

TEORIJSKE POSTAVKE INTEGRALNE METODE U RADU S PREDŠKOLSKOM DJECOM I NJIHOVIM RODITELJIMA ¹

Josipa Bašić
Antonija Žižak

Pregledni članak

Fakultet za defektologiju
Sveučilišta u Zagrebu

UDK: 343.9

Sažetak

Ovaj rad prezentira teoretski okvir Znanstvene tematske jedinice "Evaluacija integralne metode u radu s djecom predškolske dobi i njihovim roditeljima" koji je dio znanstvenog projekta "Evaluacija modela tretmana osoba s poremećajima u ponašanju".

Integralna metoda, za koju smo se opredijelili u ovom znanstvenom projektu, za svoj najširi teoretski okvir ima humanistički pristup čovjeku, pri čemu se akcenat u teorijskom smislu stavlja na teorije učenja i potreba, a u operacionalnom na komunikacijski proces.

Unutar ovog rada dat je i osnovni metodološki okvir znanstvenog istraživanja.

1. UVOD

Usmjereni na izučavanje pojava kao što su poremećaji u ponašanju djece i omladine, uočavajući i ispitujući sve izvore takvih pojava, kako u samom djetetu, tako i u svim važnim sredinama u kojima se odvija djetetov razvoj, došli smo do spoznaje o važnosti preventivnih aktivnosti kroz unošenje novih metoda rada u institucije kao što su predškolske ustanove.

U našem posljednjem znanstvenom istraživanju, čiji je završni elaborat načinjen 1988. godine, promatrali smo različite oblike poremećaja u ponašanju djece predškolske dobi i uvjete života u obitelji. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da oko 7% djece manifestira šest ili više oblika poremećaja u ponašanju. Onih koji pokazuju jedan oblik poremećaja u ponašanju ima u rasponu od 20% do 30%. Kako se na monosimptomatske poremećaje gleda kao na prolazne smetnje, nepovezane s kasnijim neprilagođavanjem na život, ostaje ipak određen, ne mali postotak djece, kojima je

moguće i mora se pružiti adekvatna pomoć na tom prvom "startu" u život.

Dječje ustanove (dječji centri, kako se u novije vrijeme nazivaju) su uz roditeljski dom sredine koje svojim koordiniranim djelovanjem omogućavaju optimalan razvoj djeteta. Želimo djelovati upravo u tom smjeru, u smjeru pomoći roditeljima, ali i u smjeru pomoći djetetu. U dječje ustanove ulaze djeca u životnoj dobi koja je jako pogodna za utjecaj na razvoj djetetove ličnosti, ali isto tako "prijemljiva" i osjetljiva na razne utjecaje i nepovoljne ili nedovoljne okolnosti koje mogu imati negativnih reperkusija na daljnji djetetov razvoj. Dječje ustanove mogu biti jako poticajne za svestrani psihofizički razvoj djeteta, ako se vodi računa o uvođenju djeteta u svijet raznovrsnih aktivnosti u kojima se ono, uz pomoć odgajatelja i drugih stručnjaka, može angažirano pozabaviti "poslom" svog odrastanja, razvoja i oblikovanja.

Računajući da su postojeći programi predškolskih ustanova značajno više usmjereni intelektualnom i psihomotornom

¹ Ovaj rad predstavlja članak u seriji članaka vezanih za znanstvenu tematsku jedinicu "Evaluacija integralne metode u radu s predškolskom djecom u njihovim roditeljima", znanstvenog projekta "Evaluacija modela tretmana osoba s poremećajima u ponašanju".

razvoju djeteta (Pešić, 1987, Kamenov, 1982), usmjerili smo svoj znanstveni interes na postavku takve metode rada kojom će se značajnije utjecati na područja socijalno-emocionalnog razvoja predškolskog odgoja, koja je bitna za prevenciju kasnijih smetnji djece u prilagođavanju na važne društvene institucije i život uopće. Kao što je već ranije naglašeno, naša osnovna ideja izvedena je iz humanističke psihološke orijentacije prema kojoj se upravo tim razvojnim aspektima daje primat u zdravom razvoju ličnosti, a kao osnovni cilj postavlja se obrazovanje u socio - afektivnoj sferi poticanja psihofizičkog zdravlja pojedinca već od djetinjstva.

Emotivni i socijalni odgoj postaju tako sredstvo i cilj odgovarajućeg razvoja ličnosti djeteta. Odgaja se s toplinom i za toplinu, usmjeravajući ga k boljem poznavanju vlastitih sposobnosti, te učenju korištenja tih sposobnosti, ka stvaranju svjesnosti o vlastitim osjećajima i raspoloženjima, da bi ih dijete znalo izraziti na odgovarajući način i, kada je to potrebno, kontrolirati, k umijeću življenja s drugima, vedrom duhu, suradnji bez nadmetanja i pobijeđenih, a sve uz maksimalno zadovoljenje svojih osnovnih potreba (Francescato i dr. 1986).

Naime, u ovom istraživanju polazimo od dobro poznate činjenice da se svi potencijali djeteta ne mogu u potpunosti realizirati u bilo kojem socijalnom okruženju. Ova je spoznaja u potpunosti ugrađena u integralnu metodu i to na razini pretpostavke za mogućnost njene primjene, ali i na razini cilja.

2. TEORIJSKE POSTAVKE ISTRAŽIVANJA

Svaka ljudska aktivnost može se relativno različito protumačiti u okviru različitih

teoretskih pristupa. Stoga objektivnost znanstvenog jezika zahtijeva da se uvijek naglasi koji teoretski koncept služi kao podloga promatranju i tumačenju dijela ili cjeline fenomena ljudskog ponašanja. Općenito govoreći, u tom su smislu moguća tri globalna pristupa: psihoanalitički, bihevioristički i humanistički.

Integrativna metoda, za koju smo se opredijelili u ovom znanstvenom projektu, za svoj najširi teoretski okvir ima humanistički pristup, u čemu se akcent u teoretskom smislu stavlja na teorije učenja i potreba, a u operacionalnom na komunikacijski proces.

2.1. UČENJE

Učenje kao proces pomoću kojeg se čovjek adaptira, mijenja i postaje sve kompetentniji tokom životnog vijeka, ima veoma značajno mjesto i humanističkom pristupu. Međutim, među zaista mnogobrojnim teorijama učenja samo neke možemo označiti bliskima humanističkom pristupu.

Većina autora (Hulse, Egeth i Deese, 1980; Swenson, 1980; Radonjić, 1985; Rot, 1989) svrstavaju teorije i modele učenja u dvije velike skupine - biheviorističke i kognitivne. Po svojoj suštini, kognitivne teorije i modeli učenja, kao i veći broj modernijih teorija s naglaskom na kogniciji,² pripadaju humanističkom pristupu. Generalno govoreći, moguće je navesti nekoliko bitnih obilježja tih teorija učenja, prema kojima se one potpuno ili dovoljno dobro uklapaju u humanističko tumačenje psihološkog funkcioniranja čovjeka:

Kognitivne teorije bazirane su na aktivnosti organizma u procesu učenja.

Sadržaji učenja su ideje, mišljenje, uvid, kognicija.

