

Legitimiranje savjetodavne djelatnosti pedagoga u suradnji s roditeljima

Dugonjić Bajkuša, Katja

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:883257>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-18**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**LEGITIMIRANJE SAVJETODAVNE DJELATNOSTI
PEDAGOGA U SURADNJI S RODITELJIMA**

Diplomski rad

Katja Dugonjić Bajkuša

Zagreb, 2021.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**LEGITIMIRANJE SAVJETODAVNE DJELATNOSTI PEDAGOGA U
SURADNJI S RODITELJIMA**

Diplomski rad

Katja Dugonjić Bajkuša

Mentorica: doc. dr. sc. Barbara Kušević

Zagreb, 2021.

Sadržaj rada

1. Uvod	1
2. Legitimiranje savjetovanja unutar pedagogije	2
2.1. <i>Pedagog kao savjetnik</i>	6
2.2. <i>Pedagoški razgovor – metoda pedagoškog savjetovanja</i>	9
3. Suradnja obitelji i škole – terminološka, teorijska i empirijska polazišta	12
4. Savjetodavni rad pedagoga s roditeljima u kontekstu suradnje obitelji i škole	17
5. Metodologija istraživanja	29
5.1. <i>Problem i cilj istraživanja</i>	29
5.2. <i>Uzorak</i>	31
5.3. <i>Postupak prikupljanja podataka</i>	33
5.4. <i>Način provođenja istraživanja</i>	34
5.5. <i>Etički aspekti</i>	35
5.6. <i>Metoda analize podataka</i>	35
6. Rezultati i rasprava	37
6.1. <i>Dijete – pais u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima</i>	37
6.2. <i>(Ne)jednaki odnosi moći u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima</i>	43
6.3. <i>Distinkcija uloge pedagoga od savjetodavnih uloga drugih stručnjaka</i>	56
7. Zaključak	62
Literatura	65
Prilozi	76
Prilog 1.	76
Prilog 2.	78
Prilog 3.	80
Prilog 4.	82
Prilog 5.	84

Legitimiranje savjetodavne djelatnosti pedagoga u suradnji s roditeljima

Sažetak

Tema ovog rada je legitimiranje savjetodavne djelatnosti pedagoga u suradnji s roditeljima. U teorijskom dijelu rada se polazi od tumačenja pedagoškog savjetovanja kao oblika pedagoškog djelovanja i terminoloških, teorijskih i empirijskih polazišta suradnje obitelji i škole. Predstavljena tumačenja uvod su u središnju temu u kojoj se savjetodavni rad pedagoga s roditeljima razmatra u kontekstu suradnje obitelji i škole. Drugi dio rada predstavlja rezultate empirijskog istraživanja kojim se željelo opisati *temeljem čega školski pedagozi savjetovanje roditelja vide dijelom svoje profesionalne uloge i suradnje s roditeljima te s kojim se izazovima u prakticiranju savjetodavnog rada s roditeljima suočavaju u svojoj profesionalnoj svakodnevnici*. U istraživanju je sudjelovalo 11 pedagoga osnovnih škola u Hrvatskoj, a rezultati dobiveni u intervjuima obrađivali su se tematskom analizom. Rezultati ukazuju na viđenje djeteta temeljnim paisom u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima, postojanje nejednakih odnosa moći u savjetovanju te nemogućnost jasnog razgraničenja uloge pedagoga u savjetodavnom radu s roditeljima od uloga drugih stručnjaka. U zaključku ovog rada iznose se razmišljanja o dobivenim rezultatima te ograničenja i doprinosi provedenog istraživanja.

