotherapy; and lastly, psychoanalytic psychotherapy has to do with two people playing together” (Winnicott, 1971, p. 54).

In the context of youth theatre, this view positions play as a transformative ground—one where young people can safely explore identity, emotion, and relationship without fear of failure or judgment.

Recent workshops have incorporated immersive theatre simulations, wherein young participants navigate real-life scenarios within a fictional framework. For example, one exercise requested that the participants collaborate to create a scene about peer exclusion. Thereafter, the exercise required the participants to rework said scene through multiple improvisations, exploring alternate choices and outcomes. This method resonates with Boal's (1979) Forum Theatre technique, but with more emphasis on spontaneity and the use of game structures to facilitate engagement.

It is important to note that the approach adopted does not position facilitators as experts delivering solutions, but rather as co-explorers who learn with and from young people. This standpoint is in alignment with the critique proposed by Paulo Freire (1970) of the "banking model" of education, and it supports a pedagogical approach that is characterised by dialogicality and responsiveness. As Freire explains:

“In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing. Projecting an absolute ignorance onto others, a characteristic of the ideology of oppression, negates education and knowledge as processes of inquiry. The teacher presents himself to his students as their necessary opposite; by considering their ignorance absolute, he justifies his own existence. The students—alienated like the slave in the Hegelian dialectic—accept their ignorance as justifying the teacher’s existence—but, unlike the slave, they never discover that they educate the teacher” (Freire, 1970, p. 72).

By rejecting this model, our practice aims to cultivate mutual learning, critical reflection, and shared meaning-making between facilitators and young participants.

Another important development within the BBST Academy has been the conceptualisation of a specialised library designed to serve as both a physical and intellectual hub for youth-

focused theatre practice. This library will not only curate and preserve the theatre's 30-year archive—including production notes, rehearsal journals, and working folders from past performances—but will also bring together a wide selection of national and international materials on youth theatre, participatory methods, and child-centred education.

More than a traditional library, this space is envisaged as an active resource centre where theatre practitioners, educators, and researchers can engage in practice-based reflection and collaborative inquiry. It will offer school-based drama teachers, youth workers, and artists the opportunity to study BBST's working folders from previous productions, enabling them to draw inspiration from past methodologies, dramaturgical processes, and educational strategies.

The library will also serve as a meeting point for those developing long-term strategies for meaningful youth engagement—providing a reflective environment that values children and young people not merely as audiences or students, but as co-creators in artistic processes. This aligns with the ethos of child-centred education, which prioritises the learner's agency, experience, and developmental needs.

This vision of a dynamic and open-access library supports BBST's broader commitment to building sustainable, inclusive, and reflective practices in youth theatre.

This paper shares the early outcomes and lessons of this ongoing initiative. Through practical examples, participant feedback, and reflective analysis, it argues for the necessity of integrating participatory, playful, and trauma-aware approaches into institutional youth work settings.

CONCLUSION:

Theatre, when practised with care, creativity, and attention to context, has the potential to serve as a potent catalyst for youth development. The Bornova Municipal Theatre's approach is centred upon the concepts of participation, improvisation and play. It is through these methodologies that novel pathways are forged for young individuals to explore both themselves and the world around them.

BIBLIOGRAPHY:

Boal, A. (1979). Theatre of the oppressed (C. A. McBride & M.-O. L. McBride, Trans.). London: Pluto Press

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum

Van Der Kolk (2014). The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma. Penguin Books

Winnicott, D. W. (1971). Playing and reality. London: Tavistock Publications

NERVOUS SYSTEM REGULATON IN ADDRESSING YOUTH PEER VIOLENCE AND BULLYING

RANKO ČERIĆ

Magistar Artum, Budo Pedagogue, Embodiment Trauma Coach

Aiki En - Organisaton for the Promoton of Harmonious Living, aiki-en.hr

ranko@aiki-en.hr

ABSTRACT

Bullying and peer violence can have long term negatve impact on victm's emotonal and mental development. Nervous system regulaton has positve efect on victms, helping them solve conficts and rebuild self-confdence. Techniques for nervous system regulaton are simple, efectve and easy to teach outside of martal arts context.

