

TEORIJSKE OSNOVE SOCIJALNO PEDAGOŠKIH INTERVENCIJA*

Alenka Kobolt

Pedagoška Fakulteta, Ljubljana

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 da se upotpuni ova praznina. Autor opisuje intervencije, odnosno, postupke socijalnih pedagoga u kontinuumu između obrazovanja, odgoja, savjetovanja i socioterapeutskog rada s mladima i odraslima s 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. U prvom dijelu ovog rada predstavljena su četiri teorijska modela: psihoanalitička tradicija na području socijalno pedagoškog rada, doprinos humanističkog smjera s posebnim naglaskom na djelo C. Rogersa, koncept ego-psihologije i model self-koncepta, te komunikacijska i sistemska paradigma. Ovo su neke od osnovnih teorijskih premisa, koje su prisutne kako u evropskom, tako i u slovenskom profesionalnom području. Rad se nastavlja u slijedećem broju revije "Socialna pedagogika".

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

UVOD

Socijalna pedagogija je srazmjerno mlada znanost, nastala razvojem pedagoškog i socijalnog rada, pogotovo na području odgojnog rada s mladima s poteškoćama u socijalnoj integraciji. Ova je profesija u mnogim europskim državama nastala pedesetih godina i danas predstavlja više (Njemačka) ili manje (Velika Britanija), koherentnu integraciju teorijskih osnova i praktičnih izvedbi na području osnažujućeg, usmjeravajućeg, korektivnog, suportivnog i socio-terapeutskog rada s različitim pojedincima i grupama, čiji je socijalni razvoj deprivilegirani, ugrožen, stigmatiziran ili na bilo koji drugi način ometen. Socijalni pedagog, kao profesionalni predstavnik ove mlade znanosti s tzv. "patch-work" identitetom, smješten je, dakle, u širi društveni aspekt shvaćanja i pokušaja promjene, te individualni aspekt pojedinca s kojim radi.

U ovom radu pokušala sam iznijeti neka osnovna razmišljanja i opredjeljenja o postupcima

socijalnih pedagoga. Na umu sam imala one postupke kojima socijalni pedagozi mijenjaju socijalni kontekst u kojem rade (intervencije u širem smislu), te druge, usmjerene prema korisniku-klijentu (intervencije u užem smislu). Kako bi evaluacija ovih dvaju poimanja intervencija prekoračila okvir prikaza, prvi će biti tek ukratko predstavljen, dok će o drugome (dakle, o onome koji je usmjeren na korisnika i skupine korisnika) biti više riječi. Pri tome treba naglasiti da se intervencije socijalnog pedagoga u osnovi vežu uz prirodu njegova posla te su tako povezane u kontinuumu od obrazovnih, odgojnih do korektivnih i socioterapeutskih intervencija. Ovo ponekad znači da su intervencije socijalnog pedagoga teorijski različito utemeljene, što otkriva i analiza obilježja njihova nastanka i integracije te preuzimanja iz različitih srodnih područja. Izvorno su mnoge intervencije koje provode socijalni pedagozi proizašle iz opće i specijalne pedagogije te iz psihosocijalnog terapeutskog rada. Ne treba zane-

* Ovaj rad je preveden sa slovenskog jezika uz dozvolu autora i izdavača, a objavljen je u časopisu Socijalna pedagogika, 1, 1, 1997, 8-26.

mariti niti jaku društvenu obojenost socijalne pedagogije sa stanovišta ustanova u kojima se razvijala (i još se razvija), kao ni društvenu povezanost posebice s marginama društvenih grupa, bez obzira je li riječ o maloljetnicima ili osobama starije životne dobi. U ovom članku samo upozoravam na sve ove dimenzije, ali ih ne raščlanjujem. Pažnja je usmjerena naročito na teorijsku zasnovanost socijalno pedagoških intervencija i na prikaz bitnih razvojnih paradigmi na koje se danas oslanja veliki broj postupaka socijalnih pedagoga.

DRUŠTVENI KONTEKST INTERVENCIJA SOCIJALNOG PEDAGOGA

U prikazima teorijskih koncepata na kojima se temelje postupci socijalnog pedagoga, ne možemo zanemariti već spomenutu povezanost i kontekst socijalne pedagogije. Ne samo kod nas, nego i u Europi, prevladava "rasterećujuća" uloga socijalne pedagogije, pri čemu je njezina funkcija da ublažava posljedice društvene deprivilegiranosti. Iako je u svom razvoju doživjela i fazu tzv. "ofenzivne socijalne pedagogije" (vidi: Sheipl, 1993), socijalno pedagoška praksa "uklještena" je u rješavanje prijekih problema socijalne integracije ovdje i sada, pri čemu se usmjerava na pojedince i grupe, a šira društvena stajališta i reorganizacija društvene moći ostaju više njezina vizija, nego realna moć.

Pri tome valja upozoriti da su društvene promjene inače utjecale na razvoj socijalnopedagoške doktrine. Nakon poznatih studentskih nemira u Europi (1968.) grupe su angažiranih pojedinaca u okviru socijalnopedagoške teorije i prakse pokušale, s više ili manje uspjeha, redefinirati kontekst i domet socijalne pedagogije. Promjene su bile u mnogočemu ključne: veća normalizacija i decentralizacija socijalnopedagoških ustanova, uvođenje preventivnih programa, razni grupni oblici djelovanja. U posljednjih trideset godina razvoj je donio mnoge promjene, u Europi i kod nas, sve do najnovijih pokušaja teorijske integracije i praktične usmjerenosti socijalne pedagogije na životni prostor "Lebensweltorientierung", (koji zadnjih godina doživljava konceptualno dograđivanje, naročito na njemačkom govornom području). Socijalno pedagoška doktrina ovog koncepta odnosi se na osnaživanje, pomoć i oblikovanje u toj mjeri da je moguće obrazovanje te razvoj odgojne i individualne životne orijentacije pojedinca unutar njegovog užeg i šireg životnog prostora. Taj imperativ za socijalnopedagoške intervencije znači da one trebaju proizlaziti iz postojećih životnih struktura koje je potrebno nadopunjavati, poštujući individualne, socijalne i društvenih izvore, nastojeći ih pri tome stabilizirati, mijenjati i razvijati. Intervencije su usmjerene na podršku i osnaživanje "jakih točaka", vlastitog angažmana sudionika, povećavanje krea-

tivnosti pri prevladavanju realnih životnih situacija i prepreka, samopotvrđivanje, individualizaciju i pluralizaciju životnih stilova (vidi: Thiersch, 1991.).

Unatoč tome, socijalna pedagogija se u realnom životnom prostoru i danas pojavljuje, pogotovo onda kada su društveno politički zahtjevi i socijalna stvarnost u konfliktu, i kada društvo više "gasi" nego što preuređuje i rekonstruira društvene utjecaje.

Geissler (1978, str. 9) kaže: "Socijalna pedagogija ima u ovom slučaju naročito kompenzacijski utjecaj, a povremeno i priliku da konflikte na intrasubjektivnoj razini preusmjeri na procese učenja i osvještavanje te usmjeravanje prema inovativnim strategijama ponašanja." Bez obzira što je ovo zapisano prije dvadesetak godina, smatram da socijalnopedagoška praksa još nije prerasla ove osnovne dileme. Kod nas se, u tzv. fazi društvene tranzicije i temeljnog preuređenja socijalne države, pojavljuju konflikti koji uzrokuju nove, još nedovoljno procijenjene dimenzije koje već imaju, a imat će i nadalje implikacije na razvoj socijalne pedagogije.

