

**DOPRINOS ŠKOLSKOG SOCIJALNOG RADA  
FUNKCIONIRANJU INTERDISCIPLINARNOG  
ŠKOLSKOG TIMA**

**Milan Martinović**  
Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Studijski centar socijalnog rada

Izvorni znanstveni članak  
UDK 364.442.2-053.5  
Primljeno: lipanj 1994.

*U članku se opisuje kratak povijesni razvoj školskog socijalnog rada, njegovo mjesto u sustavu edukacije, istraživanja i intervencije u međuodnos djece i njihove školske i porodične sredine i lokalne zajednice. Kao primijenjena disciplina školski socijalni rad svojim uslugama bitno pridonosi zadovoljavanju dječjih potreba. U članku autor nastoji predstaviti model školskog interdisciplinarnog stručnog tima, koji omogućuje ostvarenje temeljnih funkcija škole u životnoj zajednici.*

UVOD

Školski socijalni rad ima veoma dugu tradiciju posebno u zemljama s razvijenim sveučilišnim studijima koji imaju organizirane postdiplomske, (magistarske) i doktorske studije. On se razvija kao specifična profesionalna i primijenjena disciplina, a moderna konceptualizacija omogućila je definiranje njegova predmeta specifičnošću metodologije socijalnog rada, projektiranja usluga te atrikuliranja njegovih funkcija u okviru interdisciplinarnog školskog tima. Školski socijalni rad u svom predmetu obuhvaća trijadu odnosa: obiteljski dom - škola - lokalna zajednica, odnosno tri međuodnosa; roditelji - djeca, učitelj - djeca i škola - lokalna zajednica, te usluge socijalnog rada, procese socijalnog rada i polivalentnost funkcija za koje je prijeko potrebna specifična specijalistička priprema. Ovaj je rad strukturiran kao znanstveno-stručni prilog savjetovanju Stručni suradnici u školi. Osnovne teze koncepcije stručnih suradnika donio je Prosvjetni savjet Hrvatske pod naslovom *Koncepcija razvojne pedagoške službe u organizacijama odgoja i obrazovanja*.\*

Nastojali smo u ovom radu obuhvatiti relevantne svjetske znanstvene spoznaje i iskustva prakse školskog socijalnog rada, transferirati naše suvremene uvjete kako bismo omogućili lakše projektiranje funkcija interdisciplinarnih timova u školama i pridonijeli boljoj organizaciji i funkcioniranju škola kao edukativnih organizacija. Raniji eksperimentalni pokušaji uvođenja socijalnih radnika u osnovne škole i predškolske ustanove nisu dali pozitivni doprinos jer je program školskog socijalnog rada bio previše "pedagogiziran" i nije pratio svjetska znanstvena iskustva. Pored toga umjetno uvođenje "socijalnih pedagoga" i specijalnih pedagoga (defektologa) u interdisciplinarne timove stvorilo je neadekvatnu strukturu ekspertnog tima u kojem su dominirali pedagozi. Udio školskih psihologa i školskih socijalnih radnika bio je minimalan. U ovom radu nastojat ćemo se koristiti

---

\* Vjesnik Republičkog komiteta za kulturu, fizičku i tehničku kulturu Hrvatske, br. 4, Zagreb, lipanj 1986.

svjetskim iskustvima i spoznajama, predložiti modele i izložiti temeljne funkcije, standarde i profesionalne odgovornosti stalnih članova interdisciplinarnog školskog tima.

## 1. POVIJESNI PREGLED RAZVOJA ŠKOLSKOG SOCIJALNOG RADA

Povijest školskog socijalnog rada vrlo je zanimljiva i bogata. Još 1906. godine u SAD, u socijalnim uvjetima života narasle imigrantske populacije stvorene su potrebe za razvojem i širenjem obrazovanja, a budući da se obrazovanje povezivalo s pravom svakog djeteta na školovanje, sve se više posvećivala pažnja razvoju škole i lokalne zajednice. Uočeno je u tom razdoblju da bi školski socijalni radnici, poznati po prvom nazivu "visiting teachers", i njihova uloga morali biti više okrenuti socijalnim uvjetima i socijalnim pokretima te sagledavanju promjena u politici školstva i više utjecati na dječji život. U tom početku žarište školskog socijalnog rada bilo je prije svega usmjereno na odnos između škole i obiteljskog doma. Kao početak mogli bismo navesti njegovo uvođenje u škole školske godine 1906/07. neovisno u tri grada: New Yorku, Bostonu i Hatfordu. Razvoj je proizašao iz školskog sustava, privatnih agencija i društvenih organizacija u te tri lokacije, u prvom redu kao pomažući rad. Potrebno je, također, naglasiti da su u isto vrijeme slični programi ustanovljeni i u Londonu. Kao što se razvijao socijalni rad općenito, školski socijalni rad biva usmjeren na pomaganje deprivilegiranim slojevima i grupama, obiteljima te djeci i omladini. U svim tim mjestima taj rad pokreću različite asocijacije građana, kao na primjer u Bostonu gdje je Ženska edukativna asocijacija (The Women's Education Association) ustanovila školske socijalne radnike kao "učitelje za posjetu" u školama s prijedlogom da pridonese većem skladu odnosa između škole i obiteljskog doma djece i većem uspjehu edukativnih procesa. Negdje u isto vrijeme direktor psihologijske klinike u Hatfordu inicirao je prve "visiting teachers" kao osobe koje bi pomagale psiholozima u terenskom snimanju porodičnih prilika djece te provedbi istraživanja i kliničkog tretmana. U Rochesteru se osniva Savjet za edukaciju koji igra značajnu ulogu u razvoju prvih usluga školskog socijalnog rada. Taj je savjet instalirao prve "učitelje za posjete" u specijalnim odjelima škola.\* Na razvoj ovog profesionalnog područja socijalnog rada utjecalo je više čimbenika kao npr. Zakon o obaveznoj školi koji je polazio od prava djeteta za minimumom obrazovanja i odgovornosti države da svoj djeci osigura jednake uvjete i obrazovanje te da podrži status obaveznosti školovanja u nekoliko država SAD. Taj se zakon najprije primjenjivao u državi Massachusetts kroz cijeli kolonijalni period. Pored prava na minimum edukacije deprivilegirane djece i njihovih roditelja država je preuzela obvezu da osigura i uvjete za provođenje edukativnih programa. Školski socijalni radnici imali su, nadalje, značajnu ulogu u objašnjavanju i povećanju osjetljivosti školskog osoblja za izvanškolski život djece i njegov utjecaj na razvoj djeteta. Važan moment u razvoju školskog socijalnog rada bile su i spoznaje u individualnim razlikama među djecom i iskustva u edukacijskom procesu s različitim djecom. Ta znanja o individualnim razlikama i različitim sposobnostima djece utjecala su na spoznaje školske sredine i inicirale proučavanje tih razlika. Dakle, uloga socijalnih radnika bila je u tome da kod učitelja i ostalog školskog osoblja potakne interes za životne