Neke od teorija naglašavaju da je najvažniji

² Za teorije učenja iz skupine kognitivnih teorija, vrlo značajan fenomen jesu kognitivni procesi. Oko definiranja kognitivnih procesa, mnogo je neslaganja. Prema Hulse, Egeth i Deese (1980) koji su načinili napor definiranja ovih procesa sumirajući pokušaje različitih autora, tri su bitne odrednice kognitivnih procesa. Kao prvo, oni se odnose na one procese koji se odvijaju "u glavama", te ukoliko želimo provjeravati njihovu realnu egzistenciju, neminovno ih je izučavati preko očitovanog ponašanja. Kognitivni procesi nastaju uvijek onda kada ne postoje jednostavne, jednosmjerne relacije između ponašanja i njegovog uzroka. Drugim riječima kognicija uvijek implicira proces. I napokon, za određenje kognitivnih procesa bitno je da oni nužno traže neku formu unutrašnjih predodžbi (npr. vizuelnih slika).

oblik učenja diskontinuirano, neposredno učenje.

Druge pak, uglavnom novije teorije učenja, naglasak stavljaju na formiranje koncepata kognitivnih mapa i njihovu promjenljivost u skladu s procesom sazrijevanja.

Unutar nekih teorija naglasak je stavljen na učenje kompleksnih sadržaja u procesu učenja, kao što su smisao, promjena, strategije, vještine i sl.

Za neke od teorija unutar ove skupine dominantno mjesto ima razvoj i sazrijevanje.

U daljnjem tekstu biti će dat kraći prikaz nekih teorija iz ove relativne velike skupine, pri čemu će kao kriterij za izbor teorija poslužiti procjena njihove aplikativnosti kroz komunikacijske procese primjerene učenju u predškolskom uzrastu. Pri tome naša očekivanja nisu da je jednim teoretskim pristupom učenja, odnosno jednom teorijom, moguće pokriti teoretsku pozadinu tako kompleksne metode kakva je integrativna metoda. Među ostalima, to je razlog što su u fokus našeg promatranja ušli i oni pristupi procesu i fenomenu učenja koje je teško ili nemoguće nazvati teorijama učenja u klasičnom smislu razumijevanja teorije.

E.C. Tolman je svoju kognitivno-biheviorističku teoriju učenja započeo kao širok eklektički model učenja koji se s godinama proširivao i mijenjao. Unutar Tolmanove teorije prepoznatljiva su 4 osnovna principa (prema Swenson, 1980):

1. Ponašanje je svrhovito ili prema cilju usmjereno.
2. Znanje o vanjskom svijetu organizirano je kroz unutrašnje kognitivne mape.
3. Sklonost selektivnosti ogleđa se kroz nastojanje organizma da cilj postigne na najjednostavniji mogući/poznati način. (Ovo je dobro poznati Tolmanov princip najmanjeg napora.)
4. Složena ponašanja podložna su učenju, plastična i fleksibilna. (Prema ovom principu, ponašanje, koje se može promijeniti kako bi se uskladilo sa situacijom, je naučeno ponašanje.)

Svojim električkim pristupom učenju, Tolman stvara teoriju koja se nalazi na prelazu iz biheviorizma u kognitivni pristup. Definišući ponašanja kao svrhovito, cilju usmjereno, a odbijajući introspektivni model mjerenja tog ponašanja, Tolman nalazi rješenje u kognitivnim mapama i očekivanjima, kao teoretskim pojmovima, kojima se vrlo složen fenomen učenja objašnjava relativno jednostavnim putem, i, što je još značajnije, na način koji otvara široki prostor za niz novih teoretskih pristupa kognitivističkog usmjerenja. (Radonjić, 1985.)

Geštaltističko shvaćanje okoline, kao kombinacije podloge (pozadine) i oblička (onoga na što se pažnja usmjerava), Lewin preuzima kao centralni dio oko kojeg gradi svoju teoriju pomjerajući svoju pažnju s percepcije učenja i mišljenja na motivaciju, ciljeve i tenziju (Swenson, 1980.)

Lewin tumači kako je za razinu znanstvenog proučavanja ponašanja neophodno prodrijeti ispod razine očitovanog i utvrditi stvarne sile koje pokreću ponašanje. U svojoj teoriji polja, Lewin razlaže kako se ove stvarne sile nalaze u psihološkom polju pojedinca. I jedino pod uvjetom da nam je dostupno pojedinčevo cjelokupno polje, onako kako ono postoji za njega u određenom vremenskom trenutku, možemo stvoriti preduvjete za predikciju njegova ponašanja. Lewin podrazumijeva poljem cjelokupnost postojećih činjenica koje shvaća kao međusobno zavisne. Psihološko iskustvo pojedinca sastoji se od tih međusobno zavisnih činjenica, a njih se poima kao "životni prostor" tog pojedinca. Ponašanje je uvijek funkcija životnog prostora, koji je opet rezultat interakcija ličnosti i njezine okoline.

Životni prostor uključuje pojedinčeve ciljeve, a moguće ga je predstaviti dijagramom, za što je Lewinu poslužio topološki model.

Životni prostor je u neprestanom mijenjanju, a to može biti rezultat učenja. U vezi s učenjem, Lewin prepoznaje 4 osnovne mogućnosti ili tipa učenja:

Prvi tip učenja uključuje promjene u osnovnim strukturama životnog prostora. Ovaj tip može podrazumijevati kognitivno prestrukturiranje kojim se životni prostor čini kompleksnijim, ili može uključivati prestrukturiranje ranije naučenih struktura.

Drugi tip učenja odnosi se na promjene u motivaciji, što se u Lewinovu modelu odražava u promjeni značaja cilja, a to se u dijagramu životnog prostora vidi kao promjena smjera vektora.

Treći tip učenja odnosi se na promjene unutar značajnih područja životnog prostora.

Četvrti tip učenja uključuje ovladavanje novim motornim vještinama, što omogućava proširenje sposobnosti za savladavanje prepreka u životnom prostoru (Swenson, 1980).

Prema tome, sadržaji učenja u biti su, za Lewina, promjene u životnom prostoru.

Za Maslowa, jednog od vodećih predstavnika humanističkog pristupa, čovjek je aktivan, slobodan, nezavisan u pravljenju izbora, centar vlastitog života, stoga je i njegovo učenje aktivan proces. Maslow postavlja pitanja koju su za ovaj pristup vrlo bitna, a do tada nisu bila u vezi s procesom učenja.

"Kako ljudi nauče da budu mudri, zreli, ljubazni, da imaju dobar ukus, da su kreativni, sposobni da se prilagode novoj situaciji, da raspoznaju što je dobro, da tragaju za istinom, da znaju što je lijepo i neizvještačeno, tj. otkud intvinskičko, prije nego ekstvinističko učenje? (Maslow, 1982, str. 310). Stoga i upozorava da je svako određenje učenje, kojim se naglašava samo promjena relacija između podražaja i reakcije, nepotpuno i nedovoljno.

Maslow razlikuje dvije vrste učenja: promatračko i doživljajno. Promatračko je prikladno za stjecanje znanja i vještina, objektivno je, nepristrano i prikladno za znanost. Doživljajno učenje je nemoguće bez osobne aktivnosti, čak i onda kada se pasivno prepušta, i bez osobnog iskustva. Za humanistu, kakav je Maslow, od većeg je interesa upravo ovo doživljajno učenje. Ovaj

tip učenja dovodi do dubljih promjena u karakteru, a ne u ponašanju. Ono je proces koji uključuje "1. odgojni utjecaj jedinstvenih (neponovljivih) i duboko osobnih doživljaja, 2. afektivne promjene koje nastaju utjecajem doživljaja koji se ponavlja, 3. konativne promjene izazvane doživljajima podmirenja-osujećenja, 4. široke promjene u stavovima, očekivanjima pa i filozofiji, koje izazivaju neki tipovi ranog iskustva, 5. konstitucionalna određenost varijacije u selektivnoj asimilaciji iskustva, od strane organizma" (Maslow, 1982).

