

# Iskustva i potrebe školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika

---

**Brnas, Nikolina**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2021**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:949737>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-08-18**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

*Repository / Repozitorij:*

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ISKUSTVA I POTREBE ŠKOLSKIH PEDAGOGA U  
PEDAGOŠKOM SAVJETOVANJU UČENIKA**

Diplomski rad

Nikolina Brnas

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**ISKUSTVA I POTREBE ŠKOLSKIH PEDAGOGA U PEDAGOŠKOM  
SAVJETOVANJU UČENIKA**

Diplomski rad

Nikolina Brnas

Mentor: Dr. sc Ana Širanović

Dr.sc. Ivan Markić

Zagreb, 2021.

## SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
1. ODREĐENJE SAVJETOVANJA .....	3
1.1. Određenje pedagoškog savjetovanja .....	4
2. PEDAGOG KAO SAVJETNIK .....	7
2.1. Kompetencijski profil školskog pedagoga .....	10
3.2. Faze i procesi u pedagoškom savjetovanju.....	12
3.3. Etičnost u pedagoškom savjetovanju.....	16
4. PEDAGOŠKO SAVJETOVANJE UČENIKA .....	18
4.1. Učenik kao subjekt savjetovanja .....	20
5. IZAZOVI U RADU ŠKOLSKOG PEDAGOGA KAO SAVJETNIKA.....	22
6. EMPIRIJSKI DIO ISTRAŽIVANJA.....	24
6.1. Problem i cilj istraživanja .....	24
6.2. Istraživačka pitanja .....	25
6.3. Uzorak istraživanja .....	25
6.4. Metoda i instrument istraživanja .....	26
6.5. Tijek istraživanja .....	27
6.6. Etički aspekti istraživanja.....	28
6.7. Proces obrade podataka .....	30
7. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	32
7.1. Rezultati – kategorija 1: Određenje i specifičnosti pedagoškog savjetovanja te procjena njegove važnosti u školskoj praksi .....	32
7.2. Rezultati – kategorija 2: Uloga školskog pedagoga kao savjetnika .....	37
7.3. Rezultati – kategorija 3: Procjena vlastitih kompetencija za pedagoško savjetovanje	40
7.4. Rezultati – kategorija 4: Cjeloživotno obrazovanje pedagoga kao jedne od bitnih komponenti za uspješno provođenje pedagoškog savjetovanja .....	44

7.5. Rezultati – kategorija 5: Potrebe školskog pedagoga kao savjetnika .....	46
7.6. Rezultati – kategorija 6: Izazovi pedagoškog savjetovanja učenika .....	49
8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA .....	53
9. LITERATURA .....	59
10. PRILOZI.....	62

## **Iskustva i potrebe školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika**

### Sažetak

Stručni suradnik pedagog pedagoško savjetovanje svakodnevno provodi s učenicima, što ga stavlja na poziciju jednog od najvažnijih područja njegova rada. Pedagoško savjetovanje je jako izazovan dio posla pedagoga: kako bi što učinkovitije odgovorili na izazove i zahtjeve pedagoškog savjetovanja te unaprijedili kompetencije za njegovo kvalitetno vođenje, pedagozi se moraju kontinuirano stručno usavršavati. Međutim, pedagoško savjetovanje je područje pedagogije koje je nedovoljno istraživano, ali i nedostatno razvijeno kao praksa stručnog suradnika pedagoga, a o procesu savjetodavnog rada pedagoga s učenicima manjka stručnih i znanstvenih radova, posebice na području Republike Hrvatske. Iz navedenih razloga, ovo istraživanje je obuhvatilo upravo tu tematiku, kako bi novim spoznajama doprinijelo pedagojskoj znanosti i praksi. Shodno tome, cilj ovoga istraživanja bio je ispitati kako pedagozi shvaćaju pedagoško savjetovanje učenika i svoju ulogu savjetnika, koja su njihova iskustva i potrebe u pedagoškom savjetovanju učenika te kako procjenjuju vlastitu kompetentnost za provođenje pedagoškoga savjetovanja i uspješno odgovaranje na izazove koje ono nosi. Proveden je polustrukturirani individualni intervju na uzorku od šest pedagoginja zagrebačkih osnovnih škola. Rezultati istraživanja pokazuju da sve sudionice pedagoško savjetovanje učenika i svoju ulogu savjetnika smatraju jednim od najvažnijih područja svog profesionalnog djelovanja. Isto tako, većinom smatraju da su kompetentne za pedagoško savjetovanje koje u vlastitoj praksi učinkovito i provode. Smatraju kako im studij pedagogije nije dao potrebna znanja i vještine za kvalitetno provođenje pedagoškog savjetovanja, već učinkovitost pripisuju svojoj osobnoj motivaciji za stručnim usavršavanjem u tom području. Osim toga, sudionice pedagoško savjetovanje smatraju jako izazovnim područjem rada prilikom kojeg mnoge njihove potrebe trebaju biti zadovoljene da bi ono moglo biti kvalitetno vođeno, pri čemu ističu potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem kao ključnu potrebu koju smatraju ne samo osobnim izazovom, već i odskočnom daskom za uspješno pedagoško savjetovanje.

Ključne riječi: savjetovanje, pedagoško savjetovanje, pedagog, pedagog kao savjetnik, učenik

## **Experiences and needs of school pedagogues in pedagogical counseling of students**

### Abstract

Professional assistant pedagogues conduct pedagogical counseling with students on a daily basis, which makes pedagogical counseling one of the most important areas of their work. This means that pedagogical counseling is very challenging for pedagogues, and in order to respond as efficiently as possible to the challenges and requirements of pedagogical counseling

and improve the competencies needed to perform well as a counselor, they must continuously improve their skills. However, pedagogical counseling is an area of pedagogy that has to date not only been insufficiently researched, but also insufficiently developed as a practice of a professional assistant pedagogue, and the process of advisory work of pedagogues with students lacks professional and scientific papers, especially in Croatia. For these reasons, this research covers precisely this topic in order to contribute new knowledge to pedagogical science and practice. Consequently, the aim of this research is to examine how pedagogues understand pedagogical counseling of students and their own role as counselors, what their experiences and needs in pedagogical counseling of students are and how they assess their own competence to conduct pedagogical counseling and successfully respond to the challenges it presents. A semi-structured individual interview was conducted on a sample of six pedagogues from Zagreb primary schools. The results of the research show that all participants consider pedagogical counseling of students and their role as counselors to be one of the most important areas of their work. Likewise, most of them believe that they are competent for pedagogical counseling, which they effectively implement in their work. They believe that the pedagogy program did not give them the necessary knowledge and skills for quality pedagogical counseling, but attribute their performance to their personal motivation for professional development in this area. In addition, the participants consider pedagogical counseling to be a very challenging area of work where many of their needs need to be met in order for it to be conducted well. All participants agree that their key need is lifelong learning, which is not only a personal challenge, but also a stepping stone for successful pedagogical counseling.

Key words: counseling, pedagogical counseling, pedagogue, pedagogue as counselor, student

## 1. UVOD

Pedagoško savjetovanje učenika osnovnih škola i uloga školskog pedagoga u tom procesu temeljni su pojmovi ovog diplomskog rada. Rad se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom dijelu rada prvo se definira i objašnjava savjetovanje i školsko savjetovanje od kojih se raščlanjuje pedagoško kao ono koje ima pedagoški utemeljenje i sustavno je formulirano pedagoškim pojmovima (Hechler, 2012). Zatim se definira i objašnjava pedagoško savjetovanje, s naglaskom na savjetovanje koje stručni suradnik pedagog provodi s učenicima. Najčešće se radi o učenicima u otežanim životnim situacijama, stoga savjetovanje postaje stimulatивно odgojno sredstvo koje kod učenika potiče procese učenja koji će ih potaknuti na samostalno donošenje odluka (Hechler, 2012). Navedeno ne bi bilo moguće bez pedagoga koji u procesu pedagoškog savjetovanja ulazi u ulogu stručnjaka u procesu mijenjanja i pružanja podrške učenicima, a učenik postaje stručnjak za vlastita životna iskustva (Zuković, 2017). Zbog toga je u teorijskom dijelu rada opisana uloga pedagoga kao savjetnika te kompetencije koje su mu potrebne za obavljanje tog dijela posla. U radu su opisane sve faze i procesi pedagoškog savjetovanja učenika s posebnim naglaskom na fazi koja uključuje pedagoško-savjetodavni razgovor jer je on djelatnost kroz koju se proces pedagoškog savjetovanje najčešće ostvaruje (Pažin-Ilakovac, 2015). Nakon pregleda faza i procesa pedagoškog savjetovanja učenika opisane su specifičnosti istog, kao i specifičnosti učenika kao subjekta savjetovanja. Na kraju teorijskog dijela rada, problematizirani su izazovi s kojima se pedagozi susreću prilikom realizacije pedagoškog savjetovanja.

Pregled dostupne literature koja obuhvaća savjetodavni rad stručnih suradnika pedagoga pokazuje kako je pedagoško savjetovanje područje pedagogije koje je nedovoljno istraživano, ali i nedostatno razvijeno kao praksa stručnog suradnika pedagoga, a o procesu savjetodavnog rada pedagoga s učenicima manjka stručnih i znanstvenih radova, posebice na području Republike Hrvatske. Iz navedenih razloga empirijski dio rada orijentiran je na istraživanje specifičnosti rada školskog pedagoga kao pedagoškog savjetnika. Dakle, u empirijskom dijelu rada cilj je bio ispitati kako pedagozi shvaćaju pedagoško savjetovanje učenika i svoju ulogu savjetnika, koja su njihova iskustva i potrebe u pedagoškom savjetovanju učenika te kako procjenjuju vlastitu kompetentnost za provođenje pedagoškoga savjetovanja i uspješno odgovaranje na izazove koje ono nosi. U svrhu stjecanja relevantnih podataka provedeno je šest polustrukturiranih individualnih intervjua s pedagogima zagrebačkih osnovnih škola. U



empirijskom dijelu rada prikazuju se rezultati istraživanja o iskustvima i potrebama školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika.

## 1. ODREĐENJE SAVJETOVANJA

Savjetovanje kao proces seže daleko u povijest. Točnije, ne postoji nijedna zajednica u prošlosti, sadašnjosti te vjerojatno neće postojati ni u budućnosti koja se nije susretala s kriznim situacijama za koje je trebalo pronaći rješenje, stoga nije pogrešno reći da je savjetovanje staro koliko i ljudsko društvo (Vrcelj i Zloković, 2006). Stručnjaci početke savjetovanja povezuju još s „magijom“ drevnih svećenika-iscjelitelja u Perziji, Mezopotamiji i Egiptu (Hackney i Cormier, 2012), no razvoj savjetovanja, osim uz odabrane pojedince, veže se i uz određene grupe ljudi čiji je suživot neizbježno morao rezultirati davanjem savjeta kako bi se zadovoljile ljudske potrebe pa tako i potreba za podrškom i pomoći (Vrcelj i Zloković, 2006). Iz takvog objašnjenja savjetovanja u najširem smislu proizlazi „da su svi ljudski odnosi razumljivo terapijski, uključujući situaciju u kojoj se omogućuje oslobađanje tjeskobe“ (Vrcelj, 2020). Razvoj društva i konstantne društvene promjene, a samim tim i utjecaji različitih kultura mijenjale su te će i dalje mijenjati oblik, metode i karakter savjetovanja. Svi ti različiti utjecaji savjetovanje su učinili oblikom komunikacije i interakcije koji prožima sva područja života (Vrcelj i Zloković, 2006). Usprkos dugoj povijesti pojam savjetovanja nije jednostavno odrediti te ga nije lako jednoznačno obuhvatiti i objasniti jednom definicijom koja bi svima bila prihvatljiva (Hackney i Cormier, 2012). Hrvatsko govorno područje pojam savjetovanja uglavnom koristi kao jednodimenzionalni pojam te ga u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova veže uz stručne suradnike, među kojima se prvenstveno misli na psihologe te potom na ostale (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008; prema Skočić Mihić i sur., 2013). Pojam savjetovanja koristi se u različitim situacijama u svakodnevnom životu, a pojavio se i trend upotrebljavati izraz savjetnik u mnogim kontekstima i njime opisivati sve osobe čije usluge uključuju verbalnu komunikaciju prilikom obavljanja posla (Hackney i Cormier, 2012). Iz tih razloga potrebno je razlikovati savjetovanje koje se odvija u neformalnom kontekstu od formalnog savjetovanja. Neformalno savjetovanje pruža se spontano te takvu vrstu pomoći može pružiti gotovo svatko, kao npr. prijatelj koji daje savjet (Zuković, 2017). Takvo poimanje „savjetovanja“ i „savjetnika“ zapravo nema mnogo sličnosti s onim što savjetovanje u profesionalnom smislu jest (Hackney i Cormier, 2012). Savjetovanje kao forma profesionalnog djelovanja naziva se formalno savjetovanje te ono predstavlja „formalni vid pomoći koju pruža osoba koja je za takav rad posebno osposobljena u domenima različitih nauka i naučnih disciplina s čijih pozicija polazi (psihologija, pedagogija, medicina, pravo, itd.)“ (Zuković, 2017, 9). Dalje u tekstu kada se govori o savjetovanju, misli se na formalno, profesionalno savjetovanje. Jedna od općevažećih definicija profesionalnog

savjetovanja jest ona koju je 1997. godine prihvatila Američka udruga za savjetovanje te ga definira kao „primjenu principa koji vrijede u području duševnog zdravlja, psihologije i razvoja čovjeka i to pomoću kognitivnih, emocionalnih, bihevioralnih i sistemskih intervencijskih strategija koje utječu na dobrobit subjekta savjetovanja, njegov osobni rast i razvoj, razvoj profesionalne karijere, ali i na patologiju“ (Hackney i Cormier, 2012, 3). Na tom tragu Janković (1997) savjetovanje smatra metodom pružanja pomoći osobama koje su naišle na poteškoće u njihovom osobnom rastu, razvoju, sazrijevanju i prilagođavanju životnim uvjetima kako bi ih se usmjerilo i osposobilo za samostalno rješavanje trenutnih i budućih problema (Janković, 1997). Suvremeni pristup razumijevanju savjetovanja savjetovanje opisuje kao „partnerski odnos u kojem savetovatelj pomaže subjektu savetovanja da bolje razume sebe i svoje probleme. U ovom slučaju savetovanje podrazumeva odnos dva eksperta-savetnika (kao eksperta za savetovanje) i korisnika savetovanja (kao eksperta za sebe i svoj problem)!“ (Srna, 2012, 63; prema Zuković, 2017, 11). Drugim riječima, savjetovanje mora pružati pomoć, podršku i usmjeravanje subjektu savjetovanja da prepozna svoje jake strane te dođe do vlastitih rješenja problema kako ono ne bi postalo beskonačan ciklus traženja pomoći od strane subjekta savjetovanja i davanja gotovih savjeta, odgovora i rješenja od strane savjetnika (Corey, 2004). Kako bi savjetovanje bilo uspješno, ono mora biti planirana i vrlo kvalitetno osmišljena djelatnost koju pruža stručna osoba koja je za takav rad obrazovana i kompetentna (Dryden, 1993; prema Resman, 2000), što će biti detaljnije objašnjeno u nastavku rada. U ovom radu fokus je na formalnom savjetovanju i to onom koje provodi stručni suradnik pedagog u osnovnoj školi. Nadalje, neće se problematizirati formalno savjetovanje provođeno iz perspektiva drugih znanosti (kada su oni koji ga provode drugi članovi stručnog tima).

### *1.1. Određenje pedagoškog savjetovanja*

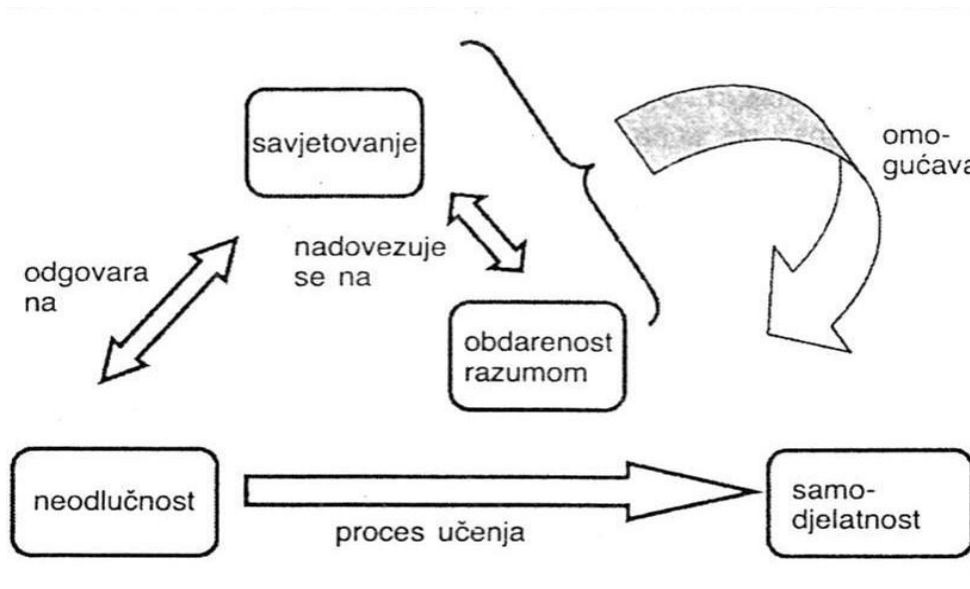
Pojam savjetovanja Mollenhauer (1965; prema Hechler, 2012) je 1960-ih godina uveo u pedagogiju te istaknuo njegov mogući doprinos odgoju i obrazovanju. Pojam savjetovanja do tada se smatrao „nepedagoškim“ (Hechler, 2012). Svako savjetovanje koje se događa u odgojno-obrazovnoj ustanovi naziva se školsko savjetovanje. Školsko savjetovanje je vid podrške učenicima, njihovim roditeljima i nastavnicima, dakle vid je podrške radu odgojno-obrazovne ustanove u cjelini (Zuković, 2017). Pri definiranju i objašnjavanju školskog savjetovanja Resman (2000) dijeli školsko savjetovanje na savjetovanje u širem smislu i savjetovanje u užem smislu. Savjetovanje u širem smislu odnosi se na sudjelovanje stručnog tima škole u posrednom oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa i socijalnog okruženja putem djelatnosti vezanih uz nastavu, organizaciju života i rada ustanove, organizaciju prostora škole,

školske klime i kulture itd. Savjetovanje u užem smislu interpersonalnog je karaktera, što znači da se odnosi na teme i vođenje koji su određeni izazovima, neodlučnostima i poteškoćama pojedinca (Resman, 2000). Drugim riječima, savjetovanje u širem smislu odnosi se na odgojno-obrazovnu ustanovu, dok se savjetovanje u užem smislu odnosi na subjekt ili subjekte savjetovanja (Zuković, 2017; Pažin-Ilakovac, 2015). Savjetovanje, shvaćeno u širem ili užem smislu, u svojoj suštini uvijek je odgojno-obrazovni proces koji za cilj ima pomoći subjektima savjetovanja da postignu svoje ciljeve, a to implicira da u školskom kontekstu ova dva pojma ne isključuju jedan drugog već se neprestano preklapaju i dopunjuju (Zuković, 2017). Za potrebe ovoga rada naglasak je na školskom savjetovanju u užem smislu provedenom od strane stručnog suradnika pedagoga.

U stručnoj literaturi se pri pokušaju objašnjavanja kako savjetovanje postaje pedagoško savjetovanje polazi od dva pristupa. Prvi pristup nalaže da savjetovanje postaje pedagoškim kroz primjenu na pedagoškom području, kao što su škola ili vrtić. Drugi pristup nalaže da se savjetovanje može nazvati pedagoškim onda kada ga provodi pedagog za kojeg se pretpostavlja da posjeduje široki profil kompetencija i koji je sposoban voditi razgovor radi pružanja pomoći djeci/učenicima. Vještine stečene samo fakultetskim obrazovanjem uglavnom nisu dovoljne za provođenje pedagoškog savjetovanja jer često ostanu personalizirane i nereflektirane (Hechler, 2012). Hechler (2012) smatra kako nijedan od navedenih pristupa nije u cijelosti ispravan niti dovoljan da bi se objasnio tako kompleksni odgojno-obrazovni fenomen poput pedagoškog savjetovanja. Kako bi savjetovanje postalo pedagoško, ono se mora zasnovati unutar pedagogije, točnije mora biti utemeljeno u pedagoškoj paradigmi jer se u suprotnom svodi na preuzimanje postavki drugih disciplina, poput psihoterapije. Osim toga, takvi pristupi zanemaruju pedagoško djelovanje pedagoga jer zahtijevaju da postane nešto što on nije - davatelj savjeta (Hechler, 2012). Hechler (2012) je razvio pedagoški model savjetodavne prakse te, vodeći se pedagojskom perspektivom, utemeljio savjetovanje kao komponentu odgojnog djelovanja koje je u takvom kontekstu nazvano pedagoškim savjetovanjem (Hechler, 2012). Ključna početna točka prilikom definiranja pedagoškog savjetovanja je definiranje pedagoškog odgojnog djelovanja. Hechler (2012) objašnjava kako se čovjek rađa s potrebom za odgojem koji bi zadovoljio njegove potrebe, ali i inicirao temeljne procese učenja, što pretpostavlja da „odgoj može uspješno pokrenuti proces učenja koji čovjeku omogućuju da dosegne stanje obrazovanosti“ (Hechler, 2012, 37). „Cilj odgoja ne treba gledati u obrazovanju čovjeka, već u tome da se s pomoću odgoja i raspoloživih odgojnih sredstava iniciraju procesi učenja koji čovjeku omogućavaju da se sam obrazuje“ (Hechler, 2012, 38). Kada se navedeno sagleda u

kontekstu pedagogije, savjetovanje se temelji na pomoći u učenju putem čovjekove sposobnosti za samoodgoj i samoobrazovanje. Svrha odgoja postaje omogućavanje procesa učenja kod učenika, a pedagog postaje osoba koja bi svojim odgojnim djelovanjem trebala pokrenuti te procese (Hechler, 2012).

Polazeći od ovog gledišta Hechler (2012, 39) pedagoško savjetovanje (slika 1) definira kao „specifičan odgovor i reakciju na stanje ljudske neodlučnosti“ i „uspostavu specifičnog procesa učenja koji kod tražitelja savjeta omogućava pokrenuti proces donošenja sudova“ (Hechler, 2012, 39) što dovodi do samodjelatnosti kao središnjeg elementa samoodređenja. Vrcelj (2020, 44) navodi kako je pedagoško savjetovanje „dizajn procesa učenja, koje je autonoman i samodinamički proces strukturiranja“ s obzirom da je učenje inherentno odgoju i obrazovanju koji su temeljni konstrukti pedagogije (Vrcelj, 2020, 44). Dakle, životni problemi učenika se transformiraju u probleme učenja, što je ujedno i cilj pedagoškog savjetovanja. Kako bi to bilo moguće tražitelj savjeta mora osvijestiti „vlastitu bespomoćnost“ (Hechler, 2012, 87) i priznati da mora nešto naučiti kako bi prevladao svoje poteškoće. Dakle, pedagoško savjetovanje je sredstvo odgoja, ali i samoodgoja koje se primjenjuje u otežanim životnim situacijama učenika kako bi se otvorile mogućnosti za učenjem znanja i vještina pomoću kojih mogu prevladati određene životne poteškoće (Hechler, 2012).



