

DOI 10.51558/2490-3647.2026.11.1.703

UDK 376:37.014

Primljeno: 26. 02. 2026.

Pregledni rad
Review paper

Lejla Osmić

RAZUMIJEVANJE SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI KROZ SOCIOPEDAGOŠKU PERSPEKTIVU: TEORIJSKI OKVIRI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE*

Rad analizira socijalnu isključenost kao višedimenzionalan proces narušavanja odnosa između pojedinca i društva nadrastajući okvire materijalne deprivacije. Svrha rada je teorijska analiza fenomena iz sociopedagoške perspektive, uz kritičko propitivanje mehanizama marginalizacije unutar obrazovnog sistema. Analiza obuhvata evoluciju diskursa i komparaciju ključnih paradigmi – solidarnosti, specijalizacije i monopola – čime se identificiraju ideološke razlike koje determiniraju modele institucionalnog djelovanja. Ključne pedagoške implikacije proizašle iz teorijskog okvira ukazuju na to da obrazovne nejednakosti nisu samo rezultat socioekonomske deprivacije, već su duboko ukorijenjene u mehanizmima skrivenog kurikulumu. Kroz simboličko nasilje ovi mehanizmi doprinose paradoksu „isključenosti unutar uključenosti“, gdje formalna prisutnost u sistemu ne podrazumijeva i stvarnu pripadnost. Takvi institucionalni pritisci mogu ograničiti djelatnu moć pojedinca, dok savremeni digitalni jaz djeluje kao tehnološki multiplikator starih oblika marginalizacije, dodatno perpetuirajući postojeće strukture moći i nejednakosti unutar društva. Polazeći od pedagogije kao prakse osnaživanja, rad naglašava nužnost odmaka od tehničkih modela puke kohezije ka autentičnoj socijalnoj inkluziji. Pedagoški odgovor fokusira se na transformativno djelovanje i promjenu uvjeta koji generiraju marginalizaciju. Na taj način jača se prostor za razvoj kritičkog subjektiviteta u kojem učenik izrasta iz pasivnog recipijenta u svjesnog subjekta društvene promjene.

Ključne riječi: socijalna isključenost; sociopedagoška perspektiva; paradigme socijalne isključenosti; obrazovne nejednakosti; socijalna inkluzija.

* Rad je prezentiran na Naučnoj konferenciji „Društvene i humanističke nauke pred izazovima 21. stoljeća“ koja je održana na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli 12. 12. 2025. godine.

1. UVOD

Socijalna isključenost predstavlja jedan od centralnih koncepata u savremenim analizama društvenih nejednakosti, socijalne kohezije i obrazovnih politika. Za razliku od tradicionalnih pristupa koji su je reducirali na siromaštvo ili nezaposlenost, savremena literatura socijalnu isključenost razumije kao višedimenzionalan i relacijski proces uskraćivanja pristupa resursima, pravima i društvenoj participaciji (Atkinson 1998; De Haan 1999). Takvo razumijevanje pomjera fokus sa individualnih deficita na strukturne i institucionalne mehanizme koji proizvode i održavaju nejednakosti (Šućur 1995; Babović 2011). Upravo ta teorijska slojevitost čini socijalnu isključenost relevantnim, ali nedovoljno operacionaliziranim pojmom u pedagoškim istraživanjima, gdje se često koristi bez jasnog razgraničenja paradigmi koje ga utemeljuju. Polazeći od toga, rad zastupa tezu da izbor paradigme socijalne isključenosti – solidarnosti, specijalizacije ili monopola – neposredno oblikuje pedagoške prioritete i intervencije.

Sociopedagoški pristup u radu proizlazi iz razumijevanja obrazovanja kao društveno utemeljenog fenomena oblikovanog odnosom između društvenih struktura i procesa unutar obrazovne sfere (Gvozdenović 2008). U tom smislu, obrazovni sistemi istovremeno reflektiraju postojeće nejednakosti i učestvuju u njihovoj reprodukciji ili transformaciji. Svrha rada je teorijska analiza i konceptualno razjašnjenje pristupa socijalnoj isključenosti, uz uspostavljanje koherentnijeg okvira za razumijevanje obrazovanja kao prostora društvene reprodukcije i transformacije. Zasnovan na teorijsko-preglednoj analizi literature, rad prioritet daje relevantnim policy dokumentima i empirijskim analizama ključnim za kritičku interpretaciju fenomena. Potencijalni doprinos se ogleda u uvezivanju različitih interpretacija isključenosti sa sociopedagoškim razumijevanjem politika i praksi, uključujući digitalnu marginalizaciju i subjektivno iskustvo (ne)pripadanja. Obrazovne nejednakosti ovdje se definiraju kao strukturno uvjetovane razlike u pristupu i ishodima, dok socijalna inkluzija, nasuprot formalnoj prisutnosti, podrazumijeva stvarnu participaciju, priznanje i pripadnost.

