

Primjena realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika

Hajduković, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, 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:131:791694>

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

**PRIMJENA REALITETNE TERAPIJE U PEDAGOŠKOME
SAVJETOVANJU UČENIKA**

Diplomski rad

Lucija Hajduković

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**PRIMJENA REALITETNE TERAPIJE U PEDAGOŠKOME SAVJETOVANJU
UČENIKA**

Diplomski rad

Lucija Hajduković

Mentorica: dr.sc. Ana Širanović, doc.

Zagreb, 2020.

SADRŽAJ

| | |
|---|-----------|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. ŠKOLSKO SAVJETOVANJE | 2 |
| 2.1. Određenje pedagoškoga savjetovanja..... | 2 |
| 2.2. Pedagoško-savjetodavni razgovor | 5 |
| 2.3. Pedagog kao savjetnik | 7 |
| 3. REALITETNA TERAPIJA | 9 |
| 3.1. Teorija izbora kao osnova realitetne terapije..... | 10 |
| 3.2. Realitetna terapija kao proces promjene ponašanja..... | 12 |
| 3.3. Primjena realitetne terapije u savjetovanju učenika | 13 |
| 3.3.1. ŽDPP/WDEP model u savjetovanju učenika..... | 14 |
| 3.3.2. Istraživanja primjene realitetne terapije u savjetovanju u školi..... | 16 |
| 3.4. Glasserova „kvalitetna škola“ | 18 |
| 4. ODNOS PEDAGOŠKOGA SAVJETOVANJA I REALITETNE TERAPIJE | 19 |
| 5. METODOLOGIJA | 24 |
| 5.1. Predmet, problem i cilj istraživanja | 24 |
| 5.2. Istraživačka pitanja | 24 |
| 5.3. Uzorak istraživanja | 25 |
| 5.4. Metode i instrumenti istraživanja | 26 |
| 5.5. Način provođenja istraživanja | 26 |
| 5.6. Etički aspekti istraživanja | 27 |
| 5.7. Postupak obrade podataka | 29 |
| 6. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA | 31 |
| 6.1. Određenje pedagoškoga savjetovanja..... | 31 |
| 6.2. Procjena važnosti pedagoškoga savjetovanja i potrebe za njime u školskoj praksi .. | 32 |
| 6.3 Procjena vlastite kompetentnosti za pedagoško savjetovanje..... | 33 |
| 6.4. Odnos pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije | 35 |

| | |
|--|-----------|
| 6.5. Korištenje principa realitetne terapije i teorije izbora u pedagoškome savjetovanju učenika | 37 |
| 6.6. Procjena korisnosti kompetencija stečenih kroz edukaciju iz realitetne terapije prilikom vođenja pedagoškoga savjetovanja | 41 |
| 6.7. Izazovi u pedagoškome savjetovanju učenika i u primjeni principa realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika | 43 |
| 6.8. Procjena učinkovitosti korištenja realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika | 44 |
| 7. ZAKLJUČAK..... | 46 |
| 8. LITERATURA | 51 |
| 9. PRILOZI..... | 54 |

Primjena realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika

Sažetak

Pedagoško savjetovanje izrazito je važno kao jedno od područja rada stručnog suradnika pedagoga. Stoga, važno je da se pedagozi neprestanu stručno usavršavaju kako bi unaprijedili kompetencije za pedagoško savjetovanje. Jedna od opcija stručnoga usavršavanja je edukacija iz psihoterapijskoga pravca realitetne terapije. Naime, vrlo je malen broj znanstvenih istraživanja koja se bave primjenom realitetne terapije u savjetovanju u odgojno-obrazovnim ustanovama u svijetu, a u Republici Hrvatskoj provedeno je samo jedno znanstveno istraživanje o primjeni realitetne terapije u školskom okruženju. Ovo se istraživanje bavilo upravo tom tematikom, kako bi novim spoznajama doprinijelo pedagojskoj znanosti i praksi. Stoga, cilj ovoga istraživanja bio je istražiti odnos pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije te načine korištenja realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika. Na uzorku od pet pedagoginja proveden je polustrukturirani individualni intervju. Rezultati ukazuju na to da sudionice istraživanja procjenjuju da im studij pedagogije nije pružio ključna znanja i vještine za kvalitetno vođenje pedagoškoga savjetovanja. No, sve sudionice procjenjuju da su kompetentne za pedagoško savjetovanje učenika, zahvaljujući dodatnom stručnom usavršavanju na području realitetne terapije. Pedagoško savjetovanje i realitetnu terapiju u svome radu percipiraju isprepletenima u nedjeljivu cjelinu. Između pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije vide određene sličnosti i razlike. Primjenu realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju procjenjuju vrlo učinkovitom i pogodnom za sve situacije. Provode ju kroz pedagoško-savjetodavni razgovor s učenicima, individualno, u paru ili u grupi uz primjenu različitih dodatnih metoda rada, pritom se fokusirajući na izgradnju odnosa punog povjerenja s učnikom.

Ključne riječi: pedagoško savjetovanje, realitetna terapija, teorija izbora, učenik, školsko savjetovanje

Application of reality therapy in pedagogical counselling of students

Abstract

Pedagogical counselling is extremely important as one of the work areas of expert associate pedagogue. Hence it is very important that pedagogues constantly do professional development so they would improve their counseling competencies. One of the options for professional development is education in the field of psychotherapy, reality therapy. There is

a very small number of scientific research that explains application of reality therapy in counselling in educational institutions, and in Croatia, there is only one scientific research about application of reality therapy at schools. Therefore, this research dealt with precisely this topic, in order to contribute new knowledge to pedagogical science and practice. Therefore, the aim of this research was to investigate the relationship between pedagogical counselling and reality therapy, and to find possible ways of using reality therapy in pedagogical counselling. A semi-structured individual interviews were conducted on a sample of five pedagogues. The results show that research participants estimate that they did not get key knowledge and skills for quality pedagogical counselling during pre-service training. However, all participants assess that they are competent for pedagogical counselling of students, thanks to additional professional training in the field of reality therapy. They see pedagogical counselling and reality therapy in their work intertwined into an indivisible entirety. Also, they see certain similarities and differences between pedagogical counselling and reality therapy. All of them believe that the application of reality therapy in pedagogical counselling is very effective and suitable for all situations. They conduct it through pedagogical-advisory conversation with students, individually, in pairs or in groups, using various additional methods of work, focusing on building a relationship of full trust with the student.

Key words: pedagogical counseling, reality therapy, choice theory, student, school counselling

1. UVOD

U ovom radu središnji pojmovi su pedagoško savjetovanje učenika u školi i realitetna terapija. Rad je podijeljen na teorijski i empirijski dio. U teorijskome dijelu navedeni se središnji pojmovi definiraju i objašnjavaju. Najprije se definira i objašnjava pedagoško savjetovanje te se povezuje s i raščlanjuje od pojmova školskog savjetovanja i psihoterapije. Hechler (2012) govori da je pedagoško savjetovanje specifičan odgovor i reakcija na stanje ljudske neodlučnosti te uspostava procesa učenja koji kod učenika potiče donošenje odluka. Također, opisuje ga kao poticajno odgojno sredstvo koje se koristi u otežanim životnim okolnostima učenika (Hechler, 2012). Nadalje, u teorijskome dijelu rada opisan je pedagoško-savjetodavni razgovor te uloga pedagoga kao savjetnika. Nakon toga slijedi određenje realitetne terapije, prikaz primjene realitetne terapije u savjetovanju učenika te opis „kvalitetne škole“ W. Glassera, utemeljitelja realitetne terapije. Realitetna terapija je „pristup preko kojeg klijent uz terapeuta uči osvještavati, razumjeti i mijenjati vlastito ponašanje u skladu s idejom da sam upravlja svojim životom“ (Lojk i Lojk, 2019, 19). Temelji se na tome da je čovjek slobodno biće te je samim time odgovoran za svoje ponašanje koje je motivirano iznutra (Glasser, 2000). Na kraju teorijskoga dijela rada, pedagoško savjetovanje stavlja se u odnos s realitetnom terapijom.

Pregledom literature dobiven je uvid u načine primjene realitetne terapije u savjetovanju u odgojno-obrazovnim ustanovama. No, vrlo je malen broj znanstvenih istraživanja koja se bave primjenom realitetne terapije u savjetovanju u odgojno-obrazovnim ustanovama u svijetu, a u Republici Hrvatskoj provedeno je samo jedno znanstveno istraživanje o primjeni realitetne terapije u školskom okruženju. Stoga, u empirijskome dijelu rada odlučila sam se baviti upravo odnosom između pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije. Dakle, u empirijskome dijelu rada cilj je bio istražiti odnos pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije te načine korištenja realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika, za što je korišten polustrukturirani individualni intervju proveden na uzorku od pet pedagoginja koje su ujedno završile barem bazičnu edukaciju iz realitetne terapije i teorije izbora. U empirijskome dijelu rada donose se stoga rezultati provedenoga istraživanja odnosno dobiveni uvidi o odnosu pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije.

2. ŠKOLSKO SAVJETOVANJE

Metod Resman, pedagog i istraživač koji se na našim prostorima najviše bavio savjetodavnom djelatnošću stručnih suradnika u odgojno-obrazovnim ustanovama, školsko savjetovanje u svojoj knjizi (2000) dijeli na i objašnjava kao savjetovanje u širem i u užem smislu. Školsko savjetovanje u širem smislu obuhvaća sudjelovanje stručnog tima škole u pitanjima nastave, djelatnostima vezanim uz nastavu i širim pitanjima rada škole vezanim uz kulturu, vođenje, organizaciju prostora škole, itd. Ono je usmjereno na školski socijalni i odgojno-obrazovni prostor (Resman, 2000). Podrazumijeva posrednu pomoć učenicima kroz prilagođavanje, promjenu i oblikovanje školskih uvjeta. Također je preventivno i razvojno, tj. služi za to da do problema ni ne dođe. Podrazumijeva *konzultiranje* kao rad s trećom stranom (nastavnici, roditelji, itd.) te *koordiniranje* aktivnosti i školskih programa. Nadalje, školskim savjetovanjem u užem smislu smatra se neposredni rad stručnog tima škole s jednom osobom ili grupom ljudi, a smjer, tema i vođenje određeni su raznim neodlučnostima pojedinca, izazovima ili teškoćama. Ono je interpersonalno, odnosno neposredna pomoć jedne osobe drugoj (Resman, 2000). Dakle, školsko savjetovanje u širem smislu odnosi se na školu kao ustanovu, a školsko savjetovanje u užem smislu na jednog ili više pojedinaca, subjekata (Pažin-Ilakovac, 2015). Međutim, ovi fenomeni se preklapaju i jedno ne isključuje drugo. U školi se ne definiraju specifične granice između „jednog stručnog djelovanja i početka drugoga“, već postoji „pedagoško-metodička isprepletenost i povezanost“ (Pažin-Ilakovac, 2015, 52). Vrcelj (2016), slično Resmanu (2000), govori da su ciljevi školskog savjetovanja u širem smislu usmjereni probleme škole povezane s organizacijom, a u užem smislu na neposrednu pomoć subjektima kako bi nadišli aktualne probleme i osposobljavanje za suočavanje s novim problemskim situacijama. U ovom radu fokus je na školskom savjetovanju u užem smislu, i to onome koje provodi pedagog. Također, neće se problematizirati savjetovanje u užem smislu provođeno iz perspektiva drugih znanosti (kada su oni koji ga provode drugi članovi stručnoga tima).

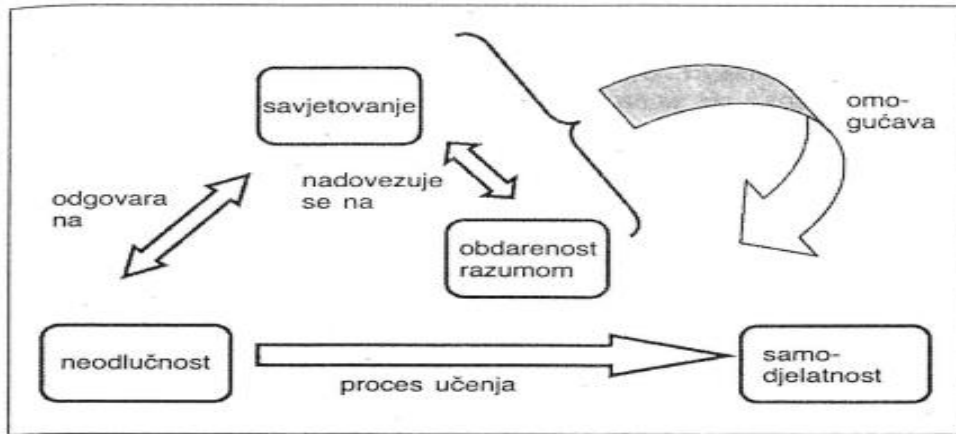
2.1. Određenje pedagoškoga savjetovanja

Pedagogijsko određenje savjetovanja započet ću određenjem odgojnog djelovanja općenito. Naime, Oliver Hechler (2012), vodeći njemački teoretičar pedagoškoga savjetovanja, u svojoj je knjizi *Pedagoško savjetovanje: teorija i praksa odgojnog sredstva* iz pedagogijske perspektive utemeljio savjetovanje kao formu odgojnog djelovanja i razvio izvorni pedagoški model savjetodavne prakse. Hechler (2012) započinje opisom srodnosti medicine i pedagogije, odnosno liječničkog i odgojnog djelovanja. On govori da se liječničko

djelovanje legitimira i zasniva s činjenicom bolesti. Zatim, on govori da postupak liječenja ne odgovara samo na bolest, već se nadovezuje i na sposobnost regeneracije organizma, a da je središnji cilj liječničke djelatnosti omogućavanje procesa liječenja koji u najboljem slučaju dovodi do izlječenja. Pri tome, govori Hechler (2012), liječnik preuzima odgovornost za svoj trud oko pokretanja procesa liječenja. S druge strane, Hechler kroz pedagošku paradigmu objašnjava kako se odgoj nadovezuje na čovjekovu obrazovljivost. „Sposobnost učenja i obrazovanja je pretpostavka za to da odgoj može uspješno pokrenuti procese učenja koji čovjeku omogućuju da dosegne stanje obrazovanosti“ (Hechler, 2012, 37). Dakle, Hechler (2012, 38) govori da „cilj odgoja ne treba gledati u obrazovanju čovjeka, već u tome da se s pomoću odgoja i raspoloživih odgojnih sredstava iniciraju procesi učenja koji čovjeku omogućavaju da se sam obrazuje“. Samim time, odgoj je usmjeren na to da se omogući proces učenja, a pedagog je onaj koji bi trebao pokrenuti procese učenja učenika (Hechler, 2012).

Na temelju izložene elaboracije odgojnog djelovanja, Hechler (2012) govori da se pedagoško savjetovanje odvaja od ostalih formi savjetovanja zato što se koristi kao sredstvo odgoja. Naime, savjetovanje je pedagoško ako ga je moguće smjestiti kao sredstvo odgoja u pedagoško utemeljenje i sustavno ga formulirati pedagoškim pojmovima (Hechler, 2012). Dakle, svako savjetovanje može se gledati kao pedagoško onda kada je ono poticajno odgojno sredstvo, a primjenjuje se u otežanim životnim okolnostima dionika odgojno-obrazovnoga procesa koji mogu biti subjekti pedagoškoga savjetovanja, a to su učenici, roditelji, a ponekad i nastavnici (Hechler, 2012). Pedagoško savjetovanje je specifičan odgovor i reakcija na stanje ljudske neodlučnosti te uspostava procesa učenja koji kod učenika potiče donošenje odluka (Hechler, 2012). Uspostavljanje pedagoškoga odnosa ili savjetodavnoga „radnog saveza nalazi dakle svoju ishodišnu točku u priznanju vlastite bespomoćnosti tražitelja savjeta. To znači da tražitelj savjeta priznaje da želi i mora naučiti nešto što će mu pomoći da prevlada svoju krizu odlučivanja, odnosno da odgovori na svoje pitanje.“ (Hechler, 2012, 87). Navedeno dovodi do samodjelatnosti učenika (Slika 1) koja je središnji element njegova samoodređenja. Pedagoško savjetovanje je sredstvo samoodgoja, a kao takvo zahtijeva određenu zrelost učenika jer bez nje i odgojenosti ne može biti savjetovanja (Hechler, 2012). Cilj pedagoškoga savjetovanja prema Hechleru (2012) je transformacija životnog problema učenika u problem učenja kako bi se odgojnim sredstvima pružile mogućnosti za učenje znanja i vještina koja može iskoristiti da prevlada određenu tešku životnu situaciju. Ono ima četverostruku funkciju: iskustvom vođenu pomoć pri sređivanju iskustava, refleksijom vođenu pomoć pri sređivanju iskustava, tj. refleksiju tih iskustava, poticanje donošenja odluka

i poticajnu potporu prilikom provođenja odluke (Sprey, 1968, prema Hechler, 2012). „Nered iskustva, koji možemo smatrati polaznom točkom neodlučnosti, i refleksija koja ga sređuje unoseći u njega smisao i značenje, omogućavaju tada donošenje odluke koja se uz pomoć poticajne potpore može i provesti“ (Hechler, 2012, 41).



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

U ovom radu fokus je na pedagoškom savjetovanju učenika, a moguća područja pedagoško-savjetodavne djelatnosti s učenicima u školama su osobni razvoj, odnos učenika i okoline te profesionalno usmjerenje, što je prikazano i na Slici 2 (Resman, 2000), pri čemu je važno da pedagog i učenik uspostave već spomenuti pedagoški odnos u kojem se pedagog „obvezuje oblikovati ponude i mogućnosti učenja čija bi primjena tražitelju savjeta mogla pomoći u prevladavanju njegovih problema. Čim se to dogodi, završeno je i savjetovanje“ (Hechler, 2012, 87). Bašić (1999, prema Širanović, 2016) pedagoški odnos definira kao poseban međuljudski odnos određen postojanjem pedagoške svrhe koja se odnosi na podršku i pomoć djeci u optimalnom razvoju njihovih prirodnih mogućnosti te u njihovome uključivanju u društvo kao radno sposobnih i odgovornih pojedinaca. Pedagoško savjetovanje najčešće se ostvaruje kroz pedagoško-savjetodavni razgovor (Jurić, 2004) koji će biti detaljnije objašnjen u nastavku rada.