Kakav značaj doživljajno učenje ima za izgradnju zdrave, samoaktualizirne ličnosti, dokazuje i činjenica da Maslow govori i o umjetnosti doživljavanja. Ova vještina u procesu učenja sugerira osobi da se:

- uključi-izgubi u pojavi koju promatra
- živi ovdje i sada
- zaboravi na sebe
- opusti i postane dio doživljajnog fenomena
- njeguje nekritičan odnos
- suzdržava od kritičkog odnosa i intelektualiziranja
- bude primijećiva (prema Radonjić, 1985).

Za Maslowa učenje nije neutralan, već vrijednosno i emocionalno obojen proces. To je osobito razumljivo u kontekstu autorove teorije potreba. Autor sam konstatira da "teorija osnovnih potreba je teorija o krajnjim ciljevima i vrijednostima. Ovi ciljevi su intvinskički, dragocjeni sami po sebi za organizam. On će stoga učiniti sve što je nužno da bi došao do ovih ciljeva, čak će naučiti i proizvoljne, nevažne, trivijalne, besmislene postupke, koje eksperimentator postavlja kao jedini način da se dođe do tih ciljeva." (Maslow, 1982).

U svom pristupu učenje, Maslow značajno mjesto daje i analizi svrsishodnosti navika. One, tvrdi autor, igraju dvostruku ulogu u prilagođavanju - korisne su i štetne. S jedne strane, navike su već oformljeni odgovori na probleme, situacije, one su produkt ekonomičnosti ponašanja - štede vrijeme i razmišljanje. Ovaj fenomen "kao - da reak-

cija" ima svoju korist u mehanizmima prilagođavanja. No takva su ponašanja statična, inertna na promjene, dok svijet nije statičan nego u neprestanom mijenjanju. Stoga navike mogu biti štetne u situacijama kada se organizam susreće s novim aspektima tog, stalno promjenljivog svijeta.

Ono što je vrlo uočljivo, već kod Maslowa, potvrđuje se i kod Rogersa. Naime, nedostaje teorija čvrstih klasičnih okvira. Ono čime se ovi autori suštinski bave je značaj određene vrste učenja u procesu koji se zove život.

Slično Maslowu, Rogers govori o dva oblika učenja - kognitivnom i doživljajnom. Ova dva oblika ustvari su krajnje točke jednog kontinuuma, koji se zove učenje. Kognitivno, racionalno učenje je učenje glavom, a doživljajno, iskustveno učenje je unutrašnje, u kojem nisu zanemarene ni poruke koje dolaze iz unutrašnjih organa (srce, želudac, mišići itd.) Upravo ovaj tip učenja u središtu je Rogersovog učenja i onda kada se govori doslovno o učenju.

Gradeći pristup učenju, dominantno kroz savjetovani rad, autor je svjestan da je kultura odraslih, u današnjem civilizacijskom trenutku, "duboko posvećena sprečavanju mladih ljudi da dotaknu stvarne probleme". (Rogers, 1985). Učenje doživljavanjem djeluje upravo suprotno. To je učenje koje nije usmjereno na učenje činjenica, nego na promjene u ponašanju, stavovima, životnoj filozofiji, u samoj ličnosti, pa Rogers zastupa mišljenje da promjene, koje inače nastaju u nedirektivnom savjetovanju, jesu učenje doživljavanjem³ i da je taj oblik učenja promjenljiv u odgojno obrazovnom procesu i sistemu, pogotovu onom koji, osim pukog znanja, za ciljeve postavlja kreativnost, slobodu, nekonformizam i druge kvalitete mladih ljudi. Prva pretpostavka za takvo učenje u odgojno-obrazovnom procesu leži

u približavanju učenika stvarnim životnim problemima, relevantnim znanjima. Sam učenik uključen je u uočavanje i selekcioniranje problema koje želi proučavati. Općenito govoreći, uloga odrasle osobe koja poučava, svodi se na stvaranje tople i poticajne atmosfere, u kojoj je ovakvo bitno učenje jedino i moguće realizirati. Nastavnik to može načiniti ako je kongmentna osoba (ona koja poznaje i prihvaća svoje emocije, stavove, samoga sebe itd.), ako prihvaća učenika onakvim kakav je on i razumije ga (topao je i pokazuje bezuvjetnu naklonost), ako nudi veliko bogatstvo izvora učenja, a među njima i sebe, a da pri tome ne traži i zahtijeva što da se uči i koji izvor da se koristi. I jasno, kod takvog učenja pokretač procesa je u samom učeniku, u njegovoj težnji za samoaktualizacijom. Stoga je ovaj oblik učenja, baš kao i samo savjetovanje, moguće i potrebno nazvati nedirektivnim podučavanjem.

2.2. KOMUNIKACIJA

Odnosi se definiraju kao redovita socijalna susretanja s određenim ljudima kroz određeno vrijeme, s perspektivom trajanja u budućnosti. Izgradnja odnosa s drugim ljudima spada u najpozitivnije, najznačajnije i najugodnije životne događaje, dok gubitak tih odnosa može predstavljati najteža životna iskustva. Iako neki međuljudski odnosi mogu počivati i dominantno biti prepoznati na osnovu bioloških dispozicija (odnos roditelja i djece), ipak je za većinu tipova međuljudskih odnosa krucijalan proces socijalizacija, u toku koje se nauče individualni, ali socio-kulturološki uvjetovani koncepti osnovnih tipova međuljudskih odnosa, kao što su prijateljstvo, partnerstvo i sl. (Argyle and Hederson, 1985).

Prema Argyle (1986.) nekoliko je motiva prepoznatljivo u većini tipova međuljudskih odnosa, s pridruženim im ciljevima, a to su:

³ Postižu se efekti kao što su: - sveobuhvatnije sagledavanje samoga sebe, - cjelovitije shvaćanje sebe i emocije, - raste mu samopouzdanje i samousmjerenje, - čovjek sam bira svoje ciljeve, - zrelije se ponaša, - bolje prihvaća druge ljude, - otvoreniji je za zbivanja u sebi i oko sebe, - postaje fleksibilniji, - mijenja neprihvatljiva ponašanja (Rogers, 1985).

- biološke potrebe (jelo, piće, tjelesni komfor)

- ovisnost (pomoć, podrška, zaštita, vodstvo na početku od roditelja, a kasnije od drugih autoriteta)

- udruživanje (socijalno prihvaćanje, prijateljstvo)

- dominacija (prihvaćanje od drugoga ili drugih, kao voditelj zadataka, voditi glavnu riječ, donositi odluke, biti poštovan od grupe)

- spolnost (tjelesni kontakt, fizička privlačnost, topli pogledi, prijateljski intimni socijalni kontakti - najčešće s atraktivnim vršnjacima suprotnog spola)

- agresivnost (škoditi drugim ljudima fizički, verbalno ili na druge načine)

- samopoštovanje i ego-identitet (prihvaćanje osobnog imagea kao realnog, na temelju poruka drugih iz odnosa)

- drugi mehanizmi socijalnog ponašanja (potreba za samopoštovanjem i postignućem, interesi, materijalne vrednote i sl.)

Kao što je vidljivo, ljudi su na izgradnju odnosa pokrenuti različitim motivima, kako bi ostvarili različite ciljeve. Upravo ti ciljevi omogućeni su različitim socijalnim ponašanjima drugih ljudi uključenih u taj odnos. Proces komunikacije je najširi zajednički nazivnik za to.

Proces komunikacije moguće je opisati kao nit koja omogućava opstanak bilo koje socijalne organizacije, a utječe bitno i na određenje njenih struktura (De Sola Pool, 1973).