2. SOCIJALNA ISKLJUČENOST: GENEZA KONCEPTA I INDIKATORSKI OKVIR OBRAZOVNIH NEJEDNAKOSTI

Koncept socijalne isključenosti počinje se artikulirati 1960-ih u francuskom političkom diskursu kao odgovor na neuspjeh socijalne države da obuhvati populacije izvan institucionalnih mehanizama podrške. Uvođenje termina *les exclus* označilo je

pomak od individualnih objašnjenja siromaštva prema prepoznavanju strukturnih i institucionalnih nedostataka (Silver i Miller 2003; Babović 2011), čime se otvorio prostor za razumijevanje društvenih nejednakosti kao sistemski uvjetovanih pojava. Socijalna isključenost se razumijeva kao višedimenzionalan proces gubitka društvenog priznanja, autonomije i participacije, uz naglašavanje njegovog dinamičkog i relacijskog karaktera (De Haan 1999; Atkinson 1998). Teorijska heterogenost pojma (Šućur 2004) otvara prostor za sociopedagošku reinterpretaciju, posebno kroz paradoks „isključenosti unutar uključenosti“ (Osmić 2020). U tom okviru, obrazovne institucije ne djeluju samo kao prostori inkluzije, već i kao mjesta reprodukcije nejednakosti kroz skriveni kurikulum – skup implicitnih normi i obrazaca vrednovanja koji privilegiraju kulturne kodove dominantnih skupina (Bourdieu i Passeron 1977). Na nivou školske prakse skriveni kurikulum manifestira se kroz implicitna očekivanja nastavnika, obrasce vrednovanja, jezičke i komunikacijske norme, disciplinarne rituale i selekcijske procedure koje mogu privilegirati učenike čiji habitus odgovara dominantnoj školskoj kulturi. Na taj način škola ne reproducira nejednakosti isključivo kroz formalni kurikulum, već i kroz svakodnevne obrasce interakcije, procjene i institucionalnog priznanja. Posljedično, obrazovni neuspjeh se internalizira kao individualni deficit, što Clark (1960) opisuje kao proces u kojem sistemski uvjetovani ishodi bivaju reinterpretirani kao lični nedostatak. Takva dinamika direktno pogađa djelatnu moć (agency) pojedinca, koju Emirbayer i Mische (1998) definiraju kao sposobnost refleksivnog djelovanja, dok Archer (2003; 2007) pokazuje kako kontinuirane poruke nepripadanja narušavaju unutarnji dijalog i kapacitet za djelovanje. U takvim okolnostima pedagoška intervencija nadilazi tehničko uključivanje i poprima karakter osnaživanja subjektiviteta (Biesta 2013), što je posebno naglašeno u savremenim raspravama o svrsi obrazovanja.

Savremeni društveni kontekst dodatno usložnjava ove procese kroz digitalnu marginalizaciju. Koncept digitalnog kapitala (Van Dijk 2020) ne odnosi se samo na tehnički pristup tehnologiji, već i na akumulaciju kompetencija i resursa potrebnih za smisleno sudjelovanje u digitalnom prostoru. U tom smislu, digitalni jaz djeluje kao multiplikator postojećih deprivacija, što Helsper (2021) analizira kroz njegovu povezanost s društvenim nejednakostima, čime se dodatno produbljuju obrasci isključenosti i u obrazovnom kontekstu.

Na toj teorijskoj osnovi razvijaju se savremeni indikatorski pristupi koji omogućavaju operacionalizaciju socijalne isključenosti i njeno povezivanje s obrazovnim procesom (Šućur 2004; Bellani i Fusco 2018). U evropskom kontekstu kao referentni okvir i dalje se koriste Laekenski indikatori (European Council 2001), a

njihova analitička vrijednost u pedagogiji ogleda se kroz tri međusobno povezane kategorije:

- primarni indikator: rano napuštanje školovanja – udio mladih 18–24 godine koji nemaju završeno srednje obrazovanje i nisu u obrazovanju ili obuci;
- sekundarni indikatori: stopa završavanja srednjoškolskog obrazovanja; stopa uključenosti u programe kontinuiranog učenja i obrazovna postignuća prema socioekonomskim grupama;
- tercijarni indikatori (prošireni EU standardi): stopa upisa i završavanja visokog obrazovanja, razlike u ishodima učenja i digitalne kompetencije i pristup digitalnim alatima u učenju.

