

INDIVIDUALNI SOCIJALNOPEDAGOŠKI RAD S UČENIKOM

Slobodan Uzelac

Stručni članak

Odsjek za socijalnu pedagogiju
Fakultet za defektologiju, Zagreb

UDK: 376.5
Zaprimljeno: 9. 06. 1993.

Sažetak

U ovome je radu prezentirana metodika individualnog socijalnopedagoškog rada odgajatelja (nastavnika, razrednika, pedagoga, socijalnog pedagoga) s učenikom osnovne škole s poremećajima u ponašanju. Autor opsežno analizira dosadašnja dostignuća temeljito obrađujući nužnost i karakter prvih kontakata učenika s poremećajima u ponašanju i odgajatelja a koji se dešavaju u uobičajnim školskim uvjetima. Prezentira i rezultate eksperimentalnog rada u Zagrebu. Eksperiment je dio projekta "Pojavni oblici poremećaja u ponašanju djece i omladine u osnovnoj školi, uvjeti života u obitelji i metode pedagoškog rada". Autor iznosi metodološka rješenja primijenjena u eksperimentu napose u vezi s izborom odgajatelja te procjenama uspješnosti njihova rada. Rezultati eksperimentalnog rada upućuju na zaključak o zadovoljavajućim mogućnostima korištenja dijadičke komunikacije u radu s učenicima s poremećajima u ponašanju. Autor istovremeno upozorava kako ni ovo nije efikasan univerzalni model rada sa svim učenicima. U radu su prezentirana dva primjera rada s učenicima.

KLJUČNE RIJEČI: poremećaji u ponašanju, individualni rad, voditelj, prvi kontakti, ekscenno ponašanje

1. POJAM I POTREBA INDIVIDUALNOG SOCIJALNOPEDAGOŠKOG RADA

Individualni socijalnopedagoški rad, za razliku od grupnog rada i od rada u socijalnom prostoru, svodi se na odnos jednog odgajatelja¹ i jednog odgajnika - učenika s poremećajima u ponašanju. Riječ je o odnosu kojeg bismo, uz nužan oprez, mogli usporediti s odnosom koji je, na primjer u psihologiji, poznat pod nazivom "kliničko - psihološki rad" a koji, kako je poznato, obuhvaća kako dijagnostički, tako i terapijski aspekt rada psihologa. Ovaj je rad, dakle, usmjeren prema individui, osobi, pojedincu ... a ne zajednici. Respektirajući karakteristična svojstva učenika, rad je usmjeren kako prema općim, tako i prema posebnim odgojnim ciljevima artikuliranim oko potrebe za transformacijom učenikova individualno štetnog i društveno neprihvatljivog ponašanja koje će ovom transformacijom izgubiti obilježja poremećaja.

Odnos jedan odgajatelj - jedan odgajnik (učenik), napose ukoliko se radi o učeniku osnovne škole, a u situacijama u pravilu po broju učenika velikih škola i odjeljenja, izaziva neke dileme. Ove dileme propituju elemente kadrovske i materijalne (financijske, prostorne ...) karaktere socijalnopedagoškog rada, ali i

dileme koje bismo mogli općenito označiti moralnim. Možda je sve njih moguće prepoznati u nerijetko glasnim pitanjima prosvjetnih radnika koja izražavaju sumnju u moralnu ispravnost opredjeljenja da se posebna pažnja (kadrovi, prostor, financijska svojstva ...) poklanja učenicima koji "svojem ponašanjem to ne zavrijeduju", a da se istovremeno zapostavljaju brojni drugi učenici "pristojnog ponašanja". Doda li se ovome i iskustvo odgajatelja prema kojemu u pravilu izostaje bilo kakava zahvalnost učenika ili njegove obitelji za uistinu ne male napore odgajatelja, a čak štoviše, u pravilu ovi učenici, a nerijetko i njihovi roditelji, iskazuju različite vidove agresivnog ponašanja prema odgajateljima, postaje razumljiva učestalost i glasnost spomenutih i sličnih pitanja. Razumljiva, ali samo donekle. Razumljiva je s, kažimo tako, općeljudskog stajališta, ali sa stručnog stajališta teško ju je moguće opravdati. Riječ je naprosto o tome da su nailazeći na učenike s poremećajima u ponašanju odgajatelji naišli na teži (teže rješiv) stručni problem kojega valja riješiti, točnije rješavati u relativno dugom vremenu, a u čemu osobna pitanja, osjećaj povrijeđenosti i sl. može biti tek jedan od elemenata koji priječi povoljan ishod procesa socijalnopedagoškog rada. Vjerojatno bi dilema bilo značajno manje kada bi svi odgajatelji bili podrobnije

¹ Termin "odgajatelj" ovdje koristimo u najširem smislu te pod time podrazumijevamo nastavnika, razrednika, pedagoga ili stručnog suradnika posebno educiranog za socijalnopedagoški rad s učenikom s poremećajima u ponašanju.

upoznati s istinskom prirodom prije svega agresivnog ponašanja učenika, napose agresivnog ponašanja upravljenog prema njima samima. Bilo bi im, naime, očitije kako takvo ponašanje nije upravljeno na osobnost odgajatelja već na голу činjenicu da se, eto, upravo ta osoba u datom trenutku "našla na putu" učeniku simbolizirajući pri tome na različite načine one autoritete s kojima je učenik u pravilu imao samo loša iskustva; bilo bi, nadalje, očitije kako "herojstvo" agresivnog učenika koje se manifestira, eto, i u sukobu s autoritetima kakvi su odgajatelji predstavlja ponajprije izraz mnogostruke depriviranosti učenika, a ponajmanje izraz "viška energije", što je inače nerijetko neuvjerljivo objašnjenje za kritično ponašanje učenika. Bilo bi, dakle, očitije da je riječ o učeniku kojemu treba pomoći više i prije nego brojnim drugim učenicima koji ne manifestiraju ovakvo ponašanje i koji, ako im u nekoj situaciji ukažemo na neki od vidova posebne pažnje, to ne propuštaju obilježiti izrazima zahvalnosti, tako svojstvenim "pristojnim učenicima".

Potreba za individualnim socijalnopedagoškim radom s učenikom, napose osnovne škole, tolika je i takva da ju gotovo nije neophodno posebno naglašavati. Kažimo ipak kako je ova potreba makar dvostruko uvjetovana: s jedne strane spoznajama prema kojima je upravo osnovna škola mjesto manifestacije prvih respektabilnijih formi poremećaja u ponašanju, makar ne i mjesto koje artikulira glavne etiološke elemente, te spoznajama prema kojima je upravo škola, opet osnovna, mjesto koje svojom cjelokupnošću (kadrovima, programom, kolektivom i napose činjenicom da djeluje u specifičnoj životnoj dobi učenika) ima bez sumnje najviše šansi za uspješno izvođenje procesa transformacije poremećaja u ponašanju učenika. Individualni socijalnopedagoški rad stoga valja shvatiti kao dio cjelovitog odgojno - obrazovnog procesa. Realiziraju ga odgajatelji u različitim odgojno - obrazovnim situacijama. Lako je razumjeti da će ovaj rad biti svojstven ponajprije stručnim suradnicima škole, napose socijalnim pedagogima, ali i školskim pedagogima. Ovaj ćemo rad prepoznati i kod razrednika koji će imati potrebu baviti se problemima pojedinog učenika i izvan nekog od vidova razredne zajednice. Konačno, ovaj će rad morati i moći prakticirati svaki nastavnik koji u svom dominantno obrazovnom radu uoči potrebu za intervencijom u konkretnoj situaciji koja neće trpjeti odlaganje i koja se neće desiti samo jednom.

Potreba za individualnim socijalnopedagoškim radom očiglednija je ima li se uz spomenuto na umu i potreba za socijalnopedagoškim radom s grupama učenika s poremećajima u ponašanju te potreba rada s njihovim roditeljima (individualno i (ili) grupno). Nama se čini da nije oportuna dilema: da li s učenicima s poremećajima

u ponašanju u školi raditi individualno ili grupno. Čini nam se, naime, da je potrebno predvidjeti oboje kako s različitim učenicima tako i s jednim te istim učenikom, te tako i raditi ukoliko je to potrebno. Što se samog individualnog socijalnopedagoškog rada tiče, valja imati na umu da njegovom primjenom izbjegnemo opasnosti grupiranja učenika po kriterijima negativne selekcije, a da pri tome nismo propustili udovoljiti specifičnim potrebama učenika. Dapače, sav je individualizam temeljen upravo na tim individualnim, upravo shvaćenim kao specifičnim potrebama učenika. Pedagoškim rječnikom kazano, individualni socijalnopedagoški rad s učenikom postaje adekvatan tek kada je individualiziran.

2. PRIHVAĆENOST ODGAJATELJA - UVJET BEZ KOJEGA SE NE MOŽE USPJETI

Individualni socijalnopedagoški rad s učenikom je vrsta komunikacije između dvije osobe. To je vrsta komunikacije u kojoj sudionici u komunikaciji mogu u većoj mjeri zauzimati empatičke stavove i postići općenito veći stupanj komunikacijske povezanosti (M. Bratanić, 1991). Elaborirajući pojam empatije i njen značaj u odgojnom radu uopće, M. Bratanić navodi kako je empatija sposobnost koja se sve više povezuje s međusobnim razumijevanjem i humanim međuljudskim odnosom. Podsjećajući kako se pod ovim terminom najčešće razumije "uživljavanje", akt projiciranja samoga sebe u nečiji položaj, oblik identificiranja s nekim, autorica elaborira različita stajališta nekolicine autora koji se bave pitanjima karaktera i napose komponenti empatije. Naročito ističe kognitivno - intelektualnu (promatranje druge osobe s njezine točke gledišta, preuzimanje uloge druge osobe u određenoj socijalnoj situaciji) i afektivno - emocionalnu komponentu (osjetljivost prema osjećajima druge osobe, sposobnost suosjećanja tj. sudjelovanja u osjećajima druge osobe).

Razumije se da komunikacijski odnos u okvirima individualnog socijalnopedagoškog rada odgajatelja s učenikom nije odnos dviju ravnopravnih osoba. Uostalom, odgajatelj i odgajnik nisu nikada i ne mogu ni biti ravnopravni, već temeljem njihovih pozicija. U izvjesnom je smislu, naime, odgajatelj uvijek nadređen odgajniku. Nije, dakako, riječ samo o neravnopravnosti i nadređenosti (podređenosti) temeljem različitih pozicija. Uostalom, ove su distance razumljive već i s obzirom na dob odgajatelja prema dobi odgajnika, a napose su razumljive kada je u pitanju raspon među životnim dobima veći. No, neovisno o svim ovim distancama izričemo zahtjev za prihvaćenošću odgajatelja od strane odgajnika kao nužnom uvjetu uspješnog socijalnopedagoškog rada s učenikom. Iz starije je literature

(na primjer R.N. Bush, 1954) poznato kako svaki odgajatelj ne može na jednak način uspostaviti kontakt sa svakim odgajanicom. Istražujući ovaj problem na primjeru odgojno - obrazovnog procesa, Bush identificira sedam elemenata odgovornih za uspješnost komunikacije jedan odgajatelj - jedan odgajanicom. To su:

- osobna naklonost,
- poznavanje,
- interes,
- stavovi i vrijednosti,
- inteligencija,
- socijalno porijeklo i
- metode rada.