\* Paula Allen - Meares, Robert O. Washington, Betty L. Welsh: Social Work Services in Schools, Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1986.

uvjete i druge faktore koji utječu na uspješno učenje. Oni su također utjecali na prilagodbu školskih programa prema djeci s teškoćama u razvoju i na izradu raznolikog instruktivnog materijala koji je bio važan za specijalne potrebe učenika. Nadalje, kao značajan faktor afirmacije socijalnog rada u školstvu bila je i "strategijska funkcija obrazovanja" i interes za značenje edukacije općenito. Aktivnost školskog socijalnog rada nastavljena je kao veza obiteljski dom - škola - zajednica. Godine 1925. Julius Oppenheimer napisao je studiju s detaljnim popisom zadataka koji su proizlazili iz definicije školskog socijalnog rada. Studija je uključivala analizu 300 slučajeva i rezultirala popisom 32 temeljne funkcije u pružanju socijalnih usluga. Jedna od najznačajnijih funkcija, kako tvrdi ovaj autor, bila je u "reorganizaciji školske administracije i školske prakse u evidentiranju neprihvatljivih uvjeta iz kojih proizlaze teškoće školske djece i uvjeta za planirane promjene."

Nakon 1920. godine slijedi snažna ekspanzija zapošljavanja školskih socijalnih radnika, posebno na prevenciji dissocializiranog ponašanja mladih i maloljetničke delinkvencije. Bili su zaposleni u raznim lokalnim zajednicama: u izvještajima iz 1931. stoji da su 244 školska socijalna radnika bila zaposlena u 31 državi SAD. U literaturi susrećemo tvrdnje da je u tom razdoblju započeo snažan utjecaj mentalne higijene na programe školskog socijalnog rada, dakle, na početak njihove terapijske uloge u javnim školama. Taj je pristup isticao važnost tretmana svakog djeteta s teškoćama individualno. Nakon 30-ih godina taj je razvoj usporen u vrijeme poznate ekonomske krize kada stagniraju programi socijalnih usluga. Preferira se više socijalni rad na "slučaju" (social casework) i prevencija siromaštva.

Četrdesetih godina koncepcija "zajedništva doma i škole" više se usmjerava na specijalizirane usluge, posebno na kliničku orijentaciju. Ruth Smalley opisala je tu ulogu kao "specijalizirani oblik slučaja", metodu koja se koristi u pružanju pomoći djeci koju omogućuje škola. Socijalni rad na slučaju bio je dominantna metoda u tom razdoblju u pomaganju djeci s emocionalnim smetnjama. Literatura objavljena između 1940. i 1950. godine pokazuje da se školski socijalni radnici bave intervencijama na individualnoj osnovi, odnosno organiziraju "problem-solving process" (od inicijalnog kontakta i procjene, faze formuliranja zadataka i ugovora o suradnji, faze i prezencije i evaluacije tretmana) bez intervencije u porodici i "grupnog socijalnog rada". Autori iz tog razdoblja definiraju školskog socijalnog radnika na više načina: kao učitelja za posjete, savjetnika za posjete, školskog savjetnika i školskog socijalnog radnika, te još uvijek, u to vrijeme, osjećamo konfuziju u definiranju i shvaćanju njegovih osnovnih funkcija. Nakon 1960. naglasak je više na kritičkom odnosu prema edukaciji u javnim školama i na ulozi škole i uslugama socijalnog rada te shvaćanju škole kao posebnog socijalnog sustava. Citirana literatura, posebno Virginia Criwthers, govori o pomaganju školskih socijalnih radnika u školskim i izvanškolskim uvjetima, u "grupnom socijalnom radu" s roditeljima i učenicima, razumijevanju individualnog ponašanja u povezanosti s ponašanjem u grupi. Ovdje se posebno ističe doprinos socijalnog radnika R. Vintera, jednog od najuglednijih autora u području "grupnog socijalnog rada", istraživanjima unutargrupnih odnosa i procesa socijalnog rada s različitim grupama. Neposredno nakon toga širi se interes i za socijalni rad u zajednici (community work) te za odnos škola - lokalna zajednica, odnosno za povezanost škole s horizontalnim i vertikalnim oblicima organizacije lokalne zajednice. Pored školskog socijalnog radnika neki autori upozoravaju na potrebu uvođenja i drugih specijalista u škole, kao što su: školski savjetnik - školski pedagog i školski psiholog, a neki drugi autori

