Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Švicarska agencija za razvoj i saradnju SDC

Embassy of Sweden
Sarajevo

unicef za svako dijete 75

cprc CRIMINAL POLICY RESEARCH CENTRE

Izrada i izdavanje ove publikacije realizuje se u okviru
UNICEF-ovog projekta „Pravda za svako dijete“
uz podršku Vlade Švicarske i Švedske agencije za međunarodni razvoj i saradnju (Sida).

Stavovi i mišljenja iznesena u ovoj publikaciji isključiva su odgovornost autora i
ne odražavaju nužno mišljenja i stavove Vlade Švicarske i Švedske agencije za
međunarodni razvoj i saradnju (Sida), kao i UNICEF-a BiH.

www.j4c.ba

PRAVDA ZA SVAKO DIJETE

Rezilijentne škole - škole koje djeca vole

Dječija duša treba da se sluša

dr. sc. Mirela Badurina • prof. dr. sc. Lejla Kafedžić • doc. dr. sc. Sandra Bjelan-Guska
dipl. psih. Lejla Osmanagić • mr. sc. Elma Omersoftić

REZILIJENTNE ŠKOLE – ŠKOLE KOJE DJECA VOLE

Autori:

Dr. sc. Mirela Badurina
Prof. dr. sc. Lejla Kafedžić
Doc. dr. sc. Sandra Bjelan-Guska
Dipl. psih. Lejla Osmanagić
Mr. sc. Elma Omersoftić

Recenzenti:

Prof. dr. Elmedin Muratbegović
Prof. dr. Ivana Zečević

Lektura:

Nizama Hodžić

DTP:

Eldin Hodžić

Izdavač:

Udruženje Centar za istraživanje politike suprotstavljanja kriminalitetu, Sarajevo

Za izdavača:

Prof. dr. Elmedin Muratbegović

Urednica:

Dr. sc. Mirela Badurina

Godina izdanja:

2021.

Tiraž:

100

Štampa:

CORON'S, Sarajevo

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

37.015.3(497.6 Sarajevo)

REZILIJENTNE škole - škole koje djeca vole / Mirela Badurina ... [et al.]. - Sarajevo : Udruženje Centar za istraživanje politike suprotstavljanja kriminalitetu, 2021. - 149 str. : ilustr. ; 25 cm

O autorima: str. 146-147. - Bibliografija: 138-145.

ISBN 978-9926-8148-6-1

1. Badurina, Mirela

COBISS.BH-ID 43097606

Mirela Badurina, Lejla Kafedžić, Sandra Bjelan-Guska,
Lejla Osmanagić, Elma Omersoftić

REZILIJENTNE ŠKOLE – ŠKOLE KOJE DJECA VOLE

Sarajevo, 2021.

SADRŽAJ

Predgovor 9

I DIO

1. UVOD 13
2. MENTALNO ZDRAVLJE – OSNOVA DJEČIJEG SOCIJALNOG I EMOCIONALNOG RAZVOJA 16
3. ŠKOLA KAO ODREDNICA ZDRAVLJA DJECE 19
   - 3.1. Škola kao važan sustav očuvanja zdravlja djece – program sekundarne prevencije 20
   - 3.2. Zašto Proaktivne umjesto represivne strategije prevencije? 22
4. UTJECAJ PANDEMIJE COVID-19 NA MENTALNO ZDRAVLJE DJECE 25
5. ZNAMO LI ODGOVORE NA OVA PITANJA? 28
6. NAJČEŠĆI UZROCI PSIHIČKIH TEŠKOĆA KOD DJECE 29

II DIO

1. UVODNA VJEŽBA 33
2. USPOSTAVA ODNOSA 35
   - 2.1. Dijete je aktivni sudionik procesa razvoja 35
   - 2.2. Potrebe djece i adolescenata u odnosu sa drugima 36
3. TEORIJSKI OKVIR: TEORIJA PRIVRŽENOSTI, NEUROZNOST, BRONFENBRENNER-OVA TEORIJA 39
4. MEĐULJUDSKI ODNOS KAO TEMELJ STRUČNE PODRŠKE 51
   - 4.1. Komunikacija počinje aktivnim slušanjem 53
   - 4.2. Asertivno ponašanje 55
5. TRANSFER, KONTRATRANSFER, PARALELNI PROCES I TRANSGENERACIJSKI PRENOS TRAUME 57
   - 5.1. Transgeneracijski prenos traume 59
6. IZGRADNJA ODNOSA S DJECOM I ODRASLIMA: OD JA I TI PREMA MI 61
   - 6.1. Šta sprečava djecu da dijele svoje brige sa odraslima 63
   - 6.2. Pedagoški trokut u savjetodavnom radu 63
   - 6.2.1. Uspostavljanje kontakta i razvoj pedagoškog odnosa 66
   - 6.2.2. Kreiranje okruženja 67
   - 6.2.3. Upoznavanje 67
   - 6.2.4. Kreiranje savjetodavnog ugovora 68

6.2.5. Ljubaznost, prijaznost, autentičnost i empatija 69
6.2.6. Povjerljivost 69
6.2.7. Granice i predvidivost 70

III DIO

1. VJEŠTINE I SPECIFIČNOSTI STRUČNOG SARADNIKA 75
2. TEMELJNE DEFINICIJE I OBILJEŽJA PROCESA SAVJETOVANJA 77
2.1. savjetodavni rad u školi 78
2.2. savjetodavni rad sa učenicima 80
3. SADRŽAJNI I METODIČKI ASPEKTI SAVJETODAVNOG RADA SA UČENICIMA 83
3.1. Cilj savjetodavnog rada 84
3.2. direktivnI metod savjetovanja 84
3.3. nedirektivni metod savjetovanja 85
3.4. Etape savjetodavnog rada 85
3.4.1. Definisanje situacije za početak razgovora 85
3.4.2. Stvaranje atmosfere za slobodno izražavanje misli i osjećaja 86
3.4.3. Iznošenje nepoželjnih i poželjnih osjećanja 86
3.4.4. Ostvarivanje uvida 86
3.4.5. Integrisanje pozitivnih akcija 87
3.4.6. Završetak savjetodavnog razgovora 87
4. OSOBINE I VRIJEDNOSTI SAVJETOVATELJA 88
4.1. Kompetencije savjetovatelja/stručnjaka 88
5. UTJECAJ SAVJETOVATELJSKIH VRIJEDNOSTI NA KLIJENTA U PROCESU SAVJETOVANJA 90
5.1. Odnos povjerenja i zadržavanja zdravih granica 90
5.2. Odnos između savjetovatelja i klijenta 91
5.3. Ključni uvjeti za razvijanje savjetodavnog odnosa 92
6. FAZE SAVJETOVANJA IZ UGLA RAZLIČITIH AUTORA 94
6.1. Faze pedagoškog razgovora 96
6.2. Faze savjetodavnog odgojnog rada u školi 97
7. INDIVIDUALNI SAVJETODAVNI ODGOJNI RAD 99
7.1. Oblici savetodavnog rada sa učenicima (Zuković, 2017) 100
7.1.1. Individualni savjetodavni rad 100
7.1.2. Grupni savjetodavni rad 102

7.1.3. Prednosti i nedostaci grupnog savjetodavnog odgojnog rada 103
8. FAZE SAVJETODAVNOG RADA SA UČENICIMA 105
8.1. Praćenje promjene i evaluacija procesa savjetovanja 106
8.3. Savjetodavni rad u malim grupama – praktični prijedlozi 107
9. SAVJETODAVNI RAD SA NASTAVNICIMA I RODITELJIMA 112
9.1. Savjetodavni rad stručnjaka i roditelja 113
9.2. Načela u savjetodavnom radu sa roditeljima 113
9.3. Faze savjetodavnog razgovora sa roditeljima 117
9.4. Smjernice za ostvarivanje efikasne i efektivne saradnje stručnjaka sa roditeljima 118
9.5. Preporuke za savjetodavni rad sa roditeljima 119
10. ETIKA SAVJETODAVNOG RADA 121
10.1. Etički principi i pitanja u radu sa djecom 124

Zaključak 126
Prilozi - radni listovi 129
Literatura i prijedlozi za dalje čitanje 135
O autorima 146
Recenzije 148

PREDGOVOR

Priručnik Rezilijentne škole – škole koje djeca vole - Programa sekundarne prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja i zaštite učenika u osnovnim školama Kantona Sarajevo

Priručnik „Rezilijentne škole koje djeca vole“ pripremljen je u sklopu Programa sekundarne prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja i zaštite učenika u osnovnim školama Kantona Sarajevo. Namijenjen je svima onima koji žele da se na sistematičan način upoznaju sa prirodom posla stručnih saradnika u školama, ali će od najveće koristi biti pedagozima / psiholozima zaposlenim u školi, s obzirom da sadržaj i konkretni primjeri u Priručniku nude preporuke koje će koristiti u radu s djecom, njihovim roditeljima i nastavnicima.

Autorice Priručnika razlažu koncept pružanja podrške djeci, roditeljima i nastavnicima na postupan i prilagođen način, što Priručnik čini praktičnim, uz obilje primjera, jasnih uputa i vježbi. U ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva djeca, nastavnici i roditelji se suočavaju sa brojnim izazovima, primjerice od kvaliteta njihove interpersonalne komunikacije i saradnje, ovise i postignuća svakog djeteta.

Sadržaj Priručnika usmjeren je na jačanje kompetencija pedagoga / psihologa, nastavnika te nije zanemaren značaj osnaživanja roditeljskih kompetencija u ostvarenju najboljeg interesa djeteta. Autorice zadovoljavaju zahtjeve školskih profesionalaca za stručnim usavršavanjem iz oblasti kao što su: mentalno zdravlje djece, psihičke teškoće kod djece, usavršavanje vještine savjetovanja stručnih saradnika u školama.

Uvažavajući činjenicu da je Ministarstvo za odgoj i obrazovanje donijelo Pravilnik o načinu i obliku provođenja odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana za djecu u riziku, koji propisuje obaveze pružanja stručne podrške djeci u riziku, vjerujemo da će Priručnik „Rezilijentne škole koje djeca vole“ biti snažna podrška profesionalcima unutar školskih zajednica.

Dužnost ne samo škole, nego društva u cjelini, u svim njegovim segmentima je da osigura bezbjedno i podržavajuće okruženje za svako dijete, afirmiše razvoj pozitivnih osobina djece i osigura uvjete za ostvarenje njihove dobrobiti i blagostanja.

I DIO

1. UVOD
2. MENTALNO ZDRAVLJE – OSNOVA DJEČIJEG SOCIJALNOG I EMOCIONALNOG RAZVOJA
3. ŠKOLA KAO ODREDNICA ZDRAVLJA DJECE
4. UTJECAJ PANDEMIJE COVID-19 NA MENTALNO ZDRAVLJE DJECE
5. ZNAMO LI ODGOVORE NA OVA PITANJA?
6. NAJČEŠĆI UZROCI PSIHIČKIH TEŠKOĆA KOD DJECE

„S obzirom na to da je odrastanje vrlo bitno, smatram da nosi mnogo izazova, a o tome nam niko ne priča i ne priprema. Najveći izazov po meni je pronaći prave prijatelje i zajednički jezik sa roditeljima i nastavnicima. Ako imamo dovoljno podrške sve ostalo je manje važno i onda možemo odrasti".

(djevojčica, 13 godina)

1. UVOD

Brze i neprestane promjene na globalnom nivou, sa jedne strane pandemija uzrokovana korona virusom, transkontinentalne migracije, nezaposlenost, neizvjesnost, a sa druge napredak na naučnom i tehnološkom planu, neminovno direktno ili indirektno u većoj ili manjoj mjeri utječu na sve ljude i aspekte njihovih života, a posebno na živote najranjivijeg ali i najkreativnijeg dijela društva, a to su djeca. Veliki je izazov koji se postavlja pred sve stručnjake koji se bave zaštitom, zdravljem, odgojem i obrazovanjem djece i mladih, u traganju za novim pristupima koja će težiti omogućavanju novih vidova kreativne adaptacije i prihvatanja novih perspektiva zdravog i pozitivnog razvoja, u sve bržim i složenijim promjenama.

Mnoga, do sada dostupna, istraživanja napravila su važan doprinos razumijevanju faktora rizika za negativne posljedice po mentalno zdravlje djece i odraslih. Sve je više novijih istraživanja koja se usmjeravaju na razumijevanje protektivnih faktora i procesa koji vode očuvanju i osnaživanju mentalnog zdravlja. *P*rema novijim istraživanjima u oblasti mentalnog zdravlja djece i adolescenata[1], kao jedan od *najvažnijih indikatora zdravlja*, navodi se proučavanje i razumijevanje koncepta *rezilijentnosti,* te se zbog toga *preventivni programi usmjeravaju i kreiraju u odnosu na saznanja o rezilijentnosti*[2]*.*

Studije uspješnih preventivnih programa za promociju mentalnog zdravlja, *usmjerene na odgojno obrazovnim programima*, kao osnovni princip podrške i tretmana djece sa emocionalnim i ponašajnim poteškoćama, navode *strateški pristup razvoja kapaciteta rezilijentnosti* kroz programe osvještavanja osobnih potencijala, emocionalne i socijalne kompetencije, u sigurnom i prijateljskom okruženju. Znanstvenici i stručnjaci u praksi uočavaju da modeli zdravog razvoja imaju ključnu ulogu kako u promociji zdravlja tako i u prevenciji razvoja internaliziranih i eksternaliziranih poremećaja kod djece i adolescenata. Catalono i suradnici (2002) na Sveučilištu Washington proveli su opsežnu studiju postojećih evaluacija programa za pozitivan razvoj djece i mladih, s glavnim ciljem da se utvrde empirijske i teorijske definicije pozitivnog razvoja i s time povezanih koncepata (Naklada Slap, 2009, prema Badurina, 2016). Utvrdili su kako su programi za pozitivan razvoj mladih općenito usmjereni na jačanje i razvoj kapaciteta rezilijentnosti (uspostavljanje bliskih i brižnih odnosa,

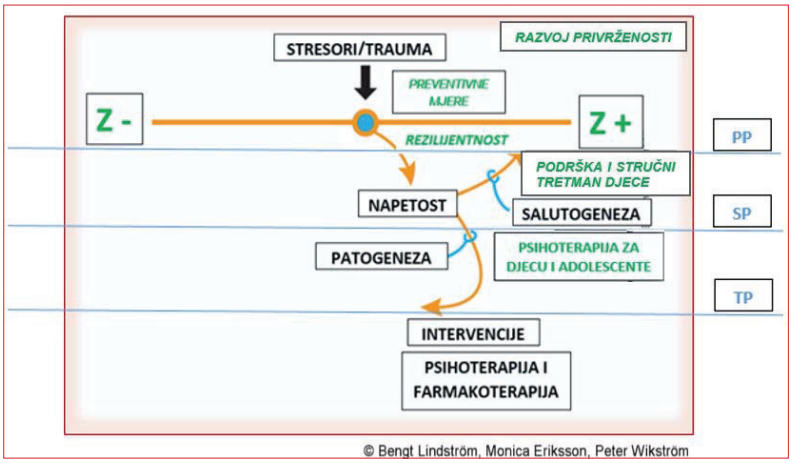
[1] U ovom Priručniku koristit će se pojmovi "dijete" i "djeca" kada se govori o sistemu preventivnih programa i uopšte o zaštiti prava djece, a što je u skladu sa Konvencijom UN-a o pravima djeteta. Također, u propisima u oblasti zdravstva u upotrebi je i pojam "adolescenti" ili „mladi", zbog specifičnih potreba ove skupine stanovništva. Adolescentima se smatra pojedince u dobi od 10 do 25 godine.

[2] Koncept rezilijentnosti se definiše kao sposobnost pojedinca da se kreativno adaptira (svjesno nalazi najbolji put do psiholoških, socijanih, kulturalnih i fizičkih resursa) tako da održi svoje zdravlje u trenutcima izloženosti značajnim nedaćama i omogućio dalji razvoj, a time i zdravlje (Ungar, 2008, str. 225).

poticanje samoefikasnosti, samoodređenja, jasnog identiteta i prosocijalnih normi, jačanje adaptivnih mehanizama suočavanja sa stresom, promicanje emocionalnih, socijalnih, kognitivnih i moralnih kompetencija).

Pozitivan razvoj djece i mladih podrazumijeva prihvatanje nove perspektive ljudskog razvoja i potencijala, salutogeno orijentirane, po kojoj se na djecu i mlade gleda kao na resurs koji treba podržati i osnažiti do punog potencijala, a ne kao na probleme koje treba popravljati (Lerner i sur., 2005.a.; Lerner i sur., 2013, prema Novak i sur., 2019). Lerner i suradnici (2005) navode pet faktora pozitivnog razvoja mladih, a to su kompetencija, samopouzdanje, povezanost, karakter i brižnost. Međutim, sve više se ističe važnost okruženja u kojima djeca i mladi odrastaju kao faktora koji promoviraju rezilijentnost. *Istraživanja pokazuju da je rezilijentnost više funkcija kapaciteta okruženja* (npr. funkcionalno i podržavajuće obiteljsko okruženje, škole koje promiču razvoj vještina i ulažu u pozitivne odnose, socijalna kohezija, zdrave zajednice) *da podrži rast, pozitivan razvoj i rezilijentnost nego samo rezultat obilježja pojedinca* (Ungar, 2013, prema Novak i sur., 2019).

Svjetska zdravstvena organizacija (World Health Organisation, 2002) daje sveobuhvatan pregled prevencija koja obuhvata tri razine prevencije (primarnu, sekundarnu i tercijarnu), te sve društvene faktore. Pod pojmom prevencije podrazumijeva se proaktivan pristup zdravlju, ističući salutogeno orijentirane preventivne, interventne i rehabilitacijske programe sa fokusom na proces razvoja kapaciteta rezilijentnosti. Integrativni-holistički pristup obuhvata *multidisciplinarnu i intersektorijalnu saradnju*, koja predstavlja TEMELJ ZAŠTITE DJECE i adolescenata i ima za cilj integraciju i ponovno obnavljanje potencijala i vrijednosti, koje optimistično gledaju u budućnost. (Slika 1.1.)



Slika 1.1. Integrativni-holistički model preventivnih programa u odgojno-obrazovnim i profesionalnim prostorima, prilagođen prema (Davies et al, 2006, Lindstrom i sur, 2010, prema Badurina 2016).

Zbog svega navedenog, svrha ovog priručnika, jeste podrška školama u boljem razumijevanju preventivnih programa baziranim na teorijskim konceptima i novijim znanstvenim istraživanjima i istraživanjima na našem području, u odnosu na koje se mogu kreirati primarni i sekundarni preventivni programi, smjernice podrške i stručnog tretmana u odgojno-obrazovnim[3] institucijama za učenike sa problemima u ponašanju, zaštita učenika, te načini postupanja nastavnika, stručne službe škola i roditelja, s ciljem da se osigura sveobuhvatni razvoj učenika, zaštiti i osnaži zdravlje djece i njegove prilagodbe na njihovom putu prelaska iz djetinjstva u svijet odraslih.

[3] Pravilnik o načinu i obliku provođenja odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana - „Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine", broj 35/05 i člana 61. stav (4) Zakona o osnovnom odgoju i obrazovanju, (2017, 2019, 2020), Program sekundarne prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja i zaštite učenika u osnovnim školama Kantona Sarajevo_ https://mon.ks.gov.ba/

2. MENTALNO ZDRAVLJE – OSNOVA DJEČIJEG SOCIJALNOG I EMOCIONALNOG RAZVOJA

Mentalno zdravlje predstavlja *osnovu dječijeg socijalnog i emocionalnog razvoja*, a time i blagostanja i funkcioniranja tijekom cijelog života. Među brojnim definicijama mentalnog zdavlja djece, istaknut ćemo definiciju prema Bright Futures: *Promoting children and young people's mental health* (Unapređivanje mentalnog zdravlja djece i mladih ljudi) (1999): *„Djeca koja su mentalno zdrava imaju sposobnost da se razviju psihološki, emocionalno, kreativno, intelektualno i duhovno; postaju svjesna drugih i saosjećaju se sa njima; igraju se i uče; razvijaju osjećaj dobrog i lošeg; rješavaju probleme i neuspjehe i uče iz njih.“* (Badurina, 2013, 2016).

> „Sad već tradicionalna kategorizacija mentalnih poremećaja djece i mladih dijeli se u dvije kategorije: internalizirani[4] i eksternalizirani poremećaji,[5] koji prvi uvodi Achenbach (1991, 2001), te ih i razrađuje širokom primjenom Skale procjene ponašanja djece-adolescenata od 6 do 18 godina (*Child Behavior Checklist*), tj. verzija za učitelje, roditelje i samoprocjenu djece i mladih“ (Badurina, 2013. 2018).

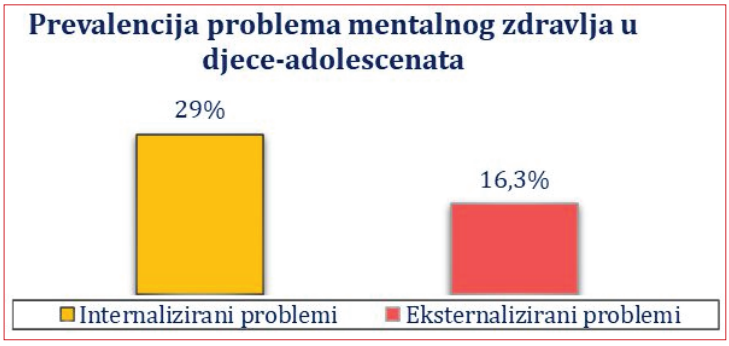
Istraživanje problema mentalnog zdravlja djece i adolescenata na našem području (Kanton Sarajevo) ukazuju na skoro dva puta veću prevalenciju (29%) spektra internaliziranih problema (simptoma povlačenja, depresije i anksioznosti, te somatskih problema) od prevalencije klinički značajnih eksternaliziranih problema (16,3%) uočenih na subskalama predelinkventnih i destruktivno agresivnih simptoma. Istraživanje je provedeno u jedanaest osnovnih škola u Kantonu Sarajevo na uzorku od 743 djece uzrasta od 10-15 godina (Slika 2.1.). Ove dvije krajnosti jednog kontinuuma, ne isključuju jedna drugu i u značajnoj su statističkoj korelaciji (Badurina, 2013). Istraživanja su u skladu sa istraživanjima u svijetu i pokazateljima Svjetske zdravstvene organizacije i pokazuju da skoro svako četvrto dijete ima poteškoće sa mentalnim zdravljem, toliko ozbiljne da ometa sposobnost za svakodnevno funkcionisanje. Istraživanja, nadalje ukazuju da oko polovine poremećaja mentalnog zdravlja počinje prije 14. godine i uka-

[4] Internalizirani poremećaji manifestuju se kao pretjerano kontrolisano ponašanje koje karakterišu autodestruktivna ponašanja usmjerena prema unutra i uključuju depresiju, anksioznost, somatske teškoće i disocijativne poremećaje.

[5] Poremećaji eksternalizacije karakterišu nedovoljno kontrolisana ponašanja i deficit empatije, a obilježena su destruktivnim ponašanjima usmjerenim prema okruženju i uključuju poremećaje ponašanja, opozicijski prkosan poremećaj i antisocijalna ponašanja.

zuje na značaj ulaganja u sistemski pristup u kreiranju i implementaciji preventivnih programa na sva tri nivoa. Vidljiva je prisutnost određenih nedostataka specijalizovanih programa sposobnih da odgovore specifičnim potrebama **djece i adolescenata**. Nedovoljna je dostupnost kako psihoterapijskog tretmana u službama mentalnog zdravlja, tako i stručnih timova unutar vrtića i škola koji su osposobljeni za provođenje tretmana djece i adolescenata, zbog nedovoljnog broja educiranih savjetnika i psihotrapeuta razvojne dobi.[6] Iako su poduzete određene mjere u ovim poljima proteklih godina, radi se o pitanjima koje zahtijevaju kontinuirani pristup i stalno unapređenje.

> *„Globalna zdravstvena procjena Svjetske zdravstvene organizacije iz 2015. pokazuje da će od jednog od pet adolescenata svake godine doživjeti mentalni poremećaj, a samoozljeđivanje je treći vodeći uzrok smrti adolescenata, dok je depresija među vodećim uzrocima invaliditeta.“ – (UNICEF, Khan, 2020.)*[7]



Slika 2.1. Prevalencija problema mentalnog zdravlja u djece-adolescenata (Badurina, 2013, 2016.)

Istraživanja i tretman u domenu mentalnog zdravlja mogu se kategorizovati unutar dvije paradigme: patogene i salutogene. Patogeni modeli usmjereni su na rizične faktore i pokušaje da se ustanove uzroci mentalnih poremećaja sa ciljem da se identifikuje i eliminiše uzrok poremećaja. Nasuprot patogenom modelu, salutogeni model (Antonovsky, 1996) zasnovan je na potencijalima, promociji zdravlja, i otvara prostor za istraživanje i razumijevanje odrednica zdravlja. Ovaj

[6] Savjetodavni i psihoterapijski tretman sa djecom zahtijeva specijalizovanu terapijsku edukaciju, trening, lični terapijski rad i superviziju. Ovaj trening podrazumijeva i dobro poznavanje specifičnih zakonskih normi i etičkih principa koji se tiču tretmana djece, mladih i njihovih porodica. U Bosni i Hercegovini postoji evropski akreditovan edukacijski program psihoterapije i savjetovanja djece i adolescenata koji se bazira na razvojnom pristupu djeci i mladima inkorporirajući humanistički i integrativni pristup usklađen sa novim spoznajama iz područja neuroznanosti. Edukacijski program osposobljava kandidate za sticanje profesionalnih i akademskih iskustava s posebnim naglaskom na kliničke vještine, profesionalnu kompetenciju, lični razvoj, uz zadovoljavanje kriterija dobre kliničke prakse koja osigurava visok stepen edukacije kao i istraživanja. Više informacija o ovom akreditovanom edukacijskom programu dostupno je putem internet stranice: www.bhidapa.ba

[7] https://www.unicef.org/bih/pri%C4%8De/mentalno-zdravlje-i-dobrobit-djece-i-adolescenata-tokom-i-nakon-covid-19

koncept podrazumijeva da je kriza shvatljiva, da ima svoje značenje, da se njome može upravljati. *Salutogene teorije predstavljaju pristup koji težište stavlja na cjelokupno okruženje, a ponašanje objašnjava dinamičkim međuzavisnim djelovanjem okruženja i pojednica u skladu sa kontekstom u kojemu se razvoj dešava.* Obje paradigme imaju svoje vrijednosti, te integrativni model perspektive razvoja zdravlja, tj. integrativni-holistički model u polju interakcije patologeneze i salutogeneze, bolesti i zdravlja, rizika i brige o zdravlju, te promociji zdravlja i razvoja rezilijentnosti, predstavlja novu paradigmu razumijevanja i tretiranja humanih problema. (Slika 1.1.). Integrativni model u pristupu djeci je multifaktorski; razvoj poremećaja i zdravlja objašnjava kao rezultat interaktivnih sistema na nivou fizičkog, psihološkog i socijalnog okruženja.

Prema Bangkok Povelji, koja je prva obnova Ottawa povelje (WHO, 2005), *promocija zdravlja je proces koji omogućava pojedincima i zajednicama da se poveća kontrola nad odrednicama zdravlja* čime se poboljšava zdravlje za život koji je aktivan i produktivan (WHO, 1986a, 1993; Ziglio i sur., 2000., 2007).

Rezultati kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja na našem području (Badurina, 2016) (istraživanjem je obuhvaćeno 13 osnovnih škola u Kantonu Sarajevo, 1427 sudionika, 1163 djece u kvanitativnom dijelu istraživanja, i u kvalitativnom dijelu istraživanjem je obuhvaćeno 63 roditelja i nastavnika i 193 djece), pokazuju da se postavljenim setom prediktora može objasniti 59,2% ukupne varijance kriterija (R2=.592), a kao najznačajni prediktori kriterijske varijable zdravog razvoja, izdvojile su se: **dualna sigurna privrženost** (protektivni faktor), **kvaliteta privrženosti vršnjacima** (protektivni faktor), **ukupni kapacitet rezilijentnosti**, kao zaštitni proces (individualne, relacione i kontekstualne rezilijentnosti), **te osjećaj pripadnosti školi** (protektivni faktor). (Slika 2.2.)

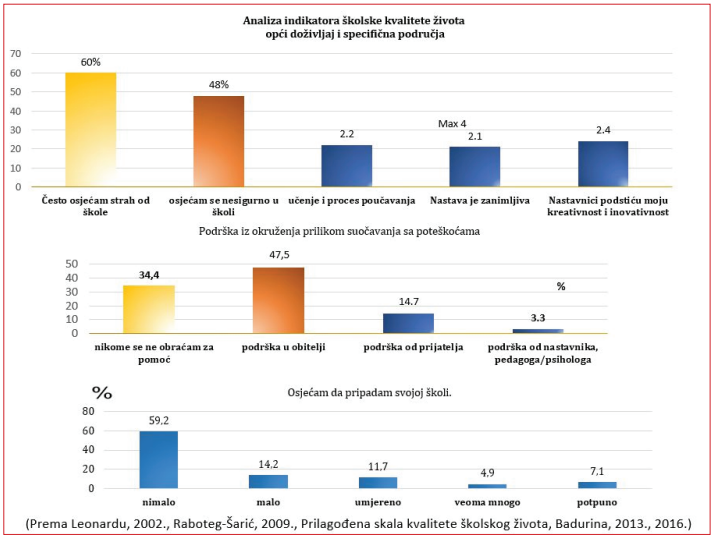
		Sigurna privrž. majci	Sigurna privrž. ocu	Sigurna privrž. prijateljima	**Kvaliteta školskog okruženja**	Ukupni kapacitet rezilijentnosti
Zdravlje djece i mlađ. adolescenata	Pears Correlation	.591^{++}	.547^{++}	.481^{++}	**.678**$^{++}$	.670^{++}

Slika 2.2. Značajne odrednice zdravlja djece i adolescenata

Rezultati istraživanja su u skladu sa konstruktima koja su najčešće u istraživanjima povezana sa odrednicama zdravlja, a to su sigurna dualna privrženost, kapacitet rezilijentnosti, te kvaliteta školskog života.

3. ŠKOLA KAO ODREDNICA ZDRAVLJA DJECE

Škola je sastavni dio svakog djeteta i predstavlja, pored obiteljskog sustava, jedan od najznačajnijih sustava u dječijem i adolescentnom mentalnom i psihosocijalnom razvoju. Budući da djeca najveći dio svog vremena provede u školi, čini se logičnim da se svi oni koji rade sa djecom trebaju pozabaviti time kakve su škole i kako se djeca u njima osjećaju. Prethodno navedeno istraživanje obuhvatilo je i specifične aspekte kvalitete školskoga života koja govore da blizu 60% djece često osjeća strah od škole, a skoro svako drugo dijete se ne osjeća sigurno u školi, te blizu 60% djece nimalo ne osjeća da pripada svojoj školi (Badurina, 2013, 2016). Isto istraživanje ukazuje na značajnu pozitivnu povezanost subjektivnog doživljaja djeteta između kvalitete odnosa sa nastavnicima i vršnjacima i akademskog uspjeha i školske discipline. Naime, djeca koja percipiraju da nastavnici brinu o njima, da ih podržavaju da iskažu svoje mišljenje, koji podstiču njihovu kreativnost i inovativnost, usmjeravaju na vršnjačku edukaciju, koji imaju povjerenja u vršnjake i školu, postižu bolji školski uspjeh, školsku disciplinu, manje se plaše škole i osjećaju veću sigurnost u nju. Nadalje, rezultati istraživanja ukazuju na afektivne posljedice školskoga života na zdravlje djece i mlađih adolescenata (Slika 3.1.), te jasne aktivnosti usmjerene na *poboljšanju školske atmosfere, trebaju da budu prioritet*.



(Prema Leonardu, 2002., Raboteg-Šarić, 2009., Prilagođena skala kvalitete školskog života, Badurina, 2013., 2016.)

Slika 3.1. Analiza indikatora školske kvalitete života

Posljedice krize obrazovnog sistema i škole kao institucije na zdravlje djece i mlađih adolescenata je vidljiva, te aktivacija rješenja treba da ide u smjeru mogućnosti redefiniranja osnovnih principa rada sa djecom i adolescentima u odgojno-obrazovnom sistemu, obezbjeđujući optimalne uvjete za razoj cjelovite ličnosti i promicanja zdravlja. Škola bi trebala biti centralno mjesto zainteresovanosti svih profesionalaca, institucija, politika koje će imati zadatak ulaganja, podrške i osnaživanja svih koji učestvuju u odgojno-obrazovom sistemu. Škola bi trebala da postane prijateljsko, edukacijsko, istraživačko, poticajno i sigurno okruženje kako za djecu i roditelje, tako i za odrasle koji u njoj rade. (Slika 2.2.)

Ljudska prava su od suštinske važnosti za promicanje zdravlja i osnova za kapital, osnaživanje i angažman. Za djecu i mlade to znači aktivno korištenje prava utvrđenih Konvencijom o pravima djeteta, kao osnovne vrijednosti za promicanje zdravlja (Badurina, 2016). Ovi međunarodni dokumenti ističu i regulišu prava djeteta na život u *zdravoj sredini*, te obavezuju *obitelji*, *društvo* da mu *osigura optimalne uslove za rast, razvoj i učenje*, kako bi se skladno razvijalo u fizičkom, umnom, emocionalnom i socijalnom pogledu, u uslovima slobode, dostojanstva, prihvaćanja, ljubavi i razumijevanja.

3.1. ŠKOLA KAO VAŽAN SUSTAV OČUVANJA ZDRAVLJA DJECE – PROGRAM SEKUNDARNE PREVENCIJE

Studije uspješnih preventivnih programa za promicanje zdravlja, *usmjerene na* ***odgojno obrazovne*** *modele*, kao osnovni princip navode strateški pristup razvoja rezilijentnosti kroz programe emocionalne i socijalne kompetencije, u prijateljskom okruženju. Tri su ključna aspekta podrške za razvoj rezilijentnosti kod djece (Hooper, 2012):

1) *snažan osjećaj osobne sigurnosti, povjerenja u druge, tako što osiguravamo optimalne uvjete sigurnog utočišta gdje se dijete osjeća priznato, prihvaćeno i voljeno onakvo kakvo jeste,*
2) *jačanje self-uvjerenja kod djeteta uz podršku da osvijesti: intrapsihički sistem podrške (osobne snage, potencijale i sposobnosti, slabosti, svjesnost o osjećajima, mislima i ponašanjima i načinima na koje najčešće odgovara na okruženje, emocionalne i socijalne kompetencije); interpersonalni sistem podrške (odnos sa roditeljima, odnos sa članovima obitelji, nastavnicima, prijateljima, vršnjacima, školskim okruženjem i aktivnom podrškom iz zajednice);*
3) *osvještavanje osjećaja smisla, aktivnog učestvovanja i preuzimanja odgovornosti za sebe i druge, koja vode prema rastu i uspjehu.*

Na našim područjima, veliki je broj odraslih koji danas odgajaju i educiranu djecu ili se bave savjetodavnim i terapijskim radom, koji imaju neki vid iskustva traume prouzrokovane prethodnim ratom. Takvo iskustvo je moglo da doprinese jačanju njihove rezilijentnosti, ali je, također, moglo da utječe na pad njihovog

psihološkog imuniteta i pojavljivanje potrebe za dodatnom stručnom podrškom. Ovo dodatno naglašava važnost uspostavljanja sistemske podrške u kreiranju i implementaciji preventivnih programna na sve tri razine.

Kreiranje preventivnih programa ima nekoliko koraka (Cole i sur., 1993; Weissberg i Greenberg, 1998, DePanfillis i Dubowitz, 2005; Bilić, Buljan Flander i Hrpka, 2015, prema Badurina, 2016):

1. Identifikaciju problema, proučavanje epidemioloških podataka, provedba istraživanja o učestalosti problema u populaciji;
2. Identifikaciju rizičnih i protektivnih faktora i procesa (odrednice zdravlja) povezanih sa problemom;
3. Kreiranje i provedbu pilot (probnih) preventivnih programa;
4. Kreiranje i provedbu programa prevencije na velikom uzorku;
5. Širenje preventivnih programa i njihovog monitoringa i evaluacije po lokalnim zajednicama.

Predloženi model preventivnih programa dijele se na aktivnosti unutar:

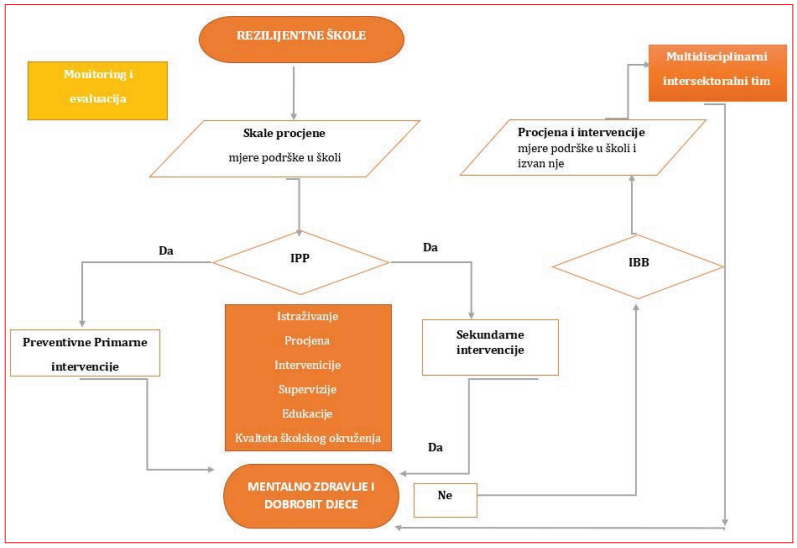
1. *Primarne prevencije u odgojno-obrazovnim ustanovama koja se odnosi na:*
   - ✓ Podizanje svijesti roditelja, odgajatelja, nastavnika i djece o očuvanju i unapređenju zdravlja djeteta,
   - ✓ Identificirati problem, prikupljanju informacija iz različitih izvora, objektivnim instrumentima, kako bi se mogla postaviti djelotvorna, cilju usmjerena strategija, primjerena sredini;
   - ✓ Stvaranje tima za kreiranje i provedbu programa prevencije;
   - ✓ Kontinuirani rad na razvoju pozitivne atmosfere (osjećaj prihvaćenosti, sigurnosti, podrške i zajedništva);
   - ✓ Razvijanje zaštitnih faktora kao odrednica zdravlja;
   - ✓ Trajnu edukaciju za odgojno-obrazovene djelatnike i nenastavno osoblje;
   - ✓ Edukaciju roditelja;
   - ✓ Uspostavljanje suradnje sa drugim stručnjacima, centrima i institucijama koje se bave zaštitom zdravlja djeteta;
   - ✓ Trajno provođenje individualnog i grupnog rada s djecom usmjeren na jačanju potencijala;
2. *Sekundarne prevencije*[8] *odnose se na rizične skupine, odnosno na pomoć*

[8] „Program sekundarne prevencije pretpostavlja rano prepoznavanje indikatora koji mogu da dovedu dijete u opasnost da postane počinilac ili žrtva različitih oblika nasilja. Tendencija preventivnog programa je pružanje adekvatnog tretmana djetetu i porodici umjesto određivanja sankcije. Zadatak profesionalaca je da istraže uzrok nekog neprilagođenog ponašanja djeteta, te da rade na njegovom smanjivanju ili otklanjanju kao i na jačanju protektivnih faktora, resursa koji postoje u okruženju djeteta. Dakle, briga o učenikovom/cinom

djeci koja pokazuju neki oblik (auto)destruktivnog ponašanja (Slika 3.1.1.)

- ✓ Usmjeriti rad na učenike koji pokazuju emocionalne i ponašajne probleme, s ciljem smanjenja (auto)destruktivnog oblika ponašanja (kroz individualnu ili grupnu psihoterapiju za djecu i adolescente)
- ✓ Rad sa djecom žrtvama ili počiniocima nasilja s ciljem ublažavanja njihovih problema, uz podršku da ojačaju osobne vrijednosti
- ✓ Pružanje različitih oblika podrške roditeljima, nastavnicima i stručnjacima
- ✓ Organiziranje stabilne podrške i pomoći u zajednici (npr. osobno savjetovanje, supervizija)

3. *Aktivnosti unutar tercijarne prevencije* odnose se na učenike koji pokazuju najintenzivnije emocionalne i ponašajne probleme, a neophodna im je individualna pomoć i podrška od strane multidisciplinarnog tima profesionalaca iz oblasti dječije i adolescentne integrativne psihoterapije, neuropsihijatrije za djecu i adolescente, uz visoku suradnju obitelji, škole, centara za socijalni rad, centara za mentalno zdravlje i sudstva.



Slika 3.1.1. Program sekundarne prevencije (IPP[9] – individualni plan podrške i IPB[10] – individualni plan brige).

mentalnom zdravlju je krajnji cilj Programa sekundarne prevencije, jer je mentalno zdravlje i blagostanje u djetinjstvu povezano sa socijalnom zrelošću i adekvatnim vještinama suočavanja sa stresom koje rezultiraju pozitivnim ishodima u odrasloj dobi." Program sekundarne prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja - https://mon.ks.gov.ba/

[9] individualni plan podrške (IPP) - razvojni dokument kojim se sistematično i timski planiraju mjere u okviru škole s ciljem pružanja odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana u najboljem interesu djeteta;

[10] individualni plan brige (IPB) - razvojni dokument s ciljem pružanja odgojno-obrazovne podrške i stručnog

3.2. ZAŠTO PROAKTIVNE UMJESTO REPRESIVNE STRATEGIJE PREVENCIJE?

Nove spoznaje iz oblasti neuroznanosti mijenjaju naša saznanja o dječijoj i adolescentnoj psihopatologiji i nešto što se ranije razumijevalo u polju dječijeg i adolescentnog mentalnoga zdravlja i dobrobiti, danas razumijemo na drugi način. Istraživanja pokazuju da mozak u prosjeku sazrijeva do srednjih dvadesetih godina, a različite regije mozga se razvijaju različitom brzinom. Posljednji dio mozga koji se razvija su kortikalne regije, posebice čeoni režanj. Neke od njegovih važnih zadaća je: kontrola agresivnosti i impulsa, rješavanje problema, rasuđivanje, povezivanje uzroka i posljedica, predviđanje ishoda, planiranje, socijalno ponašanje – empatija, razumijevanje socijalnih očekivanja i normi. Ovo su važne spoznaje u odnosu na koje se razumijevaju emocionalni problemi i problemi ponašanja djece i mladih, te planiraju strategije preventivnih programa i tretmana[11](Badurina i sur, 2018). *„U savremenoj literaturi sve veću pažnju u razumijevanju i objašnjenju nasilnih oblika ponašanja dobija teorija privrženosti, a prema kojoj uzroke agresivnih ponašanja treba tražiti već u najranijem djetinjstvu. Rana iskustva u odnosu na koje dijete razvija osjećaj privrženosti uveliko utiču na kasniji doživljaj sebe, drugih i svijeta koji ga okružuje“* (Buljan Flander, G., Bačan, M. & Matešković, D., 2010., prema Badurina, 2018).

Regulacija emocija i ponašanja ključni je dio zdravog ranog razvoja djece. Mnoga istraživanja potvrdila su značajnu pozitivnu povezanost nesigurne privrženosti sa internaliziranim i eksternaliziranim poremećajima, te je koncept teorije privrženosti u skladu sa dostignućima neuronauke osnova plana tretmana oporavka djeteta i terapijskih intervencija. „*Poremećaji privrženosti utiču na mnoge razvojno važne funkcije koje se manifestuju na aspektima: ponašanja (prkos, suprotstavljanje, impulzivnost, destruktivnost, laganje...), emocija (intenzivna ljutnja, depresivnost i beznađe, razdražljivost, anksioznost...), misli (negativna osnovna uvjerenja o sebi, nedostatak sposobnosti razmišljanja o uzrocima i posljedicama...), odnosa (nedostatak povjerenja, kontrolisanje drugih, manipulativnost, okrivljavanje drugih za vlastite pogreške i probleme, nasilna ponašanja prema drugima...), zastoja u razvoju, loša higijena, mokrenje i teškoće u kontroli stolice, visoka tolerancija na bol, i aspektu morala (nedostatak saosjećanja, kajanja i ostalih prosocijalnih vrijednosti, identifikovanje sa zlim i mračim stranama života)“* (Buljan Flander, Bačan & Matešković, 2010, prema Badurina 2018).

