

Roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskoga pedagoga njihovu roditeljevanju

Brcko, Valentina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:131:929829>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



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

**RODITELJSKO POIMANJE SAVJETODAVNE PODRŠKE
ŠKOLSKOGA PEDAGOGA NJIHOVU RODITELJEVANJU**

Diplomski rad

Valentina Brcko

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju

**RODITELJSKO POIMANJE SAVJETODAVNE PODRŠKE ŠKOLSKOGA
PEDAGOGA NJIHOVU RODITELJEVANJU**

Diplomski rad

Valentina Brcko

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević

Zagreb, 2023.

Sadržaj rada

1. Uvod	1
1.1. Roditeljevanje kao poluprofesionalna aktivnost.....	2
1.2. Pedagoška perspektiva savjetovanja.....	9
1.2.1. Pedagog kao savjetnik u sklopu pedagoškog savjetovanja u školi.....	14
1.3. Roditeljsko poimanje savjetodavne djelatnosti školskog pedagoga u kontekstu podrške njihovu roditeljevanju	23
2. Metodologija istraživanja	27
2.1. Problem i cilj istraživanja	27
2.2. Sudionici istraživanja	30
2.3. Postupak prikupljanja podataka.....	31
2.4. Način provođenja istraživanja	32
2.5. Etički aspekti	33
2.6. Metoda obrade podataka.....	34
3. Rezultati i rasprava	36
3.1. Razlozi roditeljskih (ne)odlazaka na savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom	36
3.2. Razgraničenje savjetodavne uloge školskoga pedagoga od drugih stručnjaka ...	51
3.3. Potencijali i ograničenja savjetodavne podrške školskoga pedagoga roditeljevanju.....	60
4. Zaključak	68
5. Literatura	71
6. Prilozi.....	88
Prilog 1. Protokol intervjua	88
Prilog 2. Informativno pismo za sudionike istraživanja	89
Prilog 3. Suglasnost za sudionike istraživanja.....	91
Prilog 4. Izjava povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima	93
Prilog 5. Tablica kategorija i kodova	94

Roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskoga pedagoga njihovu roditeljevanju

Sažetak

Tema ovog rada je roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskoga pedagoga njihovu roditeljevanju. U teorijskom dijelu ovoga rada prvotno se tumači promatranje roditeljevanja kao poluprofesionalne aktivnosti i pedagoške perspektive savjetovanja uz školskoga pedagoga kao savjetnika. Spomenuto predstavlja uvod za središnji teorijski dio u kojem se razmatra roditeljsko poimanje savjetodavne djelatnosti školskog pedagoga u kontekstu podrške njihovu roditeljevanju. Nakon teorijskog dijela rada predstavljeni su rezultati kvalitativnog istraživanja kojim se željelo *utvrditi poimaju li roditelji školskoga pedagoga kao osobu koja može roditelje podržavati u njihovu roditeljevanju te opisati potencijale i ograničenja koja roditelji prepoznaju u savjetodavnoj podršci školskog pedagoga roditeljskom djelovanju*. U istraživanju je sudjelovalo 13 roditelja čija djeca polaze više razrede osnovne škole na području Hrvatske. Rezultati pokazuju kako roditelji svjesno uočavaju brojne potencijale pedagoškog savjetodavnog razgovora, ali savjetodavnu podršku ipak radije potražuju kod bližnjih osoba ili na internetu, dok se školskome pedagogu obraćaju puno rjeđe. U zaključnom dijelu rada sažeti su dobiveni rezultati istraživanja te navedena ograničenja i važnost ovoga provedenoga istraživanja.

Ključne riječi: roditeljevanje, roditeljsko poimanje stručnjaka, pedagoško savjetovanje roditelja, školski pedagog kao savjetnik

Parental perception of the school pedagogue 's counseling support to their parenting

Abstract

This paper refers to the parental perception of the school pedagogue's counseling support to their parenting. The theoretical part of this work initially interprets the observation of parenting as a semi-professional activity and the pedagogical perspective of counseling with a school pedagogue as a counselor. This serves as an introduction to the central theoretical part, which examines parental understanding of pedagogical counseling as a means of supporting their parenting. After the theoretical section of the paper, the results of a qualitative study are presented, aiming to *determine whether parents perceive the school counselor as someone who can support them in their parenting and to describe the potentials and limitations that parents recognize in the counseling support provided by the school pedagogue in their parenting*. Thirteen parents participated in the study, whose children attend higher grades of elementary school in Croatia. The results show that parents are consciously aware of numerous potentials of pedagogical counseling, but they tend to seek counseling support from close relatives or the internet, rather than approaching the school pedagogue, whom they turn to much less frequently. In the concluding part of the paper, the obtained research results are summarized, along with the mentioned limitations and the importance of this conducted research.

Keywords: Parenting, parental understanding of experts, pedagogical counseling for parents, school pedagogue as a counselor.

1. Uvod

Društvena zajednica vremenom je postala svjesnija važnosti i zahtjevnosti roditeljavanja, stoga je *Konvencija o pravima djeteta* (1989, čl. 3) odlučila svakom djetetu definirati pravo da će njegovi roditelji dobiti odgovarajuću pomoć društva, čime se svim roditeljima omogućilo da se dobivanjem pouzdanih informacija, savjetovanjem ili drugim oblicima pomoći nose s izazovima suvremenog roditeljavanja (Pećnik i Starc, 2010). Potreba za savjetovanjem u značajnom je porastu (Pažin-Ilakovac, 2015), a ta je zadaća, osim drugim stručnim suradnicima, povjerena i (školskom) pedagogu. No, suradnji školskog pedagoga i roditelja u obliku zajedničkog rješavanja problema, u čijim je temeljima savjetodavna podrška pedagoga (Škutor, 2016), pridaje se vrlo mali značaj, pri čemu se samo nekolicina autora u svojim istraživanjima usmjerava na spomenuto (Breaz, 2020; Dugonjić Bajkuša, 2021; Geldard i Geldard, 2008; Grbeša, 2022; Lukaš i Gazibara, 2010). Vrlo značajnim stranim istraživanjem roditeljskog savjetovanja bavila se Breaz (2020), koja je utvrdila kako je roditeljsko savjetovanje iznimno učinkovita metoda poboljšanja odnosa između roditelja i djece. Upravo zbog nedostatne istraženosti sudjelovanja roditelja u individualnom pedagoškom savjetovanju i njihova poimanja istoga, odlučila sam dublje promišljati o razlozima nedovoljne iskorištenosti ovog područja profesionalnog rada pedagoga u suradnji s roditeljima.

U prvom dijelu rada djelovanje roditelja promatra se kroz kontekst poluprofesionalne aktivnosti. Kao odgovor na spomenute nedaće i podršku roditeljima ističe se pedagoško savjetodavno djelovanje, uz iznimno važnu ulogu školskog pedagoga i pedagoški razgovor kao metodu savjetovanja. U teorijskom se dijelu rada potom govori o roditeljskom poimanju savjetovanja sa školskim pedagogom, uz argumentaciju da ono doprinosi kvaliteti njihova roditeljavanja.

Kako bi se uvidjelo roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskog pedagoga njihovu roditeljavanju, u drugom, empirijskom dijelu prikazani su rezultati kvalitativnog istraživanja, u kojemu su sudionici bili roditelji djece osnovnoškolaca. Cilj ovoga dijela rada bio je *opisati koji su najčešći razlozi roditeljskih odlazaka na savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom te kako roditelji doživljavaju potencijale i ograničenja savjetodavne podrške školskog pedagoga njihovu roditeljavanju.*

1.1. Roditeljstvo kao poluprofesionalna aktivnost

Mnoge promjene u svijetu koje se događaju na društvenoj, ekonomskoj i demografskoj razini podrazumijevaju i promjene u životima ljudi, čime se one događaju i unutar obiteljske strukture, utječući na organizaciju obiteljskog života, odnosa u obitelji i unutarobiteljske komunikacije (Jurčević Lozančić, 2011). Definirajući obitelj, Maleš i Kušević (2011, str. 42) navode kako je ona „temeljna društvena zajednica koja je u stalnoj interakciji sa svojim okruženjem“ te kako ju karakterizira dinamičnost i promjenljivost zbog kontinuiranog mijenjanja usporedno s društvom unutar kojeg se nalazi. Brojne društvene promjene utjecale su na saznanja o roditeljima, pri čemu se autor Hoghughi (2004) manje usmjerava na biološku vezu između roditelja i djeteta, a ono što on smatra važnim za bivanjem roditeljem uključuje njihovo djelovanje¹. No, prepoznavanjem djece kao nositelja ljudskih prava čije je ostvarenje zajamčila država, roditeljstvo se više ne nalazi u sferi privatnosti, već ono ulazi u sferu javnosti (Hoghughi, 2004; Lam i Kwong, 2014; Pećnik i Starc, 2010). Ulaskom roditeljstva u sferu javnosti, Maleš i Kušević (2011) odgovornima za odgoj djeteta smatraju roditelje, ali i državu koja je odgovorna za pružanje podrške roditeljima u kontekstu stvaranja uvjeta za njihovo roditeljstvo. Pružanje stručne, profesionalne podrške i pomoći roditeljima za njihovo roditeljsko djelovanje, inicira promatranje roditeljstva kao poluprofesionalne aktivnosti jer ono ukazuje kako su roditeljima za njihovo roditeljsko djelovanje potrebni savjeti stručnjaka i stručna znanja, a ne samo roditeljsko iskustvo. Navedeno gledište držim ispravnim i poluprofesionalnu aktivnost promatram kao djelovanje utemeljeno na pojedinačnom usvojenom teorijskom znanju i dosadašnjem, proživljenom iskustvu, pri čemu se ono ne smatra sastavnicom njegova rada i osnovnog zanimanja. Roditeljstvo se stoga većinski temelji na iskustvenom učenju i djelovanju (Lam i Kwong, 2014), uz izostajanje usvojenosti stručnog znanja, stoga je roditeljima osigurano dobivanje profesionalne

¹ Roditeljsko djelovanje i poduzimanje akcija uokviruje se pod pojmom *parenting*, čije je značenje „biti roditelj, roditeljstvo“ (Maleš i Kušević, 2011, str. 48), ističe se u glagolskom obliku upravo kako bi se smanjio naglasak na biološku vezu između roditelja i djeteta (Hoghughi, 2004). Odnosi se na skup svjesnih aktivnosti čiji je primarni cilj djetetova skrb i osiguravanje razvoja (Hoghughi, 2004), uz postizanje njegove dobrobiti. U ovome je radu stoga pojam „roditelj“ usmjeren i na biološke, ali i na nebiološke roditelje.

podrške stručnjaka² koji su za takav oblik rada i područja djelovanja osposobljeni. Stručna *podrška roditeljevanju* iznimno je važna, pri čemu je autori Moran i sur. (2004) vide kao niz intervencija namijenjenih roditeljima ili skrbnicima čiji je cilj smanjenje rizika i podupiranje čimbenika zaštite usmjerenih prema društvenoj, fizičkoj i emocionalnoj dobrobiti njihove djece. No, autorica Kušević (2009) smatra kako se tradicionalna paradigma isticanja rizika, odsutnosti zlostavljanja i zanemarivanja djece treba promijeniti u paradigmu suvremenog roditeljstva kojemu je u središtu pružanje privrženosti i ljubavi. Kao autorica ovoga rada također držim neispravnim podršku roditeljevanju promatrati kroz prizmu naglašavanja rizika ili zanemarivanja djeteta. Smatram kako roditeljsko djelovanje ni u kojem slučaju ne smije biti nepodržavajuće i nepoštivajuće. Odmičući se od spomenutog, autori Daly i sur. (2015) podršku roditeljstvu prepoznaju kao promicanje i ostvarivanje pozitivne dobrobiti roditelja, ali i djece, dok je Pećnik i Raboteg-Šarić (2005) uočavaju kao aktivnost namijenjenu jačanju osjećaja osobne vrijednosti roditelja ili pružanju instrumentalne, ali i emocionalne stručne podrške zbog prevladavanja stresnih situacija u roditeljstvu. Stručna podrška roditeljima ostvaruje se kroz razne organizacijske oblike, poput podrške zdravstvenog, zakonodavnog i društvenog sustava, u što se također ubraja socijalna, psihološka i pedagoška podrška dobivena od strane stručnjaka u odgojno–obrazovnim ustanovama (Daly i sur., 2015). Stoga, kao jedan od oblika pružanja stručne podrške roditeljima za njihovo roditeljevanje, uočava se i savjetodavna podrška pružena od strane školskog pedagoga (Horvat Vlahović i sur., 2022; Nikšić, 2017; Pažin-Ilakovac, 2015; Skopljak i sur., 2020; Stričević, 2011; Vrcelj, 2020). Shodno svemu navedenome, u ovome radu podrška roditeljevanju definira se kao odgovorno djelovanje stručnjaka usmjereno prema roditeljima, u čijem je središtu postizanje društvene, fizičke i emocionalne dobrobiti djece (Moran i sur., 2004), uz olakšavanje njihova cjelokupnog razvoja (Kušević, 2009) i osiguravanje dobrobiti roditelja (Daly i sur., 2015) kao preduvjeta za kvalitetno i samodjelatno roditeljsko djelovanje. Upravo stoga što roditeljevanje u ovome radu promatram kao poluprofesionalnu aktivnost, ističem kako je navedena podrška nužna i prijeko potrebna

² Profesionalnu aktivnost promatram kao objedinjenje pojedinčevog obrazovanja i usavršavanja, odnosno stručne teorije i njegova sustava znanja, sa sposobnošću primjenjivanja stečenog znanja u praksi, koja se ogleda kao sastavnica njegova rada.

jer će upravo ona omogućiti potporu roditeljima i osjećaj da u vlastitom roditeljevanju ipak nisu sami te da se uvijek mogu osloniti na stručnjake. Stoga, kako bi se utvrdilo da roditeljevanje uistinu jest poluprofesionalna aktivnost te da je roditeljima potrebna stručna podrška za roditeljsko djelovanje, u nastavku ovoga rada slijedi pornije razlaganje spomenutoga.

U suvremenom kontekstu sve se više uočava odnos *podrške roditeljima i obrazovanja roditelja*, pri čemu se govoreći o stručnoj podršci težište većinskim dijelom stavlja na *obrazovanje roditelja*. Njime odgojno-obrazovni stručnjaci osposobljeni za takav oblik rada svojim profesionalnim djelovanjem pružaju pomoć i podršku roditeljima kroz savjete kako bi se oni suočili s teškoćama na koje naiđu u roditeljevanju (Lam i Kwong, 2014) i kako bi kroz pedagošku pripremu za roditeljstvo sveobuhvatnije rješavali probleme odgoja i razvoja djeteta (Zakirova i Nikitina, 2016). Autor Furedi (2002c) u skladu s navedenim naglašava kako središnju značajku suvremene literature o odgoju djece čini obavijest roditeljima da im nedostaju određene vještine i znanja potrebna za odgoj djece te da oni ne mogu sami odgajati djecu, već trebaju tražiti više savjeta i podrške stručnih osoba. Upravo obrazovanje roditelja, podrška stručnjaka u obliku savjeta, stajalište da roditeljima nedostaju znanja i vještine i stav o potrebnoj transformaciji nesposobnih odraslih u vješte roditelje, autor Furedi (2002c) drži problematičnim te prema navedenom zauzima kritičan stav, navodeći kako ono ima tendenciju obesnažiti roditelje i osnažiti stručnjake. Lam i Kwong (2014) su akcijskim istraživanjem za razvoj osnažujućeg načina obrazovanja roditelja, kroz intervju s roditeljima, utvrdili razvoj njihove svjesnosti o ograničenjima u roditeljevanju, neophodnosti stručnog poučavanja i potrebitosti stjecanja znanja i vještina roditeljevanja. No, istraživanje je također pokazalo kako roditelji zbog učestalog naglašavanja potrebe za njihovim obrazovanjem, sami sebe u posljednje vrijeme doživljavaju 'neadekvatnim' roditeljima, a osjećaj inferiornosti u usporedbi sa stručnjacima izaziva im nelagodu i nepovjerenje prema vlastitom proživljenom iskustvu. Odgojno-obrazovni stručnjaci kroz svoje profesionalne intervencije roditelje ponekad postavljaju u položaj nesposobnih amatera (Furedi, 2002c) što posljedično dovodi do obespravljanja i deficitarnog pogleda na roditelje (Lam i Kwong, 2014), uz stav da roditelji posjeduju neadekvatne, neučinkovite i nedovoljno razvijene sposobnosti koje nužno treba ispraviti uz pomoć stručnjaka i njegovih savjeta o

roditeljstvu (Winton i sur., 1999). Na tome tragu, Lee (2014) govori o opasnosti profesionalizacije roditeljstva uz isticanje nepravilnog korištenja riječi „stručnjak“, pri čemu se mnogi u suvremenom društvu neutemeljeno oslovljavaju kao stručnjaci za roditeljstvo. Roditelji tako bivaju prezasićeni savjetima „stručnjaka“ koji u fokus postavljaju isključivo stjecanje i primjenu potrebnih znanja i vještina za roditeljstvo, što izravno utječe na sve veći odmak roditelja od njihova instinkta ili intuicije. Roditelji tako zamagljuje vlastitu intuiciju i iskustvo roditeljstva, iste smatraju neispravnima te konstantno posežu za savjetima, gdje god ih mogu dobiti i pronaći. Autorica Lee (2014) naglašava nužnost stvaranja razlike između stručnosti koja je istinska i one koja se samo tako predstavlja, pri čemu će spomenuta distinkcija roditeljima omogućiti da njihovo roditeljstvo bude pod vodstvom stručnjaka prema njihovu što kvalitetnijem djelovanju. Stoga, kako bi roditelji mogli dobiti vjerodostojnu stručnu podršku za roditeljstvo, brojni autori ključnim drže rekonceptualizaciju pojma „obrazovanja roditelja“. U skladu s navedenim, autori predlažu pojmove *osnaživanja roditelja* (Camović, 2018; Lam, 2003, 153; Lam i Kwong, 2014) i *roditeljske konscijentizacije* (Kušević, 2020) kao prikladnije izraze, na koje se nadovezuje transformativno učenje (First i Way, 1995).

Oснаživanje roditelja uključuje aktiviranje njihovih snaga, kompetencija i mogućnosti postizanja promjena pri čemu se negativan pogled na roditelje kao na pasivne primatelje stručnih savjeta i gotovih rješenja, zamjenjuje pogledom na roditelje kao na aktivne, sposobne i kompetentne nositelje promjena (Lam, 2003). Stručnjaci, osnaživanjem roditelja u roditeljstvu, svoje intervencije usmjerene prema usvajanju znanja i vještina, zamjenjuju intervencijama koje su usmjerene prema roditeljskim stavovima, odnosno prema njihovim osjećajima i vjerovanjima (Moran i sur., 2004). Autorica Kušević (2020) u svome radu analizira dvojbu materijalizacije obiteljske pedagogije kroz različite smjerove, pri čemu se jedan od smjerova, koji na istu gleda kao na pedagošku disciplinu koja se bazira na znanstvenom proučavanju roditeljstva i pružanju stručne podrške pedagoga roditeljima, često uokviruje pod pojmom obrazovanja roditelja. No, autorica (Kušević, 2020) pojam obrazovanja roditelja zamjenjuje pojmom *roditeljske konscijentizacije* koja implicira sposobnost roditelja da promišljaju o vlastitom roditeljstvu i učincima na dijete, ali i ohrabrivanja sebe samih uz vodstvo stručnjaka. Time je naglašena samoaktivnost roditelja bez impliciranja da stručnjaci obrazuju

„neodgojene” roditelje ili da roditelji posjeduju nedovoljno razvijene i iznimno slabe kompetencije (Kušević, 2020). Istraživanje koje su proveli Lam i Kwong (2014) također pruža novi okvir za razmatranje paradigmatске promjene u koncepciji obrazovanja roditelja, u čijem je središtu iskustvo roditelja. Autori na iskustvo roditelja gledaju kao na individualizirano, proživljeno znanje, koje nema manju vrijednost od formalnih, stručnih teorija, a upravo će stručno osnaživanje omogućiti roditeljima da postanu svjesni unutarnje vrijednosti vlastitih iskustva te da to proživljeno iskustvo transformiraju u znanje. *Okvir za osnaživanje* tako prepoznaje i prihvaća vrlo bogato iskustvo roditelja, pri čemu ga tumačim kao promjenu u poimanju roditelja, čime se oni više ne smatraju nezalicama već poluprofionalcima. Kako bi se roditelji uistinu smatrali poluprofionalcima, potrebno je da stručnjaci dosljedno pristupe praksi osnaživanja roditelja, da ozbiljno shvate privilegirani položaj u kojem se nalaze i razviju veći stupanj refleksivnosti, čime će njihovo stručno znanje postati jednako važno kao iskustva roditelja (Lam i Kwong, 2014).

Značaj intervencija usmjerenih prema osnaživanju roditelja uočavaju autori Moran i sur. (2004), ističući kako se njima potiče refleksija i samoevaluacija roditelja o njihovim stavovima i uvjerenjima o roditeljevanju, a ne puko uvježbavanje određenih vještina i tehnika upravljanja djecom. Upravo refleksija prethodnih iskustava tijekom različitih situacija, kako navodi Camović (2018), roditeljima omogućuje dublje razumijevanje djeteta i dovodi do promjena u roditeljevanju, temeljenih na njihovu promišljanju o djetetovom ponašanju, emocionalnim stanjima, intencijama, ali i osobnim iskustvima. Roditelji su stoga vrijedan izvor informacija, oni roditeljevanjem usvajaju neophodna znanja i vještine i na tome putu izgrađuju vlastite stavove i proživljavaju brojna iskustva, koja služe kao orijentir za njihovo odgojno-obrazovno djelovanje prema djetetu. Shodno navedenom, postavlja se slijedeće pitanje: *Treba li stoga roditeljima profesionalna podrška i pomoć u njihovu roditeljevanju?* Iako roditelji kroz proživljeno iskustvo mnogo uče o roditeljevanju, stručna podrška im ipak može biti od velike pomoći (Barlow i sur., 2002; De Graaf i sur., 2008; Van Mourik i sur., 2017; Vasquez i sur., 2016; Mingebach i sur., 2018). Autor Furedi (2002c) važnim vidi nenametljivu podršku stručnjaka, pomoću koje roditelji mogu uočiti i spoznati važna otkrića o djetetovu razvoju. Nadalje, autorica Kušević (2020) kroz materijalizaciju obiteljske pedagogije kao jedan od smjerova njene

primjene vidi i u podršci usmjerenoj od strane pedagoga prema roditeljima, kako bi njihovo roditeljevanje, ako do sada još nije, postalo osviješteno, svrhovito i razumno. Ovo kretanje roditelja prema visokoj razini svijesti ne implicira negiranje roditeljskoga iskustva i njihove intuicije za roditeljevanje, već otvara mogućnost da se roditelji oslone na stručnjake/pedagoge i u njima pronađu podršku (Kušević, 2020). Na tome tragu, autori First i Way (1995) proveli su istraživanje o iskustvima i stavovima osam sudionica koje su sudjelovale u programu obrazovanja roditelja i dobivale stručnu podršku za vlastito roditeljevanje. Ovaj program nije bio usmjeren isključivo na stjecanje vještina roditeljevanja, već na promicanje kritičkog mišljenja i transformativnih³ oblika učenja, uz osnaživanje roditelja. Istraživanjem (First i Way, 1995) je utvrđeno kako su sudionice, kroz osnaživanje od strane stručnjaka, razvile potpuno nove načine razmišljanja o svom životu. Počele su kritički promišljati o situaciji u kojoj su se nalazile, bile su suosjećajnije, njihovo vrijeme provedeno s djecom postalo je pozitivnije i ispunjenije, a komunikacija sve bolja te su općenito postale sretnije i sigurnije u vlastito roditeljevanje, s osjećajem da uistinu i jesu „dobri” roditelji. Nadalje, rezultati istraživanja provedenog od strane autorica Zakirova i Nikitina (2016) o razvoju pedagoške kulture roditelja, koja će roditeljima pomoći da ostvare učinkovitu komunikaciju sa svojom djecom, izbjegnju pogreške u roditeljevanju i budu uspješni roditelji, ukazuju na potrebu i nužnost kvalitetnog odnosa sa stručnjacima uz osiguravanje stručne podrške.

Roditelji su posljednjih godina sve zbunjeniji zbog ubrzanih društvenih promjena, stoga im stručna podrška može pomoći da njihovo roditeljevanje bude ukorak s vremenom. Na tome tragu, Bristow (2014) uviđa kako su suvremeni roditelji svjesni da je djeci potrebno pružiti slobodu i neovisnost, ali razvijaju kulturu koja u prevelikoj mjeri ističe potrebu za ostvarivanjem sigurnosti i zaštite djece. Ovakav oblik roditeljevanja Furedi (2002a) naziva paranoidnim roditeljstvom i definira ga kao preuveličavanje roditeljske opasnosti koje proizlazi iz stalnih očekivanja i strahova da će se djetetu dogoditi nešto loše. Roditeljima se često govori da za djecu stvore svijet bez rizika, ali pretjerani osjećaj i vjerovanje u ranjivost djece dovodi do opsesije o njihovoj sigurnosti i do poduzimanja

³ Transformativno učenje obuhvaća poseban oblik refleksije, koji sudionike dovodi do ponovne procjene vlastitih pretpostavki na kojima su utemeljena njihova uvjerenja i djelovanja, čime oni transformiraju dotadašnji način razumijevanja i poduzimaju radnje utemeljene na novim gledištima i uvidima (Mezirow, 1990).

nerazumnih mjera opreza (Furedi, 2002b), što stvara generaciju 'djece pamučne vune' i zaustavlja njihov razvoj zbog nedovoljnog pružanja slobode i pomanjkanja iskustva da se suoče s nedaćama (Gill, 2007, Guldborg, 2009, Lindon, 1999, Skenazy, 2009; svi prema Bristow, 2014). Roditelji ponekad ne znaju procijeniti ishod vlastitih odluka i vlastita djelovanja na dijete pa postupaju nepromišljeno i neosviješteno te tako u nadi da čine dobro za svoje dijete, ponekad griješe i kočje ga u njegovom cjelovitom razvoju. Stoga, kako bi se roditelji odmaknuli od spomenutog negativnog djelovanja i usmjerili se prema što kvalitetnijem roditeljevanju iznimno je važno da na tome putu budu osnaženi i vođeni stručnom podrškom savjetnika, da kontinuirano uče i razvijaju znanja, sposobnosti i vještine roditeljevanja te da djetetu pružaju potrebnu pomoć, osposobljavaju ga za djelovanje, brinu o njegovoj sigurnosti, a sve to uz pružanje slobode i otvaranje mogućnosti postizanja djetetove autonomije.

Upravo zbog svega navedenog, roditelje u ovome radu promatram kao poluprofionalce. Iako kroz vlastito djelovanje svakodnevno uče nove vještine, usvajaju nova znanja i razumijevanja, podrška stručnjaka je neophodna jer upravo će ona osnažiti roditelje za uspješnije roditeljevanje, razviti njihovo kritičko mišljenje i refleksiju, što će dovesti do razvijanja i mijenjanja njihovih uvjerenja i načina razmišljanja te tako i do pozitivnijeg djelovanja prema djetetu. Kako bi navedeno bilo ostvarivo, roditelji i stručnjaci trebaju biti ravnopravni partneri, pri čemu će roditelji poštivati i cijeliti znanja stručnjaka o roditeljstvu, a stručnjaci uvažavati iskustvom stečena znanja roditelja. U ovom se radu roditeljevanju stoga pristupa iz pedagojske perspektive i promatra ga se kroz prizmu poluprofionalnog djelovanja, odnosno razvijenih roditeljskih kompetencija i usvojenog teorijskog znanja za kvalitetno roditeljsko djelovanje koje je usmjereno prema poštivanju dobrobiti djeteta, pružanju kvalitetne skrbi i vođeno stručnjacima. Kako bi se roditeljima pružila podrška za njihovo roditeljevanje, metoda koja im pomaže u prevladavanju postojećih izazova, unapređivanju njihovih vještina, jačanju snaga i razvoju znanja, naziva se savjetovanjem. U ovome radu govorit će se o pedagoškom savjetovanju roditelja koje je prepoznato kao jedan od oblika pružanja stručne podrške subjektima savjetovanja, odnosno osobama koje u njemu samovoljno sudjeluju (Hechler, 2012; Juul, 1995; Resman, 2000; Vrcelj, 2020). Roditeljsko savjetovanje odnosi se na široki raspon aktivnosti usmjerenih na vođenje, osnaživanje i usmjeravanje roditelja (Breaz, 2019), od

strane savjetnika, a kako bi ono shvatilo u njegovoj cijelosti potrebno je prije svega razmotriti osnove pedagoškog savjetovanja i ulogu pedagoga kao pedagoškog savjetnika, što slijedi u nastavku ovoga rada.

1.2. Pedagoška perspektiva savjetovanja

U okviru ovoga rada, nastavno na uočavanje potrebitosti i važnosti osiguravanja stručne podrške roditeljima za njihovo roditeljevanje, odlučila sam težište postaviti na pedagoško savjetovanje, koje vidim kao iznimno vrijedno profesionalno djelovanje pedagoga, usmjereno na roditeljsko osvješćivanje. Roditelji se u svojim životima često, gotovo svakodnevno, susreću s raznim problemima i nedoumicama te iako neke problemske situacije uspijevaju riješiti sami, neke ipak zahtijevaju pomoć njima bliske ili pak stručne osobe (Vrcelj, 2020). Upravo su problemske situacije i dovele do kulturološkog postignuća u vidu savjetovanja (Pažin-Ilakovac, 2015) koje ljudima omogućava uspostavu specifičnog odnosa s drugom osobom u situacijama koje zahtijevaju pomoć ili podršku. Pri tome Juul (1995) navodi pedagoško savjetovanje i smatra ga neophodnom podrškom roditeljskom djelovanju. No, definiranje savjetovanja ponekad nije jednostavno jer ono ovisi o različitim perspektivama i shvaćanjima ljudi, ali i o znanstvenim disciplinama u kojima se ono tumači i razmatra. Prije svega, važno je razlikovati savjetovanje kao neformalni te formalni oblik pružanja pomoći. Neformalni oblik savjetovanja odvija se spontano i s različitim namjerama (Zuković, 2017), a provodi se izvan odgojno-obrazovne ustanove (Breaz, 2019). Formalni oblik savjetovanja predstavlja profesionalno djelovanje i pružanje pomoći osobe koja je za takav oblik rada osposobljena (Zuković, 2017) s formativnom i korektivnom svrhom (Breaz, 2019), koji se u kontekstu ovoga rada odvija unutar odgojno-obrazovne ustanove. Stoga se u ovome radu podrška roditeljima u njihovu roditeljevanju uokviruje unutar formalnog, odnosno profesionalnog savjetovanja iz pedagoške perspektive.