upozoravaju i na konfuziju uloga pojedinih specijalista unutar škole, što se odražava u nedjelotvornom radu škole u kontekstu zajednice. Sedamdesetih godina dolazi ponovno do šire ekspanzije školskih socijalnih radnika s povećanim naglaskom na njihov rad s obitelji i lokalnom zajednicom te timski rad s predstavnicima drugih disciplina koje omogućuju veću profesionalnu razinu funkcioniranja škole. Posebno se ukazuje na potrebu timskog rada s hendikepiranom djecom. Istodobno se značajno mijenjaju i socijalni uvjeti determinirani ovisnošću o drogama, delinkvencijom, siromaštvom, emocionalnim i psihičkim bolestima i raznim oblicima ugroženosti djece, koji su zahtjevali inoviranje pristupa istraživanju i socijalnom tretmanu. Neki izvještaji upućuju na rano nasilje u javnim školama kao rezultat marginalizacije djece, u američkim uvjetima i rasne segregacije, te na nedovoljnu participaciju roditelja u zajednici, što se odrazilo na život i rad škole. Linda Waserrich s grupom autora piše studiju *Škola u zajednici* u kojoj iznosi sistemsku analizu te predlaže sistemsku teoriju koja bi se mogla koristiti kao osnova za rješavanje problema. Ova autorica opisuje četiri osnovna modela prakse školskog socijalnog rada:

1. tradicionalno klinički model, 2. model školskih promjena, 3. interakcijski model i 4. komunalno-školski model. Klinički model usmjeren je na individualne intervencije u rješavanju problema djece koji interferiraju s njihovim mogućnostima učenja. Koriste se kao primarni psihoanalitički i ego-psihijatrijski pristup. Osnovna je pretpostavka ovog modela da je svako pojedino dijete (i dječja obitelj) disfunkcionalna i sa smetnjama u socijalnom funkcioniranju. Školski socijalni radnici pružaju usluge "rada na slučaju" s djetetom i njegovom obitelji, a školski sustav nije okvir za aktivnost socijalnih radnika. Osoblje u školama nastoji se uključiti u procjenu procesa, posebno kako dijete funkcionira unutar školske zajednice. Model školskih promjena polazi od škole i njezine institucionalne politike i prakse, škole kao cjeline tako da sve osobe i subgrupe izgledaju kao klijenti. Treći model, komunalno-školski, usmjeren je primarno na deprivirane pojedince, grupe i obitelji u zajednici. U njemu se provodi edukacija unutar zajednice o tome što škola treba poticati posebno, organizacija pomoći školi i njenim programima te usmjeravanje oficijalnih resursa zajednice i njenih djelotvornih socijalnih faktora.

Socijalno-interakcijski model stavlja naglasak na recipročne utjecaje u komunikaciji pojedinaca i grupa. Intervencije se odnose na pojedine vrste i kvalitete promjena između djeteta, grupa djece, obitelji, škole i lokalne zajednice. Školski socijalni radnik u tim uvjetima djeluje kao medijator (posrednik), kao onaj koji objašnjava i osposobljava za bolje razumijevanje i komunikaciju navedenih međudnosa. To posredništvo uključuje identificiranje tzv. "zajedničkih temelja": socijalni radnik izvlači zajedničke interese svakog dijela u ovom odnosu i pomaže pri definiranju specifičnih ciljeva i vrijednosnih orijentacija.

Lela Costin u svojoj studiji *Analiza zadataka školskog socijalnog rada (1969)*\* razradila je često preferirani model, tzv. "costim model", koji je bio rezultat projekta multiuniverzitetskog savjeta za planiranje promjena u uslugama namjenjenim djeci, nazvan školski-komunalno dječji model. Model ove autorice ukazuje na kompleksnost interakcija između učenika, škole i lokalne zajednice.

Njegov je primarni cilj bio da pridonese promjenama u interakciji u toj trijadi i da kroz modificiranje nekih sadržaja omogući veću harmoniju institucionalne prakse i politike

\* Lela B. Costin, *Social Work Services in School: Historical Perspectives and Current Directions*, Washington, D. C.: NASW, 1978.