Ključne riječi: pedagoško savjetovanje roditelja, suradnja obitelji i škole, pedagog kao savjetnik

The legitimization of pedagogue's counseling work in cooperation with parents

Abstract

The topic of this thesis is the legitimization of pedagogue's counseling work in cooperation with parents. The theoretical part of the paper starts from the interpretation of pedagogical counseling as a form of pedagogical action and terminological, theoretical and empirical starting points of family-school cooperation. The presented deliberations are introduction to the central topic in which the pedagogue's counseling work with parents is discussed in the context of family-school cooperation. The second part of this paper presents the results of empirical research that tried to *describe the basis of which school pedagogues consider counseling parents as parts of their professional role and cooperation with parents and what challenges in practicing counseling work with parents in their professional daily life they are facing*. Eleven pedagogues employed in primary schools in Croatia participated in the research, and the results obtained in the interviews were processed through thematic analyzes. The results indicate that the child is seen as a fundamental pais in the pedagogue's counseling work with parents, the existence of unequal power relations in counseling and the impossibility of clearly distinguishing the pedagogue's role in counseling work with parents from the roles of other experts. Conclusion of this paper presents reflections on the obtained results as well as limitations and contributions of the conducted research.

Key words: pedagogical parent counselling, family-school cooperation, pedagogue as counselor

1. Uvod

Suvremena pedagoška literatura naglašava važnost suradnje obitelji i škole te implikacije koje ona ima po razvoj djeteta kroz teorijska (Bartulović, Kušević, 2016; Kušević, 2016; Kolak, 2006; Ljubetić, 2014; Maleš, 1996; Miljević-Ridički i sur., 2011; Sheridan, Moorman Kim, 2015) i empirijska (Fa, Chen, 2001; Henderson, Berla, 1994; Hill, Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Ma i sur., 2015; Sheridan i sur., 2019) istraživanja. Istovremeno, savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima u kontekstu suradnje u domaćem i stranom znanstvenom prostoru pridaje se vrlo mali značaj. Jedino detektirano empirijsko istraživanje u domaćem znanstvenom kontekstu koje je obuhvatilo savjetodavni rad pedagoga s roditeljima kao modaliteta suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove (Lukaš, Gazibara, 2010) ukazuje da mali broj roditelja sudjeluje u individualnim pedagoškim savjetovanjima. Zbog nedostatne znanstvene literature koja bi ponudila objašnjenje zašto je tome tako, proizašao je osobni interes za dublje proučavanje ovog područja profesionalnog djelovanja pedagoga.

U teorijskom dijelu rada polazi se od pedagoškog savjetovanja koje se razlaže kao oblik pedagoškog djelovanja, pri čemu se poseban naglasak stavlja na ulogu pedagoga u savjetodavnom procesu te pedagoški razgovor koji je, u hrvatskom kontekstu, gotovo ekskluzivna metoda kojom se pedagoško savjetovanje ostvaruje. Teorijski dio rada potom se usmjerava na suradnju obitelji i škole kroz terminološka, teorijska i empirijska polazišta kako bi se u trećoj cjelini, objedinjavanjem prikazanog kroz prethodne dvije, pokušalo pridonijeti argumentaciji da je savjetodavni rad pedagoga s roditeljima legitiman oblik suradnje obitelji i škole.

Na tragu dileme o tome može li se savjetodavni rad pedagoga s roditeljima smatrati legitimnim oblikom suradnje obitelji i škole, u empirijskom dijelu rada pokušat će se saznati temeljem čega školski pedagozi savjetovanje roditelja vide dijelom svoje profesionalne uloge i suradnje s roditeljima te s kojim se sve izazovima u prakticiranju savjetodavnog rada s roditeljima suočavaju u svojoj profesionalnoj svakodnevici.

2. Legitimiranje savjetovanja unutar pedagogije

Otkako postoji čovjek, postoje i neki oblici savjetovanja (Hechler, 2012; Pažin-Ilakovac, 2015). Ipak, definiranja savjetovanja uvelike ovisi o znanstvenoj disciplini iz čije se perspektive savjetovanje razmatra, a ponekad su velike razlike prisutne čak i unutar različitih pravaca iste discipline. U ovom radu savjetovanje će se razlagati iz pedagoške perspektive.