S obzirom da djeca, posebno djeca mlađeg uzrasta, uče kroz imitaciju i posmatranje odraslih u raznim životnim situacijama, slijedi da je jedan od značajnih vidova podrške i tretmana djece, rad na razvijanju sopstvenih kompetencija za reagovanje na promjene i stres kod odraslih. Predstavljanjem modela zdravog

tretmana u najboljem interesu djeteta, kojim se planiraju mjere u školi i izvan nje, a u njegovoj izradi i realizaciji sudjeluju: dijete, roditelj, stručna služba škole, nastavnici, te stručne službe u zajednici;

[11] Priručnik za primjenu odgojne preporuke liječenje u odgovarajućoj zdravstvenoj ustanovi (bolničko ili ambulantno)

razvoja, odrasli djeci pomažu da konstruišu sopstvene strategije za snalaženje u stresnim situacijama. Iz ovoga proizilazi činjenica da je za unapređenje zdravlja i kvalitetu života djece i mladih neophodna podrška odraslima koji brinu o njima, u vidu programa za razvoj vještina roditeljstva, programa stručnog usavršavanja zaposlenih u odgojno-obrazovanim ustanovama. Moduli se zasnivaju na praktičnoj primjeni razvojnih teorija, teorije privrženosti, teorije objektih odnosa, fenomena projektivne identifikacije, transfera i kontransgera, razumijevanju i prepoznavanju zlostavljanja i zanemarivanja na razvoj djeteta i jasnih smjernica zaštite djeteta osiguravajući načelo *najboljeg interesa djeteta*[12], osvještavanja vlastitih snaga i slabosti, supervizije, a sve u cilju osiguravanja osnovnog načela i principa u radu sa djecom, a to je, *ne štetiti djetetu*.

[12] Dvije su komponente najboljeg interesa djeteta: Zadovoljavanje djetetovih potreba i Poštivanje djetetovih prava. Prepoznavajući dječje potrebe i brineći o njima, poštujemo prava djeteta i osiguravamo *načelo najboljeg interesa djeteta*, kombinacija zakonskih i psihosocijalnih standarda i individualnih potreba djeteta (Buljan Flander, 2017).

4. UTJECAJ PANDEMIJE COVID-19 NA MENTALNO ZDRAVLJE DJECE

Pandemija COVID-19 koja je još uvijek u toku uzrokovala je bolest, smrt i poremećaje širom svijeta. Mjere za sprečavanje širenja zaraze, nošenje maski, održavanje fizičke distance, zatvaranja ili restrikcija u školskom i radnom okruženju, online rad od kuće, jesu i nastavljaju imati globalni utjecaj na sve aspekte zajednice, što dovodi do financijskog opterećenja, ekonomskog usporavanja, gubitka radnih mjesta, kao i mogućeg gubitka sistema socijalne zaštite. Te sistemske promjene i izazovi će vjerojatno utjecati na mentalno zdravlje djece i adolescenata zbog svog utjecaja na obiteljsku dinamiku, obrazovne sisteme i državne programe usmjerene na dobrobit djece. (Rajendra i sur., 2020).

„Obitelji su se morale nositi s promijenama u životu svoje djece koji su utjecali na njihovo obrazovanje, socijalizaciju i rekreaciju. Neke su se obitelji također morale suočiti s gubitkom članova obitelji, gubitkom posla, bolešću među članovima obitelji, ekonomskom nevoljom i povećanim pritiskom na prirodu obiteljskih odnosa. Povećani sukob, mogućnost obiteljskog nasilja i pojačana frustracija uzrokovana trajanjem pandemije mogu dodatno naglasiti obiteljske odnose i dovesti do problematičnih obiteljskih interakcija, što se direktno reflektira na zdravlje djece i mladih“ (Sargent, 2020).

„Pružanje podrške djeci otežano je ograničenošću dostupnih modaliteta podrške uvjetovanom prioritetom zaštite tjelesnog zdravlja, izazovima u osiguravanju dostupnosti i kontinuiteta podrške mentalnom zdravlju, posebice ranjivim skupinama djece, a kao prisutni rizik ističe se i pojačani profesionalni i osobni stres samih pomagača. Te napetosti mogu imati dugotrajne učinke na mentalno zdravlje. Dobra vijest je da je rezilijentnost moguća, ali zahtijeva više od pozitivnog razmišljanja. Nadovezujući se na ranije izneseno, rezilijentnost je mnogo više od djetetove osobne sposobnosti da prevlada nevolje. Umjesto toga, to je odraz koliko dobro obitelji, škole, pružatelji usluga i zajednice surađuju kako bi stvorili mogućnosti djeci i mladima da se kreću do resursa potrebnih za dobrobit, dok te resurse čine dostupnima na način koji mladi doživljavaju kao smislene.“ (Ungar, 2020).

„Polazeći od činjenice da je djeci za pravilan mentalni razvoj potrebna sigurnost, struktura, osjećaj pripadnosti, emocionalna podrška i poznati obrasci ponašanja, promjene koje utječu i mijenjaju navedene čimbenike, poput raznih stresnih stanja i krize, reflektiraju se na razvoj djeteta i njegovo mentalno zdravlje. Promjene i posljedice ovise o vrsti stresora, dobi djeteta, okruženju i obiteljskoj dinamici te ranijim načinima i specifičnostima funkcioniranja. Ukoliko se radi o stresorima, odnosno krizama koje utječu na šire okruženje, posebice obiteljsku dinamiku, te

mijenjaju usvojene, poznate i za dijete sigurne načine funkcioniranja, poput pandemije COVID-19, problem postaje znatno složeniji i zahtijeva modifikaciju tretmana djece, ali i obitelji i okruženja. Kako je značaj obitelji i okruženja u zavisnosti od dobi djeteta, važno je poznavanje utjecaja nastalih promjena u odnosu na dob. Rad s djecom u kriznim situacijama znatno je kompleksniji, jer mora uključiti i obitelj i za dijete značajno okruženje. Kada se radi o općoj krizi koja utječe na funkcioniranje čitavog društva, terapija mora uključiti sve bitne osobe i faktore o kojima ovisi djetetov razvoj, što je vrlo kompleksno s obzirom na objektivne okolnosti, te često aktivira ranija neprorađena traumatska iskustva. Reakcija okoline, posebice za dijete važnih osoba, mijenja funkcioniranje i odnos s djetetom, koje ono ne razumije. Često odrasli, da ne opterete dijete, negiraju problem, a promjene u okruženju i načini funkcioniranja isto ne potvrđuje, što zbunjuje dijete. Novonastala situacija onemogućava djetetu da svoje dileme i uočene promjene podijeli s vršnjacima i prijateljima kroz razne oblike kreativnih aktivnosti kao što su igra, sport, razgovor i slično, što mu je radi specifičnosti epidemiološke situacije uskraćeno ili modificirano.“ (Kovijan Hercigonja, 2020).

„Pandemija COVID-19 suočila nas je s prijetnjom kakva je nezabilježena u novijoj povijesti. Potreba za ublažavanjem njenih posljedica na tjelesno zdravlje i ekonomski rast u sjeni ostavlja krizu mentalnog zdravlja, čije učinke već bilježimo. Dostupna istraživanja provedena na različitim dobnim skupinama upućuju na povišene razine stresa, depresivne i anksiozne simptomatologije. Obzirom na brojne karakteristike tipične za masovne traumatske događaje, prema nekim je autorima tijekom i nakon pandemije moguće očekivati i porast simptomatologije iz kruga postraumatskog stresa. Navedeno je u skladu s istraživanjima ranijih zdravstvenih epidemija, temeljem kojih se procjenjuje da bi među djecom koja su bila izolirana postotak one s izraženom posttraumatskom simptomatologijom mogao dosezati 30%. Iz perspektive zaštite mentalnog zdravlja djece pandemija predstavlja kumulaciju rizičnih čimbenika, koji uključuju ugrozu tjelesnog zdravlja i života sebe i bliskih osoba, gubitak socijalnih kontakata i izvora podrške, pojačan rizik za izloženost zlostavljanju, narušenoj obiteljskoj dinamici i psihičkom zdravlju članova obitelji, kao i povećan rizik od seksualne eksploatacije. Istraživanja uloge nepovoljnih iskustava u djetinjstvu jasno pokazuju njihov dugoročni negativni potencijal na razvoj i zdravlje, koji se proteže sve do odrasle dobi. Iako dosadašnja znanja upozoravaju na potrebu za sveobuhvatnim i sistematičnim pristupom zaštiti mentalnog zdravlja na svim razinama, istovremeno se stručnjaci u području zaštite mentalnog zdravlja suočavaju s nizom izazova. Pružanje podrške otežano je ograničenošću dostupnih modaliteta podrške uvjetovanom prioritetom zaštite tjelesnog zdravlja, izazovima u osiguravanju dostupnosti i kontinuiteta podrške mentalnom zdravlju, posebice ranjivim skupinama djece, a kao prisutni rizik ističe se i pojačani profesionalni i osobni stres samih pomagača“ (Buljan Flander, 2020).

Početak pandemije COVID-19 donio je nove izazove, uključujući traganje za novim modalitetima zaštite i psihosocijane podrške mentalnom zdravlju djece i adolescenata tokom i poslije. Imajući ove faktore na umu, ovaj priručnik nudi

online stranice i prijedloge korištenja virtualnih projektivnih tehnika,[13] modaliteta podrške i tretmana djece,[14] mladih i njihovih roditelja, za šta je potreban dodatni trening usvajanja vještina.[15]

[13] https://www.oaklandertraining.org/projective-cards, https://www.onlinesandtray.com/

[14] 2. Internacionalni kongres dječje i adolescentne psihoterapije „Značaj i mogućnosti psihosocijalne podrške u zaštiti djece i mladih, u doba i poslije pandemije Covid-19“ https://congress.bhidapa.ba/bs/publikacije/

[15] https://bhidapa.ba/ovdje-i-sada/o-projektu/

5. ZNAMO LI ODGOVORE NA OVA PITANJA?

1. Šta znamo o utjecaju odrastanja i prvih iskustava na daljnji razvoj djeteta?
2. Zašto odrasli ne prepoznaju znakove poteškoća kod djece?
3. Koji su sve načini na koje djeca mogu izraziti svoju tugu?
4. U čemu su djeca drugačija od odraslih u načinu na koji pokazuju svoje poteškoće?
5. Šta se krije iza ponašanja „zločestog" djeteta?
6. Zašto nas iznenađuje pokušaj suicida, bjegovi od kuće, drogiranje, agresija i sl. kod „dobre" i poslušne djece?
7. Dijete koje nema zahtjeva, poslušno je, ne suprotstavlja se i ne izražava svoje želje i potrebe – kako možemo vidjeti njegove poteškoće?
8. Gdje povući granicu između uobičajenog razvoja i klinički značajnih poteškoća kod djece?
9. Šta me je opredijelio, kada i kako, da se bavim djecom?
10. Trebam li podršku i koju, da bi bolje razumio-la poteškoće sa kojima se dijete nosi i kako djelovati s ciljem pružanja odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana u najboljem interesu djeteta?

6. NAJČEŠĆI UZROCI PSIHIČKIH TEŠKOĆA KOD DJECE

Najčešći uzroci psihičkih teškoća kod djece su:

- Uskraćivanje
- Separacija
- Posramljivanje
- Odbacivanje
- Zlostavljanje

Zlostavljanje je svaki oblik tjelesnog i/ili emocionalnog zlostavljanja, seksuanog zlostavljanja, zanemarivanja i nemarnog postupanja ili iskorištavanja djece, što rezultira stvarnom ili potencijalnom opasnosti za djetetovo zdravlje i sigurnost, preživljavanje, razvoj ili dostojanstvo (WHO, 2006).

Prema definiciji *zlostavljanja* obično se ističe da se radi o trajnoj ili učestaloj izloženosti**:**

- Namjerno nasilnim postupcima
- Koji se događaju u kontekstu odnosa odgovornosti, povjerenja i moći
- Posljedicama koje mogu biti jasno uočljive (ozljede) ili teže primjetne (emocionalne povrede i ozljede unutarnjih organa)

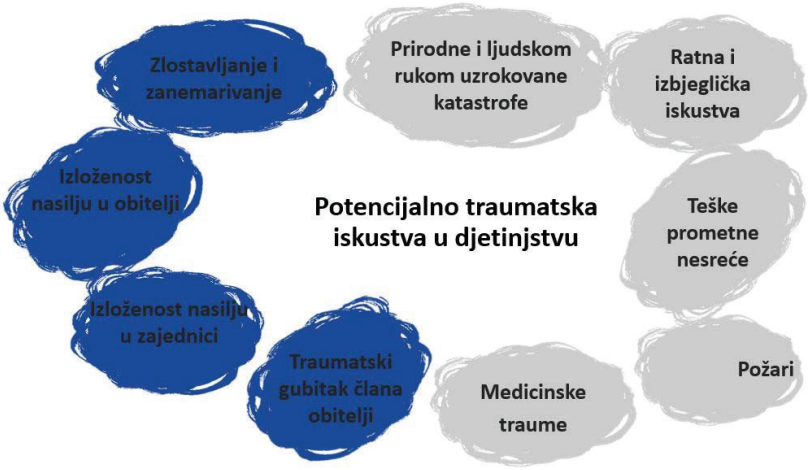
*Zanemarivanj*e djece može se definisati kao nedostatak odgovarajuće brige i njege odraslih osoba prema djetetu što bitno utiče na njegov normalan fizički i psihički razvoj (Kocijan Hercigonja, 2003).

- emocionalno – pasivan ili agresivan stav
- zdravstveno – ne vodi se računa o zdravstvenoj zaštiti djeteta i
- edukativno zanemarivanje – niz aktivnosti u kojima roditelj ne sarađuje sa školom, ne pruža pomoć djetetu...

Trauma je izloženost događaju koji uključuje stvarnu ili prijeteću smrt, ozbiljnu ozljedu ili seksualno nasilje kroz:

- izravnu uključenost
- svjedočenje
- saznanje da se traumatski događaj dogodio bliskoj osobi
- doživljavanje ponovljene ili ekstremne izloženosti averzivnim detaljima nakon traumatskog događaja (npr. poslovi koji uključuju skupljanje ljud-

skih ostataka nakon nesreće, stalna izloženost detaljima o zlostavljanju djece – ne kroz medije)



Slika 6.1. Potencijalno traumatska iskusta u djetinjstvu (Cohen, Mannarino i Deblinger, 2006; NCTSN, 2016).

Najčešće posljedice traumatskih iskustva su:

- Kognitivne poteškoće

Iskrivljena vjerovanja o sebi, drugima i traumatskom iskustvu, teškoće učenja i koncentracije

- Poteškoće u odnosima

Povećana razina konflikata, narušeno povjerenje u druge

- Emocionalne teškoće

Teškoće u učinkovitom izražavanju i upravljanju emocijama, kao što su anksioznost, depresivnost i ljutnja

- Poteškoće u ponašanju

Izbjegavanje podsjetnika na traumu, problematična (seksualna) ponašanja, agresivnost, opozicionalnost

- Tjelesne poteškoće

Teškoće spavanja, pretjerana pobuđenost, bolovi u glavi ili trbuhu i druge tjelesne reakcije

II DIO

1. UVODNA VJEŽBA
2. USPOSTAVA ODNOSA
3. TEORIJSKI OKVIR: TEORIJA PRIVRŽENOSTI, NEUROZNOST, BRONFENBRENNER-OVA TEORIJA
4. MEĐULJUDSKI ODNOS KAO TEMELJ STRUČNE PODRŠKE
5. TRANSFER, KONTRATRANSFER, PARALELNI PROCES I TRANSGENERACIJSKI PRENOS TRAUME
6. IZGRADNJA ODNOSA S DJECOM I ODRASLIMA: OD JA I TI PREMA MI

1. UVODNA VJEŽBA

Moj unutarnji zaštitnik

Zamolit ću Vas da pratite upute. Pronađite neko mirno mjesto i udobno se smjestite. Neka se Vaše tijelo opusti. Obrati pažnju na svoje disanje. Udahnite... izdahnite... udahnite... izdahnite... udišete energiju i izdišete napetost. Dozovite u sjećanje sebe kao dijete od 7, 8 godina. Prisjetite se šta ili ko ti je pomagao i na koji način da se snađeš kad si bio-la u brigama ili nevolji. Vidi, ko je bio Vaš zaštitnik? Kako se zove? Kako izgleda? Na koji način Vas brani? Šta govori? Što čini? Postoje li trenuci kada njegova podrška izostane ili bude pretjerana? Kako Vas je branio kroz odrastanje? Što biste mu željeli reći?

Načinite ili nacrtajte svog unutarnjeg zaštitnika.

Napišite kratku priču o njemu.

Kako se zove? Kako izgleda?

Na koji način Vas brani? Što govori? Što čini?

Postoje li trenuci kada njegova podrška izostane ili bude pretjerana?

Kako Vas je branio kroz odrastanje?

Što biste mu željeli reći?

Vježba se može prilagoditi i u radu sa djecom. Sudionici ne smiju biti unaprijed upoznati s njom. Nakon vođene fantazije i individualnog rada, ako radite u grupi, dajte instrukciju da se djeca podijele u parove.

Podijelite one dijelove priče koje želite i možete sa neki s kim bi ste željeli (sa svojim partnerom).

Cilj vježbe: osvijestiti prepreke u izgradnji odnosa povjerenja s djetetom koje proizlaze iz djetetovih ranih iskustava traumatskih povreda i naših vlastitih iskustava.

Način izvođenja: u parovima

Potrebni materijali: voštane boje, bojice ili glina, prazni papiri, penkale

2. USPOSTAVA ODNOSA

Odgoj postoji od prvih ljudskih zajednica. Može biti posmatran kroz najmanje tri aspekta: kroz društveno-generacijski aspekt, odnosno kao pojava; kroz individualni aspekt, odnosno kao proces i kroz interakcijsko-komunikacijski aspekt, odnosno kao djelovanje (Bratanić, 1993). To znači da postoji utjecaj društva na pojedinca, te da stariji utječu na mlađe članove društva i obrnuto. Jedna generacija utječe na drugu generaciju upućujući na usvojena znanja i iskustva koja omogućuju opstanak, ali i potiču napredak, odnosno osvajanje cjelokupnog socijalnog naslijeđa, kulturnih vrijednosti, radnog iskustva, običaja, morala, shvaćanja prethodnih generacija. Odgoj je humani proces, briga čovjeka o čovjeku i podrazumijeva usvajanje bioloških, intelektualnih, estetskih, društvenih, kulturnih, moralnih i drugih vrijednosti. Čovjek je biće odgoja i zato on mora stalno o njemu promišljati i istraživati ga kako bi ga učinio djelotvornijim u procesu ljudskog postojanja i nastojanja (Vujčić, 2013). Nastojanje je lakše kada onaj koji odgaja ima razvijene potrebne kompetencije. Tada su nastojanja postojanija i predvidivija, te će dati pozitivne rezultate. Međutim, u stvaralačkom činu odgajanja treba uvijek uzeti u obzir da na rezultate ovog procesa utiče ono što dijete donosi svojim rođenjem, tj. naslijeđe; sredina u kojoj je dijete rođeno i odgajano, razina pedagoških kompetencija onoga koji odgaja (roditelj, odgajatelj, nastavnik, pedagog, itd.) i aktivnost onoga ko je u centru odgojnog procesa, tj. aktivnost djeteta (pogledati u: Vukasović, 1999., Kafedžić i sur, 2019).

2.1. DIJETE JE AKTIVNI SUDIONIK PROCESA RAZVOJA

Dijete je subjekt odgojnog procesa i potrebno mu je omogućiti aktivno sudjelovanje u ostvarivanju procesa vlastitog razvoja, rasta i učenja. Savremena slika djeteta sve više je usmjerena na stav da dijete u prvim godinama života usvaja vodeće spoznajne modele ovisno o okruženju te da sociokulturni procesi usaglašavanja predstavljaju puteve i obrasce kako dijete konstruira svoje znanje sa svijetom. Dijete treba drugog čovjeka koji reagira na njihova iskustva, što može biti u vidu interesa za ono što dijete radi ili u obliku razgovora o onome što dijete radi i što ga zanima. Dijete, također, treba drugu osobu kao uzor, kao kulturni i etički obrazac (Bašić, 2011).

Kako bi bilo osigurano da dijete bude subjekt odgojnog procesa, neophodno je znati da dijete, također, ima svoje potrebe. Potreba znači nedostatak nečega što je potrebno nadomjestiti odgovarajućim postupcima. Važno je reći da je dijete, posebno predškolske dobi, ovisno o odraslima u procesu zadovoljavanja svojih potreba. O važnosti potreba govori i to da postupno zadovoljavanje osnovnih potreba vodi ka glavnom cilju svakog *zdravog* ljudskog bića – punoj realizaciji vlastitih potencijala u kojem socioemocionalni razvoj ima značajno mjesto (Bašić, 2005). Dijete treba podučiti djelotvornijem načinu zadovoljavanja temeljnih potreba, djelotvornijem načinu kontrole vlastitog ponašanja pri zadovoljavanju tih potreba, a da se u cjelosti koriste sposobnosti, talenti i potencijali djeteta.

2.2. POTREBE DJECE I ADOLESCENATA U ODNOSU SA DRUGIMA

Svako dijete ima relacijske potrebe odnosno potrebe za kontaktom kojih često nije svjesno, i koje nije u stanju da saopšti odraslima niti svojim vršnjacima. Zato djeca svojim promjenama u ponašanju pokazuju da im nedostaje pažnje ili ljubavi od strane roditelja, prihvatanja od strane vršnjaka, razumijevanja od strane nastavnika, obrazovne podrške u smislu pomoći pri savladavanju gradiva ili jasne strukture od strane odraslih.

Kada su relacijske potrebe nezadovoljene, djeca pokazuju promjene u ponašanju, poput povlačenja, agresivnog ponašanja, slabijeg školskog uspjeha, nepoštivanja školskih pravila, te kao rezultat toga u školskom okruženju mogu postati žrtve ili počinioci nasilja.

Richard Erskine, klinički psiholog i eminentni stručnjak iz oblasti psihoterapije, u knjizi koju je objavio sa svojim saradnicima definiše 8 potreba koje ljudi imaju u odnosu sa drugima (Erskine i sur., 1999; prema Erskine, 2015).

1. *Potreba za sigurnošću*

> Sigurnost je organski doživljaj da su naše fizičke i emocionalne ranjivosti zaštićene. Savjetodavni rad sa djecom stoga treba uključivati empatijsku svjesnost o potrebi za sigurnošću u odnosu kao i recipročni odgovor na tu potrebu. To pretpostavlja reakciju koja uključuje poštivanje i prihvatanje bez stida dječije ranjivosti (Erskine, 2015).

2. *Potreba za priznanjem i potvrdom na važnost*

Ova potreba se odnosi na postojanje druge osobe koja će validirati, afirmisati i prihvatiti sve naše relacijske potrebe kao prirodne.

> Ovo se postiže kroz ostvarivanje stvarnog kontakta sa djetetom, i istinskom zainteresiranošću za dijete, a ne običnim prisustvom.

3. *Potreba za prihvatanjem od mudre, pouzdane i zaštitničke osobe*

Ovo je temeljna potreba jer svako dijete ima potrebu da se osloni na roditelje, stariju braću i sestre, nastavnike i mentore. To je potreba za značajnim drugim od kojeg dobivamo zaštitu, ohrabrenje i informaciju (Erskine, 2015).

4. *Potreba za zajedništvom – dijeljenjem iskustva*

Ova potreba se manifestuje kroz želju da se bude u prisustvu sa nekim ko je sličan, ko razumije jer on ili ona su imali slično iskustvo. To je osjećaj prolaska istoga puta zajedno sa nekim ko je „kao ja“ (Erskine, 2015).

Savjetovatelj može kroz rad sa djetetom da pažljivo podijeli neka od svojih iskustava ili emocija koje je imao te da kaže kako je riješio određenu situaciju. Osim toga, praksa pokazuje da se ova potreba može zadovoljiti u okviru malih grupa gdje ciljano možemo okupiti nekoliko djece sa sličnim životnim iskustvima.

5. *Potreba za samo-definisanjem (Ko sam ja?)*

Samo-definisanje je relacijska potreba za poznavanjem i izražavanjem svoje jedinstvenosti i dobivanjem priznanja i prihvatanja od strane drugih.

Intervencija u toku savjetodavnog rada bi trebala biti davanje prostora djetetu za izražavanje svojih interesa i onoga što voli bez podsmijeha i odbacivanja.

6. *Potreba za uticanjem na druge ljude*

To je individualni osjećaj kompetencije u odnosu koji proizlazi iz afikasnosti da se privuče pažnja druge osobe, uticaja koji bi mogao da koristi drugim ljudima, i uticaja na promjenu osjećanja ili ponašanja druge osobe (Erskine, 2015).

Savjetovatelj može kod djeteta zadovoljiti ovu potrebu ako pokaže da mu je zaista stalo kada dijete kaže da mu je teško ili da je ljuto, ili kada dopusti da dijete da svoju povratnu informaciju na savjetodavni rad te ukoliko nakon te povratne infomacije savjetovatelj promijeni metoda ili svoje ponašanje. Npr. „Šta ti se nije svidjelo danas u našem radu?, Šta bi uveo/la novo za sljedeći put?

7. *Potreba za inicijativom od strane drugih ljudi*

Inicijativa se odnosi na podsticaj za pravljenje interpersonalnog kontakta sa drugom osobom. To je traženje druge osobe na način koji priznaje i daje značaj njemu ili njoj u odnosu (Erskine, 2015).

Ukoliko se kod djeteta primijeti pretjerana pasivnost, moguće da jedan od uzroka takvoga ponašanja može biti nezadovoljena ova potreba u ranijoj životnoj fazi. Ukoliko savjetovatelj procijeni da se radi o tome, u redu je da poziva u kontakt dijete i više puta na različite, uzrastu prilagođene načine.

8. Potreba za izražavanjem ljubavi

Ova potreba je veoma važna komponenta odnosa. Ljubav se obično pokazuje kroz tihu zahvalnost, privrženost, ili kada uradimo nešto za drugu osobu. Značaj potrebe da se pokaže ljubav – bilo da je to od djece ka roditeljima, braći, sestrama, ili nastavnicima, ili od klijenta prema teraeputu – često se previdi u psihoterapijskoj praksi (Erskine, 2015).

Djeca u praksi žele nacrtati rad za svoje savjetovatelje u školi, i takve potrebe je važno prihvatiti i normalizirati.

Svaki stručni suradnik trebao bi se upoznati i biti svjestan ovih potreba kod djece i adolescenata, kako bi došao do uzroka određenih promjena u ponašanju koje dijete ispoljava i kako bi dijete usmjerio ka zadovoljavanju ovih potreba. Tehnike kroz savjetodavni rad koje su dio ovog priručnika će svakako pomoći na tom putu svakom stručnjaku. Važno je tokom rada biti na dječijim „talasnim dužinama“ kako bismo zaista uspjeli u tome da nam se djeca otvore.

S obzirom da savjetodavni rad sa djecom podrazumijeva i rad sa roditeljem, važno je educirati roditelje o ovim relacijskim potrebama odnosno potrebama u odnosu koje njihovo dijete ima, kako bi i roditelji drugačije pristupili odgoju.

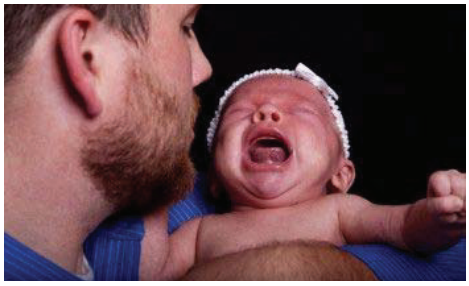
3. TEORIJSKI OKVIR: TEORIJA PRIVRŽENOSTI, NEUROZNOST, BRONFENBRENNER-OVA TEORIJA

Kako bi dijete, kao odrasla osoba, bila samoostvarena, neophodno je da nauči u djetinjstvu: razumijevati sebe i okolinu, uočavati i rješavati probleme, biti samostalan i neovisan, biti kreativan, razvijati smisao za humor, uživati u društvu dugih ljudi, ali i u samoći, itd. U tom smislu, djeci je potrebno da ih se vidi, sasluša i vrednuje kao osobe. Potrebno je pokazati zainteresiranost za svakodnevna iskustva djece i pokušati shvatiti njihova gledišta. To znači pojačati dječiji osjećaj sposobnosti, lične kontrole i mogućnosti uticanja na stavove i ponašanja drugih. Nužno je, u tom smislu, osigurati redovnu, pozitivnu pažnju, u svakoj dobi. Neuroznanstvene studije ukazuju kako razvoj predstavlja oblikovanje genetičkog potencijala i da su rana iskustva sa socijalnom okolinom ključna za sazrijevanje moždanog tkiva. Stoga, potencijal prirode može biti realiziran samo ako je facilitiran odgojem (Cicchetti & Tucker 1994).

Neizostavno je u tom kontekstu govoriti o privrženosti koju dijete razvije sa bliskim osobama, jer to utiče na sve druge odnose i funkcioniranje u različitim kontekstima. Teorija privrženosti (attachmenta) svojim organizacijskim modelom daje najcjelovitiji prikaz funkcioniranja i razvoja odnosa između roditelja i djeteta u prve tri godine života. Donedavno je prevladavalo mišljenje da uloga oca u nastanku ranog emocionalnog razvoja djeteta nije od posebne važnosti, te da se događa tek posredno kroz očevu podršku, pažnju i ljubav prema majci. Novija istraživanja pokazuju da dojenče uspostavlja privrženost prema svakoj osobi s kojom je u kontaktu, no od presudnog je značaja odnos osobe koja primarno brine za dijete (primarni njegovatelj), a najčešće je to majka. Odnosi između dojenčeta i primarnog odgajatelja imaju snažan utjecaj na tjelesni, psihološki i socijalni razvoj djeteta. Poremećaji u tim odnosima, uzrokovani odvajanjem od roditelja ili traumatičnim i bolnim iskustvima s roditeljima, duboko remete razvoj djeteta.

Mjesto teorije privrženosti među drugim teorijama posebno je i značajno na mnogo načina. Teorija počiva na ideji o značaju ranog djetinjstva za razvoj ličnosti i nudi objašnjenje mehanizma koji je u osnovi nastanka i perzistiranja vezanosti. Teorija privrženosti nastala je sredinom prošlog stoljeća kao teorija o porijeklu i prirodi čovjekove osjećajnosti. Od tada do danas, teorija afektivne vezanosti integrira različite naučne doprinose u kreativan i originalan način razmišljanja o ljudskim emocijama. Autor teorije privrženosti je engleski psihija-

tar i psihoanalitičar John Bowlby (1969). Bowlby (1980) je definirao privrženost kao „bilo koji oblik ponašanja čiji će rezultat biti zadržavanje pažnje značajnog drugog“, dok se danas privrženost definira kao „interaktivna regulacija stanja biološke sinkronizacije između i unutar organizama“ (Schore 2000). Interaktivna regulacija afekata može se smatrati temeljnim mehanizmom dinamike privrženosti. Primarni cilj djeteta tokom prvih godina nakon rođenja je ostvarenje veze privrženosti pomoću emocionalne komunikacije sa značajnim drugim i razvoj regulacije vlastitog selfa. Od rođenja, djeca koriste svoj kapacitet za suočavanje sa stvarnošću kako bi ostvarili adekvatnu interakciju s okolinom. Teorija privrženosti se prvobitno razumijevala kao teorija koja se bavi odnosom između roditelja i djeteta. Međutim, vremenom, privrženost je prešla put od relacionog do individualnog svojstva, prije svega zahvaljujući mehanizmu unutrašnjeg radnog modela. Već su osnivači teorije pretpostavili da rano formirani unutrašnji radni modeli privrženosti predstavljaju trajni kapital osobe, da su prilično stabilni i otporni na promjene i da perzistiraju kroz čitav životni vijek, utičući na oblikovanje kasnijih relacija. Pokazuje se da neuspješnost primarnog odgajatelja (majke) u emocionalnom prilagođavanju rezultira neadekvatnim, neusklađenim odgovorima na djetetove poruke (potrebe). Time se duboko remeti unutrašnja organizacija, otežano je stvaranje selfa i tumačenje signala iz okoline. Tada djeca imaju dezorganizirano ponašanje i prema majci i prema vršnjacima. Djeca koja ne mogu polučiti adekvatan odgovor majke i zadovoljiti svoje afektivne potrebe koriste se unutrašnjim mehanizmima zaštite kako bi uklonila osjećaj neugode. Bogatstvo ljubavi i zdrave stimulacije omogućava mozgu rast i uspješan razvoj, stoga poticajno ozračje pospješuje razvoj inteligencije i individualnih potencijala. Suprotno, nestimulativno ozračje osiromašuje razvoj mozga. Ukoliko dijete raste u okolini u kojoj su mu uskraćeni ljubav, sigurnost i roditeljska njega, u njegovom se mozgu mnoštvo sinapsi neće očuvati, te će i djetetov mozak biti znatno drugačiji od mozgova djece koja rastu u osjećajno bogatom okruženju. Nažalost, mozak velikog broja djece *gladuje* zbog manjka pažnje i odgovarajućih podražaja. Bez podražaja, bez korištenja, moždane stanice odumiru.



Kvaliteta brige i pažnje koju dijete prima u njegovoj najranijoj dobi je od vitalnog značaja za njegovo buduće mentalno zdravlje. Ukoliko dijete ne ostvari odnose sa primarnim odgajateljem, kao posljedica može da se javi depriviranost. Parcijalna depriviranost je popraćena anksioznošću, pretjerano izraženom potrebom za ljubavlju, snažnim osjećajem za osvetom, osjećajem krivice, povučenošću i depresijom. Trajna depriviranost je poznata i pod nazivom marazam. Marazam je primarno medicinski izraz, koji se kasnije proširio na svu djecu kojoj nedostaje emocionalna *hrana* zbog neostvarene vezanosti, odnosno attachmenta za primarnog odgajatelja (Pašalić Kreso, 2012). Attachment je biološki sistem ponašanja između roditelja i djeteta koji ima emocionalni kvalitet i koji se aktivira veoma rano u razvoju djeteta. Može se reći da je to proces koji se razvija u prvim godinama djeteta u direktnom kontaktu s odgajateljem. Bowlby (1969.; prema: Pašalić Kreso, 2012.) je ukazao na četiri faze razvoja attachmenta u prve dvije godine života: predattachment faza (0-3 mjeseca), attachment u nastajanju (3-6 mjeseci), jasni attachment (6-12 mjeseci) i ciljno-korigovana partnerska faza (12-24 mjeseca) koja predstavlja ispreplетenost kognitivnog, socijalnog i emotivnog ponašanja. Privrženost između djeteta i primarnog odgajatelja postaje mnogo složenija, dijete može pretpostaviti slijed događaja i uticati na promjenu odluke odgajatelja svojim ponašanjem. Gruba podjela privrženosti se odnosi na: sigurni i nesigurni tip. (Slika 4.1.)

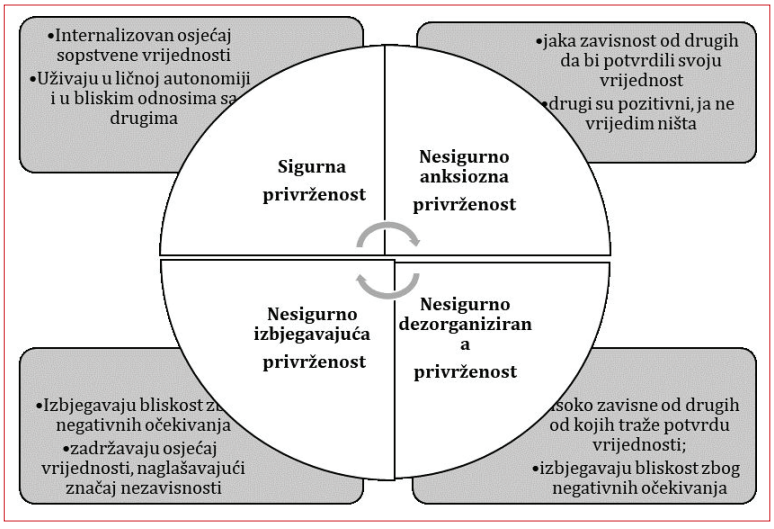
Sigurni tip privrženosti podrazumijeva da je odgajatelj u odnosu s djetetom dovoljno senzibilan, brižan i empatičan pa dijete internalizira iskustva koja mu u stresnim situacijama omogućuju optimalan emocionalni odgovor. Ovaj tip privrženosti vodi ka samostalnosti i autonomiji.

Nesigurni tip podrazumijeva odgovor odgajatelja koji nije adekvatan, te djeca razvijaju ambivalentni, izbjegavajući i dezorganizirani tip privrženosti.

Dezorganizirani tip privrženosti se često razvija kod zanemarene i zlostavljane djece, pri kojem postoji paradoksalna situacija u kojoj djetetu, u slučaju opasnosti, figura privrženosti kao potencijalni faktor zaštite, stvara dodatni izvor anksioznosti.

Ambivalentni ili anksiozni tip privrženosti kao posljedicu ima da djeca ne pokazuju interes u socijalnim interakcijama i javlja se nemogućnost iskazivanja emocija.

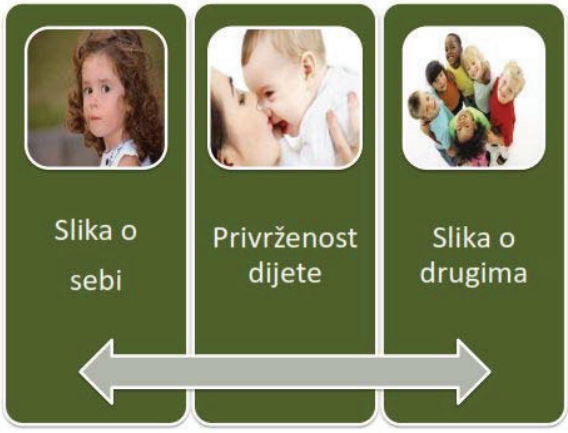
Izbjegavajući tip privrženosti rezultira agresivnim ponašanjem u dječijoj dobi i adolescenciji, gdje su izraženi problemi u razrješenju konfliktnih situacija i održavanju socijalnih veza (ROMANCUK).



Slika 3.1.1. Tip privrženosti i unutarnji radni modeli

Kroz razvoj privrženosti razvija se poseban unutrašnji aktivni model vezivanja koji predstavlja kognitivni mapu odnosa nastalu na osnovu ranog iskustva vezivanja.[16] Unutrašnji aktivni model vezivanja (Slika 3.1.2.) omogućava da se pretpostavi na koji će se način pojedinac ponašati u različitim situacijama prema značajnim osobama, uključujući intimne veze (Carr, 2000.; prema: Pašalić Kreso, 2012). Ukoliko attachment nije ostvaren, posljedice su vidljive po ukupan psihofizički razvoj djeteta. Mozak djeteta pokazuje zaostajanje u različitim vidovima, a prvenstveno u razvoju centara za emocije (Pašalić-Kreso, 2000b; Pašalić Kreso, 2012).

16 **Povezanost** je roditeljska emocija prema djetetu. Snažni osjećaji ljubavi i brige koje skrbnici osjećaju prema djetetu pomažu učvrstiti povezanost. **Privrženost** označava odnos djeteta i skrbnika iz djetetove perspektive. Priroda odnosa ovisi o tome koliko roditelj odnosno skrbnik odgovara na dječije potrebe za njegom, utjehom i sigurnošću.



	Pozitivno +	Negativno -	
Ja sam	vrijedan ljubavi; dragocjen; učinkovit; autonoman	1. nevrijedan ljubavi 3. nevažan 5. neučinkovit	2. nezanimljiv 4. loš 6. zao
Drugi su	dostupni, puni ljubavi; brižni; zainteresirani; odgovaraju na moje potrebe; osjetljivi	1. nedostupni 3. neprijateljski 5. ne osjećaju ljubav 7. ne odgovaraju na moje potrebe	2. zanemaruju me 4. odbijaju me 6. nezainteresirani su

Slika 3.1.2. Unutarnji radni modeli (Bilić, Buljan Flander, 2012).

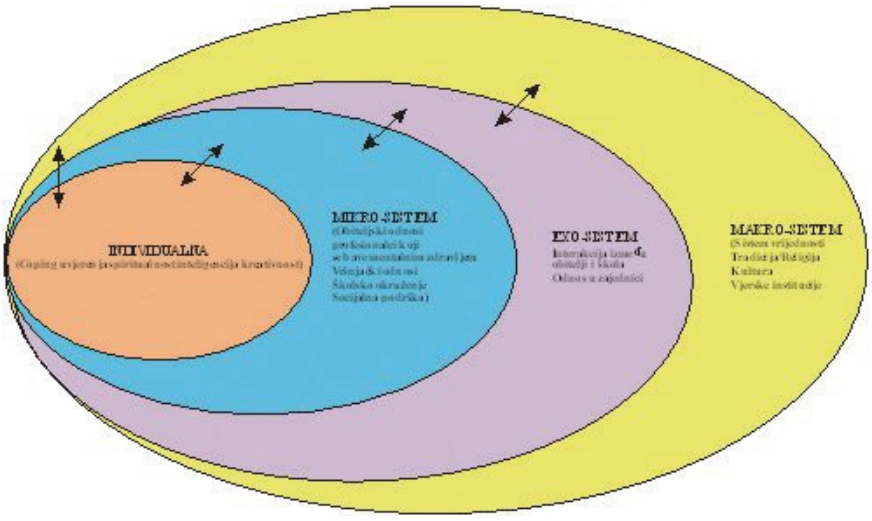
Mogućnosti intervencija u okviru teorije privrženosti, uvjetovane su mehanizmom koji je odgovoran za prenošenje obrazaca vezanosti kroz generacije. Unutrašnji radni model (sebe i drugih) definira se kao kognitivno-afektivna struktura koju dijete formira na osnovu svakodnevnih, ponavljanih iskustava s primarnim odgajateljem. Modeli određuju način na koji će se dijete adaptirati na druge, prilagoditi svoje ponašanje da bi od drugih bliskih osoba dobilo ono što mu je neophodno za rast i razvoj: pažnju, kontakt, sigurnost. Dijete će biti bolešljivo ili plačljivo, ako su to situacije u kojima je majka najdostupnija. Bit će sigurno i opušteno s majkom koja toplo, adekvatno i dosljedno odgovara na pozive djeteta. Ukoliko majka ni u jednoj situaciji ne reagira, dijete će prestati da šalje signale i postat će zatvoreno, oprezno, nepovjerljivo (Stefanović Stanojević, 2012). Unutrašnji radni modeli pohranjeni su u desnoj neverbalnoj proceduralnoj memoriji. Dakle, komunikacija privrženosti je ugrađena u nervni sistem i sposobna je inducirati značajne promjene mozga u razvoju. Desna hemisfera ima značajne poveznice s limbičkim sistemom koji obrađuje emocije. Ako se uzme u obzir da iskustva u vezi privrženosti specifično utječu na razvoj limbičkih i kortikalnih područja desnog mozga, koja su kritična za uspostavu selfregulacije, nije potrebno

dodatno naglašavati važnost desnog mozga u ranom životu čovjeka. U svim kasnijim međuljudskim komunikacijama reprezentacija unutrašnjih radnih modela veze privrženosti u desnoj hemisferi, djelujući na nesvjesnom nivou, učestvuje u interpretaciji, procjeni i regulaciji socio-emocionalnih informacija, te služi kao vodič u budućim akcijama pojedinca. Desna hemisfera, u koju su upisana i organizirana rana iskustva, dominantna je u nesvjesnoj recepciji, ekspresiji, komunikaciji i regulaciji emocija kao esencijalnih funkcija za održavanje i kreaciju socijalnih veza, posebno intimnih (Blonder, Bowers & Heilman 1991). Iako se desni mozak reorganizira kasnije u životu i zadržava svoju plastičnost, stanja koja su dio inicijalnih perioda razvoja imaju izuzetno velik utjecaj na čovjekov daljnji razvoj.