Kako bi se pojam pedagoškog savjetovanja mogao shvatiti u cijelosti, potrebno je krenuti od pedagogije same. Pojam pedagogija u sebi objedinjuje grčke riječi pais i agein (Hercigonja, 2021), od kojih pais označava dijete, dok riječ agein označava vođenje. Ideja pedagogije nezamisliva je bez pojma „pais” kao njenog temeljnog elementa koji

podrazumijeva čovjekovu narav kao još neodređenu i ispunjenu neznanjem, u pogledu na samoga sebe (Komar, 2012). Iako pais označava dijete, na njega se u pedagogiji ne gleda kao na biološko dijete, već čovjeka kao subjekt u svim njegovim životnim fazama, kako se ne bi ograničio istinski pogled na njegov bitak (Komar, 2012). Bit pedagogije same je podržati pais na njegovu putu sebe-oblikovanja, koje se ogleda u njegovu samovođenju, odnosno sebevođenju, pri čemu je samovođenje ključno za shvaćanje čovjeka kao subjekta (Komar, 2012). Agein u ovom odnosu ne znači voditi pais u smjeru u kojem ga voditelj samoinicijativno želi voditi, već se ono odnosi na njegovo vođenje u onom smjeru u kojem pais želi ići. Kako bi paisu bilo omogućeno njegovo (samo)određivanje, u vođenju mora postojati i „moment znanja” i „moment slobode” (Komar, 2008), koji paisu ne dopuštaju da postane čvrsto samoodređeno i konačno biće, već biće koje se stalno razvija i kontinuirano nastavlja samoodređivati.

Shodno navedenom, riječi pais i agein, od kojih je pojam pedagogija načinjen, impliciraju nužnost uspostavljanja odnosa između subjekta, kao onoga koji se samoodređuje, i voditelja, kao onoga koji usmjerava subjekt prema njegovu sebevođenju. Razmatranjem pojma savjetovanja, unutar kojeg dolazi do ostvarivosti navedenog odnosa, potrebno je uočiti mogućnost njegova razlaganja u dva smjera (Srna, 2012, prema Zuković, 2017): prvi u kojem se savjetovanje smatra davanjem stručnih savjeta kao gotovih rješenja, gdje savjetnik subjektu savjetovanja nudi smjernice i gotove upute koje zahtijevaju njegovo puko slijeđenje, dok se u drugome savjetovanje shvaća kao partnerski odnos dvaju stručnjaka pri čemu je savjetnik stručnjak za svoje područje djelovanja, a subjekt savjetovanja za vlastiti život i probleme s kojim se obraća savjetniku. U ovome radu se govori o partnerskom obliku savjetovanja jer pedagoško savjetovanje ne uključuje pružanje gotovih rješenja i uputa. Polazište partnerskog odnosa i primarni cilj pedagoškog savjetovanja prije svega je dobrovoljnost (Vrcelj, 2020), koja će biti problematizirana u nastavku rada, s kojom pais samoinicijativno ulazi u dvosmjernan proces gdje mu se pruža autonomija, samoodgovornost i sloboda izbora. No, kako bismo pedagoški oblik savjetovanja mogli razgraničiti od ostalih oblika, u razmatranju pedagoškog savjetovanja neophodno je usmjeriti se na njegov odgojni i obrazovni potencijal. Odgoj je unaprijed organizirani i planski proces koji je, u skladu s tumačenjima Bognara (2015), duboko utemeljen u vrijednosnim ciljevima i idealima, odnosno u krajnjoj svrsi ljudskih

nastojanja. Čovjek se rađa s iznimno snažnom potrebom za odgojem kojom je omogućena podržavajuća regulacija njegovih potreba, njegova skrb te iniciranje temeljnih procesa njegova učenja (Hechler, 2012). U pedagoškoj paradigmi na obrazovanje se gleda kao na (samo)oblikovanje paisa koje dovodi do samostalne i samodjelatne, moralne i pravedne ličnosti koja je osposobljena za život, rješavanje životnih problema i nedaća te uspostavljanje odnosa sa samim sobom, ali i s drugima i svijetom (Hechler, 2012). Vidljivo je kako odgoj i obrazovanje ne isključuju jedno drugo, već među njima neprestano dolazi do preklapanja te međusobnog skladnog nadopunjavanja (Bognar, 2015; Pažin-Ilakovac, 2015). Pais je stoga „obrazovljivo biće” (Komar, 2008), a upravo ono što dovodi do pedagoškog savjetovanja i razlikuje ga od drugih oblika savjetovanja je ljudska neodlučnost i njegova obdarenost razumom, pri čemu savjetnik ne rješava probleme bitka paisa izravnim putem, već on uspostavlja specifičan proces učenja kako bi pais sam odgovorio na svoje stanje neodlučnosti i došao do samodjelatnosti (Hechler, 2010).

Različiti autori drugačije definiraju pedagoško savjetovanje i svaki od njih upotrebljava određen naziv za osobu koja sudjeluje u savjetovanju, koji smatraju najbližim stvarnom opisu bitka pais. Janković (1997) savjetovanje smatra posebnom metodom u kojoj savjetnik pruža pomoć „trenutačno neuspješnim osobama” u području njihova osobnog rasta, razvoja, sazrijevanja i prilagođavanja životnim uvjetima, kako bi bili sposobni samostalno riješiti postojeće i nadolazeće. Prilikom definiranja savjetovanja, Janković (1997) polazi od pristupa čovjeku temeljenom na shvaćanju Carla Rogersa⁴ koji čovjeka smatra svrhovitim i slobodnim bićem čije funkcioniranje ovisi o njegovom doživljavanju sebe uz težnju ka pozitivnoj samoaktualizaciji. Hechler (2012), autor koji pionirski sagledava savjetovanje iz pedagoške perspektive, naglašava kako se tijekom osobnog savjetovanja otvaraju teme individualnih kriza pri čemu se tražitelj savjeta najčešće suočava s procesom odlučivanja i ograničenjem vlastitog djelovanja. Na tome tragu Anastasov i Ristevska (2019) ističu kako neki autori pedagoško savjetovanje smatraju tehnikom kojom se djeluje na poboljšanje stanja onog pojedinca koji nema izravnu kontrolu nad vlastitim djelovanjem. Autorica Vrcelj (2020) također prepoznaje odgojno-

⁴ Teorija Carla Rogersa nastala je kao ishod frustracije koju je osjećao radi direktivnog pristupa savjetnika prema klijentu, stoga on odlučuje smanjiti ulogu savjetnika i stvoriti uvjete u kojima bi klijent tijekom savjetovanja imao vlastitu kontrolu nad sadržajem (Vrcelj, 2020) te na tome tragu gradi svoj „nedirektivni pristup” (Janković, 1997).

obrazovni potencijal savjetovanja i opisuje ga kao „pomoć za samopomoć” jer ono subjektu savjetovanja pruža priliku da prepozna i iskoristi svoje, možda već i zaboravljene, resurse.

U pedagoškom savjetovanju ključan je već spomenuti odnos između subjekta savjetovanja i savjetnika (Vrcelj, 2020), što potvrđuje i Resman (2000), koji savjetovanje shvaća interpersonalnim procesom u kojemu dolazi do pružanja neposredne pomoći jedne osobe (savjetnika) drugoj osobi (klijentu). Pedagoški savjetnik tijekom osobnog savjetovanja spomenuti partnerski i dvosmjerni odnos ostvaruje sa subjektima savjetovanja koji pripadaju različitim dobnim skupinama, odnosno s djecom, mladima, ali i odraslima (Hechler, 2012). Nadalje, na temelju određenja pedagoškog savjetovanja vidljivo je kako različiti autori koriste različite nazive za osobu koja pristupa savjetovanju i želi biti vođena prema sebe-oblikovanju i samodjelatnosti, kao što su *subjekt savjetovanja* (Janković, 1997), *klijent* (Resman, 2000) i *tražitelj savjeta* (Hechler, 2012). U ovome radu odlučila sam koristiti termin *subjekt savjetovanja* jer se upravo njime naglašava individualnost i autonomija osobe koja se kroz proces savjetovanja samoodređuje. Savjetnik se tijekom savjetovanja usmjerava na problem onoga koji sudjeluje u savjetovanju, stoga on postaje subjekt na kojemu se temelji, ali i gradi odnos u pedagoškom savjetovanju. Termin *klijent* najčešće se rabi za osobe koje su korisnici ekonomskih ili pravnih stručnih usluga, dok termin *tražitelj savjeta* upućuje na činjenicu da osoba traži savjet, čime se dovoljno ne naglašava sudjelovanje u formalnom obliku savjetovanja jer pojedinac može tražiti savjet i od osobe koja za takav oblik rada nije osposobljena. Ovi termini se stoga neće koristiti u ovom radu. Također će se u ovome radu govoriti o roditeljima kao subjektima savjetovanja.

Pedagoško se savjetovanje, na tragu određenja pedagoške paradigme te različitim tumačenjima i određenjima autora, može definirati kao odgojno djelovanje usmjereno od pedagoga prema odgajaniku/paisu, koji zbog vlastite još-neodređenosti biva zadržan u stanju neodlučnosti (Hechler, 2012), a koji podržavajućim i nedirektivnim vođenjem pedagoga (Janković, 1997) dolazi do samodjelatnosti i osobnog samoodređenja (Hechler, 2012). Tijekom pedagoškog savjetovanja roditelj i pedagog, uvijek i bez iznimke, u svoj savjetodavni odnos uključuju i trećeg člana, a to je dijete. Opisujući ovu trijadu odnosa

pedagog-roditelj-dijete, a nadovezujući se na definiciju pedagoškog savjetovanja, potrebno je napraviti distinkciju tko u pedagoškom savjetovanju postaje pais, a tko subjekt savjetovanja. Dugonjić Bajkuša (2021, str. 19) ističe kako pedagogovo pedagoško djelovanje „obuhvaća dva odgajnika: dijete kao temeljni pais te roditelja koji se kao subjekt savjetovanja (samo)odgaja i (samo)obrazuje za uspješnije roditeljevanje”. Dijete je pais jer je upravo ono u središtu pedagogova i roditeljeva djelovanja, ono je središnji i jedini interes u njihovom savjetodavnom odnosu. Kušević (2020) spomenuti odnos roditelj-dijete-pedagog tumači kroz kontekst obiteljske pedagogije, koja roditelja vidi kao subjekt čija se djelatnost ogleda u usmjeravanju, podupiranju i stvaranju uvjeta za samooblikovanje i samovođenje bića pais (dijete), pri čemu se spomenuto djelovanje može opisati pojmom roditeljstva, koji proizlazi iz pedagoškog odnosa. Pedagog kroz pedagoško savjetovanje obogaćuje znanja i iskustva roditelja utječući na kvalitetu njihova roditeljevanja za što učinkovitija i prikladnija djelovanja usmjerena prema djetetu. Nadalje, ono što također možemo uvrstiti u definiciju pedagoškog savjetovanja i što možemo uočiti kod različitih autora jest isticanje dobrovoljnosti subjekta na sudjelovanje u savjetovanju. Za početak, Vrcelj (2020) smatra kako će savjetovanje biti uspješno samo ako se ono temelji na dobrovoljnosti subjekta savjetovanja dok kod Hechlera (2012) navedeno možemo uočiti već i u njegovu korištenju naziva za osobu koja sudjeluje u savjetovanju, a koju on naziva *tražiteljem savjeta*. Spomenuti autor smatra kako se kod svake osobe koja svjesno traži savjet inicira pedagoški proces učenja uz mogućnost da tražitelj savjeta samostalno oblikuje odgovor na vlastito pitanje (Hechler, 2012). Na tome tragu Janković (1997) naglašava kako pokušaj mijenjanja osobe ima vrlo malu vjerojatnost ako ona sama ne želi tu promjenu. No, iako neki autori kao što je Jurić (2004) govore i o obliku nedobrovoljnog savjetodavnog razgovora, navedeno ne držim ostvarivim i smatram kako podršku u obliku razgovora ne možemo smatrati savjetodavnom ako ista ne uključuje dobrovoljnost subjekta savjetovanja. Takvo stajalište proizlazi iz partnerskog savjetodavnog odnosa koji se temelji na potrebama i težnjama subjekta savjetovanja, na temelju kojih pedagog određuje svoje daljnje djelovanje. Ako je subjekt prisiljen sudjelovati u savjetovanju i nije na njega dobrovoljno pristao, u tom slučaju držim kako do njegova samosvjesnog mijenjanja neće doći i kako navedeno ne možemo smatrati savjetovanjem. Tek kad subjekt shvati da on uistinu želi utjecati na svoju neodlučnost i procesom učenja doći do samodjelatnosti, tada se otvara prostor za

njegovo mijenjanje. Stoga smatram kako pedagoško savjetovanje uvijek i bez iznimke mora uključivati dobrovoljnost subjekta savjetovanja, u ovom slučaju roditelja, da sudjeluju u savjetodavnom razgovoru s pedagogom te da aktivnim sudjelovanjem, uz pomoć savjetnika, prevladaju svoje probleme.

1.2.1. Pedagog kao savjetnik u sklopu pedagoškog savjetovanja u školi

Kako bi se uspostavio interpersonalni odnos i kako bi savjetovanje uopće bilo ostvarivo, ono bezuvjetno mora uključivati savjetnika i subjekt savjetovanja. Iako je subjekt savjetovanja u središtu cijelog procesa savjetovanja i iako se polazi od njega i njegova problema, na tome putu pomoć i podršku pruža mu savjetnik. Savjetnik je osoba koja mora imati razvijene vještine vođenja savjetodavnog razgovora te biti svjestan vlastitog utjecaja i odgovornosti koju ima prema subjektu savjetovanja. U ovom će se radu govoriti o pedagogima kao savjetnicima, a budući da pedagozi svoje djelovanje vrše u različitim ustanovama, u središtu ovoga rada bit će školski pedagozi kao savjetnici.

Poznato je kako školski sustavi mnogih zemalja nalažu da u školama uz nastavno osoblje također djeluju stručni suradnici, odnosno pedagoški savjetnici, koji pružaju stručnu podršku i pomoć svima koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu (Anastasov i Ristevska, 2019). Uloga i profesionalni rad školskog pedagoga, koji s ostalim stručnim suradnicima čini razvojnu pedagošku službu, najdetaljnije su opisani u Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34, 2014, čl. 33) u kojemu stoji kako školski pedagog „planira i programira rad, priprema se i obavlja poslove u neposrednome pedagoškom radu, analizira i vrednuje djelotvornost odgojno-obrazovnog rada škole, predlaže mjere za poboljšanje odgojno-obrazovnog rada, stručno se usavršava, surađuje s ustanovama, sudjeluje u radu povjerenstva za upis djece u osnovnu školu, vodi odgovarajuću pedagošku dokumentaciju te obavlja druge poslove na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole“, pri čemu se unutar unapređivanja rada ustanove ubraja i savjetodavni rad. Dakle, pedagog se u školi smatra najšire profiliranim i najzastupljenijim stručnim suradnikom čija je najvažnija zadaća pružanje savjetodavne podrške svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Horvat Vlahović i sur., 2022). No, osim stručnih suradnika pedagoga, savjetodavni rad s

roditeljima unutar školskog konteksta obavljaju i drugi stručni suradnici te se ono može promatrati kao psihološka, pedagoška, socijalna ili medicinska djelatnost (Soriano i sur., 2013). Međutim, neki autori (Pažin-Ilakovac, 2015; Vrcelj, 2020; Zuković, 2017) uočavaju sličnosti pedagoškog i psihološkog savjetovanja, stoga je potrebno usmjeriti se na razgraničenost savjetodavnog djelovanja školskog pedagoga s roditeljima od savjetodavnog djelovanja psihologa.

Važnost savjetodavne djelatnosti školskoga pedagoga utvrđena je Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (NN 102, 2006) i uvrštava se unutar područja pedagogova razvojnog i savjetodavnog rada usmjerenog na pružanje savjetodavne podrške učenicima, učiteljima i roditeljima. No, savjetovanje kao djelatno područje školskog pedagoga nije legislativno određeno zakonom, dok Zakon o psihološkoj djelatnosti (NN 98, 2019) legislativno uređuje savjetodavnu djelatnost psihologa. Također, u Republici Hrvatskoj školski pedagozi nemaju formalni etički kodeks koji ih distancira od nestručnog djelovanja u kontekstu njihova profesionalnoga rada (Relja, 2005), dok je savjetodavna djelatnost psihologa određena etičkim kodeksima i statutima. Važno je naglasiti da iako djelovanje pedagoga nije uređeno etičkim kodeksima, isto ne znači da školski pedagozi u svome djelovanju ne primjenjuju etiku, već im spomenuto umjesto kodeksa određuju zakoni, propisi i određeni protokoli koje oni moraju poštivati. Kako bi se utvrdilo da pedagozi uistinu jesu i savjetnici, potrebno je prisjetiti se samog značenja pedagogije koje u suštini znači vođenje paisa prema njegovu (samo)oblikovanju. Pedagogija je dakle odgojno-obrazovna znanost, a prema riječima Hechlera (2012, str. 42) "savjetovanje kao pedagoški fenomen je pomoć u učenju na području samoodgoja i slijedi postulat čovjekova (samo)obrazovanja". Savjetovanje se tako smatra temeljnim oblikom profesionalnog djelovanja pedagoga koji vođenjem osnažuje roditelje uz ostvarivanje pedagoškog odnosa s roditeljem, ali i s djetetom. Dakle, pedagoško savjetovanje uvijek uključuje trijadu odnosa jer osim što školski pedagog savjetodavni razgovor vodi s roditeljem, u njegovu središtu uvijek je dijete. Nadalje, kako bi pedagoško savjetovanje distingvirali od psihološkog, potrebno je odrediti psihološko savjetovanje koje autori (Arambašić, 1996, Janković, 1997, Petz, 2005; svi prema Pažin-Ilakovac, 2015, str. 56) definiraju posebnom metodom „profesionalne pomoći pojedincu, grupi ili organizaciji, trenutačno neuspješnima u osobnom razvoju, sazrijevanju i prilagođavanju; to je proces

u fazama tijekom kojega se ljudima pomaže da se promijene, gdje obje strane aktivno sudjeluju radi osposobljavanja za samostalno rješavanje aktualnih i budućih problema, korištenjem vlastitih potencijala“. Na temelju navedenoga određenja psihološkog savjetovanja te ranijeg određenja pedagoškog savjetovanja mogu se uočiti sličnosti i povezanosti između ovih dviju savjetodavnih disciplina, a isto se odnosi na pružanje podrške trenutno neuspješnim osobama u vlastitom razvoju radi njihova osnaživanja za (samo)djelatno i samostalno rješavanje životnih problema. Sličnost između ovih profesija potvrđuje i istraživanje Žužić i Markušić (2017) s učenicima završnih razreda srednjih škola, koje pokazuje kako učenici većinski uočavaju različitost profesija pedagoga i psihologa, dok njih čak 25% smatra kako se njihove profesije ne razlikuju. Uočenu nediferenciranost potvrđuje i King (2006, prema Žužić i Markušić, 2017) koji naglašava kako subjekti savjetovanja i dalje ne mogu razaznati razlike u poslovima različitih profesionalnih savjetnika. Iako su razgraničenja ponekad neprimjetna, u kontekstu ovoga rada, koji je usmjeren na savjetodavnu podršku roditeljima u kontekstu njihova roditeljevanja, težište sam stavila na pedagoško savjetovanje upravo zbog trijade pedagoškog odnosa u čijem je središtu dijete te na školskog pedagoga kao savjetnika. Smatram kako će školski pedagog zbog upućenosti i sudjelovanja u svim segmentima odgojno-obrazovnog procesa (Vrcelj, 2020) najvjerodostojnije moći pristupiti roditelju u njegovu stanju neodlučnosti koja je prouzrokovana roditeljskim djelovanjem, odnosno odgojno-obrazovnim kontekstom. No, sinergijsko djelovanje različitih disciplina i transdisciplinarni pristup savjetovanju držim iznimno važnima za što kvalitetniju podršku roditeljima njihovu roditeljevanju. Stručnjaci savjetnici nemaju u jednakoj mjeri razvijene potrebne vještine (Soriano i sur., 2013), stoga trebaju biti u suradničkim odnosima te svjesno i kritički pozicionirati svoje sposobnosti, znanja i umijeća o savjetovanju i roditeljevanju, kako bi roditelje kvalitetno vodili od njihova stanja neodlučnosti do (samo)djelatnog roditeljevanja. Iako smatram kako školski pedagozi pružaju iznimno kvalitetnu podršku roditeljima i njihovu roditeljevanju, ponekad se u savjetovanju mogu suočiti s izazovima koji sprječavaju vjerodostojno vođenje i osnaživanje roditelja, pri čemu je roditelje potrebno uputiti drugim stručnjacima, koji su kompetentniji za rješavanje problema u kojemu se roditelj našao. Ipak, zbog svega navedenoga, školskoga pedagoga smatram najkompetentnijim stručnjakom za pružanje

podrške roditeljima i njihovu roditeljevanju, a pedagoško savjetovanje iznimno vrijednom metodom osnaživanja roditelja i njihova djelovanja.

Podršku i pomoć školskim pedagozima za njihovo što uspješnije odgojno-obrazovno djelovanje pa tako i savjetodavno djelovanje, Kušević (2016) vidi u obiteljskoj pedagogiji koja je ključna za njihovu kvalitetnu suradnju s roditeljima. Znanja koja proizlaze iz obiteljske pedagogije kao što su „dinamika obiteljskih odnosa i način na koji ona može biti promijenjena djelovanjem izvanobiteljskih čimbenika, socijalna konstruiranost suvremenoga roditeljstva, pluralizam suvremenih obiteljskih struktura i implikacije na odgoj i obrazovanje djeteta, rizični čimbenici suvremene obitelji i sl.” (Kušević, 2016, str. 196) omogućuju pedagozima da dograde vlastita teorijska znanja o njihovim suradničkim odnosima s roditeljima i da razviju praktične vještine njihova uspostavljanja. Pedagoško savjetodavno djelovanje, kao podrška roditeljima za njihovo roditeljevanje, stoga se pozicionira u domenu obiteljske pedagogije kao pedagoške discipline. Obiteljska pedagogija, kao jedna od grana pedagogije, bavi se proučavanjem roditeljevanja kao specifičnog oblika nestručnog pedagoškog odnosa, ona se temelji na pedagoškom odnosu između roditelja i djece, u kojemu pedagog roditeljima pruža podršku kako bi njegovo roditeljevanje postalo ili ostalo svjesno, ispunjeno razumom i svrhovito (Kušević, 2020). Gledajući na pedagoško savjetovanje kao na odgojno sredstvo koje pojedinca vodi do njegova samodogaja i samoobrazovanja, prilikom čega se njegovo samodjelovanje odnosi na upravljanje vlastitim životom, ono postaje najprikladnijim odgojnim sredstvom za učenje o životu (Hechler, 2010).

Ispitujući perspektivu školskih pedagoga, onih koji imaju veći radni staž, ali i onih koji su tek diplomirani pripravnici, Nikšić (2017) je na temelju vlastita istraživanja utvrdila kako sudionici savjetodavni oblik rada smatraju najtežim i najizazovnijim dijelom vlastita rada, uz kojeg izdvajaju i djelovanje usmjereno prema roditeljima. U ovome radu u središte se stavlja isključivo savjetodavni razgovor usmjeren na podržavanje roditelja u njihovu roditeljevanju, pri čemu je važno naglasiti kako nije svaki razgovor pedagoga i roditelja usmjeren na spomenuto te time nije predmet interesa ovoga rada. Kako bi školski pedagog podržao roditelje u njihovu roditeljevanju, važno je uspostavljanje pedagoškog odnosa sa subjektom savjetovanja (Hechler, 2012), koji će subjektu omogućiti da

zajedničkim snagama izađe iz krize odlučivanja o vlastitom roditeljskom djelovanju te da istu prevlada. Spomenuti odnos školskom će pedagogu omogućiti da poštuje etička načela pedagoško-savjetodavnog djelovanja u vidu poštivanja i prihvaćanja subjekta savjetovanja (Hechler, 2012) te da nauči slušati roditelje, postaviti se unutar njihovih specifičnih situacija, razumjeti problem iz njihova kuta gledanja, a sve to uz vođenje i osnaživanje njihova roditeljskog djelovanja. Kako bi školski pedagog razumio perspektivu roditelja, ali i razvio svijest o vlastitim predrasudama koje potencijalno ima o roditeljima kao subjektima savjetovanja, mnogi autori naglašavaju nužnost multikulturalnog pristupa u savjetovanju (Hackney i Cormier, 2012; Vrcelj, 2020; Zuković, 2017). Spomenuti pristup školskog pedagoga sprječava da stvarnost promatra iz sužene individualne perspektive te da u cijelosti shvati određeno roditeljsko ponašanje usmjereno prema djetetu. Nikšić (2017) je pri tome provela istraživanje u kojemu je nastojala utvrditi primjerenost kompetencija školskih pedagoga i pedagoga pripravnika za pružanje podrške u vidu savjetovanja. Dok nekolicina sudionika radno iskustvo i praksu ističe kao temelj uspješnog savjetodavnog djelovanja pedagoga, ostali sudionici ključnim smatraju upoznavanje s društvenim promjenama i pedagoški takt, odnosno određeni osjećaj za djelovanje (Nikšić, 2017). Nadalje, rezultati istraživanja Anđelković i Popović (2017) o samoprocjeni školskih pedagoga ukazuju na iznimno malu posvećenost radu s roditeljima, kao i nisku procjenu vlastitih kompetencija za navedeno područje rada. No, u kontekstu područja djelovanja u kojima se školski pedagozi žele stručno usavršavati, ističe se rad i suradnja s roditeljima kao jedan od njihovih prioriteta (Anđelković i Popović, 2017). Dakle, školski pedagozi svjesni su nedovoljno razvijenih kompetencija u području rada s roditeljima, ali ohrabruje podatak koji ukazuje na njihovu svjesnost o važnosti međusobne suradnje te stručnom usavršavanju za navedeno.

S druge strane, osim usmjerenosti na (ne)razvijenost pedagogovih kompetencija u kontekstu ostvarivanja suradnje između roditelja i školskog pedagoga, iznimno je važno uočiti i (ne)uključenost različitih obitelji u proces savjetovanja roditelja. Na tragu spomenutog, Geldard i Geldard (2008) uočavaju kako se obitelji u kojima prevladava iskrena komunikacija i pokazivanje emocija, s članovima punim ljubavi, češće odlučuju za samoinicijativno uključivanje u pedagoško savjetovanje. Takve obitelji spremne su prihvatiti individualnost kao i zajedništvo, otvorene su, iskrene i slobodne u

komuniciranju o vlastitim osjećajima i vlastitom roditeljstvu. S druge strane, obitelji s većim obiteljskim problemima zatvaraju se u vlastitoj samozaštiti i izbjegavaju potražiti savjetodavnu podršku (Geldard i Geldard, 2008). Takve se obitelji često zatvaraju, uz ograničavanje vlastitih želja i emocija, umjesto da sigurnost pronađu u otvaranju i traženju podrške. Spomenuto potvrđuju i autori Hackney i Cormier (2012) koji ističu kako se neki roditelji odlučuju na sudjelovanje u pedagoškom savjetovanju zbog uočavanja poteškoća i nedoumica u vlastitom roditeljstvu, ali teško opisuju vlastito stanje ili razgovaraju o njemu. Takvim je roditeljima izrazito teško verbalizirati vlastite osjećaje jer su većinom odrasli u okruženju u kojemu je bilo sramotno ili zabranjeno govoriti o osjećajima (Hackney i Cormier, 2012). Nadalje, roditelji ponekad mogu imati osjećaj da pedagozi ne razumiju širi kontekst (obiteljska pozadina, manjak svijesti o jeziku, kulturi, običajima različitih nacionalnosti), stoga se „zatvaraju“ i ne pružaju priliku pedagoškom savjetovanju. Ostale moguće prepreke uključuju nedostatak općenitog povjerenja prema pedagozima, nerazumijevanje obrazovnog sustava ili jednostavno nedostatak mogućnosti dolaska na savjetovanje (Hughes, 2003). Istraživanje koje su proveli Meysen i Kelly (2018) ispitujući stavove stručnjaka o praktičnim i etičkim dvojabama pri osiguravanju zaštite djece unutar obitelji, ukazuje na prijetnje članova obitelji koje stručnjaci dobivaju ako se odluče provesti određene strategije zaštite djeteta i metode intervencije u praksi. Smatram kako navedeno ukazuje i na mogući strah kod roditelja da će za određeno roditeljsko djelovanje biti sankcionirani, kao i na strah od kritike njihova roditeljstva, što ih udaljava od želje za sudjelovanjem u pedagoškom savjetovanju kako s pedagozima ne bi morali podijeliti neke aspekte vlastita roditeljstva. Stoga je od iznimne važnosti da spomenuti roditelji shvate kako se nadzor nad njihovim roditeljstvom, uz zaštitne intervencije, provodi isključivo u slučaju zlostavljanja i zanemarivanja djeteta (Meysen i Kelly, 2018) te da im pedagoški savjetnik može pružiti podršku u njihovu roditeljstvu i kroz pedagoški razgovor otkriti njihove probleme i nedoumice kako bi oni u konačnici bili osnaženi suočiti se s istima kroz samodjelovanje. Roditelji u roditeljstvu ne ostvaruju potpunu neovisnost, već je potrebno da na vlastitom putu imaju podršku druge osobe, da s njom mogu razgovarati, podijeliti svoje strahove i tako razvijati određeni oblik sigurnosti za obavljanje svoje roditeljske uloge (Maleš, 1994), čime se njihovo djelovanje u kontekstu ovoga rada smatra poluprofesionalnom aktivnošću.