Povezivanje ovih indikatora s konkretnim školskim praksama omogućava rano prepoznavanje rizika i planiranje diferenciranih oblika podrške. Time ovi pokazatelji prestaju biti samo statistički podaci i postaju ključni alati za identifikaciju intenziteta deprivacije (D'Ambrosio i Chakravarty 2003). Na taj način postaje jasno da obrazovanje ne djeluje neutralno, već istovremeno otvara mogućnosti socijalne mobilnosti i reproducira postojeće društvene razlike, pozicionirajući se kao primarni prostor pedagoškog djelovanja usmjerenog na ublažavanje rizika socijalne isključenosti.

3. DISKURSI SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI I SOCIOPEDAGOŠKE REFLEKSIJE

Socijalna isključenost predstavlja teorijski složen i višeznačan koncept ovisan o analitičkom kontekstu primjene (Rawal 2008). Iz sociopedagoške perspektive, ključna je distinkcija između siromaštva kao ekonomskog deficita i isključenosti kao procesa narušavanja relacija i uskraćivanja prava. Različiti diskursi socijalne isključenosti koriste različite interpretativne okvire i prostorne metafore uključenosti i isključenosti (Šućur 2004) te funkcioniraju kao analitički ideal-tipovi koji se u praksi često prepliću (Tabela 1). Za pedagošku praksu ove metafore nisu samo opisne, već normativne, jer određuju lokaciju problema i vrstu podrške koja se dizajnira.

Tabela 1. Tri pristupa interpretaciji društvenog prostora (adaptirano prema Šućur 2004)

Diskursi	Zemlje u kojima su pristupi dominantni	Tip prostorne dihotomije
Socijalna isključenost	evropske zemlje (zemlje EU)	unutra/izvan
Marginalizacija	Zemlje trećeg svijeta (latinoameričke zemlje)	centar/periferija
Potklasa	Anglosaksonske zemlje (SAD, Kanada, V. Britanija)	gore/dolje

Navedeni diskursi – socijalna isključenost, marginalizacija i potklasa – potvrđuju da je socijalna isključenost kontekstualno uvjetovan fenomen, čije značenje i uzroci zavise od društvene strukture, historijskog razvoja i dominantnih obrazaca raspodjele moći (Šućur 2004). Iako koriste različite prostorne metafore, ovi pristupi opisuju isti društveni prostor nejednakosti, ukazujući na relacijski karakter uključenosti i isključenosti.

U državama Evropske unije dominira diskurs socijalne isključenosti koji ovaj fenomen interpretira kao proces slabljenja društvenih veza i kolektivnih vrijednosti (Silver 1994). Iz sociopedagoške perspektive, ovaj pristup pomiče fokus s ocjena na kvalitetu relacija i subjektivni osjećaj pripadnosti školskoj sredini. Iako se uspjeh mjeri prepoznavanjem učenika unutar školskog *ethosa*, kritička refleksija (Levitas 2006) ukazuje na opasnost od „uvjetovane uključenosti“. Ovaj rizik Biesta (2010) definira kao prevagu funkcije socijalizacije nad funkcijom subjektivizacije, gdje škola, insistirajući na „ulasku unutra“, zapravo guši autentični pedagoški subjektivitet učenika radi društvenog konformizma.

Diskurs potklase, karakterističan za anglosaksonski kontekst, usmjeren je na klasne razlike i mehanizme kojima škola (Atkinson 1998) „hladi ambicije“ onih na dnu društvene skale. Bernsteinova (1971) teorija pedagoških kôdova ovdje nudi ključni uvid: isključenost nije samo ekonomska, već i lingvističko-kognitivna. Budući da sistem favorizira *razrađeni kôd*, učenici koji donose *ograničeni kôd* biva ju unaprijed diskvalificirani iz ravnopravne simboličke razmjene. Iako ovaj model zahtijeva strukturnu redistribuciju resursa, on nosi rizik stigmatizacije učenika (Levitas 2006) kao pasivnih objekata sistema zarobljenih u socioekonomskom deficitu.

Diskurs marginalizacije tumači isključenost kao rezultat asimetričnih odnosa moći između „centra“ i „periferije“ (Rawal 2008). U okviru kritičke pedagogije, obrazovanje postaje proces radikalne društvene transformacije i osnaživanja (Freire 2002). Fokus se stavlja na razvijanje djelatne moći (agency) učenika kako bi dekonstruirali

mehanizme vlastite potlačenosti. Ovakva „pedagogija otpora“ (Giroux 1983) pretvara školu u prostor socijalne pravde gdje učenici prestaju biti pasivni objekti i postaju svjesni subjekti vlastite historije.

