

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**KOMUNIKACIJSKI ASPEKT ODGOJNOG RADA
ODGAJATELJA U UČENIČKIM DOMOVIMA**

Diplomski rad

Katarina Virić

Zagreb, 2018.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**KOMUNIKACIJSKI ASPEKT ODGOJNOG RADA ODGAJATELJA U
UČENIČKIM DOMOVIMA**

Diplomski rad

Katarina Virić

Mentor: dr. sc. Neven Hrvatić

Zagreb, 2018.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Domski odgoj.....	3
2.1. <i>Pojmovno određenje odgoja</i>	3
2.2. <i>Ciljevi i zadaće odgojnog rada</i>	7
2.3. <i>Domska pedagogija</i>	12
2.4. <i>Učenički dom</i>	14
2.5. <i>Učenički dom kao odgojna sredina</i>	20
2.6. <i>Djelatnici u učeničkim domovima</i>	24
2.7. <i>Odgojna skupina</i>	28
2.8. <i>Oblici odgojno-obrazovnog rada u domovima</i>	31
2.9. <i>Odgajatelj</i>	32
3. Komunikacija	36
3.1. <i>Pojmovno određenje komunikacije</i>	36
3.2. <i>Klasifikacije komunikacije</i>	38
4. Komunikacijski aspekt odgojnog rada odgajatelja u učeničkim domovima	44
4.1. <i>Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja</i>	44
4.2. <i>Komunikacijske vještine</i>	46
4.3. <i>Metoda razgovora</i>	48
5. Empirijsko istraživanje.....	51
5.1. <i>Problem i cilj istraživanja</i>	51
5.2. <i>Istraživačka pitanja</i>	52
5.3. <i>Osnovne varijable</i>	52
5.4. <i>Način provođenja istraživanja</i>	52
5.5. <i>Uzorak</i>	53
5.6. <i>Postupci i instrumenti</i>	54
5.7. <i>Obrada podataka</i>	54
5.8. <i>Analiza rezultata i rasprava</i>	54
6. Zaključak.....	81

7. Literatura.....	83
8. Prilozi.....	85

Komunikacijski aspekt odgojnog rada odgajatelja u učeničkim domovima

Sažetak

Učenički domovi kao ustanove pripadaju sustavu srednjeg školstva, a zamjenjuju roditeljski dom učenicima koji se školuju izvan mjesta boravka. Glavni subjekti odgojnog rada u učeničkom domu su učenici i odgajatelji, a kvaliteta njihove međusobne interakcije jedan je od ključnih aspekata koji utječu na uspješnost odgojnog djelovanja. U tom su pogledu važne komunikacijske vještine odgajatelja koji mora voditi interakciju i na vlastitom primjeru poučavati učenike kvalitetnoj komunikaciji, toleranciji, razumijevanju i poštovanju među sugovornicima. Provedeno je kvalitativno istraživanje o percepciji koju odgajatelji imaju o vlastitoj komunikaciji s učenicima, pedagogima i ravnateljima. Rezultati istraživanja ukazuju na to da odgajatelji posjeduju svijest o važnosti komunikacije u njihovom svakodnevnom radu i za nju potrebne kvalifikacije. Odgovori ispitanika u pojedinim pitanjima razlikovali su se s obzirom na nezavisnu varijablu duljine radnog staža, a percepcija odgajatelja i pedagoginje o međusobnoj komunikaciji u velikoj se mjeri podudarala.

Ključne riječi: domska pedagogija, učenički dom, odgajatelj, komunikacija, interakcija

The aspect of communication in the educational work of educators in boarding schools

Abstract

Boarding schools as institutions belong in the system of high school education and they replace the family home for those pupils who attend schooling outside of their place of residence. The main subjects of educational work in boarding schools are pupils and educators and the quality of their interaction is one of the key aspects that affect the successfulness of education. The communication skills of educators are very important in this regard because the educators have to lead this interaction and teach their pupils about quality communication, tolerance, understanding and respect between the collocutors by way of their own example. A qualitative research on the perception of educators regarding their own communication with pupils, pedagogues and headmasters was carried out. The results of this research indicate that educators have an awareness of the importance of communication in their everyday work and that they also have the necessary qualifications. Some of the answers given by the research subjects regarding research questions differed based on the influence of the independent variable of length of work experience, while the pedagogue and educators seemed to have a similar perception of their mutual communication

Key words: home pedagogy, boarding school, educator, communication, interaction

1. Uvod

Tema ovog diplomskog rada jest komunikacijski aspekt odgojnog rada odgajatelja u učeničkim domovima, a kao takva pripada u područje opće ili sustavne pedagogije, tj. njen je opseg dvojak i spada u područje posebnih pedagogija (domske pedagogije) i pedagoške komunikologije. U radu će se razmatrati uloga i važnost komunikacije u svakodnevnom odgojnom radu odgajatelja, a teorijske postavke teme bit će proširene rezultatima provedenog kvalitativnog istraživanja o percepciji odgajatelja u učeničkim domovima o vlastitoj komunikaciji s raznim subjektima odgojnog rada; ponajprije učenicima, ali i stručnim suradnicima i ravnateljima doma. Teorijska obrada teme počinje općim pregledom relevantnih temeljnih pedagoških pojmova: odgoj, domska pedagogija, učenički dom i odgajatelj; nastavlja se općim pregledom komunikacije kao vještine i djelatnosti te komunikacijskim vještinama; a završava primjenom pedagoške komunikacije u kontekstu rada odgajatelja. Drugi dio rada odnosi se na opis provedenog kvalitativnog istraživanja, prezentaciju dobivenih rezultata i njihovu interpretaciju te zaključak.

Ovu sam temu odabrala zbog osobnog iskustva boravka u učeničkom domu za vrijeme prve godine preddiplomskog studija, a kojom sam prilikom razvila interes za ulogu odgajatelja u učeničkim domovima te njihovu (ne)uspješnu odgojnu komunikaciju s učenicima njihove odgojne skupine. Imala sam priliku vidjeti različite stilove rada odgajatelja i različite odnose koji su bili uspostavljeni između odgajatelja i odgojnih skupina/pojedinih učenika. Zbog toga, a na temelju znanja koje sam stekla na kolegiju koji se bavio pedagoškom komunikacijom, zanimalo me u kolikoj mjeri različiti stilovi komunikacije i komunikacijske kompetencije odgajatelja utječu na uspješnost njihova odgojnog djelovanja te kako sami odgajatelji percipiraju svoju komunikaciju s odgajanicima. Smatram kako će ovaj rad biti koristan za pedagošku teoriju i praksu jer nedostaje istraživanja u području

domske pedagogije, a taj se nedostatak posebno odnosi na komunikaciju u specifičnim uvjetima odgojnog rada u učeničkim domovima.

2. Domski odgoj

2.1. Pojmovno određenje odgoja

Prema Mušanović i Lukaš (2011), pedagogija se može opisati kao „jedinствена i cjelovita znanost o odgoju“. Također bi je se moglo definirati kao znanstvenu disciplinu koja se bavi proučavanjem odgojno-obrazovnih procesa. Pri tome se znanost može shvatiti kao „usustavljeno znanje o pojavama ili aspektima stvarnosti stečeno metodički provedenim istraživanjima, potvrdom empirijski ili logički izvedenih dokaza ili na osnovi interpretacija“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 17). Kao znanstvena disciplina, i pedagogija se oslanja na provedbu metodološki valjanih istraživanja o fenomenima odgojno-obrazovne stvarnosti kojima se dolazi do spoznaja koje doprinose razvoju pedagoške teorije i poboljšanju svakodnevne pedagoške prakse. Nadalje, u pedagoškom je kontekstu društvenost i potreba za socijalnim kontaktom jedna od najvažnijih karakteristika ljudskog bića. Tako Rosić (2007) kao jednu od bitnih odlika čovjekova bića navodi da je on vrsno-društveno biće, što znači da je on biće zajednice, a njegov govor se očituje kao praktična društvena svijest. Isto tako, navodi se kako je svaki čovjek individualno biće, čime se implicira njegova neponovljivost i jedinstvenost, a te osobine imaju značajne posljedice na odgojni rad općenito, ali i specifično na metodu razgovora i njenu primjenu u odgojnom radu. Odgoj je tako u funkciji razvoja individue, njenih psiholoških, intelektualnih, socijalnih i drugih potencijala, no i u funkciji razvoja i očuvanja društva i društvenih zajednica.

Subjekti odgojnog procesa su odgajatelji i njihovi odgajanci, a pri tome je važno naglasiti kako se odgajnika više ne smatra pasivnim primateljem, tj. objektom odgoja, već mu se priznaje aktivna uloga u vlastitom razvoju te on postaje subjektom odgojno-obrazovnih procesa i situacija. I sam će uspjeh odgojnih nastojanja ovisiti kako o uspješnom pozitivnom usklađivanju razolikih odgojnih utjecaja, tako i o aktivnoj ulozi odgajnika u procesu odgoja i vlastitog razvitka. Zbog toga je pitanje osobnosti i identiteta kako odgajnika tako i odgajatelja od velike važnosti u sagledavanju odgojnog djelovanja.

Mušanović i Lukaš (2011) upravo pitanje identiteta i osobnosti odgojitelja i odgajanika ubrajaju pod jedne od najutjecajnijih pitanja pedagogije. Iako je obitelj primarna odgojna sredina, u situacijama poput odlaska na školovanje izvan mjesta boravka i posljedičnog smještanja u učeničke domove, odgojitelji preuzimaju ulogu odgoja i vođenja te skrbi za djecu u njihovim odgojnim skupinama.

Odgoj je iznimno složen fenomen kojemu se može pristupati s različitim teorijskih polazišta, a u ovom će se radu razmatrati mikro-interakcionistički aspekt; obraćajući pozornost na interakciju i komunikaciju u svakodnevnom odgojnom radu odgajatelja u učeničkim domovima. Rosić (2007) u tom smislu navodi „Ma kako bila odgojna praksa razvijena, ma kako kvalitetne predispozicije individue bile raspoložive, nema odgoja bez aktivnosti odgajanika. Odgojna aktivnost je ona aktivnost kojom individua stječe veću autonomiju i razvija odgovornost“ (Rosić, 2007, 25). Zbog kompleksnosti različitih aspekata poput subjekata u odgoju, njihovih odnosa ili samih odgojnih situacija, fenomen odgoja je vrlo teško definirati. Uz to, dodatne poteškoće proizlaze iz činjenice da različita društva imaju različito shvaćanje pojma odgoja i toga što on podrazumijeva. Međutim, moguće je zaključiti kako odgoj uvijek obuhvaća određen međuljudski odnos, interakciju između pojedinaca i njihovu komunikaciju: „Ključna razlika između odgoja (*educare*) i ostalih formativnih procesa jest dakle u tome što samo odgoj kao pedagoška aktivnost postoji kao *sredstvo-cilj odnos* i u tome što taj odnos uvijek pretpostavlja odnos odgojitelja i odgajanika“ (Vujčić, 2013, 193),

Za razliku od prvih perioda povijesnog razvoja odgoja, u kojima je uglavnom bilo riječ o difuznom odgoju, današnja pedagoška praksa podrazumijeva osviještenost odgojnog djelovanja, samorefleksiju i samokritičnost. Odgoj ima svoju individualnu i društvenu dimenziju; pri tome društvena dimenzija odgoja obuhvaća kako ukupnu društvenu sredinu tj. zajednicu u kojoj dijete odrasta, tako i posebno uređene odgojne sredine u koje spadaju institucije odgoja poput škole ili učeničkog doma. Individualna dimenzija odgoja obuhvaća određene biološke datosti poput genetskih predispozicija za razvoj te interakciju djeteta s okolinom u kojoj odrasta. Svaki od navedenih faktora može pozitivno, ali i negativno utjecati na odgoj i cjelokupni razvoj djeteta. Jedna od važnijih distinkcija u raznim

definicijama odgoja jest naglasak na individualnom ili društvenom aspektu odgoja. Shvaćanja odgoja koja ističu društvenu dimenziju tog fenomena u procesualnosti odgoja naglasak stavljaju na djelovanje odgojitelja, a sam odgoj se smatra društvenim procesom i društvenom praksom. S druge strane, shvaćanja odgoja koja naglašavaju njegovu individualnu dimenziju u procesualnosti odgoja naglasak stavljaju na djelovanje i aktivnosti odgajnika. U stvarnosti se naglasak ne bi trebao stavljati niti na individualnu dimenziju niti na društvenu dimenziju odgoja, već se odgoj treba shvatiti kao interakcija odgajnika i njegove okoline.

Dilema naglašavanja individualnog ili društvenog aspekta odgojnog procesa može se prevladati pogledom iz emancipacijske ili antropocentrične paradigme koja odgoj smatra cirkularnim procesom satkanim od međusobnih suprotnosti koje su u stalnoj napetosti, kako na razini individue ili društva, tako i na razini njihove interakcije. Dinamika tog odnosa uvjetuje i rješenje napetosti, a ta se rješenja nazivaju razvojem. Mušanović i Lukaš (2011) također naglašavaju interaktivnost i međusobnu povezanost pojmova čovjeka, društva i odgoja, tj. percepcije čovjeka i društvene prakse odgoja: „O pogledu na čovjeka i odgovoru na pitanje „tko je čovjek?“ ovisi i naš pogled na odgoj i odgovor na pitanje „što je odgoj?““ (Mušanović i Lukaš, 2011,1)

Kroz povijesnu transformaciju uloge obitelji došlo je do atrofije njene odgojne funkcije, tj. promijenili su se sadržaji i odnosi u obiteljskoj komunikaciji. Pri tome se događa da roditelji sve manje sudjeluju u odgoju vlastite djece, a ograničeno vrijeme koje imaju na raspolaganju za provođenje s djecom često se u odgojnom smislu ne koristi kvalitetno. Uz to, kompleksnost društva uvjetuje pripadanje djece različitim skupinama, organizacijama i institucijama koje roditelji ne mogu uvijek kontrolirati ili na njih utjecati. Roditelji često nemaju dovoljno specijalističkog znanja koje bi im bilo potrebno da kompetentno odgovore na sve zahtjeve koji se postavljaju pred djecu a pri tome raste utjecaj različitih profesionalaca, pa tako i pedagoga i odgojitelja. Međutim, iste su okolnosti uzrokovale i porast negativnih odgojnih utjecaja pojedinaca i skupina. Takvo širenje odgojne funkcije na strukture šire zajednice zahtjeva opravdanje odgojnih utjecaja i aktivnosti koje provode izvanobiteljski subjekti odgoja: „Oni svoje aktivnosti i utjecaje moraju utemeljiti –

opravdati i obrazložiti kao ispravne da bi ti utjecaju bili prihvaćeni, kako od odgajnika i njihove obitelji, tako i od onih koji stvaraju uvjete odgoja i sudjeluju u odgojnom procesu“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 36).

U kontekstu širenja društvene zajednice kojoj pojedinac pripada u različitim periodima života i sve veće mogućnosti dopiranja do širokih masa putem elektroničkih medija, dolazi i do povećanja broja raznolikih utjecaja kojima su pojedinci izloženi. To se osobito odnosi na djecu i adolescente čija se osobnost, u skladu s njihovim razvojnim stupnjem, još uvijek nije ustalila, što ih čini posebno osjetljivim na utjecaje koji dolaze iz njihove okoline. U tom smislu Mušanović i Lukaš (2011) navode kako „pedagogijsko gledište polazi od stava da niti jednu pojavu ili činjenicu ne treba brzopleto proglasiti odgojno neutralnom.“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 1). Nadalje, važno je razlikovati intencionalni i funkcionalni odgoj. Intencionalni odgoj moguće je odrediti kao „organiziranu, pedagoški osmišljenu i cilju usmjerenu društvenu djelatnost“ (Vukasović, 2001, 44) Takav je odgoj organiziran i pedagoški osmišljen, a cilj mu je razvitak svih aspekata ljudske osobnosti. Pri tome je važno napomenuti da se intencionalni odgoj i obrazovanje odnose na školu i školski sustav, no i na velik broj drugih, organiziranih, odgojnih utjecaja koji djeluju paralelno i komplementarno sa školom i sustavom odgoja i obrazovanja.

Pod pojmom funkcionalnog odgoja podrazumijevamo „ona djelovanja i utjecaje zajednice prema pojedincu, kao i odgovarajuće interakcijsko djelovanje pojedinca koja nisu odgojno intencionalna, namjerna, posebno osmišljena radi određenog odgojnog utjecanja“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 34), a on u suvremenom društvu podrazumijeva mnoštvo odgojnih utjecaja. Ti utjecaji nisu kontrolirani, a dolaze iz ukupne društvene sredine u kojoj se pojedinac razvija te podrazumijevaju pozitivne, ali i negativne utjecaje. Utjecaj može biti neposredan, poput onog koji vrše roditelji ili rođaci u svakodnevnoj interakciji s djecom i mladima ili neposredan putem literature, umjetnosti, elektroničnih medija ili propagande. Zbog nedostatka namjere i pedagoške osmišljenosti i organiziranosti odgojnog utjecaja, funkcionalni odgoj ne podrazumijeva pedagoški smisao. Cilj pedagoškog djelovanja u ovom pogledu jest spriječiti mogući negativni utjecaj funkcionalnog odgoja te preobraziti i pedagoški osmisliti to vrijeme, time pretvarajući funkcionalni odgoj u intencionalni.

Odnos funkcionalnog i intencionalnog odgoja, a s obzirom na konačni ishod odgojno-obrazovnog nastojanja, u suvremenim se uvjetima može opisati kao dominacija funkcionalnih nad intencionalnim oblicima odgoja i obrazovanja. Tako funkcionalni odgoj može djelovati stimulirajuće na intencionalne oblike odgoja i obrazovanja, i to u situacijama kada su im ciljevi isti, a funkcionalni oblici imaju pozitivan utjecaj na dijete ili adolescenta; ili im pak mogu štetiti kao u situaciji kada funkcionalni oblici negativno djeluju na ukupan razvitak i osobnost odgajnika, a ciljevi im se ne podudaraju s ciljevima intencionalnog odgoja i obrazovanja.

Ako odgoj shvatimo kao međuljudski odnos u kojem pojedinci vrše utjecaj jedni na druge, tada je važno istaknuti obostranost tog utjecaja. Na primjeru domskog odgoja to bi značilo da se u odgojnom odnosu mijenjaju obje strane, i odgajnik i odgajatelj. Odgoj služi razvoju i oplemenjivanju ličnosti obaju sudionika te interakcije.

2.2. Ciljevi i zadaće odgojnog rada

Kao i svako organizirano, smisleno i svrsishodno ljudsko djelovanje, odgojno se nastojanje temelji na određenom cilju i na temelju njega operacionaliziranim zadaćama. Tako cilj odgoja predstavlja pretpostavku odgojnog nastojanja i polazišnu točku odgojnog djelovanja odgajatelja. Cilj odgoja mogao bi se definirati kao nastojanje osobe koja odgaja da kreiranjem situacije i svojim djelovanjem tako utječe na osobu u razvoju da se ona vlastitim djelovanjem što više približi željenom ustrojstvu ličnosti (Rosić, 2007). Odabir cilja uvjetuje i odabir sredstava odgoja preko kojih se odabrani cilj i postiže. Cilj je u funkciji norme, kako za odgojitelja, tako i za odgajnika, a omogućuje i evaluaciju odgojnog djelovanja. Evaluacija odgojnog rada bitna je za društvo, koje na taj način kontrolira jednu od svojih temeljnih pretpostavki; za odgajnika koji na taj način osvještava vlastito postignuće te za odgajatelja koji na temelju evaluacije može planirati nova odgojna nastojanja i učiti na temelju pozitivnih i negativnih iskustava. U smislu evaluacije je također važno razlikovati postavljeni cilj i cilj koji je u stvarnosti ostvaren.

Jedan od glavnih ciljeva odgojnog rada, kako u situaciji bilo koje vrste domskog odgoja tako i u situaciji odgoja u obitelji, trebao bi biti razvoj osjećaja za moralne vrijednosti, tj. moralne svijesti odgajnika. Mušanović i Lukaš (2011) navode kako je „svjesnim variranjem ponašanja čovjek [je] stvarao, iskušavao, prihvaćao i razvijao norme temeljem kojih je naučio razlikovati potencijalno egzistencijalno uspješna („dobra“, „ispravna“, „moralna“, vrijedna, smislena, konstruktivna, humana) od neuspješnih (destruktivnih, „zlih“, „neispravnih“, „nemoralnih“, nehumanih...) ponašanja, odnosno produktivnog od destruktivnog života“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 40). Te norme nisu unaprijed zadane, već su rezultat slobodnog ljudskog odabira, a ista ta sloboda je omogućila stvaranje određenih vrijednosti kao vodilja za procjenu ispravnosti ponašanja. Međutim, različitost razvoja i okolnosti pojedinih ljudskih skupina ili grupa dovela je do razvoja različitih vrijednosti, a upravo opstanak demokratskog društva koje čini naše suvremene okolnosti zahtjeva da se odgojem promiče i prihvaća taj pluralizam vrijednosti. Tako Rosić (2007) navodi kako je „odgoj proces razvoja savjesti – upoznavanja i usvajanja ljudskih vrijednosti kao čina slobode – biranja i odgovornosti za ishode izbora“ (Rosić, 2007, 31).

Odgojni rad ima tri glavne zadaće koje su se diferencirale kroz njegovu povijest i razvitak; prva je zadaća prilagođavanja ili adaptiranja kojom se nastoje zadržati oni društveni produkti ili vrijednosti koji su se pokazali korisnima ili vrijednima za društveni razvitak ili opstanak, a u kojoj se čovjek prilagođava sredini u kojoj se odgaja. To prilagođavanja podrazumijeva sve aspekte života; obrasce mišljenja, ponašanja i djelovanja. Mušanović i Lukaš (2011) tu ulogu nazivaju još i konzervacijskom, a odgoj u tom smislu nazivaju „prafenomen[om] društva i čovjeka“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 2), tako ističući egzistencijalnu ulogu odgoja u svakom društvu: „Društvo koje odgojem ne bi prenijelo najvažnija iskustva na mlađe generacije izgubilo bi svoj identitet i smisao“ (ibid.). Druga zadaća odnosi se na društveni razvitak, a sastoji se u osposobljavanju odgajnika da postane činiocem (pozitivnih) promjena u društvenoj sredini. Posljednja se zadaća tiče razvoja potencijala svakog odgajnika, poticanja stvaralaštva, kreativnosti i aktivnosti. U suvremenom društvu koje karakteriziraju stalne i brze promijene i razvoj dominira druga zadaća odgojnog rada, a odgajnike treba osposobiti za snalažljivost i lakoću

prilagođavanja novim uvjetima i okolnostima. Isto tako, važnu ulogu ima i treća zadaća koja potiče stvaralaštvo i kreativnost, kvalitete koje postaju neizostavnim faktorom opstanka i napredovanja kako pojedinca, tako i društva u cjelini.

Tako neki autori odgoj definiraju kao „usmjereni razvoj čovjeka prema određenim ciljevima. Ukoliko se s određenom izvjesnošću može odrediti čovjek i društvo, može se definirati i odgoj. Ne vrijedi suprotno“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 38); „[Odgoj je] svrhovit proces u kome se očituje jedinstvo odgojnog cilja i zadataka, načela i metoda, što u planski ostvarenom odgojnom djelovanju, uz aktivno i skladno sudjelovanje bitnih odgojnih činitelja, teži prema izgrađivanju potpune ljudske osobnosti.“ (Vukasović, 2001, 39), „Odgoj je zato društvena pojava, ali transformirana u pedagoški fenomen, te kao takav predstavlja svjesno, planirano, ciljem usmjereno (intencionalno) djelovanje društva na procese razvoja i formiranja pojedinca“ (Vujčić, 2013, 188). U smislu potonje definicije odgoja, a u kontekstu fokusa ovog rada na interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja kao međuljudskog odnosa, važno istaknuti kako uspješnost odgojnog nastojanja ne ovisi samo o informiranosti i obrazovanosti, tj. teorijskom znanju odgajatelja, već i o „mnogim tananim i suptilnim interakcijama koje se najčešće uspostavljaju komunikativnim vezama među čimbenicima koji u njemu sudjeluju“ (Rosić, 2007, 34, prema Bratanić, 1990., 7-27.). U tom se odnosu posebno ističe uloga odgajatelja kao čimbenika odgoja.

Odgoj, shvaćen kao međuljudski odnos u kojem dolazi do razvoja ljudskih potencijala i osobnosti, karakteriziran ključnom osobnom aktivnošću svakog sudionika odgojne interakcije, odvija se u različitim situacijama i na različitim mjestima, a jedna od njih je i učenički dom. Odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu odvija se u posebnim uvjetima.

Ciljem domske pedagogije mogao bi se smatrati odgoj u domovima, tj. zadovoljavanje temeljnih ljudskih i društvenih potreba odgajanika (Rosić, 2007). Slijedom činjenice da je odgoj društvena djelatnost, i sam je cilj bilo koje forme odgoja društveno uvjetovan. Tako se on kroz povijest mijenjao u skladu s mijenjajućim društvenim okolnostima. S ciljem odgoja povezan je i pojam odgojnog ideala. Dok su ideali najviši ciljevi koje si pojedinci i društvo postavljaju, ciljevi općenito su mnogo konkretniji i specifičniji. Za odgojni su rad

bitni i odgojni ideali, koji su okrenuti budućnosti, i odgojni ciljevi, koji su mnogo konkretniji i moguće ih je ostvariti u sadašnjosti ili bližoj budućnosti. Stoga se može zaključiti kako odgojni ciljevi proizlaze iz odgojnih ideala. Vukasović navodi kako „s obzirom na temeljnu zadaću domski odgoj stremi ostvarivanju općeg odgojnog ideala, odgoju slobodne, mnogostrano razvijene, humane i stvaralačke osobnosti.“ (Vukasović, 2001, 275).

Cilj odgoja može se postići jedino ako je u jedinstvu s primijenjenim pedagoškim postupcima, odabranim oblicima i načinima odgoja ili korištenim odgojnim sredstvima tj. ako su oni odabrani kako bi pridonijeli ostvarenju cilja. Cilj odgoja također ima svoju individualnu i društvenu dimenziju, a u njegovu odabiru polazi se od objektivnih društvenih uvjeta u kojima odgajnik egzistira te osobina svake individue koja se odgaja. Svaki učenički dom na temelju općeg cilja odgoja izrađuje program odgojnog rada „koji će održavati cjelokupnu odgojno-obrazovnu aktivnost i pokazati kako, tko, i na koji način sudjeluje u ostvarivanju odgojnog cilja“ (Rosić, 2007, 46).