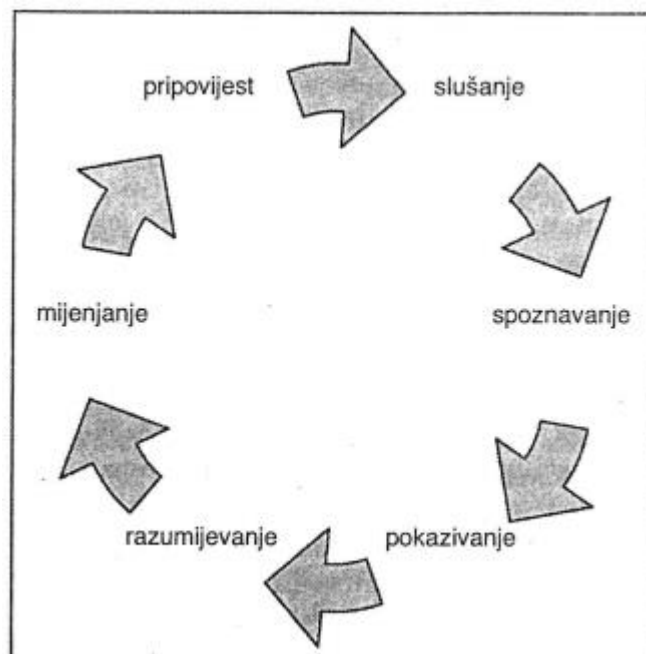
Slika 2. Tri područja pedagoško-savjetodavne djelatnosti s učenicima u školama (Resman, 2000, 132, prema Pažin-Ilakovac, 2015, 59)

2.2. Pedagoško-savjetodavni razgovor

Jurić (2004) govori da se pedagoškim razgovorom smatra svaki razgovor koji se odvija među subjektima u odgoju i obrazovanju, a da je razgovor savjetovanja specifična vrsta pedagoškoga razgovora kojom se provodi proces pedagoškoga savjetovanja. Pedagoško-savjetodavni razgovor odnosi se na neposredan rad pedagoga s jednom ili više osoba, koji je nastao radi određenih problema, poteškoća ili nedoumica (Resman, 2000). Zuković (2017, 138) govori da je pedagoško-savjetodavni razgovor „proces putem kojeg se učenik osnažuje da realno sagleda okolnosti u kojima se nalazi, da sagleda stare činjenice u novom svjetlu, da prepozna vlastite stavove i emocije i njihov utjecaj na odnose s drugima, da primjeni nova saznanja u različitim životnim situacijama“. Jurić (2004) navodi tri etape pedagoško-savjetodavnoga razgovora: pripremu, tijek razgovora te analizu, vrjednovanje i bilježenje. Prema Juriću (2004) u pripremi razgovora pedagog prikuplja podatke o učeniku, postavlja ciljeve te priprema ključna pitanja. Zatim, u tijeku razgovora postoje tri faze. Najprije se uspostavljanja odnos između učenika i pedagoga koji podrazumijeva prihvaćanje, povjerenje i podržavanje u odnosu. Nakon toga se razvija razgovor, što je ujedno i najintenzivnija faza u kojoj pedagog postavlja pitanja pomoću kojih nastoji voditi učenika „dublje“ u temu, odnosno pokušava saznati učenikovo viđenje teme. Na kraju ove etape je zaključivanje razgovora, za što je poželjno da bude pozitivno, te donošenje zajedničkih zaključaka i dogovor o daljnjoj suradnji i susretima. Zadnja etapa podrazumijeva analizu, vrjednovanje i bilježenje. Pri provođenju druge i treće etape pedagoško-savjetodavnoga razgovora važne su razvijene vještine komunikacije, otvorenost, aktivno slušanje, empatičnost, emocionalna toplina, iskrenost, humor, pravednost, tolerancija i pokazivanje zainteresiranosti za rješavanje problema učenika što može otkloniti ili smanjiti strah i nelagodu kod učenika (Brkić, 2017).

Hechler (2012) navodi šest faza u tijeku savjetovanja u kojima je moguće prepoznati pedagoško-savjetodavni razgovor. Prva je faza otvaranja u kojoj se učenik i savjetnik upoznaju i razjašnjava se okvir savjetovanja. Nakon toga slijedi faza prikupljanja podataka u čijem je središtu pripovijest učenika. Daje mu se mogućnost prikazivanja činjenica i situacije iz vlastite perspektive. Savjetnik sluša i postavlja dodatna pitanja. Sukladno tome, izmjenjuje se kazivanje i ispitivanje. Postavljaju se pitanja poput: „Što vas dovodi k meni?“, „O kojim je poteškoćama riječ?“. Zatim dolazi faza tumačenja u kojoj savjetnik tumači ono što je čuo i utvrdio potpitanjima, a učenik propituje. Nakon nje slijedi faza formuliranja nacrtu djelovanja

gdje učenik i savjetnik formuliraju različite nacрте djelovanja koji se mogu svesti na provediv nacrt djelovanja. Zatim nastupa faza zauzimanja stajališta u kojoj učenik donosi stav o iznesenim nacrtima djelovanja. U konačnici dolazi završna faza gdje se učenik i savjetnik po potrebi dogovaraju o daljnjem postupku. Učenik odbija ili prihvaća nacrt djelovanja, što ne mora nužno obrazložiti. Drugim riječima, Hechler (2012) objašnjavajući opću dinamiku tijekom savjetovanja (Slika 3) govori da proces savjetovanja postaje moguć kada se oblikuje u formu pripovijesti učenika koja nešto kazuje, ali ne pruža objašnjenje. Da bi učenik uopće mogao svoje događaje jezično artikulirati u procesu savjetovanja, važna je njegova zrelost i odgojenost (Hechler, 2012). Ako savjetnik uspije učenika potaknuti na pripovijedanje, slušanjem učenika otvara mogućnost upoznavanja njegove svakodnevice i u njoj ključne faktore koje učenik sam svjesno ne prepoznaje, a možda su disfunkcionalni dijelovi njegove životne rutine (Hechler, 2012). Nakon savjetnikova slušanja učenikove pripovijesti, on ima mogućnost spoznati, odnosno stvoriti vlastitu sliku o onome što je čuo i na temelju toga razmisliti o mogućnostima savjetovanja. Svoje spoznaje savjetnik mora prenijeti, odnosno pokazati učeniku. Nakon što savjetnik učeniku prikaže svoje spoznaje koje smatra ključnim za učenikovo razumijevanje vlastite, trenutačno teške životne situacije, na učeniku ostaje hoće li razumjeti rečeno pa onda i pokrenuti određene promjene (Hechler, 2012).



Slika 3. Opća dinamika tijekom savjetovanja (Hechler, 2012, 112)

2.3. Pedagog kao savjetnik

„Školski se pedagog afirmira kao bezuvjetni stručni resurs i uvjet razvoja suvremene škole“ (Staničić, 2005, 44). Njegov posao obuhvaća brojne funkcije i uloge, a jedna od njih je savjetodavna, što između ostalog podrazumijeva rad na određenim razvojnim i životnim problemima učenika (Mušanović, 2002, prema Staničić, 2005). S obzirom na razne funkcije i poslove što ih školski pedagog mora ostvariti u okviru svoje uloge u školi, potrebno je da neprestano razvija raznolike kompetencije (Staničić, 2005). Kompetencije školskog pedagoga Staničić (2005, 41) definira kao „odlike, znanja i kvalifikacije potrebne školskom pedagogu da bi uspješno vodio prema ostvarenju stručno-pedagoških ciljeva škole i unapređivanju kvalitete pedagoškog procesa u njoj“. Fajdetić i Šnidarić (2014) također govore kako stručnom suradniku pedagogu, da bi profesionalno i stručno obavljao svakodnevne poslove, trebaju specifične kompetencije. One podrazumijevaju određene karakteristike, odlike, osobine, sposobnosti, znanja, vještine i kvalitete (Fajdetić i Šnidarić, 2014). Kompetencije pedagoga, što ih on iskazuje u svome neposrednom djelovanju, mogu se odrediti kao osobne, razvojne, stručne, socijalne i akcijske (Staničić, 2001, 281, prema Staničić, 2005). Ključno je istaknuti akcijske kompetencije koje podrazumijevaju izravno praktično djelovanje, tj. aktivnost pedagoga u školi što uključuje savjetovanje učenika (Staničić, 2005).

Naime, različiti autori različito pristupaju konceptualizaciji pedagoga kao savjetnika, neki – poput gore u uvodu ovoga poglavlja navedenih, govore o potrebnim kompetencijama, dok neki govore o osobinama ličnosti i vještinama savjetnika. Na primjer, Pažin-Ilakovac (2015) govori da pedagog prilikom savjetovanja mora posjedovati kolaborativne vještine, kao što su tolerancija i uvažavanje razlika te prilagodljivost i pristajanje na kompromise da bi se mogao postići cilj savjetovanja. Važno je i da bude empatičan savjetnik te da „neutralizira svoje doživljaje stvarnosti“ kako bi što više osjetio učenikove i na njih primjereno odgovorio (Pažin-Ilakovac, 2015, 59). Ponašanja pedagoga koja će pozitivno utjecati na to da se kroz proces savjetovanja razvije pedagoški odnos s učenikom su opuštenost, aktivno slušanje, strpljivost i sposobnost motiviranja (Delaney i Eisenberg, 1973). Također, potrebno je shvaćanje sebe i drugih, „dobro psihičko zdravlje, osjetljivost, otvorenost, objektivnost, profesionalna kompetencija i zainteresiranost“ (Arambašić, 1996, prema Pažin-Ilakovac, 2015, 59). Zatim, važno je „osciliranje između suosjećajne, identifikacijske bliskosti i distancirano-refleksivne objektivirajuće spoznaje“ (Overbeck, 1995, 168, prema Hechler, 2012, 88). Branković i Ilić (2003, prema Nikšić, 2017), savjetnika doživljavaju kao pedagoški kompetentnog kada ne prijete, ne naređuje, ne osuđuje, ne nameće svoj moral, nema

autokratski pristup i postupke bez topline. Nadalje, različiti teoretičari i praktičari (Rogers, 1962, Janković 1997, Staničić, 2001, 2005, sve prema Nikšić, 2017) govore da adekvatno davanje pomoći u procesu savjetovanja ovisi o savjetnikovim: „osobinama ličnosti, osobnim etičkim načelima, pripremljenosti, obrazovanosti i stalnom radu na sebi“ (Nikšić, 2017, 256). Školski pedagog treba nastojati prepoznati potrebe svih učenika, kako bi mogao ostvariti ciljeve u vlastitom pedagoškom radu. On bi pri svom djelovanju trebao promišljati o situaciji te u skladu s određenim kontekstom primjenjivati vlastita znanja i vještine (Nikšić, 2017). Ono što Hechler (2012) navodi kao važno za uspješnost savjetodavnog odgojnog rada je hermeneutičko znanje, odnosno profesionalno znanje i umijeće koje pedagogu kao savjetniku omogućuje da pristupa svakom slučaju na osnovi općeg pedagoškog znanja. Također, važno je i metodičko-didaktičko znanje (Hechler, 2012). Uz navedeno, da bi pedagog bio dobar savjetnik, mora imati pedagoški takt koji podrazumijeva skup teorijskih i praktičnih znanja te označava dobro pedagoško djelovanje (Nikšić, 2017). Herbart ga, prema Nikšić (2017, 258) određuje kao „brzo procjenjivanje i odlučivanje u pedagoškoj situaciji u kojoj se mora voditi računa i o zahtjevima individualnog slučaja. On stupa na ono mjesto koje teorija ostavlja praznim u smislu izostajanja pravila ili načina koje je moguće izvesti iz teorijskih mjesta za pedagoški akt“.

Ono što je također važno spomenuti jest važnost vizije vlastitoga profesionalnoga razvoja i neprestano stručno usavršavanje školskoga pedagoga kako bi na djelotvoran i učinkovit način obavljao savjetovanje s učenicima (Zuković i Slijepčević, 2017). Nadalje, bitna je kontinuirana priprema pedagoga kao i učenje o vođenju savjetodavnog razgovora i toga kako razgovorom odgajati (Hechler, 2010, Jurić, 2004, sve prema Zuković i Slijepčević, 2017). Pritom je nužno da unapređuje svoje komunikacijske kompetencije zato što je savjetovanje usmjereno na uspostavljanje pedagoškoga odnosa pedagoga i učenika što podrazumijeva ostvarivanje komunikacije s učenicima. Dakle, važno je da pedagog kao savjetnik nastoji precizno osmišljavati i izlagati vlastite zamisli i ideje, primjereno koristi kanale u komunikaciji, bude aktivan u slušanju, služi se tehnikama asertivnosti u komunikaciji i osjetljiv je na interkulturalne razlike među učenicima (Zuković i Slijepčević, 2017).

3. REALITETNA TERAPIJA

Realitetna terapija, čiji je osnivač i autor američki psihijatar i psihoterapeut William Glasser, teorijski se definira kao „evolucijsko-sistemska pristup u radu s ljudima sa psihosocijalnim teškoćama i teškoćama u duševnom zdravlju, a praktički kao proces primjene teorije izbora u savjetovanju/psihoterapiji s ciljem poboljšanja duševnog zdravlja“ (Lojk i Lojk, 2019, 19). Psihoterapeuti i osnivači Europskog instituta za realitetnu terapiju Lojk i Lojk u svojoj knjizi *Teorija i praksa realitetne terapije* (2019, 19) objašnjavaju da je realitetna terapija „pristup preko kojeg klijent uz terapeuta uči osvještavati, razumjeti i mijenjati vlastito ponašanje u skladu s idejom da sam upravlja svojim životom“. Također, govore da se realitetna terapija temelji na tome da je čovjek slobodno biće te da je samim time odgovoran za svoje ponašanje koje je motivirano iznutra. Navedeno izvire iz teorije izbora, osnove i okosnice realitetne terapije kao psihoterapijskog pravca (Glasser, 2000), koja će detaljnije biti pojašnjena u idućem potpoglavlju. Ono što je također važno reći prilikom objašnjavanja realitetne terapije jesu razlozi uključivanja u savjetovanje ili terapiju. Naime, moguće je da pojedinca šalje treća osoba (npr. učenika učitelj) ili pak institucija (npr. roditelja socijalna služba), moguće je da pojedinac dolazi zato što želi naučiti strategije uz koje bi pokušao promijeniti drugu osobu na koju se žali ili pak da je prije odluke da se uključi u realitetnu terapiju, samoprocjenom došao do toga da je nesretan i da „ovako dalje ne ide“ (Lojk i Lojk, 2019, 83) te želi naučiti nova ponašanja kako bi se osjećao bolje (Lojk i Lojk, 2019). Kroz realitetnu terapiju nastoje se zamijeniti uvjerenja psihologije izvanjske kontrole, kojima pojedinac produbljuje svoju frustraciju i nezadovoljstvo, uvjerenjima teorije izbora (Glasser, 2000). Tako se želi postići da pojedinac ostvari ravnotežu potreba, odnosno bude sretniji, zadovoljniji i procjenjuje boljom kvalitetu života (Lojk i Lojk, 2019). Realitetna terapija može se provoditi individualno, u paru i u (heterogenoj ili homogenoj) grupi (Glasser, 1997). Kroz proces individualne ili grupne terapije ili savjetovanja, terapeut ili savjetnik svoja znanja prenosi na klijente, poučava ih teoriji izbora i tako jača njihovu osobnost, potiče na samoprocjenu i bolju kontrolu ponašanja nakon što završe s procesom psihoterapije (Glasser, 2000). Dakle, osposobljava pojedinca za osobnu primjenu teorije izbora, što mu ne stvara ovisnost o terapeutu ili savjetniku. Realitetna terapija usmjerena je na sadašnjost (realitet) i svjesne poteškoće nad kojima pojedinac ima kontrolu, a kroz proces trajanja terapije ili savjetovanja neposredno se otkriva i nesvjesno (Glasser, 2000). Optimistična je i uči ljude da su sposobni za bolje izbore i da im uvijek može biti bolje, ako se potrude. Ona ne optužuje za loše izbore i pruža osjećaj samoprihvaćenosti zbog svjesnosti činjenice da ljudi rade najbolje

što mogu u određenom trenutku (Glasser, 2000). Također, polazi od toga da je u pozadini svakog dugotrajnijeg problema najčešće nezadovoljavajući odnos s drugim(a) (Glasser, 2000).

Kritike realitetne terapije govore da ona nije dovoljno usmjerena na nesvjesno, na prošlost i traumatska iskustva, na snove i transfer (Lojk i Lojk, 2019). Lojk i Lojk (2019) osvrnuvši se na kritike govore da realitetna terapija ne negira podsvijest, već se usmjerava na svjesno koje je pod voljnom kontrolom čovjeka, a pritom često dolazi i do osvještavanja nesvjesnog. Zatim, ne bavi se prošlošću jer klijent problem doživljava u sadašnjem trenutku te polazi od toga da je klijent sposoban naučiti djelotvornija ponašanja, bez obzira na iskustvo. Snovima se ne bavi jer nema dokaza o terapijskom učinku bavljenja time, a važnost transfera ne ističe zato što je terapeut stvarna osoba s kojom klijent uspostavlja dobar odnos i terapeut kroz proces terapije ili savjetovanja postaje dio njegova svijeta kvalitete.

3.1. Teorija izbora kao osnova realitetne terapije

„Teorija izbora jest razumijevanje ljudskog ponašanja u kontekstu kibernetike drugog reda, prema kojem su živa bića samoregulirajući sustavi, koji djeluju namjenski. Ideja unutarnje motivacije, cjelovitosti i svrhovitosti ponašanja čovjeka definira kao operativno zatvoren sustav koji djeluje na principu namjenske, kružne uzročnosti. Namjena ponašanja jest uspostavljanje i održavanje ravnoteže sa sobom i okolinom u skladu s unutarnjim motivima“ (Lojk i Lojk, 2019, 21). Kako bi ovo bilo razumljivo, detaljnije će se objasniti teorijska podloga teorije izbora prema Glasseru. Naime, Glasser (2000) objašnjava kako teorija izbora govori da je organizam, odnosno cjelokupno ponašanje, zatvoreni sustav. Ono ima kružnu uzročnost i pokrenuto je potrebama unutar nas samih. Po ovome se teorija izbora razlikuje od teorija koje smatraju da je ljudsko ponašanje odgovor na vanjska zbivanja ili podražaje. Ljudi nisu sustav koji djeluje na principu „podražaj-odražaj“. Čovjek ima sliku onoga što želi dobiti u svijetu i pri tome zamjećuje vanjski svijet, a razlika između onoga što želi i onoga što pronalazi u vanjskom svijetu izaziva određenu frustraciju. Ta frustracija pokreće četiri nedjeljive komponente cjelokupnog ponašanja: aktivnosti, misli, osjećaje i fiziologiju. Zatim, čovjek odabire ponašanje kojim djeluje na vanjski svijet u pokušaju izazivanja onoga što želi, što se nalazi u njegovom svijetu kvalitete i proizlazi iz neke potrebe. Ta ponašanja su uglavnom naučena i spontana te mogu biti neučinkovita, kratkotrajno učinkovita ili pak djelotvorna. Nakon toga, čovjek stvara novu percepciju izazvanu svojim djelovanjem na svijet i ako je odabrao djelotvorna ponašanja, dobiva ono što želi. Glasser (1997) govori da je ponašanje način na koji netko upravlja sobom i premda su sve četiri

komponente cjelokupnog ponašanja uvijek prisutne, neposrednu kontrolu čovjek ima samo nad vlastitim aktivnostima i mislima. Glasser (1997) naše cjelokupno ponašanje imenuje glagolskim imenicama (depresiranje, tjeskobljenje, fobiranje, itd.) jer smatra da ovakvom uporabom gramatike smanjujemo izbjegavanje odgovornosti za ono što činimo. Nadalje, najbolji izbor čovjeka ne mora nužno biti i dobar izbor, ali čini se takvim u vrijeme kada ga čovjek odabire te mu tako daje osjećaj kontrole i ravnoteže. Temeljna postavka teorije izbora polazi od toga da mi biramo ono što činimo pa tako možemo odabrati i bolja i gora ponašanja za koja smo zatim i odgovorni.