Sažeto govoreći autor zaključuje kako je odnos kvaliteta među odgajateljima i odgajanicima koji su bliži po svojim stavovima, interesima, sposobnostima, socijalnom porijeklu i sl. Uostalom, ovoga smo svi svjedoci u dnevnoj odgojno - obrazovnoj praksi. Vrlo brzo se, naime, prepoznaju nastavnici i učenici po kriterijima "tko koga voli". No, socijalnopedagoški rad s učenicima s poremećajima u ponašanju, nažalost, se ne odvija u situacijama kada bi bilo moguće birati sebi bliže učenike. Ako se to i dešava, a dešava se, nažalost, ovo je prilika u kojoj ćemo tek konstatirati da su nam ambicije činiti nešto daleko ozbiljnije i odgovornije od "rada po vlastitom izboru". Želimo naime istaći kako odgovoran socijalnopedagoški rad s učenicima s poremećajima u ponašanju ne pretpostavlja mogućnost izbora učenika s kojim bismo htjeli raditi, odnosno propuštanje ili zaobilazanje onih koji nam zbog bilo kojeg razloga "ne pašu". Raditi ćemo, dakle, sa svakim učenicom čije ponašanje izlazi iz širokog okvira uobičajenog ponašanja, svakim učenicom koji se ponaša tako da time nanosi štetu bilo sebi bilo osobama iz dotične sredine, odnosno svakim učenicom koji bez naše dodatne stručne i šire društvene pomoći neće uspjeti savladati teškoće vlastite socijalne integracije. A takvih je učenika relativno mnogo. Njihove su teškoće različitog stupnja i karaktera i mi nismo u situaciji da ih biramo. U takvoj situaciji ističemo stručan zahtjev istaknut u naslovu ovoga poglavlja: ODGAJATELJ MORA BITI PRIHVAĆEN OD STRANE ODGAJANIKA.

Imamo mnogo razloga zbog kojih smo gornji tekst napisali velikim štampanim slovima. Prihvaćenost odgajatelja od strane odgajanika općenito, a napose ukoliko se radi o učenicu s poremećajima u ponašanju, je nužan uvjet zadovoljavajućeg ishoda odgojnog procesa. Ovo napose ističemo zbog toga što je odgojni rad općenito, a napose onaj koji se realizira prema tzv. problem učenicima, prepun primjera u kojima upravo izostaje ova neophodna komponenta. Možda bi se za dotadašnje iskustvo učenika s poremećajima u socijalnom ponašanju, a imajmo na umu da je ovdje zapravo

riječ o poremećajima u socijalnom ponašanju, moglo kazati da je to iskustvo o neuspjelom odgoju kojega su pokušali provoditi od odgajanika neprihvaćeni odgajatelji. A lako je dokazati kako se većina odgajatelja ponaša prema odgajanicima kao da su unaprijed zadovoljavajuće prihvaćeni. Vidljivo je to na primjer iz olakog potezanja odgajatelja za pedagoškim metodama i sredstvima koja pretpostavljaju postojanje neophodne prihvaćenosti odgajatelja kod odgajanika. Možda se to najbolje očituje u nekritički učestalom korištenju savjeta. Uistinu odgajatelji isuviše savjetuju odgajanike. Ovo napose vrijedi za one koje bi svakako valjalo mnogo savjetovati, dakle, upravo za učenike s poremećajima u ponašanju. Postavlja se, međutim, pitanje tko ih i kada može savjetovati, a da bi savjetovanje bilo efikasno. Pri ovome podsjećamo na poznatu istinu prema kojoj savjetovanje u socijalnoj interakciji ne vrijedi onoliko koliko vrijedi sam savjet, nego onoliko koliko za savjetovanu osobu vrijedi njen savjetnik. Riječ je, dakle, upravo o nužnosti da odgajatelj bude istinski prihvaćen od odgajanika.

Prihvaćenost odgajatelja od strane odgajanika, vidjeli smo to u prethodnom tekstu, može biti rezultat, rekli bismo, sretne bliskosti dviju osoba u ovako osebujnom komunikacijskom odnosu. No, nama se ipak nameće potreba građenja odnosa u kojemu će odgajatelj biti prihvaćen od odgajanika. Za stvaranje povoljne osnove u građenju takvog odnosa upravo su presudni prvi kontakti odgajatelja i odgajanika - učenika s poremećajima u ponašanju.

3. PRVI KONTAKTI ODGAJATELJA I ODGAJANIKA

O značaju prvih kontakata i tehnikama njihova izvođenja prosvjetni radnici mogu mnogo naučiti od praktičara i teoretičara savjetovaniškoga rada (na pr. A. Kristančić, 1982). Ovo, dakako, ne znači da zagovaramo školu kao savjetovalište već samo upućujemo na elemente neophodne u socijalnopedagoškom radu, a čije je originalno ishodište vezano za savjetovaniški rad što praktično najčešće znači rad terapeuta - psihologa, psihijatra ili nekog drugog specijalističkog profila višnog savjetovanišnom odnosno terapijskom radu. Spoznaje stečene u ovome radu valja uz nužan oprez primijeniti i na odgojni plan, napose kada se radi o odgajanicima kao što su učenici s poremećajima u ponašanju. Ovo posebno ističemo stoga što je poodavno poznato, i potvrđeno brojnim znanstvenim istraživanjima, kako je dominantni etiološki mehanizam odgovoran za pojavu poremećaja u ponašanju, onaj prema kojemu poremećaj u ponašanju učenika biva iniciran iz psihosocijalnog konteksta, ali ne direktno (ne neposredno, ne primarno) već indirektno (posredno,

sekundarno), pri čemu posreduje neka od formi kvalitativnog ili kvantitativnog poremećaja emocija učenika. Poremećaji emocija su, dakle, prva posljedica nepovoljnih psihosocijalnih utjecaja, te kao takvi, uz nužnost saniranja socijalnog prostora, bivaju označeni težištem socijalnopedagoškog djelovanja odgajatelja. Na ovome ćemo mjestu izložiti temeljna obilježja ciljeva prvih kontakata odgajatelja i odgajanika karakterističnih za individualni socijalnopedagoški rad. Pri tome ćemo posebno upozoriti na spoznaje do kojih je došao američki psihijatar H. Hartman (1987), u literaturi naročito poznat po seriji tekstova o karakteru inicijalnog intervjua u okviru probacijskog rada s delinkventnim osobama.

Tri su glavna cilja prvih kontakata (u pravilu je riječ o više kontakata u kojima će biti moguće realizirati ciljeve):

- a) razumjeti odgajanika i njegovo ponašanje,
- b) pomoći odgajniku da on sam bolje razumije sebe i svoje ponašanje,
- c) iskoristiti prethodno (a) i b)) u pomoći odgajniku da bi uspješno mijenjao svoje ponašanje.

Odgajnik - učenik s poremećajima u ponašanju ulazi u prvi kontakt s odgajateljem s osjećajem da ga nitko ne razumije, da ga nitko nikada nije razumio, te da ga nitko i ne želi razumjeti. Uz to je izgubljen u, kako bi istakao H. Hartman, moru nelogičnih racionalizacija o svome ponašanju. Imamo li ovo na umu, postat će nam jasnije kako su naivna očekivanja odgajatelja da će upravo njega odgajnik prihvatiti, da će, dakle, prema njemu gajiti bitno drugačiji odnos nego prema svim ostalim svojim dotadašnjim odgajateljima. Očekivanje je, naime, naivno ukoliko ga ne prati temeljito poznavanje zakonitosti koje vladaju u ovom specifičnom komunikacijskom odnosu te poznavanje metoda i tehnika vođenja ovog komunikacijskog odnosa.

A što je, zapravo, novo što bi odgajnik trebao doživjeti u ovakvim prvim kontaktima? Cilj je odgajateljeva rada u ovim kontaktima upravo to da ga odgajnik prihvati kao osobu, možda prvu u njegovom životu, koja će ga razumjeti, pomoći mu da on razumije sebe i svoje ponašanje, u obostrano zadovoljavajućem smislu. Da bi to postigao, nužno je pridržavati se nekih temeljnih načela, među kojima Hartman izdvaja:

- potrebu da se odgajatelj pokuša staviti u položaj odgajanika da bi vidio problem iz njegova kuta, što, razumije se, nipošto ne znači slagati se s odgajnikom,
- potrebu da odgajatelj shvati kako je često nemoguće razumjeti ponašanje odgajanika sa stajališta zdravog razuma, te da je stoga pogrešno teško objašnjive stvari nastojati pošto - poto svesti u neke od ranije poznatih okvira,

- potrebu da odgajatelj shvati kako ponašanje odgajanika prema njemu (odgajatelju) ima malo veze s odgajateljevom osobom, već da je u pravilu riječ o njegovom odnosu prema autoritetu općenito (ocu, majci, školi, ...), te da je besmisleno reagirati na eventualne uvrede koje odgajnik upućuje odgajatelju,
- saznanje prema kojemu su odgajanikove reakcije često projekcija njegove prošlosti, koju je bitno obilježilo nerazumijevanje njegove okoline,
- potrebnu svijest odgajatelja da u ovoj komunikaciji on (odgajatelj) vodi igru bez obzira na to što je razgovor nedirektan, što u njemu dominira tolerantnost odgajatelja, te, dakako,
- potrebu vjerovanja u mogućnost uspješnog ishoda procesa kojega odgajatelj vodi.

Za uspješne prve kontakte odgajatelja i odgajanika neobično je važna atmosfera u kojoj se kontakti realiziraju. Valja imati na umu kako je prvi kontakt najčešće prigodan. Nije, za razliku od savjetovanih ili terapijskih seansi, organiziran tako da se odvija u točno predviđeno vrijeme, u za to posebno uređenom prostoru, unaprijed poznatog trajanja i slično. Ovaj susret nastavnika (razrednika, pedagoga, stručnog suradnika ...) i učenika će se najprije desiti manje - više spontano, najčešće na relativno otvorenom prostoru (školski hodnik, zbornica, školsko dvorište ...). Naša je sugestija da odgajatelj uloži napor da u tim uvjetima pronade vrijeme i prostor u kojemu će moći relativno mirno otpočeti složen proces. Sugestija je odgajatelju da za ovu priliku podesi prostor i vrijeme kako bi odgajnik mogao steći dojam da je upravo on u datom trenutku za odgajatelja najvažnija osoba. Sugeriramo odgajateljima da sa eventualno pretrpanog stola sklone sve što tu obično predugo i u pravilu inače nepotrebno stoji. Za vrijeme razgovora odgajatelj će izbjegavati razgovarati telefonom, urediti da u to vrijeme u prostoriju ne ulaze druge osobe i sl. Odvija li se razgovor na otvorenom prostoru odgajatelj se neće nepotrebno okretati naokolo pozdravljajući slučajne prolaznike, (a još manje kontrolirati da li prolaznici, posebno ostali učenici, pozdravljaju njih !!!), dobacivati prolaznicima i tako dalje. Odgajnik će biti uvjeren da je on u datom trenutku za odgajatelja najvažnija osoba samo ako to tako zaista i bude. Valja, naime, imati na umu poodavno stečenu spoznaju prema kojoj su učenici s poremećajima u ponašanju izuzetno osjetljivi na neiskren govor. Životno iskustvo im je takvo da su, nažalost, imali često priliku slušati i gledati kako im se govori jedno, a čini nešto sasvim drugo. Njihove antene za detekciju lažnog govora su stoga neprestano izvučene. Oni bolje od ostalih učenika i nerijetko bolje od mnogih odgajatelja

čitaju neverbalni govor. Nažalost, mnogi naši prosvjetni radnici nisu dovoljno educirani o neverbalnom govoru. Uostalom, možda ga zato i govore tako da ga učenici s poremećajima u ponašanju sasvim lako dekodiraju.