Daljnji korak u konkretizaciji cilja odgoja su njegove zadaće. Vukasović (2001) za odgojne zadatke navodi kako moraju biti konkretniji, određeniji i praksi dostupniji od odgojnih ciljeva te da „oni konkretiziraju cilj, raščlanjuju ga na više elemenata koji se posebno ostvaruju, a ostvarivanjem svih tih sastavnica, svih zadataka, ostvarujemo i cilj odgoja.“ (Vukasović, 2001, 65-66). U obrazovnom se smislu zadaci mogu podijeliti na materijalne, odgojne i funkcionalne uz mogućnost daljnje konkretizacije, dok se u odgojnom pogledu zadaće odgoja dijele prema odgojnim područjima: fizičkom odgoju, intelektualnom odgoju, moralnom odgoju, estetskom odgoju, radno-tehničkom odgoju i drugima (ekološkom, turističkom itd...). Pri tome je važno napomenuti da zadaci predstavljaju zasebnu konkretizaciju svake komponente odgojnog cilja, a ta je konkretizacija jedinstva za sve učeničke domove bez obzira na osobitosti njihovih odgajnika (dob, profesionalna djelatnost, psihofizička ili druga razvijenost). Svi učenički domovi imaju jednu opću zadaću iz koje se zatim konkretiziraju specifične zadaće odgoja u učeničkim domovima. Vukasović (2001) navodi kako je ona „odgoj djece i mladeži u suglasju s općim odgojnim ciljem.“ (Vukasović, 2001, 274), dok Rosić smatra da je ona: „da osiguraju najpovoljnije

životne, radne, društvene, a posebno pedagoške uvjete učenicima za što samostalnije stjecanje općeg i stručnog obrazovanja u školama“ (Rosić, 2007, 47). Te konkretne zadaće mogu se pronaći u izvedbenim programima odgojnih skupina i učeničkih domova u cjelini, a uvjetuju ih konkretna situacija i potrebe odgajnika. Prema Cviić (1979), zadaće odgojnog rada izvede se iz tri područja života i rada u domovima, a to su: područje rada i radnih aktivnosti (u koje spadaju i međuljudski odnosi), područje učenja i područje životnih aktivnosti mladih. Svako od ta tri područja posebno se razrađuje u daljnjem programiranju odgojnog rada. (Rosić, 2007, prema Cviić, 1979, 47). Jedna od konkretnih zadaća odgoja u učeničkim domovima odnosi se upravo na interakcijsko-komunikacijski aspekt tog odnosa, a ona je: „razvoj kvalitetne komunikacije i odnosa, suradnje, otvorenosti i empatičnosti, te razvoj znanja, sposobnosti i vještina za nenasilno rješavanje problema i odgovornog ponašanja prema sebi, drugima i okruženju“ (Rosić, 2007, 47).

Uz pojmove cilja i zadaća odgoja vezan je i pojam svrhe odgoja, koja je u okolnostima suvremenog društva: „poticanje i ostvarivanje povoljnih prilika za razvoj ljudskog bića u tijeku čitavog života“ (Rosić, 2007, 48), a smisao takvog djelovanja je „cjelovito osobno sudjelovanje u intelektualnom, osjećajnom, fizičkom, moralnom i duhovnom djelovanju“ (ibid.). Rezultat kojim takvim nastojanjem stremimo jest trenutna i buduća visoka kvaliteta života odgajnika.

Osiguravajući „optimalne mogućnosti i poticaj za odgoj i napredak u obrazovanju u domu i izvan njega, odgovarajući smještaj i prehranu, vođenje brige o zdravlju, pravilnom psihofizičkom razvitku i adekvatnu cjelokupnu organizaciju dana“ (Rosić, 2007, 48) učenički domovi u sklopu svoje svakodnevne djelatnosti doprinose ostvarivanju općeg cilja i zadataka odgoja. Kako bi se navedeni ciljevi i zadaće mogli ostvariti, svi učenički domovi moraju prihvatiti, i u svojem radu razvijati, određene pedagoške, zdravstveno-higijenske i materijalne normative, a primarno mjesto njihova ostvarivanja jest odgojna skupina.

2.3.Domska pedagogija

Domsku pedagogiju može se definirati kao „znanstvenu pedagoškijsku disciplinu koja proučava i unapređuje rad u domovima“ (Hrvatić, 2002); ona spada u područje opće tj. sustavne pedagogije, a njena uloga je da istražuje, proučava, unapređuje i anticipira odgoj u domovima, njegove „uvjete i mogućnosti, organizaciju života i rada, načela, metode i sredstva odgojnog rada te međusobne interakcije unutar odgojno-obrazovne djelatnosti i između društva i svijeta rada“ (Rosić, 2007, 52). U kontekstu se ovog rada kao posebno bitan aspekt ističe proučavanje interakcija, ali i komunikacije, prisutne u odnosima unutar doma te u odnosima pripadnika doma i domske okoline.

Predmet ove znanstvene discipline jest odgoj u domovima, pri čemu se pojam doma može odnositi na dječje domove (domovi za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi), studentske ili učeničke domove, domove za odrasle, odgojne domove, odgojno-popravne domove itd. Temeljnom zadaćom domske pedagogije (prema Klapan, 1996) može se smatrati proučavanje specifičnosti odgojnog procesa u domovima kao društvenim ustanovama za odgoj djece i mladeži, „zakonitosti odgojnog rada u tim uvjetima i unapređivanje odgojnog procesa“ (Rosić, 2007, 52, prema Klapan, 1996, 131). Suvremeno shvaćanje odgojnog procesa podrazumijeva dinamiku, stvaralaštvo i otvorenost u razvoju individualiteta odgajnika, što znači da je zadaća odgoja stvaranje situacija u kojima odgajnik može razvijati svoje intelektualne, emocionalne, fizičke, moralne i druge potencijale te zadovoljiti svoje potrebe u cilju cjelovitog razvoja ličnosti.

Kao temeljnu svrhu domske pedagogije mogli bismo navesti „izučavanje, praćenje, proučavanje, istraživanje zakonitosti i unapređivanje domskog odgoja tijekom boravka učenika u domu, poticanje i ostvarivanje povoljnih prilika za razvoj prema potrebama, mogućnostima i sposobnostima učenika i odgajatelja na temeljnim antropološkim spoznajama unutar humanističko-razvojne paradigme pedagogije i otvorenog kurikulumu“ (Rosić, 2007, 53).

Kao zadatke domske pedagogije možemo navesti proučavanje odgojne djelatnosti u domovima uzevši u obzir specifične uvjete njenog odvijanja, pronalaženje zakonitosti odgoja i korištenje istih za proširivanje pedagoških spoznaja. Na temelju tog proširivanja moguće je definirati cilj i zadatke odgoja, njegove organizacijske oblike, sadržaj, načela, metode, postupke i sredstva odgoja; a u izvršavanju svoje zadaće domska pedagogija, kao i ostale grane društvene znanosti, u svakom trenutku treba prakticirati znanstvenu kritičnost prema svom radu i dosadašnjim postignućima. Pri tome se znanja i spoznaje kojima raspolaže domska pedagogija proširuju ne samo njenim vlastitim radom, već i spoznajama do kojih dolaze ostale discipline pedagoške znanosti. Razvojem suvremenog društva i okolnosti u kojima se odgoj odvija te same pedagoške znanosti i shvaćanja zakonitosti odgoja, povećava se i broj zadataka koji domska pedagogija treba izvršiti.

Zadaci domske pedagogije mogli bi se klasificirati kao: deskriptivni (opis problema koje proučava domska pedagogija, stvaranje pojmovnog sustava i redefinicija „poznatih“ pojmova), klasifikacijski (razvijanje kategorijalnog sustava domske pedagogije), eksplanacijski (objašnjenje pojedinih aspekata odgojnog procesa), eksplorativni (izrada pregleda problemskih sklopova, istraživanje interakcija s drugim pedagoškim disciplinama i graničnih područja među njima), eksplikativni (istraživanje i pronalazak uzročno-posljedičnih veza među fenomenima i pojavama) te normativni zadatak (kritička analiza segmenata odgoja). Pri tome je važno naglasiti kako domska pedagogija u ispunjavanju ovih zadataka ne smije nastojati samo opisati ili objasniti postojeću odgojnu stvarnost, već se usmjeriti na inovaciju i poboljšanje odgojnog procesa temeljeno na suvremenim spoznajama te snagama i mogućnostima djece i roditelja u okolnostima suvremenog društva.

Sama domska pedagogija do sada je bila nedovoljno zastupljena u teorijskim i praktičnim proučavanjima hrvatskih stručnjaka, a „predmet domske pedagogije nije sagledan cjelovito i kompleksno“ (Hrvatić, 2002). Manjkavosti se posebice očituju u istraživanjima učeničkih domova, a razlog tome mogla bi biti metodološka utemeljenost predmeta proučavanja domske pedagogije ili pak interdisciplinarnost pristupa domskog odgoja značajkama poput vlastitog predmeta, zadaća koje mora ispuniti, organizacije, istraživanja itd... Isto tako,

sama važnost učeničkih domova nije bila prepoznata, što je vidljivo iz činjenice da su oni donedavno smatrani socijalnim ustanovama u kojima se zbrinjavaju djeca i mladež koji se školuju izvan mjesta prebivališta, umjesto prepoznavanja njihove uloge kao djela školskog, tj. odgojno-obrazovnog sustava; programski i sadržajno neodjeljivo povezanog s institucijama srednjeg školstva. No, isto tako postoje pozitivni trendovi, kako u razvoju same domske pedagogije, tako i u stvaranju stručnjaka iz tog područja te adekvatnom uključivanju njenih tema u sustave preddiplomskog i diplomskog obrazovanja relevantnih profila.

2.4. Učenički dom

Vukasović (2001) učeničke domove definira kao „odgojne ustanove koje zamjenjuju roditeljski dom učenicima koji pohađaju školu izvan mjesta boravka“ (Vukasović, 2001, 278). Učenički domovi kao ustanove pripadaju sustavu srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, a u skladu s tim, njihov je rad reguliran Zakonom o srednjem školstvu. Važnost učeničkih domova u sustavu srednjeg školstva očituje se u njihovoj funkciji osiguravanja jednakosti obrazovnih šansi, tj. u omogućavanju pristupa srednjem školovanju djeci i mladima koji žive u udaljenim dijelovima zemlje, a gdje daljnje (adekvatno) školovanje ne bi bilo moguće. Učenički domovi organizirani su u skladu s potrebama odgajnika; podupirući u isto vrijeme različite aspekte odgajnikove osobnosti. Tako oni u isto vrijeme djeluju u smjeru obrazovnog uspjeha i pravodobnog završetka školovanja, ali i cjelovitog psiho-fizičkog razvitka mlade osobe. Prema Zakonu o srednjem školstvu učenički dom „organizira smještaj i prehranu, odgojno-obrazovni rad, kulturne i druge aktivnosti učenika“ (Rosić, 2007, 67, prema Zakon o srednjem školstvu, „Narodne novine“ br. 69/2003.) Pri tome je važno napomenuti da se odgojno-obrazovni rad u ovoj definiciji odnosi na učenje i pripremu za nastavu, dok se sam nastavni proces odvija u srednjoj školi koju pohađa odgajnik.

Za sam pojam učeničkog doma u literaturi i u svakodnevnoj odgojnoj praksi postoji niz alternativnih naziva poput: internat, konvikt, alumnat, zavod, kampus, seminar itd... Ta

činjenica stvara određene terminološke poteškoće jer svaki od navedenih alternativnih naziva ima određen stupanj asocijativnosti, a te asocijacije nisu uvijek sukladne stvarnoj ulozi doma. Pri tome se nazivi konvikt i alumnat upotrebljavaju sve rjeđe, dok se u svijetu najčešće koristi naziv internat, koledž ili učenički dom. Pojam internata je čak ponuđen u definiciji učeničkog doma koju se može naći u Enciklopedijskom rječniku pedagogije, gdje se učenički dom definira kao: „ustanova (internat) koja zamjenjuje roditeljski dom onim učenicima koji polaze školu izvan mjesta gdje im žive roditelji“ (Rosić, 2007, 73 prema Enciklopedijski rječnik, 1963, 207). Međutim, u uvjetima suvremene teorije i prakse u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu, pojam doma jedini je normativni naziv za instituciju u pitanju. Ako je pak riječ o domu s posebnom namjenom, poput tretmana djece s invaliditetom, često se koriste i nazivi zavod ili centar.

Institucija učeničkog doma i danas postoji diljem svijeta, no, kao i ostatak odgojno-obrazovnog sustava, obilježava je raznolikost postojanja i djelovanja uvjetovana različitostima društvenog okruženja i društvenih koncepcija. Tako se prema organizaciji mogu razlikovati potpune škole-internati, koji učenicima osiguravaju smještaj, prehranu, slobodno vrijeme, ali i nastavni proces čime se razlikuju od domova kakvim ih shvaća hrvatski odgojno-obrazovni sustav. Još jedna mogućnost su poluinternati ili dnevni domovi koji podrazumijevaju boravak tijekom dana, nastavni proces, pripreme za isti i izradu domaćih zadaća, a odgajanci se potom navečer vraćaju svojim obiteljima.

Povijesno gledajući, razvoj učeničkih domova neodjeljivo je povezan s razvojem školstva, posebice ustanova srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. Sami učenički domovi programski su povezani sa srednjim školama te oni zajednički rade prema ostvarenju istog odgojno-obrazovnog cilja. Međutim, pri tome srednje škole i učenički domovi imaju različite uloge i zadaće. Tako Rosić (2007) navodi kako učenički dom „ima posebnu organizaciju i tehnologiju rada koja se ostvaruje različitim programima rada – temeljnim, posebnim i interesnim (izbornim)“ (Rosić, 2007, 64). Sličnost se očituje u aspektu programiranja rada, koji se temelji na humanističko-razvojnoj paradigmi, a trebao bi polaziti od individualnosti i individualnih potreba i snaga odgajanika (učenika). Sami programi rada „rezultat su suradničkih odnosa, uzajamnog uvažavanja i podržavanja,

otvorene humanističke komunikacije i poštivanja osobnosti“ (Rosić, 2007, 64). I u ovom se aspektu ističe važnost komunikacije u razvoju odnosa i uspješnosti cjelokupnog odgojnog nastojanja učeničkog doma.

U skladu s navedenim, jasno je da učenički domovi imaju dugu i bogatu povijest, a prvi učenički domovi na prostoru Republike Hrvatske otvoreni su 1899., pod imenom Učenički dom Hrvatski učiteljski konvikt, i 1900., pod imenom Učenički dom Marije Jambrišak. Zakonom o srednjem školstvu utvrđeno je da domovi u Republici Hrvatskoj mogu biti privatni, državni i u vlasništvu vjerskih zajednica, a prema Rosiću (2007), u školskoj godini 2006./2007., u Republici Hrvatskoj je djelovalo ukupno 54 učenička doma (uključujući mješovite, ženske i muške), u njima je bilo smješteno 7773 korisnika (6316 učenika i 1457 studenata), a djelovali su u 23 grada. Svoje su djelovanje također ostvarila tri učenička doma u sklopu vjerskih zajednica (dva katolička, jedan evangelistički). U učeničkim domovima je u to vrijeme djelovalo 200 odgajatelja (nastavnici različitih profila), 17 stručnih suradnika i 23 stručna učitelja i medicinskih sestara, pri čemu su upravo odgajatelji nosioci cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada u učeničkim domovima. U organizacijskom su smislu poseban slučaj domovi koji su u sastavu neke srednje škole, koji tada stručnu službu dijele sa školom u čijem su sastavu, ali imaju i odgajatelje voditelje doma. Rosić (2007) za odgajatelje kaže da su „pedagoški voditelji i organizatori odgojnih aktivnosti u suradnji s učenicima“ (Rosić, 2007, 64). Odgajateljom se smatraju pojedinci sa završenim odgovarajućim visokoškolskim obrazovanjem uz ispunjenu dodatnu pedagoško-psihološku naobrazbu. Pravo na smještaj u učeničkom domu većinom ostvaruju redovni učenici srednjih škola, a njihov prijem obavlja se na temelju javnog natječaja. Normative funkcioniranja učeničkih domova, poput troškova smještaja i prehrane, normativa opreme i prostora, programa odgojnog rada itd.. propisuje nadležni ministar. Važno je napomenuti kako se odgojno-obrazovni rad učeničkih domova evaluira i prati na lokalnoj, županijskoj i državnoj razini, a uspjeh se nagrađuje sustavom nagrada, priznanja i pohvala.

Domovi kao ustanove u kojima se ostvaruje odgojno djelovanje mogu se kategorizirati prema različitim kriterijima. Prema namjeni se razlikuju domovi koji osiguravaju smještaj i odgoj djeci koja su trajno lišena obiteljske brige i odgoja i domovi koji osiguravaju smještaj

i odgoj djeci koja se samo privremeno nalaze izvan obiteljske sredine, tj. koja su roditeljski dom napustila zbog školovanja. Prema kategoriji dobi odgajanika mogu se razlikovati dječji domovi, čiji su štićenici djeca od predškolske dobi pa do završetka osnovne škole, učenički domovi čiji su štićenici djeca koja pohađaju sustav srednjeg školstva te studentski domovi u koje se smještaju studenti za vrijeme trajanja studija. Prema trajanju boravka domove možemo podijeliti na domove za kraći boravak štićenika, djece i mladeži poput domova za oporavak i liječenje, opservaciju etc., i domove za trajni boravak djece koji se odlikuju posebnim pravilima života i rada, a čiji su štićenici u njih smješteni s nekim posebnim zadatkom. Primjer posljednje vrste doma su svakako i učenički domovi. Prema kriteriju stupnja otvorenosti razlikujemo otvorene domove koji ne podrazumijevaju pravna ograničenja boravka korisnika, a njihova prava i obveze utvrđuju se dogovorom. Isto tako, u domovima otvorenog tipa korisnici imaju priliku svakodnevno stupati u interakciju sa sredinom u kojoj se dom nalazi. Poluotvoreni domovi odlikuju se primjenom određenih individualnih postupaka, a korisnici se moraju prilagoditi sustavu dopuštenja i ograničenja. Oni svojim štićenicima omogućuju nesmetano odvijanje obrazovanja, uključujući i praktičan rad i stručno osposobljavanje, no u nekim su pogledima zatvoreni spram sredine u kojoj se nalaze. Primjer takvog doma su odgojno-popravni domovi, specijalni domovi i zavodi. Zatvoreni domovi se pak odlikuju više ili manje čvrsto postavljenim i propisanim režimom života i rada. U posebnim se slučajevima organiziraju domovi koji su u potpunosti zatvoreni kako bi se moglo u potpunosti nadzirati ponašanje odgajanika, ali i zaštititi društvena sredina u kojoj sam dom djeluje. Takav je primjer dom u kojem se radi odgojnog djelovanja smještaju maloljetni delinkventi. Međutim, važno je napomenuti da su navedeno čisti oblici domova koji se kao takvi rijetko pojavljuju u stvarnosti, tj. svi navedeni domovi funkcioniraju s manjim ili većim preinakama. Prema kriteriju spola uključenih odgajanika razlikujemo domove za djecu i učenike istog spola i mješovite domove za djecu i mladež. Iako je potonji oblik nešto teže pedagoški organizirati, prevladava stav kako je zajednički odgoj djece obaju spolova pogodan za odgojne postupke. Naposljetku, domove možemo razlikovati s obzirom na njihov kapacitet, pa ih tako možemo kategorizirati u velike, srednje i male domove, pri čemu se sam kapacitet temelji na pedagoškim i gospodarskim normativima. Suvremena pedagoška praksa pokazuje pad broja velikih domova (u kojima

je smješteno više od 300 odgajanika), tj. zahtjev i težnju za osnivanjem srednjih i malih domova (u kojima je smješteno do 200 učenika). (Rosić, 2007).

U učeničkom se domu ostvaruju tri temeljne funkcije: socijalna, psihološka i pedagoška. Socijalna funkcija odnosi se na korist društvene zajednice, a primjer je već navedena jednakost obrazovnih šansi. S tim je povezana i uloga doma kao medija socijalne komunikacije koja se ostvaruje suživotom odgajanika iz raznih sredina i različitih socijalnih statusa. Taj odnos podrazumijeva toleranciju, razumijevanje, snalaženje i samopotvrđivanje. Isto tako, ova se funkcija odnosi na potrebe gospodarstva za radnom snagom različitih profila i na razvoj odgojno-obrazovnog sustava širenjem mreže srednjeg školstva. Socijalna funkcija doma ostvaruje se i u odnosu na odgajatelje za koje je vrlo bitno poznavanje socijalnog sastava odgajanika kako bi se postigla učinkovita komunikacija i suradnja s učenicima i njihovim obiteljima. Psihološka funkcija učeničkog doma odnosi se na domsko ozračje koje je produkt zajedničkog rada i života odgajatelja i odgajanika u učeničkom domu, a omogućuje zadovoljenje potreba i cjelokupni razvitak osobnosti obaju uključenih strana. Pod psihološkom funkcijom doma podrazumijevamo opću klimu i stil rada u domu, normativne odnose, način rukovođenja, održavanje kućnog reda i kakvoću komunikacije među odgajanicima te između odgajatelja i odgajanika (Rosić, 2007). Cjelokupan život i rad u domu mora se temeljiti upravo na odnosu povjerenja pri čemu je od presudne važnosti osobni primjer odgajatelja, a disciplina se mora postizati zajednički dogovorenim sustavom pravila i obveza. Aktivnost učenika u kreiranju pravila ključna je za njihovo uspješno provođenje, a važno je i da učenici imaju mogućnost upozorenja prije primjene kazne. Kreiranje i prihvaćanje pravila ponašanja dodatno je otežano različitim iskustvima, navikama i podrijetlom (socijalnim sredinama) odgajanika. Kao osnovna načela ponašanja u domu moglo bi se navesti „poštuj sebe, poštuj drugoga, poštuj prirodu i poštuj imovinu“ (Rosić, 2007, 90). Važnost psihološke klime, odnosa povjerenja i razumijevanja naglašava i Vukasović (2001), navodeći kako „u domu mora postojati povoljna psihološka klima – odnosi uzajamnog povjerenja, razumijevanja, međusobnog uvažavanja i poštivanja, suradnje i potpomaganja; ozračje koje omogućuje (...) da se ugodno osjećaju, da mogu zadovoljiti sve svoje primarne i sekundarne potrebe i

razvijati sve svoje sposobnosti“ (Vukasović, 2001, 273). Posljednja, pedagoška funkcija, odnosi se na ulogu učeničkog doma u sustavu odgoja i obrazovanja, tj. na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća te uspješan i pravodoban završetak školovanja odgajanika. Ona se isto tako odnosi na zadovoljavanje razvojnih potreba odgajanika, a u kontekstu uspješnosti pedagoškog rada ponovno se naglašava važnost discipline i korištenje upozorenja kojima se odgajniku dopušta mogućnost korektiranja ponašanja te posljedično osjećaj uspjeha. Tako su u „pedagoškom smislu učenički [su] domovi mjesta međusobnog pomaganja (instruktivna uloga učeničkog doma), upućivanja i savjetovanja (informativna uloga učeničkog doma), učenja i vrednovanja rada (kontrolna funkcija učeničkog doma).“ (Rosić, 2007, 91). Osim obrazovnog djelovanja, pedagoška funkcija se odnosi i na odgojno djelovanje u kojem se odgajanike tretira kao subjekte odgoja i potiče ih se na aktivno sudjelovanje u pedagoškim situacijama koje proizlaze iz svakodnevnog života i rada učeničkog doma, u čemu im se uvijek pruža potpora i savjetovanje.

Važno je napomenuti kako uspješno i kontinuirano zadovoljavanje triju navedenih glavnih funkcija učeničkog doma ne djeluje samo u smislu optimalnog razvoja učenika te uspješnog i pravodobnog završetka školovanje, već ima i preventivan značaj u borbi protiv negativnih oblika ponašanja (poput ovisnosti, delinkvencije itd...) i negativnih utjecaja sredine. Pri tome su sve funkcije odgoja međusobno povezane i jednako važne za uspješan ishod odgojno-obrazovnog nastojanja.

Uz već spomenutu opću svrhu odgoja i njoj pripadajuće zadaće, učenički domovi ostvaruju i posebne zadaće, koje ovise o vrsti škola i programa u koje su vlastitim izborom uključeni njegovi odgajanici. Isto tako, ostvaruju se i specijalni zadaci koji „proizlaze iz specijalnih potreba, interesa, sposobnosti i mogućnosti učenika i domske sredine, a mogu uključivati i stručnu pomoć izvan učeničkog doma“ (Rosić, 2007, 79). Krajnji cilj ostvarivanja svih navedenih zadaća je postizanje najoptimalnijih uvjeta za razvoj, odgoj i obrazovanje odgajanika.

Učenički dom svojim odgajanicima na neko vrijeme zamjenjuje roditeljski dom, on postaje mjesto života i zadovoljenja potreba, a na kvalitetu života svakako uvelike utječu

međuljudski odnosi i kvaliteta komunikacije. Rosić (2007) tako navodi kako bi u učeničkom domu odgojna klima trebala nalikovati roditeljskom domu, napomenuvši da roditelje nije moguće zamijeniti, no ističući također važnost pravilnog i efikasnog odgojnog djelovanja ne samo za uspješan završetak školovanja, već i pravilan psiho-fizički razvoj odgajnika u formativnim godinama.

Jedna od niza razlika u usporedbi funkcioniranja učeničkog doma i srednje škole očituje se u evaluaciji napretka učenika. Učenički dom je usmjeren na odgojni aspekt djelovanja kojeg, za razliku od obrazovanja, nije moguće procijeniti i izraziti ocjenom u vidu brojevnih vrijednosti. Odgajatelj se mora poslužiti kontinuiranim praćenjem, uspoređivanjem i procjenjivanjem te „utvrditi činjenice ili stanje odgojnosti, a što se manifestira ponašanjem i djelovanjem pojedinca.“ (Rosić, 2007, 78). Odgoj je pri tome interakcija i komunikacija, a ostvaruje se u odgojnim situacijama u domu, školi, ali i drugim okolinama u kojima se nalazi pojedinac. Nije moguće, a ni poželjno, kontrolirati sve odgojne utjecaje na mladu osobu, no potrebno je pronaći način boljeg usklađivanja djelovanja i odgojnog utjecaja učeničkog doma i škole.

2.5. Učenički dom kao odgojna sredina

Svaki odgoj, bez obzira koliko je povoljan ili nepovoljan za cjelovit razvoj mlade osobe, odvija se u određenoj odgojnoj sredini. Ona obuhvaća „fizičko, intelektualno, duhovno, energetska, socijalno, kulturno, psihološko, tehničko i ostalo okruženje u kojem se pojedinac razvija.“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 56). Odgajnici u suvremenom društvu borave ili barem dolaze u kontakt s mnogo različitih odgojnih sredina, a njihov utjecaj može biti funkcionalan ili intencionalan. Za odgoj je također važna socijalna okolina odgajnika, koja na njega utječe različitim sadržajima; od znanja, uvjerenja, stavova, pa do postupaka koje namjerno koristi kako bi odgojno utjecala na djecu i mladež, a koji se mogu kategorizirati u postupke uvjeravanja i prinude. Odgojna sredina svoj utjecaj ostvaruje različitim sredstvima, od kojih se mnoga mogu karakterizirati kao neka vrsta komunikacije, npr. verbalne i neverbalne poruke, pisana komunikacija, masovni mediji itd.. Kako bi

učinkovito ostvario svoje odgojne zadaće, učenički dom uspostavlja suradnju sa svim ustanovama koje na određen način sudjeluju u rastu i razvoju njegovih odgajnika.