Kako bih razjasnila svoje viđenje pedagoškog savjetovanja potrebno je objasniti i neke od temeljnih pedagoških pojmova. Grčke riječi pais (dijete) i agoge (vođenje) temeljni su strukturalni elementi pojma pedagogija (Komar, 2012). Iako se pod pojmom pais misli na dijete, pedagogija na njega ne gleda kao na dijete određeno kronološkom dobi i biološkim obilježjima, već na čovjeka kao subjekt, odnosno njegov bitak (Komar, 2012). Pais je određen jedino njegovom kretljivosti te se u potrebitosti za svrhovitim vođenjem paisa u njegovoj kretljivosti pedagogija utemeljuje (Komar, 2011, prema Kušević, 2020). Agoge označava svrhovito kretanje paisa, pri čemu pais autonomno određuje smjer „voditeljske pomoći prema samobivanju“ (Komar, 2012, 87) kao cilju kojem teži. Kvalitativne promjene koje se na tom putu samoodređivanja događaju, odnosno njegova transformacija i samokultivacija predstavljaju (samo)odgoj i (samo)obrazovanje¹.

Pedagoško savjetovanje Hechler (2012, 39) definira kao „specifičan odgovor i reakciju na stanje ljudske neodlučnosti“. Pritom ljudsku neodlučnost vidi kao neodređenost paisa, odnosno ljudskog bitka (Hechler, 2012). Savjetovanje se posljedično nameće kao jedan od temeljnih oblika odgoja i obrazovanja koji će čovjeku pomoći u tom stanju neodlučnosti da vlastitim izborom donosi odluke kojima će se samoobrazovati, odnosno samooblikovati. Hechler (2012) savjetovanje pedagoški utemeljuje kao odgovor na neodlučnost paisa koji je zbog svoje obdarenosti razumom to isto stanje neodlučnosti u mogućnosti prevladati. Temeljna obilježja pedagoškog odnosa koja obuhvaćaju načelo obrazovljivosti odgajnika te njegovu potrebitost (Bašić, 1999) sadržana su u Hecherovu poimanju savjetovanja, pri čemu neodlučnost paisa odražava njegovu potrebitost, a

¹ Komar (2015) se kritički pozicionira spram odjeljivanja pojmova odgoja i obrazovanja ističući kako obrazovanje u sebi sadrži odgoj, naglašavajući cjelovitost odnosa razum-volja-emocija te naglašavajući važnost „misaonog, subjektivnog uvida u ono putem čega se odgaja“ (Komar, 2015, 224) te će se u na tragu iznesenih promišljanja u ovom radu koristiti složenica *odgoj i obrazovanje*.

obdarenost razumom njegovu obrazovljivost. Ono što pedagoško razlikuje od svih ostalih oblika savjetovanja je transformacija životnog problema u problem učenja, pri čemu i savjetnik i tražitelj savjeta polaze od pitanja što tražitelj savjeta treba naučiti kako bi prevladao stanje neodlučnosti u kojem se nalazi (Hechler, 2012). Put od neodlučnosti prema samodjelatnosti čovjeka je proces u kojem pais uči, odgaja se i obrazuje, što je u skladu s tumačenjem Jurića (2004) koji svaku promjenu koja se kod pojedinca javlja kao rezultat odgojnog-obrazovnog procesa vidi kao oblik prirodnog rasta i razvoja. Budući da pais može biti svaka osoba koja se našla u stanju neodlučnosti, subjekt savjetovanja nije određen kronološkom dobi. Iako je pedagogija u praksi dominantno usmjerena prema djeci i mladima, važno je apostrofirati (samo)odgojnost i (samo)obrazovljivost paisa utemeljenu u njegovoj kretljivosti (Komar, 2012) i na potrebitosti za kojom se izgradila andragogija kao grana pedagogije usmjerena prema odgoju i obrazovanju odraslih. Uzimajući u obzir navedeno, subjekt savjetovanja u kontekstu ovog rada može biti i dijete i roditelj.