KEYWORDS: peer violence, bullying, nervous system regulaton, martal arts, embodiment

Prolonged negatve efect of bullying and peer violence on victm's emotonal and mental health has been documented in various studies (Sigurdson et al. 2015; Pabian et al. 2021). In my extensive experience of working with youth I notced several strong elements of martal arts trainings and embodiment practces that help victms of peer violence resolve conficts and leave the victm role. Centring techniques are powerful nervous system regulaton tools that we teach and use regularly. Those techniques help one control the fight/fght/freeze stress reacton, enabling them to solve the aggressive situaton in a calm and creatve way, in long term building their self-confdence thus making them less atractve peer violence victms. Centring achieves physical and emotonal balance using breathing methods, muscular extension and relaxaton and visualisaton techniques. It's functoning is based on Polyvagal theory (Porges, 2022) principles that use body as a tool for deactvatng the fight/fght/freeze stress reacton and regaining neutral state of the nervous system. As these techniques are based on simple and easy to teach methods that don't require any previous martal arts experience, they can be transmited to wider public in both formal and non-formal learning environments.

CONCLUSION:

Centring is a nervous system regulaton tool used in martal arts training that helps victms of peer violence build capacity to solve conficts in calm and creatve way and regain self-confdence, thus removing them from the victm role.

Main advantages of centring techniques are ease of learning and applicaton, potental for teaching and use outside of martal arts context and overall efectveness.

BIBLIOGRAPHY:

Sigurdson, J.F., Undheim, A.M., Wallander, J.L. et al. The long-term efects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. Child Adolesc Psychiatry Ment Health 9, 42 (2015).

https://doi.org/10.1186/s13034-015-0075-2

Pabian S, Dehue F, Völlink T, Vandebosch H. Exploring the perceived negatve and positive long-term impact of adolescent bullying victmizaton: A cross-natonal investgaton.

Aggress Behav. 2022 Mar;48(2):205-218. doi: 10.1002/ab.22006. Epub 2021 Nov 2. PMID: 34729796; PMCID: PMC9298246.

Porges SW. Polyvagal Theory: A Science of Safety. Front Integr Neurosci. 2022 May 10;16:871227. doi: 10.3389/fnint.2022.871227. PMID: 35645742; PMCID: PMC9131189.

CLOSING MY EYES TO SEE YOU: HOW AUTHENTIC MOVEMENT SUPPORTS MY WORK WITH YOUTH

Mgr. **ŠÁRKA BARTŮŠKOVÁ**, MA

Skolerne i Boserup

Boserupvej 100 4000 Roskilde, Denmark

s.bartuskova@gmail.com

ABSTRACT

This paper explores how Authentic Movement (AM) practice supports and enriches my work and contributes to my self-care and overall well- being as a therapist and educator with neurodivergent youth, particularly teenagers with autism.

KEYWORDS: Authentic Movement, body awareness, self-care, youth

Professionals in caregiving roles—such as therapists, educators, and youth workers—often carry a significant load, mentally, emotionally, and physically, sometimes without full awareness. Based on my ongoing AM practice, research and work experience, I suggest the following:

• AM practice is empowering and helps develop a non-judgmental inner witness, integrity, and compassion, which are beneficial both to professional work and personal well-being.

• AM Practice increases body awareness, self-knowledge and observation skills which supports attunement to the students and enables creativity in interventions

• AM practice enhances my comfort with not knowing, allowing me to stay present in the moment with my students.

• The development of a non-judgmental and compassionate inner witness through AM helps me acknowledge and tolerate my own vulnerability and limitations and be aware of my boundaries and needs.

CONCLUSION

Based on my findings and experience, I believe AM can be transformative and supportive practice for therapists and youth workers. AM is also suggested as benefitial to trainees or new workers, due to its therapeutic and non judgmental reflective qualities.

BIBLIOGRAPHY:

Adler, J. (2002). *Offering from the conscious body: The Discipline of Authentic Movement*. Rochester, VT: Inner Traditions.

Bartuskova, S. (2019). *Closing My Eyes To See You -A heuristic inquiry on the contribution of Authentic Movement based reflective practice to the therapeutic work of a dance therapy trainee in the sessions with a client with Korsakoff syndrome.* Master Thesis. Codarts Rotterdam

Plevin, M. (2007). *Journeying Between Will and surrender in Authentic Movement: A Personal and Clinical Perspective.* In Pallaro (Ed.) Authentic Movement-Moving the Body, Moving the Self, Being Moved. A collection of Essays. London: Jessica Kingsley Publishers,105-115

LET'S PLAY! DIGITAL GAMES FOR CHILDREN WITH EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DIFFICULTIES

Dr **VAIA MANOLI,** Education Consultant

Directorate of Primary Education of Arcadia,

Academias str., Tripoli, Arcadia, Greece 22131

vamano@otenet.gr

ABSTRACT

This paper focuses on digital games and their role in education, especially for children with emotional and behavioral difficulties (EBD). It addresses their characteristics as interactive

learning environments and how they can meet with the needs of this specific group. It also presents digital games and applications that can support their learning and a case study for further discussion.