Kako bi interakcija pojedinca / djeteta i okoline bila shvaćena u potpunosti, neizostavno je spomenuti Bronfenbrennera i njegovu ekološku sistemsku teoriju. Bronfenbrenner ističe da dijete i okolina neprekidno utječu jedno na drugo na dvosmjeran način (Bell, Sameroff, prema: Vasta, Haith, Miller, 2005). Prema Bronfenbrenneru, okolina djeluje interaktivnim putem na dijete kroz (Slika 3.1.3.):

a) mikrosistem, odnosno okolinu koja je najbliža djetetu, kao što su: obitelj, vrtić, škola, igralište,
b) mezosistem, odnosno sistem koji povezuje više djetetovih mikrosistema, kao što su: roditelji i nastavnici,
c) egzosistem, odnosno socijalno okruženje u kojima dijete neposredno ne sudjeluje, kao što su: školsko vijeće, lokalna vlast, obrazovne vlasti i
d) makrosistem, odnosno kultura i subkultura, kao što su: država, političko uređenje, društvene vrijednosti, itd.

Ovi su sistemi međusobno povezani hronosistemom koji je "struktura događaja iz okoline i promjena tijekom života, kao i sociokulturalne okolnosti" (Santrock, 2008). Dakle, ekološki pristup u razvoju očekivanog i neprihvatljivog ponašanja i doživljavanja uzima u obzir karakteristike okruženja u kojem dijete živi (Velki i Cimer, 2011).



Slika 3.1.3. Socijalni ekološki okvir za strategiju razvoja rezilijentnosti (Ungar, 2012., prema Badurina, 2016).

Najbliži djetetu jesu roditelji, odnosno obitelj. Obitelj je prva grupa kojoj dijete pripada i ona je više od broja pojedinaca koji dijele jedinstven fizički i psihosocijalni prostor. Ona je jedinica kroz koju se dijete susreće i suočava sa širim društvenim okruženjem i drugim društvenim institucijama i koja daje pečat svim aspektima života, u kojoj je naglasak na interakcijama i formiranju emocionalnih odnosa. U skladu s tim, obitelj predstavlja prvo i najznačajnije okruženje u kojem pojedinac uči: vrednovati sebe i druge ljude, kako izražavati emocije i djelovati u skladu s njima, kako zadovoljiti potrebe i kako postići da ga drugi razumiju. Istraživanja specifičnih oblika roditeljskoga ponašanja i odgojnih postupaka utvrdila su dvije temeljne dimanzije roditeljstva – emocionalnost i kontrola (Darling i Steinberg, 1993; Cummings, Davies i Campbell, 2000). Emocionalnost se odnosi na emocije koje roditelj doživljava i pokazuje u odnosu s djetetom. Emocionalnost je dimenzija koja se naziva još i podrškom, toplinom, osjetljivošću, prihvaćanjem, brigom ili njegovanjem, te se na jednom kraju ove dimenzije nalazi emocionalna toplina i prihvaćanje djeteta, a na drugom kraju hladnoća, odbacivanje, udaljenost, neprijateljstvo prema djetetu (Peterson & Hann, 1999). Emocionalna toplina roditelja prema djetetu ima pozitivne učinke na razvoj djeteta. U brojnim istraživanjima je potvrđeno da je roditeljska emocionalna toplina povezana s prosocijalnim ponašanjem djeteta, pozitivnim vršnjačkim odnosima i zadovoljstvom u odrasloj dobi, s općenitom kompetencijom (Amato, 1989, prema: Maršanić, 2011), formiranjem identiteta (Sartor i Youniss, 2002, prema: Maršanić, 2011), akademskim uspjehom i samopoštovanjem (Bean i sur., 2003, prema: Maršanić, 2011). Roditeljska emocionalna toplina je negativno povezana s zlouporabom alkohola (Barnes i sur., 2000, prema: Maršanić, 2011), problemima u formiranju identiteta i vršnjačkih odnosa (Marta, 1997, prema: Maršanić, 2011),

poremećajima hranjenja (McVey i sur., 2002, prema: Maršanić, 2011) i depresivnim simptomima adolescenata (Whitbec i sur., 1993, prema: Maršanić, 2011). Suprotno tome, svi aspekti internaliziranih (depresivnost, anksioznost, somatizacija) i eksternaliziranih (agresivnost) problema adolescenata najsnažnije su povezani s percepcijom odbacivanja od strane oca i majke (Buehler and Gerard 2002; Forehand and Nousiainen 1993; Khaleque and Rohner 2002; Rothbaum i Weisz 1994, prema: Maršanić, 2011). Odbacivanje od strane roditelja ima različit učinak na djevojke i mladiće. Djevojke više cijene uključenost u interpersonalnim odnosima; kada se osjećaju odbačenim, odnosno kada izostaje uključenost roditelja, u tim okolnostima, djevojke češće reagiraju depresivnim raspoloženjem (Gjerde et al. 1988, prema: Maršanić, 2011). Nasuprot tome, mladići češće od djevojaka reagiraju na stresore, kao što je osjećaj odbačenosti, problemima ponašanja (Rothbaum and Weisz 1994, prema: Maršanić, 2011).

Dimenzija kontrole odnosi se na postupke koje roditelji koriste da bi modificirali ponašanje i doživljavanje djeteta. I ova je dimenzija bipolarna, te se na jednom kraju nalaze roditelji čija je kontrola nad djetetovim ponašanjem čvrsta, a na drugom kraju oni koji slabo kontroliraju djetetovo ponašanje. Prema istraživanjima, smatra se kako je važno unutar dimenzije kontrole razlikovati dvije vrste: tzv. psihološku i bihevioralnu kontrolu (Darling i Steinberg, 1993; Cummings, Davies i Campbell, 2000, prema: Maršanić, 2011). Istraživanja pokazuju kako je bihevioralna kontrola pozitivan oblik roditeljske kontrole, za razliku od psihološke kontrole. Primjenom bihevioralne kontrole roditelji nastoje regulirati djetetovo ponašanje, pogotovo nepoželjne oblike ponašanja, uz pomoć postavljanja pravila ponašanja i nadziranja ponašanja. Bihevioralna kontrola je povezana sa smanjenim rizikom za probleme ponašanja adolescenata (Crouter i Head, 2002, prema: Maršanić, 2011) i pozitivno povezana s psihosocijalnom prilagodbom (Salem i sur., 1998, prema: Maršanić, 2011), formiranjem identiteta (Sartor & Youniss, 2002, prema: Maršanić, 2011), zdravim oblicima ponašanja (Markey i sur., 2001, prema: Maršanić, 2011) i većim zadovoljstvom roditelja u odnosu roditelj-adolescent (Laird i sur., 2003, prema: Maršanić, 2011). Psihološka kontrola se odnosi na roditeljska ponašanja koja uključuju pretjeranu kontrolu djetetovih aktivnosti, visoku razinu roditeljske pažnje i intruzije, sprečavanje samostalnog rješavanja problema, izazivanje osjećaja krivnje ili uskraćivanje ljubavi. Smatra se da psihološka kontrola ne pogoduje razvoju djetetove psihološke nezavisnosti, samostalnosti i individuacije. Psihološkom kontrolom roditelji nastoje pratiti djetetove emocije i misli, unutrašnje doživljaje te takvim nadzorom potiču kod djece internalizirane i eksternalizirane probleme (Barber i sur., 1994; Barber, 1996, prema: Maršanić, 2011).

Uzimajući u obzir ove dvije dimenzije: toplinu i kontrolu, roditeljsko vođenje može biti podijeljeno u četiri grupe, odnosno četiri tipa roditeljstva kojima se izražava odnos roditelja prema djetetu. Savremeni pojam roditeljstva shvaća se kao „ravnopravno roditeljsko partnerstvo." Roditelji odbijaju tradicionalne društvene pritiske i uvriježene stereotipe očinstva i majčinstva, te rodno podijeljene

uloge u kući i izvan nje. Zajedničkim roditeljstvom izbjeći će se nepovoljni obiteljski odnosi (Milkie i Peltola, 1999, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Autoritativan (demokratski – dosljedan) odgojni stil obuhvaća set postupaka roditelja kojima oni postavljaju pred dijete velike zahtjeve, određuju granice i provode nadzor, ali djetetu pružaju veliku toplinu i podršku. Glavni su odgojni ciljevi razviti djetetovu znatiželju, kreativnost, sreću, motivaciju i samostalnost. Osnovni je odnos prihvaćanje, a prihvaća se dječija mašta i izražavanje osjećaja. Roditeljska uloga je savjetnička, a postavljene granice i pravila se objašnjavaju djetetu. Djeca koja žive u takvom okruženju spontana su i slobodno izražavaju mišljenje i emocije, pa djeluju manje *poslušno* i *odgojeno* nego djeca iz autoritarnog okruženja (Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Autoritaran roditeljski stil (autokratski, kruti – strogi) obuhvaća prilike u kojima roditelji od djeteta imaju velika očekivanja i strogo ga nadziru, a djetetu ne daju dovoljno topline i podrške. Glavni su odgojni ciljevi učenje samokontrole (samoregulacije, vladanja sobom) i poslušnosti, pri čemu su roditelji autoritet koji postavlja zahtjeve i određuje pravila, koja ne treba objašnjavati. Najvažniji je zadatak roditelja postaviti granice i pravila, a prekršaji se kažnjavaju, često i tjelesno. Djeca koja žive u autokratskom okruženju sklona su promjenama raspoloženja, povučena su, nevesela, bojažljiva, razdražljiva i nisu spontana (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Odgojna atmosfera je hladna i puna grubosti u kojoj se ističe kazna kao jedinstveni odgojni postupak, a zbog toga kod neke djece može doći do bunta i neposlušnosti. Djeca su pred roditeljima mirna i tiha, dok su izvan kuće *neposlušna*. Djeca iz ovih obitelji često maltretiraju drugu djecu i vršnjake, kvare igru i druženje. Dijete odgojeno autoritarnim stilom najčešće odrasta u nesamostalnu i nezadovoljnu osobu (Rosić, 1998).

Permisivan (popustljivi) roditeljski stil, koji u današnje vrijeme sve više dominira, i podrazumijeva prilike u kojima roditelji od djece traže malo i provode slabu kontrolu, ali im daju veliku toplinu i podršku. Roditelji zadovoljavaju svaki djetetov zahtjev, no prevelika sloboda nije primjerena za malu djecu. Ona im stvara

nesigurnost, nesnalaženje u granicama, što potiče impulsivno i agresivno ponašanje djeteta (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Djeca ne razvijaju osnovne vrijednosti, kao što su: empatija, trud i dužnost.

Zanemarujući (zapuštajući) roditeljski stil odnosi se na roditeljstvo u kojem se djetetu postavljaju mali zahtjevi, ono nema nadzora, ali niti topline i podrške. Roditelji ili emocionalno odbacuju djecu ili nemaju vremena i snage brinuti se za njih. Iz takvih roditeljskih odnosa najčešće se razvijaju adolescenti koji pokazuju različite oblike neprihvatljivog ponašanja. Odnosi između roditelja i djece temelje se na niskom nivou razumijevanja, niskom nivou interesa za dijete i njegove aktivnosti, nepokazivanje roditeljske ljubavi, te neprovođenje zajedničkog vremena. Djeca na ovakav roditeljski odnos reagiraju neprijateljstvom i otporom, a to utiče na loš uspjeh djece u školi i nemogućnost sticanja društvene kompetencije (Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Osim ove dvije dimenzije, Steinberg, Elmen i Mounts (1989, prema: Čudina-Obradović i Obradović, 2006) su uveli još jednu dimenziju koju su nazvali roditeljskom podrškom autonomije djeteta. Ta dimenzija je važna naročito u periodu adolescencije u kojoj dijete stvara svoj identitet, a uloga roditelja je da potiče dijete da bude nezavisno i samostalno.

„Pravo mjerilo civiliziranosti nije broj stanovnika, niti veličina gradova,
niti urodi – ne, niti jedno od toga.
Pravo mjerilo su ljudi koje dotično društvo proizvodi."
Ralph Waldo Emerson, 1870.

Obitelj bi svim svojim članovima trebala omogućiti zadovoljavanje osnovnih životnih potreba (zdravlje, prehrana, stanovanje), kao i brigu o fizičkom i emocionalnom rastu i razvoju, jakoj i konzistentnoj podršci djeci, dobre modele ponašanja, učestvovanje odraslih u aktivnostima njihove djece, više obrazovne aspiracije, kao i stvaranje situacija kojima se razvija lična i društvena odgovornost djece. Zdrava komunikacija pomaže obitelji da izvršava sve funkcije, da zadovolji potrebe pojedinih članova i da ostvaruje svoje ciljeve.

„U funkcionalnim obiteljima granice su jasno određene i prikladne, a potreba za pojedinačnom privatnošću i onom unutar odnosa se poštuje. Komunikacija u tim obiteljima je djelotvorna uz slobodno izražavanje emocija. U njima nailazimo na humor i optimizam i više se pregovara nego što ima kompromisa i pomirdbi. Stoga je vrlo vjerojatno kako će djeca koja odrastaju u takvim obiteljima biti bolje pripremljena za zasnivanje svojih budućih obitelji" (Karpowitz, 2001; prema Ljubetić, 2007:30).

Kad je komunikacija u obitelji otvorena i jasna, funkcioniranje obitelji je uspješno. Što je komunikacija u obitelji više disfunkcionalna, to će biti više disfunkcionalna i obitelj, koja ne djeluje u najboljem interesu svih svojih članova; u kojima se dešava zlostavljanje članova obitelji, ovisnost o drogama, zanemarivanje djece ili starih, pojava bolesti ili neprihvatljivih oblika ponašanja kod jednog od članova obitelji. „Disfunkcionalne obitelji su one koje propadaju jer se nisu u mogućnosti djelotvorno suočiti sa životnim problemima. Te su obitelji češće suočene s različitim oblicima nasilja u samoj obitelji, bračni odnosi su napeti i bez povjerenja, a djeca koja odrastaju u takvim obiteljima su bez dostatnog roditeljskog nadzora i s nedostatnim osjećajem emocionalne stabilnosti na kojoj bi temeljila svoje buduće bračne i obiteljske odnose. Bijes i frustracije koji se s vremenom nagomilavaju u tim obiteljima ne uništavaju samo obitelj već i cijelu zajednicu“ (Karpowitz, 2001; prema Ljubetić, 2007, 30). U disfunkcionalnim obiteljima nalazi se narušena struktura obitelji, narušene granice, uloge i vodstvo, neprirodni savezi, neuspjesi u postavljanju i rješavanju problema, poteškoće u komunikaciji i ekspresiji emocija. Teško disfunkcionalne obitelji su nefleksibilne i slabo adaptabilne, ne mijenjaju se u interakciji s razvojnim potrebama, utjecajima i događajima iz okoline. Obiteljska su pravila ili kruto postavljena ili ih niti nema. U njima su prisutni stalni sukobi i svađe između svih članova obitelji, djeca usvajaju takve oblike ponašanja i uče da se sukobi rješavaju jedino nasiljem. Ponekad u konfliktnim situacijama reagiraju agresijom prema drugima, a ponekad prema sebi.

Roditelji svojim postupcima mogu motivirati ili obeshrabriti dijete na određeno ponašanje. Obitelj, kao temeljna društvena zajednica, iznimno je važna za dijete, jer se u njoj ostvaruju prvi socijalni kontakti, iskustva, formiraju vrijednosti, stavovi, usvajaju norme i slično. Stoga se može zaključiti da je, bez obzira na sve promjene u društvu, obitelj i dalje temelj odgoja i polazišno mjesto u socijalizaciji djeteta. Pritom je važno napomenuti da se od odraslih očekuje, bez obzira na okolnosti s kojima se susreću, maksimalan angažman u odgoju vlastitog djeteta. Obitelj nije samo najvažnija i najprirodnija primarna sredina neophodna za pravilan razvoj i formiranje djeteta, nego ona, prema rezultatima istraživanja, trajno određuje uspjeh djeteta u izvanobiteljskom užem i širem okruženju (Pašalić Kreso, 2012). Istraživanja koja su provedena u posljednjih nekoliko decenija motivirana su upravo saznanjem da jedan procenat mladih pokazuje neuspjeh u školi, ne toliko kao posljedicu smanjenih sposobnosti, već zbog obiteljskog porijekla ili drugih riziko faktora, kao što su: loš socio-ekonomski status, stav roditelja prema obrazovanju, emocionalna klima u obitelji itd. Zbog toga je važno da škola prepozna potencijalne riziko faktore te pravovremeno i adekvatno djeluje na njihovom smanjenju ili potpunom otklanjanju, tj. djeluje odgojno. Istina, težište djelovanja škole usmjereno je prema obrazovanju, prema aktivnostima koje vode usvajanju sistema znanja, vještina i navika koje su u društvenoj zajednici potrebne za uključivanje u svakodnevni društveni život, ali neizostavno je naglasiti da dijete odgojem postaje subjekt osposobljen za djelovanje. Radi se prvenstveno o pristupu čovjeku, o isticanju čovječnosti i humanog odnosa kao osnove u radu.

Kvalitetni međuljudski odnosi, demokratičnost, atmosfera povjerenja i saradnje, formiranje odgojne grupe kao životne zajednice, međusobna podrška i prijateljstvo u različitim životnim situacijama, zajedničko korištenje slobodnog vremena itd., su obilježja rada kojeg bi trebalo koristiti u školi i uopće u odgoju izvan škole. Cilj škole kao odgojno-obrazovne ustanove treba biti učenikov razvoj u cjelovitu osobu.

4. MEĐULJUDSKI ODNOS KAO TEMELJ STRUČNE PODRŠKE

Odgojno djelovanje je nezamislivo bez međuljudskog odnosa. Međuljudski odnos je složen dinamički proces u paru ili grupi koji određuje ponašanje između osoba koje u njemu sudjeluju. Iz navedenog proizlazi da je ponašanje jedne osobe u odnosu uvjetovano ponašanjem druge, te da svakog pojedinca u određenom odnosu se može razumjeti samo ako ga se sagleda u interakciji s drugom osobom u odnosu (Bratanić, 1993). Po svojoj osnovnoj prirodi čovjek je društveno biće, te posjeduje urođenu potrebu i sklonost prema povezivanju s drugim ljudima i težnju da pripada grupi i živi u zajednici. Čovjek živi i može opstati jedino u zajednici s drugim ljudima; o njima ovisi i zadovoljenje velikog broja njegovih potreba. Upravo to predstavlja glavni motiv zbog kojeg čovjek gradi i ulazi u odnose, te zbog kojeg su međuljudski odnosi toliko važni. U međuljudski odnos se ulazi s namjerom ispunjavanja svojih potreba vezanih uz druge ljude, ali se pritom ta osoba ne smatra objektom za isključivo zadovoljenje potreba, već se, također, nastoje poštovati potrebe, želje i osjećaji druge osobe uključene u odnos. Takav odnos i komunikacija unutar njega se, dakle, temelji na suosjećanju, poštovanju, uvažavanju i ljudskoj toplini. U odnosu se čovjek osjeća važan, koristan, kao da tamo pripada; ukoliko to prestane osjećati, odnos neminovno upada u poteškoće.

Osoba živi u stalnom procesu uspostavljanja, trajanja i prekida međuljudskih odnosa. U tim odnosima on prima i šalje poruke, ponaša se, komunicira. Komunikacija unutar međuljudskog odnosa povezana je s potrebom čovjeka da ostvari kontakt s drugim ljudima i tako dobije orijentaciju o sebi samome i svome ponašanju, kao i emocionalno zadovoljstvo koje se ostvaruje unutar odnosa, te osjećaj povezanosti i pripadnosti. Preneseno na područje odgoja i škole, međuljudski odnos se uspostavlja između odgajatelja i odgajanika, nastavnika i učenika ili odjeljenja kao cjeline, stručnog saradnika i pojedinog djeteta ili grupe, itd. Takav pristup zahtijeva da se osvijesti taj proces u kojem ne samo odgajatelj/nastavnik svojim ponašanjem utječe na odgajanika/učenika, već u tom procesu se dešavaju i obrnuti utjecaji. Kakav će biti utjecaj jednih na druge, zavisi od odnosa koji među njima postoji. Od tog odnosa zavisi i atmosfera u odjeljenju, te zavise i odnosi među pojedinim učesnicima u nastavi, a to je vrlo bitno ukoliko se želi poboljšati i unaprijediti funkcioniranje jednog učenika, grupe učenika, odjeljenja ili učenika cijele škole.

Odgoj izostaje bez međuljudskog odnosa, a međuljudskog odnosa nema bez interakcije. Interakcija se najjednostavnije može definirati kao odnos između dvije

ili više osoba pri čemu je prisutan međusobni utjecaj. Tada se može govoriti o dijadnom odnosu između dvije osobe. Međutim, važno je znati da je interakcija između dvije osobe često određena utjecajem treće osobe, te se može govoriti o indirektnom utjecaju te osobe ili efektu trećeg dijela (Pašalić Kreso, 2012). Nažalost, često se utjecaj treće osobe zanemaruje u dijadnom odnosu ne spominjući je ili spominjući je u negativnom kontekstu ili se treća osoba spominje kao uzrok određenog ponašanja, ali se zanemaruje njen ukupni utjecaj ili se utjecaj prenaglašava, te se novonastala situacija ne može kvalitetno riješiti. Jedna od osoba u dijadnom odnosu može, također, stalno izlaziti iz dijade i konstantno uključivati treću osobu. Sve ovo treba prepoznati i djelovati na adekvatan način.

Za ostvarivanje interakcije neophodna je komunikacija. Komunikacija je sredstvo ostvarivanja egzistencijalnih ciljeva, ispunjavanja temeljnih fizioloških i psihosocijalnih potreba (hrana, žeđ, seks, međuljudski odnosi), dobivanje kvalitetnog obrazovanja i zadovoljavajuće zaposlenje, itd. Općenito, može se smatrati da je komunikacija jedan od važnih faktora u održavanju mentalnog zdravlja i mentalne higijene svakog čovjeka. Komunikacija je proces razmjene misli, osjećaja i poruka. Prema jednoj od definicija „komunikacija je dinamički i složen proces u kojem ljudi šalju i primaju verbalne i neverbalne poruke da bi razumjeli i da bi njih razumjeli“ (Hargie, 1994). Proces komunikacije počinje kada pošiljatelj primatelju želi prenijeti činjenicu, ideju, mišljenje ili neku drugu informaciju koja za njega ima smisao (Griffin, 2005). Sljedeći korak je kodiranje informacije u poruku koja odgovara situaciji, dakle koju primatelj može primiti i razumjeti, tj. njezino uobličavanje u riječi, izraz lica, geste, slike, brojke i druge simbole i znakove. Naime, dok se informacija ne kodira, ona ne može biti podijeljena s drugima (Certo i Certo, 2006). Nakon toga se poruka odašilje primatelju odgovarajućim kanalom, odnosno medijem komuniciranja, kao što su e-pošta, fiksni ili mobilni telefoni, pisma, izvještaji, sastanci ili komunikacija licem u lice. Kada je osoba s kojom pošiljatelj želi podijeliti informaciju (primatelj) primila poruku, interpretira je, odnosno dekodira u formu koja je za nju smislena, tj. ponovno pretvara u informacije. Tada, kako bi pošiljatelju pokazala da je razumjela poruku, koristi povratnu vezu, koja se sastoji od istih prethodno navedenih elemenata i procesa (kodiranja, slanja poruke putem kanala komuniciranja, primanja i dekodiranja). Konačno, dio procesa komuniciranja je buka u komunikacijskom kanalu koja ga ometa u svim njegovim elementima i procesima. Buka mogu biti psihološke, društvene i strukturne prepreke koje iskrivljuju i čine nejasnom poruku koju je pošiljatelj želio poslati (McShane, Von Glinow, 2000). To su fizičke smetnje poput iznenadnog telefonskog poziva ili posjeta, zvuka nekoga ko kašlje, buke s ulice, prekida telefonske veze, ali i smetnje poput izostanka povratne veze, pogrešnog odabira kanala komuniciranja, nepažnje primatelja informacije, semantičkih problema, kulturnih razlika i slično. Ključni elementi procesa komunikacije su pošiljatelj poruke, primatelj poruke, poruka i medij (Drobec, 2017).

S obzirom na broj osoba u komunikaciji, razlikuje se intrapersonalno, interpersonalno i masovno komuniciranje. Osim toga, razlikuje se verbalna i neverbalna

komunikacija, personalna i apersonalna, jednosmjerna i dvosmjerna komunikacija, neposredna i telekomunikacija, autoritarna i demokratska komunikacija (Bognar i Matijević, 2002). Verbalna komunikacija je temelj odgojno-obrazovne komunikacije. Verbalna komunikacija je najpotpunije sredstvo izražavanja misli, najbogatije mogućnostima da se priopće najrazličitiji i najsloženiji sadržaji. Korištenjem verbalnog izražavanja moguće je razviti filozofsku koncepciju, detaljno prikazati teorijsko shvaćanje, izlagati argumente za različita uvjerenja i vjerovanja, prezentirati najpotpunije i najpreciznije ideje, znanja i vještine (Rot, 1982). Međutim, brojne su i smetnje u sporazumijevanju pri verbalnom komuniciranju. Ograničena sposobnost prijema kada informacija može biti dobro formulirana i odgovarati sadržaju, ali ako primatelj nije u stanju prihvatiti je i obraditi na prezentirani način, komunikacija je neuspjela. Neverbalna komunikacija vrši tri funkcije: reguliranje samog mehanizma socijalne interakcije, izražavanje stavova i izražavanje emocionalnih stanja. Verbalni dio komunikacije nosi informaciju, a neverbalni stavove i osjećaje prema toj informaciji. U ljudskoj je prirodi da više vjeruje neverbalnoj komunikaciji jer bolju kontrolu osoba ima nad onim što govori nego nad načinom na koji govori (Petar, 2001). Autorice Rijavec i Miljković ističu da se samo mali dio značenja onoga što je rečeno prenosi riječima. Tako neverbalna poruka može zamijeniti verbalnu uz klimanje glavom umjesto „da“ ili može dati veću snagu i važnost verbalnoj poruci. Pored toga što dopunjuje i obogaćuje verbalnu komunikaciju, neverbalna komunikacija može biti i parazitarni faktor, odnosno može ometati verbalnu komunikaciju kroz tikove, pretjerano gestikuliranje ili pretjerano i naglašeno šetanje za vrijeme razgovora (Bognar i Matijević, 2002).

4.1. KOMUNIKACIJA POČINJE AKTIVNIM SLUŠANJEM

Važan dio komunikacije nije samo govoriti, nego slušati što drugi govore. Kako bi se postigla uspješnija komunikacija u međuljudskom odnosu, potrebno je naučiti aktivno slušati. Suština aktivnog slušanja jeste usmjeravanje pažnje prema djetetu dok govori, *čitanju između redova*, tj. osluškivanje da li dijete govori o nečemu direktno ili se kroz pitanja može doći do srži onoga što se dešava u djetetovom životu, te uočavanja osjećanja koja se kriju u rečenicama koje izgovara ili postupcima koje radi u konkretnoj situaciji. Ukoliko se dijete istinski *ne čuje* i *ne vidi,* onda se prekida komunikacija i produbljuje konflikt, a ugrožava interakcija u budućem odnosu. Aktivno slušanje pomaže djetetu da prestane da se plaši negativnih osjećanja, riješi problem, počne slušati šta *druga strana* ima za reći, te utiče na povećanje samostalnosti (Gordon, 1998). Aktivno slušanje je odličan način da se pošiljatelj poruke poveže s primateljem, jer su oba aktivna. Tom prilikom treba izbjegavati (Zrilić, 2010): prekidanje djeteta dok govori, suprotstavljati se njegovom mišljenju kritiziranjem i predavanjem o temi o kojoj govori, raditi istovremeno nešto drugo, a primjenjivati ono što dijete potiče da dalje govori: odobravanje, podrška neverbalnim znakovima, zainteresiranost.

Za uspostavljanje i razvoj međuljudskog odnosa važna je empatična komunikacija. Boffo (2007, prema: Zrilić, 2010) empatiju definira kao iskreno zanimanje za sagovornika, osjetljivost i razumijevanje za druge, sposobnost slušanja drugog. Empatija je najintenzivnija komunikacija kojoj subjekt može težiti. To je kognitivni i emocionalni čin kojim se prihvata emocija koju drugi prenosi. Stoga, empatija zahtijeva sposobnost dijeljenja emociolnalnog stanja druge osobe, što čini njenu afektivnu komponentu, te razumijevanje iskustva druge osobe, što čini kognitivnu komponentu. Neuroznanstvena istraživanja doprinijela su razumijevanju neurobiološke podloge empatije. *Empatija* podrazumijeva najmanje tri različita procesa: osjećanje onog što druga osoba osjeća, znanje onog što druga osoba osjeća i namjera za suosjećajnim odgovorom na distres druge osobe (Decety & Jackson 2004). Prema nekim teoretičarima, empatija ima ključnu ulogu u razvoju morala, motivirajuće prosocijalno ponašanje i inhibirajući agresiju prema drugima (Hoffman 2001; Miller & Eisenberg 1988). Veza između empatije i socijalne interakcije čini se da potiče iz odnosa između empatije i intersubjektivnosti. Pretpostavlja se da je empatija primarni izvor intersubjektivnosti, kao što je osjećaj dijeljenja iskustava preduvjet za razumijevanje što pokreće namjere, emocije i motivacije drugih ljudi (Gallagher 2001; Meltzoff & Decety 2003; Trevarthen & Aitken 2001, prema: Postružin, 2017).

Osim toga, u komunikaciji je potrebno koristiti direktno obraćanje, objašnjenje, upućivanje, oslobođeno etiketa i bez usmjeravanja na cjelokupnu osobnost djeteta zbog određenog ponašanja koje je rezultat učenja djeteta o sebi, drugima i okolini ili kao reakcija na odbacivanje, uvrede, ponižavanje i slično. Dijete je otvoreno i spremno na saradnju, izuzev ukoliko objektivne okolnosti ugrožavaju njegov integritet. Tada se u potpunosti prilagođava i gubi *svoje ja* ili ne prihvata ugrožavanja identiteta kroz pokazivanje neprihvatljivih oblika ponašanja. U direktnoj komunikaciji mogu pomoći *Ja poruke* koje predstavljaju komunikacijsku tehniku kojom se značajno doprinosi da osoba bolje *čuje* i razumije, te smanjuje mogućnost sukoba i ne povređuje sagovornika. Najjednostavnije je *Ja poruke* prikazati pomoću sljedećeg opisa:

„JA“ - PORUKA

Osjećam se _____ (treba reći kako se osoba osjeća)
Kada ti _____ (dati konkretan opis ponašanja, bez etiketa)
Zato što _____ (zbog čega to ponašanje izaziva taj osjećaj)
Stoga _____ (opisati tačno ponašanje koje osoba želi, treba, hoće…)

Ja poruka nije čarobni štapić, ona ne osigurava 100% saradnju, ali povećava nivo saradnje i mogućnost da su *obje strane* tačno čule što ona *druga strana* želi, što joj treba ili što joj smeta. *Ja poruke* mogu primjenjivati svi uključeni akteri u komunikaciju.

4.2. ASERTIVNO PONAŠANJE

Izuzetno je značajno podučiti djecu asertivnom ponašanju koje predstavlja stil komunikacije koji omogućava da osoba izrazi svoje stavove, potrebe, želje i osećanja tako da ne budu povrijeđena osjećanja ili prava druge osobe. To znači da bi trebali podučavati djecu da iskažu sve navedeno, ali da pritom ne povrjeđuju druge iz svoje okoline. Isto vrijedi i za odrasle osobe. Loše djelovanje je ukoliko osoba u komunikaciji zadržava pasivni ili agresivni način ponašanja, čime ugrožava vlastita prava ili prava drugih, stavove, želje i osjećanja.

Asertivnost je ponašanje koje karakterizira samopouzdana komunikacija ljudi svjesnih vlastitih prava i vrijednosti, a ogleda se u potpunom uvažavanju potreba i prava osobe, ali i drugih ljudi u komunikacijskom procesu. U konfliktnim situacijama asertivnost se odnosi na situaciju, a ne na osobu koja je u sukobu. Stoga su osjećaji i mišljenja usmjereni na problem i aktivnosti na rješavanju problema. Potrebno je izraziti mišljenje i osjećaje, kako bi ljudi znali kako se osoba osjeća. Važno je da se, kroz navođenje ličnih osjećaja i mišljenja, ne povređuju dignitet i osjećanja druge osobe. Biti asertivan znači jasno izraziti ono što osobi smeta. Ovo je jedini način za prevladavanje problema. U suprotnom, komunikacijski partner neće znati šta osobi smeta i to negativno utječe na daljnju komunikaciju. Asertivnošću se ističe važnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke, ponašanje i prepoznavanje ponašanja drugih ljudi. Također, asertivnost isključuje mogućnost prebacivanja krivice na druge zbog vlastitih odluka i procjena drugih ljudi. Jasnoća zahtjeva onoga što se želi ili očekuje vrlo je važna.

Moja temeljna asertivna prava
(Miljković i Rijavec, 1996)

Imam pravo:

- ✓ djelovati tako da promičem svoj ugled i samopoštovanje, sve dok time ne ugrožavam prava drugih
- ✓ tražiti ono što želim – čak i ako to nekad ne dobijem
- ✓ izreći svoje ideje – čak i kad ljudi misle da su glupe
- ✓ na svoje osjećaje – čak i kad drugi misle da se ne bih trebao tako osjećati
- ✓ griješiti – osobito ako sam učinio sve što sam mogao
- ✓ pokušavati uvijek iznova – čak i ako drugi misle da neću uspjeti
- ✓ predomisliti se ponekad – čak i ako drugi misle da to ne bih trebao
- ✓ biti tretiran s poštovanjem – čak i kada se kritizira neki moj postupak
- ✓ reći nekada „ne“ – i ne osjećati zbog toga krivicu

- ✓ žaliti se kada nešto nije pošteno – čak i kad to moram progutati
- ✓ biti ponosan na svoje uspjehe – čak i ako to uznemiruje ljude od kojih sam bolji

Aktivno slušanje, *ja poruke* i asertivno ponašanje su osnovne vještine uspostave kontakta kao baze daljeg tretmana. Dijetetu se daje poruka da ga se vidi i poštuje, što kod djeteta stvara osjećaj sigurnosti i pripadnosti. Djecu treba podučavati kroz model imitacije i identifikacije da osnažuju ove vještine čime razvijaju kapacitet rezilijentnosti, a time i adaptivne mehanizme nošenja sa stresom.

5. TRANSFER, KONTRATRANSFER, PARALELNI PROCES I TRANSGENERACIJSKI PRENOS TRAUME

Razumijevanje ovih konstrukata je važno za savjetovatelje koji rade sa djecom, jer su oni ključni u izgradnji zdravog terapijskog odnosa.

Transfer se pojavljuje kada osoba odnosno dijete preusmjerava neke od svojih osjećanja ili želja za jednu osobu na potpuno različitu osobu. Naprimjer, kada kod novog direktora primijetite karakteristike svoga oca, možete atribuirati osjećanja prema ocu na novog direktora. To mogu biti dobra ili loša osjećanja.

U savjetodavnom kontekstu, djeca mogu pokazivati ljutnju, neprijateljstvo, ljubav, divljenje, strah prema savjetovatelju, a to može biti prijenos emocija sa stvarnog objekta, najčešće roditelja, braće, sestara ili čak učitelja kao važnog odraslog u razvoju djetetove ličnosti. Ili naprimjer, djeca mogu u vama vidjeti idealnog roditelja kakvog bi željeli da imaju.

Kontratransfer se pojavljuje kada savjetovatelj preusmjerava svoja osjećanja ili želje na djecu kojima pruža podršku. Naprimjer, savjetovatelj može da ima fantaziju da želi da spasi dijete kao „zdravi roditelj“ od svih problema ili može da se identificira sa osjećanjima djeteta ukoliko je doživio/la sličnu priču kao dijete.

Za mnoge osobe u „pomagačkim strukama“ izbor da budu terapeuti može biti baziran na jakoj nesvjesnoj fantaziji o spašavanju. Volkan (1985; prema Malawista, 2004) ističe svoje uvjerenje da je fantazija o spašavanju univerzalna odrednica za terapeute u izboru njihove karijere.

S obzirom da su ove pojave u savjetodavnom ili terapijskom odnosu neizostavne, važno je da savjetovatelji:

- Budu svjesni ovih procesa
- Posmatraju svoja osjećanja tokom savjetodavnog rada
- Koriste za sebe supervizijske ili intervizijske sate
- Iskoriste transfer i kontratransfer kako bi razumjeli dijete i kontekst porodice

- Odvajaju jasne granice između savjetodavnog setinga i privatnog prostora

Da li ste nekada razmišljali zašto vas neko dijete izrazito ljuti? Ili zašto vam se sa nekim drugim djetetom stalno plače? Uloga koju vi osjećate u odnosu na dijete može biti odraz djetetovog odnosa sa roditeljima, ili može da vas uputi na to kako se dijete osjeća. Ukoliko tokom rada sa djetetom osjetite snažne emocije, to vjerovatno upućuje na postojanje kontratrasfera u vašem odnosu.

Intervizije sa profesionalcima koje su predviđene jednom mjesečno u okviru Programa sekundarne prevencije, odnosno podzakonskih akata Ministarstva za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, su veoma korisne kako bi se podijelile savjetodavne priče iz prakse i razmijenila iskustva sa kolegama. I u tu svrhu ih treba i koristiti.

Paralelni proces

Svi savjetovatelji mogu iskusiti paralelni proces tokom savjetodavnog rada. Paralelni proces u kontekstu savjetodavnog rada se može definisati kao komunikacija bez riječi u kojoj dijete nesvjesno odglumi sa savjetovateljem ono što se dešava u porodičnom kontekstu kako bi se naučilo nositi sa situacijom (Searles, 1955; Mueller and Kell, 1972; Russell, Crimmings and Lent (1984; prema Hewit Taylor, Poole, Roadway and Tyson, 2006). Transfer i kontratransfer služe nam da bismo objasnili paralelni proces.

Kao i kod kontratransfera, jake emocije koje doživimo kroz rad sa djetetom mogu biti indikator da se dešava paralelni proces. Naprimjer, tokom savjetodavnog rada, možemo početi osjećati veliku tugu ili veliki strah ili čak tjelesne manifestacije koje su jake i neuobičajene. To može biti znak da se dijete tako osjeća u porodičnom kontekstu ili u odnosu sa majkom ili ocem.

Psihoterapeuti koji rade sa djecom vjeruju da simptom koji dijete nosi nije djetetov simptom, nego simptom neadekvatno postavljenih uloga u porodičnom sistemu. Naprimjer, dijete može vrlo rano preuzeti u porodici ulogu roditelja, radi zanemarenosti djetetovih potreba od strane roditelja, a čime dijete vrlo rano donosi odluku da se mora brinuti o roditeljima (ili samo o majci ili ocu) jer osjeća njihovu neadekvatnost. U tom slučaju, vi se kao savjetovatelj možete početi osjećati izrazito neugodno i uznemireno kada dijete počne da se tokom savjetodavnog rada brine o vama. Ta vaša uznemirenost može biti uznemirenost koju dijete nosi jer mu / joj je dodijeljena uloga koja mu / joj ne pripada.

Ili naprimjer, ukoliko osjećate pretjeranu ljutnju i potrebu da pokažete bijes prema djetetu, a dijete je izrazito pasivno u odnosu, to može biti indikator da dijete ponavlja svoju ulogu u porodici gdje je moguće žrtva nasilja.

Upravo ovi fenomeni još više rasvjetljavaju važnost uključivanja u savjetodavni rad i roditelja djeteta, jer simptom kod djeteta će se vjerovatno smanjiti kada se otkriju i promijene roditeljski neadekvatni obrasci ponašanja.

5.1. TRANSGENERACIJSKI PRENOS TRAUME

Transgeneracijski prijenos traume je termin koji se veoma često koristi u našem društvu, a posebno nakon rata gdje je generacija roditelja učenika sa kojim mi radimo doživjela ratnu traumu u različitim oblicima. Ovaj termin se odnosi na pojavu da roditeljska ili trauma daljih generacija utječe na funkcionalnost djeteta, odnosno na pojavu određenih promjena u ponašanju kod djece kao i neadaptiranog ponašanja. Bitno je naglasiti da se ovaj pojam ne odnosi samo na ratnu traumu već i na ostale razvojne ili traume doživljene u odrasloj dobi kod roditelja i predaka djeteta, a koje su ostale potisnute i „neprorađene".

Praksa pokazuje da se ovaj proces se može odvijati na dva načina – direktno i indirektno.

O *direktnom prenosu traume* govorimo kada roditelji ispoljavaju simptome netretiranog postraumatskog stresnog poremećaja, te kroz reakcije bijesa, agresivnosti i nepredvidivosti stvaraju razvojne traume kod djeteta. Sa druge strane doživljaj beznađa kod roditelja, stalno vraćanje na traumatski događaj kroz razgovor, intenzivan strah, depresivnost mogu kod djeteta ostaviti posljedice koje će dovesti do promjena u ponašanju. (Naprimjer, dijete može početi imitirati oca ili majku, može se osjećati napušteno i zanemareno, ili pokazivati znakove depresivnosti).

Indirektni prijenos traume odnosi se na situaciju u kojoj se u porodici ne govori o traumi, ili čak postoje porodične tajne. Čak se neka traumatska iskustva mogu prenositi kroz više generacija, a da se simptom pojavi npr. u trećoj generaciji, jer se neprorađene emocije i doživljaji prebacuju potomcima kao „vruć krompir". Naime, to je nesvjestan proces u kojem je npr. majka dobro sve dok dijete ima simptom. Zbog toga se često, kada počnemo raditi savjetodavno sa djetetom i kada se kod djeteta smanjuje simptom, mijenja dinamika i u porodici, tj. simptom se može vratiti majci. Kod indirektnog prenosa traume, ono što se prenosi su potisnute emocije od strane roditelja (strahovi, tjeskobe, osjećaj bespomoćnosti, intenzivan bijes, i sl.).

Prema Hill (2017), transgeneracijska trauma može negativno utjecati na porodice kao rezultat:

- Neriješenih emocija i misli o traumatskom iskustvu
- Negativni ponavljajući model ponašanja koji uključuje uvjerenja o roditeljstvu
- Netretirana ili slabo tretirana zloupotreba supstanci ili mentalnog oboljenja
- Slab odnos roditelj-dijete i neadekvatna emocionalna privrženost
- Komplikovani crte ličnosti ili poremećaji ličnosti
- Čvrst stav da stvari ostaju unutar porodice

Ovo su važne infomacije za savjetovatelje kada radimo sa djecom, jer nekada dječije emocije nisu njihove autentične, već emocije koje su preuzeli od roditelja ili pradjedova i prabaki koji su doživjeli traumu, ali nisu je nikada tretirali. Često se ovo može prepoznati kroz crteže djece, literarne radove, ili korištenje npr. neadekvatnih riječi za uzrast djeteta ili iznošenja nekih desničarskih stavova kod djece. Međutim, upravo zato je opet važna čvrsta saradnja odnosno partnerstvo sa roditeljima od kojih trebamo prikupiti infomacije o eventualnim traumatskim događajima u porodici ali i koje trebamo preporučiti na dalji stručni tretman koji bi pomogao roditeljima ali i cijeloj porodici.

U tekstu ispod su navedene još neke važne smjernice za savjetovatelje koje treba znati o transgeneracijskoj traumi (Hill, 2017):

1. Transgeneracijska trauma skoro uvijek uključuje nedostatak sigurnosti (emocionalne, fizičke, finansijske itd.).
2. Budite svjesni emocija koje djeca pokazuju prema vama i budite otvoreni za analiziranje njihovih reakcija i načina na koji razgovaraju o svojim emocijama.
3. Ohrabrite dijete da otvoreno govori (kada je spremno) o gubitku koji osjećaju i zašto. Možete im pomoći da definišu emociju i da daju značenje svojoj priči.

Jednom kada se otvori trauma sa djetetom, otvoriće se rad na traumi i sa odraslima, te budite spremni na otpor roditelja kada je u pitanju savjetodavni rad sa djetetom. Naime, sam jak otpor roditelja za rad sa njihovom djecom od strane stručnog saradnika može biti indikator da postoji neispričana trauma u porodici.

6. IZGRADNJA ODNOSA S DJECOM I ODRASLIMA: OD JA I TI PREMA MI

Svaki odnos koji gradimo je specifičan, jedinstven, neponovljiv, drugačiji. Odnos počiva na brojnim pretpostavkama, a jedna od njih jeste i sinergija. Sinergijsko djelovanje dviju osoba u procesu izgradnje odnosa dovodi do toga da ta čarolija, odnosno rezultat, nije nikada samo zbir osoba koje u odnosu učestvuju, nego je njegov ravnopravni faktor i sam odnos tj. 1 plus 1 su 3 i više (Covey, 1998). U izgradnji odnosa s djecom i njihovim roditeljima/starateljima, nužno je uvijek i ponovo promisliti o karakteristikama međuljudskih odnosa, posebno profesionalno-društvenim, ali i kvaliteti odnosa koji se primarno zasnivaju na interakciji i komunikaciji sa svim učesnicima procesa.