Istraživanja koja se s druge strane bave percepcijama i poimanjima roditelja o savjetodavnoj podršci školskog pedagoga njihovu roditeljevanju (Grubbs, 2013; Paulson i Edwards, 1997) malobrojna su, dok su srodna istraživanja najčešće usmjerena na savjetodavnu podršku koju školski pedagog pruža njihovu djetetu (Agi, 2014; Glasheen i sur., 2013; Hughes, 2008; McKenzie i sur. 2011; Shaterloo i Mohammadyari, 2011; Quast, 2003). No, istraživanje koje je provela Grubbs (2013) iznimno je važno za kontekst ovoga rada jer se upravo ono bavi razumijevanjem roditeljske podrške školskih savjetnika uz iskazivanje potrebitosti navedene podrške u roditeljevanju srednjoškolaca. Roditelji su u istraživanju odabrali teme o kojima se žele savjetovati sa školskim pedagogom uz najveću usmjerenost na razvijanje boljih navika kod svoje djece u akademskoj domeni ili osobnoj/društvenoj domeni. Dok su roditelje najviše zanimala teme koje su ulazile u domenu doprinosa osobnom razvoju njihove djece, samo je jedna tema od njih deset bila usmjerena na podršku roditeljima u stjecanju boljih navika u njihovu roditeljevanju (Grubbs, 2013). Dakle, roditelji su zainteresirani za školsko savjetovanje prilikom razvijanja zdravog samopoimanja kod vlastitog djeteta i boljeg uspjeha u školi, dok su manje zainteresirani za razvijanje svojih roditeljskih vještina. Poimanjem roditelja o školskom pedagogu kao savjetniku također su se bavili Paulson i Edwards (1997) koji su utvrdili kako roditelji visoko naglašavaju potrebu da školski pedagog bude aktivan u komunikaciji, pružanju podrške i potrebnih informacija u obliku savjetovanja. Nadalje, roditelji školskog pedagoga vide kao osobu koja bi najviše trebala biti uključena u rješavanje sukoba među učiteljima, učenicima i roditeljima (Paulson i Edwards, 1997). Dakle, roditelji koji su upoznati sa savjetodavnom ulogom školskog pedagoga, vide ga kao podršku vlastitom roditeljevanju, odnosno kvalitetnijem podržavanju razvoja njihova djeteta (Grubbs, 2013), ali i naglašavaju veliku želju i potrebu za dobivanjem podrške u vidu savjetovanja (Paulson i Edwards, 1997). No, Soriano i sur. (2013) ističu kako je savjetovanje u nekim obiteljima, najčešće u manjinskim, stigmatizirano i kako roditelji nevoljko traže podršku za roditeljevanje od straha da će se na njihovu obitelj gledati kao na disfunkcionalnu. Stoga je iznimno važno da roditelji uoče ulogu školskog savjetnika kao zagovornika djeteta, obitelji i škole kojemu je glavni cilj pružiti podršku uz njihovo osnaživanje te da savjetovanje promatraju kao nešto što je potrebno i nužno za njihovo kvalitetno roditeljevanje.

Na tome tragu, uspješan pedagog savjetnik treba biti strpljiv i opušten (Hechler, 2010), povjerljiv i pouzdan (Vuković, 2009), otvoren i posvećen (Zuković, 2017), autentičan, samopouzdan, tolerantan i spontan (Janković, 1997) te empatičan (Škutor, 2016; Vrcelj, 2020). Nadalje, ono što školskog pedagoga savjetnika razlikuje od drugih pedagoga je upravo školski kontekst u kojem školski pedagog, osim što subjektu savjetovanja pruža podršku u njegovu rastu i razvoju, sudjeluje u oblikovanju školskog prostora te cjelokupnom radu škole (Resman, 2000). No, školski savjetodavni rad ne naziva se tako samo zato što se odvija u školi (Soriano i sur., 2013), već zato što se školski pedagog u savjetodavnom radu usmjerava i na socijalni i odgojno-obrazovni kontekst škole. Takav pristup pedagogu omogućuje da se ne zatvori u vlastiti prostor, već da živi u zajednici s kolektivom škole. Upravo je škola konstruktivno mjesto za pružanje savjetodavne podrške roditeljima jer su obitelj i škola dva najvažnija sustava koja utječu na život djeteta (Gerrard i Soriano, 2019). Školski pedagog savjetodavnom podrškom nastoji otkloniti negativna ponašanja i izgraditi pozitivne veze između roditelja i djeteta, ali također podržavati pozitivna ponašanja, uz jačanje obitelji i škole (Gerrard i Soriano, 2019). Shodno navedenom, pedagoško savjetovanje smatra se osnovom njegova djelovanja i ono svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, pa tako i roditeljima, pružanjem podrške omogućuje prevladavanje izazova, poteškoća i nedoumica na koje nailaze u vlastitom životu, uz nedirektivno vođenje ka njihovu (samo)odgoju i (samo)obrazovanju.

Školski pedagozi u svome radu vrlo često primjenjuju razgovor kojim zahvaćaju pedagoške probleme i njime dopunjavaju svoje posredno pedagoško djelovanje na subjekte, čime razgovor u školskoj situaciji postaje upravo pedagoški (Jurić, 2004). Pedagoški razgovor je stoga metoda putem koje se pedagoško savjetovanje najčešće ostvaruje u školama jer upravo on omogućuje oblikovanje specifičnog odnosa savjetnika i subjekta savjetovanja (Pažin-Ilakovac, 2015). Kako bi iznio tumačenje pedagoškog razgovora, Jurić (2004) ističe njegovu obilježenost specifičnim pedagoškim djelovanjem čiji će uspjeh ovisiti o tome koliko pedagog na problem gleda iz perspektive subjekta savjetovanja, a sam subjekt savjetovanja iz perspektive pedagoga. Važnost pedagoškog razgovora ističe i Hechler (2012) govoreći o njemu u vidu jezika. Autor primjenu jezika u obliku pedagoškog razgovora smatra najučinkovitijom metodom ostvarivanja zrelosti, mijenjanja te samooblikovanja subjekta. Pedagoškim razgovorom kao metodom

savjetovanja ostvaruje se pedagoški odnos kojemu je glavni cilj da roditelji i škola zajedničkim djelovanjem pridonese djetetovom cjelovitom razvoju, da prema njemu usklade odgojne postupke te da potaknu njegovu motivaciju za postizanje što boljih akademskih postignuća i puno ostvarivanje potencijala (Relja, 2021). Utjecajem savjetovanja i stručnjačkoga podržavanja roditelja u njihovu roditeljevanju bavili su se brojni autori (Anderson i Guthery, 2015; Breaz, 2019; Forna i Frame, 2001; Kelchner i sur., 2020; Schultz i sur., 2011; Shechtman i Gilat, 2005; Steiner, 2011; Taylor, 2005; Weber i Stanley, 2012) uz istaknutu usmjerenost na osnaživanje specifičnih skupina roditelja, kao što su roditelji darovite djece (Forna i Frame, 2001; Weber i Stanley, 2012) te roditelji djece s teškoćama (Anderson i Guthery, 2015; Schultz i sur., 2011; Shechtman i Gilat, 2005; Steiner, 2011). Empirijskim istraživanjima utvrđeno je kako savjetovanje roditelja ima pozitivne implikacije na smanjenje stresa (Anderson i Guthery, 2015; Schultz i sur., 2011), povećanje znanja potrebnih za roditeljsko djelovanje (Schultz i sur., 2011; Weber i Stanley, 2012), samoprocjenu svojih znanja i djelovanja (Taylor, 2005), povećanje vještina roditeljskog djelovanja i smanjenje životnih izazova zbog naučenog boljeg suočavanja s istima (Schultz i sur., 2011) te kvalitetniju interakciju između roditelja i djeteta (Anderson i Guthery, 2015; Breaz, 2019; Steiner, 2011) uz poboljšanje obiteljske komunikacije i sveukupnog zadovoljstva (Kelchner i sur., 2020). Također, metaanalitičko istraživanje o utjecaju rane intervencije i pružanju stručne podrške roditeljima pokazuje učinkovitost povećanja majčinske osjetljivosti, odnosno stručna podrška čini se prilično uspješnom u poboljšanju neosjetljivog roditeljstva (Bakermans-Kranenburg i sur., 2003). Nadalje, rezultati istraživanja koje je provela Kraljević (2011) utvrđuju kako su roditelji nakon dobivene dugotrajnije stručne podrške kod sebe uočili promjene povezane s roditeljevanjem tako što su naučili cijeniti sebe i povećali vlastito samopoštovanje uz bolje odnošenje prema negativnim osjećajima i bolje poznavanje i uvažavanje vlastita djeteta. Dakle, osnaživanje roditelja putem stručnog savjetodavnog razgovora, među koje ubrajamo i školskog pedagoga kao stručnjaka savjetnika, usmjereno je prema ostvarivanju kvalitetnijeg roditeljskog djelovanja i ono dovodi do iznimno pozitivnih utjecaja na roditelje, što posljedično pozitivno utječe i na njihovu djecu. Rezultati istraživanja Lukaš i Gazibara (2010), ukazuju kako roditelji samovoljno ulaze u savjetodavni odnos sa školskim pedagogom najčešće zbog nedoumica i prepreka s kojima se susreću u roditeljevanju te svjesnosti podržavajuće uloge pedagoga za njihovo što

kvalitetnije roditeljstvo. No, spomenuto istraživanje (Lukaš i Gazibara, 2010) također ukazuje na iznimno mali postotak roditelja koji u takvom obliku suradničkih odnosa sa školskim pedagogom uopće sudjeluju. Kako bi se navedeno promijenilo, potrebno je da roditelji i pedagozi putem pedagoškog savjetodavnog razgovora, koji smatram jednim od najvažnijih preduvjeta za optimalan razvoj djece, postanu ravnopravni akteri u njihovu odgajanju i obrazovanju.

1.3. Roditeljsko poimanje savjetodavne djelatnosti školskog pedagoga u kontekstu podrške njihovu roditeljevanju

Roditeljsko shvaćanje i poimanje savjetodavne podrške školskoga pedagoga iznimno je važno jer ono približava roditeljsku perspektivu i može ukazati na neke od glavnih razloga njihova smanjenog odlaska na savjetodavni razgovor kod školskoga pedagoga u kontekstu podrške njihovu roditeljevanju. Poimanje roditelja, koje slijedi u nastavku ovoga rada, može otvoriti brojne nove vidike i saznanja koja školskim pedagogima mogu pomoći u nastojanju boljeg razumijevanja roditelja i unaprjeđenju njihova budućeg zajedničkog savjetodavnog odnosa.

Nastavno na navedeno, potrebno je uočiti kako roditelji poimaju savjetodavnu podršku školskog pedagoga njihovu roditeljevanju, s obzirom na iznimno malu usmjerenost empirijskih istraživanja na spomenuto (Grubbs, 2013; Paulson i Edwards, 1997), ali i rezultate koji ukazuju na slabu uključenost roditelja u pedagoško savjetovanje (Kolpak, 2006; Lukaš i Gazibara, 2010). Prije svega, usmjerit ću se na roditeljsko poimanje savjetodavne podrške dobivene od strane neodređenih stručnjaka, kako bi se uvidjelo njihovo općenito poimanje. Dubinskom analizom svakodnevnih neformalnih razgovora roditelja na internetskoj stranici, autori Geinger i sur. (2014) svojim su istraživanjem utvrdili kako roditelji više cijene savjete koje dobivaju od drugih roditelja i da podršku drugih roditelja poimaju vrjednijom od savjeta stručnjaka. No, rezultati istraživanja također pokazuju kako su savjeti roditelja, koje oni upućuju drugim roditeljima, i dalje snažno isprepleteni sa stručnim savjetima iz stručnih tekstova. Dakle, iako roditelji više cijene savjete dobivene od drugih roditelja, savjeti o roditeljevanju koje međusobno razmjenjuju poistovjećuju se sa savjetima dobivenih od stručnjaka. No, istraživanje koje

su proveli Lam i Kwong (2012) ukazuje kako roditelji ipak iznimno cijene i traže stručno znanje. Autori (Lam i Kwong, 2012) su proveli akcijsko istraživanje u kojem su sudionici bili roditelji, uz socijalne radnike i učitelje kao stručnjake, koji su sudjelovali u programu osnaživanja roditelja i kroz grupni razgovor promišljali o vlastitom iskustvu roditeljevanja. Rezultati istraživanja pokazuju kako roditelji žele dobivati stručne savjete te kako ih traže najčešće za rješavanje određenih problema i briga u roditeljevanju, uz očekivanje da će im stručnjaci pružiti konkretne smjernice i rješenja za rješavanje njihovih nedoumica. Vidljivo je kako roditelji i dalje na savjetovanje gledaju s kulturološki uvjetovanim stajalištem kroz prizmu „obrazovanja roditelja“, što podrazumijeva podređeni položaj roditelja i jednostrani prijenos znanja od stručnjaka prema roditeljima (Furedi, 2002c; Lam i Kwong, 2014; Lee, 2014; Smith, 1997; Winton i sur., 1999) te savjetovanje ne promatraju kao proces njihova osnaživanja. Stoga je potrebno da suvremeni roditelji uoče promjenu u poimanju i realizaciji stručnog savjetovanja kao oblika *podrške njihovom roditeljevanju* usmjerene prema njihovu osnaživanju, uz postojanje ravnopravnih odnosa i uvažavanje njihova iznimno vrijednog iskustva (Breaz, 2019; Camović, 2018; First i Way, 1995; Geinger i sur., 2014; Kušević, 2020; Lam, 2003; Lam i Kwong, 2012; Lam i Kwong, 2014; Stričević, 2011). No, nastavno na istraživanje koje su proveli Lam i Kwong (2012), roditelji uočavaju važnost stručnog savjetovanja i smatraju kako je znanje dobiveno od stručnjaka, za razliku od savjeta laika, sveobuhvatnije i kako im ono omogućuje da stvari sagledaju iz različitih gledišta te da raščlane svoje probleme. Nadalje, prilikom dobivanja ili traženja stručnih savjeta za roditeljevanje, ono što roditelji smatraju iznimno važnim prije svega se odnosi na kontekst, pri čemu roditelji prihvaćaju stručne savjete koji su prikladni za njihovu situaciju i koje mogu primijeniti u vlastitom roditeljevanju, dok se s druge strane opiru savjetima koje smatraju neprimjenjivima u vlastitom kontekstu (Geinger i sur., 2014; Lam i Kwong, 2012). Dakle, iako roditelji cijene stručno znanje i smatraju ga iznimno korisnim, nisu neselektivni u primanju stručnih savjeta, već uvijek promišljaju o mogućnostima njihova realiziranja u vlastitom roditeljevanju s obzirom na kontekst.

Govoreći o pedagoškom savjetovanju roditelja u školi autor Emde (2015) ističe kako i dalje postoji iznimno mali broj istraživanja koja se usmjeravaju na spomenuto, a koja bi nam mogla pružiti vrijedna saznanja o iskustvima i percepcijama koje roditelji imaju o

školskim savjetnicima. Autori Remley i Peggie (1988) u vlastitom istraživanju usmjerili su se upravo na spomenuto, a rezultati njihova istraživanja ukazuju uglavnom na pozitivno mišljenje roditelja o školskom pedagogu kao savjetniku gdje se nešto manje od 50% roditelja sudionika slaže s navedenim. No čak trećina sudionika smatra kako je pedagog savjetnik nedovoljno kompetentan unutar područja pomaganja učeniku s teškoćama i rješavanju njegovih osobnih problema, dok školske psihologe, socijalne radnike, učitelje, ali i članove obitelji smatraju kompetentnijima. Ovo istraživanje provedeno je u osamdesetima, a u međuvremenu su se odnosi obitelji i škole bitno promijenili pa sa zadržkom treba interpretirati ove nalaze. S druge strane, Scruggs i sur. (1999) na temelju vlastita istraživanja utvrdili su kako šezdeset posto roditelja sudionika smatra da školski pedagog⁵ ima sposobnost odgovarajućeg reagiranja u kriznim situacijama. Roditelji sudionici nadalje ističu kako postoji potreba za pružanjem više savjetodavnih usluga, a pritom uočavaju kako se uloga školskog savjetnika nedovoljno podržava, što pedagogima otežava maksimiziranje njihova savjetodavnog djelovanja. Autor Emde (2015) istraživao je percepcije i iskustva koja su roditelji imali o srednjoškolskim pedagogima kao savjetnicima svoje djece te je utvrdio kako roditelji školskog pedagoga poimaju kao stručnjaka koji sudjeluje u povećanju dobrobiti njihove djece u akademskom kontekstu, povezivanju sa školom i boljim pripremama za budući studij uz pružanje emocionalnog i psihički sigurnog okruženja. Svi roditelji sudionici složili su se o stručnosti školskoga pedagoga, koja je dovela do zadovoljavanja specifičnih potreba učenika, uz isticanje svestranosti pedagogova znanja koje posjeduje i pragmatičnog iskustva čak i u situacijama u kojima nije znao odgovoriti na svaki postavljeni problem ili izazov. Ono što je u spomenutom istraživanju (Emde, 2015) iznimno važno za kontekst ovoga rada odnosi se upravo na roditeljsko poimanje partnerstva sa školskim pedagogom u kojemu je svaki sudionik iskazao kako se kroz suradnju sa školskim pedagogom osjećao osnaženim. Također, odnos i kontakt sa školskim pedagogom većinom su potaknuli i inicirali roditelji, što upućuje na njihovu dobrovoljnost ostvarivanja partnerstva sa školskim pedagogima, uz isticanje kako su se u svakom susretu osjećali slušanim i prihvaćenima, što je rezultiralo osjećajem njihove

⁵ Zbog proširivanja saznanja o roditeljskom poimanju savjetodavne uloge školskog pedagoga, odlučila sam potražiti istraživanja na inozemnome području pri čemu su ista usmjerena na ulogu i profesiju *school counselor*.

osnaženosti (Emde, 2015). Hughes (2008) je istražujući stavove i uvjerenja roditelja o očekivanjima od školskih pedagoga utvrdio kako roditelji očekuju da pedagozi budu dostupni, ostvaruju komunikaciju, pružaju potrebne informacije, poznaju i usmjeravaju njihovu djecu uz poštivanje njihovih osobnih potreba te da pružaju individualno savjetovanje. Nadalje, roditelji sudionici iskazali su kako je njihovo ostvarivanje interakcije sa školskim pedagogom motivirano percepcijom o određenim potrebama njihova djeteta. Odnosno, roditelji zbog želje za odgovaranjem na potrebe svoje djece potražuju podršku školskoga pedagoga onda kada to osjete potrebnim (Hughes, 2008). Poimanjem roditelja o savjetodavnoj ulozi školskog pedagoga bavio se i Otto (2001) koji je istraživanjem utvrdio kako manje od polovice ispitanih roditelja ne poznaje školskog savjetnika i ne zna njegovo ime. No, roditelji koji su bili u kontaktu sa školskim savjetnikom, primljenu savjetodavnu podršku i pomoć većinski poimaju korisnom i kao glavne razloge takvih stavova navode pedagogovu pažnju, savjete kako se nositi s određenim problemima s kojima se suočavaju, pozitivne međusobne odnose te brigu za učenike (Otto, 2001). Nadalje, govoreći o vjerojatnosti uspostavljanja kontakta sa školskim pedagogom ako njihovo dijete, odnosno učenik, ima akademski ili osobni problem, rezultati istraživanja (Otto, 2001) ukazuju kako bi se 42,6% roditelja sudionika vrlo vjerojatno obratilo pedagogu i sudjelovalo u savjetovanju, dok je njih samo 17,6% odgovorilo s „možda“. Grubbs (2013) je s druge strane utvrdila kako roditelji upravo teme koje pripadaju domeni akademskog uspjeha učenika, u 27% slučajeva, i njihova osobnog razvoja, u 72% slučajeva, smatraju najvrjednijima u kontekstu savjetovanja roditelja. Roditelji su se u navedenom istraživanju (Grubbs, 2013) usmjerili i na savjetodavne teme u kontekstu roditeljevanja i roditeljskih vještina, iako u puno manjoj mjeri, a iste su se odnosile na vještine i informacije koje su roditelji smatrali potrebnima za vlastito roditeljsko djelovanje i stvaranje zdravog okruženja za njihovu djecu. Izjave roditelja unutar ovih savjetodavnih tema odražavale su njihov interes za savjetodavnim osnaživanjem i razvijanjem vještina ohrabrivanja njihova djeteta, učinkovitijom i zdravijom komunikacijom, realnim očekivanjima za njihovo dijete, stjecanjem boljeg razumijevanja dobi i djetetova ponašanja te boljim uočavanjem društvenih problema koji se manifestiraju unutar školskog konteksta (Grubbs, 2013). Dakle, roditelji su ipak svjesni kako im savjetovanje školskog pedagoga može pomoći u njihovu roditeljevanju i kako upravo od njega mogu tražiti i dobiti potrebne savjete i informacije usmjerene na odgoj i

obrazovanje njihova djeteta. No, roditeljsko pedagoško savjetovanje u kontekstu njihova roditeljavanja najčešće je usmjereno na razvoj vještina i boljih navika kod djece, dok su roditelji manje zainteresirani za razvoj njihovih roditeljskih vještina i stjecanje boljih roditeljskih navika (Grubbs, 2013; Otto, 2001). Smatram kako je tomu tako upravo zbog školskog konteksta jer je u školi najviše u središte postavljen djetetov akademski i osobni razvoj. Roditelji pedagoškog savjetnika u školi stoga vide kao stručnjaka koji djeci/učenicima, ali i njima pruža savjetodavnu podršku usmjerenu upravo na spomenuta područja djetetova razvoja. Držim kako još uvijek nije prepoznat puni potencijal pedagoškog savjetovanja roditelja te kako tijekom njegove realizacije izostaju brojne savjetodavne teme na koje bi se školski pedagog i roditelji mogli usmjeriti u kontekstu roditeljskog djelovanja, što bi pridonijelo kvalitetnijem i ispunjenijem odnošenju prema djetetu.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Problem i cilj istraživanja

Pregledom dostupne literature, koja je usmjerena na problematizaciju tematike ovog rada, uočena je malobrojnost istraživanja koja su usmjerena na roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskog pedagoga njihovu roditeljavanju. Strana empirijska istraživanja u kontekstu savjetovanja, kao i domaća u kojima prednjače ona provedena u sklopu izrade diplomskih radova (Brnas, 2021; Hrašovec, 2021; Mihalina, 2022; Ružić, 2019), velikim su dijelom usmjerena na pružanje savjetodavne podrške učenicima kao subjektima savjetovanja. Iako u manjoj mjeri, uočeno je i promatranje roditelja kao subjekta savjetovanja, pri čemu se spomenuto unutar domaćeg znanstvenog konteksta većinom pojašnjava kroz teorijska istraživanja (Pažin-Ilakovac, 2015; Stričević, 2011; Vrcelj, 2020). No, empirijska istraživanja ne izostaju u potpunosti. Pregledom relevantnih domaćih empirijskih istraživanja o pružanju savjetodavne podrške roditeljima, uočeno je kako se ono uglavnom prepoznaje u kontekstu savjetovanja roditelja čija djeca imaju dijagnosticirane određene teškoće u razvoju (Milić Babić i sur., 2013; Mihaljević, 2016; Kraljević, 2011). Nadalje, strana empirijska istraživanja u kontekstu savjetovanja roditelja i pružanja podrške njihovu roditeljavanju također su usmjerena na osnaživanje specifičnih skupina roditelja, uz odmak od hegemonijskog konstrukta obitelji koji se

smatra idealom, kao što su jednoroditeljske obitelji (Pasch i Holley, 2015; Whisenhunt i sur., 2019), obitelji rastavljenih roditelja (Taylor, 2005; Zibbell, 1993), marginalizirane obitelji (Kim i sur., 2017) i siromašne obitelji (Borders i sur., 2013; Orozco i Van Velsor, 2007). Osnaživanje roditelja u kontekstu savjetovanja, uz zabilježene pozitivne rezultate i utjecaje koje ono ima na djecu i na roditeljevanje, uočeno je kod darovite djece (Dettmann i Colangelo, 1980; Forna i Frame, 2001; López-Aymes i sur., 2014; Moon i Reis, 2004; Weber i Stanley, 2012), djece s poremećajem iz autističnog spektra (Dawson-Squibb i sur., 2020; Milgram, 1991; Schultz i sur., 2011; Steiner, 2011), djece s teškoćama u učenju (Shechtman i Gilat, 2005) te djece s poremećajem aktivnosti i pažnje (Anderson i Guthery, 2015; Ghanizadeh, 2007).

Prilikom govorenja o savjetovanju, među novijim istraživanjima uočena je i sve veća usmjerenost na školskog savjetnika kao suradnika roditeljima (Bryan i Griffin, 2010; Bryan i Henry, 2012; Bryan i Holcomb-McCoy, 2007; Daniel, 2015), što je usporedivo s ulogom pedagoga kao savjetnika u domaćem kontekstu i literaturi, ali i u kontekstu ovoga rada. Navedeno potvrđuje veliki broj domaćih i srodnih istraživanja iz bliskoga okruženja, koja su se prilikom ispitivanja raznovrsnih područja pedagogova rada usmjerila upravo na pedagogovo savjetodavno djelovanje (Belinić, 2021; Brkić, 2017; Budić, 2017; Dragun, 2021; Horvat Vlahović i sur., 2022; Nikšić, 2017; Skopljak i sur., 2020). No, pregledom domaćih istraživanja, uočena je malobrojna istraženost djelovanja školskog pedagoga u području savjetovanja roditelja (Dugonjić Bajkuša, 2021; Grbeša, 2022; Lukaš i Gazibara, 2010). Domaće istraživanje Lukaš i Gazibara (2010) smatra se najznačajnijim za kontekst ovoga rada jer jedino ono učestalo savjetodavno djelovanje s roditeljima ističe kao modalitet suradnje ostvarene između škole i obitelji. Autori (Lukaš i Gazibara, 2010) individualno savjetovanje smještaju unutar tradicionalnog oblika suradnje stručnog suradnika pedagoga i roditelja, pri čemu rezultati istraživanja pokazuju kako tek 5,37% roditelja surađuje s pedagogom putem savjetodavnog razgovora. Nizak angažman ukazuje na manjak svijesti roditelja o mogućnostima podrške pedagoškim savjetovanjem, ali i na nedovoljni angažman pedagoga oko pokretanja suradnje s roditeljima, vjerojatno uzrokovana manjkom vremena ili razvijenih kompetencija.

No, sve veće prepoznavanje pedagoškog savjetovanja kao oblika podrške i osnaživanja roditelja unutar suvremene literature (Breaz, 2019; Geinger i sur., 2014; Lam i Kwong, 2012; Stričević, 2011) dovelo je do pojave stranih i domaćih istraživanja koja se sve više usmjeravaju na perspektivu roditelja i njihovo poimanje savjetodavne podrške, kako bi se uočili njihovi stavovi i iskustva o navedenom te onim aspektima dobivene podrške koji dovode do njihova (ne)zadovoljstva (Geinger i sur., 2014; Mihaljević, 2016; Milić Babić i sur., 2013; Lam i Kwong, 2012). Neki autori usmjeravaju se i na roditeljske stavove o pedagogu kao savjetniku, ali u kontekstu savjetovanja njihove djece, odnosno učenika, uz iskazivanje nezadovoljstva dobivenom podrškom (Curcio i sur., 2003; Remley i Peggie, 1988; Scruggs i sur., 1999). S druge strane, istraživanja koja su iznimno važna za kontekst ovoga rada i koja su usmjerena isključivo na roditeljsko poimanje njihova stručnog savjetovanja utvrdila su važnost konteksta za roditelje, pri čemu su roditelji sudionici bili spremni na stručnu podršku, ali stručno znanje prihvaćali su jedino kada su ga mogli kontekstualizirati unutar vlastita iskustva (Geinger i sur., 2014; Lam i Kwong, 2012). Stoga, kako bi selektivno prihvaćanje stručnog znanja bilo omogućeno, roditelji iznimno važnom drže fleksibilnost, odnosno sposobnost raščlanjivanja i prosuđivanja stručnih stavova, savjeta i mišljenja koja se odnose na njihovo roditeljevanje (Lam i Kwong, 2012). Navedeno će roditeljima omogućiti da dobiveni stručni savjet usporede s vlastitom situacijom i uoče mogućnost njegova realiziranja unutar vlastitoga konteksta.

Pregledom domaće, ali i strane relevantne literature uočila sam kako je roditeljsko poimanje savjetodavne djelatnosti školskog pedagoga u kontekstu podrške njihovom roditeljevanju još uvijek neistraženo područje, odnosno nije detektirano istraživanje koje se usmjerilo na spomenuto. Dok Kraljević (2011) piše o roditeljskom poimanju dobivene savjetodavne podrške psihoterapeuta, Milić Babić i sur. (2013) pišu o socijalnim radnicima, pri čemu roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskih pedagoga izostaje. Time se razumijevanje perspektive roditelja, pridavanje značenja koje savjetovanje školskih pedagoga ima za njih, uz uvid u njihova iskustva i stav o potrebitosti i (ne)korisnosti takvog oblika podrške za njihovo roditeljsko djelovanje zadržava u sferi nepoznatoga. Iz tog razloga cilj ovog empirijskog istraživanja je *opisati koji su najčešći razlozi roditeljskih odlazaka na savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom te kako*

roditelji doživljavaju potencijale i ograničenja savjetodavne podrške školskog pedagoga njihovu roditeljstvu.