Sami rezultati odgojnih utjecaja ovisit će o odgojnim sredstvima, postupcima, sadržajima te oblicima ili modalitetima čimbenika; a drugim djelom o samoj odgojnoj sredini, njenoj klimi ili ozračju, položaju koji pojedinac zauzima u društvu i smjerovima različitih utjecaja (Rosić, 2007). S obzirom na brojnost odgojnih utjecaja koji u isto ili gotovo isto vrijeme djeluju na odgajnika, jasno je da će uz skladno djelovanje, postojati i čimbenici čije je djelovanje međusobno antagonističko. U potonjem slučaju dolazi do konflikta odgojnih utjecaja, a jedan od mogućih načina kojima odgajnici pribjegavaju kako bi razriješili suprotnost utjecaja jest prilagodljivost, tj. promjena ponašanja ovisno o odgojnom utjecaju koji trenutno djeluje na odgajnika. Ta neusklađenost odgojnih utjecaja može imati različite posljedice na različite odgajnike. Potreba za individualizacijom odgojnih postupaka osobito prisutna u odgojnom radu učeničkih domova izvodi se iz nejednake odgojivosti različitih odgajnika. Tako podjednaki odgojni postupci mogu postići poprilično različite učinke na različite odgajnike, ovisno o dispozicijama pojedinca.

Učenički dom bismo mogli smatrati temeljnom odgojnom sredinom jer je on „mjesto života i rada pod uvjetima suradnje, razumijevanja i tolerancije djece/mladeži iz različitih sredina, različitih običaja i navika“ (Rosić, 2007, 82). I ovdje se naglašava interaktivni aspekt međuljudskih odnosa kojim se učenika priprema za život u domu, ali i izvan njega. Učenički dom je temeljna odgojna sredina jer zamjenjuje roditeljski dom, a njegovi djelatnici ulažu velik trud, znanje i volju kako bi omogućili što potpuniji razvoj odgajnika. Međutim, od učeničkog doma se ne može i ne smije očekivati da riješi sve odgojne probleme djeteta jer on, iako temeljna, nije jedina odgojna sredina u kojoj se odgajnici nalaze. Zbog istodobnog sudjelovanja u različitim odgojnim sredinama, bitno je težiti jedinstvu odgojnih utjecaja koji će biti usmjereni potpunom razvitku mlade osobe.

Analogno podjeli na intencionalni i funkcionalni odgoj, mnoštvo odgojnih utjecaja kojima je izložen odgajnik u različitim odgojnim sredinama možemo podijeliti na „glavne“ i „sporedne“ odgajatelje. Pri tome je utjecaj glavnih odgajatelja svjestan i namjeren, odlikuje

ga određena usmjerenost u vidu cilja i zadaća, a njihovo je djelovanje sustavno i dosljedno. Kao primjer glavnih odgajatelja mogu se navesti ustanove poput učeničkog doma ili škole, ali i pojedinci poput roditelja ili odgajatelja. Sporedni odgajatelji, koje se još naziva i suodgajateljima ili skrivenim odgajateljima, na odgajanika ne djeluju potpuno svjesno i namjerno ili pak nedovoljno sustavno i dosljedno. Sporedni odgajatelji često nemaju dovoljno odgojnih kompetencija ili ne provode dovoljno vremena s djecom. Uz to, njihov utjecaj može biti pozitivan ili negativan. No, kao što je već spomenuto, nije poželjno u potpunosti štiti dijete od utjecaja sporednih odgajatelja, i dobrih i loših. Odgojno nastojanje treba biti usmjereno pripremanju odgajanika za snalaženje u stvarnom životu, što podrazumijeva mnoštvo raznolikih okolnosti i utjecaja. Na negativne utjecaje možemo djelovati djelomičnim pedagoškim oblikovanjem odgajanikove okoline, no i upoznavanjem odgojnih sredina u kojima se odgajanik kreće kako bi odgajatelj i roditelji mogli zauzeti odgovarajući stav te kako bi njihovo djelovanje bilo učinkovito u odgojnom smislu. Svi navedeni utjecaji, kako oni među odgojnim sredinama, tako i utjecaji odgojnih sredina na odgajanika, ostvaruju se kroz različite modele dvosmjerne komunikacije pri čemu se i samom odgajaniku priznaje aktivna komunikacijska uloga u vlastitom razvoju.

Kako bi se uspješno ostvarili navedeni opći i specifični ciljevi i zadaci odgoja i obrazovanja, potrebno je osigurati određene uvjete. Te uvjete možemo podijeliti na opće i pedagoške, a samo dio njih propisan je raznim zakonskim aktima i propisima, npr. *Pravilnikom o normi neposrednog odgojno-obrazovnog rada po nastavnim predmetima i načinu utvrđivanja broja izvršitelja na odgojno-obrazovnim i drugim poslovima u srednjoj školi* ili već spomenutim *Zakonom o srednjem školstvu*. Svaka od navedene dvije kategorije može se podijeliti na specifične uvjete, pa se tako opći uvjeti dijele na materijalno-prostorne, društveno-gospodarske, kadrovske uvjete i samu organizaciju rada. Važnost adekvatnih materijalno-prostornih uvjeta ne treba posebno napominjati jer bez njih kvalitetan odgojno-obrazovni rad ne bi bio moguć. U tom je smislu važna činjenica da su vrlo rijetki učenički domovi koji se nalaze u prostorima tj. zgradama koje su građene upravo za njih. Zbog toga se javlja potreba za funkcionalnim uređenjem i opremanjem postojećih prostora na način koji bi zadovoljio potrebe i interese učenika, a u isto vrijeme

odgovarao higijensko-sigurnosnim i tehničkim propisima i normativima. Pri tome u obzir treba uzeti činjenicu da materijalno uređenje doma uvelike utječe na psihološku klimu i ekološke uvjete života u domu. Nadalje, uređenje prostora je vrlo važno i s aspekta komunikacije, otežavajući ili olakšavajući komunikaciju među odgajanicima, odgojnim skupinama ili domom u cjelini. Društveno-gospodarski uvjeti odnose se na način prikupljanja financijski sredstava za realizaciju programa rada učeničkog doma. Ona dolaze iz dva izvora: domskog odbora tj. nadležnog ministarstva te uplata korisnika doma. Kadrovski uvjeti odnose se na osiguravanje dovoljnog broja adekvatno educiranih stručnjaka koji bi mogli ostvariti program učeničkog doma. S kadrovskim uvjetima je povezan i aspekt organizacije koji se u slučaju doma odnosi na sustav vođenja i upravljanja domom, način komuniciranja, podjelu rada i odgovornosti, način usmjeravanja i usklađivanja raznih čimbenika te sustav informiranja. Pri tom se organizacija mora temeljiti na demokratskom sustavu i osigurati skladno funkcioniranje svih podsustava doma, no ne smije iz vida izgubiti obilježje ustanove kojom se upravlja, tj. zakonitosti pedagoškog procesa koji su karakteristične za odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu.

Pedagoški uvjeti ostvarivanja ciljeva i zadaća odgojno-obrazovnog rada odnose se na čimbenike odgojne skupine, odgojno-obrazovnih djelatnika te učeničkog doma kao cjeline s pripadajućim odgajateljskim vijećem, vijećem učenika i vijećem roditelja. Odgojna skupina kao temeljna organizacijska jedinica u kojoj se ostvaruje odgojno-obrazovni proces u učeničkom domu predstavlja jedan od ključnih pojmova domske pedagogije, a mogla bi se definirati kao „temeljna organizacijska, društvena i pedagoška jedinica, mjesto djelovanja, planiranja i ostvarivanja svih odgojno-obrazovnih aktivnosti“ (Rosić, 2007, 97). Učenički dom formira odgojne skupine od 25 učenika, a svakom skupinom upravlja po jedan odgajatelj koji odrađuje sve pedagoške, stručne i administrativne poslove za tu skupinu. Prema Stilin (2005) „veličina odgojne skupine vezana je uz način komuniciranja među učenicima, tj. utječe na efikasnost skupine, distribuciju socijalne moći i izravno utječe na stil rada odgajatelja, odnosno na načine njegova vođenja odgojne skupine“ (Stilin, 2005, 59). Odgajatelj također preuzima odgovornost za cjelokupno pedagoško-psihološko ustrojstvo svoje skupine. Same se skupine mogu formirati na temelju različitih kriterija:

dobi, spola, razreda, vrste škole koju pohađaju odgajnici, a optimalnom organizacijom smatra se formiranje skupine od odgajnika koji pohađaju istu školu, no razlikuju se po ostalim kriterijima poput dobi ili socijalnog statusa. Formiranje skupina na način koji bi najbolje zadovoljio potrebe budućih odgajnika i pozitivno utjecao na cjelokupan razvoj njihove ličnosti predstavlja vrlo složen i zahtjevan proces. Odgojne skupine se formiraju na početku svake školske godine u skladu s važećim pedagoškim normativima, a broj skupina u najvećoj mjeri ovisi o razvijenosti doma, tj. broju njegovih odgajatelja. Proces formiranja skupina započinje prikupljanjem podataka o odgajniku, nastavlja se njegovim prijemom u domu i razgovorom koji se tom prilikom vodi s odgajnicima i njihovim roditeljima, a završava raspoređivanjem učenika pojedinim odgajateljima, upoznavanjem s domom i integracijom u dodijeljenu odgojnu skupinu. Skupine se, generalno govoreći, nastoje formirati s obzirom na dobnu, socijalnu i intelektualnu strukturu odgajnika, pri čemu se moraju poštovati određena pedagoška načela. Tako bi isti odgajatelj trebao voditi istu grupu iz godine u godinu, njegovo odgojno djelovanje i rad grupe morali bi imati isti generalni smjer kao i pedagoško djelovanje doma u cjelini, a same se skupine ne bi smjele formirati od učenika koji su homogeni po usmjerenju, tj. struci i razini sposobnosti. Cilj formiranja grupe jest postizanja suradnje i pozitivnih odnosa među pripadnicima skupine, uzevši u obzir značajan utjecaj koji vršnjaci vrše na formiranje ličnosti adolescenata. Opći princip formiranja grupa jest postizanje heterogenosti pripadnika skupine jer pedagoško iskustvo govori kako takav način suživota i rada učenike bolje priprema za okolnosti stvarnog života i suvremenog društva.

2.6. Djelatnici u učeničkim domovima

S obzirom na različitost domova prema svrsi i namjeni njihova osnivanja i djelovanja, jasno je da će postojati diferencijacija strukture odgojno-obrazovnih djelatnika pojedinih domova. Općenito, u domovima kao odgojno-obrazovni djelatnici djeluju odgajatelji, stručni suradnici i ravnatelji. Kao što je već navedeno, odgajatelji su odgovorni za svakodnevni život i rad u odgojnim skupinama te realizaciju odgojno-obrazovnih programa učeničkih domova, pri čemu njihove aktivnosti djeluju u smislu povezivanja, usmjeravanja i usklađivanja samog odgojno-obrazovnog procesa. Odgajatelji zbog toga moraju djelovati u

mnogim i raznolikim ulogama; kao mentori, savjetnici, koordinatori, organizatori itd... Istraživanja su pokazala kako su određene tjelesne i psihološke karakteristike pojedinca poželjne u obavljanju ovog zahtjevnog poziva, pa bi odgajatelji trebali biti zdravi, izdržljivi, imati mnogo energije, ali i posjedovati pozitivnu sliku o sebi i djeci koju odgajaju, biti strpljivi i topli, dobro prosuđivati tuđe ponašanje itd... Naravno, za obavljanje ovog poziva potrebne su i određene stručne vještine i njima pripadajuća znanja, poput poznavanja metodike odgojnog rada, programiranja i planiranja odgojno-obrazovnog rada, ali i sposobnost poticanja dvosmjerne komunikacije. Upravo je dvosmjerna komunikacija, kojom se odgajanje uključuje u odgojno-obrazovni proces i potiče na aktivno razvijanje svojih mogućnosti i interesa, ključna za uspješnost odgojnog nastojanja. Uz odgovornost za vlastitu skupinu, odgajatelj može biti odgovoran i za dodatne skupine u svojstvu mentora, a dio njegovog rada odnosi se i na cijeli dom što se naziva međuskupnim odgojnim radom. Odgajatelj također može preuzeti brigu za sve učenike doma, bez obzira na to pripadaju li njegovoj/im odgojnoj/nim skupini/ama, a takav rad se odvija u situacijama kada formalna podjela u odgojne skupine više nije važna, npr. prilikom određenih projekata ili prigodnih događaja, ili kada je u učeničkom domu manji broj učenika, npr. tijekom vikenda ili za vrijeme praznika. Tada i sam učenički dom kao odgojna cjelina postaje subjektom odgojnog rada.

Uz odgajatelje, u domu djeluju i stručni suradnici i ravnatelji čij rad dopunjuje rad odgajatelja i koji preuzimaju specifične zadatke važne za funkcioniranje učeničkog doma, a za koje odgajatelj nije dovoljno stručan. Suradnja odgajatelja i stručnih suradnika odvija se po principu timskog rada, a stručni suradnici i ravnatelj svoju pozornost usmjeravaju među ostalim i na unapređenje odgojno-obrazovnog rada. Rosić (2007) za stručne suradnike navodi kako su oni „nositelji interne razvojno-pedagoške djelatnosti škole ili učeničkog doma“ (Rosić, 2007, 103). Iako je razvojno-pedagoška djelatnost funkcija kojom se u osnovi na različite načine bave svi djelatnici doma, temeljni nositelji njenih djelatnosti su stručni suradnici. Prema dostupnim podacima iz 2007. godine, u ukupno 54 učenička doma koja su djelovala na području Republike Hrvatske bile je zaposleno 290 odgajatelja te samo 23 pedagoga i tri psihologa. Čak i ako se od tih brojki oduzmu učenički domovi koji djeluju

u sklopu neke srednje škole, pa po svom ustrojstvu dijele i njenu stručnu službu, jasno je kako stručni suradnici, a osobito stručni suradnici različitih profila, nisu dovoljno zastupljeni u svakodnevnom funkcioniranju učeničkih domova. Nedostatak stručno-razvojnog tima znatno otežava, a ponekad i u potpunosti onemogućuje, ispunjavanje općeg cilja i specifičnih zadataka djelovanja učeničkog doma. Jedan od takvih primjera je nedostatak zdravstvenih djelatnika koji otežava brigu o zdravlju djece ili nedostatak stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila koji bi poticali razvoj učenika s teškoćama.

Odgajateljsko vijeće, kao stručno tijelo učeničkog doma, čine svi odgajatelji određenog učeničkog doma, stručni suradnici i ravnatelj doma. Ovo tijelo ima mnoge uloge koje se tiču svakodnevnog rada doma i njegova unapređivanja, pa tako prati i procjenjuje ostvarivanje odgojno-obrazovnog programa doma, nadzire napredovanje učenika, poduzima mjere za poboljšanje suradnje sa školom, roditeljima ili drugim domovima, organizira ekskurzije, razmatra i donosi prijedloge pedagoških mjera itd..., a svoj rad obavlja na sjednicama koje vodi ravnatelj doma. Ravnatelj doma je također osoba zadužena za sazivanje sjednica i njihovo pripremanje.

U domu također djeluje i Vijeće učenika kojeg čine predstavnici svake od odgojnih skupina doma. Njihova uloga se uglavnom sastoji od davanja prijedloga i mišljenja o relevantnim aspektima života i rada u učeničkom domu, poput prehrane, pedagoških mjera, izbornih aktivnosti, a može djelovati i na zahtjev pojedinog učenika ili skupine učenika u pogledu situacija koje se tiču prava i obveza učenika. Predstavnici vijeća također mogu sudjelovati u radu tijela doma kada ono raspravlja i odlučuje o njihovim pravima i obvezama, ali sami predstavnici vijeća nemaju pravo odlučivanja.

Uz navedeno, u domu djeluje i Vijeće roditelja čiji su članovi predstavnici roditelja svake odgojne skupine, a izabiru se na roditeljskim sastancima pojedinih odgojnih skupina. Članovi vijeća roditelja među sobom biraju dvoje predstavnika koji će sudjelovati u radu Domskog odbora, a njihov mandat traje četiri godine. Po svojoj prirodi vijeće roditelja je predlagačko i savjetodavno tijelo, a njihovo djelovanje ostvaruje se u suradnji s ostalim tijelima doma i to po pitanjima odgoja i obrazovanja učenika, njihovim pravima i obvezama

te uvjetima njihova smještaja. Tako oni donose mišljenja i prijedloge u vezi izleta, raznih natjecanja, vladanja učenika, njihovog odgojno-obrazovnog uspjeha, uvjeta života i rada u domu te kako se oni mogu poboljšati, a samo vijeće sastaje se najmanje jednom godišnje ili po potrebi.

Za upravljanje učeničkim domom odgovorni su ravnatelj i domski odbor. Ravnatelj učeničkog doma ima dvojaku funkciju, s jedne strane djeluje kao poslovodni organ i brine o funkcioniranju doma, a s druge strane je pedagoški rukovoditelj i nadzire odgojno-obrazovni rad u učeničkom domu. Statutom učeničkog doma, koji je u skladu s relevantnim zakonima, određuje se njegov djelokrug rada i način odlučivanja. On se bira na temelju javnog natječaja koji raspisuje sam učenički dom, a mandat mu je četiri godine. Kao ravnatelj učeničkog doma može biti imenovan svaki pojedinac koji ima visoku stručnu spremu, a ispunjava sve potrebne uvjete za djelovanje u svojstvu nastavnika srednje škole. Sam ravnatelj „neposredno organizira rad učeničkog doma, zastupa i predstavlja učenički dom i odgovara za zakonitost njegova rada“ (Rosić, 2007, 101). Neke od zadaća ravnatelja učeničkog doma odnose se na sudjelovanje u radu spomenutih tijela učeničkog doma, osiguravanju provođenja njihovih odluka, podnošenje izvještaja o rezultatima poslovanja učeničkog doma i o postignutim odgojno-obrazovnim rezultatima, donošenje konačne odluke o zasnivanju ili prestanku radnog odnosa zaposlenika doma itd...

Domom upravlja i domski odbor, u poziciji organa upravljanja čij se djelokrug i način odlučivanja također određuje statutom doma. On može imati od sedam do jedanaest članova koje čine odgajatelji doma koje odabire odgajateljsko vijeće, a čij broj mora činiti minimalno polovinu ukupnog članstva, dva predstavnika roditelja koje odabire vijeće roditelja te članovi koje u domski odbor postavlja osnivač doma. Kao i mandat ravnatelja, mandat članova domskog odbora traje četiri godine. Neke od zadaća domskog odbora su imenovanje ravnatelja, ocjenjivanje provedbe godišnjeg plana i programa, razmatranje i rješavanje žalbi učenika, roditelja ili drugih osoba itd...

„Organizacija i komunikacija je temelj kvalitetnog zadovoljavanja potreba učenika“ (Rosić, 2007, 105). Komunikacija s učenicima, ali i roditeljima, počinje prilikom prijema u

dom. Tada se organizira prvi skup roditelja gdje im se nastoji približiti organizacija života i rada u domu te načini na koji oni mogu ostvariti suradnju s domom. Cjelokupna organizacija učeničkog doma odvija se u skladu sa *Zakonom o srednjem školstvu*, a uvjetuje je i spomenuti *Pravilnik o normi neposrednog odgojno-obrazovnog rada i načinu utvrđivanja broja izvršitelja u učeničkom domu*, angažiranost društvenog okruženja i način i kvaliteta suradnje s roditeljima i drugim relevantnim čimbenicima. Organizacija svake pojedinačne ustanove može se iščitati iz njenog godišnjeg programa rada, tj. dijela tog dokumenta koji se odnosi na uvjete potrebne za ostvarenje kvalitetnog i učinkovitog odgojno-obrazovnog rada u domu te kvalitete samog života i rada u njemu. Ti se uvjeti odnose na različite aspekte funkcioniranja doma poput normativa prostora i opreme, svakodnevnog života i rada u smislu troškova smještaja i prehrane te samog prijema novih učenika u dom. Unatoč ovim zajedničkim elementima, organizacija svakog učeničkog doma je različita tj. jedinstvena jer ju uvjetuju opći, kadrovski, društveno-gospodarski, ekološko-psihološki i drugi uvjeti u kojima dom funkcionira.

2.7. Odgojna skupina

Kao što je već spomenuto, učenički domovi su specifične odgojno-obrazovne ustanove u sustavu srednjeg školstva, a rad u njima odvija se na programskim osnovama, tj. na temelju u njima postavljenim ciljevima, zadacima i sadržajima rada. Rad se odvija u mnogo različitih oblika u domu, ali i izvan njega; a temeljni oblik cjelokupnog rada i života u učeničkom domu je odgojna skupina. Odgojna skupina mogla bi se definirati kao „temeljna organizacijska, društvena i pedagoška jedinica, mjesto djelovanja, planiranja i ostvarivanja svih odgojno-obrazovnih aktivnosti“ (Rosić, 2007, 143), a pri tome je odlikuju kohezivnost, trajnost, heterogenost, formalnost, strukturiranost te adolescentska dob njenih članova (ibd.). U odgojno-obrazovno djelovanje učeničkog doma uključene su mnoge skupine koje se razlikuju prema osobitostima svog djelovanja, no sve one se odlikuju postojanjem zajedničkog cilja. Odgojna skupina kao temeljna jedinica rada u domu odlikuje se ograničenošću broja članova, kojih može biti najviše 25 po jednom odgajatelju, a samim time spada u kategoriju malih skupina pa je se naziva i odgojnom grupom. Pojmom mala

skupina označavamo strukturiranu skupinu „s ograničenim brojem članova koji kontaktiraju licem u lice, zajednički cilj ostvaruju neposrednim interakcijama i neposredno utječu jedni na druge stvarajući osjećaj povezanosti (mi)“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 127). Odgojna je skupina primarna skupina u kojoj učenici žive i rade u tijeku svog boravka u učeničkom domu pri čemu dijele isti životni prostor; spavaonice, boravak itd..., a njena pedagoška vrijednost osobito je vidljiva u pružanju mogućnosti za izražavanjem mišljenja i stavova te demokratskim sudjelovanjem u odlučivanju o važnim pitanjima koja se odnose na svakodnevni život i rad učenika. Učenici u istoj odgojnoj skupini ostaju najmanje jednu školsku godinu, a nerijetko i duže. Ona također podrazumijeva dinamiku koja proizlazi iz njene živosti, tj. životnih, svakodnevnih interakcija njenih članova. Odgovornost za njeno funkcioniranje preuzima odgajatelj kao pedagoški voditelj, ali kvaliteta i uspješnost ne ovisi samo o kvaliteti njegova rada, premda je i ona važan čimbenik, već ovisi i o kvaliteti spomenutih međuljudskih odnosa. Odgajatelj se u izvršavanju svoje radne zadaće brine o razvoju i zadovoljavanju potreba svakog pojedinca u svojoj odgojnoj skupini te u stanovitom smislu preuzima roditeljsku funkciju. Kao što je prethodno spomenuto, odgajatelj ne može zamijeniti roditelja isto kao što ni učenički dom ne može zamijeniti obitelj, no u odgojnom je smislu vrlo važno nastojanje uspostavljanja određene sličnosti. Zahtjevnost ovih kompleksnih odgojnih zadaća pred odgajatelja stavlja zahtjev permanentnog stručnog usavršavanja, osobito u području metodike odgojnog rada. O važnosti kompetencija odgajatelja Bratanić (1990) navodi: „pritom ne smijemo izgubiti iz vida da rukovodeću ulogu ima odgajatelj/nastavnik, te da će o njegovoj ličnosti, njegovim stavovima i kreativnim sposobnostima ovisiti kvaliteta uspostavljenog odnosa s odgajanicima/učenicima, kao i cjelokupnost njegovog odgojnog djelovanja“ (Bratanić, 1990, 26). Kompetencije odgajatelja su prema Stilin (2005) „dinamična kombinacija znanja i njegove primjene, karakteristika, vještina, odlika, osobina i ponašanja koja odgajatelj mora posjedovati kako bi kvalitetno izvršavao sve svoje zadaće, a u skladu sa svojom odgovornom funkcijom u učeničkom domu“ (Stilin, 2005, 19).

Odgojna skupina je sredina u kojoj odgajanci uče o komunikaciji i međuljudskim odnosima. Tako se učenike dovodi u situacije u kojoj moraju dogovoriti organizaciju,

izvršenje, ali i evaluaciju određenih zadataka te postići suradničko djelovanje u ostvarenju zajednički ciljeva. Među ostalim ih se i na osobnom primjeru mora poučavati kulturnom komuniciranju, iskrenosti, poštivanju tuđeg mišljenja i osobnosti, aktivnom slušanju, uvažavanju itd.. Odgojna skupina i život u grupi vršnjaka ima pozitivan efekt i na kognitivan razvoj individue jer ga u procesu konformiranja mišljenja s prihvaćenim stajalištem grupe prisiljava na kritičko razmišljanje i propitivanje, a samim time i na sazrijevanje i osamostaljivanje. U smislu uspješne komunikacije iznimno je bitno uspostaviti određenu povezanost među sudionicima te interakcije jer akcijsko-reakcijski oblik suradnje u vidu pitanja i odgovora neće postići željeni odgojni učinak.