Ne smijemo zanemariti još jedno važno obilježje. Socijalnopedagoška praksa se provodi, kao i njezine "sestrinske" znanosti pedagoškoobrazovna i socijalna praksa, prije svega u institucijama i organizacijama. To je čini institucijski oblikovanim, što znači da se kreće više ili manje uhodanim putevima za formalne i sadržajne strukture stručnih postupaka. Ne mislim da ovaj dio nije potrebno detaljno proučiti, nego da je riječ o mnogo širem pitanju od onog koje u ovom članku želim raspraviti, a koje ne ovisi samo o stručnim evaluacijama, nego i o širim društvenim, političkim i sistemskim rješenjima.

OPREDJELJENJE I MJESTO SOCIJALNO PEDAGOŠKIH INTERVENCIJA

Iz latinskog preuzeta riječ intervencija znači (Verbinc, 1987, str 307) (dobronamjerno) posredovanje, zahvat, ili pomoć. Riječ, dakle, označava postupak socijalnog pedagoga kojim on pokušava posredovati i utjecati na elemente unutar svojega stručnog područja. Kako sam u uvodu spomenula, u članku ću se usmjeriti na uže shvaćanje intervencije, dakle, na one intervencije koje socijalni pedagog usmjerava na korisnika (učenika, mladu osobu, odraslu osobu) i grupe korisnika.

Unatoč činjenici da prikazana shema ne obuhvaća cjelovitost i višedimenzionalnost prostora intervencije socijalnog pedagoga, navodim djelomično preoblikovanu podjelu prema W. Palaschu (1993.) koja samo deskriptivno i površno, mada jednostavno i logično prikazuje neka

| PODRUČJA SOCIJALNO PEDAGOŠKIH INTERVENCIJA | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| PEDAGOŠKO | | SOCIJALNO TERAPEUTSKO | | |
| obrazovanje | odgoj | savjetovanje | korekcija | socijalna terapija |
| ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ | | | | |
| DEFINICIJA | | | | |
| ovisno o društvenim prilikama... "razvoj novih kompetentnosti kroz nova znanja" | realizira se kroz razne aspekte... "osobni razvoj, socijalizaciju, kulturalizaciju..." | kraća, vremenski ograničena institucionalna pomoć osobi u rješavanju problema | kraća ili duža pomoć pri dubljim i ozbiljnijim osobnim, međusobnim i socijalnim poteškoćama | |
| OPĆI CILJEVI | | | | |
| prijenos informacija i znanja | razvoj doživljavanja, ponašanja i samospoznaje | podrška pri opuštanju i rješavanju problema | "proradivanje" kriza i konflikata | |
| INDIVIDUALNI CILJEVI | | | | |
| povećavanje kompetentnosti koja proizlaze iz znanja | razvoj zrelosti, autonomnosti i individualnih potencijala | razvoj individualne kompetentnosti, samospoznaje i promjena ponašanja | otklanjanje smetnji, raščlanjivanje konflikata | |
| DRUŠTVENI CILJEVI | | | | |
| povećavanje opće kompetentnosti neke društvene grupe | razvoj sposobnosti socijalne integracije i participacija u društvu | razvoj i povećavanje autonomnosti kvalitete života pojedinca i grupe | socijalna integracija i rješavanje konflikata | |
| ZAHTJEVI U ODNOSU NA SUDIONIKE | | | | |
| spremnost na učenje | povjerenje, kontakt, suglasnost uspostavljanje odnosa | spremnost i želja za promjenama | spremnost mijenjanje | |

obilježja koja vrijede i za socijalnopedagoške intervencije. Shema prikazuje osnovne ideje svrstavanja socijalnopedagoških intervencija unutar prostora koji obuhvaća obrazovanje, odgoj, podršku, savjetovani i psihosocijalni terapijski rad s pojedincima i grupama. Socijalna pedagogija i u našem stručnom području uglavnom ulazi u spomenute segmente.

Poštujući već spomenuta ograničenja sheme, smatram da predstavljeni kontinuum barem ugrubo prikazuje položaj socijalnopedagoških intervencija u prostoru između obrazovanja, odgoja, usmjerenja, poticanja, vođenja, savjetovanja, različitih korektivnih postupaka i socijalne terapije.

U akademskoj raspravi odmah bismo se latili razlučivanja pojedinih segmenata rada, no svakodnevni rad socijalnih pedagoga odvija se u stvarnom životnom prostoru i zahtijeva djelovanje ovdje i sada. Ovdje je teško precizno povući crtu i reći: ovo je odgoj, a ovo savjetovanje; ovo je isključivo korektivna intervencija, a ovo je već postupak s terapijskim učinkom. Bez obzira na dilemu koja je prisutna na razini teorijskog razgraničavanja, a koja je u stvarnom životnom prostoru gdje se provode intervencije manje vidljiva, smatram da su intervencije socijalnog pedagoga više ili manje određene prostorom u kojem on obavlja svoj posao. Ukoliko je to školski prostor, većina njegovih postupaka bit će vjerojatno usmjerena na početni dio kontinuuma - prevladavat će intervencije koje bismo ubrojili u odgojni i obrazovni rad. Ako socijalni pedagog radi s odabranim korisnicima i grupama savjetodavni, korektivni i socioterapijski rad, tada će taj rad imati specifične

ciljeve koji će biti vidljivi kroz njegove intervencije.

Teorijska diskusija o tome je li moguće integrirati terapijski i pedagoški rad bila je vrlo aktualna prije otprilike desetak godina; mada kod nas manje nego u Europi, no jednoznačno rješenje nije pronađeno. Brinerova napomena iz 1985. (Pallasch, 1993, str. 28.) da su terapijski modeli u pedagogiji osuđeni na propast nije se ostvarila. Možda je proročanskije bilo Schonovo viđenje, 1989. (ibid.) o tome da pretjerano "terapijsiziranje" u pedagogiji, (koje je bilo omiljeno sedamdesetih i osamdesetih godina) znači zaoštavanje suprotnosti i ambivalentnost na području opće pedagoške teorije. Ove rasprave su se manje ticale socijalne pedagogije nego opće pedagoške teorije. Razvoj socijalne pedagogije bio je samo jednim dijelom povezan s razvojem opće pedagogije. Ona je zapravo od svojih začetaka bila terapijski opredjeljena i obojena. Na razvoj socijalne pedagogije, osim mnogih terapijskih doktrina, jak utjecaj imalo je i sociološko shvaćanje pojava koje su značajne i za socijalnu pedagogiju. Otkako je Max Weber "socijalno postupanje" svrstao u osrednju kategoriju socijalnoznanstvenog proučavanja, upravo je sociologija uvelike doprinijela pojašnjavanju i preciziranju teorijske pozadine kao i "profesionalnih postupaka" koji iz toga proizlaze na području socijalnih znanosti. Inače ne možemo govoriti o jedinstvenoj teoriji socijalnog postupanja, no, možemo prepoznati jak utjecaj ideja funkcionalizma, systemske teorije, simboličnog interakcionizma i kritičke teorije na socijalnu pedagogiju (vidi: Jonach, 1993, str. 15).