Iako oblikovani na makro planu, ovi diskursi direktno određuju kako institucije tretiraju marginalizaciju kroz tri ključne paradigme: solidarnost, specijalizaciju i monopol (Silver 1994). U pedagoškom smislu, ovaj prelaz omogućava preciznije usmjeravanje djelovanja, jer svaka paradigma nudi drugačiji odgovor na cilj odgoja i obrazovanja — od puke integracije u postojeće okvire do inkluzije kroz demokratizaciju društva. Stoga je identifikacija dominantne paradigme nužan preduvjet za razumijevanje načina na koji škola, svjesno ili nesvjesno, učestvuje u prevazilaženju ili reprodukciji stanja isključenosti.

4. PARADIGME SOCIJALNE ISKLJUČENOSTI – OD TEORIJSKIH DISKURSA DO PEDAGOŠKE TRANSFORMACIJE

Silver (1994) sistematizira koncepcije socijalne inkluzije kroz tri temeljne paradigme: solidarnost, specijalizaciju i monopol (Tabela 2). Ovi okviri označavaju različite logike pedagoškog djelovanja koje definiraju tretman marginaliziranih. Dok prva naglašava moralnu koheziju, druga tržišnu razmjenu, a treća odnose moći, njihova analiza otkriva kako se apstraktni politički ideali — od republikanizma do liberalizma — prelamaju kroz školske prakse, direktno diktirajući kvalitetu uključenosti učenika.

Paradigma solidarnosti društvo interpretira kao organsku moralnu cjelinu prožetu zajedničkim vrijednostima i kolektivnom svijesću (Silver 1994), pri čemu se socijalna isključenost razumije kao slabljenje društvenih veza i narušavanje pripadnosti zajednici. Uzroci se lociraju u kulturalnim barijerama i eroziji kolektivnih vrijednosti, što implicira aktivnu ulogu institucija u procesu moralne inkluzije. Iz sociopedagoške perspektive, škola se u ovom okviru afirmira kao ključni prostor socijalizacije u kojem osjećaj pripadnosti postaje temeljni preduvjet učenja, pa se fokus pedagogije pomjera s transmisije znanja na izgradnju inkluzivne zajednice i obnovu socijalnog kapitala (Šućur 2004). Ipak, naglasak na jedinstvenom normativnom okviru otvara pitanje odnosa između inkluzije i pluralizma, budući da insistiranje na zajedničkom „moralnom poretku“ može rezultirati potiskivanjem različitosti i transformacijom inkluzije u suptilni proces asimilacije (Levitas 2006). Upravo u suprotstavljanju takvim asimilacijskim tendencijama, teorijska misao se okreće modelima koji inkluziju temelje na uvažavanju društvene kompleksnosti, a ne na normativnom pritisku. Time

se otvara prostor za razumijevanje socijalne uključenosti kroz prizmu funkcionalne raznolikosti.

Tabela 2. Tri paradigme socijalne isključenosti (adaptirano prema Silver 1994)

	Solidarnost	Specijalizacija	Monopol
Koncept inkluzije	Grupna solidarnost/kulturalne barijere	Specijalizacija/odvojene sfere/međuvisnost	Monopol/društvena zatvorenost
Političko-ideološka tradicija	Francuski republikanizam	Angloamerički liberalizam	Evropska ljevica
Izvor inkluzije	Moralna inkluzija	Razmjena	Građanska prava
Uzroci isključenosti	– slabljenje kolektivnih vrijednosti – pucanje veza između pojedinca i društva	– prepreke dobrovoljnim razmjenama	– nejednaki (klasno uvjetovani) pristup resursima
Borba protiv isključenosti	– individualna prava i obaveze prema nacionalnoj solidarnosti – važnost javnih institucija	– prava i obaveze u ugovornom smislu – ograničena javna intervencija	– proširenje jednakih prava građanskog statusa – participacija u zajednici

Paradigma specijalizacije, utemeljena u liberalnoj tradiciji, društvo posmatra kao dinamičku mrežu diferenciranih i međusobno povezanih sfera u kojima se socijalna uključenost ostvaruje kroz slobodnu razmjenu i ostvarivanje individualnih prava (Silver 1994). Isključenost se u tom kontekstu javlja kao tehnička smetnja – rezultat prepreka u pristupu resursima i društvenim ulogama. U pedagoškom smislu, ovaj model transformira školu u pružaoca obrazovnih usluga, usmjerenog na individualizaciju učenja i razvoj kompetencija potrebnih za funkcioniranje u kompleksnom društvu. Međutim, ograničena uloga javnih institucija i oslanjanje na individualnu odgovornost često zanemaruju činjenicu da su početne pozicije učenika strukturno nejednake, što dovodi do situacije u kojoj se društvene razlike re-interpretiraju kao individualni neuspjeh (Dahrendorf 1979). Na taj način, kako problematizira Levitas (2006), formalna jednakost mogućnosti može prikriti realne nejednakosti u pristupu kulturnom i socijalnom kapitalu, čime škola rizikuje da postane prostor njihove tihe legitimacije.