Za potpuno razumijevanje života i rada, a posebno segmenta interpersonalnih odnosa u odgojnoj skupini iznimno je važno poznavati dinamiku socijalnih procesa. Jedan od čimbenika te dinamike je povezanost među članovima odgojne skupine i njihovo jedinstvo mišljenja, na temelju kojeg dolazi do pregovaranja i usuglašavanja s mišljenjem i prijedlozima odgajatelja. „Vrlo često odgajateljeve sugestije neće imati nikakav odaziv, ukoliko su u suprotnosti s mišljenjem skupine.“ (Rosić, 2007, 146 prema Čandrlić, 1982, 9-10). Upravo se u tim socijalnim odnosima i utjecaju vršnjaka očituje odgojna moć skupine. U tom je kontekstu za odgajatelja bitno i da je upoznat s procesima grupne dinamike koju možemo definirati kao „svo zbivanje i promjene u odnosima između pojedinih članova unutar same grupe i promjene u odnosima te grupe prema drugim grupama koje se s njima nalaze u nekom prostornom ili psihološkom kontaktu“ (Rosić, 2007, 147, prema Zvonarević, 1978, 334). Grupna dinamika nastaje kao rezultat psihosocijalnih procesa kojima pojedinci ili grupe utječu jedni na druge, a neki od tih procesa su: imitacija, koja se odnosi na situaciju u kojoj pojedinac na određenu situaciju ili događaj odgovara na jednak način kao i neka druga osoba, pri čemu imitacija može biti namjerna ili nenamjerna; sugestija, u kojoj pojedinac (nesvjesno) nameće svoja mišljenja ili stavove drugoj osobi ili osobama koje iste prihvaćaju bez nekog logičkog objašnjenja; simpatija i antipatija koje se odnose na pozitivan ili negativan emocionalni doživljaj, tj. emocionalnu privlačnost ili odbojnost; identifikacija, koja opisuje nastojanje osobe da oponašanjem postigne sličnost s nekom drugom osobom ili grupom; socijalni pritisak koji se odnosi na socijalnu klimu u

određenoj grupi koja podrazumijeva strah od posljedica ili kazne za kršenje pravila, a može se postići sredstvima uvjeravanja ili prisile te postupke socijalne facilitacije ili inhibicije koji se odnose na učinak prisutnosti drugih osoba koja otežava ili olakšava obavljanje pojedinog zadatka. Važno je napomenuti kako djelovanje navedenih mehanizama nije jedinstveno, tj. ono ovisi o položaju, statusu i ulozi koju pojedinac ima u grupi. Uz to, u odgojnom se smislu iznimno važno baviti poticanjem i razvijanjem podvrste identifikacije pod nazivom empatija koja podrazumijeva suosjećanje i sposobnost uživanja u poziciju druge osobe.

2.8. Oblici odgojno-obrazovnog rada u domovima

Odgojno-obrazovni rad u domovima može se odvijati neposredno, pri čemu je naglašenija aktivna uloga odgajatelja u primjerice posredovanju informacija ili pomaganju pri učenju, ili posredno, čime se naglašava suradnički odnos odgajnika i odgajatelja u izvršavanju zadataka, a sam odgajatelj preuzima nove, kvalitetno drugačije uloge (informativni, suradnik, voditelj itd...).

Odgojno-obrazovni rad odvija se u nekoliko oblika: odgojno-obrazovni rad sa svim učenicima, odgojno-obrazovni rad u odgojnoj skupini, odgojno-obrazovni rad s malim skupinama/grupama, timski i individualni rad (Rosić, 2007). Pri tome je najvažniji odgojno-obrazovni rad koji se ostvaruje u odgojnoj skupini kao temeljni oblik odgojno-obrazovnog rada u učeničkom domu. Ovaj oblik rada odgajatelju omogućava da s učenicima radi grupno, frontalno ili individualno, a glavni mu je cilj upoznati svoje odgajnike i tako pospješiti odgojno djelovanje. Poznavanje odgajnika je osobito važno u komunikacijskom smislu jer nudi mogućnost unapređenja grupne i individualne komunikacije, razvoja otvorenosti, iskrenosti i razumijevanja. Takav rad podrazumijeva „stručnost odgajatelja, pedagoški takt, elastičnost i međusobno razumijevanje za zajedničke ciljeve i zadaće“ (Rosić, 2007, 154). Odgajatelji također mogu raditi i sa svim učenicima doma ili pojedine odgojne skupine primjenjujući frontalni oblik rada, najčešće kako bi prenijeli određenu informaciju ili u raznim prilikama poput organizacije natjecanja, odavanja priznanja, prijema učenika itd... Navedeni je oblik rada karakteriziran jednosmjernom komunikacijom koja dopušta vrlo ograničenu i nesigurnu povratnu

informaciju. Treći oblik rada koji odgajatelj može primijeniti u odgojno-obrazovnom radu je rad u malim skupinama koji se poput rada s cijelom odgojnom skupinom temelji na poznavanju pripadnika manjih skupina. Ovaj se oblik rada primjenjuje za dijaloško rješavanje problema, pri čemu se ističe važnost dvosmjerne komunikacije i odgajateljeve pripreme za vođenje razgovora. Odgajatelj uočava problem, pronalazi njegove uzroke i određuje cilj koji razgovorom želi postići, a potom s odgajanicima dijaloški traži rješenje problema. Odgajanje pritom valja tretirati kao suradnike, a uspješnost ovog oblika rada ovisi i o vještini odgajatelja i njegovom prepoznavanju važnosti razgovora kao metode rada u malim skupinama. Još jedan od oblika rada u kojem se posebno ističe vrijednost kvalitetnih interpersonalnih odnosa te potreba za razvijanjem efikasne komunikacije jest rad u timu. Takav interdisciplinarni pristup radu čest je u domskom odgoju, a koristi ne samo organizaciji u smislu kvalitetnije raspodjele poslova, već i razvoju odnosa unutar samog tima. Posljednji oblik rada koji se primjenjuje u odgoju odnosi se na individualan rad odgajatelja i pojedinog odgajnika iz njegove odgojne skupine. Među postupcima koje takav rad uključuje važno mjesto zauzima metoda razgovora čija pravilna primjena uvelike utječe na uspješnost odgojnog djelovanja. U tom je smislu bitno da komunikacija bude dvosmjerna, tj. da se učeniku omogući da izrazi svoje mišljenje i stavove nakon čega se zajedničkim radom nastoji pronaći rješenje ili plan djelovanja. Kako bi takav rad bio uspješan, odgajatelj mora razvijati dobre međuljudske odnose s odgajanicima te nastojati upoznati ličnost svakog od njih.

2.9. Odgajatelj

Kao što je navedeno, odgajatelj u svom radu ispunjava mnoge zadaće i funkcije kojima nastoji pozitivno odgojno utjecati na odgajanje u smislu cjelovitog razvoja ličnosti. Složenost njegove zadaće i relativna stručna neodređenost u smislu stjecanja znanja i osposobljavanja za odgajateljski poziv otežava definiranje i samog pojma odgajatelja. Jedna od mogućih definicija navodi kako su oni „pedagoški voditelji i organizatori odgojnih aktivnosti“ (Vukasović, 2001, 282), a moguće ih je opisati i na sljedeći način: „odgajatelj (je) nastavnik koji svoju djelatnost u učeničkom domu zasniva u skladu sa Zakonom o srednjem školstvu – organizira rad u odgojnoj skupini, surađuje s roditeljima i

nastavnicima, te domskim odborom i obavlja druge poslove u okviru svoje struke.“ (Rosić, 2007, 161). Pri tome bi svaki nastavnik u obavljanju svog poziva morao biti i odgajatelj. Uz pojam odgajatelja mora se dodati i fraza koja objašnjava mjesto njegova rada, primjerice odgajatelj u učeničkom domu, jer se isti termin odnosi na različite profile odgojno-obrazovnih radnika; i one koji rade u predškolskom odgoju i obrazovanju i one koji rade s odgajanicima u domovima za odgoj te, naravno, i odgajatelje u učeničkim domovima. Kao odgajatelje u učeničkim domovima nalazimo nastavnike raznih profila, i one koji su završili nastavničke smjerove visokoškolskog obrazovanja, i one čiji studiji nisu bili nastavničkog smjera, a dodatnu su pedagoško-psihološku izobrazbu bili obvezni steći u roku od jedne godine od dana početka radnog odnosa. U svojstvu odgajatelja u učeničkom domu također se mogu naći i stručni suradnici raznih profila. Za uspješnost odgojnog rada važna je stručnost, ali i osobne kvalitete odgajatelja, pa bi on tako trebao biti strpljiv, tolerantan, human, razuman, ali i posjedovati ugled pedagoškog stručnjaka.

Navedene stručne, tj. pedagoške i osobne kvalitete faktor su diferencijacije u procjenjivanju uspješnosti odgojnog rada. Naime, one određuju način na koji će odgajatelj uspostaviti odnose sa svojim odgajanicima, sa stručnim suradnicima i ostalim odgajateljima u domu, te posljedično određuju i kvalitetu tih interakcija. Isto tako, one utječu i na samu kvalitetu izvršavanja zadaća u odgojnom radu svakog odgajatelja. U obzir se naravno treba uzeti i činjenica da na osobnost odgajatelja u svakom trenutku djeluje niz međuzavisnih čimbenika koji također utječu na uspješnost rada i rješavanja pojedinih odgojnih situacija. Čimbenik osobnosti osobito se naglašava jer utječe na važan psihološki proces koji se odvija u specifičnoj odgojnoj situaciji života i rada u učeničkim domovima, a riječ je o identifikaciji. Zbog toga je važno da odgajatelj posjeduje osobine koje su primjerene za jedan model s kojim se svjesno ili nesvjesno identificiraju mladi, ali i da odgajatelj s članovima svoje odgojne skupine razvije primjereno prislan odnos koji bi takav proces omogućavao. Spomenuti pedagoški ugled odgajatelja omogućava mu preuzimanje stručne uloge voditelja i vođe odgojne skupine. Pri tome je važno da odgajatelj svoje zahtjeve ne formira u obliku naredbi te da i sam vjeruje u njihovu pedagošku opravdanost.

Interakcijski aspekt svakodnevnog rada odgajatelja temelji se upravo na uspješnoj i kvalitetnoj komunikaciji. Ona je temelj uspostavljanja povjerenja i poštovanja, poučavanja tolerancije i razvijanja širine mišljenja kod odgajnika. Pri tome je važno napomenuti značaj emocionalne zrelosti i emocionalne inteligencije odgajatelja koji mora razumjeti svog odgajnika i nastojati mu pomoći koliko je god to moguće i odgojno prikladno. Jedna od takvih situacija je savjetodavni rad odgajatelja koji uvelike usmjerava daljnji razvoj odgajnika. U smislu razvoja kvalitetne komunikacije važno je poticati i razvijati iskren dijalog kako između odgajnika i njihova odgajatelja, tako i između odgajnika koji pripadaju istoj odgojnoj skupini ili istom učeničkom domu. Suprotan pojam dijalogu, monolog, ima mnogo manju odgojnu vrijednost jer ne omogućava odgajatelju djelovanje na psihu, ponašanje i razmišljanje njegovih odgajnika.

Kao što se može zaključiti iz razvojne prirode odgojnog procesa, uloga i funkcija odgajatelja mijenjale su se razvojem društva i posljedičnom promjenom okolnosti u kojima se odvija odgoj i obrazovanje. Uzevši u obzir društvenu ulogu odgoja, jasno je kako društvena očekivanja i percepcija oblikuju sliku idealnog ili poželjnog odgajatelja. Takav je odgajatelj u okolnostima suvremenog društva prvenstveno animator, komentator i terapeut. Njegova uloga animatora proizlazi iz ljudske interakcije i odnosa, misaone razmjene i potrebe za transformiranjem procesa poučavanja u proces učenja i samoodgoja. Upravo je ta uloga prva i ključna za uspješnost odgojnog rada. Uloga komentatora odnosi se na objašnjenje prvotno posredovanih informacija na temelju individualnog pristupa, tj. odgajatelj polazi od pretpostavke da svi učenici ne percipiraju i shvaćaju informacije na isti način i istom brzinom pa ih dodatno pojašnjava. Treća uloga, ona terapeuta, odnosi se na situaciju kada animacija i komentari te ostali standardni i svakodnevni postupci nisu postigli željene odgojne rezultate, pa odgajatelj traži uzrok neuspjeha odgojnog utjecaja. Naravno, zbog složenosti odgojnog procesa jasno je da će odgajatelj preuzimati i mnoge druge uloge, poput onih majeutičara, matetičara, invigoratora, regulatora, emancipatora, voditelja, demokratskog stratega itd... Već spomenuta uloga komentatora i sada navedena uloga demokratskog stratega posebno su zanimljive u komunikacijskom smislu jer zahtijevaju veliko komunikacijsko umijeće odgajatelja, ali i spremnost na suradnju i

dijalošku interakciju od strane odgajanika. Uloga odgajatelja kao komunikatora osobito je važna u kontekstu druge uloge, one katalizatora, jer odgajatelj mora poznavati načela uspješne komunikacije tako da svoje poruke kodira na način „da ih većina učenika lako i brzo dekodira“ (Rosić, 2007, 169).

3. Komunikacija

3.1. Pojmovno određenje komunikacije

Pojam *komunikacija* dolazi od latinske riječi *communicare*, u značenju nešto učini zajedničkim ili priopćiti što. Rječnik hrvatskog jezika komunikaciju definira kao „pružanje i primanje informacija“ (Tatković i sur., 2016, 3, prema Anić, 1991), dok se pojam „komunicirati“ definira kao „biti u vezi, ophoditi se, održavati, uspostavljati, vršiti komunikaciju“ (Tatković et al, 2016, 3 prema Anić, 1991). Međutim, jasno je kako navedene šturo definicije ne otkrivaju mnogo o složenom procesu kakav je komunikacija, a upravo njena kompleksnost uvjetuje nedostatak jednoznačnih i općeprihvaćenih definicija komunikacije. Neke od definicija komunikacije naglasak stavljaju na njen socijalni aspekt i važnost za nastanak i razvoj društvenih zajednica, ističući kako je komunikacija „u osnovi ljudskoga djelovanja i odnosa među ljudima“ (Tatković i sur., 2016, 3, prema Jukić i Nadrljanski, 2015). U kontekstu sociološkog pristupa komunikaciji nužno je spomenuti njen interakcijski aspekt, tj. važnost koju komunikacija ima za uspostavljanje odnosa među ljudima, razvijanje tolerancije, povjerenja i razumijevanja; a pritom je važno da ona „nije samo vještina uspostavljanja odnosa već i preduvjet izgradnje socijalne kompetencije i integracije jedinke u društveno okruženje.“ (Tatković i sur., 2016, 4). Drugi autori pak ističu psihološki aspekt njena odvijanja, navodeći kako se ona „dogđa u afektivnom i ponašajnome kontekstu i povezana je s osjećajima osobe“ (Tatković i sur., 2015, 4, prema Donohew, Sypher, Higgins, 2015). Komunikaciju bi u odgojnom kontekstu mogli definirati kao „proces stvaranja značenja između dvije ili više osoba“ (Bratanić, 1991, 76).

Komunikaciju proučava komunikologija, znanstvena disciplina koja se temelji na interdisciplinarnom pristupu fenomenu svog proučavanja, pri tome se koristeći saznanjima psihologije, neurologije, lingvistike, filozofije i drugih znanosti. Područja njenog proučavanja su interpersonalno, intrapersonalno i ekstrapersonalno komuniciranje; komuniciranje u malim grupama; organizacijsko komuniciranje, javno i masovno komuniciranje te jezik i kodovi značenja. Pri tome komunikacija u procesima odgoja i obrazovanja spada u područje javnog komuniciranja.

Komunikacija kao vještina i sposobnost jedno je od osnovnih diferencijalnih obilježja ljudskog roda, a razvijala se u kontinuitetu i paralelno s razvojem društva. Tako je njen razvoj moguće pratiti od rudimentarnih oblika prisutnih na počecima civilizacije do sofisticiranih oblika kakve poznaje moderno društvo. Čini se kako se u isto vrijeme razvijala i potreba za komunikacijom te je sposobnost učinkovite i kvalitetne komunikacije u suvremenom društvu postala jednom od temeljnih zahtjeva koji se postavljaju individui, tj. jednom od temeljnih čovjekovih kompetencija. Takav je razvoj komunikacije utjecao i na razvoj odgoja i obrazovanja, pa se predavačka, jednosmjerna komunikacija transformirala u dvosmjernu komunikaciju u kojoj se ističe aktivnost učenika i suradnički, partnerski odnos među subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Kvalitetna komunikacija služi sprječavanju sukoba i nesuglasica, samopotvrđivanju, zadovoljavanju potreba, razvitku u različitim i mnogobrojnim aspektima osobnosti itd...

Jedno od najvažnijih obilježja istinske komunikacije odnosi se na njen reciprocitet: „osoba koja šalje ujedno i prima poruku od osobe koja sluša, a slušatelj, ne samo da poruku prima već je istovremeno šalje i mijenja, ovisno o načinu na koji je poruku razumio i interpretirao.“ (Tatković i sur., 2016, 7). Takva komunikacija podrazumijeva misaonu aktivnost pošiljatelja i primatelja poruke, a uzmemo li u obzir činjenicu da se poruka interpretira na temelju referentnih okvira sudionika u komunikaciji, a koji se uvijek razlikuju i uključuju aspekte poput intelektualnih predispozicija i obrazovanja, emocionalnih osobitosti, socijalnog podrijetla itd., te činjenicu kako se poruka prilikom svakog slanja (kodiranja) i primanja (dekodiranja) mijenja, jasno je kako poruke kakvim ih shvaća pošiljatelj i poruke kakvim ih doživljava primatelj nikada neće biti posve jednake. Kvaliteta komunikacije dakle ovisi i o stupnju podudarnosti poslana i primljene poruke. U tom je kontekstu važno razlikovati dvije razine komunikacije. Prva se odnosi na denotativno značenje poruke koje opisuje ili obilježava neki predmet, pojavu itd..., a prepoznaje ga i dijeli većina ljudi. S druge strane, konotativno je značenje ono koje nekoj poruci pripisuje pojedinac te kao takvo ovisi o njegovim individualnim iskustvima, stavovima, emocijama, konkretnom kontekstu itd... Komunikacijska aktivnost uz razmjenu

poruka podrazumijeva i (ne)namjernu razmjenu informacija o sudionicima u komunikaciji. Tako svaki sudionik više ili manje svjesno izražava svoje stavove, mišljenja i vrijednosti, ali i neke od svojih osobina ličnosti, intelektualnih osobina, socijalnih navika itd...

Reardon (1998, prema Tatković i sur., 2016, 9-10) navodi nekoliko osnovnih značajki ljudske komunikacije: ljudi u komunikaciju stupaju iz različitih razloga, komunikacija rezultira i namjernim i nenamjernim učincima, najčešće je obostrana i uključuje dvije osobe čij je utjecaj na sugovornika nejednak, događa se i kada nije „uspješna“, tj. nije moguće ne komunicirati – i šutnja prenosi poruku, a temelji se na upotrebi simbola: riječi, gesta, slika, zvukova itd...

Kako bi se komunikacija uspješno odvijala, potrebno je osigurati određene preduvjete. Ona ovisi o osobnim faktorima pojedinca kao što su samopoštovanje i slika o sebi, otvorenost osobe, njena ljubaznost i toplina te o društvenim preduvjetima u smislu poticanja izbjegavanja predrasuda i stereotipa.

3.2. Klasifikacije komunikacije

Kao što je slučaj i s njenim definicijama, postoji velik broj klasifikacija komunikacije, a one se uglavnom temelje na podjeli po broju sudionika te njihovoj bliskosti. Najčešće spominjani oblici odnose se na komunikaciju između dvije osobe, komunikaciju u grupi, javnu komunikaciju i komunikaciju masmedijima.

Postoji nekoliko kriterija prema kojima se komunikacija može klasificirati, a najčešće se oni odnose na njenu svrhu, način na koji se ona prenosi ili njen komunikacijski kanal te sudionike koji u njoj participiraju (Tatković i sur., prema Kraljević, Perkov, 2014). Najčešće se komunikacija dijeli prema vrsti komunikacijskog kanala i to na verbalnu i neverbalnu komunikaciju o kojima će više riječi biti u nastavku. Prema svrsi se komunikacija može dijeliti na formalnu i neformalnu, a u kontekstu odgojno-obrazovnog rada zanimljiva je podjela na pisanje, čitanje, govorenje i slušanje koja se pojavljuje u sklopu jezično-komunikacijskog područja *Nacionalnog okvirnog kurikuluma*. (Tatković i sur., 16). Uspješno odvijanje komunikacije oslanja se na istodobno korištenje i uspješno prepoznavanje kako verbalnih tako i neverbalnih signala. Njena kvaliteta također ovisi o

vrsti uloga koju sudionici zauzimaju u komunikaciji i njihovom odnosu, a mijenja se i u skladu sa situacijom u kojoj se odvija. Tako je u odgojnom radu među ostalim posebno bitno u obzir uzeti i situacijske okolnosti u kojima se nešto pokušava komunicirati jer iste mogu značajno naštetiti pozitivnim i dobrim namjerama, pa čak i pozitivnim porukama. Jedna od takvih situacija jest uzimanje u obzir emocionalnog stanja odgajnika.

Verbalna komunikacija odnosi se na upotrebu jezika u svim njegovim oblicima (govor, pisanje, znakovni jezik), a odlikuje ju strukturiranost; određena sintaksa, rječnik, gramatika. Verbalna komunikacija tako može biti akustička, poput govora, ili vizualna, poput znakovnog jezika. Njom se najbolje prenose informacije, ideje, logički sklopovi itd... Za razliku od nje, neverbalna se komunikacija odnosi na ponašajni dio interakcije, a može podrazumijevati i zvukove koji se ne odnose na riječi, poput zvukova odobravanja, nelagode itd... Ona uključuje govor tijela, geste, izraz lica, način odijevanja, prostorno ponašanje osobe u smislu distance koju sugovornici zauzimaju jedni od drugih, pogleda itd... Neverbalna komunikacija je izvrstan medij za (ne)namjerno prenošenje emocionalnih stanja. Neverbalni su znakovi mnogo manje strukturirani nego verbalni, a odlikuje ih i veća nestalnost značenja, tj. različiti pojedinci isti znak mogu interpretirati na različite, a ponekad i oprečne načine. Takve su situacije česte u interkulturalnoj komunikaciji čija uspješnost ovisi upravo o poznavanju (drugačijih) značenja koje sugovornici pripisuju istim znakovima. Primjer takvog znaka jest rukovanje koje je posve uobičajeno poslovno ponašanje u anglosaksonskom svijetu, no može nositi potpuno različite konotacije za osobu koja pripada nekoj od azijskih kultura.

Jedna od glavnih razlika između verbalne i neverbalne komunikacije odnosi se na stupanj kontrole koji pojedinac ima nad različitim aspektima vlastitog ponašanja. Tako je kontrola u većini situacija mnogo veća u slučaju verbalne komunikacije, dok je neverbalne signale mnogo teže kontrolirati. Jedan od takvih znakova jest i crvenjenje ili pojava tikova, a zbog relativne nemogućnosti kontrole takve reakcije ona se koristi kako bi se procijenila istinitost i vjerodostojnost poruke u komunikaciji. Tako će sudionici u komunikaciji u situaciji u kojoj se verbalni i neverbalni znaci razlikuju veće povjerenje staviti u neverbalne znakove. Međutim, Tubbs i Mo (1977) prema Tatković i sur. (2016) napominju kako oba

aspekta ponašanja mogu biti namjerna ili nenamjerna, pa tako razlikuju namjerne i nenamjerne verbalne podražaje te namjerne i nenamjerne neverbalne podražaje. U smislu komunikativne je vrijednosti važno naglasiti značenje obaju vrsta podražaja jer komunikativno bogatstvo pomaže u uspješnoj interpretaciji poruke i izbjegavanju mogućih nesporazuma. Webb i sur. (1997) napominju kako je točno čitanje neverbalnih signala u komunikaciji kompleksna vještina koju nastavnici usvajaju postepeno.

Važnost neverbalne komunikacije očituje se u podatku da samo 7% dojma koji neki govorni čin ostavlja na sugovornika pripada djelovanju same poruke ili informacije koja se prenosi. Ostalih 93% odnosi se na neverbalnu komunikaciju; 55 % na govor tijela, a 38% na paraverbalne znakove poput visine tona i ritma govora.

Postoje tri aspekta s koja se može proučavati verbalna komunikacija, ovisno o obliku njena odvijanja i sudionicima koji u njoj sudjeluju, a oni su: retorika, govor ili monolog te razgovor ili dijalog.

Kao što je već spomenuto, pokušaj komunikacije između dvaju sugovornika ne mora uvijek biti uspješan, a upravo ta neuspješnost može dovesti do nesuglasica, nesporazuma i sukoba. Zbog toga je u sklopu razvijanja komunikacijskih kompetencija pojedinaca iznimno važno osvijestiti faktore koji ometaju komunikaciju. Ti faktori mogu proizlaziti iz objektivnih, više ili manje nepromjenjivih okolnosti poput sustava vrijednosti sugovornika, njihova nivoa obrazovanja, nacionalne ili vjerske pripadnosti, objektivnih poteškoća u intelektualnom, emocionalnom i drugom funkcioniranju, narječja ili jezika kojima se sugovornici koriste itd... Međutim, ometajući faktori mogu biti i posve subjektivni, tj. mogu se očitovati primarno na nivou pojedinca. Takvi su faktori emocionalne osobine ličnosti pojedinaca, pojava selektivnog slušanja, postojeće vrijednosne procjene o sugovorniku, pojava prebrzog zaključivanja, spolne i kulturne razlike među sugovornicima, njihov referentni okvir i proksemičko ponašanje (Tatković i sur., 2016), Navedeni faktori i ostale okolnosti komunikacije mogu utjecati na to da se poruka izmijeni u tijeku komunikacije ili pak da se uopće ne prenese.