Slika 1. Savjetovanje u pedagoškoj paradigmi (Hechler, 2012, 41)

Jurić (2004) pedagoško savjetovanje ne smatra samo pojedinačnim situacijama, odnosno kontakt učenika i pedagoga, već ga smatra logičnim slijedom koji dolazi iz čitavog niza smišljenih odgojnih aktivnosti koje imaju različite sadržaje i nastojanja te kao proces koji za

sobom povlači čitav niz budućih aktivnosti. Osim toga, pedagoško savjetovanje nije samo rješavanje pojedinačnih slučajeva, utvrđivanje „pedagoške“ dijagnoze i puko oblikovanje ljudskog ponašanja, već ono obuhvaća razvoj cjelokupne ličnosti, što ga čini sastavnim dijelom odgoja (Jurić, 2004). U daljnjem tekstu se savjetovanje u školama odnosi na prethodno opisano Hechlerovo (2012) viđenje pojma pedagoškog savjetovanja.

## **2. PEDAGOG KAO SAVJETNIK**

„Školski pedagog je profesionalac koji ima specijalistička znanja i umijeća stečena tijekom studija, a usavršena u dnevnoj pedagoškoj praksi. Zbog toga je stručnjak za svoje radno područje pa ima pravo na monopol u obavljanju određenih poslova uključenih u ostvarivanje njegove uloge, a određenih u programu rada škole“ (Staničić, 2008., 178; prema Vuković, 2011, 553). Suvremene škole pretpostavljaju visoku razinu kvalitete i otvorenosti prema promjenama, a unaprjeđenje suvremenosti škole sa sobom povlači i veću obvezu školskog pedagoga koja se treba temeljiti na otvorenosti ka stalnim promjenama, razvitku i unaprjeđenju načina svoga rada. Školski pedagog je kompetentni stručnjak koji svojim djelovanjem i ulogom u školi stvara povoljni školski milje za razvoj svih učenika i podlogu za uspješno pedagoško savjetovanje (Vuković, 2011). Pedagoško djelovanje školskog pedagoga u području savjetovanja ima dva istaknuta gledišta:

1. „pružanje informacija, podizanje pedagoške spoznaje u cilju pedagoškog upravljanja i vođenja i
2. pedagoško savjetovanje s naglaskom na odgojnoj i afektivnoj sferi, usmjereno više prema osobama“ (Jurić, 2004, 28).

Iz navedenog proizlazi da pedagog savjetovanje u školi može provoditi sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (učenici, učitelji/nastavnici, roditelji i ravnatelj), no u ovom radu problematizirat će se ono koje pedagog provodi s jednim ili više učenika. Pedagoško savjetovanje učenika vid je odgojnog djelovanja pedagoga u školi. Taj dio posla pedagoga uključuje dobro poznavanje osobina pojedinca kroz stalno promatranje, vrednovanje i usmjeravanje učenika i skupina učenika u školskom radu, kako bi stvarao ozračje pogodno za njihov cjelokupni razvoj, ali i prepoznao potencijalne probleme s kojima se učenici suočavaju (Jurić, 2004). Kako bi mogao ostvariti ciljeve vlastitog pedagoškog rada, školski pedagog treba težiti prepoznavanju potreba svih učenika te u skladu s različitim kontekstima primjenjivati svoje vlastite vještine i znanja (Nikšić, 2017). Osnovna zadaća pedagoga u školi je da putem pedagoškog savjetovanja pokriva sve odgojno-obrazovne, no i da pokuša detektirati

emocionalne i socijalne probleme učenika (Jurić, 2004). Pedagoško savjetovanje pedagoga postavlja u ulogu stručnjaka u procesu mijenjanja i pružanja podrške učenicima, a učenik postaje stručnjak za vlastita životna iskustva (Zuković, 2017). Učenik koji zna koji je problem, o njemu govori i sam odlučuje o promjenama i načinima koji ga dovode do rješenja problema i ostvarenja ciljeva. Pedagog kao savjetnik, tijekom tog procesa strpljivo i aktivno sluša učenika, potiče njegovu samostalnost te ga podržava i vodi ka ostvarenju njegova cilja (Janković, 1997). Dakle, pedagoško savjetovanje ne uključuje davanje gotovih savjeta u rješavanju konkretnih problema učenika (Zuković, 2017), pedagog ne smije biti „savjetodavac“ koji nudi gotova rješenja, rješava probleme učenika te zna kada je problem riješen. Takvim pristupom učeniku ne ostavlja dovoljno prostora za iznošenje problema, njegovog manifestiranja, emocija te promjenu percepcije problema i sebe samog. Osoba na takav način postaje trajno ovisna o savjetniku i vraća mu se svaki put kada se susretne s novim problemom što je u suprotnosti s ciljem pedagoškog savjetovanja koje potiče samoaktivnost učenika u rješavanju njihovih problema (Janković, 2017). Drugim riječima, osnovni zadatak pedagoga prilikom pedagoškog savjetovanja je uspostavljanje interpersonalnih odnosa koji će kod učenika potaknuti samoaktivnost i pomoći mu u osobnom sazrijevanju (Zuković, 2017).

Hechler (2012) smatra hermeneutičko znanje, tzv. profesionalno znanje i umijeće koje pedagogu kao savjetniku pruža mogućnost da svakom pojedinom slučaju pristupa na osnovu općeg pedagoškog znanja važnim elementima za uspješnost savjetodavnog odgojnog djelovanja. Osim hermeneutičkog, isti autor izdvaja i metodičko-didaktičko znanje (Hechler, 2012). Nadalje, uspješnost pedagoškog savjetovanja učenika ovisi o osobinama ličnosti savjetnika, u ovom slučaju pedagoga, njegovom etičkom usmjerenju i konstantnom radu na sebi. Navedeni činitelji međusobno se isprepliću, a savjetnici tijekom cijelog svog radnog vijeka trebaju težiti balansu među njima putem mnogo samopromatranja, samokritičnosti te stalnog mijenjanja, učenja, unapređivanja i rasta i razvoja u osobnom i profesionalnom smislu kako njihova znanja i vještine ne bi ostali nereflektirani (Janković, 1997). Osobnost pedagoga važan je uvjet učinkovitosti njegovih odgojnih djelovanja, pa samim time i vještina savjetovanja (Jurić, 2004). Hackney i Cormier (2012, 13) izdvajaju osam osobina uspješnih pomagača, a to su:

- „osviještenost i razumijevanje sebe,
- dobro psihičko zdravlje,
- osjetljivost za rasne, etničke i kulturalne činitelje kod sebe i kod drugih te njihovo razumijevanje,

- otvorenost/nepristranost,
- objektivnost,
- kompetentnost,
- pouzdanost i
- interpersonalna privlačnost“ (Hackney i Cormier, 2012, 13).

Tijekom procesa savjetovanja savjetnici se konstantno suočavaju s vlastitom osobom, što znači da proces postajanja savjetnikom uključuje kontinuirano proučavanje sebe i promišljanje o vlastitim potrebama, osjećajima, ograničenjima i motivaciji za pomaganjem. Osvještavanje vlastitih potreba vrlo je važno kako savjetnici ne bi projicirali svoje nesigurnosti na osobu s kojom provode savjetovanje (Hackney i Cormier, 2012). Važno je da savjetnik poznaje svoje pozitivne osobine, ali i one koje ga mogu ograničavati u radu kako bi ih tijekom rada mogao imati pod kontrolom i kako bi mogao kompenzirati njihov loš utjecaj (Janković, 1997). Janković (1997) kao najčešća ograničenja koja se javljaju u ovom području i ometaju savjetnike u radu izdvaja slijepu pjegu i projekcije. Pojam slijepe pjege se odnosi na „sklonost ljudi da neke vrlo važne pojave, ponašanja i osobine bližnjih, ali i subjekata savjetovanja nikako ne vide“ (Janković, 1997, 44). Projekcija je pojava suprotna tome i odnosi se na „sklonost za otkrivanje pojedinih osobina, oblika ponašanja ili problema kod drugih ljudi i kad ih nema“ (Janković, 1997, 44). Osim toga, savjetnici u proces savjetovanja ulaze sa svojim kontekstom, odnosno s određenim stajalištima i uvjerenjima (Hackney i Cormier, 2012), a naša vlastita stajališta, iskustva, očekivanja i emocionalne komponente također mogu mijenjati savjetnikovu percepciju tijekom savjetovanja, stoga ih se ne smije zanemariti, navodi Janković (1997). Istovremeno se prilikom procesa savjetovanja savjetnici se susreću s različitim osobnostima subjekata savjetovanja koji u savjetodavni odnos unose svoj kontekst, svoja gledišta i uvjerenja. Iz tih razloga, savjetnik mora biti sposoban poštivati i uvažavati široki raspon stavova, uvjerenja, postupaka, kulturalnih pitanja, osjećaja i slika o sebi koji se mogu pojaviti kako bi uopće bio sposoban pokušati razumjeti život i poglede na svijet na način na koji ih subjekt savjetovanja vidi. Jedino u tako postavljenom savjetodavnom odnosu savjetnici mogu djelovati kao pravi pomagači, a subjekti savjetovanja mogu napredovati u rješavanju svojih problema (Hackney i Cormier, 2012). Mnoge osobe koje osvijeste potrebu za traženjem pomoći u savjetodavnom smislu, najčešće o samom procesu savjetovanja znaju malo te im uključivanje u savjetovanje predstavlja veliki korak, a o tome kojim će smjerom savjetovanje ići i kako će se osoba u tom procesu osjećati ovisi upravo o savjetniku i njegovim osobinama (Hackney i Cormier, 2012).



Osim osobina ličnosti pedagoga, važno se osvrnuti i na značajnost vlastitog profesionalnog razvoja i stalnog stručnog usavršavanja školskog pedagoga kako bi bio što učinkovitiji i djelotvorniji u pedagoškom savjetovanju učenika (Zuković i Slijepčević, 2017). Put ka uspješnom savjetniku dugotrajan je i uključuje iskustvo, ali i mnogo uloženog truda u vidu osobne educiranosti, pripremljenosti te kontinuiranog profesionalnog usavršavanja i rada na sebi. Stručnjak u svom radu mora biti samokritičan i otvoren za promjene kako bi mogao osvijestiti određeni broj osobina koje možda ne ispunjava u tom trenutku, ali uz motivaciju i stalna nastojanja ih može postići te tako napredovati u osobnom i profesionalnom smislu (Janković, 1997). Nadalje, u današnje vrijeme koje karakterizira prihvaćanje i uvažavanje različitosti među pojedincima u svakom smislu, savjetnici tijekom svog rada uvijek moraju težiti otvorenosti, nepristranosti i objektivnosti. Prema tome, od izrazite je važnosti da savjetnici budu dovoljno kompetentni za izvršavanje svog posla jer će samo tada biti sposobnosti za rad sa širokim spektrom ljudi koji imaju široki spektar problema (Hackney i Cormier, 2012).

### *2.1. Kompetencijski profil školskog pedagoga*

Kompetencije su u današnje vrijeme sveprisutne te su postale neizostavno područje u kontekstu rada, ali i obrazovanja. Važan su dio selekcije prilikom odabira kandidata za određeno radno mjesto te postoje obrazovni programi usmjereni na njihovo razvijanje (Huić i sur. 2010). Huić i sur. (2010, 196) navode kako su „kompetencije dobile svoj život i postale svojevrsni entitet“ kao i većina sveprisutnih pojmova (Huić i sur., 2010). Pitanje kompetencija postalo je značajno za sva područja ljudskog djelovanja, no posebno mjesto imaju u kontekstu uloge odgojno-obrazovnih djelatnika (Masterpasqua, 1991; Waters i Lawrence, 1993; Walsh, 1993; Moriarty i Fine, 2001; prema Kostović Vranješ i Ljubetić, 2008). Kada se pitanje kompetencija suzi na odgojno-obrazovni rad stručnog suradnika pedagoga, postoje autori koji se bave tim pitanjem. Jedan od njih je Stjepan Staničić (2005) koji u kompetencije pedagoga uključuje „odlike, znanja i kvalifikacije potrebne školskom pedagogu da bi uspješno vodio prema ostvarenju stručno-pedagoških ciljeva škole i unapređivanju kvalitete pedagoškog procesa u njoj“ (Staničić, 2005, 35; prema Fajdetic i Šnidarić, 2014, 243). Školski pedagozi zbog kompleksnosti svog područja djelovanja trebaju posjedovati raznolike osobine, kompetencije, sposobnosti i vještine. Neke od njih usvoje se već prilikom fakultetskog obrazovanja, a neke ovise o osobnoj motivaciji i samorazvoju, no neovisno o tome kada i kako su usvojene, posao školskog pedagoga zahtijeva stalno učenje i rad na sebi te vrednovanje sebe i rezultata svog rada (Jurić, 2004). Jurić (2004) navodi kako su izrazit interes za rad s učenicima, suradnju s roditeljima, učiteljima i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa ključne

osobine za posao pedagoga. Ključne vještine u njegovu radu su dobro razvijene komunikacijske, organizacijske i vještine pedagoškog vođenja u školi. Pedagog u svakom trenutku treba biti sposoban dobro razumjeti i psihološki se odnositi prema svim oblicima ljudskog ponašanja bez iskazivanja autoritativnog ponašanja (Jurić, 2004). Žižak (1997; prema Huić i sur., 2010, 198) izdvaja „tri opća elementa profesionalne kompetentnosti stručnjaka pomažućih profesija:

1. profesionalna znanja
2. profesionalne vještine
3. osobni potencijali, talenti, karakteristike ličnosti“

Profesionalna znanja se odnose na sva znanja stečena tijekom formalnog obrazovanja koja ojačavaju i podupiru profesionalne oblike ponašanja. Profesionalne vještine podrazumijevaju sve specifične motoričke, kognitivne, socijalne i interpersonalne sposobnosti kojima se operacionalizira profesionalni identitet. Osobnost stručnjaka obuhvaća izgled, osobine ličnosti, iskustva, posebne talente i sve ostale osobne potencijale koje osoba u kombinaciji sa svojim znanjima i vještinama svakodnevno koristi u izgradnji svoje profesionalne uloge (Huić i sur., 2010). Pedagoški kompetentan stručnjak, u ovom slučaju pedagog, odnosi se na posjedovanje posebnih znanja, vještina i osobnih obilježja koji će ga činiti pozitivnim modelom za identifikaciju s učenicima i autoritetom koji se dobrovoljno slijedi (Kostović Vranješ i Ljubetić, 2008). Savjetovanje kao kompleksna djelatnost zahtijeva posjedovanje određenih kompetencija o kojima ovisi i njegova učinkovitost. Kompetencija osposobljenosti pedagoga za savjetodavni rad s učenicima posebno je naglašena u rezultatima istraživanja o kompetencijama školskih pedagoga (Ledić i sur., 2013; prema Vrcelj, 2020). Rezultati istraživanja upućuju na to da školski pedagozi (90,9 posto ispitanika) od ukupno 41 kompetencije upravo tu kompetenciju smatraju najvažnijom u svojoj svakodnevnoj praksi (Ledić i sur., 2013; prema Vrcelj, 2020). Stručne kompetencije pedagoga za područje savjetovanja temelje se na dostignućima znanosti koje nude znanja relevantna za efikasno obavljanje savjetodavnog dijela posla, za primjenu individualnih i grupnih oblika savjetovanja te za primjenu različitih sredstava, metoda i postupaka za osnaživanje pojedinih učenika ili grupa učenika (Zuković, 2017). U najopćenitijem smislu, kompetentan savjetnik je onaj koji ima učinkovite i pozitivne rezultate. Kompetencija savjetnika definira se „kao ukupna i integrirana profesionalna sposobnost koja rezultira pozitivnim ishodom za osobu (klijenta) koja traži savjet“ (Ridley i sur., 2011.; Wilson i sur., 2017; prema Vrcelj, 2020, 59). Učinkovito savjetovanje s pozitivnim rezultatima je ono

u kojem je problem subjekta savjetovanja transformiran u mogućnosti i bolje načine upravljanja sobom (Moloney, 2016; prema Vrcelj, 2020).

Školski pedagozi bi kroz svoje profesionalno djelovanje trebali stjecati i kontinuirano usavršavati vještine savjetovanja. U savjetodavnom području rada pedagoga, Šnidarić (2009) razlikuje formalnu i stvarnu kompetenciju za rad. Formalna kompetencija odnosi se na kvalifikaciju pedagoga tijekom fakultetskog obrazovanja, dok stvarna kompetencija uključuje:

- „osobne kompetencije – osobna obilježja pedagoga kao osobe i stručne osobe koja mogu poboljšati ili otežati njihovu savjetodavnu funkciju
- razvojne kompetencije – organizacijski aspekt razvoja pedagoga kao stručne osobe u vođenju odgojno – obrazovnih procesa
- stručne kompetencije – usmjerene na poznavanje odgojno-obrazovnih procesa
- akcijske kompetencije – usmjerene na djelovanje pedagoga u praksi
- socijalne kompetencije – stil pedagoškog vođenja i komunikacije sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa“ (Staničić, 2001; prema Šnidarić, 2009, 197).

Potrebno je posebno naglasiti akcijske kompetencije jer one označavaju izravno praktično djelovanje pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi, odnosno aktivnost pedagoga u školi u što spada savjetovanje učenika (Staničić, 2005).

### *3.2. Faze i procesi u pedagoškom savjetovanju*

Proces savjetovanja nije lako podijeliti na faze jer on ima svoj prirodni slijed i unutarnju logiku djelovanja te svaka podjela može dovesti do umjetne rascjepkanosti procesa. Sve faze savjetovanja su međusobno povezane (Jurić, 2004) te sve faze slijede jedna za drugom, svaka pojedinačna faza i dalje postoji i događa se tijekom cijelog procesa pa sve do završetka savjetovanja (Hackney i Cormier, 2012).

Janković (1997) kao optimalnu podjelu procesa savjetovanja koja može služiti kao vodič savjetnicima koji su početnici, dijeli na pet faza:

1. „faza odlučivanja,
2. faza uspostavljanja terapijskog ugođaja,
3. faza usmjerena na psihološku analizu problema i njegovih uzroka,
4. faza donošenja odluka o promjenama i
5. faza provođenja pozitivnih akcija“ (Janković, 1997, 102 i 103)

Na sličnom tragu, Hechler (2012) navodi da pedagoško savjetovanje uključuje šest faza kroz koje prolaze savjetnik i subjekt savjetovanja, a to su:

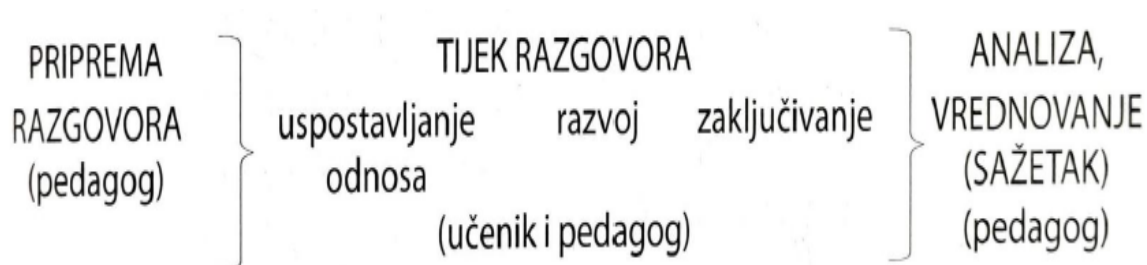
1. faza otvaranja
2. faza prikupljanja podataka
3. faza tumačenja
4. faza formuliranja nacrtu djelovanja
5. faza zauzimanja stajališta
6. završna faza (Hechler, 2012)

Prema Hechleru (2012), proces savjetovanja započinje fazom otvaranja u kojoj se učenik i savjetnik upoznaju i razrješava se okvir savjetovanja (Hechler, 2012). Hackney i Cormier (2012) istu fazu procesa savjetovanja nazivaju uspostavom odnosa te naglasak stavljaju na odnos koji u kontekstu savjetovanja ima specifično značenje te ga se specificira kao terapijski ili radni savez. Odnos kao takav uključuje uspostavu prisnosti sa subjektom savjetovanja u čijoj su pozadini poštovanje, povjerenje, psihička uгода i zajednički cilj. Neuspostavljanje prisnosti ima štetne ishode i onemogućava uspostavu odnosa i proces savjetovanja (Hackney i Cormier, 2012). Osim toga, Hechler (2012) smatra kako preduvjet za uspostavljanje pedagoškog odnosa ili savjetodavnog radnog saveza leži u „priznanju vlastite bespomoćnosti tražitelja savjeta. To znači da tražitelj savjeta priznaje da želi i mora naučiti nešto što će mu pomoći da prevlada svoju krizu odlučivanja, odnosno da odgovori na svoje pitanje.“ Učenik mora uspjeti u nastojanjima da se zainteresira za vlastito učenje i zapreke prilikom vlastitog učenja (Hechler, 2012, 87). Nakon toga slijedi faza prikupljanja podataka koja naglasak stavlja na pripovijest učenika. Učenik prikazuje činjenice i situacije iz vlastite perspektive, a savjetnik sluša i postavlja dodatna pitanja poput: „Što vas dovodi k meni?“, što znači kako se u ovoj fazi izmjenjuju kazivanje i ispitivanje (Hechler, 2012), a komunikacija među njima je dvosmjerna i profesionalna (Janković, 1997). Potom dolazi faza tumačenja u kojoj savjetnik tumači ono što je čuo i utvrdio potpitanjima, a učenik propituje. Važno je pomoći učeniku da sam sebe procjenjuje, a ne to činiti umjesto njih (Hechler, 2012). Iza toga dolazi do faze formuliranja nacrtu djelovanja u kojoj pedagog i učenik formuliraju različite nacrtu djelovanja koji se mogu svesti na provediv nacrt djelovanja. U idućoj fazi učenik donosi stav o iznesenim nacrtima djelovanja, odnosno dolazi do zauzimanja stajališta, učenik odbija ili prihvaća nacrt djelovanja te svoju odluku ne mora obrazložiti (Hechler, 2012). Janković (1997, 103) ovu točku savjetovanja naziva prekretnicom u samom procesu ili „A – ha“ doživljajem, nakon čega subjekt savjetovanja treba donijeti određene odluke. U ovoj fazi je

važno pomoći subjektu savjetovanja da sami sebe procjenjuju i samostalno donose odluke, a ne da savjetnik to čini umjesto njih (Janković, 1997). Na samom kraju savjetovanja slijedi završna faza u kojoj se pedagog i učenik dogovaraju o daljnjem savjetovanju ako je ono potrebno (Hechler, 2012). Janković (1997) naglašava da ako se subjekt savjetovanja svjesno odluči za status quo, savjetovanje se završava. Isto tako, ako se osoba odluči za opciju rješavanja problema i poduzimanja pozitivnih akcija, nakon što su one provedene i željeni cilj je postignut, savjetovanje se također završava (Janković, 1997). Hechler (2012) završetak savjetovanja vidi u uspostavi pedagoškog odnosa koji je spomenut ranije u radu, što znači, savjetovanje je završeno kada pedagog oblikuje ponude i mogućnosti za učenje čija bi primjena učenicima mogla pomoći u rješavanju njihovih problema (Hechler, 2012).

