

TEORIJSKE OSNOVE SOCIJALNO PEDAGOŠKIH INTERVENCIJA - DRUGI DIO¹

Alenka Kobolt

Sveučilište u Ljubljani

Pedagoški fakultet

SAŽETAK

Bez obzira na prisutnost socijalno pedagoške prakse u mnogim obrazovnim i odgojnim ustanovama kod nas, u Sloveniji još uvijek ne postoji pregledni članak o teorijskoj osnovanosti ove profesije. Rad predstavlja pokušaj upotpunjavanja ove praznine. Autor opisuje intervencije, odnosno, postupke socijalnih pedagoga u kontinuumu između obrazovanja, odgoja, savjetovanja i socioterapeutskog rada s mladima i odraslima sa poteškoćama u socijalnoj integraciji. Teorijsko razumijevanje ovog područja zajedničko je brojnim, različitim socijalnopedagoškim intervencijama. To je osnovni element na kojem se temelji i iz kojeg proizlazi metodičko izvođenje intervencija socijalnog pedagoga u konkretnom životnom prostoru.

Ključne riječi: socijalna pedagogija, teorijske osnove socijalno pedagoških intervencija, definicija i kontekst socijalno-pedagoških intervencija

UVOD

Kao što je već bilo rečeno u prvom dijelu, svrha ovog članka je predstaviti neka temeljna razmišljanja i opredjeljenja o postupcima, odnosno intervencijama socijalnih pedagoga. Ovim člankom neću obuhvatiti šire vidike shvaćanja socijalnopedagoških intervencija, namijenjenih socijalnom kontekstu. Bavit ću se samo onim socijalno-pedagoškim intervencijama koje su namijenjene korisniku ili grupi korisnika. Teorijski modeli odabrani su na temelju dvaju glavnih kriterija (pri tome upozoravam na subjektivnost tog izbora). Prvi kriterij znači kako je model, iako nastao na području psihologije, sociologije ili neke druge znanosti, u osnovi dao doprinos shvaćanju socijalno-pedagoškog rada, te je povijesno i razvojno gledano postao priznat i dalje se usavršavao. Drugi kriterij izbora je relativna prisutnost i uvaženost modela u slovenskoj socijalno-pedagoškoj teoriji i praksi.

Slijedi kratka definicija termina intervencije, iako je on iscrpno objašnjen u prvom dijelu članka. Intervencija označava djelovanje socijalnog peda-

goga, kojim on pokušava posredovati i utjecati na elemente unutar svog profesionalnog područja. U užem smislu, pod intervencijom podrazumijevam ona djelovanja koja socijalni pedagog usmjerava na korisnika (učenika, mladu osobu, odraslu osobu) i grupu. Raspon socijalno-pedagoških intervencija seže od pedagoško-obrazovno-odgojnog, pa do savjetodavnog, korektivnog i socijalno-terapijskog područja. Valja spomenuti, kako je razvoj teorije socijalne pedagogije još od svog začetka vezan uz razvoj psihologije - te unutar nje uz razvoj savjetodavnih i terapijskih modela. Pri tome je u jednakoj mjeri velik dio spoznaja usvojen iz sociologije i ostalih društvenih disciplina. Samo tako je socijalnopedagoška praksa pratila zahtjeve promjenljivih, individualno i društveno uvjetovanih položaja korisnika i grupa, s kojima se profesionalno bavila.

U prvom dijelu članka predstavljeni su slijedeći teorijski koncepti:

1. Psihoanalitički utjecaj na intervencije socijalnog pedagoga;
2. Humanistički koncepti shvaćanja čovjeka i njihov utjecaj na socijalno pedagoške intervencije;

¹ Ovaj rad je preveden sa slovenskog jezika uz dozvolu autora i izdavača, a objavljen je u časopisu Socijalna Pedagogika, 1,2, 5-23. Prijevod prvog dijela ovog rada objavljen je u časopisu "Kriminologija i socijalna integracija", 5, 1-2, 129-140.

3. Koncepti ego-psihologije i teorije samopoimanja, te intervencije socijalnog pedagoga;
4. Koncept teorije komunikacije i systemska paradigma, te njihov utjecaj na socijalno-pedagoške intervencije.

Slijedi kratak opisni pregled još nekih modela i koncepata koji također pripadaju klasičnim, osnovnim teorijskim temeljima socijalno-pedagoških intervencija. Ujedno se spominju integrativni modeli, koji su se prije svega razvili iz prakse i predstavljaju konceptualne temelje za individualni i grupni rad socijalnog pedagoga.

5. BEHAVIOURISTIČKI KONCEPT SHVAĆANJA PONAŠANJA KORISNIKA I NJEGOV UTJECAJ NA INTERVENCIJE I SOCIJALNO-PEDAGOŠKU PRAKSU

Behaviouristički model temelji se na pretpostavki kako je ponašanje (funkcionalno i disfunkcionalno) pretežno naučeno i ovisno o situaciji. Ako je to točno, tada behaviouristički usmjereni autori smatraju kako je novim procesima učenja moguće korisnika odučiti od neprimjerenog oblika ponašanja i nadomjestiti ga novim oblicima ponašanja.

Osnova za razumijevanje navedenog su dvije premise koje možemo sažeti u slijedećoj izjavi: "Svako čovjekovo ponašanje ima svoje uzroke i posljedice", te "I funkcionalno i disfunkcionalno ponašanje obilježavaju slična načela nastanka" (Hoghughi, 1989, str. 94.) Pri tome se ovaj model u početku samo djelomično bavio uzrocima iz prošlosti, te je tražio uvjetovanost ponašanja, prije svega u trenutačnim determinatama specifičnog položaja u kojima se zatekao pojedinac. Kasnije su tom modelu pridodane spoznaje iz drugih područja. Sve se više uvažavaju posredujući, naročito intrapersonalni procesi, a među njima pogotovo emocionalni i kognitivni elementi.

U ranim fazama razvoja to se usmjerenje bavi, prije svega, proučavanjem teorije čovjekova učenja, a tek klinička primjena istraživačkih rezultata značila je početak njegove upotrebe na širem području odgojnog rada. Bez obzira na ograničenost početaka poznate S-R (stimulus-response) formule na koju su se pozivali početni autori "paradigme ponašanja", danas je ona shvaćena u puno širem smislu. Tako Wilson (1989, str. 24) u preglednom članku o behaviour-terapiji kaže kako danas razlikujemo mnogo behaviourističkih pristupa. Neki od njih su više ili manje zadržali klasičnu poziciju, dok drugi, (koje možemo svrstati na drugi dio kontinuuma), predstavljaju spoj izvornih spoznaja o ponašanju s ostalim, naročito kognitivnim elementima.