Neverbalna komunikacija podrazumijeva sve one aspekte međuljudske interakcije koji se ne odnose na uporabu jezika, a u osnovi je se može proučavati s tri temeljna aspekta: komunikacijske okoline u kojoj sugovornici djeluju, fizičkih značajki sudionika u komunikaciji te govora tijela ili tjelesnih pokreta i pozicije koju sugovornici zauzimaju u prostoru. Međutim, važno je napomenuti kako je podjela komunikacije na verbalnu i neverbalnu u svojoj suštini umjetna, tj. nije moguće niti poželjno odjeljivati ta dva aspekta jer su obje „neodvojiv dio ukupnoga komunikacijskog procesa u kojem neverbalna komunikacija ima ulogu pri ponavljanju, dopunjavanju, isticanju i ublažavanju te reguliranju.“ (Tatković, i sur. 2016, 25) Neverbalna poruka također može i zamijeniti verbalnu, promijeniti njeno značenje ili je pak u potpunosti pobiti. Zbog toga je za kvalitetnu komunikaciju bitno nastojanje u postizanju usklađenosti verbalnih i neverbalnih signala. Važnost neverbalne komunikacije očituje se u njenoj sveprisutnosti, tj. činjenici da u interakciji sa sugovornikom pojedinac više ili manje svjesno odašilje signale o svojim osjećajima, stajalištima pa čak i karakternim osobinama ili osobnosti. Isto tako, uočavanje i prepoznavanje signala neverbalne komunikacije moguće je uvježbati, pa moramo pretpostaviti da postoji mogućnost da sugovornik razumije ne samo poruku koju prenosimo namjerno, već i onu koju ne prenosimo namjerno ili je nismo ni svjesni. Galloway (prema Woolfolk i Brooks, 1985) u tom smislu navodi primjer iz školske prakse: „Kada učenici slušaju, oni čuju riječi (nadajmo se), ali i opažaju ponašanja i izraze lica nastavnika kako bi prikupili dodatne informacije. Misli li nastavnik to što je rekao? Je li nastavnik iskren? Kakav je nastavnikov stav prema meni? Postoji bezbroj pitanja koja se pojavljuju u umu učenika.“ (Galloway, 1979, 198 prema Woolfolk i Brooks, 1985, 513)¹

Neka istraživanja (Neill, 1994, prema Tatković i sur., 2016) ukazuju na to da u suvremenom odgojno-obrazovnom kontekstu postoji nedostatak znanja, vještina i svjesnosti o neverbalnoj komunikaciji, a važnost te činjenice očituje se u potencijalu neverbalne komunikacije da pozitivno ili negativno utječe na cjelokupni odgojni rad ili

¹ „When students listen, they hear the words (hopefully) and they observe the behaviours and expressions of the teacher to obtain further information. Does the teacher mean what is said? Is the teacher sincere? What is the teacher's attitude toward me? There are countless questions that form in the mind“ Vlastiti prijevod.

vođenje razreda: „Rezultati provedenih istraživanja nastave koja su se temeljila na ekološkim i sociolingvističkim pristupima ukazuju na to da neverbalno ponašanje nastavnika utječe na komunikaciju između nastavnika i učenika.“ (Woolfolk i Brooks, 1985, 514).² Istraživanja koja su proveli Jecker i sur. (1965) i Machida (1986), prema Webb i sur. (1997), ukazuju na to da „nastavnicima koriste specijalizirane obuke (npr. učenje prepoznavanja čestih uzoraka neverbalnih signala poput gesta ili treptanja) u smislu poboljšanja njihove vještine dekodiranja neverbalnih signala razumijevanja“ (Webb i sur. 1997, 89).³

Još jedan pojam važan za komunikaciju kakva se uspostavlja u odgojnom i odgojno-obrazovnom kontekstu jest interpersonalna komunikacija koja se definira kao „interakcija dviju ili više osoba koje se uporabom simbola istodobno samoreprezentiraju.“ (Tatković i sur., 2016, 38). Pri tome je važno da proces interpersonalne komunikacije ima određen tijek, tako da govornik prvo šalje poruku o sebi i očekuje da je sugovornik prihvati, a tek potom šalje poruku u smislu sadržaja komunikacije; informacija, obavijesti itd... Interpersonalnost tj. odnosni aspekt ove interakcije očituje se u činjenici da sugovornici (ne)namjerno i (ne)svjesno odašilju poruke o svojim stavovima, sustavima vrijednosti, društvenim normama koje prihvaćaju itd.. Reardon (1998, prema Tatković i sur.,) navodi neke temeljne aspekte interpersonalne komunikacije, a oni se odnose na postojanje neverbalnog i verbalnog ponašanja; spontanog, uvježbanog i planiranog ponašanja; razvojne prirode samog procesa interpersonalne komunikacije; postojanje povratne veze, interakcije i koherentnosti; odvijanje prema unutarnjim i vanjskim pravilima te uključivanje persuazije ili uvjeravanja. Pri tome je važno naglasiti da se interpersonalna komunikacija definira kao aktivnost. Važnost interpersonalne komunikacije u odgojnom nastojanju očituje se u njenom utjecaju na uspješnost odgojnog procesa što uključuje i razvitak osobnosti i školski uspjeh odgajnika.

² „Results of classroom research based on ecological and sociolinguistic approaches indicate that teacher nonverbal behaviours influence communication between teachers and students“ vlastiti prijevod.

³ „... that teachers benefit from specialized training (e.g. learning to identify common patterns of nonverbal cues such as gestures and eye blinking) to improve their skill in decoding nonverbal cues of comprehension“ vlastiti prijevod.

Važan čimbenik razmatranja komunikacije i komunikacijskih odnosa jest njihova kvaliteta. Ona se može odrediti na temelju pet čimbenika koji se odnose na razumijevanje poruke koje mora biti jednako kod pošiljatelja i primatelja, zadovoljstvo sugovornika ostvarenom komunikacijom, učinak utjecaja na stavove i izazivanja akcije te oplemenjivanje odnosa među sudionicima. Pri tome je mnogo teže utjecati na stavove ili oplemeniti odnose nego postići razumijevanje poruke, a najtežim se zadatkom smatra postizanja akcije. Navedeni su zadaci relevantni i za obrazovni kontekst u kojem je razmjerno lakše prenijeti neku poruku i postići njeno razumijevanje, nego postići prihvaćanje te poruke i poticanje na pozitivno usmjerenu akciju. Isto je tako mnogo teže i zahtjevnije raditi na interpersonalnim odnosima nego postići površno zadovoljstvo interakcijom.

4. Komunikacijski aspekt odgojnog rada odgajatelja u učeničkim domovima

4.1. Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja

Odgoj kao proces utjecaja na cjelovit razvoj mlade osobe ne može se odvijati bez interakcije i komunikacije. Tako Polić (1997, prema Tatković i sur. 2016) navodi kako je „bit odgoja u komunikaciji između odgojitelja i odgajanika“ (Polić, 1997, prema Tatković i sur. 2016, 78), dok Mušanović i Lukaš (2011) navode kako je „Odgoj [je] proces interpersonalne komunikacije. Stoga je proces komunikacije važan pedagoški problem“ (Mušanović i Lukaš 2011, 101). Komunikaciju koja se odvija u procesu odgoja i obrazovanja djece nazivamo pedagoškom komunikacijom, a ona se može definirati kao „razvojno-interakcijski proces stvaranja značenja i razmjene poruka (značenja) između odgojitelja i odgajanika s ciljem osobnog razvoja odgajanika“ (Mušanović i Lukaš, 2011, 114). Uz ovo je određeno važno napomenuti kako je komunikacija proces u kojem postoji cirkularno stimuliranje, pa uz mijenjanje osobnosti odgajanika dolazi i do razvoja osobnosti odgajatelja. Važno obilježje pedagoške komunikacije jest i demokratičnost odnosa, tj. razvijanje takve komunikacije koja odgajanicima dopušta otvoreno izražavanje mišljenja, ali ih u isto vrijeme poučava odgovornosti za vlastito djelovanje.

Pristup odgoju koji u središte razmatranja stavlja međuljudski odnos naziva se interakcijsko-komunikacijskim pristupom. Bratanić (1990) navodi kako je „sagledan s ovog aspekta, odgoj (je) usko vezan i primarno određen kvalitetom međuljudskog odnosa odgajatelj – odgajanik, odnosno nastavnik – učenik“ (Bratanić, 1990, 25). Prema Pennings i sur. (2014), kvaliteta interakcije između nastavnika i odgajanika utječe na motivaciju odgajanika, njihov školski uspjeh te dobrobit samih nastavnika. Pri tom se međuljudski odnos definira kao „složen dinamički proces koji određuje ponašanje između osoba koje u njemu sudjeluju i uvjetuje međuovisnost njihova ponašanja.“ (Bratanić, 1993, prema Tatković i sur., 2016, 80). U kontekstu uspješnosti odgoja u središte promatranja najčešće dolazi odnos između odgajatelja i odgajanika koji je obilježen međusobnim djelovanjem, akcijom i reakcijom. Tako određeno djelovanje odgajatelja utječe pozitivno ili negativno na djelovanje, stavove, mišljenja ili emocije odgajanika; a ta reakcija odgajanika uvjetuje daljnje djelovanje, stavove, mišljenja ili emocije odgajatelja. Međuljudske odnose prema

Bratanić (1993 u Tatković i sur., 2016) uvjetuju tri glavna faktora, a oni su socijalna percepcija, emocionalni stavovi i empatija. Oni također imaju nekoliko općih karakteristika, a one su: interakcija, reciprocitet, cirkularno stimuliranje i djelovanje podsvjesnog.

Međuljudski se odnos odgajnika i odgajatelja razlikuje od drugih odnosa temeljnom prožetošću profesionalno-društvenog i osobnog aspekta, neravnopravnošću sudionika i poteškoćama u ostvarivanju reciprociteta (Bratanić, 1990). Prožetost društveno-profesionalnog aspekta i osobnog aspekta odnosa proizlazi iz odgoja kao važne i odgovorne društvene djelatnosti, ali i osobnog kontakta dvaju ili više ličnosti, pri čemu je upravo taj osobni dio u smislu naklonosti, razumijevanja i poštovanja, ključan u postizanju uspjeha u odgojno-obrazovnom radu. Neravnopravnost odnosa referira se na razliku u individualnom iskustvu, znanju, psihičkoj i fizičkoj zrelosti, a mijenja se i slabi rastom i razvijanjem odgajnika. U kontekstu neravnopravnosti odnosa Harjunen (2012), prema Pennings i sur. (2014) ističe značaj razlike u moći među sudionicima odgojne interakcije u kontekstu nastave. Reciprocitet se među ostalim odnosi na „naizmjenično zauzimanje pozicije subjekta i objekta u odnosu“ (Bratanić, 1990, 36), a uloge subjekta i objekta razlikuju se po razini uključenosti u pojedinoj interakciji. Iako se nominalno ističe kako učenik mora postati subjektom odgojno-obrazovnog procesa, za takvo djelovanje treba osposobiti i učenike i nastavnike. Tako drugi element reciprociteta, konfrontacija mišljenja, zahtjeva temeljnu pripremu i obrazovanje nastavnika. Treći značajni element recipročnog odnosa jest dijalog kao najhumanija forma komuniciranja.

Pedagoškom se komunikacijom može djelovati na razne faktore odgojnog procesa, primjerice na ponašanje učenika. U tom je slučaju važno da su poruke nastavnika usmjerene na konkretan i mjerljiv problem koji se manifestira u ponašanju i djelovanju učenika, a ne na samu osobnost učenika jer će takav stav dovesti do nekonstruktivnog konflikta te pogoršati postojeći problem.

4.2. Komunikacijske vještine

U kontekstu pedagoške komunikacije važno je istaknuti pojam komunikacijskih vještina, jednu od osnovnih sastavnica socijalne kompetencije. Njih bi se moglo definirati kao „sposobnost da se poruka prilagodi interakciji i kontekstu sugovornika i okruženja, dok se 'povratnu informaciju upotrebljava kao informaciju o (ne)uspješnoj adaptaciji ' (Bakić-Tomić, Dvorski, Kirinić, 2015, 159)“ (Tatković i sur., 2016, 63). Komunikacija je po svojoj prirodi vještina koju se može usvojiti, a potom je se može (i mora) vježbati i ponavljati, a ona u sebi podrazumijeva interpersonalne vještine u smislu odnosa s drugima i intrapersonalne vještine u smislu samokontrole i upravljanja stavovima i mišljenjima. Pod komunikacijskim vještinama podrazumijeva se slušanje, tj. sposobnost aktivnog slušanja, vještina postavljanja pitanja, empatija, asertivnost, razvijena osjetljivost za standarde odnosa i poznavanje situacije i konteksta u kojima se komunikacija odvija, vještina samopraćenja, obveza uključenosti i prigodnog upravljanja komunikacijom, pokazivanje fleksibilnosti u ponašanju te vještina korištenja ja, ti i mi poruka.

U kontekstu odgojnog rada posebno su važni vještina aktivnog slušanja, pravilnog postavljanja pitanja, empatija, fleksibilnost ponašanja i upotreba ja, ti i mi poruka. Aktivno slušanje podrazumijeva parafraziranje informacija svojim riječima od strane sugovornika u svrhu potvrđivanja točnosti tih informacija, ali i slanja signala govorniku o tome da ga osoba sluša i razumije. Učenje aktivnog slušanja je prema nekim autorima jedna od vještina koje bi se trebale poučavati u školi, a koja bi pozitivno utjecala ne samo u smislu komunikacije već u smislu poticanja, održavanja i razvijanja pozitivnih interpersonalnih odnosa (Jindra, Peko, Varga, 2010, prema Tatković i sur., 2016). Nadalje, za odgajatelja je iznimno važno razviti vještinu postavljanja pitanja, tj. znati postaviti pravo pitanje, na pravi način i u pravoj situaciji. Isto je tako važno da razviju sposobnost razumijevanja i suosjećanja sa svojim odgajanicima, tj. sposobnost empatije. Navedena sposobnost predstavlja jednu od temeljnih pretpostavki sposobnosti iskazivanja brige za osobu, a briga i zainteresiranost za učenike čine jednu od odlučujućih sastavnica odgojnog djelovanja. Ta je teza potvrđena u istraživanju koje je Čuk (2012) provela u osam učeničkih domova na području Dalmacije, gdje su učenici visoko vrednovali upravo brigu koju odgajatelji

pokazuju u njihovom međusobnom odnosu. Isto tako, kompleksnost odgojne situacije i različitost utjecaja mnogobrojnih odgojnih čimbenika od odgajatelja zahtijevaju i veliku dozu fleksibilnosti u radu. Jedna od odgojnih situacija koja može biti posebno zahtjevna jest konflikt. U tom je slučaju bitno da odgajatelj ne koristi te poruke, kojima se sugovornika optužuje, napada i kažnjava, već ja poruke koje su pogodne za ispriku i rješavanje sukoba. Ove je vještine važno naglašavati i razvijati u svakodnevnom radu odgajatelja; one moraju biti predmetom stručnog usavršavanja, ali i predmetom poučavanja u sklopu obaveznog obrazovanja stručnjaka odgovarajućih profila.

Važno je naglasiti kako su već spomenute konfliktne situacije, kao i njihovo intenzivnije odvijanje u vidu sukoba, normalne pojave u interpersonalnim odnosima. Osim potencijala za narušavanje odnosa, one u sebi nose i pozitivan potencijal razvijanja odnosa i rješavanja postojećih problema. No, kako bi se taj pozitivan potencijal mogao iskoristiti, važno je da se odgajatelj ili stručni suradnik koristi odgovarajućom verbalnom i neverbalnom komunikacijom. U tom se pogledu „konflikt s učenicom treba rješavati razumljivim, jasnim, iskrenim, osobnim i pravodobnim razgovorom.“ (Tatković i sur., 2016, 83). Jasno je kako je u rješavanju problema, ali i odgojnom radu uopće, nedopustivo korištenje bilo kakvog oblika nasilne komunikacije (verbalne ili neverbalne). U odgojnom je radu važno da odgajatelji imaju razvijene vještine konstruktivnog rješavanja sukoba i nenasilne komunikacije, ali i da te vještine razvijaju i potiču kod svojih odgajnika. Tako Gordon (2003, prema Tatković i sur., 2016) smatra kako je za mirno rješavanje sukoba ili konflikta bitno da odnos sadrži i da se u njemu potencira međusobno poštivanje, razumijevanje i suosjećanje, a sve u cilju izražavanja vlastitih potreba i interesa na način koji ne ugrožava potrebe i interese drugih sudionika u interakciji. Uz razvijanje vještine aktivnog slušanja, kod učenika valja razvijati i savjetodavne vještine kako bi i sami mogli postati medijatorima u rješavanju sukoba među vršnjacima.

Tek dijalog ili dvosmjerna pedagoška komunikacija predstavlja mogućnost učinkovitog odgojnog djelovanja, dok je jednosmjerna komunikacija puko informiranje odgajnika koja ne mora nužno rezultirati željenim učincima. Jedan od primjera važnosti kvalitetne komunikacije u školskom kontekstu jest njen utjecaj na razumijevanje i zadovoljstvo

učenika te njihovu motiviranost i zainteresiranost. U domskom je kontekstu ona od iznimne važnosti u vidu odnosa između odgajatelja i odgajnika; tj. uspostavljanja i razvijanja povjerenja, razumijevanja, tolerancije itd...

4.3. Metoda razgovora

Jedna od metoda rada koja se primjenjuje u pedagoškoj komunikaciji odgajatelja i odgajnika jest metoda razgovora, a može je se naći u svim područjima odgojnog rada i u svim njegovim oblicima. Naziva je se još i dijaloškom ili erotematskom metodom a karakterizira ju primjena pitanja i odgovora. O njegovom značaju Vukasović (2001) navodi: „razgovor međusobno povezuje odgojitelje i odgojenike, informira ih, približava (...) on povezuje odgojenike i odgojitelja racionalno i emocionalno. Prikladan razgovor stvara povjerenje, omogućuje suradnju i tako pridonosi nastanku klime pogodne za odgojno djelovanje.“ (Vukasović, 2001, 284). Razgovor ima mnoge primjene u odgojnom radu, a njegova funkcija je omogućavanje odgajatelju da „podstakne mišljenje i misaone aktivnosti odgajnika, da proverava svrhovitost postavljenih pitanja i opravdanost svojih postupaka u odgoju“ (Rosić, 1991, 116). Također se može koristiti kako bi se produbilo znanje i razumijevanje o nekoj temi, potaknulo i razvilo kritičko mišljenje i sposobnost rješavanja problema (Rosić, 1991). Na temelju upotrebe razgovora kao evaluacijske metode i metode vrednovanja moguće je poboljšati sve aspekte odgojnog rada. Razgovor kao metodu odgojnog rada karakterizira usmjerenost prema nekom unaprijed određenom cilju te potreba za pripremom odgajatelja koji je ujedno i voditelj razgovorne interakcije. Međutim, kompleksnost provođenja uspješnog razgovora od odgajatelja zahtjeva vještinu i znanje o razgovoru te pedagoški takt.

Pedagoški razgovor ima svoju strukturu i tijek, a počinje spomenutom pripremom odgajatelja, nastavlja se razvijanjem odnosa odgajatelja i odgajnika, samim činom razgovora te rezultira zaključkom nakon kojeg odgajatelj provodi analizu postignutog i donosi zaključke, preporuke i sugestije za daljnji rad (Rosić, 1991). Faza pripreme odnosi se na prikupljanje informacija o određenom problemu i formiranje pitanja koja svojom

formom i sadržajem moraju odgovarati metodi razgovora, problemu o kojem se raspravlja i situaciji u kojoj će se razgovor voditi. Zbog toga odgajatelj priprema opća pitanja kojima se postigne pogodna socijalna klima i uspostavlja odgovarajući odnos i ključna pitanja koja se odnose na problematiku o kojoj se razgovara. Razgovor se razvija novim pitanjima koja proizlaze iz njegova dotadašnjeg tijeka. Sam završetak razgovora se ne odnosi na određenu ocjenu kao što je to slučaj u uvjetima školskog rada, već je završetak zauzimanje određenog stava koji je optimističan u vidu korisnosti razgovora i budućih pozitivnih posljedica. Trenutak završetka razgovora potrebno je pažljivo odabrati kao on ne bi poništio dotad postignute pozitivne učinke, a zaključak može biti potreba za daljnjim razgovorom, prihvaćanje savjeta odgajatelja ili pak jednostavno djelovanje na poboljšanje odnosa.

Vrlo je važno da je razgovor strukturiran, da se učenika upozna s vremenom koje je dostupno za njegovo provođenje, njegovom ulogom i ulogom odgajatelja, prirodom odnosa koji će se uspostaviti u razgovoru i zadaćama koje se razgovorom treba ostvariti te vrstu pomoći koja će se pružiti ili se pruža. Međutim, svaki je razgovor jedinstven, ovisi o faktorima poput odgajanika, situacije u kojoj se razgovor odvija, problematici o kojoj se raspravlja, dostupnim vremenom, osobi koja je inicirala razgovor (odgajatelj ili odgajanik) itd...

Za odvijanje razgovora potrebna su najmanje dva sudionika, a najveća se efikasnost postiže uključivanjem više odgajanika za koje je razmatrani problem razgovora relevantan te uspostavljanjem višesmjernje komunikacije u kojoj komuniciraju ne samo odgajanici i odgajatelj, već i odgajanici međusobno. U smislu tehničkih modaliteta postavljanja pitanja i odgovora razlikujemo lanac, raspravu, zvijezdu i mrežu. Općenito je za metodu razgovora važno da njena primjena počine ulaskom učenika u dom i odgojnu skupinu, da se metoda razgovora razvija paralelno s razvojem odgajanika te da on nije sam sebi svrhom, tj. da se primjenjuje na konkretnim primjerima i odgojnim situacijama. Oblici razgovora su: razvojni razgovor, usmjereni razgovor, slobodni razgovor, diskusija, debata, razgovor u krugu, oluja ideja, razgovor između polaznika i javni razgovor (Rosić, 1991). Pri tome korištenje tih različitih oblika razgovora ovisi o nekoliko faktora: razvijenosti kulture

ponašanja, stupnju slobode odnosa i razvijenosti tolerancije i razumijevanja, motivaciji odgajanika i njihovom sudjelovanju.

Jedan od faktora koji utječu na uspješnost metode razgovora je i komunikacijska sposobnost odgajatelja koja se temelji na postojanju i razvijenosti komunikacijskih vještina. U tom smislu postoje značajne razlike među odgajateljima koje utječu na uspješnost i relativnu lakoću odgojnog rada.

Nedostaje istraživanja odgojnog rada u učeničkim domovima, a takva se situacija posebice odnosi na odnosni, tj. interakcijski i komunikacijski aspekt rada odgajatelja. Istraživanje koje je provela Ćuk (2012) zanimljivo je u tom smislu jer se provelo na uzorku učenika osam učeničkih domova na području Dalmacije, a fokusiralo se na ispitivanje odnosa učenika i odgajatelja, zadovoljstva učenika tim odnosom, zadovoljstva učenika domskim ozračjem te poticanje pozitivnih oblika ponašanja od strane odgajatelja. Jedan od ključnih zaključak koji se odnosi i na temu ovog rada jest želja učenika za kvalitetnijom i češćom komunikacijom s odgajateljima. Isto tako, zanimljivo je kako su neki od navedenih pozitivnih aspekata odgajatelja briga, razumijevanje i poštovanje koji su komponente odnosnog aspekta odgoja. Mišljenja učenika razlikovala su se s obzirom na dom, razred i spol, a perspektiva odgajatelja nije istraživana.

5. Empirijsko istraživanje

5.1. Problem i cilj istraživanja

Predmet ovog istraživanja jest komunikacijski aspekt svakodnevnog odgojnog rada odgajatelja u učeničkim domovima. Pregledom dostupne literature utvrđeno je kako je broj empirijskih istraživanja provedenih u području domske pedagogije mnogo manji od broja istraživanja provedenih o pitanjima školske pedagogije. Ta se činjenica posebice očituje u istraživanjima o komunikaciji kao bitnom fenomenu o kome ovisi uspjeh odgojnog i obrazovnog rada nastavnika i odgajatelja. Jedno od rijetkih istraživanja čij je fokus bio odgojni rad odgajatelja u učeničkim domovima jest već navedeno istraživanje koje je Ćuk (2012) provela u osam učeničkih domova u Dalmaciji. Za razliku od ovog istraživanja, Ćuk se bavila perspektivom odgajnika; njihovom percepcijom vlastitog odnosa sa svojim odgajateljem, poticanja pozitivnih ponašanja od strane odgajatelja, zadovoljstvo učenika tim odnosom te zadovoljstvom učenika kvalitetom općeg domskog ozračja. Rezultati tog istraživanja ukazuju na to da bi učenici željeli imati više komunikacije sa svojim odgajateljem te da bi željeli da njihova komunikacija bude kvalitetnija. Odgajnici su također bili zamoljeni da nabroje određene pozitivne aspekte rada svog odgajatelja, a među navedenim osobinama ili ponašanjima su i briga, razumijevanje i poštovanje, što je konzistentno s percepcijom odgajatelja o komunikaciji s odgajanicima, a koja će biti prezentirana u analizi dobivenih podataka. Nezavisne varijable u istraživanju koje je provela Ćuk su dob/razred učenika, učenički dom koji pohađaju te njihov spol.

Problem ovog istraživanja jest percepcija odgajatelja o vlastitoj komunikaciji u svakodnevnom odgojnom radu; važnost, učestalost, sadržaj, oblici, poteškoće te eventualni prostor za napredak u svakodnevnoj komunikaciji s različitim subjektima odgojno-obrazovnog procesa.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi percepciju odgajatelja o vlastitoj komunikaciji s odgajanicima i drugim subjektima svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada.

Ovo je istraživanje provedeno u kvalitativnoj paradigmi, metodom polustrukturiranog intervjua.

5.2. Istraživačka pitanja

1. Kakvu percepciju odgajatelji imaju o pojmu komunikacije, njenoj važnosti za vlastiti svakodnevni rad te vlastitoj obučenosti za njeno kvalitetno provođenje?
2. Što odgajatelji misle o vlastitoj svakodnevnoj komunikaciji s odgajanicima?
3. Što odgajatelji misle o vlastitoj svakodnevnoj komunikaciji s ravnateljicom učeničkog doma?
4. Što odgajatelji misle o vlastitoj svakodnevnoj komunikaciji sa stručnim suradnicima učeničkog doma?

5.3. Osnovne varijable

Zavisna varijabla u ovom istraživanju jest percepcija odgajatelja o komunikaciji općenito i vlastitoj komunikaciji s različitim subjektima odgojno obrazovnog rada.

Nezavisnu varijablu predstavljaju spol, duljina radnog staža ispitanika, duljina radnog staža u učeničkim domovima, njihova struka te svojstvo u kojem su zaposleni u učeničkom domu.

5.4. Način provođenja istraživanja

Ovo se istraživanje provelo u jednom ženskom učeničkom domu, metodom polustrukturiranog intervjua. Previđeno trajanje intervjua bilo je 20 minuta, a intervju je proveden na prigodnom uzorku od četiri odgajatelja i jedne stručne suradnice pedagoginje. Intervjui su provedeni u toku jednog radnog dana.

5.5.Uzorak

U ovom je istraživanju korišten prigodni uzorak.

Tablica 1 Relevantne značajke prigodnog uzorka

Ispitanik/nezavisne varijable	Spol	Radni staž	Radni staž u učeničkom domu	Struka	Svojstvo u kojem je zaposlena u uč.domu
S.V.	ženski	23 godine	23 godine	Profesorica pedagogije	Odgajateljica
S.N.	ženski	10 godina	10 godina	Profesorica tjelesnog odgoja	Odgajateljica
G.M.	ženski	30 godina	25 godina	Profesorica sociologije	Odgajateljica
M.P.	muški	9,5 godina	9,5 godina	Profesor tjelesnog odgoja	Odgajatelj
N.A.	ženski	nepoznato	10 godina	Profesorica pedagogije	Stručna suradnica pedagoginja, savjetnica

5.6. Postupci i instrumenti

U ovom istraživanju korištena je metoda polustrukturiranog intervjua, a korišteni instrument izrađen je za potrebe ovog istraživanja (u prilogu).

5.7. Obrada podataka

Podaci su obrađeni kvalitativnom analizom dobivenih odgovora jer prigodnost uzorka i broj ispitanika isključuju mogućnost kvantitativne obrade i generalizacije rezultata.

5.8. Analiza rezultata i rasprava

Prvo, uvodno, pitanje odnosilo se na kratko profesionalno predstavljanje ispitanika.