Najčešći način komuniciranja učenika i pedagoga u školi je putem razgovora. Razgovor je najprirodniji i najosnovniji način komuniciranja među ljudima, a kada se običnim razgovorima doda pedagoški značaj, kada se u njima zastupe osobna pitanja i životni problemi učenika te im se doda emocionalna obojenost, tada oni postaju pedagoško-savjetodavni razgovori (Jurić, 2004). Resman (2000) pedagoško-savjetodavni razgovor opisuje kao neposredan rad pedagoga s jednim ili više učenika do kojeg dolazi zbog određenih poteškoća, problema ili nedoumica s kojima se učenici suočavaju (Resman, 2000). Nadalje, pedagoško-savjetodavni razgovor je proces koji potiče i osnažuje učenike da realno sagledaju okolnosti u kojima se nalaze, da sagledaju stare činjenice na novi način te primijene nove spoznaje u različitim životnim situacijama (Zuković, 2017). Pedagoško-savjetodavni razgovor djelatnost je pedagoškog savjetovanja koja se logički veže uz različite faze savjetovanja, što znači da se proces pedagoškog savjetovanje najčešće kroz njega i ostvaruje. Značaj takvih razgovora je velik jer su pedagoško-savjetodavni razgovori koji su obogaćeni znanstveno-teorijskim i praktičnim spoznajama te koji uvažavaju potrebe učenika, dobra osnova za razvoj strukture i cjelovitosti savjetovanja kao suštinskog pedagoškog djelovanja (Pažin-Ilakovac, 2015). Jurić (2004), govoreći o pedagoško-savjetodavnom razgovoru između pedagoga i učenika, daje najprimjereniju podjelu na njegove faze te navodi sugestije za njegovo vođenje. Tri etape pedagoško-savjetodavnoga razgovora su: priprema, tijek razgovora te analiza, vrednovanje i bilježenje (slika 2). Pedagoško djelovanje na učenika mora biti unaprijed smišljeno i predviđeno, što znači da bi pedagog, ako je u mogućnosti prije svakog razgovora savjetovanja s učenikom trebao prikupiti osnovne podatke koji su važni za sadržaj i cilj razgovora kako bi postavljao ključna pitanja te što lakše i uspješnije vodio i usmjeravao razgovor dalje. Podatke o učeniku pedagog najčešće dobije od djetetovog učitelja ili nastavnika te iz dokumentacije

učenika poput ocjena, obiteljskih okolnosti, zrelosti za školu i slično. Nakon dobre pripreme za razgovor slijedi čin vođenja razgovora. Prva faza vođenja razgovora uključuje započinjanje pedagoško-savjetodavnog razgovora s nekoliko kratkih pitanja poput “Kako si proveo dan?” te uspostavu odnosa razumijevanja, povjerenja i podržavanja između učenika i pedagoga. Uspostava dobrog odnosa nužna je pretpostavka za uspješan početak razgovora i uspjeh svih budućih. U početnoj fazi razgovora potrebno je jasno utvrditi razlog sastajanja učenika i pedagoga, pedagog učeniku treba objasniti svoju i njegovu ulogu u razgovoru te izgraditi odnos povjerenja kako bi učenik iznio što ga muči. Kada se takva atmosfera postigne dolazi iduća, ujedno i najintenzivnija faza u kojoj se razgovor razvija. Pedagog se u ovoj fazi intenzivno bavi temom razgovora kroz analizu problema i stvaranja zaključaka te učeniku postavlja pitanja kojima nastoji saznati njegovo viđenje teme. Postavljena pitanja učenika trebaju potaknuti na shvaćanje sebe samog i samostalno dolaženje do rješenja njegovih problema. Tijekom cijelog razgovora savjetovanja pedagog treba pratiti emocionalne reakcije učenika i njegove potrebe. Nakon toga slijedi faza završetka razgovora u kojoj pedagog tehnikama završavanja spretno, vješto i polagano privodi razgovor kraju, no važno je da se učenik ne osjeća odbijenim, već da razgovor ostane u dojmu neprekinutosti. Nakon završetka razgovora se dogovaraju daljnji susreti i suradnja pedagoga i učenika ako su potrebni (Jurić, 2004). Zadnja etapa uključuje analizu rezultata, bilježenje i vrednovanje razgovora savjetovanja putem vođenja dokumentacije o razgovoru (Jurić, 2004). Janković (1997) poželjnim smatra voditi evaluaciju cijelog procesa savjetovanja zbog praćenja njegovog razvoja i uspješnosti. Značajan pokazatelj uspješnosti savjetovanja je povratna informacija koju osoba/učenik da savjetniku na kraju svakog susreta te zapažanja savjetnika o funkcioniranju osobe/učenika tijekom svih faza savjetovanja (Janković, 1997). Vrcelj (2020) u bilježenju razgovora vidi i mogućnost pedagoga za (samo)refleksiju (Vrcelj, 2020).



Slika 2. Faze razgovora savjetovanja (Jurić, 2004, 143)

Za vođenje druge i treće etape pedagoško-savjetodavnog razgovora važno je da pedagozi imaju razvijene komunikacijske vještine, vještine aktivnog slušanja, empatiju, otvorenost, emocionalnu toplinu, humor, pravednost, iskrenost, toleranciju te zainteresiranost za rješavanje problema učenika, što može razgovor učiniti ugodnijim i otkloniti ili smanjiti nelagodu kod učenika (Brkić, 2017; prema Hajduković, 2020). Sve faze razgovora uglavnom neće biti zastupljene prilikom svakog pedagoško-savjetodavnog razgovora, no zbog njegove nepredvidivosti potrebno je imati znanja i vještine vođenja svih njegovih faza (Jurić, 2004). Stoga se od pedagoga očekuje da teži što uspješnijem i stručnijem vođenju razgovora. Vođenje razgovora najizazovniji je dio pedagoškog savjetovanja učenika, a kako bi bilo produktivno zahtijeva od pedagoga znanja o vođenju razgovora, vještine vođenja, pedagoški takt i osjetljivost za etično obavljanje posla (Jurić, 2004).

### *3.3. Etičnost u pedagoškom savjetovanju*

„Nema profesionalnosti bez etike ni etike bez profesionalnosti“ rekao je Hribar (1996; prema Resman, 2000, 198). Resman (2000) etiku definira kao skup gledišta o tome koja ponašanja su dobra i prihvatljiva, a profesionalnu etiku kao skup dobrih i prihvatljivih ponašanja u profesionalnom kontekstu, dok se etički kodeks odnosi na norme i standarde koje stručnim djelatnicima predstavljaju nit vodilju i smjernice za korektan rad i ponašanje na radnom mjestu. Postojanje etičkog kodeksa kao skupa standarda i normi koji zahtijevaju poštivanje te koji uključuje posljedice njegova kršenja, specifično je uglavnom za profesije poput liječnika ili pravnika, dok za profesije poput pedagoga ili učitelja, ne postoji etički kodeks u obliku dokumenta već on predstavlja samo pratitelja birokratskog reguliranja od strane odgojno-obrazovne ustanove (Resman, 2000). Kada govorimo o odgojno-obrazovnom radu, etički kodeks predstavlja ključna načela kojih bi se svi subjekti odgojno-obrazovnog procesa trebali pridržavati tijekom realizacije svojih radnih obveza (Jurić i sur., 2001). Resman (2000) navodi kako etički kodeks u odgojno-obrazovnom smislu uključuje nekoliko najvažnijih funkcija. Njegova primarna funkcija je zaštita subjekata odgojno-obrazovnog procesa i subjekata savjetovanja (učenici, roditelji, učitelji) od zlouporabe pozicije moći od strane odgojno-obrazovnih djelatnika (savjetnika), no osim subjekata odgojno-obrazovnog procesa, etički kodeks ima i svrhu zaštite struke. Sakupljanjem etičkih polazišta i pravila rada odgojno-obrazovnih djelatnika, štiti struku od uništenja „iznutra“ te osim toga štiti struku i obrazovne djelatnike od utjecaja politike i države te javnosti, tj. od neutemeljenih optužbi iz javnosti (Resman, 2000). Kada je riječ o savjetodavnom radu pedagoga, etički kodeks se odnosi na savjetodavnu funkciju pedagoga koji u okviru svoje profesionalne uloge i stručnih

kompetencija kreira okolinu koja je poticajna za razvoj i rast svih sudionika pedagoškog procesa (Jurić i sur., 2001). Nadalje, savjetodavno područje rada stručnjaka, između ostalih i pedagoga, obuhvaća tri osnovna etička načela: ulazak u savjetodavni odnos ne smije biti prisilan, treba raditi za dobro subjekata savjetovanja te se savjetodavni odnos mora temeljiti na povjerljivosti i povjerenju (Resman, 2000). Važan i neizostavan dio pedagoškog savjetovanja je prikupljanje povjerljivih informacija o učenicima, no jednako važno je i čuvanje prikupljenih informacija jer su one intimne prirode i jako povjerljive. Takvo postupanje stručnog suradnika pedagoga povezano je s njegovom profesionalnom i pedagoškom etikom jer takvim djelovanjem štiti učenike od nepovoljnog utjecaja koje iznošenje povjerljivih informacija može prouzročiti (Jurić, 2004). Nekolicina autora (Janković, 1997; Jurić i sur., 2001) kao nužne osobine pedagoga izdvajaju visoki stupanj osjetljivosti za etičke vrijednosti u vidu širine i otvorenosti u pogledima te razumijevanju postupaka drugih, važnost povjerenja i visoke razine etičkih standarda koji se temelje na načelima dobrovoljnosti, povjerljivosti i dobrobiti učenika (Janković, 1997; Jurić i sur., 2001). Pedagoško savjetovanje učenika stručni suradnik pedagog treba temeljiti na ravnopravnoj komunikaciji, uvažavanju djetetove osobnosti te poticanju njegova razvoja. Tijekom direktnog savjetodavnog rada stručni suradnik je dužan učenika upoznati sa svrhom, tehnikama i mogućim ishodima savjetodavnog rada, kao i osigurati sigurnost učenika u skladu s propisima (Jurić i sur., 2001). Jedine situacije kada se zakon treba i mora staviti iznad pravila povjerljivosti su kada stručni suradnik tijekom savjetodavnog procesa procijeni da je učenikova dobrobit iz nekog razloga ugrožena (Corey, 2004). Ponekad se dogodi da se osobni etički principi stručnog suradnika i profesionalna etička načela ne preklapaju i budu u konfliktu. Takve situacije predstavljaju izazov u radu stručnog suradnika i ispravnu procjenu situacije. Važno je da stručni suradnik tijekom cijelog savjetodavnog procesa na umu ima svoj primarni cilj, a to je pomoć učenicima pri zadovoljavanju njihovih razvojnih, školskih i životnih potreba (Resman, 2000)

Važno je naglasiti kako etički kodeks predstavlja samo okvir postupanja stručnjaka te je sklon promjenama ovisno o zahtjevima struke i subjekata savjetovanja s kojima se savjetovanje provodi. Savjetodavni djelatnik je zapravo taj koji u pojedinim situacijama mora prosuditi što je najbolje i najetičnije učiniti sukladno sa spoznajama svoje struke, ali i zakonodavnim okvirom koji leži u pozadini struke i odgojno-obrazovne ustanove (Resman, 2000). Pedagoško savjetovanje uvijek podrazumijeva veliku odgovornost za poštivanje etičkih pravila rada i izraženu osjetljivost stručnih suradnika za etično obavljanje posla. Stručni suradnik se u svakom trenutku mora pridržavati etičkih pravila odgojno-obrazovne ustanove u kojoj radi. Obavljanje



savjetodavnog rada ne smije se svesti na puko provođenje etičnosti kako bi se poštivao zakon te izbjegla sudska tužba, već stručni suradnici, vođeni svojom unutarnjom motivacijom, trebaju konstantno primjenjivati etičnost u svom djelovanju radi maksimalne dobrobiti učenika i svoje predanosti radu (Corey, 2004). Nadalje, važno je istaknuti kako u Republici Hrvatskoj ne postoji etički kodeks rada pedagoga niti etički kodeks rada pedagoga-savjetnika kao posebni dokumenti koji formalno obvezuju pedagoga/pedagoga-savjetnika.

#### **4. PEDAGOŠKO SAVJETOVANJE UČENIKA**

Sve školske aktivnosti se na posredan ili neposredan način odnose na učenika, a osnovna zadaća škole jest intenzivno bavljenje problemima razvoja i napredovanja učenika. Iz tih razloga, cjelokupni život i rad škole sastoji se od konstantnih nastojanja da se učenike osposobi da budu zadovoljni te da vode uspješan rad i život u zajednici u kojoj žive. Kvalitetan i uspješan odgojno-obrazovni rad škole temelji se upravo na poznavanju učenika te tako postaje pretpostavkom pedagoškog djelovanja na njihov razvoj. Nastavni plan i program nisu dovoljni za ostvarenje uspješnosti svakog pojedinog učenika, već je za potpuniji ciljani uspjeh učenika potreba dodatna podrška, kao savjetovanje učenika. Savjetovanje učenika u školi može se podijeliti na grupno savjetovanje učenika i individualno savjetovanje učenika (Janković, 1997). Individualno savjetovanje učenika uključuje samo pedagoga i učenika te se ostvaruje putem razgovora savjetovanja između njih. Grupno savjetovanje učenika usmjereno je na određene grupe učenika ili cijele razredne odjele te osim pedagoga i učenika često uključuje ravnatelja škole i učitelja/nastavnika (Janković, 1997). Važan preduvjet o kojem ovisi uspješnost grupnog savjetovanja jest unaprijed izgrađena kohezivnost grupe s kojom je savjetovanje planirano (Trnavac, 1996; prema Zuković, 2017). Nadalje, za razliku od individualnih, kod grupnih razgovora savjetovanja, unaprijed se određuje cilj razgovora, ciljana skupina, sadržaj razgovora, daljnji postupci i predviđena dinamika razgovora (Jurić, 2004). Trnavac (1996; prema Zuković, 2017) navodi kada i u kojim situacijama je primjerenije koristiti individualno, a kada grupno savjetovanje. Individualno savjetovanje primjerenije je kada se radi o problemu koji je kompleksan, intimne prirode i odnosi se na jednu konkretnu osobu ili u slučajevima kada učenik ima strah od grupe ili inzistira na individualnom razgovoru sa pedagogom. Grupno savjetovanje može se upotrijebiti u situacijama kada veći broj učenika zabrinjavaju iste ili slične stvari te kada se radi o problemu koji je vezan za odnose unutar grupe i koji nije previše kompleksan pa stoga ni ne zahtijeva individualni pristup (Trnavac, 1996; prema Zuković, 2017). Grupno i individualno pedagoško savjetovanje učenika se s obzirom na način komunikacije može provoditi „licem u lice“ ili „online“ putem, navodi Vrcelj (2020, 79).

Online savjetovanje ili internetsko savjetovanje definira se kao „praksa profesionalnog savjetovanja koje se odvija kada su klijent i savjetnik na odvojenim ili udaljenim mjestima i koriste elektronička sredstva međusobne komunikacije radi rješavanja određenih životnih problema“ (Vrcelj, 2020). Osnovna prednost internetskog savjetovanja je njegova praktičnost u vidu sposobnosti prevladavanja geografskih, fizičkih ili životnih ograničenja (Abbott i sur., 2008; prema Vrcelj, 2020). Usprkos pristupačnosti internetskog savjetovanja, njegov glavni nedostatak je izostajanje topline, emocije i empatije prema osobi koja postoji kada se savjetovanje provodi licem u lice (Mallen i sur., 2005; prema Vrcelj, 2020). Usprkos ograničenjima pristupačnosti, internetsko savjetovanje pruža se u sve različitim formatima i očekuje se njihovo neprestano povećanje. Isto tako, u nepredvidivim vremenima globalne pandemije koronavirusa internetsko savjetovanje postalo je osnovnim sredstvom komunikacije pedagoga s učenicima, a samim time i neizostavan dio rada školskih pedagoga te će mu u budućnosti trebati posvećivati sve veću pažnju. U ovom poglavlju fokus je na individualnom pedagoškom savjetovanju, odnosno onom koje uključuje samo pedagoga i učenika i koje se provodi licem u lice, dok se internetsko savjetovanje učenika neće posebno problematizirati.

Kada se govori o pedagoškom savjetovanju učenika uglavnom je prva pomisao da pedagog zahtijeva razgovor, no Jurić (2004) navodi tri različita slučaja započinjanja razgovora, a ovisno o njima će teći tijek razgovora:

1. „razgovor zahtijeva učenik,
2. razgovor zahtijeva učitelj/nastavnik ili pedagog i
3. obilježja početka razgovora nezavisna su od oba prethodna slučaja (Jurić, 2004, 145).

Kada učenik sam zatraži razgovor, pretpostavlja se da će sam započeti razgovor i objasniti razloge svog dolaska. Uloga pedagoga u ovom slučaju je pažljivo slušanje učenika te poticanje razgovora ako je potrebno. U situacijama kada učitelj/nastavnik ili pedagog zatraže razgovor prirodno je da pedagog započne razgovor. Pedagog u ovakvim slučajevima treba imati na umu da učenik nije došao svojom voljom te mu treba objasniti svrhu razgovora i razloge iz kojih je pozvan. Početak razgovora savjetovanja, neovisno o tome tko ga je zatražio, treba započeti već spomenutom uspostavom odnosa i izgradnjom povjerenja, kako bi se mogao nesmetano i uspješno nastaviti (Jurić, 2004). Pedagoško savjetovanje učenika ima svoje specifičnosti koji ga razlikuju od savjetodavnog rada s odraslim osobama. Za početak, učenici su nepovjerljivi prema savjetniku te je izgradnja odnosa povjerenja složen proces, odnosno djeca će se puno lakše otvoriti savjetniku kojem vjeruju. Nadalje, prilikom savjetovanja odrasli često znaju biti napadni u pokušajima započinjanja razgovora s učenicima, stoga je potrebno čitavo odraslo

postupanje i rječnik prilagoditi uzrastu učenika kako bi im se taj proces što više olakšao. Kada se provodi pedagoško savjetovanje s učenicima, rječnik pedagoga treba biti jednostavan. Osim toga, prilikom savjetovanja pedagozi trebaju biti u ravnini s učenicima kako bi se mogao ostvariti kontakt očima te trebaju imati na umu da je raspon pažnje kod djece dosta kraći nego kod odraslih osoba. Nadalje, kada se radi o mlađim učenicima poželjno je u savjetodavni proces uključiti i igru. Kognitivne sposobnosti djece, posebice djece mlađeg uzrasta, nisu dovoljno razvijene da bi djeca svoje promjene opisala uzročno-posljedično te ih stavila u određeni kontekst. Iz tog razloga, savjetnici moraju biti vješti u postavljanju pitanja kojima će iz djece izvući ono što ih muči (Hackney i Cormier, 2012).

Sve dosad navedeno upućuje na to da pedagoško savjetovanje učenika ima određene specifičnosti i da je razgovor savjetovanja mnogo više od postavljanja pitanja i prikupljanja informacija. Jurić (2004) navodi da su problemi o kojima pedagog razgovara s učenicima najčešće na emocionalnoj razini, zbog čega takva vrsta razgovora ne može stati na prikupljanju informacija. Pedagog mora stvoriti ozračje povjerenja te biti usredotočen na učenika i njegov problem tijekom cijelog razgovora kako bi uspostavili odnos prihvaćanja i stvorili atmosferu pogodnu za buduće razgovore (Jurić, 2004). Unatoč profesionalnom pristupu i svim nastojanjima pedagoga da provode pedagoško savjetovanje u skladu sa svim njegovim specifičnostima, postoje poneka ograničenja njegove uspješnosti. Jurić (2004) izdvaja ograničenja koja se najčešće javljaju prilikom rada s učenicima te navodi kako su ona povezana su s teškoćama koje proizlaze iz njihove dobi. Prilikom rada s mlađim učenicima nije rijetkost da učenici odbijaju razgovor te svaku situaciju iskorištavaju za igru. Ponekad je slučaj da učenici imaju poteškoća prilikom iznošenja osobnih i „zabranjenih“ tema ili jednostavno krivo interpretiraju riječi pedagoga kako bi umanjili značenje svog problema. Međutim, ne proizlaze sva ograničenja iz učeničkog ponašanja. Postoje i slučajevi u kojima pedagozi zbog obrade slučaja svoje mišljenje iznose učiteljima ili nastavnicima djeteta koje je bilo subjekt savjetovanja, a koji nepromišljeno upotrebljavaju dijelove razgovora pred učenicima što dovodi do nepovjerenja prema pedagogu i razgovoru (Jurić, 2004).

#### *4.1. Učenik kao subjekt savjetovanja*

Pedagoško savjetovanje koje za cilj ima osposobljavanje učenika za samostalan i uspješan život nazive poput „klijenta“ ili „pacijenta“ opisuje kao neprikladne jer ne mogu u potpunosti odgovarati takvom pogledu na savjetovanje. Prikladnijim nazivima smatraju se „osoba ili subjekt“ procesa savjetovanja. Svaki učenik kao subjekt savjetovanja je jedinka za sebe sa svim svojim različitostima i posebnostima. Iz tih razloga, različiti učenici zahtijevaju različit pristup

i pedagoško-savjetodavne razgovore te je nužno svaki razgovor savjetovanja pripremati posebno za svakog pojedinog učenika. Prilikom pripremanja razgovora potrebno je u obzir uzeti informacije i pedagošku dokumentaciju učenika s kojim će se voditi razgovor savjetovanja. Pedagoško savjetovanje jedno je od područja djelovanja pedagoga čiji je sastavni dio pružanje podrške učenicima i kao takvo postaje idealan način za upoznavanje svakog pojedinog učenika. Pedagoško savjetovanje učenika intenzivno se bavi svim pedagoškim problemima, odnosno razmišljanjima, poteškoćama i nedoumicama s kojima se učenici susreću tijekom svog školovanja (Jurić, 2004).

Učenik, kada dolazi na individualni razgovor savjetovanja, ne zna svoju ulogu u razgovoru te je na pedagoga da ga tihim i ugodnim glasom uputi i na njemu primjeren način objasni kako bi analiziranje njegovih problema moglo započeti. Učenik zbog prirode svog problema neće uvijek biti spreman iznijeti što ga muči te će ga pedagog trebati stalno poticati. Pedagog tijekom cijelog razgovora savjetovanja osjeća značenje svakog koraka u savjetovanju i prilagođava ga učeniku s kojim razgovara. Naglasak prilikom razgovora savjetovanja je na konstantnom praćenju emocionalne reakcije učenika, zapažanju njegove verbalne i neverbalne komunikacije kako bi se otkrile učenikove potrebe i kako bi se pokušalo na njih što uspješnije odgovoriti tijekom trajanja razgovora savjetovanja (Jurić, 2004). Kada govorimo o pedagoškom savjetovanju i učenicima kao subjektima savjetovanja, najčešći razlozi savjetovanja su poteškoće u funkcioniranju zbog nezadovoljstva sobom do kojih dolazi zbog školskog neuspjeha ili općenito uspjeha koji nije u skladu s očekivanjima roditelja. Nadalje, u nekim slučajevima učenicima je potrebno savjetovanje zbog nezadovoljstva školskom okolinom i socijalnim odnosima u školi, a nije rijetkost ni da se radi o nekim specifičnim poteškoćama poput profesionalne orijentacije prilikom prelaska u srednju školu ili na fakultet (Janković, 1997). Hackney i Cormier (2012, 104) govore o užem području savjetovanja, odnosno o savjetovanju djece te poteškoće s kojima se djeca susreću razvrstavaju u tri područja:

- „okolinski činitelji koji utječu na djetetov rast i razvoj,
- pitanja povezana sa slikom o sebi i
- pitanja povezana s međuljudskim odnosima“ (Hackney i Cormier, 2012, 104).