Wilson (1989, str. 241) razlikuje četiri grupe behaviourističkih pristupa. U prvu grupu on ubraja tzv. primjenjenu analizu ponašanja (što je nastavak radikalnog Skinnerovog behaviourizma). Ovaj pristup tumači ponašanje, prije svega, u funkciji posljedica koje ono donosi pojedincu. Ovim pristupom se ne analiziraju intrasubjektivne varijable, jer su one manje dostupne eksperimentalno znanstvenoj analizi.

U drugu skupinu Wilson ubraja neo-behaviourističke modele, nastale na temelju Pavlovljevih pionirskih istraživanja i djela drugih autora, kao što su: E. R. Guthrie, C. Hull, O. H. Mowrer i N. E. Miller, koji uključuju gore spomenute odnosne varijable pojedinca i naglašavaju značaj konstrukata, a prije svega emocionalnih sadržaja koje pojedinac oblikuje prema specifičnostima životnih situacija.

U treću skupinu Wilson svrstava teoriju socijalnog učenja prema Banduri, koji u svom klasičnom djelu "Teorija socijalnog učenja" iz 1977. (Wilson, *ibid.*, str. 142.) postavlja tezu kako ponašanje usmjeravaju tri međusobno interaktivno povezana sistema: specifičnosti situacijskih okolnosti, vanjske okolnosti, (koje doprinose stimuliranju ponašanja), te treća premisa (koja je i najznačajnija), gdje Bandura svrstava kognitivno-medijalne procese koji u osnovi obilježavaju pojedinčevu percepciju socijalne situacije i njenu interpretaciju. Općenito, možemo reći kako model socijalnog učenja postulira uzajamnu interakciju između tri bitne premise: ponašanja pojedinca, njegovih kognitivnih procesa i specifičnosti pojedine situacije. Taj pristup naročito naglašava sposobnost pojedinca za samoreguliranjem i mijenjanjem vlastitih stilova ponašanja i mehanizama, pri čemu možemo prepoznati utjecaj humanističkih nazora.

U četvrtu skupinu behaviourističkih modela, Wilson ubraja kognitivno behaviourističku modifikaciju ponašanja. To je pristup koji uključuje niz različitih teorijskih premisa i terapijskih postupaka, razvijenih izvan uskog behaviourističkog područja. Radi se o prijenosu spoznaja iz koncepta u koncept, te o prevazilaženju modela u integrativne i holističke pristupe. Upravo na tom mjestu želim upozoriti na preklapanja u različitim klasifikacijama. U većini stručnih knjiga, u kojima se daje pregled različitih terapijskih pravaca, kognitivni modeli (među koje ubrajamo Ellisov model racionalno-emotivne terapije i Beckovu kognitivnu terapiju) su svrstani u samostalnu kategoriju. Nelson-Jones (1990) čak svrstava Ellisov koncept u humanističke modele. Kognitivni modeli se, pogotovo u posljednje vrijeme, intenzivno razvijaju. Stoga im, u ovom radu, posvećujem zasebno mjesto.

U ovom pregledu behaviourističkih koncepata ne smijemo izostaviti ni prilog Lazarusa, koji je, zapravo, bio pionir kliničke behaviour terapije. Svojim pristupom Lazarus je želio proširiti kon-

ceptualne osnove behaviour pristupa. U razvoju multimodalne terapijske prakse, koju je Lazarus počeo razvijati oko 1965. (Lazarus, 1989, str. 503-515) nastojao je, kako je sam opisao svoj stručni rad, razviti operativni model pomoću kojeg bi dao što bolji odgovor na pitanje što je kod nekog pojedinca djelotvorno i pod kojim uvjetima. Njegov pristup je personalistički i individualno prilagođen, te se odnosi na dimenzije ponašanja, emotivne dimenzije, opažajne, fantazijske, kognitivne, fiziološke i međusobne dimenzije u proučavanju funkcioniranja pojedinca. Kao što je karakteristično za američke autore, Lazarus je izložio svoj model u obliku jednostavne formule - B.A.S.I.C. I.D. (koja se sastoji od prvih slova slijedećih riječi: behaviour, affect, sensation, imagery, cognition, interpersonal relationships and biology).

Paleta raznih struja unutar behaviourističkog shvaćanja danas je vrlo raznolika. Unatoč tome, te se struje od psihoanalitičkih razlikuju po većoj usmjerenosti na sadašnjost nego li na detaljno proučavanje proteklog razvoja. Za behaviourističke modele još uvijek možemo reći kako su više direktivni i usmjereni cilju, bez obzira na to što se u svojoj primjeni vrlo individualno i fleksibilno prilagođavaju potrebama pojedinog klijenta.

Ako pokušam evaluirati doprinos behaviourističkih modela socijalno-pedagoškoj praksi, mogu ustvrditi kako su oni najvažniji na području institucionalnog odgoja u SAD. To je na svojevrsan način zanimljivo, ako se sjetimo kako je već 50-ih Fritz Redl (Kobolt, 1997, str. 16) upravo tamo razvijao svoj psihoanalitički utemeljen pristup. Ne radi se o tome je li Redlov pristup na američkom tlu zanemaren ili zaboravljen. Čitavo je vrijeme Redlov koncept predstavljao značajan teoretski i praktični doprinos, ali je, zbog svoje zahtjevnosti, bio često nedosljedno upotrebljavan u odgojnoj praksi. Smatram da je, upravo zbog praktičnosti i veće jednostavnosti, na američke odgojne institucije, sve do prije 15 godina, više utjecao behaviouristički koncept. Svakako treba reći kako su ustanove više ili manje dosljedno koristile različite teorijske pristupe, na temelju kojih su kombinirali integrativne modele. Behaviouristički model, kao jedinstven, iako je utjecao na odgojnu praksu, nije sebi utro put u evropskoj institucionalnoj praksi. Europska se tradicija izgleda prečvrsto temeljila na radu pedagoških klasika među koje možemo svrstati, pored čuvenog H. Pestalozzija, i A. Eichorna, R. Steinerja, J. Korczaka i Makarenka čija su polazišta bila mnogo šira od prvobitnih behaviourističkih razmišljanja. Pored aktualnog ponašanja pojedinca, (na kojeg su pokušavali utjecati), svi spomenuti autori su poklanjali veliku pažnju unutarnjim procesima, vjerovali su u rast i promjenu pojedinca i znali su kako na razvoj pojedinca utječe njegovo cjelokupno okruženje. Moodel je korišten u Evropi "više pedagoški", te je zbog toga postojala manja mogućnost da se u njemu uvriježi uska terapijska tradicija.