Razlaganje pedagoškog savjetovanja potrebno je započeti od njegovog odgojnog i obrazovnog potencijala. Pedagog u savjetovanju ne daje gotove savjete i odgovore na pitanja, već pais vodi i podupire kroz proces pedagoškog učenja kako bi sam pronašao odgovor na svoje pitanje. Upravo je takvo „sustavno podupiranje, upućivanje i pomaganje osobnog životnog stila“ (Hechler, 2010, 45) srž odgoja i obrazovanja. Odgojno-obrazovni potencijal savjetovanja prepoznaje i Janković (1997, 15) koji ga definira kao „posebnu metodu pružanja pomoći trenutačno neuspješnim osobama u njihovu osobnom rastu, razvoju, sazrijevanju i prilagođavanju životnim uvjetima radi njihova osposobljavanja za samostalno rješavanje aktualnih i budućih problema“. Ovakvo konstituiranje savjetovanja Janković (1997) izvodi iz poimanja Carla Rogersa koji čovjeka vidi kao biće čije se vrijednosti ponajprije očituju u njegovoj svrhovitosti i slobodi te težnji ka pozitivnoj samoaktualizaciji. Autohtonu osobu koja traži savjetovanje kako bi u konačnici postala samostalna i samosvojna Janković (1997) naziva subjektom savjetovanja. Pažin-Ilakovac (2015) savjetovanje vidi kao profesionalno pedagoško djelovanje koje predstavlja oblik pomoći u orijentaciji i odlukama, a Resman (2000) savjetovanje određuje kao profesionalni odnos kojemu je svrha pomoći klijentu objasniti životnu situaciju u kojoj se nalazi, a nakon što klijent shvati vlastiti položaj i pomoći mu potražiti stvarne mogućnosti svog budućeg ponašanja. Sva navedena određenja pedagoškog savjetovanja

naglašavaju autonomiju subjekta savjetovanja u donošenju odluka kako bi samostalno izašao iz stanja neodlučnosti (Hechler, 2012), problema (Janković, 1997) ili životne situacije (Resman, 2000) u kojoj se trenutno nalazi te među navedenim autorima prevladava konsenzus o ulozi pedagoga koji je dominantno usmjeren na pomoć subjektu savjetovanja. Također, iz navedenih određenja pedagoškog savjetovanja različitih autora može se uočiti različito imenovanje osobe koja savjetovanju pristupa, a koju Hechler (2012) naziva *tražiteljem savjeta*, Janković (1997) *subjektom savjetovanja*, a Resman (2000) *klijentom*. Ne zanemarujući važnost dobrovoljnog pristupanja savjetovanju kojeg Hechler (2012) ističe i kroz termin tražitelj savjeta, a koja će se problematizirati u nastavku, u ovom radu dominantno će se koristiti termin *subjekt savjetovanja* polazeći od osobnog stajališta da se njime najviše naglašava autonomija osobe koja savjetovanju pristupa. Budući da se termin *klijent* pretežito upotrebljava u ekonomskom i pravnom kontekstu, u ovom radu neće se koristiti.

Uzimajući u obzir navedena temeljna uporišta na kojima se pedagogija kao znanost izgradila te na tragu navedenih određenja različitih autora, pedagoško savjetovanje možemo odrediti kao sustavno vođeno nedirektivno odgojno djelovanje (Janković, 1997) od strane pedagoga prema paisu koji se nalazi u stanju neodlučnosti (Hechler, 2012), a koji se kroz taj proces savjetovanja samooblikuje (Hechler, 2012). Na tragu Hechlerovog (2012, 13) zaključka da je pedagoško savjetovanje „zlatni standard odgojnog djelovanja“ u kojem stručnjak u potpunosti postaje pedagogom, možemo zaključiti da je ovaj oblik profesionalnog djelovanja pedagoga jedan od pedagogiji najsvojtstvenijih.

Pedagoško savjetovanje se može prikazati kroz faze njegova odvijanja. Hechler (2012) iznosi opću dinamiku tijekom savjetovanja koju sačinjavaju pripovijest, slušanje, spoznavanje, pokazivanje, razumijevanje i mijenjanje. Savjetovanje je dakle proces koji započinje pripovijesti subjekta savjetovanja u kojoj iznosi svoj životni problem. Pedagog tu pripovijest sluša te usvaja spoznaje koje potom pokazuje subjektu savjetovanja. Takvo pokazivanje povećava mogućnosti izbora subjektu savjetovanja koji posljedično i svoj problem bolje razumije. Posljednja faza je mijenjanje kojom se podržava samodjelatnost te je ona isključivo u domeni subjekta savjetovanja. Slične navedenim su i faze savjetovanja koje iznose Janković (1997) te Hackney i Cormier (2012). Janković navodi da u prvoj fazi savjetovanja subjekt savjetovanja osvještava problem i potrebu za stručnom pomoći te odlučuje potražiti pomoć, dok u drugoj fazi naglasak stavlja na