Paradigma monopola socijalnu isključenost tumači kao rezultat odnosa dominacije i mehanizama socijalnog zatvaranja putem kojih privilegirane grupe kontroliraju pristup ključnim resursima (Murphy 1988). U ovom okviru, isključenost nije slučajna ili tehnički poremećaj, već sistemski proizvod klasnih, statusnih i političkih nejednakosti. Iz sociopedagoške perspektive, škola se ne može posmatrati kao neutralna institucija, već kao prostor u kojem se vrši selekcija, distribucija znanja i reprodukcija društvenih hijerarhija. Stoga se pedagoško djelovanje usmjerava ka razvoju kritičke svijesti i osnaživanju učenika za aktivno građanstvo (Freire 2002). Istovremeno, kako upozorava Biesta (2010), naglašavanje isključivo strukturnih dimenzija može zasjeniti individualnu agenciju učenika i njegove neposredne razvojne potrebe, što zahtijeva uravnotežen pristup između kolektivne transformacije i individualnog razvoja.

Komparativna analiza ovih paradigmi ukazuje na nužnost višeperspektivnog okvira koji integrira relacijsku, individualnu i strukturnu dimenziju fenomena. Dok solidarnost naglašava obnovu društvenih veza, a specijalizacija individualne kapacitete, paradigma monopola dekonstruira dubinske odnose moći. Njihovo sociopedagoško prožimanje nalaže razvoj integriranih pristupa koji simultano adresiraju pripadnost, kompetencije i pravednost, težeći transformaciji ka suštinskoj, a ne tek formalnoj inkluziji.

U posttranzicijskim društvima, poput Bosne i Hercegovine, ove se dimenzije usložnjavaju kroz diskrepanciju između proklamiranih okvira i neformalnih praksi koje limitiraju obrazovne šanse (Lazić 2011). Takav kontekst zahtijeva odgovor koji nadilazi deklarativnu inkluzivnost i fokus pomjera ka distribuciji stvarne pravednosti u pristupima i ishodima obrazovanja.

5. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE SOCIJALNE ISKLUČENOSTI IZ PARADIGMATSKIH PERSPEKTIVA

Analizirani teorijski okviri sugeriraju da pedagoške implikacije socijalne isključenosti, sagledane unutar paradigmatiskih perspektiva, obuhvataju skup intervencija usmjerenih na jačanje participacije i optimizaciju obrazovnih ishoda. Iako različitih polazišta, paradigme solidarnosti, specijalizacije i monopola u savremenoj se praksi prepliću, nudeći integralni odgovor na višedimenzionalnu deprivaciju i nivoe djelovanja obrazovnog sistema (De Haan 1999). Operativna snaga ovih koncepata očituje se kroz njihove specifične refleksije na odgojno-obrazovni rad.

U okviru paradigme solidarnosti, pedagoške implikacije usmjerene su na obnovu i jačanje socijalnih veza unutar škole. To podrazumijeva:

- sistematsko razvijanje inkluzivne školske klime zasnovane na osjećaju pripadnosti;
- primjenu kooperativnog i kolaborativnog učenja kao dominantnih didaktičkih pristupa;
- uvođenje restorativnih praksi u rješavanju konflikata;
- integraciju interkulturalnih sadržaja u kurikulum.

Ove intervencije zahtijevaju stalnu kritičku refleksiju kako bi se osiguralo da zajedništvo ne postane paravan za normativnu homogenizaciju, čime bi se inkluzija nenamjerno transformirala u proces asimilacije učenika iz različitih socio-kulturnih konteksta.

Paradigma specijalizacije, pak, nudi drugačiji odgovor na rizik od asimilacije, fokusirajući se na razvoj specifičnih kompetencija koje pojedincu omogućavaju funkcionalnu autonomiju unutar složenog društvenog sistema. Pedagoške implikacije odnose se na upravljanje diferencijacijom u obrazovanju na način koji ne produbljuje postojeće nejednakosti što uključuje:

- primjenu univerzalnog dizajna za učenje (UDL);
- individualizaciju nastavnih strategija u skladu s potrebama i potencijalima učenika;
- razvoj fleksibilnih kurikuluma i obrazovnih putanja;
- kontinuirano praćenje obrazovnih ishoda prema socioekonomskim indikatorima.