U okviru sistemskog pristupa, komunikacijski sistem⁴ definira se kao sistem, u kojem su dijelovi povezivači ili nepovezivači entiteta sistema. Takvi sistemi međusobno se razlikuju prema 6 dimenzija: broj entiteta, informacijski kapacitet, volumen informacija, tip informacija, struktura, transformacijski mehanizmi. Interes za komunikacijskim sistemom postoji ili zbog rezultata koje on generira ili zbog kompleksnosti ponašanja samog sistema.

Svrishodnost interesa za komunikacijskim sistemima i procesima omogućava razbijanje uobičajenog pristupanja komunikaciji, kao procesa primanja i davanja informacija (De Sola Pool, 1973, Stanford i Roark, 1974).

U biti, samo manji dio svih onih fenomena koje je moguće shvatiti kao komunikaciju, odnosi se na puko primanje i davanje informacija. Najveći dio tih fenomena odnosi se na prostor socijalnih interakcija, odnosno onaj koji nas i najviše zanima. Kao što je naglašeno, komunikacijom se ostvaruju ciljevi međuljudskih odnosa. Ona omogućava te odnose, stoga je logično da kvaliteta nekih odnosa ovisi o kvaliteti komuniciranja, ali ne isključivo o tome.

Komunikacijski proces je utemeljen na otvorenosti ljudi za komuniciranje. Ova je obdarenost prepoznatljiva kao potreba susretanja i kontaktiranja s drugim ljudima, da bi se uvijek iznova osmišljala orijentacija pojedinca u vanjskom svijetu, ali i da bi se putem tog procesa ostvarilo emocionalno zadovoljstvo. Prirodna obdarenost za komuniciranje jedna je od prepoznatljivijih konstanti nešeg ponašanja. Komunikacijski proces utemeljen je i visokom motiviranosti za ostvarenje različitih ciljeva u toku ovog procesa. Jedna od osnovnih karakteristika komuniciranja u prostoru socijalnih interakcija je njegova spontanost, zato je teško kontrolirati i mjeriti ga. Druga karakteristika, također teško dostupna mjerenju i/ili kontroli izvana, vezana je uz dimenziju svjesnost - nesvjesnost. Naime, samo je manji dio naših svakodnevnih komunikacijskih tokova osvješten.

Jedan od najsistematičnijih pregleda karakteristika komunikacijskih tokova dao je u svojoj teoriji komunikacije Paul Watzlawick. Komunikacijska pravila omogućavaju nam sustavno upoznavanje kvalitete samog komunikacijskog procesa, no mnoštvo je faktora pozitivnih i negativnih, unutar nekog interpersonalnog konteksta, koji mogu utjecati na kvalitetu komunikacije. Stanford i

⁴ Sistem se definira kao bilo koji kontinuirani entitet, od dva ili više dijelova (De Sola Pool, 1973).

Roark (1974.) navode da se kao najčešći faktor u literaturi spominju: očekivanja, individualne potrebe, strahovi, povjerenje, sigurnost, otvorenost, kontekst, značenje i razumijevanje, psihološka distanca. Iz prezentiranoga očito je pre pokrivanje komunikacije i ponašanja u interpersonalnim situacijama. Ako je, kao što tvrdi Leach (1983.), moguće razlikovati tri aspekta ljudskog ponašanja (prirodne biološke aktivnosti čovjekova tijela, tehničke radnje i ekspresivne radnje), onda je očito da se u komunikacijskim procesima koriste dominantno (jer se navedena tri aspekta nikada u potpunosti ne mogu razlučiti jedan od drugoga) upravo ekspresivne radnje. U procesu komuniciranja ekspresivne radnje očituju se kao verbalna ili neverbalna ponašanja.

Govor je najkompleksniji i najkarakterističniji oblik ljudske komunikacije pa zato i ne čudi da se upravo govor vrlo često javlja kao sinonim za cjelokupni komunikacijski proces.

Nekoliko je različitih načina verbalnog izražavanja. Argyle (1986.), kao bazične oblike navodi: zapovijedi i instrukcije, pitanja i informacije.

Zapovijedi i instrukcije koriste se kako bi se utjecalo na ponašanje drugih ljudi i to u rasponu od blage mjerljivosti do autoritarnosti. Pitanja se koriste da bi se došlo do korisnih informacija. U tom procesu dolaska do informacija, koriste se zatvorena i otvorena, personalna i nepersonalna pitanja. Informacije mogu biti date, izrečene kao odgovor na postavljena pitanja, mogu biti ukomponirane u predavanje, diskusiju i sl. Među nizom drugih mogućnosti verbalnog izražavanja koje isto navodi Argyle (1986.), zbog karaktera ovog istraživanja treba još spomenuti

egocentrični govor i socijalne rutine. Egocentrični govor usmjeren je na samoga sebe i uglavnom se susreće kod predškolske djece. Ovaj oblik samokomunikacije kod djece ima funkciju usmjerivača ponašanja. Verbalne socijalne rutine uključuju kulturne standarde, kao što su zahvaljivanje, pozdravljanje, ispričavanje, zamoljavanje i sl.

Naravno, treba naglasiti i krucijalnu važnost razvoja govora (mentalne sposobnosti koja omogućava komuniciranje putem jezika) i jezika (sistema glasova strukturiranih po različitim razinama). Među ostalim funkcijama, jezik ima i komunikacijsku funkciju, pa stoga dok se ne razvije, način komuniciranja je znatno siromašniji (Govor u predškolskoj ustanovi, 1987.). I na kraju, treba naglasiti, kao što ističe Roberts (1973.), da s jedne strane kvaliteta komuniciranja u djetetovoj okolini bitno utječe na razvoj djetetovih jezičnih sposobnosti ali i da, s druge strane, isto tako bitno utječe na razvoj modela socijalnog komuniciranja kod tog istog djeteta.

Različiti autori (Harrison, 1973; Rot, 1979; Argyle, 1986; Kranjc, 1985.), različito sagledavaju izražajne forme neverbalne komunikacije.

Najprisutnija podjela je ona koju su ranih 60-ih predložili Osgood i Sebeok, a potom i Holl (prema Harrison, 1973), na tri tipa neverbalnih znakova: paralingvističke⁵, kinezičke⁶ i proksemičke.⁷ Sam Harrison (1973.) daje prošireniju podjelu, pa razlikuje: očitovane znakove (kada se neverbalni znakovi emitiraju tjelesnim pokretima i artefact znakova neverbalne komunikacije).

Argyle (1986.) pak govori o 8 najuobičajenijih sekvenci neverbalnog ponašanja, ne opterećujući se potrebom da ih svrsta u neke grupe. Autor spominje: izraz

⁵ Pod paralingvističkim znakovima podrazumijevaju se različite varijacije pri izgovoru, popratni glasovi, glasnoća, visina i zujanje vokala, ritma i tempo govora, naglašavanje i sl.

⁶ Kao kinezički znakovi određuju se različiti ekspresivni znaci, kao što su izraz lica, geste, pokreti, stav i položaj tijela, usmjerenost pogleda, kontakt očima, razni oblici dodira, kao npr. rukovanje, tapšanje, te na kraju mirisi.