ugodaj koji prati savjetovanje i početnu analizu problema zbog kojeg je subjekt savjetovanja potražio pomoć. Hackney i Cormier (2012) taj uvodni dio savjetovanja tumače kao uspostavu radnog saveza ili odnosa, što je u skladu sa Hechlerovim (2012) poimanjem odnosa između savjetnika i subjekta savjetovanja kao radnog saveza. Janković (1997) u trećoj fazi savjetovanja fokus stavlja na analizu problema subjekta savjetovanja i uzroka koji su do tog problema doveli, što je sadržano u Hechlerovom (2012) spoznavanju, odnosno utvrđivanju problema, koje kao treću fazu savjetovanja navode Hackney i Cormier (2012). Hechler (2012) kao posljednja dva koraka u savjetovanju iznosi razumijevanje i mijenjanje kao djelatnosti subjekta savjetovanja te se može uočiti sličnost s posljednje dvije faze savjetovanja koje iznosi Janković (1997) koje se odnose na samostalnu odluku subjekta savjetovanja o djelovanju te, ako se na to odluči, i na djelovanje u konačnici. Hackney i Cormier (2012) navode da treća i četvrta faza savjetovanja uključuju postavljanje ciljeva i primjenu intervencija. Razmatranje savjetovanja kao oblika intervencije implicira miješanje savjetnika u mijenjanje subjekta savjetovanja, što je u suprotnosti sa Hechlerovim (2012) razlaganjem posljednje faze savjetovanja pri čemu autor ističe da se pokretanje eventualnih promjena prepušta subjektu savjetovanja.

U dosad prikazanim određenjima pedagoškog savjetovanja i njegovim fazama može se detektirati dobrovoljnost koju autori smatraju neospornim preduvjetom pedagoškog savjetovanja (Hechler, 2012; Janković, 1997). Janković (1997) navodi svjesnost subjekta savjetovanja o postojanju problema i želju za njegovim rješavanjem polazištima savjetovanja, dok Hechler (2012) naglašava obdarenost razumom i zrelost subjekta savjetovanja da stanje neodlučnosti u kojem se nalazi odluči prevladati kroz pedagoško savjetovanje. Istovremeno, u stručnoj literaturi mogu se pronaći tumačenja pedagoškog savjetovanja koje ne mora nužno obilježavati dobrovoljnost. Jurić (2004, 122) tako eksplicira „nedobrovoljne savjetodavne razgovore“ kao sastavnicu profesionalnog djelovanja pedagoga. Unatoč nepostojanju znanstvenog konsenzusa oko (ne)dobrovoljnosti u pedagoškom savjetovanju, na tragu iznesenih tumačenja Hechlera (2012) i Jankovića (1997) autorica ovog rada zauzima stajalište da preduvjet pedagoškog savjetovanja mora biti dobrovoljno pristupanje subjekta savjetovanju. Takvo stajalište proizlazi iz tumačenja pedagoškog savjetovanja kao oblika (samo)odgoja i (samo)obrazovanja, odnosno kvalitativnog mijenjanja subjekta savjetovanja. Držim da je

prije svega nužno da subjekt savjetovanja želi promjenu, što se odražava kroz dobrovoljno pristupanje savjetovanju. Savjetovanje koje bi bilo nedobrovoljno smatram oblikom intervencije, odnosno miješanja u autonomiju subjekta savjetovanja, čime ono postaje oblikom opresije. Na tragu navedenog te uzimajući u obzir da će se ovaj rad u nastavku dominantno usmjeriti prema savjetodavnom radu s roditeljima, važno se je pozicionirati spram pozivanja roditelja na savjetodavne razgovore koji ne moraju biti dobrovoljni, na koje se referira Jurić (2004). Iako su takve situacije u profesionalnoj svakodnevici pedagoga učestale, stav autorice ovog rada je da se takvi razgovori ne mogu poistovjećivati s pedagoškim savjetovanjem. Smatram da individualni razgovori pedagoga s roditeljima koji nisu dobrovoljni imaju velik potencijal u buđenju želje kod roditelja za izlaskom iz problema, odnosno krize u kojoj se našao, čime se otvara *moгуćnost* da oni prerastu u savjetodavni rad, pri čemu realizacija te mogućnosti može biti kondicionirana nizom faktora. Istovremeno, držim da poistovjećivanje takvih razgovora sa pedagoškim savjetovanjem roditelje smješta u pasivan položaj i zanemaruje temeljnu svrhu savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima koja se očituje u njihovu (samo)oblikovanju.