Hackney i Cormier (2012) pišu o poteškoćama s kojima se djeca susreću te se može primijetiti sličnost s listom poteškoća koje izdvaja i autor Janković (1997) u kontekstu poteškoća ljudi općenito. S obzirom na slične podjele može se reći kako se obje podjele mogu primijeniti u kontekstu pedagoškog savjetovanja u školama jer su ujedno i teme razgovora savjetovanja s učenicima. U literaturi o istoj temi i autor Jurić (2004) izdvaja najčešće razloge

zbog kojih je učenicima potrebno savjetovanje. Potreba učenika za pedagoškim savjetovanjem najčešće je povezana sa školskom okolinom, kao slab školski rad i uspjeh, niska ili previsoka ambicija učenika, učitelj/nastavnik koji ne razumije učenika, društvo koje se negativno odražava na učenika, višak neiskorištenog vremena, povučenost, odabir srednje škole, delikventno ponašanje, rizično ponašanje i slično (Jurić, 2004).

## **5. IZAZOVI U RADU ŠKOLSKOG PEDAGOGA KAO SAVJETNIKA**

U obrazovnim sustavima današnjice savjetnici u velikom broju slučajeva obavljaju jedan od najtežih poslova od svih zaposlenih u školi (Low, 2009; prema Vrcelj, 2020). Svakodnevno moraju obavljati veliki broj poslova te biti dostupni svakom učeniku unutar obrazovnog okruženja, što pretpostavlja da se u realizaciji velikog broja poslova susreću s izazovima u svom radu. Nadalje, jedan od značajnijih izazova (na nacionalnoj i globalnoj razini) s kojima se savjetnici, pa tako i školski pedagozi suočavaju su problem preciznog određivanja „što“ i „kako“ savjetnik pridonosi funkciji škole (Low, 2009; prema Vrcelj, 2020). Ovaj problem predstavlja izazov jer su istraživanja o profesionalnim izazovima u praksi savjetnika (Bemak i Chung, 2005; Brown i Trusty, 2005; prema Vrcelj, 2020) pokazala kako je rad savjetnika nedovoljno verificiran i valoriziran od strane vodstva škole, zajednice i obrazovne politike. S obzirom na to Dahir i sur. (2010; prema Vrcelj, 2020) navode kako je potrebno isticati učinkovitost rada savjetnika te ih što više poticati da budu proaktivni u stvaranju programa savjetovanja u školama koji odgovaraju različitim potrebama učenika (Vrcelj, 2020). Low (2009; prema Vrcelj, 2020) razlikuje četiri dimenzije izazova savjetovanja u školskoj sredini, a to su unutarnje, vanjske, systemske i osobne. Spremnost učenika na savjetovanje, skupine klijenata i stavovi nastavnika prema savjetovanju čine unutarnje izazove savjetovanja. Vanjski izazovi savjetovanja obuhvaćaju pitanja izvan domene škole koja uključuju globalizaciju i kulturu. Systemski izazovi odnose se na stvari unutar školskih programa poput zakona kojim se uspostavlja školska praksa te postupak upućivanja i planiranja resursa. Osobni izazovi uključuju vještine, kompetencije i tehnike savjetnika kao što je obuka i obrazovanje unutar tog područja (Low, 2009; Kirchner i Setchfield, 2015; prema Vrcelj, 2020).

U radu u odgojno-obrazovnim ustanovama današnjice, pedagozi se svakodnevno suočavaju s mnogo izazova te s dinamičnim okruženjem koje karakterizira sve manje predvidljivosti, jednoznačnosti, mogućnosti planiranja i sigurnosti, a sve više nesigurnosti, višeznačnosti, nepredvidljivosti i paradoksa. Iz tih razloga, nužno je ulagati sve veće napore u pronalaženje balansa između institucionalno preuzete i profesionalne uloge pedagoga, što znači i uloge

savjetnika (Vrcelj, 2016). „Kao što nema savršenog čovjeka, nema ni savršenog stručnjaka“ (Janković, 1997, 31). Rijetki su ljudi koji su rođeni s talentom za savjetovanje i koji su po prirodi dobri terapeuti i savjetnici. Kod većine ljudi taj poziv zahtijeva puno učenja i usavršavanja tijekom cijelog života, a ni tada im se ne može pridodati pridjev „savršen“ stručnjak, no samokritičan stručnjak će se svejedno truditi postići što veću razinu stručnosti i profesionalnosti tijekom obavljanja svog posla (Janković, 1997). „Sve izraženija određenja savjetodavnog rada kao pedagogije životnog puta“ dodatno intenzivira potrebu uspostavljanja balansa između nesigurnosti, različitih poruka i stilova rada te nadilaženja izazova koji mogu potencijalno remetiti rad. Životni put iz pedagoške perspektive predstavlja kružni tijek učenja, nailaženje na zapreke u učenju te, uz potporu i pomoć u učenju, njihovo nadilaženje. Navedeno se može interpretirati u kontekstu savjetodavnog rada pedagoga kao jednog od područja rada koje zahtijeva cjeloživotno učenje i razvoj. Cjeloživotno učenje i razvoj u ovom kontekstu predstavljalo bi već spomenute osobne izazove pedagoga savjetnika (Hechler, 2012; Vrcelj, 2016).

Globalizacijski proces promijenio je značaj i područje savjetovanja koje postaje sve potrebnije u različitim područjima života i institucijama, što dovodi do potrebe osuvremenjivanja savjetodavnog dijela posla kod pedagoga. Problemi globalizacije dio su vanjskih izazova s kojima se pedagozi (savjetnici) nose. Ovakav smjer razvoja pedagoškog savjetovanja i uloge pedagoga kao savjetnika sa sobom povlači stalnu potrebu promišljanja obrazovanja pedagoga (savjetnika), ali i točnog određenja funkcije i opisa posla koje savjetnik svakodnevno obavlja. Nadalje, istraživanja ovog problema provedena među pedagozima pokazuju kako pedagozi smatraju da nisu dovoljno osposobljeni za savjetodavni rad (Ledić i sur., 2013, prema Vrcelj, 2016). Ovakvi i ovima slični rezultati istraživanja upućuju na nužnu potrebu daljnjeg mijenjanja pedagoškog savjetovanja i poboljšanje obrazovanja budućih pedagoga, smatra Vrcelj (2016). Buduća promišljanja obrazovanja pedagoga i njihove uloge kao savjetnika trebala bi ići u smjeru pronalaženja načina kako odgovoriti na osobne, institucionalne i globalizacijske izazove s kojima se pedagozi suočavaju u školskom okruženju (Vrcelj, 2016). U istom kontekstu piše i Pažin-Ilakovac (2015) koja smatra kako se ne smije zapostaviti pedagoški diskurs savjetovanja u školi, a vodeću ulogu u tome imaju upravo stručni suradnici pedagozi. Pedagozi bi trebali pedagoško savjetovanje prezentirati i naglašavati kao metodu i odgojno sredstvo. Ista autorica naglašava potrebu kontinuiranog praćenja, vrednovanja, istraživanja pa potom i unapređivanja pedagoškog savjetovanja kao „snažnog personaliziranog procesa učenja u kojem se ne pružaju gotovi savjeti i rješenja, već potiču

možnosti svake osobe u njezinu rastu i razvoju“ (Pažin-Ilakovac, 2015, 61). Nadalje, kao i Vrcelj (2016) i ova autorica moguće rješenje i napredak vidi u intenzivnijem stručnom usavršavanju za pedagoško savjetovanje, ali također i u znanstveno-stručnom propitivanju mogućnosti profesionalne specijalizacije pedagoga za savjetovanje (Pažin-Ilakovac, 2015). Pedagoško savjetovanje je područje pedagogije koje je nedovoljno istraživano i nedostavno razvijeno kao praksa stručnog suradnika pedagoga, a o procesu savjetodavnog rada pedagoga s učenicima manjka stručnih i znanstvenih radova, posebice na području Republike Hrvatske.

## **6. EMPIRIJSKI DIO ISTRAŽIVANJA**

### *6.1. Problem i cilj istraživanja*

Pedagoško savjetovanje kao oblik školske pomoći djeci neizostavan je dio svakodnevnog posla školskog pedagoga i kao takvo ima važnu ulogu u njegovom profesionalnom pedagoškom djelovanju, što znači da provođenje pedagoškog savjetovanja pred pedagoge postavlja različite izazove na koje trebaju uspješno odgovoriti. Pedagoško savjetovanje je područje pedagogije koje je nedovoljno istraživano, ali i nedostavno razvijeno kao praksa stručnog suradnika pedagoga. Kako bi pedagog što učinkovitije odgovorio na izazove i zahtjeve pedagoškog savjetovanja, on mora biti upoznat sa specifičnostima pedagoškog savjetovanja. Osim toga, za uspješno provođenje savjetovanja pedagog mora raspolagati određenim znanjima, umijećima, vještinama i kompetencijama koje će mu omogućiti da profesionalno i odgovorno radi svoj posao. Neke od njih usvoje se već prilikom fakultetskog obrazovanja, a neke ovise o osobnoj motivaciji i radu na sebi. Istraživanje Ledić i sur. (2013; prema Vrcelj, 2020) pokazuje kako školski pedagozi, njih 90,9%, kompetenciju osposobljenosti za savjetodavni rad s učenicima smatraju najvažnijom u svojoj svakodnevnoj praksi (Ledić i sur., 2013: prema Vrcelj, 2020). Popović i Anđelković (2017) su u svom istraživanju došli do spoznaja kako se pedagozi smatraju najkompetentnijima upravo za rad s učenicima, a rad s učenicima uključuje i savjetodavni rad (Popović i Anđelković, 2017). Nadalje, rezultati istraživanja Vračar i Maksimović (2017) savjetodavni rad s učenicima izdvajaju kao dominantnu profesionalnu aktivnost školskih pedagoga (Vračar i Maksimović, 2017). Žužić i Markušić (2017) u svom istraživanju ispitivali su stavove srednjoškolskih učenika prema pedagoškoj profesiji te došli do rezultata da se najveći broj učenika u kontekstu kompetencija koje pedagozi trebaju posjedovati složilo s tvrdnjom da bi pedagog trebao savjetovati druge u radu (Žužić i Markušić, 2017).

Pregledom dostupne literature koja obuhvaća savjetodavni rad stručnih suradnika pedagoga utvrđeno je kako su provedena istraživanja indirektno povezana s temom ovog istraživanja, odnosno kako savjetodavnu ulogu izdvajaju kao jednu od najvažnijih uloga pedagoga, no nitko od istraživača nije iscrpnije istraživao specifičnosti uloge školskog pedagoga kao savjetnika. Dakle, fokus ovog empirijskog istraživanja je uloga školskog pedagoga kao savjetnika i specifičnosti njegovog savjetodavnog rada.

Problem ovog kvalitativnog istraživanja je nedovoljna istraženost pedagoškog savjetovanja s učenicima u osnovnim školama koje provodi stručnih suradnik pedagog, odnosno specifičnih iskustava i potreba pedagoga u toj njihovoj ulozi.

Cilj ovog istraživanja je ispitati kako pedagozi shvaćaju pedagoško savjetovanje učenika i svoju ulogu savjetnika, koja su njihova iskustva i potrebe u pedagoškom savjetovanju učenika te kako procjenjuju vlastitu kompetentnost za provođenje pedagoškoga savjetovanja i uspješno odgovaranje na izazove koje ono nosi.

## *6.2. Istraživačka pitanja*

1. Kako pedagozi shvaćaju pedagoško savjetovanje?
2. Kako pedagozi procjenjuju važnost pedagoškog savjetovanja i potrebu za njim u praksi?
3. Kako pedagozi shvaćaju ulogu školskog pedagoga u funkciji pedagoga-savjetnika?
4. Kako pedagozi procjenjuju vlastitu kompetentnost za pedagoško savjetovanje?
5. Kako pedagozi procjenjuju učinkovitost provođenja pedagoškog savjetovanja s učenicima u vlastitoj svakodnevnoj praksi?
6. Koje su potrebe školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika?
7. Što pedagozi smatraju najvećim izazovima u pedagoškom savjetovanju učenika osnovnih škola?
8. Kako pedagozi procjenjuju korisnost kompetencija za pedagoško savjetovanje stečenih primarnim fakultetskim obrazovanjem?
9. Kako pedagozi procjenjuju korisnost kompetencija za pedagoško savjetovanje stečenih izvan fakultetskog obrazovanja?
10. Kako pedagozi procjenjuju važnost cjeloživotnog obrazovanja u svrhu unapređenja osobnog i profesionalnog razvoja općenito, a posebno u području pedagoškog savjetovanja?

## *6.3. Uzorak istraživanja*

*Tablica 2* Prikaz karakteristika uzorka (N=6)



		N
<b>Obrazovna ustanova zaposlenja</b>	Osnovna škola	6
<b>Spol</b>	Ženski	6
	Muški	0
<b>Godine radnog staža</b>	Do 5 godina rs	2
	5–15 godina rs	1
	>15 godina rs	3

Istraživanje je provedeno na neprobabilističkom, namjernom uzorku ispitanika. Milas (2005) navodi kako kod takvog uzorka namjerno biramo članove uzorka s obzirom na određene specifičnosti te na prethodne spoznaje o populaciji (Milas, 2005). Većina kvalitativnih istraživanja odabire namjerman uzorak zato što takav uzorak nastaje kada istraživač sam odabire određene sudionike iz populacije zbog toga što posjeduju određene karakteristike, kao što je iskustvo, mišljenje, informacije i druge karakteristike značajne za svrhu istraživanja, navode Gorman i Clayton (2005; prema Žentil Barić, 2016). Dakle, uzorak ovog istraživanja čini 6 pedagoginja zagrebačkih osnovnih škola koji imaju različite godine radnog staža (do 5 godina radnog staža, od 5 –15 godina radnog staža, više od 15 godina radnog staža). Dvije ispitanice imaju manje od 5 godina radnog staža, odnosno svaka ima po 2 godine radnog staža. Nadalje, jedna ispitanica ima 11 godina radnog staža te tri ispitanice imaju više od 15 godina radnog staža, odnosno 21, 26 i 37 godina radnog staža). Uzorak istraživanja dobiven je metodom snježne grude kojom se fokusirano bira mali broj ljudi koji naknadno šire uzorak, pritom navodeći istraživača na ostale subjekte koje može ispitati (Milas, 2005). Uzorak je odabran uz pomoć poznanstava koje sam stekla volontiranjem u centru za savjetovanje te radeći kao asistent u nastavi u osnovnoj školi. S pojedinim pedagoginjama kontakt je već otprije bio ostvaren, dok su pojedina poznanstva uputila na neke druge kontakte.

#### *6.4. Metoda i instrument istraživanja*

Ovo istraživanje je kvalitativno, a takva istraživanja su usmjerena na holistički pristup, odnosno na dublje razumijevanje određene pojave i njeno proučavanje u cjelini. Shodno tome, cilj ovog kvalitativnog istraživanja je kvalitativna analiza koja obuhvaća dubinsko istraživanje i razumijevanje onoga što se istražuje i to u socijalnom kontekstu i interakciji (Milas, 2005; Mejovšek, 2013). Središte pozornosti kvalitativnih istraživanja čine osobna iskustva

pojedinaca, što znači da je cilj istraživanja, odnosno kvalitativnu analizu moguće ostvariti kroz detaljno razmatranje iskustava sudionika istraživanja (Milas, 2005). Iz tih razloga koristila sam istraživačku metodu intervjua kako bi se putem dijaloga prikupile informacije koje su značajne za istraživački problem (Cannell i Kahn, 1968; prema Milas, 2005). Vrsta intervjua kojom su prikupljeni kvalitativni podaci u ovom istraživanju je polustrukturirani intervju. Polustrukturirani intervju uključuje pitanja kojima se detaljnije i dublje nastoji shvatiti kompleksne obrasce ponašanja pojedinaca u društvu, stoga je ova vrsta intervjua pogodna za istraživanje stavova i mišljenja sudionika istraživanja kada je riječ o složenim i delikatnim pitanjima (Žentil Barić, 2016). Mejovšek (2013, 163) polustrukturirani intervju označava i kao „dubinski intervju“. Dubinski intervju usredotočen je na razvoj dubljeg i detaljnijeg razumijevanja nekog nedovoljno istraženog problema i na otvaranje novih i drugačijih pogleda i ideja (Milas, 2005). Nadalje, polustrukturirani intervju uključuje unaprijed pripremljena pitanja koja se pripremaju u formi tema za razgovor. „Pitanja se trebaju koncipirati tako da se otvori prostor ispitaniku da izrazi svoje mišljenje, da se spontano izjašnjava o svojim stavovima, osjećajima i općenito o razlozima svojeg ponašanja u vezi s problemom koji mu je predložen. Protokol ovdje služi kao vodič, baza na kojoj se temelji intervju, ali je dozvoljena sloboda pri postavljanju pitanja kako bi se osiguralo detaljno istraživanje osobne priče svakog pojedinog ispitanika (Halmi, 2005; prema Žentil Barić, 2016, 29). Za potrebe ovog diplomskog rada konstruiran je protokol intervjua (Prilog 1) koji je grupiran u nekoliko kategorija i sastoji se od ukupno dvadeset i pet pitanja. Kategorije uključuju opću skupinu pitanja o spolu, profesionalnoj pozadini i radnom stažu ispitanika te pitanja koja obuhvaćaju određenje pedagoškog savjetovanja, zatim pitanja koja pojašnjavaju ulogu pedagoga kao savjetnika, njegove potrebe u toj ulozi i izazove s kojima se susreće prilikom pedagoškog savjetovanja s učenicima. Nadalje, preostali dio pitanja odnosi se na procjenu pedagoga o vlastitoj kompetenciji za provođenje pedagoškog savjetovanja te na procjenu potrebe za cjeloživotnim obrazovanjem. Prilikom konstruiranja protokola intervjua vodilo se računa o teorijskim spoznajama o pedagoškom savjetovanju i ulozi pedagoga kao savjetnika.

### *6.5. Tijek istraživanja*

Milas (2005) navodi kako etika istraživanja nalaže da se ispitanicima iznesu sve informacije o istraživanju koje bi potencijalno mogle utjecati na njihovo opredjeljenje za sudjelovanje, zato su sudionice najprije putem e-pošte bile informirane o temi i cilju istraživanja, metodi provođenja istraživanja i o etičkim aspektima putem Obrasca za suglasnost

za sudjelovanje u istraživanju. Nakon što su pristale sudjelovati u istraživanju, prvo su ispunile demografske podatke o spolu, godinama radnog staža i profesionalnoj pozadini.

Intervjui su provedeni u vremenskom razdoblju od 23.12.2020. do 3.2.2021. godine te su se provodili individualno sa svakim ispitanikom. Tri intervjuja provedena su individualno interpersonalno, „licem u licem“ na radnom mjestu ispitanica u vrijeme njihovog radnog vremena. Zbog situacije s globalnom pandemijom koronavirusa tri od šest ispitanica odlučilo se za alternativne načine sudjelovanja u istraživanju koji su im bili generalno prihvatljiviji te su s dvije ispitanice provedeni individualni intervjuji telefonskim putem. S jednom ispitanicom individualni intervju je proveden putem interneta uz pomoć aplikacije „Zoom“, koristeći kameru i mikrofoni. Milas (2005) ističe kako je poželjno snimiti razgovor kako bi se mogao još jednom preslušati, ali i kako takav postupak u isto vrijeme uvodi veću dozu službenosti i smanjuje emotivnu bliskost. Sve ispitanice pristale su na snimanje razgovora diktafonom u svrhu što boljeg prenošenja njihovih stavova te nije primijećeno da snimanje ispitanicama stvara ikakvu nelagodu. Dapače, ispitanice su bile jednako opušteno i razgovorljive. Intervjui su trajali otprilike 40, 60 i 100 minuta. Budući da je u istraživanju korišten polustrukturirani intervju, prilikom provođenja intervjuja uglavnom sam slijedila unaprijed pripremljeni redoslijed pitanja, a pitanja su bila otvorenog tipa. Nisam striktno slijedila pitanja kao što je slučaj u strukturiranom intervjuu što je ostavljalo mogućnost postavljanja potpitanja kada je god bilo potrebno radi većeg dojma spontanosti te boljeg razumijevanja i detaljnijeg iskaza ispitanica. Milas (2005) ugodnu, tihi prostoriju smatra jednim od osnovnih uvjeta za uspješnost provođenja intervjuja zbog postizanja opuštenog i smirenog ugođaja pogodnog za obavljanje povjerljivog razgovora, zbog čega su svi intervjuji provedeni u mirnim prostorijama. Osim toga, velika važnost pridana je detaljnoj pripremi za provođenje intervjuja, jer se u „polustrukturiranom treba dobro pripremiti za sve moguće improvizacije koje se mogu otvoriti kada jednom intervjuu krene“, što znači da „pripreme za polustrukturirani intervju trebaju biti mnogo opsežnije i bolje nego za strukturirani intervju“ (Mejovšek, 2013, 163). S obzirom na navedeno za provođenje intervjuja pripremala sam se čitanjem teorijskog dijela ovog rada, izrađivanjem protokola intervjuja, promišljanjem o potpitanjima te određivanjem mjesta i vremena provedbe intervjuja. Nakon provedbe intervjuja na temelju audio snimki izradila sam transkripte intervjuja.

#### *6.6. Etički aspekti istraživanja*

Kvalitativna istraživanja se u većini slučajeva odvijaju u prirodnoj okolini sudionika na koju se može izravno utjecati i tako je mijenjati. Osim toga, ova vrsta istraživanja najčešće uključuje

opažanje osobnih iskustava ljudi koje se događa u direktnoj komunikaciji između istraživača i ispitanika pa postoji šansa za većim utjecajem istraživačke subjektivnosti (Čorkalo Biruški, 2014). Navedeno znači da kvalitativna istraživanja pred istraživače postavljaju specifične etičke izazove, odnosno „kvalitativna su istraživanja saturirana etičkim pitanjima, a kriteriji kvalitete u snažnoj su interakciji sa standardima etike“ (Fossey i sur., 2002; Brinkmann i Kvale, 2008; prema Čorkalo Biruški, 2014, 394). Čorkalo Biruški (2014) navodi kako je kod kvalitativnih istraživanja važno razmotriti etičke dileme prije provođenja istraživanja te im se vraćati tijekom provođenja, odnosno „same etičke prosudbe postaju procesom“ jer neetični postupci izravno utječu na valjanost i pouzdanost istraživanja (Ramcharan i Cutcliffe 2001; prema Čorkalo Biruški, 2014, 395). Osiguravanje visoke razine etičnosti prilikom pripreme i provođenja kvalitativnog istraživanja obuhvaća nekoliko koraka: pripremu istraživanja, prikupljanje podataka i provedbu istraživanja te izvještavanje o rezultatima.