TEORIJSKI KONTEKST SOCIJALNOPEDAGOŠKIH INTERVENCIJA

Samo razvrstavanje intervencija kako smo to upravo izložili, nije dovoljno za njihovo opredjeljenje u cijelosti. Još ništa nije rečeno o teorijskoj opredjeljenosti intervencija, na čemu se temelje, iz čega proizlaze, na koje od njih se možemo pozvati, te na koje ih razine možemo raščlaniti.

U socijalno pedagoškoj literaturi, npr. K. A. Geissler i M. Hege u knjizi: "Koncepti socijalnopedagoškog postupanja" intervencije se dijele na tri dijela:

1. osnovni teoretski koncepti i modeli
2. postupci i metode koje iz njih proizlaze
3. razine se spajaju u intervencije, koje predstavljaju konkretan postupak u stvarnom životnom i socijalnom kontekstu

Pri tome pod pojmom koncepta podrazumijevamo teorijske pretpostavke koje nude konzistentno objašnjenje nekog kompleksnog stanja ili stanja i socijalnih, psihičkih, inter-ili intrasubjektivnih pojava. Teorijski koncepti koji su do sada prevladavali, a koje je socijalna pedagogija preuzela iz drugih disciplina, su sljedeći: psihoanalitički, humanistički, komunikacijski i interakcijski, sistemsko shvaćanje, grupnodinamski koncept te koncept grupnog rada i rada u zajednici. Kasnije će neke od ovih koncepata predstaviti detaljnije. Možemo reći da izrazom koncept označavamo "model shvaćanja i postupanja koji iz toga proizlaze", gdje su ciljevi, sadržaj, metode i postupci smisljeno udruženi, odnosno, povezani u cjelinu. Pri tome se smisao veže uz profesionalno utemeljenje intervencije u određenoj životnoj situaciji te uz stručno korektno i etično provođenje te intervencije. Teorijski koncepti moraju, osim toga, ponuditi iz teorijskih premisa izvedene sadržaje, metode i postupke kojima namjeravamo postići ciljeve (a koji su usklađeni s teorijskim diskursom).

Metode u ovom značenju imaju status djelomičnih aspekata teorijskog koncepta, a tehnike status pojedinih elemenata metode. Osnovni preduvjet za upotrebu i izvođenje metoda je da ih je moguće planirati i zatim primijeniti u konkretnoj situaciji, uz veća ili manja odstupanja. Osnovno kod metodičkog djelovanja je njegova ciljanost, pri čemu su cilj i metoda u neprestanoj interakciji. U diskusiji o didaktici se ovo prikazuje kao implikativno povezivanje ciljeva, sadržaja i metoda. Metode koje upotrebljavamo u socijalnopedagoškim intervencijama, moraju biti smislene, proizlaziti iz konceptualnih premisa, sadržavati i artikulirati specifičan odnos prema subjektu (korisniku) i njegovu socijalnom i društvenom položaju.

U mnogim udžbenicima socijalne ili opće pedagogije nailazimo na različite klasifikacije me-

toda. Željela bih upozoriti na to da je svaka klasifikacija apstrakcija u kojoj su često zanemareni ciljevi i sadržaji. Klasifikacije treba shvatiti kao apstrakcije pomoću kojih se pokušava unijeti preglednost, no pri tome ne smijemo zaboraviti na osnovna obilježja metoda koje koristimo pri intervencijama: one su teorijske, ciljane i sadržajne. Potrebno je također upozoriti da se metode dijele i na znanstvene metode te na metode stvarnog socijalnopedagoškog postupanja. Među njima svakako mora postojati povezanost, iako ih dijeli granica. Prve su zapisane prije svega na temelju znanstvene stvarnosti i provjerljivosti, a druge na temelju uspješnog rješavanja konkretnih životnih problema. U idealnom slučaju bismo pri upotrebi metoda u profesionalnoj praksi poštivali obje ove razine, počevši s teorijskom utemeljenošću, što podrazumijeva dobro poznavanje različitih teorijskih osnova profesionalnih postupaka, čemu služi akademska izobrazba socijalnih pedagoga. Pri susretu s korisnicima u praksi, ovo znanje treba "prevesti" u konkretne i promjenjive situacije, i pri tome nužno poštivati individualnost svakog korisnika te specifična obilježja situacije u kojoj se realizira intervencija. Boljoj stručnoj kompetentnosti i razvoju može doprinijeti i supervizija kao metoda profesionalne refleksije, koja se na našem profesionalnom području već uvelike uvažava. Pri izboru metode naravno, značajno je i produbljeno, prošireno teorijsko znanje, a pri njezinoj primjeni nisu naodmet niti fleksibilnost i invetivnost.

Ako metode predstavljaju komplekse postupaka, tada tehnike možemo svrstati pod pojedinačne elemente metoda. Tako je jedna od tehnika u metodi senzitiviti-treninga tehnika davanja povratne informacije, dok je jedna od tehnika u metodi rješavanja konflikata tehnika objašnjavanja. Metode i tehnike u socijalnopedagoškim intervencijama razlikuju se prema stupnju kompleksnosti. Kao za metode, i za tehnike, koje su njihovi elementi, vrijede zahtjevi o kojima je već bilo riječi, a odnose se na poštivanje ciljanosti i utemeljenosti te etičnosti i korektnosti. Ukoliko ne uvažavamo ove zahtjeve, možemo se uskoro naći na skliskom terenu te umjesto da korisniku pružimo pomoć i podršku, manipulirati s njim te svojim postupcima prije štetiti nego koristiti.

U starijem zapisu Ericha Wenigera iz 1992., koji je inače idejno vrlo suvremen (Geissler, 1978, str. 25), stoji upozorenje: "Odgojne metode ni u kom slučaju nisu samo tehnika, nikakvi do u tančine smišljeni postupci. To su oblici međuljudskog odnosa, varijable u prostoru i vremenu, oblikovane onim osobnim i međusobnim... Slobodu u pedagoškim postupcima stječemo onda kada shvatimo da moramo preuzeti odgovornost za izbor ove ili one metode." Njegova se misao prenosi na odgojne metode, a možemo je primijeniti i na preostali dio kontinuuma socijalnopedagoških intervencija.

Sve tri razine, od teorijskih diskurza, iz njih izvedenih metoda i njihovih elemenata tehnika, pa do praktičnih intervencija, (koje predstavljaju integraciju svih triju razina), smještene su u društveni prostor koji ih u temelju određuje. Socijalno pedagoške intervencije naročito su usmjerene na one društvene segmente koje bismo mogli označiti kao konfliktne. Tim više se od socijalnog pedagoga, odgajatelja, specijalnog pedagoga očekuje da svojim postupcima odstrane ili barem ublaže te konflikte. Intervencije bi trebale djelovati i značiti vanjsku vidljivu promjenu, takva su barem kriterijska ili subjektivna očekivanja unutar mnogih različitih socijalnih prostora, što čini diskusiju o intervencijama još složenijom. Nije dovoljno subjektivno doživljavanje, očekivanja su, naime, mnogo veća. Iz njih proizlaze mnoga doživljavanja nemoći i pitanja o smislu i učinkovitosti intervencija socijalnog pedagoga. Na ovaj aspekt samo ću upozoriti, mada on inače zaslužuje dublju raspravu.

U središnjem dijelu rada predstaviti ću neke teorijske koncepte koji su bili i još su uvijek značajni za utemeljenost i razvoj socijalnopedagoških intervencija.