2.1. Pedagog kao savjetnik

Imajući na umu da osoba na savjetovanje dolazi kada se nađe u svojevrsnoj životnoj krizi, od iznimne je važnosti da savjetovanje bude uspješan proces i da savjetnik primjerenim pristupom pomogne tražitelju savjeta u rješavanju životnog problema s kojim se susreo. Odgovornost na savjetniku je velika, jer je on zadužen za vođenje i usmjeravanje procesa savjetovanja. Budući da savjetovanje ima veliki značaj za daljnji život subjekta savjetovanja, savjetnik mora tom procesu pristupiti savjesno, odgovorno i kompetentno. Budući da se savjetovanje može odvijati u domeni različitih znanstvenih disciplina, savjetnici mogu posjedovati različita znanja, vještine i sposobnosti kojima će pristupiti subjektu savjetovanja i procesu savjetovanja. U ovom radu fokus će biti na pedagogima kao savjetnicima.

Pedagogija je u svojoj osnovi odgojno-obrazovna znanost, a imajući na umu da savjetovanje iz pedagoške perspektive predstavlja oblik (samo)odgoja i (samo)obrazovanja subjekta savjetovanja, pri čemu ga pedagog kroz taj proces vodi, ono se nameće kao jednim od temeljnih profesionalnih oblika djelovanja pedagoga.

Uzimajući u obzir težinu i važnost koje savjetovanje ima za subjekta savjetovanja, postavlja se pitanje *Što čini pedagoga dobrim savjetnikom?* Već u samom pokušaju odgovora na ovo pitanje, pregledom literature se može uočiti da autori različito tumače ono što smatraju neophodnim za bivanje dobrim savjetnikom pa tako govore o pedagoškim vrlinama (Hechler, 2012), dispozicijama (Bartulović i sur., 2019), osobinama ličnosti savjetnika (Janković, 1997), kompetencijama (Gerich i sur. 2016; Sue i sur., 1992; Vrcelj, 2020; Zuković, 2018) te osobinama (Corey, 2004; Hackney, Cormier, 2012). Janković (1997) ističe kako se samo rijetki rađaju s talentom koji im omogućuje da budu dobri savjetnici, dok svi ostali trebaju učiti i pripremati se za taj poziv. U nastavku rada predstavljam kako različiti autori tumače što pedagoga čini dobrim savjetnikom.

Pišući o općenitome djelovanju pedagoga, Bartulović i sur. (2019) dispozicije tumače kao prediktivna uvjerenja i osobine koje pedagog posjeduje, koje su neophodne za njegovo autonomno djelovanje te imaju razvijajući potencijal. Autorice izdvajaju etičnost, refleksivnost i autentičnost kao tri temeljne dispozicije za pedagoško djelovanje. S obzirom na to da se ove dispozicije odnose na svaki pedagoški odnos koji ima transformativni karakter, a pedagoško savjetovanje to svakako i je, možemo zaključiti da su etičnost, refleksivnost i autentičnost pedagoga neophodne za kvalitetan savjetodavni rad.