2.2. Sudionici istraživanja

Sudionici u ovome istraživanju su roditelji djece viših razreda osnovne škole, neovisno o svojim konkretnim iskustvima s pedagogom škole koju pohađa njihovo dijete, pri čemu se do njihova regrutiranja došlo prigodnim putem. Prigodnost sudionika istraživanja upućuje na odabir roditelja koji su dostupni u danom trenutku i do kojih je bilo lako doprijeti (Pavić i Šundalić, 2021). Autorica Ljubetić (2014) naglašava kako suradnja roditelja i odgojno-obrazovnih ustanova te intenzitet njihovih interakcija opada usporedno s djetetovom dobi, stoga je odlučeno kontaktiranje roditelja osnovnoškolske djece, uz pretpostavku da je njihova interakcija s pedagozima snažnija no ona s roditeljima srednjoškolske djece. Ipak, roditelji učenika početnih razreda nisu bili sudionici istraživanja zbog limitiranih iskustava koja mogu imati sa školskim pedagogom u kontekstu savjetovanja. Zbog etičkih aspekata, odnosno opasnosti od narušavanja anonimnosti pedagoga osnovnih škola, na čije će se odgojno-obrazovno djelovanje roditelji tijekom ispitivanja u ovome istraživanju referirati, do potencijalnih sudionika došlo se putem društvene mreže Facebook. U istraživanju su tako sudjelovali roditelji iz cijele Republike Hrvatske, koji su uključeni u javne grupe na spomenutoj društvenoj mreži u kojima je bio objavljen poziv za sudjelovanje. S obzirom na navedeno, pretpostavljalo se kako će u istraživanju sudjelovati roditelji čija djeca nužno ne polaze u iste osnovne škole, stoga su se iskustva roditelja temeljila na savjetodavnom radu pedagoga iz različitih osnovnih škola, pri čemu nisam znala o kojoj je školi ili o kojem je pedagogu riječ.

Autor Patton (1990) tvrdi kako ne postoje određena pravila o veličini uzorka kvalitativnog istraživanja jer ona ovise o onome što se želi istražiti i s kojom namjerom, ali ona se temeljito usredotočuju na relativno male uzorke. Stoga su se u istraživanju prikupljali i analizirali novi podaci sve dok u njemu nije dosegnuta saturacija, odnosno, uzorkovanje se provodilo do „točke zasićenja” (Pavić i Šundalić, 2021) i ujedno je ovisilo o odazivu roditelja, kao i o njihovoj motivaciji za temu ovoga rada. Nekoliko zainteresiranih roditelja za sudjelovanje u ovome istraživanju nije bilo intervjuirano iz etičkih razloga, s

obzirom na to da sam ih osobno poznavala i znala bih na koju školu i školskoga pedagoga se referiraju u svojim poimanjima. Konačan broj sudionika istraživanja je trinaest, a prije samog početka intervjua zabilježila sam spol sudionica/ka, pri čemu isti ne uvjetuje sudjelovanje u istraživanju, uz naznaku razreda osnovne škole koje polazi dijete sudionica/ka istraživanja, zbog moguće relevantnosti spomenutih podataka za njihovu kasniju analizu. Stoga je u istraživanju sudjelovalo jedanaest majki i dva oca čija su djeca najčešće završila peti razred osnovne škole.

2.3. Postupak prikupljanja podataka

U ovom empirijskom istraživanju nastojalo se doći do razumijevanja roditeljske perspektive i najčešćih razloga njihova odlaska na savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom, uz općenito poimanje i doživljavanje potencijala i ograničenja savjetodavne podrške školskog pedagoga njihovu roditeljevanju. Navedeno je ostvareno pomoću kvalitativne istraživačke metode koja omogućuje „idiografsko razumijevanje” (Milas, 2005, str. 21) sudionika i njihove situacije, odnosno razumijevanje i interpretiranje smisla ili značenja roditeljskog ponašanja u kontekstu savjetovanja, njihovih svakodnevnih iskustava i doživljaja (Halmi i Crnoja, 2003).

Postupak koji se koristi u ovom istraživanju je problemski usmjeren, dubinski intervju koji je dragocjen jer omogućuje razumijevanje unutarnjih perspektiva sudionika (Relja, 2011), odnosno omogućuje potpuniji uvid u razumijevanje i interpretiranje problema istraživanja samih sudionika istraživanja. Vrsta intervjua koji se koristio u sklopu istraživanja te provodio sa sudionicima bio je otvoreni polustrukturirani intervju s unaprijed pripremljenom temom i pitanjima. Takva vrsta intervjua zahvaća iznimno bogate i detaljne podatke koje istraživač dobiva izravnim putem od ispitanika pri čemu istraživač sudjeluje u interpretaciji podataka koje je dobio od ispitanika (Relja, 2011). O interpretaciji podataka također govore Foster i Parker (1995, prema Braun i Clarke, 2006) i shvaćaju je kao namjernu i samosvjesnu vještu kreaciju istraživača koja mora biti vjerodostojna. Kako bi navedeno bilo ostvarivo, istraživač mora biti siguran da su njegove interpretacije i analitičke točke usklađene s dobivenim podacima (Braun i Clarke, 2006). Stoga su se podaci dobiveni intervjuom nastojali razumjeti i interpretirati što je vjerodostojnije moguće. Autor Bognar (2000, 50) ističe kako polustrukturirani intervju

održava određeni dojam prirodnosti i nenamještenosti, uz istraživačevo iznimno fleksibilno vođenje. Navedeno mi je omogućilo da tijekom intervjua slijedim temu i unaprijed osmišljena pitanja uz omogućavanje slobode sudionicima sve do trenutka kada uočim da je sudionik skrenuo s teme koja je postavljena na samom početku intervjua.

2.4. Način provođenja istraživanja

Zbog želje za okupljanjem što većeg broja roditelja koji stanuju u različitim dijelovima Hrvatske, ekonomičnosti provođenja istraživanja i moguće velike udaljenosti između sudionika istraživanja i mene, intervjue sa sudionicima provodila sam putem internetskih platformi (Google Meet, Zoom) ili telefonskim putem⁶, no, ako je to bilo omogućeno isti su se provodili uživo, odnosno „licem u lice“ u prostorima koji su bili zajednički dogovoreni. Od trinaest provedenih intervjua, šest je provedeno mrežnim putem, tri intervjua provedena su uživo („licem u lice“), dok su ostala četiri intervjua provedena telefonskim putem zbog iskazane želje sudionika. Intervjui provedeni telefonskim putem snimani su diktafonom na prijenosnom računalu, a roditelji su prije provođenja intervjua priložili potpisane suglasnosti. Zbog zaštite anonimnosti roditelja sudionika, njihove telefonske brojeve nisam ni na koji način istraživala ili iskorištavala, već su oni ostali strogo čuvana i jedino meni poznata informacija. Jedan od nedostataka telefonskih intervjua je nepostojanje izravne interakcije, zato mi nije bilo omogućeno pratiti govor tijela roditelja i uočiti kako se oni uistinu osjećaju prilikom govorenja o određenome. Provedba intervjua ostvarena je od kraja kolovoza do početka rujna 2023. godine, a isti su trajali između 15 i 27 minuta. Nakon što sam objavila poziv za sudjelovanje sudionika u istraživanju u javnim grupama na društvenoj mreži Facebook, potencijalnim sudionicima sam poslala Informativno pismo (Prilog 2) u kojemu su sadržani svi relevantni podaci o istraživanju kako bi isti bili obaviješteni o temi i cilju istraživanja, načinu njegova provođenja te njegovom planiranom trajanju. Prije nego što sam provela intervjue, roditeljima sam na njihovu e-mail adresu dostavila Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 3) kojom su svoj pristanak potvrdili potpisom, ako su u istome

⁶ Intencionalan plan bio je provesti intervjue isključivo putem internetskih platformi ili uživo, no zbog izričite želje četiriju sudionika neki su se intervjui proveli telefonskim putem. Ovu sam odluku donijela bez konzultacija s mentoricom i nadležnim povjerenstvima, preuzimajući na sebe rizik metodologijskih i etičkih učinaka koje promjena načina intervjuiranja sa sobom donosi. Naknadno je u dogovoru s mentoricom odlučeno da će se intervjui provedeni telefonskim putem zadržati i uvrstiti u ovaj diplomski rad.

odlučili sudjelovati. u slučaju pristanka na sudjelovanje, svoj pristanak potvrdili potpisom. Roditelji s kojima nisam ostvarila fizički kontakt prilikom intervjuiranja, potpisanu suglasnost poslali su mi e-mail putem. Svi elementi suglasnosti prije početka intervjuiranja predstavili su se sudionicima i pojasnili eventualne nejasnoće. Intervju je sniman diktafonom, a isključivo sam ja imala pristup snimci zbog ponovnog preslušavanja razgovora, a zatim i njegova transkribiranja. Snimke intervjua značajne su zbog mogućnosti transkripcije odgovora sudionika/ca unutar kojih su se anonimizirale sve informacije i podatci koji su mogli dovesti do identificiranja sudionika istraživanja ili osobe o kojoj sudionik govori. Nadalje, zbog anonimiziranja sudionicima/cama su također dodijeljene odgovarajuće oznake (S1, S2, S3...). Snimke intervjua uništene su unutar sedam dana od njihova nastanka, dok će transkripti biti čuvani narednih 60 mjeseci nakon obranjenog diplomskog rada. Pristup transkriptima prema potrebi ima i mentorica ovog diplomskog rada izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević, a isti će biti uništeni nakon isteka navedenog vremena.

2.5. Etički aspekti

U provođenju ovog istraživanja poštivali su se etički aspekti, koji su od temeljne važnosti kako sudionici/ce ne bi bili ugroženi i povrijeđeni prije, tijekom ili nakon provođenja istraživanja. Također i etički aspekti izravno utječu na pouzdanost i valjanost istraživanja (Čorkalo Biruski, 2014), stoga oni ne smiju biti zanemareni. Sukladno s već istaknutim, zbog etičkih aspekata i opasnosti od narušavanja privatnosti i identifikacije školskih pedagoga, na čije će se djelovanje u kontekstu savjetovanja i ostvarenih odnosa s roditeljima/sudionicima istraživanje referirati, odlučila sam do sudionika doći putem javnih grupa na društvenoj mreži Facebook, a pritom nisam znala o kojoj je školi i o kojim pedagozima riječ. Stoga, prije početka istraživanja zamolila sam roditelje da ne spominju ime pedagoga niti o kojoj je školi riječ. Također, u istraživanju nisu navedena mjesta i županije iz kojih dolaze roditelji kako bi identificiranje školskih pedagoga o kojima sudionici govore bilo onemogućeno. Iako se posebno pazilo da roditelji u svojim iskazima ne otkriju identitet pedagoga, postojala je opasnost da samo govorenje roditelja o njihovom iskustvu s osnovnoškolskim pedagozima na neki način utječe na njihov odnos. No, do navedenoga nije došlo u provođenju istraživanja jer sudionici ni u kojem trenutku nisu iskazali negativan stav prema školskome pedagogu. Sudionici tijekom provođenja

intervjua nisu pokazivali snažne negativne emocije niti su kritizirali rad školskoga pedagoga, već su samo iskazali vlastita iskustva koja su doživjeli u suradnji sa školskim pedagogom ili su se oslanjali na općenito poimanje o pedagogima. Da se kod sudionika uočila pojava negativnih reakcija, primijenila bih *debriefing* metodu kojom bih sudionike potaknula na kritičko razmišljanje i raspravu o proživljenom iskustvu sa školskim pedagogom, uz njihovu analizu i samoprocjenu ponašanja (Fanning i Gaba, 2007), a roditelja bih nastojala potaknuti na jačanje odnosa sa školskim pedagogom ako bi spomenuto bilo moguće. O promišljanju o etičnosti u provedbi ovoga istraživanja, između ostaloga, pomogla su mi i etička načela koja ističe HUOI (2019), uz usmjerenost na *autonomiju* i slobodu sudionika, *dobrobit*, kojom sam poštivala ljudska prava i dostojanstvo sudionika, *povjerljivost*, tako što sam otkrivala samo one informacije koje su značajne za ovo istraživanje i koje su sudionici željeli da otkrijem i *privatnost* sudionika uz zaštitu njihova identiteta. Prije samog započinjanja istraživanja sudionicima se uručilo Informativno pismo (Prilog 1) u kojem su sadržani svi relevantni podaci o istraživanju, uz naglasak procesnosti informiranoga pristanka i obavijest da nakon provedbe istraživanja imaju pravo povući željene izjave i podijeljene podatke. Roditeljima je prije provođenja istraživanja bila uručena i Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 2) čijim potpisivanjem je roditelj potvrdio vlastitu informiranost o temi i cilju istraživanja, načinu njegova provođenja, trajanju, mogućnosti odustajanja od sudjelovanja bez isticanja razloga, postupcima provođenja snimanja intervjuja, njegova transkribiranja i čuvanja snimaka i transkripta. Čuvanje snimki i transkripta intervjuja također je od velike etičke važnosti (Čorkalo Biruški, 2014), stoga su se snimke čuvale, zbog njihova transkribiranja, i iste su bile uništene unutar sedam dana od nastanka. Transkripti će biti pohranjeni na računalo u digitalnoj, šifriranoj mapi i biti čuvani sljedećih 60 mjeseci nakon obranjenog diplomskog rada. Nakon isteka navedenog vremena isti će biti uništeni.

2.6. Metoda obrade podataka

Sukladno s već ranije navedenim u ovome radu, nakon provedenog intervjuja i preslušavanja snimanih razgovora, uslijedilo je pretvaranje istih u tekstualni format, odnosno njihovo transkribiranje. Transkribirani dobiveni podatci obradili su se kvalitativnom analitičkom metodom prema Milesu i Hubermanu (1994), koji definiraju

tri ključne faze odvijanja spomenute analize s fokusom na redukciju podataka, sređivanje (prikaz) podataka te izvršavanje i provjeru zaključaka. Prije početka intervjuiranja u ovome istraživanju nisu se mogle odrediti točne kategorije unutar kojih će se interpretirani odgovori sudionika moći smjestiti. Upravo iz toga razloga odabrala sam navedenu metodu obrade podataka (Miles i Huberman, 1994) jer mi je upravo ona omogućila definiranje kodova i njihovu organizaciju unutar tema, odnosno kategorija. Navedeno sam stoga učinila u fazi redukcije. Time je obrada podataka bila olakšana, a svrstavanje podataka unutar kodova i kategorija omogućilo mi je da što vjerodostojnije obradim i prikažem transkripte, odnosno dobivene podatke. Obrada podataka u ovom istraživanju započela je nakon detaljnog iščitavanja transkripata, pri čemu su se isti reducirali, odnosno uslijedio je proces odabira i stavljanja podataka u središte te njihovo pojednostavljivanje, apstrahiranje i transformiranje (Miles i Huberman, 1994). Redukcija podataka omogućila je da izdvojim i organiziram podatke koji odgovaraju na cilj istraživanja, odnosno omogućila je kodiranje podataka i njihovo kasnije sređivanje i organiziranje prema temama/kategorijama. Autori Miles i Huberman (1994) naglašavaju kako je prilikom kodiranja podataka iznimno važna i otvorenost prema iskazima za koje nije bilo očekivano da će se otkriti, a koji nam otvaraju nove vidike i proširuju naše spoznaje. Stoga sam tijekom kodiranja podataka i njihova svrstavanja u kategorije obratila pozornost na spomenuto.

U ovome istraživanju generirano je ukupno 129 kodova koji su organizirani unutar 16 kategorija. Nakon definiranja kodova, uslijedilo je njihovo razvrstavanje u kategorije prema temama što mi je omogućilo vjerodostojniju obradu podataka. Generiranje kodova i kategorija većinski proizlazi iz protokola intervjua – npr. kategorija *mjesto održavanja savjetovanja* izravno je proizašla iz trećeg pitanja protokola istraživanja koje glasi „Držite li da se savjetovanje o kvaliteti roditeljavanja može održavati u školi ili mu je mjesto negdje drugdje?“. No, određeni kodovi i kategorije dobiveni su i metodom otvorenog kodiranja odgovora sudionika, koji su većinski proizašli iz posljednjeg dijela protokola, odnosno iz zadnje postavljene otvorenog pitanja. U njemu se od sudionika tražilo da, ako to žele, podijele neko iskustvo ili dodaju nešto što nije bilo obuhvaćeno pitanjima – npr. kodovi unutar kategorije *općenito poimanje o savjetovanju sa školskim pedagogom za roditeljsko djelovanje* proizašli su iz iskaza nekoliko sudionika koji su nastojali

približiti vlastito, općenito mišljenje i poimanje o navedenome. Kodiranje je odrađeno u nekoliko navrata, odnosno kodove i kategorije mijenjala sam nekoliko puta na temelju detaljnijeg iščitavanja transkripata i uočavanja mogućnosti povezivanja određenih kodova ili kategorija. Tako su kategorije *važnost pedagoškog savjetovanja za dobrobit roditelja ili djeteta* i *pozitivni učinci savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom* spojene u jednu kategoriju na prijedlog mentorice jer obje govore o pozitivnim učincima savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom. Mogu istaknuti kako je u početnoj fazi analize bilo definirano više kodova i kategorija, no tijekom daljnje analize neki kodovi i kategorije su spojeni te je tako konačna analiza doprinijela definiranju manjeg broja kodova i kategorija nego što je to bilo na samome početku. Autori Miles i Huberman (1994) naglašavaju kako takav prikaz podataka dovodi do njihova boljeg razumijevanja i bogatijeg i dubljeg analiziranja, nakon čega se ulazi u fazu izvođenja zaključaka. Sređivanje podataka i njihovo svrstavanje u tablicu kategorija i kodova (Prilog 5) u posljednjoj fazi omogućilo mi je povezati dobivene podatke s već poznatim i otprije utvrđenim u relevantnim istraživanjima i teorijskim konceptima, uz izvješćivanje o rezultatima dobivenih provedenim istraživanjem, što slijedi u nastavku rada.

3. Rezultati i rasprava

Na temelju opisanih koraka kvalitativne analize podataka te dobivenih i transkribiranih odgovora sudionika, oblikovala sam tri tematske cjeline koje se odnose na općenito roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskoga pedagoga njihovu roditeljevanju. Prvu cjelinu čine kategorije i kodovi koji se odnose na razloge roditeljskih (ne)odlazaka na savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom, druga cjelina obuhvaća kategorije i kodove koji su povezani s razgraničenjem savjetodavne uloge školskoga pedagoga od drugih stručnjaka, dok treću cjelinu tvore kategorije i kodovi usmjereni na potencijale i ograničenja savjetodavne podrške školskoga pedagoga njihovu roditeljevanju.

3.1. Razlozi roditeljskih (ne)odlazaka na savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom

Kako bi se odgovorilo na postavljeni cilj istraživanja, iznimno je bilo važno uočiti razloge zbog kojih roditelji odlaze ili ne odlaze na savjetodavne razgovore sa školskim

pedagogom te što ih potiče ili s druge strane odbija u traženju podrške školskoga psihologa za njihovo roditeljevanje.

Ponajprije, odlučila sam otkriti u kojoj mjeri roditelji opažaju školskoga pedagoga kao savjetnika za njihovo roditeljevanje. Odgovori su roditelja unutar ove kategorije podijeljeni. Neki roditelji iskazali su kako navedeno *ovisi od roditelja do roditelja* i kako im je teško generalizirati (S1, S9, S10), ali na kraju su ipak dali neke konkretnije odgovore. Roditelj S1 pri tome je istaknuo kako se susreo s roditeljima koji su se *jako protivili komunikaciji s pedagozima i djelovali na svoju ruku* (S1), roditelj S9 ističe kako premalo roditelja pedagoga percipira kao savjetnika za vlastito roditeljevanje i kako se većina *oslanja na sebe same* (S9), dok roditelj S10 smatra kako *roditelji ipak u većoj mjeri gledaju s povjerenjem na pedagoga* (S10). Iako navedeno ovisi o svakome roditelju ponaosob, većina sudionika, njih sedam, smatra kako su pedagozi tako doživljeni u manjoj mjeri (S1, S3, S4, S6, S7, S9, S11) i ističu, kako se roditelji često ne obraćaju pedagozima, nego *pedagog više zove roditelje ako je to potrebno* (S4) i kako *čak i onda kada bi mu se trebali obratiti, ipak to ne čine* (S7). Sudionici također smatraju da većina roditelja traži pomoć i podršku pedagoga tek *u krajnjim situacijama*, odnosno onda kada dođe do *nekog velikog problema u školi* s djetetom (S3, S4, S6, S9, S11). Dva su se roditelja (S2, S12) složila da *ako dijete ima neki problem, onda roditelj ide puno češće kod pedagoga na savjetodavni razgovor* (S2), odnosno da *roditelji čija djeca imaju neke probleme u školi, imaju jaču percepciju toga da im pedagog i savjetovanje u školi može pomoći* (S12). Nadalje, neki roditelji ipak smatraju kako su školski pedagozi u većoj mjeri opažani kao osobe koje roditeljima mogu pružiti savjetodavnu podršku, njih četiri, i obraćanje istima uvijek povezuju s postojanjem određenog problema djeteta u školi (S5, S8, S10, S13):

Vjerujem da je to dosta rašireno, valjda.. Ja sam išla s kćeri pedagogu kada je imala neke probleme u pubertetu. (S5)

...kada moje dijete ima neki problem u školi, odmah je to došlo do pedagoginje, tako da po mome viđenju roditelji se prvo obraćaju pedagogu u školi. (S8)

Mislim da kada dijete ima problem u školi, da će tražiti pomoć i mislim da je školski pedagog sigurno jedan od prvih stručnjaka kojima će se obratiti. (S13)

Iako se prema mome mišljenju roditelji školskome pedagogu obraćaju prekasno, odnosno onda kada je problem već uznapredovao, važno je naglasiti da svejedno to čine i svjesni su kako im upravo školski pedagog može pružiti odgovarajuću podršku i pomoć za vlastito roditeljsko djelovanje, stoga od svih stručnjaka biraju upravo pedagoga. Roditelj S11 vjerno je opisao ono na što se većina roditelja u ovome istraživanju usmjerila:

... nisam doživjela da bi se netko od roditelja išao obratiti pedagogu da se savjetuje oko odgoja ili nečega, više se to održava kada nastane neki problem. Ne sada u smislu „ja imam nekih problema i želim se obratiti pedagogu da mi pomogne“, nego ako moje dijete ima problema u školi, onda se to ide rješavati preko pedagoga. (S11)

Dakle, većina roditelja, prema poimanju sudionika, kao glavni razlog njihova obraćanja pedagogima izdvaja upravo postojanje određenog problema kod djeteta koji je ujedno povezan sa školom. Navedeno je također potvrđeno rezultatima istraživanja Lukaš i Gazibara (2010), pri čemu autori navode kako se čak 83,35% roditelja odlučuje za individualno savjetovanje kada trebaju pomoć za rješavanje problema svojega djeteta, koji su najčešće povezani s njegovim ponašanjem, ocjenama ili uspjehom, odnosno učenjem. Pretpostavljam kako su roditelji i dalje vođeni tradicionalnim poimanjem savjetovanja koje se temelji isključivo na razgovoru o određenim problemima vezanim uz učenikov uspjeh i ponašanje u školi. Također smatram kako su roditelji vođeni i vlastitom konstrukcijom pedagogove savjetodavne uloge koja se temelji na njihovu iskustvu, ali i na različitim saznanjima o pedagogu koja su do sada usvojili, a koja se oslanjaju na promatranje pedagoga kao onoga koji „rješava probleme“ djece. Navedeno je također potvrđeno rezultatima istraživanja koje su proveli Skopljak i sur. (2020) u kojem pedagozi i psiholozi kao sudionici istraživanja navode kako su pedagozi usmjereniji na korektivno djelovanje, dok su psiholozi usmjereniji na preventivno djelovanje. Suprotno od navedenoga, u istraživanju autorica Fajdetić i Šnidarić (2014), stručni suradnici su upravo preventivno djelovanje naveli kao jednu od važnijih uloga školskoga pedagoga u njegovu neposrednom radu sa subjektima. Nikšić (2017) također govori o potrebitosti odgojnoga djelovanja školskoga pedagoga, odnosno o njegovoj

savjetodavnoj ulozi koja je preventivna, a ne uvijek korektivna. Stoga, iako školski pedagog pomaže roditeljima kod rješavanja problema povezanih s njihovim djetetom, njegov djelokrug rada ne temelji se samo na tome, već i na usmjeravanju i ohrabrenju i onih roditelja čija djeca nemaju probleme u školi, ali i na razvoju njihovih roditeljskih vještina.

Kako bih ustanovila daljnje razloge roditeljskih (ne)odlazaka na savjetodavni razgovor sa školskim pedagogima, odlučila sam se u daljnjem dijelu istraživanja usmjeriti na teme savjetodavnog razgovora koje roditelji smatraju primjerenima, ali i neprimjerenima u kontekstu njihova roditeljskog djelovanja. Sudionici su kao *primjerene teme pedagoškog savjetodavnog razgovora s roditeljima* najčešće navodili one koje su usmjerene isključivo na školu: *korištenje mobilnih uređaja* (S1), *ponašanje djeteta u školi* (S1, S2, S3, S4, S5, S7, S12), *učenje* (S1, S2, S4, S12) te *prijateljstvo i uspostavljanja boljih odnosa s profesorima* (S6). No, neki su se roditelji u svojim odgovorima odmaknuli od tema koje su isključivo povezane sa školom, kao što je *emocionalno stanje djeteta* (S5), *sve teme koje se odnose na dijete, njegov život i razvoj* (S11) te *odgoj djeteta određene razvojne dobi* (S13). Nadalje, prilikom navođenja primjerenih tema samo su tri roditelja iskazala kako su *sve teme primjerene* (S8, S9, S10), ali kad su roditelji trebali navesti teme koje smatraju neprimjerenima, više njih naglasilo je kako su po njima sve teme primjerene za razgovor sa školskim pedagogom, čak i one koje se odnose na obiteljsko okruženje, odnosno kako ni jednu temu ne smatraju neprimjerenom za razgovor s pedagogom ako se u konačnici želi pomoći djetetu (S1, S2, S5, S6, S7, S9, S10, S11). Na potpitanje zašto teme o obiteljskom okruženju nisu neprimjerene, roditelji su kao razloge naveli kako se dijete *ne ponaša isto doma i u školi* (S5) i kako smatraju *da od problema kod kuće polaze daljnji problemi, prema van* (S7). Roditelj S10 se prilikom govorenja o primjerenim temama dotaknuo i školskoga pedagoga za kojega navodi:

Apsolutno bih o svemu mogla razgovarati s njim. Njega vidim kao nekoga tko je stručan, tko ima znanje, iskustvo, tko isto tako poznaje moje dijete i koji ga vidi u nekom drugom kontekstu u skupini vršnjaka i izvršavanju akademskih obaveza. (S10)

Navedeni rezultati ovoga istraživanja o primjerenim temama savjetodavnog razgovora roditelja sa školskim pedagogom u suglasju su s istraživanjem autorice Grubbs (2013) gdje je 46% roditelja navelo kako ih zanimaju teme pružanja pomoći djeci u poboljšavanju njihovih vještina učenja. Nadalje, roditelji su se također dotaknuli tema koje se odnose na ponašanje djeteta i učinkovitije rješavanje djetetovog nepoželjnog ponašanja, pomaganje djetetu u ostvarenju dobrih prijateljstava i odnosa s profesorima, te pomoć djetetu u postizanju boljeg emocionalnog stanja (Grubbs, 2013). U navedenom istraživanju, ali i ovome provedenom istraživanju, vidljivo je kako su roditelji najviše usmjerili na teme koje se odnose na školu, odnosno na djetetovo učenje, ponašanje i socijalne odnose u školi. Suprotno navedenom, rezultati istraživanja koje su proveli Loukia i Ourania (2020), uz usmjerenost na ulogu *school counselor*, razlikuju se od rezultata ovoga provedenoga istraživanja jer su se u njemu roditelji najmanje usmjerili na akademske teme, kao što je učenje, dok su ih više zanimale teme osobnog i društvenog razvoja njihove djece. Smatram kako su navedene razlike vidljive upravo stoga što je savjetovanje roditelja u Republici Hrvatskoj još uvijek nedovoljno razvijeno i prepoznato. Nadalje, prilikom govorenja o temama koje su usmjerene na poboljšavanje roditeljskih vještina za ostvarivanje boljeg odnosa s djetetom, u istraživanju koje je provela Grubbs (2013) vidljiva je iznimno mala usmjerenost na spomenuto, dok se u ovome provedenom istraživanju roditelji sudionici uopće nisu usmjerili na navedeno. Roditelji su tako najusmjereniji na vlastitu djecu i na razvoj njihovih vještina, a ne osvrću se na razvoj vlastitih vještina roditeljevanja. Navedeno ne smatram nužno negativnim jer roditelji školu prvenstveno vide kao ustanovu u kojoj se odgajaju i obrazuju njihova djeca, odnosno učenici, stoga se prilikom savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom najviše dotiču djetetova ponašanja, ostvarenih odnosa s drugim učenicima i profesorima, uspjeha u školi i slično. No, držim kako zbog usmjerenosti isključivo na akademske teme, roditelji ponekad zapostavljaju sebe i ne traže podršku za vlastito roditeljsko djelovanje. Iznimno važnim držim pružanje savjetodavne, pedagoške podrške ne samo učenicima, već i roditeljima, kako bi i učenik i roditelj zajednički djelovali prema unaprjeđenju vlastitih vještina, a zatim potencijalno i ostvarivanju boljih međusobnih odnosa. No, važno je naglasiti kako ne mogu sve teme postati predmetom savjetodavnog razgovora pedagoga i roditelja. Tako primjerene teme pedagoškog savjetovanja roditelja, prema mome viđenju, uvijek uključuju obitelj-škola odnos pri čemu se ostvaruje trijada odnosa

roditelj-dijete-pedagog. To ne znači da se primjerene teme odnose isključivo na ocjene učenika i njihov akademski uspjeh, već se one mogu odnositi i na njegovo emocionalno funkcioniranje, socijalizaciju unutar školskoga konteksta, ali i na razvoj roditeljskih vještina kako bi roditelji mogli podržati dijete u navedenim područjima njegova razvoja. S druge strane, tema kao što je postavljanje granica u slobodnome vremenu tinejdžera, u kontekstu ovoga rada, ne smatra se primjerenom temom pedagoškog savjetovanja roditelja jer ista ne uključuje školski kontekst. Nadalje, smatram kako je važno objasniti distinkciju savjetovanja roditelja u školi i obiteljskome centru. Najvažnija razlika odnosi se upravo na školu kao ustanovu u kojoj se savjetovanje odvija, stoga teme oko kojih se roditelj savjetuje kod školskoga pedagoga uvijek moraju uključivati dijete i školski kontekst. Tako se u obiteljskome centru teme savjetovanja roditelja mogu odnositi na podršku roditeljima djece različite životne dobi, kao što su djeca predškolske i adolescentske dobi, a ne samo školske dobi. Također, savjetodavne teme u obiteljskome centru ne moraju uvijek i nužno biti usmjerene na dijete, kao u pedagoškom savjetovanju, već mogu biti usmjerene na brak, partnerske odnose i slično.