U vezi s problemom stvaranja poželjne atmosfere, postavlja se i problem bilješki koje će (ili neće) u prvim kontaktima koristiti odgajatelj. Ovom važnom pitanju u međuljudskim odnosima inače pridajemo nedovoljno pažnje. Valja odmah napomenuti kako bilježenje općenito ometa tok iskrenog razgovora, stvara štetne pauze, stvara kod sugovornika dojam kako je to bilježenje važnije od sadržaja razgovora, otvara sumnjičava pitanja o tome kome će sve služiti ta bilješka i sl. Zbog svega toga bilježenje u prvim kontaktima treba izbjegavati. Nešto će se ipak morati zabilježiti. Bit će to najčešće datum, adresa, telefonski broj i sl. A ostalo, što ćemo ocijeniti da bi također bilo važno zabilježiti, može biti zabilježeno i nakon razgovora.

Za dobru atmosferu u prvim kontaktima uputno je podsjetiti odgajnika na neki detalj iz prethodnog susreta, a koji će, takva je procjena odgajatelja, izazvati ugodu kod odgajnika. Prisjetimo se ovdje da ništa ne uspijeva tako dobro kao - uspjeh! Ovaj ćemo detalj spomenuti u pravom (u kontekstu sadržaja razgovora) trenutku. No, brojni autori s pravom upozoravaju na nužan oprez prilikom korištenja ovakvih detalja. Ovo naročito vrijedi za odgajnike koji su u relativno velikoj mjeri već izgubili samopoštovanje. Kod njih, naime, ovo može pojačati strah od odgajatelja osjećajem kako odgajatelju ništa ne može promaknuti.

Dobra atmosfera u prvim kontaktima ne trpi žurbu. Bez obzira na to koliko je raspoloživo vrijeme pred odgajateljem neophodno je ostaviti dojam kako ćemo imati vremena za odgajnika koliko god bude potrebno. Ne bude li toga vremena u datome momentu, nužno je odmah i što skorije zajednički pronaći potrebno vrijeme. Dobra se atmosfera naročito gradi položajem odgajatelja i odgajnika prilikom sjedenja u zatvorenoj prostoriji. Vjerojatno je suviše isticati kako je neprihvatljivo da odgajatelj sjedi za svojim autoritativnim stolom dok odgajnik stoji. Neprihvatljivo je i to da odgajatelj ostane sjediti za svojim stolom a odgajnik za drugim, koji je u pravilu niži i namijenjen gostima. Ispravno je, dakako, samo njihovo zajedničko sjedenje za istim stolom. I pri tome valja voditi računa o njihovom međusobnom položaju. Nije dobar uobičajeni položaj sjedenja licem u lice. Sugeriramo odgajateljima da sjede uz kut stola ostavljajući drugu stranu kuta odgajniku kako bi mogli sjediti postrance, tj. ukoso. Ovaj položaj, naime, omogućuje znatno opuštenije držanje sugovornika, dok ranije spomenuti neodoljivo asocira na položaj karakterističan za policijsko isljeđivanje. Namjera nam je omogućiti odgajniku da i za relativno krat-

ko vrijeme, kako bi zgodno kazao Hartman, "uroni u stolicu prije nego što uroni u razgovor".

Što se tiče verbalnih iskaza, koji se očekuju od odgajatelja, valja imati na umu kako je poželjno da u ovim razgovorima pretežno govori odgajnik. Kako da mu odgajatelj u tome pomogne? Kako stvoriti atmosferu u kojoj će to odgajnik lakše činiti? Odgajatelj će pratiti odgajnikov govor i poticati ga. To je moguće činiti na različite načine, kao što su klimanje glavom, primjedbom podrške, ali kratkom, kako ne bismo prekinuli tok misli odgajnika. U svakom slučaju nužno je da odgajatelj dade do znanja odgajniku da uistinu pažljivo prati njegov iskaz jer nitko, a pogotovo ne učenik s poremećajima u ponašanju, ne voli govoriti u prazno. On, naime, ima čvrsto uvjerenje kako je čitav život govorio samo u prazno.

Što odgajatelj treba izražavati svojim govorom u prvim kontaktima?

Ovo važno pitanje ističemo stoga što oko njega postoje veliki nesporazumi. Često imamo dojam da nam je tradicionalna odgojna praksa upravo suprotna zahtjevima stručnih i znanstvenih dostignuća. Veliki broj odgajatelja, nažalost, gaji uvjerenje kako oni bolje nego odgajnici, a napose odgajnici - učenici s poremećajima u ponašanju, znaju što je njihov temeljni problem. Oni žure u svojim iskazima, nudeći svoje viđenje problema i pojednostavljeno oprobane recepte za njihovo razrješenje. Pri tome zaboravljaju kako čak i sasvim malo dijete, bolje nego itko drugi, "zna" što je njegov problem. Uostalom, ako pri tome i griješi, naša ocjena ostaje jer se dijete ponaša u skladu sa svojim (makar, dakle, i pogrešnim) uvidom u problem pa je za otklanjanje takvog ponašanja jednostavno nužno saznati o kakvom se to uvidu radi. A da li smo mi imali prilike saznati kakav je istinski uvid učenika u njegov problem? U situacijama kada učenik gaji trajno uvjerenje o tome kako ga nisu razumjeli, ne razumiju i nikada neće razumjeti, lako je pretpostaviti da učenik drži kako nema kome iskreno govoriti o svome viđenju vlastitih poteškoća. Povjerenje učenika tek treba steći. Uostalom sve prethodno što smo govorili o potrebnoj atmosferi u toj je funkciji. A povjerenje za kojim tragamo nije moguće očekivati ukoliko odgajatelj zaspe odgajnika bujicom ne samo kritika, nego i dobronamjernih savjeta koji u pravilu promašuju cilj. Što, dakle, da u datoj situaciji govori odgajatelj? Pojednostavljeno rečeno valjalo bi *izbjegavati davanje sudova*, a nastojati *izražavati razumijevanje i osjećaje*.

Ne donositi sudove o onome što govori odgajnik u prvim susretima znači ne kvalificirati njegovo ponašanje niti njegove iskaze kao loše, asocijalno, nepopravljivo i sl. ali niti kao dobro, poželjno, prihvatljivo ... Bit će vremena za izricanje sudova. Sada nam je važno saznati

istinski uvid samog odgajnika u njegove poteškoće. Pa ni odgajatelj još ne zna što su po učenikovu shvaćanju njegove temeljne poteškoće. Omogućimo mu stoga da to konačno kaže.

Odgajatelj će pomoći odgajniku da iznese svoje viđenje poteškoća ukoliko izražava razumijevanje i suosjećanje za ono što odgajnik iznosi. Pri tome odgajatelj neće kriti ni vlastite osjećaje. Čak štoviše, pokaže li odgajatelj vlastite osjećaje, stvorit će prostor da i odgajnik lakše pokaže svoje.

Razgovor stoga treba voditi ne o činjenicama relevantnim za temu, već o osjećajima odgajnika u datoj situaciji. Uputno je stoga gotovo redovito pitanje: "Kako si se osjećao u toj situaciji?". Dode li pak do blokade, odgajatelj će odmah "priznati pravo" odgajniku da bude blokiran eventualnom primjedbom: "Mora biti da ti je teško o tome razgovarati.". Naime, postoji nešto što bi se moglo označiti najboljim načinom poticanja izražavanja osjećaja. Radi se o pretvaranju opaženih odgajnikovih osjećaja u riječi i vraćanju tih osjećaja natrag prema njemu. Pri tome treba istaći kako nam se čini prirodnim da odgajnik pokazuje upravo osjećaje koje mi trenutno vidimo. Smisao je ovoga, dakako, oslobađanje odgajnika eventualne krivnje zbog osjećaja koje odgajatelj opaža.

Kod nesigurnog učenika, a takva je većina učenika s poremećajima u ponašanju, ponekad ćemo susresti fasadu samouvjernosti i samodovoljnosti. Pitanje je da li u ovim prvim kontaktima dati odgajniku do znanja da vidimo tu fasadu ili ne. Većina autora sugerira da se odgajniku u ovoj fazi kontaktiranja ostavi njegova fasada, ali da on ipak podijeli svoje osjećaje s odgajateljem. Zbog toga umjesto uobičajenog: "Mora biti da si se osjećao ...", preporučujemo nešto kao: "Možda bi mi pomogao da shvatim kako si se osjećao kada ...".

Pustiti odgajnika da govori neophodan je uvjet za dobru komunikaciju odgajatelja i odgajnika. Ne prekidati ga. Pri tome odgajatelj zapada u neka iskušenja. Ona su izazavana njegovom nestrpljivošću, lošom voljom ili nečim sličnim. Uz to, odgajatelj je obično zainteresiran za neki detalj, detalj koji se njemu čini bitnim za čitav problem, pa nestrpljivo čeka kada će odgajnik konačno početi govoriti o njemu. No, pustimo učenika da govori uključujući i tobože nebitne stvari. Možda se pokaže da to i nisu nebitne stvari. Ako su odgajatelju bitne, možda učeniku nisu. Budemo li ga svraćali da govori o onome što mi želimo, možda mu upravo pružamo priliku da pobjegne od bitnog problema. Ode li pak učenik isuviše daleko u nebitno, odgajatelj će naći načina za intervenciju.

Većinu odgajatelja muči jednostavno pitanje: Kako započeti prvi razgovor? O čemu pri tome razgovarati? Da li o nečemu tako uobičajenom (vremenu, modi, spor-

tu ...) ili odmah prijeći na problem? Da bi se omogućila poželjna atmosfera neophodno je u razgovor ući nekom uobičajenom temom. No, na njoj se odgajatelj ne bi smio predugo zadržati pošto bi odgajnik opravdano mogao pomisliti kako odgajatelj ima vremena na pretek. Kakav god da bude ulaz u razgovor, što prije u njegov fokus treba staviti osjećaje odgajnika. Bilo o čemu da se razgovara, uvijek je moguće na primjer upitati: "Kako se ti osjećaš u datoj situaciji?". Ovime sasvim svakodnevnu temu bacamo odgajniku u naručje. Ovime smo već na neki način započeli razgovor o odgajniku. Dakako, ne može se beskrajno razgovarati o odgajniku u kontekstu započete teme (vremena, mode, sporta ...). Valja potražiti bitan fokus razgovora. Ovo je moment u kojemu valja biti krajnje oprezan. Naime, neprestano moramo imati na umu kako odgajatelj samo naslućuje gdje bi mogao biti istinski problem koji muči odgajnika, ali tek od njega treba čuti o čemu se točno radi. Zato je nužno da odgajatelj u daljnjem razgovoru gradi relativno široki fokus za razgovor, fokus u kojemu će odgajnik imati mogućnost izbora različitih odgovora na postavljena pitanja, s nadom da će u toj situaciji birati one odgovore koji odražavaju bitne poteškoće. Ovo se može postići već samom formom postavljenih pitanja. Umjesto, na primjer, pitanja "Što si učinio?", može se kazati: "Izgleda da tu ima nekih problema?".

U prvim kontaktima odgajatelja i odgajnika može se javiti neugodna šutnja. U ovoj fazi kontaktiranja ona ne bi smjela trajati isuviše dugo, pošto tišina općenito stvara tenzije, a one su, kako rekosmo, u ovoj fazi nepoželjne. Napomenimo usput kako je tišina u kasnijim fazama kontaktiranja poželjna pošto ona mobilizira zabrinutost, a zabrinutost bi u ovim prvim kontaktima izazvala teško premostivu blokadu. Desi li se pak blokada u početnim razgovorima valja ju otkloniti jednostavnom napomenom tipa "Vjerojatno ćemo o tome moći govoriti kad se bolje upoznamo".