Iako ova paradigma naglašava slobodu izbora i individualne puteve, bez adekvatne institucionalne podrške diferencijacija može dovesti do reprodukcije obrazovnih nejednakosti i segregacije.

U okviru paradigme monopola, pedagoške implikacije usmjerene su na transformaciju odnosa moći unutar obrazovnog sistema što podrazumijeva:

- afirmativno djelovanje kroz stipendiranje i ciljane programe podrške radi kompenzacije inicijalnih nejednakosti;
- participativno upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom koje uključuje i glasove pripadnika marginaliziranih skupina u procese odlučivanja;
- kritičku dekonstrukciju “skrivenog kurikuluma” i eliminaciju suptilnih mehanizama favoriziranja dominantnih kulturnih obrazaca;
- emancipatorsku pedagogiju usmjerenu na razvoj kritičke svijesti i agencije učenika za društvenu promjenu;
- desegregacijsko modeliranje grupa radi aktivnog sprečavanja interne stratifikacije unutar odgojno-obrazovne ustanove.

Ove intervencije usmjerene su na demokratizaciju obrazovanja i proširenje pristupa resursima, pri čemu obrazovanje dobija transformativnu ulogu u smanjenju društvenih nejednakosti (Freire 2002; Saith 2001). Neovisno o paradigmatским razlikama, određeni skup pedagoških implikacija pokazuje se kao sistemski relevantan, te uključuje:

- holistički pristup razvoju socioemocionalnih kompetencija učenika;
- multisektorsko jačanje saradnje škole, obitelji i zajednice;
- kontinuirano osnaživanje nastavnika za rad u heterogenom okruženju;
- proaktivnu identifikaciju i ranu podršku učenicima i studentima u riziku;
- sistemsku afirmaciju programa “druge šanse” i cjeloživotnog učenja.

Navedene mjere potvrđuju da efikasan odgovor na socijalnu isključenost mora simultano obuhvatiti relacijsku, institucionalnu i strukturnu dimenziju. Prema recentnim nalazima (European Commission/EACEA/Eurydice 2021; OECD 2025), obrazovni uspjeh direktna je funkcija sinergije akademskih, socijalnih i institucionalnih faktora. U tom kontekstu, savremeni indikatori, poput ranog napuštanja školovanja i digitalnih kompetencija, prestaju biti puki deskriptivni alati i postaju operativni instrumenti za ciljne intervencije. Stoga, efikasne strategije moraju nadilaziti individualizaciju i težiti strukturnoj transformaciji školskih praksi ka autentičnoj inkluzivnosti. Ovakav pristup, usklađen s globalnim smjernicama (OECD 2018; UNICEF 2019), podrazumijeva koherentnu integraciju pedagoške podrške s javnim politikama i sistemom socijalne zaštite, uvažavajući specifični sociopedagoški kontekst njihove realizacije.

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Razmatranje socijalne isključenosti iz sociopedagoške perspektive potvrđuje da je riječ o složenom i višedimenzionalnom fenomenu koji nadilazi ekonomsku depriaciju te obuhvata strukturne, kulturne, institucionalne i relacijske procese. Analizirani teorijski pristupi i paradigme ukazuju da se socijalna isključenost ne može razumjeti kao statično stanje, već kao dinamičan proces oblikovan interakcijom društvenih struktura, institucija i subjektivnih iskustava (Silver 1994; Levitas 2006). U tom okviru obrazovanje se potvrđuje kao ključno društveno područje u kojem se obrasci nejednakosti istovremeno reproduciraju i mogu transformirati.

Sociopedagoški pristup omogućava sagledavanje socijalne isključenosti na sjecištu individualnih obrazovnih tokova i sistemskih uvjeta, uključujući pristup resursima,

kvaliteti obrazovnog okruženja, institucionalnu podršku i mogućnosti participacije (Room 1995). Pedagogija pritom dobija dvostruku ulogu: analitičku, u prepoznavanju mehanizama koji proizvode nejednakosti, i transformativnu, u osmišljavanju praksi koje doprinose njihovom ublažavanju.