Da *neprijerene teme pedagoškog savjetodavnog razgovora* postoje za neke roditelje, pokazuju odgovori sudionika koji ističu kako je neprijereno razgovarati o problemima kod kuće i o *kućnom odgoju* (S3, S12), uz teme *kojima se zadire u privatnost obitelji i koje nisu povezane sa školom* (S4) ili koje se *ne odnose na njihovo dijete* (S8), pri čemu je jedan roditelj naglasio kako s pedagogom ne bi otvarao teme o kućnom odgoju *sve dok su djeca normalna i pristojna* (S12). Da neprijerene teme postoje tvrdi i roditelj S13 i vidi ih u kontekstu zadiranja školskoga pedagoga *u nečija uvjerenja, vjeru i neke obiteljske običaje* (S13). Dva roditelja (S6, S11) su se u svojim odgovorima dotaknula razloga zbog kojih misle da roditelji ne žele razgovarati sa školskim pedagogom o obiteljskom okruženju:

...mislim da puno ljudi misle da doma sve dobro naprave i teško prihvaćaju kritiku da su možda negdje pogriješili. (S6)

...ono što se događa vrlo često je da ako netko nešto osobno o svojem životu kaže pred pedagogom, kao na primjer prolazim kroz rastavu braka, onda se pedagog tu zapravo ne želi puno miješati pa pozovu Centar za socijalnu skrb

[...] tako da postoji taj nekakav strah od razgovora s pedagogom ili s bilo kim drugim i onda svi to držimo doma, što tiše. (S11)

Pri tome, roditelj S12 ističe kako bi sa školskim pedagogom razgovarao o kućnom odgoju tek onda kada bi se kod djece pojavio neki problem i roditelj ga ne bi uspio riješiti bez stručne podrške. Druga istraživanja, koja se bave poimanjem roditelja o neprimjerenim temama savjetodavnog razgovor, nisu detektirana jer teme mogu biti vrlo osobne i varirati od jedne obitelji do druge. Promišljanjem o dobivenim rezultatima u ovome istraživanju zaključila sam kako su stručni suradnici u školi upoznati s djetetom, njegovim ponašanjem, emocijama koje iskazuje, socijalnim odnosima koje ostvaruje, ali samo unutar školskog okruženja. Stručnjaci ne vide kakvo je dijete u obiteljskom okruženju i kakav je njegov odnos s roditeljima. Roditelji upravo iz toga razloga, po mome mišljenju, rijetko ističu probleme i nedoumice s kojima se susreću kod kuće te se sa stručnjacima savjetuju najčešće oko onoga što je vidljivo i njima i čime su i oni upoznati. Na spomenuto se može nadovezati objašnjenje koje daju Lorelle i sur. (2012) ističući kako je savjetodavni razgovor o obiteljskom okruženju i privatnim životnim temama kulturološki uvjetovan i za mnoge kontraintuitivan zbog tradicionalnog rješavanja problema unutar privatne sfere, odnosno unutar obitelji. Ovo saznanje iznimno je važno za pedagogiju i stručne suradnike pedagoge jer je potrebno uočiti koje su teme previše osobne, osjetljive ili roditeljima izazivaju nelagodu, kako bi se mogle uvažiti granice i udobnost roditelja u savjetovanju. No, potrebno je roditelje upoznati s nužnošću povezivanja obitelji i škole i poznavanja djeteta u oba okruženja zbog postizanja njegove dobrobiti i sveobuhvatnijeg odgojno-obrazovnog pristupa. Dakle, kako bi školski pedagog dobio uvid i u obiteljsko okruženje u kojemu dijete boravi, a ne samo ono školsko, suradnja s roditeljima i međusobna razmjena informacija prijeko su potrebne.

Nadalje razgovarajući o procjeni roditelja bi li se većina roditelja danas za savjet o nekom problemu, vezanom za njihovu ulogu roditelja, *prije obratili školskome pedagogu ili bi pročitali sadržaj na internetu/u knjizi*, svi roditelji smatraju kako bi prije pročitali sadržaj na internetu. Kao glavne razloge roditelji ističu prije svega *dostupnost* (S1, S2, S6, S9, S10, S12) i zato što na internetu *odmah dobiju odgovor* (S2). Neki sudionici ponovno su naveli kako se roditelji školskome pedagogu obrate za savjet tek *u krajnjoj situaciji* (S4),

kada dođe do nekog većeg problema (S3), dok negdje zapnu (S5) ili onda kada više ne znaju što bi dalje činili (S9) i jer pedagoga možda i ne poznaju (S4). Ovi nalazi podrazumijevaju čekanje roditelja do onoga trenutka kada vide da je problem toliko uznapredovao da ga uistinu ne mogu sami riješiti, stoga tek tada potražuju stručnu pomoć. Navedeno uzrokuje rast i gomilanje problema te sve veću nemogućnost njihova rješavanja, što posljedično dovodi do narušavanja dobrobiti djeteta, ali i roditelja. Savjetodavna podrška školskoga pedagoga može pomoći u sprječavanju spomenutoga, ali potrebno je da traženje podrške nastupi prije nastanka problema, odnosno da bude pravovremeno, kako bi se nastanak problema uočio i spriječio. Nadalje, rezultati istraživanja pokazuju kako se dvoje sudionika prvo informira na internetu kako bi se *posavjetovali sami sa sobom (S8)*, a nakon toga o pročitanoj obavijesti stručnjake zbog zajedničkog razmatranja (S1, S8). Roditelji su se također dotaknuli i razloga radijeg biranja savjeta na internetu od savjeta školskoga pedagoga. Kao najčešće razloge sudionici su naveli osjećaj neugode prilikom pričanja o problemu (S3, S5, S8, S9, S10), sram zbog odlaska školskome pedagogu na razgovor (S5, S10) te strah od osude (S7, S13), pri čemu sam navedene izjave kodirala kao *izbjegavanje neugode, stigmatizacije, osude i srama*. Roditelji su također naveli i *manjak vremena za odlazak školskome pedagogu (S9)* i potpunu *anonimnost (S10)*. Izdvajam jedan primjer:

Nema potrebe da ja sada dogovaram termine, sastanke kada ću doći, kada mogu ja, a kada školski pedagog, hoće li me tko vidjeti ili ne, što će ljudi reći zašto ja sad hodam pedagogu i slično. Nažalost, još uvijek je to kod nas stigmatizirano i bilo kakvo traženje podrške [...] automatski dovodi do šuškanja iza leđa i stigmatizacije cijele obitelji. (S10)

Autori Soriano i sur. (2013) potvrđuju ovaj navod roditelja i ističu kako mnogi roditelji ne žele otići na savjetovanje stručnjaku jer smatraju kako to šalje prešutnu poruku da su mentalno bolesni ili neodgovorni. Neki roditelji sa stigmom gledaju na savjetovanje i smatraju kako posjećivanje savjetnika znači da je onaj koji ga posjećuje „lud“ (Soriano i sur., 2013). Roditelji se stoga zatvaraju i izbjegavaju potražiti stručnu, savjetodavnu podršku (Geldard i Geldard, 2008; Hackney i Cormier, 2012) i sa svojim problemima se najčešće suočavaju sami ili uz pomoć njima bliskih osoba u koje imaju povjerenja. Shodno navedenom, smatram kako je iznimno važno postojeću negativnu, tradicionalnu

sliku o savjetovanju zamijeniti onom u kojoj će roditelji biti svjesni kako je savjetovanje „rad na sebi“, odnosno na tragu Hechlera (2012), dolazak do samoga sebe kroz samoodređivanje i samodjelovanje. Navedeni nalazi, kao i rezultati ovog provedenog istraživanja iznimno su značajni za ovaj rad, ali i pedagogiju kao znanost jer pridonose boljem razumijevanju roditelja kao subjekta savjetovanja i shvaćanju njihova traženja savjetodavne podrške tek u krajnjim situacijama, odnosno kada problemi eskaliraju. Sudionik 7 na tragu spomenutoga ističe kako su svi roditelji *osjetljivi na iznošenje i na osudu okoline prema samima sebi* (S7), dok sudionik 13 naglašava *strah od osude od strane stručne službe škole* (S13). Kako bi se postigla destigmatizacija, nužnim smatram obrazovne intervencije, odnosno proširenje znanja i bolje upoznavanje roditelja s prednostima pedagoškog savjetovanja. Smatram kako školski pedagozi, ali i škola kao ustanova u navedenome imaju iznimno važnu ulogu te da upravo oni trebaju djelovati prema smanjivanju stigme i jačanju pozitivnih stavova o pedagoškome savjetovanju. S druge strane, destigmatizacija iziskuje mobilizaciju roditelja, odnosno njihov emocionalni rad na samima sebi, koja će ih dovesti do stvaranja osjećaja ponosa i razumijevanja savjetovanja kao „normalnog“. Pedagoško savjetovanje potrebno je promatrati kroz prizmu roditeljeve brige o djetetu i vlastitom roditeljskom djelovanju u čijem je središtu djetetova dobrobit, što ni u kojem slučaju ne bi smjelo biti osuđivano, već suprotno, podržano, poželjno i prijeko potrebno.

Kako bi se ustanovilo daljnje poimanje roditelja o školskome pedagogu kao savjetniku za njihovo roditeljsko djelovanje, potrebno je bilo saznati kako roditelji gledaju na konkretne savjete koje im je uputio školski pedagog i primjenjuju li ih dosljedno ili je ta primjena ostvarena samo u određenim situacijama. Iako su svi roditelji izjavili kako bi dosljedno primjenjivali savjete dobivene od školskoga pedagoga, njihovi odgovori ipak se razlikuju. Jedna je sudionica navela kako bi *razmislila prije nego savjet uistinu i primijeni* (S4), ali kako bi prihvatila savjet i mišljenje pedagoga *jer je on ipak stručna osoba* (S4). Četvero je sudionika istaknulo kako bi dosljedno primjenjivali savjet školskoga pedagoga sve dok bi isti bio funkcionalan, a prestankom njegove funkcionalnosti ponovno bi posjetili školskoga pedagoga u potrazi za novim savjetom (S5, S10, S12, S13). Vidljivo je kako su navedeni roditelji svjesni da jedan savjet ne može uvijek odgovarati svakom problemu i svakoj novoj situaciji, stoga je iznimno pozitivno što su naveli ponovni odlazak

školskomu pedagogu, odnosno nastavak savjetovanja. Nadalje, dva su se roditelja također dotaknula funkcionalnosti savjeta, odnosno primjenjivali bi dobivene savjete sve dok bi isti bili funkcionalni i sve dok uočavaju nastanak poboljšanja (S2, S9), ali nisu izjavili kako bi prestankom funkcionalnosti ponovno posjetili pedagoga, kao što bi to učinili ranije spomenuti roditelji. Postoji mogućnost da bi se roditelji S2 i S9 također obratili pedagogu iako to nisu naveli ili bi podršku za vlastito roditeljevanje možda potražili kod nekog drugog stručnjaka ako procijene da im školski pedagog ne može pomoći. Jedan od sudionika dao je drugačije viđenje u kojemu je istaknuo kako bi se pridržavao savjeta ako bi bio kvalitetan čak i onda kada poboljšanje ne bi odmah bilo vidljivo *jer postoji onaj otpor kod djece na nešto što je novo i što im možda koristi, ali jednostavno treba proći određeni period* (S11). Iako djeca mogu pokazivati otpor u početku, svejedno smatram kako bi bilo dobro posavjetovati se sa školskim pedagogom ako neko vrijeme nakon primjene savjeta nije vidljivo poboljšanje kako bi se utvrdili zajednički daljnji koraci za dobrobit djeteta. S druge strane, četiri sudionika odmaknula su se isključivo od funkcionalnosti savjeta i izjavila kako bi dosljedno primjenjivali one dobivene savjete, koji se odnose na teškoću njihova djeteta (S1, S3, S8, S10):

Pa ovisno kakav bi bio problem, ako bi bio neki veliki problem, da dijete ima nekakvu teškoću ili slično, poslušala bih ono što me savjetuje pedagog. (S3)

Pa recimo savjete koje sam dobila od pedagoga, a koji se tiču njegove [djetetove] hiperaktivnosti, toga se držim. (S8)

Ovakvo mišljenje može proizaći iz iskustva roditelja time što su oni poslušali savjet školskoga pedagoga koji je bio vezan uz teškoću njihova djeteta ili zbog općenitog poimanja da školski pedagozi imaju bogato znanje o različitim teškoćama djece i pristupima istima te da su njihovi savjeti iz toga razloga odgovarajući. Nadalje, dvoje roditelja usmjerilo se na probleme te naveli kako bi dosljedno primjenjivali savjete školskoga pedagoga sve dok su oni povezani s problemom koji oni sami ne znaju i ne mogu riješiti (S3, S7). Navedeno podrazumijeva povjerenje roditelja prema školskome pedagogu jer smatraju kako bi školski pedagog mogao pomoći u rješavanju određenih problema s kojima se oni sami ne mogu suočiti. O vjerojatnoj dosljednoj primjeni savjeta govori jedan roditelj (S6) koji navodi kako bi primjena savjeta ovisila o njegovoj procjeni je li se pedagog dotaknuo same biti problema, nakon čega ističe kako bi se tada savjeta

vjerojatno pridržavala dosljedno (S6). Dosljedna primjena savjeta stoga ovisi o svakomu roditelju ponaosob, prilikom čega svaki roditelj ima svoje određeno poimanje situacije u kojoj bi se odlučili pridržavati konkretnih savjeta školskoga pedagoga. Navedeno potvrđuju i istraživanja (Geinger i sur., 2014; Lam i Kwong, 2012) u kojima je potvrđeno kako roditelji za vlastito roditeljevanje prihvaćaju isključivo one savjete koji su funkcionalni i koje mogu primijeniti u vlastitoj situaciji i kontekstu, a ne slijede one savjete koje smatraju neprimjenjivima u vlastitoj situaciji. Ja također iznimno važnim držim usmjerenost na specifične okolnosti svakog pojedinog roditelja, kao subjekta u kontekstu pedagoškog savjetovanja, i prilagođavanje njegovoj specifičnoj situaciji jer će spomenuto omogućiti što kvalitetnije vođenje roditelja od strane školskoga pedagoga.

Analizom daljnjih odgovora povezanih s pitanjem primjene savjeta dobivenih od školskoga pedagoga uočila sam kako neki roditelji na roditeljevanje gledaju kao na poluprofesionalnu aktivnost (S4, S8, S12). Roditelji su istaknuli kako bi prihvatili savjete pedagoga koji su vezani uz njihovo roditeljsko djelovanje *jer je on ipak stručna osoba* (S4) i jer smatraju da trebaju *poslušati njegovo znanje i njegovu struku* (S9). Na tragu spomenutoga, roditelj S12 zaključuje kako bi postupao u skladu s onime što mu kaže pedagog i navodi: „*Ja sam inženjer i moja logika je ako se ja bavim time, ja sam za to stručan, za nešto drugo je stručan netko drugi. Dijete ti je bolesno, vodiš ga doktoru, slušaš doktora. Imaš problema s ponašanjem djeteta, ideš pedagogu, slušaš pedagoga. Znači da ne mogu ja biti veći stručnjak od pedagoga za to područje*“. Spomenuti je roditelj dao vrijedno poimanje roditeljevanja jer na ono gleda kao na poluprofesionalnu aktivnost u kojoj iznimno važno mjesto zauzimaju stručnjaci i njihova podrška usmjerena prema roditeljima. Roditelji u svome djelovanju stoga nisu neovisni, već im *stručna podrška roditeljevanju* može biti vrlo vrijedan orijentir (Daly i sur., 2015; Kušević, 2009; Moran i sur., 2004; Pećnik i Raboteg-Šarić, 2005) čime roditelji vlastito iskustveno znanje o roditeljevanju obogaćuju stručnim znanjem, što je uočeno od strane nekih sudionika ovog provedenog istraživanja. No, neki autori (Furedi, 2002c; Lee, 2014; Smith, 1997) snažno se suprotstavljaju ovoj poziciji, odnosno profesionalizaciji roditeljevanja jer ona roditelje udaljava od njihove intuicije. Ipak se navedeni autori nadovezuju na spomenuto i ističu kako je nužno da roditelji prepoznaju istinsku stručnost i obrate se istinskim stručnjacima za roditeljevanje, a udalje se od onih koji se samo tako predstavljaju.

Kako bi se roditelji uopće odlučili stručnu podršku njihovu roditeljevanju potražiti upravo kod školskoga pedagoga, iznimno je važno uočiti koje kvalitete i osobine školskoga pedagoga roditelji smatraju važnima i poželjnima. Odgovori roditelja podosta se razlikuju, ali najviše su usmjereni na pedagogovu *stručnost* (S1, S3, S4, S7, S9, S10), *iskustvo* koje ima u radu s djecom i roditeljima (S7, S10, S12, S13), razumijevanje perspektive svakoga roditelja ponaosob, odnosno *ima razumijevanja i za roditelja i za dijete* (S1, S4, S8), *komunikativnost* (S4, S6, S10), *susretljivost i ljubaznost* (S1, S5, S11), *objektivnost* (S8, S10, S11), *empatičnost* (S10, S12, S13), *povjerljivost i diskretnost* (S2, S9, S11), *strpljivost* (S4, S13) te *otvorenost* (S9, S10). Sudionici su još istaknuli kako pedagog treba biti *odgovoran i discipliniran* (S2), *prijateljski raspoložen* (S3), *iskazuje veliku dozu poštenja roditelju i diskretnosti* (S9), *dosljedan* (S10), *iskren* (S11) i *smiren u stresnim situacijama* (S12). Vidljivo je kako su se roditelji najviše usmjerili na osobne odlike školskoga pedagoga koje smatraju važnima za njegovo savjetodavno djelovanje, ali neki su se usmjerili i na njegove vještine koje smatraju potrebnima i poželjnima, kao što su znati *dobro slušati* (S2, S12), *zalagati se za roditelja i dijete* (S2, S3), *laički pristupiti roditelju* kako bi roditelj bolje shvatio što mu pedagog govori (S5) i znati *uspostaviti dobar odnos s roditeljem* (S6). Roditelji su u najvećoj mjeri istaknuli pedagogovu *stručnost* i *iskustvenost* kao kvalitete koje smatraju iznimno važnima za održavanje roditeljskog djelovanja, stoga njegovo stručno znanje i iskustvo vide kao vrijedne kvalitete. Dakako, jasno je da se savjetodavni rad ne može provoditi bez stručnosti školskoga pedagoga, odnosno bez njegova stručnoga znanja i poznavanja procesa odgoja i obrazovanja, stoga ne čudi što su roditelji upravo ovu kompetenciju pedagoga najčešće navodili. O stručnoj kompetenciji školskoga pedagoga govori i Staničić (2001) koji je na temelju vlastita istraživanja sa stručnim suradnicima utvrdio kako stručnjaci kao najznačajniju kompetenciju školskoga pedagoga, uz neke ostale, navode i stručno-pedagošku kompetenciju. Također, istraživanje koje je provedeno upravo sa školskim pedagozima potvrđuje njihovu svjesnost o važnosti stručne kompetencije i njihova radnog iskustva za pružanje podrške u kontekstu savjetovanja, prilikom čega sudionici spomenuto ističu kao temelj vlastita uspješnog savjetodavnoga djelovanja (Nikšić, 2017). Nadalje, iskustvo koje sudionici u ovome istraživanju vide kao pedagogovu kvalitetu koja mu omogućuje održavanje roditelja u roditeljevanju, također je iznimno važno. Smatram kako upravo iskustvo pomaže školskome pedagogu da se prisjeti nekih već proživljenih,

sličnih situacija i procijeni koji bi pristup roditelju i njegovoj situaciji bio najprimjereniji. No, iskustvo pedagoga ne smatram njegovom najznačajnijom kvalitetom jer mu ono može samo potpomoći te u nekim slučajevima unaprijediti njegovo već postojeće znanje i vještine. Prilikom klasifikacije kompetencija školskoga pedagoga, autor Staničić (2003, prema Ledić i sur., 2013) pedagogovo iskustvo također ne svrstava u njegove najznačajnije kompetencije, odnosno kvalitete. S druge strane, Vračar i Maksimović (2017) proveli su istraživanje sa školskim pedagozima i utvrdili kako upravo kompetencije stečene u neposrednoj praksi bivaju najčešće upotrebljavane u njihovom radu. Dakle, zaključujem kako je iskustvo pedagoga iznimno važno za njegovo djelovanje, ali ono svakako nije najvažnije. Osobne kompetencije školskoga pedagoga koje su naveli roditelji kao sudionici ovoga istraživanja (npr. *iskrenost, dosljednost, komunikativnost, susretljivost, otvorenost* i sl.) u većem broju domaćih istraživanja naveli su i sami pedagozi (Fajdetić i Šnidarić, 2014; Ledić i sur., 2013; Staničić, 2001; Staničić, 2015). Roditelji i pedagozi tako su podjednako svjesni kompetencija koje su važne za neposredan rad s roditeljima, a sve su usmjerene na izgradnju njihova što pozitivnijeg međusobnog odnosa. No, važno je uočiti kako se određene kvalitete dobrog savjetovatelja pedagoga mogu razviti samo u određenoj mjeri te da ta mjera nije jednaka za sve školske pedagoge. Dok će jedan od njih imati razvijenije osobne kvalitete, drugi će imati razvijenije socijalne kompetencije. Stoga je važno uočiti kako ne možemo očekivati da svi pedagozi imaju potpuno jednake kvalitete, da će svi savjetovati na potpuno jednak način ili da će imati jednak pristup roditeljima.

Nadalje, potrebno je bilo ispitati i koje pedagogove osobine roditelji smatraju ometajućima za podržavanje njihova roditeljevanja, odnosno koje ih osobine odbijaju i udaljavaju od školskoga pedagoga i tako sprječavaju njihovu međusobnu suradnju, ali i ostvarivanje kvalitetnijega roditeljevanja. Odgovori roditelja u ovome području nisu bili toliko raznoliki, a ono u čemu se složilo najviše roditelja odnosi se na *učestalo okrivljavanje djeteta* za neke probleme u školi (S3, S8, S9) i *nezainteresiranost pedagoga* (S3, S4, S9). Neki su roditelji kao ometajuće osobine pedagoga naveli i *negativan stav* (S2, S3), uz što blisko možemo povezati i *arogantan stav pedagoga* (S3, S5), ali i ako školski pedagog *nije dovoljno posvećen poslu* (S7, S9) i *nema razvijenu empatiju* (S12, S13). Neke od osobina pedagoga koje bi roditelje udaljile ili smanjile njihovu želju

traženja savjetodavne podrške bile bi *ako pedagog ne bi bio komunikativan (S2), ako nije dobro saslušao problem (S6), ako o poslu priča prema van (S7), ako nije objektivan (S9), ako je rigidan i ne prilagođava se svakom djetetu ili roditelju ponaosob (S10), ako ima stereotipe i predrasude i ne gleda sve ljude jednako vrijednima (S11) te ako je distanciran (S13)*. Dva su roditelja (S1, S10) dala vrijedno poimanje za ovo istraživanje, od kojih je jedan roditelj iskazao kako je njemu osobno na prvom mjestu ljubaznost, pri čemu nadodaje: „... čak i ako je pedagog neljubazan, ja bih možda čak i prešla preko toga za dobrobit svog djeteta“ (S1). Ovaj je roditelj pokazao kako neljubaznost ne drži ometajućom osobinom i kako bi prešao preko negativnog odnošenja prema njemu ako želi pomoći svome djetetu. Roditelj S10 ipak vidi neke ometajuće osobine pedagoga pa ističe:

... mislim da pedagozi koji nemaju vlastitu djecu i koji nemaju u svojoj bližjoj okolini doticaj s djecom u nekim obiteljskim krugovima, baš i ne mogu pružiti podršku za roditeljevanje. Mislim da je njima teško uživjeti se i staviti u roditeljske cipele i dječje cipele ako sami nisu prošli na neki način te određene situacije. (S10)

Iako spomenuti roditelj na školskoga pedagoga gleda kao na nekoga *tko je stručan, tko ima znanje, iskustvo, tko isto tako poznaje dijete i koji ga vidi u nekom drugom kontekstu u skupini vršnjaka i izvršavanju akademskih obaveza (S10)*, također smatra kako podršku roditeljskom djelovanju ne može pružiti školski pedagog koji nema vlastitu djecu. No, s navedenim se ne slažem u potpunosti. Smatram kako školski pedagozi mogu steći vrlo vrijedno iskustvo i onda kada nemaju vlastitu djecu i to upravo radom u osnovnoj školi, gdje se svakoga dana susreću s mnoštvom djece. Navedeno mogu povezati s izjavom jednoga roditelja: „Pedagog je recimo već 50 puta bio u tako nekoj sličnoj situaciji jer pedagog u svojoj školi ima, karikiram, 500 učenika trenutno. Znači ima nekih deset godina radnog iskustva s 500 djece svake godine [...] Znači pedagozi imaju to neko iskustvo u davanju savjeta“ (S12). No, smatram kako i oni pedagozi koji su tek završili studij i nemaju bogato radno iskustvo mogu roditeljima pružiti savjetodavnu podršku njihovu roditeljevanju. Upravo znanjem iz obiteljske pedagogije (u koje ubrajamo znanje o dinamici obiteljskih odnosa, socijalnoj konstruiranosti suvremenoga roditeljstva, pluralizmu suvremenih obiteljskih struktura uz implikacije na djetetov odgoj i

obrazovanje i sl.), ali i teorijskim znanjem o partnerstvu s roditeljima te praktičnim vještinama (Kušević, 2016) mogu osnažiti roditelje i pružiti im podršku u njihovu roditeljevanju, bez obzira na bogato ili siromašno radno iskustvo. Dakle, iako ne smijemo zanemariti bogatstvo iskustva koje školski pedagozi steknu kroz vlastiti rad, iznimno je važno i bogatstvo njegova znanja koje stekne prilikom obrazovanja i daljnjih usavršavanja, a koja se odnose upravo na neposredan rad s djecom i roditeljima.

U ovu cjelinu uvrštena je i kategorija koja glasi *općenito poimanje o školskome pedagogu*, a koja je nastala na temelju dodatnog pitanja postavljenoga roditeljima ako možda žele dodati nešto što već do sada nije izrečeno. Pet roditelja je na ovo pitanje odgovorilo svojim viđenjem školskoga pedagoga, pri čemu svi iskazuju svoje *zadovoljstvo proživljenim iskustvom sa školskim pedagogom* (S1, S3, S4, S5, S12). Roditelji su naveli kako pedagozi *izlaze uvijek u susret bez obzira je li to telefonski, je li to individualni razgovor* (S1) i kako je pedagog *uvijek tu i želi pomoći* (S3). Roditelj S5 osvrnuo se i na školskoga pedagoga, ali i na roditelje: *„Pedagozi nisu svemogući, tako da sve to ovisi o roditeljima, ako ne žele prihvatiti da dijete ima neki problem i „guraju stvari pod tepih“* (S5). Spomenuti roditelji u potpunosti su zadovoljni radom školskoga pedagoga, a njihova iskustva i više su nego pozitivna, što ukazuje na ostvarenost mogućih pozitivnih odnosa između školskoga pedagoga i roditelja.

Poimaju li roditelji školskoga pedagoga kao osobu koja može roditelje podržavati u njihovu roditeljevanju? istraživačko je pitanje koje se smatra iznimno važnim za kontekst ovoga rada. U odgovorima roditelja može se uočiti kako ih većina školskoga pedagoga smatra primjerenim stručnjakom za podržavanje njihova roditeljevanja, ali kako njihovi razlozi takvoga mišljenja nisu u potpunosti i isključivo povezani s njegovom profesionalnom ulogom, već se navedeni razlozi mogu odnositi i na druge članove stručne službe. Roditelji općenito također smatraju kako ipak u manjoj mjeri gledaju na pedagoga kao na osobu koja im može pružiti podršku u njihovu roditeljskom djelovanju, ali kada dođe do određenih problema kod djeteta, smatraju kako je školski pedagog ipak prva osoba kojoj se obrate za pomoć.

3.2. Razgraničenje savjetodavne uloge školskoga pedagoga od drugih stručnjaka

Nadalje, potrebno je uočiti kako roditelji poimaju ulogu i područje rada školskoga pedagoga u odnosu na druge stručnjake kako bi se mogla uočiti jasna distinkcija. Ova cjelina se stoga odnosi na roditeljsko poimanje uloge školskoga pedagoga kao savjetnika roditeljevanju u usporedbi s drugim stručnjacima. Temelji se na kodovima koji su proizašli iz podataka dobivenih isključivo distinkcijom uloga stručnjaka, pri čemu su sudionici govorili o osobama kojima se roditelji najčešće obraćaju za podršku u roditeljevanju te drugim članovima stručnoga tima škole koji su primjereniji za podršku njihovu djelovanju.