6. DOPRINOS KOGNITIVNE PSIHOLOGIJE I KOGNITIVNIH TERAPIJSKIH MODELA, TE MOGUĆNOSTI NJIHOVIH INTEGRACIJA U SOCIJALNO PEDAGOŠKE INTERVENCIJE

Radi se, svakako o vrlo širokom području, koje nije moguće na zadovoljavajući način predstaviti u ovakvom članku. Ovo se područje u zadnje vrijeme intenzivno razvija, njegov značaj u psihologiji raste, a kognitivni terapijski modeli postaju sve razgranatiji. Dodatna poteškoća se pojavljuje uslijed već spomenutih problema glede klasifikacija i razvrstavanja u grupe. Kod mnogih autora preglednih članaka o terapijskim pristupima (Nelson-Jones, 1990, Bašić, Koler-Trbović, Žižak, 1993, Corsini, 1989) možemo naći različite načine razvrstavanja modela. Ovi se modeli više ili manje oslanjaju na kognitivne procese kao bitne faktore koji oblikuju doživljavanje i ponašanje pojedinca. Dok ostali navedeni autori svrstavaju kognitivne modele u širi sklop humanističkog usmjerenja, Corsini predstavlja kognitivne modele samostalno. On tumači kako u kognitivnim modelima možemo naći humanističke utjecaje, no u tom konceptu središnje teme su postavljene bitno drugačije. U Corsinijevom zborniku radova o kognitivnoj terapiji piše jedan od najčuvenijih njenih utemeljitelja, Aaron T. Beck (1989). Središnja je premisa njegovog i njemu srodnih modela teza da čovjekovo mišljenje (cjelokupna paleta misaonih procesa) u velikoj mjeri određuje doživljavanje i postupanje pojedinca. Usporedno s kognicijom taj je smjer istakao i emocionalne procese pojedinca.

Hulse, Egeth i Dees (prema Bašić, Koller, Žižak, 1993, str.13) su, na temelju proučavanja djela raznih autora, koji su se bavili kognitivnim procesima, saželi slijedeće: kognitivne procese označavaju tri bitna elementa. Kognitivni procesi su unutarnji procesi koji se odvijaju u "glavama pojedinaca", te ako im se želimo približiti i proučavati ih, možemo to učiniti jedino kroz promatranje ponašanja pojedinaca. Kao dodatni način proučavanja kognitivnih procesa, ja bih ovdje spomenula i pojedinčevu samoeksploziju i samorefleksiju vlastitih kognitivnih mapa i shema. Kao što navodi M. Ule, (1992, str. 89), autori Leyens i Codol su na temelju usporedbe istraživačkih rezultata na području socijalne kognicije došli do čak pet različitih "modela čovjeka". Modeli se razlikuju po važnosti koju pridodaju više ili manje racionalnim premisama, prilikom prerade informacija iz socijalnog okruženja i prilikom ugradnje tih informacija u svoje kognitivne sheme. Međusobno se razlikujemo po stupnju racionalnosti i vjerodostojnosti percepcije situacije. Razlikujemo se i u kognitivno emocionalnim interpretacijama zbivanja oko nas. U kognitivnim modelima tim procesima se pokla-

nja najviše pažnje. Pri tome, kognitivna terapija (proizašla iz empirijskih spoznaja velikih psihologa Piageta, G. Kelly-a i drugih) predstavlja aplikativno polje, kojem se u središtu nalaze kognitivno-emosivno-medijalni procesi. Modeli se međusobno razlikuju po mjeri prepoznavanja uzajamnog djelovanja kognicije i emocija. Pri tome neki daju prednost kogniciji, a neki emocijama, koje se, iako znanstveno teško "uhvatljive", nastoje sve više vjerodostojno proučavati. U tom kontekstu, protekla iskustva pojedinaca, njihova generalizacija i način ugradnje u kognitivne sheme pojedinaca, odnosno implicitne teorije (koje utječu na buduće djelovanje u sličnim okolnostima), dobivaju veći značaj nego kod behaviourističkih modela.

Kao što je već rečeno u prvom dijelu članka, socijalno-pedagoške intervencije su višeslojne (Kobolt, 1977). One proizlaze iz teorijskih premisa, metoda i postupaka koje se temelje na njima, te se iz njih udružuju u konkretnom životnom prostoru u konkretne postupke i intervencije. Beck (1989, str. 285) također piše kako kognitivne terapijske modele možemo shvatiti na trima sličnim razinama koje su međusobno tijesno povezane. Kao prvu razinu on navodi temeljnu teorijsku premisu kako je prerada informacija od osnovnog značaja za opstanak i položaj čovjeka u interaktivnom socijalnom svijetu. Ta premissa je nadopunjena s teorijom, koja nastoji što koherentnije i znanstveno dosljednije uvažavati dosadašnje znanje o procesima prerade informacija i o kognitivno-emocionalnim procesima uopće. Spomenula bih samo neke od temeljnih. U slučaju emocionalnih opterećenja, velike emocionalne uznemirenosti ili krizne situacije, mijenja se pojedinčeva percepcija. Na njegove misaone i integrativne procese jako utječe njegovo emocionalno stanje, što dovodi do selektivnosti i preoblikovanja "objektivnih" informacija. Kao posljedica toga dolazi do promjena kod generalizacije, pogrešnih misaonih sinteza, pa tako i do učvršćivanja "pogrešnih" kognitivnih shema. Prema Albertu Ellissu (prema Nelson-Jones, 1990), to vodi do "iracionalnih uvjerenja". Takve promjenjene i preoblikovane generalizacije utječu na postupanje pojedinca, uzrokuju misaone i emocionalne smetnje koje se odražavaju na postupke pojedinca u budućnosti. Iz ovakvih spoznaja o socijalnoj percepciji i kogniciji u posebnim okolnostima proizlaze različite strategije i serije tehnika kojima kognitivno usmjeren stručnjak nastoji intervenirati u intramedijalne procese pojedinca, te tako utjecati na njegova doživljavanja, misaone zaključke i ponašanje, sa ciljem usklađivanja tih procesa sa stvarnošću.

Upozoravam kako je do sličnih zaključaka, mada koristeći različite termine, došao ne samo Redl, već i Rogers. On nam prvi govori o ego i funkcijama koje ego ima u procesu povezivanja i interakcije između pojedinca i okoline. Ove funk-

cije Redl svrstava u **spoznajne** (spoznaja okruženja i unutarnje realnosti - unutarnjeg svijeta pojedinca), **selektivne** (pojedinač "propušta do sebe" njemu značajne informacije, a manje ugodne i neznčajne informacije selektivno filtrira), **analitičke** (sposobnost ega pojedinca analiziranja i opredjeljivanja za informacije iz različitih istanci psihičkog aparata (id, ego, superego) i za informacije iz okoline), te **sintetičke** funkcije (radi se o povezivanju različitih informacija iz unutarnje i vanjske realnosti, te o njihovom integriranju). Redl pridodaje još snagu ega koji pojedincu osigurava sposobnost pretvaranja spoznaje u postupke. U slučaju "sljepih pjega" ego funkcije su oštećene, ne djeluju funkcionalno, te tako dolazi do različitih suženja, deformacija i procesa koji smanjuju učinkovitost funkcioniranja pojedinca (Redl 1980, Kobolt, 1997, str 17).