KEYWORDS: digital games, emotional and behavioral difficulties, basic skills, inclusion

The present era is marked by the rapid advancement of technology, which significantly influences all aspects of life—particularly the lives of children and young people. Digital games constitute a distinct domain within Information and Communication Technologies (ICT), with which children and young people are highly familiar, as digital natives (Prensky, 2001).

Although digital games have received strong criticism, their unique characteristics make them a valuable tool in the education of children and young people, especially in the education of individuals with special needs.

Children and adolescents with emotional and behavioral difficulties (EBD) exhibit mainly persistent patterns of emotions, thoughts, and behaviors – aggression, anxiety, hyperactivity and more (Brigham, et al. 2021), that significantly affect not only their own learning and social relationships but also the learning and well-being of others around them.

Digital games, as engaging and interactive educational environments, can effectively support the education of children and adolescents in different areas of development as they can promote holistic, experiential learning and the development of essential life skills.

The role of the adult is also important in order to search for the appropriate games and to create the supportive framework (Algozzine, B., & Kay Sackett, R., 2017).

Summarizing, the education of EBD children is a challenging task for both formal and non formal education and the society in general in terms of inclusion. Digital games that can be found in the web or created by educators can be the vehicle for offering experiences tailored to the learning needs of each person.

BIBLIOGRAPHY:

Algozzine, B., & Kay Sackett, R. (2017). *Emotional and behavioral disorders: Theory and practice* (6th ed.). Pearson

Brigham, F. J., McKenna, J. W., Claude, C. M., & Brigham, M. M. (2021). Assessment of EBD. In *Traditional and Innovative Assessment Techniques for Students with Disabilities*. Emerald Publishing Limited.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. Paragon House.

Healing fairytales

WINDE VERHULST

Minor N'dako

winde.verhulst@gmail.com,

winde.verhulst@minor-ndako.be

ABSTRACT

Trauma can affect everyone but the impact on children and adolescents can be significantly bigger since they are still developing on many bio-psycho-social levels to become emotionally balanced adults.

There are many ways to reduce the consequences of trauma. Healing fairytales is one out of a series of educational , practical methods' Facing Trauma' developed by Minor-Ndako and The Mobile School. The toolkit can serve as a vehicle for trauma healing and growth.

MAIN PART

Storytelling is an ancient narrative, a shared patrimony that crosses cultural borders and time. It plays a vital role in understanding ourselves and the world around us. Throughout history it came in many varieties; mythes, legends , epic adventures , ….and fairytales. By diving into the world of fairy tales, we can explore and understand the metaphorical representation of trauma causes.

Fairytales as a therapeutic method has a wide range of benefits.

As it works around identity it can bring new perspectives and reframe one's story.

It can serve as a mirror enhancing emotional expression and regulation by talking about difficult situations and experiences. The healing effect lies in the ability to enable conversations and process difficult emotions from a safe distance.

It can foster empathy whilst we listen to the story of others.

During the workshop we will create our own fairytale. We will explore the common ground to build a narrative; the different elements, stages, characters and outcome. By working together in a group, it strengthens a sense of cohesion and therefore influences a sense of community. It will enhance creative thinking, communication and expression skills.

As a closure there will be a group discussion.

Note: The toolkit ' Facing Trauma' is a cooperation between StreetSmart, Minor-Ndako, Save the Children Romania & SolidarityNow, co- financed by the European Union.

CREATIVE PATHWAYS TO INCLUSION

ZOLTAN SZERDAHELYI, Lead Partner

Sibaris Club Hungary (www.sibarisclub.hu)

sibariskse@gmail.com

ABSTRACT:

The study describes the objectives of how to develop and implement inclusive orienteering practices and tools that enable individuals from marginalized groups to equally enjoy, learn, and participate in orienteering activities, fostering social inclusion and mutual understanding.

KEYWORDS: Promote inclusion, empower communities, social awareness, reducing inequalities, Trail Orienteering

MAIN PART

Modern lifestyles, characterized by sedentary behavior and an over-reliance on digital navigation tools, have contributed to a decline in traditional spatial navigation skills - that are crucial for cognitive stimulation. Orienteering is a sport that combines physical exercise with navigation challenges and decision-making, offering an ideal way to counteract these trends. Unlike conventional exercise programs, orienteering not only enhances physical endurance but also stimulates the brain by engaging memory, attention, and problem solving skills.