Jedan od oblika otpora odgajnika u prvim kontaktima može biti i njegovo tobožnje nerazumijevanje pitanja koja mu upućuje odgajatelj. Na molbu da nešto kaže o nekom elementu vezanom za kritičnu situaciju, a ponovimo da je pitanje upućeno prema širokom fokusu, odgajnik će uzvratiti protupitanjem "O čemu želite da govorim?" ili "Što biste htjeli da kažem?". Nakon ovoga slijedi, dakako, sasvim konkretno pitanje, ali opet ne takvo da je odgovor unaprijed poznat.

Nastavi li odgajnik govoriti o stvarima koje očigledno imaju malo ili nemaju nikakve veze s istinskim problemima odgajnika, valja takav iskaz korigirati tj. fokusirati ga u željenom smjeru. Nije najsretnije ovo činiti sasvim direktnom intervencijom tipa "Ostavimo to po strani i prijedimo na ...". Umjesto toga korisnije je pokazati dosadu koju izaziva slušanje takvog monologa.

Ovo se može efektivno izvesti zijevanjem, gledanjem u sat, lupkanjem prstima po stolu ... Pošto nitko ne voli govoriti slušatelju koji se pri tome dosađuje, takav govor ubrzo biva usporen i konačno prestane. Nakon toga je moguće otvoriti novu temu.

Konačno, moguće je da odgajatelj - učeniku s izrazitijim formama poremećaja u ponašanju (to je češće stariji učenik), izbjegava odgovore s impliciranim geslom "pametniji sam od tebe". Dakako, u ovakvim slučajevima poruka koja će mu biti upućena jednoznačno glasi: "prekinimo s ovim - idemo na posao". Ona se može odaslati na razne načine, verbalno ili (i) neverbalno, ali je bitno da bude sasvim lako razumljiva.

Ukratko, odgajatelj će učiniti sve da stvori atmosferu u kojoj će odgajnik možda po prvi puta dobiti priliku iskreno iznositi svoje stavove i svoje osjećaje o pitanjima koja leže u osnovama poteškoća njegova ponašanja. Pravilno izvođenje prvih kontakata u mnogome će olakšati daljnji tok rada odgajatelja.

4. DALJNI TIJEK RADA

Daljnji tijek individualnog socijalnopedagoškog rada odvija se također u prirodnim, uobičajenim životnim i radnim uvjetima u kojima se inače susreću odgajatelj i odgajnik. Njihovi su susreti u početku relativno češći. Teško je na ovom mjestu preciznije odrediti kolika je ta učestalost. To, dakako, ovisi o mnoštvu elemenata, a prije svega o potrebama koje proizlaze iz težine problema koji se rješava, njegove hitnosti i sl. Neka naša istraživanja (S. Uzelac i surdanici, 1990), provedena na populaciji delinkventnih učenika srednjih škola, pokazuju da je u početku bilo neophodno da se odgajatelj i odgajnik susretnu najmanje dva puta tjedno. Kasnije, za vrijeme trogodišnjega rada ovako česti susreti nisu bili potrebni. U većini slučajeva dešavalo se do 5 susreta mjesečno.

Što se pak mjesta takvih susreta tiče, valja podsjetiti na potrebu postojanja pogodne atmosfere za kontaktiranje. U otvorenim životnim okolnostima to praktički najčešće znači odabir mjesta na kojemu se sam odgajnik osjeća relativno ugodno. No, ima i drugih pozitivnih iskustava. Analize mjesta kontaktiranja voditelja odgojne mjere probacijskog karaktera i maloljetnog delinkventa pokazuju kako se kao pogodno mjesto za kontakt može pojaviti i radno mjesto odgajatelja (voditelja mjere), obitelj maloljetnika i sl. Iz svega bi se ovoga dalo zaključiti kako, pod uvjetom da su prvi kontakti odgajatelja i odgajnika izvedeni na opisani način, nestaje potreba za tako pažljivim odabirom mjesta kasnijeg kontaktiranja. Uostalom, nestaje i potreba za cjelokupnim permisivnim pristupom odgajatelja odgajniku.

U daljnjem tijeku rada odgajatelja s odgajnikom u načelu postoji mogućnost upotrebe širokog dijapazona pedagoških sredstava od permisivnih do represivnih. Ovdje valja napomenuti da su odgajnici tj. učenici s poremećajima u ponašanju prije svega učenici te da prema njima valja poduzimati sve one dobro poznate pedagoške metode i sredstva koja se poduzimaju i prema svakom drugom učeniku. No, to neće biti dovoljno. Trebat će naime ići ususret nekim anticipiranim situacijama, situacijama u kojima će se moći očekivati poteškoće. Osnovni indikator poteškoća u koje zapada učenik s poremećajima u ponašanju u školskim uvjetima su njegovi učestali agresivni ispadi. Njihovo "sankcioniranje" uobičajenim disciplinskim mjerama, dakako, neće riješiti problem. Na razini principa pozvat ćemo u pomoć poznati pedagoški princip orijentacije na pozitivno u ličnosti i ponašanju učenika. Njegovu primjenu pokazat ćemo na primjeru upravo učestalog agresivnog ponašanja učenika, ponašanja koje najčešće biva predmetom kažnjavanja odgajnika od strane odgajatelja. Napomenimo odmah kako za ove prilike nastavnici ističu da "kažnjavaju učenike zbog ekscesa". Ametički autor M. Silverman je na nedavno održanom zapaženom predavanju u jednoj zagrebačkoj odgojnoj instituciji istakao kako dijete ne doživljava tu kaznu zbog ekscesa nego zato što ga odgajatelj ne voli. Radi se, zapravo, o tome da se dijete, za razliku od odrasle osobe, ne ponaša u skladu sa svojim stečenim iskustvom (uostalom i nema ga dovoljno) već u skladu sa svojim trenutačnim osjećajima. Za neugodu koju je doživjelo (time što je kažnjeno) dijete ne okrivljuje svoje ekscesno ponašanje zbog kojega odgajatelj kaže da ga je kaznio nego okrivljuje odgajatelja koji ga je kaznio. Stvar se dalje komplicira time što će dijete kazati: "Ja se ponašam loše jer me ti kažnjavaš". Kažimo usput kako će neurotična djeca ovu ljutnju okrenuti prema sebi, a što sa stajališta mogućnosti realizacije odgojnih ciljeva nije osobito utješno. Dakle, umjesto uobičajene kazne prema učenicima s poremećajima u ponašanju preporučujemo znatno suptilnije metode i tehnike razgovora. M. Silverman za tu svrhu sugerira razgovor u 6 koraka (faza, koje sve mogu biti realizirane u jednom susretu):

1. utvrđivanje legitimiteta
2. utvrđivanje kontrole
3. utvrđivanje činjenica
4. utvrđivanje konflikta
5. rješenje
6. sažetak

U prvom koraku valja osvijestiti pravo odgajatelja da postupa prema odgajniku. Riječ je o onom elementu neravnopravnosti koji daje specifično obilježje komunikaciji u odgojnom procesu uopće. Ovo je naročito

potrebno dade li učenik odgajatelju do znanja da ne želi s njime razgovarati.

Drugi korak znači osiguranje da je pažnja odgajnika koliko - toliko usmjerena prema odgajatelju (da se učenik umiri, da ne gleda kroz prozor ...).

U trećem se koraku utvrđuju činjenice relevantne za kritični eksces. Ovo je potrebno stoga što se kritični eksces rijetko dešava upravo pred očima odgajatelja kada postoji potpuna suglasnost odgajatelja i odgajnika o tome što se točno desilo. Pri utvrđivanju činjenica potrebno je ići korak po korak od općenitijih pitanja vezanih za situaciju u kojoj se desio eksces do samoga ekscesa. Ako je odgajatelju pouzdano poznato da mu odgajnik pri tome laže, to mu ne treba dati do znanja jer bi time upravo dao odgajniku argument tipa "vi mi unaprijed ne vjerujete", shvatit će da odgajatelj ima prema njemu određene predrasude i slično.

Četvrti je korak ključan. Potrebno je, naime, utvrditi obično nepostojeći konflikt između odgajnika i onoga što je on učinio, tj. njegova ekscesnog ponašanja. Treba dakle, isprovocirati nešto čega zapravo još nema. Pri tome valja imati na umu da negdje dublje u djetetu konflikt ipak postoji, ali ga valja sasvim osvijestiti. Praktičari preporučuju da se ovo pokuša pitanjem tipa "Kako bi ti nazvao one koji ...". Ovime mu pružamo šansu tako što ga čak uzdižemo na poziciju sa koje može arbitrirati kao da se to njega ničim ne tiče. Time ipak dobivamo konflikt djeteta arbitra i djeteta aktera ekscesa.

U petom se koraku iznalazi rješenje: eventualna isprika, naknada štete ... Pri ovome odgajnik nerijetko sa ili bez sugestije odgajatelja izriče ono poznato dječje: "neću više nikada". Ovo treba prihvatiti neovisno o tome koliko je istinski iskreno. Prihvatiti ovo treba stoga što je i to jedna od cigli u zidu povjerenja kojega gradimo s odgajnikom u relativno dugotrajnom odgojnom procesu.

Šesti korak predstavlja sažetak. Izražava potrebu kratkog pregleda svega što se desilo: "Nešto si učinio, to si uvidio ...". Sve ovo pod uvjetom da je ishod razgovora na koncu povoljan. No, nije uvijek tako. Moglo bi se čak i kazati da ni najčešće nije tako. Uostalom, odgojni je proces prepun rezultata različitog predzaka. Desi li nam se, pak, da u utvrđivanju činjenica ili u utvrđivanju konflikata nismo uspjeli, to bi trebalo jasno priznati možda riječima tipa "Ne, nismo to uspjeli rasčistiti". Znamo li pak da laže, to mu nećemo kazati da ga ne bismo izgubili, a što bi odgajnik najradije čuo i tako stakao alibi za bijeg. Umjesto toga moglo bi se eventualno kazati "Ne znam, nisam zadovoljan s ovim, nisu mi stvari dovoljno jasne ..."

Kontakti odgajatelja i odgajnika trajat će i dalje, nadajmo se manje povodom ekscesa, a više povodom onoga što je prepoznatljivo u poznatom pedagoškom principu

orijetacije na pozitivno u ličnosti i ponašanju odgajnika.

5. ZAVRŠNA FAZA RADA

Individualni socijalnopedagoški rad s učenicom s poremećajima u ponašanju ne završava nekakvim jasnim formalnim činom. Moglo bi se konstatirati kako u slučaju najpovoljnijeg ishoda rada on naprosto prerasta u uobičajen život i rad nastavnika i učenika. U radu je, međutim, ipak moguće prepoznati fazu koja ima obilježja završne faze. Ona je prepoznatljiva ponajprije u prestanku potrebe za češćim kontaktima odgajatelja i odgajnika. Odgajatelji praktičari su skloni činjenicu da je kontakata između odgajatelja i odgajnika u ovoj fazi bitno manje pripisati prvenstveno nedostatku potrebe za korekcijom ponašanja odgajnika. Ovo je, dakako, točno ali upozoravamo da time implicite orijentiramo rad odgajatelja prema negativnome u ličnosti i ponašanju odgajnika. Zalažemo se, naime, za to da i uspjeh u radu odgajatelja s odgajnikom, prepoznatljiv u prihvatljivom ponašanju odgajnika, bude osobit razlog za njihov međusobni susret. Dapače.