Kao što je već prije spomenuto, Glasser (1997) vjeruje kako nas pokreću potrebe, odnosno pet potreba, od čega su četiri psihološke, a peta je potreba za preživljavanjem i reprodukcijom. Psihološke potrebe su potreba za ljubavi i pripadanjem, potreba za moći (uvažavanjem, poštovanjem, samopoštovanjem), potreba za slobodom i potreba za zabavom. Navedene su potrebe urođene, ali ih ljudi različito zadovoljavaju. Kao što motor pokreće auto, tako i nas pokreću potrebe. Važno je reći da ne postoji hijerarhija potreba. Naravno, ako potreba za preživljavanjem nije zadovoljena, čovjek ne može opstati kako bi zadovoljio i psihološke potrebe (iako ponekad psihološke potrebe mogu pojedincima biti važnije od potrebe za preživljavanjem, npr. u bombardera samoubojica, osoba koje boluju od anoreksije, itd.). Sve potrebe jednako su važne, ali smo ih u različitim situacijama različito svjesni, unatoč tome što su sve prisutne istovremeno i neodvojive su. Psihološke potrebe možemo usporediti s četiri noge koje podupiru stolac. Ako stolcu nedostaje jedna noga koja mu je potrebna da bi bio u ravnoteži, on nije u ravnoteži. Tako i ljudi, ako im jedna od četiri psihičke potrebe nije zadovoljena, nisu u psihičkoj „ravnoteži“ i nisu sasvim zadovoljni. Najuspješniji načini zadovoljavanja jedne ili više naših osnovnih potreba ovise o pojedinčevu svijetu kvalitete, koji je jedinstven za svakoga od nas. On je dinamičan, stvara se i preoblikuje tijekom cijeloga života i sačinjen je od grupa specifičnih mentalnih slika stečenih kroz životno iskustvo, koje kada uspijemo ostvariti u realitetu osjećamo ugodu, a frustraciju kada ne uspijemo. Te mentalne slike predstavljaju ljude s kojima najviše volimo biti, stvari koje najviše volimo posjedovati ili iskusiti i zamisli ili sustave vjerovanja koji određuju najveći dio naših ponašanja. Dakle, te mentalne slike u svijetu kvalitete predstavljaju načine na koje želimo da naše potrebe budu zadovoljene (Glasser, 1997).

U prethodnom je poglavlju navedeno da Glasser (2000) objašnjava kako je cilj realitetne terapije pokušati promijeniti tradicionalna uvjerenja i djelovanja u uvjerenja i djelovanja teorije izbora. Dakle, Glasser (2000) govori da ako je internalizirao teoriju izbora,

pojedinaac mijenja tradicionalno uvjerenje da je njegovo ponašanje odgovor na okolnosti i prihvaća uvjerenje teorije izbora da je njegovo ponašanje njegov izbor u određenim okolnostima. Zatim, mijenja tradicionalno uvjerenje da je njegovo ponašanje odgovor na tuđe i obrnuto te da svojim ponašanjem može postići da se druga osoba ponaša kako on želi, misli da treba ili da je pravilno. Sukladno tome, pojedinac prihvaća uvjerenje teorije izbora da je njegovo ponašanje njegov izbor, a ponašanje druge osobe njezin izbor. Prihvaća da je ponašanje druge osobe za njega samo informacija i da sam odlučuje što će učiniti s njom i obrnuto. Također, pojedinac mijenja tradicionalno uvjerenje da je njegova dužnost postići da se drugi ponašaju kako on želi, misli da treba i da je pravilno, a da je dužnost drugoga da to prihvati. Prihvaća uvjerenje teorije izbora da je njegova dužnost posredovati sve potrebne informacije, a što će druga osoba učiniti s njima je njezin izbor za koji snosi posljedice. Integracijom uvjerenja teorije izbora, smanjuje se frustracija i nezadovoljstvo te se postiže unutarnja ravnoteža (Lojk i Lojk, 2019). Pojedinaac kroz proces terapije ili savjetovanja mijenja i ubojita ponašanja poput kritiziranja, okrivljavanja, prigovarivanja, vrijeđanja, kažnjavanja, itd. na skrbna ponašanja poput podržavanja, ohrabrivanja, slušanja, prihvaćanja, poštovanja, itd. (Glasser, 2001). Kako izgleda proces promjene navedenih uvjerenja i ponašanja u savjetovanju ili terapiji kada se primjenjuje realitetna terapija, bit će objašnjeno u nastavku rada.

3.2. Realitetna terapija kao proces promjene ponašanja

„Proces promjene ponašanja uključuje tri međusobno povezana procesa koji uvjetuju jedan drugi: 1. proces samoprocjene, 2. proces iskustvene provjere i 3. proces integracije odnosno reprogramiranja“ (Lojk i Lojk, 2019, 83). Lojk i Lojk (2019) objašnjavaju proces samoprocjene kao proces u kojem pojedinac osvještava razinu vlastite frustracije, nezadovoljstva životnim teškoćama. Ako je ona visoka i pojedinac je izrazito nezadovoljan, može odlučiti krenuti na terapiju ili savjetovanje kako bi naučio nova ponašanja kojima će sniziti vlastitu frustraciju. U procesu terapije ili savjetovanja, terapeut ili savjetnik nudi klijentu uvjerenja teorije izbora, nasuprot njegovih uvjerenja izvanjske kontrole, kako bi razmotrio alternativno razumijevanje vlastitih teškoća. Međutim, ovdje je ključan odnos povjerenja između terapeuta ili savjetnika i klijenta, kako bi klijent uopće razmotrio promjenu uvjerenja, ponašanja. Ako klijent vidi smisao u uvjerenjima teorije izbora i odluči nastaviti terapiju, tada započinje proces provjere tih uvjerenja kroz iskustvo. Lojk i Lojk (2019) govore da klijent provjerava uvjerenja teorije izbora kroz odnos s terapeutom, u kojem ih i terapeut ili savjetnik primjenjuje. On „vjeruje u njegove potencijale i hrabri ga da preuzme inicijativu“

(Lojk i Lojk, 2019, 84). Ovo je faza u kojoj klijent verbalizira i razumije nova uvjerenja, ali tek kada odluči promijeniti akcije u skladu s novim uvjerenjima kreće s procesom integracije uvjerenja teorije izbora (Lojk i Lojk, 2019). U procesu integracije klijent prepoznaje vlastitu primjenu tradicionalnih uvjerenja u frustraciji i svjesno se preusmjerava na polaženje od uvjerenja teorije izbora pa u skladu s time mijenja vlastito ponašanje. Ovo je proces koji se uči i usvaja kako bi s vremenom postao automatiziran. No, promjena ponašanja klijenta i usklađivanje s okolnostima nikada ne prestaje, već se „proces integracije reflektira dalje na proces samoprocjene, iskustvene provjere i teče dalje potičući njegov daljnji razvoj“ (Lojk i Lojk, 2019). Dakle, iako je klijent integrirao uvjerenja teorije izbora, u različitim životnim situacijama ponovo provodi samoprocjenu radi određene frustracije, prisjeća se znanja o uvjerenjima teorije izbora i provodi ih u akciju, odnosno ponaša se u skladu s njima.

3.3. Primjena realitetne terapije u savjetovanju učenika

Glasser (2000) govori da su realitetna terapija i teorija izbora dobra osnova u radu s djecom i mladima jer se im se tako pruža optimističan pogled na rast i razvoj, teži se razvoju kvalitetnih međuljudskih odnosa te prihvaćanju odgovornosti za svoje zadovoljstvo, sreću, uspjeh, razvoj i slično. Mason i Duba (2009, prema Sabo, 2016, 26) vjeruju da savjetnici koji djeluju po principima teorije izbora imaju „stvaran potencijal za pozitivan utjecaj na školski uspjeh učenika, profesionalnu orijentaciju i njihovo usklađivanje s osobnim i socijalnim promjenama“. Roaten i Roaten (2012, prema Smith, 2018) smatraju da je realitetna terapija pristup koji pozitivno djeluje na rad s adolescentima u školi te da se principi realitetne terapije mogu koristiti s učenicima kako bi postigli svoje ciljeve jer ih se tako uči da ispituju odnos između svojih postupaka i ciljeva. Nadalje, Mason i Duba (2009) smatraju kako se kroz realitetnu terapiju naglašava važnost osobnih kvaliteta, topline, iskrenosti, kongruencije, razumijevanja, prihvaćanja, brige, otvorenosti i poštovanja za pojedinca. Te karakteristike mogu pomoći savjetnicima u izgradnji povjerenja i razvoju pozitivnih odnosa s učenicima, što je vrlo važno. Zatim, savjetnici koji koriste realitetnu terapiju trebali bi razumjeti i biti sposobni naučiti učenike osnovnim načelima teorije izbora, o osnovnim potrebama i svijetu kvalitete, što učenicima može pružiti osjećaj samopoštovanja, vrijednosti, unutarnjeg mira i samopouzdanja (Mason i Duba, 2009). Savjetnice Mason i Duba (2009) na temelju iskustva u savjetovanju govore kako je nezadovoljstvo učenika često povezano s poteškoćama u učenju, nedostatku interesa i motivacije za učenje te školskim neuspjehom. Stoga, u svom članku *Korištenje realitetne terapije u školama: njezin potencijalni utjecaj na učinkovitost ASCA nacionalnog modela* omogućuju uvid u brojne aktivnosti iz vlastite prakse koje savjetnici koji

prakticiraju realitetnu terapiju mogu primjenjivati u savjetovanju učenika na području akademskog, osobnog, društvenog i karijernog razvoja. Pri tome se uzima u obzir jedinstvenost svake osobe i nastoji se omogućiti svakom učeniku da upozna sebe i vlastite potrebe. Kada je riječ o potrebi za preživljavanjem nastoji se poučiti učenike tehnikama opuštanja i redukcije stresa, koje će im naročito biti korisne pri ispitnim situacijama. Također, moguće je poučavati učenike o povezanosti psihičkog i fizičkog zdravlja te o tome kako funkcioniraju ljudske kognitivne strukture. Zatim, kako bi se pokušala povećati mogućnost da učenici zadovolje potrebu za ljubavi i pripadanjem, savjetnici mogu organizirati okupljanja većih grupa ljudi na kojima je važno da se učenici međusobno povezuju. Kako bi se pokušala na adekvatan način zadovoljiti potreba za moći, savjetnici mogu organizirati aktivnosti na kojima svi učenici mogu nešto postići i uspjeti. Nadalje, da bi se olakšalo zadovoljavanje potrebe za slobodom, moguće je učenike poučiti ŽDPP, odnosno WDEP modelu koji će biti objašnjen u sljedećem potpoglavlju. Potrebu za zabavom mogu zadovoljavati kroz neke već navedene načine. Ono što je također važno spomenuti je da savjetnici mogu raditi s učenicima na razvoju karijere, odnosno poučavati ih i ohrabrivati da razviju karijeru tako da provode grupne i individualne sastanke na kojima s učenicima razgovaraju o željenoj karijeri na temelju prepoznavanja vlastitih potreba (Mason i Duba, 2009).

3.3.1. ŽDPP/WDEP model u savjetovanju učenika

Primjena realitetne terapije u savjetovanju uključuje upotrebu specifičnih postupaka koji mogu voditi promjeni ponašanja, tzv. ŽDPP model, koji je osmišljen od strane stručnjaka realitetne terapije, a primjenjuje se i s učenicima (Glasser, Wubbolding, 1995, Corey, 2004, sve prema Zuković, 2017) kao sredstvo za poticanje učenika na preuzimanje odgovornosti u vezi vlastitog izbora i motiviranje učenika da promijene vlastite percepcije u one koje će za njih biti djelotvornije (Banks, 2009, prema Mabeus, 2016). Kratica koja se koristi za naziv modela (ŽDPP) odnosi se na želje i potrebe (Ž), djelovanje i smjer djelovanja (D), procjenu (P), planiranje i posvećenost provođenju plana (P) (Zuković, 2017), dok se u stranoj literaturi koristi kratica WDEP (*W= want, D= doing/direction, E= evaluation of self, P= planning*) (Banks, 2009, prema Mabeus, 2016). Zuković (2017) objašnjava ovaj model na sljedeći način: najprije, uz pomoć savjetnikovih pitanja učenik može prepoznati, definirati i osmisлити kako želi zadovoljiti vlastite potrebe i odnose s drugima. Kako bi učenik zadovoljio vlastite potrebe, važno je da prepozna smjer djelovanja, kao i tehnike koje će mu omogućiti dolazak do željenog cilja. Pritom, bitno je poticati učenika da samostalno procjeni djelotvornost vlastitog ponašanja i da tako usmjeri svoje izbore koji bi trebali dovesti do određenih

promjena. Kroz planiranje i posvećenost provođenju plana, učenik može prepoznati specifične strategije za zadovoljavanje želja, a samim time i potreba. Važno je naglasiti kako učenik sam izrađuje plan djelovanja, čiji je krajnji cilj uspostavljanje kontrole nad svojim životom. Ako se pak primijenjene tehnike ne ispostave uspješnima, traže se neke druge, a savjetnik može i poučavati učenika o opcijama njihove uspješne primjene (Zuković, 2017). Sljedeći koraci koje su osmislili Glasser i Wubbolding (1995, prema Stupart, 2018) opisuju postupke koji su utemeljeni u realitetnoj terapiji, a koje bi savjetnik mogao koristiti u savjetovanju da učenicima razjasni odnos između izbora i posljedica tog istog izbora, kako bi pokušao povećati mogućnost da donesu pozitivne stavove prema školi i uspješnosti u školi.

1. Uspostavite pozitivnu povezanost s učenikom.

Učenici trebaju znati da se njihovi nastavnici brinu o njima te imaju najbolje namjere. Prema tome, ključni dio savjetovanja u kojem se primjenjuje realitetna terapija je uspostavljanje pozitivnog odnosa između savjetnika i učenika. Naglasak je na čvrstom, ali prijateljskom odnosu koji odiše toplinom, razumijevanjem, prihvaćanjem i brigom.

2. Usredotočite se na trenutno ponašanje.

Treba utvrditi u čemu je problem. Dakle, savjetnici mogu pomoći učenicima da procijene svoje stanje. Postavlja se pitanje: "Što radiš da dobiješ ono što želiš?". Cilj je da učenici identificiraju sve što rade kako bi poboljšali situaciju, na primjer da postignu bolje ocjene u školi.

3. Učenici uče prihvaćati odgovornost za svoje izbore.

Savjetnici pomažu učenicima da prihvate odgovornost za svoje postupke. Učenik treba utvrditi dobiva li trenutnim ponašanjem ono što kaže da želi.

4. Učenik bi trebao pokušati procijeniti vlastito ponašanje.

Savjetnik može pitati učenika je li njegovo ponašanje korisno ili štetno. Drugim riječima, "Da li ti izbori koje činiš daju ono što želiš?"

5. Razviti plan djelovanja.

Savjetnik i učenik surađuju kako bi osmislili planove djelovanja radi zadovoljavanja potreba. Plan za svakog učenika mora biti realan i usmjeren na pomaganje učeniku da promijeni svoje ponašanje.

6. Učenik se obvezuje da će provoditi plan.

Ta obveza treba biti izvediva i biti napisana u obliku ugovora.

7. Učenik slijedi i provodi plan.

Naime, učenici bi trebali provoditi svoj plan, a ako planovi ne djeluju, izmijeniti ih ili smisliti plan koji je više izvediv. Međutim, ako učenici ne ispune svoje obveze, savjetnik će morati provesti posljedice zapisane u njihovim planovima. U tom procesu, učenici nauče vrijednu lekciju, tj. da nisu žrtve okolnosti, nego mogu odabrati ponašanja kojima će bolje zadovoljiti vlastite potrebe.

U konačnici, Stupart (2018) govori da koristeći WDEP model, savjetnici mogu pokušati potaknuti učenike na ispitivanje specifičnih potreba i želja u područjima poput školskog angažmana i akademskog postignuća. To ih može potaknuti da procijene koliko se kreću u smjeru onoga što stvarno žele. Ako su učenici uvjereni da trenutnim ponašanjem ne dobivaju ono što žele, to bi ih moglo motivirati na promjenu prema produktivnijem ponašanju (Stupart, 2018).

3.3.2. Istraživanja primjene realitetne terapije u savjetovanju u školi

Jedino istraživanje koje se u Republici Hrvatskoj bavilo istraživanjem primjene realitetne terapije u savjetovanju u školi provela je Sabo (2016) sa stručnim suradnicima osnovnih škola o učincima primjene realitetne terapije u savjetovanju u školi. Rezultati su pokazali da su se svi sudionici osjećali nekompetentno za savjetovanje učenika prije nego što su se upoznali s teorijom izbora te su tražili načine kako bi unaprijedili svoj rad. Svi oni u potpunosti primjenjuju teoriju izbora u savjetovanju učenika i samoprocjenom su došli do zaključka da je njihov rad sa znanjima teorije izbora neusporedivo kvalitetniji od rada bez tih znanja. Načini na koje sudionici primjenjuju realitetnu terapiju u savjetovanju je kroz razvoj odnosa s učenikom, primjenu skrbnih navika, poučavanje učenika teoriji izbora, rad na pronalaženju djelotvornijeg ponašanja za usklađivanje s okolinom i bolje uspostavljanje odnosa, baziranje na sadašnjosti te rad na prihvaćanju sebe.