Kako bi se prije svega dobio općeniti uvid u roditeljsko traženje savjeta za vlastito roditeljsko djelovanje, od iznimne je važnosti bilo upitati roditelje *Kome se danas najčešće obraćaju za pomoć ili savjet u roditeljevanju?*, pri čemu sam kategoriju kodirala kao *izvor savjeta i pomoći u roditeljevanju*. Sudionici su, kao osobe kojima se osjećaju slobodnima i voljnima obratiti za savjete, isticali prije svega: prijatelje (S4, S5, S6, S7, S9, S10, S11, S12, S13), druge roditelje (S11) i obitelj (S5, S6, S12), dok se neki obraćaju vlastitim roditeljima (S2, S4), supružniku (S3) ili braći i sestrama (S12). Nekoliko njih izdvojilo je i Internet kao mjesto na kojemu smatraju da roditelji rado potraže savjete za roditeljevanje (S4, S7, S9, S10), no spomenuto je već razjašnjeno u prvoj cjelini empirijskog dijela rada te u ovoj cjelini neće biti dodatno objašnjeno. Manji broj sudionika spomenuo je stručnjake kao osobe kojima se roditelji obraćaju za pomoć ili savjet u roditeljevanju, govoreći o pedagozima i psiholozima (S1, S5, S8, S9) ili profesorima (S2, S3) kao stručnjacima za savjetodavno djelovanje. No govoreći o stručnjacima, sudionici su isticali kako se roditelji istima obraćaju samo onda kada postoje neki ozbiljniji problemi kod djeteta koji su povezani sa školom ili kada dijete ima određenu teškoću. Dvije su sudionice (S5, S6) navele svoje poimanje o traženju savjeta i obraćanja stručnjacima ako se pojavi ozbiljniji problem:

A mislim da, kada roditelji nemaju baš prevelikih problema s djetetom, prvenstveno savjet traže kod obitelji i kod prijatelja, poznanika. A onda, ukoliko se pojave neki malo veći problemi, onda kod stručnjaka. Prvenstveno kod školskog pedagoga i psihologa, kod pedagoga sigurno. (S5)

Mislim da stručnu pomoć roditelji traže tek kada je nešto jako, jako ozbiljno, da bi tek onda krenuli u potragu za nekom podrškom. (S6)

Iz navedenoga se može uočiti kako su stručnjaci roditeljima najčešće posljednji izbor prilikom traženja podrške i savjeta i kako se roditelji ipak prvo obraćaju sebi bliskim osobama koje već imaju iskustva u roditeljevanju. No, roditelji sudionici čija djeca imaju određenu teškoću, kao što je hiperaktivnost, savjete najčešće potražuju kod stručnjaka i njihovu podršku smatraju iznimno vrijednom:

... koliko sam ja imala iskustva i od iskustva kolegica također, mi jako puno komuniciramo i surađujemo sa psiholozima i pedagozima. (S1)

... kada idem na razgovor u školu, obratim se pedagoginji da mi i ona kaže neki savjet što da ja radim. Zapravo uvijek idem stručnjacima jer tko će mi ovako pomoći kada moje dijete ima ADHD. (S8)

Dakle, roditelji u provedenome istraživanju čija djeca imaju poremećaj aktivnosti i pažnje, stručnjake savjetnike vide kao snažnu podršku i rado im se obraćaju za savjete u roditeljevanju. Na tragu navedenoga, obraćanje stručnjacima roditelja čija djeca imaju poremećaj aktivnosti i pažnje također je potvrđeno istraživanjima (Anderson i Guthery, 2015; Xie i sur., 2013) koja ukazuju na roditeljsko samoinicijativno traženje pomoći i podrške za njihovo osnaživanje kako bi mogli bolje pristupiti vlastitom djetetu i razumjeti njegovu teškoću. Smatram kako se navedeni roditelji odlučuju za stručno savjetovanje upravo zbog mogućeg nedovoljnog poznavanja teškoće vlastita djeteta ili zbog nesigurnosti oko roditeljskog djelovanja, želje za što boljim razumijevanjem djeteta i kvalitetnijem mu pristupu. U tome slučaju roditelji mogu više cijeniti stručne savjete, a ne savjete bliskih osoba, zbog svjesnosti o stručnome znanju koje im može uvelike pomoći oko ublažavanja djetetove teškoće i postizanja njegove dobrobiti.

Nadalje, odlučila sam dobiti uvid u roditeljsko poimanje idealnog i primjerenog mjesta za održavanje savjetovanja roditelja, kodiranog kao *mjesto održavanja savjetovanja*, tako što sam roditelje upitala drže li da se savjetovanje o roditeljevanju može održavati u školi ili mu je ipak mjesto negdje drugdje. Svi roditelji upravo školu smatraju prikladnim mjestom održavanja savjetovanja, uz isticanje nekih drugih ustanova kao što su

*zdravstvena ustanova (S8, S13), Centar za socijalnu skrb (S13) i privatne ustanove (S8, S9), ali samo u slučajevima kada im nije pružena dovoljna pomoć ili podrška unutar škole ili ako škola ne može riješiti određeni problem. Roditelji također navode i vrtić (S10), ali i neko nedefinirano mjesto izvan škole (S12), ako savjetovanje nije vezano uz djecu i školstvo. No, neki su roditelji naveli kako ne znaju postoje li osim škole uopće neka druga mjesta ili ustanove u kojima se može odvijati savjetovanje roditelja (S2, S3, S6, S9, S11). Kao najčešće razloge navođenja škole kao mjesta za održavanje savjetovanja roditelja, koje sam uvrstila unutar kategorije *razlozi održavanja savjetovanja roditelja u školi*, sudionici u svojim odgovorima ističu *zastupljenost stručnjacima čije područje djelovanja uključuje savjetovanje*, kao što su pedagozi, psiholozi i profesori (S4, S5, S8, S9, S10), *školu kao ustanovu u kojoj njihova djeca provode puno vremena (S2, S10, S11, S12), školu kao ustanovu u kojoj se djeca obrazuju i odgajaju (S12) te poznavanje svakoga djeteta od strane stručnjaka i njihova ostvarena bliskost s djecom (S4, S5, S10)*. Roditelj S10 istaknuo je sve navedene elemente i iskazao povjerenje prema stručnjacima:*

... u školama postoje stručni suradnici koji imaju znanja o tom području [o roditeljevanju] i kompetentni su za savjetovanje o tome i zato što ti stručnjaci u školi poznaju svu djecu [...] Mislim da se u školi roditelji najugodnije osjećaju ako idu s time da škola, učitelji i stručni suradnici [...] bolje poznaju njihovu djecu od nekoga izvan škole. (S10)

Pri navođenju stručnjaka u školi za koje roditelji smatraju da mogu obavljati savjetodavne razgovore u školi, četvero roditelja (S4, S8, S9, S11) se unutar svojih odgovora usmjerilo na školskoga pedagoga kao savjetnika, pri čemu jedan od njih zaključuje kako su, *uz roditelje, razrednici i pedagozi najbliži djeci i imaju stručnost koja je potrebna (S4)*, dok roditelj S8 ističe kako bi se obratio školskom pedagogu ako bi njega kao roditelja nešto zabrinjavalo ili ako *dijete kaže da nešto ne štima u školi jer je on [pedagog] tamo da riješi probleme među djecom (S8)*. Roditelji dalje naglašavaju kako bi se savjetovanje trebalo održavati u školi jer *pedagog ima radno mjesto u njoj (S9)* i jer roditelji mogu *otići u školu na individualni razgovor sa školskim pedagogom (S11)*. U odgovorima roditelja je vidljivo kako sudionici školu vide kao najprikladnije mjesto održavanja savjetovanja za njihovo roditeljevanje i stručnjake u njoj smatraju kompetentnima za njegovo provođenje. Roditelji pri tome prepoznaju školske pedagoge kao članove stručnog tima škole, koji im

moгу pružiti savjetodavnu podršku za njihovo roditeljevanje. U ovome istraživanju željela sam doznati poimaju li roditelji školu kao prikladno mjesto za održavanje savjetovanja kao podrške njihovu roditeljevanju ili ipak školu poimaju kao mjesto na kojemu se savjetuju isključivo njihova djeca, odnosno učenici. Rezultati istraživanja pokazuju kako će se roditelji u potrazi za stručnim savjetom najprije obratiti upravo stručnjacima u školi. Iako roditelji stručnu pomoć potražuju u manjoj mjeri i češće se obraćaju bližnjima, saznanje da im je škola prva stanica kada odluče potražiti stručnu podršku ukazuje na povjerenje koje roditelji imaju prema školskim savjetnicima i svjesnost o mogućnostima traženja stručne savjetodavne podrške u školi.

Unutar kategorije *primjereni članovi stručnog tima škole za podršku roditeljskom djelovanju*, pri navođenju stručnjaka četvero roditelja navelo je školskoga pedagoga (S4, S5, S8, S12) kao najprimjerenijeg. Kao glavne razloge isticanja školskoga pedagoga pred drugim članovima stručnog tima, roditelji navode kako je on najstručniji jer *prvenstveno ima školovanje za to* (S5), odnosno obrazovanje za podržavanje roditeljskog djelovanja, *jer pokriva širi spektar djelovanja* (S12) te kako je on prva stručna osoba koja roditelja *pozove na razgovor i kaže u čemu je stvar ako nešto ne valja* (S8). Roditelj S4 školskoga pedagoga također vidi kao najprimjerenijeg, ali ističe kako se nakon savjetovanja sa školskim pedagogom *može potražiti i mišljenje drugih stručnjaka* (S4), dok roditelj S5 uz pedagogovo obrazovanje naglašava i njegovo iskustvo koje je stekao uz rad s djecom i roditeljima, ali usmjerava se i na one školske pedagoge koji tek završavaju studij i koji su po njegovu mišljenju *definitivno primjereniji od ljudi koji za to nisu osposobljeni* (S5). No, iako je roditelj S8 također naveo kako bi *pedagog bio primjereniji od drugih stručnjaka u školi* (S8), navodi kako mu psiholog, koji nije zaposlen u školi i kojega roditelj posjećuje u drugoj ustanovi, ipak više pomogne u usmjeravanju djeteta koje ima poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću. Psihologa, kao primjerenijeg člana stručnog tima škole za podršku roditeljevanju, navode dva roditelja (S2, S3), a razlog takvog odabira roditelj S2 vidi u većoj pomoći psihologa u slučaju ako dijete *ima neku teškoću ili probleme u školi* ili *neku traumu* (S2). Roditelj S3 uz psihologa navodi i razrednika te ističe kako oni mogu *bolje uputiti roditelje za poduzimanje nekih daljnjih koraka* i kako bi *roditelji mogli na lakši način razgovarati s njima* (S3), dok za školskoga pedagoga naglašava kako je on *više za rad s djecom* (S3).

Isticanje školskoga pedagoga ili psihologa kao primjerenih članova stručnog tima škole za pružanje savjetodavne podrške roditeljima nije nešto što začuđuje s obzirom na to da istraživanje koje su proveli Skopljak i sur. (2020) potvrđuje kako je savjetovanje važno područje djelovanja oba navedena stručnjaka. Daljnjom analizom odgovora sudionika ovoga istraživanja ustanovljeno je kako sudionici, koji su kao primjerenijeg stručnjaka odabrali psihologa, na njegovu djelatnost i ulogu gledaju kao na onu koja rješava probleme djece u školi i bolje upućuju roditelje o daljnjim koracima koji su povezani s problemom, dok je školski pedagog više zadužen za rad s djecom. Navedeno poimanje roditelja također je potvrđeno rezultatima istraživanja koje je provela Samardžić (2023), koji ukazuju kako roditelji ulogu psihologa povezuju s problemima, dok pedagoga vide kao nekoga tko nije zadužen za rad s roditeljima. Važno je naglasiti kako u istraživanju provedenom u kontekstu ovoga rada tek nekolicina roditelja pruža ovakvo viđenje uloge školskoga pedagoga i psihologa (S2, S3, S8), pri čemu smatraju da pedagog nije zadužen za rad s roditeljima, što može biti povezano s nekim njihovim iskustvom gdje su im psiholozi pomogli više od pedagoga u njihovu roditeljevanju ili samo s njihovim shvaćanjem razlike u ulogama. Da su i školski pedagog i psiholog zaduženi za rad s roditeljima objašnjava članak 20. Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 32, 2014, čl. 20), koji ističe kako *stručni suradnik pedagog savjetuje i pomaže roditeljima, dok stručni suradnik psiholog pruža emocionalnu potporu i savjetovanje roditelja*. Dakle, može se uočiti kako djelokrug rada oba stručna suradnika uključuje savjetovanje roditelja i kako su njihova područja podudarna i bliska.

Osim školskoga pedagoga i psihologa, sudionici navode i učitelje razredne nastave kao stručnjake koji roditeljima mogu pružiti savjetodavnu podršku (S6, S7) zbog njihove međusobne veće bliskosti i prvoga kontakta koji se ostvaruje upravo s njime ako dijete ima neki problem u školi. Isti roditelji navode kako se drugim članovima stručnoga tima obraćaju tek ako uoče da je to potrebno. No, iako su poimanja roditelja o primjerenosti članova stručnog tima raznolika, najviše njih (S1, S4, S9, S10, S13) navelo je suradnju i timski rad, odnosno međusobno djelovanje svih stručnjaka u školi prilikom pružanja podrške roditeljima, ali i djeci:

Je li netko važniji ili nije, mislim da je timski rad najbitniji u školi [...] jer jedino tako se mogu rješavati problemi, po mom mišljenju. (S9)

Idealno bi bilo da svaka škola ima tim [...] I onda svatko radi iz svoga kuta gledanja i kuta stručnosti i naravno timski onda mogu jako puno napraviti... (S10)

Neki roditelji tako transdisciplinarni pristup savjetovanju smatraju iznimno važnim za ostvarivanje što kvalitetnije podrške njihovu djetetu, ali i njima i njihovu roditeljevanju. S druge strane, roditelj S11 imao je u potpunosti suprotno mišljenje od svih ostalih sudionika i navodi kako *u školi ne postoji netko kome se čovjek može obratiti (S11)*, nakon čega je ipak naveo pedagoga kao osobu primjerenu za podršku roditeljevanju. Specifičnost ovoga iskaza vjerojatno je proizašla iz roditeljeva iskustva sa školom, stručnim suradnicima u njoj i školskim pedagogom i možda nezadovoljstva određenim postupcima stručnjaka. Smatram kako je unutar škole potrebno pronaći stručnjaka koji će moći najadekvatnije pristupiti roditelju i riješiti njegove nedoumice, stoga ako roditelj nije dobio odgovarajuću podršku od jednog stručnjaka, poželjno je potražiti mišljenje drugoga.

Kako bi se uočio i donio zaključak o roditeljskom poimanju savjetodavne uloge školskoga pedagoga, iznimno je važno bilo utvrditi što roditelji vide kao najveću prednost da se oko roditeljevanja savjetuju upravo sa školskim pedagogom, a ne s nekim drugim članom stručnog tima škole. Dvoje roditelja nije dalo konkretan odgovor o prednostima savjetovanja sa školskim pedagogom jer smatraju kako *prvo treba definirati problem, koji problem ima dijete ili roditelj, i da se tek onda može znati tko može stručnije riješiti taj problem (S9)*, odnosno kako ono *ovisi o tome kakav je problem (S10)*. Slažem se s navedenim poimanjem sudionika i smatram kako roditelji, prije nego što se obrate nekome od stručnjaka u školi, trebaju promisliti koji stručnjak bi im mogao pružiti adekvatnu podršku za njihov problem ili situaciju u kojoj se nalaze, kako bi se nakon toga mogli obratiti stručnjaku. No, ako tu odluku ne mogu donijeti sami mogu se obratiti bilo kojemu stručnjaku u školi, koji će ih onda usmjeriti na daljnje postupke. S druge strane, neki roditelji kao najveću prednost izdvajaju to što je pedagog zaposlen u školi i ujedno poznaje svako dijete (S1, S3, S7, S8, S11), neki vrlo važnim vide njegovo iskustvo (S5,

S12), neki racionalno razmišljanje (S5), povezanost sa svom djecom u školi (S6), a jedan roditelj smatra kako pedagog *ima najširi pregled* stvari u školi (S12). Roditelj S5 također je iskazao kako smatra da je *pedagog najbitnija osoba u školstvu i roditeljstvu* (S5), ali bez navođenja razloga zašto tako misli. Prema odgovorima je vidljivo kako se isti mogu odnositi i na druge stručne suradnike u školi, a ne samo na školske pedagoge. Ostali su stručnjaci također zaposleni u školi, imaju iskustva i upoznati su sa svom djecom, što dovodi do zaključka kako spomenuti roditelji ipak ne prepoznaju glavne razlike profesionalne uloge školskoga pedagoga i ostalih članova stručnoga tima škole. To su potvrdila još tri roditelja (S2, S4, S7):

... stvarno ne znam što bih uopće odgovorila na ovo pitanje. (S2)

... pedagog je možda najstručniji za odgoj djece i može dati savjete roditeljima [...]

Ne znam zašto je najstručniji, ali jednostavno to tako mislim. (S4)

... ne vidim razliku između pedagoga i psihologa ili nekih drugih stručnjaka. (S7)

Vidljivo je kako jedan od roditelja navodi kako pedagoga smatra najstručnijim za djetetov odgoj, no na moje postavljeno potpitanje zašto to tako misli, odgovorio je s *ne znam* (S4). Odgovori spomenutih roditelja impliciraju na postojanje konfuzije oko uloge pedagoga, odnosno neprepoznavanja djelokruga njegova rada i njegove profesije. Roditeljsko neprepoznavanje specifičnosti pedagoga posljedično dovodi do poistovjećivanja njegove profesije najčešće sa psiholozima ili nekim drugim stručnjacima. Uz nejasno izgrađenu sliku roditelja o ulozi školskoga pedagoga nadovezuje se i potencijalan problem neprepoznavanja pedagogije kao znanstvene discipline, koja je iznimno važna i prijeko potrebna za cjelokupno društvo. Iako je pedagogija autonomna znanost (Komar, 2008), brojni pedagozi (Komar, 2008; Palekčić, 2002, 2010; Šoljan, 2007) uočavaju navedenu problematiku, pri čemu pedagogija biva neprepoznata i zasjenjena u odnosu na druge znanosti, koje su predmetom istraživanja također usmjerene na odgoj i obrazovanje. Kao glavni uzrok takvoga stanja autor Palekčić (2001) vidi unutar pedagogije same uz usmjerenost na nedostatnu povezanosti teorije i prakse, čime je narušen ugled znanstvene discipline i profesije pedagoga. Roditelj S10 nadalje ističe:

Ako mi je dijete anksiozno ili depresivno ili priča o nekim suicidalnim idejama, onda bih prije otišla psihologu. Ako ima govorne teškoće, naravno da ću otići logopedu. Ako ima nekih teškoća sa učenjem, onda bih otišla prvo pedagogu.

(S10)

Iz ovoga odgovora vidljivo je kako roditelj smatra da je psiholog ipak primjereniji za rješavanje ozbiljnijih problema, dok je školski pedagog primjeren za rješavanje problema povezanih s učenjem. Smatram kako je roditelj izgradio svoje mišljenje na vlastitom iskustvu ili općenitom poimanju profesije pedagoga i psihologa, pri čemu je pedagog stručnjak kojem se roditelji i djeca obraćaju samo onda kada se kod djeteta pojavi neki problem učenja, odnosno lošijeg akademskog uspjeha, dok se psihologu obraćaju onda kada dijete pokaže neke znakove problema mentalnoga zdravlja. Navedeno može implicirati da roditelji legitimiraju oslanjanje na školskoga pedagoga samo zato što se njihovo dijete obrazuje u školi. No, u Pravilniku o tjednim i radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 32, 2014) djelatno područje školskog pedagoga i psihologa definirani su gotovo jednako te se u njemu ne mogu uočiti razgraničenja prema kojemu bi pedagog prilikom savjetovanja roditelja bio zadužen samo za akademski uspjeh djeteta, a psiholog za rješavanje nekih ozbiljnijih problema npr. mentalnog zdravlja djece. Obiteljska pedagogija, unutar koje je pozicioniran savjetodavni razgovor školskoga pedagoga s roditeljima, usmjerava se upravo na pedagoški odnos između roditelja i djeteta, odnosno na *roditeljevanje* (Kušević, 2020). Stoga, važno je uočiti kako je pedagoško savjetovanje usmjereno na roditeljsko djelovanje, što ujedno uključuje i rješavanje ozbiljnijih problema i situacija na koje naiđu u vlastitom roditeljevanju. Zabrinjava činjenica da većina sudionika nije u potpunosti sigurna što školskoga pedagoga razlikuje od drugih stručnjaka te za koji je djelokrug posla on zadužen. Spomenutu neprepoznatljivost profesije pedagoga i njihov slab ugled u društvu potvrđuju i empirijska istraživanja (Markušić i Žužić, 2017; Pilić i Botica, 2003; Šućur, 2011). Markušić i Žužić (2017) ispitujući ugled profesije pedagoga, na temelju odgovora učenika završnih razreda u srednjim školama, utvrdili su kako se školski pedagog nalazi na predzadnjem mjestu liste ponuđenih profesija, što ga smješta na iznimno nezavidan položaj. Također, u navedenom istraživanju (Markušić i Žužić, 2017) 25% učenika ne uočava razliku između pedagoga i psihologa i smatra ih istoznačnicama, a njih 38% mišljenja je kako posao pedagoga mogu obavljati učitelji. Neuočenoost razlike kod

subjekta savjetovanja također uočava i King (2006, prema Žužić i Markušić, 2017) na temelju vlastita provedena istraživanja. Potrebno je stoga u društvu uočiti važnost profesije školskoga pedagoga i razumjeti njegovu ulogu koja je *instruktivna*, što pedagogu omogućuje poučavanje svih subjekata u odgojno-obrazovnom procesu pa tako i roditelja, ali i *savjetodavna*, koja mu omogućuje analizu i rješavanje problema subjekata savjetovanja (Mušanović, 2002, prema Žužić i Markušić, 2017).

Neki su roditelji, u ovome istraživanju, pokazali razumijevanje profesionalne uloge školskoga pedagoga. Jedan je roditelj istaknuo kako se savjetodavnim razgovorom s roditeljima djetetu može pomoći da *bolje savlada gradivo, da se socijalizira s drugom djecom* (S11) te smatra kako bi pedagog trebao *pomoći ljudima s djecom i ostalim problemima koji su vezani za njegovo područje* (S11). Roditelj S11 ukazao je na razumijevanje pedagoga neposrednog rada s roditeljima i djecom, kao i njegove sposobnosti rješavanja problema unutar područja rada kojim se bavi, ali bez navođenja područja na koje se spomenuto odnosi. Roditelj S13 također prepoznaje razliku između školskoga pedagoga i drugih stručnjaka, ali u središte stavlja isključivo odgoj:

Školski pedagozi u sklopu svoje edukacije za pedagoga uče upravo jako puno o načinima odgoja i kako bi se uopće trebalo ponašati u različitim situacijama kada se dogode i rizične, ali i ove razvojne, svakodnevne situacije u dječjem životu. (S13)

Smatram kako postavljanje pozornosti isključivo na odgoj prilikom govorenja o djelokrugu rada školskoga pedagoga i podržavanju roditeljevanja može biti problematično. Roditelji nemaju isključivo odgojnu ulogu te se upravo iz toga razloga upotrebljava termin *roditeljevanje*, koji opisuje širinu njihova djelovanja (Kušević, 2020), stoga je pedagogovo podržavanje roditelja u njihovu roditeljevanju mnogo šire i sveobuhvatnije od usmjeravanja isključivo na odgoj. Nadalje, nitko od spomenutih roditelja nije naveo kako školski pedagog može pomoći njima kao roditeljima u razvoju njihovih roditeljskih vještina, već su se usmjerili isključivo na dijete. No, dobiveni rezultati u ovome istraživanju usmjereni na nemogućnost razgraničenja uloge školskog pedagoga od uloge školskog psihologa nisu iznenađujući, s obzirom na ranije navedene sličnosti njihova savjetodavnog pristupa prikazane u teorijskom dijelu rada te odsustvo

znanstvenog sporazuma o njihovim jasnim razlikama. Stoga, kako bih pokušala ukazati na razgraničenje savjetodavne uloge školskoga pedagoga od uloge školskoga psihologa usmjerit ću se na autore (Resman, 2000, Thorne i Mearns, 2010; oba prema Pažin-Ilakovac, 2015) koji psihološko savjetovanje smatraju dugotrajnim procesom u kojemu se subjektu pomaže prilagoditi novonastalim okolnostima, dok pedagoško savjetovanje smatraju planiranom djelatnosti pružanja potpore subjektu kako bi ostvario osobne ciljeve. Smatram kako navedena distinkcija dovodi do uočavanja glavnih razlika između savjetodavne djelatnosti školskoga pedagoga od one školskoga psihologa te kako ista može roditeljima biti smjernica prilikom odlučivanja kojemu će se stručnjaku obratiti s obzirom na problem s kojim se suočavaju.

3.3. Potencijali i ograničenja savjetodavne podrške školskoga pedagoga roditeljevanju

U trećoj cjelini analizirat će se kategorije i kodovi koji se prvenstveno odnose na potencijale i ograničenja pedagoškog savjetodavnog razgovora u kontekstu roditeljskoga djelovanja iz perspektive roditelja. Stoga će u ovoj cjelini biti analizirane tri kategorije, prvo *pozitivni učinci savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom*, a zatim i njegovi *negativni učinci savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom* kako bi se dobio uvid u roditeljsko poimanje učinaka koje pedagoško savjetovanje ima na njih i njihovu djecu. Kategorija *općenito poimanje o savjetovanju sa školskim pedagogom za roditeljsko djelovanje* također će biti analizirana u ovoj cjelini.

Prilikom promišljanja o potencijalima pedagoškog savjetovanje za njihovo roditeljevanje, kodirana kao „pozitivni učinci savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom“, roditelji su prepoznali brojne pozitivne učinke koje ono može imati na njih, njihovo roditeljevanje, ali i na njihovu djecu. Roditelji su kao vrlo vrijedan učinak naveli *zajednički pronalazak rješenja problema* koji je povezan s djetetom (S1, S2, S3, S4), ali i *ohrabrenje roditelja* za njihovo daljnje roditeljsko djelovanje (S5, S10, S12), pri čemu je jedan roditelj naveo „*Pozitivna stvar je što će te pedagog umiriti i ohrabriti... Roditelji dođu tužni, ljuti, puni emocija i pedagog vrlo vjerojatno prvo roditelja umiri*“ (S11). Roditelji uočavaju kako ih savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom može umiriti, ohrabriti, ali i osnažiti, što će posljedično pozitivno utjecati na njihovo roditeljsko djelovanje i razvoj njihovih vještina. Dva su roditelja dala slično viđenje pozitivnih

učinaka pa je tako roditelj S4 iskazao kako se pedagoškim savjetovanjem ostvaruje *bolji odnos roditelja s djetetom* (S4), dok se roditelj S6 usmjerio na *otvorenost između roditelja i djeteta, kritike roditelja prema djetetu* koje postaju *blaže* te pristupanje djetetu *s više razumijevanja* (S6). Ovi iskazi kodirani su kao *bolji odnosi između roditelja i djeteta* jer ostvarivanje veće otvorenosti, boljeg pristupa prema djetetu i veće razumijevanje djeteta svakako potiče uspostavljanje boljih međusobnih odnosa. Sudionici također uviđaju kako savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom i savjeti koje dobivaju za roditeljsko djelovanje uzročno-posljedično utječu i na dijete, odnosno kako razvoj njihovih vještina dovodi i do razvoja vještina kod djeteta. Navedeno je uočeno kod dva sudionika koji ističu kako pedagog prije svega može *usmjeriti roditelja kako bi on mogao bolje usmjeriti svoje dijete* (S8, S11). Roditelji kao potencijale pedagoškog savjetodavnog razgovora izdvajaju i *bolju komunikaciju između roditelja i djeteta* (S6, S9), *objektivno sagledavanje djeteta od strane pedagoga uz kvalitetan savjet* (S11, S13), *promjenu lošeg ponašanja kod djeteta* (S7) te *osvještavanje nedostataka i podizanje samopouzdanja roditelja* (S10). Jedan je roditelj prepoznao i obrazovni potencijal pedagoškoga savjetovanja te ističe kako pozitivan učinak može biti i *bolja edukacija roditelja kako se ponašati prema djetetu* (S9), odnosno kako roditelj kvalitetnim savjetovanjem može steći *veće znanje* (S9). Ovaj iskaz je vrlo vrijedan jer naglašava kako roditelji putem savjetovanja mogu nadograditi svoje dosadašnje znanje stručnim znanjem, a sve kako bi nadogradili i svoje vještine i odnošenje prema djetetu.

Prema odgovorima roditelja vidljivo je kako uočavaju brojne pozitivne učinke koje savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom može imati za njihovo roditeljstvo. Roditelji su navodili kako ono dovodi do njihova ohrabivanja, podizanja samopouzdanja i njihova usmjeravanja koje posljedično dovodi do usmjeravanja djeteta. Sve što su sudionici naveli može se povezati s pojmom *osnaživanja roditelja* (Camović, 2018; Kušević, 2020; Lam, 2003, 153; Lam i Kwong, 2014) gdje su roditelji svjesni da se pedagoškim savjetovanjem aktiviraju njihove snage i kompetencije, što dovodi do rješavanja određenih problema i postizanja promjena. Brojna metaanalitička istraživanja pokazuju kako upravo stručna savjetodavna podrška roditeljima može pružiti pomoć, uz iskazivanje vrijednih utjecaja koje ono ima na njih i na njihovo roditeljstvo (Barlow i sur., 2002; De Graaf i sur., 2008; Van Mourik i sur., 2017; Vasquez i sur., 2016; Mingeback

i sur., 2018). Proizlazi zaključak da stručnjaci savjetnici mogu uvelike pomoći roditeljima razviti njihove vještine i doprinijeti kvalitetnijem roditeljevanju.