Drugo pitanje iz područja uvodnih pitanja polustrukturiranog intervjua odnosilo se na poimanje komunikacije, a glasilo je: „Što za vas znači komunikacija?“ Odgovori ispitanika kretali su se u dva glavna smjera; dvoje ispitanika pokušalo je ponuditi neku definiciju komunikacije dok je dvoje ispitanika izrazilo vlastito poimanje važnosti komunikacije za njihov svakodnevni rad. Jedna ispitanica objedinila je navedena dva smjera i navela svojevrsnu definiciju komunikacije, a potom i naglasila njenu važnost. Zanimljivo je primijetiti kako se odgovori ispitanika razlikuju s obzirom na nezavisnu varijablu duljine radnog staža, tako da su ispitanice s dužim radnim stažom naglašavale važnost komunikacije u svakodnevnom radu odgajatelja, dok su ispitanica i ispitanik s kraćim radnim stažom odgovoru pristupili sa stajališta definicije. Definicije koje su ispitanici ponudili bile su: „Komunikacija bi za mene bila neka razmjena, usmena razmjena, ne samo usmena, ali uglavnom usmena razmjena informacija, nekih osjećaja, nekih navika. Znači nekakav kontakt između mene i učenice ili između mene i učenica.“ (S.N.), „Obuhvaća nekakvu suradnju u smislu razgovora, izmjene informacija. Nekad su to i osobne informacije neke, ako učenice požele razgovarat' o nekim osobnim stvarima; [obuhvaća] izmjenjivanje nekih činjenica, praćenje učenica.“ (M.P.) Ispitanica N.A. u svojoj „definiciji“ komunikacije naglasak stavlja na dva njena temeljna aspekta, verbalnu i neverbalnu komunikaciju: „Komunikacija je sve što nas okružuje, znači verbalna, neverbalna, bilo kakva.“ (N.A.) Neke od izjava koje se odnose na njenu važnost su „[Komunikacija] znači sve u radu s učenicima“ (S.V.), „[Komunikacija je] najmoćnije

sredstvo u poslu kojim se bavim (...) Sve vještine komuniciranja koje će mi olakšati suradnju i razumijevanje s drugom osobom su jako poželjne.“ (G.M.) i *„Znači jako je bitna u našem poslu (...) ključ je svega, ja bi rekla.*“ (N.A.). Isto tako, ispitanici naglašavaju odnosni aspekt komunikacije, tj. njenu važnost za uspostavljanje i razvijanje dobrih odnosa s učenicima: *„da bi postigli što bolje odnose morate kvalitetno komunicirati“* (S.V.), pri čemu se kvalitetna komunikacija prema istoj ispitanici odlikuje postavljanjem pitanja koja nisu sugestivna, omogućavanjem komunikacijskog „prostora“ sugovorniku tj. učenicima te otvorenosti i svakodnevnosti svog odvijanja; *„Znači nekakav kontakt između mene i učenice ili između mene i učenica.*“ (S.N.) te *„ (...) ključ je svega ja bih rekla. A pogotovo dobrih međuljudskih odnosa“*(N.A.). Ispitanica N.A. također naglašava kvalitetu komunikacije, ali i potrebu stalnog promišljanja o vlastitoj (provedenoj) komunikaciji, bez obzira na to odvija li se ona s kolegama ili učenicima.

Treće pitanje iz istog područja odnosilo se na percipiranu važnost komunikacije za svakodnevni rad odgajatelja, a glasilo je: *„Koliko je ona važna u vašem svakodnevnom radu?“*. Tri su ispitanice na to pitanje odgovorile u sklopu drugog pitanja koje se odnosilo na poimanje komunikacije: *„Znači sve u radu s učenicima“* (S.V.), *„Ključ je svega, ja bi rekla.*“ (N.A.) i *„Najmoćnije sredstvo u poslu kojim se bavim.“*(G.M.). Ispitanica S.N. komunikaciju karakterizira slično ispitanici G.M.; navodeći kako je ona najvažniji alat kojim rade. Ispitanik M.P. također smatra kako je ona vrlo važna za uspješno obavljanje posla, a svoje mišljenje objašnjava na sljedeći način: *„Nakon prirodnih potreba, mislim da je najvažnija zato što moramo biti svjesni u kakvom su nam stanju djeca. Djeca na taj način nekako upoznaju rad odgajatelja, što se traži od njih i tako. Znači nekakva pravila recimo funkcioniranja doma su, općenito su u toj svojoj komunikaciji.*“ (M.P.) U ovim je odgovorima važno primijetiti kako se komunikacija karakterizira kao sredstvo ili alat kojim se postižu određeni odgojni ciljevi.

Četvrto je pitanje glasilo *„S kime komunicirate u svakodnevnom radu?“*. Kao najčešći odgovor na ovo pitanje pomalo se neočekivano javljaju različiti zaposlenici doma, dok jedna ispitanica ne spominje učenike kao subjekte svakodnevne komunikacije. Međutim, ista ispitanica koja ne spominje učenike tj. odgajanike kao subjekte svakodnevne

komunikacije u daljnjem razgovoru naglašava da je s odgajanicima u svakodnevnoj komunikaciji koja se može odvijati u obliku individualnog razgovora ili razgovora u malim skupinama. Kao zaposlenici doma koji se najčešće spominju u svojstvu sugovornika su pedagoginja (S.V., S.N., G.M.), odgajatelji (S.V., S.N., G.M., N.A (pedagoginja)) i ravnateljica (S.V., G.M., M.P). Ostali zaposlenici doma spominju se kao „ostalo osoblje“ (S.V.), drugi zaposlenici (G.M.) ili „tehničko osoblje“ (S.N.); a neki ispitanici spominju pojedinačna zanimanja ili zaduženja: noćna paziteljica (G.M.), kuharice (G.M.), spremačice (M.P. i G.M.), ekonomica (M.P.) i tajnica (M.P.). Samo dvije ispitanice spominju roditelje (S.N. i G.M); jedna ispitanica (S.N.) spominje i komunikaciju sa školama koje pohađaju njene odgajalice (razrednici, predmetni nastavnici, stručni suradnici škola), a ispitanica G.M. također spominje suradnju s institucijama i lokalnom zajednicom pri ostvarivanju različitih izbornih i posebnih programa. Ispitanici uglavnom napominju kako razgovaraju sa svima ili s većinom u domu, a ispitanica G.M. to objašnjava: *„Međusobno se prožimamo u radu i surađujemo (...)naprosto je to takva ustanova gdje su svi važni u nekom dijelu posla kojim se bave i bitan je taj protok informacija svih nas“* (G.M.). U pogledu subjekta komunikacije važno je istaknuti i odgovor N.A., stručne suradnice u domu, koja napominje kako provodi podjednako mnogo vremena u razgovoru s učenicima i odgajateljima, ističući da je upravo neposrednost komunikacije s odgajanicima aspekt koji razlikuje školskog pedagoga od domskog pedagoga: *„Dakle razlika između školskog pedagoga i domskog je upravo ta, neposredniji odnos sa svim učenicima i zapravo su mi skoro pa sve učenice dostupne bez obzira na potrebe školske, ono da vam šalju učenike i tako. Ja znači mogu, ne ću reći u svakom trenutku, ali u njihovo vrijeme kad su tu i prema dogovoru sa svakom od njih komunicirati i to često i radim“* (N.A.).

Peto pitanje iz područja uvodnih pitanja polustrukturiranog intervjua sastojalo se od dva tematski povezana potpitanja: *„Što je po vašem mišljenju najvažnije za uspješnu komunikaciju?“* i *„Koje su kompetencije potrebne?“* Na ovom se pitanju odgovori ispitanika značajnije razlikuju prvi puta u tijeku intervjuiranja. Takve izražene razlike u aspektima komunikacije koje ispitanici percipiraju kao određujuće za njenu uspješnost mogle bi reflektirati osobna shvaćanja komunikacije; njenih aspekata i važnosti koja im se

pripisuje. Tako ispitanica S.V. kao značajke najvažnije za uspješnost komunikacije navodi dobronamjernost sudionika u komunikaciji, provjeravanje razumijevanja i izbjegavanje prebrzog zaključivanja: „*pitati osobu:kako si ti to mislila? Ako vam se ponekad učini da je nešto možda i nespretno rečeno.*“ te korištenje ja govora i ja poruka: „*Ja sam to tako razumjela. Jesam li u pravu? Možeš li mi pomoći?*“ (S.V.). Ja poruke spominje i N.A, a uz njih ističe i važnost slušanja, posebno vještine aktivnog slušanja; asertivnost u komunikaciji, komunikaciju koja ne etiketira i ne određuje, neposrednu komunikaciju koja u sebi uključuje komponentu samorefleksije i svjesnosti o osobinama i posebnostima sugovornika. Posebno je važno što sugovornica, kao stručna suradnica u ovom učeničkom domu, naglašava ključan aspekt komunikacije: dvosmjernu komunikaciju; „*I zapravo dvosmjerna komunikacija je uvijek meni jako važna, da čujem i drugog sugovornika*“. Slušanje kao jedna od najvažnijih vještina ili kompetencija potrebnih za ostvarivanje kvalitetne i uspješne komunikacije spominje se u odgovorima još dvoje ispitanika (G.M. i M.P.). M.P. uz slušanje navodi još i vještinu kvalitetnog izražavanja te prilagodljivost odgajatelja, tj. njegovu „*spremnost na različite situacije*“ (M.P.). Isti ispitanik ističe i važnost komunikacije bez predrasuda, ali i mogućnost sažimanja ili sumiranja, tj. pronalaženja „*ključnih riječi*“ u razgovoru: „*da znamo izvadit' u trenutku razgovora nekog [ključne riječi], što bi bilo ključno što smo sad pričali.*“ (M.P.). Ispitanica G.M. kao najvažnije vještine za ostvarivanje uspješne komunikacije, uz vještinu slušanja, navodi staloženost, toleranciju, mogućnost empatije i razumijevanja ljudi koji se od nas razlikuju, sposobnost stavljanja u poziciju druge osobe i prevladavanja značajnih dobnih razlika (važnost čega postaje jasnija kada se u obzir uzme dugačak radni staž odgajateljice); „*ne ono sada da daješ nekakve recepte kako i što treba, nego da se staviš u tu situaciju sad nekakvog drugačijeg vremena, drugačijih potreba i slično*“ (G.M.). Naposljetku, ispitanica S.N. kao važne kompetencije navodi prisutnost, strpljivost, elokventnost (koja je usporediva s vještinom kvalitetnog izražavanja koju ističe M.P.), motivaciju i asertivnost; pri čemu asertivnost objašnjava kao „*znači da je meni stalo da sugovornik s kojim komuniciram da me razumije i da je meni stalo da razumijem sugovornika.*“ (S.N.).

Kratkim pregledom odgovora ispitanika moglo bi se zaključiti kako pri procjenjivanju

aspekata komunikacije važnih za njenu uspješnost ispitanici polaze od vlastitih iskustava i potreba u radu.

Šesto pitanje iz ove grupe odnosilo se na zadovoljstvo ispitanika znanjima o komunikaciji koja su imali prilike steći u toku formalnog obrazovanja, a glasilo je: „*Jeste li zadovoljni znanjem koje ste tijekom obrazovanja stekli o komunikaciji i njenoj važnosti?*“. Odgovori koje su ispitanici ponudili na ovo pitanje vrlo su zanimljivi jer ispitanici istog profesionalnog profila (iako ne nužno zaposleni u istoj funkciji) pružaju gotovo oprečne odgovore. Tako ispitanica S.V., po struci profesorica pedagogije, a u domu zaposlena u funkciji odgajateljica, smatra kako je njeno formalno obrazovanje u pogledu komunikacije bilo zadovoljavajuće, no napominje da se tijekom cijelog radnog vijeka dodatno stručno usavršavala. Ispitanica N.A., po struci pedagoginja, a u domu zaposlena kao stručna suradnica pedagoginja, pak izjavljuje kako nije zadovoljna znanjem koje je u tijeku formalnog obrazovanja imala prilike steći o komunikaciji te naglašava važnost dodatnog stručnog usavršavanja. Važno je napomenuti kako je ispitanica N.A. neko vrijeme radila i kao odgajateljica u učeničkom domu, što omogućuje usporedivost podataka i odgovora navedenih dviju ispitanica. Sličan slučaj javlja se i kod ispitanika S.N. i M.P. koji su po struci profesori tjelesne kulture. S.N. izjavljuje kako nije uvijek zadovoljna znanjem kojeg je u toku formalnog obrazovanja imala prilike steći, tj. da njeno zadovoljstvo ovisi o specifičnim slučajevima i komunikacijskim okolnostima. Smatra kako je u obradi teme komunikaciju trebalo naglasiti kao: „*živi proces koji se stalno razvija*“, a naglašava i razvojnost učenja komunikacije. Ispitanik M.P. s druge strane izražava zadovoljstvo obradom teme u toku svog formalnog obrazovanja, naglašavajući važnost stručne prakse koja se počela odvijati već na nižim godinama studija, a na kojoj su imali prilike naučiti „*kako se postaviti u komunikaciji sa skupinom, kako razgovarati s nekim, komunicirati individualno i frontalno*“ (M.P.). Ispitanici S.N. i M.P. imaju podjednak radni staž u učeničkim domovima, a moguće je da su formalno obrazovanje pohađali u isto vrijeme ili s manjim vremenskim razmakom. Nije poznato jesu li ispitanici pohađali fakultet u istom gradu, tj. jesu li bili obrazovani po istom studijskom programu. Posljednja ispitanica, G.M., po struci profesorica sociologije, navodi kako nije zadovoljna obrazovanjem koje je stekla

u toku (samo) formalnog obrazovanja te da se morala usavršavati nakon zaposlenja u odgojno-obrazovnom sustavu. Međutim, ona isto tako navodi kako tijekom studija nije vjerovala da će se zaposliti u odgojno-obrazovnom sustavu. To vjerovanje predstavlja osobni faktor koji bi mogao imati diferencirajuće djelovanje i u parovima ispitanika koji su pohađali isto obrazovanje te imaju podjednak radni staž.

Posljednje pitanje iz područja uvodnih pitanja bilo je tematski povezano s prethodnim, a glasilo je: „*Postoji li dovoljno mogućnosti za profesionalno usavršavanje u vidu komunikacije?*“. Svi ispitanici navode kako su zadovoljni mogućnošću stručnog usavršavanja, a čak njih troje (S.V., G.M. i M.P.) ističu kako ravnateljica njihova doma pridaje veliku važnost stručnom usavršavanju te u tom smislu djeluje poticajno na odgajatelje: „*uvijek kaže: nađite si sami, nije nikakav problem*“ (S.V.). S.V. navodi različite oblike stručnog usavršavanja koji su dostupni odgajateljima; pri čemu su neki organizirani, dok drugi ovise o inicijativi samih odgajatelja. Tako ispitanica polazi različite edukacije koje vode stručnjaci raznih profila (spominje primjer edukacije o samopoštovanju i edukacije o obiteljskoj psihodinamici koja im je bila korisna u smislu „*da bi što bolje razumjeli naše učenice*“ (S.V.) i škole odgajatelja; čita stručnu literaturu; usavršava se u kolektivu i izvan njega. Ispitanica S.N. pak ističe važnost osobnog faktora, tj. prema njenom mišljenju postoji dovoljno mogućnosti za stručno usavršavanje, no samo ako je osoba za njih zainteresirana i ako si sama pronade edukaciju. G.M. ističe kako je vrlo zadovoljna stručnim usavršavanjem koje joj „*pomaže na profesionalnom i osobnom planu.*“ (G.M.). Ispitanik M.P. ističe još jedan zanimljiv aspekt stručnog usavršavanja, pridajući važnost ne samo predavanjima, radionicama i sl., već i stankama i druženjima koja se u tim prilikama odvijaju. Ispitanik smatra da u tim prilikama „*jako puno možemo zapravo saznati kako drugi domovi rade, unaprijediti svoj rad na neki način, dobit' nove ideje*“ (M.P.). Ispitanica N.A. pak zauzima refleksivan stav i navodi kako je zadovoljna, no ne u potpunosti jer se potrebno kontinuirano usavršavati i raditi na sebi: „*dakle, ja mislim da nikad dosta usavršavanja i poboljšanja*“. Takav je stav u suštini poticajan jer eliminira mogućnost „dovoljnosti“ ili „savršenosti“ koje su posebno štetne za kompleksne uvjete odgojno-obrazovnog rada. Ista ispitanica navodi kako uvijek nastoji pohađati razne oblike

stručnog usavršavanja (spominje i one koje organizira nadležno ministarstvo i Agencija za odgoj i obrazovanje), ali i naglašava kako ponekad i sama sudjeluje u svojstvu voditelja nekih aktivnosti. U tom smislu spominje prezentaciju primjera dobre prakse na koje se u osvrtu na korist stručnih usavršavanja referirao i M.P. Također spominje vrlo važan aspekt praktične primjene naučenog.

Na temelju navedenog moglo bi se zaključiti kako je odgovor na prvo istraživačko pitanje: svi ispitanici pokazuju izraženu svjesnost velike važnosti komunikacije za uspješnost njihova svakodnevna rada, pri čemu aspekti komunikacije koji se naglašavaju kao ključni za njenu uspješnost ovise o osobnoj definiciji pojma komunikacije i iskustvu u njenoj primjeni. Troje od petero ispitanika navodi kako nije zadovoljno znanjem o komunikaciji kojeg su imali prilike steći u toku svog formalnog obrazovanja; no taj su nedostatak nadoknadili stalnim stručnim usavršavanjem.

Sljedeća skupina pitanja odnosila se na percepciju komunikacije s odgajanicima. Prvo pitanje iz te skupine odnosilo se na generalnu percepciju odgajatelja o komunikaciji s odgajanicima, a glasilo je: *„Kako biste opisali komunikaciju s odgajanicima iz vaše odgojne skupine?“*. S obzirom na to da je ovo pitanje bilo „uvodno“ za drugu skupinu pitanja, postavljeno je poprilično općenito kako bi ispitanici imali priliku sami odabrati one elemente i segmente svoje komunikacije s odgajanicima koje smatraju najrelevantnijima. Tako ispitanica S.V. svoju komunikaciju s odgajanicima generalno ocjenjuje kvalitetnom i naglašava njena dva glavna segmenta. Prvi segment odnosi se na razumijevanje koje odgajateljica nastoji pokazati u komunikaciji: *„Ne idem s nekog aspekta: „Ja sam to radila drukčije u vašoj dobi“. Zaista mislim da ih razumijem, trudim se razumjeti.“* (S.V.). Drugi se segment odnosi na osjećaj sigurnosti kod učenica u smislu razvijanja komunikacije koja ostavlja dovoljno prostora za samoinicijativan razgovor s odgajateljicom i postavljanje bilo kakvog pitanja: *„Tu se moraju osjećati sigurno. Treba imati taj osjećaj da uvijek može doći, pitati me. I na samom početku, kad dođu u dom, uvijek im kažem: Ne postoji glupo pitanje.“* (S.V.). Druga ispitanica, S. N. , smatra kako na njenu komunikaciju s odgajanicima utječe mnogo faktora (poput toga kakav je dan njoj ili kakav je dan njima) te da je njihova komunikacija zbog toga ponekad uspješna, a ponekad ne; dok je u prosjeku

zadovoljavajuća. Vrijednost tog odgovora očituje se u priznanju činjenice da komunikacija nije i ne može uvijek biti uspješna, no odgajatelji u svom radu uvijek trebaju težiti što većoj uspješnosti komunikacije. Ista ispitanica kao svojevrsni cilj komunikacije navodi *“da uspijemo doprijeti jedni do drugih, ja do njih i one do mene.”* (S.N.). Ispitanica G.M. svoju komunikaciju s učenicima generalno karakterizira kao dobru, a u temelju takve komunikacije, koju ispitanica karakterizira međusobnim uvažavanjem, stoji povjerenje: *„Mislim da je najbitnije stvoriti taj temelj jednog povjerenja (...) da u konkretnoj situaciji, na primjer, učenice razumiju da mi se mogu obratiti za pomoć, da neće to biti nekako protumačeno loše po njih ili iskorišteno. Ili da će ostati u okvirima ako je nešto povjereno“*. Ispitanica smatra kako bi se komunikacija s odgajanicima trebala odlikovati pristupom u kojem: *„jednostavno nekako prilaziš ljudski, sa srcem toj djeci i onda to nalazi nekakav put.“* Pri tome bitan faktor čini razlika u godinama, tj. činjenica da odgajatelj mora pristupiti kao odrasla osoba, a uspješnosti komunikacije, prema mišljenju odgajateljice, svakako pridonose i vještine koje odgajatelji razvijaju stručnim usavršavanjem. Ispitanica navodi kako okolnosti za komunikaciju nisu uvijek najpovoljnije, pa ni sam odgajatelj nije u mogućnosti efikasno (*tolerantno, fino, staloženo*) pristupiti komunikaciji. U tom slučaju je, prema odgajateljici, *„uvijek dobro reći: Čuj, nekako nisam imala vremena, ili Nisam tog trenutka mogla.“* Jedna od okolnosti koje ispitanica navodi kao otežavajuće za komunikaciju su i zdravstvene tegobe, u kojem slučaju odgajateljica zamoli svoje odgajanike da razgovaraju kasnije, pri čemu od njih očekuje razumijevanje. Isto tako, smatra i kako učenici imaju pravo odbiti razgovor u nekom trenutku ili o nekoj temi, a ona sama takvo odbijanje poštuje. Ispitanica navodi kako svake godine provodi evaluaciju vlastitog rada, a povratna informacija učenika upućuje na to da imaju povjerenja u svoju odgajateljicu; da im ona pomaže i da je susretljiva kada im treba pomoć ili podrška. Odgajateljica smatra kako je evaluacija vlastitih odnosa i rada jako bitna za njen rad. Napominje također i kako sa svojim odgajanicima ostaje u dobrim odnosima i kada oni napuste dom te da često dolaze u posjet. Važnost povjerenja naglašava i ispitanik M.P. koji generalno navodi kako je njegova komunikacija s njegovom trenutnom odgojnom skupinom na vrlo visokoj razini: *„u smislu da osjećam da slobodno razgovaramo o svemu, da su djeca otvorena, da nekako idu s povjerenjem. Ja isto tako idem s povjerenjem. Uvijek*

im isto tako unaprijed kažem da ako žele da neke stvari ostanu među nama da tako i bude. I toga se držimo, i ja i djeca, kol'ko sam primijetio.“ (M.P.). Isti ispitanik navodi još jedan oblik komuniciranja – komunikaciju s grupom. Zadovoljan je i ovim vidom komunikacije jer njegove odgajanje poštuju dogovorena pravila i ne pokazuju neprikladna komunikacijska ponašanja: navodi primjer prekidanja i korištenja mobilnih telefona. Smatra kako bi za kvalitetu komunikacije općenito, ali osobito komunikacije s grupom, mogla biti zaslužna jasnoća postavljanja zahtjeva (pravila i obaveza) na početku komunikacije. Posljednja ispitanica, N.A., u opisu komunikacije polazi od vlastitog komunikacijskog ponašanja te smatra kako je u komunikaciji s odgajanicima otvorena i pristupačna. Također smatra kako je za kvalitetnu komunikaciju najbitnije aktivno slušanje i razumijevanje poruke koju sugovornik nastoji prenijeti: *„Jako se trudim uvijek kod tog slušanja da baš ono, aktivno slušam, (...) uvijek se trudim da baš čujem što mi učenica govori.*“ (N.A.). Isto tako, smatra kako je u komunikaciji s mladima bitno odgovoriti na njihove „zahtjeve“, tj. potrebe, pitanja i sl., a navodi primjer iz svakodnevnog rada u vidu komunikacije s učenicama na Vijeću učenica. Nadalje, smatra kako njenu komunikaciju s odgajanicima karakterizira tolerancija i otvorenost te sloboda mišljenja, no naglašava da je važno djeci postaviti određena pravila i ograničenja; a što je posebno važno u kontekstu učeničkog doma zbog brojčane premoći djece u odnosu na odrasle.

Uz prvo pitanje iz ove skupine bilo je predviđeno i potpitanje: *„Koliko je važna neverbalna komunikacija?“. Svi ispitanici slažu se u tome da je ona „jako važna“ (S.V., S.N., G.M., N.A.) i „izuzetno važna“ (M.P.), a njihovi se odgovori razlikuju po tome koje aspekte neverbalne komunikacije naglašavaju, a dijelom i po razlozima važnosti neverbalne komunikacije. Tako ispitanica S.V. naglašava ton glasa; gledanje u oči; gestikulaciju; zauzimanje tjelesnog stava: *„da učenica može misliti da je nešto krivo napravila, mislim da [stav] mora biti otvoren, prijateljski“* jer *„naše učenice se moraju tu osjećati dobro jer je to sad privremeno njihov dom.*“ (S.V.). Ispitanica pokazuje svjesnost vlastite neverbalne komunikacije i refleksivnost, pa nastoji upravljati svojim neverbalnim ponašanjem (ne pokazivati nervozu, poslati poruke u smislu otvorenosti, prijateljstva). Ispitanica S.N. pak navodi kako je neverbalna komunikacija u odnosu s djecom važna jer *„oni još uvijek ne**

znaju baš riječima izraziti ono što bi htjeli.“ (S.N.). Ispitanica G.M. pak navodi važnost neverbalne komunikacije u odnosu s učenicima prvih razreda jer: „*pa neće nepoznatoj osobi, a ja sam to za njih, prići i reći: znate, meni je tako i tako i tako. To će kad se već stvori nekakav odnos. A sad kad dođe prvi razred, neverbalna komunikacija je važnija od verbalne. Jer ćete vidjeti i usta spuštenu i tužni pogled i zaplakane oči i to je ono što vam sve govori.*“ (G.M.). Navodi i da učenici viših razreda više koriste verbalnu komunikaciju, a i češće je sami iniciraju. Ističe i recipročnost odnosa u neverbalnoj komunikaciji u smislu da odgajatelji procjenjuju neverbalnu komunikaciju učenika, ali i učenici procjenjuju neverbalnu komunikaciju odgajatelja. Pri tome spominje čitanje izraza lica i pokreta. Ispitanik M.P. navodi i kako upozorava svoje odgajanje na komunikacijsku važnost neverbalne komunikacije: „*Ja i upozoravam odgajanje da ih promatram, ne samo što mi kažu nego i kako se ponašaju.*“ (M.P.). Ispitanik osobito upozorava odgajanje kada je komunikacija individualna, pa odgajatelj svu pažnju može posvetiti jednom odgajaniku. Isti ispitanik također pokazuje svjesnost i refleksiju o vlastitoj neverbalnoj komunikaciji te je nastoji kontrolirati. U tom smislu naglašava djelovanje nesvjesnog u neverbalnoj komunikaciji. Ispitanica N.A. također spominje geste, mimike, tjelesni stav (koji mora biti otvoren), ali i prostorno ponašanje. U tom smislu daje primjer prostornog uređenja svog ureda: „*I kako u svojoj sobi imam onaj radni stol, imam dvije male fotelje, uvijek izađem iza stola i sjednem se na foteljicu kako bi bile ravnopravne u razgovoru i kako bi to njima bilo ugodnije i kažem: „e sad ću se tu sjest, pa da čujemo“.* Zapravo nikad, skoro pa nikad, ne razgovaram prek' stola, nego ak' me netko nešto pita odgovorim.“ (N.A.). Navedeno je ponašanje vrlo bitno u ostvarivanju kvalitetnih suradničkih odnosa jer stol služi kao fizička barijera između sugovornika i podsjeća na razliku u rangu pa situacija umjesto razgovoru, može sličiti ispitivanju.