Davis i Clark (2012) su u SAD-u, državi Florida, proveli istraživanje o percepciji školskih savjetnika o korištenju principa realitetne terapije kroz igru u školskome savjetovanju učenika osnovne škole, kako bi se kod učenika razvile vještine stvaranja odnosa i rješavanja problema. Tri tehnike igre korištene u realitetnom savjetovanju bile su uvedene u

školsko savjetovanje: vježba s ladicama s pijeskom i svijetom kvalitete (Allen i Berry, 1987, Gil, 1998, Glasser, 1998, sve prema Davis i Clark, 2012), upotreba lutkarske igre za uvođenje koncepta cjelokupnog ponašanja (Gil, 1994, Glasser, 1998, sve prema Davis i Clark, 2012) i WDEP aktivnost crtanja. Davis i Clark (2012) objašnjavaju da su u vježbi s ladicama s pijeskom i svijetom kvalitete, učenici dobili upute da sagrade svoj svijet kvalitete koji uključuje ljude, stvari i vjerovanja, koristeći figurice u ladici koja ima pijesak na dnu. Svrha ove aktivnosti bila je pružiti učenicima i školskim savjetnicima vizualni prikaz pogleda učenika na svijet, uključujući važne mentalne slike u njihovu svijetu kvalitete. Druga tehnika odnosila se na lutkarsku igru za uvođenje koncepta cjelokupnog ponašanja. Četiri lutke korištene su za opisivanje svake od četiri komponente cjelokupnog ponašanja (aktivnost, mišljenje, osjećaji i fiziologija). Ova aktivnost može pomoći učeniku u razumijevanju svakog od ovih aspekata ponašanja i tome kako oni međusobno utječu. Konačno, uvedena je ŽDPP, tj. WDEP aktivnost crtanja, koristeći komponente želja (Ž), djelovanja i smjera djelovanja (D), procjene (P) te planiranja i posvećenosti provođenju plana (P) u nizu crteža. Ova aktivnost može poslužiti savjetniku i učeniku da vizualno predstave problem učenika i potencijalna rješenja. Rezultati istraživanja Davis i Clark (2012) pokazali su da su školski savjetnici prepoznali važnost u tome da se učenici osnovne škole izraze na kreativan način kao što je igra. „Igra je jedan od prvih načina učenja, koji omogućuje nove spoznaje kroz vlastito iskustvo“ (Đurić, 2009, 345). U igri dijete održava koncentraciju, uči samostalnost i kreativno se razvija te ga se uz pomoć njegova interesa za igru može voditi učenju novih znanja putem igre (Đurić, 2009). Znanja i vještine moguće je stjecati i razvijati putem igre, a savjetnik slušanjem i promatranjem učenika može spoznati što je učeniku važno u životu. Usput učenici uče o sebi. Također, važno je spomenuti da je sama igra djetetu najčešće glavni interes te da u njemu izaziva ugodu (Đurić, 2009) pa se kroz igru može smanjiti njegova anksioznost i razvijati odnos između učenika i savjetnika, čime se može stvoriti mogućnost za razgovor o temama koje učenici percipiraju „teškima“, npr. smrt, bijes, rastava roditelja, prijateljstvo i sl. Davis i Clark (2012) govore da su savjetnici kroz ove igre u istraživanju uglavnom upoznali svijet kvalitete učenika, njihovo cjelokupno ponašanje te su stvorili povezanije odnose s učenicima na temelju povjerenja. Međutim, navode da je za sudjelovanje u ovim aktivnostima potreba određena kognitivna zrelost učenika kako bi mogli shvatiti pojedine koncepte teorije izbora koji ih se nastoje poučiti kroz igru, što im je ponekad predstavljalo problem. Također, problem može predstavljati nedostatak vremena u planu i programu školskog savjetnika, koje je potrebno za provođenje ovih aktivnosti. Unatoč tome, u

zaključku istraživanja stoji da školski savjetnici imaju pozitivnu percepciju o korištenju principa realitetne terapije kroz igru u školskome savjetovanju učenika osnovne škole.

Loyd (2005) je u SAD-u, državi Georgia, proveo istraživanje o tome kako učenje teorije izbora utječe na percepciju učenika srednje škole o zadovoljstvu ostvarenosti vlastitih potreba i na promjene u ponašanju. Kroz ovo istraživanje nastojalo se saznati je li i ako jest, u kojoj se mjeri nakon učenja teorije izbora povećalo zadovoljstvo srednjoškolaca u vezi percepcije ostvarenosti vlastitih potreba za pripadanjem, moći, slobodom i zabavom. Rezultati su pokazali da izloženost načelima i praksa načela realitetne terapije pozitivno utječe na percepciju učenika o zadovoljstvu ostvarenosti trima od četiri psihološke potrebe prema teoriji izbora: moći, slobodom i zabavom. Zatim, na temelju ponovljenih mjera provedenih u istraživanju, u nepoznatom vremenskom periodu jer ga autor nije naveo, rezultati su pokazali da izlaganje načelima realitetne terapije ima održiv pozitivan učinak na zadovoljstvo ostvarenosti trima od četiri psihološke potrebe prema teoriji izbora: moći, slobodom i zabavom. Dakle, izloženost učenika principima teorije izbora ima pozitivan održivi učinak na njihovo poimanje zadovoljstva ostvarenosti u tri od četiri navedene psihološke potrebe. Međutim, nepoznato je koliko je vremenski održiv pozitivan učinak, s obzirom na to da razmak između inicijalnih i ponovljenih mjera nije poznat.

3.4. Glasserova „kvalitetna škola“

Ono što je također važno spomenuti je da Glasser (2005) govori da se teorija izbora može primjenjivati u suradničkom vođenju i tako omogućava postizanje „kvalitetne škole“. To je moguće ostvariti poticanjem razvoja vještina poučavanja, razvijanjem vizije stalnog unapređivanja odgojno-obrazovne uspješnosti, razvijanjem komunikacijskih vještina, razvijanjem sustava, vještina kooperativnog vrednovanja i samovrednovanja, unapređivanjem vještina suradničkog vođenja razreda i škole, i slično. Također, primjena teorije izbora u školi može voditi k upravljanju školama prema kvaliteti i napraviti obrat od šefovanja prema vođenju (Glasser, 1994, prema Sabo, 2016). Nastavnik koji je ujedno i voditelj pokušava stvoriti toplu, srdačnu i prisnu okolinu bez prisile te se trudi da stvori mogućnost da ga učenici smjeste u svoj svijet kvalitete kroz rad u kojem pokušava omogućiti učenicima da zadovoljavaju svoje potrebe (Glasser, 1994, prema Sabo, 2016). Kako bi se Glasserova *kvalitetna škola* mogla provoditi, potrebno je i djelatnike i učenike škole poučiti teoriji izbora, a roditelje poticati da se uključe u radionice kroz koje također mogu učiti o teoriji izbora (Sabo, 2016).

4. ODNOS PEDAGOŠKOGA SAVJETOVANJA I REALITETNE TERAPIJE

Pedagoško savjetovanje specifičan je odgovor na stanje ljudske neodlučnosti kojim se uspostavlja proces učenja koji kod pojedinca potiče donošenje odluka (Hechler, 2012). Učenik pri tome priznaje vlastitu bespomoćnost, „da želi i mora naučiti nešto što će mu pomoći da prevlada svoju krizu odlučivanja, odnosno da odgovori na svoje pitanje“ (Hechler, 2012, 87). Slično tome, pojedinac ulazi u proces realitetne terapije ili savjetovanja kada osvijesti razinu vlastite frustracije, nezadovoljstva životnim teškoćama. Ako je ona visoka i pojedinac je izrazito nezadovoljan, može sam odlučiti krenuti na terapiju ili savjetovanje kako bi naučio nova ponašanja kojima će sniziti vlastitu frustraciju i osjećati se bolje. S druge strane, postoji mogućnost da je poslan od strane treće osobe ili institucije (npr. učitelja, socijalne službe) (Lojk i Lojk, 2019). Nadalje, Hechler (2012, 38) govori da „cilj odgoja ne treba gledati u obrazovanju čovjeka, već u tome da se s pomoću odgoja i raspoloživih odgojnih sredstava iniciraju procesi učenja koji čovjeku omogućavaju da se sam obrazuje“. Samim time, odgoj je usmjeren na to da se omogući proces učenja, a pedagog je taj koji pokušava pokrenuti procese učenja kod učenika. Ono što je također važno spomenuti, a to govori Hechler (2012) je da je cilj pedagoškoga savjetovanja samodjelatnost (pronaći odgovor, odluči i provedi odluku) kao središnji element sveobuhvatno shvaćenog osobnog samoodređenja. Pritom, pedagoško savjetovanje podupire čovjeka da promijeni percepciju toga da radi nešto što mora učiniti u percepciju da su djela slobodan izbor pojedinca što je ujedno i polazište realitetne terapije. Također, pedagoško savjetovanje poučava čovjeka da u sebi pronađe odgovor. Ono je i sredstvo samoodgoja, a kao takvo zahtijeva određenu zrelost učenika jer bez nje i odgojenosti ne može biti savjetovanja (Hechler, 2012). Cilj realitetne terapije također je inicirati i omogućiti klijentu proces učenja teorije izbora kroz procese samoprocjene, iskustvene provjere i integraciju (Lojk i Lojk, 2019), za što je kao i u pedagoškome savjetovanju potrebna određena kognitivna zrelost osobe (Davis i Clark, 2012). U tijeku terapije ili savjetovanja, terapeut ili savjetnik nudi mu uvjerenja teorije izbora, nasuprot njegovih uvjerenja izvanjske kontrole, kako bi razmotrio alternativno razumijevanje vlastitih teškoća. Kroz to se želi postići da klijent bude sretniji, zadovoljniji i kvalitetu života procjenjuje boljom (Lojk i Lojk, 2019). Pri tome, ključan je odnos povjerenja između terapeuta ili savjetnika i klijenta, kako bi klijent uopće razmotrio promjenu uvjerenja, ponašanja. Terapeut ili savjetnik vjeruje u potencijale klijenta i hrabri ga da preuzme inicijativu u vezi donošenja odluka (Lojk i Lojk, 2019). Također, u pedagoškome savjetovanju važno je da pedagog i učenik uspostave već spomenuti pedagoški odnos u kojem

se pedagog obvezuje oblikovati ponude i mogućnosti učenja čija bi primjena učeniku mogla pomoći u prevladavanju njegovih problema (Hechler, 2012). Taj odnos podrazumijeva prihvaćanje, povjerenje i podržavanje (Jurić, 2004). Također jedan od ciljeva realitetnog savjetovanja ili terapije je pokušati pomoći klijentima da poboljšaju postojeće odnose ili uspostave nove (Corey, 2004, prema Zuković, 2017). Prema Resmanu (2000) to je i jedno od područja rada pedagoga u pedagoškome savjetovanju, rad na odnosu učenika i okoline.

U sljedećoj tablici vidljiva je usporedba pedagoškoga savjetovanja prema Juriću (2004) i Hechleru (2012) s primjenom realitetne terapije u savjetovanju učenika što u sebi obuhvaća ŽDPP, odnosno WDEP model. Iz Tablice 1 vidljivo je kako se pristupi međusobno preklapaju i smisleno nadopunjuju.

Tablica 1 Usporedba pristupa pedagoškome savjetovanju s pristupom primjene realitetne terapije u savjetovanju (Hechler, 2012; Jurić, 2004; Stupart, 2018)

| Opća dinamika tijeka savjetovanja (Hechler, 2012) | Etapae razgovora savjetovanja/pedagoškog razgovora – pedagoški pristup (Jurić, 2004, prema Pažin-Ilakovac, 55) | Primjena realitetne terapije u savjetovanju učenika - ŽDPP/WDEP model (Stupart, 2018) |
|---|---|---|
| Faza otvaranja: učenik i savjetnik se upoznaju i razjašnjava se okvir savjetovanja. | „ Priprema razgovora (prikupljanje podataka o učeniku, postavljanje cilja, priprema ključnih pitanja)“ | Obaviještena izjava o pristanku / povjerljivosti, uspostavljanje veze |
| Faza prikupljanja podataka: u središtu je pripovijest učenika, daje mu se mogućnost prikazivanja činjenica i situacije iz vlastite perspektive. Savjetnik sluša i postavlja dodatna pitanja. Izmjenjuje se kazivanje i ispitivanje. Postavljaju se pitanja: „Što vas dovodi k meni?“, „O kojim je poteškoćama riječ?“. | „Tijek razgovora a) uspostavljanje odnosa (podržavajući odnos, prihvaćanje, povjerenje)“ | Uspostavljanje veze |
| | „Tijek razgovora b) razvoj razgovora (najintenzivnija etapa, <i>postavljanje pitanja</i> , dublji razgovor o temi, saznati učenikovo gledište)“ | Cilj - što želiš? Osvještavanje potreba <i>Ovo pomaže učeniku da razjasni i odredi svoje želje. Ovaj proces ispitivanja pomaže mu da opiše što želi od sebe</i> |

| | | |
|--|---|--|
| | | <i>i drugih, uključujući roditelje, učitelje i vršnjake.</i> |
| Faza tumačenja: savjetnik tumači ono što je čuo i utvrdio potpitanjima, a učenik propituje. | „Tijek razgovora c) razvoj razgovora (najintenzivnija etapa, pitanja za dublji razgovor o temi, <i>saznati učenikovo gledište</i> “ | Smjer djelovanja, trenutne radnje - Što trenutno radiš / osjećaš / razmišljaš? <i>Ovo pitanje pomaže učeniku da bude svjesniji svojih izbora i kuda bi ga oni mogli voditi.</i> |
| Faza formuliranja nacrt a djelovanja: učenik i savjetnik formuliraju različite nacrt e djelovanja koji se mogu svesti na provediv nacrt djelovanja. | | Samovrednovanje - kako to pomaže? Promjena - Kako možeš bolje? |
| Faza zauzimanja stajališta: učenik donosi stav o iznesenim nacrtima djelovanja. Učenik odbija ili prihvaća nacrt djelovanja, što ne mora nužno obrazložiti. | | Plan - Što želiš učiniti da te približi svome cilju? <i>Zamolite učenika da provode samoprocjenu. Samovrednovanje je ključni element u realitetnoj terapiji. Ovo je najvažnije pitanje, koje u suštini pita učenika, "Pomaže li ti što radiš da dobiješ ono što želiš?"</i> <i>Zamolite učenika da napravi planove za učinkovito ispunjavanje</i> |

| | | |
|---|--|---|
| | | <i>njihovih potreba. Ovo od učenika traži detaljne strategije za promjene koje će mu pomoći da preuzme odgovornost za smjer u kojem ide njegov život.</i> |
| Završna faza: učenik i savjetnik se po potrebi dogovaraju o daljnjem postupku. | „Tijek razgovora d) zaključivanje razgovora (pozitivno završiti razgovor, zajednički zaključci, dogovor o daljnjim susretima)“ „Analiza, vrjednovanje, bilježenje“ | Procjena učenikove predanosti obvezi - ljestvica od 1 do 10. Dogovor sljedećeg sastanka. |

Nadalje, važno je spomenuti rezultate istraživanja Ledić i sur. (2013) koji ukazuju na to da pedagozi kompetencije u području pedagoškoga savjetovanja procjenjuju jednima od najvažnijih kompetencija pedagoga. Brkić (2017) kaže da bi se pedagozi trebali dalje educirati i stručno osposobljavati, radi toga što je pedagoško savjetovanje vrlo složena djelatnost. Jedna od opcija je psihoterapija, što između ostaloga podrazumijeva i edukaciju iz realitetne terapije. Nastavak edukacije nakon diplomskog studija pedagogije ostavlja se savjesti stručnjaka ili se prepušta njihovoj snalažljivosti (Janković, 1997). Prema tome, ako pedagog nema povjerenje u svoje stečeno znanje, odnosno primjećuje da mu je nedostavno za rad s novim izazovima i problemima ili je jednostavno željan novih, dodatnih znanja iz područja savjetovanja, u skladu sa svojim kapacitetima i mogućnostima slobodan je dodatno se obrazovati i ta znanja primjenjivati u svome radu.

Na kraju, važno je spomenuti ključnu razliku u odnosu pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije. Preciznije, pedagoško savjetovanje područje je rada stručnog suradnika pedagoga za koje se on, između ostaloga, formalno obrazuje primarno na studiju pedagogije,

u sklopu određenog sveučilišta, dok se realitetni terapeut/savjetnik obrazuje na petogodišnjoj formalnoj edukaciji, koju na našim prostorima organizira Europski institut za realitetnu terapiju. Samim time, postoji velika razlika između dubinske teorijske i praktične podloge koja u ovome radu nije detaljno analizirana.

5. METODOLOGIJA

5.1. Predmet, problem i cilj istraživanja

Pretražujući već provedena empirijska istraživanja na temu primjene principa realitetne terapije i teorije izbora u školskome savjetovanju, otkriveno je kako je zapravo malen broj takvih u svijetu, a još manji u Republici Hrvatskoj. Dakle, nedostaje domaćih i stranih istraživanja na ovu tematiku. Naime, nekolicina provedenih istraživanja pokazuje da se realitetna terapija može primjenjivati u savjetovanju učenika (Loyd, 2005; Mason i Duba, 2009; Davis i Clark, 2012; Mabeus, 2016; Sabo, 2016; Zuković, 2017; Smith, 2018; Stupart, 2018), međutim nedostaju istraživanja o tome kako se konkretno primjenjuje realitetna terapija u školskome i pedagoškome savjetovanju, s navođenjem specifičnih postupaka, prednosti i nedostataka te s kritičkim promišljanjem o primjeni istoga, zbog čega će se ovo istraživanje baviti upravo navedenim. Dakle, fokus ovoga empirijskoga istraživanja je odnos pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije.

Problem ovog kvalitativnoga istraživanja je nedovoljna istraženost odnosa pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije te načina korištenja realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika.

Cilj ovog istraživanja je istražiti odnos pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije te načine korištenja realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika.

5.2. Istraživačka pitanja

1. Kako pedagozi shvaćaju pedagoško savjetovanje?
2. Kako pedagozi procjenjuju važnost pedagoškoga savjetovanja i potrebu za njime u praksi?
3. Kako pedagozi procjenjuju vlastitu kompetentnost za pedagoško savjetovanje?
4. Kako pedagozi shvaćaju odnos pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije?
5. Kako pedagozi koriste principe realitetne terapije i teorije izbora u pedagoškom savjetovanju učenika?
6. Kako pedagozi procjenjuju korisnost kompetencija stečenih kroz edukaciju iz realitetne terapije prilikom vođenja pedagoškoga savjetovanja?

7. Što pedagozi smatraju glavnim izazovima u pedagoškome savjetovanju učenika i u primjeni principa realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika?
8. Kako pedagozi procjenjuju učinkovitost korištenja realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika?

5.3. Uzorak istraživanja

U Tablici 2 opisan je uzorak ovoga istraživanja na kojem je proveden polustrukturirani intervju.

Tablica 2 Prikaz karakteristika uzorka (N=5)

| | | N |
|--|---------------|---|
| Obrazovna ustanova zaposlenja | Osnovna škola | 1 |
| | Srednja škola | 3 |
| | Učenički dom | 1 |
| Spol | Ženski | 5 |
| | Muški | 0 |
| Dob | <35 | 2 |
| | >35 | 3 |
| Broj godina radnoga iskustva | <10 | 2 |
| | >10 | 3 |
| Broj godina iskustva rada s realitetnom terapijom | <10 | 2 |
| | >10 | 3 |

Uzorak istraživanja je namjeren, a čini ga pet pedagoginja koje su završile barem bazičnu edukaciju iz realitetne terapije i teorije izbora. Tri pedagoginje zaposlene su u srednjoj školi, jedna je u učeničkome domu, a jedna u osnovnoj školi, u nekolicini različitih županija. Gorman i Clayton (2005, prema Žentil Barić, 2016) objašnjavaju kako namjerni uzorak nastaje kada istraživač sam odabire pojedine sudionike iz populacije zbog toga što imaju karakteristike važne za svrhu istraživanja (iskustvo, mišljenje, informacije i slično) i od kojih se nastoje dobiti što iscrpniji podaci. Milas (2005, 587) namjerni uzorak naziva „tipičnim za populaciju čije mišljenje želimo upoznati“. Uzorak istraživanja dobiven je metodom snježne grude kojom se fokusirano bira mali broj ljudi koji naknadno šire uzorak, pritom navodeći istraživača na ostale subjekte koje može ispitati (Milas, 2005). Naime, kako ne postoji

službeni zapis ni kontakt pedagoga koji odgovaraju zacrtanom okviru uzorka ovoga istraživanja, uzorak je odabran uz pomoć poznanstava koje sam stekla pohađanjem edukacije iz realitetne terapije. S pojedinim pedagoginjama kontakt je već otprije bio ostvaren, dok su pojedina poznanstva uputila na neke druge kontakte.