Recent studies reinforce the idea that targeted physical and cognitive interventions can significantly improve the young generation's social skills. In fact, regular engagement in activities that combine physical exertion with mental challenges has been shown to improve cognitive resilience, thereby improving the risk or severity of social conditions, while developing and strengthening their weak areas.

The project directly addresses the inclusion of underrepresented groups, particularly individuals with disabilities, aligning with the EU's commitment to reducing inequalities. Sport provides opportunities to express their talents and become included in society especially for marginalized groups, including people with disabilities, or challenges of young people from vulnerable groups.

There is a need for greater inclusivity in sports by leveraging Trail Orienteering (TrailO) as an innovative, accessible activity and rehabilitative tool. Unlike traditional sports, TrailO prioritizes cognitive skills over physical performance, making it suitable for individuals with diverse abilities, including those with mobility challenges, neurodiverse conditions, or mild sensory impairments. Its low-impact nature and adaptability enable participation in both recreational and rehabilitative contexts, fostering social inclusion and mental well-being.

Knowledge about such facilitations and their usability isn't well-studied nor involved in official training courses for sport staff. Creative Pathways To Inclusion focuses on filling up the gaps in a holistic way. The project's core innovation is dual support of both sport staff and visually impaired and participants with special needs in the field of knowledge-based guidance and practical execution.

Beyond being a sport, blind orienteering as a tool enhances spatial awareness, mobility skills, and problem-solving abilities while fostering independence and confidence. It also promotes social inclusion by allowing visually impaired participants to compete alongside sighted individuals, strengthening collaboration and understanding. The combination of physical activity, mental challenge, and innovative navigation techniques makes blind orienteering an empowering and rewarding experience for all participants.

CONCLUSION:

The Creative Pathways To Inclusion project aims to develop and implement inclusive training programs, establish an International level certification system, create a digital platform for resources and events, and advocate for the integration of both BlindO and TrailO into rehabilitation and sports policies.

THE HAPPINESS LESSON INTEGRATED PROGRAMMES AND THE MAVENS OF MINDSET

ZSÓFIA JOZIFEK

Réka Perl-Tonk

The World is Better with You Association

jozifek.zsofia@boldogsagora.hu

ABSTRACT

The Happiness Lessons introduce mental health and positive psychology, especially strategies for increasing the subjective well-being in school education and youthwork through teacher/educator training and a strategically developed 10 months annual programme. 7500+ educators and 1500+ institutions have incorporated the Happiness Lessons into their work engaging 150.000+ children and teens between 3 and 20 years olds.

We will present the basic principles that guide the programme, thus feedback and results from educators and young people that reflect on how a loving environment support learning outcomes. We will introduce a new cardgame tool to the participants that we have been developing for young people and youthwork to practice the growth mindset among other topics in the frame of the Mavens of Mindset project.

MAIN PART

The Mavens of Mindset project partnership has committed to create a new game; a pack of cards that youth workers and educators can apply in their daily work. The game introduces and trains positive thinking and the growth mindset of 13+ years old young people, also including those with fewer opportunities.

Through open events and piloting activities, we seek for meaningful involvement of youth workers and young people to create the cards and rules together, and to produce a fun, innovative game with multiple options for gameplay. In June 225 a prototype in English is available for tryout and feedback.

Through the Mavens of Mindset game the partnership would like to address the challenges of the current youth generation, such as social isolation, the difficulties to build deep and long-lasting strong relationships, the harmful impact of the social media on self-esteem and the complexity of decision making, thus finding one's authentic self.

According to research findings and meta-analyses, building stronger and supportive, offline communities is key for the mental health of young people. Mavens of Mindset will facilitate authentic self expression, the introduction of well-being practices, and playful social experiences.

We also develop an accompanying online booklet, which gives many more ideas for playing with the cards, and also for introducing topics of social-emotional learning and for reflecting on the experience. Throughout the whole project young people has played an 'expert by experience' role for advising the creative work.

We address the EU Youth Strategy, the European Youth Goals, the Erasmus+ Inclusion and Diversity Strategy, and the UNESCO's 2030 Agenda for Sustainable Development, by focusing on:

the HORIZONTAL priority: Inclusion and diversity in all fields of education, training, youth and sport

the YOUTH field priority: Promoting active citizenship, young people's sense of initiative and youth entrepreneurship including social entrepreneurship

the chosen, main TOPIC: supporting better physical and mental health, well-being of young people.

PARTNERS:

Hungary – The World is Better with You Foundation

Portugal – Weople – Tabela Espontanea Unipessoal Lda

Spain – Asociación para el desarollo del Plan Comunitario de Carabanchel Alto

Sofinancira
Evropska unija