Drugo pitanje iz ove skupine odnosilo se na utvrđivanje sugovornika koji najčešće započinje komunikaciju: „*Tko najčešće inicira komunikaciju, vi ili odgajanje?*“, a uz njega je bilo predviđeno potpitanje: „*U kojim situacijama je inicirate vi, a u kojim odgajanje?*“. Većina ispitanica (S.V., S.N. i G.M.) smatra kako su one te koje više iniciraju komunikaciju, dok ispitanik M.P. navodi kako je podjednako često da

komunikaciju inicira on i da komunikaciju iniciraju odgajanici. Ispitanica N.A. navodi kako problem o kojem se razgovara određuje tko će inicirati komunikaciju. Tako odgajanici: „Dosta često dolaze kad je nešto njima jako važno. Njima je najvažnije tipa neke stvari kao što se tiče prehrane, izlazaka (...) ima i slučajeva da same dođu ako su u nekom problemu ili da traže pomoć.“ (N.A.). S obzirom na to da je riječ o ispitanici koja je u domu zaposlena u svojstvu stručne suradnice pedagoginje, zanimljivo je primijetiti da izbjegava termin „inicirati komunikaciju“ i zamjenjuje ga frazom „dati mogućnost da dođu.“. U daljnjem razgovoru ispitanica ipak navodi da je ona ta koja češće započinje komunikaciju: „Jer želim onako, otvoriti tu neku komunikaciju, pogotovo s učenicama koje su nove pa su jedna ili dvije unutar grupe, pa onda uvijek kažem „ajde molim te, hoću upoznat te nove učenice.“ (N.A.). Pedagoginja također navodi kako u domu provodi program adaptacije putem kojega ima priliku upoznati sve ili bar većinu učenica prvih razreda. U takvom relativno bliskom komunikacijskom i interakcijskom kontaktu ima priliku detektirati potrebe ili moguće poteškoće učenica, no komunikacija u smislu razrješenja istih može biti otežana: „Ali ja sam tu jako oprezna, probam preko odgajatelja. Jer oni još uvijek razmišljaju zašto bi ja išla kod pedagogice ili nešto sam napravila. I uvijek im na početku kažem: „Nisi ništa napravila, nisam te pozvala kao kaznu. Nego želim te bolje upoznati i zato sam te zvala. Pa najčešće onda krenemo s obavezama, pa onda se neke stvari odmotaju.“ (N.A.). Ispitanica S.V. također smatra kako je ona ta koja češće inicira komunikaciju i to na temelju uočenih promjena u ponašanju, tj. ponašanja koja odudaraju od uobičajenih za određenog odgajanika. Ispitanica također smatra kako nije dobro „skakati na svaku“, već reagira tek kada primijeti da se neko ponašanje ili stanje odvija izvjesno vrijeme, a odgajanica ne dolazi sama tražiti pomoć. Odgajateljica u tom slučaju poziva učenicu i razgovor počinje pitanjima poput: „Primijetila sam..., Jesam li u pravu? Kako ti mogu pomoći?“ (S.V.). Ista ispitanica nadalje navodi kako odgajanici dolaze i sami, najčešće u situacijama kada postoji neki problem u odnosima u domu, tj. kada odgajanici imaju problem s nekim u sobi ili domu. Kao poseban se slučaj napominju obiteljski problemi, u kojem slučaju odgajanici rijetko dolaze sami, već se razgovor odvija na temelju zapažanja odgajatelja. Odgajateljica S.N. također se slaže kako su odgajatelji ti koji najčešće iniciraju komunikaciju u sklopu svog svakodnevnog, rutinskog rada: „Jer je to

ipak na neki način moj posao“ (S.N.), dok učenici dolaze kada im nešto treba. Odgajateljica G.M. također smatra kako ona inicira komunikaciju češće nego njeni odgajanci, a u tom smislu iznosi zapažanje kako su mladi u suvremenom društvu previše zaokupljeni tehnologijom (preko koje dobivaju zadaće, slušaju glazbu, socijaliziraju se), pa ih odgajateljica treba gotovo prekidati kako bi ostvarila komunikaciju. Odgajateljica navodi i primjer kada se pokušala prilagoditi novim okolnostima, no odgajanci nisu prihvatili prijedlog komunikacije putem društvenih mreža. Kao i prethodne dvije ispitanice, i ova odgajateljica navodi kako učenici najčešće dolaze kada imaju neki problem s drugim učenicima (najčešće u sobi) ili kada im nešto treba (kada traže da se nešto organizira). Ispitanik M.P. jedini smatra kako i on i odgajanci u podjednakoj mjeri iniciraju međusobnu komunikaciju. On je inicira u slučaju *„nekog roditeljskog poziva, ako je roditelj zabrinut. Ako sam primijetio da je dijete u nekom lošem raspoloženju, ako sam primijetio da je dijete sretno zbog nečega.*“ (M.P.). Kao i ispitanica S.V., M.P. inicira komunikaciju u slučaju kada primijeti ponašanja koja odudaraju od uobičajenog stanja i ponašanja odgajanika. Odgajanci iniciraju komunikaciju kada im nešto treba, a ispitanik spominje materijalne i nematerijalne potrebe. U slučaju materijalnih potreba, poput odobrenja izlazaka, odgajanci su poprilično direktni u komunikaciji. U slučaju pak nematerijalnih potreba (osobnih pitanja, problema, raspoloženja) odgajanci okolišaju: *„imate li malo vremena, takvo će bit pitanje.*“ (M.P.). Isti ispitanik napominje kako mu odgajanci više dolaze zbog materijalnih nego nematerijalnih potreba.

Treće pitanje iz skupine pitanja koja su se odnosila na komunikaciju odgajatelja s njihovim odgajanicima bilo je usmjereno utvrđivanju najčešćih tema razgovora, a glasilo je: *„O čemu najčešće komunicirate s odgajanicima?“.* Odgovori se ispitanika na ovo pitanje poprilično razlikuju, a jedinu jasnu sličnost moguće je primijetiti u odgovorima ispitanica S.V. i G.M. koje izjavljuju kako najčešće teme razgovora uvelike ovise o uzrastu učenika. Zanimljivo je primijetiti kako obje ispitanice imaju povećano iskustvo u radu u učeničkim domovima; a njihovi odgovori se uvelike razlikuju od onih koje su ponudili njihovi mlađi kolege. Odgovor pedagoginje također je različit od onih koje su ponudili njeni kolege odgajatelji, no to bi se moglo i očekivati s obzirom na različitost uloga koje pedagozi i odgajatelji

zauzimaju u odgojno-obrazovnom procesu učeničkog doma. Tako ispitanica S.V. izjavljuje kako s učenicima prvih razreda najčešće razgovara o njihovoj adaptaciji, tj. prilagodbi na nove uvjete srednjeg školovanja i života u domu. Pri tome su najčešće teme osjećaji učenica, njihovo zdravlje i prehrana. Teme u drugom razredu srednje škole tiču se socijalizacije i socijalnih odnosa među učenicima doma ili učenicima iste odgojne skupine, dok se u trećem razredu najveći naglasak stavlja na komunikacijske teme. U tom se segmentu učenice osvještava i poučava o važnosti kvalitetne komunikacije, ponavlja se već naučeno te poučava o važnosti kvalitetnih međuljudskih odnosa i tolerancije. Teme u četvrtom razredu srednje škole odnose se na pripremu za odlazak iz doma te poučavanje korisnih vještina; razgovor o državnoj maturi, studiranju, zaposlenju i ponašanju na intervju za posao; udaji i obiteljskom životu; a navedene se teme posebno obrađuju i u dodatnom programu pod nazivom *Kultura življenja* koji vodi ista odgajateljica. Za usporedbu, ispitanica G.M. također navodi kako su glavne teme u komunikaciji s učenicima prvog razreda prilagodba, upoznavanje i funkcioniranje u novoj sredini te njihovi osjećaji i raspoloženje, a uz to dodaje i teme pravila, uputa i kućnog reda. Odgajateljica navodi da sa starijim učenicima koji su se privikli na novu životnu i odgojnu sredinu razgovara o komunikacijskim temama, funkcioniranju u grupi i uvažavanju različitosti, toleranciji, suradnji i drugim socijalnim vještinama; u čemu se očituje sličnost s odgovorom koji je ponudila S.V.. Nadalje, G.M. navodi kako sa starijim učenicima razgovara i o tome što oni žele u životu, koji su im ciljevi i kako se isti mogu ostvariti te o procesu odlučivanja. Ispitanica S.N. pak navodi kako s učenicima najčešće razgovara o različitim aspektima njihova školovanja (o ocjenama, profesorima, rasporedu, drugim učenicima u školi). Kao drugu temu navodi slobodno vrijeme učenica, a kao treću njihove društvene i socijalne odnose te eventualne probleme koji u njima mogu nastati. Ispitanik M.P. pak navodi kako je njegovo najčešće pitanje učenicama „*Kako si?*“ tj. usmjeren je na njihove osjećaje i doživljaj doma. Razgovaraju i o eventualnim problemima koje učenice mogu imati u domu, npr. u komunikaciji sa sustanarkama, te o školi i školskim temama. Pedagoginja doma navodi kako s učenicama često razgovara o lošim komunikacijskim odnosima između njih i članova njihovih obitelji, zatim o organizaciji vremena i učenju: „*jednostavno učenice kojima izmakne vrijeme i ne znaju si dobro organizirat*““ (N.A.), razvojnim poteškoćama

učenica koje često rezultiraju kašnjenjem u dom ili izostancima iz škole (a u pozadini tih ponašanja često se kriju drugi uzroci) itd... Spominje i problematične situacije u kojima postoji nasilje u obitelji; teško ga je otkriti, a kada ga se otkrije „*onda je jako grdo.*“, no i napominje kako ima dojam da je nasilja u obitelji sve manje ili ga bar u domu nisu detektirali toliko često.

Četvrto pitanje iz ove grupe odnosilo se na percepciju odgajatelja o vlastitoj komunikaciji sa svojim odgajanicima, tj. na percepciju otvorenosti i iskrenosti te komunikacije: „*Smatrate li da je vaša komunikacija s odgajanicima otvorena i iskrena?*“. Uz ovo pitanje bilo je predviđeno i potpitanje: „*Kako to postižete?*“. Svi ispitanici odgovaraju kako smatraju da njihova komunikacija s odgajanicima (generalno) ima odlike iskrenosti i otvorenosti, no razlikuju se prema aspektima komunikacije koje ističu kao važne za postizanje otvorenosti i iskrenosti u komunikaciji te po definiranju aspekata prema kojima se komunikacija kao takva može okarakterizirati. Tako ispitanica S.V. ponavlja svoje mišljenje kako se njene odgajanje moraju osjećati sigurno i biti slobodne obratiti joj se i postaviti joj bilo koje pitanje koje je njima važno; a takvu komunikaciju nastoji postići iskrenošću, pokazivanjem empatije i razumijevanja: „*Postižem je na način da sam iskrena prema njima i da masu puta kada one mene pitaju kako je meni bilo u toj dobi ili kada razgovaramo o ocjenama, da im nekako nastojim na sve moguće načine reći da ih razumijem. I stalno im govorim da vjerujem da im je teško i da je to težak period života.*“ (S.V.). Ispitanica S.N. pak smatra kako je za otvorenu i iskrenu komunikaciju s odgajanicima potrebna otvorenost, iskrenost, prisutnost i zainteresiranost od strane odgajateljice. Ispitanica G.M. ističe individualni aspekt tog odnosa, tj. faktor osobnosti koji do određene mjere određuje koliko se osoba spremna povjeriti: „*Sve je to stvar osobe, neka osoba će vam se otvoriti' više, naprosto je takva.*“ (G.M.). Isto tako ističe individualni aspekt sa strane odgajatelja, tj. mišljenje kako učenici prepoznaju iskrenu ljubav prema poslu i radu s mladima, veselje prema radu i zainteresiranost. Uz to napominje i otvorenost odgajatelja: „*isto tako kada nešto meni osobno nije prihvatljivo, ja opet to kažem i iznosim otvoreno kroz tu svoju komunikaciju da s tim nečim nisam u miru ili da nešto ne mogu ili slično. Otvoreno im pristupam i ne očekujem da se to mora provesti, ali mislim da ja moje*

da to kažem“ (G.M.). Ispitanik M.P. smatra kako je njegova komunikacija s odgajanicima generalno otvorena i iskrena; no isto tako smatra kako ona to ne može biti uvijek jer je važno zadržati dozu profesionalnog odmaka i distance od određenih osobnih pitanja i odgajatelja i odgajanika. Isto tako navodi da se trudi postići otvorenost i iskrenost, a dozvoljava i mogućnost da odgajanici ne žele razgovarati o određenim temama, što i naglašava na početku razgovora s odgajanicima. U tom smislu naglašava i ulogu povjerenja koje smatra jednim od najboljih načina postizanja otvorenosti i iskrenosti: *„Prvo time da kažem da ovo ostaje među nama i da mi naglasi odgajanik što točno želi da ostane među nama, a onda i krenemo razgovarati.“* (M.P.). Ispitanica N.A. također naglašava važnost povjerenja u odnosu s učenicama, a smatra kako je sama otvorena i pristupačna u komunikaciji te da su odgajanice često otvorene prema njoj: *„Ja polazim od toga da, što se njih tiče, ja njima kažem da sam ja otvorena i da mogu mi se povjeriti i sve reći i da isto tako sve što je važno za njih da se ne kaže i da ostane, može ostati sve dok nije nešto što prelazi moje granice i neke moje kompetencije da ja to mogu s njima riješiti.“* (N.A.). Isto tako uspoređuje svoje iskustvo u svojstvu rada kao odgajateljica i kao pedagoginja, navodeći kako je kao odgajatelj mogla ostvariti neposredniji rad s učenicima i dotaknuti neke teme koje do nje sada ne dolaze: *„Dok sam bila odgajatelj još i više. Još i više jer ste neposrednije, jer ste stalno s njima. Mislim, i sad je to moguće, ali možda ne dotičem neke teme koje su..., to riješe možda sa svojim odgajateljima (...) čini mi se da kao odgajatelj sam još imala neposredniju komunikaciju sa svojom odgojnom grupom osobito.“* (N.A.).

Peto se pitanje također odnosilo na percepciju komunikacije, no ovaj put se procjenjivalo pokazivanje razumijevanja u komunikaciji: *„Smatrate li da pokazujete razumijevanje za probleme i mišljenja vaših odgajanika?“*. Kao i u prethodnom pitanju, svi ispitanici odgovaraju kako smatraju da (uglavnom) pokazuju razumijevanje za probleme i mišljenja svojih odgajanika. U tom kontekstu ispitanica S.V. ističe svoja nastojanja da učenicima pokaže kako ih razumije te da je tu za njih: *„Nekako [im] nastojim na sve moguće načine reći da ih razumijem. I stalno im govorim da vjerujem da im je teško i da je to težak period života zato što kognitivno puno moraju učiti, raditi, truditi se; a opet otišle su od kuće, nastala je ta neka rupa između obitelji i njih (...) trudim se i na sve moguće načine im reći i*

pokazati da ih razumijem i dajem im prostora u prvom razredu da me nazovu kad god žele. Nekako, tu sam za njih, na sve moguće načine im to pokazujem“ (S.V.). Ista ispitanica ističe mogućnost druženja i pobližeg upoznavanja s odgajanicima na neformalnim događanjima poput izleta. U slučaju nekog neprikladnog ponašanja ispitanica navodi kako: *„uvijek [im] dam priliku i kažem: Gledaj, ovo što si sad napravila nije u redu. Molim te pazi kako ćeš ubuduće.“* Ispitanica navodi kako ne „skače na prvu“, ali ipak provodi disciplinu na način koji je primjeren radu s mladima. S.V. smatra kako je mišljenje odgajanica jako važno, pa odgajateljica navodi kako: *„uvijek ih pitam za mišljenje, zajedno slažemo teme koje ćemo obrađivati tijekom školske godine uz one zadane teme koje imamo mi kao odgajatelj, svaki razgovor završi s time: Šta ti misliš?“* (S.V.). Ispitanica G.M. smatra da pokazuje razumijevanje za mišljenje i probleme svojih odgajanica jer joj je takav opći pristup čovjeku: *„da su ljudi različiti i da trebaš vidjeti kako je to iz njegove perspektive.“* (G.M.). Ispitanik M.P. u ovom kontekstu spominje primjenu savjetodavnog razgovora i općenito davanje savjeta odgajanicama; navodeći kako nema praksu davanja savjeta ako ga odgajanice nisu tražile: *„Ja volim reć' da neću davat' savjete dok me ne traže. Znači nisam tu da dajem savjete, ali znam nekakve te osnove savjetodavnog razgovora. Znači, uvijek im nekako kažem da sam tu, ako žele savjet da ću im ga dati, ako ne žele ne. Tu sam da slušam recimo nekad samo.“* (M.P.).

Sljedeće pitanje iz ove grupe prvo je od tematskih pitanja usmjerenih samoj metodi razgovora, a odnosilo se na pripremu odgajatelja za primjenu navedene metode: *„Kako se pripremate za primjenu metode razgovora?“*. U ovom se pitanju pokazala različita praksa ispitanika, što uključuje i sličnosti i različitosti pripreme koju provode stručni suradnici i odgajatelji. Uz to, u ovom se pitanju prvi puta javlja isprepletenost i međusobno prožimanje metode razgovora u smislu individualnog, skupnog ili grupnog razgovora s odgajanicima na zadanu temu i svakodnevne komunikacije s odgajanicima koja pokriva više tema, a odvija se spontano. Odgajateljica S.V. navodi kako se za razgovor priprema promišljajući i razmišljajući o temi razgovora, ali i da njen cilj nije samo ukazati na posljedice određenog ponašanja, već pomoći odgajanici da ih i sama uvidi. Pri tome se koristi jednim listom papira na kojem navede nedavna pozitivna i negativna ponašanja odgajanice te ga preda

odgajanicima kako bi ona sama mogla izvući zaključke i kako bi se suočila sa svojim ponašanjem: „*Uvijek se pripremam da joj nastojim dati do znanja koje su posljedice njezinog ponašanja. I nju samu uključim u to, nije da ja sad cijelo vrijeme govorim nešto: zašto si ti sad to napravila? Zašto ovako... znaš šta će ti se desiti; nego je pokušam navesti da ona sama vidi*“. Ispitanica navodi i primjer iz vlastitog iskustva gdje je jedna odgajanica učestalo ostajala prespavati kod bake bez da je tražila dopuštenje. Ispitanica S.N. navodi kako njena priprema ovisi o situaciji, ne priprema se za svakodnevnu „rutinsku“ komunikaciju jer ona „ide spontano“. U slučaju neke važne teme poput neprikladnog ponašanja ili kršenja domskih pravila, koristi se obrascem za razgovor s učenicima. Ispitanica G.M. također se slaže kako priprema ovisi o temi razgovora te navodi kako se unaprijed informira ako je riječ o nekom problemu. Njena priprema u slučaju kada učenicu treba uputiti u neku temu, objasniti pravila ili kućni red sastoji se u tome da pripremi određene natuknice u smislu svega što želi reći u razgovoru. Ako je pak riječ o nekoj temi vezanoj uz emocije, odgajateljica se informira šire: prouči podatke o osobi s kojom planira razgovarati te pogleda relevantnu literaturu (o temi, načinu vođenja razgovora o istoj). Ista ispitanica napominje kako je prošla razne edukacije (trening savjetodavnog razgovora, teorija izbora) koje joj pomažu u razgovoru s učenicima, a ponekad ne slijedi sve korake i ne drži ih se striktno jer su joj već prešli u naviku. Ispitanik M.P. i u ovom pitanju spominje trening savjetodavnog razgovora za koji smatra da mu je mnogo koristio u komunikaciji s odgajanicima, no ukazuje na zabludu „znanja“ prema kojoj osoba misli da zna sve o nekoj temi, ali u tijeku razgovora shvati da daje savjete bez razloga. Zbog toga smatra da se potrebno podsjećati i obnavljati spoznaje o već usvojenim znanjima i vještinama. Isto tako navodi kako mu nije praksa raspitivati se u školi ili kod ostalih učenika o pojedinom odgajanicima: „*Ali ne idem ja s tim da od nekog drugog saznajem nešto o nekom drugom. To mi nije baš praksa.*“ (M.P.). Priprema pedagoginje sastoji se od kratkog koncepta razgovora u kojem ona razrađuje kako će razgovor izgledati; što ju zanima u razgovoru i što bi njime željela postići. Isto tako pogleda podatke i zapise o učenicima koji joj ukazuju na aspekte na koje bi trebala obratiti pažnju, a oni se često tiču obiteljske situacije ili iz nje proizlaze. Pri tome naglašava da sličnu pripremu ima i kada na razgovor dolazi roditelj.

Sedmo pitanje iz ove skupine odnosilo se na učestalost primjene metode razgovora u svakodnevnom radu odgajatelja, a glasilo je: „*Koliko često primjenjujete metodu razgovora?*“. Zanimljivo je primijetiti kako odgajatelji u ovom pitanju osobito rade distinkciju između svakodnevne, rutinske, spontane komunikacije i primjene metode razgovora. Tako ispitanica S.V. navodi kako svakodnevno komunicira sa svojim odgajanicama, obiđe ih dva puta u toku radnog dana, pri čemu razgovaraju o svakodnevnim temama poput njihovog trenutnog stanja, osvrta na prethodni dan ili potencijalnih problema; a u sklopu rada obilazi i ostale učenice doma koje ne spadaju u njenu odgojnu skupinu. Zatim navodi kako strukturirani razgovor uvijek prati bilješkama, a provodi ga individualno sa svakom učenicom dva puta u polugodištu. Tema takvog razgovora je stanje i promijene od prošlog razgovora: zdravlje, stanje u obitelji, stanje u školi, osjećaji učenice, eventualni problemi koje nije mogla reći pred ostalim učenicama. Ispitanica S.N. navodi kako dva do tri puta tjedno poziva učenike na razgovor, svakodnevno komunicira s učenicima u manjim skupinama, tj. obilazi ih po sobama, a sastanak grupe ili komunikacija s cijelom grupom odvija se jednom u dva tjedna. Ispitanik M.P. navodi kako dnevno provede jedan ili dva individualna razgovora s učenicima, tj. tjedno provede jedan individualni razgovor sa svakim odgajanicom. Pedagoginja doma smatra kako dosta često razgovara s učenicima, no učestalost razgovora ovisi o potrebi za njime. Tako u prosjeku tri ili četiri puta tjedno razgovara s učenicima. Ispitanica G.M. navodi kako učestalost komunikacije ovisi o uzrastu i okolnostima. Trenutno u odgojnoj skupini ima nekoliko učenica prvih razreda koje jednom tjedno pozove na individualni razgovor. Kasnije se učestalost takvih razgovora smanji. Isto tako navodi kako su svakodnevna komunikacija i individualni razgovori isprepleteni u domu u kome radi: „*kod nas se to u domu isprepliće jer ja svaki dan kad dođem na posao, prvo što mi je za raditi jest da se dođem djeci javiti da sam tu i da ih pitam trebaju li nešto, ima li nekakav problem*“. Navodi kako se pri tom prvotnom obilasku mogu primijetiti naznake problema pri čemu ona odmah reagira. U slučaju da problem postoji već duže vrijeme ili da je problem izražen, poput problema koji nastaju prilikom uklapanja u novu sredinu, odnosu s drugim učenicima ili učenju; odgajateljica poziva učenicu na individualni razgovor. Još jedna od mogućnosti je provođenje razgovora u malim grupama, a odgajateljica navodi primjer nedavnog

razgovora u sobi učenica prvog razreda koje su imale problem u međusobnim odnosima. Odgajateljica je provela razgovor u suradnji s pedagogijom, dogovorene su konkretne mjere, a sastanak će se ponoviti za dva tjedna kako bi se utvrdilo stanje i zadovoljstvo eventualnim promjenama. Ispitanica smatra kako su ti razgovori dobri za učenice jer djeluju opuštajuće u smislu da učenice progovore o problemu i olakšaju si dušu. Odgajateljica od prilike jednom mjesečno provodi sastanke s cijelom grupom, a njihova svrha može biti poučavanje o nekoj temi, preventivno djelovanje ili razvoj bolje komunikacije.

Sljedeće se pitanje odnosilo na oblike rada u kojima se primjenjuje metoda razgovora: „*U kojim oblicima rada koristite metodu razgovora?*“. Svi ispitanici koji su u domu zaposleni u svojstvu odgajatelja navode kako metodu razgovora primjenjuju individualno, u malim skupinama (po sobama) i u velikoj grupi (sastanci odgojne skupine). Ispitanica S.V. navodi kako se sastanci u malim skupinama odvijaju od prilike jednom tjedno, a spominje i primjer iz vlastitog svakodnevnog rada: dolazak novih učenica u skupinu ili početak nove školske godine. U tom slučaju se rad prvo odvija u velikoj grupi, a njegov je cilj upoznavanje novih učenica, postavljanje i predstavljanje pravila života i rada u domu te uspostavljanje i utvrđivanje grupne dinamike. Sastanak velike grupe slijede tjedni sastanci u malim skupinama ili grupama. Ispitanica S.N. navodi kako oblik rada ovisi o temi ili problemu o kojem treba razgovarati, a najčešće se radi o individualnom radu. Ispitanik M.P. slaže se kako oblik rada ovisi o situaciji, ali i o potrebama odgajanika, a za grupni oblik rada koristi još i naziv frontalni rad. Odgovor ispitanice N.A. značajno se razlikuje od prethodno navedenih, a jedinstvenost odgovora uvjetovana je nezavisnom varijablom svojstva u kojem je ispitanica zaposlena u domu. N.A. kao pedagoginja doma provodi individualne razgovore i radionice (primjer je već spomenuta adaptacija), vodi Vijeće učenika koje se sastaje svaka dva tjedna, a svakodnevno komunicira s odgajateljima.