5.4. Metode i instrumenti istraživanja

Ovo istraživanje je kvalitativno – takva istraživanja nude „dublji, ali posve kvalitativan, odnosno nenumerički opis pojave koju istražuju“ (Milas, 2005, 47). Samim time, cilj ovoga kvalitativnoga istraživanja je kvalitativna analiza koja obuhvaća dubinsko razumijevanje onoga što se istražuje (Milas, 2005). To je moguće ostvariti putem detaljnoga razmatranja iskustva sudionika istraživanja (Milas, 2005). Stoga sam koristila istraživačku metodu intervjua kako bi se kroz dijalog prikupile informacije važne za istraživački problem (Cannell i Kahn, 1968, prema Milas, 2005). Vrsta intervjua je polustrukturirani intervju u kojem se pitanja pripremaju unaprijed, ali u formi tema za razgovor. „Pitanja se trebaju koncipirati tako da se otvori prostor ispitaniku da izrazi svoje mišljenje, da se spontano izjašnjava o svojim stavovima, osjećajima i općenito o razlozima svojeg ponašanja u vezi s problemom koji mu je predložen. Protokol ovdje služi kao vodič, baza na kojoj se temelji intervju, ali je dozvoljena sloboda pri postavljanju pitanja kako bi se osiguralo detaljno istraživanje osobne priče svakog pojedinog ispitanika“ (Halmi, 2005, prema Žentil Barić, 2016, 29). Polustrukturirani intervju koristi se za istraživanje stavova i mišljenja sudionika istraživanja kada je riječ o složenim i delikatnim pitanjima zato što se tako detaljnije i dublje ispituje i nastoji shvatiti kompleksne obrasce ponašanja pojedinaca u društvu (Žentil Barić, 2016). „Taj intervju koji je u principu polustrukturiran označava se i kao dubinski intervju.“ (Mejovšek, 2013, 163). Dubinski intervju fokusiran je na razvoj detaljnijeg razumijevanja nekog nedovoljno istraženog područja te otvaranje novih, drugačijih pogleda i ideja (Milas, 2005).

5.5. Način provođenja istraživanja

Sudionice su najprije putem e-pošte bile informirane o temi i cilju istraživanja, metodi provođenja istraživanja i o etičkim aspektima putem Obrasca za suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Nakon što su pristale sudjelovati u istraživanju, najprije su ispunile demografske podatke o dobi, spolu, godinama radnoga iskustva, godinama iskustva rada s realitetnom terapijom, godini dobivanja certifikata bazičnoga stupnja iz realitetne terapije i možda nekog drugog certifikata iz realitetne terapije, vrsti odgojno obrazovne ustanove zaposlenja i županiji zaposlenja.

Intervjue sam provodila od 14. travnja do 05. svibnja 2020. godine kada su propisane državne mjere za Covid-19 onemogućavale planirani postupak istraživanja, odnosno provođenje polustrukturiranoga intervjua individualno interpersonalno, „licem u lice“. Alternativni načini bili su provođenje intervjua individualno putem interneta, konkretnije aplikacije „Skype“, koristeći kameru i mikrofon, ili slanje protokola intervjua s pitanjima na koja sudionice mogu odgovoriti pismenim putem. Tri od pet sudionica složile su se s provođenjem intervjua putem aplikacije „Skype“, ali dvije su odlučile odgovoriti na pitanja iz protokola intervjua pismenim putem i poslati svoje odgovore, jer im je tako bilo generalno prihvatljivije. Sudionice s kojima sam intervju vodila putem „Skype-a“ prihvatile su snimanje diktafonom. Intervjui su trajali otprilike 30, 60 i 80 minuta. S obzirom na strukturu polustrukturiranog intervjua, uglavnom sam slijedila određeni, unaprijed pripremljeni redoslijed pitanja. No, nisam nužno striktno slijedila pitanja kao u strukturiranom intervjuu što je ostavljalo mogućnost postavljanja potpitanja radi bolje konkretizacije odgovora (Mejovšek, 2013). Prilikom intervjua koristila sam otvoreni tip pitanja. Intervjue sam provodila u mirnim prostorijama. Od presudne važnosti bila je detaljna priprema za provođenje intervjua. „Pripreme za polustrukturirani intervju trebaju biti mnogo opsežnije i bolje nego za strukturirani intervju. U polustrukturiranom se treba dobro pripremiti za sve moguće improvizacije koje se mogu „otvoriti“ kada jednom intervju krene“ (Mejovšek, 2013, 163). Za provedbu intervjua pripremala sam se izrađivanjem protokola intervjua, određivanjem mjesta i vremena provedbe intervjua, čitanjem teorijskoga dijela ovoga rada uz istovremeno promišljanje o mogućim potpitanjima pri provedbi intervjua. Nakon provedenih intervjua na temelju audio snimki zapisala sam transkript. Od sudionice koja je na pitanja iz protokola intervjua odgovorila pismenim putem tražila sam pojašnjenje jednoga odgovora putem e-pošte.

5.6. Etički aspekti istraživanja

Dinka Čorkalo Biruški u radu *Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja* govori da je pristanak (sudionika) na istraživanje ili suglasnost za sudjelovanje u istraživanju obvezan dio istraživačkog protokola (Haggerty, 2004, prema Čorkalo Biruški, 2014). On je rezultat načela autonomije i zaštite dobrobiti sudionika te ne nanošenja štete (Čorkalo Biruški, 2014). U procesu pristanka na istraživanje sudionici trebaju biti informirani o sljedećim četirima temeljnim elementima: „podaci o cilju/svrsi istraživanja, o trajanju i načinima sudionikova sudjelovanja, o predvidivim rizicima i mogućim dobitima od sudjelovanja u istraživanju, te podatak o tome da ispitanik može bez

posljedica slobodno prekinuti svoje sudjelovanje kada god to želi“ (Smythe i Murray, 2000, Haggerty, 2004, Koocher i Keith-Spiegel, 2008, sve prema Čorkalo Biruški, 2014, 412). Sudionice istraživanja prije sudjelovanja u istraživanju bile su informirane o etičkim aspektima istraživanja putem Obrasca za suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 2). Obaviještene su o svojim pravima tijekom i nakon istraživanja. Konkretnije, informirane su o cilju i postupku provedbe istraživanja. Također, obaviještene su o mogućnosti odustajanja od sudjelovanja u istraživanju i ne odgovaranja na pitanja na koja ne žele odgovoriti. Zagarantirana im je povjerljivost svih informacija koje podijele tijekom intervjua i anonimnost. To je realizirano tako što nitko osim mene nije imao pristup audio zapisima te nitko osim mene i mentorice nije imao niti će imati pristup transkriptima intervjua. Uz to, pojedini dijelovi intervjua su u ovome radu citirani ili parafrazirani uz strogo poštivanje anonimnosti sudionica. Zatim, obaviještene su o načinima pohranjivanja i čuvanja dobivenih podataka. Poblize, transkripti su pohranjeni na sigurnome mjestu kojemu samo ja imam pristup, a čuvat će se još 60 mjeseci nakon obrane diplomskoga rada. Audio zapise sam obrisala odmah nakon izrade transkripata. Na kraju, informirane su o mogućnostima dobivanja povratnih informacija o istraživanju putem moga broja telefona i moje e-pošte. Ono što je također važno spomenuti, a nije obuhvaćeno spomenutim Obrascem (Prilog 2) je da su sudionice same birale opciju intervjua koju su više željele, tj. pismenim ili usmenim putem. To je dogovoreno putem e-pošte.

Nadalje, u kvalitativnim istraživanjima postoji nužnost stalnog propitkivanja te prilagođavanja odnosa i pozicije sebe i drugoga zbog valjanosti istraživanja (Armakolas, 2001, prema Čorkalo Biruški, 2014). Različiti autori tvrde kako je odnos među istraživačem i sudionikom istraživanja neravnopravan u podjeli statusa i moći (Egharevba, 2001, Cohn i Lyons, 2003, Irwin, 2006, Brinkman, 2007, Allmark i sur., 2009, sve prema Čorkalo Biruški, 2014) s obzirom na to da „istraživač oblikuje istraživanje i u skladu s time komunicira sa svojim sudionicima, on je taj koji posjeduje znanje i provjerava ga u interakciji s njima“ (Čorkalo Biruški, 2014, 406). Pritom sudionice imaju važna znanja, iskustva i informacije (Čorkalo Biruški, 2014). Uzimajući u obzir navedeno, tj. da sam ja ona koja ispituje, a sudionice one koje su ispitivane, odnos moći u ovome istraživanju je neravnopravan. To je moglo utjecati na odgovore sudionica. Konkretnije, procjena odnosa moći od strane sudionica mogla je dovesti do želje za najboljom samoreprezentacijom što je nesvjesno ili svjesno moglo utjecati na njihove odgovore. „Upravljanje dojmovima odnosi se na svjesno uljepšavanje svojih karakteristika kako bi se stvorile pozitivne evaluacije kod promatrača“

(Galić i sur., u tisku, prema Ferić, 2009). S obzirom na to da je odnos moći neravnopravan, takvom su ga sudionice mogle i procijeniti. Radi toga, mogle su svoje odgovore prilagoditi onome što su smatrale poželjnim odgovorom, nesvjesno se želeći prikazati „u boljem svjetlu“.

Uz rečeno, bitno je spomenuti da u kvalitativnim istraživanjima postoji mogućnost utjecaja vrijednosnoga suda istraživača na proces istraživanja, što ugrožava prikupljanje podataka (Čorkalo Biruški, 2014). Dakle, iskazivanjem svoga vrijednosnoga suda u izravnoj interakciji poput intervjua može se narušiti valjanost istraživanja (Čorkalo Biruški, 2014). Prilikom provođenja intervjua sa sudionicama osobito sam obraćala pažnju na to da ne iskazujem vlastite vrijednosne sudove ni moralne pozicije kako bih nastojala zadržati objektivnost dobivenih podataka. To je moguće iščitati u odgovorima protokola intervjua i transkriptima intervjua. No, radi činjenice da su sudionice bile upoznate s time da sam i ja polaznica edukacije iz realitetne terapije postoji mogućnost da je to utjecalo na njihove odgovore. Konkretnije, postoji mogućnost da su o primjeni realitetne terapije govorile pozitivnije nego što bi nekome tko je „dio zajednice“, dok ustvari imaju drugačije stavove o primjeni realitetne terapije. Također, postoji i suprotna opcija: da su se radi istoga osjećale ugodnije i opuštenije te kao da mogu biti iskrene radi pretpostavke da imamo slične interese.

5.7. Postupak obrade podataka

Milas (2005) govori kako su glavni podaci u kvalitativnim istraživanjima oni koji nastaju iz intervjua, dokumenata ili opažanja. Također, govori kako se zaključci mogu izvoditi kroz „uočavanje obrazaca i tema“ (Milas, 2005, 607) koji se ponavljaju i nameću nužnima pri objašnjavanju dobivenih podataka. Uz to, Milas (2005) navodi da je podatke moguće logički svrstavati u određene kategorije te povezivati u tematske cjeline. U ovome istraživanju obradu podataka vršila sam odozgo, od unaprijed postavljenog okvira. U ovome slučaju, to su teorijski okvir, istraživačka pitanja i protokol intervjua. Međutim, tako dobivene kategorije razrađivala sam kombinirajući očekivane teme s temama koje su se pojavile kao najznačajnije iz samih podataka dobivenih intervjuiima. Nadalje, Milas (2005) kaže da je pomoću uspoređivanja raznih slučajeva u kvalitativnim istraživanjima moguće ostvariti dublje razumijevanje informacija. Također, analizom većeg broja pojedinaca koji se nalaze u različitim okolnostima, ali imaju općenita zajednička obilježja, rezultati dobivaju „viši stupanj općenitosti“ (Milas, 2005, 606). Odnosno, „usporedbom manjeg broja sličnih osoba mogu se izvesti i neke općenitije zakonitosti“ (Milas, 2005, 606). Prema navedenom, u obradi podataka uspoređivala sam i analizirala intervjuiima dobivene odgovore sudionica istraživanja,

po određenim temama, kako bih pronašla sličnosti i razlike te uvidjela podudarnosti ili odudaranja od literature na temu ovoga diplomskoga rada. Na temelju toga sam precizno odgovorila na istraživačka pitanja i oblikovala zaključke, što je vidljivo u idućem poglavlju.

6. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U sljedećim potpoglavljima rada, odgovorit će se na prethodno postavljena istraživačka pitanja ovoga diplomskoga rada. Raspravom se nastoji kritički pristupiti dobivenim rezultatima.

6.1. Određenje pedagoškoga savjetovanja

Prvo pitanje koje sam postavila sudionicama istraživanja prilikom intervjuiranja odnosilo se na njihovo određenje pedagoškoga savjetovanja. Nastojala sam spoznati kako one razumiju pedagoško savjetovanje. Iz moje perspektive, ovo je pitanje jedino izazvalo negodovanje prilikom usmenih intervjuja. Preciznije, sudionice su verbalno i/ili neverbalno izrazile kako im je zahtjevno odrediti pedagoško savjetovanje. Ovo je moguće povezati s time što na studiju pedagogije nisu imale kolegij koji se bavio specifično pedagoškim savjetovanjem, što su otkrile kasnije prilikom intervjuja. Većina sudionica pedagoško savjetovanje shvaća kao područje rada pedagoga u kojem je fokus stavljen na razne probleme školskoga konteksta te učenikove odnose s drugima. No, jedna sudionica ga opisuje kao stvaranje odnosa s učenicom u kojem mu se nastoji pomoći da kvalitetnije zadovoljava svoje potrebe. Određenje pedagoškoga savjetovanja od strane sudionica istraživanja puno je konkretnije i uže od onoga što nudi literatura o pedagoškome savjetovanju, predstavljena u teorijskome dijelu rada. Na primjer, Hechler (2012) govori kako je savjetovanje pedagoško onda kada je ono poticajno odgojno sredstvo, a primjenjuje se u otežanim životnim okolnostima dionika odgojno-obrazovnog procesa koji mogu biti subjekti pedagoškoga savjetovanja. Ono što su sudionice navele kao fokus pedagoškoga savjetovanja, može biti obuhvaćeno Hechlerovom definicijom, jer školski problemi i problemi odnosa mogu predstavljati otežane životne okolnosti učenika. Također, važno je spomenuti ono što je jedna od sudionica istaknula, a to je stvaranje odnosa s učenicom. Isto naglašava i Hechler (2012).

Uz to, tri sudionice naglašavaju da se u procesu pedagoškoga savjetovanja nastoji pomoći učeniku da razumije sam sebe, što je u skladu s literaturom. Naime, Hechler (2012) govori da je pedagoško savjetovanje specifičan odgovor i reakcija na stanje ljudske neodlučnosti te uspostava procesa učenja koji kod učenika potiče donošenje odluka (Hechler, 2012). Preciznije, nerazumijevanje samoga sebe može biti razlog neodlučnosti u donošenju odluka. Pri tome, pedagoško savjetovanje može biti fokusirano na pomoć učeniku da nauči razumjeti sam sebe, što može rezultirati drugačijim ponašanjem. Nadalje, samo jedna sudionica

naglašava kako pedagoško savjetovanje ustvari predstavlja oblik razgovora, dok jedna odvaja pedagoški razgovor od pedagoškoga savjetovanja radi duljine trajanja tih procesa. U literaturi, Jurić (2004), slično kao i spomenuta sudionica, govori kako se pedagoško savjetovanje najčešće ostvaruje kroz pedagoško-savjetodavni razgovor. Nadalje, Jurić (2004) razgovor savjetovanja opisuje kao specifičnu vrstu pedagoškoga razgovora kojom se provodi proces pedagoškoga savjetovanja, a Hechler (2012) pedagoško-savjetodavni razgovor opisuje kao dio procesa pedagoškoga savjetovanja. Nijedan autor ne precizira trajanje koje je potrebno da bi razgovor bio pedagoško-savjetodavni, nego takvu vrstu razgovora od drugih razgovora vide kvalitativno različitim. U konačnici, samo jedna sudionica dijeli pedagoško savjetovanje na individualno i grupno. Istu podjelu daje i Resman (2000).

U skladu s navedenim, odgovor na istraživačko pitanje: „Kako pedagozi shvaćaju pedagoško savjetovanje?“ je da ga većina određuje kao područje rada u kojem je fokus stavljen na razne probleme školskoga konteksta te učenikove odnose s drugima. Također, većina ga shvaća kao proces u kojem se učeniku nastoji pomoći da razumije sam sebe.

6.2. Procjena važnosti pedagoškoga savjetovanja i potrebe za njime u školskoj praksi

Sve sudionice pedagoško savjetovanje vide kao jedno od temeljnih područja vlastitoga profesionalnoga rada. Navedeno je u skladu s rezultatima istraživanja Ledić i sur. (2013) koji ukazuju na to da pedagozi kompetencije u području pedagoškoga savjetovanja procjenjuju jednima od najvažnijih kompetencija pedagoga. Nadalje, kako sve sudionice potrebu za pedagoškim savjetovanjem procjenjuju važnom, većina govori kako svakodnevno vodi pedagoško savjetovanje s učenicima, iako za to često, uz druge poslove, osobito rad na dokumentaciji, nemaju onoliko vremena koliko smatraju da savjetovanje zahtijeva. Jedna se nije izjasnila, samo je naglasila kako joj je to bio najdominantniji dio posla. No, obujam posla vezanoga za pedagoško savjetovanje smanjio se kada se u školi u kojoj radi zaposlila i stručna suradnica psihologinja.

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

S1¹: „Po meni je to najvažnija stavka našeg posla. Znam da se to baš tako ne vidi. Moje mišljenje je da uvijek ima vremena za dokumentaciju i bilo što, da se to sve stigne

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

odraditi, ali mi se čini da su učenici nekako cilj našeg djelovanja profesionalnog. Tako da, ja bih rekla da je to najvažnije.“

S2: „Nekako osobno smatram to primarnim područjem iako se to u poslu našem često ne ističe kao primarno područje. Odnosno, mislim da nemamo dovoljno vremena jer smo dosta opterećeni papirologijom, ali smatram to vrlo bitnim zato što to učenici ni roditelji ne traže izravno, možda zbog straha, srama... Nastavnici čak par puta možda i traže, ali mislim da bez toga odgojno-obrazovni proces ne može uopće funkcionirati jer ako je komunikacija loša onda eto nekako sve ide u smjeru nekom krivom i negativnom.“

S5: „Onda je definitivno uloga pedagoga kao nekoga tko unapređuje odgojno-obrazovni proces svakako izrazito značajna jer i rad s pojedincem i rad s grupama u tom direktnom pristupu i rješavanje izazova svakako je najvažniji u odnosu na neke druge strane koje su prateće.“

Dvije sudionice koje svakodnevno vode pedagoško savjetovanje s učenicima procjenjuju da im je za to potrebno pet sati tjedno, a jedna procjenjuje da joj je potrebno 10 sati tjedno. Ostale dvije sudionice nisu precizirale broj sati koji provedu vodeći pedagoško savjetovanje učenika.

Na kraju, odgovor na istraživačko pitanje: „Kako pedagozi procjenjuju važnost pedagoškoga savjetovanja i potrebu za njime u praksi u školi?“ je da ga procjenjuju jednim od temeljnih područja vlastitoga profesionalnoga rada i potrebu za njime procjenjuju važnom pa većina svakodnevno vodi pedagoško savjetovanje učenika.