⁷ Proksemički znakovi definiraju distancu u odnosu i njene razne forme, znakove kontroliranja osobnog izgleda, kao što su odijevanje, ukrašavanje, frizura i sl.

lica, pogled, geste i druge tjelesne pokrete, položaj tijela, dodir, distancu u prostoru s orijentacijom u prostoru, odjeću i izgled, te neverbalne aspekte govorenja⁸

Ne ulazeći u detaljniju analizu pojedinih izražajnih formi neverbalnog ponašanja, bitno je naglasiti da one najčešće dolaze u nekoj međusobnoj komunikaciji, a ne izolirano i pojedinačno, da pošiljalac ovih poruka nije svjestan da ih šalje i, mada su one vidljive drugoj osobi, ona ih najčešće (ukoliko nije za to specijalno obučena) nije u stanju protumačiti pa joj ništa i ne znače. Također treba naglasiti da relevantna interpretacija neverbalnog ponašanja, osim znanja i sposobnosti, zahtijeva i vođenje računa o kulturološkoj dimenziji. Ako je laiku išta razumljivo i čitljivo iz neverbalnih poruka, onda su to upravo kulturološka i socijalno rutinirana neverbalna ponašanja (rukovanje, položaj tijela i sl.).

Ono što neverbalna ponašanja čini osobito bitnima, je njihova uloga u cjelokupnom komunikacijskom procesu.

Jedna od najopćenitijih odrednica u tom smislu je, da su neverbalne poruke snažnije, dominantnije i prikladnije u procesu komuniciranja emocija i stavova, dok su verbalne poruke važnije u svim drugim vrstama poruka. To stoga što se, u procesu odašiljanja neverbalnih poruka primaocu poruke, omogućava da se biološki pripremi na različita emocionalna stanja i njihovo prevladavanje.

Neki autori idu i dalje i navode da snaga potrebna za promjenu odnosa, vjerojatno proizlazi iz neverbalnih ponašanja (Argyle, 1986; Argyle i Henderson, 1985; Harrison, 1973).

Budući da ima situacija kada je verbalni kanal pun, odnosno nema prostora da se dodaju još neke poruke, uobičajeno je i korisno upotrijebiti neverbalne poruke kao sinhronizatore cjelokupne komunikacije, ali i kao feedback. Nije potrebno mnogo uvjeravati da je neke poruke lakše prikazati i

izraziti na neverbalnoj ravni - tu su dobri primjeri opisa i sl. Treba reći i to da neverbalne poruke imaju važnu ulogu u naglašavanju onog dijela komunikacijskog procesa, kojeg bi bilo neuputno verbalizirati (svi oni signali koji se odnose na pozitivnu samoprezentaciju, od odjeće nadalje, te kao vrlo važno, neki negativni aspekti stava prema drugoj osobi).

2.3. POTREBE

Kao što je rečeno u poglavlju - Teorijske postavke istraživanja, osnovna podloga u izboru metoda koje zajedno čine integralnu metodu, bila je humanističko-psihološka orijentacija. U humanističkoj psihologiji polazi se od postavke da je svako ljudskog biće integrirano i organizirano cjelina, s osobitom psihološkom strukturom i ima u biti dobre težnje i potrebe (Maslow, 1982).

Pod potrebom u psihologiji se podrazumijeva nedostatak nečega od čega zavisi opća dobrobit ili neki aspekt dobrobiti jedinke, odnosno stanje disfunkcije izazvano tim nedostatkom (Havelka, 1989). Prema Božoviću (1989), svako živo biće je biće potreba, u značenju potreba kao nedostataka, jer su neophodni uvjeti za nastajanje, opstanak i razvoj bića. Ljudske potrebe treba identificirati s nedostatkom, a njihovo zadovoljavanje, popunjavanjem tog nedostatka.

Murray (prema Havelka, 1989) u svom sistemu opisa ličnosti koristi termin potreba, kojem daje značenje hipotetske sile koje u određenom moždanom dijelu izazivaju unutrašnji procesi (visceralni, endokrini) ili zbivanja u sredini, na osnovu kojih se organizira opažanje, intelektualizacija i akcija, na način koji nezadovoljavajuću situaciju transformira u određenom pravcu.

U teoriji se uglavnom javljaju dva pristupa ljudskim potrebama: deskriptivno-analički i polarni (Božović, 1989). Deskriptivno-analički pristup nastoji klasificirati potrebe i to najčešće hijerarhizirati po kriteriju stupnja

⁸ Detaljnije o svakoj od ovih neverbalnih poruka moguće je pročitati kod: Argyle, M. (1983.): *The Psychology of Interpersonal Behaviour* ili Morris, D. (1990): *Intimno ponašanje*.

nužnosti potreba za ljudsko održavanje. Tom pristupu suprotstavlja se teza o ravnopravnosti potreba za ljudsko življenje (Glasser, 1985).

U izboru predstavnika humanističke psihologije, naročito s obzirom na osnovne ljudske potrebe, nije moguće zaobići A.H. Maslowa (1985) i W. Glassera (1985) Maslow je jedan od najvećih teoretičara osnovnih ljudskih potreba. On razvija tezu o "psihologiji zdravlja" koju temelji na promatranju zdravih pojedinaca, realiziranih u potpunosti, znači onih koji su uspjeli zadovoljiti sve više i niže potrebe, koji su samoostvareni. Taj put zadovoljavanja potreba vodi do "ne ulaska u bolest". On na taj način preferira prevenciju bolesti, zalažući se za razvoj pozitivnih aspekata ličnosti, uz maksimalno korištenje sposobnosti i talenata. Da bi se to postiglo, zalaže se za temeljito upoznavanje prirodnih težnji čovjeka - potreba. Maslow smatra da smo boljim upoznavanje prirodnih težnji čovjeka, u mogućnosti djelovati na čovjeka i pomoći mu naučiti kako biti dobar, sretan, plodan, kako poštivati sebe i druge, kako voljeti, kako postići ispunjenje svojih najvećih potencijala. Na taj način preveniraju se problemi ličnosti koji se mogu pojaviti u budućnosti. Prema Maslowu, čovjek je po prirodi dobar, dobre su i njegove potrebe. Problem proizlazi iz reakcije na frustracije pozitivnih potreba prema njihovom zadovoljavanju. On vidi potrebe kao motivaciju za ponašanje, kao sredstva za dostizanje određenog cilja. Postepeno zadovoljavanje potreba vodi do glavnog cilja svakog zdravog ljudskog bića - punoj realizaciji vlastitih potencijala.

Klasificirajući potrebe, Maslow (1982) im pridaje hijerarhijsko značenje, smatrajući da se potrebe organiziraju prema kriteriju prioriteta ili snage; njegovu hijerarhiju potreba čine:

1. fiziološke potrebe
2. potrebe za sigurnošću
3. potrebe za pripadanjem
4. potrebe za cijenjenjem (samouvažavan-

jem, uvažavanjem od drugih)

5. potrebe za samoostvarivanjem

Fiziološke potrebe (hrana, voda, zrak ...) moćnije su od svih drugih potreba, a obično se uzimaju kao polazne točke motivacije. Naime, kod čovjeka koji nema zadovoljene potrebe, najvjerojatnije će biti motiviran fiziološkim potrebama, a ne nekim drugim. Fiziološke potrebe zajedno sa svojim jednostavnim ciljevima, kada su zadovoljene prestaju biti aktivne determinante ili organizatori ponašanja. Organizmom vladaju i njegovo ponašanje organiziraju samo nezadovoljene potrebe. Potrebe za sigurnošću (stabilnošću, nezavisnošću, zaštitom, slobodom od straha, strukturom, redom, zakonom, granicama itd.) javljaju se kada su fiziološke potrebe relativno dobro zadovoljene. One se mogu najbolje promatrati kod djece, kod koje se one jednostavnije i očiglednije. Kod njih se javlja veoma jasna reakcija na razna ugrožavanja i opasnosti, kao što su gubljenje oslonca u majčinim rukama, gruba postupanja itd. Njihova reakcija u tim trenucima prepoznatljiva je i govori o djetetu koje je izloženo opasnosti. I potrebe za sigurnošću, prema Maslowu, mogu potpuno "zavladati" organizmom, te postaju organizatori ponašanja u čiju službu se stavljaju svi kapaciteti organizma, a cijeli organizam možemo opisati kao mehanizam koji traga za sigurnošću. U usporedbi s fiziološkim potrebama, potrebe za sigurnošću nestaju kad se čovjek više ne osjeća ugroženim.