Desi li se pak da nije, nažalost, moguće konstatirati kako nisu prestali razlozi za daljnji individualni socijalnopedagoški rad s učenicom ni nakon njegova dužeg trajanja, nakon okončanja školske godine ili čak nakon završetka jednog stupnja školovanja, valja svejedno graditi svijest o korisnosti obavljenoga posla. Treba, naime, neprestano imati na umu kako smo djelovali u uvjetima intenzivnoga rasta i razvoja, uvjetima višestrukog sazrijevanja u kojemu ono što smo činili danas ne mora polučiti povoljnim efektima za kratko vrijeme. Ovakav dinamički pristup u evaluaciji efekata socijalnopedagoškog rada nužan je dakle ne samo zbog samoohrabljivanja odgajatelja nego ponajprije upravo zbog onoga što će se dalje dešavati s odgajnikom.

6. NEKA ORGANIZACIONA PITANJA

Individualni socijalnopedagoški rad s učenicom s poremećajima u ponašanju, kakav zagovaramo u ovome tekstu, zahtijeva manje intervencije u ustaljenu organizacionu shemu rada odgojno - obrazovne institucije. Radi se, zapravo, o nekim organizacionim inovacijama koje ne remete ustaljenu odgojno - obrazovnu praksu ali ipak znače, nadamo se, njeno unapređenje.

Riječ je ponajprije o tome da bi na razini škole bilo uputno uvesti praksu sustavnog razmatranja problematike poremećaja u ponašanju učenika kroz, na primjer, tematske sjednice nastavničkog vijeća, tematske tribine i sl. Učenici s težim formama poremećaja u ponašanju trebali bi biti još češće nego što su to sada predmetom temeljitih stručnih rasprava.

Ovim bi se učenicima, osim njihovih nastavnika, razrednika i pedagoga škole trebao sustavno baviti netko tko će imati za to dovoljno vremena i ostalih objektivnih pretpostavki. S time u vezi hvale su vrijedni već do sada uspjeli pokušaji angažmana stručnih suradnika škole, napose onih u većim urbanim sredinama koje su posebno karakteristične po težim formama poremećaja u ponašanju njihovih učenika.

U situacijama ograničenih kadrovskih i materijalnih potencijala u nekim se zemljama uspješno primjenjuje volonterski rad različitih profila suradnika škola. Jedan od takvih pokušaja izveden je i u pet zagrebačkih osnovnih škola, o čemu će biti više riječi u daljnjem tekstu. Zanimljivo je i organizaciono rješenje koje angažira postojeći nastavnički potencijal pojedine škole u formi probacijskog rada s učenicima druge škole. Smisao ovoga modela je u tome da se personalno odvoji obrazovna od uže odgojne funkcije nastavnika - odgajatelja. Pojedini nastavnici jedne škole, uglavnom na volonterskoj osnovi, ali su poznati i profesionalni angažmani, preuzimaju individualna socijalnopedagoški rad prema jednom ili dvojici učenika neke druge, njemu prostorno blize škole ili pak škole koju pohađa njemu prostorno ili čak interesno bliski učenik. Neovisno o tome kakvo se organizaciono rješenje primjenjuje jedno je bitno: učenicima s poremećajima u ponašanju je neophodna dodatna stručna pažnja. Individualni socijalnopedagoški rad s takvim učenicima predstavlja nazamjenjiv model koji neprestano doživljava nove forme putem kojih se primjenjuje. Valja napomenuti kako je neosnovan pretjerani organizacijski optimizam. Neosnovano je, naime, suviše očekivati od samih organizacijskih rješenja. Individualni socijalnopedagoški rad uglavnom nosi njegov voditelj (odgajatelj), a organizacijsko rješenje mu taj rad može tek olakšati ili otežati. Njemu, međutim, u svakom slučaju postaje trajan zadatak otvaranje prostora za uspješniju socijalnu integraciju učenika s poremećajima u ponašanju. Neupućenima ovaj posao može ličiti na "trčanje za" odgajanicom ispravljajući njegove pogreške i propuste. Upućeniji će se, protivno tome, lako uvjeriti da dobar individualni socijalnopedagoški rad prije znači "ići pored" ili čak "ići ispred" odgajnika pomažući mu u njegovom prevladavanju brojnih teškoća socijalne integracije koje bez pomoći nije u stanju prevladati.

7. EKSPERIMENT U ZAGREBU

Odsjek za socijalnu pedagogiju Fakulteta za defektologiju pokrenuo je 1989. godine znanstveno - istraživački projekt pod nazivom "Pojavni oblici

poremećaja u ponašanju djece i omladine u osnovnoj školi, uvjeti života u obitelji i metode pedagoškog rada". Pod vodstvom M. Singera projekt je okupio relativno široki krug istraživača, a među njima i one koji se naročito bave individualnim socijalnopedagoškim radom s učenicima. Tako je u spomenuti projekt uključen i podprojekt pod nazivom "Individualni socijalnopedagoški rad izvan škole i porodice", skr. ISPRIŠP.

7.1. Metodološka polazišta

Istraživanje je eksperimentalnog karaktera. Provedeno je na skupini od, u početku, 47 učenika šestih razreda, prepoznatih u pet zagrebačkih osnovnih škola². Eksperiment polazi od pretpostavke da će dodatni, individualni socijalnopedagoški rad s učenicima s poremećajima u ponašanju u bitnomne pomoći učenicima u njihovoj socijalnoj integraciji. Pretpostavka se temelji na iskustvima o rezultatima individualnog socijalnopedagoškog rada pretežno realiziranog s maloljetnim delinkventima uglavnom srednjoškolske dobi, o čemu postoje brojna istraživanja u svijetu i u nas (na primjer, S. Uzelac, 1982, H. Hartman, 1987, N. Koller-Trbnović, 1987, S. Uzelac, 1988, V. Đurek, 1989, S. Uzelac i suradnici, 1990). Teorijski pretpostavka se temelji na zakonitostima dijadičke komunikacije u specifičnim, odgojnim uvjetima. Kao nositelj rada javlja se voditelj ISPRIŠP-a, stručno educirana osoba, profesionalno motivirana za rad³.

Izbor voditelja ISPRIŠP-a bio je jedan od krupnih problema s kojim su se susreli istraživači. Valjalo je zadovoljiti tri kriterija: stručnu i osobnu kompetentnost te motiviranost za ovaj posao. Rješenje je pronađeno u angažmanu studenata socijalne pedagogije koji, istina nisu apsolvirali struku u potpunosti, ali jesu njene temeljne teme. Što se tiče osobne kompetentnosti, valja naglasiti kako prilikom upisa studija socijalne pedagogije kandidati prolaze relativno složen selektivni mehanizam za kojega se pretpostavlja da eliminira kandidate za koje se pokaže kako bi relativno konstantne karakteristike njihove ličnosti bile ozbiljna prepreka uspješnom socijalnopedagoškom procesu. U pogledu motiviranosti voditelja iznađeno je rješenje unutar nastavnog plana i programa studija. Naime, ovaj je posao studentima priznat kao dio njihove obavezne studentske prakse.

Na ovaj je način dobivena ekipa voditelja ISPRIŠP-a gotovo identične kronološke dobi, gotovo identičnog obrazovanja i gotovo identične motiviranosti za rad. Ostaje, dakako, otvoreno pitanje u kojoj je mjeri pogodan izbor voditelja u odnosu na pojedinog učenika. Napominjemo kako su studenti mogli donekle birati učenike s kojima će raditi. Pri tome su se rukovodili različitim razlozima, od sasvim praktičnih, kao što je

² Detaljnije o ovom u časopisu "Defektologija", tematski broj, 1991. g.

³ Voditelji ISPRIŠP-a mahom su bili redovni studenti socijalne pedagogije

npr. blizina stanovanja studenata i učenika, do razloga za koje je teško iznaći jasno racionalno obrazloženje.

Eksperiment je rezultirao i iskustvom u vezi s procjenom uspješnosti Programa. Eksperimentatori su se, naime, suočili s poznatom teškoćom procjenjivanja uspješnosti procesa u kojemu su i sami sudionici. Stoga je procjena uspješnosti Programa, koju je davao sam voditelj ISPRIŠP-a, stavljena u relacije s ocjenom o radu samog voditelja. Osim toga, a na razini cjelokupnog projekta, davana je sumarna procjena njegove uspješnosti. U njenom donošenju su sudjelovali svi relevantni nositelji pojedinih eksperimentalnih zadataka: osim voditelja ISPRIŠP-a bili su to: razrednik sa cjelokupnom odgojno - obrazovnom dokumentacijom, pedagog škole sa svojom dokumentacijom, voditelji eventualnog grupnog rada i rada s obitelji učenika te voditelj cjelokupnog eksperimentalnog rada u dotičnoj školi.

Na kraju svake od triju školskih godina voditelj ISPRIŠP-a je, uz superviziju voditelja eksperimentalnog rada na dotičnoj školi, a na temelju neposrednog uvida i raspoložive dokumentacije, donosio sud o uspješnosti ISPRIŠP-a tokom protekle godine u odnosu na početak te godine. Pri tome se voditelj morao odlučiti za jednu od tri ponudene ocjene:

- učenik je napredovao
- učenik je ostao isti
- učenik je nazadovao.⁴

7.2. Rezultati

Inicijalno stanje, sudeći prema rezultatima analize individualnih programa, bilo je takvo da su temeljne teškoće učenika bile vezane za samo školovanje u užem smislu tj. za učenje. Ove poteškoće karakteriziraju 76,5% učenika, za 46,8% se procjenjuje kako imaju obiteljskih poteškoća, neprihvatljive stavove, interese i navike ima ih 38%, poteškoće u korištenju slobodnog vremena njih 27,7%, a za njih 10,6% se procjenjuje da već ima izgrađenu neku specifičnu formu poremećaja u ponašanju.

U datoj situaciji, pred sam početak eksperimentalnog rada, razrednici razreda koje su pohađali ispitanici uključeni u Program ISPRIŠP, apsolutno su se najviše bavili teškoćama učenika u učenju (kod 46 ili 97,7% učenika). Uz to razrednici su se posebno bavili i neprihvatljivim stavovima, interesima i navikama učenika (kod njih 40,4%), njihovim poteškoćama vezanim za slobodno vrijeme (kod 31,3%), u 17% slučajeva s obiteljskim poteškoćama i u 10,6% slučajeva s poteškoćama u vezi

neke specifične forme poremećaja u ponašanju. Ukratko, razrednik je dobro detektirao zapravo sve poteškoće učenika i svaku od njih nastojao otkloniti.

Većina (88,6%) učenika je redovito pohađala nastavu, ali ih je također većina (62,5%) bila uključena u dopunsku nastavu. Gotovo 3/4 učenika pohađa barem jednu slobodnu aktivnost.

Više od 1/3 učenika je zbog problema u ponašanju upućivano na individualni razgovor ravnatelju škole, pedagogu ili socijalnom pedagogu. Zbog istoga razloga 11,4% učenika je upućivano, od strane škole, u školski dispanzer, centar za socijalni rad, centar za mentalno zadavlje ili slično.

Preko 1/2 učenika je relativno često bilo predmetom diskusije na satu razredne zajenice, dakako, u negativnom smislu.

U datoj situaciji razrednik je najčešće (točnije često ili svaki put) koristio metodu uvjeravanja (80,6%), potom poučavanja (78,4%) i navikavanja (68,2%), a znatno rjeđe sprečavanja (32,2%).

Sam razrednik procjenjuje kako su se učenici uglavnom bolje "odazivali" na permisivne (89,8%) nego na represivne (10,2%) postupke.