6.3. Procjena vlastite kompetentnosti za pedagoško savjetovanje

Odgovori sudionica ukazuju na to da sve sudionice smatraju da im studij pedagogije nije pružio ključna znanja i vještine potrebne za vođenje pedagoškoga savjetovanja učenika. Međutim, sve sudionice su studirale po drugačijem planu i programu studija pedagogije nego što je to danas. Naime, nijedna od sudionica na studiju nije imala kolegij koji se bavio specifično pedagoškim savjetovanjem, dok danas postoje kolegiji posvećeni upravo tome. Primjer toga je obavezni kolegij za jednopredmetne i dvopredmetne studente pedagogije „Školski savjetodavni rad pedagoga“ na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, obavezni kolegij za jednopredmetne studente pedagogije „Pedagoško savjetovanje i profesionalna orijentacija“ na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te izborni kolegij za dvopredmetne studente pedagogije „Pedagoško savjetovanje“ na Sveučilištu u Zadru - Odjelu

za pedagogiju. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Osijeku i na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu ne postoje kolegiji koji se bave izričito pedagoškim savjetovanjem.

Unatoč tome što sudionice govore da im studij pedagogije nije pružio specifična znanja za vođenje pedagoškoga savjetovanja i da svoju praksu ne temelje ni na kojem od pedagoških teorijskih modela, unutar pojedinih odgovora moguće je iščitati da im je studij pedagogije ipak dao znanja koja su im bila korisna prilikom vođenja pedagoškoga savjetovanja. Primjeri toga su: „opće znanje i razumijevanje pedagogije“, polaznje od toga da je „učenik uvijek u središtu“, osnovno znanje o subjektima savjetovanja i radu s roditeljima te utjecaju obitelji i vršnjaka na razvoj djece i mladih. Sve sudionice tvrde da im je studij pedagogije dao opće znanje koje im je korisno prilikom pedagoškoga savjetovanja, ali smatraju ga nedovoljnim za kvalitetno vođenje pedagoškoga savjetovanja. U skladu s time, sve sudionice smatraju kako je potrebno dodatno se formalno i neformalno educirati. Isto govori i Staničić (2005), odnosno da je nužno da pedagozi neprestano razvijaju raznolike kompetencije, radi raznih funkcija i poslova što ih moraju ostvariti u okviru svoje profesionalne uloge. Zuković i Slijepčević (2017) također smatraju da je važno da pedagozi imaju viziju svojeg profesionalnog razvoja i neprestano rade na stručnom usavršavanju kako bi na djelotvoran i učinkovit način obavljali pedagoško savjetovanje s učenicima.

Nadalje, sve su sudionice nakon studija pedagogije vjerovale da im nedostaju znanja i vještine potrebne za pedagoško savjetovanje, dok sada sve sudionice procjenjuju da su kompetentne za pedagoško savjetovanje učenika, kompetentnije nego prije, što je posljedica, smatraju, stjecanja i razvijanja potrebnih kompetencija edukacijom iz realitetne terapije. Navedeno je ujedno i odgovor na istraživačko pitanje: „Kako pedagozi procjenjuju vlastitu kompetentnost za pedagoško savjetovanje?“.

Primjeri citata odgovora sudionica koji ukazuju na vlastitu procjenu kompetentnosti za pedagoško savjetovanje su:

S2: „Pa mislim da jesam kompetentna jer nakon faksa sam se dosta usavršavala. Završila sam i medijaciju i sad sam na 3. godini realitetne tako da mislim da sam visoko pozicionirana. Mislim imam još prostora za napredak, ali eto.“

S3: „Obzirom da sam završila edukaciju za RT-savjetovatelja u trajanju 4 godine i da imam iskustvo rada pedagoga 25 godina (uz kontinuirano stručno usavršavanje) smatram se kompetentnom.“

S4: „Nakon toliko godina radnog iskustva na poslovima pedagoga uz kontinuirano stručno usavršavanje i završavanje edukacije iz realitetne terapije smatram se kompetentnom za obavljanje pedagoškog savjetovanja.“

6.4. Odnos pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije

Odgovori sudionica vezani za njihovu percepciju odnosa pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije ukazuju na to da sve sudionice u vlastitome radu povezuju pedagoško savjetovanje i realitetnu terapiju u jednu cjelinu u kojoj se sva stečena znanja i vještine isprepliću i smisleno nadopunjuju. Spoj tih znanja i vještina vide kao temelj vlastite prakse pedagoškoga savjetovanja. Nijedna od sudionica ne ističe postojanje hijerarhije u ovome odnosu. Kao što sam već spomenula, sve sudionice pedagoško savjetovanje vide kao jedno od temeljnih područja vlastitoga profesionalnoga rada, ali isto tako realitetnu terapiju vide kao nužan alat koji pruža ključna dodatna znanja i vještine kako bi se pedagoško savjetovanje moglo kvalitetno voditi. Navedeno proizlazi iz njihove procjene da se studijem pedagogije ne stječu dovoljna znanja i vještine za vođenje pedagoškoga savjetovanja pa je potrebna dodatna edukacija iz nekog psihoterapijskog pravca.

Sudionice su navele sličnosti u odnosu pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije, a te sličnosti su većinom prepoznate i u teorijskome dijelu ovoga rada koji se odnosi na odnos pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije. Na primjer, kao sličnost spominju polazište pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije da čovjek ima izbor i da sam bira kako će se ponašati. Zatim, govore da je sličnost to što se ni u pedagoškome savjetovanju ni u realitetnoj terapiji ne nameće vlastito mišljenje i teži se usmjeravanju, a ne upravljanju. Kao sličnost vide i važnost uspostave odnosa punog povjerenja s učenicom te slušanja, uvažavanja i prihvaćanja učenika kao osobe. Također, i pedagoško savjetovanje i realitetnu terapiju vide kao interpersonalnu intervenciju s ciljem dobrobiti učenika. Uz to, kao sličnost navode metode i oblike rada. S druge strane, razlike koje jedna sudionica navodi odnose se na cilj, namjenu i trajanje procesa, što je obrazložila mišljenjem da savjetodavni proces uglavnom kraće traje te je orijentiran na rješavanje problema, a psihoterapija je često dugotrajna i usmjerena na rješavanje uzroka nekog nefunkcionalnog ponašanja. Nadalje, jedna sudionica kao razliku spominje vrstu obrazovanja. Naime, pedagog se obrazuje na studiju pedagogije, a psihoterapeut na formalnoj edukaciji iz određenog psihoterapijskog pravca. Moglo bi se reći da ova sudionica naslućuje da se dva savjetodavna pristupa razlikuju i po znanstvenim

perspektivama u njihovim pozadinama, što je kao osobita razlika naglašeno i u teorijskome dijelu rada.

U skladu sa sličnostima koje su prepoznale sudionice, Hechler (2012) govori da pedagoško savjetovanje podupire čovjeka da promijeni percepciju toga da radi nešto što mora učiniti u percepciju da su djela slobodan izbor pojedinca što je ujedno i polazište realitetne terapije (Glasser, 2000). Zatim, i Hechler (2012) i Glasser (2000) naglašavaju važnost odnosa u procesu savjetovanja. Nadalje, Glasser (1997) navodi individualni oblik rada, u paru i u grupi, a Resman (2000) individualni oblik rada i u grupi. Također, Hechler (2012), Jurić (2004) i Stupart (2018) ističu pedagoško-savjetodavni razgovor kao glavnu metodu rada prilikom savjetovanja učenika.

Ono što je posebno primjetno u odgovorima sudionica je da sve naglašavaju važnost izgradnje odnosa između pedagoga i učenika prilikom primjene realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju. Prema tome, izgradnja odnosa važan je prvi korak u procesu pedagoškoga savjetovanja i ono što osobito povezuje pedagoško savjetovanje i realitetnu terapiju. Naime, Mason i Duba (2009) izgradnju povjerenja i razvoj pozitivnih odnosa s učenicima procjenjuju izrazito važnom. Lojk i Lojk (2019) govore kako je ključan odnos povjerenja između terapeuta ili savjetnika i klijenta, kako bi klijent uopće razmotrio promjenu uvjerenja, ponašanja. Hechler (2012) navodi da je u pedagoškome savjetovanju važno da pedagog i učenik uspostave odnos u kojem se pedagog obvezuje oblikovati ponude i mogućnosti učenja čija bi primjena učeniku mogla pomoći u prevladavanju njegovih problema. Taj odnos prema Juriću (2004) podrazumijeva prihvaćanje, povjerenje i podržavanje.

U sljedećim dijelovima teksta navedeni su citati odgovora sudionica koji prikazuju njihova mišljenja vezana za važnost izgradnje odnosa prilikom primjene realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju:

S3: „Prije svega, važno je uspostaviti odnos s učenicom i slušati, uvažavati, prihvaćati. Tek kad uđete u učenikov svijet kvalitete možete nuditi pedagoška znanja vezana uz poteškoće u učenju kao što je motivacija, koncentracija, tehnike učenja...“

S4: „Realitetna terapija polazi od toga da je u osnovi svakog problema neki nezadovoljavajući odnos, a savjetovanjem se pomaže učeniku da taj odnos poboljša.“

„pomaže mu se da nauči birati bolja ponašanja kojima će ostvariti kvalitetnije odnose s ljudima iz svoje okoline“

S5: „Pa, u svakome slučaju prvi korak je stvoriti odnos!“, „duže traje stvaranje odnosa da bismo se uopće upoznali i mogli započeti s procesom pedagoškoga savjetovanja“

Dakle, odgovor na istraživačko pitanje: „Kako pedagozi shvaćaju odnos pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije?“ je da njihov odnos shvaćaju kao jednu cjelinu u kojoj se sva stečena znanja i vještine isprepliću i smisleno nadopunjuju. Pedagoško savjetovanje shvaćaju kao jedno od temeljnih područja vlastitoga profesionalnoga rada, a realitetnu terapiju kao nužan alat koji pruža ključna dodatna znanja i vještine kako bi se pedagoško savjetovanje moglo kvalitetno voditi. U odnosu pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije primjećuju određene sličnosti i razlike te ne ističu postojanje hijerarhije. Uz navedeno, izgradnju međuljudskog odnosa smatraju važnim prvim korakom u pedagoškome savjetovanju i onime što osobito povezuje pedagoško savjetovanje i realitetnu terapiju.

6.5. Korištenje principa realitetne terapije i teorije izbora u pedagoškom savjetovanju učenika

Sve sudionice u svojim odgovorima dale su konkretne primjere ili smjernice kako koriste realitetnu terapiju u pedagoškome savjetovanju. Sve primjenjuju realitetnu terapiju u pedagoškome savjetovanju kroz stvaranje odnosa i pedagoško-savjetodavni razgovor s učenicima. U tome procesu nude učeniku uvjerenja teorije izbora, nasuprot njegovih uvjerenja izvanjske kontrole kako bi se pokušali stvoriti uvjeti za promjenu ponašanja, što u primjeni realitetne terapije naglašavaju Lojk i Lojk (2019).

Iz odgovora svih sudionica vidljivo je kako primjenu realitetne terapije ne strukturiraju međusobno jednakim koracima, a niti u potpunosti kao što to nudi WDEP model (Stupart, 2018). Poblje, WDEP model podrazumijeva korake (Stupart, 2018) već spomenute u teorijskome dijelu rada, a to su:

1. Uspostavite pozitivnu povezanost s učenicom.
2. Usredotočite se na trenutno ponašanje.
3. Učenici uče prihvaćati odgovornost za svoje izbore.
4. Učenik bi trebao pokušati procijeniti vlastito ponašanje.

5. Razviti plan djelovanja.

6. Učenik se obvezuje da će provoditi plan.

7. Učenik slijedi i provodi plan.

Naime, ono što je zajedničko svim sudionicama je da sve provode prvi korak WDEP modela, a to je stvaranje odnosa, odnosno pozitivne povezanosti s učenicom. Sljedeći citati odgovora četiri sudionica, prikazuju kojim koracima one primjenjuju realitetnu terapiju u pedagoškome savjetovanju učenika.

S1: „U razgovoru.“, „Oni sebe uopće, uopće se ne vide. I onda nekako ja svoju ulogu vidim u tome da ih stalno vraćam na njih i da oni sebe vide, da sebi postanu važni i uvjereni u to, da gradimo neko samopouzdanje, da je njihovo djelovanje ono što, da osvijeste u stvari da oni sa svojim djelovanjem utječu na stvari oko sebe i da nisu situacije koje se događaju eto samo tako da se događaju, jer oni to tako vide. Evo ja bih rekla to neko osvještavanje ponašanja i komunikacije i to neko vraćanje na njih. Ja njih stalno ustvari educiram, ja njima stalno pričam stvari, dajem im primjere iz života i slično tako da oni to mogu nekako povezati i meni se čini da, ti to njima moraš ponavljati stalno. Ali meni se nekako čini da to ima dosta smisla baš iz toga razloga što su stalno usmjereni na drugoga ili na nešto drugo izvan njih.“

S2: „Pa najprije pitam što se dogodilo bez da... Zapravo je povezano sa samoanalizom, odnosno analizom onoga što govorim, razmišljam i radim. Tako da unaprijed idem s mišlju da ne osuđujem učenika i da nije kriv. Možda često zna biti prva misao da je učenik kriv, a nastavnik je uvijek dobar, tako da nastojim biti nepristrana. Pitam ga što se dogodilo i onda kada on opiše događaj idem na to kako se on ponašao i zamolim ga da on analizira nastavnikovo ponašanje. Onda njega stavljam u ulogu nastavnika, što bi on u nekim situacijama poduzeo i tada se vraćam opet na njegovo ponašanje i na primjer može li nekim drugim postupcima dostići taj cilj koji je htio, što god je htio napraviti pa je rezultiralo loše. I idem na neke općenite ciljeve, što on želi od školovanja. Uglavnom zaključujem da o njemu ovisi kako će se okolnosti razvijati, odnosno ako on umjesto što ustane bez pitanja, digne ruku i pita, onda će to rezultirati drugačije. Ne idem uvijek tim koracima, ali to su mi neki orijentiri.“, „Ali ne analiziram s učenicima prošlost, već se fokusiram na trenutnu situaciju i što on trenutno može napraviti. Eto, to bih istaknula.“

S3: „u svakom razgovoru polazim od tih uvjerenja što znači da ne dijelim savjete i ne nudim rješenja već nudim uvjerenja Teorije izbora kao informaciju i kao drugačiji pogled.

Prije svega, važno je uspostaviti odnos s učenicom i slušati, uvažavati, prihvaćati.“, „Kad učenik želi promijeniti ponašanje svojih roditelja, nudim uvjerenje da možemo mijenjati samo svoje ponašanje. Kad se učenik osjeća kao žrtva i misli da ne može ništa učiniti, nudim uvjerenje da uvijek ima izbor.“

S5: „Pa, u svakome slučaju prvi korak je stvoriti odnos!“; „Dakle, prvo se upoznamo i to traje. Meni je to najvažnije. Zatim, definiramo problem. Pustim učenika da vidim kako on gleda na to i provjerim njegovu emociju s kojom se složim. Prikažem mu kako druga strana vidi problem. Zajedno pronalazimo rješenja i složimo dogovor, što je to što je prvi korak i što on u budućnosti sam sebi vidi da bi mu pomoglo. Treba li mu još nešto da dođe sljedeći put da ga o tome poučim, da vidimo kako bi mu bilo lakše, da se drži toga što smo dogovorili i što on misli da je OK.“

Iz prikazanih odgovora sudionica vidljivo je da se njihovi koraci u odgovorima međusobno razlikuju, a ono što je većini zajedničko jest poučavanje učenika o prihvaćanju odgovornosti za svoje izbore i o procjeni vlastitoga ponašanja. Isto predlaže i WDEP model (Stupart, 2018). No, samo jedna od ovih sudionica ističe stvaranje zajedničkoga plana djelovanja s učenicom te samo jedna od ovih sudionica spominje važnost fokusa na sadašnjost, a WDEP model oboje naglašava.

Konačno, kada sudionice primjenjuju realitetnu terapiju u pedagoškome savjetovanju individualno s učenicom, to ostvaruju kroz pedagoško-savjetodavni razgovor s učenicom ili kroz igru s učenicima mlađega uzrasta. Kada s parom učenika primjenjuju realitetnu terapiju u pedagoškome savjetovanju, to također ostvaruju pedagoško-savjetodavnim razgovorom. S grupom učenika, prilikom primjene realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju, uz pedagoško-savjetodavni razgovor spominju mogućnost uključivanja različitih metoda rada poput medijacije i poticanja razvoja kritičkoga mišljenja. Glasser (1997) također kao načine primjene realitetne terapije navodi individualno, u paru i u (heterogenoj ili homogenoj) grupi. Uz navedeno, jedna sudionica naglasila je i temeljne principe kojih se pedagog treba držati u primjeni realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju, a to su rad za dobrobit učenika, pravičnost (poštenje), osjetljivost za drugoga i međusobne odnose, dobrovoljnost sudjelovanja u savjetodavnom procesu te povjerenje i povjerljivost.

Glede specifičnih problema i situacija za koje je primjena realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju osobito pogodna, tri sudionice istraživanja navele su: introvertiranost, nisko samopouzdanje, nesigurnost, neprihvaćenost, sramežljivost, različite

teškoće u učenju, komunikacijske, socijalizacijske i psihičke teškoće, itd. S druge strane, dvije sudionice smatraju kako ne postoje specifične situacije za koje je primjena realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju osobito pogodna, već da je jednako pogodna za sve probleme i situacije s kojima se susreću u radu. Nadalje, sve sudionice određuju različite manifestacije nezadovoljavajućih odnosa s drugima kao jedan od najčešćih problema, kriza i neodlučnosti koji predstavljaju razlog početka pedagoškog savjetovanja. Glasser (2000) također polazi od toga da je u pozadini svakog dugotrajnijeg problema najčešće nezadovoljavajući odnos s drugim(a). Uz to, većina sudionica određuje i školski neuspjeh kao jedan od najčešćih problema, kriza i neodlučnosti koji predstavljaju razlog početka pedagoškog savjetovanja. Slično, savjetnice Mason i Duba (2009), na temelju iskustva u primjeni realitetne terapije u savjetovanju, govore kako je nezadovoljstvo učenika često povezano s poteškoćama u učenju, nedostatkom interesa i motivacije za učenje te školskim neuspjehom pa u tim slučajevima primjenjuju realitetnu terapiju u savjetovanju u školi.

Dvije sudionice primjećuju razlike u primjeni realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika s obzirom na dob učenika, koje se odnose na prilagođavanje rječnika i pojednostavljivanje primjera mlađem uzrastu. Vjeruju da je za rad s mlađim učenicima potrebno stjecanje novih znanja, vještina i tehnika. Druge dvije sudionice smatraju kako ne postoje značajne razlike u primjeni realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju s obzirom na dob učenika, a jedna od sudionica uopće ne primjećuje razlike u primjeni realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju s obzirom na dob učenika, što je možda povezano s time što većina sudionica radi u srednjoj školi u kojoj dobne razlike među učenicima nisu toliko naglašene.