NEKI TEORIJSKI KONCEPTI ZNAČAJNI ZA RAZVOJ SOCIJALNOPEDAGOŠKIH INTERVENCIJA

Ovdje ću samo ocrtati temeljne teorijske koncepte unutar kojih se nalaze i intervencije socijalnih pedagoga. Izvorno su ti koncepti nastali na drugim područjima, uglavnom na području opće psihologije, psihologije učenja, kliničke psihologije, psihoterapije, socijalnog rada. Neki od njih obogaćuju znanje s područja komunikacije i interakcije, drugi predstavljaju obrat u načinu razmišljanja u mnogim znanostima, kao npr. sistemska teorija. Neki su koncepti preneseni na područje socijalne pedagogije već pred mnogo godina (npr. psihoanalitički), a drugi tek nedavno (kognitivni modeli). Neki su se djelomično preoblikovali i usavršavali u praksi odgoja djece i omladine s poteškoćama socijalne integracije, npr. Redlov koncept; drugi su nastajali uz praksu odgojnog savjetovanja, recimo, Rogersov koncept nedirektivnog savjetovanja; a treći u radu s grupama, npr. koncept tematski centrirane interakcije Ruth Cohn.

Ograničit ću se na one koncepte koji su u socijalno pedagoškoj literaturi spomenuti kao temeljni za socijalnopedagoške intervencije. Dodatni kriterij za prikaz ovih konceptata je i važnost pojedinog teorijskog koncepta (ili barem njegovog dijela) za našu profesiju.

1. Psihoanalitički utjecaji na intervencije socijalnog pedagoga

Psihoanaliza je uvelike označila razvoj socijalne pedagogije od dvadesetih godina ovog

stoljeća. Ne samo da je da je temeljno utjecala na razvoj koncepta tzv. klasičnih metoda socijalnog rada (iz kojih su se razvile mnoge socijalnopedagoške metode rada), nego je imala utjecaj i na posebno teorijsko razumijevanje i terapijski program koji se razvio na klasičnom području socijalne pedagogije - u radu s djecom s emocionalnim poteškoćama i poteškoćama u razvoju.

Mislim na djelo A. Aichhorna, našeg austrijskog susjeda, prvog psihoanalitičara koji se teoretski i praktično bavio deprivilegiranom djecom i omladinom. Već 1918., nakon psihoanalitičke naobrazbe, preuzeo vođenje odgojnog doma te je 1925. izdao knjigu *Zanemarena omladina*, u kojoj nalazimo i zapis (prema Wurstu, 1988.): "Promjena karaktera djeteta znači promjenu njegova jaidela. Izvor toga je socijalni pedagog-odgajatelj. On je najvažniji subjekt s kojim se disocijalno dijete možda ipak uspije konstruktivno identificirati." Aichhorn osim naglašavanja pozitivnog odnosa s "novim" odgajateljem, koji treba djelomično nadomjestiti odgojnu ulogu roditelja, ističe i značaj ranog razvoja za nastanak emocionalnih poteškoća i poremećaja u ponašanju, vrednuje različitost socijalizacijskih tokova i traži u svom, danas već "zastarjelom" djelu, još uvijek važeće načine provođenja korektnih intervencija.

Aichhorna treba posebno spomenuti stoga što su upravo njegovi učenici nastavili s razvojem psihoanalitičkog načina shvaćanja. Dijelo Margaret Mahler, (o psihoanalitičkoj razvojnoj teoriji danas na području Slovenije predstavlja Peter Praper (Praper, 1996.) a opus Fritza Redla, djelomično poznajemo zahvaljujući knjizi *Agresivno dijete* (1980., kod nas u prijevodu Janeza Bečaja). U originalu je djelo izašlo u SAD već 1951. i 1952. Zapravo, Fritz Redl je taj koji je čvrsto ukorijenio psihoanalitički način shvaćanja u područje socijalne pedagogije, no ne samo glede smetnji i oštećenja ega, nego i glede praktičnih pokusa i na njima utemeljenih opisa terapeutskeg okruženja. Ono na čemu je Redl gradio koncept socijalnopedagoških intervencija, nije bila ambulanta obrada, nego živ, intenzivan timski rad u odgojnoj ustanovi.

Geissler i Hegejeva (1978., str. 36) kažu da bez spomenutih psihoanalitičara ne bi bilo niti socijalne pedagogije u onom smislu kakvom je poznajemo danas. Njihovi su koncepti shvaćanja veoma odstupali od tada prevladavajućih pedagoško normativnih shvaćanja, čije su se intervencije ograničavale isključivo na kažnjavanje i savladavanje. Tek pomak u razumijevanju nastanka i razvoja poremećaja u psihoanalitički okvir omogućio je terapijske intervencije.

Kod određivanja terapijskog okruženja Redl je zajedno sa suradnikom Davidom Winemanom, uzeo u obzir i razmatranja Anne Freud, temelj grupnog rada s mladima S. R. Slavsona i terapiju miljeom B. Bettelheima (vidi: Bečaj, 1980.).

Tako je nastao jak, psihoanalitički utemeljen teorijski koncept shvaćanja razvoja, ponašanja i osjećaja djece i omladine s poteškoćama socijalne integracije. Redl je opisao ego kao osnovni psihički aparat, napravio raspodjelu njegovih funkcija te analizirao tzv. "slijepe pjege" kod djece oslabljenog ega, i obrazložio djelovanje "delinkventnog" ega (vidi: Redl, 1980). U osnovi, to je, dakle, psihoanalitičko shvaćanje, upotpunjeno shvaćanjem osjećaja i odaziva djece čiji je razvojni put bio bitno traumatičniji od razvoja mladih koji su se uključili u socijalno okruženje bez poteškoća. To shvaćanje je upotpunio opisom metodičkih izvoda i na njima temeljenih intervencija. Brendtro i Ness (1983.) tvrde da je Redl zapravo pošao iz područja psihoanalitičkog shvaćanja te da je ujedno bio prvi na području rada s mladima koji je primjenio i spoznaje o ponašanju i ekosocijalnom okruženju. Redl je naime pod ponašanjem podrazumijevao "više od simptoma" nastalih kao rezultat interaktivnog djelovanja osobnih, razvojnih i situacijskih činitelja. Zato je njegov pristup intervencijama holistički: temelji se na diferenciranoj dijagnostičkoj fazi koju prate intervencije u "terapijskom okruženju" usmjerene na pojedince i na grupu, pri čemu se uzima u obzir uži i širi socijalni kontekst. Prema istim autorima Redl je obilježio tzv. "psihoedukacijski model" rada s mladima s poteškoćama u integraciji, koji se potom raširio u socijalnopedagoškoj praksi cijeloga svijeta.

Osim osnovnog određenja shvaćanja problema mladih, Redl je sa suradnicima iz koncepta izvorne metode rada razvio i različite modele reakcija i postupaka. Između ostalih treba spomenuti metodu "intervjuja u životnom okruženju", koja u novije vrijeme proživljava svoj procvat te su joj posvećene knjige kao npr. Mary M. Wood i Nicholas J. Long *Intervencije u životnom prostoru - razgovori s djecom i omladinom u krizi* (1991.). *Life space intervention* - (LSI). Intervencije u životnom prostoru postaju suvremeni primjer intervencija ne samo za socijalne pedagoge, nego i za učitelje te sve one koji rade s mladima u kriznim situacijama.