Roditelji se unutar područja kodiranog kao „pozitivni učinci savjetodavnog razgovora“ ponovno usmjeravaju na shvaćanje roditeljevanja kao poluprofesionalne aktivnosti. Čak osam roditelja (S1, S4, S5, S7, S9, S10, S11, S13) svojim je izjavama navelo na takav zaključak. Potvrđuju to primjeri:

Roditelj ponekad ne zna kako se postaviti, nažalost, ali to se događa, prema nekom djetetovom problemu i tu onda doskoči pedagog. (S7)

... ako ideš na savjetodavni razgovor kod pedagoga [...], onda stekneš neko veće znanje. (S10)

...roditelj ne može svoje dijete baš vidjeti potpuno objektivno i onda neki put postupa po emocijama, odnosno često po emocijama, a ne prema nekom znanju i razumu, i u tome smislu mislim da školski pedagog ima dovoljno znanja i iskustva [...] i može dati dobar savjet roditeljima. (S13)

Prema odgovorima roditelja vidljivo je kako su svjesni da im školski pedagog može pružiti podršku u njihovu roditeljevanju u trenucima kada ne znaju kako riješiti određeni problem ili situaciju u kojoj se nalaze te da ih može usmjeriti i savjetovati na temelju svog stručnog znanja i vještina. Zaključak je da navedeni sudionici prepoznaju kako se roditeljevanje prije svega temelji na njihovom iskustvenom učenju i djelovanju, pri čemu je važno da uz vlastito iskustveno znanje potraže i stručno znanje koje će ih usmjeriti i osnažiti u njihovu roditeljevanju. No, važno je naglasiti kako promatranje roditeljevanja kao poluprofesionalne aktivnosti u kontekstu ovoga rada ne implicira odvojenost od iskustvenog znanja i vještina roditelja i usmjerenost isključivo na stručno znanje, već ono upućuje na njihovu povezanost. Dakle, iskustva roditelja jednako su važna kao i stručno znanje školskoga pedagoga, oni ne smiju biti u hijerarhijskom odnosu, već u ravnopravnome. Stoga bi roditelji i školski pedagozi međusobno trebali razmjenjivati znanja i iskustva koja su povezana s djetetom kako bi ga zajedničkim snagama mogli podržati u njegovu razvoju. Dobivene rezultate držim iznimno važnima jer je čak osam roditelja, od njih trinaest, u svojim odgovorima istaknulo važnost stručnog znanja, uz

svjesnost nužnosti traženja podrške za njihovo roditeljevanje. No, to ne znači da će roditelji zanemariti vlastitu intuiciju i emocije u roditeljskom djelovanju i oslanjati se isključivo na stručno znanje jer bi time došlo do odmaka od njih samih. Ono što je važno jest sinergija navedenoga, što će pridonijeti kvalitetnijem roditeljskom djelovanju.

Prilikom govorenja sudionika o važnosti pedagoškog savjetovanja za dobrobit roditelja ili djeteta, unutar kategorije pozitivnih učinaka savjetovanja, njihovi odgovori kodirani su kao *podjednaka dobrobit i za dijete i za roditelja*, zatim kao *primarna dobrobit za dijete*, *sekundarna za roditelja* te posljednje kao *primarna dobrobit za roditelja*, *sekundarna za dijete*. Da pedagoško savjetovanje roditelja ima podjednaku dobrobit i za dijete i za roditelja iskazalo je sedam roditelja, od njih trinaest (S1, S2, S5, S8, S9, S10, S11). Kao neke od razloga ovakvoga mišljenja sudionici navode kako smatraju da bi pedagoškim savjetovanjem roditelj *poboljšao svoje ponašanje, a opet bi se time pomoglo i djetetu* (S2) te kako roditelj, ako nešto ne zna, od pedagoga može dobiti kvalitetan savjet i tako može *bolje pristupiti svome djetetu i rješavanju problema* (S9). Jedan je roditelj pri tomu izjavio: „*Obitelj je cjelina i ako se pomaže meni, pomaže se i djetetu, ako se pomaže djetetu, pomaže se i meni.*“ (S11). Može se uočiti kako većina roditelja uočava obostranu dobrobit koja proizlazi iz savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom, pri čemu školski pedagog kroz savjetodavnu podršku pomaže i djetetu, ali i roditelju. Ove rezultate smatram iznimno važnima za kontekst ovoga rada, upravo zbog toga što ukazuju na svjesnost roditelja o utjecaju djeteta na roditelja, ali i roditelja na dijete.

Nadalje, neki roditelji vide obostranu dobrobit, ali ističu kako primarnu dobrobit od pedagoškoga savjetovanja ostvaruje dijete, a sekundarnu roditelj. Roditelji kao razloge takvoga mišljenja navode kako se problem prvenstveno *javlja kod djeteta* pa bi njemu *bilo lakše kada bi se taj problem riješio* (S4), kako se *uvijek krajnje gleda dobrobit djeteta* (S6) i kako bi *u središtu trebalo biti dijete* (S13). Ali isto tako, navedeni roditelji uočavaju i ostvarivanje dobrobiti roditelja:

Roditelj može biti sigurniji, bolje reagirati na neki problem i bolje ga riješiti, a može i bolje postupati prema djetetu prilikom rješavanja tog nekog problema. (S6)

...često roditelj ne zna kako se postaviti u problematičnoj situaciji pa naravno da [pedagog] pomogne i njemu. (S7)

Ovakvo roditeljsko poimanje vjerojatno proizlazi iz uočavanja kako je upravo dijete pais u savjetodavnom odnosu i kako je ono u središtu zajedničkog djelovanja roditelja i pedagoga. Dakle, roditelj i školski pedagog kroz djelatnost usmjeravanja i podupiranja stvaraju uvjete za samooblikovanje bića pais, odnosno samovođenje djeteta. Spomenuto se djelovanje može opisati pojmom roditeljstva (Kušević, 2020) pa se pedagoškim savjetovanjem tako usmjeravaju roditelji kako bi svojim obogaćenim znanjem i iskustvom mogli što prikladnije usmjeravati vlastito dijete.

Mišljenje roditelja, koje se razlikuje od ostalih, primarnu dobrobit ipak vidi za roditelja, a sekundarnu za dijete: „... *mislim da roditelji tu ipak igraju važniju ulogu od samog djeteta jer roditelji su oni koji bi trebali dijete usmjeravati*“ (S3), što je potencijalno moglo proizaći iz usmjerenosti na osobu koju savjetuje pedagoški savjetnik, a u ovom slučaju to je roditelj. No, vidljivo je kako svi roditelji uočavaju da se pedagoškim savjetovanjem ostvaruje djetetova dobrobit, ali i dobrobit samih roditelja. Baš kao što je naveo roditelj S11, *obitelj je cjelina*, stoga savjetovanje roditelja ne pomaže samo njemu, već i samome djetetu. No, upravo zato što je dijete pais u savjetodavnom odnosu, središte školskoga pedagoga i roditelja trebalo bi biti usmjereno prije svega na ostvarivanje dobrobiti djeteta. Kako bi navedeno bilo ostvareno, postizanje dobrobiti roditelja također ne smije biti zanemareno.

Unutar kategorije koja se u protokolu odnosi na *negativne učinke savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom* zabilježeni su raznoliki odgovori. Dok neki roditelji smatraju kako negativnih učinaka nema (S1, S2, S6), neki se usmjeravaju na roditelje i smatraju da će do negativnih učinaka doći *ako roditelji ne surađuju sa školskim pedagogom* (S3, S7), a ostali roditelji u svojim se odgovorima referiraju na školskoga pedagoga. Roditelj S4 negativnim vidi *ako se pedagog previše miješa u privatne stvari i ako pedagog daje savjete roditeljima za dijete, a da nije u potpunosti upoznat s djetetom* (S4), što je u istraživanju kodirano kao *ako je pedagog nedovoljno stručan*, pri čemu je još jedan roditelj kao negativan učinak naveo nedovoljnu stručnost školskoga pedagoga (S13). No „miješanje“ školskoga pedagoga u privatne stvari roditelja zapravo se može

promatrati kao upoznavanje školskoga pedagoga s kontekstom i specifičnom situacijom pojedinih roditelja, gdje pedagog nastoji upoznati svaku obitelj kako bi joj kroz savjetovanje mogao pružiti što kvalitetniju podršku. Smatram kako je iznimno važno uočiti ovu distinkciju jer upravo će bolje upoznavanje pedagoga sa situacijom roditelja, posljedično dovesti i do boljeg poznavanja djeteta, čime će savjetovanje postati primjerenije i odgovarajuće. Nadalje, roditelj S5 negativnim učinkom vidi osjećaj *posramljenost i nelagode* kod roditelja, roditelj S9 *nerješavanje problema*, roditelj S10 negativnim smatra *ako školski pedagog ima negativne i stereotipne stavove o djetetu*, a roditelj S12 *ako pedagog ne zna kako umirit roditelje*. Smatram kako navedeni učinci uistinu mogu imati negativan utjecaj na roditeljsko djelovanje. Tako posramljenost roditelja može dovesti do njihova nedovoljnog otvaranja školskome pedagogu i izbjegavanja govorenja o nedoumicama i problemima na koje nailaze u roditeljevanju, što dovodi do nemogućnosti pružanja adekvatne podrške školskoga pedagoga. Nerješavanje problema i nemogućnost pedagoga da umiri roditelja također može imati negativne učinke jer će se roditelji i dalje nalaziti na početku gdje se sami suočavaju s vlastitim nedoumicama, a može se razviti i osjećaj kako im nitko ne može pomoći i kako je njihova situacija nerješiva. Također, posjedovanje negativnih i stereotipnih stavova pedagoga o djetetu iznimno je problematično i može dovesti do narušavanja odnosa između roditelja i pedagoga, što posljedično dovodi do neadekvatnog podržavanja njihova roditeljevanja. Nadalje, unutar ove kategorije preostalo dvoje roditelja složilo se u tvrdnji da do negativnog učinka može doći kada školski pedagog roditelje i djecu šalje u neke druge ustanove (S8, S11) kao što je *slanje dopisa u Centar za socijalnu skrb (S8)*. No, smatram kako se spomenuto ne može smatrati negativnim učinkom, jer Pravilnik o tjednim radnim obvezama (NN 34, 2014, čl. 20) naglašava kako školski pedagog *surađuje s ustanovama*, stoga navedeno ulazi u djelokrug njegove dužnosti i njegova rada. Dakle, na temelju odgovora sudionika može se zaključiti kako većina roditelja ipak uočava postojanost nekih negativnih učinaka savjetovanja na njihovo roditeljsko djelovanje te da, prema percepciji roditelja, isti najčešće ovise o školskome pedagogu, nekim njegovim postupcima i njegovu pristupu prema roditelju. Iako u manjoj mjeri, roditelji također spominju negativne učinke koji nisu „uzrokovani pedagogom“. Kako bi se pojava negativnih učinaka reducirala, smatram kako je iznimno važno da roditelj i školski pedagog izgrade odnos pun povjerenja u kojemu nema mjesta za negativne stavove i u

kojemu se obje strane osjećaju prihvaćenima. Izgradnjom povjerenja, roditelji će postati otvoreniji, a pedagozi će moći kvalitetno podržati njihovo roditeljevanje i tako doprinijeti dobrobiti djeteta.

Dodatna kategorija koja je nastala na temelju zadnje postavljene otvorene pitanja kodirana je kao *općenito poimanje o savjetovanju sa školskim pedagogom za roditeljsko djelovanje*, a unutar koje su tri roditelja dala svoje iskaze (S9, S11, S13). Roditelji su stoga naveli kako je *u našoj sredini savjetodavni razgovor s pedagogima još uvijek u početnim stadijima* (S9) te kako bi ono *trebalo biti drugačije i puno više nježnije, susretljivije, otvorenije prema problemima nego što jest* (S11). Sudionici smatraju kako bi se pedagoško savjetovanje s roditeljima ipak trebalo još razvijati i potencijalno unaprijediti. Roditelj S11 na tome tragu iskazao je kako bi *veći interes trebao biti na informiranju roditelja*, na što je nadodao kako je svjestan da navedeno i nije toliko moguće jer pedagozi *ne stižu od papirologije* i ostalih poslova putem roditeljskih sastanka to i ostvariti. Nedovoljnu informiranost roditelja od strane škole o mogućnostima različitih oblika suradnje ustanovili su i Lukaš i Gazibara (2010) u vlastitom istraživanju, a čiji su sudionici bili roditelji. Složila bih se s odgovorima navedenih roditelja koji ističu kako je pedagoško savjetovanje još uvijek u početnim stadijima i kako ono nije dovoljno razvijeno. Upravo zbog svjesnosti navedenoga, u vlastitom istraživanju sam se odlučila usmjeriti na roditeljsko poimanje kako bih bolje razumjela njihovo gledište i uočila što zadržava pedagoško savjetovanje roditelja u njegovu razvoju te na što je potrebno usmjeriti pozornost kako bi se navedeno promijenilo.

Istraživačko pitanje ove cjeline glasi *Kako roditelji doživljavaju potencijale i ograničenja savjetodavne podrške školskoga pedagoga roditeljevanju?* Ustanovljeno je kako svi roditelji prepoznaju pozitivne učinke koje savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom ima na njih, njihovo roditeljevanje i njihovu djecu. Kao glavni pozitivni učinci ističu se ohrabrivanje roditelja, zajednički pronalazak rješenja problema s kojim se roditelj obratio pedagogu, usmjeravanje roditelja za bolje usmjeravanje djeteta, ali i stjecanje većeg znanja o roditeljevanju te podizanje samopouzdanja roditelja. No, prilikom usmjerenosti roditelja na negativne učinke koje savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom može imati na njihovo roditeljsko djelovanje, većina sudionika ipak uočava i navodi neke. Dok

samo troje sudionika smatra kako negativnih učinaka nema, također njih troje ističe kako oni postoje i kako ovise o roditeljima, odnosno o tome osjećaju li posramljenost prilikom iznošenja nekih činjenica pedagogu ili jednostavno ne žele s njime surađivati, dok s druge strane njih šestero smatra kako negativni učinci ovise o školskome pedagogu ako on nije dovoljno stručan, ima negativne stavove o djetetu i slično. Ipak, analizom odgovora roditelja ustanovljeno je kako roditelji navode brojne pozitivne učinke i kako su svjesni korisnosti pedagoškoga savjetovanja za njihovo roditeljevanje. Ohrabrenje roditelja i zajednički pronalazak rješenja problema najčešće navode kao pozitivan učinak, što podrazumijeva da roditelji promatraju savjetovanje kao ono što ih osnažuje, jača i pomaže u njihovom suočavanju s brojnim nedoumicama na koje naiđu u vlastitom roditeljevanju.

4. Zaključak

Provedeno istraživanje bavilo se poimanjem roditelja o savjetodavnoj podršci školskoga pedagoga u kontekstu njihova roditeljevanja te držim kako je spomenuta tema još uvijek nedovoljno istražena. Kao autorica rada smatram da je ovo jedino istraživanje koje se navedenom temom bavi na hrvatskome području za vrijeme pisanja ovoga diplomskoga rada. Okružena brojnim roditeljima i tijekom razgovora s njima, ustanovila sam kako djetetovim polaskom u osnovnu školu rastu i njihove brige i javljaju se brojne nedoumice. Upravo sam iz toga razloga odlučila podrobnije istražiti područje savjetodavne podrške školskog pedagoga kao pomoći u njihovu roditeljevanju. Roditelji su u ovome istraživanju iskazali svoje razumijevanje i poimanje školskoga pedagoga kao osobe koja ih može podržati u njihovu roditeljevanju, ali i razumijevanje potencijala i ograničenja savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom, koji je u kontekstu ovoga rada usmjeren na podržavanje njihova roditeljevanja. Iako je ovo istraživanje bogato s obzirom na raznolikost odgovora roditelja, svejedno je moguće izvući osnovni zaključak, a on se odnosi na činjenicu da roditelji i dalje glavnu pomoć i podršku za svoje roditeljsko djelovanje potražuju u krugu njima bliskih osoba, kao što su prijatelji i obitelj, ili savjete potražuju na internetu, dok se stručnjacima savjetnicima obraćaju kada dođe do problema koji su povezani s njihovim djetetom te školom kao ustanovom u kojoj se ti problemi uočavaju. Za pedagogiju kao profesiju ovo su poražavajući nalazi, koji ukazuju da potencijal pedagoškog savjetovanja roditelja nije u potpunosti prepoznat i iskorišten te da se ono još uvijek nalazi na samome početku razvoja. Stoga, kako bi potencijal pedagoškog savjetovanja bio prepoznat, smatram kako je jasnije legislativno određenje pedagoške profesije neizbježno i prijeko potrebno. Nadalje, svi su roditelji u ovome istraživanju iskazali kako bi savjete za vlastito roditeljsko djelovanje prije potražili na internetu upravo zbog njegove dostupnosti i bržeg dolaska do odgovora, a neki roditelji kao glavni razlog također navode izbjegavanje osude i stigmatizacije od strane drugih roditelja, ali i osjećaja srama koji se kod roditelja može javiti prilikom iznošenja vlastitih problema. Ovime se može zaključiti kako se savjetodavni razgovor u očima roditelja još uvijek nalazi unutar okvira koji podrazumijevaju obraćanje školskim pedagogima tek kada ih on sam pozove na razgovor ili kada više ne znaju kako bi sami riješili određeni problem svoga djeteta. Smatram kako je potrebno roditelje upoznati s mogućnostima pedagoškog

savjetovanja i ukazati im kako traženje podrške u roditeljevanju nije pogrešno ili nepotrebno, već nužno i poželjno za njihovo što sigurnije roditeljevanje. No, u ovome istraživanju svi su roditelji svjesni brojnih pozitivnih učinaka savjetodavne podrške školskih pedagoga njihovom roditeljevanju, ali im se ipak obraćaju u manjoj mjeri. Isto tako je vrlo vrijedno saznanje proizašlo iz ovoga istraživanja, a odnosi se na roditeljsko gledanje školskoga pedagoga kao stručnjaka koji im može pružiti podršku. Držim kako bi normaliziranje savjetovanja dovelo do toga da se ono destigmatizira i da se između školskoga pedagoga i roditelja izgradi povjerenje koje će omogućiti rješavanje problema s kojima se susreće dijete, ali i roditelj. Polazište ovoga diplomskog rada prije svega se odnosilo na iznimno vrijednu roditeljsku perspektivu, koju je potrebno uočiti, ali i prihvatiti kako bi primaran cilj pedagoškoga savjetovanja roditelja bio ostvaren, pri čemu se isti odnosi na ostvarivanje primjerenijeg roditeljevanja te podržavanje i unaprjeđivanje dobrobiti djeteta.

U ovome istraživačkom radu mogu se uočiti i neka postojeća ograničenja koja su mogla imati utjecaja na smanjenje vjerodostojnosti interpretiranih podataka. To je prvenstveno vidljivo u vlastitom nedovoljnom iskustvu provođenja intervjua kada u potrebnim i poželjnim trenucima nisam katkad roditeljima postavila potpitanja koja bi svakako pridonijela boljem uvidu u njihova promišljanja. Također, nedovoljno istraživačko iskustvo, osim na prikupljanje podataka, utjecalo je i na analizu dobivenih podataka. Navedeno se može uočiti u samome procesu kodiranja prilikom kojega je nesumnjivo propušteno identificirati određena značenja, što bi svakako bilo izbjegnuto i smislenije organizirano da je iskustvo bilo nešto veće. Ograničenje ovoga rada može biti i provođenje određenih intervjua telefonskim putem zbog iskazane želje sudionika, prilikom čega je izostao bilo kakav fizički kontakt, uočavanje facijalnih ekspresija sudionika i slično. Unatoč navedenim ograničenjima, potrebno je uočiti doprinos ovoga rada. Spomenuto se prije svega ogleda u slaboj zastupljenosti teorijskih i empirijskih istraživanja ove tematike, kako u inozemnom, tako i u hrvatskom kontekstu. Buduća potencijalna istraživanja trebala bi biti sprema na (ne)iskustva roditelja u kontekstu savjetovanja sa školskim pedagogom za njihovo roditeljsko djelovanje, uz usmjerenost na razgraničenje profesionalne, savjetodavne uloge školskoga pedagoga u odnosu na druge članove tima škole te pozitivne učinke koje savjetovanje roditelja ima na njega

samoga, kao i na njegovo dijete. S obzirom na malobrojnost istraživanja čiji su sudionici roditelji, uz usmjerenost na njihovo poimanje školskoga pedagoga kao savjetnika, smatram kako ovaj rad pruža doprinos znanosti i kako postoje potencijali za još dubljim i bogatijim razumijevanjem poimanja roditelja o potrebitoj podršci za njihovo roditeljevanje.

5. Literatura

Agi, C. W. (2014). Evaluation of students' perception of school counselling and their attitudes toward its programmes. *Nigerian Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 62(1883), 1-8.

Anastasov, B. i Ristevska, M. (2019). The Role Of The Counselor In The Pedagogical Counseling Process. *Teacher-International Journal of Education*, 9(18), 54-59.

Anderson, S. B. i Guthery, A. M. (2015). Mindfulness-based psychoeducation for parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: an applied clinical project. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 28(1), 43-49.

Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H. i Juffer, F. (2003). Less is more: meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological bulletin*, 129(2), 195-215.

Barlow, J., Coren, E. i Stewart-Brown, S. (2002). Meta-analysis of the effectiveness of parenting programmes in improving maternal psychosocial health. *British Journal of General Practice*, 52(476), 223-233.

Belinić, R. (2021). *Savjetodavni rad pedagoga s roditeljima u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* [Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet u Rijeci. Odsjek za pedagogiju]. <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:2720>

Bognar, L. (2000). Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2(1), 45-54.

Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 22(2), 9-37.

Borders, L. D., Gonzalez, L. M., Henderson, A., Hines, E. M. i Villalba, J. A. (2013). Parental involvement in children's education: Considerations for school counselors working with Latino immigrant families. *Professional School Counseling, 16*(3), 185-193.

Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.

Breaz, A. (2020). Parental counseling for a better parent-child relationship. *Problems of Engineer-Pedagogical Education, (65)*, 182-191.

Bristow, J. (2014). The double bind of parenting culture: helicopter parents and cotton wool kids. U E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth i j. Macvarish (Ur.), *Parenting culture studies* (str. 200-215). Palgrave Macmillan.

Brkić, I. (2017). *Savjetodavni rad pedagoga i neki psihološki aspekti funkcioniranja srednjoškolaca* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru. Odsjek za pedagogiju]. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:504105>

Brnas, N. (2021). *Iskustva i potrebe školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu. Odsjek za pedagogiju]. <https://repositorij.unizg.hr/islandora/object/ffzg:4552>

Bryan, J. A. i Griffin, D. (2010). A multidimensional study of school-family-community partnership involvement: School, school counselor, and training factors. *Professional School Counseling, 14*(1), 75-86.

Bryan, J., Henry, L. (2008). Strengths-based partnerships: A school-family-community partnership approach to empowering students. *Professional School Counseling, 12*(2), 149-156.

Bryan, J. i Holcomb-McCoy, C. (2007). An examination of school counselor involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 10(5), 441-454.

Budić, M. (2017). *Savjetodavni rad pedagoga u osnovnim i srednjim školama* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru. Odsjek za pedagogiju]. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd:4003>

Camović, D. (2018). Osnaživanje roditelja za poticanje ranog dječjeg razvoja i učenja - primjena akcijskog istraživanja u programu roditeljstva. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 67(1), 60-80.

Čorkalo Biruški, D. (2014). Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 393-423. <https://hrcak.srce.hr/134770>

Curcio, C.C., Mathai, C.R. i Roberts, J. (2003). Evaluation of a school district's secondary counseling program. *Professional School Counseling*, 6(4), 296-304.

Daly, M., Bray, R., Bruckauf, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pecnik, N. i Samms-Vaughan, M. (2015). *Family and parenting support: Policy and provision in a global context*. United Nations. <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210573177>

Daniel, G. (2015). Patterns of parent involvement: A longitudinal analysis of family-school partnerships in the early years of school in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 119-128.

Dawson-Squibb, J. J., Davids, E. L., Harrison, A. J., Molony, M. A. i de Vries, P. J. (2020). *Parent Education and Training for autism spectrum disorders: Scoping the evidence*. *Autism*, 24(1), 7-25.

De Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., De Wolff, M. i Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on parenting: A meta-analysis. *Family Relations*, 57(5), 553-566.

Dettmann, D. F. i Colangelo, N. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24(4), 158-161.

Dragun, M. (2021). *Savjetodavni rad pedagoga* [Diplomski rad, Sveučilište u Splitu. Filozofski fakultet u Splitu. Odsjek za pedagogiju]. <https://repozitorij.ffst.unist.hr/islandora/object/ffst:3201>

Dugonjić Bajkuša, K. (2021). *Legitimiranje savjetodavne djelatnosti pedagoga u suradnji s roditeljima* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu. Odsjek za pedagogiju]. <https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/en/islandora/object/ffzg:5177>

Emde, R. J. (2015). *Parents' Perceptions of and Experiences with School Counselors*. [Doktorska disertacija, Walden University]. Walden Dissertations and Doctoral Studies.

Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 154(3), 237-260.

Fanning, R. M. i Gaba, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in healthcare*, 2(2), 115-125.

First, J. A., i Way, W. L. (1995). Parent education outcomes: Insights into transformative learning. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 44(1), 104–109.

Fornia, G. L. i Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390.

Furedi, F. (2002a). Making Sense of Parental Paranoia. U F. Furedi (Ur.), *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child* (str. 41-44). Chicago Review Press.

Furedi, F. (2002b). The Myth of the Vulnerable Child. U F. Furedi (Ur.), *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child* (str. 44-58). Chicago Review Press.

Furedi, F. (2002c). Professional Power and the Erosion of Parental Authority. U F. Furedi (Ur.), *Paranoid Parenting: Why Ignoring the Experts May Be Best for Your Child* (str. 175-190). Chicago Review Press.

Geinger, F., Vandebroek, M. i Roets, G. (2014). Parenting as a performance: Parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals. *Childhood*, 21(4), 488-501.

Geldard, K i Geldard D. (2008). *Relationship Counselling for Children, Young People and Families*. Sage Publication.

Gerrard, B. A. i Soriano, M. (2019). School-Based Family Counseling. The Revolutionary Paradigm. U B. Gerrard, M. Carter i D. Rivera (Ur.), *School-Based Family Counseling. An Interdisciplinary Practitioner's Guide* (str. 1-15). Routledge.

Ghanizadeh, A. (2007). Educating and counseling of parents of children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Patient Education and Counseling*, 68(1), 23-28.

Glasheen, K., Campbell, M. A. i Shochet, I. (2013). Opportunities and challenges: school guidance counsellors' perceptions of counselling students online. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(2), 222-235.

Grubbs, N. K. (2013). *School counselor-parent collaborations: Parents' perceptions of how school counselors can meet their needs*. Georgia State University.

Grbeša, M. (2022). *Pedagoško savjetovanje učenika i roditelja u srednjim školama- Iskustva pedagoga* [Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet u Rijeci. Odsjek za pedagogiju]. <https://www.unirepository.svkri.uniri.hr/islandora/object/ffri:3067>

Hackney, H. L. i Cormier, S. (2012). *Savjetovatelj – stručnjak: Procesni vodič kroz pomaganje*. Naklada Slap.

Halmi, A. i Crnoja, J. (2003). Kvalitativna istraživanja u društvenim znanostima i humanoj ekologiji. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 12(3-4), 195-210.

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

Hercigonja, Z. (2021). Razvoj pedagoške misli kroz povijest. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(5), 31-42.

Hoghugh, M. (2004). Parenting – An Introduction. U M. Hoghugh, N. Long (Ur.), *Handbook of Parenting. Theory and research for practice* (str. 1–18). SAGE Publications.

Horvat Vlahović, J., Laginja, M., Purgar, L., Šnidarić, N., Vatavek Margetić, K. i Šipka, L. (2022). Savjetodavni rad stručnog suradnika pedagoga s nastavnicima: Prikaz rezultata pedagoškog istraživanja. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 27(1-3), 36-48.

Hrašovec, N. (2021). *Savjetodavna uloga školskog pedagoga iz perspektive učenika srednje škole* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu. Odsjek za pedagogiju]. <https://repozitorij.unizg.hr/islandora/object/ffzg:3604>

Hughes, S. D. (2008). *Parental expectations of secondary school counselors* [Doktorska disertacija, Virginia Tech].

<https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/26826/ShawnDHughesDiss.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

Juul, J. (1995). *Razgovori s obiteljima – perspektive i procesi*. Alinea.

Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Školska knjiga.

Jurčević Lozančić, A. (2011). Redefiniranje odgojne uloge obitelji. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(4), 122-150.

Jurčević Lozančić, A. i Kunert, A. (2015). Obrazovanje roditelja i roditeljska pedagoška kompetencija, teorijski i praktički izazovi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 10(22), 39-48.

Kelchner, V. P., Campbell, L. O., Howard, C. C., Bensinger, J. i Lambie, G. W. (2020). The influence of school-based family counseling on elementary students and their families. *The Family Journal*, 28(3), 273-282.

Kim, J., Fletcher, K. i Bryan, J. (2017). Empowering marginalized parents: An emerging parent empowerment model for school counselors. *Professional School Counseling*, 21(1b), 1-9.

Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), 123-138.

Komar, Z. (2008). Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 127-136.

Komar, Z. (2012). Pedagogijska relevantnost pojma otuđenja. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 25-40.

Kotchick, B. A. i Forehand, R. (2002). Putting parenting in perspective: A discussion of the contextual factors that shape parenting practices. *Journal of child and family studies*, 11, 255-269.

Kraljević, R. (2011). Neki indikatori promjena nakon podrške roditeljima djece s posebnim potrebama primjenom Integrativnog Gestalt pristupa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 41-48.

Kušević, B. (2009). Licencija za roditeljstvo–buduća realnost ili utopijska projekcija? *Pedagoška istraživanja*, 6(1-2), 191-200.

Kušević, B. (2011). Socijalna konstrukcija roditeljstva – implikacije za obiteljsku pedagogiju. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 297-307.

Kušević, B. (2016). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25(2), 179-198.

Kušević, B. (2020). What does family pedagogy deal with? Position of family pedagogy in Croatian and foreign scientific space. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(1), 40-80.

Lam, C. M. (2003). Parent education: Revision and vision. *Asian Journal of Counselling*, 10(2), 147-168.

Lam, C. M. i Kwong, W. M. (2012). The “paradox of empowerment” in parent education: a reflexive examination of Parents' pedagogical expectations. *Family Relations*, 61(1), 65-74.