Sličnost tumačenja kognitivista nalazimo i u Rogersovom tumačenju umanjene sposobnosti pojedinca za simbolizaciju i ugradnju iskustava u koncept samog sebe (Kobolt, 1997, str. 19). Pri tome se formira veza s komunikacijskom paradigmom, jer su kognitivni procesi bitno povezani sa simbolizacijom i njenim jezičnim kodom (ne samo u slučaju verbalizacije vlastitog doživljavanja i misli, već i u interaktivnom i socijalnom značaju). U tome nalazim dodatni razlog i objašnjenje toga kako se spoznaje (koje su se svojevremeno dihotomizirale i dijelile se u različite modele), u zadnje vrijeme sve više udružuju, jer svi stručnjaci istražuju ili praktično djeluju na području koje možemo nazvati pokušajem proučavanja čimbenika koji određuju čovjekovo razumijevanje, osjećaje i ponašanje.

Do sada predstavljeni koncepti razvili su u praksi individualne i grupne oblike rada. Grupni rad predstavlja temeljni oblik rada socijalnog pedagoga, pa u prikazu teorijskih temelja socijalno-pedagoških intervencija ne možemo ispustiti teorijske izvore koji doprinose razumijevanju grupe i njezine strukture i dinamike, te procesa oblikovanja grupe kao novog entiteta, koji je više od zbroya pojedinaca. Istraživanje grupa i događaja u njima pripada području socijalne psihologije i sociologije. Razvoju socijalno-pedagoške doktrine rada s grupom je, pored ostalih, značajno pridonio koncept grupne dinamike.

7. KONCEPT GRUPNE DINAMIKE I SOCIJALNO-PEDAGOŠKI RAD S GRUPOM

Ovaj termin je u stručnu literaturu uveo Kurt Lewin još tridesetih godina, u smislu znanstvenog proučavanja malih grupa. Gospodarski i društveni odnosi u Americi su tu vrstu proučavanja prenijeli uskoro iz ograničenih laboratorijskih uvjeta na po-

druže socijalnog i pedagoškog rada. U Europu je ovaj koncept prenijet nakon drugog svjetskog rata, kada se grupnim treninzima ove vrste pokušalo "omekšati" strogu autoritativnu prirodu tadašnje njemačke pedagogije. Sedamdesete su kod nas i u svijetu bile pod velikim utjecajem grupno dinamičkih oblika psiholoških, socijalnih i pedagoških djelatnosti.

Zbog bolje preglednosti preskočit ću rasprave (kojih je bilo i kod nas) koje govore o "prodor" ovih oblika rada kao o novim vrstama ideologizacije i indoktrinacije (koje donose razne grupnodinamičke edukacije i ostale grupne djelatnosti). Ti su oblici u nekim europskim državama ispočetka doživjeli pravi "psihoo boom", a kasnije su bili ozbiljno kritizirani. Danas, uz određenu vremensku distancu možemo s manje opterećenja procijeniti što nam je novoga donio i ponudio grupnodinamički diskurs.

Oslanjam se na klasifikaciju Geisslera i Hegejeve (Geissler, Hege, 1978. str 146-147.), koji načine shvaćanja grupne dinamike razvrstavaju u tri glavne skupine, pri čemu djelomično preuzimaju, a djelomično kritički odbijaju podjelu Cartwrighta i Zandera (ibid.). Geissler i Hegejeva navode tri različita načina razumijevanja termina grupne dinamike:

- a) grupnu dinamiku možemo shvatiti kao prostor znanstvenog proučavanja psiho-sociodinamičkih procesa i pravila, te zakonitosti u oblikovanju grupnih i međugrupnih odnosa;
- b) grupna dinamika predstavlja i specifičan koncept o radu u grupama i sa grupama, u smislu demokratskog vođenja po obliku, sadržaju i cilju različitih grupa. Pri tome se kao intervencije u grupnom vođenju upotrebljavaju specifične metode i tehnike, sa ciljem da grupni procesi postanu "prostor i objekt" učenja. Posebno su naglašeni povoljni učinci demokratskog iskustva u grupi, kako za društvo, tako i za pojedinca. Rezultati učenja grupnodinamičkih procesa su, prije svega, podizanje razine osjetljivosti i spremnosti za sudjelovanje u procesima grupnog rada;
- c) budući je socijalnopedagoški rad u praksi vezan uz rad sa grupama, pod trećim načinom shvaćanja grupne dinamike podrazumijevamo specifično ponašanje **u grupama i sa grupama**. To označava prostor socijalnopedagoških grupnih intervencija, koje i inače trebaju biti izvedene iz teorijskih koncepata i slijediti provjerene metode i postupke. Iako provjerene, te metode i postupke treba svaki puta iznova posebno prilagodavati konkretnoj grupi i konkretnim pojedincima u grupi.

Razmotrimo neke od klasičnih spoznaja koje proizlaze iz istraživačkog segmenta događaja i rada u grupi. Navela sam kako je autora termina "grupna dinamika" Kurta Lewina, koji je na temelju različitih znanstvenih eksperimenata i analize rada

u grupama, došao do niza značajnih spoznaja. Između ostalog, tu je trostepeni model učenja u grupama (Prior i Oelkers, 1975), koji govori kako je u svakom grupnom učenju na prvom stupnju potrebno odustajanje od nekih stajališta u svojim "kognitivno-emocionalnim mapama". To uzrokuje dezorijentaciju, a možda i obrambeno ponašanje, te ima za implikaciju grupno-dinamičke događaje. Grupa je tako u prvoj fazi u razdoblju "zagrijavanja" s obzirom na uključivanja i orijentacije. Slijedi druga faza koju Lewin (ibid.) naziva faza promjena, gdje članovi grupe uče nove strategije ponašanja, također i putem učenja po modelu, odnosno, od ostalih članova grupe. Tako iskušavaju i testiraju nove oblike ponašanja, te provjeravaju nove informacije, što za voditelja grupe znači metodičke implikacije. Slijedi faza stabilizacije, gdje je osnovna aktivnost članova grupe integracija novog s već postojećim, te traženje individualnih rješenja koja su usklađena s grupnim. Ako je riječ o grupnom zadatku, to je faza koncentracije i rada na zadatku.

Slične opisanom modelu učenja u grupama, su i podjele faza razvoja grupa prema drugim autorima. Među njima nailazimo razlike u terminima i broju faza. Tako Bernstein i Lowy (1975, Beltz i Muthmann, 1985) navode model od pet stupnjeva razvoja grupe (koji se djelomično poklapa s upravo navedenim fazama grupnog učenja po Lewinu). Prva faza je uključivanje u grupu i orijentacija; nju obilježava nesigurnost, traženje sigurnosti i evaluacija očekivanja. U drugoj fazi dolazi do interakcija među članovima grupe, traženja pozicija članova grupe, te prvih formiranja statusa i uloga među članovima. U trećoj fazi, koju autori nazivaju faza povjerenja i intimnosti, kompetitivnost bi trebala biti prevaziđena, a među članovima je postignut minimalni konsenzus o zadatku (posebno ako se radi o radno usmjerenoj grupi). U toj fazi povećava se sudjelovanje i međusobna pomoć. Četvrtu fazu obilježava stupnjevanje započetih procesa, uz istovremenu diferencijaciju, ustrajanje na ulogama i pozicijama, razvoj "grupnog identiteta", tzv. "mi" osjećaja koji osnažuje grupnu koheziju i omogućava grupnu djelotvornost. Peta faza je faza rastanka u smislu zaključivanja grupe, popraćenog promjenjivim osjećajima (koji nisu uvijek pozitivni), te priprema članova na odlazak.