W. Morse (1981.) opisuje intervenciju u životnom prostoru kao "aktivni interaktivni postupak" koji treba slijediti nakon krize ili konflikta te koji mora biti u neposrednom odnosu s proteklom iskustvom mlade osobe. Onaj koji koristi ovu kompleksnu metodu (koja se ne temelji samo na razgovoru), mora osim teorijskog znanja dobro poznavati i mladu osobu kao i obilježja situacije u kojoj je došlo do krize. Kada u razgovoru evaluiramo doživljavanje mlade osobe, ujedno uzimamo u obzir i njegova protekla iskustva i generalizacije te kognitivno-emocionalne sheme potaknute situacijom. Metoda je usmjerena na razrješavanje trenutne krizne situacije i ujedno na rješavanje sličnih situacija u budućnosti. Koristeći ovu metodu, poštujemo percepciju socijalne situacije od strane mlade osobe, njegova uvjerenja, očekivanja,

vrijednosti, emocionalno stanje i one aspekte njegova samopoimanja koji su vezani uz reakcije na situaciju.

Ocjenu reakcije mlade osobe i rekonstrukciju tijekom događaja prati podrška mladoj osobi pri traženju i iskušavanju novih reakcija u sličnim situacijama u budućnosti.

Pri predstavljanju utjecaja psihoanalitičke teorije ne možemo zanemariti prilog našeg psihoterapeuta L. Breganta koji je u slovensku psihoterapiju i socijalnu pedagogiju uveo neoanalitičku školu Haralda Schutz-Henka, člana Goettingenške psihoterapeutske škole (vidi: Praper, 1996. str 17). Tako je Bregant svojim djelovanjem i na našem području (podučavao je na nekadašnjoj Pedagoškoj akademiji i radio na psihodijagnostici u Prehodnem mladinskom domu) doprinio ne samo shvaćanju dijagnostike, nego i shvaćanju razvoja i razvojnih poteškoća koje se pojavljuju i kod korisnika s kojima se bavi socijalna pedagogija. Bez obzira na to što je psihoanalitičko paradigma do danas posebno rasčlanjivala shvaćanje razvoja pojedinca i djelovanje najrazličitijih čimbenika na njega, temelje i dalje čine prilozi klasika (posebno Redla na užem užem području rada s djecom i mladima). Nova saznanja nadopunjuju, ali nikako u potpunosti ne zamjenjuju, ove temelje. Još na nešto valja skrenuti pažnju: u Americi, gdje je Redl djelovao nakon svog odlaska iz Austrije, u teorijskom i praktičnom socijalnopedagoškom radu veoma je prisutna paradigma spoznaja o ponašanju. No, i u tom prostoru je psihoanalitičko shvaćanje predstavljalo temelj, koji je nadopunjavao drugim modelima i shvaćanjima (naročito teorijskim doprinosima iz područja kognitivne teorije i teorije ponašanja).

2. Humanistički koncepti razumijevanja čovjeka i njihov utjecaj na socijalnopedagoške intervencije

Humanistička psihologija, tzv. treća sila prije svega psihoterapijskog i psihosocijalnog rada, razvila je mnoge teorijske modele koje je preuzela i socijalna pedagogija. Između ostalih treba posebno spomenuti model C. G. Rogersa, koji je i sam prošao psihoanalitičku izobrazbu kod Otta Ranka, a kasnije se susreo s idejama humanistički orijentiranih psihologa - Maslowa i drugih. Svojim nedi- rektivnim konceptom savjetovanja, naglašavanjem samopoimanja (ključnog za doživljavanje i ponašanje pojedinca) kao važnog usmjeravajućeg mehanizma. Uz još neke autore postavio je temelje humanističkog diskurza u savjetodavnoj praksi. Neke osnovne premise Rogersovog shvaćanja pojedinca, njegovog doživljavanja i ponašanja su:

- ⇒ pojedinac egzistira u svijetu iskustava koji se neprestano mijenja, a čije je središte on sam;
- ⇒ pojedinac reagira na okolinu s obzirom na to kako je vidi i doživljava; to je njegova subjektivna stvarnost;

☐ pojedinac svoja iskustva ili simbolizira, prihvaća i ugrađuje u koncept o samom sebi, ili ih ignorira, ukoliko nisu povezana s njegovim konceptom (ne dotiču ga se); ili ih pak negira i preoblikuje, ako nisu u skladu s njegovom slikom o sebi. Upravo ova zaniijekana i preoblikovana iskustva znače gubitak unutarnje ravnoteže i postupno smanjivanje fleksibilnosti u doživljavanju, postupcima te otežavaju samo-realizaciju pojedinca.

Rogers je gradio vlastito razumijevanje pojedinca na povjerenje u njegove mogućnosti rasta i promjene te kao osrednji "psihički aparat" uveo samopoimanje (odnosno, koncept o samom sebi), kojem je pridodao veliki značaj pri evaluiranju i simboliziranju iskustava. Utjecaj intervencije vidi u mogućnosti evaluiranja zaniijekanog i preoblikovanog iskustva, koje ugrožava unutarnju ravnotežu pojedinca na način da povećava jaz između realne i idealne slike o sebi. Intervencije, odnosno model djelovanja usmjerenog na klijenta trebao bi imati osnovni zadatak da zaniijekana i preoblikovana iskustva ponovo evaluira i ugradi u samopoimanje pojedinca, čime bi se trebao smanjiti jaz između realne i idealne slike o sebi, a povećati kompetentnost pojedinca u rješavanju životnih problema.

Njegovo shvaćanje "sila samopromjene" identično je novijim objašnjenjima strategija "hvatanja u koštac" kao onih mehanizama koji pojedincu pomažu pobijediti i prevladati krizne situacije i ponovo uspostaviti intrapsihičku ravnotežu. S uspostavljenom ravnotežom mijenjaju se i viđenja odnosa, a time i socijalna povratna poruka. Naglašavanje rastućih sila pojedinca preusmjerilo je pažnju s determiniranosti na mogućnost promjene i rasta. Upravo u tome vidim, (unatoč određenom "utopijskom" obilježju Rogersovog modela nedirektivnog savjetovanja i pružanja podrške) još uvijek značajan teorijski i praktični doprinos ne samo praksi savjetodavnog odnosa i procesa, nego i socijalnopedagoškim intervencijama koje se često realiziraju unutar savjetodavnog konteksta.

Ono što možemo zamjeriti Rogersu je da je njegov model izrazito "individualistički" usmjeren, jer premalo pažnje posvećuje okolini. Metoda rada koju je razvio naročito je nedirektivna te je zovemo metodom "usmjerenom na klijenta", dok se samom sadržaju djelovanja posvećuje sekundarna pažnja. Rogers kaže (Rogers, 1973, str. 36): "Individua, a ne problem, treba biti u središtu naše pažnje. Naš cilj nije da riješimo određeni problem, nego da pomognemo pojedincu da se razvije i da bude dorastao svojim sadašnjim i budućim problemima." Njegov doprinos možemo vidjeti i u tome što naglašava podržavajući, empatični i kongruentan kontakt s korisnikom. Taj je kontakt kasnije još detaljnije i empirijski provjerio R. Tausch (Tausch, 1968.), dalje razvijajući i redefinirajući Rogersovo djelo u tzv. "psihoterapiju razgovorom". Tauschov je doprinos u tome što njegov koncept (u većoj

mjeri nego izvorni) uzima u obzir varijable onog koji intervenira više nego obilježja situacije i procesa u kojem se odvija intervencija. Tausch je prilagodio ovaj model i za korištenje u grupnom radu. Udio edukacije u tzv. terapiji razgovorom i danas je veoma značajan, naročito na njemačkim visokim školama za socijalnu pedagogiju. Namjera je edukatora budućih socijalnih pedagoga da pri intervenciranju unutar životnog prostora, komunikacija i interakcija budu one premise putem kojih će se ostvariti većina intervencija. Još jedno upozorenje: Rogers svoj model gradi pretežno radeći s klijentima koji su motivirani na promjenu. Veći dio socijalnopedagoškog rada usmjeren je na korisnike kod kojih ne možemo posebno računati na početnu motivaciju. Upravo zato su modifikacije koje je razvio Tausch primjenjivije za socijalnu pedagogiju od samog izvornog koncepta.