Savremena istraživanja pokazuju da rani obrazovni ishodi, kontinuitet školovanja, cjeloživotno učenje i digitalna uključenost predstavljaju pouzdane prediktore dugoročne socijalne uključenosti (Atkinson i Marlier 2010; European Commission 2022). Istovremeno, obrazovna uključenost ne može se svesti na formalni pristup sistemu, jer subjektivna dimenzija pokazuje da i formalno uključeni pojedinci mogu doživljavati nepripadanje i simboličku marginalizaciju (Osmić 2020). Ovaj uvid dodatno naglašava važnost kvalitete odnosa, iskustva priznanja i stvarnih mogućnosti participacije unutar obrazovnog konteksta.

Iako obrazovanje ne može djelovati izolirano od šireg društvenog konteksta niti samostalno odgovoriti na sve oblike nejednakosti, ono sadrži značajan preventivni i transformativni potencijal, posebno kada je utemeljeno na principima pravednosti, solidarnosti i demokratske participacije (Freire 2002; Šućur 2004). U tom smislu, buduća istraživanja trebala bi se snažnije usmjeriti na povezivanje objektivnih i subjektivnih dimenzija socijalne isključenosti, na empirijsko ispitivanje odnosa između teorijskih paradigmi i konkretnih obrazovnih praksi, te na analizu novih oblika nejednakosti, posebno u digitalnom prostoru i relacijskoj dimenziji obrazovnog iskustva.

Polazeći od navedenog, sociopedagoška perspektiva naglašava da je borba protiv socijalne isključenosti nerazdvojivo povezana s razumijevanjem obrazovanja kao javnog dobra i prostora društvene odgovornosti. Pedagogija se time afirmira kao disciplina društvene pravde – istovremeno analitička i transformativna – usmjerena ka izgradnji inkluzivnijih obrazovnih sistema i održivih oblika socijalne inkluzije.

LITERATURA

1. Archer, Margaret S. (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge University Press, Cambridge
2. Archer, Margaret S. (2007), *Making Our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*, Cambridge University Press, Cambridge
3. Atkinson, Anthony B. (1998), "Social exclusion, poverty and unemployment", u: Anthony B. Atkinson, John Hills (ur.), *Exclusion, Employment and*

- Opportunity*, London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion, London, 1-20.
4. Atkinson, Anthony B., Eric Marlier (ur.) (2010), *Income and Living Conditions in Europe*, Eurostat; European Commission; Publications Office of the European Union, Luxembourg. Dostupno na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4a04fa94-25ed-479c-8941-1f50febe7c5a/language-en>
 5. Babović, Marija (2011), *Socijalno uključivanje – koncepti, stanje, politike*, SeConS – Grupa za razvojnu inicijativu, Beograd
 6. Bellani, Luna, Alessio Fusco (2018), "Social exclusion: Theoretical approaches", u: Conchita D'Ambrosio (ur.), *Handbook of Research on Economic and Social Well-Being*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 193-205.
 7. Bernstein, Basil (1971), *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge, London
 8. Biesta, Gert (2010), *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder
 9. Biesta, Gert (2013), *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder
 10. Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage, London
 11. Centre for European Policy Studies, European Commission (2025), *Study on the Challenges and Impacts to a Social and Inclusive Europe in the Next Decade*, European Commission, Brussels; CEPS, Brussels; dostupno na: <https://cdn.ceps.eu/2025/07/study-on-the-challenges-and-impacts-to-a-social-and-KE0125189ENN.pdf>
 12. Clark, Burton R. (1960), "The 'Cooling-Out' Function in Higher Education", *American Journal of Sociology*, 65(6), 569-576.
 13. D'Ambrosio, Conchita, Satya R. Chakravarty (2003), *The Measurement of Social Exclusion*, DIW Discussion Paper No. 364, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin; Dostupno: <https://www.econstor.eu/handle/10419/18123>
 14. Dahrendorf, Ralf (1979), *Life Chances: Approaches to Social and Political Theory*, University of Chicago Press, Chicago
 15. De Haan, Arjan (1999), "Social Exclusion: Towards an Holistic Understanding of Deprivation", *Dissemination Note 2*, Department for International