Navodim još Tuckmanov model (Geissler i Hege, 1978, str. 158) koji je sličan upravo opisanom modelu. On razlikuje četiri faze, a izostavlja posljednju, fazu zaključivanja. Tuckman u razvoju grupe razdvaja najprije fazu oblikovanja sličnim atributima koje smo spomenuli u gore navedenom modelu. Slijedi faza konflikata, otpora, začetka traganja za konsenzusom i pravilima grupnog rada. Kao treću fazu on spominje fazu normiranja i razvoja grupne kohezije, oblikovanja normi i razvoja grupnog "mi" osjećaja. Četvrta faza je radna. U ovoj fazi grupa je već sposobna razrješavati među-

sobne probleme i posvećivati se zadatku i grupnom radu, pri čemu bi uloge trebale biti fleksibilne i funkcionalne.

Sve spoznaje proizašle iz istraživanja o grupama predstavljaju riznicu znanja, koja je, za svakoga tko se bavi grupama, dobrodošla pripomoć. Upravo je Kurt Lewin rekao kako ništa nije tako praktično, kao dobra teorija.

Medu teorijske premise i iz njih proizlazeće metode možemo uvrstiti načela koja povezuju koncept i iz njega nastalu metodu. Načela imaju ulogu veziva između teorijskog zaključka i metode, kojom se ta pretpostavka pokušava realizirati u određenom prostoru. Među osnovna načela grupnog rada Geissler i Hege (ibid.) ubrajaju načelo - **sada i ovdje**, što predstavlja bavljenje grupe, prije svega, analizom trenutnog položaja grupe i pojedinca. Pri tome se poštuju i drugi socijalni konteksti kojima pripadaju pojedinci, iako prvenstveno preko analize događaja unutar grupe. Načelo je shematski prikazano crtežom preuzetim od Geisslera i Hegeove (1978, str. 163):

Načelo - ovdje i sada

generalizirana iskustva koja postaju interpretativni modeli	prijenos u buduće situacije
---	-----------------------------

ovdje i sada

apstraktna objašnjenja i interpretativni modeli koji se oslanjaju na teoriju	tamo i onda situacije (npr. škola, dom, obitelj)
--	--

spoznaje koje utječu na ponašanje pojedinca (naivne teorije ponašanja)	nova iskustva i nove orijentacije ponašanja
--	---

Unatoč naglašavanju trenutne situacije i individualnog iskustva, načelo "sada i ovdje" ne zanemaruje druge socijalne prostore i apstraktna objašnjenja. Ti se socijalni prostori i apstraktna objašnjenja iznova zrcale u grupnoj situaciji i time pripremaju transferne mogućnosti za prijenos u novu situaciju. Treba upozoriti kako je načelo "sada i ovdje" temeljeno na radu u malim grupama, te ne obuhvaća ostala grupna iskustva.

Slijedeće načelo grupnodinamskog pristupa je davanje povratne informacije, fenomen međusobne interakcije koji je moguć u dijadnim i grupnim situacijama. Povratna informacija je poruka, izjava, misao, stav jednog od članova u komunikaciji, namijenjena sugovorniku ili većem broju članova grupe. Povratna informacija omogućava situacijski interakcijski proces. Time je stvorena mogućnost "objektivizacije" poruka značajnih za subjekta ili grupu. Također se otvaraju novi zorni kutevi i širi se otipka doživljavanja i vrednovanja za onoga tko

šalje i za onoga tko prima povratnu informaciju. Povratne informacije povećavaju uvid u događanja u grupi. Pravilno posredovanje i primanje povratnih informacija često znači i priliku za refleksiju i preblikovanje interakcijskih oblika u grupi. Na ovaj način postaje vidljiva povezanost između komunikacijske i grupnodinamske paradigme.

Između mnoštva metoda koje su se razvile u okviru psihodinamskog koncepta, Geissler i Hegejeva (ibid, str. 166) izdvajaju četiri. Prva među njima je metoda senzitivnog treninga ili tzv. T-grupe (training groups). Cilj ovih grupa je razvijanje ličnosti i osjetljivosti pojedinca za međusobne odnose. Senzitivnost u tom kontekstu znači sposobnost za prijem i dekodiranje komunikacijskih poruka. Procesi učenja odvijaju se u malim grupama (7-12 osoba). Pri tome uloga voditelja je poticanje kod članova refleksije i interpretiranja događaja, s namjerom kreiranja sigurnog iskustvenog polja za novo učenje. Kasnije će biti nešto više riječi o doprinosu ove metode razvoju socijalno-pedagoške prakse kod nas.

Druga metoda - "encounter" grupe, nije često korištena kod nas (možda u okviru specifičnog obrazovanja za terapeute, no bez nekog šireg utjecaja). Radi se o intenzivnom međusobnom susretu koji djeluje na izmjenu emicionalnih osobina i osobni rast. Organizacijski trening kao metoda grupno dinamskog koncepta više se koristi u različitim radnim organizacijama, nego na području socijalne pedagogije. Kod nas, u odgojnim ustanovama prevladava senzitivni trening.

U Europi se više nego kod nas u socijalno-pedagoškoj praksi uvriježila tematski centrirana interakcija - TCI, autorice Ruth Cohn, psihoanalitički obrazovane terapeutkinje. Ona kaže kako tek poštivanje čovjekove autonomije s jedne strane i njegove nužne socijalne ovisnosti s druge strane omogućava bolje razumijevanje čovjeka i njegov položaj u svijetu. Zapravo su temelji tumačenja R. Cohn gotovo holistični (Belz, Muthman, 1985, str. 51), te proizlaze iz shvaćanja kako pojedinca određuju njegove percepcije, osjećaji, misli, psihosomatska egzistencija, koja je integrirana u njegovu prošlost i sudjeluje u njegovoj budućnosti. Pri tome je čovjek, prema R. Cohn, podređen zakonitostima uzročnosti ali ima ujedno moć i slobodu odlučivanja. Prema ovoj autorici čovjek je individualno biće i ujedno doprinosi cjelini univerzuma. Suvremenost njegove biološke autarhije i socijalne ovisnosti vode ga prema razrješavanju konflikata njegovih želja, te u nuždu za traganjem unutarnje ravnoteže. Takvo shvaćanje pojedinca R. Cohn prikazuje shemom trokuta. Ona naglašava kako, s aspekta vođenja grupe, ravnotežu treba tražiti između teme (zadatka) grupe, obilježja pojedinca u njoj (ja) i grupe kao novog entiteta (mi).