Učenici i njegovi budući odgajatelji (voditelj ISPRIŠP-a) su se najčešće sastajali u prostoru obitelji učenika. Tokom prve od tri godine rada prosječno 51,7% voditelja najčešće koristi ovaj prostor. Tokom druge i treće godine rada ovaj se prostor koristi još češće (prosječno u 71,1 i 72,0% slučajeva). Školski prostor se u početku tj. prvoj godini rada koristi znatno češće nego kasnije, dok se stan voditelja koristi konstantno rijetko.

Voditelj je kroz čitavo razdoblje češći inicijator kontakata: u prvoj godini u 91,5, u drugoj 91,1 i u trećoj u 93,0% slučajeva.

U pogledu pedagoških postupaka, zapažamo da i voditelj koristi isti repertoar kojega smo susreli kod razrednika, dakle, uvjeravanje, poučavanje, navikavanje i sprečavanje. No, poredak po prosječnoj učestalosti korištenja u trogodišnjem razdoblju je ponešto drugačiji. Najčešće se, naime, koristi poučavanje, potom navikavanje, tek zatim uvjeravanje, koje je, kako smo mogli vidjeti, dominiralo kod razrednika, te na koncu, kao i kod razrednika, sprečavanje.

U cjelini uzevši i voditelji ISPRIŠP-a procjenjuju kako se učenici bolje "odazivaju" na permisivne nego na represivne postupke voditelja. Za prvu godinu to se konstatira u odnosu na 93,6%, a za drugu i treću godinu za 97,7% učenika.

⁴ Napominjemo da je za ukupan eksperimentalni rad, koji je osim ISPRIŠP-a obuhvaćao i rad u grupi i rad s obitelji učenika, također davana procjena uspješnosti. Nju su zajednički davali razrednik razreda kojega je pohađao dotični učenik, voditelj ISPRIŠP-a, voditelj grupnoga rada i voditelj rada s obitelji - ukoliko su ovi programi bili primjenjivani, školski pedagog te supervizor - voditelj cjelokupnog eksperimentalnog rada u dotičnoj školi. Na pitanje: Kako se kroz vrijeme od 4 godine osnovnoškolskog obrazovanja kretala uspješnost socijalizacijskog procesa u odnosu na početne poteškoće učenika mogle su se birati također tri kategorije: povećale su se, ostale su iste i otklonjene su.

Ocjenjujući uspješnost ISPRIŠP-a za proteklu godinu u odnosu na početak te godine voditelji nam pružaju slijedeće rezultate:

	RAZRED					
	VI		VII		VIII	
	aps.	%	aps.	%	aps.	%
učenik je napredovao	28	59.6	26	57.7	30	69.7
učenik je ostao isti	19	40.4	17	37.7	10	23.2
učenik je nazadovao	-	-	2	4.4	3	6.9

Već površan uvid u prezentirane rezultate nesumnjivo upućuje na zaključak o zadovoljavajućoj efikasnosti programa za veći broj učenika. Dakako, napredak je bio sve očigledniji što se duže primjenjivao ISPRIŠP. S druge strane i ovom prilikom se pokazalo kako u tretmanu osoba s poremećajima u ponašanju, pa ni djece osnovnoškolske dobi, nema tzv. univerzalnih modela. Vidimo, naime, da je značajan dio učenika podvrgnutih ovome programu stagnirao, a dio, istina sasvim mali, čak i nazadovao.

Voditelji ISPRIŠP-a su procjenjivali i svoju prihvaćenost od strane učenika i od strane njegove obitelji. Što se učenika tiče, rezultati su slijedeći:

	RAZRED					
	VI		VII		VIII	
	aps.	%	aps.	%	aps.	%
prihvaćen	36	76.6	40	88.8	35	81.3
donekle prihvaćen	9	19.1	5	15.1	8	18.6
nije prihvaćen	2	4.3	-	-	-	-

Imamo li na umu da je prihvaćenost voditelja od strane učenika bitan uvjet uspješnosti mjere i ovi rezultati zapravo potvrđuju prethodne: postoje učenici s poremećajima u ponašanju prema kojima ISPRIŠP nije adekvatan program.

Na identičan zaključak upućuju i rezultati koji se odnose na prihvaćenost voditelja od strane obitelji učenika:

	RAZRED					
	VI		VII		VIII	
	aps.	%	aps.	%	aps.	%
prihvaćen	40	85.1	40	88.8	34	79.0
donekle prihvaćen	4	8.5	2	4.4	7	16.2
nije prihvaćen	3	6.4	3	6.6	2	4.6

Pogledajmo, na koncu, kako voditelj cjelokupnog eksperimentalnog rada u školi (supervizor) ocjenjuje rad voditelja ISPRIŠP-a po godinama:

voditelj je zahtjevima eksperimenta	RAZRED					
	VI		VII		VIII	
	aps.	%	aps.	%	aps.	%
uglavnom je udovoljio	33	70.2	33	73.3	31	72.0
djelomično je udovolj.	10	21.3	10	22.2	9	20.9
uglavnom nije udovolj.	4	8.5	2	4.4	3	6.9

Što zaključiti na temelju izloženih rezultata?

Već smo naprijed istakli kako ovi rezultati pokazuju kako ne postoje efikasni univerzalni modeli tretmana osoba s poremećajima u ponašanju. Rezultati, međutim, pokazuju da za veći dio učenika osnovne škole Program ISPRIŠP donosi napredak u cjelovitoj socijalnoj integraciji. Potvrđuje se, dakle, pretpostavka, inače poodavno stečena u bogatoj probativnoj praksi i znanstvenim istraživanjima s time u vezi, o mogućnostima korištenja mehanizama dijadičke komunikacije u odgojnom radu uopće.

Rezultati, nadalje, potvrđuju iskustva o teškoćama eksperimentalnoga rada s učenicima u otvorenim radnim i životnim uvjetima. Posebno su vrijedna iskustva i rješenja stečena u eksperimentalnom radu u vezi s njegovom organizacijom (kriterijima za izbor voditelja eksperimentalnog programa, koordinacija i supervizija, zajedničke procjene uspješnosti i sl.).

7.3. Primjeri

PRIMJER BR. 1

Sve što je djevojčica pri prvom susretu ponudila voditelju da sazna i uoči bilo je njezino ime i pokoji sramežljivi smješkak. S.M. je djevojčica čija se vitka figura protegla do nekih 160 cm visine. Blijedo lišće uokvireno dugom smeđom kosom odaje mladost tek kada na njemu zaiskre tople smeđe oči. Prilično siromašno odjevena i krajnje sramežljiva, izaziva u promatrača osjećaj sažaljenja. I, kako su pretjerano glasni ljudi lako zamjećeni u okolini, tako i oni ekstremno povučeni jednostavno upadaju u oči. Naša djevojčica, dakle, spada u ovu drugu skupinu i po tome je u svom razredu gotovo izopćenik. Voditelju je bio potreban prilično dugačak period da zaviri unutar neprobojnog zida koji je S. ispriječila oko sebe. A kako se kasnije dalo zamjetiti, u njenom malom svijetu sakrio se prilično buran život.

S. je djevojčica nešto ispodprosječnog intelektualnog funkcioniranja. Međutim, u vezi s tim postoje neki vrlo interesantni momenti. Naime, ona je došla živjeti u Zagreb sa nekih 7 godina, a potječe iz albanske obitelji. Negativna objektivna integracija polučila je i neadekvatnu subjektivnu integraciju. Tako se vrlo često može steći dojam da je djevojčica intelektualno insuficijentna, ali do njenog lošeg školskog uspjeha i nesnalaženja u okolini doveli su sasvim drugi činioci. Prije početka rada voditelj je upozoren da postoji problem nerazumijevanja jezika. Ova je poteškoća to teža jer je djevojčica izrazito nekomunikativna. Uputite li joj koju rečenicu, najprije ste u neodumici da li vas je S. razumjela, a zatim potraje da biste možda dobili odgovor "da", "ne" ili "ne znam". Ovako je otprilike zvučala komunikacija s učenicom prvih mjesec dana druženja. Osim navedenih

karakteristika, djevojčica je žrtva i ponekih strahova. Dolaskom u Zagreb S. je, bez da ju je itko pitao želi li to ona ili ne, bila prinudena prihvatiti i prilagoditi se svim novinama koje su je ovdje dočekale. Kako se moglo zaključiti, to iskustvo joj je teško palo, bilo je sve osim ugodno. Na sve to se dogodila još jedna novost, a to je početak rada s voditeljem. Vjerojatno, a i razumljivo, djevojčica i to doživljava kao nešto nametnuto, i, kao da je u nečemu zatečena, izabire sebi najlakši način da se prvo vrijeme "brani" šutnjom. Kada nečija tišina i začahurenost počinju izazivati napetost u promatrača, to je svojevrsan signal da je životna priča te osobe detaljno iskomplicirana.

Samo nekoliko dana od prvog susreta, djevojčica je upriličila upoznavanje voditelja s roditeljima. Već tada se pomalo dala naslutiti veza između S. ponašanja i obitelji. Voditelj je uočio u djevojčice intenzivan osjećaj stida prilikom susreta s ocem. No, i sam otac osoba je vrlo čudnog ponašanja. Tokom cijelih pet minuta razgovora u dvije godine rada s djevojčicom, otac je gledao u vrh cipela, klimao glavom odobravajući ideju da netko pomogne njegovoj kćerci u učenju. Taj isti sramežljivi, skrušeni čovjek, zapravo je tiranin obitelji koji se svoje djevojčice nakon godine dana trajanja mjere umalo odrekao. Majka S. i još četvero djece njeguje dobro uhodanu ulogu kakva joj pripada u jednoj patrijahalnoj obitelji. Poslušna je prema suprugu do nezamislivih granica, a prezaštitnička prema djeci. S. je drugorođeno dijete u svojih roditelja, a tu su još jedna starija i jedna mlađa sestra i dva mlada brata. Djetinstvo ove djece po maločemu je nalik na djetinstvo njihovih vršnjaka. Jedino po čemu su oni integrirani u okolinu jest to da pohađaju školu, a kako uspjevaju prelaziti iz razreda u razred do sada su to samo oni znali.

Opišemo li samo jedan radni dan S. svatko će moći izvesti čitav niz zaključaka. Bez obzira da li ima nastavu ujutro ili popodne, S. ustaje u šest ujutro, skuha ocu kavu i pripremi doručak. Ako joj je nastava ujutro i zakasni li na koji od prvih satova, to nije stoga što je "markirala". To je zato što nije stigla napraviti sve što otac zahtijeva. Kada je nastava popodne, uz sve pomogne koji put ocu prodavati robu na tržnici ili pripazi mlađeg brata. Tek kada joj ostane nešto vremena, ona ga može iskoristiti za učenje ili uči u večernjim satima. Spomenimo ovdje da susret s djevojčicom oko 20 puta nije realiziran iz kojekakvih razloga, počevši od toga da je zaboravila, da je morala nešto raditi, do toga da je jednostavno otac ne pušta. Ima malo slobodnog vremena, a opterećena je radom u kući neprimjerenim njenoj dobi. Iz do sada navedenih detalja ne možemo a da se ne zapitamo kako je u stvari djevojčica uspjela sakupiti i ovo malo znanja. Sve ovo voditelj je saznao u razgovoru sa S. i njenom starijom sestrom. U prvo vrijeme druženja susreti su

često bili mučni. Djevojčica, naravno, ne govori zašto ne može dolaziti i zašto ne uči. No, voditelj je uporno dolazio u školu za vrijeme nastave, pričekao završetak i realizirao susret neposredno po završetku nastave. Potrajalo je nekih par mjeseci kako je S. postajala sve govornija i otvorenija. Djevojčica počinje govoriti o obitelji, o ocu i svim svojim problemima. Interesantno je zapaziti da je S. djevojčica koja pokazuje volju da uči i bude uspješna kao njeni vršnjaci. No, pomoći niotkuda. Počeli su se nizati i rezultati rada u školi, skromni, ali za S. blagotvorni. Nakon tog perioda su se počele dešavati promjene kakve je rijetko tko mogao očekivati. Djevojčica postaje vedrija, komunikativnija, druži se s vršnjacima iz razreda što do sada nije bio slučaj.