škole. Pažnja je više usmjerena na obilježja dječjih grupa, strukturu, funkcije i program škola. Težište je stavljeno više na situacije učeničke grupe, a ne samo na razvoj pojedinca i individualnih članova grupe. Radi se o grupama učenika koji su u sličnim prilikama (imaju slične teškoće ili slične potrebe u procesu edukacije a zbog individualnih su disfunkcija u istovjetnom odnosu s realnim uvjetima škole i lokalne zajednice u kojoj škola djeluje). Školski socijalni radnici mogu se koristiti metodom rada na slučaju, socijalnim grupnim radom i intervencijama u kriznim stanjima te zahvaćati pojedince s teškoćama koji su članovi grupe za tretman. Socijalni rad na slučaju nije ovdje jedina metoda. Školski socijalni rad u ovim uvjetima može pomoći razvoju novih programa, konzultirati se sa školskim službama i povezivati s politikom i praksom svake škole na osnovi čega može doći do pozitivnih promjena. Istodobno mogu poticati razne komunalne agencije u davanju usluga djeci i njihovim roditeljima. Taj veoma popularni model u suvremenim uvjetima zahtjeva interdisciplinarni timski rad i suradnju školskih socijalnih radnika, drugih stalnih članova tima i ostalog školskog osoblja u svakidašnjoj djelatnosti škole. Model je evaluiran putem velikog istraživanja koje je provedeno u studijama za obrazovanje socijalnih radnika i u praksi socijalnih radnika. Kako pokazuju rezultati preko 88% zaposlenih socijalnih radnika u školama bili su na lokalnoj razini, njihov položaj bio je vezan za državne i lokalne agencije. Preko 88,8% imalo je stupanj magistra socijalnog rada (MSW). Prema tim izvještajima oni su djelovali kao supervizori u socijalnom radu, a preko 90% bili su članovi interdisciplinarnog tima. Njihova profesionalna praksa bila je usmjerena na direktne socijalne usluge, a tipični problemi bili su u kontekstu odnosa roditelji - djeca i emocionalnih smetnja djece. Od 230 škola odnosno dodiplomskih studija za socijalni rad, 31 škola imala je specijalistički program za školski socijalni rad, a samo 8 dodiplomskih studija i magistarske stupnjeve. Pored utvrđivanja njihovih kompetencija, organizacije rada te standarda profesionalne prakse u okviru ranije izloženog modela, kao značajna tema u okviru asocijacije školskih socijalnih radnika dominirao je preventivni rad. Suvremeni trendovi i buduće promjene nalazimo u nekim novim izvorima\* u kojima autori naglašavaju nekoliko značajnih smjernica za budući razvoj.

Školski socijalni rad usmjerava se na dječje grupe (posebno hendikepiranu djecu) i rad s ostalim osobljem s naglaskom na promjenama u sustavima školske politike. Taj rad upozorava na novu percepciju uloge tih stručnjaka, njihove polivalentne funkcije (zastupanje, savjetovanje, menadžerski rad, konzultativni rad, edukativni rad i sl.), timski rad, funkcije dijagnosticanja uvjeta za dječju edukaciju i razvoj, orijentaciju na duži tretman kao pomoć primarnoj funkciji škole. L. Costin upozorava i na promjene koje se događaju u sustavu školske organizacije, artikulacije i ostvarenja programa. Stručne udruge školskih socijalnih radnika upozoravaju na nužnu specijalističku pripremu za ove funkcije i na potrebu kvalitetnijeg programiranja socijalnih usluga koje su sve više orijentirane i na preventivni socijalni rad.

## 2. PROJEKTIRANJE USLUGA SOCIJALNOG RADA

(Sadržaj školskog socijalnog rada uključuje širok raspon tema: od povijesnog razvoja, konceptualnih okvira usluga socijalnog rada te planiranja, provođenja i evaluacije usluge u

\* Constable, R. T. - Flynn, J. P., School Social Work, The Dorsey Press, Homewood - Illinois, 1982.

školama, pa okvir ovog rada ne dopušta da se razmatra svaka od tih globalnih tema. Unutar konceptualnog okvira trebali bismo detaljnije raspravljati o društvenoj organizaciji škole i ekološkoj perspektivi usluga socijalnog rada u školama. Edukacijska politika implicira pohanjanje škole, dječja prava i kontrolu dječjeg ponašanja, poseban tretman djece sa specijalnim edukacijskim potrebama, neke specifične dječje grupe, osiguranje jednakih mogućnosti školovanja. Planiranje, provođenje i evaluacija usluga odnosi se i na pitanja projektiranja usluga socijalnog rada, davanje tih usluga, odgovornost za njih i njihovu evaluaciju.

Naš će interes biti više usmjeren na pitanja projektiranja (nacrt) usluga i načine njihove realizacije.

Neke smjernice koje će biti razmatrane pomoći će školskim socijalnim radnicima u lakšem projektiranju i evaluaciji usluga u stručnoj suradnji s pedagogima. Proces procjene koji ćemo nastojati objasniti omogućit će projektiranje usluga za svako pojedino dijete, grupe djece, razred, obitelj, školu i školsku zajednicu. Škola bi trebala biti strateško mjesto razvoja preventivnih usluga. Školski socijalni radnici u tim će procesima bit nosioci više interventnih uloga, kao što su: konzultant, suradnik, medijator, savjetnik, zastupnik i menadžer. Primjenom "problem-solving" metodologije i kodeksa profesionalne etike nastojat će pružiti profesionalnu pomoć klijentima kojima je takva pomoć potrebna.

Grupa znanstvenika i praktičara - socijalnih radnika, polazeći od analize verificiranih modela školskog socijalnog rada, predlaže metodologiju projektiranja socijalnih usluga koja bi bila prihvatljiva za sve škole i za svaku školu posebno. Taj prijedlog treba ugraditi u standarde profesionalne prakse koje uređuju profesionalne udruge koje daju usluge socijalnog rada u školama. Logički slijed sekvencija (koraka) u projektiranju usluga možemo pratiti u sljedećoj tablici (Tablica 1).