okolina	tema (zadatak)
mi-grupa	ja-pojedinac

Pri tome su sva tri aspekta jednako značajna, a simbolično predstavljaju kuteve jednakostraničnog trokuta. Temeljne postulate TCI R. Cohn izražava načelima, odnosno postupcima, koji u radu grupe osiguravaju održavanje ravnoteže između navedenih elemenata. Navodim dva pravila: "Budi sam svoj gospodar", što znači kako pojedinac u grupi preuzima odgovornost za vlastite postupke. Pravilo: "Smetnje imaju prednost" nas upozorava kako u procesu grupnog rada trebamo odmah rješavati komunikacijske zaplete, jer otvorena i kongruentna komunikacija omogućava grupi uspješan rad i osigurava odgovarajuću grupnu atmosferu. Od svih grupnodinamskih metoda je upravo TCI najdetaljnije razradena i često korištena, naročito u edukaciji odraslih. Treba dodati (ovdje navodim mišljenje Geisslera i Hegejeve, 1978, str. 71) kako je tumačenje R. Cohn, slično kao i Rogersovo, proizašlo iz idealističkog poimanja čovjekove prirode, te ova autorica premalo naglašava čovjekovu ovisnost o društvenim procesima, a time i konfliktnost društva.

Sličnu kritiku Geissler i Hegejeva (ibid, str. 180) upućuju čitavom konceptu grupne dinamike. On se kažu, latio sukoba s društvenim promjenama s pogrešne strane, uz povećanu osjetljivost jedino za međusobne odnose, a pri tome se nije bavio pozicijama moći i uvjetovanja društvene nejednakosti.

Od upravo opisanih metoda grupnodinamskog koncepta, kod nas je najpoznatija metoda senzitivnog treninga. Pri obrazovanju stručnih kadrova na pedagoškom i socijalnom području ova se metoda uvriježila već u ranim sedamdesetim. **Senzitivni trening** je metoda koja se temelji na predstavljanim načelima i na kontinuiranim susretima male grupe, te pokušava članovima iskustveno približiti temeljne zakonitosti razvoja i djelovanja grupe. Na taj način su se stručnjaci pripremali za svoj rad u odgojnim grupama u ustanovama, pri čemu je glavni cilj bio povećavanje razine osjetljivosti, iskustvenog uvida u dinamične procese i evaluacija vlastitog udjela dinamici grupe. Naša socijalno-pedagoška praksa, prije svega ona u odgojnim zavodima, tijekom sedamdesetih i osamdesetih se znatno usmjeravala prema grupno-pedagoškom konceptu rada. Pri tome je grupa predstavljala središte odgajateljeve pažnje i njegovih intervencija.

Ako pokušam ocrtati utjecaj metode senzitivnog treninga na socijalno-pedagošku praksu kod nas, mogu reći kako je ovaj koncept prodro u Sloveniju uz minimalno vremensko zaostajanje za Njemačkom i Austrijom, te je u kasnim sedamdesetima nagovještavao svojevrsnu stručnjačku demokratizaciju. Kako o tome imam premalo pisanih podataka, a moja sjećanja sežu više u osamdesete

nego li u sedamdesete, ne bih se usudila tvrditi nešto više od toga. Međutim, postavila sam sebi pitanje, je li grupno-dinamski koncept utjecao na socijalnopedagoški rad s grupama u odgojnim ustanovama. Šezdesete i sedamdesete godine kod nas su bile godine kolektivno-grupnog odgoja. Grupa je bila shvaćena kao onaj entitet koji omogućava učenje prema modelu, uvažavanje dogovaranja u grupi, uspostavljanje pravila o životu u grupi. Grupa je bila prostor međusobne podrške, sigurnosti i razmjene emocija. Vjerujem kako su mnogi odgajatelji koji su sudjelovali u senzitivnim treninzima tih godina unosili svoje iskustvene spoznaje u svakodnevnu praksu. Na taj način možemo reći da je velika vjerojatnost obuhvaćanja grupno-dinamskog koncepta metodom senzitivnog treninga, te da je doživio mnogo adaptacija i multiplikacija u svakodnevnoj socijalno pedagoškoj praksi. Pri tome se treba prisjetiti posebne vrste grupnog rada, koja je imala i još uvijek ima veliku važnost na području zavodskog odgoja. Radi se o terapijskoj zajednici kao metodi rada, o kojoj je bilo napisano mnogo članaka (pogotovo u reviji "Ptički brez gnezda"). Kod nas su o terapijskoj zajednici pisali Peklaj (br. 21), Šebjanič-Pupis (br. 22), te Zupančič, Bečaj, Martinovič, Milčinski i Jones (br. 27). Bez obzira na spomenute nedostatke, grupnodinamski koncept je unio mnoge promjene u shvaćanje grupnog rada, a svakako je dao svoj doprinos promjenama konkretnog grupnog rada u odgojnim zavodima, te vjerojatno i u školama i centrima za socijalni rad, jer je tim seminarima prisustvovalo mnogo učitelja i socijalnih radnika.

8. MODEL SOCIJALNIH VJEŠTINA KAO INTEGRIRANI PRISTUP I SPECIFIČNA SOCIJALNO-PEDAGOŠKA PRAKSA

O socijalnim vještinama napisane su zasebne knjige. Pregled koji ću ovdje dati svakako je nepotpun. Koncept socijalnih vještina kao teorijski integrativni model za socijalno-pedagoške intervencije, uključila sam u ovaj pregled prije svega zato što je izišao iz socijalno pedagoške prakse i jer ilustrativno prikazuje put teorijske integracije. Napominjem kako bi detaljnije predstavljanje ovog modela zahtjevalo poseban članak.

Socijalna pedagogija bavi se naročito s onim grupama ljudi kod kojih je socijalna integracija nezadovoljavajuća, a socijalni odnosi su manje zadovoljavajući od željenih. Zato nije slučajno da se kao specifična integrativna metoda socijalno pedagoškog rada razvio **trening socijalnih vještina** kao jedan oblik, te **model socijalno-terapijske igre uloga** kao drugi oblik. Između ova dva oblika više je sličnosti nego razlika.

Različiti autori različito nazivaju, po mom

mišljenju, prilično jedinstvenu metodu, čiji je cilj povećavanje razine socijalne kompetentnosti, te razvoj strategija interpersonalne izmjene kod pojedinca.

Hoghugi (1989, str. 144) navodi kako je u posljednjih dvadeset godina ustanovio povećano zanimanje za istraživanje uloge socijalne spretnosti u socijalnoj adaptaciji. Socijalne spretnosti su postale takoreći "treća sila" u shvaćanju socijalnog funkcioniranja čovjeka, pridruživši se osobnim obilježjima i socio-ekonomskom položaju, kao već prije poznatim faktorima koji utječu na socijalnu interakciju. Zasluge za to što su socijalne spretnosti postale značajne za shvaćanje socijalne uspješnosti pojedinca pripadaju Argylu i suradnicima (ibid), koji su to dokazali mnogim istraživanjima.