Nadalje, odnos istraživača i sudionika središnje je pitanje i etički izazov kvalitativnih istraživanja (Knox, 2001; Brinkmann, 2007; Brinkmann i Kvale, 2008; Pearson, 2009; prema Čorkalo Biruški, 2014), a kvaliteta njihova odnosa direktno utječe na pristup informacijama (Orb i sur. 2000; prema Čorkalo Biruški, 2014). Obavezan dio istraživačkog protokola je suglasnost sudionika za sudjelovanje u istraživanju (Haggerty, 2004; prema Čorkalo Biruški, 2014) koji proizlazi iz načela autonomije sudionika te načela zaštite njihove dobrobiti i nenanošenja štete, odnosno jako je važno voditi računa o povjerljivosti podataka i zaštiti anonimnosti sudionika. Sudionike treba informirati o četiri temeljna elementa procesa pristanka na istraživanje, a to su: „podaci o cilju istraživanja, o trajanju i načinima sudionikova sudjelovanja, o predvidivim rizicima i mogućim dobitima od sudjelovanja u istraživanju, te podatak o tome da ispitanik može bez posljedica slobodno prekinuti svoje sudjelovanje kada god to želi“ (Smythe i Murray, 2000; Haggerty, 2004; Koocher i Keith-Spiegel, 2008; prema Čorkalo Biruški, 2014, 412). Kada je riječ o intervjuu, sudionike je potrebno obavijestiti i o vrsti pitanja (dati primjer) o kojima će se razgovarati. Osim toga, potrebno je i tražiti dopuštenje sudionika za snimanje intervjua te za pohranu snimke, odnosno izradu transkripta intervjua (Čorkalo Biruški, 2014). Važno je spomenuti da, osim navedenog, na proces kvalitativnog istraživanja, a najviše na prikupljanje podataka, može značajno utjecati vrijednosni sud istraživača jer uključivanje vlastitog vrijednosnog suda ili vlastite moralne pozicije dovodi do ugrožavanja valjanosti podataka, posebice u istraživanjima koja se sastoje od izravne interakcije istraživača i ispitanika kao što je intervju (Čorkalo Biruški, 2014). Prilikom provođenja

intervjua sa sudionicama obraćala sam pažnju na to da ne iskazujem vlastite vrijednosne sudove ni moralne pozicije kako bih nastojala zadržati objektivnost dobivenih podataka.

Nadalje, sudionici istraživanja prije pismenog pristanka na sudjelovanje u istraživanju informirani su o etičkim aspektima putem pismenog Obrasca za suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (prilog 2). Nadalje, obaviješteni su o njihovim pravima tijekom i nakon istraživanja, odnosno o postupku provedbe istraživanja. Obavijestilo ih se i o mogućnosti odustajanja od sudjelovanja u istraživanju i neodgovaranja na pitanja na koja ne žele odgovoriti. Osim toga, povjerljivost svih informacija koje su podijelili tijekom intervjua je osigurana, kao i anonimnost sudionika, ali i dobivenih podataka (audio zapisi, transkripti intervjua). Također, sudionici su obaviješteni o načinima pohranjivanja i čuvanja dobivenih podataka. Na kraju, informirani su o mogućnostima dobivanja povratnih informacija o istraživanju putem broja telefona i moje e-pošte.

#### *6.7. Proces obrade podataka*

Analiza kvalitativnog intervjua izazovna je zato što od poprilično velike količine sirovih podataka (u ovom radu transkripta intervjua) treba doći do značenja koje se krije u onome što je bilo rečeno (Griffiee, 2005; prema Žentil Barić, 2016). Milas (2005, 607) navodi kako se zaključci u takvom istraživanju mogu izvoditi kroz „uočavanje obrazaca i tema“ koji se ponavljaju i tako izdvajaju kao nužni prilikom objašnjavanja dobivenih podataka te da je osim toga podatke moguće logički svrstati u određene kategorije te povezivati u tematske cjeline (Milas, 2005). Obrada podataka u istraživanju ovog diplomskog rada se vršila od unaprijed postavljenog okvira koji čine teorijski okvir rada, istraživačka pitanja te protokol intervjua. Nadalje, kategorije dobivene ovim putem u radu sam razrađivala kombiniranjem očekivanih tema s temama koje su se istaknule kao najznačajnije iz podataka dobivenih intervjuima. Milas (2005) navodi kako u kvalitativnim istraživanjima pristup uspoređivanja omogućuje dublje razumijevanje pojedinačno dobivenih informacija, odnosno uspoređivanjem se na svakog pojedinca gleda „tražeći njegov osobni uzročni obrazac“ (Milas, 2005, 606). Analizom većeg broja pojedinaca koji se nalaze u različitim okolnostima, ali imaju općenita zajednička obilježja, rezultati dobivaju „viši stupanj općenitosti“, odnosno „usporedbom manjeg broja sličnih osoba mogu izvesti i neke općenitije zakonitosti“ (Milas, 2005, 606). Prema tome, u obradi podataka vršila sam opisivanje, uspoređivanje i analiziranje intervjuima dobivenih odgovora svake pojedine sudionice istraživanja po određenim temama kako bi se pronašle sličnosti i razlike te uvidjela odudaranja ili podudarnosti od literature na temu ovog diplomskog rada. Na temelju

izvršene usporedbe i analize precizno sam odgovorila na istraživačka pitanja i oblikovala zaključke, što je vidljivo u poglavlju o rezultatima istraživanja.

## 7. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Ovo poglavlje rada je podijeljeno na 6 potpoglavlja kojima će se odgovoriti na prethodno postavljena istraživačka pitanja ovog istraživanja. Raspravom se nastoji kritički pristupiti dobivenim rezultatima.

### *7.1. Rezultati – kategorija 1: Određenje i specifičnosti pedagoškog savjetovanja te procjena njegove važnosti u školskoj praksi*

Prvo pitanje koje sam postavila sudionicama istraživanja prilikom intervjuiranja odnosilo se na njihovo određenje pedagoškog savjetovanja. Nastojala sam spoznati kako pedagoginje osnovnih škola shvaćaju i definiraju pedagoško savjetovanje. Iz mojih zapažanja, rekla bih kako je ovo pitanje svim sudionicama bilo dosta zahtjevno za odgovoriti, bilo da se radi o kolegicama s više godina radnog staža ili manje. Verbalno su se izrazile kako im je zahtjevno definirati pedagoško savjetovanje te su se na ovom pitanju najdulje zadržale. Iz kasnijih odgovora, saznala sam kako sudionice tijekom svog studiranja nisu uopće koristile pojam pedagoškog savjetovanja ili su ga tek malo spominjale pa bih njihove reakcije na ovo pitanje povezala s tom problematikom, o kojoj će biti više riječi u daljnjem tekstu. Većina sudionica pedagoško savjetovanje shvaća kao pružanje neposredne pomoći i profesionalne podrške svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, odnosno učenicima, roditeljima i djelatnicima odgojno-obrazovnih ustanova. Zuković (2017) navodi kako je svako savjetovanje koje se događa u odgojno-obrazovnoj ustanovi školsko savjetovanje te školsko savjetovanje definira kao vid podrške učenicima, njihovim roditeljima i nastavnicima, dakle vid je podrške radu odgojno-obrazovne ustanove u cjelini. Navedeno znači da je shvaćanje pedagoškog savjetovanja koje su dale sudionice istraživanja u podudarnosti s definicijom školskog savjetovanja, odnosno da je njihovo poimanje pedagoškog savjetovanja dosta općenitije i šire od onog što nudi literatura o pedagoškom savjetovanju problematizirana u teorijskom dijelu rada. Jedna od sudionica naglasila je potrebu za pedagoškim savjetovanjem u situacijama u kojima se učenici otežano snalaze u kontekstu pružanja pomoći i podrške učenicima u vidu pedagoškog savjetovanja. Osim toga, još su dvije sudionice u istom kontekstu spomenule pružanje pomoći kada učenika ima problem koji treba riješiti. Sudionice su kao neke od najčešćih problema zbog kojih učenici dolaze na savjetovanje izdvojile ponašajne probleme i učenje (nedisciplina na satu, slab školski uspjeh, problemi pažnje i koncentracije), vršnjačke odnose te osobne probleme učenika (upravljanje emocijama, problemi u obitelji, seksualno opredjeljenje itd.). Isto tako, Hechler (2012) navodi da je savjetovanje pedagoško onda kada je ono poticajno odgojno sredstvo i kada

se primjenjuje u otežanim životnim okolnostima sudionika odgojno-obrazovnog procesa koji mogu biti subjekti pedagoškog savjetovanja. Situacije u kojima se učenici otežano snalaze i problemi s kojima se učenici suočavaju u školi mogu biti obuhvaćeni Hechlerovom definicijom savjetovanja jer školski problemi učenika i situacije u kojima se pojedinac otežano snalazi predstavljaju otežane životne okolnosti učenika. Isto tako i autor Resman (2000) u fokus stavlja otežane životne okolnosti pojedinca navodeći kako je savjetovanje u užem smislu interpersonalnog karaktera, što znači da se odnosi na teme i vođenje koji su određeni izazovima, neodlučnostima i poteškoćama pojedinca.

Nadalje, sudionice su rekle kako je prilikom pedagoškog savjetovanja važno da učenik osvijesti svoj problem i bolje razumije sebe i situaciju u kojoj se našao, a da je to moguće samo ako učenik samostalno dođe do rješenja svog problema. Zadatak pedagoga je vođenje učenika kroz taj proces, ali bez davanja gotovih rješenja. Navedeno je u skladu s Hechlerovim shvaćanjem pedagoškog savjetovanja koji navodi kako se pedagoško savjetovanje temelji na pomoći u učenju putem čovjekove sposobnosti za samoodgoj i samoobrazovanje. U ovom slučaju, pružanje pomoći učenicima na način da ih se potiče na bolje razumijevanje sebe, osvješćivanje svog problema i samostalno rješavanje problema predstavlja ono što Hechler (2012) naziva pomoć u učenju putem sposobnosti za samoodgoj i samoobrazovanje.

Isti autor navodi kako svrha odgoja u pedagoškom savjetovanju postaje omogućavanje procesa učenja, a pedagog postaje osoba koja bi svojim odgojnim djelovanjem trebala pokrenuti te procese. Iz odgovora sudionica se može iščitati kako u vlastitoj praksi pedagoškog savjetovanja teže takvom djelovanju pedagoga. Nedavanjem gotovih rješenja i vođenjem učenika sudionice zapravo omogućuju uspostavu procesa učenja kod učenika kako bi oni samostalno donosili odluke i riješili problem.

Navela sam i da su sudionice istaknule kako se u procesu pedagoškog savjetovanja želi pomoći učeniku da bolje razumije sebe i svoju situaciju, što je također u skladu s literaturom. Naime, Hechler (2012) pri definiranju pedagoškog savjetovanja navodi da je ono specifičan odgovor i reakcija na stanje ljudske neodlučnosti te uspostava procesa učenja koji kod učenika potiču donošenje odluka i samostalno rješavanje problema. Dakle, poteškoće u razumijevanju sebe, svojih postupaka i situacije u kojoj se učenik nalazi mogu biti razlog neodlučnosti učenika prilikom donošenja odluka, što znači i kočnica za samostalno rješavanje problema. Pedagoško savjetovanje tada može biti usmjereno na pomoć učeniku da nauči razumjeti sebe, što može rezultirati drugačijim ponašanjem i pokušajem samostalnog rješavanja problema.



Nadalje, tri sudionice su spomenule kako je pedagoško savjetovanje zapravo „neki“ razgovori koji služe za usmjeravanje i vođenje učenika ka samostalnom rješavanju njihovih životnih problema. Jurić (2004) kaže da kada se običnim razgovorima doda pedagoški značaj i emocionalna obojenost i kada se u njima zastupe osobna pitanja i životni problemi učenika, onda oni postaju pedagoško-savjetodavni razgovori. Iz odgovora sudionica vidimo kako sve to i jest zastupljeno, što znači da se u ovom slučaju radi upravo o pedagoško –savjetodavnim razgovorima. Za razliku od odgovora sudionica, u literaturi i teorijskom dijelu rada je objašnjeno kako je pedagoško savjetovanje više od razgovora, ono je dugotrajniji proces.

Jedna sudionica naglasila je kako vrlo važnim smatra pripremiti atmosferu za pedagoško savjetovanje, odnosno izgraditi pozitivan odnos, točnije odnos povjerenja s učenicima puno prije no što sam problem nastane i pedagoško savjetovanje postane nužno. Još dvije sudionice su istaknule kako se odnos povjerenja uspostavlja puno ranije uvažavajući učenika i njegove posebnosti te pristupom otvorenih vrata pedagoga. Problem nastane kada do potrebe za pedagoškim savjetovanjem dođe, a pedagog i učenik nisu ostvarili nikakav raniji kontakt jer je puno teže doprijeti do učenika, smatra sudionica. Nadalje, jedna sudionica je rekla kako je za stvaranje takve atmosfere i takvog odnosa s učenicima potreban čitav niz aktivnosti koje se odvijaju prije samog pedagoškog savjetovanja. Neki primjeri izgradnje takve atmosfere su svakodnevne interakcije s učenicima na hodniku škole, kao na primjer pozdravljanje učenika s „Dobar dan! Kako si danas?“ ili „Sviđa mi se tvoja nova frizura!“ i slično. Sudionica smatra kako se na takav način gradi odnos s učenicima te oni postaju spremniji na suradnju prilikom procesa pedagoškog savjetovanja. Isto tako i autor Jurić (2004) smatra kako pedagoško savjetovanje nisu samo pojedinačne situacije, odnosno kontakt pedagoga i učenika poput razgovora, već ga vidi kao logičan slijed koji dolazi iz čitavog niza smišljenih odgojnih aktivnosti te isto tako kao i proces koji za sobom povlači čitav niz budućih aktivnosti (Jurić, 2004). Preciznije, razgovor savjetovanja možemo opisati kao jednu od faza procesa pedagoškog savjetovanja. Za razliku od toga, ostale tri sudionice su o važnosti izgradnje odnosa povjerenja pričale u kontekstu početka pedagoško-savjetodavnog razgovora (smirivanje, pošalice, ohrabivanje, ugodan i miran ton glasa,...) kako bi se učenici opustili i kako bi razgovor bio što ugodniji i uspješniji za obje strane, što bih ja više pripisala stvaranju ozračja povjerenja koje je za razgovor nužno. Istaknula bi još i kako se jedna od sudionica istraživanja požalila kako joj je dosta zahtjevno definirati pedagoško savjetovanje jer službenu definiciju pedagoškog savjetovanja „na faksu nisu učili“. O ovoj problematici će biti više riječi u daljnjem tekstu.

U skladu s navedenim, odgovor na istraživačko pitanje: „Kako pedagozi shvaćaju pedagoško savjetovanje?“ je da većina sudionica pedagoško savjetovanje shvaća kao pružanje neposredne pomoći i profesionalne podrške svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, odnosno učenicima, roditeljima i djelatnicima odgojno-obrazovnih ustanova, no kada se radi o pedagoškom savjetovanju učenika naglasak stavljaju na situacije u kojima se učenici otežano snalaze te na poticaje učenika na (samo)učenje, samostalno donošenje odluka i rješavanje problema, dok je pedagog osoba koja treba potaknuti te procese kod učenika.

Iduće istraživačko pitanje na koje ću odgovoriti tiče se procjene važnosti pedagoškog savjetovanja te potrebe za njim u školskoj praksi.

Rezultati istraživanja o kompetencijama školskih pedagoga koje su proveli Ledić i sur. (2013; prema Vrclj, 2020) upućuju na to da školski pedagozi (90,9 % ispitanika) od ukupno 41 kompetencije upravo kompetenciju osposobljenosti za savjetodavni rad s učenicima smatraju najvažnijom u svakodnevnoj praksi (Ledić i sur., 2013; prema Vrclj, 2020). Do takvih rezultata došli su i Popović i Anđelković (2017) u svom istraživanju, a rezultati istraživanja Vračar i Maksimović (2017) ističu kako školski pedagozi savjetodavni rad s učenicima smatraju svojom dominantnom profesionalnom aktivnošću. U skladu s navedenim rezultatima, pet sudionica ovog istraživanja navelo je kako bi među različitim ulogama stručnog suradnika pedagoga svoju savjetodavnu ulogu istaknule kao jednu od najvažnijih, ako ne i najvažniju. Nadalje, jedna od sudionica je dodala kako neki dijelovi posla pedagoga, a samim time i savjetodavni rad, ovise o tome tko su drugi stručni suradnici u školi i o ustaljenoj praksi pedagoga u školi. Navedeno dovodi do toga da ukoliko škola ima stručnog suradnika psihologa, on preuzima ulogu savjetnika, a pedagog se usmjerava ka drugim dijelovima posla te skoro pa uopće nema savjetodavnu ulogu. Navedeno nije u skladu s literaturom, koja pedagoško savjetovanje raščlanjuje od psihološkog, dok rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da je u nekim školama distinkcija između ta dva područja ipak teže ostvariva. Skopljak i sur. (2020) u istraživanju provedenom među školskim psiholozima i pedagogima došli su do zaključka kako je u području savjetodavnog rada s učenicima suradnja psihologa i pedagoga poželjna zbog obujma i složenosti savjetodavnog područja rada. Oni također ne izjednačuju psihološko s pedagoškim savjetovanjem, već ističu potrebu za međusobnim dogovaranjem i nadopunjavanjem između te dvije struke, ovisno o svrsi pomoći koja se pruža s ciljem omogućavanja što kvalitetnije pomoći učenicima (Skopljak i sur., 2020)

Sljedeći odgovori sudionica ukazuju na procjenu važnosti pedagoškoga savjetovanja u školskoj praksi:

S1: „Savjetodavna uloga je jedna od najvažnijih uloga pedagoga. Mi pedagozi smo stručni suradnici i naša uloga u školi ( ja radim cijeli život u osnovnoj školi) je prije svega savjetodavna i upravo savjetodavne razgovore bih stavila na prvo mjesto po važnosti nebitno je li to s učenicima, roditeljima, nastavnicima...“

S2: „Među različitim ulogama stručnog suradnika pedagoga unutar odgojno-obrazovnog sustava savjetodavnu ulogu bi stavila na prvo mjesto jer sama priroda općih poslova stručnih suradnika pedagoga na svim razinama odgojno-obrazovnih ustanova traži savjetodavnu ulogu.“

S4: „Što se tiče savjetovanja nema dana da nema barem jednog dijela dana posvećenog pedagoškom savjetovanju, tako da ako ćemo po nekoj frekvenciji savjetovanju bih ipak dala prvo mjesto po važnosti.“

S5: „Sam posao pedagoga je savjetodavni u svim vidovima.“

S6: „Jedno od najvažnijih, možda čak i najvažnije, jer uključuje neposredno reagiranje na sve problemske situacije u kojima se učenik, učitelj ili roditelj mogu naći, kao i prevencija problema.“

S obzirom da većina sudionica svoju savjetodavnu ulogu smatraju jako važnom, rekle su kako pedagoško savjetovanje provode svakodnevno, no da su emocionalni i vremenski resursi struke ograničeni te im taj aspekt može otežavati obavljanje tog dijela posla. O izazovima pedagoškog savjetovanja će biti više riječi u nastavku rada. Samo je jedna sudionica precizirala da pedagoško savjetovanje s učenicima provodi minimalno dva puta tjedno i da joj je za to potrebno 5 sati tjedno, dok ostale sudionice nisu precizirale koliko vremena provedu vodeći pedagoško savjetovanje s učenicima. Također, dvije sudionice su rekla kako bi vođenje pedagoškog savjetovanja trebalo biti i češće u trenutnoj situaciji s potresima i globalnom pandemijom koronavirusa.

Dakle, odgovor na istraživačko pitanje: „Kako pedagozi procjenjuju važnost pedagoškog savjetovanja i potrebu za njim u praksi?“ jest da ga smatraju jednim od najvažnijih dijelova

---

<sup>1</sup> U svim citatima iz intervjua sa sudionicama istraživanja, S označava sudionicu, uz što stoji broj kao oznaka sudionice prema redoslijedu po kojem sam provodila intervjue.

svoje uloge kao pedagoga te ga u skladu s tim provode svakodnevno te imaju aspiracije provoditi što je češće moguće.

### *7.2.Rezultati – kategorija 2: Uloga školskog pedagoga kao savjetnika*

Govoreći o ulozi školskog pedagoga kao savjetnika, sve sudionice intervjua rekle su kako su od mladosti znale da trebaju odabrati pedagogiju i posao pedagoga kao svoje zanimanje te da na njega još uvijek gledaju kao na poziv. Osim toga, sudionice su rekle kako im je profesionalna uloga prilikom koje su u neposrednom radu s djecom i ljudima najprirodnija, a taj stav se pozitivno reflektira na sudionice prilikom obavljanja svoje uloge pedagoškog savjetnika s obzirom da taj dio posla uključuje gotovo svakodnevno direktni individualni rad s učenicima. S obzirom na to da je većina sudionica rekle kako ih posao pedagoga i neposredan rad s učenicima ispunjava, a isto tako većina sudionica potrebu za pedagoškim savjetovanjem smatra važnom te ga provode gotovo svakodnevno, ukazuje na to da većina sudionica ulogu školskog pedagoga kao savjetnika smatra jednom od najvažnijih u cjelokupnom obujmu pedagoškog posla. Drugim riječima, pedagoško savjetovanje smatraju temeljnim dijelom svog posla.

Isto tako, sve sudionice su spomenule kako se iz tih razloga trude što više raditi na sebi i svojoj ulozi u procesu pedagoškog savjetovanja učenika. Nadalje, jedna od sudionica govoreći o shvaćanja uloge pedagoga u funkciji pedagoga savjetnika, nije spomenula važnost iste, već je vlastitu ulogu u funkciji pedagoga savjetnika opisala kao profesionalca koji učeniku pomaže u sretnijem rastu i razvoju tijekom školovanja s ciljem da svaki učenik prepozna svoje potencijale i iskoristi ih kao resurse na putu sazrijevanja, profesionalnih odluka i drugih važnih životnih situacija. Naglasila je i kako su upravo pedagozi osobe koje si mogu priuštiti fleksibilnost u vremenu, što znači da si za odrađivanje uloge pedagoga savjetnika i provođenje pedagoškog savjetovanja s učenicima mogu izdvojiti onoliko sati dnevno ili tjedno koliko je potrebno..

Primjeri citata odgovora sudionica koji ukazuju na procjenu shvaćanja uloge školskog pedagoga kao savjetnika te vlastite uloge u funkciji pedagoga-savjetnika su:

S1: „Mislim da je naša uloga u pedagoškom savjetovanju temelj našega posla. Mi stručni suradnici pedagozi imamo mogućnost ako trebamo u danu 5 sati odvojiti za nekoga mi si to možemo priuštiti.“

S5: „Suradničku, ponekad mentorsku, nikada sveznajućim autoritetom.“

S6: „Smatram da je moja uloga jedna od važnijih, odmah nakon razrednikove. Pedagog je taj koji treba moći pričati o svim temama i biti otvoren za suradnju i pružanje pomoći.“

Jedna od sudionica je iskazala nezadovoljstvo ulogom pedagoga u funkciji savjetnika jer smatra kako su česte situacije u kojima se pedagozi bave pedagoškim savjetovanjem samo kada do problema već dođe i kada treba smirivati situaciju. Sudionica također smatra kako bi u školama uloga pedagoga u funkciji pedagoga savjetnika trebala drugačije izgledati, biti više usmjerena i na vrijeme prije nego do problema dođe, što se u svojoj svakodnevnoj praksi trudi i ostvariti.