S druge strane, sudionica koja jedina radi s učenicima osnovne škole više naglašava razlike u primjeni realitetne terapije s obzirom na dob učenika. Primjerenom za rad s učenicima starijih uzrasta, od petog do osmog razreda, vidi primjenu realitetne terapije kroz pedagoško-savjetodavni razgovor u pedagoškome savjetovanju. S mlađim uzrastom realitetnu terapiju djelomice provodi kroz igru, ali je specifične tehnike naučila dodatnim edukacijama pa ih kombinira sa znanjima teorije izbora. Primjećuje kako joj nedostaju tehnike i znanja za primjenu realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju s učenicima od prvog do četvrtog razreda radi drugačije razvojne faze, odnosno zrelosti učenika. Navedeno je u skladu s podacima iz literature: Hechler (2012) govori da pedagoško savjetovanje zahtijeva određenu zrelost učenika jer bez nje i odgojenosti ne može biti savjetovanja. Također, Davis i Clark (2012) su u svome istraživanju naveli da je za sudjelovanje u igri kroz koju se primjenjuje

realitetna terapija potreba određena kognitivna zrelost učenika osnovne škole kako bi mogli shvatiti pojedine koncepte teorije izbora koji ih se nastoje poučiti kroz igru, što je i njima ponekad predstavljalo problem i izazov.

Ostale sudionice rade sa srednjoškolskim uzrastom gdje razlika u zrelosti nije toliko izražena, a samim time niti razlika u pristupu i primjeni realitetne terapije.

U konačnici, odgovor na istraživačko pitanje: „Kako pedagozi koriste principe realitetne terapije i teorije izbora u pedagoškom savjetovanju učenika?“ je individualno, u paru i u grupi kroz stvaranje odnosa s učenicima, pedagoško-savjetodavni razgovor i kroz igru. Prilikom primjene principa realitetne terapije i teorije izbora u pedagoškom savjetovanju nude učenicima uvjerenja teorije izbora, nasuprot njihovih uvjerenja izvanjske kontrole, kako bi se pokušali stvoriti uvjeti za promjenu ponašanja, najčešće radi nezadovoljavajućih odnosa s drugima i školskog neuspjeha. Nadalje, prema podijeljenim stavovima sudionica, mogu i ne moraju postojati razlike u primjeni realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika s obzirom na dob učenika.

6.6. Procjena korisnosti kompetencija stečenih kroz edukaciju iz realitetne terapije prilikom vođenja pedagoškoga savjetovanja

Kao što sam već spomenula, sve sudionice procjenjuju da su sada kompetentnije za pedagoško savjetovanje učenika, nego nakon završenog studija pedagogije, što smatraju posljedicom stjecanja i razvijanja potrebnih kompetencija edukacijom iz realitetne terapije. Primjeri važnih kompetencija sudionica stečenih edukacijom iz realitetne terapije su: komunikacijske kompetencije, započinjanje i vođenje procesa pedagoškoga savjetovanja, razumijevanje ljudskog ponašanja, aktivno slušanje, razvijanje odnosa s učenicima, razumijevanje pozicije druge osobe, pružanje vlastitog pogleda na određenu situaciju bez nametanja vlastitog mišljenja ili nuđenja rješenja, vođenje grupnoga savjetovanja i grupa podrške, osvještavanje i mijenjanje vlastitih očekivanja i percepcije. Većina ovih kompetencija spominje se i u literaturi navedenoj u teorijskome dijelu ovoga rada. Na primjer, Pažin-Ilakovac (2015) naglašava važnost empatičnosti savjetnika te neutralizacije svojih doživljaja stvarnosti radi boljeg prepoznavanja učenikove stvarnosti i primjerenog odgovora na istu. Zatim, Zuković i Slijepčević (2017) ističu važnost komunikacijskih kompetencija, uspostavljanje pedagoškoga odnosa između učenika i pedagoga, aktivno slušanje, jasno oblikovanje svojih ideja, itd.

U sljedećim dijelovima teksta su citati odgovora sudionica vezani za procjenu korisnosti kompetencija stečenih kroz edukaciju iz realitetne terapije prilikom vođenja pedagoškoga savjetovanja:

S1: „ja bih rekla da u principu nekako dobiješ više uvida u to što je čovjek i zašto se ponaša kako se ponaša. U stvari, na drugačiji način od onoga što znaš psihološki i biološki. Drugačije od onoga što si na faksu učio, ne znam, razvojnu psihologiju i edukacijsku psihologiju i slično.“

S3: „Promjena pristupa u radu, napustila sam ulogu spasitelja i prebacila fokus s problema na osobu.“

S4: „Nova znanja iz područja teorije izbora i realitetne terapije te kompetentnost i sigurnost u vođenju pedagoškog savjetovanja.“, „Edukacijom iz realitetne terapije stekla sam i vještinu vođenja savjetodavnog razgovora.“

S5: „Dakle, ovaj oblik edukacije koji je kroz napredovanje u realitetnoj terapiji fantastičan jer se dobije određena količina teorije, a onda ju brusite na praktikumu. Određena doza sigurnosti iz one nesigurnosti.“, „Teorija izbora mi je pomogla prepoznavati, razumijevati, ne brkati svoje „sličice“ s djetetovima, držati se, reflektirati, vraćati, provjeravati što dijete priča.“

Ovi rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja koje je provela Sabo (2016) sa stručnim suradnicima osnovnih škola o učincima primjene realitetne terapije u savjetovanju u školi. Istraživanje je pokazalo da su se svi sudionici osjećali nekompetentno za savjetovanje učenika prije nego što su se upoznali s teorijom izbora te su tražili načine kako bi unaprijedili svoj rad. Također, kao i sudionici ovoga istraživanja, samoprocjenom su došli do zaključka da je njihov rad sa znanjima teorije izbora bitno kvalitetniji od rada bez tih znanja. No, uzorak u spomenutom istraživanju ne čine isključivo stručni suradnici pedagozi, nego i stručni suradnici psiholozi, dok je za ovo istraživanje bilo važno da svi sudionici budu pedagozi. Također, svi sudionici istraživanja od Sabo (2016) zaposleni su u osnovnoj školi, dok u ovome istraživanju većina radi s učenicima srednjoškolskoga uzrasta.

Konačno, većina sudionica kao motivaciju za upis edukacije iz realitetne terapije navodi upravo želju za stručnim usavršavanjem. Za razliku od većine, jedna sudionica kao motivaciju navodi želju za razumijevanjem ljudskoga ponašanja. Ovi podaci ukazuju na slaganje s već spomenutim stavom Zuković i Slijepčević (2017) o važnosti neprestanoga stručnoga

usavršavanja školskoga pedagoga kako bi na djelotvoran i učinkovit način obavljao savjetovanje s učenicima.

Na kraju, odgovor na istraživačko pitanje: „Kako pedagozi procjenjuju korisnost kompetencija stečenih kroz edukaciju iz realitetne terapije prilikom vođenja pedagoškoga savjetovanja?“ je da ih procjenjuju korisnima za povećanje kompetentnosti pri pedagoškome savjetovanju učenika.

6.7. Izazovi u pedagoškome savjetovanju učenika i u primjeni principa realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika

Prema odgovorima sudionica vidljivo je da su glavni izazovi u pedagoškome savjetovanju povezani s glavnim izazovima u primjeni realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju. Navedeno je u skladu s rezultatom koji ukazuje na to da sudionice primjenu realitetne terapije i pedagoško savjetovanje vide kao isprepletenu cjelinu u svome radu.

Rezultati pokazuju da četiri od pet sudionica u pedagoškome savjetovanju vidi izazovnim to kako pred sebe staviti realna očekivanja, odnosno to da sve što mogu pokušati jest pomoći učeniku, ali da o njemu ovisi što će sa svim informacijama koje mu se nude, kao što to govori teorija izbora (Glasser, 2000). Nadalje, problem im predstavlja i to da u takvim situacijama zadrže objektivnost i profesionalnu emocionalnu distancu, ali da pritom budu empatične. Razumljivo je zašto to sudionicama predstavlja problem. Naime, empatija kao stavljanje u „tuđe cipele“ važna je kako bi pedagog mogao razumjeti učenika koji treba savjet, što sa sobom nosi određenu emocionalnu komponentu. Pritom je također važno biti svjestan svoje profesionalne uloge koja podrazumijeva i objektivnost. Uz navedeno, izazov im predstavljaju situacije u kojima učenik ne dolazi dobrovoljno na pedagoško savjetovanje jer u takvim situacijama teže pronalaze smisao i smjer pedagoškoga savjetovanja, kao i metode rada. To da većina sudionica nedobrovoljnost i nemotiviranost učenika vidi kao izazov smisleno je jer Hechler (2012) govori da je cilj pedagoškoga savjetovanja samodjelatnost (pronađi odgovor, odluči i provedi odluku) kao središnji element sveobuhvatno shvaćenog osobnog samoodređenja, što implicira dobrovoljnost. Također, realitetna terapija podupire čovjeka da promijeni percepciju toga da radi nešto što mora učiniti u percepciju da su djela slobodan izbor pojedinca (Glasser, 2000).

Dvije sudionice uz navedene izazove spominju i usklađivanje realnih vlastitih mogućnosti s očekivanjima okoline, odnosno roditelja, nastavnika i ravnatelja. Smatraju da nekad nije

moгуće da ispune očekivanja koja ostali akteri odgojno-obrazovnoga sustava vide kao dio profesionalne uloge pedagoga. Ostali izazovi koje sudionice spominju u primjeni realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju, ali im nisu zajednički su: nedostatak metoda rada, iskustva, metafora, primjera kako bi se učenicima određene teme bolje predstavile, uspostavljanje ravnoteže u odnosima između nastavnika, roditelja i učenika, roditeljska nesuradnja, kratko trajanje pedagoškoga savjetovanja, poštivanje principa povjerljivosti i principa dobrobiti učenika u specifičnim situacijama nepovoljnima za učenika, ali iz perspektive pedagoga, a ne i učenika.

Konačno, odgovor na istraživačko pitanje: „Što pedagozi smatraju glavnim izazovima u pedagoškome savjetovanju učenika i u primjeni principa realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika?“ je stavljanje realnih očekivanja pred sebe te istovremeno zadržavanje objektivnosti i profesionalne emocionalne distance, uz empatiju. Jednim od glavnih izazova smatraju i nedobrovoljni dolazak učenika na pedagoško savjetovanje.

6.8. Procjena učinkovitosti korištenja realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika

Sve sudionice procjenjuju da je primjena realitetne terapije vrlo učinkovita u pedagoškome savjetovanju učenika. Primjeri koje navode, a u kojima smatraju da se vidi učinkovitost su: adekvatnije postavljanje životnih ciljeva, izbor učinkovitijih ponašanja, učenikovo mijenjanje odnosa na bolje, otkrivanje želja i potreba učenika, upoznavanje njihova svijeta kvalitete. To je moguće prepoznati u sljedećima citatima odgovora sudionica:

S2: „Mislim da je vrlo učinkovita jer djeca s kojom ja radim nisu svjesna, ne promišljaju o svojim postupcima, ne promišljaju o svojim ciljevima i budućnosti, ne promišljaju o odnosima i svojoj ulozi u odnosima i kako mogu brinuti za odnose. Tako da, smatram da je učinkovita.“

S3: „Smatram da je jako učinkovita.“

S4: „Realitetna terapija je u savjetodavnom radu s učenicima iz mog iskustva vrlo učinkovita. Orijehtirana na sadašnjost, na otkrivanje želja i potreba učenika, na upoznavanje njihova svijeta kvalitete i pomoć pri izboru učinkovitijih ponašanja vrlo je prihvatljiva srednjoškolicima s kojima ja radim.“, „pomaže mu se da nauči birati bolja ponašanja kojima će ostvarili kvalitetnije odnose s ljudima iz svoje okoline“,

Kao primjer učinkovitosti navode i promjenu ponašanja na bolje kod depresivnih učenika. No, ovdje valja naglasiti da školski pedagog ne bi trebao olako pripisivati dijagnozu depresije niti se njome samostalno baviti. Ono što može je kao dodatna podrška raditi s učenikom u odgojno-obrazovnoj ustanovi, ali ključnu ulogu u liječenju depresije ne može imati.

Također, sudionice procjenjuju da je primjena realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učinkovita zato što je orijentirana na sadašnjost i trenutne probleme u vezi kojih se učeniku nastoji pomoći. U procesu pedagoškoga savjetovanja učenika se uvažava kao osobu, podržava, educira i usmjerava pa s vremenom primjećuju male pomake prema naprijed, odnosno pozitivne rezultate.

Rezultati su u skladu s onime što govori Glasser (2000), tj. da su realitetna terapija i teorija izbora jako dobar temelj u radu s djecom i mladima. Mason i Duba (2009, prema Sabo, 2016, 26) također vjeruju da savjetnici koji djeluju po principima teorije izbora imaju „stvaran potencijal za pozitivan utjecaj na školski uspjeh učenika, profesionalnu orijentaciju i njihovo usklađivanje s osobnim i socijalnim promjenama“. Roaten i Roaten (2012, prema Smith, 2018) isto smatraju kako je realitetna terapija pristup koji pozitivno djeluje na rad s adolescentima u školi te da se principi realitetne terapije mogu koristiti s učenicima kako bi postigli svoje ciljeve jer ih se tako uči da ispituju odnos između svojih postupaka i ciljeva. Navedeno je u skladu i s rezultatima istraživanja koje je proveo Loyd (2005), a čiji su rezultati pokazali da izloženost načelima i praksa načela realitetne terapije pozitivno utječu na percepciju učenika o zadovoljstvu ostvarenosti trima od četiri psihološke potrebe prema teoriji izbora: moći, slobodom i zabavom. Samim time, primjena realitetne terapije u savjetovanju učenika je učinkovita jer dovodi do pozitivnih promjena u ponašanju.

U skladu s navedenim, odgovor na istraživačko pitanje: „Kako pedagozi procjenjuju učinkovitost korištenja realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika?“ je vrlo učinkovitom u adekvatnijem postavljanju životnih ciljeva učenika, izboru boljih ponašanja učenika, rješavanju trenutnih problema, učenikovom mijenjanju vlastitih odnosa na bolje, otkrivanju želja i potreba učenika te upoznavanju njihova svijeta kvalitete. Učinkovitost procjenjuju pomoću (malih) pozitivnih rezultata koje primjećuju s vremenskim odmakom.

7. ZAKLJUČAK

Istraživanje ovoga diplomskoga rada sastoji se od teorijskoga i empirijskoga dijela. U ovome ću zaključnom poglavlju predstaviti ključna zaključna razmatranja cjelokupnoga rada.

Teorijski dio ovoga rada daje podjelu školskoga savjetovanja na savjetovanje u širem i u užem smislu (Resman, 2000). Naime, ovaj je rad generalno usmjeren na školsko savjetovanje u užem smislu, i to pedagoško savjetovanje učenika u školi koje provodi pedagog. U teorijskome dijelu rada pedagoško savjetovanje određeno je kao sredstvo odgoja s pedagoškim utemeljenjem koje je sustavno formulirano pedagoškim pojmovima (Hechler, 2012). Također, definirano je kao specifičan odgovor i reakcija na stanje ljudske neodlučnosti te uspostava procesa učenja koji kod učenika potiče donošenje odluka (Hechler, 2012). Uz to, opisano je kao poticajno odgojno sredstvo koje se primjenjuje se u otežanim životnim okolnostima učenika (Hechler, 2012). Nadalje, prepoznato je da se u sklopu pedagoškoga savjetovanja provodi pedagoško-savjetodavni razgovor koji se odnosi na neposredan rad pedagoga s jednom ili više osoba, a potaknut je nekim problemima, poteškoćama ili nedoumicama (Resman, 2000). Prikazane su i brojne kompetencije, osobine ličnosti i vještine savjetnika, važne za kvalitetno ostvarivanje uloge pedagoga kao savjetnika, poput empatije, pedagoškoga takta, profesionalnoga znanja, aktivnog slušanja, itd. Također, istaknuta je potreba za neprestanim razvojem raznolikih kompetencija pedagoga (Staničić, 2005), odnosno neprestanim stručnim usavršavanjem pedagoga (Zuković i Slijepčević, 2017), s obzirom na razne funkcije i poslove što ih mora ostvariti u okviru pedagoškoga savjetovanja.

U drugome dijelu rada određena je realitetna terapija kao „pristup preko kojeg klijent uz terapeuta uči osvještavati, razumjeti i mijenjati vlastito ponašanje u skladu s idejom da sam upravlja svojim životom“ (Lojk i Lojk, 2019: 19). Temelji se na tome da je čovjek slobodno biće te je samim time odgovoran za svoje ponašanje koje je motivirano iznutra (Glasser, 2000). Fokus je bio stavljen na prikaz realitetne terapije i toga kako se ona može koristiti u sklopu savjetovanja učenika. Vidljivo je kako se realitetna terapija u savjetovanju učenika može primjenjivati kroz brojne aktivnosti u kojima ih se poučava teoriji izbora (Mason i Duba, 2009) radi akademskog, osobnog, društvenog i karijernog razvoja. Uz to, može se primjenjivati pomoću WDEP modela koji stavlja fokus na želje i potrebe učenika, djelovanje i smjer djelovanja učenika, procjenu, planiranje i posvećenost provođenju plana učenika. Također, može se primjenjivati kroz igru (Davis i Clark, 2012). Nadalje, prikazani su rezultati istraživanja primjene realitetne terapije u savjetovanju u školi i ukratko je opisana Glasserova

kvalitetna škola. Rezultati ovih istraživanja ukazali su na to da su stručni suradnici samoprocjenom zaključili kako je njihov rad sa znanjima teorije izbora neusporedivo kvalitetniji od rada bez tih znanja (Sabo, 2016), da školski savjetnici imaju pozitivnu percepciju o korištenju principa realitetne terapije kroz igru u školskome savjetovanju učenika osnovne škole (Davis i Clark, 2012) te da izloženost učenika principima teorije izbora ima pozitivan održivi učinak na njihovo poimanje zadovoljstva ostvarenosti u tri od četiri psihološke potrebe (Loyd, 2005).

U zadnjem dijelu teorijskoga dijela ovoga rada, pedagoško savjetovanje stavljeno je u odnos s realitetnom terapijom. Iz toga je vidljivo da oni imaju određene sličnosti i razlike. Na primjer, istaknute sličnosti su razlozi za uključivanje u proces savjetovanja, ciljevi, određena polazišta (promjena percepcije u takvu da su djela pojedinca njegov slobodan izbor, važnost zrelosti i izgradnje odnosa, itd.), pojedini koraci u primjeni, potrebne kompetencije savjetnika, itd. Ključna je razlika to što se pedagog za pedagoško obrazovanje obrazuje na studiju pedagogije u sklopu određenog sveučilišta, a realitetni terapeut/savjetnik se obrazuje na petogodišnjoj formalnoj edukaciji koju na našim prostorima organizira Europski institut za realitetnu terapiju. Samim time, postoji velika razlika između dubinske teorijske i praktične podloge koja je u ovome radu analizirana u mjeri u kojoj je svrha rada to dopuštala.