Prije opisa metode i tehnika ovog modela koji sadrži kognitivne elemente, spoznaje socijalnog učenja, elemente psihologije samopoimanja, te poštuje tekovine grupno-dinamskog koncepta, potrebno je pobliže označiti termine kao što su: socijalna kompetentnost, te socijalna spretnost, odnosno vještina. Oppenheimer (1989, u Van Ost, 1992) predlaže shvaćanje da **socijalne kompetentnosti** kao sposobnosti pojedinca da se suoči i nosi s razlikama između socijalnih i individualno adekvatnih ciljeva. Izraz **trening socijalnih vještina** dolazi prije svega iz američke literature. Phillips (1985, u Van Ost 1992) govori o raskoraku koji postoji između Amerike i Europe glede shvaćanja socijalne spretnosti. On navodi kako u Americi "asertivnost" (socijalna prodornost koju obilježavaju jasno izraženi individualni ciljevi i osobne potrebe) predstavlja osrednji cilj treninga socijalnih vještina, i kako se radi o modelu koji je derivat različitih terapijskih modela. U Engleskoj je socijalno funkcioniranje analizirano prije svega s aspekta kognitivno-emocionalnih procesa obrade informacija iz socijalnog okruženja. Tome shodno razvili su se modeli intervencija koji su se temeljili naročito na poticanju i razvoju sposobnosti sagledavanja iz perspektive drugog, te uspostavljanja i održavanja prijateljskih veza u međusobnim odnosima. Tako Collot D'Escury (1990) predstavlja niz istraživanja provedenih sa djecom predškolske dobi. Spomenuta se istraživanja bave proučavanjem razvoja tih socijalnih sposobnosti. Prema istraživačima, upravo socijalne sposobnosti određuju socijalnu promociju u kasnijoj dobi, odnosno, kvalitetu socijalnih interakcija. Ovaj autor pregledno navodi niz ishoda koji govore u prilog tome kako je za kasniju socijalnu kompetentnost značajna interakcija u primarnom obiteljskom okruženju, te kasniji dobri kontakti s vršnjacima. Preko njih dijete uči gledati iz perspektive druge osobe i generalizirati spoznaje kako nije uvijek on središte zbivanja.

Ako se, dakle, američko shvaćanje socijalne spretnosti podudara sa socijalnom prodornošću, eu-

ropsko shvaćanje ističe kako je socijalna spretnost u tome da pojedinac uspješno i za okruženje prihvatljivo uspostavlja ravnotežu između svojih potreba i potreba drugih ljudi. Ukoliko smo socijalnu kompetentnost već označili koristeći se Oppenheimerovom definicijom, označimo pobliže još i socijalnu spretnost (Argyle, u Hoghugi, 1989). Socijalna spretnost je naučeni obrazac uspješnog verbalnog i neverbalnog komuniciranja s okolinom, pri čemu socijalna interakcija ima pozitivne učinke, kako za pojedinca, tako i za okruženje.

Van Hasselt (1979, u Moder, 1996, str. 33.) govori o trima temeljnim postavkama kojima su definirane socijalne vještine:

- situacijska specifičnost; međusobne interakcije u različitim socijalnim kontekstima imaju različito značenje, a to pretpostavlja fleksibilnost i spretnost pojedinca u prepoznavanju situacijske specifičnosti poruka;
- neverbalni i verbalni odaziv su u socijalnim vještina zadržani i predstavljaju (kako nas uči Watzlawick) nedjeljivu cjelinu i kongruentnost (Rogers); autentičnost ima u socijalnim vještina također značajno mjesto;
- treći značajni element socijalnih vještina je poštivanje sugovornika u interakciji, što u socijalne vještine integrira već spomenutu sposobnost zauzimanja perspektive sugovornika.

Pored upravo spomenutih razlika u stavovima europskih i američkih autora, postoje i razlike s obzirom na globalno, odnosno parcijalno razumijevanje socijalnih spretnosti. McFall i Dodge (u Slot, 1992) dijele definicije socijalnih spretnosti u dvije grupe. U prvu ubrajaju one definicije koje socijalne spretnosti shvaćaju globalno, te time definiraju širi prostor. U drugu grupu ubrajaju one definicije koje socijalne vještine shvaćaju parcijalno (autori koriste izraz "molekularno"), što u istraživanju omogućava veću pouzdanost, mada je u praksi manje primjenjivo. Iz ovih razlika proizlaze različite klasifikacije socijalnih vještina. Odlučila sam se, prije svega, za klasifikaciju koju predlaže Joseph (1994). On dijeli socijalne vještine u dvije velike grupe. U prvu grupu svrstava spretnost **samoanalize i samospoznaje**, čime označava pojedinčevo prepoznavanje vlastitih emocija i razumijevanje djelovanja osjećaja na naše ponašanje. U drugu grupu Joseph ubraja interpersonalne spretnosti, kao što su: komunikacijske vještine, vještine rješavanja problema i sposobnost zauzimanja perspektive sugovornika.

Različiti treninzi socijalnih vještina uvriježili su se posljednjih godina i kod nas. Izašli su i neki priručnici koji učiteljima, socijalnim pedagogima i drugima koji rade s djecom i omladinom predstavljaju različite programe namijenjene grupama. Među njima spominjem knjigu "Prijazni učenici, prijazni razredi" (McGrath i Francey, 1996). U knjizi se govori o emotivno-socijalnom i doži-

vljajnom radu u razredu, što je dobrodošla nadopuna obrazovnim programima u osnovnoj školi (Kobolt, 1996, str.III). Program je nastao u australskim osnovnim školama, te predstavlja spomenuti "američki" orijentiran koncept shvaćanja socijalnih spretnosti. Program koji nudi ova knjiga sastavljen je tako, da u grupnim situacijama nastoji djelovati na razvoj socijalnih procesa. U ovim programima vrlo je prisutna behaviouristička paradigma.

U Europi je uobičajen cjelovit i globalni pristup **interaktivnih igara**, odnosno, **socijalno-terapijskih igara uloga**. Studije te literature pokazuju kako interaktivne vježbe imaju slične ciljeve kao i vježbe obuhvaćene treninzima socijalnih vještina. Razlika među njima je u spomenutom globalnom ili molekularnom pristupu. Interaktivne vježbe su podijeljene po područjima (samopoimanje, rješavanje konflikata, ja i vršnjaci, ja i roditelji, moja škola i učenje...). Kombinacija i redosljed ovih vježbi u grupnom radu prepuštena je (više nego u slučaju prvog modela) voditelju grupe. Manje je unaprijed predviđenih koraka i stupnjeva. Igre uloga, odnosno, interaktivne vježbe su sadržajno metodička pripomoć u grupnom radu koji je usmjeren na socijalnu interakciju i socijalno učenje.