Obitelj naše djevojčice spada u niži sloj društvene hijerarhije. Roditelji su neobrazovani. Otac nije zaposlen, već kao sitni preprodavač odjeće radi na tržnici, dok je majka zaposlena kao čistačica. Budući je obitelj zatvorena i nepristupačna prema okolini, voditelj je svega dva puta posjetio djevojčicu u stanu. Teško je zamisliti i opisati životni standard sedmeročlane obitelji u starom, vlažnom, dvosobnom stanu. Stan je smješten u najstrožem centru grada, svega nekoliko zgrada od glavnog trga. Nije se moglo očekivati da se iza jednog kućnog ulaza sakriva toliko bijede i prljavštine. Stanari tih nastambi međusobno uopće ne kontaktiraju. Dakle, u posjetioca takvo okruženje može izazvati samo užas, a teško će sakriti zaprepaštenje. No, zadiranje u neki sistem podrazumijeva sagledavanje svih njegovih djelova. Jer se svi agensi nekog sistema redovito nadovezuju jedan na drugi. Iz dosadašnjeg dijela teksta vidljivo je kako i koji dio života naše djevojčice (ne) funkcionira u poželjnom pravcu. Okolnosti koje je potrebno mijenjati odnose se na osobni, školski i obiteljski plan. Uspjeh u školi je svojevrsna refleksija obiteljskog i osobnog stanja. Ukratko, po pitanju teškoća u učenju potrebno je prije svega krenuti od iznalaženja vremena za učenje te kontinuiranim radom stvarati radne navike.

U samom početku rada voditelj je utvrdio potrebu za integracijom S. u društvo vršnjaka iz razreda. To bi pogodovalo razvoju njene komunikativnosti i osjećaju prihvaćenosti od svojih vršnjaka, a sve u cilju smanjenja povučenosti djevojčice.

Voditelj je unaprijed upozoren na neke detalje koji se odnose na obitelj. Roditelji su krajnje nezainteresirani za školovanje kćerke, inertni su u odgoju. Ne dolaze na informacije, ni na roditeljske sastanke. Kratko rečeno, zrak koji djevojčica udiše u krugu svoje obitelji krajnje je nezdrav.

Navodeći sve ono na što je potrebno djelovati, voditelj je krenuo od okolnosti na koje je lakše utjecati prema onima gdje je izvjesnost promjena vrlo mala. Uz navedene probleme, neophodno je istaknuti i djelovanje

školskog kadra o kojem u mnogome ovisi uspjeh svih učenika, a posebno onih s teškoćama u učenju. Za što uspješniji ISPRIŠP pretpostavka je suradnja nastavnika, socijalnog pedagoga i pedagoga škole. Pojave li se u tom polju problemi, efekti rada padaju na vrlo niske grane. Prvih mjesec dana druženja s učenicom iskorišteno je u svrhu uzajamnog upoznavanja. Trebalo je ohrabriti djevojčicu na razgovor i osloboditi je straha da će je zateći loše posljedice ukoliko npr. nešto ne nauči i sl. S obzirom na navedeno o ličnosti i ponašanju djevojčice, kroz dvogodišnje druženje s voditeljem mogu se uočiti neke promjene. Već nakon relativno kratkog perioda S. je razgovorljivija, a porast nivoa komunikativnosti zapažen je i u odnosima s drugim učenicima iz razreda. Prema naknadnim saznanjima voditelja učenica je opterećena osjećajem manje vrijednosti jer potječe iz albanske obitelji. Razlog tom kompleksu je uporno izrugivanje na tu temu od strane učenika iz razreda. Oko godinu dana od početka rada s voditeljem učenica je postala "druga osoba". Dobra strana te promjene jest da se njeno krajnje povučeno ponašanje naprosto istopilo. Ocjene u školi također se mijenjaju na bolje. Sudeći po njenom ponašanju, djevojčica je prihvatila voditelja. Kako je vrijeme prolazilo, sve češće se zamjećivalo S. opušteno ponašanje, razgovor bez ustezanja, što je znatno olakšalo realizaciju Programa. No, očito ti mali uspjesi u školovanju i češće provođenje slobodnog vremena izvan kruga obitelji nisu bili dovoljni za stvaranje kredita da ustraje u akumuliranju pozitivne baze za daljnji napredak. Krajem prve godine, S. je pokušala počinuti suicid. Da taj cijeli slučaj bude još tragičniji, dojam je voditelja, potrudila se gotovo cijela okolina djevojčice. Razrednica, osoba inače sumnjivih pedagoških kvaliteta, olako je okvalificirala događaj kao plod S. nesretne ljubavi, bez da se imalo potrudila saznati uzroke ovakvog djevojčičinog ponašanja. Pored toga, pozvala je oca djevojčice na razgovor i ispričala mu "svoju bajku". Rezultat tog razgovora jest da je otac izričito zabranio majci i braći da je posjećuju u bolnici, a i sam je se želio odreći. Ostali nastavnici, osobe od kojih se s pravom očekuje da nešto poduzmu, doživjele su sve kao da se radi o malo jačoj prehladi. Konačno, nevjerovatno, ali istinito, tjedan dana po nesretnom događaju nitko ne zna u kojoj se bolnici djevojčica nalazi. Od tada voditelj posjećuje djevojčicu mjesec dana njenog boravka u bolnici. Sakrivajući to od oca, svaki dan su je posjećivale majka i starija sestra, vjerovatno jedine osobe kojima S. vjeruje i koje joj žele pomoći. Na inicijativu voditelja i pedagoga škole pripremljeni su uvjeti za što povoljniju reintegraciju u školu, a i u obitelj. Pod upozorenjem na moguće pokretanje postupka zbog grubog zanemarivanja odgoja kćerke, otac je odustao od

nekih svojih patrijahalnih principa, te se S. vraća u svoju obitelj.

Dakle, na školskom planu i ponešto na osobnom, efekti dvogodišnjeg rada s djevojčicom su evidentni. No, o djelovanju na obiteljske odnose iz čitavog niza do sada navedenih i vidljivih razloga, malo što imamo kazati. Također je spomenuta i suradnja s nastavničkim timom u cilju pomoći učenici. Ipak je postignut pomak. Nažalost, voditelj se ne može oteti dojmu da se ta promjena dogodila tek kao posljedica S. pokušaja suicida. Motivacija S. za učenje je dobivala na intezitetu. Ali, došlo je do nesklada između njenih mogućnosti (vrijeme, prostor, obiteljska klima), sposobnosti i njene želje za radom na planu školovanja. Uz sav trud djevojčica ne uspijeva popraviti negativnu ocjenu iz kemije, a nastavnik ne surađuje. "Slučajno", nakon što je dobila tko zna koju po redu negativnu ocjenu iz kemije, djevojčica konzumira nedozvoljenu dozu tableta. Po povratku iz bolnice svojim učestalim radom učenica i dalje na školskom planu funkcionira u granicama nižeg prosjeka.

Kako bi ostvario lakšu kontrolu nad situacijom i što ispravnije reagirao, voditelj je u radu s učenicom redovito potezao za čitavim spektrom specifičnih pedagoških sredstava. U početku, a i kasnije, voditelj nije trebao strepiti da će počinuti pogrešku objašnjavanjem jasnih stvari. Jer, vrlo je uzak krug tema s kojima je djevojčica načisto. Obzirom na to, kao i njenu povučenost i zbunjenost, objašnjenje i poticaj bila su najčešće korištena sredstva u radu. Dakako, dogovor je trajno prisutna spona na relaciji voditelj - učenik. Gotovo jednako kao navedena sredstva voditelj je koristio primjer, uvjeravanje, vježbanje, priznanje. Među svim karakteristikama koje opisuju našu djevojčicu najčitljiviji je bio motiv da se učini nešto nabolje, a to je ujedno bio i temelj voditeljevog izbora sredstava rada. Unatoč brojnim i raznovrsnim preprekama, voditelj je slobodan zaključiti da je dvogodišnje druženje s učenicom polučilo nešto skromnije, ali dragocjene rezultate. Ako je u inicijalnoj fazi rada djevojčica djelovala kao da se nalazi u zemlji čudesa, sada možemo reći da je počela prepoznavati svoje mjesto i ulogu pod suncem. Kako god nije povoljno ne djelovati, izabrati neaktivnost, isto se odnosi i na pogrešnu ili pogubnu aktivnost. Oba ova načina ponašanja djevojčica je isprobala i počela uviđati njihovu neučinkovitost. Početkom osmog razreda, a ulaskom u zadnju četvrtinu našeg rada, S. bira nove puteve. Konačno se može reći da se ključ svakog pozitivnog pomaka nalazi u S. otvaranju prema okolini. Da to nije uobrazilo voditelja, potvrđuju komentari nastavnika i učenika iz razreda. Sada djevojčica već ima naviku jasno i glasno izreći svoju želju, mišljenje ili protivljenje nečemu. Nastavnici

prepoznaju njenu snažnu motivaciju da nešto nauči, da joj se nešto objasni. Vrhunac iznenađenja voditelju bila je nekolicina telefonskih poziva i inicijativa djevojčice za novi susret. Sve rjeđe se dešava da ona šuti o nekom problemu i prebire o tome duboko u sebi. Djevojčica želi razgovarati o nekom problemu, tražeći pomoć za izlaz iz poneke situacije. Osim toga, osjećaj nepripadanja sredini svojih vršnjaka također je dio prošlosti. Učenici iz razreda više je ne uzimaju kao objekt izrugivanja, sve češće je uključena u njihovo društvo.

Pored zadovoljstva svim ovim pozitivnim pomacima, voditelju ipak nisu promakla i neka zapažanja koja pomalo zabrinjavaju. Od perioda kada se djevojčica oporavila od nemilog događaja, relativno često su prisutne njene čudne reakcije. Gotovo nespojivo s njom, ali djevojčica u situacijama i najsitnije nepravde reagira burno, prkosno. S. je ostala u obitelji iako su neki stručnjaci predlagali tretman izvan obitelji. To što je otac dopustio njen povratak, i dalje ništa ne znači. I nadalje lebdi zatrovana atmosfera u obitelji. Svi poslovi po kući kao i prije moraju biti obavljani i mora se učiti u skućenom stanu u kojem diše još šest duša. Stav je voditelja da su svi postignuti rezultati na krhkim nogama, te je djevojčici i dalje potrebno vođenje i pomoć. Jer, zbog svih događaja koji su se nanizali u životu djevojčice u kratkom periodu, prelaz i integracija u srednju školu uz osobne i obiteljske prilike djevojčice, kao i njena daljnja uspješnost, mogli bi ubrzo doći u pitanje.

iz zapisa jednog voditelja ISPRIŠP-a

2. PRIMJER

S.R. je četrnaestogodišnji dječak koji će sada ići u osmi razred osnovne škole. Ako bismo željeli jednom rječju izraziti osnovni "problem", tj. osobinu po kojoj se on razlikuje od ostalih učenika u svom razredu, naveli bismo nemarnost, odnosno njegov izrazito nemaran i nezainteresiran odnos prema školi i obavezama koje ona donosi, a koji se očituje u vidu nenošenja školskog pribora, zaboravljanju domaćih zadaća, izbjegavanja i samovoljnog napuštanja nastave, neučenja zadanog gradiva, što je i uzrok velikog dijela njegovih loših ocjena itd.