Deveto pitanje iz ove tematske skupine odnosilo se na konflikt kao posebnu komunikacijsku situaciju u kojoj se očituje velik emocionalni naboj, a glasilo je: „*Kakva je vaša komunikacija s odgajanicima u slučaju konflikta?*“ Odgovori ispitanika na navedeno pitanje poprilično se međusobno razlikuju. Ispitanica S.V. u svom odgovoru naglasak

stavlja na individualni rad s odgajanicima: „jasno im dam do znanja da su u ustanovi i da to nije moje osobno mišljenje prema tome, nego treba se ponašati u skladu s pravilima rada i kućnog reda.“ (S.V.) Pri tome ističe kako svi odgajatelji u svom radu odgajanicima postavljaju granice, no i da se njihovi odgajanici nalaze u razvojnoj dobi u kojoj često krše ili prekoračuju te granice, pa u tom slučaju „joj dam jasno do znanja da ne može tako i da se treba vratiti u okvir“ (S.V.). Odgajateljica ističe važnost paraverbalne komunikacije u komunikaciji o konfliktu, navodeći kako se sve mora reći „normalnim“ tonom umjesto povišenog tona kojeg sama nikada ne koristi. U slučaju da je neki prekršaj veći, odgajateljica koristi i stegovne mjere: „jasno im dam do znanja da to što je učinila da nije u redu i ako je potrebno, nažalost, ja im uvijek unaprijed kažem: Meni je jako teško dijeliti stegovne mjere, ali kad je nešto potrebno to učinim. Dobije stegovnu mjeru tipa ukora, opomene pred isključenje“ (S.V.). Ispitanica nadalje navodi kako je takvo djelovanje potrebno i zbog odgoja drugih učenica: „Jednostavno morate zbog ostalih učenica. Morate biti pravedni prema svima. Ja to njima uvijek naglašavam da su sve iste u mojim očima i ne radim razlike.“ (S.V.). Kao primjer neprikladnog ponašanja navodi kasni povratak u dom. Ispitanica S.N. pak navodi kako je njena metoda rješavanja konflikata: „U nekim neutralnim uvjetima saslušat' obje strane i onda nekako probat' da oni, da te obje strane saslušaju jedna drugu.“ (S.N.). Ispitanica G.M. razlikuje postupak rješavanja konflikta kada se on odvija između dvaju odgajanica i postupak rješavanja konflikta koji se pojavljuje između nje i pojedine odgajanice. U oba slučaja naglašava važnost kvalitetne komunikacije jer „rješavanje problema u stvari počinje dobrom komunikacijom.“ (G.M.). U prvom slučaju, kada se konflikt odvija između dvaju odgajanika, ispitanica smatra kako učenike treba poučavati o tome kako se konflikt može riješiti. Konflikt uglavnom rješava razgovorima; ponekad prvo razgovara sa svakom stranom pojedinačno, utvrđuje njihov doživljaj situacije, a potom se dogovara zajednički susret. Smatra kako se konflikt također može razriješiti radioničkim tipom rada. S druge strane, kada je riječ o konfliktu između odgajateljice i odgajanika, smatra kako je odgovornost za rješavanje sukoba na odrasloj osobi. Isto tako priznaje kako konflikt može „i tebe dovesti u nekakvo stanje koje nije poželjno za komunikaciju“. Jedan od takvih primjera iz njenog radnog iskustva jest situacija u kojoj se odgajanica ponaša na način koji bi je doveo u opasnost ili ugrozio njeno

zdravlje i život. Smatra kako je najbolje komunicirati smirenim tonom, ali u takvoj situaciji nema nekog *lijepog razgovora* jer se mora djelovati odmah: „*i naravno da tu dođeš u jednu komunikaciju koja je malo nategnutija, ali onda naravno da je stvar odgajatelja da iz toga izađe i da objasni zašto je morao tako postupiti.*“ (G.M.). Isto tako navodi kako propitkuje vlastitu komunikaciju i primjerenost određenih postupaka: „*možda bi bolje bilo da nisi, ali i ti si čovjek, uznemiriš se.*“ (G.M.) (rečeno o prethodnom primjeru). Ispitanik M.P. pak navodi kako se nastoji ne miješati u sukobe među učenicima dok oni ne prijeđu određenu granicu (agresivnost ili nasilje), a do sada nije imao takvih iskustava. Svojim odgajanicima kaže: „*da ako treba riješiti nekakav sukob, tu sam. Ako možete sami, to je najbolje. I onda me samo zanima da li znaju nekakva načela razgovora. Kako bih to rekao, nenasilnog rješavanja sukoba.*“ (M.P.). Ispitanica N.A. navodi kako u slučaju konflikta među učenicima: „*ja nastojim čuti što se dogodilo, kako se dogodilo, šta oni o tome misle. Naprosto saslušat' jednu i drugu stranu ako je konflikt.*“ (N.A.). Pri tome pedagoginja jasno naglašava koja su ponašanja neprihvatljiva (a mogla ih je učiniti jedna ili druga strana) i koja se ponašanja neće tolerirati. Primjer takvog ponašanja je nasilje koje se u domu uopće ne tolerira. Isto tako napominje mogućnost dolaska sljedeći dan ako učenici imaju još nešto za reći. Smatra i da u njihovom domu nema mnogo konflikata te da ozbiljnijeg konflikta među učenicima nije bilo već dugo. Navedena bi diferenciranost odgovora mogla biti posljedica: naglašavanja različitih aspekata suštinski iste metode rješavanja sukoba; različitih odgojnih praksi ili različitog elementarnog stava prema konfliktima ili njihovom rješavanju.

Posljednje pitanje iz ove tematske skupine bilo je usmjereno utvrđivanju osobnog zadovoljstva odgajatelja kvalitetom komunikacije s odgajanicima: „*Jeste li zadovoljni kvalitetom komunikacije?*“, a uz njega je bilo previđeno i potpitanje o eventualnim poteškoćama koje postoje u toj komunikaciji: „*Postoje li neke poteškoće u komunikaciji?*“. Svi ispitanici izražavaju zadovoljstvo komunikacijom, a ispitanica S.N. kao faktor procjene zadovoljstva komunikacijom navodi dob učenika i „*njihove neke sposobnosti*“ (S.N.). Ispitanica N.A. također napominje kako ima dobru povratnu informaciju od strane učenika, no uvijek postoje određene „*primjedbe*“ učenika koji ne žele razgovarati o problemu koji ih

muči ili ne žele na njemu raditi. Jedna od takvih situacija je nevoljkost za razgovor učenice koja ima poteškoća u učenju. U tom slučaju pedagoginja kaže kako: „*ja to onda nastojim nekako riješiti na drugi način, pa onda ako je netko u kontinuitetu kažem: „Ajde za sljedeći tjedan ti meni samo dođi na pet minuta, mi reci neke stvari, kako je prošlo ovo, ono“*. Pa nekak' nastojim održat' taj kontinuitet. Imam razne metode za primjenu toga.“ (N.A.). Pitanje o percepciji poteškoća u komunikaciji s odgajanicima pokazalo je kako čak troje od petero ispitanika (S.V., G.M. i N.A.) kao glavnu teškoću navode nemogućnost komunikacije, tj. zatvorenost ili introvertiranost učenica. Tako S.V. navodi da introvertirani učenici odgovaraju s da i ne; „*i onda pokušavate nekako i kroz roditelje. Ali zapravo shvatite da je pozadina obitelji... Onda je tu malo teže, ali nekako se nosim s tim.*“ (S.V.). Ista napominje kako su takvi slučajevi rijetki u njenom radnom iskustvu. Ispitanica N.A. također navodi da neki odgajanci samo „*odšute*“ kada se s njima pokušava komunicirati, osobito u slučaju problema. Pedagoginja je u tom slučaju: „*rekla: Gle, ti imaš pravo šutjet', ne mogu ja od tebe dobiti odgovor.*“ (N.A.). Ispitanica G.M. zatvorenost ili introvertiranost djece svrstava u osobne teškoće koje se mogu javiti u radu u domu: „*Kada je osoba zatvorena, trebaš dosta vremena. Nekada neke stvari neće reć', to je ta dob. Kada vam lijepo da, da, sve kaže fino, fino, a u glavi je sasvim nešto drugo. Znači niti neće o nekim stvarima razgovarati*“ (G.M.). Ista ispitanica navodi i drugu kategoriju teškoća, a naziva ih tehničkim teškoćama. One se odnose na ograničenja koje nameće domska sredina, tj. nedostatak prostora, nemogućnost pronalaska mirnog mjesta na kojem bi se mogao provesti individualni razgovor (a što ovisi o smjenama odgajatelja i dobu dana u kojem je razgovor potrebno provesti), dok „*nekad nemaš mogućnosti iz svega otići jer moraš biti na usluzi i drugima*“ (G.M.). Ispitanica S.N. navodi kako je komunikacija s odgajanicima ograničena nedostatkom znanja o komuniciranju od strane učenika, njihovom ne prisutnošću (spominje problem moderne tehnologije i mobilnih telefona koji zaokupljaju djecu) te njihovim nedostatkom koncentracije. Nadalje navodi kako postoje određene radionice za razvoj vještina komunikacije koje odgajatelji mogu provesti u svojim odgojnim skupinama. Posljednji ispitanik, M.P., smatra kako nema problema u komunikaciji sa svojom trenutnom odgojnom skupinom, no navodi primjer prethodne odgojne skupine u kojoj su odgajanci bili ogorčeni na odgojno-obrazovni sustav u cjelini i razočarani njime, a ta se

ogorčenost i razočaranje reflektirala i na dom kao dio odgojno-obrazovnog sustava. Odgajatelj smatra da se trudio približiti učenicama i razgovarati s njima, no nije postignut značajniji pozitivan pomak.

Na temelju navedenog, odgovor na drugo istraživačko pitanje glasio bi: moguće je zaključiti kako su odgajatelji uglavnom zadovoljni kvalitetom vlastite komunikacije sa svojim odgajanicima te u njoj prepoznaju važnu ulogu prikladne neverbalne komunikacije. Većina ispitanika smatra kako su oni najčešće inicijatori komunikacije, no teme o kojima razgovaraju sa svojim odgajanicima razlikuju se od situacije, uzrasta i potreba odgajanika te osobne prakse ispitanika. Nadalje, smatraju kako je njihova komunikacija s odgajanicima otvorena i iskrena te da u njoj pokazuju razumijevanje za njihova mišljenja i potrebe. Isto tako navode kako s odgajanicima komuniciraju svakodnevno dok se učestalost primjene metode razgovora u raznim oblicima rada uvelike razlikuje među ispitanicima. Navode kako su svakodnevna, rutinska komunikacija i metoda razgovora međusobno povezani i isprepleteni.

Sljedeća tematska skupina pitanja odnosila se na komunikaciju ispitanika s ravnateljicom doma. Prvo pitanje iz te skupine bilo je postavljeno općenito kako bi se ispitanicima ponudila mogućnost da istaknu svoju percepciju najvažnijih aspekata tog odnosa bez vanjskih sugestija: „*Kakva je vaša komunikacija s ravnateljicom doma?*“. Ispitanica S.V. svoju komunikaciju s ravnateljicom opisuje kao odličnu, a svoje mišljenje objašnjava: „*Kad imam problem uvijek mogu doći do nje, reći joj. Ona ima puno veće iskustvo od mene i uvijek mi da konstruktivan prijedlog kako bi mogla taj problem riješiti.*“ (S.V.). Ispitanica S.N. smatra da je njena komunikacija s ravnateljicom zadovoljavajuća i da ju karakterizira otvorenost. Ispitanica G.M. je također zadovoljna svojom komunikacijom s ravnateljicom jer smatra da može biti slobodna u komunikaciji. Isto tako navodi da ravnateljica podržava inicijativu u smislu pokretanja nekih programa. G.M. smatra da od ravnateljice često ima podršku u pokretanju i realizaciji programa koje bi htjela ostvariti, pri čemu joj ravnateljica za iste odobri određena financijska sredstva. Ispitanik M.P. smatra kako je njegova komunikacija s ravnateljicom vrlo profesionalna i generalno dobra: ispitanik često dobije ono što traži za svoje odgajanike i smatra da ravnateljica razmišlja na razini doma, što mu

se sviđa. Ispitanica N.A. smatra da je njena komunikacija s ravnateljicom vrlo dobra i da puno toga zajednički riješe te nema primjedbi na spomenutu komunikaciju.

Drugo pitanje iz ove tematske skupine odnosilo se na učestalost komunikacije s ravnateljicom: „*Koliko često komunicirate?*“. Zanimljivo je primijetiti kako odgovatelji na ovo pitanje nude poprilično različite odgovore. Tako S.V., odgovateljica, smatra kako ne komunicira često s ravnateljicom jer u radu nema većih problema. Ispitanica S.N. pak razlikuje komunikaciju o poslu i komunikaciju o svakodnevnim temama. O poslu s ravnateljicom ne komunicira često, jednom u dva tjedna ili po potrebi. O svakodnevnim temama komuniciraju ovisno o tome koliko dolaze u kontakt, a od prilike bi to bilo dva puta tjedno. Ispitanica G.M. smatra da s ravnateljicom može komunicirati kada god joj je to potrebno, a u prosjeku komuniciraju barem jednom tjedno. M.P. navodi kako s ravnateljicom komunicira dva ili tri puta tjedno te da učestalost komunikacije ovisi o podudaranju smjena. Pedagoginja doma navodi kako s ravnateljicom komunicira svakodnevno.

Sljedeće se pitanje odnosilo na najčešće teme o kojima razgovaraju ispitanici i ravnateljica doma: „*O čemu komunicirate?*“ I na ovo pitanje ispitanici nude poprilično različite odgovore. Tako S.V. navodi kako s ravnateljicom može razgovarati o svemu što je muči, a često razgovaraju o problemima. S.N. navodi kako s ravnateljicom komunicira o svemu, tj. temama koje se tiču posla i onima koje za njega nisu vezane. G.M. navodi kako s ravnateljicom razgovara o realizaciji određenih programa, o za njih potrebnim financijskim sredstvima, informiranju o problemima s učenicima i problemima općenito te postupcima njihova rješavanja. Ispitanik M.P. pak ističe kako s ravnateljicom razgovara o profesionalnim, poslovnim temama, no i da do sada nije imao potrebu s njom razgovarati o nekim problemima. Teme koje on navodi su: potrebe za izborne programe, odlazak s djecom u kazalište, kulturne priredbe te aktualne teme i situacije u domu. Pedagoginja doma navodi kako s ravnateljicom razgovara o svim temama; „*od najobičnijih do najkompliciranijih.*“ (N.A.). Najčešće razgovaraju o dnevnim temama i promjenama u organizaciji ili rasporedu te općenito o novim informacijama. Isto tako razgovaraju o

planiranju, idejama, razvojnim planovima doma; surađuju u izradi programa i izvješća te pedagoginja ravnateljici često prenosi nove informacije.

Bez obzira na različitost odgovora u drugom i trećem pitanju ove tematske skupine, svi ispitanici izražavaju zadovoljstvo kvalitetom komunikacije s ravnateljicom. Stoga bi odgovor na treće istraživačko pitanje mogao biti: svi ispitanici zadovoljni su komunikacijom koju ostvaruju s ravnateljicom doma, a učestalost i sadržajnost njihovih razgovora ovisi o osobnom iskustvu i praksi ispitanika, stilovima rada, potrebama, ali i svojstvu u kojem su ispitanici zaposleni u učeničkom domu.

Posljednja skupina pitanja odnosila se na komunikaciju odgajatelja s pedagoginjom doma, tj. u slučaju ispitanice koja u domu radi u svojstvu stručnog suradnika pedagoga, komunikacije pedagoginje s odgajateljima. Prvo je pitanje, kao i u prethodna dva slučaja, bilo postavljeno općenito te je glasilo: „*Kakva je vaša komunikacija s pedagoginjom/odgajateljima?*“. S.V. navodi kako je njena komunikacija s pedagoginjom dobra, a s njom se slaže i S.N.. G.M. karakterizira svoju komunikaciju s pedagoginjom kao odličnu, dok je M.P. karakterizira kao jako dobru. Pedagoginja doma također izražava zadovoljstvo komunikacijom s odgajateljima i smatra kako čine dobar tim. Nadalje, smatra kako je njihova komunikacija otvorena te da nema zakulisnih igara, tj. navodi kako se konflikti i napetosti među kolegama rješavaju. Isto tako navodi primjer prošlogodišnje radionice koja se održala na jednom aktivu, a čij je cilj bio rad na misiji i viziji doma. Međutim, pedagoginja je svjesno izašla iz okvira radionice jer su odgajatelji htjeli razmijeniti informacije o radu, tj. provesti aktivnost u kojoj bi si rekli što smatraju da je dobro, a što loše u radu kolega. Pedagoginja je bila vrlo zadovoljna tom aktivnošću, a i sama je dobila priliku čuti povratnu informaciju.

Drugo se pitanje odnosilo na učestalost komunikacije s pedagoginjom, tj. odgajateljima doma: „*Koliko često komunicirate?*“. Kao što je bio slučaj na istom pitanju u prethodnom tematskom skupu, i ovog puta ispitanici nude različite odgovore. Tako ispitanica S.V. smatra kako s pedagoginjom ne razgovara često, tj. da se njena komunikacija s pedagoginjom odvija po potrebi. Smatra kako razgovaraju o jednoj ili dvije učenice tijekom

školske godine, tj. da u prosjeku surađuju pet puta godišnje. Ispitanica S.N. pak navodi da s pedagoginjom komunicira mnogo češće nego s ravnateljicom, tj. da komuniciraju svakodnevno. Ispitanica G.M. navodi kako s pedagoginjom razgovara kad god je potrebno, no to ovisi i o smjenama u kojima rade, a u prosjeku komuniciraju najmanje jednom tjedno. Ispitanik M.P. pak navodi da s pedagoginjom komunicira mnogo češće nego s ravnateljicom, u prosjeku pet ili šest puta tjedno. Pedagoginja pak navodi kako s odgajateljima komunicira svakodnevno, a svi zajedno rade barem jednom tjedno i to u izradi radnog dogovora i plana za dotični tjedan.

Treće pitanje iz ovog skupa odnosilo se na najčešće teme komunikacije s pedagoginjom tj. odgajateljima: „*O čemu komunicirate?*“. Svi odgajatelji navode kako s pedagoginjom razgovaraju o problemima; S.V. navodi i kako inicira zajedničko rješavanje nekog problema; S.N. spominje i razmjenu informacija o nekim učenicama; G.M. smatra da razgovaraju o ozbiljnijim problemima, o uspjesima, ali i o svemu ostalome dok M.P. navodi kako razgovaraju o profesionalnim pitanjima poput dobrobiti djece i administrativnih pitanja, a slijedom protokola i o problemima. Pedagoginja kao teme navodi program rada, realizaciju programa, planove i odgajanje (razmjenu informacija i iskustava). Sumira kako se teme kreću od organizacijskih pitanja do važnih informacija o učenicama i njihovih problema za koje svi sudionici trebaju znati i na njih obratiti pažnju. Svi ispitanici izražavaju zadovoljstvo kvalitetom komunikacije dok pedagoginja doma posebice pohvaljuje otvorenost komunikacije sa suradnicima.

Na temelju navedenih odgovora moguće je zaključiti kako je odgovor na četvrto istraživačko pitanje: i odgajatelji i pedagoginja izražavaju veliko zadovoljstvo međusobnom komunikacijom. Uočene su razlike u procijenjenoj učestalosti međusobne komunikacije; mlađi odgajatelji češće komuniciraju s pedagoginjom od odgajatelja s duljim radnim stažom, a pedagoginja navodi kako s odgajateljima komunicira svakodnevno. Odgajatelji spominju različite teme razgovora, no svi se slažu kako s pedagoginjom uglavnom komuniciraju o problemima.

Ovdje predstavljen uvid u komunikacijski aspekt odgojnog rada odgajatelja u učeničkim domovima ograničen je vrstom uzorka (prigodan uzorak) i malim brojem ispitanika, zbog čega uzorak nije reprezentativan i na temelju njega nije moguće izvoditi generalizacije. Međutim, vrijednost ovog uvida očituje se u poticanju na daljnje istraživanje važnog fenomena komunikacije na širem uzorku ispitanika, a nova bi istraživanja mogla ići i u smjeru usporedbe percepcije koju odgajatelji i odgajanci imaju o međusobnoj komunikaciji.

6. Zaključak

Odgoj kao svjesno djelovanje na cjelovit razvoj ličnosti odgajnika ovisi o kvaliteti interakcije i komunikacije među subjektima odgoja. Pri tome važnu ulogu ima verbalna, ali i neverbalna komunikacija. Učenički dom kao dio sustava srednjeg školstva predstavlja posebnu odgojnu sredinu koja učenicima zamjenjuje roditeljski dom za vrijeme njihova pohađanja odabrane srednjoškolske ustanove. U tom kontekstu odgajatelji privremeno preuzimaju brigu i skrb za učenike koji pripadaju njihovim odgojnim skupinama, što podrazumijeva razvoj pozitivnih međuljudskih odnosa i komunikacije koja omogućuje razvoj učenika, ali i odgajatelja, te zadovoljavanje njihovih razvojnih potreba.

Problem ovog istraživanja bila je percepcija odgajatelja o vlastitoj komunikaciji u svakodnevnom odgojnom radu; važnost, učestalost, sadržaj, oblici, poteškoće te eventualni prostor za napredak u svakodnevnoj komunikaciji s različitim subjektima odgojno-obrazovnog procesa; dok je njegov cilj bio utvrditi percepciju odgajatelja o vlastitoj komunikaciji s odgajanicima i drugim subjektima svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada. U ovom su istraživanju ispitanici bili četiri odgajatelja iz jednog ženskog učeničkog doma i pedagoginja zaposlena u istom učeničkom domu.

Istraživanjem je utvrđeno kako odgajatelji ovog učeničkog doma posjeduju znanja o komunikaciji i primjerene komunikacijske vještine te kako su svjesni važnosti komunikacije u svom svakodnevnom radu. Navedena su znanja i vještine većinom stekli putem stručnog usavršavanja, u čemu ih potiče ravnateljica doma. Ispitanici izražavaju zadovoljstvo komunikacijom s odgajanicima, ravnateljicom i pedagoginjom/odgajateljima doma, a u pojedinim je odgovorima percepcija ispitanika različita s obzirom na nezavisne varijable duljine radnog staža i svojstva u kojem su ispitanici zaposleni u domu. Međutim, uvidi koji su stečeni u ovom istraživanju ograničeni su samo na učenički dom u kojem se istraživanje provodilo te su kao takvi njemu i korisni. Nadalje, dobiveni rezultati mogli bi biti poticaj za slična istraživanja većih razmjera u kojima bi se uspoređivalo stanje u različitim domovima.

Ovo je istraživanje otvorilo pitanje usporedivosti percepcije i zadovoljstva sudionika pojedine interakcije. U ovom su slučaju uspoređeni dojmovi pedagoginje i odgajatelja o međusobnoj interakciji, no bilo bi zanimljivo usporediti i dojmove učenika i njihovih odgajatelja. Isto tako, ovim se istraživanjem otvorilo pitanje aplikativnosti modernih tehnologija (koje zahvaćaju sve aspekte društva) u raznim modalitetima komunikacije u učeničkim domovima.

7. Literatura

Bratanić, M. (1990) *Mikropedagogija, interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga

Ćuk, M. (2012) Odgojni rad odgajatelja i ponašanje učenika u učeničkim domovima. *Pedagoška istraživanja*, 9(2), str. 223-236

Hrvatić, N. (2002) Domska pedagogija: od teorije do odgojne prakse. U: Rosić, V., ur. *Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 190.-195.

Mušanović, M. i Lukaš, M. (2011) *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo

Pennings, H. J.M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L.C.A., van der Want, A.C. i Brekelmans, M. (2014) Real-time teacher-student interactions: A Dynamic Systems approach, *Teaching and Teacher Education*, 37, str. 183-193. Dostupno na: ScienceDirect [19. listopada 2018.]

Rosić, V. (1991) *Odgajatelj i odgojni rad*. Rijeka: Zajednica domova učenika Hrvatske

Rosić, V. (2007) *Domska pedagogija*. Zadar: NAKLADA d.o.o.

Stilin, E. (2005) *Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima*. Rijeka: adamić

Tatković, N., Diković, M. i Tatković, S. (2016) *Pedagoško-psihološki aspekti komunikacije*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Vujčić, V. (2013) *Opća pedagogija – novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor

Vukasović, A. (2001) *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „Mi“

Webb, J.M., Diana, E. M., Luft, P., Brooks, E.W. i Brennan, E.L. (1997) Influence of Pedagogical Expertise and Feedback on Assessing Student Comprehension from Nonverbal Behaviour. *The Journal of Educational Research*, 91 (2), str. 89-97. Dostupno na: JSTOR. [19. listopada 2018.]

Woolfolk, A. E. i Brooks, D.M. (1985) The Influence of Teachers' Nonverbal Behaviors on Students' Perception and Performance. *The Elementary School Journal*, 85 (4), str. 513-528. Dostupno na: JSTOR. [19. listopada 2018.]

8. Prilozi

Prilog 1. Instrument kvalitativnog istraživanja – pitanja za polustrukturirani intervju

Ovaj se intervju provodi u sklopu izrade diplomskog rada na temu Komunikacijski aspekt odgojnog rada odgajatelja u učeničkim domovima. Sadržaj intervjuja odnosi se na svakodnevna komunikacijska iskustva odgajatelja i stručnih suradnika u učeničkim domovima. Intervju je u potpunosti anoniman, a dobiveni osobni podaci bit će poznati samo istraživačici i mentoru diplomskog rada, dr.sc. Nevenu Hrvatiću. Pri obradi podataka koristit će se vaši inicijali, a vrijeme trajanja intervjuja je 20 minuta.

1. Uvodna pitanja

Možete li se ukratko profesionalno predstaviti?

Što za vas znači komunikacija?

Koliko je ona važna u vašem svakodnevnom radu?

S kime komunicirate u svakodnevnom radu?

Što je po vašem mišljenju najvažnije za uspješnu komunikaciju? Koje su kompetencije potrebne?

Jeste li zadovoljni znanjem koje ste tijekom obrazovanja stekli o komunikaciji i njejoj važnosti?

Postoji li dovoljno mogućnosti za profesionalno usavršavanje u vidu komunikacije?

2. Komunikacija s odgajanicima

Kako biste opisali komunikaciju s odgajanicima iz vaše odgojne skupine? Koliko je važna neverbalna komunikacija?

Tko najčešće inicira komunikaciju, vi ili odgajanici? U kojim situacijama je inicirate vi, a u kojima odgajanici?

O čemu najčešće komunicirate s odgajanicima?

Smatrate li da je vaša komunikacija s odgajanicima otvorena i iskrena? Kako to postižete?

Smatrate li da pokazujete razumijevanje za probleme i mišljenja vaših odgajanika?

Kako se pripremate za primjenu metode razgovora?

Koliko često primjenjujete metodu razgovora?

U kojim oblicima rada koristite metodu razgovora?

Kakva je vaša komunikacija s odgajanicima u slučaju konflikta?

Jeste li zadovoljni kvalitetom komunikacije? Postoje li neke poteškoće u komunikaciji?

3. Komunikacija s ravnateljicom doma

Kakva je vaša komunikacija s ravnateljicom doma?

Koliko često komunicirate?

O čemu komunicirate?

Jeste li zadovoljni kvalitetom komunikacije?

4. Komunikacija s pedagoginjom

Kakva je vaša komunikacija s pedagoginjom?

Koliko često komunicirate?

O čemu komunicirate?

Jeste li zadovoljni kvalitetom komunikacije?