Potrebe za pripadanjem i ljubavlju javljaju se kad su fiziološke i potrebe za sigurnošću dobro zadovoljene.

Maslow (1982, str. 100) kaže "svako dobro društvo, ako želi da preživi i da bude zdravo mora na jedan ili drugi način zadovoljiti ovu potrebu". Posljedica nezadovoljene potrebe za pripadanjem i ljubavlju je loša prilagođenost mlade ili odrasle osobe, odnosno ozbiljna patologija. Za određeni broj mladih buntovnika, Maslow smatra da su motivirani jakim glađu za dodir, za istinskim zajedništvom, pripadanjem.

I Maslow kao i drugi autori (Adler, prema Maslowu, 1982), jasno potvrđuje postojanje potrebe za postojanošću, čuvstvom i visokom ocjenom samog sebe kao i samopoštovanjem, samouvažavanjem i cijenjenjem od drugih ljudi. Sve to čini potrebe za cijenjenjem, koje je moguće klasificirati u dvije grupe:

1. Želje za snagom, postignućem, kompeticijom, samopouzdanjem, nezavisnošću i slobodom

2. Želje za dobrim glasom, statusom, slavom, priznanjem, pažnjom, važnošću, dostojanstvom i uvažavanjem.

Nezadovoljenost ovih potreba cijenjenja ili osujećivanje njihova zadovoljavanja ima za posljedicu osjećaj manje vrijednosti, slabo postignuće i bespomoćnost. Često je slučaj da se ova osjećanja pretvaraju u obeshrabrenost ili kompenzatorska i neurotska ponašanja.

Kada su zadovoljene sve prethodno navedene potrebe pojaviti će se (ne uvijek) potreba za samorealizacijom. Kroz tu potrebu teži se razvoju svih potencijala da bi se postalo ono što se može postići i biti.

Sam Maslow kaže da hijerarhija potreba ima fiksirani redoslijed, ali da on ipak nije tako krut kako se iz njegova pisanja može shvatiti. Kod pojedinih ljudi potreba za cijenjenjem važnija je nego potreba pripadanjem ili obrnuto. Kod većine ljudi sve osnovne potrebe su jednim dijelom istovremeno zadovoljene, a drugim dijelom nezadovoljene. Po jednoj procjeni Maslowa (1982, str. 109), prosječni građanin je zadovoljio otprilike 85% svih fizioloških potreba, 70% potreba za sigurnošću, 50% potreba za ljubavlju, 40% potreba za cijenjenjem i 10% potreba za samorealizacijom. Dakle, stupanj zadovoljenja se smanjuje kako se penjemo u hijerarhiji nadmoćnosti.

Daljnja karakteristika potreba, kako ih vidi Maslow, je da potreba u velikoj mjeri nismo

svjesni i ne prilazimo njihovu zadovoljavanju, na uvijek svjestan način. Što je osoba inteligentnija, to je svjesnija svojih potreba.

Osnovne potrebe, prema ovoj teoriji, jesu urođene, premda, ne u potpunosti.

Navedeni spisak potreba prisutan je i zajednički svim ljudskim bićima, bez obzira na rasu, dob, zanimanje i sl. Međutim, to nije isto i sa željama i ponašanjima. One su površne i jako različite od osobe do osobe. Različite želje ili ponašanja različitih osoba, mogu biti u osnovi iste - jedne potrebe. To je zato što su potrebe često izvedene iz mnoštva specifičnih želja. Zato proučavanje motivacije ljudskog ponašanja, proučavanje je brojnih želja, ciljeva i potreba.

Nadalje, potrebe nikada ne prestaju. Podmirivanje jedne, pokreće drugu. Posebno je važno naglasiti da istinsko zadovoljavanje potreba vodi k usavršavanju, jačanju i zdravom razvoju jedinke. Tokom razvoja ličnosti, mijenja se struktura i jačina potreba. U pravilu, potrebe postaju brojnije, jasnije određene, s obzirom na način ispoljavanja ii zadovoljavanja i čvršće se povezuju u jedinstven svijet.

Drugi, ne manje važan teoretičar i praktičar, na planu definiranja, klasificiranja i tretiranja podloga je W. Glasser (1985). Teorijska potreba njegove terapijske metode - Realitetne terapije je teorija kontrole⁹ u kojoj osnovnu sadržinu čine snažne sile, koje nas gone - osnovne potrebe. Njegovo stanovište je, da svako ljudsko biće ima 5 osnovnih potreba, koje predstavljaju motivaciju za ponašanje. Ta grupa potreba ugrađena je u naše genetičke upute, u srž našeg bića, a mi ih moramo neprekidno zadovoljavati. Bez obzira, da li su te potrebe neposredne ili posredne, sve su bitne, u tom smislu da, kada postanemo svjesni njihova postojanja, nastojimo ih zadovoljiti. Osjećamo neprekidan nagon na ponašanje kada neka potreba nije zadovoljena. Glasser

⁹ Teorija kontrole polazi od postavke da smo mi, svaki za sebe, kontrolni sistem, za razliku od mišljenja, da smo mi stimulusresponse sistem. Da smo kontrolni sistem, znači da sve što radimo, činimo zato da zadovoljimo svoje potrebe, a ne ako smo na ponašanje stimulirani izvana. Kontrola nije potreba, ona je način na koji moramo funkcionirati kako bi zadovoljili svoje potrebe.

klasificira tih 5 potreba na 2 dijela: prvi čine potreba za preživljavanjem i produžavanjem vrste, a drugi čine 4 psihičke potrebe, a to su potreba za pripadanjem, potreba za moći, potreba za slobodom i potreba za zabavom.

Potreba za preživljavanjem i produženjem vrste, kao i fiziološke potrebe kod Maslowa (1982), jesu homeostatske potrebe (iako ne u potpunosti). Naime, Glasser smješta potrebu za preživljavanjem u tzv. "stari mozak", odn. za zadovoljenje te potrebe odgovorne su male strukture mozga smještene na vrhu kralježnice. Preko funkcije tog dijela mozga održavaju se u sistem tjelesnih funkcija sve važne funkcije, kao što su disanje, znojenje, reguliranje krvnog tlaka. U tom slučaju, zadovoljavanje te potrebe odvija se bez naše svijesti i volje. Međutim, kao što se smatra da sve fiziološke potrebe nisu samoregulirajuće na bazi homeostaze, Glasser smatra da preživljavanje ne bi bilo moguće kada ne bi "stari mozak" imao aktivnu, svjesnu pomoć kore velikog mozga, tzv. "novog mozga". Nedostatak hrane na nivou "starog mozga" nije svjesno prepoznat, ono što "stari mozak" čini je da šalje poruku "novom mozgu", na osnovu kojeg čovjek uči da to stanje prepozna kao glad. Tek tada tražimo hranu i utažujemo glad. Znači da se tek na osnovu podizanja informacije iz "starog mozga" u "novi mozak" počinje svjesno tražiti zadovoljavanje nagonskih potreba. Bit potrebe za preživljavanjem i produženjem vrste svodi se na povremeno zadovoljavanje iste, nakon čega joj se više ne poklanja pažnja, naravno do trenutka dok ponovo ne bude u sličnoj poziciji. Treba naglasiti kako bez "novog mozga", "stari mozak" može održavati tijelo na životu, ali to još ne karakterizira ljudsko biće. Upravo ta činjenica postojanja "novog mozga" i svih viših funkcija koje se provode kroz voljna ponašanja uglavnom naučenog u toku života, čini nas ljudskim bićem. Smatra se da naučimo više od jednog načina za zadovoljavanje uputa "starog mozga", učimo birati način, na koji mislimo da je tok

momenta najbolji za zadovoljavanje potrebe za preživljavanje i produživanjem vrste. Sve to navodi Glasser da ovoj potrebi ne poklanja osobitu važnost, ona se zadovoljava ustaljenim i, uvijek ne dovoljno, svjesnim putevima (automatizmi). Po njemu su važnije tzv. psihičke potrebe, koje ne nastaju u "starom mozgu", već u složenom, svjesnom, "novom mozgu".