Međuljudski odnos je temelj odgojno-obrazovne komunikacije, a komunikacija s drugim čovjekom podrazumijeva upoznavanje osobe i poznavanje njegovih potreba, pravila komunikacije i karakteristika odnosa koji se gradi. Savjetovatelj ima profesionalnu ulogu u ovom procesu i od njega se primarno očekuje veći stupanj odgovornosti u ostvarivanju komunikacije, inicijativa da upozna dijete i roditelja/staratelja, prepozna i uvaži njihove potrebe, da poznaje i primjenjuje pravila komunikacije i definira prostor i granice odnosa kojeg gradi s njima uz preciznu operacionalizaciju karakteristika tog odnosa. Bratanić (1993) navodi dva moguća tipa odnosa koje možemo uspostavljati, a to su osobni i profesionalno-društveni odnos sa sljedećim karakteristikama: osobni odnos je ostvaren bez svjesne namjere i praktičnog cilja, subjektivan – zasnovan na emocijama, trajnost ovisi o međusobnoj privlačnosti, nema hijerarhije, teži smanjenju frustracije, rezultat je osobnog izbora i izričito privatan, dok je profesionalno-društveni odnos namjerom i svrhom jasno određen, objektivan – zasnovan na racionalnom, traje neovisno o promjenama privlačnosti, hijerarhičan, ispunjen latentnom agresijom, rezultat je sticaja okolnosti i javan u određenom smislu. Karakteristike osobnog i profesionalno-društvenog odnosa specifično se proživimaju u odnosu savjetovatelj–dijete, savjetovatelj-roditelj/staratelj. Ta specifičnost se ogleda i u tome da je takav odnos, zapravo, češće neravnopravan nego ravnopravan i da postoje poteškoće u ostvarivanju reciprociteta (Bratanić, 1993).

Iako i nekomunikacijom komuniciramo određene poruke, za kvalitetan odnos važno je komunicirati. Jedan od aksioma teorije komunikacije P. Watzlawicka (Bratanić, 1993) pretpostavlja da komunikacija može biti realizirana prema modelu simetričnosti (partnerstva) i modelu stručnosti (komplementarnosti), koji nude okvire unutar kojih se grade međuljudski odnosi u pedagoškim i andragoškim kontekstima. Oba modela tj. okvira, posebno u andragoškom kontekstu,

moraju biti fleksibilne kategorije i prožimajuće u odnosu na karakteristike odnosa, te dogovorene s djetetom i roditeljima/starateljima kako bi se stvorili preduvjeti za osiguranje kvalitete odnosa. Proces komunikacije je prostor unutar kojeg razmjenjujemo informacije, riječi, značenja, očekivanja, raspoloženja, osjećanja, uvjerenja, svoja unutarnja stanja, strahove, brige i sl. Iako često očekujemo da s lakoćom komuniciramo s drugima, to lakše što smo i mi i oni zreliji i odrasliji, nije uvijek tako. Najprije se treba podsjetiti da fenomen odraslosti, pored hronološkog uzrasta (godina), suštinski određuju i psihofiziološka zrelost, psihološka zrelost, socijalna zrelost i profesionalna zrelost (Kulić i Despotović, 2005). Poteškoće u komunikaciji ponekad stvaraju i neverbalizirana očekivanja, ponekad šumovi u komunikaciji, ponekad objektivne okolnosti u kojima se komunikacija odvija, ponekad nerazumljiva, neautentična i nekongruentna neverbalna komunikacija, ponekad neadekvatne rečenične konstrukcije koje su podložne različitim interpretacijama, a ponekad jednostavno loš dan ili raspoloženje tog dana. Za uspješnost komunikacije i istinsko razumijevanje poruke koja je poslana, bilo bi važno aktivno slušati, koristiti što je moguće više načina da doista čujemo onoga koji govori, te istinski željeti razumjeti potrebe i probleme/izazove s kojima se suočava naš komunikacijski partner. Ako se prisjetimo da je svako ponašanje motivirano nekom potrebom (Glasser, 2004), a govorenje jeste ponašanje, onda je i nespretna rečenična konstrukcija izraz koji je motiviran određenom potrebom. *Podsjetimo se da je savjetovatelj profesionalac u ovom odnosu i treba nastojati ne vrednovati nespretnost ili neadekvatnost u verbalizaciji, već ih razumjeti logikom općeljudskih potreba, pa će i komunikacija biti kvalitetnija.*

Pet je komunikacijsko-psiholoških modela (Shulz von Thun i sur., 2001) koji mogu biti uspješni u procesu opažanja međuljudskih dešavanja, ali i prostor za osobni razvoj u komunikacijskim vještinama i povećanje kvalitete komunikacije.

Jedan od modela značajan za promišljanje u ovom kontekstu je četverostruki sadržaj iskaza. To znači da onaj koji govori istodobno poručuje činjeničnu obavijest, samoočitovanje, naputak o odnosu i apel. Činjenična obavijest je predmetni sadržaj, informacija, podatak i uglavnom je izravno, eksplicitno verbaliziran. Na ovoj razini za savjetovatelja je važno što preciznije verbalizirati iskaz kojim prenosi sadržaj poruke i na taj način modelirati jasnoću u komunikaciji koju želi recipročno dobiti i od djeteta i roditelja/staratelja u mjeri u kojoj su razvojno / prema svojim sposobnostima to u stanju napraviti. Odnosna razina govori o našoj percepciji odnosa *sa* i *prema* drugoj osobi. Naša formulacija iskaza, boja glasa, neverbalna komunikacija, ton i svi drugi paralingvistički znaci nužno daju do znanja kako percipiramo osobu preko puta nas, kako se prema njoj odnosimo i šta u tom trenutku ili u odnosu na predmet razgovora o sagovorniku mislimo. Isto tako, važno je spomenuti, da kad god nešto kažemo ili pokažemo sagovorniku i o sagovorniku, nužno kažemo i pokažemo ponešto i o sebi. Ovdje se ponajprije misli na očitovanje o tome kako se osjećamo u odnosu na sadržaj komunikacije,

šta o tome mislimo, kako razumijevamo uloge i očekivanja i sl. Apel je poruka savjetovatelja o onome što bi od drugoga želio postići. Ako komunikacijski proces kreiramo kao četverostruki iskaz sadržaja i time pokažemo primarnu intenciju da se sadržaj razumije i čuje, onda se takav sadržaj treba i slušati sa četiri uha (Shulz von Thun i sur., 2001) tj. slušati uhom za predmet – kako trebam shvatiti riječi koje čujem; uhom za samoočitovanje – kakva je osoba koja govori i šta se u njoj zbiva; uhom za odnos – šta želi postići od mene i šta očekuje, te uhom za apel – šta misli o meni, kako se prema meni odnosi. Ako na taj način aktivno slušamo četverostruki iskaz sadržaja, kako bismo razumjeli sve slojeve značenja poruke, govoriti četirima jezicima značit će da nam je jednako važno i da nas se razumije kada i sami šaljemo određenu poruku tj. govoriti predmetnim jezikom – *šta mogu pridonijeti* u kontekstu onoga o čemu razgovaramo; jezikom samoočitovanja – *šta o sebi dajem do znanja i šta o sebi govorim*; odnosnim jezikom – *šta o tebi mislim i kako se prema tebi odnosim*, te apelativnim jezikom – kad ti nešto savjetujem, *na šta te želim potaknuti*. Ovako strukturirana komunikacijska matrica višestruko je dobar preduslov za osiguranje kvalitete odnosa, jer ilustrira važnost osobnog angažmana svakog od sudionika komunikacijskog procesa, te adekvatne vještine kojima se nastoje prevenirati konflikti u komunikacijskom procesu, a prikladna je (uz adekvatne metodičke prilagodbe) i u komunikaciji s djecom i odraslima.

6.1. ŠTA SPREČAVA DJECU DA DIJELE SVOJE BRIGE SA ODRASLIMA

Djeca imaju pravo da se osjećaju sigurno i dobro i da se oslanjaju na odrasle u svom okruženju da bi ih oni zaštitili (Tudor, 2008).

- Osjećaj da nema niko s kim bi razgovarali (ko će slušati i kome se može vjerovati)
- Strah da ih se neće slušati, razumjeti, uzeti za ozbiljno ili da im se neće vjerovati
- Uvjerenje da se mogu osloniti samo na sebe
- Uvjerenje o beskorisnosti dijeljenja problema i uvjerenje da se ništa neće promijeniti
- Stid
- Osjećaj da će druge uznemiriti

6.2. PEDAGOŠKI TROKUT U SAVJETODAVNOM RADU

Obitelj je kompleksan, univerzalan, dinamičan, multiforman i neponovljiv sistem. U skladu s tim karakteristikama sistema i odnosi među pojedincima, koji čine obiteljski sistem, imaju sve navedene karakteristike. Bitno je razumjeti da obiteljski sistem nije samo puki zbir pojedinaca koji taj sistem čine kao i to da nijedan sistem ne može biti shvaćen na adekvatan način niti može biti u potpu-

nosti jasan ukoliko se razbije na njegove pojedinačne dijelove, a onda pokušava njihovim pukim zbrajanjem doći do potpune slike o cjelini (Pašalić Kreso, 2012). Osim toga, niti jedan dio tog sistema ne može do kraja biti shvaćen ukoliko je izvučen iz cjeline i tretiran kao izolirana jedinka budući da, u sistemu kojem pripada, niti taj niti bilo koji drugi dio ne funkcionira potpuno neovisno od ostalih dijelova. U situacijama u kojima profesionalno radimo s djetetom, kao što su savjetovateljske aktivnosti, jako je važno ne zaboraviti prethodno istaknuto.

Obitelj je najčešća društvena zajednica u kojoj se partneri ostvaruju u roditeljskim ulogama bez obzira je li u pitanju biološko ili adoptivno roditeljstvo. Središnja karakteristika roditeljstva jeste funkcija davanja, pružanja zaštite, te odgoja potomstva. Dužnosti i prava roditelja i djeteta, osim odnosima koji bi prirodno trebali biti prožeti povezanošću, prisnošću i ljubavlju, uređeni su i pravno, pa je roditeljsko staranje definirano kao skup odgovornosti, dužnosti i prava roditelja koje imaju za cilj zaštitu osobnih i imovinskih prava i interesa, a roditeljsko staranje ostvaruje se u najboljem interesu djeteta. Kontekst, okruženje i promjene u kojima i s kojima živimo doprinose tome da je biti uspješnim roditeljem danas mnogo teže i složenije nego možda ikada prije. Kako je pojam roditeljstva izuzetno široko definiran, a njegovo značenje i smisao u praksi često nedovoljno prepoznato i shvaćeno, Čudina-Obradović i Obradović (2006) navode nekoliko skupova pojava koje određuju roditeljstvo:

- doživljaj roditeljstva – roditeljstvo je odlučivanje za djecu, preuzimanje i prihvaćanje roditeljske uloge, te redefiniranje osobnih ciljeva, vrijednosti kao i doživljaja osobne vrijednosti zbog emocionalnog i materijalnog ulaganja, te ulaganja napora, zbog nagrade u emocionalnoj povezanosti i doživljaju djetetova uspjeha i razvoja,
- roditeljska briga/skrb – rađanje djece, njihovo zaštićivanje i briga za njihovo održanje, život i razvoj, te vođenje i pomaganje njihovog razvoja,
- roditeljski postupci, aktivnosti i ponašanje – svi namjerni postupci i aktivnosti koje roditelj poduzima i provodi kako bi osigurao sve ciljeve,
- roditeljski odgojni stil – tipične emocionalne prilike roditeljstva unutar kojih se ostvaruju odnosi između djeteta i roditelja.

Savremena obitelj je danas, možda više nego ikada, suočena s brojnim izazovima i visokim očekivanjima kada je u pitanju odgoj djece i nije ni čudno zašto nekada u toj nakani ne mogu uspjeti bez podrške stručnjaka. Izobrazba za život u obitelji i za roditeljstvo dobijaju na vrijednosti i značaju i zbog toga što se roditelje često „kudi, ali ih se ne poučava. Svake godine milijuni se novih majki i očeva laćaju posla koji je među najtežima što ga mogu dobiti: uzimaju dojenče, skoro potpuno bespomoćno čeljade, i preuzimaju punu odgovornost za njegovo tjelesno i duševno zdravlje, za odgoj koji će ga učiniti plodnim, kooperativnim i korisnim građaninom. Postoji li uopće teži i zahtjevniji zadatak?“ (Gordon, 1996:1). U *Podsjetniku zaboravljenih roditeljskih prava*, Holcer (2009) podsjeća da imamo pravo da roditeljstvo učimo, umjesto da se pretvaramo da je ono urođeno. Emocional-

na podrška i puna informiranost (Biondić, 1993) su iskazi konkretne pomoći koja je roditeljima neophodna. Da bi roditelji mogli odgovoriti na potrebe svoje djece i pružiti im pomoć i podršku, neophodno je da je prvo oni dobiju.

Na uključivanje stručnjaka u proces ostvarivanja najboljeg interesa djeteta obavezuje nas i *Konvencija o pravima djeteta* u kojoj se, uz odgovornosti roditelja prema djeci, u članu 18. govori i o odgovornosti društva da pomogne roditeljima u odgoju djece. Tako se navodi da će se države ugovornice truditi što više mogu da osiguraju priznanje principa da oba roditelja u osnovi imaju zajedničku odgovornost za podizanje i razvitak djeteta. Roditelji ili zakonski staratelji, snose prvenstvenu odgovornost za podizanje i razvitak djeteta. Njihova osnovna briga će biti najbolji djetetovi interesi. Da bi garantirale i unaprijedile prava iznesena u ovoj Konvenciji, države ugovornice će pružiti odgovarajuću pomoć roditeljima ili zakonskim starateljima, u snošenju odgovornosti za podizanje djeteta i osigurat će razvitak institucija, ustanova i službi za brigu o djeci. Kada prava i odgovornosti stavimo u obiteljski kontekst, u okvire roditeljskih ponašanja i vrijednosti, ali i ponašanja i vrijednosti stručnjaka/savjetovatelja, onda iz toga proizilazi da djetetu treba osigurati brigu i njegu, strukturu i vodstvo, uvažavanje kao individue i omogućiti osnaživanje (Pećnik i Starc, 2010).

Autori na različite načine definiraju uspješno i odgovorno roditeljstvo. Nerijetko se odgovorno roditeljstvo, u svojoj suštini, određuje kao responsivno. Pećnik i Starc (2010) nude sintagmu roditeljstvo u najboljem interesu djeteta, koja obuhvaća četiri široke kategorije roditeljskih ponašanja i vrijednosti: brižno ponašanje, pružanje strukture i vodstva, uvažavanje djeteta kao osobe i osnaživanje djeteta. Uspješno roditeljstvo se izjednačava s autoritativnim odgojem ili odgojem uz veliku roditeljsku potporu, te se još naziva i konstruktivnim roditeljstvom (Čudina-Obradović i Obradović 2006) smatrajući pri tome da je dobro roditeljstvo ono u kojem se brine za dijete, a pod konstruktivnim se smatraju svi odgojni postupci usmjereni na optimalni razvoj djeteta. Dobro roditeljstvo je ono roditeljstvo koje je osjetljivo na djetetove mogućnosti, te usmjereno na postizanje razvojnih zadataka u cilju postizanja optimalnog osjećaja sigurnosti kod djeteta, društvene kompetencije i intelektualnog razvoja. Prednost pokušaja definiranja dobrog roditeljstva je u tome što u fokus pozornosti stavlja propitivanje sadržaja (vrijednosti, ciljeva, metoda, postupaka) koje promiču dobrobit i razvoj punih potencijala svakog djeteta. Odgovorno roditeljstvo se definira „kao prvorazredna ljudska obveza prema mladom ljudskom biću kojemu je prijeko potrebna ne samo tjelesna njega nego i opća klima ljubavi i predanosti u kojoj se tek i može uspješno psihički i moralno razvijati“ (Vukasović, 1994:293). Runkel (2007) kaže da u roditeljstvu nije riječ o djeci, nego o roditeljima. Odgovornim roditeljstvom, posmatrano iz perspektive djeteta, najvažnije je postići elemente ohrabrujuće, podsticajne klime za razvoj i učenje, navodi Spasojević (2011), no nemaju svi roditelji/stratelji mogućnosti i kapacitete da to i postignu pa im je potrebna podrška i uključivanje profesionalaca. Tako njihov dijadni odnos s djetetom prerasta u trijadni, odnosno, pedagoška komunikacija roditelj/staratelj-dijete sada uključuje i treći faktor – savjetovatelja.

Kako bi na ovaj profesionalno obavezujući proces kvalitetom što adekvatnije odgovorili, u građenju odnosa s roditeljima djeteta/učenika, polazimo od nekoliko osnovnih uvjerenja (Rangelov-Jusović, 2007):

1. obitelj ima centralnu ulogu u životu djeteta,
2. svaka obitelj ima svoje snage, sposobnosti, resurse i načine na koje se suočava s poteškoćama i reagira na određene situacije,
3. svaka obitelj mora biti prihvaćena i poštivana prema sopstvenim mjerilima, bez prosuđivanja ili prethodno stvorenog stava,
4. rasne, kulturne, etničke, religijske, socioekonomske i svake druge razlike moraju biti poštivane,
5. bilo koji program kojim se predviđa uključivanje roditelja može biti uspješan samo ukoliko podržava i zadovoljava individualne potrebe obitelji i njenih članova.

Da bismo postigli puninu odnosa u koji savjetovatelj ulazi kao novi pedagoški faktor, treba od početka ulagati u partnerske, a ne samo saradničke odnose. Saradnički odnosi baziraju se, uglavnom, na formalnim odnosima i, ma koliko da su učestali, ne mogu rezultirati kvalitativnim promjenama. Istraživanja su pokazala da je u saradničkim odnosima dijete u pravilu pritisnuto interesima i zahtjevima škole na jednoj strani i očekivanjima tj. aspiracijama roditelja na drugoj strani, a sve u interesu viših ciljeva društva, obitelji, škole i sl., pri čemu su potrebe djeteta, kao i njegove individualne mogućnosti, potisnute sasvim u drugi plan (Pašalić Kreso, 2012). Saradnja se odvija sa onim roditeljima koji su spremni da sarađuju, s onima koji hoće, a marginalizira one koji za to nisu spremni, ne žele ili jednostavno ne znaju kako. U odnosu na ovaj model, model partnerstva podrazumijeva uzajamno poštovanje i povjerenje, iskrenu i jasnu komunikaciju, razumjevanje i empatiju, usaglašenost u pogledu ciljeva, otvorenu i dvosmjernu razmjenu informacija, zajedničko planiranje i odlučivanje, zajedničku podjelu odgovornosti, zajedničku evaluaciju napretka, te odsustvo etiketiranja i okrivljavanja. Odnosi temeljeni na karakteristikama partnerstva su uvažavajući i povećavaju vjerovatnoću da će roditelj/staratelj savjetovatelja doživjeti kao pomažućeg, a ne ugrožavajućeg faktora trijadnog odnosa. Iako će se savjetodavni rad češće realizirati s roditeljem/starateljem djeteta, ne treba zaboraviti da ponekad roditeljsku ulogu preuzima institucija u njegovom najboljem interesu. Tada savjetovatelj trijadni odnos gradi s djetetom i profesionalcem koji ima supstituirajuću roditeljsku ulogu.

6.2.1. USPOSTAVLJANJE KONTAKTA I RAZVOJ PEDAGOŠKOG ODNOSA

Prema Juriću (2004:143), postoje tri etape razgovora: priprema razgovora, tok razgovora, te analiza, vrednovanje i bilježenje. Pripremna faza je iznimno značajna ne samo radi prikupljanja podataka o djetetu, postavljanja ciljeva i pripreme pitanja za razgovor, nego i radi planiranja načina na koje će savjetovatelj

uspostaviti i razvijati pedagoški odnos. Bašić (2015) kazuje da pedagoški odnos nastaje radi pomoći i podrške učenicima kako bi oni mogli optimalno razviti i usavršiti svoje sposobnosti i uključiti se kao djelatno sposobni (konkretno, autonomni i odgovorni) pojedinci u kulturu i društvo, te u svijet rada. Dalje, mišljenja je da je potrebno razumjeti sam pedagoški odnos upućujući na nekoliko antinomija: sadašnjost–budućnost, blizina–distanca, kolektiv–pojedinac, simetrija–asimetrija, te samostalnost–nesamostalnost. Fenomen pedagoškog razumijevanja leži u nastojanju izgradnje odnosa odgajatelja/savjetovatelja i odgajanika/djeteta insistirajući upravo na profesionalnim kompetencijama koje omogućuju postojanje pedagoškog odnosa.

Za uspostavu kontakta i razvoj pedagoškog odnosa, može biti korisno sljedeće:

6.2.2. KREIRANJE OKRUŽENJA

Prostor u kojem se realizira savjetodavni rad treba imati svoje odgojne potencijale. Najprije, prostor treba biti namijenjen za te svrhe tj. realizaciju savjetodavnog rada. To će, vjerovatno, značiti odabir posebne prostorije u školi koja treba biti pristupačna i dovoljno odvojena od epicentra školskog dešavanja kako bi osigurala adekvatan mir i zadovoljavajuću izolaciju od buke. Prostorija treba biti dovoljno topla i dovoljno svijetla, po mogućnosti s dovoljno prozora i prirodnog svjetla tj. s mogućnošću prozračivanja. Novi namještaj neće nužno značiti i osjećaj topline i dobrodošlice, nego će se za to trebati pobrinuti pedagog / psiholog / savjetovatelj. Preporučuju se ugodne i nenametljive boje, funkcionalan namještaj, adekvatne slike / fotografije / ilustracije u prostoru, cvijeće i biljke, didaktički materijal koji nam može omogućiti metodičku prilagodbu različitih aktivnosti i sl. Dočekivanje djeteta i roditelja/staratelja „s nogu“, bilo gdje u školskom prostoru, usput i uz puno ometajućih faktora u okruženju, može dodatno inhibirati osobe i biti preprekama ostvarivanju kvalitetnog odnosa.

6.2.3. UPOZNAVANJE

Prvi korak prilikom započinjanja razgovora je uspostavljanje kontakta s osobom. Nekim ljudima je iznimno teško započeti razgovor s nepoznatom osobom, ukočeni su, neugodno im je, ne znaju šta bi rekli i kako će to zvučati, neautentično se ponašaju i žele ga što prije započeti kako bi što prije mogli ići. Kako je savjetovatelj u profesionalnoj ulozi, od njega se očekuje da osmisli i metodički dobro vodi proces upoznavanja, uspostavljanja odnosa i ukupnog savjetodavnog rada. Ukoliko ima priliku za to, savjetovatelj se djetetu / roditelju / staratelju može pismeno kratko obratiti prije prvog susreta. Može ga podsjetiti kada i u koje vrijeme će se vidjeti, poslati neku motivirajuću/ohrabrujuću poruku, naznačiti kako će izgledati prvi susret (često su neiskustvo sa sličnim situacijama i nezvjesnost radi toga šta nas čeka za vrijeme susreta, snažne kočnice za uspostavljanje prvog kontakta). Ukoliko to nije moguće, onda će biti važno prvi

susret učiniti najugodnijim mogućim. Za početak, važno je da se dijete / roditelj / staratelj osjeća ugodno i sigurno u prostoru susreta i da prvi kontakt koji se ostvaruje bude kontak očima uz primjereni izraz lica koji odiše dobrodošlicom i prijatnošću (naravno, ukoliko je primjenjljivo). Također, savjetovatelj može reći osobi prekoputa sebe nešto o sebi. Predstaviti se i reći ono što bi bilo primjereno uzrastu osobe i situaciji. Najlakše je započeti razgovor tako što možete reći ko ste vi tj. kako se zovete. Onda se može zamoliti da se i dijete / roditelj / staratelj predstavi svojim imenom. Ovom prilikom se može ispričati priča o svom imenu i time dati nekoliko informacija više o sebi (naprimjer, može se reći šta znači vaše ime, ko vam ga je dao, poznajete li neku popularnu osobu koja se tako zove, dopada li vam se vaše ime i sl. Što je dijete veće, priča može biti sadržajnija ukoliko, naravno, to i savjetovatelj želi). Ukoliko dijete / roditelj želi ispričati svoju priču o imenu, bit će to dobar način da se polako počne upuštati u ugodni razgovor. Ukoliko dijete ne želi ili ne poznaje neke od informacija o svom imenu, može ga se zamoliti da se predstavi na neki drugi način (da nešto nacrta, pokaže, demonstrira, ispriča i sl.). Iznimno je važno zapamtiti djetetovo ime i oslovljavati ga imenom. Isto vrijedi i za ime roditelja/staratelja. Time savjetovatelj pokazuje da mu je stalo, pokazuje uvažavanje osobe, a to obično doprinosi povjerenju u daljnjem razvoju odnosa. Postavljanje pitanja će, vjerovatno, također potaknuti razgovor. Treba biti pažljiv i postavljati neugrožavajuća pitanja.

6.2.4. KREIRANJE SAVJETODAVNOG UGOVORA

Unutar dijadnih interakcijskih i komunikacijskih odnosa bilo kojeg tipa, otvara se veliki i značajni prostor osobne konstrukcije vlastitih očekivanja, a (ne)ispunjenje istih utječe na kvalitetu odnosa. I dijete i roditelj/staratelj, ali i savjetovatelj, konstruiraju svoja očekivanja puno prije međusobnog prvog kontakta i upoznavanja. Već prvi poziv za susret, kontekst u kojem se isti događa i razlog susreta, dovoljni su da bi svaki učesnik budućeg odnosa kreirao vlastita očekivanja - kako od sebe, tako i od onog drugog. U svom privatnom i profesionalnom životu, pojedinac će ostvariti čitav spektar različitih odnosa (povezanosti) s drugim ljudima. Neki od njih će biti profesionalni i striktno pravno definirani, dok će drugi biti ležerniji i više psihološke prirode. Prvi su najčešće oblikovani pravnim propisima, vrlo precizni i detaljni, dok su drugi mnogo implicitniji, nepreciz-niji i uglavnom su rezultat individualne percepcije pojedinca o tome šta očekuje od sebe i drugog u konkretnom odnosu. U prvom slučaju govorimo o pravnom (pravno-formalnom) ugovoru, a u drugom o psihološkom ugovoru koji prevazilazi okvire profesionalnih odnosa i u stanju je objasniti prirodu, karakter, pa čak i budućnost nekog odnosa u privatnom životu (npr. partnerima, roditeljima, prijateljima i dr.). (Bjelan-Guska i Marković, 2020). Autori Conway i Briner ističu da je psihološki ugovor znatno širi od zakonskog (pravno-formalnog) budući da obuhvata uvjerenja o tome šta sve može biti predmetom razmjene. Prema kognitivno-perceptualnom pristupu (engl. cognitive-perceptual perspective) psihološki ugovor se nalazi u umu pojedinca. Sve navedeno ukazuje na to da je

stvaranje savjetodavnog ugovora na prvim susretima važan preduvjet za verbalizaciju očekivanja, pregovaranje o istima, te preciziranje onoga što jeste predmetom razmjene u odnosu koji gradite. Ova aktivnost može ali i ne mora rezultirati pisanim dokumentom kojeg se može i simbolično potpisati, ali je svakako važno da bude realizirana i da svako od učesnika savjetodavnog procesa ima priliku reći šta očekuje od sebe i od onog drugoga.

6.2.5. LJUBAZNOST, PRIJATNOST, AUTENTIČNOST I EMPATIJA

U građenju odnosa s drugom osobom, gradivni materijal nerijetko predstavljaju i naši vlastiti stereotipi i predrasude. Savjetovatelju je nužno osvijestiti vlastite stereotipe i predrasude prema pripadnicima određenih skupina, kako bi svjesno svoj odnos s djetetom / roditeljem / starateljem gradio na temelju iskustva s tim konkretnim djetetom / roditeljem / starateljem, a ne na temelju onoga što mu je neko rekao ili što misli da zna o njemu i skupini kojoj pripada. Što više provjerenih informacija o djetetu / roditelju / staratelju, to je jača kognitivna komponenta stava. Kompetentan savjetovatelj će u svim situacijama savjetodavnog rada nastojati ostati ljubazan i prijatan u odnosu. Pozdraviti dijete / roditelja / staratelja na početku i na kraju susreta, obraćati mu se imenom koje korektno izgovara, iznimno su važne geste ljubaznosti i uvažavanja. Pokazivati da se osobu cijeni, da je savjetovatelj obziran i naklonjen, sigurno će relaksirati napete situacije i doprinijeti kreiranju sigurnog okruženja u kojem će se dijete / roditelj / staratelj osjećati dovoljno dobro kako bi ga se moglo povesti kroz proces savjetodavnog rada. Tok razgovora ovisit će o brojnim faktorima, a jedan od njih jeste i uzrast djeteta, te njegove sposobnosti verbalizacije i razgovora. Neće biti uvijek ni jednostavno ni lako razgovarati, pa su stalno ohrabrenje i pružanje podrške u tom procesu dobra povratna informacija djetetu, ali i roditelju/staratelju da savjetovatelj ima strpljenja i da ga pažljivo sluša. U savjetodavnom razgovoru s djetetom i roditeljima/starateljima treba nastojati biti ono što jesmo. Ponašanje je međuuvjetovano na način da jedna osoba svojom autentičnošću i iskrenošću u odnosu može potaknuti i drugu osobu da bude autentična i iskrena. Reći što se misli i osjeća precizno, jasno i asertivno može biti dobar komunikacijski uzor kojim savjetovatelj modelira prihvatljiv način međusobnog obraćanja. Odnos u kojem podržavaju i zajedno otkrivaju, razumiju i posvećeno slušaju, empatično i istinski nastoje vidjeti situaciju iz perspektive onoga koji o situaciji govori, veliki je potencijal u savjetodavnom odgojnom radu.

6.2.6. POVJERLJIVOST

Mnogo je situacija koje u procesu savjetodavnog odgojnog rada mogu biti prijetnja privatnosti podataka, pa je ovo tema nad kojom se posebno u posljednje vrijeme profesionalci pitaju bez obzira radi li se o kontaktu licem-u-lice ili o kontaktu u online okruženju. U online kontekstu, prijetnje privatnosti podataka mogu

se uočiti na dvije razine: tokom prijenosa informacija kao i dijeljenjem informacija od strane klijenta / djeteta ili roditelja/staratelja ili terapeuta/savjetovatelja (Kanani i Regehr, 2003). Ovdje se posebno misli na lične podatke o djetetu / roditelju / staratelju ali i na informacije koje razmjenjujemo pisanim (elektronskim putem), a tiču se razloga savjetodavnog rada, događaja koji je tome prethodio ili mu je slijedio, uključivanja drugih profesionalaca u rad, informacije o obitelji i njenim članovima i sl. Elektronsku poštu je moguće zlonamjerno presresti i od strane kompjuterskih hakera (Recupero i Rainey, 2005), a i bez toga druge osobe mogu dobiti pristup elektronskoj pošti djeteta / roditelja / staratelja ukoliko se naprimjer, radi o kompjuteru koji je smješten u školskim prostorijama i otvorenog je pristupa ili u uredu savjetovatelja/terapeuta (Childress, 2000). Pitanja bilježenja informacija i daljnjeg dijeljenja informacija s ciljem postizanja savjetodavnih ciljeva, mogu biti prepreka u ostvarivanju odnosa, pa je o tome važno na prvim susretima s djetetom / roditeljem/starateljem, također, razgovarati i odgovoriti na pitanja koja imaju u tom kontekstu.

6.2.7. GRANICE I PREDVIDIVOST

Kada Shulz von Thun i sur. (2001) govore o dinamičnoj ravnoteži profesionalne učinkovitosti i čovječnosti u osobi voditelja, govore i o proturječnostima zahtjeva i očekivanja, kao i o unutarnjim konfliktima uloga u kojima se voditelj nalazi. Shulz von Thun i sur. (2001) takav unutarnji konflikt uloga nazivaju sendvič-pozicijom. Pozicija u odnosu čije su karakteristike i osobne i profesionalno-društvene je više nego izazovna, a može postati i prostorom izuzetno loših osjećaja žrtvovanja, zgnječenosti i sl., te je neophodno da voditelj savjetodavnog rada - savjetovatelj odredi i postavi granice unutar kojih će definirati svoja očekivanja od drugih, predočiti svoje zadatke i obaveze, odlučiti gdje i kada drugima izlazi u susret, kako i na koji način komuniciraju kada nisu u izravnom kontaktu i sl. Van der Laan i Hager (prema Kada Shulz von Thun i sur., 2001) navode vrlo eksplicitno da je razumijevanje uloge „alfa i omega“ uslov uspješne komunikacije i to je jedan od prvih koraka u izgradnji odnosa s djetetom i roditeljem/starateljem, ali i osnovno pitanje na koje savjetovatelj treba sebi odgovoriti. U tom kontekstu, pitanje postavljanja vlastitih granica je jedno od ključnih za uspostavljanje zdravog odnosa. Granice je važno osvijestiti unutar sebe, a onda ih iskomunicirati s djetetom / roditeljem / starateljem. Granice se odnose i na načine komunikacije, komunikacijske kanale, dostupnost i sl. Postoji mogućnost da se savjetovateljeva dostupnost putem e-maila protumači kao da su „vrata uvijek otvorena“ (Peterson i Beck, 2003). I ne samo to, nego se konstruira i očekivanje da, stavljanje na raspolaganje e-mail adrese kao kanala komunikacije, znači da je savjetovatelj odmah na raspolaganju i spreman odgovoriti na primljenu poruku u bilo kojem trenutku (Zur 2008). Ukoliko takvo očekivanje postoji, a granice nisu definirane, pa savjetovatelj odmah ne odgovori, dijete / roditelj / staratelj se može razljutiti što dovodi do nesporazuma i potencijalnog narušavanja savjetodavnog odnosa (Bailey, Yager i Jenson, 2002). Također, zabilježeni su i primjeri da klijenti mogu

savjetniku slati e-mailove, zvati ga, pisati mu poruke i nakon prestanka savjetodavnog procesa ili mogu koristiti Internet kako bi ga uznemiravali ili uhodili (Childress, 2000). Također, na kraju svakog susreta važno je dogovoriti naredni susret, njegovu dinamiku i eventualno najaviti ciljeve / aktivnosti.

III DIO

1. VJEŠTINE I SPECIFIČNOSTI STRUČNOG SARADNIKA
2. TEMELJNE DEFINICIJE I OBILJEŽJA PROCESA SAVJETOVANJA
3. SADRŽAJNI I METODIČKI ASPEKTI SAVJETODAVNOG RADA SA UČENICIMA
4. OSOBINE I VRIJEDNOSTI SAVJETOVATELJA
5. UTJECAJ SAVJETOVATELJSKIH VRIJEDNOSTI NA KLIJENTA U PROCESU SAVJETOVANJA
6. FAZE SAVJETOVANJA IZ UGLA RAZLIŠITIH AUTORA
7. INDIVIDUALNI SAVJETODAVNI ODGOJNI RAD
8. FAZE SAVETODAVNOG RADA SA UČENICIMA
9. SAVJETODAVNI RAD SA NASTAVNICIMA I RODITELJIMA
10. ETIKA SAVJETODAVNOG RADA

1. VJEŠTINE I SPECIFIČNOSTI STRUČNOG SARADNIKA

Savjetovanje djece i adolescenata bitno se razlikuje od savjetovanja odraslih osoba, a to se naročito odnosi na ulogu stručnog saradnika/savjetodavaca, odnosa i saradnje s roditeljima, jer o saradnji s roditeljima ovisi prihvatanje samog tretmana.

Savjetodavne tehnike modificiraju se prema fazama razvoja djeteta, stepenu edukacije, o čemu ovisi i sam izbor tehnika. Uloga savjetodavaca tretmanu djece i adolescenata vrlo je kompleksna, jer savjetodavac kreira sigurnost, preuzima odgovornost za granice i etičnost samog procesa, a unutrašnji psihički procesi djeteta i odnos s roditeljima unose se i u savjetodavni odnos. Kroz tretman stvoreni novi odnosi značajni su za sve kasnije odnose.

S obzirom na specifičnosti djece i adolescenata savjetodavne tehnike adaptiraju se u ovisnosti od faze razvoja i djetetovih problema, kao i odnosa sa okolinom.

Da bi se savjetodavni odgojni rad obavljao uspješno, potrebno je pripremiti specijalizirane stručnjake (Tomić, 2006). Prve laboratorije za eksperimentalnu pedagogiju i psihologiju pokazale su da je neophodno primjenjivati rezultate pedagogije i psihologije u pedagoškom radu. One su se bavile proučavanjem problema škole i odgoja, razvoja i ponašanja mladih. To je bio jedan od razloga da se počnu otvarati savjetovališta za djecu i mlade i za pripremanje potrebnih stručnjaka za obavljanje savjetodavnog rada u školama.

Janković (1997) navodi da je savjetovatelj zapravo partner u procesu savjetovanja o kojemu u velikoj mjeri ovisi uspješnost samog procesa. U skladu s navedenim, uspješnost savjetovanja ovisi o osobinama ličnosti savjetovatelja, o njegovom vlastitom životnom usmjerenju te osobnoj educiranosti, pripremljenosti i konstantnom profesionalnom usavršavanju te radom na sebi. Isti autor naglašava da se kvalitetan savjetovatelj ne postaje preko noći već da se dobro uloženim vremenom i iskustvom postupno dolazi do uspjeha.

Mandić (1986) navodi da je za savjetodavan rad, također značajno da je stručnjak koji ga provodi stabilna ličnost, odnosno ona ličnost koja ima visoko samopouzdanje te zna kako ga prenijeti na subjekte koji traže pomoć. Nadalje, dobar savjetovatelj zna kako uspostaviti ugodnu atmosferu pri savjetovanju te kako klijentu pružiti osjećaj sigurnosti, otvorenosti i povjerenja (Petani, 2012).

Corey (2004) zaključuje da je uloga savjetovatelja da stvori klimu u kojoj klijenti mogu istraživati svoje misli, osjećaje i postupke te na koncu doći do rješenja

koja im najbolje odgovaraju. Kvalitetan savjetovatelj će tako pomoći klijentima da prepoznaju vlastite snage te da otkriju što ih sprečava u njihovom korištenju i da, na koncu, postanu osobom kakvom žele biti. Isto tako, svaki savjetovatelj treba biti svjestan da u svako savjetovanje unosi sebe i sve svoje kvalitete, te životna iskustva koja su ga oblikovala.

> „Žele li savjetovatelji poticati rast i razvoj te promjenu svojih klijenata, moraju biti spremni poticati razvoj i u svome životu tako što će istraživati vlastite izbore i odluke i nastojati osvijestiti kako zanemaruju vlastite mogućnosti razvoja“ (Corey, 2004: 41).

Neke od vještina koje savjetodavac treba da ima da bi uspostavio dobar odnos sa djetetom su: otvorenost, iskrenost, autentičnost, svjesnost i dobar kontakt sa unutarnjim djetetom u sebi, svjesnost o vlastitim snagama ograničenjima, razigranost, sposobnost aktivnog slušanja, empatiju, znanje o razvojnim fazama i zadacima, potrebama djeteta, znanje u prepoznavanju i posljedicama zlostavljanog i zanemarenog djeteta i protokolima o zaštiti djeteta u skladu sa najboljim interesom djeteta, kapacitet za multidisciplinarnu i intersektoralnu saradnju.

2. TEMELJNE DEFINICIJE I OBILJEŽJA PROCESA SAVJETOVANJA

Savjetovanje je veoma složen i odgovoran proces čiji se način provođenja prilagođava svakom individualnom klijentu i svakom stručnjaku koji ga provodi. Nije rijetka pojava da se savjetovanje poistovjećuje s psihoterapijom jer je teško pronaći tačnu granicu koja bi dijelila ta dva pojma, ali uglavnom se u literaturi savjetovanje promatra kao kratkotrajnije i usmjereno na rješavanje konkretnog problema, dok je psihoterapija dugotrajnija i iziskuje dublje proučavanje (Hackney, Cormier, 2012; Petani, 2012).

Hackney i Cormier (2012) smatraju kako je rad s djecom u savjetodavnom odnosu poseban slučaj budući da djeca imaju malo moći ili kontrole nad svojom okolinom. Djetetovo samopoštovanje usko je povezano s njegovom okolinom, a slično tome dječije je ponašanje povezano s postupcima okoline. Djetetove mogućnosti mijenjanja okoline, bilo da je riječ o obitelji, prijateljima, školi jako su male i tu moraju biti uključeni njima važni ljudi. Autori tvrde da svako djelovanje na djetetove probleme nužno mora uključivati odnose s roditeljima, braćom, učiteljima, prijateljima.

Na početku dvadesetog vijeka savjetodavni rad je bio prvenstveno usmjeren na profesionalnu orijentaciju i na rješavanje individualnih problema u razvoju i ponašanju mladih (Tomić, 2006). Zatim počinje razvoj i obogaćivanje savjetodavnog odgojnog rada s novim tehnikama i metodama i proširivanje sadržaja, područja i problema koji se mogu tretirati savjetodavnim radom. Krajem šezdesetih godina pedagozi i psiholozi su se složili da je savjetodavni rad odgoj i da je odgoj savjetodavni rad (Mandić,1986).

*Savjetodavni rad predstavlja jako odgovornu i suptilnu pedagošku djelatnost putem koje se postiže svestraniji i potpuniji razvoj ličnosti. Pomoću savjetodavnog rada dublje se sagledava i objektivnije se procjenjuje proces odgoja (*Tomić, 2006).

Neminovno je da je pedagoški razgovor trenutačno najčešći način manifestiranja procesa savjetovanja u školi. Pedagoški razgovori uglavnom podrazumijevaju savjetodavni rad stručnih saradnika pedagoga i psihologa te se smještaju u razvojno-pedagoški okvir (Pažin-Ilakovac, 2015).

"Središnja funkcija savjetovanja jest pomoći klijentima da prepoznaju vlastite snage, otkriju što ih sprečava u njihovu korištenju i da pojasne kakvom osobom žele biti. Savjetovanje je proces u kojem klijente pozivamo da iskreno razmotre svoje postupke i životni stil i da donesu određene odluke o tome kako žele izmijeniti kvalitetu svoga života" (Corey, 2004).

Osobe koje se tek počinju educirati za savjetovatelja ili klijenti koji traže usluge savjetovanja često u edukaciju ili savjetodavni odnos ulaze sa zabludom da je davanje savjeta isto što i savjetovanje, što nije neobično budući da sam naziv implicira takvu povezanost. Međutim, davanje savjeta nije isto što i savjetovanje, jer bi se time podrazumijevalo da je savjetovatelj odgovoran za klijentov život i da zna što je za njega dobro.

Savjetovatelj je tu da usmjerava klijenta i da mu pomogne da dođe do vlastitih rješenja. Kada bi savjetovatelj uvijek znao odgovor na problem klijenta te mu ga i ponudio, nikada se ne bi ni nazirao kraj savjetodavnog odnosa, jer bi se klijent uvijek zbog svakog novog problema vraćao savjetovatelju.

Prema tome, posao savjetovatelja nije pomaganje ili davanje savjeta, već je savjetovatelj tu da klijentu pomogne sagledati sve opcije koje se nalaze pred njim, a da potom klijent sam pronađe onu koja za njega ima najviše smisla.

Savjetovanje može poprimiti funkciju mijenjanja, prevencije ili poboljšanja klijentova života, a slušajući klijentove poteškoće, savjetovatelj mora nastojati razumjeti način na koji klijent vidi svoj vlastiti život i pronaći razloge zašto je taj pogled baš takav. Pri tome treba voditi računa i o klijentovoj okolini jer nije moguće razumjeti čovjekovo postojanje odvojeno od konteksta u kojem živi (Hackney, Cormier, 2012).