No bez obzira na modifikacije, Rogersov utjecaj na socijalni rad i socijalnu pedagogiju veoma je velik; ne samo za razumijevanje pojedinca i načina na koji se on nosi s poteškoćama (prilično široko teorijski zasnovan model razumijevanja nastanka i razrješavanja konfliktnih i problematičnih situacija), nego i za oblikovanje odgovarajućeg procesa u kojem stručnjak pojedincu može biti oslonac.

Neki autori, među kojima je i R. Nelson-Jones (1990.) u humanističke smjerove uvrštavaju i Glasserov model realitetne terapije. Posebno je spominjem kao teorijsku podlogu socijalnopedagoških intervencija zbog svoje raširenosti kod nas te zbog svoje integriranosti u koncepte pedagoškog, socijalnog i socijalnopedagoškog rada. I Glasser je, kao klinički psiholog i psihijatar, razvio svoj model kroz praktičan rad u ustanovi te ga proširivao kroz rad s drugim grupama korisnika. Ovaj model neću posebno predstavljati jer kod nas ima sasvim dovoljno odgovarajuće literature, nego ću navesti samo njegova osnovna obilježja. Model realitetne terapije, unatoč vjerojatno raširenom vjerovanju o utjecaju biheviorističke terapije na njega, u osnovi ne usvaja shvaćanja o modifikaciji ponašanja, nego proizlazi iz potreba korisnika, da u procesu intervencije pokuša utjecati na korektnije zadovoljenje vl. osnovnih potreba (za važenjem, pripadanjem, slobodom i zabavom) u skladu s njegovim socijalnim okruženjem. Slično kao Rogers, i Glasser govori o razvoju uspješnog identiteta, što se pojedinac dostiže i održava tako da uspješno balansira između zadovoljavanja potreba i okoline. Među humanističke modele Nelson-Jones (ibid) uvrštava i Bernovu transakcijsku analizu kao terapijski model te Ellisov model racionalno-emotivnog pristupa (ovaj model drugi autori radije svrstavaju u kognitivne modele).

3. Koncepti ego-psihologije i teorije samopojmanja, te intervencije socijalnog pedagoga

U dosad predstavljenom psihoanalitičkom (ego-funkcije) i humanističkom konceptu vidimo

važnu ulogu koju imaju "ja" i samopoimanje. Već je filozofska psihologija pojam "ja" povezala s čovjekovim samoosvještanjem i osjećajem vlastitog identiteta (vidi: Musek, 1993., str. 357.). C.G. Jung - koji je bio psihoanalitički usmjeren - naglasio je razliku između "ja", kao središta svjesnog dijela osobnosti i sebstva kao stvarne, dubinske jezgre osobnosti. Sullivan je analizirao razvoj i strukturu sistema "ja" (self-system). Rogers je uveo pojam "realnog" i "idealnog ja" te upozorio na posljedice do kojih dolazi, ukoliko se ova dva "ja" previše razlikuju. Berne govori o tri ego stanja, koja se moraju izmjenjivati u ponašanju pojedinca kako bi mogao održavati ravnotežu i odgovarajuće reagirati u interakciji s okolinom.

Socijalni psiholozi poduprli su razvoj teorije samopoimanja raščlanjenjem socijalnih uloga i njihovog utjecaja na doživljavanje i identitet pojedinca. Noviji autori, od Rosenberga 1968., Blumera 1973, Neubauera 1976. pa do M. Skalar (vidi: Kobolt, 1990.) svojim istraživanjima ukazuju na značaj uravnoteženog samopoimanja i primjerenog samovrednovanja za doživljaj samog sebe i za interakciju pojedinca sa svojim posrednim i neposrednim okruženjem. Filippova (1979.) govori o poimanju samoga sebe kao o "osobnoj teoriji o samom sebi", koja ima središnju ulogu za ponašanje pojedinca. U vezi s time ponovo spominjem Muskov model referentnog djelovanja "ja" (Musek, 1993., str. 361) koji se temelji na Tesserovu modelu održavanja samovrednovanja i koji unosi interaktivnu dimenziju. Ovaj model uzima u obzir međusobni utjecaj slike koju pojedinac ima o sebi i povratnih informacija koje o sebi dobiva iz socijalnog okruženja.

Stoga nije neobično da i na području socijalne pedagogije ima brojnih istraživanja kojima se pokušava evaluirati "osobna teorija" djece i omladine čije su poteškoće školovanja i integracije u okolinu naročito očite. Spoznaja da mnogi mladi i odrasli s poteškoćama u socijalnoj integraciji imaju niže samopoštovanje nije ništa novo.

Mnoge istraživačke studije o djeci odgajanoj u zavodima, te o onima koji imaju poteškoća u socijalnoj integraciji (vidi: Kobolt, 1990. i 1993., Mogens, 1996.), kažu da je samopoimanje ovih mladih u osnovi poljuljano, a njihovo samopoštovanje bitno niže, u usporedbi sa samopoštovanjem njihovih vršnjaka. Što to znači s obzirom na intervencije? Potrebno ih je usmjeriti na samodoživljavanje i samopoštovanje; u mnogim slučajevima ne samo razgovorom, nego i aktivnostima koje će za pojedinca značiti novo, uspješno iskustvo. Samo će na taj način njegov identitet biti pozitivno potvrđen. Rogers bi dodao da ta aktivnost mora biti takva, da je pojedinac može simbolizirati i ugraditi u vlastito samopoimanje. Iz aplikativnog razvoja teorije samopoimanja nastali su mnogi socijalni interaktivni programi za razvoj identiteta i poboljšavanje slike o sebi. Mnoge od njih socijalni

pedagozi provode kod nas u okviru programa za razvoj socijalnih vještina u školama i specijalnim odgojnim ustanovama.

Ako sada predemo iz diskurza psihologija "ja" na Redlovo shvaćanje slabih ego funkcija u spoznajnim, analitičkim i sintetičkim segmentima, postaje nam jasnije shvaćanje da intervencije u radu s korisnicima trebamo usmjeravati na jačanje ego funkcija, a time i samopoimanja. Integracijom psihoanalitičkog razumijevanja ego funkcija (kao funkcija osnovnog psihičkog aparata) i uvođenjem koncepta samopoimanja, (koji nam pomaže shvatiti socijalno interaktivno stajalište tog "aparata), uz doprinos humanističke paradigme, možemo sažeti koncepte koji nisu proturječni, nego se međusobno nadopunjavaju i zajedno sačinjavaju koherentnu osnovu intervencije socijalnog pedagoga.