Psihičkim potrebama nazivaju se iz razloga njihova pretežnog načina zadovoljavanja, preko drugih ljudi, prije nego preko stvari. Izvor tih potreba također je genetski. To je zato što smo u srži, biološka bića, premda psihičke potrebe zadovoljavamo, više psihičkim, a manje fizičkim načinom. Te četiri psihičke potrebe, ugrađene su u naše gene.

Potreba za pripadanjem (ljubav, suradnja, sudjelovanje) kao jedna od ravnopravnih psihičkih potreba, nije manje značajna od potrebe za preživljavanjem. Kada bismo preispitali sebe, našli bi da nam je u svim periodima života bilo važno zadovoljiti potrebu za pripadanjem i ljubavlju. Ako krenemo od male bebe, djeteta, adolescencija, pa do odraslog čovjeka, otkriti ćemo da je jako važno, za normalan razvoj i uspješan život, imati i biti u dobrom odnosu s majkom, obitelji, prijateljem i vršnjacima. Prema Glasseru (1988), potrebu za pripadanjem i ljubavlju može se definirati kao postizanje i zadržavanje vjerovanja da drugi, do kojih nam je stalo, dovoljno brinu o nama, tako da nam daju i prime od nas ljubav, brigu i prijateljstvo koje želimo.

Glasser (1988) definira potrebu za pomoći (vladanjem, dominacijom, važenjem, vrijednošću) kao postizanje i zadržavanje vjerovanja da smo u nekom trenutku priznati od nekih drugih ljudi, kao netko tko ima reći ili učiniti nešto, za što oni vjeruju - a mi se slažemo - da je važno. Koliko će moći zadovoljiti ovu potrebu, varira preme normalnoj distribuciji od osobe do osobe, u skladu s njihovim genetskim ustrojstvom. Koliko je potrebno za moći prisutna, vidljivo je iz situacije u kojima je pojedinac, premda

ima moć, prisiljen da dosegne još moćniji položaj. Natjecanje za sve veću moć, karakteristično je za djecu i odrasle, žene i muškarce, samo su ciljevi različiti, a i ponašanja, kojima se do određene razine moći dolazi. Moć, sama po sebi nije ni dobra ni loša. Svatko od nas odlučuje za sebe, da li će koristiti moć za dobro ili zlo; kao genetska potreba, ona nema moralnosti. Kada je u pitanju potreba za moći, Glasser smatra da se po njoj razlikujemo od svih ostalih živih bića. Sva druga živa bića trebaju toliko moći koliko im je potrebno za opstanak, samo se čovjek bori za vlast zbog same vlasti. Kao ljudska bića, mi smo jako ambiciozni, želimo pobjedu, čast, ponos, želimo da nas se sluša, da smo poznati, da smo u pravu, da dobro izgledamo. Stoga, oni koji nas krive, koji nas koriste, koji s nama manipuliraju, nisu dobro došli.

U svakom pojedinom slučaju može doći do konflikta, između potrebe za moći i potrebe za pripadanjem. Prema Glasserovom konceptu potreba, čini se da bliske odnose ne uništava nedostatak ljubavi, nego borba za vladanjem, moći, važenjem. Kada jedna osoba u prijateljskom odnosu nastoji postati "veća", dominantnija nad drugom, važnija od druge, nastaju problemi, svađe, razmimoilaženja, odvajanja i slično. Događa se to, kako među odraslim osobama, tako i među mladim osobama. Za bilo koji odnos, konflikt ovih dviju potreba je velika opasnost. Nužno je u svakom odnosu tražiti ravnotežu u zadovoljavanju ili upražnjavanju tih potreba.

Potreba za slobodom definira se (Glasser, 1988.), kao postizanje i zadržavanje vjerovanja da možemo raditi i misliti, bez da nas drugi ograničavaju, tako dugo dok značajno ne interferiramo s njihovim nastojanjem da imaju istu slobodu koju mi želimo. Dakle, slobode možemo imati toliko, koliko ta naša sloboda ne ugrožava slobodu drugih. Koliko je za djecu važna upravo ova potreba, vidljivo je iz saznanja da se sva živa bića moraju kretati da bi ostala živa. Kolika je želja za kretanjem predškolskog djeteta ne treba posebno isticati; ograničavanje

kretanja atak je na slobodu djeteta. Ako je potreba za slobodom toliko jaka, nužno je razmisliti o osiguravanju uvjeta u kojima će dovoljno slobodnog izbora biti ostavljeno i djeci i odraslim osobama. Drugim riječima, ono što je čovjeku potrebno kada je u pitanju sloboda, jest davanje prava na izbor kako će živjeti, s kim će se družiti, što će raditi. Kada smo svjesni da smo izgubili slobodu, ona postaje snažan pokretač različitih ponašanja. Ljudi su se borili, vodili ratove, umirali da bi poslije bili slobodni i izvan domašaja tadašnjih moćnika.

Često su potreba za pripadanjem i slobodom u konfliktu. U mnogim slučajevima nemamo istovremeno slobodu i ljubav. U tim slučajevima, rješenje je dogovor - kompromis. Zadovoljnije naših potreba zahtijeva neprekidno davanje i uzimanje.

Od svih do sada spomenutih potreba, najteže je objasniti potrebu za zabavom. Glasser (1985.) vjeruje da je ona isto tako osnovna potreba kao i potreba za pripadanjem moći i slobodom iako se ne osjećamo jako prisiljeni da zadovoljimo te potrebe. Život suvremenog čovjeka pun je dokaza za postojanje ove potrebe. Za zabavu u stanju smo značajno promijeniti naš način života, staviti život na kocku, voziti kilometrima, da dodemo do mjesta zabave. Upravo zbog zabave, mnogi dugotrajni odnosi postaju isprazni. Glasser vjeruje da je životinjama, zbog načina na koji uče, osnovna genetička uputa upravo zabava. Budući je učenje zabava, važno je i poticajno, naučiti koliko zadovoljiti svoje potrebe. I djeca uče putem igre, mnogo toga što je potrebno za djelotvorno življenje. Za razliku od životinja, ljudi moraju učiti cijeli život, te se zbog toga nastavljaju igrati i tražiti zabavu do svoje starosti. Za nas je karakteristično, kaže Glasser, da smo jedina bića koja toliko vjeruju u učenje da smo osnovali i škole, ali nismo shvatili da se teško uči bez igranja. Kada se učeći i zabavljamo, vjerojatno je da ćemo jedva čekati čak i naporan rad. Bez zabave, rad postaje mučenje. Iz svega, može se zaključiti, zabava je sastavni dio života. I potreba za

zabavom može biti u konfliktu s drugim potrebama (preživljavanjem, pripadanjem). Glasser (1988.) definira potrebu za zabavom kao postizanje i zadržavanje vjerovanja da se za zabavu moramo upustiti u neko ponašanje, koje kao glavni cilj ima uživanje, u kojem su smijeh i dobro raspoloženje prisutni kod svih koji su uključeni. Takvo ponašanje ne treba biti posebno korisno, no obično je ta potreba više zadovoljena, ukoliko se nauči nešto novo (makar i vrlo malo), nego ako ništa ne naučimo.