Stein (1993) definira socijalno-terapijsku igru uloga (interaktivne vježbe) kao samostalnu socijalno-pedagošku metodu rada, koju je moguće razlikovati od drugih intervencijskih modela. Autorica kaže kako se koncept razvio na socijalno-terapijskom području, a grupnom radu nudi različite oblike "igranja". Time možemo utjecati na poboljšavanje stjecanja uvida u samog sebe, prerađivanje poruka iz socijalnog okruženja, poboljšavanje socijalne percepcije i povećavanje senzibilnosti za grupne procese. Autorica dodaje kako (ibid, str. 3) socijalno terapijska igra uloga aktivira unutarnje sile pojedinca, pri čemu poštuje njegov tempo učenja, informiranost, socijalnu zrelost i grupnu dinamiku. Interaktivne vježbe koriste se različitim medijima: slikovnom analogijom, simbolima, metaforama, pokretima, plesom, te ostalim posrednicima u komunikaciji.

O interaktivnom odgoju kod nas već ima nešto napisane literature (Kobolt, 1983, 1990, 1992). Također, postoje konkretne vježbe primjerene za upotrebu u različitim dobnim skupinama, za različite pedagoške namjene (Vopel, 1991, 1996). U okviru preventivnog projekta grupnog rada u Piranu su interaktivne igre već niz godina značajan element grupnih susreta, te pomoću njih autori projekta pokušavaju djelovati na grupnu koheziju i poticati kvalitetu međusobnih odnosa u grupama. Hoghugi (1998, str. 144) navodi kako su treninzi socijalnih vještina značajan sastavni dio svakog ozbiljnog pedagoškog koncepta koji se bavi djecom i omladinom s poteškoćama u socijalnoj integraciji. U odgojnom zavodu u Smedniku već smo 1979. počeli s razvojem grupne socijalno-terapijske igre,

čiji su sastavni dio bile i interakcijske igre. Predstavljajući model socijalnih vještina, odnosno, interakcijskih vježbi, ne smijemo zaboraviti prilog "Omladinskih radionica" koje se temelje na identičnom pristupu. Kod nas one predstavljaju značajnu preventivnu djelatnost kojom se u školskim i drugim prostorima pokušava djelovati na poboljšanje odnosa i rast socijalne kompetentnosti omladine u razvoju (Maksimović, 1991). Ovaj integrativni model kod nas je svakako značajan. Ne bi bilo na odmet dati mu više prostora u samostalnom prilogu, te potaknuti istraživačke projekte, putem kojih bi se pokušao evaluirati njegov prilog u razvoju socijalno-pedagoške prakse sa aspekta grupnog rada.

LITERATURA

- Bašić, J., Koller-Trbović, N., Žižak A. (1993), Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima, Zagreb, Alinea.
- Belz, H., Muthmann, C. (1985): Trainingskurse mit Randgruppen, Handreichung fuer die Praxis, Freiburg im Briesgau: Lambertus.
- Beck, A. T., Weishaar, M. E. (1989), Cognitive Therapy, V: Corsini, R. J., Wedding, D. (1989), Current Psychotherapies, fourth edition. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers.
- Collot D'Escury-Koegings, A. (1990), What is on Child's Mind?, Practical Applications on Perspective Taking. Amsterdam: Thesis.
- Corsini, R. J., Wedding, D. (1989), Current Psychotherapies, fourth edition. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers.
- Geissler, K. A., Hege, M. (1978), Konzepte sozial-pedagogischen handelns. Serija Pedagogik-Orientierung Wien: Urban und Schwarzenberg.
- Hoghugi, M. (1989), Treating Problem Children, Issues, Methods and Practice, London: Sage Publications.
- Joseph, M. J. (1994), The resilient child, New York, Plenum Press.
- Kobolt, A. (1997), Teoretične osnove socijalno pedagoških intervencij, I del. Socialna pedagogika 1, št. 1, str. 7-27.
- Kobolt, A. (1996), Knjigi na pot. V: Prijazni učenci, prijazni razredi. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Kobolt, A. (1983), Posebnosti skupinskega psihoterapeutskega dela. Iskanja, št. 1. leto 1, str. 60-67.
- Kobolt, A. (1990), Interaktivne igre kod del socialnega učenja. Ptički brez gnezda, št.29/30, str. 60-80
- Kobolt, A. (1992), Ne uči me, pusti me, da se učim. Priročki o interaktivnih vajah za učitelje in vzgojitelje. Ljubljana: samozaložba
- Lazarus, A. A. (1989), Multimodal Therapy. V: Corsini, R. J., Wedding, D. (1989), Current Psychotherapies, fourth edition. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers.

- Maksimović, Z. (1991), Mladinske delavnice. Psihološki primarno preventivni program namenjen mladostnikom zgodnjega obdobja. Ljubljana: Sekcija za preventivno delo pri Društvu psihologov
- Moder, D. (1996), Možnost za spodbujanje socialnega razvoja, diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta
- Nastran-Ule, M. (1992), Socialna psihologija. Ljubljana: Znanstveno publicistično središče
- Nelson-Jones, R. (1990): The Theory and Practice of Counselling Psychology. London: Cassel Educational Limited.
- Prior, H., Oelkers, J. (1975), Sozialpaedagogisches Training mit Lehrern. Heidelberg: Schriften zur Paedagogik.
- Ptički brez gnezda, (1989), Terapevtska skupnost, članki večih avtorjev o terapevtski skupnosti. leto 13, št.27, str. 7-75
- Redl, F., Wineman, D. (1980), Agresivni otrok, Ljubljana: Svetovalni center.
- Slot, N.W. (1992), Social Competence in Residential Treatment: A Developmental Viewpoint, str. 145-161.
- V: Van der Ploeg, J.D., Van den Bergh, P.M., Klomn, M., Knorth, E.J., Smit, M. (izd.), Vulnerable Youth in Residential Care, 1 del: Social Competence, Social Support and Social Climate. Leuven: Garant.
- Stein, A. (1993): Sozialtherapeutisches Rollenspiel, Erfahrungen mit einer Methode der Psychosozialen Behandlung im Rahmen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Luchterhand.
- Van Ost, O(1992), Social Competence and Social Skills: Trends in Assesment and Training, str. 55-81 V: Van der Ploeg, J.D., Van den Bergh, P.M., Klomn, M., Knorth, E.J., Smit, M. (izd.), Vulnerable Youth in Residential Care, 1 del: Social Competence, Social Support and Social Climate. Leuven: Garant.
- Vopel, K. (1991 in 1996), Interakcijske vaje, I do IV del. Piran: Center za socialno delo.
- Wilson, G.T. (1989), Behavior Therapy. V: Corsini, R. J., Wedding, D. (1989), Current Psychotherapies, fourth edition. Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishers.

Preveo: **Vasja Urbanc**