A što ova integracija znači za socijalnopedagoške intervencije? Doprinos vidim naročito u tome što takvo shvaćanje sažima individualne aspekte, aspekte odnosa te socijalne aspekte uvažavanja razvoja pojedinca. Ujedno uključuje razumijevanje djelovanja "psihičkog aparata". Takva teorijska širina pomaže nam razumijeti razvojne pravce i uvrstiti ih u socijalni kontekst. Na taj način se intervencije preusmjeravaju na razvoj potencijala i podržavanje mehanizama prilagodbe koji pojedinca osposobljavaju za učinkovitiji odnos prema sebi i prema svom okruženju. To ujedno znači i pomak socijalnopedagoškog razumijevanja od simptoma, odstupanja, poteškoća prema dubljem razumijevanju i drukčijem pristupu pojavnim oblicima.

4. Koncept teorije komunikacije i systemska paradigma, te njihov utjecaj na socijalnopedagoške intervencije

Ako je Rogers u svom konceptu zanemario socijalno okruženje, tada ga je P. Watzlawick, kojeg poznajemo po teoriji komunikacije (kao jednog od najistaknutijih predstavnika istraživača na području komunikacije), pretjerano naglasio. Po njegovu mišljenju komunikaciju gotovo možemo izjednačiti s ponašanjem. Komunikacijske teorije se ne bave, kao klasična psihoanaliza, uzrocima ponašanja pojedinca, nego funkcijom ponašanja u specifičnom komunikacijskom obrascu i socijalnom odnosu. Komunikacijska se teorija u svemu oslanja na systemsku teoriju, koju je djelomično obradio već K. Lewin sa svojom teorijom polja, a koju su dalje sistematski nadograđivali mnogi drugi autori, naročito na području sociološke znanosti. Za Watzlawicka sistem je "cjelina objekata i odnosa među njima te njihovih obilježja", a međusobni odnosi "dvije ili više osoba uključenih u komunikaciju, kojom definiraju prirodu svojih odnosa", pri čemu je poseban naglasak na otvorenosti sistema, njihovoj težnji da steknu i održe "homeostazu" (ravnotežu) i njihovoj dodatnoj ovisnosti od šireg socijalnog konteksta (vidi:

Watzlawick, 1996., str. 116.). U međusobnim odnosima sistema oblikuju se pravila koja pojedinci interaktivno definiraju i uspostavljaju. Ova pravila utječu na očuvanje ili rušenje ravnoteže. Istraživači komunikacije pronašli su teorijsko uporište i u tzv. kibernetičkoj teoriji, a glede istraživanja oslonili su se na istraživanja komunikacija u obiteljima s duševno bolesnim članom. Dinamiku ovih obiteljskih grupa evaluirali su s novog komunikacijskog aspekta te raskinuli s tradicijom shvaćanja simptoma kao isključive posljedice individualnog razvoja i traume uslijed poteškoća u razvoju.

Za detaljniji prikaz komunikacijskih aksioma u ovom prilogu nema dovoljno prostora, pa ću ih samo spomenuti. Prvi zakon kaže da nije moguće ne komunicirati, što implicira tezu da je svako ponašanje komunikacija. Drugi zakon se odnosi na aspekte odnosa i sadržajne aspekte komunikacije koji su nerazdvojni. Sadržajnim se aspektima prenose podaci, a aspekti odnosa utječu na način prijema i percepciju podataka, odnosno poruke. Watzlawick govori o smetnjama u komunikaciji onda kada među partnerima postoji nesuglasje u oba ova aspekta. Treći zakon se odnosi na interpunkciju u komunikaciji, dakle na njezinu strukturu, odnosno organizaciju komunikacijskog toka. Pažnja je usmjerena na činjenicu da smo u komunikaciji ujedno i "odašiljaoci i primaoci poruke" te da o načinu organizacije posredovanih informacija ovisi komunikacijski slijed, razumijevanje komunikacijskog toka i konfliktnost, koja je često immanentna komunikaciji. Četvrti aksiom odnosi se na digitalnost i posrednost (riječ kao nosioc značenja), dakle, uglavnom jednoznačnost sadržajnog dijela komunikacije, te na analognost, odnosno višeznačnost odnosnog (neposrednog) aspekta komunikacije. Peti aksiom govori o razinama socijalnih odnosa onih koji su u komunikaciji. Razlikujemo simetričnu, statusno jednaku komunikaciju i nadopunjavajuću ili komplementarnu komunikaciju, u kojoj su sugovornici u različitim hijerarhijskim, odnosno nadopunjavajućim socijalnim ulogama (vidir: M. Ule, 1992., str. 174-183.).

Teorija komunikacije nije se zadržala samo na istraživačkoj razini, nego je ponudila i mnoge metode raščlanjivanja i mijenjanja komunikacijskih tokova. To je u brojne terapijske modele unijelo novi aspekt, koji je uvršten u konceptualna ishodišta ovih modela. Tako Watzlawick razlikuje teškoće i probleme u komunikaciji. Teškoće opisuje kao neželjene situacije na koje u komunikaciji ne možemo utjecati te moramo "naučiti živjeti" s njima. Za probleme Watzlawick koristi neke stare termine, poput "konflikta u komunikaciji", te pronalazi neke nove kao što su "igre bez kraja, slijepa ulica", što označava ponavljanje neprikladnih situacija i nemogućnost njihova razrješenja. U metodi koju uvodi za raščišćavanje i oblikovanje adekvatnije komunikacije, a koju naziva "praksa promjena", Watzlawick razlikuje četiri stupnja: jasno i konkretno im novanje prob-

lema; analizu do sada upotrijebljenih pokušaja rješenja; jasno određenje cilja s obzirom na "rješenja" koja bi trebala dovesti do promjene; te detaljno određenje i na njemu utemeljen plan rješavanja problema, (pri čemu možemo prepoznati funkcionalnu usmjerenost tog modela). Metoda koje proizlaze iz doprinosa s područja komunikacije je metakomunikacija, što znači da je analiza komunikacije predmet i sadržaj savjetodavnog, odnosno terapijskog procesa. U tom se procesu verbaliziraju i prepoznaju komunikacijska pravila i strategije, otkrivaju se i evaluiraju smetnje. Posebna se pažnja posvećuje analizi odnosnih aspekata komunikacije te analizi konflikata na tom području.

Doprinos s područja teorije komunikacije, koja integrira sistemsko i kibernetičko shvaćanje odnosa i položaja, unatoč tome što nije postao dovoljno koherentan intervencijski model značajan je za psihologiju, psihoterapiju, socijalni rad i socijalnu pedagogiju. I kod nas se već uvelike "udomaćio" te predstavlja značajnu nadopunu teorijskog shvaćanja same komunikacije i odnosa koji se u njoj ogledaju. Doprinos s područja teorije komunikacije omogućava nam da preusmjerimo pažnju od individualnog na interakcijsko te da proširimo i produbimo shvaćanje s novim elementima, koje možemo integrirati u razumijevanje oblikovanih odnosa, uz mogućnost njihove promjene.

ZAKLJUČNE MISLI

Do sada su kratko, shematski bila predstavljena samo neka od osnovnih teorijskih usmjerenja, koja predstavljaju osnovu oblikovanja postupaka socijalnih pedagoga u specifičnom, neponovljivom životnom kontekstu. Poznavanje i shvaćanje pretpostavki i osnovnih ideja navedenih modela, (koje u ovom dijelu priloga još nisam predstavila) od strane socijalnog pedagoga predstavlja tek polazišnu osnovu za razumijevanje specifične socijalne situacije i pojedinca s kojim radi. Njegova percepcija situacije, generalizirana iskustva, institucionalni okvir unutar kojeg djeluje, i drugi specifični činitelji utječu na odluku o izboru usmjerenja i oblikovanja njegove intervencije.