Sljedeći citat odgovora sudionice ukazuje na navedeno:

S3: „Željela bih daje ta uloga drugačija, no nažalost mi smo tu često za ono što se naziva gašenje požara. Samo za situacije kad stvari već eskaliraju. Mislim da bi u školama to trebalo biti malo drugačije posloženo. Ja ću to pokušati napraviti, naravno, no mislim da pedagogu svemu tome jednostavno nema dovoljno prostora za djelovanje, uz sve ostale stvari koje radimo.“

Nadalje, većina sudionica je prilikom vlastite procjene toga što je ključno za uspješno pedagoško savjetovanje osobine ličnosti pedagoga izdvojili kao najvažniju stavku. Odnosno sve sudionice uspješnost procesa pedagoškog savjetovanja povezuju s osobinama ličnosti. Isto tako, temelje ga na vlastitoj ostvarenosti u funkciji pedagoga savjetnika. Preciznije, pedagoško savjetovanje će vjerojatno biti uspješno ako osoba koja ga provodi, u ovom slučaju školski pedagog, njeguje osobine ličnosti potrebe za pedagoško savjetovanje, razvija vlastite kompetencije nužne za provođenje istoga, cjeloživotno se usavršava te neprestano teži ka svom ostvarivanju u ulozi pedagoškog savjetnika. Navedeni odgovori sudionica u skladu su s literaturom, točnije Janković (1997) kaže kako uspješnost pedagoškog savjetovanja učenika ovisi o osobinama ličnosti savjetnika, u ovom slučaju pedagoga, njegovom etičkom usmjerenju i konstantnom radu na sebi. Navedeni činitelji međusobno se isprepliću, a savjetnici tijekom cijelog svog radnog vijeka trebaju težiti balansu među njima putem mnogo samopromatranja, samokritičnosti te stalnog mijenjanja, učenja, unapređivanja i rasta i razvoja u osobnom i profesionalnom smislu kako njihova znanja i vještine ne bi ostali nereflektirani (Janković, 1997). Isto tako i Jurić (2004) smatra kako je osobnost pedagoga važan uvjet učinkovitosti njegovih odgojnih djelovanja, pa samim time i vještina savjetovanja (Jurić, 2004).

Jedna od sudionica, osim na osobine ličnosti pedagoga koje su poželjne za uspješno savjetovanje, spomenula je i kako neke osobine ličnosti pedagoga mogu biti prepreka uspješnosti savjetovanja. Isto tako, Janković (1997) ističe kako je važno da savjetnik poznaje

svoje pozitivne osobine, ali i one koje ga mogu ograničavati u radu kako bi ih tijekom rada mogao imati pod kontrolom i kako bi mogao kompenzirati njihov loš utjecaj, takvo postupanje sudionice se vidi u slijedećem citatu njenog odgovora:

S4: „Nešto s čime sam se dugo borila je davanje gotovih rješenja i zato sam mnogo investirala u sebe (kroz mnogo seminara, stručnih skupova) kako bih to nadišla, zato smatram da je ključno i ne davati gotova rješenja već naglasak staviti na uspostavu i izgradnja odnosa s učenikom. Mislim da je to ključno. Ne moramo uvijek dati rješenje, mogu reći nekad i da ne znam...“

Problematika onoga što je sudionica osvijestila u provođenju svoje prakse pedagoškog savjetovanja navodi se i u literaturi. Naime, pedagoško savjetovanje ne uključuje davanje gotovih savjeta u rješavanju konkretnih problema učenika (Zuković, 2017), pedagog ne smije biti „savjetodavac“ koji nudi gotova rješenja, rješava probleme učenika te zna kada je problem riješen. Takvim pristupom učeniku ne ostavlja dovoljno prostora za iznošenje problema, njegovog manifestiranja, emocija te promjenu percepcije problema i sebe samog (Vrcelj, 2020)

Nadalje, dvije sudionice koje imaju najviše godina radnog staža su izdvojile iskustvo, kako profesionalno tako i osobno, kao ključnu sastavnicu uspješnosti pedagoškog savjetovanja te se generalno osjećaju više ostvareno u ulozi pedagoga savjetnika od mlađih kolegica. Samo je jedna sudionica uz navedeno povezala važnost osiguravanja mirnog, opuštajućeg i poticajnog okruženja s uspješnosti pedagoškog savjetovanja, dok je jedna kolegica govoreći o osobinama ličnosti važnim za uspješnost savjetovanja kao ključne istaknula povjerenje i iskrenost, kako bi učenici znali da će se nešto poduzeti vezano za njihov problem. Hackney i Cormier (2012) također ističu pouzdanost kao jednu od osam osobina uspješnih pomagača, pogotovo ako se radi o pedagoškom savjetovanju učenika jer će se djeca puno lakše povjeriti pedagogu kojem vjeruju.

Konačno, odgovor na istraživačko pitanje „Kako pedagozi shvaćaju ulogu školskog pedagoga u funkciji pedagoga-savjetnika“ jest da je smatraju temeljnom u svom poslu te uspješnost pedagoškog savjetovanja temelje upravo u razini ostvarenja sebe u toj ulozi. Što dovodi do pretpostavke da ključnu točku za uspješno pedagoško savjetovanje između ostalog povezuju i s vlastitim kompetencijama za isto, o čemu će biti više riječi u potpoglavlju koje slijedi.

### *7.3. Rezultati – kategorija 3: Procjena vlastitih kompetencija za pedagoško savjetovanje*

Većina sudionica istraživanja mišljenja je kako su ključna teorijska znanja, vještine i kompetencije potrebne za pedagoško savjetovanje učenika stekle izvan studija pedagogije. Već prilikom određenja pedagoškog savjetovanja i poteškoća s kojima su se sudionice susrele prilikom definiranja istog ispostavilo se kako većina sudionica u vrijeme svog studiranja nije koristila pojam pedagoškog savjetovanja ili su ga koristile u vrlo maloj mjeri. Što se samog studija pedagogije tiče, 5 ispitanica je reklo kako kolegija koji se bavi pedagoškim savjetovanjem nije bilo, već su se kroz neke druge kolegije doticali te teme, dok su neke sudionice rekle kako pedagoško savjetovanje nisu imale ni u kojem obliku. Napomenula bih kako je većina sudionica studirala po drugačijem planu i programu pedagogije nego je to slučaj danas. Samo je jedna ispitanica rekla kako je na studiju pedagogije Filozofskog fakulteta u Zagrebu imala kolegij koji se bavi pedagoškim savjetovanjem te kako je na studiju stekla teorijsku podlogu o pedagoškom savjetovanju koja joj je bila ključna za daljnji rad. Za razliku od vremena kada je većina sudionica studirala, danas većina studija pedagogije sadrži obavezne ili izborne kolegije koji se bave tematikom pedagoškog savjetovanja. Primjeri toga su obavezni kolegij za jednopredmetne studente pedagogije „Pedagoško savjetovanje i profesionalna orijentacija“ na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, „Školski savjetodavni rad pedagoga“ na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci te izborni kolegij za dvopredmetne studente pedagogije „Pedagoško savjetovanje“ na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu postoji kolegij „Pedagoške komunikacije“ koji obrađuje neke teme pedagoškog savjetovanja, no ne postoji kolegij koji se izričito bavi pedagoškim savjetovanjem, što je slučaj i na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Osijeku. Usprkos tome što većina sudionica tijekom studiranja nije imala kolegij koji se direktno bavi pedagoškim savjetovanjem, četiri od šest sudionica reklo je kako su tijekom svog fakultetskog obrazovanja stekle opća znanja pedagogije, odnosno različita teorijska znanja kroz različite kolegije koja su im bila korisna za provođenje pedagoškog savjetovanja, no ipak nedovoljna za kvalitetno vođenje istog.

Kako je već i spomenuto, sudionice su i određenje pedagoškog savjetovanja gradile na temelju svojega općeg znanja i razumijevanja pedagogije kao znanosti. Isto tako, Hechler (2012) kao važno za uspješnost savjetodavnog odgojnog djelovanja ističe hermeneutičko znanje, takozvano profesionalno znanje i umijeće koje pedagogu kao savjetniku pruža mogućnost da svakom pojedinom slučaju pristupi na osnovu općeg pedagoškog znanja. Osim hermeneutičkog, isti autor izdvaja i važnost metodičko-didaktičkog znanja (Hechler, 2012), što

je također u skladu s odgovorima sudionica koje kažu kako im nedostaju specifična znanja iz pedagoškog savjetovanja poput metoda rada u pedagoškom savjetovanju učenika, što je u skladu s onim što autor naziva metodičko-didaktičkim znanjem.

Sudionice smatraju da baratanje teorijskim znanjima ne bi bilo iskoristivo bez kontinuiranog rada na sebi te profesionalnog usavršavanja u tom području. Za razliku od njih, dvije sudionice svoje su odgovore usmjerile isključivo na znanja stečena van fakultetskog obrazovanja, no sve sudionice nužnim smatraju formalnu i neformalnu edukaciju u području pedagoškog savjetovanja. Jurić (2004) navodi kako pedagozi neke kompetencije usvoje već prilikom fakultetskog obrazovanja, a neke ovise o osobnoj motivaciji i samorazvoju, no neovisno o tome kada i kako su usvojene, posao školskog pedagoga zahtijeva stalno učenje i rad na sebi te vrednovanje sebe i rezultata svog rada (Jurić, 2004). Isto smatra i autor Staničić (2005) koji ističe kako je važno da pedagozi kontinuirano razvijaju kompetencije za rad zbog raznih funkcija i poslova koje moraju ostvariti u okviru svoje profesionalne uloge (Staničić, 2005).

Isto tako, sve sudionice su se složile kako, osim teorijskog znanja te dodatne edukacije, veoma važnu ulogu u kvalitetnom provođenju pedagoškog savjetovanja ima iskustvo. Većina sudionica je rekla kako svoju praksu pedagoškog savjetovanja ne temelji na nekoj teoriji i/ili teorijskom modelu, već da su godine iskustva i iskušavanja različitih teorija u praksi dovele do toga da pronađu neku „svoju teoriju“ koja je zapravo kombinacija različitih teorija i prokušanih metoda rada koje njima osobno najviše odgovaraju. Preciznije, ono što čitaju i čime se stručno usavršavaju nastoje prilagoditi sebi i svojoj osobnosti.

Nadalje, većina sudionica je rekla da postoji velika razlika u njihovom poimanju pedagoškog savjetovanja dok su studirale i sada kada ga provode u praksi. Dvije sudionice su rekle kako su o pedagoškom savjetovanju tijekom studiranja učili u idealiziranom obliku te im je ono u tom periodu djelovalo dosta jednostavnijim iz razloga što im još nije bila dovoljno razvijena svijest da se radi o stvarnim situacijama i sudbinama ljudi te kako su tek kada su krenule raditi u praksi shvatile što je uistinu pedagoško savjetovanje. Iz odgovora ostalih sudionica također se može iščitati da su tek kada su započele raditi u praksi i primjenjivati teorijska znanja shvatile što je bit pedagoškog savjetovanja i u kojem smjeru trebaju jačati sebe i razvijati svoje kompetencije potrebne za to područje. Sudionice su i ovdje naglasak stavile na iskustvo koje su stekle radom u praksi, a koje tijekom studiranja još nisu imale. Točnije, sudionice smatraju kako je iskustvo rada u praksi uvelike utjecalo na njihovo poimanje pedagoškog savjetovanja. Sve sudionice iskustvo smatraju veoma važnim, no isto tako smatraju



kako u pozadini iskustva mora stajati kvalitetno teorijsko znanje kao temelj na osnovu kojega se gradi iskustvo.

Slijedeći citat odgovora sudionice sumira navedeno:

S5: „Velika je razlika u poimanju pedagoškog savjetovanja dok sam studirala i sada kada ga provodim u svakodnevnoj praksi. Profesionalno i životno iskustvo je donijelo mudrost, a znanje spektar mogućnosti rada, vlastito usavršavanje također. Teorijska znanja su samo baza, bez koje se ne može, ali praksa sa stalnim usavršavanjem i otvorenost uma donose kvalitetu rada.“

Nadalje, sve sudionice smatraju da pedagog u ulozi savjetnika mora imati određene kompetencije i osobine ličnosti: visoku razinu profesionalnog pristupa i etičkog kodeksa ponašanja (iskrenost, povjerljivost, pouzdanost), razvijene komunikacijske vještine (verbalno i neverbalno izražavanje, aktivno slušanje, dobro postavljanje pitanja), empatičnost (biti ugodna, pozitivna i optimistična osoba), autentičnost i samokontrolu. Autori Hackney i Cormier (2012) također izdvajaju postavljanje pitanja kao važnu kompetenciju za pedagoško savjetovanje jer kognitivne sposobnosti djece, posebice djece mlađeg uzrasta, nisu dovoljno razvijene da bi djeca svoje promjene opisala uzročno-posljedično te ih stavila u određeni kontekst. Iz tog razloga, savjetnici moraju biti vješti u postavljanju pitanja kojima će iz djece izvući ono što ih muči (Hackney i Cormier, 2012). Osim navedenog, sve sudionice su navele i kako pedagog kao savjetnik mora biti pripremljen za savjetodavne razgovore i pedagoško savjetovanje općenito, a to postiže kroz kontinuirani rad na sebi, educiranost te visoko razvijenu osobnu svijest.

Većina sudionica smatra kako posjeduje kompetencije i osobine ličnosti koje su potrebne za pedagoško savjetovanje učenika. Isto tako, iz odgovora sudionica se može primijetiti kako imaju razvijenu samosvijest glede svoje uloge kao pedagoga savjetnika jer su sve spremne moguće nedostatke glede kompetencija ili osobina ličnosti nadopunjavati osobnim i profesionalnim usavršavanjem, dodatnim educiranjem te iskustvom. Preciznije, reflektivni dio u čovjeku uz kombinaciju s navedenim smatraju presudnim faktorima uspješnog pedagoškog savjetovanja. Navedeni odgovori sudionica su u skladu s literaturom: Janković (1997) smatra kako uspješnost pedagoškog savjetovanja učenika ovisi o osobinama ličnosti savjetnika, u ovom slučaju pedagoga, njegovom etičkom usmjerenju i konstantnom radu na sebi. Navedeni činitelji međusobno se isprepliću, a savjetnici tijekom cijelog svog radnog vijeka trebaju težiti balansu među njima putem mnogo samopromatranja, samokritičnosti te stalnog mijenjanja, učenja, unapređivanja te rasta i razvoja u osobnom i profesionalnom smislu kako njihova znanja i vještine ne bi ostali nereflektirani (Janković, 1997).

Na kraju, sve sudionice su tijekom fakultetskog obrazovanja smatrale kako nemaju dostatna znanja i kompetencije za pedagoško savjetovanje, dok se sada pet od šest sudionica procjenjuje kompetentnima za pedagoško savjetovanje učenika. Napredak u stjecanju i razvoju kompetencija pripisuju iskustvu, radu na sebi, formalnom i neformalnom educiranju te cjeloživotnom učenju i usavršavanju. Drugim riječima, većina sudionica procjenjuje kako su im kompetencije za pedagoško savjetovanje stečene van fakultetskog obrazovanja korisnije za obavljanje pedagoškog savjetovanja, dok im fakultetsko obrazovanje nije previše pomoglo u stjecanju kompetencija i vještina za pedagoško savjetovanje, već im je samo dalo osnovni teorijski okvir potreban potrebnu za daljnji rad. Samo je jedna kolegica rekla kako svoje kompetencije još uvijek ne procjenjuje dobro jer nema dovoljno iskustva u radu, no da se nastoji dodatno usavršavati što je više moguće. Rezultati ovog dijela istraživanja u skladu su s rezultatima istraživanja koje su proveli Perišić i Čarija (2014; prema Sabo, 2016). Iz navedenog istraživanja je vidljivo da su se sudionici dodatnim profesionalnim usavršavanjem osjećali kompetentnijima u savjetovanju. Drugim riječima, postali su svjesniji osobnih kvaliteta i kompetencija te su se poboljšale njihove komunikacijske vještine, podigao im se prag tolerancije, kao i stupanj razumijevanja potreba drugih. Sudionice s više godina radnog staža istaknule su kako je iskustvo značajno jer nas čini snažnijima i sigurnijima u radu, no da ono nije presudno jer usprkos godinama radnog staža još uvijek kontinuirano rade na sebi, svojim znanjima i kompetencijama. Navedeno su ujedno i odgovori na istraživačka pitanja: „Kako pedagozi procjenjuju vlastitu kompetentnost za pedagoško savjetovanje?“, „Kako pedagozi procjenjuju korisnost kompetencija za pedagoško savjetovanje stečenih primarnim fakultetskim obrazovanjem?“ te „Kako pedagozi procjenjuju korisnost kompetencija za pedagoško savjetovanje stečenih izvan fakultetskog obrazovanja?“

Slijedeći citati odgovora sudionica koji ukazuju na vlastitu procjenu kompetentnosti za pedagoško savjetovanje su:

S2: „Vlastitu kompetenciju za pedagoško savjetovanje procjenjujem vrlo dobrom. Uvijek postoji prostor za poboljšanje kroz kontinuirano promišljanje i rad na sebi.“

S3: „Za sada još ne procjenjujem dobro jer mislim da nemam dovoljno iskustva u radu. S druge strane ne stignem se ni toliko stručno usavršavati u tom smjeru. Pokušavam, trudim se i čitam stvarno dosta literature, ali zapravo treba mi još dosta.“

S4: „Mislim da sam uredi u tom području. Teorijske kompetencije imam sigurno, no u ponašajnom dijelu me neke moje karakteristike ličnosti možda malo prikoče, no svjesna sam

toga i radim na tome konstantno jer je refleksivni dio u čovjeku nešto od presudne važnosti općenito, a pogotovo za uspješnost u ovom poslu“

S5: „Dosta visoko, završila sam seminare kritičkog mišljenja, medijaciju, bez obzira na godine staža još uvijek radim na sebi.“

#### *7.4.Rezultati – kategorija 4: Cjeloživotno obrazovanje pedagoga kao jedne od bitnih komponenti za uspješno provođenje pedagoškog savjetovanja*

Sve sudionice su istaknule važnost cjeloživotnog obrazovanja pedagoga i prije no što im je postavljeno pitanje o toj temi. Isto tako, sve sudionice smatraju kako je cjeloživotno obrazovanje pedagoga ključ za uspjeh u poslu te kako bi se bilo vrlo teško ostvariti u ulozi pedagoga ako se ta komponenta zanemari. S obzirom da sve sudionice koncept cjeloživotnog obrazovanja smatraju nužnim dijelom svog posla, sve sudionice slažu se kako je ono nužno i u dijelu posla koji se odnosi na pedagoško savjetovanje učenika, odnosno, uspješnost u pedagoškom savjetovanju povezuju s cjeloživotnim obrazovanjem. Preciznije, smatraju da će biti uspješnije u ulozi pedagoga kao savjetnika te da će proces pedagoškog savjetovanja generalno biti uspješniji s ulaganjem u stručno usavršavanje koje uključuje neprestani rad na sebi, edukacije, refleksiju i samorefleksiju. Jedna sudionica je naglasila kako se opseg posla pedagoga te uloga pedagoga, pa tako i uloga pedagoga kao savjetnika, promijenila u posljednjih deset godina te će se i dalje mijenjati, što dovodi do toga da su kao struka na neki način prisiljeni na konstantno stručno usavršavanje i obrazovanje ako žele biti kvalitetni stručnjaci. Nadalje, jedna sudionica je dodala da se i učenici mijenjaju, što pred stručne suradnike pedagoge stavlja nove izazove te se moraju educirati kako bi se s njima znali nositi. Navedeno je u skladu s literaturom s obzirom da autori Zuković i Slijepčević (2017) također naglašavaju kako je nužno da pedagozi imaju viziju svojega profesionalnog razvoja te neprestano rade na stručnom usavršavanju kako bi mogli na kvalitetan i učinkovit način odrađivati pedagoško savjetovanje s učenicima.

Sve sudionice su se osvrnule na problem pomanjkanja seminara i edukacija u organizaciji MZO-a i AZOO-a, a koje se bave temama pedagoškog savjetovanja te kako navedeno mnoge kolege i kolegice koči u stručnom usavršavanju u tom području. Sudionice manjak navedenih seminara i edukacija smatraju problematičnim, no ne misle kako je to nešto što pedagoge treba kočiti u profesionalnom razvoju. Dvije sudionice su spomenule i problem financiranja seminara i edukacija: dodatno obrazovanje u ovom području vrlo je skupo te se često mora financirati o vlastitom trošku, što ga nekim stručnim suradnicima čini manje dostupnim. Točnije, treba uzeti

u obzir da upravo zbog materijalnih sredstava neki stručni suradnici ne mogu sudjelovati u svim oblicima stručnog usavršavanja u kojima bi htjeli. Navedeno im može predstavljati barijeru u osobnom i profesionalnom rastu i razvoju. Rezultati istraživanja koje su provele Jukić i Ringel (2013) navode da bi se ozbiljnije trebalo promisliti o izdvajanju većih sredstava za cjeloživotno obrazovanje stručnih suradnika jer je ono jedan od ključnih prediktora ekonomskog prosperiteta neke zemlje.

Slijedeći citat odgovora sudionica prikazuje navedeno:

S4: „Mnogi ljudi cjeloživotno obrazovanje doživljavaju kao proces koji će ti doći odnekud izvana, netko će o tome voditi računa i ti ćeš samo reći hoću ili neću. Pokušavala sam kolegama i tada dati do znanja da o tome sami moraju voditi računa, da to nije stvar sustava, da ima toliko izazova i prilika i da neće to netko treći uvijek platiti, nego da ćeš nešto morati i sam platiti ukoliko tu investiciju zaista doživljavaš kao investiciju u sebe i svoj razvoj. Smatram ga presudnim, u posljednjih pet godina pohađala sam 62 edukacije pri tom ne mislim samo na one koje organizira ministarstvo, nego i ostale, samo treba imati volje i želje i pronaći ih. Rekla bih da tek nakon ovoliko iskustva mogu reći da znam što je to zapravo cjeloživotno obrazovanje.“

S6: „Voljela bih naglasiti da je samostalna edukacija veoma važna. Ako ćemo samo čekati da stručni skupovi budu organizirani od strane AZOO ili MZO-a, to nam neće biti dovoljno da se nosimo sa izazovima koji se pred nas postavljaju.“

Na važnost cjeloživotnog obrazovanja za uspješno provođenje pedagoškog savjetovanja ukazuje i činjenica da su odgovori svih sudionica na pitanje „Imate li savjet za buduće stručne suradnike pedagoge čiji će rad uključivati pedagoško savjetovanje?“ uključivali cjeloživotno obrazovanje.

U sljedećim dijelovima teksta navedeni su citati odgovora sudionica koji prikazuju njihove savjete za buduće stručne suradnike pedagoge čiji će rad uključivati pedagoško savjetovanje:

S1: „Neka dobro slušaju, to je jako važno i temelj. Neka se individualno usavršavaju i na poslu neka vježbaju sve to što pročitaju negdje.“

S2: „Ako tijekom studiranja niste stekli dovoljno teorijskih i praktičnih kompetencija iz pedagoškog savjetovanja uključite se u rad na sebi kroz razne psihoterapijske pristupe i supervizijske grupe jer će vas to najviše osnažiti za svakodnevne poslove u školi.“

S3: „Možda ružno zvuči, ali mislim da se više treba orijentirati na praktičan rad, a ne samo na teorijska znanja. Ako već ne postoji kroz studij, onda barem kroz nekakav vid angažmana u slobodno vrijeme koje može pomoći.“

S5: „Prvenstveno, nakon fakulteta raditi i dalje na osobnom razvoju, obrazovanju, i na svim vještinama potrebnim za rad pedagoga ( kvalitetna komunikacija, tolerancija, empatija... )“

S6: „Što više rada na sebi, razvijanja vlastite samosvijesti, jako puno čitanja stručne literature, ne stidjeti se potražiti pomoć kad nešto ne znamo, kontinuirana edukacija i najvažnije, puno ljubavi i dobre volje za raditi ovaj posao. To se jako osjeti.“

Dakle, odgovor na istraživačko pitanje „Kako pedagozi procjenjuju važnost cjeloživotnog obrazovanja u svrhu unapređenja osobnog i profesionalnog razvoja općenito, a posebno u području pedagoškog savjetovanja?“ jest da ga smatraju presudnim za osobni i profesionalni razvoj općenito, a u području pedagoškog savjetovanja jednom od presudnih komponenata uspješnosti. Nadalje, sudionice manjak seminara i edukacija iz područja rada koji se odnosi na pedagoško savjetovanje smatraju problematičnim, no ne misle kako je to nešto što ih treba kočiti u profesionalnom razvoju. O važnosti cjeloživotnog obrazovanja pedagoga govori i činjenica da su ga sve sudionice istaknule kao nužnu komponentu osobnog i profesionalnog razvoja u savjetima za buduće stručne suradnike pedagoge čiji će rad uključivati pedagoško savjetovanje.