2.1. SAVJETODAVNI RAD U ŠKOLI

Školska savjetodavna služba skupni je naziv za organizirani oblik pomoći koju pružaju školski pedagog i psiholog koji čine jezgru savjetodavnog rada, a u nekim školama školska služba uključuje i socijalnog radnika, defektologa ili socijalnog pedagoga (Resman, 2000). Da bi savremena škola postigla svoje ciljeve, potrebna je pomoć pedagoških stručnjaka, jer bez njih nema ni individualnog pristupa učeniku, odnosno prepoznavanja odlika, sposobnosti i postignuća učenika (Jurić i sur., 2001). Prema tome, zadatak školske savjetodavne/stručne službe je da učenicima pruža podršku u njihovom rastu i razvoju te da „intervencijama u školsko okruženje i njegovim razvijanjem posredno pomaže tako da učenicima otvara mogućnosti za produktivan stil života u danim socijalnim okolnostima što

ih škola predočava“, što bi značilo da školska savjetodavna služba ima i funkciju razvoja škole (Resman, 2000: 79).

Budući da je savjetodavni rad u školi vrlo kompleksna pedagoška djelatnost te da nastavnici tokom studija stječu vrlo malo znanja na području pedagoških kompetencija, javila se potreba za specijaliziranim stručnjacima, a s otvaranjem prvih laboratorija za eksperimentalnu pedagogiju i psihologiju koji su dublje proučavali probleme mladih, potreba za primjenom znanja iz pedagogije i psihologije postala je očita. Iz tog razloga započelo se s otvaranjem raznih savjetovališta za mlade, daljnjim educiranjem osoba koje se bave odgojno-obrazovnim radom, otvaranjem radnih mjesta za školske savjetnike i obogaćivanjem školske odgojno-obrazovne funkcije. Međutim, tek se 1964. godine pojavljuju prvi članci i rasprave o djelatnosti pedagoškopsihološke službe iz kojih postaje očito da je takva služba neophodna za funkcioniranje škole kao sustava, a s intenzivnijim razvojem psihologije i pedagogije počinje se obraćati pažnja i na dodatno osposobljavanje pedagoga i psihologa koji se u sklopu svoje struke bave raznim problemima nastave, profesionalne orijentacije i područjem savjetodavnog rada sa svim subjektima škole (Mandić, 1986).

Zato većina predškolskih ustanova i škola zapošljava kvalifikovane savjetnike, a u našem vaspitno-obrazovnom sistemu, profesionalci koji dominantno nose tu ulogu jesu stručni saradnici – psiholog i pedagog. Njihove stručne kompetencije se zasnivaju na dostignućima nauka koje nude znanja relevantna za efikasno i efektivno obavljanje savjetodavne djelatnosti, za primjenu individualnih i grupnih oblika savjetovanja, za primjenu različitih sredstava, metoda, tehnika i postupaka osnaživanja individue ili grupe. Naravno, ovakav vid stručnosti podrazumijeva i kontinuirani profesionalni razvoj koji objedinjuje različite forme stručnog usavršavanja na polju savjetovanja sa razvojem stručnjaka kao refleksivnog praktičara (Zuković 2017).

Savjetodavni rad u školi ne uključuje samo savjetovanje učenika, već i pomoć u oblikovanju odgovarajućeg školskog prostora, rada i procesa jer sve to utječe na učenikov rast i razvoj (Resman, 2000). Prema tome, srž savjetodavnog rada u školi nikako nije samo primjena tehnika kojima se želi prepoznati, a zatim i riješiti problem pojedinca, već se u školskom savjetodavnom radu prati način na koji pojedini faktori kao što su školski odgojno-obrazovni sadržaji, kvaliteta pedagoške djelatnosti te utjecaji u obitelji i društvenoj sredini djeluju na pojedinca i grupu.

U skladu s tim, odgovornost školskog savjetnika je djelovati na kvalitetu i organizaciju pedagoške djelatnosti te na kreiranje boljih uslova za svestran i potpun razvoj ličnosti klijenta (Mandić, 1986; Resman, 2000). Za takvu složenu djelatnost nisu dovoljne samo tehnike, ali one mogu biti korisna sredstva da se ostvari pedagoški cilj, a Mandić (1986) navodi da se cilj u najvećoj mjeri odnosi na to koliko pedagog ili psiholog u funkciji savjetovatelja može shvatiti potrebe i probleme svojih klijenata, koliko je iskren u komunikaciji, koliko je sposoban da spozna

ograničenja vlastitog vrijednosnog sistema te koliko je spreman prepoznati sposobnost osobe da učini vlastiti izbor.

Resman (2000) ističe kako je savjetodavni rad s djecom, učenicima i njihovim roditeljima poseban sistem savjetodavnog rada. Takav rad usmjeren je prema učenicima, njihovoj socijalizaciji, osobnom razvoju i školskom radu. Polazište takvoga rada je „podrška i pomoć djeci ili učenicima koji se u određenim razvojnim i školskim situacijama suočavaju s postavljenim programom i moraju ga usvojiti".

Budući da glavna pitanja savjetodavnog rada uključuju ličnost u cjelini, dakle intelektualni, emocionalni, fizički, moralni i socijalni razvoj pojedinca, nužno je da savjetodavni rad bude sastavni dio cjelokupnog obrazovanja, te ujedno i jedan od ključnih zadataka školskih psihologa i pedagoga koji u njega trebaju uključiti i nastavnike i roditelje kao sastavne dijelove pedagoške djelatnosti (Resman, 2000).

2.2. SAVJETODAVNI RAD SA UČENICIMA

Savjetodavni rad sa učenicima podrazumijeva poznavanje opštih zakonitosti razvoja učeničke populacije, ali i primjenu individualističkog pristupa, tj. uvažavanje činjenice da je svaki učenik ličnost za sebe. To znači da savjetodavni rad sa učenicima ne treba da bude vođen samo postojećim, trenutnim učenikovim stanjem, već i njegovom budućnošću (Resman, 2000).

Svrha savjetodavnog rada sa učenicima ogleda se u težnji da određene specifične ili otežane životne okolnosti budu transformisane u proces učenja (Hechler, 2012). Kao oblik pedagoškog djelovanja i kao podsticajno vaspitno sredstvo, ovakav vid rada sa učenicima podrazumijeva određen nivo njihove zrelosti, ali i njihovog maksimalnog angažovanja, jer to doprinosi da učenici budu motivisani za promjene i otvoreni za saradnju (Pažin-Ilakovac, 2015).

Cilj je osvijestiti kod učenika mogućnosti da prevaziđu određene prepreke i barijere u svom ličnom funkcionisanju, da koriste druge i drugačije obrasce ponašanja, te da pokušaju samostalno da utiču na one aspekte određenih situacija na koje mogu utjecati, a koje do sada ili nisu pokušavali da menjaju ili su pokušaji bili neproduktivni. Bilo da se obavlja sa pojedinim učenicima, grupama učenika ili sa odjeljenjem kao kolektivom, savetodavni rad karakteriše usmjerenost na pomoć i podršku učenicima u prevazilaženju određenih problema, poteškoća, ili prosto dilema vezanih za različite školske i životne situacije. On treba da doprinese razvoju spoznaje o samom sebi i o situacijama kroz koje učenik prolazi, kao i razvijanje strategija koje će dovesti do promjene (O'Rigan, 2013). Zato je bitno naglasiti da savjetodavni rad ne znači samo rad sa učenicima koji imaju probleme u učenju i ponašanju, već i rad sa učenicima koji imaju bilo kakve životne dileme ili nedoumice oko toga kako da usmjere i ostvare određene želje i potre-

be, te im je potrebna stručna podrška i iskren razgovor (npr. daroviti učenici koji imaju posebne sklonosti, a koji žele da razmotre potencijalne dileme oko načina ostvarivanja svoje kreativnosti i svojih interesovanja).

U skladu sa tim, moguće je izdvojiti sljedeća *područja savjetodavnog rada sa učenicima:*

- Lični razvoj učenika (psihofizički razvoj i problemi koje on nosi) i učenikove životne perspektive (između ostalog, i slika o sebi);
- Socijalna okolina i život učenika u njoj (školska socijalna okolina, vršnjaci, porodica);
- Akademska (školska) postignuća, karijerni razvoj i perspektive (Resman, 2000: 132).

Suština je u tome da se učenicima pruže pomoć i podrška u prepoznavanju uzroka i posljedica određenog ponašanja, Važno je da oni realno procijene svoje mogućnosti, te da kroz proces savjetovanja dođu do uvida o mogućim načinima prevazilaženja problema ili otvaranja novih pogleda na određene situacije (Bor et al., 2000; Mandić, 1986; Trnavac, 1996).

Savjetodavni rad sa učenikom se najčešće odvija na zahtjev i preporuku neke odrasle osobe, dok su situacije kada učenik samoinicijativno dolazi na savjetovanje znatno rjeđe. Bez obzira na čiju inicijativu je započet savjetodavni proces, savjetnik treba da uspostavi takav odnos koji će uvjeriti učenika da je vrijeme koje provodi kod savjetnika samo njegovo, da može da ga provede na način koji njemu najviše odgovara, uz maksimalnu podršku od strane savjetnika (Jurić, 2004; Vernon & Kottman, 2009). Preporučuje se da u savjetodavnom radu uvek bude jasno određen vremenski okvir, a da se, po potrebi, sa učenicima blagovremeno uspostavi dogovor o kontinuiranom savjetodavnom radu. Prostor u kojem se savetodavni rad odvija treba da bude sigurno i prijatno mjesto (Vernon & Kottman, 2009). Polazeći od principa bezuslovnog prihvatanja korisnika savjetovanja, neophodno je stvoriti atmosferu povjerenja u kojoj je ispoljavanje čak i vrlo negativnih emocija dozvoljeno i prihvatljivo, što će onda podsticati i viši nivo ispoljavanja pozitivnih emocija. Ova osjećanja savetnik treba da prepozna i da adekvatno odgovori na njih (Kondić i sar., 1998; Vernon & Kottman, 2009).

Generalno posmatrano, da bi se ostvarili svrha i ciljevi savjetodavnog rada sa učenicima važno je voditi računa o sljedećim elementima:

1. Psihosocijalni aspekti – razmatranje povezanosti psiholoških i socijalnih aspekata određene problemske situacije.
2. Kontekst – razumijevanje konteksta je veoma važno, jer problem može biti smješten na različitim kontekstualnim nivoima.
3. Vjerovanja – ispitivanje vrijednosnog sistema, jer različita vjerovanja i stavovi često mogu biti izvor problema.

4. Emocionalne veze – razumijevanje emocionalnih veza u okviru različitih razvojnih okruženja (porodica, škola) koji mogu biti izvor problema.
5. Faza životnog ciklusa – uvažavanje karakteristika određenog životnog ciklusa, kako individualnog tako i porodičnog, kao i promjena koje se dešavaju u toj fazi.
6. Eksploracija problema – sagledavanje uzroka problema iz ugla učenika.
7. Pitanja – korišćenje različitih pitanja (otvorenih, cirkularnih, hipotetičkih, okrenutih ka budućnosti) koja daju priliku da učenik sagleda sebe u kontekstu problema i da sagleda problem iz različitih uglova.
8. Snage i resursi – otkrivanje kompetentnosti učenika, njegovih snaga i resursa koji mogu pomoći u prevazilaženju problemske situacije (Bor et al., 2000: 20–23).

3. SADRŽAJNI I METODIČKI ASPEKTI SAVJETODAVNOG RADA SA UČENICIMA

Prema Zuković S. Specifičnosti socijalnog, emocionalnog i kognitivnog razvoja učenika različitog uzrasta, kao i različitost poteškoća sa kojima se djeca i mladi suočavaju na različitim uzrastima određuje u velikoj mjeri sadržajne i metodičke aspekte savetodavnog rada. Iako autori različito klasifikuju probleme i poteškoće sa kojima se susreću učenici, sadržajni aspekti savjetodavnog rada najčešće podrazumijevaju sljedeće kategorije:

1. Školske poteškoće – poteškoće u učenju, nedostatak motivacije za učenje, strah od ispitivanja, loši odnosi sa učiteljima/nastavnicima, preopterećenost školskim obavezama i zadacima, disciplinski problemi i sl.
2. Porodične poteškoće – loši odnosi sa roditeljima, loši odnosi sa braćom i sestrama, strah od prevelikih očekivanja roditelja, razvod roditelja, porodično nasilje, zlostavljanje u porodici, alkoholizam u porodici i sl.
3. Poteškoće s drugima (interpersonalne poteškoće) – poteškoće u sklapanju socijalnih odnosa, druženje sa neprimerenim grupama, želja da se bude u centru pažnje, vršnjačko nasilje i sl.
4. Intrapersonalne poteškoće – kriza identiteta – slika o sebi, niska samosvijest, nisko samopoštovanje, teškoće u prilagođavanju na novu školsku sredinu, depresija, problem spolnosti, samopovređivanje, suicidne sklonosti, konzumiranje alkohola, droge i sl. (Resman, 2000).

Navedene problemske kategorije generalno čine sadržajni aspekt savjetodavnog rada sa učenicima, ali je važno naglasiti da pristupi u savjetodavnom djelovanju na nižem i višem nivou školovanja ipak ne mogu biti identični, niti vođeni istim principima i načelima.

Najopštije posmatrano, može se reći da je na nižem nivou školovanja (niži razredi osnovne škole) savjetodavni rad više posredno usmjeren (indirektno savjetovanje), dok je na višim nivoima školovanja (viši razredi osnovne i srednja škola) više neposredno usmjeren (direktno savjetovanje) (Suzić, 2001. prema Zuković, 2017).

S druge strane, postoje značajne razlike u ciljevima savjetodavnog rada koji se obavlja na nivou osnovnoškolskog i na nivou srednjoškolskog obrazovanja. Ove razlike su u najvećoj mjeri uslovljene izazovima koje donosi period adolescencije, a koji se reflektuju i na izbor pristupa u savjetovanju, kao i na način uspostavljanja

savjetodavnog odnosa i komunikacije sa učenicima (Bor et al., 2000; Resman, 2000).

3.1. CILJ SAVJETODAVNOG RADA

Cilj savjetodavnog rada sa učenicima osnovne škole jeste pomoć i podrška u spoznavanju i razumijevanju samog sebe, razvijanju samopoštovanja, samopouzdanja i samostalnosti, sposobnosti rješavanja problema, sposobnosti prihvatanja odgovornosti za vlastite odluke, sposobnost pravilnog ophođenja prema sebi i prema drugima. Savjetodavni rad u srednjim školama je u velikoj mjeri usmjeren na profesionalno i opšte životno savjetovanje, ali je često usmjeren i na otklanjanje posljedica dubljih problema sa kojima mladi ne mogu na adekvatan način da se izbore bez pomoći stručnjaka (npr. vršnjačko nasilje, zlostavljanje u porodici, seksualni problemi, neadekvatna socijalna prilagođenost, gubitak i sl.). Ukoliko se ovakvim problemima ne posveti dovoljna pažnja, to može da ošteti mentalnu čvrstinu pojedinca, što se, naravno, odražava na školski uspjeh i socijalno ponašanje (Knežević-Florić, 2007; O'Rigan, 2013).

Istaknutim razlikama u savjetodavnom djelovanju s obzirom na uzrast učenika, treba pridodati i razlike koje su uslovljene time da li se u radu koristi direktivni ili nedirektivni metod savjetovanja.

3.2. DIREKTIVNI METOD SAVJETOVANJA

Direktivni metod savetovanja karakteriše niži nivo aktivnosti i učestvovanja učenika. Koristeći ovakav metod rada savjetnik već u prvom kontaktu preuzima dirigentsku palicu u svoje ruke – sistematski ispituje, postavlja pitanja i izvodi zaključke, odlučuje šta su sljedeći koraci u prikupljanju informacija. Direktivni savjetnik veoma često i definiše učenikov problem, sa namjerom da u daljem procesu preuzme potpunu kontrolu – on određuje vrstu i dinamiku aktivnosti, a učeniku saopštava šta su očekivanja i koji će biti sljedeći koraci. Najzastupljenija tehnika u direktivnom metodu savjetovanja jeste persuazija, tj. ubjeđivanje. Stavljanje akcenta na vrijednosti socijalne sredine navodi se kao slabost direktivnog metoda, tj. ovaj metod u savjetovanju prenaglašava ono što je poželjno za socijalnu sredinu u odnosu na pojedinca. Ukoliko, naprimer, pojedinac pokazuje znake ekstravertnosti koja ne odgovara socijalnoj sredini, savjetovanje će ići u smijeru redukcije takvih oblika ponašanja. Ovakav pristup oslikava konzervatorsku funkciju direktivnog metoda jer oduzima dio slobode pojedincu, odnosno ograničava one slobode koje nisu društveno prihvatljive, pa se često koristi u situacijama rješavanja problema neprilagođenog ponašanja. S druge strane, adaptacija na zahtjeve socijalne sredine može se na neki način posmatrati i kao potencijal ovog metoda, jer naoružava pojedinca mehanizmima samokontrole i socijalnog prilagođavanja. Pojedinac će lakše prihvatiti pravila sredine ukoliko shvati u kakvom se okruženju nalazi i ukoliko je spreman da vrednuje postojeće procese i norme (Suzić, 2005).

3.3. NEDIREKTIVNI METOD SAVJETOVANJA

Nedirektivni metod savjetovanja podrazumijeva drugačiji način rada već od samog početka, tj. pripreme za savjetodavni rad. Prikupljajući podatke o učeniku, savjetnik se orijentiše na posredne izvore informacija više nego na neposredne: razgovor sa nastavnicima, ostalim učenicima i roditeljima, analiza školske dokumentacije i slično. Nakon toga, savjetnik pravi plan akcije i kreira uslove u kojoj će učenik biti glavni akter. Da bi učenik zaista bio aktivni učesnik u procesu savjetovanja, važno je da savjetnik vodi razgovor u skladu sa sljedećim zahtjevima: saslušati učenika strpljivo, pažljivo i prijateljski uz potrebnu dozu kritičnosti i distance; izbjegavati svako davanje savjeta ili suđenja, tj. izbjeći moralisanje; ne nastupati sa pozicije moći i autoritarnosti; izbegavati kritizerski pristup prema informacijama i stavovima koje iznosi učenik. Važno je, također, da pitanja koja savjetnik postavlja budu usmjerena ka smanjenju anksioznosti kako bi učenik bio otvoren i iskren. Ukratko rečeno, nedirektivni metod je usmjeren ka tome da učenik dobije što više šansi da sam izlaže, zaključuje, predlaže ili stupa u akciju, a savjetnik ima ulogu da obezbijedi takvo stručno vođenje i podršku koja će omogućiti da učenik ostvari uvid i samostalno donosi odluke (Suzić, 2005).

Na osobu usmjeren pristup naglašava značaj dva podjednako važna faktora – verbalno savjetovanje i umjetnost izražavanja. Ukoliko učenik osjeća potrebu da se izrazi verbalnim putem, u tom slučaju savjetnik treba sa njim da uspostavi verbalnu komunikaciju. Međutim, veliki broj učenika se osjeća sigurnije, slobodnije i opuštenije kada se izražava kroz slikanje, fotografiju, kroz stvaranje.

3.4. ETAPE SAVJETODAVNOG RADA

Moguće je specifikovati određene etape koje, kako se ističe u literaturi (Suzić, 2005), nisu uvijek nužne, ali koje su uglavnom prisutne u savjetodavnom razgovoru sa učenicima:

Iniciranje susreta – veoma je važno imati u vidu ko inicira razgovor, tj. da li inicijativa za razgovor dolazi od strane učenika ili od strane neke druge osobe (nastavnik, razrednik, roditelj), jer to u značajnoj mjeri određuje motivaciju učenika i efikasnost samog razgovora.

3.4.1. DEFINISANJE SITUACIJE ZA POČETAK RAZGOVORA

Definisanje situacije za početak razgovora – često je učenikovo ponašanje uzrokovano podsvjesnim mehanizmima koji su za njegov uzrast nedostupni u pogledu racionalnog ovladavanja, a često učenik nije ni osvijestio da postoji neki problem, niti je svjestan svojih stvarnih motiva u procesu prevazilaženja neke problemske situacije. Zato je važno da se savjetnik dobro pripremi za početak savjetodavnog razgovora, tj. da razmotri određena pitanja: da li je riječ o prvom kontaktu; da li je učenik pod stresom; koliko je učenik spreman da se suoči sa

svojim problemom; da li je sposoban da prihvati pomoć savjetnika; iz kakvog porodičnog okruženja potiče; koje su lične karakteristike učenika (uzrast, školski uspjeh, socijalna zrelost, autonomija i sl.). Naravno, u određenim situacijama savjetnik neće biti u prilici da prije obavljanja savjetodavnog razgovora razmotri sve bitne elemente, ali je vrlo značajno da sagleda bar neke od navedenih segmenata kako bi ostvario uspješnu komunikaciju i uspostavio adekvatan odnos sa učenikom.

3.4.2. STVARANJE ATMOSFERE ZA SLOBODNO IZRAŽAVANJE MISLI I OSJEĆAJA

Stvaranje atmosfere za slobodno izražavanje misli i osjećanja – s obzirom da je suština svakog savjetodavnog razgovora sa učenicima usmjerena na to da se učenik osnaži za dalje samostalno suočavanje sa određenim problemskim situacijama, neophodno je poraditi na racionalnim i emocionalnim aspektima odnosa učenika prema datoj situaciji ili problemu. Zato je važno obezbijediti da razgovor teče spontano i nenasilno, i što je moguće brže otkloniti eventualne otpore, tj. maksimalno zainteresovati učenika za razgovor. Važno je jasno dati učeniku do znanja šta se od njega očekuje i na taj način stvoriti atmosferu za slobodno izražavanje misli i osećanja. Treba iskorititi svaku priliku ili povod da učenika uvjerimo da može potpuno slobodno da govori. Ukoliko se takva situacija ne pojavi, treba je vješto iscenirati.

3.4.3. IZNOŠENJE NEPOŽELJNIH I POŽELJNIH OSJEĆANJA

Iznošenje nepoželjnih i poželjnih osećanja – efikasan savjetodavni razgovor podrazumijeva i pružanje mogućnosti za izražavanje nepoželjnih osećanja, jer je upravo to uslov za sprovođenje efikasnog savjetodavnog procesa. Važno je da savjetnik ne preskoči ovu fazu, te da toplo i smireno, nenametljivo konstatuje da je prepoznao prisustvo ovih osjećanja, bez davanja pretjeranog značenja takvim konstatacijama, već da prisustvo negativnih emocija stavi u okvir potpuno prirodnog stanja. Kada se učenik oslobodi svih nepoželjnih osjećanja, slijedi iskazivanje poželjnih osjećanja. Ova osjećanja se ne iskazuju tako lako, i u početku ih često prati napetost i nejasnost. Kada se one pojave, to je znak da savjetovanje sigurno vodi ka uspjehu. Njih treba konstatovati isto kao i nepoželjna osjećanja, bez posebnog naglašavanja i bez posebnog vrednovanja.

3.4.4. OSTVARIVANJE UVIDA

Ostvarivanje uvida – ključna faza savjetovanja odnosi se na situaciju kada je ostvaren uvid, tj. kada učenik realnije vidi sebe. Nepostojanje uvida može da dovede do ograničenih dometa procesa savjetovanja, pa je važno voditi razgovor na način koji će doprinijeti ostvarivanju makar i malog uvida kako bi se desio pomak ka doživljavanju samoga sebe, ka realnijoj ocjeni svojih osjećanja i oso-

bina, ka odluci i nastojanju da se određeno ponašanje mijenja. Postavljanje jasnijeg smijera akcije – uz ostvarivanje uvida javlja se i jasniji smijer akcije u cilju rješavanja problema. Može doći i do kratkotrajnog osjećaja bezizlazne situacije, tj. da učenik konstatuje da razumije kakva je situacija, ali da ne vidi izlaz ili smijer akcije. Međutim, funkcija savjetodavnog razgovora ogleda se upravo u tome da se otvore različite perspektive u pravcu mogućeg prevazilaženja problema. Naravno, akcenat je na tome da učenik počne sam da nazire rješenje, odnosno akciju koja će voditi u poželjnom smjeru.

3.4.5. INTEGRISANJE POZITIVNIH AKCIJA

Integrisanje pozitivnih akcija – kada je uočen smjer akcije, savjetodavni razgovor treba voditi u smjeru integrisanja pozitivnih akcija na način koji će omogućiti da učenik sam nastavi da ih realizuje. Naime, za razliku od prethodne, u ovoj fazi razgovora se kreira sistem akcija koje idu u dogovorenom smjeru. Također, u ovoj fazi razgovora odnos između učenika i savjetnika dostiže maksimalni nivo povjerenja koji treba da rezultira uvjerenjem učenika da je na pravom mjestu, kao i njegovim osjećajem višeg nivoa kompetentnosti da se nosi sa realnošću.

3.4.6. ZAVRŠETAK SAVJETODAVNOG RAZGOVORA

Završetak savetodavnog razgovora – na kraju savjetodavnog razgovora treba učeniku dati do znanja da će mu vrata savjetnika biti otvorena za dalje razgovore. Zadatak savjetnika je da završi razgovor sa optimističnim tonom i da učeniku da do znanja da ima vjeru u njegove kapacitete za promjene i napredovanje (Suzić, 2005: 575–580).

4. OSOBINE I VRIJEDNOSTI SAVJETOVATELJA

Kao svi ljudi općenito, tako i savjetovatelji posjeduju različite osobine, a budući da se radi o kompleksnoj djelatnosti, tako su i osobine i vrijednosti koje bi savjetovatelj trebao posjedovati mnogobrojne i ponekad pomalo utopijske. Kao što ne postoji savršen čovjek, tako ne postoji ni savršeni stručnjak u bilo čemu, pa tako ni u savjetovanju. Vrlo se malo osoba rađa s istinskim talentom za taj poziv, a iako se u literaturi navodi mnoštvo osobina koje bi savjetovatelj trebao imati, one se trebaju shvatiti više kao nešto čemu savjetovatelji trebaju težiti (Janković, 1997).

Pa tako Corey (2004) navodi neke od najpoželjnijih osobina koje bi u kontinuumu trebale posjedovati osobe koje se bave savjetovanjem.

Kao prvo, savjetovatelj treba imati svoj identitet, poštovati i cijeniti sebe te prepoznati i prihvatiti svoju moć u odnosu s drugim ljudima. Treba biti spreman na promjene te biti svjestan da odluke koje donosi utječu na njihov život. Osim toga, savjetovatelji trebaju biti autentični, iskreni, čestiti i duhoviti. I savjetovatelji kao i svi drugi čine pogreške, ali ih moraju biti spremni priznati, jer svrha savjetovanja nije da savjetovatelj pokaže koliko zna, nego koliko razumije klijenta. Što je savjetovatelj manje tjeskoban oko svoje djelotvornosti, to više mjesta ima za usmjeravanje pažnje prema gradnji odnosa s klijentom (Corey, 2004). Važnost priznavanja pogrešaka naglašava i Glasser (2001a) jer se savjetovatelji neprestano razvijaju sa svakim svojim klijentom te su klijenti zapravo najveći učitelji psihoterapije. Ono što je osobito bitno je da savjetovatelji žive život upravo sada, ne ograničavaju se onime što im se dogodilo u prošlosti i da nisu usmjereni na ono što će se dogoditi u budućnosti. Jedino orijentiranošću na život u sadašnjosti savjetovatelji mogu pokazati najveću dozu autentičnosti (Corey, 2004).

Mearns and Thorne (2009) slažu se da primarni fokus savjetovatelja treba biti na sadašnjost, a savjetovatelj mora biti stalno spreman na razmišljanja i preispitivanja, što uključuje i preispitivanje o vlastitom životu. Da bi mogao biti autentičan u odnosu s klijentom, savjetovatelj treba posjedovati sposobnost življenja u skladu s onim što poučava i stalno se pitati čini li u svome životu ono što traži od drugih da čine (Glasser, 1965). Također, savjetovatelji trebaju biti osjetljivi na razlike između klijenata i svakoj osobi pristupati kao individui za čiju su dobrobit iskreno zainteresirani.

4.1. KOMPETENCIJE SAVJETOVATELJA/STRUČNJAKA

Kvalitetan savjetovatelj će kombiniranjem konstantne edukacije, rada na sebi te korištenjem teorijskih znanja, naučiti vještine pomaganja koje će njegove klijente navesti da zadiranjem u svoju nutrinu, te suočavanjem s vlastitim strahovima

postupno jačaju kao individue i oblikuju obrasce ponašanja koji će im koristiti u problemskim situacijama.

Janković (1997) nabraja poprilično impresivan niz kvaliteta, sposobnosti te osobina ličnosti za koje smatra da karakteriziraju kompetentnog savjetovatelja. Po njemu, dobar savjetovatelj treba imati (barem) prosječne intelektualne sposobnosti, stabilnost te jaku samokontrolu, znatiželju, treba biti otvoren i iskren te posjedovati emocionalnu toplinu, izrazito dobro komunicirati te znati prepoznati znakove neverbalne komunikacije, treba biti vrlo tolerantan i svjestan vlastitih ograničenja, posjedovati široku kulturu, smisao za humor te informiranost. Rijetki će se stručnjaci pronaći u navedenome, no osobna zadaća svakog savjetovatelja je da bude svjestan svojih osobina i sposobnosti, ali i vlastitih ograničenja i nedostataka te da ih tokom rada može kontrolirati te podizati na višu razinu.

Glasser (2001) dodaje da savjetovatelji ne smiju biti prestrogi prema sebi, jer će se greške događati, a priznavanjem da nisu savršeni zapravo sazrijevaju te dolaze na višu profesionalnu, ali i osobnu razinu.

Savjetnik, također ima ulogu pedagoškog voditelja u školskim, ali i u obiteljskim odnosima.

„Savjetnika i voditelja karakteriziraju pozitivan identitet, stručnost i profesionalnost, stalno usavršavanje u struci, humanost, tolerancija, otvorenost, komunikativnost, dobro poznavanje sebe i mir u sebi“ (Relja, 2005: 394).

Dobar savjetovatelj je onaj koji iza sebe ima višegodišnje iskustvo u radu s obiteljima i djecom te koji kroz razgovor može identificirati poteškoće koje subjekti savjetovanja ne moraju nužno vidjeti kao takve (Relja, 2005).

5. UTJECAJ SAVJETOVATELJSKIH VRIJEDNOSTI NA KLIJENTA U PROCESU SAVJETOVANJA

Svaki savjetovatelj koristi određenu filozofiju savjetovanja koja se podudara s njegovom osobnom, životnom filozofijom. Uprkos ovome, savjetovatelji ne smiju izravno usmjeravati klijente te im nametati svoje vlastite životne vrijednosti te trebaju voditi računa da opći ciljevi savjetovanja budu u skladu s klijentovim osobnim ciljevima (Corey, 2004).

Mnogi autori osim spomenutih osobina savjetovatelja kao neizostavne navode i sposobnost savjetovatelja da bude autentičan, kompetentan, empatičan i objektivan u svom radu (Hackney, Cormier, 2012; Janković, 1997; Vuković, 2009).

Objektivnost savjetovatelja identificira se kao sposobnost savjetovatelja da gledaju na klijentov problem kao na vlastiti uz istodobno zadržavanje distance. Slikovito govoreći, objektivnost daje klijentima novi par očiju i ušiju kako bi se dobio novi pogled za razumijevanje nekog problema (Hackney, Cormier, 2012).

Empatija je sposobnost razumijevanja osjećaja drugih i vraćanja odgovarajućeg emocionalnog odgovora, a temelj je svakoj neposrednijoj komunikaciji među ljudima“(Janković, 1997). Kroz rad na sebi, savjetovatelj će ojačati sposobnost empatije te je sve bolje koristiti.

Corey (2004) zaključuje da savjetovatelji u svaki terapijski susret, osim teorijskog znanja, donose i svoje osobne kvalitete.

Želi li biti svjedoci promjenama svojih klijenata-djece moraju biti spremni poticati razvoj i u svome vlastitom životu.

5.1. ODNOS POVJERENJA I ZADRŽAVANJA ZDRAVIH GRANICA

Iako je izrazito bitno razviti odnos povjerenja s klijentom, isto tako treba paziti i na održavanje zdravih granica što podrazumijeva poštivanje etičkog kodeksa. Isto tako, svaka osoba ima svoj vrijednosti sustav i nije etički nametati vlastite vrijednosti klijentu. Uloga savjetovatelja „nije uvjeravati ili nagovarati klijenta da

ispravno postupi, već mu pomoći da procijeni svoje postupke, kako bi mogao odrediti koliko mu oni odgovaraju“ (Corey, 2004:20). Da bi to mogao, savjetovatelj mora biti svjestan toga da svaka osoba sama za sebe zna što je najbolje za nju i da nije posao savjetovatelja da donosi odluke umjesto svog klijenta. Savjetovatelj klijentu može ponuditi određene informacije koje su u skladu s njegovom filozofijom savjetovanja, odnosno životnom filozofijom, ali na kraju je na klijentima da sami odaberu određeno djelovanje i preuzmu odgovornost nad vlastitim izborima (Glasser, 1965).

U školskom okruženju to znači da se učenika treba osposobiti za samostalno nošenje s poteškoćama koje potiču iz njegova razvoja, učenja i odnosa s okolinom (Resman, 2000). Često se zna dogoditi da se klijenti jako vežu uz svog savjetovatelja i budu skloni prihvaćanju svega što im on nudi pa je zato važno da savjetovatelj ne koristi takve okolnosti za nametanje vlastitih vrijednosti o tome što je moralno, a što nije, jer je to svojevrsna zlouporaba svog položaja (Corey, 2004; Resman, 2000).

Stalno stručno usavršavanje i osposobljavanje neophodan su dio profesionalnog uspona školskih stručnih suradnika (Resman, 2000). Dodatno obrazovanje pruža nastavnicima i stručnim suradnicima upute o procedurama, stavove i znanja koja unapređuju njihovu emocionalnu inteligenciju kako bi mogli prijeći s vanjskog modela upravljanja školskim ozračjem (kao što je korištenje nagrada i kazni) ka upravljanju koje se temelji na međusobnim odnosima, suradnji i zajedničkom rješavanju sukoba (Kyriacou, 2001). Da bi osigurali najbolje rezultate u svom radu, stručni suradnici moraju promatrati svoj posao kao proces koji zahtijeva konstantno educiranje u području kritičnih problema unutar škola.

5.2. ODNOS IZMEĐU SAVJETOVATELJA I KLIJENTA

Savjetodavni odnos obilježavaju određene karakteristike koje ga čine jedinstvenim naspram svih drugih profesionalnih, obiteljskih i socijalnih odnosa, a jedna od tih karakteristika je pružanje podrške klijentu na kompetentan i pouzdan način.

Da bi uopće moglo doći do stvarnog odnosa između klijenta i savjetovatelja, potrebno je zadovoljiti određene uvjete koji uključuju savjetovateljevu autentičnost, bezuvjetno pozitivno uvažavanje klijenta te stvarnu empatiju kao najvažniju osobinu savjetovatelja u vidu uvjeta uspostave odnosa (Hackney, Cormier, 2012).

„Savjetovatelj ostavlja po strani svoj način doživljavanja stvarnosti, nastojeći osjetiti klijentove doživljaje i reagirati na njih“. Na taj način klijent dobiva osjećaj razumijevanja od strane savjetovatelja što može samo po sebi pojačati klijentovo samopoštovanje (Mearns, Thorne, 2009).

Bez obzira na savjetovateljevu stručnost i iskustvo, u savjetodavnom odnosu mora postojati podjela odgovornosti. Prema tome, iako je gradnja odnosa s klijentom jedan od najvažnijih faktora u savjetovanju, to ne znači da se savjetovatelj treba u

potpunosti poistovjetiti s klijentom i preuzimati odgovornost za njegove odluke. Baš naprotiv, ukoliko radi s takvim savjetovateljem, klijent može u naporu da nađe brzo rješenje svojih problema iskoristiti situaciju i prihvatiti odgovornost koju mu nudi savjetovatelj, što nikako nije u njegovom najboljem interesu. Nije ni u interesu savjetovatelja da uspješnost savjetodavnog procesa temelji na tome što će klijent učiniti. Time stavlja odgovornost izvan sebe što nikada ne pridonosi osjećaju kompetentnosti, već osjećaju nemoći (Corey, 2004).

Pokazatelj dobrog odnosa između klijenta i savjetovatelja je kada savjetovatelj nije zaokupljen napretkom klijenta jer zna da on nije najbolji sudac za to, što je drugačije od savjetodavnog rada sa djecom. Njegova percepcija napretka je njegova nadodana vrijednost jer klijent napredak vidi na drugačiji način (Mearns, Thorne, 2009; Glasser, 2001a). U skladu sa svim navedenim, Mearns i Thorne (2009: 58) navode nekoliko obilježja zdravog terapijskog odnosa koji uključuju savjetovateljevu otvorenost u odnosu na svoje ciljeve i namjere, odgovornost „prema“ svom klijentu, ali ne i „za“ klijenta, priznanje da savjetovatelj ne zna što je dobro za klijenta, neusmjerenost na „uspjeh“, otvorenost o tome šta je savjetovatelj spreman ponuditi klijentu u svakoj fazi procesa savjetovanja, spremnost na ulaganje sebe u odnos, posvećenost klijentu, te želja da se klijent osjeća slobodnim biti to što jest.

5.3. KLJUČNI UVJETI ZA RAZVIJANJE SAVJETODAVNOG ODNOSA

Prema Janković (2004) ključni uvjeti za uspješnu komunikaciju su:

- Aktivno slušanje (stalno praćenje verbalnih i neverbalnih poruka, visok stepen koncentracije i odgovarajuće reakcije koje su potvrda osobi da je pažljivo slušana).
- Empatija i emocionalna toplina (sposobnost razumijevanja osjećaja drugih).
- Poštovanje (ukoliko školski pedagog pokazuje poštovanje u komunikacije s učenicima, nastavnicima, oni će pojačati samopoštovanje, motivaciju).
- Tolerancija (visok prag tolerancije omogućava prihvatanje negativnih izljeva emocija, agresije i sl.).
- Iskrenost-autentičnost (sposobnost ostvarenja kontakta sa samim sobom, vlastitim unutrašnjim svijetom i prihvatanje sebe).
- Zainteresiranost (u razgovoru je važno sagovorniku pokazati da ga slušamo i da se zanimamo za sadržaj inače se komunikacija neće uspješno odvijati).
- Jasnoća poruka (informacije koje se razmijenjuju u komunikaciji trebaju biti razumljive primaocu poruke).

Prema Zuković (2017), komunikacija je jedna od ključnih sposobnosti i vještina školskog pedagoga za uspješno obavljanje svih poslova, posebno savjetodavnog odgojnog rada. Vođenje razgovora podrazumijeva ovladavanje vještinom postavljanja pitanja. Ova vještina posebno dobija na značaju u radu sa učenicima, jer adekvatno postavljanje pitanja, u kombinaciji sa pozitivnom klimom i povjerenjem, omogućava da učenici osjećaju manji stres i nelagodu u situacijama kada treba nekome da povjere svoj problem. Preporučuje se razgovor koji počinje sa otvorenim i indirektnim pitanjima, te da se tokom razgovora pažljivo i po potrebi uključuju i druge vrste pitanja koja će voditi približavanju savjetnika i učenika, i postizanju planiranog cilja razgovora. Posebno je važno voditi računa o tome da se izbjegne postavljanje dvostrukih (dvosmislenih) pitanja koja mogu da zbune učenika (Naprimjer: „Da li je tebi matematika tako teška ili se ne slažeš s nastavnikom?"), kao i tzv. bombardovanje pitanjima, koje stvara napetost i negativan odnos prema savjetovanju (Naprimjer: „Šta smo se prošli put dogovorili? Zar se ne sjećaš dogovora? Zašto opet nisi učio?...") (Jurić, 2004). Dakle, učenicima ne treba postavljati novo pitanje prije nego što mu se pruži prilika da razmisli i odgovori. Bitno je izbjegavati sugestivna pitanja i terminologiju koja nije bliska učeniku (Trnavac, 1996).

Uloga savjetnika je da bude poput ogledala, tj. da pokaže da razumije šta mu klijent neposredno izražava, što omogućava da korisnik savjetovanja osjeti da je zaista prihvaćen kao ličnost (Vernon & Kottman, 2009).

Da bi se ostvario ovakav kvalitet veze potrebno je obezbijediti sljedeće uslove:

1. Savjetnik pokazuje veliku dozu topline i zainteresovanosti u svom radu, kako bi prisnost između savjetnika i korisnika savjetovanja postepeno prerasla u duboku emocionalnu povezanost;
2. Savjetnik dopušta da klijent ispolji osjećanja, što podrazumijeva odsustvo moralisanja, odnosno, bilo kakvog savjetnikovog procjenjivanja.
3. Savjetnik postavlja određena ograničenja kada je u pitanju sama struktura savjetodavnog rada (npr. u pogledu vremena za rad i ponašanja u procesu savjetodavnog rada i sl.), te jasno daje do znanja da ne može preuzeti odgovornost za klijentove probleme i postupke.
4. Savjetnik izbjegava svaku vrstu pritiska i prinude, kako bi se korisnik savjetovanja stvarno osjetio slobodnim da razmatra sve aspekte svog doživljaja i ponašanja na način koji njemu izgleda opravdan i moguć (Vernon & Kottman, 2009).

6. FAZE SAVJETOVANJA IZ UGLA RAZLIČITIH AUTORA

Proces savjetovanja može se podijeliti na faze koje trebaju služiti više kao putokaz tokom edukacije savjetovatelja, nego kao koraci koje obavezno treba slijediti. Savjetovanje ima svoju „unutarnju logiku djelovanja" koja se uvijek razvija u skladu sa svakim specifičnim slučajem (Janković, 1997: 101).

Hackney i Cormier (2012) i Nelson-Jones (2007) slažu se oko nešto jednostavnije podjele savjetovanja na pet faza.

- *Prva faza* uključuje *uspostavu radnog odnosa* i pojašnjavanje teškoća i ne traje samo jedan susret već se uglavnom proteže kroz nekoliko susreta, jer je potrebno vrijeme da se klijent i savjetovatelj upoznaju jedan s drugim (stvaranje sigurnog mjesta, stabilizacija, psihoedukacija i identifikacija ličnog sistema). Istinsko povezivanje s osobom ne može se postići u jednom susretu, kao ni dubinsko upoznavanje poteškoće s kojom klijent dolazi (Hackney, Cormier, 2012).
- *Druga faza* uključuje *procjenu klijentova problema* koja podrazumijeva provjeru različitih pretpostavki, zamjećivanje klijentove verbalne i neverbalne komunikacije te procjenu načina na koji klijent govori o svom problemu (Nelson-Jones, 2007; Hackney, Cormier, 2012).
- *Treća faza podrazumijeva postavljanje ciljeva* koja je vrlo važna kao potencijalno mjerilo napretka savjetodavnog procesa. Postavljanje ciljeva treba biti zajednička aktivnost između savjetovatelja i klijenta u koju klijent unosi svoje iskustvo s poteškoćom i količinu spremnosti na ulaganje napora, dok terapeut unosi svoju objektivnost i savjetodavno iskustvo (Hackney, Cormier, 2012).

Prva faza terapije je najzahtjevnija, najosjetljivija i najveći je dio tretmana od koje zavisi nastavak i uspjeh terapije. Uspostavljanje sigurnog mjesta i povjerenja, podrazumijeva uspostavljanje kontakta/odnosa sa djetetom koji počinje od prvog susreta. Dijete koje ima eksternalizirane probleme ima bazično nepovjerenje prema drugima, očekuje odbacivanje od strane drugih, te izbjegava kontakt zbog negativnih očekivanja. Najveći dio tretmana posvećen je uspostavljanju osjećaja sigurnosti. Istraživanja jasno ukazuju da oko 90% djece koja su počinitelji krivičnog djela su djeca koja su zlostavljana i zanemarivana u djetinjstvu. Kontakt uspostavlja na nasilan i/ili odbijajući način. To su djeca koja su najčešće

kreirala izbjegavajuću ili/i dezorganizovanu strategiju uspostavljanja kontakta, najčešće sebe vide samodovoljno, jake, a druge doživljavaju odbijajućim i neprijateljskim. Važna je fleksibilnost savjetnika i slijeđenje klijenta sa jasnim i predvidivim pravilima. Struktura, predvidivost, postavljanje granica doprinosi uspostavljanju odnosa i sigurnosti. (Badurina, 2018).

„Strategije uspostave odnosa s djecom i mladima dijeli se u nekoliko podfaza, a svaka od njih je značajna za stvaranje sigurnog mjesta i povjerenja koji je preduslov za učinkovit tretman.