U ovakav, čisto teorijski određen okvir potrebno je uvesti još i dimenziju neponovljivosti pojedinog odnosa, bilo dijadnog, bilo grupnog. Sve se intervencije događaju u određenom vremenu i prostoru, uza sve utjecaje ovih dviju varijabli.

Spomenula sam također, da se od ovih postupaka ne očekuju samo intrasubjektivne promjene u doživljavanju i općenitom stanju, nego i socijalno vidljive promjene, dakle, promjene u ponašanju pojedinca. Te promjene uglavnom određuje socijalno okruženje, što znači da ponovo "nalijećemo" na socijalno uvjetovane provjere učinkovitosti intervencija socijalnog pedagoga.

Ovime želim upozoriti na višeslojnost kon-

fliktnih situacija u kojima socijalni pedagog stručno intervenira. Na kraju bih još dodala da se socijalno pedagoške intervencije u pravilu ostvaruju u organiziranim institucionalnim prostorima, što dodatno ograničava, stabilizira i ukalupljuje. Time je socijalnom pedagogu dopušteno manje prilagodavanja. Ako sve ove dodatne varijable uvedemo u kontekst teorijskih koncepata, svjesni smo da se svaki puta radi o drukčijoj izvedbi teorijski utemeljene intervencije. Izvedba je, naime u velikoj mjeri ovisna o tome kako će socijalni pedagog definirati situaciju u kojoj mora djelovati. Prvi dio ovog rada zaključujem predstavljajući četiriju

teorijskih koncepata - psihoanalitičkog, humanističkog, priloga o istraživanju samopoimanja te istraživanja o komunikaciji koja obuhvaćaju i sistemsku paradigmu. U drugom dijelu ovog rada bit će predstavljeni ostali teorijski modeli koji čine temelj socijalno pedagoških intervencija. Među njima je model učenja ponašanja, doprinos kognitivnih modela, grupno-dinamička paradigma, tematski centrirana interakcija te integrativni modeli nastali na području socijalnopedagoških intervencija.

LITERATURA

1. Bečaj, J. (1980): Predgovor: V. Redl, F.: *Agresiven otrok*, Svetovalni center: Ljubljana.
 2. Belz, H., Muthmann, C. (1985): *Trainingskurse mit Randgruppen, Handreichung fuer die Praxis*, Freiburg im Briesgau: Lambertus.
 3. Brendtro, L.K., Ness, A.E. (1985): *Re-educating troubled Youth*, New York: Aldine De Gruyter.
 3. Fillip, S.H. (1979): "Entwurf eines neuristischen Bezughramens fuer Selbstkonzept Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie," V: *Selbstkonzept Forschung*, Stuttgart: Klett Cotta.
 4. Geissler, K.A., Hege, M. (1978): *Konzepte sozial-pedagogischen handelns*, Serija Pedagogik-Orientierung Wien: Urban und Schwarzenberg.
 5. Gupta, R.M., Coxhead, P. (1990), "An adapted behavioural approach to the treatment of behavioural problems," V: *Intervention with Children*, New York: Routledge.
 6. Jonach, H. (1993), *Soziale Therapie und Alltagspraxis, Eitsche und methodische Aspekte einer Theorie der Sozialen Berufe*, Muenchen: Juventa.
 7. Kobolt, A. (1990): Vpliv podobe o sebi na vedenjske oblike pri otrokih in mladostnikih z motnjami vedenja in osebnosti. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko (magistarska naloga).
 8. Mogens, N.C. (1996), "A Follow up Study of Out-of Home Care in Denmark: Long term effects on self-esteem among abused and neglected children," *International Journal of Child and Family Welfare*, Vo.1, Nr.1. Leiden: SWP Publishers.
 9. Morse, W. (1981), "Life Space Interventions - LSI Tomorrow," *The Pointer*, št. 25.
 10. Musek, J. (1993), *Znanstvena podoba osebnosti*, Ljubljana: Educy.
 11. Nelson-Jones, R. (1990): *The Theory and Practice of Counselling Psychology*, London: Cassel Educational Limited.
 12. Pallasch, W. (1993): *Pedagogisches Gespraechstraining, Lern - und Trainingsprogramm zur Vermittlung therapeutischer Gespraech - und Beratungskompetenz*, Muenchen: Juventa.
 13. Praper, P. (1996): Razvojna in analitična psihoterapija, Ljubljana, Inštitut za klinično psihologijo.
 14. Redl, F., Wineman, D. (1980), *Agresivni otrok*, Ljubljana: Svetovalni center.
 15. Scheipl, J. (1993): "Razvoj socijalne pedagogike v Nemčiji in Avstriji," V: *Normalizacija - Življenje v zavodu in potrebe otrok*, Ljubljana: Inštitut za kriminologijo pri Pravni fakulteti.
 16. Skalar, M. (1985): *Samovrednotenje in učna uspešnost*, Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologiju (magistarsko delo).
 17. Stein, A. (1993): *Sozialtherapeutisches Rollenspiel, Eefahrungen mit einer Methode der Psychosozialen Behandlung im Rahmen der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, Luchterhand.
 18. Tausch, R. (1968): *Gespraechpsychotherapie*, Goettingen: Psychologie Verlag.
 19. Thiersch, H. (1991): "Soziale Bertung," V: *Psychosoziale bertung, Klient/inn/en - Helfer/innen - Institutionen*. Tuebingen: DGVT - Deutsche Gesellschaft fuer Verhaltenstherapie.
 20. Ule, M. (1992): *Socialna psihologija*, Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
 21. Verbinc, F. (1987): *Slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
 22. Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1969): *Menschliche Kommunikation*, Stuttgart.
 23. Wood, M. M., Long, N. (1991): *Life space intervention, Talking with children and Youth in Crisis*, Austin: PRO-ED.
 24. Wurst, F. (1988): "Od Aichhorna do stanovanjskih skupin," *Ptički brez gnezda*, leto 13, št. 26.
- Kobolt, A. (1992): *Motivacijske in vedenjske strategije otrok in mladostnikov v domski uzgoji*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta (doktorska disertacija).

Theoretical Foundations of Social Pedagogical Interventions

Summary

Although different models of social pedagogical work are being implemented in practice, there has as yet been no paper published in Slovenia which would bring a consistent overview of theoretical foundations of our profession. This paper tries to give some answers to the questions about the theoretical backgrounds of interventions of social pedagogues. Interventions are described to lie in the continuum between education, care work, counseling and social therapy, which could all of them be found in work with children, youth and adults with special needs and problems in social integration. Although there exists a great scope of various types and models of social pedagogical interventions there is a common base to them all - the theoretical understanding of the field. The first part of the paper (which is published in this issue) presents four theoretical models which can be understood as elements of this underlying base. These are: the psychoanalytical understanding and model of "life space interventions" (LSI), the humanistic paradigm of understanding human behaviour, emotions and motivation, concepts of ego psychology and the model of self-concept, communication and system theory. Some additional elements will be described in the second part of the paper (published in the next issue)

Key words: social pedagogy, theoretical foundations of social pedagogical interventions, definition and contextualization of social pedagogic interventions