Lam, C. i Kwong, W. (2014). Powerful parent educators and powerless parents: The 'empowerment paradox' in parent education. *Journal of Social Work*, 14(2), 183-195.

Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.

Lee, E. (2014). Experts and Parenting Culture. U E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth i J. Macvarish (Ur.), *Parenting culture studies* (str. 51-76). Springer.

López-Aymes, G., Acuña, S. R. i Damián, G. G. D. (2014). Families of Gifted Children and Counseling Program: A Descriptive Study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and teaching*, 3(1), 54-62.

Lorelle, S., Byrd, R. J., Crockett, S. (2012). Globalization and counseling: Professional issues for counselors. *The Professional Counselor: Research and Practice*, 2(2), 115-123.

Loukia, D. i Ourania, K. (2020). Parental Effectiveness and School Counselling in Elementary Education. *European Journal of Teaching and Education*, 2(2), 94-106.

Lukaš, M., Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 210-229.

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Element.

Maleš, D. (1994). Različito shvaćanje suradnje roditelja i profesionalaca. *Napredak*, 135(3), 342-349.

Maleš, D. i Kušević, B. (2011). Nova paradigma obiteljskoga odgoja. U D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 41-66). Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Markušić, P. i Žužić, S. (2017). Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga. U M. Turk (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 156-176). Filozofski fakultet u Rijeci.

McKenzie, K., Murray, G. C., Prior, S. i Stark, L. (2011). An evaluation of a school counselling service with direct links to Child and Adolescent Mental Health (CAMH) services. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(1), 67-82.

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. U J. Mezirow (Ur.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (1-20). Jossey-Bass.

Meysen, T. i Kelly, L. (2018). Child protection systems between professional cooperation and trustful relationships: A comparison of professional practical and ethical dilemmas in England/Wales, Germany, Portugal, and Slovenia. *Child & Family Social Work*, 23(2), 222-229.

Mihalina, M. (2022). *Kompetencije pedagoga za savjetodavni rad s učenicima u osnovnim i srednjim školama* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru. Odsjek za pedagogiju]. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/unizd:6730>

Mihaljević, P. (2016). *Mišljenje roditelja djece s oštećenjem sluha o podršci dobivenoj tijekom rane intervencije* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet]. <https://repozitorij.erf.unizg.hr/en/islandora/object/erf:139>

Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada slap.

Miles, M. B., i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publication.

Milić Babić, M., Franc, I. i Leutar, Z. (2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(3), 453-480.

Milgram, R. M. (1991). *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents*. Ablex.

Mingebach, T., Kamp-Becker, I., Christiansen, H. i Weber, L. (2018). Meta-meta-analysis on the effectiveness of parent-based interventions for the treatment of child externalizing behavior problems. *PloS one*, 13(9), 1–21.

Moon, S. M. i Reis, S. M. (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. Corwin Press.

Moran, P., Ghate, D., Van Der Merwe, A. i Policy Research Bureau (2004). Executive summary. U P. Moran, D. Ghate, A. Van Der Merwe i Policy Research Bureau (Ur.), *What works in parenting support?: A review of the international evidence* (str. 5-12). DfES Publications.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). *Narodne novine*, 102/2006.

Nikšić, E. (2017). Savjetodavni rad školskog pedagoga. U M. Kušić, K. Mrnjauš i J. Zloković (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 252–268). Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Orozco, G. L. i Van Velsor, P. (2007). Involving low-income parents in the schools: Communitycentric strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), 17-24.

Otto, C. N. C. (2001). *An evaluation of the school counseling program at Stillwater Area Schools in Stillwater, Minnesota*. The Graduate College.

Palekčić, M. (2001). Distinktivnost pedagoških istraživanja. *Napredak*, 142(2), 157 – 167.

Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoška paradigma. *Pedagoška istraživanja*, 7(2), 319 – 338.

Pasch, L. A. i Holley, S. R. (2015). Counseling single women and singlemen choosing parenthood. *Fertility counseling: Clinical guide and case studies*, 166-179.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.

Paulson, B. i Edwards, M. (1997). Parent expectations of an elementary school counselor: A concept-mapping approach. *Canadian Journal of Counseling*, 31(1), 67-81.

Pavić, Ž. i Šundalić, A. (2021). *Uvod u metodologiju društvenih znanosti*. Ekonomski fakultet Osijek

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

Pećnik, N. i Raboteg-Šarić, Z. (2005). Neformalna i formalna podrška jednoroditeljskim i dvoroditeljskim obiteljima. *Revija za socijalnu politiku*, 12(1), 1-21.

Pećnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. UNICEF Ured za Hrvatsku.

Pilić, Š. i Botica, A. (2003). Ugled dvadeset zanimanja u očima učitelja. U I. Hicela (Ur.), *Prema kvalitetnoj školi: 3. dani osnovne škole* (str. 79-88). Redak.

Popović, D. i Anđelković, A. (2017). Školski pedagozi o područjima rada pedagoga – praksa, teorija i zakonska regulativa. U M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš i J. Zloković (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 270-292). Filozofski fakultet u Rijeci

Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014). *Narodne novine*, 34/2014.

Relja, J. (2005). Interpersonalna komunikacija kao osnova pedagoškog vođenja u savjetodavnom radu s obiteljima. *Napredak*, 146(3), 389 – 396.

Relja, R. (2011). Metodološke posebnosti suvremenog etnografskog istraživanja. *Godišnjak Titius: godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke*, 4(4), 179-193.

Relja, J. (2021). Preduvjeti suradnje roditelja i škole. *Bjelovarski učitelj: časopis za odgoj i obrazovanje*, 26(1-3), 46-62.

Remley, T. P. i Peggie, A. L. (1988). Expectations for middle school counselor: views of students, teachers, principals and parents. *The school counselor*, 35(4), 290 – 296.

Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Ružić, M. (2019). *Samoprocjena i stjecanje kompetencija školskih pedagoga za savjetodavni rad s učenicima* [Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet u Rijeci. Odsjek za pedagogiju].
<https://www.unirepository.svkri.uniri.hr/islandora/object/ffri:2202>

Samardžić, M. (2023). *Roditeljsko shvaćanje profesionalnoga identiteta školskoga pedagoga* [Diplomski rad, Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu. Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu. Odsjek za pedagogiju].
<https://repozitorij.unizg.hr/islandora/object/ffzg:8045>

Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L. i Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of parenting support. *Clinical psychology review*, 34(4), 337-357.

Schultz, T. R., Schmidt, C. T. i Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 26(2), 96-104.

Scruggs, M.Y., Wasielewski, R. A. i Ash, M. J. (1999). Comprehensive evaluation of a K-12 counseling program. *Professional School Counseling*, 2(3), 244-248.

- Shaterloo, A. i Mohammadyari, G. (2011). Students counselling and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 625-628.
- Shechtman, Z. i Gilat, I. (2005). The effectiveness of counseling groups in reducing stress of parents of children with learning disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9(4), 275-286.
- Skopljak, M., Mihajlović, T. i Kovačević, J. (2020). Uloge i zajedničke aktivnosti pedagoga i psihologa u školama. *DHS*, 4(13), 303 – 320.
- Smith, R. S. (1997). Parent education: empowerment or control? *Children & Society*, 11(2), 108-116.
- Soriano, M., Gerrard, B. i Adler, A. (2013). School-based family counseling: An overview. U B. Gerrard i M. Soriano (Ur.), *School-based family counseling: Transforming family-school relationships* (str. 2-15). Institute for School-Based Family Counseling.
- Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak*, 142(3), 279 – 295
- Staničić, S. (2015). Pogled na profesiju pedagoga odgojno-obrazovne ustanove. U S. Staničić i B. Drandić (Ur.), *Školski priručnik* (str. 180-190). Znamen.
- Steiner, A. M. (2011). A strength-based approach to parent education for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 178-190.
- Stričević, I. (2011). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. U D. Maleš (Ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (125–152). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Škutor, M. (2016). *Značaj i vrijednosti programa rada pedagoga*. *Suvremena pitanja*, (22), 36-52.

Šoljan, N. N. (2007). Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 317 – 337

Šućur, Z (2011). Kako socijalni pedagozi u Hrvatskoj vide društveni i profesionalni status vlastite profesije? U Z. Poldrugač, D. Bouillet i N. Ricijaš (Ur.), *Socijalna pedagogija: znanost, profesija i praksa* (str. 209-228). Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Taylor, R. J. (2005). Therapeutic implications of behavior change theory in post-divorce counseling and education programs. *Journal of Divorce & Remarriage*, 42(3-4), 75-82.

UNICEF (1989). Konvencija o pravima djeteta. <https://www.unicef.org/child-rights-convention>

Van Mourik, K., Crone, M. R., De Wolff, M. S. i Reis, R. (2017). Parent training programs for ethnic minorities: A meta-analysis of adaptations and effect. *Prevention Science*, 18, 95-105.

Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S. i Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychology Review*, 28, 605-644.

Vračar, M. i Maksimović, A. (2017). Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje. U M. Turk, S. Kušić, K. Mrnjauš i J. Zloković (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 214 - 235). Filozofski fakultet u Rijeci.

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

Vuković, N. (2009). Unaprjeđivanje kvalitete rada školskog pedagoga. *Napredak*, 150(2), 209-223.

Zakirova, V. G. i Nikitina, E. L. (2016). Developing the pedagogical culture of parents by means of social partnership with a supplementary education institution. *International journal of environmental and science education*, 11(8), 2099-2111.

Zakon o psihološkoj djelatnosti (2019). *Narodne novine*, 98/2019.

Zibbell, R. A. (1993). A short-term, small-group education and counseling program for separated and divorced parents in conflict. *Journal of divorce & remarriage*, 18(1-2), 189-204.

Zloković, J. (2012). Family Cohesion and Positive Communication in the Function of Strengthening the Contemporary Family-Contribution to the Research of Pedagogical Aspects of Family Relationships. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 61(3), 265-288.

Zrinščak, S. (2002). Nadležnost centara za socijalnu skrb u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 9(3), 383-392.

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

Weber, C. L. i Stanley, L. (2012). Educating parents of gifted children: Designing effective workshops for changing parent perceptions. *Gifted Child Today*, 35(2), 128-136.

Whisenhunt, J. L., Chang, C. Y., Parrish, M. S. i Carter, J. R. (2019). Addressing single parents' needs in professional counseling: A qualitative examination of single parenthood. *The Family Journal*, 27(2), 188-198.

Winton, P. J., Sloop, S. i Rodriguez, P. (1999). Parent education: A term whose time is past. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 157-161.

Quast, C. (2003). *Parents' Perceptions Of The Role And Function Of a High School Guidance Counselor* [Neobjavljeni magistrski rad, Wisconsin University].

Xie, Y., Dixon, J. F., Yee, O. M., Zhang, J., Chen, Y. A., DeAngelo, S., Yellowlees P., Hendren R. i Schweitzer, J. B. (2013). A study on the effectiveness of videoconferencing on teaching parent training skills to parents of children with ADHD. *Telemedicine and e-Health*, 19(3), 192-199.

Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T. i Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34.

6. Prilozi

Prilog 1. Protokol intervjua

Tematska cjelina	Pitanja u protokolu intervjua
Uvod	1. Molim Vas da mi predstavite sebe i svoju obitelj
Poimaju li roditelji školskoga pedagoga kao osobu koja roditelje može podržavati u njihovu roditeljevanju?	2. Kome se roditelji danas najčešće obraćaju za pomoć ili savjet u roditeljevanju? Molim Vas da objasnite svoj odgovor.
	3. Držite li da se savjetovanje o kvaliteti roditeljevanja može održavati u školi ili mu je mjesto negdje drugdje? Molim Vas da objasnite svoj odgovor. Ako mislite da mu je mjesto negdje drugdje, gdje bi to bilo?
	4. Koja je Vaša procjena, u kojoj mjeri roditelji školskog pedagoga percipiraju kao osobu koja im može pružiti savjetodavnu podršku za roditeljsko djelovanje?
	5. Koje teme takvog savjetodavnog razgovora bi prema Vašem mišljenju bile primjerene, a koje bi bile neprimjerene?
	6. Jesu li, prema Vašem mišljenju, neki drugi članovi stručnog tima škole primjereniji za podršku roditeljskom djelovanju? Molim Vas da objasnite svoj odgovor.
	7. Procjenjujete li da bi se roditelji oko Vas za savjet o nekom problemu, koji je vezan uz ulogu roditelja, prije obratili školskom pedagogu ili bi pročitali sadržaj na internetu/u knjizi? Što mislite, zašto?
	Kako roditelji doživljavaju potencijale i ograničenja savjetodavne podrške školskog pedagoga roditeljevanju?
9. Koje pozitivne učinke savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom može imati za roditeljsko djelovanje?	
10. Koje negativne učinke savjetodavni razgovor sa školskim pedagogom može imati za roditeljsko djelovanje?	
11. Kada biste dobili neki konkretan savjet od školskog pedagoga vezan za Vaše roditeljsko djelovanje, mislite li da biste ga dosljedno primjenjivali ili bi ta primjena bila ostvarena samo u određenim trenucima/situacijama? Molim Vas da objasnite svoj odgovor.	
12. Je li pedagoško savjetovanje važnije za dobrobit roditelja ili djeteta? Pojasnite svoj odgovor.	
13. Koje bi kvalitete trebao imati školski pedagog kako bi mogao roditelje podržavati u roditeljevanju?	
14. Koje bi pedagogove osobine mogle ometati podržavanje roditeljskog djelovanja?	
15. Želite li podijeliti neko iskustvo ili nešto nadodati, što nije obuhvaćeno pitanjima?	

INFORMATIVNO PISMO ZA SUDIONIKE ISTRAŽIVANJA „RODITELJSKO POIMANJE SAVJETODAVNE PODRŠKE ŠKOLSKOG PEDAGOGA NJIHOVU RODITELJEVANJU“

Poštovani,

moje ime je Valentina Brcko i studentica sam Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ovim Vas putem želim informirati o istraživanju koje provodim pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Barbare Kušević u svrhu izrade diplomskog rada, naslovljenog *Roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskog pedagoga njihovu roditeljevanju*, te Vas ujedno pozivam na sudjelovanje. Cilj ovoga istraživanja je utvrditi poimaju li roditelji školskoga pedagoga kao osobu koja može roditelje podržavati u njihovu roditeljevanju te opisati potencijale i ograničenja koja roditelji prepoznaju u savjetodavnoj podršci školskog pedagoga roditeljskom djelovanju. Sudionici u ovome istraživanju bili bi roditelji i/ili skrbnici (u daljnjem tekstu „roditelji“) djece viših razreda osnovne škole, neovisno o svojim konkretnim iskustvima s pedagogom škole koju pohađa njihovo dijete. Za sudjelovanje u ovome istraživanju nisu potrebna nikakva specifična znanja, već je dovoljno Vaše roditeljsko iskustvo. Istraživanje bi bilo provedeno u obliku polustrukturiranog intervjua uživo ili online, ovisno o dogovoru s Vama, pri čemu od istoga možete odustati kada god to poželite bez potrebitosti navođenja razloga odustajanja. Također, po završetku intervjua i sve do objave diplomskog rada imali biste pravo povući željene izjave i podijeljene dijelove podataka bez ikakva pojašnjenja. Predviđeno vrijeme trajanja jednog intervjua iznosi tridesetak minuta. Prije nego što intervju započne, potrebno je potpisati *Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju*, kojom biste potvrdili da ste informirani o svim ključnim podacima o istraživanju i da dobrovoljno pristajete na njegovo provođenje. Intervju bi bio sniman diktafonom, pri čemu bih isključivo ja imala pristup snimci zbog ponovnog preslušavanja razgovora, a zatim i njegova transkribiranja. Također, bili biste slobodni odbiti odgovoriti na bilo koje pitanje, na koje ne biste htjeli dati svoj odgovor. Intervju nije usmjeren na procjenu prakse pedagoga škole koju polazi Vaše dijete, zbog čega bi bilo važno da njegov identitet tijekom intervjua ne bude otkriven. Svi zapisi intervjua bili bi anonimizirani, bez navođenja imena i prezimena ili specifičnih

podataka kojima bi se moglo doći do identifikacije sudionika. Snimke bi bile korištene isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada, pri čemu bi iste bile uništene sedam dana nakon njihova nastanka. Odmah nakon njihova prijenosa u pisani tekst, transkripti bi bili pohranjeni na računalo u anonimiziranoj formi te pohranjeni na računalo u digitalnoj, šifriranoj mapi, a isti bi bili čuvani narednih 60 mjeseci nakon obranjenog diplomskog rada. Pristup transkriptima bi prema potrebi imala i mentorica ovog diplomskog rada izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević. Transkripti bi nakon isteka navedenog vremena bili uništeni. Pitanja osmišljena za provedbu intervjua oblikovana su tako da ne ugrožavaju privatnost roditelja sudionika ili osnovnoškolskih pedagoga, na čiji bi se rad roditelji referirali, a rezultati istraživanja bili bi oblikovani na način da u najvećoj mjeri, koju omogućava kvalitativno istraživanje, čuvaju i štite njihovu anonimnost. Ovim istraživanjem roditelji sudionici ne bi bili izloženi riziku većem od minimalnoga nastajanja mogućih šteta ili povreda, koje se mogu pojaviti za vrijeme odvijanja istraživačkog postupka. Istraživanje je odobreno i proglašeno valjanim sa stajališta etike od strane Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima (potvrda priložena), kojemu se mogu uputiti prigovori povezani s etičkim procedurama, ako dođe do potrebe za time. Za dodatne nedoumice ili pitanja koja imate prije početka istraživanja, kao i uvid u dobivene rezultate istraživanja nakon obrane diplomskog rada, slobodno mi se obratite putem e-mail adrese tinabrcko@gmail.com.

Unaprijed Vam hvala na ukazanom povjerenju i sudjelovanju.

Srdačno,

Valentina Brcko

Prilog 3. Suglasnost za sudionike istraživanja

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

Naziv istraživanja: Roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskog pedagoga njihovu roditeljevanju

Istraživačica: Valentina Brcko

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Svojim potpisom pristajem na sudjelovanje u istraživanju studentice Valentine Brcko za potrebe izrade diplomskog rada Roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskog pedagoga njihovu roditeljevanju provedenim pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Barbare Kušević.

Potvrđujem da sam informiran/a od strane studentice o cilju i načinu provođenja istraživanja te da istome pristupam dobrovoljno, pri čemu imam pravo odustati od sudjelovanja u kojem god trenutku se na isto odlučim, bez navođenja razloga odustajanja. Upoznat/a sam da će se istraživanje provoditi uživo ili online putem, ovisno o dogovoru između mene i studentice, te da će isti biti sniman diktafonom. Suglasan/na sam s time da će isključivo studentica koja provodi ovo istraživanje imati pristup audio snimci zbog ponovnog preslušavanja razgovora i da će snimka biti uništena unutar sedam dana od njegova nastanka. Također, dajem svoju suglasnost da se audio zapis intervjua koristi u svrhe njegova transkribiranja, pri čemu će transkripti biti pohranjeni na računalu u digitalnoj, šifriranoj mapi i biti čuvani narednih 60 mjeseci nakon obranjenog diplomskog rada te da će pristup transkriptu imati i mentorica diplomskog rada studentice.

Dajem svoju suglasnost da se određeni, relevantni dijelovi provedenog intervjua parafraziraju ili citiraju u diplomskom radu i informiran/a sam da će transkripti biti anonimizirani, bez navođenja imena i prezimena ili specifičnih podataka kojima može

doći do moje identifikacije. Studentica me informirala o tome da i po završetku intervjua i sve do objave diplomskog rada mogu određene dijelove svojih iskaza povući bez ikakva pojašnjenja. Također, studentica me obavijestila da se ne očekuje da će me provođenje ovog istraživanja izložiti riziku većem od minimalnoga nastajanja mogućih šteta ili povreda i da će moje pravo na anonimnost biti poštivano u najvećoj mjeri koju omogućava kvalitativno istraživanje. Upozoren/a sam od strane studentice da i ja trebam zaštititi svoju anonimnost bez otkrivanja drugim osobama da sudjelujem u ovome istraživanju te da ne smijem spominjati ime škole u koju polazi moje dijete, niti ime školskog pedagoga koji u njoj radi i na čiji ću se rad u intervjuu referirati.

Potvrđujem da sam prije provođenja istraživanja i potpisivanja ove suglasnosti bio/la informiran/a o mogućnosti javljanja studentici, u čijem istraživanju sam odlučio/la sudjelovati, o svim mogućim pitanjima i nedoumicama. Također, obaviješten/a sam da se za uvid u dobivene rezultate istraživanja mogu obratiti studentici, koja će mi iste poslati nakon obrane diplomskog rada. Upoznat/a sam da imam svu slobodu nadležnom Povjerenstvu za etičnost u pedagojskim istraživanjima, koje je ovo istraživanje proglasilo valjanim sa stajališta etike, uputiti prigovore povezane s etičkim procedurama ako dođe do potrebe za time.

Vlastoručnim potpisom potvrđujem sve što je napisano u ovome dokumentu i prihvaćam ga.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 4. Izjava povjerenstva za etičnost u pedagoškim istraživanjima

Zagreb, 23. kolovoza 2023.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagoškim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 23. kolovoza 2023. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Roditeljsko poimanje savjetodavne podrške školskoga pedagoga

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević

Voditeljica istraživanja: Valentina Brcko



doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagoškim istraživanjima

Prilog 5. Tablica kategorija i kodova

Kategorija	Kod	Sudionici
Izvor savjeta i pomoći u roditeljevanju	Prijatelji/poznanici	S4, S5, S6, S7, S9, S10, S11, S12, S13
	Drugi roditelji	S11
	Školski pedagog	S1, S5, S8, S9
	Psiholog	S1, S5, S8, S9
	Razrednica/profesori	S2, S3
	Obitelj	S2, S3, S4, S5, S6, S12
	Internet/Google	S4, S7, S9, S10
Mjesto održavanja savjetovanja	Škola	Svi sudionici
	Vrtić	S10
	Privatne ustanove	S8, S9
	Zdravstvena ustanova	S8, S13
	Centar za socijalnu skrb	S13
Razlozi održavanja savjetovanja roditelja u školi	Poznavanje svakoga djeteta od strane stručnjaka i njihova ostvarena bliskost s djecom	S4, S5, S10
	Škola je ustanova u kojoj se djeca obrazuju i odgajaju	S12
	Djeca u školi provode puno vremena	S2, S10, S11, S12
	Zastupljenost stručnjacima čije područje djelovanja uključuje savjetovanje	S4, S5, S8, S9, S10
Roditeljsko poimanje školskoga pedagoga kao savjetnika za njihovo roditeljevanje	Ovisi od roditelja do roditelja	S1, S9, S10
	Roditeljsko obraćanje pedagogima u manjoj mjeri	S1, S3, S4, S6, S7, S9, S11
	Traženje podrške pedagoga tek u krajnjim situacijama	S3, S4, S6, S9, S11
	Pedagog češće zove roditelje na razgovor	S4
	Protivljenje savjetodavnom razgovoru s pedagogom	S1
	Roditelji ipak u većoj mjeri gledaju na školskoga pedagoga s povjerenjem	S5, S8, S10, S13
	Roditelji čija djeca imaju probleme u većoj mjeri percipiraju pedagoga kao osobu koja im može pružiti savjetodavnu podršku	S2, S12
Primjerene teme pedagoškog savjetodavnog razgovora s roditeljima	Sve teme su primjerene	S8, S9, S10
	Djetetovo ponašanje	S1, S2, S3, S4, S5, S7, S12
	Učenje	S1, S2, S4, S12
	Korištenje mobilnih uređaja u školi	S1
	Prijateljstvo i uspostavljanja boljih odnosa s profesorima	S6
	Emocionalno stanje djeteta	S5
	Sve teme koje se odnose na dijete, njegov život i razvoj	S11
	Odgaj djeteta određene razvojne dobi	S13
Neprimjerene teme pedagoškog savjetodavnog razgovora s roditeljima	Nema ih	S1, S2, S5, S6, S7, S9, S10, S11, S13
	Kućni odgoj	S3, S12
	Nepovezanost sa školom	S4
	Privatnost obitelji	S4
	Ako se ne odnose na dijete	S8
	Uvjerenja, vjera i obiteljski običaji	S13

Primjereni članovi stručnog tima škole za podršku roditeljskom djelovanju	Svi su na razini jednakosti	S1
	Psiholog	S2, S3, S8
	Školski pedagog	S4, S5, S8, S12
	Razrednici	S6, S7
	Nitko	S11
	Timski rad svih stručnjaka	S1, S4, S9, S10, S13
Razlozi prvobitnog traženja savjeta za roditeljevanje na internetu/u knjizi	Dostupnost	S1, S2, S6, S9, S10, S12
	Kako bi se prije savjetovanja sa školskim pedagogom i sami informirali	S1
	Brži dolazak do odgovora	S2
	Izbjegavanje neugode, stigmatizacije, osude i srama	S3, S5, S8, S9, S10, S7, S13
	Manjak vremena za odlazak školskome pedagogu	S9
	Nepoznavanje pedagoga	S4
	Anonimnost	S10
Prednost savjetovanja sa školskim pedagogom oko roditeljevanja	Pedagog poznaje svako dijete jer je zaposlen u školi	S1, S3, S7, S8, S11
	Pedagog je najstručnija osoba u školi za odgoj djece	S4
	Pedagog racionalno razmišlja	S5
	Pedagog je iskustven	S5, S12
	Pedagog je povezan sa svom djecom	S6
	Neuočena razlika između pedagoga i drugih stručnjaka	S2, S7
	Nakon definiranja problema odlučuje se tko je najstručniji	S9, S10
	Pomoć roditeljima oko problema vezanih za pedagogovo područje djelovanja	S11
	Pedagog je obrazovan za područje odgoja	S13
	Pedagog ima najširi pregled u školi	S12
Pozitivni učinci savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom	Zajednički pronalazak rješenja problema	S1, S2, S3, S4
	Bolji odnosi između roditelja i djeteta	S4, S6
	Ohrabrenje roditelja	S5, S10, S12
	Bolja komunikacija između roditelja i djeteta	S6, S9
	Promjena lošeg ponašanja kod djeteta	S7
	Usmjeravanje roditelja za bolje usmjeravanje djeteta	S8, S11
	Stjecanje većeg znanja o roditeljevanju	S9
	Osvještavanje nedostataka i podizanje samopouzdanja roditelja	S10
	Objektivno sagledavanje djeteta od strane pedagoga uz kvalitetan savjet	S11, S13
	Podjednaka dobrobit i za dijete i za roditelja	S1, S2, S5, S8, S9, S10, S11
	Primarna dobrobit za dijete, sekundarna za roditelja	S4, S6, S7, S12, S13
	Primarna dobrobit za roditelja, sekundarna za dijete	S3
	Negativni učinci savjetodavnog razgovora sa školskim pedagogom	Nema ih
Ako roditelji ne surađuju sa školskim pedagogom		S3, S7
Posramljenost i nelagoda roditelja		S5
Nerješavanje problema		S9
Ako školski pedagog ima negativne i stereotipne stavove o djetetu		S10
Slanje roditelja i djece u neke druge ustanove		S8, S11
Ako je pedagog nedovoljno stručan	S4, S13	

	Ako pedagog ne zna kako umiriti roditelje	S12
Primjena savjeta dobivenih od školskoga pedagoga	Dosljedna primjena savjeta sve dok je isti funkcionalan	S2, S9
	Dosljedna primjena savjeta ako je povezan s problemom koji roditelj ne zna riješiti sam	S3, S7
	Promišljanje o savjetu prije primjene	S4
	Dosljedna primjena ako je savjet usmjeren na srž problema	S6
	Dosljedna primjena savjeta ako se isti odnosi na teškoću djeteta	S1, S3, S8, S10
	Dosljedna primjena savjeta i onda kada nije odmah vidljivo poboljšanje	S11
	Dosljedna primjena uz odlazak pedagogu po drugi savjet ako prvi nije funkcionalan	S5, S10, S12, S13
	Kvalitete školskoga pedagoga	Stručan
Susretljiv		S1, S5, S11
Odgovoran i discipliniran		S2
Dobro sluša		S2, S12
Razumije perspektivu svakoga roditelja ponaosob		S1, S4, S8
Prijateljski raspoložen		S3
Komunikativan		S4, S6, S10
Dobar odnos s roditeljima		S6
Zalaže se za dijete i roditelja		S2, S3
Strpljiv		S4, S13
Laički pristupa roditelju		S5
Otvoren		S9, S10
Empatičan		S10, S12
Objektivan		S8, S10, S11
Dosljedan		S10
Povjerljiv i diskretan		S2, S9, S11
Iskren		S11
Iskustven		S7, S10, S12, S13
Smiren u stresnim situacijama		S12
Poštuje roditelja		S9
Ometajuće pedagoške osobine	Negativan stav	S2, S3
	Nema ih	S1
	Nekomunikativan	S2
	Arogantan	S3, S5
	Učestalo okrivljavanje djeteta	S3, S8, S9
	Nezainteresiran	S3, S4, S9
	Loše sluša	S6
	Nedovoljna posvećenost poslu	S7, S9
	Iznosi informacija s posla izvan škole (nediskretan)	S7
	Nije objektivan	S9
	Rigidnost i neprilagođavanje svakomu djetetu ili roditelju ponaosob	S10
	Manjak iskustva	S10
	Stereotipi i predrasude prema djeci i roditeljima	S11
	Distanciran	S13
	Nema razvijenu empatiju	S12, S13
	Općenito poimanje o savjetovanju sa školskim pedagogom	U početnim je stadijima i ta praksa nije još dovoljno razvijena
Trebalo bi biti nježnije, susretljivije i otvorenije prema problemima		S11

za roditeljsko djelovanje	Veći fokus na informiranje roditelja o roditeljskim vještinama	S13
Općenito poimanje o školskome pedagogu	Izlaze uvijek u susret	S1
	Pedagog je uvijek tu i želi pomoći	S3
	Zadovoljstvo proživljenim iskustvom sa školskim pedagogom	S1, S3, S4, S5, S12
	Pedagozi nisu svemogući	S5