1. **Započnite razgovor neprijetećim, manje ozbiljnim temama** s ciljem smanjenja anksioznosti i otvaranja prostora za uspostavljanje kontakta *(Kako si stigao? Jesi li morao u školu danas? Imaš li neke hobije?...);*
2. **Slijedite vodstvo djeteta:** smiren, otvoren govor tijela povećava opuštenost, što pomaže djetetu da ispriča svoju priču (potičite dijete da ispriča svoju priču bez prekidanja, budite strpljiv i pažljiv slušatelj: klimajte glavom iskazujući slaganje i ubacujte poticajne komentare u razgovor);
3. **Pronađite zajedničke interese i dopustite djetetu da pričaju o njima, a sve sa ciljem uspostavljanja terapijske alijanse,** smanjenje anksioznosti i povećavanja samopouzdanja djeteta
(ako se stručnjak potrudi, obično može pronaći nešto što ih oboje zanima (sport, hobiji, stil, muzika, lokalna događanja, sličnosti u porodici, stručnjak ne bi trebao mnogo pričati o sebi);
4. **Nemojte zamijeniti izgradnju odnosa s time da ćete reći bilo šta samo da biste se svidjeli osobi**
(neiskrenost i neautentičnost su prepreka ostvarivanju odnosa i otvorenosti prema ispitivanju i tretmanu);
5. **Nemojte shvatati ponašanje djeteta lično** (nemojte pretpostavljati da je dijete namjerno nesuradljivo i/ili specifično usmjereno na vas). Mogući uzroci neprimjerenih ponašanja mogu biti: poteškoće u komuniciranju s odraslima / autoritetima, strah od nepoznate i prijeteće situacije i manjak povjerenja kao rezultat ranije viktimizacije;
6. **Koristite tehniku usklađivanja** (engl. *pacing*): usklađivanje ponašanja s djetetom koja se intervjuira potiče razvoj odnosa (ono uključuje usklađivanje položaja tijela i pokreta, ritma disanja, brzine razgovora, te tona i glasnoće glasa. Međutim, kada je mlada osoba napeta/rigidna, intervjuer bi trebao modelirati smiren položaj tijela, a da bi to postigli, potrebno je mnogo vježbe, inače to postaje intruzivno/nametljivo, ometa mladu osobu i dovodi do neželjenih učinaka;
7. **Naučite prepoznati snage** (razgovorajte o tome što je mlada osoba ili njena porodica učinila dobro, što obično dovodi do veće uključenosti u intervju, uspostavu terapijske alijanse, uspješnosti tretmana, ali je i procjena jakih strana važna za procjenu recidivizma i odabira primjerene terapijske intervencije (modaliteta). **Iskazujte ugodne emocije i izbje-**

gavajte neprimjerene ekspresije (npr. neodobravanje, pretjerana začuđenost, ljutnja…);

8. **Nastojte pokazivati empatiju za njegove/njezine brige.** (npr. *„Vjerujem da ne želiš biti ovdje / da si ljut.”*)
9. **Budite iskreno zainteresovani za ono što djete ima za reći**, jer zauzimanje znatiželjnog, nenametljivog i uljudnog stava može biti vrlo korisno za uspostavu odnosa („Buljan Flander 2017., prema Badurina, 2018).

Bezuslovno poštovanje je na prvom mjestu – posebno kada smo u kontaktu sa djecom i mladima koji su skloni prkošenju (često su emocionalno ranjivi, iznimno osjetljivi na neravnotežu moći, percipiraju manjak poštenja i situacije koje narušavaju njihovu sliku o sebi) (Badurina, 2018).

Čin postavljanja ciljeva uključuje posvećivanje pojedinim odgovorima, djelovanju ili ishodu. Ovaj proces je zajednički poduhvat savjetovatelja i klijenta. Autori vještine potrebne za postavljanje ciljeva svrstavaju u tri skupine:

- Savjetovateljeve vještine zaključivanja jer klijenti rijetko mogu opisati što žele od savjetovanja. Savjetovatelj je taj koji mora slušati klijentove nejasne opise postojećih i željenih okolnosti i donositi iz njih zaključke. Većina klijenata vrlo općenito opisuje razloge traženja pomoći.
- Razlikovanje krajnjih ciljeva, podciljeva i neposrednih zadataka. Većina klijenata razmišlja samo o krajnjem cilju i o neposrednim zadacima. Podciljevi tvore strategije koje su potrebne za postizanje krajnjih ciljeva i to je pravi put za klijentovu promjenu u procesu savjetovanja.
- Poučavanje klijenta kako da realno razmišlja o podciljevima i neposrednim zadacima. Savjetovatelj će ponekad klijenta naučiti kako postaviti ostvarive ciljeve. Najvažnija uloga ciljeva je da savjetovatelju i klijentu odredi smjer savjetovanja.
- *Četvrta faza* uključuje primjenu *intervencija* koje u najvećoj mjeri ovise o različitim teorijama savjetovanja (Nelson-Jones, 2012).

Isticanje postignutog i planiranje završavanja savjetovanja očituju se kao peta i posljednja faza u kojoj u obzir treba uzeti povezanost između savjetovatelja i klijenta te paziti da se razgovor o završetku započne prije nego što dođe do posljednjeg susreta. Također, dogovor o kraju savjetodavnog procesa mora biti sporazuman, a ako je klijentu potrebno da sa sobom ponese osjećaj sigurnosti, savjetovatelj može dogovoriti naknadno praćenje telefonom i ostaviti otvorenu opciju za ponovno savjetovanje (Nelson-Jones, 2007; Hackney, Cormier, 2012).

6.1. FAZE PEDAGOŠKOG RAZGOVORA

Pedagoški razgovor karakteriziraju tri međusobno povezane faze:

1. *Faza pripreme pedagoga* – podrazumijeva prikupljanje što je više moguće podataka koji su značajni u rješavanju problema. O prirodi problema ovisi na koji način će se informacije prikupiti (prije, za vrijeme ili nakon odvijanja razgovora) te na koji način će se upotrijebiti. Dobivene informacije će pomoći pedagogu da postavi ključna pitanja radi rješavanja određenog problema.
2. *Faza razgovora* – se sastoji od uspostavljanja odnosa povjerenja s učenikom, zatim od razvoja razgovora na način da se postavljanjem pitanja pokušava saznati učenikov pogled na situaciju te, na koncu, zaključivanjem razgovora koji podrazumijeva pozitivne zajedničke zaključke.
3. *Faza analize i vrednovanja* – ova faza u najvećoj mjeri doprinosi osobnom osposobljavanju savjetovatelja te posredno utječe na unapređivanje odgojnog rada s učenicima (Jurić, 2004).

Dobro postavljena pitanja u razgovoru pridonose boljoj konstruktivnosti razgovora. Vještim kombiniranjem otvorenih ili zatvorenih pitanja, odnosno izravnih ili neizravnih, pedagog i učenik se zajednički približavaju planiranom cilju razgovora (Jurić, 2004; Pažin-Ilakovac, 2015).

Pozitivna klima te ugodan prostor u kojem se odvija proces savjetovanja su također jedan od preduvjeta za uspješan proces savjetovanja pa tako savjetovatelj treba i to imati na umu (Petani, 2012).

6.2. FAZE SAVJETODAVNOG ODGOJNOG RADA U ŠKOLI

Proces savjetodavnog odgojnog rada u školi provodi se u tri faze:

1. *Inicijalna faza ili rana faza*

Rana faza je vrlo važna za uspješnost odvijanja savjetodavnog odgojnog rada. U ovoj fazi se oblikuje međusobni odnos između učenika i školskog pedagoga koji ima tendenciju da ostane takav do kraja procesa. Važno je da učenik u tom međusobnom odnosu osjeti povjerenje i poštovanje od strane školskog pedagoga, kako bi mu se učenik povjerio.

2. *Srednja faza / faza usmjerena promjenama/*

Nakon rane, slijedi srednja faza u kojoj dolazi do utvrđivanja problema i ciljeva savjetodavnog odgojnog rada. Ciljeve savjetodavnog odgojnog rada ne treba da postavlja sam pedagog, već treba da zajedno s učenikom definiše ciljeve koji će mu pomoći u rješavanju problema. Učenika treba motivisati da samostalno rješava probleme i prepreke na koje nailazi, a ne samo za trenutni problem.

3. *Terminalana ili zaključna faza*

Nakon što su definisani ciljevi savjetodavnog odgojnog rada, slijedi zaključna faza u kojoj se odvija intenzivan rad na ostvarivanju postavljenih ciljeva (Krstančić, 1982).

Savjetodavni odgojni rad školskog pedagoga uključuje grupni i individualni savjetodavni odgojni rad s učenicima nastavnicima, roditeljima i drugim subjektima neposredno ili posredno vezanim za odgojno-obrazovnu ustanovu i njezin program rada. Oblik savjetodavnog odgojnog rada ovisi od problema koji je predmet savjetodavnog rada, od strukture ličnosti kojima je namijenjen, od opštih socijalnih i psiholoških uslova u kojima se realizuju savjetodavni odgojni rad, od raspoloživog instrumentarija i drugih uslova koji su bitni za uspješan savjetodavni odgojni rad (Mandić, 1986).

„Svako ko provede makar pet minuta s nekim djetetom, odgaja ga svojom prisutnošću i primjerom.„ (Jesper, 2013.)

7. INDIVIDUALNI SAVJETODAVNI ODGOJNI RAD

Individualni savjetodavni rad u školi organizira se onda kada učenik ima poteškoće koje ne može riješiti sam, uz pomoć roditelja/staratelja ili značajnih osoba u svojoj okolini što uključuje nastavnike i razrednika. To su najčešće problemi emocionalne prirode, porodični problemi, problemi nastali u interakciji sa vršnjacima, problemi vezani za postizanje željenih rezultata u školskom uspjehu ili kada su kod učenika opažena ponašanja koja su rizikofaktori za nastanak društveno neprihvatljivih ponašanja.

Općenito gledajući, individualni savjetodavni rad prikladniji je u školskom okruženju od grupnog zato što grupno savjetovanje može uključivati učenike iz različitih razreda koji možda moraju izlaziti s nastave (Lines, 2006). Na savjetovanje se javlja ili sam učenik ili ga na to upućuju roditelji ili nastavnici. Za školskog pedagoga ili psihologa najlakše je kada se učenik na savjetovanje odluči sam, ali često to nije slučaj. Kada savjetovanje zatraži neka treća osoba, onda se problemu treba pristupiti opreznije, jer postoji veća vjerojatnost da će se kod klijenta javiti otpor.

Ukoliko je pedagog ili psiholog taj koji inicira razgovor, onda je vrlo važno da unaprijed prouči predmet razgovora i prikupi sve potrebne podatke koji su mu dostupni (Petani, 2012).

Bilo da se učenik javi sam ili da ga se pozove na razgovor, on iz tog razgovora nikada ne smije izaći s uvjerenjem da ne postoji ništa što može za sebe učiniti (Glasser, 2001a). Dužnost stručnog saradnika savjetovatelja je da pokaže optimizam bez obzira na težinu problema s kojim učenik dolazi.

Prema tome, zadaci individualnog savjetodavnog rada uključuju procjenu i usmjeravanje razvoja mladih i odraslih, pomoć u otklanjanju poteškoća u normalnom razvoju, pomoć u gradnji samopouzdanja, omogućavanje klijentima da bolje upoznaju sebe i nauče preuzeti odgovornost za svoj život, poučavanje pojedinca snalaženju u komunikaciji te doprinošenje aktualizaciji ličnosti (Mandić, 1986).

Na prvom susretu s klijentom, savjetovatelj treba ohrabriti klijenta da otvoreno iznese svoj problem kako bi savjetovatelj mogao stvoriti preliminarni uvid i procijeniti moguće izvore koje će koristiti u daljnjem radu.

Kada se radi o školskom radu s učenikom, nužno je u savjetodavni proces uključiti i roditelje te nastavnike koji su upoznati s problemom te čuti njihovo mi-

šljenje i sugestije o savjetodavnom procesu. Savjetovatelj treba prikupiti što je više moguće podataka o učeniku, a prema Mandić (1986), samo neke od tehnika kojima to može postići uključuju proučavanje povijesti slučaja, proučavanje školske dokumentacije, primjenu instrumenata i tehnika za ispitivanje mišljenja, stavova, znanja i karakteristika ličnosti (pritom se školski pedagozi i psiholozi najčešće koriste anketnim upitnicima, intervjuima, testovima znanja i ličnosti te sociometrijskim testovima i skalama), dijagnosticiranje slučaja (postavljanje pedagoške dijagnoze) te pedagoška terapija (pokreće ju uvjerenje da mlada osoba može pronaći snagu unutar sebe da se suoči s vlastitim problemom).

Iz ovoga vidimo kako je područje savjetodavnog rada veoma složeno i kako nema univerzalnih formula koje bi garantirale uspjeh.

Koji će pristup upotrebljavati pojedini psiholog ili pedagog, ovisi o njegovoj stručnoj spremi, o prirodi problema s kojim klijent dolazi te, u najvećoj mjeri, o njegovim osobnim preferencijama (Hackney, Cormier, 2012).

Međutim, važno je naglasiti da se savjetodavni odgojni rad organizira i onda kada učenik nema ozbiljnijih problema, već ima potrebu za razgovorom, savjetom ili određenim informacijama koje može dobiti od stručnjaka (pedagog, pedagog-psiholog, psiholog).

7.1. OBLICI SAVETODAVNOG RADA SA UČENICIMA (ZUKOVIĆ, 2017)

U praksi su najčešće prisutna dva oblika savjetodavnog rada sa učenicima: savjetodavni rad sa pojedincem (individualni savjetodavni rad) i savjetodavni rad sa grupom učenika (grupni savjetodavni rad) koji obuhvata i širu formu – savjetodavni rad sa cijelim odjeljenjem. Svaki od ovih oblika rada mogu biti efikasni i pogodni za rad sa učenicima, a opredjeljenje za jedan od njih ili za njihovo kombinovanje uslovljeno je brojnim faktorima (ličnost i uzrast učenika, vrsta i dubina problema, specifičnosti samog školskog okruženja, itd.).

7.1.1. INDIVIDUALNI SAVJETODAVNI RAD

Individualni savjetodavni rad najčešće se primjenjuje u sljedećim situacijama:

- kada se problem odnosi samo na konkretnu ličnost;
- kada je problem veoma složen i zahtijeva posebno proučavanje i direktno suočavanje sa učenikom;
- kada je problem veoma intimnog karaktera i zahtijeva puno povjerenje sagovornika;
- kada tehnike i instrumenti identifikovanja (upoznavanja) učenikovih problema zahtijevaju individualni tretman;

- kada kod učenika postoji strah od grupe, kada ne želi da komunicira sa grupom ili kada ga grupa odbacuje;
- kada učenik insistira da razgovara samo sa savjetnikom;
- kada savjetnik procijeni da će ovakav oblik rada ostvariti snažniji i trajniji uticaj na učenika, odnosno kada procijeni da učenik nešto neće prihvatiti samo zato što ga drugi gledaju i slušaju (Trnavac, 1996: 164).

Trajanje procesa zavisi od prirode problema, ukoliko su jednostavniji proces savjetovanja traje kratko, a ukoliko su složeniji problemi proces traje duže (Tomić, 2006).

Za efikasno sprovođenje individualnog savjetodavnog rada, bilo da se on realizuje na inicijativu samog učenika ili na inicijativu nastavnika, stručnog saradnika ili roditelja, bitno je prikupiti što je moguće više relevantnih informacija o učeniku. Pored analize školske dokumentacije vezane za učenikovo napredovanje i ponašanje, prikupljanja podataka o porodičnom okruženju, razgovora sa nastavnicima i razrednikom, razgovora sa roditeljima/starateljima i drugim bliskim osobama, neophodno je obezbijediti i maksimalno pogodne uslove za kreiranje atmosfere u kojoj će učenik biti otvoren za razgovor (Mandić, 1986; Trnavac, 1996; Vernon & Kottman, 2009).

U literaturi (Jurić, 2004; Vernon & Kottman, 2009) se ukazuje na određene specifičnosti koje su posljedica toga ko inicira dolazak učenika na individualno savjetovanje – sam učenik, nastavnik / roditelj ili savjetnik (pedagog, psiholog). Kada učenik sam inicira ulazak u proces savjetovanja, očekivano je da je njegov nivo motivacije viši nego u situaciji kada je savjetovanje inicirano od strane neke druge sobe, i da će samim tim biti i otvoreniji za razgovor. Ipak, i u situaciji kada učenik samostalno potraži pomoć, savjetnik mora biti veoma obazriv u pristupu, posebno kada je riječ o prvom, početnom susretu. Preporučuje se izbjegavanje određenih fraza (npr: „Molim te, reci mi zašto si želio da me vidiš? Na koji način ti mogu pomoći?

U čemu je problem? O kom problemu želiš da razgovaramo?" i sl.), jer učenik nekada nije siguran kakva i da li mu je uopšte potrebna pomoć. Nekada je učeniku jednostavno potreban razgovor oko nekih dilema, tj. ima potrebu da ga neko sasluša. Preporučuje se, također, izbjegavanje termina "problem" na samom početku rada sa učenikom, jer njegovo korišćenje može izazvati pogrešan efekat. U daljim fazama rada, nakon što se uspostavi dobar savjetodavni odnos, ovaj termin se može upotrebljavati, jer je u određenom momentu potrebno imenovati problemsku situaciju kako bi se postavili ciljevi savjetovanja. Zato je najpoželjnije početi od nekih opštih pitanja poput: „Kako si? Jesi li imao naporan dan?", koja će olakšati početnu situaciju i usmjeriti razgovor u željenom smjeru (Jurić, 2004).

U situacijama kada je učenik upućen na savjetovanje, na zahtjev ili po preporuci neke druge osobe, očekuje se da savjetnik pokrene razgovor, odnosno da

istakne svrhu razgovora. Ovakve situacije također nose neke ”opasnosti” koje treba izbjegavati. Tako, naprimjer, nisu preporučljivi uvodi poput navedenog: „Pretpostavljam da znaš zašto si ovde!” – jer ovakav pristup više izaziva poziv na ”borbu” nego na saradnju (Jurić, 2004). Zato je veoma važno na početku uspostaviti adekvatan savjetodavni odnos kojim savjetnik daje do znanja učeniku da je spreman da ga sasluša, razumije i podrži. Najbolje je početi od neke opšte teme koja je bliska učeniku i koja će ga opustiti, a zatim suptilno usmjeravati razgovor ka temi koja će biti predmet savjetovanja (Zuković, 2017).

7.1.2. GRUPNI SAVJETODAVNI RAD

Pema Zuković (2017) grupni oblik rada veoma je pogodan za primjenu u školskom savjetovanju, jer omogućava da određeni problem, ili za učenika važna pitanja, budu razmotrena u kontekstu grupne dinamike. Grupno savjetovanje također pruža priliku savjetniku da posmatra pojedince u socijalnim uslovima. Naime, s obzirom da grupe predstavljaju društveni mikrokosmos pojedinca, savjetodavni rad sa grupom učenika omogućava savjetniku da efikasnije procijeni i usmjeri interpersonalne i intrapersonalne probleme. Dijalog u grupi, razmjena iskustava, grupna opservacija određenog pitanja pomažu da se određena situacija sagleda iz različitih uglova, da se sagledaju različiti stavovi i vrijednosti članova grupe. Na taj način i pojedinac dobija jasniju sliku o sopstvenom ponašanju i stavovima, pri čemu razvija i sposobnost uvažavanja i razumijevanja perspektive grupnog (Jalom, 2011; Krnjajić, 2002; Mandić, 1986; Vernon & Kottman, 2009).

Grupni savjetodavni rad najčešće se primjenjuje u sljedećim situacijama:

- kada veći broj učenika ima isti ili sličan problem, pa je racionalnije raditi sa više učenika istovremeno; kada je priroda problema vezana za unutargrupne odnose ili odnose pojedinca prema grupi;
- kada problem nije previše komplikovan i ne zahtijeva individualan pristup;
- kada je problem javnog karaktera (u odnosu na grupu i školu);
- kada već postoji određena kohezivnost grupe koja se može iskoristiti kao „most” za savjetodavni rad; kada savjetnik procijeni da će u grupi i introvertniji učenici otvorenije govoriti o svojim i zajedničkim problemima;
- kada kod pojedinih učenika postoji strah od individualnog razgovora sa njim;
- kada savjetnik procijeni da će pojedinci prije prihvatiti dogovore grupe, nego njegove prijedloge i savjete;
- kada savjetnik procijeni da je dobro da grupa podijeli odgovornost za određeno ponašanje, odnosno kada želi da grupu osposobi za kritičko i samokritičko preispitavanje unutargrupnih odnosa (Trnavac, 1996: 166).

Što se tiče sastava grupe, sama tema savjetodavnog rada utječe na to da li će biti ogranizovan rad sa homogenom ili heterogenom grupom. Za određene specifične školske situacije pogodnije je postizanje homogenosti grupe, jer ona podrazumijeva određeni stepen zajedničkog opredjeljenja za učestvovanje u savjetodavnom radu i nastojanje da se postigne integracija pojedinaca u grupi.

7.1.3. PREDNOSTI I NEDOSTACI GRUPNOG SAVJETODAVNOG ODGOJNOG RADA

Grupni savjetodavni odgojni rad predstavlja aktivnost grupe koja je spremna da zajednički radi na određenim aktivnostima koje su usmjerene na rješavanje problema.

Prednosti grupnog savjetodavnog odgojnog rada se ogledaju u važnosti grupne dinamike koja potiče pojedince da sarađuju u grupi, u shvatanju da se u grupi može slobodno ispoljiti vlastita mana ili vrlina koju će članovi grupe pravilno shvatiti, vjerovanje da grupa, ukoliko se unutar nje radi iskreno, može pružiti pojedincu osjećaj sigurnosti (Mandić, 1986).

U grupi pojedinac shvata smisao međuljudskih odnosa, shvata da svako ima svoju ulogu i zadatak koji treba ispuniti kako bi grupa uspješno funkcionisala, da svaki pojedinac ima i mane i vrline koje treba prihvatiti, da treba raditi na svojim sposobnostima i na svojoj ličnosti, te da poštuje svakog člana grupe.

Osim prednosti, grupni savjetodavni odgojni rad ima i nedostataka. To su:

- Teško se mogu formirati grupe koje bi bile ujednačene po glavnim parametrima koji su bitni za savjetodavni odgojni rad.
- Pojedinci se teže uključuju u grupne aktivnosti .
- Grupne diskusije ponekad mogu da krenu u pravcu koji će uznemiriti pojedinca.
- Grupa se može negativno solidarisati sa pojedincem.
- Diskrecija je manje zagarantovana u grupi
- Kao ograničenje grupnog savjetodavnog odgojnog rada, može biti način vođenja grupe, te se preporučuje demokratski stil vođenja.
- Uspjeh grupnog savjetodavnog odgojnog rada zavisi i od toga koliko je i kako prihvaćen stručnjak koji realizuje savjetodavni odgojni rad (Mandić, 1986).

Neka od ograničenja u grupnom obliku rada ogledaju se i u nemogućnosti bavljenja pojedinim članom grupe onoliko koliko priroda problema zahtijeva, nemogućnosti da svaki član dobije dovoljno prostora da otvoreno priča o svojim problemima, a i samo ponašanje pojedinca ponekad može biti rezultat konformizma od strane grupe, a ne ličnog uvjerenja da nešto treba mijenjati (Jurić, 2004).

Da bi školski stručnjak uspješno obavljao grupni savjetodavni odgojni rad, mora poznavati učenike, njihov razvoj, potrebe i probleme, grupu i grupnu dinamiku. Treba da postavi cilj i da zajedno sa grupom djeluje u skladu s njim. Osim toga treba da posjeduje sposobnost vođenja grupe, da poznaje stilove vođenja grupe i da odabire najuspješniji.

Veličina grupe zavisi od teme savjetovanja, a učestalost i trajanje grupnih sastanaka zavise od složenosti pitanja o kojem se raspravlja, uslova, stručnosti savjetnika, edukovanosti učesnika grupe (Mandić, 1986). Potrebno je voditi računa i o specifičnostima grupnog savjetovanja sa učenicima osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta. Kako bi grupno savjetovanje mlađih učenika bilo uspješno, preporučuje se da savjetnik uspostavi određena pravila i norme ponašanja koja omogućavaju lakše pokretanje grupnog procesa. S druge strane, adolescenti su sposobni da sami formiraju pravila i da preuzmu odgovornost za grupnu dinamiku, ali su ponekad oprezni i sumnjičavi, tako da je potrebno da savjetnik isplanira neke sastavne aktivnosti izgradnje zajednice koji bi umanjile uznemirenost ili strepnju (Yalom, 2005, prema: Vernon & Kottman, 2009).

8. FAZE SAVJETODAVNOG RADA SA UČENICIMA

Prema Zuković (2017) proces savjetodavnog rada sa učenicima prolazi kroz određene korake koji se suštinski podudaraju sa fazama savjetovanja.

Riječ je o sljedećim koracima:

1. *Prvi susret, približavanje učeniku*. U radu sa učenicima veoma je važno pristupiti sa stavom otvorenosti koji će dovesti do osjećaja sigurnosti u okruženju savjetnika. Nažalost, praksa pokazuje da učenici, u situacijama kada su poslati kod savjetnika, često imaju osjećaj da su tu po kazni i da ih očekuju neke sankcije. Zato je važno da savjetnik na početku rada stvori atmosferu povjerenja. Stručnjaci ističu da primjena humora predstavlja jednu od strategija za postizanje prijatne atmosfere, odnosno da se prevaziđu početne barijere (Bor et al., 2002; Corey, 2004).
2. Sugeriše se i *primjena otvorene komunikacije i direktnih pitanja*. Naprimjer: Savjetnik: „Ja sam davno imao 15 godina. Treba mi tvoja pomoć da razumijem kako stvari sada izgledaju?" (Bor et al., 2002). Ovakav pristup može da pomogne da se brže definiše i locira problem.
3. *Otkrivanje snaga i resursa*, usvajanje pozitivnog stava. Nakon što se učeniku da dovoljno prostora da opiše problem, potrebno je usmjeriti pažnju na otkrivanje njegovih kompetencija i snaga. To se može postići pokazivanjem razumijevanja za problem od strane savjetnika, kao i pozitivnim konotiranjem načina na koji se učenik suočava sa problemom. Naprimjer: Savjetnik: „Zaista je zadivljujuće kako si uspio da do sada trpiš sve to. Da li si uvijek tako hrabar?" (Bor et al., 2002). Ovakav pozitivan stav pokazuje da savjetnik cijeni strategije koje učenik koristi u suočavanju sa problemom, a ujedno omogućava učeniku da stekne pozitivnu sliku o sebi, svojim snagama i kapacitetima za promjenu.
4. *Stvaranje osjećaja kretanja ka promjeni*. Otkrivanje snaga i resursa je direktno povezano i sa korakom koji treba da stvori osjećaj kretanja. Učenici često imaju tendenciju da budu katastrofični, fiksirani u problemu. Da bi se to prevazišlo, savjetnik treba da otvori mogućnosti da učenik počne da gleda u budućnost, i to kroz sagledavanje situacija u kojima ne bi postojao problem i načina na koje je to moguće postići (Bor et al., 2002).
5. *Definisanje cilja savjetovanja*. Uspješno savjetovanje podrazumijeva definisanje ciljeva koji treba da budu realni, zajednički dogovoreni i mjerljivi (Bor et al., 2002; Nelson-Jones, 2007). Važno je da učenik ima motivaciju, tj. da je spreman da uloži napor da postigne dogovoreni cilj.

8.1. PRAĆENJE PROMJENE I EVALUACIJA PROCESA SAVJETOVANJA

Savjetnik treba da prati na koji način se ostvaruje postavljeni cilj, odnosno da prati da li je došlo do promjene. Na ovaj način savjetnik vrši i evaluaciju efikasnosti procesa savjetovanja (Bor et al., 2002; Jurić, 2004).

Pojedini autori (Vernon & Kottman, 2009) ističu četiri faze savjetovanja koje je potrebno realizovati u radu sa učenicima:

- **Izgradnja odnosa** sa učenikom;
- **Istraživanje** učenikovog načina života;
- **Podrška** učeniku da ostvari uvid;
- **Pružanje** reorijentacije / **reorganizacije** i edukacija.

Navedene faze se mogu preklapati, pri čemu je u nekim fazama neophodno u proces savjetovanja uključiti odrasle osobe koje su dio učenikovog života (roditelji, nastavnici, vršnjaci).

Zavisno od faze savjetovanja mijenja se i *uloga savjetnika*.

- *U prvoj fazi savjetnik je partner i stimulator* koji dozvoljava da učenik vodi proces, i na taj način stvara osjećaj timskog rada i saradnje.
- *U drugoj fazi savjetnik je mnogo aktivniji i direktivniji* jer istražuje učenikove stavove, opažanja i osjećanja.
- *U trećoj fazi je uloga savjetnika podijeljena*, jer je ponekad *nedirektivan i empatično podrživ* (kada podstiče učenika na novo razumijevanje situacije ili odnosa), dok je *ponekad direktivan*, pa čak i sukobljiv (kada ukazuje na odstupanja između onoga što je rečeno i što je urađeno na verbalnom i neverbalnom nivou).
- *U četvrtoj fazi savjetnik preuzima ulogu aktivnog učitelja* i stimulatora, jer koristi osmišljene intervencije i strategije koje treba da pomognu učeniku da nauči i koristi nove vještine za uspostavljanje pozitivne komunikacije sa drugima, te da se uspješno nosi sa određenim problemskim situacijama. Bez obzira o kojoj fazi je riječ, veoma korisne intervencije u savjetodavnom radu sa učenicima su ohrabrivanje, rezimiranje, metakomunikacija, primjena tehnika terapije igrom ili slikarske aktivnosti, igre uloga, metafore, itd.

Dakle, proces savjetovanja učenika treba da obuhvati sljedeće segmente:

- Analiza poteškoća ili problema s kojima se suočava učenik i stjecanje uvida u faktore koji te probleme održavaju;
- Razgovor o poteškoćama u odnosima, te razmatranje načina kako se nositi s njima;

- Analiza efikasnih strategija za suočavanje sa problemima koje učenik već posjeduje i načina na koji se oni mogu učvrstiti;
- Identifikovanje postojećih izvora podrške;
- Stjecanje uvida u praktične metode koje se mogu koristiti u rješavanju problema;
- Preispitivanje percepcije slike o sebi i načina podizanja nivoa samopouzdanja;
- Podsticanje donošenja odluka (Bor at al., 2002: 15–16).

U skladu sa navedenim, ishodi savjetovanja učenika treba da budu očitovani kroz razvoj:

- samopoštovanja, samopouzdanja i ličnog integriteta,
- odgovornosti za vlastite postupke,
- svijesti o sopstvenim uvjerenjima i njihovom djelovanju na odnos prema sebi i drugima,
- sposobnosti da se stare činjenice sagledaju u novom svjetlu,
- sposobnosti prepoznavanja sopstvenih stavova i emocija, kao i stavova i emocija drugih,
- kapaciteta za rješavanje problema i donošenje odluka,
- vještina da stečena iskustva na konstruktivan način budu primjenjena i u novim situacijama (Baruth & Robinson, 1987; Suzić, 2005).

8.2. PREPORUKE ZA SAVJETODAVNI RAD SA UČENICIMA (ZUKOVIĆ 2017)

- *Poštujte dostojanstvo učenikove ličnosti.*
- *Učenika uvijek sagledavajte kao ličnost u cjelini, a ne samo u vezi sa problemom o kojem razgovarate.*
- *Prije preuzimanja određenih akcija razgovarajte i konsultujte se sa, za učenika, značajnim drugim osobama (roditelji, nastavnici, drugovi).*
- *Ohrabrujte učenika da iskreno i otvoreno razgovara i o svojim najintimnijim problemima, ali uz maksimalno poštovanje povjerljivosti pojedinih informacija.*
- *Ne iznenađujte se u toku razgovora, ne začuđujte se za pojave koje se dešavaju, a koje vama nisu poznate.*
- *Ne sumnjičite i ne presuđujte prije nego što čujete učenika; ne počinjite razgovor sa optužbama, pridikovanjem i ličnim iskustvom.*

- *Izlazite u susret učenikovim "skretanjima" sa teme razgovora, ali ipak težite da razgovor ima logičku strukturu i tok koji će voditi ka željenom cilju.*
- *Manje govorite, a više slušajte; razgovor usmjeravajte neupadljivo; pratite učenikove emocionalne reakcije i na osnovu toga prilagođavajte razgovor.*
- *Ne insistirajte uporno na istim metodama i tehnikama, ukoliko one ne pokazuju efekat. Vodite računa o pitanjima – izbjegavajte pitanja koja mogu da "zatvore" učenika i osujete njegovu iskrenost.*
- *Imajte na umu da razgovorom ne otkrivate samo neki slučaj (njegovu pozadinu), već i vaspitavate ličnost.*
- *Bilješke tokom razgovora vodite neupadljivo, kako učenik ne bi stekao pogrešan utisak o procesu savjetovanja.*
- *Poželjno je da postoji neko ustaljeno vrijeme za razgovor sa učenicima, kako bi učenik mogao da vam se obrati kad god je nešto hitno i važno za njega.*
- *Ne postavljajte učenicima daleke i nerealne ciljeve i zahtjeve.*
- *Imajte razumijevanja za "razvojni negativizam" i opiranje pojedinih učenika; oslanjajte se više na njihovu snažnu intelektualnu radoznalost i težnju ka samoaktualizaciji.*

8.3. SAVJETODAVNI RAD U MALIM GRUPAMA – PRAKTIČNI PRIJEDLOZI

Rad u malim grupama je važno prije svega, u dogovoru sa učenicima, roditeljima i razrednicima pripremiti za realizaciju. Stručni saradnici škole prave ciljnu grupu od 4-6 učenika kojima je potreban dodatni savjetodavni rad (npr. iz svakog odjeljenja po jedan učenik/ca koji/a je povučen/a u razredu i kojem/joj je potreban dodatni tretman u razvijanju socijalnih vještina). Nakon toga, u grupu uključe i učenici koji su prihvaćeni u razredu zbog svojih socijalno prihvatljivih vještina kako bi osnažili povučeniju djecu.

U praksi učenici vrlo rado pristaju na ovakve vannastavne aktivnosti i često je to jedino mjesto u školi gdje imaju priliku govoriti o sebi, svojoj porodici, poteškoćama u školi i s vršnjacima, ali i svojim vrlinama. Osim toga, u praksi neka djeca su na ovakvim radionicama prvi put uopće imala priliku govoriti o važnim životnim temama o kojima nisu govorila zbog neadekvatnog odgoja, stresa u porodici, neosviještenosti roditelja, problema s mentalnim zdravljem roditelja kao i nasilja u porodici (Omersoftić, 2017).

Zbog toga je neupitna važnost i neophodnost provođenja ovih aktivnosti u školama i za jačanje kapaciteta stručnih službi.

Radom u malim grupama djeca se povezuju, otvaraju prema okolini, bivaju ohrabrena za komunikaciju u razredu i stvaraju pozitivniju sliku o sebi i svijetu općenito.

Radi što boljeg učinka radionica važno je napomenuti da:

- Voditelj/ica radionica mora posjedovati osnovna znanja i vještine vođenja grupe
- Potrebno je ovakve grupe organizovati poslije nastave zbog sprečavanja stigmatiziranja učenika.
- Na početku školske godine putem Vijeća roditelja ili roditeljskih sastanaka treba napomenuti da će u školi biti provođene dodatne aktivnosti razgovora sa psihologom/injom ili pedagogom/icom i da će najvjerovatnije sva odjeljenja i svi učenici imati priliku biti uključeni u njih. Ovo je važno da bi se izbjeglo stigmatiziranje učenika koji redovno posjećuju stručnu službu škole.
- Stručna služba škole može tražiti osnaživanje kapaciteta za provođenje radionica kroz saradnju s Centrom za mentalno zdravlje .
- Zadatak razrednika/ce jeste da obavijesti roditelje o potrebi dodatnog tretmana u stručnoj službi škole u najboljem interesu njihovog djeteta (Omersoftić, 2017).

Prijedlog za izvođenje radionica u malim grupama:

Igre zagrijavanja (Vaughan, 2012)

* Igre sa imenom

Moje ime je… i priča moga imena je…

Moje ime je…i rimuje se sa…

Moje ime je….i nešto posebno u vezi moga imena je…

Napravite bedž svoga imena, tako što ćete nacrtati nešto što volite kod sebe ili nešto što vam je značajno.

* *Dovršavanje rečenica*

Moje ime je … i jedna stvar koju ne znate o meni je…

Moje ime je … i ja volim…

Moje ime je … i ja volim jesti…..

Moje ime je..... i ja ne volim jesti...

Moje ime je … i danas se nadam da ćemo…

Moje ime je … i danas se nadam da nećemo.…

* *Igre sa loptom*

Baci loptu nekome i kaži glasno svoje ime

Baci loptu, kaži glasno ime osobe kojoj bacaš loptu i zamijenite mjesta sjedenja

Bacam loptu… i nešto što mi se sviđa kod tebe je…

Bacam loptu … i nešto čega se sjećam u vezi tebe je…

* *Igre pokreta*

1. Stojeći u krugu, “prenesite” neki pokret drugu/drugarici pored sebe
2. Kopirajte pokret
3. Nastavite pokret

Napomena: Učenici tokom izvođenja vježbi sjede ili stoje u krugu.

Vježba koja se može koristiti individualno ili grupno sa učenicima, a može se primijeniti pri zajedničkom razgovoru roditelja i djeteta.

* *“ Istražite dječije potrebe” (Poljak, Omersoftić, 2015)*

Osim što treba znati koje su to potrebe djece, važno je i razgovarati sa djetetom kako biste spoznali koje su djetetove potrebe zadovoljene, a za koje je eventualno trenutno uskraćeno.

Ova vježba je namijenjena stručnim saradnicima u individualnom i grupnom savjetodavnom radu sa djecom ali i roditeljima. Također, može se sugerisati roditeljima da ovu vježbu urade sami sa djetetom kod kuće. Vježbom ima za cilj istražiti dječije potrebe ali i ojačati djetetovo povjerenje u vaš odnos.

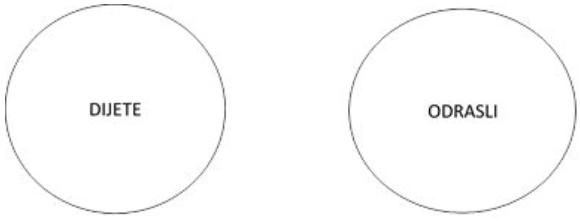
I dio

Zamislite da u vašoj ličnosti, osim dijela koji se zove ODRASLI, i koji je zadužen za ispunjavanje dnevnih aktivnosti i preuzimanje odgovornosti na poslu i u kući, postoji i onaj dio koji se zove DIJETE i u kojem su smješteni vaši kreativni potencijali, vaše želje, nadanja i osjećanja.

Sada, neće vam biti teško zamisliti da i vaše dijete od 5 ili 6 godina ima onaj dio ličnosti koji se zove DIJETE ali također i ODRASLI dio ličnosti, jer dijete sa 5 ili 6 godina već je u stanju da ima svoje mišljenje, da izvršava određene zadatke i da ima odgovornosti prema svojim obavezama.

Za ovu vježbu biće potrebno da roditelj i dijete imaju dva prazna lista papira i da svako od vas na svom listu papira nacrta dva kruga. Jedan krug će se zvati DIJETE, a drugi krug ODRASLI.

Kada ste nacrtali krugove, objasnite djetetu da ćete tada u krugu DIJETE svi nacrtati ili napisati svoje tri želje.



Poželjno je da dijete samo uradi svoj crtež odnosno da ispuni svoj krug sa željama. Međutim, ukoliko ima poteškoća da se sjeti svojih želja, možete ga malo potaknuti sa idejama, ali ne nuditi mu i sugerirati gotove ideje. Nakon što svako od vas ispuni svoj krug DJETETA, pokazujete i objašnjavate svoje želje ostalim prisutnima. *(Npr. "Želim da budem doktorica", "Želim da odem na planinu za vikend", "Želim da treniram fudbal").*

Na ovaj način, dijete ispunjava svoju potrebu za zabavom kao i za ljubavlju. Dijete će biti veoma sretno jer ste se posvetili njegovim željama, a također će ostvariti veću povezanost sa roditeljima ili stručnim saradnikom, jer na ovaj način postaje svjesno da i odrasli nekada mogu biti djeca. Sa druge strane, roditeljima i stručnim saradnicima služi da bolje upoznaju svoje dijete/učenika.

Na kraju vježbe možete pronaći slične želje sa djetetom, ukoliko su dostupne, i dogovarati na koji način možete doći do njihovog zadovoljenja.

II dio

U dio ODRASLI objasnite djetetu da će crtati ili vam barem kazati koje to stvari ona/on može uraditi kao odrasla osoba. Naprimjer: *"Mogu da odem sama do samoposluge i kupim hljeb" ili "Mogu sam da pospremim svoju sobu".* Što vise sposobnosti odrasle osobe dijete nabroji to bolje.

Vi možete ispuniti svoj dio koje vas to aktivnosti i obaveze čine odraslom osobom, i naravno to podijelite sa djetetom. Možete pustiti dijete da samo kaže šta vi to možete uraditi kao odrasla osoba, da biste spoznali kako vas dijete doživljava. Nakon toga, razgovarajte sa djetetom koje su sljedeće osobine i sposobnosti koje ima odrasla osoba a koje će postići u školi (npr. učenje čitanja, sabiranja, saradnja sa vršnjacima i sl.) Dječija spoznaja o tome da ona/on već ima usvojene vještine, izgrađene sposobnosti i neke osobine odrasle osobe dovodi ih do zadovoljenja njihove potrebe za moći, odnosno osjećaja lične vrijednosti i kompetencije.

9. SAVJETODAVNI RAD SA NASTAVNICIMA I RODITELJIMA

Savjetodavni odgojni rad osim prema učenicima, može biti usmjeren i prema nastavnicima i roditeljima.

Savjetodavni odgojni rad u školskom kontekstu čine tri procesa koja se često isprepliću i prožimaju, a to su:

1. savjetovanje u užem smislu,
2. konsultiranje i
3. koordiniranje.

Savjetovanje u užem smislu vrsta je djelatnosti koju školski pedagog, ali i druga stručna lica (psiholog, socijalni radnik, defektolog..) obavlja s pojedinim učenicima, s manjim grupama učenika ili s razredom u cjelini. Tu se ubraja i sva pomoć koja je usmjerena na rješavanje problema i pitanja s kojima se učenici neposredno obraćaju školskom pedagogu i tiču se njihova školskog rada (učenja), te različitih osobnih i socijalnih problema, a sve u svrhu njihovog osposobljavanja za samostalno rješavanje problema i prepreka.

Konsultiranje je sarađivanje s „trećom stranom“, s roditeljima, učiteljima/nastavnicima, rukovodstvom škole i drugima kojima je u prvom planu briga za učenika i koji na njega utječu i važan im je njegov rad i razvoj. U toj funkciji stručni saradnik/pedagog s njima se stalno konsultira, pomaže im u razmišljanju, rješavanju problema i traženju odgovara na pitanja kako biti uspješniji u radu s pojedincima ili grupom učenika. Pomaže im u usvajanju znanja, pojedinih vještina i sposobnosti, upoznavanju djeteta/učenika, objektivnom ocjenjivanju rada pojedinca ili razreda, u vođenju procesa učenja, u podizanju samosvijesti i samopouzdanja te optimističnog pogleda na obrazovno-odgojni rad.

Koordiniranje je proces u kojem školski pedagog preuzima poticaj u upravljanju i vođenju pojedinih aktivnosti, odnosno programa koji se odnose na rast učenika, kao i projekata koji se tiču obrazovnih programa za učitelje/nastavnike i roditelje. Koordiniranje se ne ograničava samo na programe i aktivnosti unutar škole, već i na one aktivnosti koji zahtijevaju saradnju i bliže povezivanje škole s drugim institucijama i lokalnom zajednicom, kao što je, naprimjer, upis djece u prvi razred, profesionalno savjetovanje i slično (Resman, 2000 prema Zuković, 2017).