Do navedenih potreba, Glasser dolazi introspekcijom svog života i života svojih klijenata. Nije važno točno utvrditi njegov broj i koje su to potrebe koje nas gone, važno je da držimo vlastiti život pod djelotvornom kontrolom, zadovoljavajući ono što smatramo osnovnim, a da pri tome naučimo poštovati i ne frustrirati druge u zadovoljavanju onoga što oni smatraju potrebnim.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Osnovni cilj ovog znanstvenog istraživanja usmjeren je studiji primjenjivosti i efikasnosti integralne metode, na pospješivanje socijalno-emocionalnog razvoja djeteta, uključenog u predškolske ustanove.

U tom smislu potrebno je imati uvidu ove zadatke:

1. projektiranje integralne metode u radu s djecom i njihovim roditeljima (što slijedi u daljnjim poglavljima)
2. programiranje rada prema toj metodi s djecom, u raznim razvojnim razdobljima i s njihovim roditeljima
3. educiranje odgajatelja, pedagoga i psihologa dječjih vrtića za primjenu posebnih programa koji će se provoditi kroz redovan rad
4. praćenje rezultata primjene metode u određenim vremenskim točkama, sa, za tu svrhu, posebno konstruiranim upitnicima
5. evaluacija efekata primjene metode na socijalno-emocionalni razvoj djeteta.

U ovom istraživanju moguće je postaviti i

dva vrlo specifična cilja koja proizlaze iz karaktera same integralne metode.

Prvi specifični cilj ovog istraživanja moguće je odrediti kao strukturiranje vrtićke grupe putem integralne metode, takvim okruženjem, u kojem će biti omogućeno optimalno zadovoljenje psiholoških potreba svakog djeteta.

Drugi specifični cilj usmjeren je na utvrđivanje efikasnosti integralne metode u unapređivanju odnosa prema sebi, vršnjacima, odraslima - autoritetima, svojini, te pravilima, kod djece predškolskog uzrasta.

Treći specifični cilj usmjeren je na unapređenje odnosa roditelja i djece, u smislu optimalnog zadovoljenja psiholoških potreba, s obzirom da se pokazalo da takvi programi daju najbolje rezultate i ostvaruju najdugoročnije efekte na razvoj djeteta, u godinama poslije izlaska iz predškolske ustanove.

Populacija iz koje će biti uzet uzorak ispitanika predstavlja populaciju predškolske djece, oba spola koja se nalaze u vrtićkim grupama predškolskih ustanova, u gradu Zagrebu. Kako se radi o eksperimentalnom radu, uzorak će se sastojati od eksperimentalne i kontrolne grupe djece. U eksperimentalnu i kontrolnu grupu ulaze predškolska djeca, koja polaze najmlađu vrtićku grupu, odn. dob od 3-4 godine i uključuju se direktno iz jasličke grupe ili obitelji. U jednom vrtiću nalazit će se eksperimentalna i kontrolna grupa, tako da slučajem budu određene za eksperimentalnu ili kontrolnu grupu.

U konstruiranju baterije instrumenata, kojom bi se pokrilo prostore i područja, na koja, pretpostavljamo, djelujemo primjenom integralne metode u radu s djecom i njihovim roditeljima, izradili smo 2 grupe mjernih instrumenata. U prvu grupu ulaze oni instrumenti kojima se mjeri socioemocionalni status i razvoj djeteta koje se prati kroz:

1. Upitnik o socio-emocionalnom statusu djeteta
2. Sociometrijski upitnik

U drugu grupu ulaze oni instrumenti kojima se mjeri djelovanje primjenjene metode na

rad s roditeljima, kroz:

1. Upitnik o obiteljskim prilikama djeteta
2. Upitnik o odgojnim metodama i odnosima roditelja i djece.

Svi mjerni instrumenti, osim sociometrijskog testa (koji će se provoditi u završnoj godini eksperimentalnog programa) biti će popu-

njavani u vremenskim točkama. Te vremenske točke, osim početnog - inicijalnog stanja i završne točke, raspoređene su godišnje na 1 mjerenje (na polovini i na kraju godine). Na taj način dobilo bi se 4 vremenske točke mjerenja. Taj način omogućiti će uvid u promjene koje su se događale tokom primjene integralne metode.

LITERATURA

1. ARGYLE, M. (1986): *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books, Harmondsworth.
2. ARGYLE, M. and HENDERSON, M. (1985): *The Anatomy of Relationships*, Penguin Books, Harmondsworth.
3. BOŽOVIĆ, R. (1989): *Kultura potreba*. Naučna knjiga, Beograd.
4. DE SOLA, POOL, J. (1973): *Communication Systems*. (u) De Sola Pool i drugi (ed): *Handbook of Communication*, Rand McNally College Publising Company, Chicago, 3-23.
5. FRANCESCATO, D, PUTON, A., CUDINI S. (1986): *Star bene insieme a scuola. Strategie per uneducazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore. La nuova Italia scientifica*, Nis, Roma. (interni prijevod V. Kocić-Gamboc).
6. GLASSER, W. (1988): *Control Theory*. Harper and Row Publishers, New York.
7. GLASSER, W. (1988): *A Message from dr Glasser*. Newsletter. Institute for Reality Therapy, Los Angeles. Winter, 1-5.
8. HAVELKA, N. (1989): *Potreba*. u: *Pedagoška enciklopedija 2*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, Školska knjiga, Zagreb.
9. HARRISON, R.P. (1973): *Nonverbal Communication*. u: *De Sola Pool i dr*. 174-215.
10. HULSE, S. H., EGETH, H., DEESE, J. (1980): *The Psychology of Learning*. McGraw-Hill Book Company, New York.
11. KAMENOV, E. (1982): *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
12. LEACH, E. (1983): *Kultura i komunikacija*. Prosveta, Beograd.
13. MASLOW, A.H. (1982): *Motivacija i ličnost*. Nolit, Beograd.
14. PEŠIĆ, M. (1987): *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
15. RADONJIĆ, S. (1985): *Psihologija učenja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
16. ROBERTS, D.F. (1973): *Communication and Children*. u: *De Sola Pool i dr*. 93-110.
17. ROGERS, C.R. (1985): *Kako postati ličnost*. Nolit, Beograd.
18. ROT, N. (1989): *Osnovi socijalne psihologije*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
19. STANFORD, G., A.E. ROARK (1974): *Human Interaction in Education*. Allyn and Bacon, Inc., Boston.
20. SWENSON, L.C. (1980): *Theories of Learning*. Wodsworth Publishing Company, Belmont.

THE THEORETICAL APPROACH TO INTEGRAL METHOD IN THE WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN AND THEIR PARENTS

Summary

This paper presents the basic theoretical frame of the research programme "Evaluation of Integral method in the work with preschool children and their parents" that is part of scientific project named - Evaluation of the treatments models for persons with behaviour disorders.

In this scientific research programme the authors chose to deal with the Integral method that has as its' most comprehensive theoretical frame humanistic approach. On the theoretical level the accent is placed on the theories of learning and human needs. Considering operational level the communication process is stressed.

As well, the paper deals with basic methodological frame of the mentioned scientific research programme.