Tablica 1. Sekvencije (koraci) u projektiranju usluga školskog socijalnog rada

<b>A. Prethodni zadaci</b>
1. Razvijanje odnosa povjerenja sa školskim osobljem
2. Postizanje formalnih i neformalnih sankcija za usluge socijalnog rada
<b>B. Prikupljanje podataka</b>
1. Prikupljanje profesionalnih znanja o "filozofiji edukacije" koja je dominantna u sredini u kojoj škola djeluje
2. Skupljanje raznih znanja o državnom i federalnom zakonodavstvu u području edukacije i dječje zaštite i blagostanja
3. Procjenjivanje potreba i mogućnosti zajednice
4. Procjenjivanje potreba i mogućnosti svake pojedine škole
5. Analiziranje odnosa škole i lokalne zajednice
6. Poznavanje vještina i sposobnosti profesionalaca u školi
<b>C. Izrada plana rada</b>
1. Razvoj prioriteta za usluge socijalnog rada kroz planiranje usluga
2. Objavljivanje godišnjeg plana rada izrađenog u suradnji s rukovodstvom škole i prihvaćanje zajedničke prihvatljive verzije

**D. Evaluacija s povratnom informacijom**

1. Izvještavanje o realizaciji godišnjeg plana
2. Evaluacija plana na kraju svake godine, izrada izvještaja za upravu
3. Izrada novog godišnjeg plana

Izvor: Alice E. Lemont and Betty L. Welch, Potential for Interdisciplinary Practice for 1980., Wayne State University, Detroit, 1980.

Kad se govori o prethodnim zadacima, u komentaru pojedinih sekvencija, upozorava se na važnost razvoja suradnje sa školskim osobljem, upotrebe interpersonalnih vještina i vještina socijalnog rada ("vještina u stvaranju prijateljstva"). Ovaj zadatak pretpostavlja ulaganje u svakidašnji život škole, razumijevanje njene strukture, upoznavanje imena i položaja zaposlenih u školi, slušanje i razgovor o njihovoj povezanosti, prisustvovanje sastancima, praćenje atmosfere u zajedničkim prostorijama nastavnika u vrijeme odmora, pauza "za kavu", podjelu upitnika i praćenje kako osoblje ocjenjuje potrebu za uslugama. Rezultate pregleda treba iznijeti na redovitim sastancima nastavnika i planera u školi. Formalne i neformalne sankcije potrebno je regulirati školskim zakonom i kodeksom profesionalne etike socijalnih radnika.

U postupku prikupljanja podataka u prve dvije sekvencije autori upozoravaju da treba dobro upoznati "obrazovnu politiku koja utječe na političke aktivnosti unutar kompleksa političke sredine, političku kulturu i način donošenja odluka s tim u vezi". Isto tako potrebno je proučiti školsko zakonodavstvo, posebno u području specijalnog odgoja, dječje zaštite, odgoja za humane odnose među spolovima, učenička prava te kako filozofija edukacije utječe na program škola u određenoj zajednici.

U procjeni potreba i izvora lokalne zajednice, potrebno je doći do saznanja o kulturi i dinamici te o njenim potencijalnim resursima. To školski socijalni radnici mogu učiniti putem inicijalnog upitnika ili pregleda na osnovi kojih možemo pratiti određene socijalne indikatore (tablica 2).

Tablica 2. Nacrt za studij zajednice

**I. Povijest područja****II. Demografski materijal**

- A. Geografske granice
- B. Populacija (značajni trendovi)
- C. Stanovanje (uvjeti i vlasništvo)
- D. Korištenje zemljišta
- E. Razina dohotka
- F. Razina zanimanja
- G. Statistika kriminaliteta
- H. Korisnici socijalne zaštite
- I. Rasa, religija, spol, dob, etnička pripadnost

J. Obitelj i njena struktura K. Nezaposlenost L. Podaci o zdravlju
<b>III. Institucije (uključujući lokaciju)</b>
A. Crkve (katolička, protestantska, židovska i dr. ) B. Škole (javne, privatne, župne) C. Privreda (industrija, tvornice, poduzeća) D. Socijalne agencije 1. Bolnice 2. Organizacije mladih 3. Porodični servisi 4. Parkovi i prostori za rekreaciju 5. Agencije za javno blagostanje (društvenu zaštitu) 6. Predškolske organizacije, agencije i usluge E. Političke institucije (aktivne organizacije), agencije federalne vlade, (lokalne, državne, federalne) F. Klubovi, civilne organizacije G. Socijalne i filantropske organizacije H. Komunalna štampa I. Jedinstvena sredstva lokalne zajednice

Izvor: Betty Deshler, Western Michigan University, 1983.

Pored nacрта za studij zajednice, isti autor predlaže listu pitanja za istraživanje i analizu dinamike zajednice, pa je iz metodoloških razloga dajemo u sljedećoj tablici (tablica 3).

Tablica 3. Analiza dinamike zajednice

A. Koji su značajni tipovi grupiranja i socijalne kategorije u zajednici (religijske, političke, nacionalne, rasne, ekonomske, socijalno-klasne)? Koji su specijalni problemi i komunalne orijentacije u grupiranju?
B. Koje su značajne organizacije u zajednici s najvećim utjecajem i moći ili socijalnim značenjem (škole, crkve, banke, knjižnice, agencije socijalnog blagostanja, socijalne zaštite, individualne aktivnosti)?
C. Kakav je status agencija za humane usluge u toj zajednici?
D. Kakva je razina sudjelovanja građana u životu zajednice? Ili pasivnost? Ili apatija?
E. Kakva je struktura vlasti u zajednici?
F. Koja vrsta vodstva postoji u zajednici? Tko su ključne vođe? Tko su neoficijalne vođe? Je li vodstvo široko poznato i prihvaćeno? Kako se donose odluke u zajednici?
G. Koja sredstva komuniciranja postoje u zajednici (formalna, neformalna, pisana, usmena, usputna ili ad hoc, povjerljiva)?