9.1. SAVJETODAVNI RAD STRUČNJAKA I RODITELJA

Kada govorimo o savjetodavnom radu stručnjaka sa roditeljem, govorimo o šire orijentisanom savjetodavnom radu koji obuhvata različite forme pedagoškosavjetodavnog djelovanja (konsultovanje, koordinacija, vođenje, edukacija, savetovanje u užem smislu), a u čijem fokusu je interes djeteta/učenika (King, 2012; Resman, 2000). Uprkos često drugačijoj praksi, savjetodavni rad sa roditeljima ne bi trebalo da bude ograničen samo na neposredno savjetovanje roditelja onih učenika koji imaju određenih problema ili pokazuju znake disfunkcionalnog ponašanja, već na opštu podršku razvoju porodice i porodičnih odnosa. Suštinski posmatrano, savjetovanje usmjereno na roditelje/porodicu treba da bude fokusirano na osnaživanje roditeljskih kompetencija i osnaživanje porodičnih kapaciteta kao resursa za prevladavanje određenih problema u ponašanju djeteta i/ili razvoja djetetovih potencijala (King, 2012; Kolak, 2006).

Stoga se savjetodavni rad sa roditeljima/porodicom može posmatrati i kao sredstvo za:

- bolje razumijevanje djeteta od strane stručnjaka;
- bolje razumijevanje djeteta od strane roditelja;
- bolje razumijevanje načina da se porodica i vaspitno-obrazovna ustanova učine pozitivnijim okruženjem za dijete (Vernon & Kottman, 2009).

Dakle, cilj je da se zajedničkim snagama osnaži mezosistem porodica i predškolska ustanova/škola kako bi se stvorili adekvatni uslovi za razvijanje potencijala djeteta/učenika. Pritom je veoma bitno imati u vidu važnost diferenciranog pristupa (Edwards, 2011) koji uvažava činjenicu da nisu svi roditelji isti, te da ciljevi koji se postavljaju u radu sa roditeljima moraju biti kompatibilni sa njihovim mogućnostima.

9.2. NAČELA U SAVJETODAVNOM RADU SA RODITELJIMA

Prema Zuković (2017) da bi efekti savjetodavnog rada sa roditeljima bili maksimalno održivi, važno je da savjetnik permanentno razmatra sopstveni pristup, odnosno da stalno ima na umu da način na koji uspostavlja odnos sa roditeljima, vodi savjetodavni razgovor i daje povratne informacije umnogome određuju efikasnost procesa savjetovanja. U tom smislu, u literaturi (Juul, 2002; Lukaš i Gazibara, 2010; Resman, 2000) su apostrofirana određena načela koja je važno imati u vidu prilikom savjetodavnog rada sa roditeljima:

- *Stvoriti prijatnu atmosferu – pored same teme razgovora, za roditelje je uvijek važan i lični pristup. Način na koji savjetnik prilazi roditeljima i uspostavlja odnos sa njima treba da bude sa puno uvažavanja i poštovanja;*

- *Na početku jasno istaći svrhu razgovora – veoma je važno da roditelji, čim dođu na razgovor, budu obavješteni iz kog razloga su zamoljeni da dođu i koja je svrha razgovora koji će uslijediti. Tu je od naročitog značaja da roditelji zauzmu stav prema problemu, pa da se onda razgovor može upotpuniti njihovim željama i ciljevima.*
- *Težiti ka što jasnijoj i konkretnijoj komunikaciji – savjetnik mora voditi računa da se izražava što je moguće jasnije i konkretnije. Pitanje jezika i izbora riječi puno govori roditeljima o samom savjetniku i utiče na njihov odnos prema savjetovanju.*
- *Izbjegavati previše pitanja – pitanja obično čine sigurnijim one koji ih postavljaju, a ne one kojima su upućena. O tome treba voditi računa, te postavljati ciljana pitanja, otvorenog tipa koja će ohrabrivati roditelje da iskreno i opušteno iznose svoje priče i viđenja.*
- *Koristiti cjelovite izjave – poželjno je koristiti cjelovite izjave koje se sadržajno sastoje od aktivnog i pasivnog dijela. Pasivni dio bi glasio: „Zbunjen sam", a zatim slijedi aktivni dio izjave: „Hoćete biti ljubazni i ponoviti…". Mnogi savjetnici imaju tendenciju da sažimaju i da zapravo sami obavljaju posao korisnika savjetovanja (roditelja).*
- *Ostaviti utisak – poželjno je da prilikom izražavanja savjetnik uvijek ostavi najjači utisak. Izjava „Nije mi prihvatljiv način na koji razgovarate sa svojim sinom i smatram da biste trebali prekinuti sa tim", ostavlja mnogo jači utisak od „Možda i nije baš svrsishodno reći mu to na ovakav način…".*
- *Ne nastupati sa pozicije moći – važno je da roditelji ne steknu utisak da je riječ o odnosu u kome jedna strana (savjetnik) ima više moći od druge (roditelj), tj. da shvate da su zajedno, na istoj strani. Zadatak savjetnika jeste da pomogne roditeljima da verbalizuju svoja osjećanja, pruži im vrijeme da razmisle o nekim stvarima, pokaže empatiju za njihove brige.*
- *Izbjegavati priču o onima koji nisu prisutni – ovo načelo nije moguće uvijek ispoštovati, kao naprimjer, kada je riječ o djeci. Često je potrebno, a nekad i bolje, razgovarati o njima onda kada ona nisu prisutna. Ukoliko se, pak, radi o odraslima koji nisu prisutni (npr. nastavnik sa kojim dijete ili roditelj imaju konflikt), roditelju treba omogućiti da iznese svoje mišljenje, ali onda predložiti da se dalja priča nastavi na sljedećem susretu kojem će i nastavnik prisustvovati.*
- *Otklanjati otpore i aktivirati roditeljske potencijale – na početku savjetodavnog rada roditelji često pokazuju otpor prema savjetovanju. Zadatak savjetnika je da stvori atmosferu koja će opustiti roditelje i pomoći im da što lakše izraze svoja gledišta i stavove. Ovakav pristup omogućava da se aktiviraju potencijali roditelja kao eksperata za svoju djecu.*
- *Čuvati sopstvene granice i profesionalni integritet – umijeće savjetnika da postavlja jasne granice i čuva svoj integritet je veoma značajna. Savjetnicima se ponekad dešava da ih roditelji sa kojima rade izgrde,*

budu neprijatni ili, čak agresivni. Mnogi savjetnici trpe takve situacije iz obzira prema djetetovoj situaciji, iz straha da će roditelji ustati i otići i sl. Uprkos želji da se obavi savjetovanje, savjetnik se mora smireno, ali čvrsto i odlučno boriti za svoja prava i svoj profesionalni integritet.

- *Razgovor usmjeravati ka ključnom problemu – s obzirom da je savjetnik osoba koja treba da usmjerava razgovor, on mora i isplanirati kako će taj razgovor izgledati i koji će mu biti cilj. Ne osporavajući značaj maksimalnog uvažavanja roditelja i njihovih potreba, potrebno je čuvati se situacije u kojoj će roditelji potpuno preuzeti vođenje razgovora. Pritom je važno imati u vidu da razgovor treba voditi, a ne upravljati njime: „Za mene je važno da se vratimo na…", a ne: „Sad ćemo da razgovaramo o svakom problemu posebno."*
- *Izbjegavati davanje savjeta u smislu gotovih rešenja – gotova i brza rješenja nisu cilj savjetovanja, jer takva praksa stvara osjećaj zavisnosti umjesto osjećaja odgovornosti. Prema tome, bitna je orijentisanost na proces, a ne na rješenje, posebno ako se ima u vidu da je savjetodavni rad sa roditeljima veoma složena kreativna djelatnost koja se neprestano razvija, obogaćuje i mijenja.*
- *Nastupati pozitivno i optimistično – svojim vođenjem i komentarima savjetnik treba da pobudi optimizam kod roditelja, kako kroz iskazivanje vere u njihove sposobnosti i potencijale tako i kroz isticanje pozitivnih osobina i sposobnosti njihovog djeteta.*

Roditelji su subjektivni u svom stavu/odnosu prema djetetu, tako da je važno da dobiju pozitivne komentare o svom djetetu. To ne znači da savjetnik neće saopštiti roditeljima i manje prijatne stvari, ali je strategija "+ - +" uvijek djelotvorna za pridobijanje roditelja za saradnju.

Ne može se zanemariti važnost saradnje s roditeljima. S obzirom na to da su roditelji najodgovorniji za zdravlje i zdravi razvoj svoga djeteta, sve su izraženiji zahtjevi za bliskom suradnjom njih i svih članova školske stručne službe (Resman, 2000a).

Saradnja roditelja i svih stručnih saradnika škole naglašava se u savremenim zemljama kao društvena i pedagoška neizbježnost. I jedni i drugi pridonose cjelokupnom odgoju i razvoju djeteta. Pokazalo se da će učenici postizati bolji uspjeh u školi ukoliko s njima aktivno rade i roditelji. S druge strane, ako roditeljska pomoć izostane, rezultati će u najvećem broju slučajeva biti prosječni.

Da bi saradnja svih stručnih saradnika i roditelja bila što bolja, nužna je inovacija dosadašnjih metoda i sadržaja rada (Rosić, Zloković, 2003). Iz svega navedenog može se zaključiti da je saradnja roditelja i škole neizostavna kod cjelokupnog razvoja zdrave ličnosti učenika i njegovog što uspješnijeg rada u školi.

No, kako pristupiti roditeljima do kojih je teško doprijeti, odnosno onih kojima je na prvi pogled ideja o saradnji sa školom i njihovim djelatnicima odbojna? Ljube-

tić (2014) navodi da svaki stručni suradnik treba imati na umu današnju preopterećenost obitelji i to ne samo ekonomskim poteškoćama već i mnogim fizičkim ili poslovnim izazovima. Takvim je roditeljima radi svega spomenutog sve teže aktivnije se uključiti u brigu o odgojno-obrazovnoj djelatnosti njihove djece. S druge strane, mnogi aktualni programi za uključivanje roditelja koji su danas aktualni su poprilično zastarjeli, nefleksibilni ili neprimjereni stvarnim potrebama roditelja. Ista autorica navodi da se takvim roditeljima treba pristupiti gledajući na njih kao na izazov kojima stručni suradnici kao profesionalci mogu doskočiti isprobavanjem različitih strategija i testiranjem njihove učinkovitosti te na način da preuzmu proaktivnu ulogu u mijenjanju uvjerenja takvih roditelja (Ljubetić, 2014).

Isti autor navodi razlike u savjetodavnom radu roditelja vezane za djetetovu dob, odnosno stupanj škole. Prema njegovom mišljenju, partnerstvo te obostrana saradnja je važnija u početnim godinama školovanja radi boljeg ostvarivanja djetetove socijalizacije. U početnim razredima osnovne škole potrebno je razvijati partnerstvo da bi se izbjegle konfliktne situacije koje dolaze do izražaja kada mlađa djeca prelaze iz roditeljskog doma u školu. Pri tome, saradnjom roditelja sa školom (i s vrtićom) od najranijih godina djeteta pomaže se roditeljima u boljem razumijevanju škole, upoznavanjem s ulogom učitelja, te pripremanje roditelja na potencijalne promjene koje su moguće, ali i očekivane djetetovim polaskom u školu.

S vremenom, zbog sve većih zahtjeva koji rastu sa stupnjem školovanja partnerstvo dobiva drugačije implikacije. Veća pozornost roditelja je sada na što boljem uspjehu njihove djece u školi, te upravo to postaje glavni motiv njihove saradnje sa školom.

Savjetodavni rad s roditeljima se može odvijati kroz individualne razgovore, roditeljske sastanke, pedagoške radionice, u obliku savjetodavnog razgovora, u davanju prijedloga, informiranju ili u razmjeni iskustava (Relja, 2005).

Individualni i grupni razgovori su najčešći oblici saradnje roditelja i školskog pedagoga, a poseban oblik razgovora je savjetodavni rad pedagoga.

Svrha savjetodavnog rada s roditeljima je u sagledavanju te objektivnom prosuđivanju njihova djeteta u procesu odgoja i obrazovanja.

Jedan od ciljeva savjetodavnog rada bi svakako trebao biti i uključivanje roditelja u nastavni proces. Školski pedagog pri tome, koristeći savjetodavni rad, pokušava roditeljima pokazati sve obrazovne potencijale njihova djeteta, nastoji ih zainteresirati za sve oblike rada u školi te izvan nje i stvoriti kod roditelja potrebu za stalnom komunikacijom s djelatnicima u školi (Vuković, 1995).

Svrha savjetovanja je pomoći obiteljima kod savladavanja poteškoća, u razumijevanju suodnosa u obiteljima te razvijanje skladnih veza na svim razinama od škole do obitelji (Relja, 2005).

9.3. FAZE SAVJETODAVNOG RAZGOVORA SA RODITELJIMA

Prva faza savjetovanja odnosi se na upoznavanje, odnosno uvođenje u razgovor gdje do izražaja dolazi savjetovateljeva srdačnost, te ispravna verbalna i neverbalna komunikacija. Zatim slijedi razvoj povjerenja putem aktivnog slušanja te prihvaćanja svih sagovornika.

U fazi u kojoj se ulazi u problem, savjetovatelj mora jasno i konkretno izraziti svoj stav o problemskoj situaciji. Vrlo je važno ustanoviti zajednički jezik vezan za određenu poteškoću, odnosno pronaći način za preuzimanje odgovornosti i rješavanje problema umjesto detektiranja krivnje.

Slijedeća faza je faza analize obiteljske dinamike gdje savjetovatelj ima za cilj korigirati roditeljska stajališta, te pronaći simptome koji utječu na suodnose članova obitelji.

Faza davanja savjeta koja slijedi ne znači uvijek i rješavanje problema. Na savjet se treba gledati kao na pozitivan poticaj obiteljima u rješavanju problemske situacije.

Na kraju slijedi zaključak razgovora koji se odnosi na završetak procesa savjetovanja kroz koji se obitelji upućuje da razmisle o svemu postignutom i dogovorenom (Relja, 2005).

Prema Vuković (1995), za uspješan savjetodavni rad s roditeljima preduvjet je otvorena komunikacija, potpuna informiranost o određenoj problemskoj situaciji, te obostrano povjerenje svih sudionika. Školski pedagog u komunikaciji s roditeljima treba birati najprikladnije riječi te znati aktivno slušati roditelje. Na ovaj način, roditelji će graditi odnos povjerenja s pedagogom te mu se obraćati kada imaju određenu poteškoću. Rosić, Zloković (2003), također spominju važnost komunikacije u savjetodavnom radu s roditeljima, te navode da uspostava pozitivne komunikacije s roditeljima ovisi o nizu čimbenika, no prije svega o delikatnosti problema, naobrazbi te stavu roditelja prema djetetu i konkretno o spremnosti na suradnju.

Važna pretpostavka uspješnosti savjetodavnog rada s roditeljima je visoka kvaliteta uspostavljene komunikacije te prenošenje osjećaja roditelju da ga se razumije i čuje.

Uspješne škole danas karakterizira zalaganje za uspostavljanje povjerenja te otvorenosti i to ne samo među njihovim djelatnicima već i s roditeljima, ali i s članovima društvene zajednice. Pedagog treba imati na umu da je uloga roditelja najvažnija, te raditi na jačanju veze između njih i njihova djeteta.

9.4. SMJERNICE ZA OSTVARIVANJE EFIKASNE I EFEKTIVNE SARADNJE STRUČNJAKA SA RODITELJIMA

Prema Zuković (2017) značajno je ukazati na smjernice koje stručnjacima/savjetnicima mogu biti vodilja za ostvarivanje efikasne i efektivne saradnje sa roditeljima (prema: Christian, 2006):

- *Prepoznavati različite stilove roditeljstva i uvažavati porodične granice.* Potrebno je raditi na jačanju porodičnih snaga, izbjegavati etiketiranje i lične predrasude, kako to ne bi utjecalo na interakciju sa roditeljima.
- *Izbjegavati stereotipe*. Da bi se izbjegle određene predrasude od ključne je važnosti da se stručnjaci upoznaju sa kulturnom, religijskom, socioekonomskom pozadinom porodica iz kojih djeca dolaze. Imati u vidu da je za neke porodice SVE porodična stvar. Tako, naprimjer, za neke porodice, poziv na priredbu uključuje i tetke, ujake, rođake, prijatelje, pa čak i komšije.
- *Omogućiti roditeljima da se aktivno uključe u aktivnosti.* Kada se uvode nove ideje i oblici rada preporučljivo je uključiti i porodice. Roditeljima treba ukazati povjerenje i poslati im poruku da su nam važni i da mogu da pomognu u obrazovanju i vaspitanju njihove dece.
- *Omogućiti da roditelji prepoznaju različite snage svoje dece.* Veoma je važno da roditelji dobiju priliku da vide svoje dijete u različitim situacijama i različitim ulogama.
- *Uvažavati porodična pravila*. Iako je neophodno da djeca prihvate određena institucionalna pravila, treba pokazati i poštovanje prema pravilima koja djeca donose iz porodičnog ambijenta. Uključiti porodice za pomoć kada nastane konflikt oko nekih pravila. U situacijama kada postoje razlike između institucionalnih i porodičnih pravila, važno je uključiti i roditelje ili staratelje. Oni mogu iznijeti određene informacije koje će biti od velikog značaja u rješavanju problema ili dati pravac promjenama koje je potrebno napraviti u institucionalnim pravilima.
- Potrebno je, također, pridobiti roditelje da budu voljni da modifikuju kućna pravila ili da razgovaraju sa djecom o razlikama između porodice i neke druge institucije.
- *Obratiti pažnju na porodične hijerarhije koje su u procesu mijenjanja. Dije*te koje je obično „lider" u grupi/odeljenju može postati povučeno ili nesigurno, jer je došlo do promjena u porodičnoj konfiguraciji. Naprimjer, novi brak roditelja donosi promjene u hijerarhijskim odnosima što se odražava i na ulogu djeteta, jer novi član porodice (npr. dijete od strane majčinog novog supruga ili očeve nove žene) preuzima brigu za mlađu braću i sestre. Razgovor sa roditeljima oko novonastale situacije može biti od velikog značaja da dijete povrati samopouzdanje kroz aktivnosti koje mu omogućavaju da doživi uspjeh.

- *Omogućiti roditeljima da diskutuju o svojim uvjerenjima vezanim za djecu.* Bitno je saznati šta roditelji žele za svoju djecu i na koji način podržavaju razvoj svoje djece. Ovakvi razgovori mogu pomoći stručnjacima da shvate kako najbolje da podrže roditelje u podržavanju svoje djece.
- *Dobro je da roditelji čuju i mišljenje drugih roditelja*, jer će u nekim situacijama biti korisnije da čuju stavove drugih roditelja, nego da čuju predavanja o dobrom roditeljstvu.
- *Pružiti priliku da u kriznim situacijama roditelji ostvare direktan kontakt sa savjetnikom*. Ukoliko se desi velika promjena koja pogađa veći broj članova porodice (npr. smrt u porodici, razvod braka i sl.), roditeljima treba otvoriti mogućnost za individualan razgovor sa savjetnikom, kako bi dobili bezbijedno mjesto da se „ventiliraju" i diskutuju o svim promjenama koje im se događaju.

9.5. PREPORUKE ZA SAVJETODAVNI RAD SA RODITELJIMA

- *Pažljivo slušajte roditelje, iskreno i senzitivno dijelite informacije sa njima.*
- *Podstičite ih da iskažu svoje viđenje određene situacije.*
- *Koristite jednostavan, razumljiv jezik i dajte objašnjenja kako bi pridobili povjerenje roditelja. Razgovor s roditeljima podrazumijeva aktivno slušanje i dijalog.*
- *Trudite se da prilikom prvog susreta roditelje ne zatrpate sa previše detalja.*
- *Pružite mogućnost roditeljima da postave pitanja i provjerite njihovo razumijevanje iznijetog. Uzimajte vrlo ozbiljno u razmatranje sve oko čega roditelji brinu.*
- *Podijelite sa roditeljima i svoja osjećanja, kao i svoju brigu za dijete i roditelje.*
- *Budite svjesni značaja neverbalnih poruka (govor tijela) za uspostavljanje adekvatne komunikacije sa roditeljima.*
- *Kad god i koliko god je moguće, koristite afirmativan pristup kada govorite o djetetu.*
- *Stavljajte naglasak na snage djeteta, a ne na deficite.*
- *Podučite roditelje kako da jačaju djetetove snage.*
- *Podržite pozitivne aspekte interakcije između djeteta i roditelja.*
- *Kad god je moguće, ohrabrujte kompetentnost roditelja, isticanjem dobrih postupaka u njihovom odnosu sa djetetom. Na taj način ćete lakše pridobiti roditelje za saradnju.*

- *Izbjegavajte kritike i osude. Ne govorite roditeljima da nisu u pravu, već otvorite mogućnost drugačijih objašnjenja i usmjeravajte ih da sami dođu do drugačijeg uvida.*
- *Poštujte način i ritam roditelja da se adaptiraju na određene okolnosti, da promijene svoje viđenje djeteta i njegove budućnosti, da promijene viđenje sebe kao roditelja, da promijene svoje konstrukte o životu.*
- *Ne zaboravite da roditelji najbolje poznaju svoje dijete, ali i sebe (svoja uvjerenja, ciljeve, strahove, snage i slabosti).*
- *Ne donosite odluke umjesto roditelja, jer se tako osjećaju manje kompetentnima.*
- *Pomozite roditeljima da nađu konstruktivnije načine rješavanja problema.*
- *Usmjerite roditelje da koriste sisteme lične podrške i sisteme stručne podrške u zajednici.*
- *Jačajte savez roditelja i njihovu uzajamnu podršku kroz blisku i otvorenu razmjenu misli i osjećanja. Uvijek istaknite dobronamjernost postupaka roditelja. Sarađujte sa kolegama i stručnjacima u zajednici u pružanju podrške i pomoći porodici.*
- *Stvarajte pozitivnu klimu i razgovor u kome dominira riječ "MI" – zajedničko djelovanje, tj. prihvatanje roditelja kao partnera.*
- *Pokažite osjećaj i razumijevanje za roditeljsko doživljavanje djeteta, škole i programa u koji je dijete uključeno. Iskažite poštovanje prema roditeljima, prihvatajući njihova razmišljanja, stavove, osjećanja, ciljeve.*
- *Aktivirajte roditeljske potencijale: Kako oni vide rješenje problema? Kako oni vide nastavak rada? Koje akcije oni predlažu? Pritom ih vraćajte na stvarne mogućnosti djeteta – u školi, u porodici – ovde i sada.*
- *Prepoznajte odbrambene mehanizme (ljutnja, nezadovoljstvo) roditelja i procijenite koliko se takva osjećanja odnose i na vas. Trudite se da razgovor ne skrene previše od teme zbog koje vodite savjetodavni razgovor sa roditeljima. Ukoliko roditelj ima potrebu da razgovara i o nečem drugom, dopustite im to, ali ih suptilno vraćajte na cilj razgovor, tj. držite se osnovne teme dok je ne zaokružite.*
- *Imajte na umu da komunikacijski stil samog savjetnika služi kao model, odnosno pomaže roditeljima da i sami unapređuju svoj način komunikacije. Zapamtite da savjetnik koji poštuje roditelje sa kojima radi dodjeljuje glavnu ulogu roditeljima, radi sa roditeljima i za njih, a ne umjesto njih.*

10. ETIKA SAVJETODAVNOG RADA

U današnje vrijeme svaka struka ima svoje etičke kodekse, odnosno smjernice koje stručnjacima određenog područja služe za pravilan rad po kojima bi oni trebali djelovati. Prema Resman (2000) profesionalna etika je skup nazora o dobrom i lošem ponašanju, postupcima, ophođenju, u profesionalnom kontekstu. Etički kodeks stručnih saradnika primjenjuje se na odnose među svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa, odnosno na učenike, nastavnike te sve stručne saradnike. Etički kodeks kao takav implicira glavna načela kojih bi se svi subjekti unutar odgojno-obrazovnog procesa trebali pridržavati u svrhu realizacije svojih zadaća.

Također, školski savjetodavni rad kao posebnu disciplinu nije moguće promatrati izvan škole. Školski pedagog je često u nezavidnom položaju, jer mora poštovati školske zakone, a s druge strane je stručnjak kojemu temelji za rad moraju biti etika i etički kodeks.

Ukoliko vlastiti etički principi školskog savjetovatelja dođu u konflikt s profesionalnim etičkim načelima, on mora imati na umu da je njegov primarni cilj pomoć učenicima pri ostvarivanju njihovih razvojnih, školskih, profesionalnih te životnih potreba, zatim pomoć roditeljima pri ispunjavanju njihovih roditeljskih obaveza prema djeci te pomoć učiteljima i rukovodstvu škole u njihovom profesionalnom radu kako bi dobivena edukacija bila što primjerenija učenicima, odnosno djeci (Resman, 2000).

Corey (2004) dodaje da etičke kodekse treba koristiti kao smjernice za donošenje najboljih odluka za subjekte savjetovanja, te da niti jedan etički kodeks ne može odrediti šta je najbolje učiniti u svakoj situaciji s kojom se savjetovatelj suočava.

Kroz rad savjetodavnih stručnjaka protežu se tri osnovna etička načela: raditi za klijentovo dobro, ulazak u savjetodavni proces treba biti dobrovoljan te postojanje odnosa povjerenja i povjerljivosti (Resman, 2000).

Također, treba razlikovati pojam povjerljivosti od povjerenja u savjetodavnom procesu. Povjerenje je, dakle, preduvjet za uspjeh jer bez uvjerenja subjekta da će izrečeno ostati tajna, savjetovanje nije moguće. Pojam povjerljivosti se odnosi na zaštitu izrečenog od razotkrivanja te podrazumijeva zaštitu klijenta (Resman, 2000). Usprkos navedenomu, pretpostavka za apsolutnom povjerljivošću ne može uvijek biti ispunjena.

Naime, savjetovatelji mogu prekršiti pravilo povjerljivosti ukoliko klijenti mogu nanijeti štetu sebi ili drugima, zatim kada je u pitanju zlostavljanje ili zločin ili ako je dobiveni podatak potreban na sudu te ukoliko klijent zatraži da se podaci ustupe nekoj trećoj osobi (Corey, 2004).

Što se tiče školskih savjetovatelja, oni vrlo često moraju komunicirati i s drugima, tačnije s učiteljima i roditeljima u svrhu rješavanja određene situacije. Također, roditelji imaju pravo znati informacije o njihovom djetetu no s druge strane otkrivanje takvih informacija dovodi u pitanje načela dobrovoljnosti te povjerljivosti. U ovakvim slučajevima savjetodavac će samostalno morati izvagati razloge za otkrivanjem izrečenoga, a za to i snositi odgovornost (Resman, 2000).

Rad s djetetom/učenikom stručni saradnik temelji na ravnopravnosti komunikacije, punom uvažavanju njegove osobnosti i poticanju njegova razvoja.

Stručni saradnik je obavezan dijete upoznati sa svrhom, zadaćama, oblicima, tehnikama i mogućim ishodima savjetodavnog rada. Također je obvezan garantovati sigurnost djetetu u skladu s važećim propisima, a u slučaju nejasnoća u tom području treba se prikloniti rješenjima za dobrobit djeteta.

Stručni je saradnik dužan upoznati roditelje/skrbnike sa svojom ulogom i zadaćama ističući važnost povjerljivosti savjetodavnog odnosa. On u punoj mjeri uvažava prava i odgovornosti roditelja/skrbnika imajući trajno na umu načelo dobrobiti djeteta. Svoje spoznaje i poruke roditelju/skrbniku prenosi objektivno, razumljivo i profesionalno primjereno.

U slučaju ugroženosti razvoja djeteta od strane roditelja/skrbnika, stručni je saradnik dužan obavijestiti odgovarajuće ustanove.

Jedno od ključnih etičkih načela savjetodavnog rada jeste i poštovanje i prihvatanje ličnosti korisnika savjetovanja. Veoma je važno da savjetnik prihvati neku osobu sa njenim ponašanjem i doživljavanjem, što suštinski podrazumijeva prihvatanje i priznavanje različitosti. Savjetnikova sposobnost da uvaži specifično ponašanje korisnika savjetovanja i istovremeno ga prihvati kao osobu koja se tako ponaša, u sebi nosi potencijal za promjenu. Naime, tek činom prihvatanja, i s tim povezanim tematizovanjem razlike, otvaraju se mogućnosti razvoja i promjene (Zuković,2017).

Važan segment etičnosti u procesu savjetovanja odnosi se na profesionalnu odgovornost savjetnika, i ona podrazumijeva sljedeće:

- Savjetnik mora da bude svjestan granica nadležnosti koje proizilaze iz njegove stručne osposobljenosti, javnih i profesionalnih ovlašćenja, iskustava koja je stekao sam ili uz pomoć kolega.
- Savjetnik treba da radi samo u okviru ovlašćenja koja je zakonodavnim aktima dobio od države, profesionalnih organa ili određene institucije.
- Savjetnik je dužan da upozna javnost s ciljevima i programom rada, svojim mogućnostima i odgovornostima.
- Ukoliko savjetnik uoči da problem korisnika savjetovanja prevazilazi okvire njegovih kompetencija, treba da ga usmjerava ka drugim stručnjacima.

- Zbog objektivnijeg vrednovanja vlastite prakse savjetnici su dužni da se povezuju sa kolegama u aktivu ili sa drugim stručnjacima.
- Savjetnik mora da bude precizan, vjerodostojan i nepristrasan u svojim profesionalnim izvještajima. Stvari koje se javno objavljuju moraju da budu stručno utemeljene i u skladu s etičkim kodeksom i standardima prakse.
- Savjetnik se mora truditi da bude uzor korisnicima savjetovanja.
- Savjetnik treba da odustane od procesa savjetovanja ukoliko ustanovi da bi zbog svoje bolesti, psihičkih, fizičkih ili emocionalnih problema mogao oštetiti korisnika savjetovanja.
- Savjetnik ne smije da diskriminiše korisnika savjetovanja zbog njegovog uzrasta, kulture, fizičkih ili društvenih različitosti, etičke pripadnosti, pola, vjere, seksualnog opredjeljenja, socijalno-ekonomskog statusa, itd. (Resman, 2000).
- Konačno, važno je imati u vidu da razvoj osjećaja stručne i etičke odgovornosti nikada nije gotov, jer etička pitanja zahtijevaju kontinuiranu samorefleksiju, promišljanje i spremnost na promjenu.

Pojedini autori (Corey, 2004) ukazuju na određene smjernice koje su važne za etičku praksu. One podrazumijevaju da savjetnik:

- bude svjestan svojih potreba i onoga što dobija od svog rada, ali i kako njegove potrebe i postupci utječu na korisnika savjetovanja;
- preispituje primjenu etičkih pravila na određenim slučajevima, jer mnoge teškoće nemaju jednoznačne odgovore, te je potrebno tražiti prikladna rješenja;
- vodi računa o tome da njegov odnos sa korisnikom savjetovanja ne ugrozi savjetodavni rad;
- obavještava korisnike savjetovanja o svim okolnostima koje mogu utjecati na povjerljivost u procesu savjetovanja;
- bude svjestan svojih vrijednosti, stavova i uvjerenja, prepoznaje kakvu ulogu sistem njegovih vjerovanja ima u odnosu na korisnika savjetovanja, te da izbjegava prikriveno ili direktno nametanje svojih uvjerenja;
- uvažava vrijednosti i kulturu korisnika savjetovanja, odnosno da ima u vidu da vrijednosti i kulturološke specifičnosti korisnika savjetovanja u velikoj mjeri određuju i sam proces savjetovanja;
- jasno ukazuje korisniku savjetovanja na ciljeve savjetovanja, tehnike i postupke koje će koristiti, moguće rizike savjetovanja i sve ostale činioce koji mogu utjecati na odluku pojedinca ili grupe da se uključe u proces savjetovanja.

- stalno razmišlja o etičkim dilemama i o njihovom rješavanju, imajući na umu da je većina etičkih pitanja vrlo složena i da nije uvijek lako pronaći jednostavna rješenja (Corey, 2004).

10.1. ETIČKI PRINCIPI I PITANJA U RADU SA DJECOM

U okviru etičkih principa koji su vezani za profesije koje učestvuju u dijagnostičkom i terapijskom postupku, usmjerava se pažnja na potrebe preuzimanja odgovornosti za obavljanje profesije za koju je pojedinac osposobljen. Osnovu etičkih principa čine principi medicinske struke koju je definisao Hipokrat, te se uz medicinsku struku odnosi na druge srodne i saradne struke koje su usmjerene na pružanje raznih vrsta pomoći (dijagnostike, liječenja, rehabilitacije, prevencije na sva tri nivoa itd.) djeci kojima je potrebna određena pomoć. Osnovni etički principi, prema Hipokratu, jesu:

a) Zdravlje bolesnika, u ovom slučaju djeteta, vrhovni je zakon *(Salus aegroti suprema lex)*. Danas se najčešće ovaj pristup opisuje kao dobrobit bolesnika koja je uvijek na prvom mjestu. U radu sa djecom to znači dobrobit djeteta; princip najboljeg interesa djeteta je na prvom mjestu.

b) Volja klijenta/bolesnika vrhovni je zakon *(Voluntas aegroti suprema lex).* Danas je poštovanje volje klijenta osnova informisanog pristanka za poduzimanje određenih dijagnostičkih i terapijskih postupaka. U radu sa djecom to znači informisati dijete i roditelje/staratalje o problemu i ciljevima tretmana i dobivanje saglasnosti za isto, što je uslov za aktivno sudjelovanje u tretmanu i utiče na ishod.

c) Ne škoditi pacijentu/klijentu, u ovom slučaju djetetu *(Primum nil nocere),* što neki stručnjaci smatraju osnovnim etičkim principom. Neki su mišljenja da je čak važnije ne učiniti moguću štetu, negoli učiniti dobro. S obzirom na osjetljivost ovog pristupa da „od dva zla treba izabrati manje“, odnosno odlučiti između dobrobiti klijenta ili nečinjenja štete, zahtijeva visoku profesionalnost stručnjaka što uključuje profesionalna znanja i vještine, poznavanje pravne regulative, komunikacijskih vještina itd.

d) Pravednost *(Iustitia)* podrazumijeva obavezu i dužnost liječnika, psihoterapeuta, svakog stručnjaka, neovisno o bazičnoj profesiji, da određene terapijske intervencije prepuste onim terapeutima koji to najbolje obavljaju ili su dodatno osposobljeni za obavljanje određenih dijagnostičkih ili terapijskih postupaka. Pravednost podrazumijeva i usklađivanje cjelokupne procedure sa dobrobiti klijenta (Kozarić Kvačić, Frančiskov, 2014., prema Badurina, 2018).

Najveći je dio principa savremene psihoterapije i savjetovanja razvojne dobi, kao oblika tretmana, i često izbora broj jedan u tretmanu djece (ili u kombinaciji sa medikamentima), izveden iz prethodnih navedenih osnovnih principa, što

je posljedica razvoja struke i sve većih zahtjeva i očekivanja klijenata i članova njihovih porodica vezano za provođenje određenih terapijskih procesa.

U kontekstu psihoterapije, kao oblika tretmana, štiteći prava djece, profesionalni standard i etički kodeks (koji reguliše oblast psihoterapije razvojne dobi u razvijenim zemljama svijeta), tri su osnovna etička pitanja koja imaju svoje specifičnosti u tretmanu djece, a to su:

1. pitanje kompetencija savjetnika-psihoterapeuta,
2. pitanje davanja saglasnosti za tretman i
3. pitanje povjerljivosti.

Primjena modaliteta i metoda psihoterapije odraslih u radu sa djecom smatra se ne samo neadekvatnom nego i neetičnom. Stoga etički kodeks predviđa da terapeuti koji rade sa djecom, mladima i njihovim porodicama, moraju za taj rad da budu posebno obučeni.

Pitanja davanja saglasnosti predviđaju da je neetički provoditi terapiju bez saglasnosti djeteta, bez informisane saglasnosti njegovih roditelja/staratelja (što je ranije bilo praksa, npr. na zahtjev škole ili suda). Pored toga etički je da i samo dijete bude informisano o tretmanu koji se za njega planira, dinamici sesija, cilju koji se zajedno definiše, da bude uključeno u proces donošenja odluka, odnosno davanja saglasnosti za tretman. Stručni razgovori se vode oko uzrasta, kognitivne i emocionalne zrelosti, kada se smatra da je dijete dovoljno razvojno spremno da učestvuje u ovim procesima. Neki smatraju da je to uzrast od sedam godina, dok drugi ovu granicu pomjeraju na uzrast između 11. i 13. godine (Bojanin & Popović, Deušić, 2012).

Sljedeće etičko pitanje glasi: da li djeca treba da imaju isto **pravo na privatnost i povjerljivost** u savjetovanju / psihoterapiji / tretmanu kao i odrasli? Etički kodeks u radu sa djecom u skladu je sa *Child Protection Policy* (Pravilima postupanja u zaštiti djece) i Konvencijom UN-a o pravima djeteta, a u njihovom najboljem interesu, te jasno precizira **ograničenja ovog prava** u slučajevima **sumnje na zlostavljanje i zanemarivanje djeteta**, ispoljene namjere da se naudi sebi i drugima. U ovom slučaju **zdravstveni radnik i saradnik dužan je i odgovoran, bez odlaganja, obavjestiti nadležne institucije (a o tome prethodno informisati djete i roditelje)**: organ starateljstva prema mjestu stanovanja djeteta, policijsku upravu, zdravstvenu ustanovu (bolnicu), a ponekad i nadležno tužilaštvo.

Brižno se vodi računa o zaštiti privatnosti djece i njihovih porodica u pohrani i čuvanju dokumentacije. Svi stručnjaci su dužni poštovati etičke principe svoje struke, te etičke principe istraživanja s djecom.

ZAKLJUČAK

U skladu sa odredbama pravilnika o načinu i obliku provođenja odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana[17] predlažu se elementi modela kreiranja preventivnih programa u odgojno-obrazovnim ustanovama. To se postiže kroz: identifikaciju problema, proučavanje epidemioloških podataka, provedba istraživanja o učestalosti problema u populaciji; identifikaciju rizičnih i protektivnih faktora i procesa (odrednice zdravlja) povezanih sa problemom; kreiranje i provedba pilot (probnih) preventivnih programa; kreiranje i provedbu programa prevencije na velikom uzorku i širenje preventivnih programa i njihovog monitoringa i evaluacije po lokalnim zajednicama. Predloženi model preventivnih programa dijele se na primarne, sekundarne i tercijarne aktivnosti.

Studije uspješnih preventivnih programa za promociju mentalnog zdravlja, *usmjerene na odgojno obrazovnim programima*, kao osnovni princip podrške i tretmana djece sa emocionalnim i ponašajnim poteškoćama, navode *strateški pristup razvoja kapaciteta rezilijentnosti* kroz programe osvještavanja osobnih potencijala, emocionalne i socijalne kompetencije, u sigurnom i prijateljskom okruženju. Koncept rezilijentnosti se definiše kao sposobnost pojedinca da se kreativno adaptira (svjesno nalazi najbolji put do psiholoških, socijanih, kulturalnih i fizičkih resursa) tako da održi svoje zdravlje u trenucima izloženosti značajnim nedaćama i omogući dalji razvoj, a time i zdravlje (Ungar, 2008, str. 225). *Međutim, istraživanja pokazuju da je rezilijentnost više funkcija kapaciteta okruženja* (npr. funkcionalno i podržavajuće obiteljsko okruženje, škole koje promiču razvoj vještina i ulažu u pozitivne odnose, socijalna kohezija, zdrave zajednice) *da podrži rast, pozitivan razvoj i rezilijentnost nego samo rezultat obilježja pojedinca* (Ungar, 2013, prema Novak i sur.,2019).

Kako se radi o novinama u našem odgojno-obrazovnom sistemu, potpuno je jasno da implementacija navedenog Pravilnika zavisi od više različitih faktora, te da je primjena normi prethodno uslovljena dodatnim edukacijama u ovoj oblasti. Samo edukovani, specijalizovani kadrovi, svjesni položaja djeteta, svojom profesionalnošću i sposobnošću, mogu na adekvatan način vršiti odgojni i tretmanski uticaj.

Osnovni principi kojima se odgojno-obrazovni radnici, stručni timovi i saradnici imaju rukovoditi u svom radu sa djecom i njihovim roditeljima su: stručnost,

[17] Pravilnik o načinu i obliku provođenja odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana - „Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine", broj 35/05 i člana 61. stav (4) Zakona o osnovnom odgoju i obrazovanju, (2017, 2019, 2020), Program sekundarne prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja i zaštite učenika u osnovnim školama Kantona Sarajevo. https://mon.ks.gov.ba/

profesionalizam, kompetentnost, kontinuirana edukacija, princip najboljeg interesa djeteta što uključuje integrirani – holistički model salutogeno orijentiran poštujući principe multidisciplinarnosti i intersektoralnosti, kao i etičke principe i pitanja u radu i tretmanu djece. Kako brojni faktori utječu na razvoj mladih osoba u odgovorne osobe, stručnjaci se obavezuju prepoznati poteškoće i pomoći u pronalasku najboljih rješenja. Multidisciplinarni tretman može dovesti do uvida u maladaptivna ponašanja čime se stvaraju preduslovi za korekciju emocionalnih i ponašajnih poteškoća i potiču razvojni procesi djeteta koje vodi boljem mentalno zdravlju. Posao stručnjaka stavlja naglasak na najbolji interes djeteta i jačanje zaštitnih faktora, poput porodice, škole i zajednice koji imaju veliku i značajnu ulogu u zdravom razvoju djeteta. U protivnom, možemo očekivati porast neprilagođenog ponašanja koji se u odrasloj dobi manifestuje spektrom poremećaja ličnosti. Zbog toga je važno razumjeti da se internalizirani i eksternalizirani poremećaji mogu uspješno tretirati kroz multidisciplinarne timove (unutar škole, centara za mentalno zdravlje i centara za socijalni rad u zajednici).

Provođenje odgojno obrazovne podrške i stručnog tretmana ima tri faze. U prvoj fazi planira se provođenje inicijalnog intervjua, *uspostavu radnog odnosa* i pojašnjavanje teškoća. U drugoj fazi provodi se angažman, izgradnja saveza, procjena *djetetovih problema* i formulacija. U trećoj fazi, u fokusu je *postavljanje ciljeva* koja je vrlo važna kao potencijalno mjerilo napretka savjetodavnog procesa plana brige. Savremeni pristup u tretmanu djece zahtijeva multidisciplinarnu saradnju, kontinuiranu superviziju, pažljivo prisustvo savjetnika, znanja i posvećenost fenomenima u tretmanu, te znanja i strategije koje mogu pomoći za upravljanje otporom i uspostvljanjem odnosa (Badurina i sur., 2018). Kompleksnost kontratransfera može da bude izvor velikih konfuzija i savjetodavnih zastoja, otpora prema tretmanu, ali i izvor relevantnih informacija koji je važan generator promjene. U svakoj od faza ključni zadaci trebaju biti završeni kako bi se moglo krenuti sa sljedećom fazom. Ukoliko zadaci u jednoj fazi nisu završeni prije nego što se pređe na sljedeću to može ugroziti proces tretmana (Badurina i sur., 2018).

Ostaje za vjerovati da će ovaj Priručnik, svojom strukturom i sadržajem, uspjeti da pokaže značaj odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana, savjesnog i stručnog postupanja sa djecom u odgojno-obrazovnim ustanovama. Uposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama treba da budu potpuno svjesni obaveza sistema školstva da provodi preporuku Pravilnika o načinu i obliku provođenja odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana , a što se kroz Priručnik nastojalo objasniti. Također, važno je istaći da, u osnovi, pristup ovako osjetljivim temama, bitno počiva na edukovanom stručnom kadru i njihovom stalnom usavršavanju, kako bi se postigla stvarna svrha i cilj odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana. Pri izradi Priručnika vodilo se računa da isti ujedno može poslužiti i kao osnova za daljnje edukacije, treninge, obuke u ovoj oblasti za odgojno-obrazovne radnike, stručne timove i saradnike.