Na temelju ukupnih zaključaka teorijskoga dijela ovoga rada, oblikovala sam predmet, problem i cilj istraživanja te u skladu s time istraživačka pitanja. Na njih sam odgovarala u empirijskome dijelu ovoga rada pomoću kvalitativne istraživačke metode. Poblize, u ovome kvalitativnome istraživanju intervjuirala sam 5 pedagoginja koje su zaposlene u sustavu osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja te koje su stekle certifikat bazičnoga stupnja edukacije iz realitetne terapije.

Rezultati empirijskoga dijela istraživanja pokazuju da većina sudionica istraživanja pedagoško savjetovanje shvaća kao područje rada u kojem je fokus stavljen na razne probleme školskoga konteksta te učenikove odnose s drugima i samim sobom. One vjeruju kako je pedagoško savjetovanje izrazito važno ili čak najvažnije područje rada pedagoga pa ga većina s učenicima vodi svakodnevno. No, one procjenjuju da im studij pedagogije nije pružio ključna znanja i vještine za kvalitetno vođenje pedagoškoga savjetovanja, a razlog možda leži u tome što na studiju nisu imale kolegij posvećen pedagoškome savjetovanju. Sukladno tome, sudionice su imale poteškoća u određivanju pedagoškoga savjetovanja te odnosa između pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije. Sudionice istraživanja ipak

smatraju da su tijekom studiranja stekle pojedina opća znanja koja su im oslonac prilikom vođenja pedagoškoga savjetovanja, a posebno su pritom istaknule stavljanje učenika u središte te uvide o utjecaju obitelji i vršnjaka na razvoj djece i mladih. Dakle, one to smatraju općim znanjem koje za njih predstavlja okvir pedagoškoga savjetovanja, ali kako su naglasile, ne smatraju to dovoljnim za kvalitetno vođenje pedagoškoga savjetovanja. Većinom radi želje za stručnim usavršavanjem upisale su edukaciju iz realitetne terapije. Sada, sve sudionice istraživanja procjenjuju da su kompetentne za pedagoško savjetovanje učenika. Vjeruju da su kompetentnije nego prije. Edukacijom iz realitetne terapije sudionice istraživanja razvile su komunikacijske vještine, razumijevanje ljudskoga ponašanja, osvještavanje i mijenjanje vlastitih očekivanja i percepcije, itd. Upravo je iz toga vidljivo ono što se stalno naglašava, da se pedagog mora neprestano stručno usavršavati i razvijati svoje pedagoške kompetencije kako bi neprekidno rješavao izazove, probleme i zahtjeve koji se stavljaju pred njega u profesionalnome radu.

Kod sudionica istraživanja je specifično to što one pedagoško savjetovanje i realitetnu terapiju u svome radu provode kao cjelinu u kojoj se sva stečena znanja i vještine isprepliću i smisleno nadopunjuju. Spoj tih znanja i vještina vide kao temelj vlastite prakse pedagoškoga savjetovanja. One ne odvajaju jedno od drugoga zato što smatraju edukaciju iz nekog psihoterapijskog pravca potrebnom kako bi pedagozi bili sposobni voditi pedagoško savjetovanje. Kao sličnosti pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije izdvajaju: polazište da čovjek ima izbor i sam bira kako će se ponašati; nenametanje vlastitoga mišljenja, već težnju usmjeravanju, a ne upravljanju subjektima pedagoškoga savjetovanja; važnost uspostave odnosa s učenicom, slušanje, uvažavanje i prihvaćanje učenika; interpersonalnu intervenciju s ciljem dobrobiti učenika; oblike, metode i tehnike rada; vremenski okvir rada; korištenje direktnog kontakta te povjerljivost odnosa. Razlike koje sudionice spominju su: cilj, namjena i trajanje procesa i vrsta obrazovanja. Dok se pedagog obrazuje na studiju pedagogije, psihoterapeut se obrazuje na formalnoj edukaciji iz određenog psihoterapijskog pravca.

Mišljenje sudionica istraživanja ukazuje na to da je realitetna terapija primjenjiva u gotovo svim problemskim situacijama s kojima se susreću u profesionalnome radu. Razlozi primjene realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju su: introvertiranost, nisko samopouzdanje, nesigurnost, neprihvaćenost, sramežljivost, različite teškoće u učenju, komunikacijske, socijalizacijske i psihičke teškoće te razne druge. Također, sve sudionice navode različite manifestacije nezadovoljavajućih odnosa s drugima kao jedan od najčešćih

problema, kriza i neodlučnosti koji predstavljaju razlog početka pedagoškog savjetovanja. Uz to, većina ih navodi i školski neuspjeh. Temelj u primjeni realitetne terapije sudionica u pedagoškome savjetovanju jest uspostava odnosa s učenikom, koji se bazira na pedagoško-savjetodavnom razgovoru punom povjerenja. To je važno kako bi učenik uopće razmotrio ono što mu pedagog govori, dakle važan je kvalitetan čvrst odnos i povjerenje u pedagoga. Također, važno je da se pedagog vodi temeljnim principima rada, a to su rad za dobrobit učenika, pravičnost (poštenje), osjetljivost za drugoga i međusobne odnose, dobrovoljnost sudjelovanja u savjetodavnom procesu te povjerenje i povjerljivost. Mogući načini primjene realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju su individualno, u paru i u grupi. Poblize, neki od načina primjene realitetne terapije sudionica u pedagoškome savjetovanju su: dijalog s učenikom, igra s učenicima mlađega uzrasta, rad s parom i grupni rad koji mogu uključivati medijaciju i poticanje razvoja kritičkoga mišljenja.

U primjeni realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju cilj je poticati učenika na promjenu percepcije iz one da radi što mora u percepciju toga da ono što radi jesu djela njegova izbora, kao što govori teorija izbora. Također, nastoji ga se poučiti ostalim uvjerenjima teorije izbora i potaknuti ga na samodjelatnost. No, sudionice istraživanja često nailaze na izazove prilikom primjene realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju. Najčešći primjer toga je nemotiviranost učenika pa je u takvim slučajevima sudionicama istraživanja teško pronaći smjer koji vodi prema cilju pedagoškoga savjetovanja, metode rada, itd. Ono što sudionicama istraživanja predstavlja osobiti izazov je postavljanje realnih očekivanja od same sebe, odnosno osvještavanje da najviše što mogu jest nastojati pomoći učeniku, a o njemu ovisi hoće li prihvatiti pomoć i pokušati promijeniti svoje ponašanje ili neće. Nadalje, veliki naglasak je i na izazovu zadržavanja objektivnosti i emocionalne distance.

U konačnici, važno je navesti i neka uočena ograničenja ovoga istraživanja. Jedno od ograničenja ovoga istraživanja predstavlja mali broj sudionica istraživanja, s obzirom na to da postoji mali broj pedagoga koji su završili barem bazični stupanj edukacije iz realitetne terapije u Republici Hrvatskoj. Navedeno značajno ograničava uopće postojanje iskustva korištenja realitetne terapije u savjetovanju učenika. Također, važno je spomenuti da su podaci vezani za osobe koje su završile barem bazični stupanj edukacije iz realitetne terapije povjerljivi i samim time otežavaju pronalaženje osoba koje odgovaraju uzorku istraživanja. Kada bi uzorak bio veći, povećala bi se vrijednost izvođenja zaključaka jer analiza većeg broja sudionika istraživanja jamči rezultate s većim stupnjem općenitosti (Milas, 2005).

Nadalje, drugo važno ograničenje odnosi se na nemogućnost provođenja istraživanja „licem u lice“. Naime, s obzirom na to da su propisane mjere za Covid-19 ograničavale mogućnost interpersonalnoga kontakta, dvije su sudionice izabrale odgovoriti na pitanja iz protokola intervjua pismenim putem, što je onemogućilo postavljanje potpitanja u pravome trenutku te ulazak dublje u temu, kao što je to bilo moguće usmenim putem, „licem u lice“, s ostale tri sudionice istraživanja. No, provođenje intervjua putem aplikacije „Skype“ također je imalo svoja ograničenja. Iako sam percipirala da ne nedostaje motiviranosti, profesionalnosti, otvorenosti i spremnosti na suradnju s moje strane i strane sudionica, nisam mogla dovoljno dobro pratiti neverbalnu komunikaciju kao što bi to bilo moguće da sam intervjuue provodila „licem u lice“. S obzirom na to da velik dio komunikacije čini neverbalna komunikacija, važno je da se na nju obrati pažnja prilikom provođenja intervjua, kako bi poruka koje se šalje bila što potpunija (Stanić, 2015). S dvije sudionice ju nisam mogla uopće pratiti, jer su na pitanja odgovarale pismenim putem pa sam primila samo verbalni dio komunikacije. S ostale tri sudionice mogla sam pratiti izraze lica i pogled, ali djelomično položaj tijela te pokrete i gestikulacije (npr. stisak šake), što je moglo utjecati na to da ne primim cjelovitu poruku koju su sudionice nastojale prenijeti. Također, važno je spomenuti i tehničke poteškoće, odnosno to da je provođenje intervjua na trenutke bilo ometeno lošijom Internet vezom.

U skladu s već rečenim, bilo dobro kada bi se u budućim istraživanjima primjene realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju intervjui mogli provesti „licem u lice“ i na većem uzorku. Također, bilo bi dobro kada bi se buduća istraživanja primjene realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju mogla provesti s više pedagoga zaposlenih u sustavu osnovnoškolskoga obrazovanja. Tako bi se prikazala usporedba načina primjene realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju s učenicima mlađih uzrasta, odnosno učenicima od prvog do četvrtog razreda. U uzorku ovoga istraživanja samo je jedna sudionica zaposlena u sustavu osnovnoškolskoga obrazovanja.

Na kraju, u skladu sa svim navedenim, dobro je promisliti o tome koliko se na studijima pedagogije diljem Republike Hrvatske pažnja posvećuje obrazovanju pedagoga kao pedagoškoga savjetnika te na koje se načine može unaprijediti studij pedagogije kako bi se pedagozi nakon završenog studija pedagogije osjećali kompetentnima za vođenje pedagoškoga savjetovanja. Važno je da ih se upozna s konceptom pedagoškoga savjetovanja, ciljem i načinima vođenja istoga te psihoterapijskim pravcima kroz koje se mogu dodatno educirati, odnosno stručno usavršavati. Tu im u izbor može ući i realitetna terapija koja se dosad pokazuje kao učinkovita u pedagoškome savjetovanju učenika.

8. LITERATURA

Brkić, I. (2017) *Savjetodavni rad pedagoga i neki aspekti psihološkog funkcioniranja srednjoškolaca*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Čorkalo Biruški, D. (2014) Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada* [online], 21(3). Dostupno na: Hrčak [15. svibnja 2020.]

Davis, E. S. i Clark M. A. (2012) Elementary School Counselors' Perceptions of Reality Play Counseling in Students' Relationship Building and Problem-Solving Skills. *Journal of School Counseling* [online], 10 (11). Dostupno na: <http://jsc.montana.edu/articles/v10n11.pdf> [07. siječnja 2020.]

Delaney, D. J. i Eisenberg, S. (1973) *The counseling process*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Đurić, A. (2009) Važnost igre u nastavnom procesu (igrokaz, simulacije i računalne igre). *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu* [online], 58 (3). Dostupno na: Hrčak [2. travnja 2020.]

Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014) Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* [online], 154 (3). Dostupno na: Hrčak [12. prosinca 2019.]

Ferić, G. (2009) *Odnos iskrivljavanja odgovora i socijalno poželjnog odgovaranja na upitnicima ličnosti*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Glasser W. (1997) *Teorija kontrole*. Zagreb: Alinea.

Glasser, W. (2000) *Teorija izbora. Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.

Glasser, W. (2001) *Realitetna terapija u primjeni*. Zagreb: Alinea.

Glasser, W. (2005) *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa.

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

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

- Jurić, V. (2004) *Metodika rada školskoga pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ledić, J, Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Lojk, L. i Lojk, B. B. (2019) *Teorija i praksa realitetne terapije*. Kranj: Europski institut za realitetnu terapiju.
- Loyd, B. D. (2005). The Effects of Reality Therapy/Choice Theory Principles on High School Students' Perception of Needs Satisfaction And Behavioral Change. *International Journal of Reality Therapy* [online], 25 (1). Dostupno na: https://msutexas.edu/academics/education/assets/files/international_journal_of_reality_therapy_fall2005.pdf [19. siječnja 2020.]
- Mabeus, D. (1996) *Reality Therapy in a Middle School Setting: Altering a Student's Perception* [online]. Georgia: Georgija School Counselor Association. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140867.pdf> [06. prosinca 2019.]
- Mason, C. P. i Duba, D. J. (2009). Using Reality Therapy in Schools: Its Potential Impact on the Effectiveness of the ASCA National Model. *International Journal of Reality Therapy* [online], 29 (2). Dostupno na: https://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=csa_fac_pub [18. siječnja 2020.]
- Mejovšek, M. (2013) *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Nikšić, E. (2017). Savjetodavni rad školskog pedagoga. U: Turk, M., ur. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga: Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 252-268.
- Pažin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra Iadertina* [online], 10 (1). Dostupno na: Hrčak [17. listopada 2019.]
- Resman, M. (2000) *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Sabo, J. (2016) *Savjetodavni rad u školi i principi teorije izbora*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Smith, G. (2018) *Reality Therapy and School Counseling* [online]. Chapel Hill: University of North Carolina. Dostupno na:

<http://grahamsmithschoolcounseling.weebly.com/uploads/2/6/9/3/26939509/realitytherapy.pdf> [06. prosinca 2019.]

Staničić, S. (2005) Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, [online], 2 (1). Dostupno na: Hrčak [7. travnja 2020.]

Stanić, M. (2015) *Priručnik za strukturirani i polustrukturirani intervju*. Diplomski rad. Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci.

Stupart, Y. (2018) *How to Promote Teen School Engagement With Reality Therapy* [online]. Owlcation. Dostupno na: <https://owlcation.com/academia/UsingRealityTherapytoPromoteTeenSchoolAchievement> [06. prosinca 2019.]

Širanović, A. (2016) *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu - globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* [online], 65(1). Dostupno na: Hrčak [01. prosinca 2019.]

Zuković, S. (2017) *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja. Teorijski i praktični aspekti*. Novi sad: Filozofski fakultet – Univerzitet u Novom sadu.

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

9. PRILOZI

Prilog 1: *Protokol intervjua*

Ustanova:

Odsjek:

Kolegij:

Voditeljica intervjua:

Sudionik/ica:

Mjesto:

Vrijeme:

1. Kako biste definirali pedagoško savjetovanje?
2. Kako procjenjujete važnost pedagoškoga savjetovanja u usporedbi s drugim djelatnostima/poslovima stručnoga suradnika pedagoga?
3. Kako procjenjujete potrebu za pedagoškim savjetovanjem u Vašoj školi? Koliko često obavljate pedagoško-savjetodavne razgovore s različitim akterima odgojno-obrazovnoga procesa?
4. Kako procjenjujete vlastitu kompetentnost za pedagoško savjetovanje?
5. Biste li rekli da svoju praksu pedagoškoga savjetovanja temeljite na nekoj teoriji/teorijskome modelu? Ako da, na kojem i zašto? Jeste li ta teorijska znanja stekli na studiju pedagogije ili negdje drugdje, gdje?
6. U kojoj mjeri procjenjujete da Vam za pedagoško savjetovanje koriste znanja i vještine stečeni tijekom studija pedagogije?
7. Što biste izdvojili kao glavne izazove u pedagoškome savjetovanju učenika?
8. Iz kojeg razloga ste odlučili upisati edukaciju iz realitetne terapije i teorije izbora? Koja je bila Vaša motivacija?
9. Na kojem stupnju edukacije iz realitetne terapije i teorije izbora se trenutno nalazite?
10. Koja kompetencije važne za pedagoško savjetovanje smatrate da ste stekli edukacijom iz realitetne terapije i teorije izbora?
11. Što ste edukacijom iz realitetne terapije dobili što prije niste imali, a da je vezano za Vašu djelatnost pedagoškoga savjetovanja?
12. Kako biste opisali odnos između pedagoškoga savjetovanja kao djelatnosti stručnoga suradnika pedagoga i realitetne terapije?

13. Koji problemi, krize, neodlučnosti i slično kod učenika najčešće predstavljaju razlog početka pedagoškog savjetovanja?
14. Možete li navesti primjere korištenja principa realitetne terapije i teorije izbora u pedagoškom savjetovanju učenika?
15. Možete li objasniti razlike u primjeni realitetne terapije u savjetovanju s obzirom na dob učenika?
16. Postoje li neki specifični problemi, specifične situacije za koje je realitetna terapija osobito pogodna?
17. Što Vam predstavlja najveći izazov u primjeni principa realitetne terapije i teorije izbora u pedagoškom savjetovanju?
18. Kako procjenjujete učinkovitost korištenja realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju (učenika)?
19. Za koju populaciju (koje aktere odgojno-obrazovnoga sustava) je realitetna terapija prema Vašemu mišljenju najprimjerenija terapija i zašto?
20. Namjeravate li proći još koju terapijsku edukaciju? Zašto i motivacija?
21. Želite li o temi o kojoj smo razgovarali reći još nešto (što Vas nisam pitala)?

Zapažanja voditeljice:

Prilog 2: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Odsjek za pedagogiju
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Istraživačica:
Naziv istraživanja:

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Poštovana/poštovani,

molim Vašu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju pod nazivom *Primjena realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika* koje provodim u sklopu izrade diplomskoga rada na studiju pedagogije pod mentorstvom _____. Cilj istraživanja je istražiti odnos između pedagoškoga savjetovanja i realitetne terapije te opisati i razumjeti načine korištenja realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju s učenicima. Korišteni postupak provedbe istraživanja je polustrukturirani individualni intervju.

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

- **Pravo na nesudjelovanje i odustajanje od sudjelovanja u istraživanju**

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

- **Povjerljivost i anonimnost**

Sve informacije o Vama kao i druge otkrivajuće informacije koje podijelite tijekom intervjua ostaju povjerljive. Nitko osim studentice koja provodi istraživanje i njene mentorice neće imati pristup audio zapisima ni transkriptima intervjua.

Pojedini dijelovi intervjua će se u diplomskome radu citirati i/li parafrazirati uz strogo poštivanje Vaše anonimnosti.

- **Način pohranjivanja i čuvanja podataka**

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

- **Mogućnost dobivanja povratnih informacija o istraživanju**

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

AUTORIZACIJA

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

Ime i prezime sudionice/sudionika istraživanja:

Datum:

Vlastoručni potpis:

Prilog 3: *Odobrenje mentorice za provedbu istraživanja*

Odsjek za pedagogiju

Filozofskoga fakulteta

Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

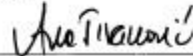
ODOBRENJE ZA PROVEDBU ISTRAŽIVANJA

Studentici *Luciji Hajduković* odobrava se provedba istraživanja pod nazivom *Primjena realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika* i mentorstvom *doc. dr. sc. Ane Širanović* u svrhu izrade diplomskoga rada.

Temeljem uvida u nacrt istraživanja te sve instrumente i postupke čija se primjena planira, mentorica potvrđuje da istraživanje udovoljava etičkim načelima propisanim Etičkim kodeksom istraživanja s djecom.

Zagreb, 10. travnja 2020.

Mentor:



Doc. dr. sc. Ana Širanović