Dječak na prvi pogled nimalo ne odudara od svojih vršnjaka. Plavih očiju i nemarno razbarušene plave kose, bucmastog lica i širokog osmjeha, odaje sliku simpatičnog i dobrodušnog dječaka. Odjeven izrazito sportski, s obaveznim tenisicama kao znakom raspoznavanja, on pridaje veliku pažnju malim i dražesnim detaljima kao što su razne značice, bedževi i sl.

Jedno od osnovnih obilježja njegova ponašanja je da vrlo malo govori, a radi li se pri tome o razgovoru s nepoznatom osobom ili s nekim u koga nema povjerenja, odgovori mu se uglavnom svode na "da" ili "ne". U

ponekim situacijama, ako ga se direktno nešto pita i gleda se u njega, makar se radilo i o najbezazlenijim stvarima, on se zacrvni i odgovara nerazgovjetno, ponavljajući određene slogove.

S.R. ima par prijatelja iz svog bivšeg razreda (jer je ponavljao sedmi razred), ali se i pored toga nameće utisak da je vrlo usamljen. Posebnu sklonost pokazuje prema životinjama, ali zbog premalog stambenog prostora roditelji mu ih ne mogu nabaviti.

Upravo tom činjenicom S.R. je pravdao svoje česte izostanke s nastave i odlaske u Zoološki vrt, gdje je, ponekad s prijateljima, a puno češće sam, čest gost i posjetilac. Svoje slobodno vrijeme, kojeg ima vrlo mnogo jer njegove školske obaveze prestaju ulaskom kroz kućna vrata i bacanjem školske torbe u kut sobe, uglavnom provodi pred televizorom ili u čitanju crtanih romana. TV program gleda do kasno u noć, što je obično uzrok njegove neispavanosti i umora koji je posebno vidljiv kada dječak ide u školu u jutarnjoj smjeni. Na pitanje da li radije svoje slobodno vrijeme provodi s prijateljima ili gledajući TV program, S.R. je odgovorio da mu je svejedno jer mu je tako i tako svugdje dosadno, a jedina razlika je u tome koliko mu je dosadno. Kontradiktorno je da je odmah, na slijedeće pitanje, pitanje zašto ne piše redovito školske zadaće, odgovorio da ima premalo slobodnog vremena jer je prezaustet obavezama u kući koje mu daju roditelji.

Za S.R. je karakteristično da je izrazito pasivno dijete, da ne preuzima inicijative u dječjim igrama, ali isto tako i ne odbija prijedloge svojih prijatelja koje slijepo slijedi i sluša. Spreman je, na primjer, s njima pobjeći s dva preostala školska sata ako oni to zažele, ali nikada to ne bi on sam predložio.

S.R. je i vrlo znatiželjno dijete. Svoju znatiželju zadovoljava odlasima u grad, besciljnim lutanjima, vožnjom po tramvajima i memoriranjem tramvajskih brojeva i redova vožnji, gledanjem filmova po kinima ...

Kada bismo skrenuli pažnju na dječakovu obitelj, vidjeli bismo srednjoškolski obrazovane roditelje od kojih je jedan doselio iz manje sredine i još uvijek ima teškoće u navikavanju i prilagođavanju na veliki grad. Materijalna situacija ove obitelji je vrlo loša, kao i stambeni prostor koji je premalen i oskudijeva nekim osnovnim higijenskim preduvjetima. Dječak živi u materijalnoj oskudici, ali se stječe dojam da mu roditelji nastoje osigurati sve što je u njihovoj moći, barem u materijalnom pogledu.

Majka, nenametljiva i tiha žena, pokušava utjecati na dječaka i pomagati mu u učenju, ali to ne uspjeva, djelomično zbog vlastitog niskog stupnja obrazovanosti i nedostatka autoriteta pred djetetom, a dijelom i zbog toga što sve što ona odbije dozvoliti dječaku, to mu dopušta otac kojeg dječak još jednom naknadno upita.

Otac, uglavnom zaposlen, zbog čestog noćnog rada obično spava kad je kod kuće te pokazuje ravnodušan stav prema djetetu i jednu vrstu nezainteresiranosti. Sva njegova odgojna aktivnost sastoji se u tome da odgovara suprotno odgovorima majke tj. što ona dopušta on brani i obrnuto. Ovu obitelj posjetitelj izvana može doživjeti kao hladnu i nekomunikativnu jer njezini članovi vrlo rijetko međusobno razgovaraju o svojim problemima. Svaka takva diskusija se završi svadom, optuživanjem majke da je ona kriva jer je previše popustljiva prema dječaku itd.

Dječak je više vezan uz majku nego uz oca te oca čak ponekad doživljava kao nepoželjnog člana obitelji (koji po njegovim riječima "maltretira njega i mamu").

Posebno otežavajuća okolnost u obiteljskom životu S.R. su i loši odnosi između samih roditelja koji se ne izražavaju toliko svadom i prepirkama, koliko neprestanim međusobnim šutnjama, nesuglasicama u odgoju i međusobnom netrpeljivošću. Sve to na dječaka djeluje opterećujuće, a on većinu vremena provedenog u kući s roditeljima također štiti i gleda televiziju.

Uzimajući u obzir sve poznate informacije o dječaku, voditelj je postavio osnovne zadatke ISPRIŠP-a.

Dječaku je prvenstveno trebalo organizirati određeni režim života koji on nije imao i trebalo je za njega osmisliti njemu zanimljive i pristupačne svakodnevne obaveze. Ovaj zadatak ISPRIŠP-a voditelj je uspio realizirati samo djelomično i, po mišljenju voditelja, prvenstveno zbog neadekvatne suradnje roditelja. Roditelji su verbalno pristajali na sve prijedloge voditelja, ali nakon svega nekoliko dana zaboravili bi na dogovor i dječak bi opet živio kao i ranije.

Kao drugi sadržaj tretmana ističe se slobodno vrijeme dječaka kojeg on ima previše, a uz to ga ne zna ni organizirati ni zanimljivo provesti. Sve to kod dječaka stvara osjećaj daljnje nezainteresiranosti. Stoga je vodi-

telj nastojao potaknuti dječaka na ispunjenje slobodnog vremena novim sadržajima (odlascima u kino, na izložbe životinja, na bazene ...) kao i na ograničavanje količine tog vremena. Ovaj je zadatak u potpunosti uspješno realiziran tako što su voditelj i dječak često zajedno provodili slobodno vrijeme, a on se sam počeo baviti sportskim aktivnostima. Kod dječaka se razvio i interes za knjigu i čitanje te su voditelj i on često razgovali o pročitanim knjigama, što je dječaku pomoglo da bolje i sigurnije komunicira s ljudima.

Treći zadatak ovog rada bio je pomoć dječaku u učenju, promjena dječakovog odnosa prema školi i obavezama koje ona donosi. Voditeljev rad na tom sadržaju, međutim, za sada nije urodio željenim efektima. Dječak je ponavljao sedmi razred, njegov odnos prema školi se nije mnogo promijenio te je i dalje prihvaća kao opterećenje. Jedini pozitivni pomak je u tome što je drugi puta sedmi razred završio s dobrim uspjehom te više ne izostaje iz škole, ali to je, po mišljenju voditelja, vrlo vjerojatno samo prolazni period.

Od pedagoških postupaka voditelj je najčešće primjenjivao objašnjenje, etički razgovor i vježbanje. Pred kraj njihovog zajedničkog rada korišten je i dogovor. Učenik je najbolje prihvaćao objašnjenje, a istaknulo se i ocjenjivanje pri čemu se dječak osjećao ravnopravnim sugovornikom.

U smislu ukupne uspješnosti provođenja ISPRIŠP-a, najveći su pomaci postignuti u pogledu dječakove socijaliziranosti jer se S.R. sada znatno bolje uklapa u društvo svojih vršnjaka. No, pomaci su obzirom na početne teškoće samo djelomični i nedostatni pa je nužan daljnji rad s dječakom. Uz adekvatnu pomoć dječak će uspješno završiti i osmi razred osnovne škole, a tokom budućeg rada doći će vjerojatno i do kvalitetnih promjena u drugim sferama njegova života.

iz zapisa jednog voditelja ISPRIŠP-a

8. LITERATURA

1. Đurek, V.: Učestalost korištenja metoda i sredstava odgojnog rada u relacijama s karakteristikama odnosa voditelja odgojne mjere pojačana briga i nadzor i maloljetnika (magistarski rad), Fakultet za defektologiju, Zagreb, 1989
2. Hartman, H.: Interviewing Techniques in Probation and Parole, Federal Probation, Administrative Office of the United States Courts, Washington, 1979, No 1-4.
3. Koller-Trbović, N.: Relacije organizacije rada i intenziteta angažmana centra za socijalni rad s uspješnošću odgojne mjere pojačana briga i nadzor, Defektologija, Fakultet za defektologiju, Zagreb, 1987/2
4. Kristančić, A.: Metode i tehnike savjetovališnog rada, Zavod Grada Zagreba za socijalni rad i USIZ socijalne zaštite grada Zagreba, Zagreb, 1982
5. Pojavni oblici poremećaja u ponašanju djece i omladine u osnovnoj školi, uvjeti života u obitelji i model pedagoškog tretmana, studijski projekt (interno), Fakultet za defektologiju, Zagreb, 1989

6. Mikšaj-Todorović, Lj. i Uzelac, S.: Osnovna obilježja ispitanih oblika ponašanja, Defektologija, Fakultet za defektologiju, Zagreb, tematski broj, 27, 1991.
7. Stakić, Đ.: Vaspitna mera Pojačanog nadzora organa starateljstva (disertacija), Defektološki fakultet, Beograd, 1980.
8. Uzelac, S. i sur.: Odgoj i preodgoj djeteta i maloljetnika izvan institucije, Fakultet za defektologiju, Zagreb, 1990.
9. Uzelac, S.: Priručnik za voditelje odgojne mjere pojačana briga i nadzor, Republički zavod za socijalni rad SRH, Zagreb, 1988.
10. Uzelac, S.: Socijalnopedagoški model izvršenja odgojne mjere pojačana briga i nadzor - studijski projekt (interno), Fakultet za defektologiju, Zagreb, 1982.
11. Žakman-Ban, V., Uzelac, S.: Povezanost modaliteta kontaktiranja voditelja i maloljetnika i uspješnost odgojne mjere pojačana briga i nadzor, Defektologija, Fakultet za defektologiju, Zagreb, 1988/2.

INDIVIDUAL SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH PUPIL

Summary

This paper presents methods of individual social and pedagogical work of educator (teacher, form-master, pedagogue, social pedagogue) with a primary school pupil with behaviour disturbances. The author comprehensively analyses the achievements so far elaborating the necessity and form of the first contacts of the pupil with behaviour disturbances and educator in school circumstances. It also presents results of experimental work in Zagreb. The experiment is a part of the project: "Forms of behaviour disturbances manifested in primary school children, family background and a model of pedagogical treatment". The author presents methodological solutions applied in the experiment specially in connection with the choice of educators and estimations of efficiency of their work.

The results of experimental work suggest satisfactory possibility of applying diadical communication in working with pupils with behaviour disturbances. In the same time, the author warns that this is not an efficient universal model of work with all pupils either. In the paper two examples of work with pupils are described.

KEY WORDS: behaviour disturbances, individual work, educator, first contacts, excessive behaviour