- Development, London.
16. Emirbayer, Mustafa, Ann Mische (1998), "What Is Agency?", *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
 17. European Commission (2021), *European Pillar of Social Rights Action Plan*, European Commission, Brussels; Dostupno na: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/european-pillar-social-rights-building-fairer-and-more-inclusive-european-union/european-pillar-social-rights-action-plan_en
 18. European Commission (2022), *Portfolio of EU Social Indicators for the Monitoring of Progress towards the EU Objectives for Social Protection and Social Inclusion (2022 Update)*, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion, Brussels; Dostupno na: https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/portfolio-eu-social-indicators-monitoring-progress-towards-eu-objectives-social-protection-and_en
 19. European Commission / EACEA Eurydice (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Chapter 1: The Attractiveness of the Teaching Profession*, Publications Office of the European Union, Luxembourg; Dostupno na: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf
 20. European Council (2001), *Presidency Conclusions, European Council Meeting, Laeken, 14-15 December 2001*, Council of the European Union, Brussels; Dostupno na: <https://www.refworld.org/legal/resolution/council/2001/en/14868>
 21. Freire, Paulo (2002), *Pedagogija obespravljenih*, Odraž, Zagreb
 22. Giroux, Henry A. (1983), *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Bergin & Garvey, South Hadley
 23. Gvozdenović, Slavka (2008), "Predmet i konstituisanje sociologije obrazovanja", *Sociološka luča*, 2, 87-97.
 24. Helsper, Ellen J. (2021), *The Digital Disconnect: The Social Causes and Consequences of Digital Inequalities*, Sage, London
 25. Lazić, Mladen (2011), *Čekajući kapitalizam*, Službeni glasnik, Beograd
 26. Levitas, Ruth (2006), "The concept and measurement of social exclusion", u: Christina Pantazis, David Gordon, Ruth Levitas (ur.), *Poverty and Social Exclusion in Britain*, 123-160, The Policy Press, Bristol
 27. Murphy, Raymond (1988), *Social Closure: The Theory of Monopolization and Exclusion*, Clarendon Press, Oxford

28. OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, OECD Publishing, Paris
29. OECD (2025), *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being (2025 Update)*, OECD Publishing, Paris
30. Osmić, Lejla (2020), "Subjektivna socijalna isključenost studenata i rizičnih skupina mladih", *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju*, 3, 8-20.
31. Rawal, Nabin (2008), "Social Inclusion and Exclusion: A Review", *Dhoulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 2, 161-180.
32. Room, Graham (ur.) (1995), *Beyond the Threshold: The Measurement and Analysis of Social Exclusion*, Policy Press, University of Bristol, Bristol
33. Saith, Ruhi (2001), "Social Exclusion: The Concept and Application to Developing Countries", *QEH Working Paper Series*, No. 72, Queen Elizabeth House, University of Oxford, Oxford
34. Silver, Hilary (1994), "Social exclusion and social solidarity: Three paradigms", *International Labour Review*, 133(5-6), 531-578.
35. Silver, Hilary, S. M. Miller (2003), "Social Exclusion", *Indicators*, 2(2), 5-21.
36. Šućur, Zoran (1995), "Koncept socijalne isključenosti", *Revija socijalne politike*, II(3), 223-230.
37. Šućur, Zoran (2004), "Socijalna isključenost – pojam, pristupi i operacionalizacija", *Revija za sociologiju*, 35(1-2), 45-60.
38. UNICEF (2019), *Global Annual Results Report 2019: Goal Area 2 – Every Child Learns*, UNICEF, New York; Dostupno: <https://www.unicef.org/reports/global-annual-results-2019-goal-area-2>
39. Van Dijk, Jan (2020), *The Digital Divide*, Polity Press, Cambridge

UNDERSTANDING SOCIAL EXCLUSION THROUGH A SOCIOPEDAGOGICAL PERSPECTIVE: THEORETICAL FRAMEWORKS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Summary:

This paper analyzes social exclusion as a multidimensional process of rupturing the relationship between the individual and society, transcending the framework of material deprivation. The purpose of the study is a theoretical deconstruction of the phenomenon from a socio-pedagogical perspective, critically examining the mechanisms of marginalization within the educational system. The analysis encompasses the evolution of discourses and a comparison of key paradigms - solidarity, specialization, and monopoly - identifying the ideological differences that determine institutional action models. Key pedagogical implications suggest that educational inequalities are not merely the result of socioeconomic deprivation but are deeply rooted in the mechanisms of the hidden curriculum. Through symbolic violence, these mechanisms produce the paradox of "exclusion within inclusion," where formal presence does not guarantee authentic belonging. Such pressures systematically weaken individual agency, while the contemporary digital divide acts as a technological multiplier of old forms of marginalization, perpetuating existing power structures. By affirming pedagogy as a practice of empowerment, the paper emphasizes a shift from technical models of mere cohesion toward authentic social inclusion. The pedagogical response focuses on transformative action and changing the conditions that generate marginalization, fostering a critical subjectivity where the student evolves from a passive recipient into a conscious agent.

Keywords: social exclusion; sociopedagogical perspective; paradigms of social exclusion; educational inequalities; social inclusion

Adresa autorice
Author's address

Lejla Osmić
Univerzitet u Sarajevu
Filozofski fakultet
lejla.osmic@ff.unsa.ba