H. Koje snage u zajednici rade na kooperaciji ili unutarnjem konfliktu ili izolaciji grupa?
I. Koje su vrednote tipične u zajednici?
J. Koji su temeljni socijalni problemi i pitanja u zajednici? Kakav je položaj različitih grupa i pojedinaca u zajednici? Je li osjećaj zajedništva o glavnim pitanjima jak ili slab? Koje grupe izgledaju centralne u rješavanju svakog pitanja ili njihova intenziviranja? Da li se konflikt servira kao posebna socijalna funkcija zajednice?
K. Koji glavni, vanjski ili okolinski faktori djeluju u zajednici, na njenu povezanost i opći razvoj?
L. Sa stajališta komunalnog blagostanja koje su snage za promjene, snage otpora i snage međusobnog ispreplitanja?

U analizi dinamike zajednice školski socijalni radnici trebaju posjedovati široka znanja o horizontalnim i vertikalnim obrascima zajednice, njihovom funkcioniranju, posebno odnosima među raznim organizacijama kao što su dječje i organizacije mladih, dječje klinike, agencije za dnevno zbrinjavanje i slobodno vrijeme mladih. Pretpostavlja se stalna i intenzivna suradnja sa srodnim pomažućim profesijama, radi što potpunijeg zadovoljavanja potreba i poboljšanja kvalitete života ljudi u zajednici. Pojedine agencije i službe mogu organizirati zajedničke rasprave o svojim programima, kao nužnu suradnju profesionalnih grupa radi boljeg razumijevanja usluga i usklađivanja programa rada.

Svaka škola ima svoj identitet. Obilježava je specifična socijalna atmosfera kroz interakciju s učenicima, međusobnu interakciju, ponašanje i vrijednosne orijentacije nastavnika. Učenici manifestiraju kulturu zajednice i obitelji. Administrativni stil rukovođenja školom gradio se kroz institucionalni sustav i dinamiku zajednice, a profesionalna orijentacija se zasnivala na shvaćanju biti edukacije. Nasuprot administrativnom, stil humanih odnosa života i rada škole implicira kvalitete osobne slobode, učenika i nastavnika, i spontanitet u organizaciji, a suvremeni stil rukovođenja školom sadrži kombinaciju racionalnosti i humanih odnosa u organizaciji rada, artikuliranje razreda, rasporeda sati, pomoći razrednim učiteljima, motiviranju i vođenju pojedinaca i dječjih grupa te izgradnju komunikacije i prihvatljivih odnosa među nastavnicima. Slično projektiranju studija zajednice izložit ćemo nacrt studija škole (tablica 4).

Tablica 4. Uputa za studij škole

Ime škole: \_\_\_\_\_ Razina: \_\_\_\_\_

Povijest škole: \_\_\_\_\_

### I. Utemeljenje škole

- A. Svršishodnost (dužina u odnosu prema upisu)
- B. Opća opremljenost, čistoća, izgled
- C. Ekipiranost i kapacitet (kabineti, čitaonice, prostor za objedovanje, mjesto za igru, parkiralište, sportski prostor)

---

### II. Organizacijska struktura

---

### III. Osoblje (nastavno i nenastavno)

- A. Klasifikacija prema zaposlenju, rasi, spolu
- B. Obrazovne kvalifikacije
  - 1. Postignuti stupnjevi i njihov broj
  - 2. Broj nenastavnog osoblja
- C. Pregled osoblja, obrasci prisutnosti

---

### IV. Učenička populacija

- A. Upis prema stupnju, rasi, spolu, dobi
- B. Obrazac prisutnosti
- C. Prijelazi, prekidi, suspenzije, neuspjesi
- D. Zdravlje (fizičko, emocionalno)
- E. Razina čitanja, računanja, rezultati testova

---

### V. Program

- A. Analiza programa
  - 1. Elementarna razina
  - 2. Osnovna škola, srednja ili viša
- B. Razredi za socijalnu edukaciju
- C. Ostali specijalni programi
- D. Programi izvanoficijalnih planova
- E. Kompozicija razreda (sposobnosti grupiranja, sekcije za dijeljenje, timsko učenje)

---

Izvor: B. Deshler, Western Michigan University, 1983.

U analizi odnosa između škole i lokalne zajednice možemo ocjenjivati dinamiku škole i interakciju među njima za koju se predlažu sljedeća pitanja:

1. Je li sustav otvoren ili zatvoren politički, ili nešto između?
2. Koliko i koje kombinacije mehanizama (masmedia, tisak, komunalni izvještaji, formalni ili delegirani autoriteti) koristi škola u komunikaciji sa Zajednicom i kako uspješno?
3. Koje su obiteljske vrednote ili vrednote zajednice povezane s edukacijom ili školom?
4. Koje su komunikacije između škole i lokalne zajednice i što koristi škola u radu s grupama u zajednici, posjetama roditelja i savjetodavnim grupama? Kako često su grupe iz zajednice pozivane da sudjeluju u radu škole ili su predstavljene na školskim sastancima?
5. Kako je ostvarena komunikacija škola-zajednica?
6. Koje su snage promjena i interferencije koje bi pridonijele optimumu odnosa škola-zajednica?

Upute koje upućuju na varijable relevantne za proučavanje škole, potrebno je korelirati s popisom pitanja koje mogu biti korištena u analizi dinamike škole (tablica 5).