#### *7.5. Rezultati – kategorija 5: Potrebe školskog pedagoga kao savjetnika*

Kada su sudionice upitane o potrebama školskog pedagoga kao savjetnika, istaknule su različite potrebe popu: pripadanja kolektivu, vremenskog okvira, suradnje s roditeljima i učiteljima, mogućnosti rada na sebi kroz supervizijske grupe i/ili individualne terapije, dodatne edukacije, mirnog i poticajnog prostora i literature o pedagoškom savjetovanju.

Pedagoško djelovanje na učenika mora biti unaprijed smišljeno i predviđeno, što znači da bi pedagog, ako je u mogućnosti, prije svakog razgovora savjetovanja s učenikom trebao prikupiti osnovne podatke koji su važni za sadržaj i cilj razgovora kako bi postavljao ključna pitanja te što lakše i uspješnije vodio i usmjeravao razgovor dalje. Podatke o učeniku pedagog najčešće dobije od djetetovog učitelja ili nastavnika, navodi Jurić (2004), što ukazuje na važnost dobre suradnje školskog pedagoga s roditeljima i učiteljima učenika s kojima se provodi proces pedagoškog savjetovanja. Potrebu za kvalitetnom suradnjom s roditeljima i učiteljima naglašava i jedna od sudionica istraživanja.

Nadalje, sudionice jednom od potreba koje moraju biti osigurane kako bi bilo moguće učinkovito provođenje pedagoškog savjetovanja smatraju osiguravanje mirnog, opuštajućeg i poticajnog okruženja za rad. Jedna od sudionica zadovoljenje te potrebe vidi u pripadanju kolektivu u kojem pojedinac radi kao ravnopravni član. Pripadanje kolektivu smatra važnim kako bi se osoba mogla ostvariti i afirmirati kao stručnjak u svom poslu. Preciznije, zadovoljenjem ove potrebe osoba se bolje osjeća u vlastitoj koži, što znači da će se osjećati ispunjeno u ulozi pedagoga kao savjetnika te će proces pedagoškog savjetovanja biti kvalitetniji, smatra sudionica. Osim toga, druga sudionica osiguravanje mirnog i poticajnog okruženja vidi u dostupnosti prostora za rad u kojem će s učenicima moći neometano provoditi pedagoško savjetovanje.

Pored ostalog, sudionica koja je završila četverogodišnju edukaciju iz realitetne psihoterapije važnom potrebom smatra brigu stručnjaka o svom mentalnom zdravlju kroz supervizijske grupe i/ili individualne terapije kako bi u svakom trenutku bio svjestan sebe te da poruke koje šalje tijekom procesa pedagoškog savjetovanja budu iskrene i jasne, kao i da ne proizlaze iz osobnih jednadžbi savjetnika. Navedeno je u skladu s podacima koje ističu Hackney i Cormier (2012), koji navode kako savjetnici u proces savjetovanja ulaze sa svojim kontekstom, odnosno s određenim stajalištima i uvjerenjima. U skladu je i sa mišljenjem Janković (1997), koji navodi da naša vlastita stajališta, iskustva, očekivanja i emocionalne komponente također mogu mijenjati savjetnikovu percepciju tijekom savjetovanja, stoga ih se ne smije zanemariti. Kao i sudionica intervjua, i Hackney i Cormier (2012) rješenje vide u osvješćivanju sebe i svojih postupaka tijekom procesa pedagoškog savjetovanja te navode da se tijekom procesa savjetovanja savjetnici konstantno suočavaju s vlastitom osobom, što znači da proces postajanja savjetnikom uključuje kontinuirano proučavanje sebe i promišljanje o vlastitim potrebama, osjećajima, ograničenjima i motivaciji za pomaganjem. Osvještavanje vlastitih potreba jako je važno kako savjetnici ne bi projicirali svoje nesigurnosti na osobu s kojom provode savjetovanje (Hackney i Cormier, 2012).

Nadalje, većina sudionica smatra kako su sve potrebe školskog pedagoga u pedagoškom savjetovanju jednako važne, no jedna sudionica ipak izdvaja kako je najvažnije da pedagog kao savjetnik nauči biti staložen jer se onda mir i staloženost prenose na učenike prilikom procesa pedagoškog savjetovanja. Ista sudionica ističe kako se taj aspekt stječe iskustvom u svakodnevnoj praksi, ali i dodatnim usavršavanjem metoda rada pedagoškog savjetovanja.

Ono što je posebno primjetno jest da se iz odgovora svih sudionica mogla iščitati važnost potrebe za edukacijom u području rada koji se odnosi na pedagoško savjetovanje, odnosno sve

sudionice smatraju je nužnom potrebom koja mora biti zadovoljena kako bi se stručni suradnici pedagozi ostvarili i napredovali u toj ulozi. Ovi odgovori sudionica u skladu su s ranije spomenutim rezultatima ovog istraživanja koji pokazuju kako sudionice edukaciju i cjeloživotno obrazovanje smatraju jednim od osnovnih preduvjeta uspješnog pedagoškog savjetovanja. Drugim riječima, konstantna edukacija u području pedagoškog savjetovanja nužan je preduvjet za uspješno izvršavanje tog dijela posla pedagoga.

Jedna sudionica je navela kao joj upravo zbog manjka edukacije iz toga područja ni potrebe kao pedagoga savjetnika trenutno ne mogu biti zadovoljene. Sve ostale sudionice pak smatraju kako su njihove potrebe kao pedagoga savjetnika u njihovoj svakodnevnoj praksi visoko zadovoljene. Sudionice kažu kako na zadovoljenje njihovih potreba, osim njih samih, utječu i drugi faktori poput dostupnosti edukacije, suradnje s roditeljima i učiteljima i nastavnicima te nedostatka vremena. Na navedene faktore mogu utjecati u većoj ili manjoj mjeri kako bi razina zadovoljenja njihovih potreba bila na što višoj razini, a samim time i njihov rad kvalitetniji i uspješniji.

U sljedećim dijelovima teksta citirani su odgovori sudionica koji pokazuju važnost zadovoljenja potrebe za edukacijom za uspješno pedagoško savjetovanje učenika:

S3: „Edukacija koja će biti strukturirana i organizirana od strane naših institucija. Smatram da su nam potrebne edukacije koje će nam biti obavezne, makar u prvim godinama staža.“

S3: „Najveći problem je tu što mislim da mi je potrebna dodatna edukacija u tom području pa onda niti ne mogu biti zadovoljna u tom području jer mislim da se tu još dodatno moram usavršavati.“

S5: „Osim stalnog usavršavanja potrebna je kvalitetna suradnja s učiteljima i s roditeljima.“

S6: „Još dodatne edukacije o metodama razgovora i rada na sebi, to je prioritet. Problem je što često od sveg drugog posla za to ne ostane vremena, osim u svoje slobodno vrijeme, van radnog vremena.“

U konačnici, odgovor na istraživačko pitanje „Koje su potrebe školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika?“ jest: pripadanje kolektivu, vremenski okvir, suradnja s roditeljima i učiteljima, mogućnost rada na sebi kroz supervizijske grupe i/ili individualne terapije, dodatna edukacija, mirni i poticajni prostor, literatura o pedagoškom savjetovanju. Važno je istaknuti da sve sudionice smatraju kako su sve potrebe školskog pedagoga u pedagoškom savjetovanju jednako važne, no ipak se u svim odgovorima sudionica istaknula

potreba za edukacijom o području pedagoškog savjetovanja jer je nužna za njegovo efikasno i stručno provođenje. Većina sudionica svoje potrebe u pedagoškom savjetovanju smatra visoko zadovoljenima u svakodnevnoj praksi pedagoškog savjetovanja s učenicima te smatraju kako zadovoljenje potreba za sobom nosi i osjećaj kompetentnosti za posao te uspješniji proces pedagoškog savjetovanja.

#### *7.6.Rezultati – kategorija 6: Izazovi pedagoškog savjetovanja učenika*

Odgovori svih sudionica ukazuju na činjenicu da pedagoško savjetovanje učenika sa sobom nosi brojne izazove te poteškoće i prepreke koji mogu otežati realizaciju pedagoškog savjetovanja u svakodnevnoj praksi. Iz odgovora sudionica vidljivo je da su najveći izazovi u pedagoškom savjetovanju učenika povezani s percepcijom roditelja i učenika o tome što pedagoško savjetovanje jest te nedostatak vremena za redovito provođenje pedagoškog savjetovanja s učenicima. Rezultati pokazuju da svih šest sudionica smatra suradnju s roditeljima učenika kojima je potrebno pedagoško savjetovanje izazovnom. Sudionice su rekly kako im je suradnja s roditeljima izazovna u svim područjima rada, a posebice u području pedagoškog savjetovanja učenika. Razumljivo je zašto to sudionicama predstavlja izazov. Naime, roditelji daju suglasnost u odlukama koje se tiču njihove djece i često smatraju kako moraju dati dozvolu pedagogima za provođenje pedagoškog savjetovanja s njihovim djetetom, a takav stav roditelja može značajno otežati provođenje pedagoškog savjetovanja. Navedeno znači da izazovi koji uključuju suradnju s roditeljima sa sobom povlače određene poteškoće i prepreke pri samoj realizaciji pedagoškog savjetovanja s učenicima. Sudionice su se, osim na problem nepodržavanja, osvrnule i na situacije kada roditelji imaju nedovoljnu svijest o postojanju problema kod njihovog djeteta, što također otežava provođenje pedagoškog savjetovanja jer i u tim slučajevima roditelji uglavnom ne podržavaju pedagoge u provođenju pedagoškog savjetovanja s učenicima. Isto tako, jedna sudionica je rekly kako roditelji ponekad smatraju kako pedagog u ulozi savjetnika ima represivnu ulogu, što također može objasniti otpor roditelja prema pedagoškom savjetovanju učenika.

Nadalje, dvije kolegice su uz otpor roditelja navele nesvojevoljan dolazak učenika na savjetovanje kao izazov jer se u tim situacijama učenici često opiru savjetovanju te ne žele komunicirati. Razumljivo je da sudionice to smatraju izazovnim jer je cilj pedagoškog savjetovanja samodjelatnost učenika u rješavanju svog problema, a ishodišna točka u tom procesu je učenikovo priznanje vlastite bespomoćnosti te priznanje da želi i mora nešto naučiti, što će mu pomoći prilikom prevladavanja svoje krize u odlučivanju (Hechler, 2012). Navedeno



znači da pedagoško savjetovanje učenika implicira dobrovoljnost, a u ovakvim situacijama to nije slučaj.

Dvije kolegice koje imaju najviše godina radnog staža izazovnim, uz navedeno, smatraju i jaz generacija, a način suočavanja s tim izazovom vide u širokom pogledu na život oko sebe kako bi što bolje razumjele djecu i mlade. Ostali izazovi u pedagoškom savjetovanju koje sudionice spominju su nedostatak vremena, kompleksnost tema i nedostatak edukacije o temi pedagoškog savjetovanja te obiteljski problemi učenika koji zbog svoje kompleksnosti zahtijevaju suradnju s drugim stručnjacima. Osim navedenog, nekoliko sudionica je kao poteškoću u realizaciji savjetovanja istaknulo i problem kada ih u provođenju pedagoškog savjetovanja prekidaju kolege, što je razumljivo s obzirom na ranije spomenuti rezultat ovog istraživanja, koji ukazuje da sudionice jednom od nužnih potreba koje trebaju biti zadovoljene za pedagoško savjetovanje smatraju mirni prostor za rad u kojem će se moći potpuno posvetiti učeniku bez da ih se prilikom toga prekida.

Nadalje, literatura, točnije Low (2009; prema Vrcelj, 2020) razlikuje četiri dimenzije izazova savjetovanja u školskoj sredini, a to su unutarnje, vanjske, sistemske i osobne. Sudionice ovog istraživanja usmjerile su se na unutarnje (spremnost učenika na savjetovanje, skupine klijenata i stavovi nastavnika, roditelja prema savjetovanju) i osobne izazove savjetovanja (vještine, kompetencije i tehnike savjetnika kao što je obuka i obrazovanje unutar tog područja), dok vanjske i sistemske izazove nisu spomenule (Low, 2009; Kirchner i Setchfield, 2015; prema Vrcelj, 2020). Ovakvi rezultati istraživanja u skladu su s rezultatima o potrebama pedagoga za pedagoško savjetovanje u kojima se istaknula potreba za edukacijom, ali i suradnjom s roditeljima i učiteljima.

Dakle, odgovor na istraživačko pitanje „Što pedagozi smatraju najvećim izazovima u pedagoškom savjetovanju učenika osnovnih škola?“ je percepcija roditelja i učenika o pedagoškom savjetovanju, preciznije nepodržavanje pedagoškog savjetovanja od strane roditelja te nedobrovoljni dolazak učenika na isto. Isto tako, jednim od najvećih izazova smatraju i prekidanje procesa pedagoškog savjetovanja od strane kolega.

Nadalje, usprkos brojnim izazovima s kojima se sudionice susreću u pedagoškom savjetovanju učenika, sve sudionice smatraju kako u vlastitoj svakodnevnoj praksi u većini slučajeva učinkovito provode savjetovanje s učenicima. Sve sudionice su naglasile kako je važno osvijestiti i prihvatiti da one ne mogu riješiti sve probleme učenika te kako savjetovanje neće svaki put biti uspješno, no da je prilikom obavljanja uloge pedagoga savjetnika uvijek

potrebno dati svoj maksimum u danom trenutku. Jedna sudionica je slabiju učinkovitost pedagoškog savjetovanja povezala sa suradnjom s roditeljima koji nisu svjesni problema svog djeteta ili imaju previše osobnih problema zbog koji zanemaruju dijete. U ovom je slučaju ponovno evidentno kako je suradnja s roditeljima veliki izazov pedagozima koji može imati negativan utjecaj na učinkovitost pedagoškog savjetovanja. Kolegica koja ima najmanje godina radnog staža je rekla da učinkovitost savjetovanja ovisi o njenim vještinama za savjetovanje, odnosno da je svjesna kako neuspjeh u savjetovanju može biti povezan s manjkom iskustva, a samim time i vještina savjetovanja. Ono što je zajedničko odgovorima svih sudionica je da smatraju kako je za učinkovito savjetovanje važna svijest o sebi i svojim mogućnostima prilikom obavljanja uloge pedagoškog savjetnika. Put prema uspješnom savjetniku izazovan je, dugotrajan te uključuje iskustvo, ali i mnogo uložnog truda u vidu osobne educiranosti, pripremljenosti te kontinuiranog profesionalnog usavršavanja i rada na sebi. Stručnjak u svom radu mora biti samokritičan i otvoren za promjene kako bi mogao osvijestiti određeni broj osobina koje možda ne ispunjava u tom trenutku, ali ih uz motivaciju i stalna nastojanja može postići te tako napredovati u osobnom i profesionalnom smislu (Janković, 1997). Kompetencija savjetnika, odnosno njegovo promišljanje o samom sebi i svojoj ulozi, shvaća se „kao ukupna i integrirana profesionalna sposobnost koja rezultira pozitivnim ishodom za osobu (klijenta) koja traži savjet“ (Rodley i sur., 2011; Wilson i sur., 2017; prema Vrcelj, 2020,60). Takva postupanja pedagoga bi trebala doprinijeti njegovoj uspješnosti u pedagoškom savjetovanju učenika, a samim time i učinkovitosti cjelokupnog procesa savjetovanja. Ovakvi rezultati istraživanja nisu u skladu s rezultatima istraživanja provedenog među pedagozima koji pokazuju kako pedagozi smatraju da nisu dovoljno osposobljeni za savjetodavni rad (Ledić i sur., 2013; prema Vrcelj, 2016). Razlog iz kojeg sudionice ovog istraživanja smatraju da su dovoljno kompetentne te da uglavnom učinkovito provode pedagoško savjetovanje možda leži upravo u tome što se sve sudionice neprestano stručno usavršavaju i obrazuju.

Također, odgovori svih sudionica o vlastitoj procjeni uspješnosti savjetovanja s učenicima naglasak stavljaju na samoaktivnost učenika u donošenju odluka i rješavanju problema u tom procesu. Točnije, sve sudionice smatraju da je proces pedagoškog savjetovanja uspješan onda kada vide da je učenik shvatio i osvijestio problem te samostalno došao do rješenja problema. Navedeno je u skladu s literaturom: Moloney (2016; prema Vrcelj, 2020) navodi kako je učinkovito savjetovanje s pozitivnim rezultatima ono u kojem je problem subjekta savjetovanja transformiran u mogućnosti i bolje načine upravljanja sobom. Navedeno je ujedno i cilj pedagoškog savjetovanja koje potiče samoaktivnost učenika u rješavanju njihovih problema

(Zuković, 2017). To isto navodi i Hechler (2012) koji ciljem pedagoškog savjetovanja smatra situacije u kojima se životni problemi učenika transformiraju u probleme učenja, što dovodi do samodjelatnosti i kod učenika omogućava pokretanje procesa donošenja odluka. Drugim riječima, osnovni zadatak pedagoga prilikom pedagoškog savjetovanja je uspostavljanje interpersonalnih odnosa koji će kod učenika potaknuti samoaktivnost i pomoći mu u osobnom sazrijevanju (Zuković, 2017). Pedagoško savjetovanje pedagoga postavlja u ulogu stručnjaka u procesu mijenjanja i pružanja podrške učenicima, a učenik postaje stručnjak za vlastita životna iskustva (Zuković, 2017). Učenik prepoznaje problem, o njemu govori i sam odlučuje o promjenama i načinima koji ga dovode do rješavanja problema i ostvarenja ciljeva, a pedagog kao savjetnik tijekom tog procesa strpljivo i aktivno sluša učenika, potiče njegovu samostalnost te ga podržava i vodi ka ostvarenju njegova cilja (Janković, 1997). Isto tako, sudionice pokazateljem uspješnosti smatraju pozitivnu povratnu informaciju da je učenik zadovoljan svojim osobnim rastom i razvojem te kada po ponašanju i iskazima učenika primjećuju da se osjeća bolje.

Sljedeći citati odgovora sudionica pokazuju percepciju sudionica o tome kada se može reći da je proces pedagoškog savjetovanja s učenicima bio uspješan:

S1: „Proces pedagoškog savjetovanja je bio uspješan ako vidim da je učenik shvatio, razumio i osvijestio u čemu je problem uz moju pomoć. Najzadovoljnija sam kada uspijem navesti učenika da dođe do adekvatnoga rješenja, naravno ako ne ide, kod male djece npr. teže ide onda sam ja ta koja odvede dijete do određene stvari.“

S2: „Svi oni koji se bave pedagoškim savjetovanjem trebaju imati na umu da je to proces i da se rezultati tog procesa vrlo često vide tek nakon duljeg vremena. Onaj tko želi vidjeti sada i odmah rezultate najčešće nestrpljivo preskače etape procesa pa su i rezultati često prividni. Proces pedagoškog savjetovanja je bio uspješan ako nam je osoba nakon susreta verbalizirala da se osjeća bolje, da je na tragu jasnijih promišljanja i da će nam se rado ponovno obratiti ili kada nakon dužeg vremena dobijete povratnu informaciju da je osoba zadovoljna svojim rastom i razvojem, samorealizacijom.“

S3: „Kada učenik promijeni ponašanje nakon razgovora ili kad makar vidimo da nas je razumio i da će se pokušati potruditi da to promijeni. Kada vidimo da je naš savjet dobro prihvaćen.“

S5: „Kada se osoba koja je bila predmet savjetovanja počne kvalitetno nositi sama s problemom.“

S6: „Za mene kad vidim da se učenik osjeća bolje, da je nešto naučio ili osvijestio, sazio, čak i ako problem nije riješen. A ako se problem riješi, to smatram bonusom.“

Konačno, odgovor na istraživačko pitanje „Kako pedagozi procjenjuju učinkovitost provođenja pedagoškog savjetovanja s učenicima u vlastitoj svakodnevnoj praksi?“ je kako sve sudionice smatraju da u većini slučajeva učinkovito provode pedagoško savjetovanje s učenicima. Nadalje, savjetovanje smatraju uspješnim kada potaknu kod učenika procese učenja koji vode do samostalnosti u donošenju odluka i rješavanju problema.

## **8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA**

U zadnjem poglavlju ovog rada predstaviti ću najvažnija zaključna razmatranja cjelokupnoga rada. Teorijski dio rada započela sam definiranjem savjetovanja, koje može biti neformalno i formalno (Zuković, 2017), a fokus ovoga rada je na formalnom školskom savjetovanju u užem smislu koje provodi stručni suradnik pedagog (Resman, 2000), točnije pedagoškom savjetovanju učenika osnovnih škola. Pedagoško savjetovanje je u teorijskom dijelu ovog rada određeno kao komponenta odgojnog djelovanja koja ima pedagogijsko utemeljenje te je sustavno formulirana pedagoškim pojmovima (Hechler, 2012). Pedagoško savjetovanje je sredstvo odgoja, ali i samoodgoja koje se primjenjuje u otežanim životnim situacijama učenika kako bi se otvorile mogućnosti za učenjem znanja i vještina pomoću kojih mogu prevladati određene životne poteškoće; životni problemi učenika se transformiraju u probleme učenja, što je ujedno i cilj pedagoškog savjetovanja (Hechler, 2012).

Nadalje, prepoznata je važnost stručnog suradnika pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika, stoga je problematizirana njegova uloga kao savjetnika. Školski pedagog je kompetentni stručnjak koji svojim djelovanjem i ulogom u školi stvara povoljni školski milje za razvoj svih učenika, pa tako i podlogu za uspješno pedagoško savjetovanje (Vuković, 2011). Isto tako, uočeno je kako uspješnost pedagoškog savjetovanja učenika ovisi o osobinama ličnosti pedagoga, njegovom etičkom usmjerenju i konstantnom radu na sebi. S obzirom da se navedeni činitelji međusobno isprepliću, savjetnici tijekom cijelog svog radnog vijeka trebaju težiti balansu među njima kroz mnogo samopromatranja, samokritičnosti te stalno mijenjanje, učenje, unapređivanje te rast i razvoj u osobnom i profesionalnom smislu kako njihova znanja i vještine ne bi ostali nereflektirani (Janković, 1997). S obzirom na važnost posjedovanja određenih kompetencija i osobina ličnosti potrebnih za pedagoško savjetovanje u radu je istaknuta potreba za kontinuiranim razvojem istih (Staničić, 2005). Također, pažnja je pridana i značajnosti cjeloživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja pedagoga (Zuković i

Slijepčević, 2017) jer njihova uloga u savjetovanju, kako bi ono bilo uspješno, nužnim pretpostavlja kontinuirano proučavanje sebe i promišljanje o vlastitim potrebama i ograničenjima (Janković, 1997).

Opisane su i faze pedagoškog savjetovanja učenika s posebnim naglaskom na fazu koja uključuje pedagoško-savjetodavni razgovor jer je on djelatnost pedagoškog savjetovanja koja se logički veže uz različite faze savjetovanja, što znači da se proces pedagoškog savjetovanja najčešće kroz njega i ostvaruje (Pažin-Ilakovac, 2015).