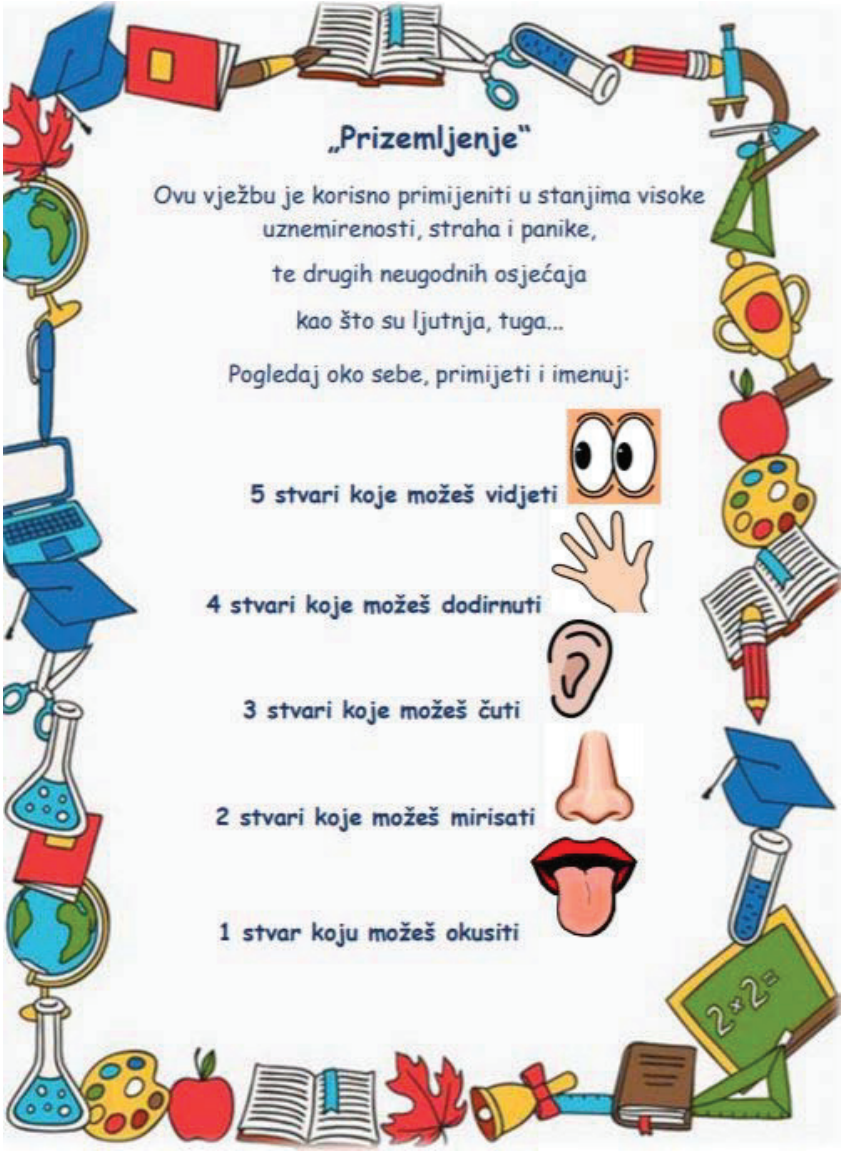
Uprkos brojnim izazovima, bez pretenzija da odgovori na sva složena stručna pitanja provedbe odgojno-obrazovne podrške i stručnog tretmana, ovaj Priručnik predstavlja tek prvi korak u nastojanju da se utječe na svijest i znanje uposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama o izuzetnoj važnosti stručnog pristupa djeci, s ciljem da podupire stav da samo takav pristup jeste direktni i konkretni doprinos zdravom razvoju djeteta, a time i budućeg zdravog društva.

Djeci treba sigurnost, struktura, pripadnost, emocionalna podrška i razumijevanje. Odgajati i educirati dijete, biti u odnosu sa mnogo ljubavi, uvažavanja, jasnim granicama i vodstvom, najveći je izazov za svakog roditelja, nastavnika, stručnjaka i društva u cjelini. Ulagati u dijete je ulagati u sigurniju budućnost.

PRILOZI – RADNI LISTOVI

Kratke vježbe mindfulnessa za djecu za prepoznavanje i kontrolu neugodnih osjećaja i ponašanja (BESPLATNA BROŠURA)

https://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno/novosti/besplatna-brosura-kratke-vjezbe-mindfulnessa-za-djecu-za-prepoznavanje-i-kontrolu-neugodnih-osjecaja-i-ponasanja/



Imenovanje emocija

Motivi: imenovanje i prepoznavanje emocija

Ciljevi: naučiti imenovati pojedine emocije, opisati ih, povezati s mišljenjem, ponašanjem i fiziološkim promjenama

Priprema: pripremiti slike s licima ljudi na kojima se prepoznaju određene emocije:

Pripremiti pitanja za raspravu:
Kako se osjeća osoba na slici?
Je li osjećaj ugodan ili neugodan?
Kojeg je intenziteta (npr. na skali od 1 do 10)?
U kojim se situacijama ja tako osjećam?
Kako se taj osjećaj izražava na mom tijelu?
Kako se taj osjećaj izražava u mojim mislima?
Kako se taj osjećaj izražava ponašanjem?

Upute: sudionici se podijele u grupe te svaka grupa odabere jednu sliku s licem. Po pitanjima na radnom listiću raspravljaju u grupi te pokušavaju opisati emociju.

Sažetak: svaka grupa prezentira svoju emociju i njen opis, sudionici druge grupe nadopunjuju ili komentiraju.

Trajanje: 15-20 min

Gdje osjećam emocije

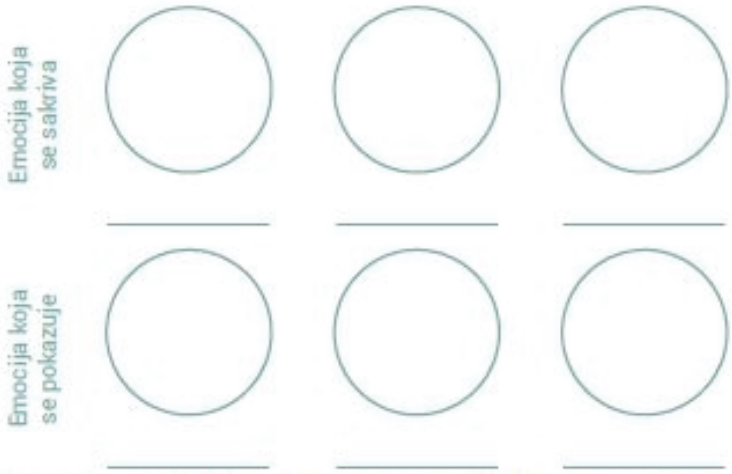
Motivi: načini izražavanja emocija

Ciljevi: postati svjestan vlastitih emocija i kako ih sakrivamo.

Priprema: papiri / sheme s nacrtanim obrisima lica

Svi mi ponekad nosimo "maske" da sakrijemo svoje osjećaje.

Možeš li prepoznati kojom maskom sakrivaš koju emociju?



Upute: Svi sudionici rade individualno dobivši uputu da ispune radni listić. Trebaju se prisjetiti i osvijestiti 3 emocije čije iskazivanje nije poželjno, te koje često zamaskiravamo drugim emocijama - koje su to. Trebaju se nacrtati stilizirane sheme lica pojedinih emocija u zadane krugove.

Sažetak: U grupi se prepričaju sve emocije koje se maskiraju, te se na ploču popišu emocije koje se maskiraju u jedan stupac, a u drugi s kojim emocijama se maskiraju.

Trajanje: 20-30 min

Vođena fantazija

Motivi: umirivanje fiziološke strane neugodnih emocija - ljutnja / strah

Ciljevi: umiriti fiziologiju koja prati emocije straha ili ljutnje

Priprema: mirna i tiha prostorija, papiri, bojice.

Upute: Pozvati sudionike grupe da se umire, udobno smjeste, zatvore oči te voditelj mirno i polako pročita tekst vođene fantazije. Svi probaju zamisliti opisanu situaciju te desetak minuta ostaju zatvorenih očiju zamišljajući. Nakon toga su pozvani nacrtati svoju zamišljenu sliku.

Sažetak: Nakon provedene vježbe, pozvani su sudionici komentirati kako im je bilo, kako su se osjećali, kako su disali, kakvi su im bili otkucaji srca... Zaključuje se da se u situacijama ljutnje ili straha treba prizvati ovaj osjećaj, te pokušati zamisliti ugodnu situaciju kao što je ova iz vježbe.

Trajanje: 45-60 min

Vruć je ljetni dan. Šećete prekrasnim vrtom. Ispod stopala osjećate mekanu travu. Okružuje vas ugodan miris cvijeća. Gledate leptiriće kako lete s cvijeta na cvijet. Postajete mirni i opušteni. Ugledate mali ribnjak. U njemu plivaju zlatne ribice. Kako mirno plivaju - mirno i tiho. Vi ste također mirni. Na vodenoj se površini prostiru cvjetovi lopoča. Na širokim zelenim listovima ljenčare žabice. Šećete među visokim drvećem i između dva stabla opazite visoku mrežu koja se zamamno ljulja amo-tamo. Odjednom osjetite pospanost. Legnete u mrežu. Postajete teški. Teški i mirni. Mreža vas nježno ljulja - amo-tamo. Oko sebe čujete nježno ptičje pjevanje, iznad sebe vidite bujne, zelene krošnje drveća. Lišće šušti na vjetru. Kroz grane prodire tanka sunčeva zraka. Tako vam je toplo. U ribnjaku kreketu žabe, iz trave se javljaju cvrčci. Polako se ljuljate u mreži. Dišete mirno i duboko. Sretni ste i zadovoljni

Ugovor o ponašanju

Ovaj ugovor o ponašanju između _____i_____

Ime učenika/ce Ime savjetovatelja

Važi za period od _____ do _____.

Početni datum Krajnji datum

_____pristaje da:

Ime đaka

_____
_____
_____

_____pristaje da:

Ime savjetovatelja

_____
_____
_____

Datum:_____

Potpis učenika/ce:_____

Potpis roditelja/staratelja:_____

Potpis savjetovatelja:_____

Lista za samosavlađivanje

_____plan za samosavlađivanje.

Ime učenika/ce

Kada se budem osjećao/la uznemireno ili pretjerano napeto:

1._____
_____
_____

2._____
_____
_____

3._____
_____
_____

Datum: _____

Potpis učenika/ce:_____

Potpis roditelja/staratelja:_____

Potpis savjetovatelja:_____

PRIMJERI ZA SAVJETODAVNI RAD SA UČENICIMA (Kuli, 2010)

Diploma

Za dobro ponašanje

Dana_____mjeseca_____

_____ je zaslužio/la Diplomu za dobro ponašanje

Ime učenika/ce

_____je zaslužio/la ovu diplomu zbog

_____
_____
_____
_____

Nastavi da se dobro ponašaš_____!

Potpis nastavnika/ce ili savjetovatelja

LITERATURA I PRIJEDLOZI ZA DALJE ČITANJE:

1. Ajduković, M. i Radočaj, T. (ur) (2008). Pravo djeteta na život u obitelji - Stručna pomoć obiteljima s djecom i nadzor nad izvršavanjem roditeljske skrbi kao proces podrške za uspješno roditeljstvo. Ured UNICEF-a za Hrvatsku
2. Ajduković, M. i Radočaj, T. (2008), *Pravo djeteta na život u obitelji – stručna pomoć obiteljima s djecom i nadzor nad izvršavanjem roditeljske skrbi kao proces podrške za uspješno roditeljstvo*, ured UNICEF-a za Hrvatsku
3. Allen, J., Moore, C., Kuperminc, G. i Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development, 69*, 1406–1419
4. Andevski M. (2008.), Umetnost komuniciranja, Cekom books, Novi Sad
5. Antonovsky, A. (1994). *The sense of coherence: An historical and future perspecitive*. In H.I.McCubbin, E. A. Thomson, A. I. Thomson & E. Fromer (EDS). Sense of coherence and resiliency: Stress, coping anh Health. Madison, WI: University of Wisconis System
6. Arsenio, W., Shea, T. & Sacks, B. (2000). Juvenile offenders' and comparison adolescents' conceptions of the emotional consequences of victimization*: Relations with attachment and empathy.* Manuscript submitted for publication
7. Badurina, M. (2013). Povezanost kvalitete života i mentalnog zdravlja djece osnovnoškolske dobi u Kantonu Sarajevo*. Magistarska teza*. Sarajevo: Medicinski fakultet
8. Badurina, M. (2016). Privrženost i rezilijentnost kao odrednice zdravlja djece i mlađih adolescenata sa stajališa gestalt psihoterapije. *Doktorska disertacija*. Sarajevo: Fakultet zdravstvenih studija
9. Badurina, M., Sesar, K., Čerkez, G., Mehić. A. (2018). Priručnik za primjenu odgojne preporuke liječenje u odgovarajućoj zdravstvenoj ustanovi (bolničko ili ambulantno). Biro za ljudska prava. Tuzla: OFF-SET
10. Bandura, A. (1996), Multifacted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. Child Development 67 (1), 206–222.
11. Bastaić, LJ. (2006). Supervizija i interpersonalna neurobiologija - kako supervizijski odnos mijenja supervizora i supervizanta. *Pregledni članak*: UDK 364.62
12. Bašić, S. (2000), Koncept prikrivenog kurikuluma. Napredak, 141 (2), 170–180.
13. Bašić, S. (2015), *Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa*, u: Opić, S; Bilić, V; Jurčić, M (ur.), Odgoj u školi, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 11–41
14. Berkman, M. (2008), *Očinstvo: konačna istina*, Zagreb: Naklada Ljevak
15. Bilić, V.; Buljan Flander, G., Hrpka, H. (2012). *Nasilje nad djecom i među djecom*. Zagreb: Naklada slap

16. Bin, L. A., (2004), Učionica bez nasilništva, Kreativni centar, Beograd
17. Bjelan-Guska, S. i Marković, M. (2020), *Pedagoško-menadžerske implikacije psihološkog ugovora u baletnoj umjetnosti*, u: Zbornik radova ISCBDE. I Internacionalna naučna konferencija iz baletske i plesne edukacije, Sarajevo: Tanzelarija – Organizacija za promociju savremenog plesa i Institut za umetničku igru Beograd, Univerzitet „Nikola Tesla"
18. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
19. Bojanin, S., Popović Deušić, S. (2012). *Psihijatrija razvojne dobi.* Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
20. Bor, R., Ebner-Landy, J., Gill, S. & Brace, C. (2002). Counselling in Schools. London, California, New Delhi: SAGE Publications.
21. Bouillet, D. (2010). Pedagoške mjere u sustavu intervencija prema učenicima rizična ponašanja:kritička analiza. Napredak:časopis za pedagogijsku teoriju I praksu, 151(2), 268-290.
22. Brajša, P. (1993), Pedagoška komunikologija: razgovori, problemi i konflikti u školi. Zagreb: Školske novine.
23. Bratanić, M. (1993), *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb: Školska knjiga
24. Bratanić, M. (1996), Paradoks odgoja. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
25. Brdar, I. (1993), Što je socijalna kompetencija? Rijeka: Godišnjak Odsjeka za psihologiju, 2 (1), 13–21.
26. Bredekamp, S. (1996), *Kako djecu odgajati: razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine*, Zagreb: Educa
27. Bronfenbrenner U. (1979) The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press
28. Bronfenbrenner, U., Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. U: W. Damon, R.M. Lerner (ur.), Handbook of child psychology: Theoretical models of human development (Vol 1., str. 993-1028). New York: Wiley.
29. Bukowski, W. M., Sippola, L. K., Newcomb, A. F. (2000), Variations in patterns of attraction sameand other-seks peers during early adolescence. Developmental Psychology, 36 (2), 147–154.
30. Buljan Flander, G. (2001). Uloga privrženosti i nekih odrednica ličnosti u zlostavljanju djece:proširenje Bolwbyjeve teorije. *Doktorska disertacija*. Zagreb: Filozofski fakultet
31. Buljan Flander, G. (2016). *Metode rada sa traumatiziranom djecom.* Sarajevo: Edukacijski program iz integrativne psihoterapije djece i adolescenata. Predavanje
32. Buljan Flander, G. (2017). *Psihološka obilježja počinitelja maloljetnika i mlađih punoljetnika. Zagreb:* Hrvatska odvjetnička komora, Pravosuđe prilagođeno djeci. Predavanje
33. Buljan Flander, G., Bačan, M., Matečković, D. (2010). *Nasilna ponašanja mladih - Zašto je ljubav važna?* Zagreb: Nacionalna sveučilišna knjižnica
34. Buljan Flander, G., Kocijan Hercigonja, D. (2003). Zlostavljanje i zanemarivanje djece. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica

35. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007), Odnos socijalne kompetencije i ponašanja učenika (doktorska dizertacija). Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
36. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi
37. Burross, L., McCaslin, H. M, (2002). Peer relations and learning. Encyclopedia of Education. http:// www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200483. html
38. Carr, A. (2005). The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology. A Contextual Approach.Taylor & Francis e-Library
39. Corey, G. (2004), Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije. Jastrebarsko: Naklada Slap.
40. Corey, G. (2004). Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije. Jastrebarsko: Naklada Slap.
41. Covey, S. R. (1998), *7 navika uspješnih obitelji*, Zagreb: Mozaik knjiga
42. Čudina-Obradović, M. i Obradović J. (2006), *Psihologija braka i obitelji*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
43. Džaferović, M. (2010.), Kultura prevazilaženja konflikta, Novi Sad
44. Džaferović, M. (2012). Nonviolent communication, empathy and assertion as modern strategies in the study of overcoming conflicts. Metodički obzori 7(2012). UDK: 159.913:159.923.5
45. Ekermen, N. (1966), *Psihodinamika porodičnog života*, Titograd: Grafički zavod
46. Elmedin Muratbegović, Dragan Uletilović, Snježana Vuksan i Samir Suljagić, *Priručnik za vanpravosudne organe o primjeni odredbi Zakona o zaštiti i postupanju sa djecom i maloljetnicima u krivičnom postupku u Federaciji BiH,* Save the Children, Sarajevo, mart 2016
47. Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava, Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, Vol. 19 No. 1. https://hrcak.srce.hr/94726
48. Frick, P.J., Barry, C. T., & Kamphaus, R.W. (2010) Clinical Assessment of Child and Adolescent Personality and Behaavior. Springer
49. Furlan, I. (1988), *Čovjekov psihički razvoj*, Zagreb: Školska knjiga
50. Galevaska, R. (1961.), Moje dete i odrasli, Narodna knjiga: Beograd
51. Gallagher S. (2001) The practice of mind: Theory, simulation, or interaction? Journal of Consciousness Studies 8: 83-107.
52. Glasser, W. (1965), Reality Therapy: A New Approach to Psychiatry. New York: Harper & Row
53. Glasser, W. (2001a), Realitetna terapija u primjeni. Zagreb: Alineja
54. Glasser, W. (2004), *Teorija izbora: nova psihologija osobne slobode*, Zagreb: Alinea
55. Goleman, D. (1997), Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije. Zagreb: Mozaik knjiga
56. Gordon, T. (1997), *Umeće roditeljstva - kako podizati odgovornu decu*, Beograd: Kreativni centar
57. Gordon, T. (2006.), Kako biti uspešana nastavnik, Kreativni centar , Beograd

58. Grandić, R. (2007), *Prilozi porodičnoj pedagogiji*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine
59. Gruden, Z. i Gruden, V. (1997), *Obitelj za obitelj,* Zagreb: Medicinska naklada i Gruden
60. Grupa autora, (2006.), Priručnik za nenasilje, Organizacija kreativnog okupljanja: Beograd
61. Hackney, H. L., Cormier, S. (2012), Savjetovatelj – stručnjak: procesni vodič kroz pomaganje. Jastrebarsko: Naklada Slap
62. Havelka M, Ševo Lj. (2002) Zdravstvena psihologija – Priručnik za nastavnike. Zagreb: Školska knjiga
63. Hechler, O. (2012), Pedagoško savjetovanje: teorija i praksa odgojnog sredstva. Zagreb: Erudita
64. Hechler, O. (2012). Pedagoško savjetovanje. Zagreb:Erudit
65. Hersen, M. & Gross, A, M. (2008) Handbook of clinical Psychology. Volume 2. Children and Adolescents. Wiley & Sons, Inc
66. Hwang P. i Nilsson B. (2000), *Razvojna psihologija: od fetusa do odraslog*, Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu
67. Ilić, V. (2009.), Kultura konflikta, Paideia: Beograd
68. Internacionalni kongres dječje i adolescentne psihoterapije https://congress.bhidapa.ba/wp-content/uploads/2020/12/Book-of-Abstracts-2020.pdf
69. Jalom, I. (2011). Čari psihoterapije. Novi Sad: Psihopolis.
70. Janković, J. (1997). Savjetovanje-nedirektivni pristup. Zagreb: Alinea
71. Janković, J. (2004). Savjetovanje u psihosocijalnom radu. Zagreb: Etcetera
72. Jevtić, S. B. (2009), Strukturalnost i učestalost metode poticanja u školskom odgoju. U: Bouillet, D., Matijević, M. (ur.), Curriculums of early and compulsory education. Zagreb: Učiteljski fakultet
73. Judaš M, Kostović I. (1997) Temelji neuroznanosti. Zagreb: Medicinski fakultet.
74. Jurčić, M. (2004.), Uloga učiteljeve podrške u razredno-nastavnom ozračju. Napredak, 3, 329–340.
75. Jurić, V. (2004), Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb: Školska knjiga.
76. Jurić, V. (2004), Metodika rada školskog pedagoga. Zagreb: Školska knjiga
77. Juvenile Justice Guide Book for Legislator, 2017. - http://www.ncsl.org/documents/cj/jjguidebook-complete.pdf [pristupljeno 21.05.2018.]
78. Kapor-Stanulović, N. (1985), *Psihologija roditeljstva*, Beograd: Nolit
79. Kare, K. (2006.), Izaći iz konflikata s drugim, Kum, Beograd
80. Katz, L. G., McClellan, D. E. (1999), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa
81. King, L. Y. (2012). A multiple-family group with youngsters who refuse to attend school: Learning and implications for School-Based Family Counseling. International Journal for School-Based Family Counseling, 4. Retrieved March 15, 2014 from http://www.schoolbasedfamilycounseling.com/docs/IJSBFC%20-%20Narrative%20multiple%20family%20-%20final.pdf

82. Klarin, M. (2002), Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije. Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 9 (2), 249–257.
83. Klarin, M. (2006), Razvoj djece u socijalnom kontekstu. Jastrebarsko: Naklada Slap.
84. Knežević-Florić, O. (prir.) (2007). Osnovi socijalne pedagogije. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
85. Kocijan Hercigonja, D. (2018). *Specifičnosti dijagnostike disocijativnih poremećaja kod djece i adolescenata.* Zagreb: 2. Hrvatski Kongres o mentalnom zdravlju djece i mladih. Predavanja
86. Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. Pedagogijska istraživanja 3, 123–140.
87. Kondić, K., Vlajković, J. i Štajner-Popović, T. (1998). Slušam te, razumem te, prihvatam te. Beograd: IP „Žarko Albulj".
88. *Konvencija o pravima djeteta* http://www.ombudsmen.gov.ba/materijali/Konvencija o pravima djeteta.pdf
89. Kozarić Kovačić, D., Frančiskov, T. (2014). *Psihoterapijski pravci.* Zagreb: Medicinska zaklada
90. Kristančić, A. (1982). Metoda i tehnika savjetodavnog rada. Zagreb: Zavod grada Zagreba za socijalni rad
91. Krnjajić, S. (2002). Socijalni odnosi i obrazovanje. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
92. Kulić, R. i Despotović, M. (2005), *Uvod u andragogiju*, Zenica: Dom štampe
93. Kurpatov, A. V. (2008.), Konflikti i kompleksi, Dereta, Beograd
94. Lakić, B., Popović, T., Jovanović, S., Hrelja Hasečić, Dž. (2013) *Koordinisana briga u mentalnom zdravlju*, Medicinski fakultet Banja Luka
95. Leu, L. (2006.), Nenasilna komunikacija, popratna vježbenica, Centar za mir, nenasilje i ljudska prava, Osijek
96. Lindenfild, G. (2003.), Samopouzdana deca, Plato: Beograd
97. Lines, D. (2006), Brief Counselling in Schools. London: Sage Publications
98. Lukačević, S., Petr Balog, K. i Pađen Farkaš, D. (2016); Asertivnost i komunikacija u knjižničnom okruženju: primjer Gradske i sveučilišne knjižnice Osijek; Libellarium, IX, 1: 89 - 110. UDK: 027.7(497.5 Osijek):159.923.2-057:316.77 DOI: http://dx.doi.org/10.15291/libellarium.v9i1.245
99. Ljubetić, M. (2014), Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice. Zagreb: Element
100. Mandić, P. (1986). Savjetodavni vaspitni rad. Sarajevo: Svjetlost
101. Mandić, P. D. (1986), Savjetodavni vaspitni rad sa osnovama metodike vaspitnog rada. Sarajevo: Svjetlost
102. Marčinko D. (2014) Psihoterapija osoba sa poremećajem ličnosti. U: Kozarić-Kovačić D, Frančišković T (Ur.) Psihoterapijski pravci. Zagreb: Medicinska naklada, str. 475-484.
103. Maronić-Lamza, M. i Glavaš, J. (2008). Poslovno komuniciranje. Osijek: Ekonomski fakultet u Osijeku.

104. Mash, E. J. & Barkley, R.A. (2007). Assessment of childhood disorders, New York, Guilford Press
105. Matijević, M. (2009), Didaktika usmjerena na učenike. U: Bouillet, D., Matijević, M. (ur.), Curriculums of early and compulsory education. Zagreb: Učiteljski fakultet, str. 21–30.
106. Matošina, S., Borbaš, Prister Švarc, V., Kolesarić, J. (2013). Priručnik za mlade o nenasilju i toleranciji. Zagreb: S.O.S. telefon Poziv u pomoć
107. Mearns, D., Thorne, B. (2009), Savjetovanje usmjereno na osobu. Jastrebarsko: Naklada Slap
108. Miljković, D. I Rijavec, M. (1996), *Razgovori sa zrcalom – psihologija samopuzdanja*, Zagreb: IEP
109. Miranda i sur., 2019. KONCEPTUALNI PRISTUPI POZITIVNOM RAZVOJU ADOLESCENATA. Pregledni članak Primljeno: ožujak, 2019. Prihvaćeno: srpanj, 2019. UDK 159.922.8 DOI 10.3935/ljsr.v26i2.294 file:///D:/Desktop/01_Novak.pdf
110. Mušanović, M. (2000.), Konstruktivistička teorija i obrzovni proces. U: Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraženja, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru
111. Nelson-Jones, R. (2007), Praktične vještine u psihološkom savjetovanju i pomaganju. Jastrebarsko: Naklada Slap
112. Nelson-Jones, R. (2007). Praktične vještine u psihološkom savjetovanju i pomaganju. Jastrebarsko: Naklada Slap.
113. O'Rigan, F. Dž. (2013). Kako pomoći deci sa problematičnim ponašanjem. Beograd: Eduka.
114. Pašalić Kreso, A. (2000), *Rano učenje ili učenje u funkciji uvećavanja kapaciteta mozga*, Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative „Step by Step"
115. Pašalić Kreso, A. (2012), *Koordinate obiteljskog odgoja*, Sarajevo: Jež
116. *Pažin-Ilakovac, R. (2015), Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. Magistra Iadertina, 10(1): 49-63*
117. Pećnik, N. i Starc, B. (2010), *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*, Zagreb: UNICEF PEDAGOGIJSKA istraživanja, 7 (2), 191 – 203
118. Petani, R. (2012), Savjetodavni rad pedagoga kao stručnog suradnika: neka načela Gestalt psihoterapijskog pristupa. U: Ljubetić, M., Mendeš, B. (ur.), Prema kulturi (samo)vrjednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene: prilozi pedagogiji ranog i predškolskog odgoja: znanstvena monografija. Split: Nomen Nostrum
119. Petar, S. (2001). Osnove uspješne komunikacije. Zagreb: Euro hoper.
120. Posner MI, Rothbart M. K. (1998) Attention, self-regulation,and consciousness. Philosophical Transactions of the Royal Society of London B
121. Raine A. (1993) The Psychopathology of Crime. San Diego: Academic Press

122. Rajendra i sur. (2020) file:///D:/Desktop/E_book_on_Child_Psychiatry_during%20and%20after%20Pandemic.pdf
123. Rangelov-Jusović, R. (2007), Od saradnje ka partnerstvu - Kako izgraditi partnerske odnose između vrtića, škole i porodice, Priručnik za odgajatelje i nastavnike, Sarajevo: COI Step By Step
124. Reardon, K. K. (1998), Interpersonalna komunikacija. Zagreb: Alinea.
125. Relja, J. (2005), Interpersonalna komunikacija kao osnova pedagoškog vođenja u savjetodavnom radu s obiteljima. Napredak, 146 (3): 389-396 30.
126. Resman, M. (2000), Savjetodavni rad u vrtiću i školi. Zagreb: Hrvatski pedagoškoknjiževni zbor
127. Rijavec, M. i Miljković, D. (2002). Neverbalna komunikacija. Zagreb: Vern.
128. Rochat P, Striano T. (1999) Social cognitive development in the first year. In P. Rochat (Ed.), Early social cognition (pp. 3–34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
129. Rosić, V., Zloković, J. (2003), Modeli suradnje obitelji i škole. Đakovo: Tempo d.o.o.
130. Roth A, Fonagy P. (2004) What works for whom? A critical review of psychotherapy research, 2nd edn. New York: Guilford Publications
131. Runkel, H.E. (2008), *Odgojite svoje dijete bez vikanja – revolucionarni pristup odgoju djece*, Zagreb: VBZ
132. Salovey, P., Slyter, D. J. (ur.) (1999), Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije. Zagreb: Educa.
133. Schore AN. (2003) Affect Dysregulation and Disorders of the Self. New York, NY: WW Norton
134. Schore AN. (2007) Psychoanalytic research: Progress and process: Developmental affective neuroscience and clinical practice. Psychologist-Psychoanalyst 26(2): 13-16.
135. Schore AN. (2007) Review of Awakening the dreamer: clinical journeys by Philip M. Bromberg. Psychoanalytic Dialogues 17: 753-767.
136. Schore AN. (2009) Relational Trauma and the Developing Right Brain An Interface of Psychoanalytic Self Psychology and Neuroscience. Ann. N.Y. Acad. Sci. 1159: 189-203.
137. Shapiro, L. (2007), Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta. Zagreb: Mozaik knjiga.
138. Shulz von Thun i sur. (2001), *Kako međusobno razgovaramo*, Zagreb: Euridita
139. Siegel, D.J. (1999). *The Developing Mind*. New York: Guilford Press
140. Siegel, D.J., Payne Bryson, T. (2015). *Razvoj dječjeg mozga.* Split: Harfa
141. Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteine kroz prikaz slučaja. Život i škola, br. 28, god. 58.
142. Skuse, D., Bruce, H., Dowdney, L., & Mrazek, D.(2011). Child Psychology and Psychiatry. Frameworks for Practise. Wiley-Blackwell
143. Spasojević, P. (2011), *Porodična pedagogija i odgovorno roditeljstvo*, Laktaši: Nova škola plus

144. Stefanović Stanojević, T. (2012). Teorija afektivne vezanosti: okvir u savetodavnom radu sa porodicama. u: Mogućnosti primene teorije afektivne vezanosti u savetodavnom radu sa porodicama - Zbirka tekstova sa Savetovanja za stručne saradnike. Novi Sad: Filozofski fakultet
145. Stevanović, M. (2000), *Obiteljska pedagogija*, Varaždinske toplice: Tonimir
146. Sullivan, H. S. (1953), The Interpersonal Theory of Psychiatry. New York: Norton
147. Suzić, N. (2005). Pedagogija za 21. vijek. Banja Luka: TT-Centar.
148. The Sense of Coherence in the Salutogenic Model of Health, Chapter 11 https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK435812/
149. Tomić, R. (2006*). Savjetodavni odgojni rad*. Tuzla: OFF-SET
150. Trnavac, N. (1996). Pedagog u školi. Beograd: Učiteljski fakultet.
151. Ungar, M. (2012). *The social Ecology of Resilience*. A Handbook of Theory and Practice. NY:Springer Science
152. Ungar, M., Liebenberg, L. (2011). The Child and Youth Resilience Measure (CYRM) Youth Version. *User's manual*. Canada: Research
153. Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. Trauma, Violence, and Abuse, 14, 255–266. https://doi.org/10.1177/1524838013487805
154. Velki, T. i Cimer, R. (2011). Primjena teorije ekoloških sustava u radu s djetetom s ADHD-om. Klinička psihologija 4 (2011), 1-2, 71-87
155. Vernon, A. & Kottman, T. (2009). Counseling Theories. Practical Applications with Children and Adolescents in School Settings. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
156. Vukasović, A. (1994), *Obitelj – vrelo i nositeljica života*, Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI"
157. Vuković, N. (2011), Izazovi školskom pedagogu. Napredak, 152 (3-4): 551-568.
158. Vulić-Prtorić, A. (2001), Suočavanje sa stresom i depresivnost u djece i adolescenata. Suvremena psihologija, 4 (1-2), 25–39.
159. Winnicott, D.W. (1980), *Dijete, obitelj i vanjski svijet*, Zagreb: Naprijed
160. Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. Pedagogijska istraživanja, Vol. 7 No. 2; https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174490
161. Zuković,S. (2017), Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja–teorijski i praktični aspekti. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.

O AUTORIMA

Mirela Badurina, doktor zdravstvenih znanosti, geštalt psihoterapeut i dječji i adolescentski integrativni psihoterapeut. Posljednjih dvadeset pet godina svoj profesionalni i akademski razvoj usmjerava na područje očuvanja zdravlja i dobrobiti djece i mladih. Izlagač je na brojnim domaćim i međunarodnim kongresima i konferencijama, na teme zaštite zdravlja, prava i interesa djece. Autor i koautor je niza znanstvenih i stručnih radova. Europski je certificiran psihoterapeut, supervizor i trener. Osnivač je i direktorica Asocijacije BHIDAPA-e u sklopu kojeg djeluju tri centra: europski akreditirani edukacijski programi iz područja dječje i adolescentne integrativne psihoterapije i savjetovanja, Interdisciplinarni terapijski centri za zaštitu zdravlja djece, mladih i obitelji, te znanstveno-stručni istraživački centar. Predsjednica je organizacijskog i programskog odbora Internacionalnog Kongresa dječje i adolescentne psihoterapije i osnivač i urednica Interdisciplinarnog časopisa za psihoterapiju dejece i adolescenata. Članica je EAITSCYP (European Interdisciplinary Association for Therapy with Children & Young People) i predsjedavajuća Prvog akreditovanog europskog edukacijskog programa iz dječje i adolescentne psihoterapije i savjetovanja u Bosni i Hercegovini, Antwerpen, april, 2016. godine. Sretno je udata i majka je dvoje djece.

Lejla Kafedžić je prof. dr. pedagoških znanosti i dosadašnji radni vijek provela na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu. Studirala i 2001. godine diplomirala na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Završila poslijediplomski studij Individualizacija i inkluzija u obrazovanju, realiziran u saradnji Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu i Odsjeka za specijalno obrazovanje Univerziteta u Joensuu. Magistarsku tezu Rana identifikacija i individualizirani rad s nadarenom djecom odbranila 2005. godine, a doktorsku disertaciju Iskustva i problemi inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama Kantona Sarajevo odbranila 2009. godine. Dosadašnji radni vijek provela na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu. Profesionalni razvoj je usmjeren ka različitim temama kao što su: inkluzivnost u odgoju i obrazovanju, vrijednosti u odgoju i obrazovanju, prava djece, odgoj u obitelji, prevencija nasilja nad djecom, itd. Sudjelovala u brojnim seminarima, konferencijama, treninzima, te različitim domaćim i međunarodnim projektima. (Ko)autorica više knjiga, stručnih i naučnih članaka, projekata, radionica.

Sandra Bjelan-Guska, doktor je pedagoških znanosti. Zaposlena je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu od 2008. godine, a trenutno je u zvanju docenta. Kada je u pitanju angažman doc.dr.sc. Sandre Bjelan-Guska u strukovnim i srodnim tijelima, izdvajaju se njene aktivnosti akademske koordinatorice TRAIN programa na Univerzitetu u Sarajevu, članice tima Ureda za podršku studentima Univerziteta u Sarajevu, te članice Pedagoškog vijeća

Katoličkih škola za Europu. Objavila je ukupno 40 publikacija, priručnika i radova u zbornicima i časopisima, bila recenzentica 5 knjiga, te sudjelovala u uređivačkim odborima 2 publikacije. Također, aktivno je sudjelovala u radu više od 60 znanstvenih i stručnih, domaćih i međunarodnih konferencija, te u 14 projekata kao članica istraživačkog tima, konzultantica ili koordinatorica. Sudjelovala je u realizaciji više od 30 različitih seminara/treninga/obuka za potrebe stručnog usavršavanja nastavnika i drugih profesionalnih skupina u procesu cjeloživotnog učenja. Posebna područja njenog znanstveno-istraživačkog interesovanja su fundamentalna i aplikativna pitanja nastavnog procesa na svim razinama obrazovanja, metodika nastavnog rada i vannastavnih aktivnosti, kompetencije nastavnika na svim razinama obrazovanja, posebno kompetencije visokoškolskih nastavnika, roditeljstvo, estetska pedagogija, pedagogija i umjetnost, didaktika i metodika nastave baletne umjetnosti.

Lejla Osmanagić, diplomirala je 2003. godine na Odsjeku za predškolski odgoj Pedagoške akademije Univerziteta u Sarajevu a potom i na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu 2006. godine. Iza sebe ima trineastogodišnje radno iskustvo psihologa stručnog saradnika u školi. Supervizorica je na Programu sekundarne prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja i zaštite djece u Kantonu Sarajevo ispred Ministarstva za obrazovanje nauku i mlade KS već 4 godina. Profesionalni razvoj usmjerila je ka različitim temama kao što su: unapređenje mentalnog zdravlja djece, prepoznavanje djece u riziku, psihološka podrška na nivou škole, prevencija društveno neprihvatljivog ponašanja djece, prevencija nasilja nad djecom, itd. Sudjelovala je u brojnim seminarima, konferencijama, treninzima, te različitim projektima. Koautorica je materijala za obuku nastavnika i stručnih saradnika (2019.): „Program (sekundarne) prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja i zaštite učenika u osnovnim školama Kantona Sarajevo.

Elma Omersoftić, magistrica je psiholoških znanosti u području nasilja u zajednici među mlađim adolescentima i psihoterapeut. Zaposlena kao psiholog u osnovnoj školi već 14 godina. Diplomu Certificiranog psihoterapeuta Transakcione analize stiče u Oslu u julu, 2013. godine. Psihoterapijsko iskustvo u individualnom i grupnom radu sa djecom i adolescentima stekla je kroz rad u školi. 10 godina bavi se psihoterapijom sa odraslima. Sa BHIDAP-om sarađuje kao individualni psihoterapeut za edukante iz Dječije i adolescentne integrativne psihoterapije i savjetovanja. Supervizorica je na Programu sekundarne prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja i zaštite djece u Kantonu Sarajevo ispred Ministarstva za obrazovanje nauku i mlade već 5 godina. Autorica je Priručnika o prevenciji nasilja nad i među djecom, kao i naučnih članaka u polju izloženosti mlađih adolescenata nasilju u zajednici u vidu direktne žrtve i počinitelja. Angažovana kao ekspert iz oblasti mentalnog zdravlja djece i odraslih kao i nasilja među djecom i adolescentima od strane domaćih i međunarodnih organizacija. Članica je Interresorne radne grupe Vlade FBiH za izradu i provođenje Akcionog plana za prevenciju i borbu protiv terorizma u Federaciji. Učestvuje u psihoterapijskom radu i reintegraciji žena i djece povratnica sa Sirijskog ratišta od decembra, 2019. godine.

Dr. Elmedin Muratbegović

Kralja Tvrtka 25, 71000 Sarajevo

emuratbegovic@fkn.unsa.ba

RECENZIJA

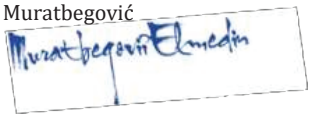
Rukopis pod nazivom ''Rezilijentne škole – škole koje djeca vole'', koautorica: Elme Omersoftić, Lejle Kafedžić, Lejle Osmanagić, Mirele Badurina, Sandre Bjelan-Guska, predstavlja monografijski osvrt na fenomen zaštite djece u osnovnim školama Kantona Sarajevo. Rukopis se sastoji se od tri poglavlja. Prvo poglavlje obrađuje sam sistem zaštite djece i njihovog normalnog psiho-fizičkog razvoja u osnovnim školama Kantona Sarajevo. Drugo poglavlje razrađuje samu komunikacijsku strategiju u školama, kritički se osvrće na probleme traume i uzajamnog povjerenja u kreiranju odnosa povjerenja između subjekata u osnovno-školskom sistemu. U trećem poglavlju koautorice posebno posvećuju pažnju savjetodavnom radu sa učenicima u školi.

Obzirom da u Bosni i Hercegovini ne postoji ujednačen kriterij za procjenu rizika i potreba „djece u riziku“, kroz viktimogena (nasilje nad djecom i među djecom) i kriminogena (različiti poremećaji u ponašanju) svojstva. Normalno je da sami sebi postavimo pitanje, kakvo je stanje danas u sistemu intervenisanja u slučajevima ranog prepoznavanja viktimogenih i kriminogenmih karakteristika djece u riziku u osnovnim školama u BiH u odnosu na procjenu vrste i nivoa rizika? Ovakve dileme najčešće predstavljaju osnovni problem u funkcionisanju osnovnih škola danas. Tačnije, šira javnost nerijetko primjećuje da se u školama događaju nepoželjne situacije za koje postoji uvjerenje da se u velikom broju slučajeva „zataškavaju“. Čini mi se da je upravo zadatak kolegica kroz ovaj rukopis bio da daju odgovor na pitanje: „Kako prevenirati takvu situaciju?“

Stoga, „Program sekundarne prevencije“, koji se primjenjuje u osnovnim školama predstavlja odličan instrument za prepoznavanje djece u riziku ali i vrlo ozbiljan vodič za primjenu adekvatnog tretmana djece kod koje je rizično ponašanje uočeno,

Zbog svega rečenog, preporučujem rukopis pod nazivom “Rezilijentne škole – škole koje djeca vole'', (koautorica: Elme Omersoftić, Lejle Kafedžić, Lejle Osmanagić, Mirele Badurina, Sandre Bjelan-Guska) za štampanje kao Monografsku publikaciju koja ima formu i značaj Priručnika za profesionalce.

Sarajevo, 24. 1. 2021. Prof. dr. Elmedin Muratbegović



Recenzija

Priručnik pod nazivom ''Rezilijentne škole – škole koje djeca vole'', autorica: Elme Omersoftić, Lejle Kafedžić, Lejle Osmanagić, Mirele Badurina, Sandre Bjelan-Guska sastoji se od tri poglavlja, kojima se nude vrlo korisne i važne teme, za profesionalce u oblasti vaspitanja i obrazovanja.

Prvo poglavlje nudi osvrt, kako na trenutnu situaciju u kojoj se nalazimo, tako i na ulogu škole, kao vaspitno-obrazovne ustanove u očuvanju mentalnog zdravlja djece i mladih. Drugo poglavlje nudi teorijsku pozadinu razvoja djece i mladih, kao i procese koji utiču na taj razvoj. U ovom poglavlju se govori i o komunikaciji, traumi, izgradnji odnosa, kreiranju odnosa povjerenja, kad su škole u pitanju. U trećem poglavlju autorice posebno posvećuju pažnju savjetodavnom radu sa učenicima u školi.

Program sekundarne prevencije, koji se primjenjuje u osnovnim školama predstavlja odličan alat za prepoznavanje djece u riziku. Ono što može da pravi problem, kada je njegovo korištenje u pitanju jeste nedovoljna osposobljenost profesionalaca u školama, pedagoga i psihologa, da se upuste u rad sa djecom i mladima koji su u riziku. Ovaj Priručnik na vrlo jednostavan način daje prikaz savjetodavnog rada, njegovog značaja, kako za dijete, tako i za profesionalce, ali i za školu kao vaspitno-obrazovnu ustanovu. Ovim Priručnikom se još jednom ukazuje na značaj škole u razvoju svakog njenog učenika, ali i njegove porodice. Škola nije samo mjesto u kojem učenici stiču znanja, ona je prvenstveno mjesto na kojem učenici i njihovi roditelji treba da se osjećaju prihvaćeni i sigurni. Profesionalci u školi trebaju da rade na tome da se uspostavlja partnerski odnos sa roditeljima njihovih učenika, a ovaj Priručnik je dodatak literaturi, koja upravo osnažuje profesionalce u školama da ovo partnerstvo uspostavljaju.

Od srca preporučujem ovaj Priručnik za čitanje i korištenje upravo u situacijama kada pred sobom imate dijete koje je u riziku, kao bukvar koji će vas voditi kroz proces savjetovanja.

U Banjaluci, 24. 1. 2021. godine

prof. dr. Ivana Zečević