Tablica 5. Analiza dinamike škole

1. Koji su značajni tipovi grupiranja i socijalnih kategorija koje karakteriziraju školsko osoblje (religijske, političke, ekonomske, socijalno-klasne)? Specijalni problemi i orijentacija?
2. Koje su tipične vrednote školskog osoblja?
3. Koja vrsta vodstva postoji u školi, formalno ili neformalno? Tko su ključni lideri? Je li vodstvo šire poznato i prihvatljivo? Kako se donose odluke u školi? Koje su mogućnosti u razvoju vodstva?
4. Koje snage u školi pridonose suradnji ili konfliktu unutar grupe ili između nje?
5. Koji su ključni izvori moći u školi?
6. Koja sredstva komunikacije postoje u školi (formalna, neformalna, pisana i usmena, ad hoc, povjerljiva)?
7. Koji su glavni edukacijski problemi u školi opaženi kod učenika, administracije, učitelja i zajednice? Koji su položaji različitih grupa i pojedinaca u njima? Koje grupe izgledaju glavne u rješavanju tih pitanja? U intenziviranju? Da li se konflikt servira kao pojedinačna funkcija u školi (kao promjena, otpor ili interferencija)?
8. Koji su pozitivni aspekti osobnih ili specijalnih usluga u toj školi?
9. Izgleda li relativno visoka razina participacije fakulteta u poslovima škole? Ili pasivnost? Ili apatija?
10. Koje su glavne regionalne snage ili snage šireg sustava koje ustanovljuju odnos sa školom i školskim razvojem općenito?

Izvor: B. Dechler, associate professor, Western Michigan University, 1983.

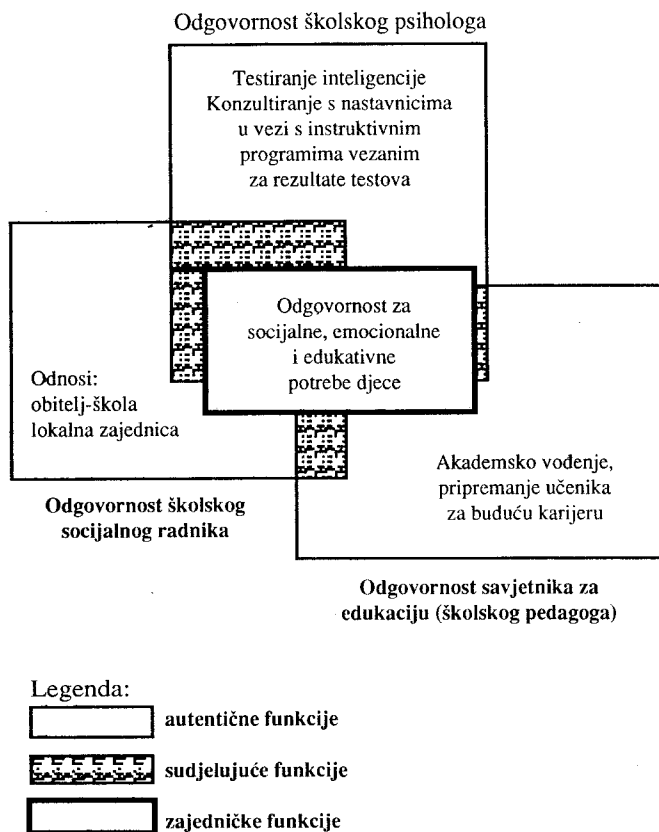
Što se tiče percepcije vlastitih sposobnosti i vještina u projektiranju usluga, svjetska iskustva upozoravaju, kao rezultati evaluacijskih istraživanja, da je u nedostatku znanja, sposobnosti i vještina bilo nužno organizirati dodatno obrzovanje stručnjaka u ovom području. Slično je bilo i u izradi plana rada, razvoju prioriteta usluga socijalnog rada koji impliciraju potrebne izvore, kao i autentičnih planova za intervenciju u svakoj pojedinačnoj školi. Izvještavanje o provođenju svakog godišnjeg plana, evaluacije plana na kraju svake godine i povratna informacija te razvijanje novog godišnjeg plana usluga pretpostavlja širu elaboraciju u posebnom metodološkom pristupu, za što u ovom radu nema dovoljno prostora.

### 3. INTERDISCIPLINARNA SURADNJA

Školski socijalni radnici surađuju s ostalim profesionalcima iz dva osnovna razloga: radi izmjene informacija i koordinacije usluga. Izmjena profesionalnih informacija jedan je od putova povećanja znanja u područjima koja nisu bliska socijalnim radnicima i napretku mišljenja, u čemu svaki profesionalac može pomoći drugom da dođe do novih informacija. Suradnja stvara mogućnosti u kombinaciji ulaska različitih disciplina i izmjeni stajališta ekspertize. Takva suradnja potpomaže smanjivanje profesionalne izolacije, pomaže u uspostavi pozitivnog međusobnog odnosa te čini uslugu konzistentnijom i produktivnijom. Veoma opsežna stručno-znanstvena produkcija u američkih i kanadskih autora upućuje na brojne eksperimentalne priloge u funkcioniranju interdisciplinarnog tima u školama. Oni upozoravaju da "konfuzija oko profesionalnih uloga u timu može biti jedna od zapreka u interdisciplinarnoj komunikaciji". To se posebno ogleda u ustanovljavanju međuodnosa (odnosa povezanosti) školskog pedagoga, školskog socijalnog radnika i školskog psihologa tijekom dugog razdoblja postojanja interdisciplinarnih timova u američko-kanadskim školama. Ekspertiza svakog od njih u kombinaciji s ostalim članovima tima pridonosi produktivnom poboljšanju usluga. Disonancija unutar tri profesionalca često proizlazi iz trošenja energije na uspostavu timskog odnosa više nego na odnos prema djeci. Svaki profesionalac ima svoj posebni profesionalni interes, svaki ima različito obrazovanje i različita praktična iskustva. Svaki je kompetentan preuzeti zadatke koje i ostali mogu također obavljati.