Kvalitetan i uspješan odgojno-obrazovni rad škole temelji se na poznavanju potreba učenika te tako postaje pretpostavkom pedagoškog djelovanja na njihov razvoj, a nastavni plan i program postaju nedovoljni za ostvarenje uspješnosti svakog pojedinog učenika bez dodatne podrške poput savjetovanja učenika (Janković, 1997). Iz tih razloga u radu je detaljnije opisano pedagoško savjetovanje učenika, njegove specifičnosti te oblici i metode rada koji uključuju individualno savjetovanje, grupno savjetovanje (Zuković, 2017) te internetsko savjetovanje (Vrcelj, 2020), a s kojima pedagozi moraju biti upoznati kako bi uspješno savjetovali učenike.

U zadnjem dijelu teorijskog dijela ovoga rada, problematizirani su izazovi pedagoškog savjetovanja. Pedagozi se svakodnevno susreću s brojnim unutarnjim, vanjskim, sistemskim i osobnim izazovima u radu (Vrcelj, 2020) radeći u školama današnjice koje karakterizira sve više nesigurnosti, višeznačnosti, nepredvidljivosti i paradoksa (Vrcelj, 2016). Istovremeno se pedagoško savjetovanje sve češće određuje kao pedagogija životnog puta, što intenzivira potrebu za uspostavljanjem ravnoteže između nesigurnosti, različitih poruka i stilova rada te nadilaženja izazova koji mogu potencijalno remetiti rad, zbog čega dolazi do prijekne potrebe za stručnim usavršavanjem te cjeloživotno učenje tako postaje osobni izazov pedagozima, ali i odskočna daska za rješavanje ostalih izazova s kojima se susreću u realizaciji svojih poslova, odnosno savjetovanja s učenicima (Hechler, 2012; Vrcelj, 2016).

Na temelju ukupnih zaključaka teorijskoga dijela ovoga rada oblikovan je predmet, problem i cilj istraživanja te u skladu s time istraživačka pitanja. Odgovori na ista dobiveni su u empirijskome dijelu ovoga rada pomoću kvalitativne istraživačke metode. Preciznije, u ovome kvalitativnome istraživanju intervjuirano je šest pedagoginja zagrebačkih osnovnih škola koje imaju različiti broj godina radnoga staža.

Rezultati empirijskog dijela ovoga rada pokazuju da većina sudionica pedagoško savjetovanje shvaća kao pružanje neposredne pomoći i profesionalne podrške svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, no kada se radi o pedagoškom savjetovanju učenika naglasak

stavljaju na situacije u kojima se učenici otežano snalaze te na poticanje učenika na (samo)učenje, samostalno donošenje odluka i rješavanje problema, dok je pedagog osoba koja treba potaknuti te procese kod učenika. Sudionice vjeruju kako je pedagoško savjetovanje jedno od najvažnijih dijelova njihove profesionalne uloge te ga većina nastoji provoditi svakodnevno. Naglasile su kako ga imaju želju provoditi što je češće moguće, pogotovo u trenutnoj situaciji s potresima i globalnom pandemijom koronavirusa, no da ih ekonomski i vremenski resursi struke često ograničavaju u tim nastojanjima.

Također, sudionice svoj posao smatraju pozivom, a dio posla koji uključuje neposredan rad s djecom i ljudima smatraju najprirodnijim i nečim što ih ispunjava, stoga je razumljivo da vlastitu ulogu pedagoga savjetnika smatraju temeljnom u svom poslu. Navedeno znači da uspješnost pedagoškog savjetovanja temelje upravo u razini osviještenosti i ostvarenosti sebe u toj ulozi. Većina sudionica je prilikom vlastite procjene ključnih faktora za uspješno pedagoško savjetovanje istaknula kompetencije za savjetovanje i osobine ličnosti pedagoga (poput visoke razine profesionalnog pristupa, razvijenih komunikacijskih vještina, empatičnosti, samosvijesti,...). Isto tako, jednako je važna vlastita svijest o poželjnim osobinama ličnosti i nepoželjnim osobinama ličnosti. Preciznije, pedagoško savjetovanje će vjerojatno biti uspješno ako pedagog koji ga provodi njeguje osobine ličnosti potrebe za pedagoško savjetovanje, razvija vlastite kompetencije, znanja i vještine nužne za provođenje istoga, cjeloživotno se usavršavaju te neprestano teži ostvarivanju vlastite uloge kao savjetnika.

Iako pedagoško savjetovanje s učenicima provode svakodnevno te vlastita znanja, vještine i kompetencije za rad smatraju nužnima za provođenje istog, većina sudionica procjenjuje kako im studij pedagogije nije dao ključna znanja i vještine za kvalitetno vođenje pedagoškog savjetovanja. Razlog tome možda leži u činjenici da pet od šest sudionica tijekom svog studiranja nije imala kolegij posvećen pedagoškom savjetovanju. Ista problematika bila je vidljiva i u poteškoćama koje je većina sudionica imala prilikom vlastitog određivanja pedagoškog savjetovanja. Drugim riječima, kako bi definirale pedagoško savjetovanje sudionice su se oslonile na dotadašnje iskustvo u savjetovanju i opća znanja iz pedagogije. Sudionice procjenjuju kako navedeno nije dovoljno za kvalitetno vođenje pedagoškog savjetovanja jer su im na početku radnog staža nedostajala praktična znanja. Isto tako, baratanje teorijskim znanjima koje su stekle na studiju pedagogije ne bi bilo iskoristivo bez kontinuiranog rada na sebi te profesionalnog usavršavanja u tom području, zbog čega su se okrenule obrazovanju izvan fakulteta. Sve sudionice su tijekom fakultetskog obrazovanja smatrale kako nemaju dostatna znanja i kompetencije za pedagoško savjetovanje, dok se sada

pet od šest sudionica procjenjuje kompetentnima za pedagoško savjetovanje učenika. Napredak u stjecanju i razvoju kompetencija pripisuju iskustvu, radu na sebi te cjeloživotnom učenju i usavršavanju. Većina sudionica procjenjuje kako su im kompetencije za pedagoško savjetovanje stečene van fakultetskog obrazovanja korisnije za obavljanje pedagoškog savjetovanja, dok im fakultetsko obrazovanje nije previše pomoglo u stjecanju kompetencija i vještina za pedagoško savjetovanje, već im je samo dalo temeljni teorijski okvir potreban za daljnji rad.

S obzirom da sudionice veliku važnost pridaju obrazovanju izvan fakulteta, razumljivo je da cjeloživotno obrazovanje smatraju presudnim za osobni i profesionalni razvoj općenito, a u području pedagoškog savjetovanja jednom od presudnih komponenata uspješnosti. Sve sudionice su ipak iskazale nezadovoljstvo manjkom seminara i edukacija organiziranih od strane Agencije za odgoj i obrazovanje te Ministarstva znanosti i obrazovanja zato što su edukacije izvan službenog stručnog usavršavanja skupe. Usprkos tome, sudionice smatraju da ih to ne treba kočiti u profesionalnom razvoju te savjetuju svim budućim stručnim suradnicima čiji će rad uključivati pedagoško savjetovanje da se cjeloživotno obrazuju i usavršavaju.

Osim potrebe za cjeloživotnim obrazovanjem, sudionice su navele različite potrebe poput pripadanja kolektivu, vremenskog okvira, suradnje s roditeljima i učiteljima, mogućnosti rada na sebi kroz supervizijske grupe i/ili individualne terapije, dodatne edukacije, mirnog i poticajnog prostora te literature, koje moraju biti u većoj ili manjoj mjeri zadovoljene kako bi mogle uspješno obavljati svoj posao. Zanimljivo je što se i ovdje u odgovorima sudionica istaknula važnost potrebe za cjeloživotnim obrazovanjem iako sve smatraju kako su sve potrebe jednako važne. Većina sudionica svoje potrebe u pedagoškom savjetovanju smatra visoko zadovoljenima u svakodnevnoj praksi pedagoškog savjetovanja s učenicima te smatraju kako zadovoljenje potreba za sobom nosi i osjećaj kompetentnosti za posao te uspješniji proces pedagoškog savjetovanja.

Najveći izazovi u pedagoškom savjetovanju za sudionice su percepcija roditelja i učenika o pedagoškom savjetovanju, preciznije nepodržavanje pedagoškog savjetovanja od strane roditelja te nedobrovoljni dolazak učenika na isto. Također jednim od najvećih izazova smatraju i prekidanje procesa pedagoškog savjetovanja od strane kolega. Sudionice smatraju kako je pedagoško savjetovanje uspješno kada kod učenika potaknu procese učenja koji vode do samostalnosti u donošenju odluka, što je ujedno i cilj savjetovanja. Stoga je razumljivo zašto je otpor učenika prema savjetovanju izazov: kada učenici nisu motivirani teško ih je navesti na samodjelatnost prilikom donošenja odluka. Isto tako, manjak podrške od strane roditelja dovodi

do poteškoća u realizaciji savjetovanja. Navedeno zapravo ističe ulogu pedagoga kao pokretača inovacija i vodećeg stručnjaka pri upoznavanju roditelja i učenika sa svojom ulogom savjetnika te dobrobitima pedagoškog savjetovanja. Usprkos brojnim izazovima, sve sudionice smatraju kako dobro odgovaraju na njih te da u većini slučajeva učinkovito provode pedagoško savjetovanje s učenicima. Zanimljivo je da sudionice uspješnost i u ovom području pripisuju kontinuiranom stručnom usavršavanju. Razlog neprestanog isticanja cjeloživotnog obrazovanja i stručnog usavršavanja vjerojatno leži u činjenici da se većina kolegica prilikom realizacije savjetovanja i odgovaranja na izazove savjetovanja oslanja upravo na znanje stečeno stručnim usavršavanjem u kombinaciji sa stečenim iskustvom. Isto tako, živimo u vremenu gdje dinamičan tempo života sa sobom nosi stalne promjene uloge pedagoga te područja savjetovanja, što pred pedagoge stavlja veliki izazov i stalnu potrebu promišljanja svoje uloge i obrazovanja, zbog čega je cjeloživotno obrazovanje logičan korak u tom procesu.

Na kraju, važno je navesti i uočena ograničenja ovog istraživanja. Jedno od ograničenja ovoga istraživanja predstavlja mali broj sudionica istraživanja, zbog čega zaključci ne mogu biti sa sigurnošću prihvaćeni pa bi stoga bilo korisno u budućim istraživanjima ove vrste uzeti veći uzorak od uzorka u ovom istraživanju jer bi se tada mogla dobiti različitija mišljenja i zasigurno bi se mogli izvući zanimljivi zaključci. Još jedno ograničenje odnosi se na nemogućnost provođenja istraživanja „licem u lice“. S obzirom na mjere propisane zbog pandemije koronavirusa, tri od šest sudionica odlučilo se za alternativne načine sudjelovanja u istraživanju koji su im bili generalno prihvatljiviji te sam s dvije ispitanice provela individualne intervjue telefonskim putem, a s jednom ispitanicom individualni intervju je proveden putem interneta uz pomoć aplikacije „Zoom“. Zbog navedenog mi je bilo teže pratiti neverbalnu komunikaciju (poput mimike lica, gesta, pokreta tijela...) sudionica tijekom intervjua, za razliku od sudionica s kojima sam razgovarala uživo, što je moglo dovesti do toga da ne primim cjelovitu poruku koju su sudionice nastojale prenijeti. Dodatna poteškoća je bila to što je intervju koji se održao preko aplikacije „Zoom“ na trenutke bio prekidan zbog loše internetske veze.

Imajući na umu raspoloživost stručne literature, kao i rezultate provedenih istraživanja, posebice na području Republike Hrvatske, buduće istraživače ove teme trebalo bi usmjeriti na istraživanje s većim uzorkom pedagoga koji bi između ostalog uključivao i studente pedagogije i pedagoge koji su odslušali kolegij Pedagoškog savjetovanja. Također, bilo bi dobro kada bi se buduća istraživanja pedagoškog savjetovanja provela i ostalim akterima odgojno-obrazovnog procesa, tj. s djelatnicima škole, roditeljima i učenicima kako bi se dobile spoznaje



o njihovoj percepciji pedagoškog savjetovanja te im se na taj način približilo to područje i uloga pedagoga kao savjetnika.

Konačno, u skladu sa svim navedenim, smatram kako buduća promišljanja pedagoga u ulozi savjetnika naglasak svakako moraju staviti na dobrobiti cjeloživotnog učenja i stručnog usavršavanja. Također smatram da bi se trebalo usredotočiti na dostupnost seminara i edukacija u Republici Hrvatskoj u vidu troškova, tema koje se bave pedagoškim savjetovanjem te stvarne dostupnosti dodatne edukacije svim stručnim suradnicima pedagozima koji imaju želju i volju napredovati. Nadalje, treba pridati pažnju načinima na koje se stručno usavršavanje može učiniti dostupnijim. U isto vrijeme, promisliti treba i o tome koliko se na studijima diljem Republike Hrvatske pažnje posvećuje obrazovanju pedagoga, kako teorijskom tako i praktičnom, kao pedagoškoga savjetnika te na koje se načine studij pedagogije može unaprijediti, nakon čijeg završetka bi se pedagozi osjećali kompetentnije za vođenje pedagoškog savjetovanja.

## 9. LITERATURA

Bemak, F., i Chung, R. C. Y. (2005) Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling*, str. 196-202.

Corey, G. (2004) *Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Čorkalo Biruški, D. (2014) Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), str. 393-423.

Fajdetić, M., & Šnidarić, N. (2014) Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154(3), str. 237-260.

Hackney, H. L., Cormier, S. (2012) *Savjetovatelj-stručnjak: procesni vodič kroz pomaganje*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Hajduković, L. (2020) *Primjena realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Hechler, O. (2012) *Pedagoško savjetovanje: Teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb: Erudita.

Huić, A., Ricijaš, N. i Branica, V. (2010) Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata—validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(2), str. 195-221.

Pažin-Ilakovac, R. (2015) Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra Iadertina*, 10(1.), str. 49-63.

Janković, J. (1997) *Savjetovanje: nedirektivni pristup*. Zagreb: Alineja

- Jukić, R. i Ringel, J. (2013) Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17(1), str. 25-35.
- Jurić, V., Mušanović, M., Stančić, S., Vrgoč, H. (2001) *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog)*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
- Jurić, V. (2004) *Metodika rada školskoga pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008) „Kritične točke “pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), str. 147-162.
- Mejovšek, M. (2013) *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Milas, G. (2005) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Nelson-Jones, R. (2007) *Praktične vještine u psihološkom savjetovanju i pomaganju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Nikšić, E. (2017) Savjetodavni rad školskog pedagoga. U: Turk, M., ur. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 252-268.
- Popović, D. i Anđelković, A. (2017) Školsko pedagozi o područjima rada pedagoga – praksa, teorija i zakonska regulativa. U: Turk, M. ur. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka. Filozofski fakultet u Rijeci, str. 292-308.
- Resman, M., Staničić, S. i Matošević, L. L. (2000) *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Sabo, J. (2016) *Savjetodavni rad u školi i principi teorije izbora*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Skočić Mihić i sur. (2013) Odgojitelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima. *Napredak*, 156 (4), str. 385-400.
- Skopljak, M., Mihajlović, T. i Kovačević, J. (2020) Uloge i zajedničke aktivnosti pedagoga i psihologa u školama. *DHS*, 4(13), str. 303-320.
- Šnidarić, N. (2009) Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150 (2), str. 190-208.

Vračar, M. i Maksimović, A. (2017) Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje. U: Turk, M., ur. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 214-235.

Vrcelj, S. (2016) Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu-globalizacijski kontekst i (anti) vrijednosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(1), str. 59-73.

Vrcelj, S. (2020) *Pedagoško savjetovanje*. Rijeka. Filozofski fakultet u Rijeci.

Vrcelj, S. i Zloković, J. (2006) Savjeti u self literaturi – časopisu za mlade. *Pedagoška istraživanja*, 3 (2), str. 171-178.

Vuković, N. (2011) Izazovi školskom pedagogu. *Napredak*, 152 (3-4), str. 551-568.

Zuković, S. (2017) *Savjetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja: teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.

Zuković, S. i Slijepčević, S. (2017) Komunikacijska kompetentnost u funkciji savjetodavnog rada školskog pedagoga. U: Turk, M., ur. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 236-250.

Žentil Barić, Ž. (2016). *Primjena intervjua kao istraživačke metode u knjižničarstvu*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Žužić, S. i Markušić, M. (2017) Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga. U: Turk, M., ur. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet i Rijeci, str. 156-176.

## 10. PRILOZI

Prilog 1: *Protokol intervjua*

Ustanova:

Odsjek:

Kolegij:

Voditeljica intervjua:

Sudionik/ica:

Mjesto:

Vrijeme:

### Opća skupina pitanja (spol, radni staž, profesionalna pozadina)

1. Kako biste definirali pedagoško savjetovanje?
2. Na koje mjesto po važnosti među različitim ulogama stručnog suradnika pedagoga biste smjestili njegovu savjetodavnu ulogu? Zašto? Objasnite.
3. Kako procjenjujete potrebu za pedagoškim savjetovanjem u Vašoj školi? Na koji način i koliko često obavljate savjetodavni odgojni rad s učenicima?
4. Koje su najčešće poteškoće zbog kojih učenici Vaše škole dolaze na savjetovanje ?
5. Na koji način uspostavljate odnos povjerenja prilikom pedagoškog savjetovanja s učenicima?
6. Što Vas je motiviralo da odaberete profesiju pedagoga?
7. Kako vidite svoju ulogu u procesu pedagoškog savjetovanja s učenicima?
8. Što je po Vašem mišljenju ključno za uspješnost pedagoškog savjetovanja i na čemu to temeljite?
9. Koje su po Vašem mišljenju kompetencije i osobine ličnosti koje školski pedagog u ulozi savjetnika mora imati?
10. Kako procjenjujete vlastitu kompetenciju za pedagoško savjetovanje?
11. Temeljite li svoju praksu pedagoškog savjetovanja na nekoj teoriji/teorijskom modelu? Ako da, na kojem i zašto?
12. Gdje ste stekli teorijska znanja o pedagoškom savjetovanju? Na studiju pedagogije ili izvan njega? Ako ste ih stekli negdje drugdje navedite gdje.

13. U kojoj mjeri procjenjujete da Vam za provođenje pedagoškog savjetovanja s učenicima koristite znanja i vještine stečeni na studiju pedagogije? A znanja stečena negdje drugdje?
14. Postoji li razlika između Vašeg poimanja pedagoškog savjetovanja dok ste studirali i sad kada ste u situaciji da ga provodite?
15. U kojoj mjeri iskustvo stečeno vlastitom pedagoškom praksom smatrate važnim za provođenje pedagoškog savjetovanja i zašto? Smatrate li iskustvo značajnijim faktorom za provođenje pedagoškog savjetovanja od teorijskih znanja? Objasnite svoj odgovor.
16. Po Vašem mišljenju, koje su potrebe školskog pedagoga glede njegove uloge kao pedagoškog savjetnika?
17. Biste li neke potrebe školskog pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika izdvojili kao više/manje važne u odnosu na ostale? Zašto? Objasnite.
18. Kako procjenjujete razinu zadovoljenja Vaših potreba kao pedagoga savjetnika u svakodnevnoj savjetodavnoj praksi? Što je potrebno za zadovoljenje tih potreba, odnosno na koje se načine može poboljšati razina zadovoljenja tih potreba?
19. Što biste naveli kao glavne izazove pedagoškog savjetovanja s učenicima?
20. Koje su prepreke i poteškoće koje se javljaju prilikom realizacije pedagoškog savjetovanja s učenicima?
21. Kada se može reći da je proces pedagoškog savjetovanja bio uspješan?
22. Smatrate li da učinkovito provodite pedagoško savjetovanje s učenicima u vlastitoj svakodnevnoj praksi? Objasnite svoj odgovor.
23. Koliko Vam se čini važnim cjeloživotno obrazovanje stručnih suradnika pedagoga općenito, a posebno za uspješno provođenje pedagoškog savjetovanja?
24. Imate li savjet za buduće stručne suradnike pedagoge čiji će rad uključivati pedagoško savjetovanje?
25. Želite li o temi o kojoj smo razgovarali reći još nešto (što Vas nisam pitala)?

## Prilog 2: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Odsjek za pedagogiju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Istraživačica:

Naziv istraživanja:

### SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Poštovana/poštovani,

molim Vašu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju pod nazivom *Iskustva i potrebe školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika* koje provodim u sklopu izrade diplomskoga rada na studiju pedagogije pod mentorstvom\_\_\_\_\_. Cilj istraživanja je ispitati kako pedagozi shvaćaju pedagoško savjetovanje učenika i svoju ulogu savjetnika, koja su njihova iskustva i potrebe u pedagoškom savjetovanju učenika te kako procjenjuju vlastitu kompetentnost za provođenje pedagoškog savjetovanja i uspješno odgovaraju na izazove koje ono nosi. Korišteni postupak provedbe istraživanja je polustrukturirani individualni intervju.

Za vrijeme i nakon sudjelovanja u istraživanju vodit će se računa o sljedećim etičkim aspektima istraživanja:

#### • Pravo na nesudjelovanje i odustajanje od sudjelovanja u istraživanju

Kao što ste slobodno odabrali sudjelovati u istraživanju, također ste slobodni odustati u bilo kojem trenutku bez navođenja razloga odustajanja. Također možete odlučiti uskratiti odgovor na pitanja na koja iz bilo kojeg razloga ne želite odgovoriti.

#### • Povjerljivost i anonimnost

Sve informacije o Vama kao i druge otkrivajuće informacije koje podijelite tijekom intervjua ostaju povjerljive. Nitko osim studentice koja provodi istraživanje i njene mentorice neće imati pristup audio zapisima ni transkriptima intervjua. Pojedini dijelovi intervjua će se u diplomskome radu citirati i/li parafrazirati uz strogo poštivanje Vaše anonimnosti.

#### • Način pohranjivanja i čuvanja podataka

Audio snimke i transkripti bit će pohranjeni \_\_\_\_\_.  
Audio zapisi će se obrisati odmah nakon izrade transkripata, a transkripti će se čuvati još 60 mjeseci nakon obrane diplomskoga rada.

#### • Mogućnost dobivanja povratnih informacija o istraživanju

Ako imate dodatnih pitanja u vezi istraživanja, njegovo provođenje i njegove rezultate možete mi se obratiti na sljedeći broj telefona: \_\_\_\_\_ ili putem e-pošte na adresu: \_\_\_\_\_.

### AUTORIZACIJA

Svojim potpisom potvrđujete da ste pročitali i razumjeli ovaj dokument suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju, da ste imali priliku sve nejasnoće u vezi istraživanja razjasniti s istraživačicom i da pristajete sudjelovati u ovom istraživanju.

Ime i prezime sudionice/sudionika istraživanja:

Datum:

Vlastoručni potpis:

Prilog 3: *Odobrenje mentorice za provedbu istraživanja*

Odsjek za pedagogiju

Filozofskoga fakulteta

Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

**ODOBRENJE ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA**

Studentici **Nikolini Brnas** odobrava se provedba istraživanja pod nazivom **Iskustva i potrebe školskih pedagoga u pedagoškome savjetovanju učenika** i mentorstvom doc. dr. sc. Ane Širanović u svrhu izrade diplomskoga rada.

Temeljem uvida u nacrt istraživanja te sve instrumente i postupke čija se primjena planira, mentorica potvrđuje da istraživanje udovoljava etičkim načelima istraživanja u društvenim znanostima.

Zagreb, 15. prosinca 2020.

:Mentorica:



Doc. dr. sc. Ana Širanović