Norma Radin i Betty Welch identificirale su funkcije koje su predložili svi profesionalci. Ako bi zadatak ponekad bio težak za distingviranje, odgovornost za razvoj suradničkog povezivanja rješavala bi se sa svakim članom ili svakim timom. Kao polazište u artikuliranju interdisciplinarnog tima u školi, pošlo se od izlaganja temelja, područja ekspertize i interesa. Fokus rasprave usmjeren je na odgovornost članova tima, a prvi korak u istraživanju bio je u traženju autentičnih zadataka svakog člana tima. Drugi korak bio je u traženju koje su funkcije među navedenima koje su sudjelujuće. Model je stavio težište više na usluge klijentima, a manje na "teritorijalne granice profesionalaca". Treći krug funkcija su zajedničke (svakodnevne funkcije). Nacrt modela interdisciplinarnog školskog tima prikazat ćemo sljedećim grafikonom:

Grafikon 1. Nacrt usluga socijalnog rada



Izvor: Model dr. James Coster, Michigan State University, 1978.

Kad govorimo o potrebi uspostavljanja interdisciplinarnog tima u našim školama (predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama), potrebno je dati opću ocjenu dosadašnjeg rada "stručnih suradnika u školama" i vrlo neprecizno elaboriranje i "razvojnih službi u organizacijama odgoja i obrazovanja".

Moglo bi se konstatirati da stalni interdisciplinarni timovi u školama ustvari i ne postoje, da je njihovo zakonsko reguliranje nedostatno, bez jasno artikuliranih programa i standarda prakse u školama. Prema preciznim evidencijama u školama Hrvatske participacija školskih socijalnih radnika u ekspertskim interdisciplinarnim timovima sasvim je marginalna, a nešto je povoljnije sudjelovanje školskih psihologa.

Paradoksalna je situacija da u te timove ulaze najčešće profesionalci istog znanstvenog i profesionalnog područja; uz stalnu participaciju školskog pedagoga, sudjeluju pedagozi posebnih pedagoških područja (specijalni pedagozi-defektolozi i tzv. "socijalni pedagozi")

kao surogat školskih socijalnih radnika), što ne stvara temelje za timski rad jer se radi o kadrovima koji imaju identičnu teorijsko-konceptualnu i metodološku pripremu i praksu. Valja konstatirati da bi studijskom i programskom integracijom navedena tri postojeća pedagoška profila uz temeljitiju pripremu vještina odgojnog rada mogla stvoriti adekvatan profil školskog pedagoga, koji bi uz školskog psihologa i školskog socijalnog radnika bio stalni član interdisciplinarnog tima.

Što se tiče interventnih strategija školskih socijalnih radnika kao integralnog dijela metodologije "problem-solving" procesa (R. Grinell, 1988.) i organizacije procesa socijalnog rada (B. Galaway, 1989.) u intervencijama s pojedincima (social casework), intervencijama s grupama (social group work), intervencijama s porodicama (social work intervention with families), intervencijama socijalnog rada u školama (social work intervention with schools), te intervencijama u zajednici (social work intervention in the community), studij socijalnog rada osigurava profesionalnu pripremu putem posebnih znanstvenih disciplina za svako od navedenih područja prakse socijalnog rada. O navedenim područjima postoji i veoma opsežna literatura domaćih autora, pa nema potrebe za širim eksplikacijama ove tematske cjeline.

Umjesto zaključka vrijedno bi bilo prihvatiti sugestiju da svaki od članova interdisciplinarnog tima izradi precizan program rada u školi s metodologijom istraživanja i tretmana (od faze strategije, provođenja - implementacije - istraživanja i intervencije te do evaluacije rezultata istraživanja i intervencije).

## Referencije:

1. Allen-Meares, P.; Washington, O.R.; Welch, L.B.: *Social Work Services in Schools*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1986.
2. Compton, R.B.; Galaway, B.: *Social Work Processes*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, 1989.
3. Constable, R.T.; Flynn, J.P.: *School Social Work*, The Dorsey Press, Homewood, Illinois, 1982.
4. Costin, B.L.: *Social Work Services in School*, Historical Perspectives and Current Directions, Washington, D.C.: NASW, 1978.
5. Shanker, A.Y.: *An Introduction to Social Work Practice in Canada*, Prentice-Hall Canada, Inc., Scarborough, Ontario, 1985.
6. Specifičnosti metodologije socijalnog rada, *Zbornik Pravnog fakulteta*, Zagreb, 1989.
7. Marburger, H.: *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*, Juventa Verlag, München, 1979.
8. Martinović, M.: Socijalna pedagogija i školski socijalni rad, *Socijalna politika*, 1/1989, Beograd
9. Martinović, M.: Znanstvene osnove socijalnog rada, *Školske novine*, Zagreb, 1987.
10. Martinović, M.: Etički kodeks socijalnih radnika Hrvatske (nacrt), *Socijalni rad - Glasnik*, Zagreb, 1990.

*Summary***CONTRIBUTION OF SCHOOL SOCIAL WORK TO THE FUNCTIONING OF INTER-DISCIPLINARY SCHOOL TEAMS***Milan Martinović*

*The paper presents a brief historical development of the social work in schools, its place within the system of education, research and interventions in the interaction between children and their school, and between family and local community. As an applied educational discipline, the school social work, together with its services, significantly contributes to the satisfaction of children's needs. The author presents the model of interdisciplinary expert school team, that enables the accomplishment of basic school functions in the community.*