Hechler (2012) ističe da pedagog kao savjetnik mora posjedovati znanja, umijeća i profesionalne vještine kako bi postao dobrim savjetnikom te ih sažima u šest područja: teoriju i praksu, pedagoški takt, pedagoški odnos, pedagošku etiku, pedagoške vrline i pedagoške kompetencije. Govoreći o teoriji i praksi, Hechler (2012) navodi da pedagog mora težiti shvaćanju svakog pojedinog slučaja, pri čemu je nužno usklađivanje znanja stečenih tijekom obrazovanja i stručnog usavršavanja te iskustva stečenog kroz profesionalno djelovanje. Za nepredvidivost koja je sastavni dio svakog savjetovanja nužan je pedagoški takt, odnosno savjetodavni habitus koji predstavlja poveznicu između teorije i prakse. Pedagoški odnos predstavlja savjetodavni radni savez između pedagoga i subjekta savjetovanja koji, iako savjetovanju pristupaju s različitih polazišnih pozicija, zajednički osnažuju subjekta savjetovanja kako bi mogao izaći iz krize u kojoj se je našao. Pedagoška etika podrazumijeva pedagoško djelovanje koje će biti u najboljem interesu subjekta savjetovanja pri čemu je obavezno poštivanje etičkih načela pedagoško-

savjetodavnog djelovanja koja obuhvaćaju poštivanje i prihvaćanje subjekta savjetovanja, usmjerenost na istinu te zapovijed slobode. Pedagoške vrline Hechler (2012) tumači kao specifične savjetodavne osobine pedagoga. Mudrost, hrabrost, pravednost, umjerenost, vjeru, ljubav, nadu, smisao za humor, strpljivost, opuštenost, iskrenost i maštovitost vidi „orijentacijskim točkama na području profesionalne savjetodavne djelatnosti“ (Hechler, 2012, 97) pedagoga koji treba težiti ostvarenju nabrojanih vrlina. Kao središnju pedagošku kompetenciju Hechler (2012) ističe pokazivanje i to u njegove četiri osnovne forme: ostenzivno pokazivanje koje se odnosi na uvježbavajuće pokazivanje odgajaniku „kako se to radi“ (Hechler, 2012, 100) s ciljem usađivanja navika i životnih rutina koje će biti od pomoći odgajaniku u samostalnom životu, reprezentativno pokazivanje koje je usmjereno na predstavljanje i ukazivanje „kako to izgleda“ (Hechler, 2012, 100) što se najjednostavnije ostvaruje kroz pripovijest, direktivno pokazivanje u smislu „pokaži mi se“ (Hechler, 2012, 100) kojeg označava poziv na samostalno djelovanje te reaktivno pokazivanje koje obuhvaća povratnu obavijest pedagoga u smislu „pokazat ću ti“ (Hechler, 2012, 101), pri čemu je važno naglasiti da se povratna obavijest oslanja na proces učenja u kojem se odgajanik samooblikovao. Za razliku od Hechlera (2012) koji izdvaja pedagoške vrline i kompetencije, Janković (1997) navodi listu osobina ličnosti savjetnika što ne iznenađuje uzimajući u obzir da Janković savjetovanju pristupa iz psihološke paradigme, a upravo je ličnost jedan od temeljnih koncepata psihologije. Među osobinama ličnosti koje Janković (1997) navodi izdvaja se svijest o vlastitim osobinama, mogućnostima i ograničenjima čiju važnost naglašavaju i drugi autori pa tako Hackney i Cormier (2012) ističu osviještenost i razumijevanje sebe, Corey (2004) prihvaćanje vlastitih grešaka i život u sadašnjosti, Zuković (2018) samorefleksiju i rad na sebi, a Vrcelj (2020) samosvjesnost što odražava važnost koju različiti autori pridaju kontinuiranom promišljanju savjetnika o vlastitoj i tuđoj poziciji u savjetovanju. Na tragu navedenog su multikulturne kompetencije koje Sue i sur. (2016) sistematiziraju u tri cjeline: uvjerenja i navike, znanja i vještine, pri čemu ističu važnost multikulturnog pristupa u razvijanju svjesnosti o vlastitim predrasudama, vrijednostima i pristranosti, razumijevanju kulturološki različitog subjekta savjetovanja te u konačnici razvijanju primjerenih strategija i tehnika djelovanja u savjetovanju. Razmatranje multikulturnog pristupa u savjetovanju naglašavaju i drugi autori ukazujući na nužnost osjetljivosti za rasne, etničke i kulturalne činitelje kod savjetnika i drugih te njihovo razumijevanje

(Hackney, Cormier, 2012), distanciranja od svoje kulturne ili vjerske orijentacije (Vrcelj, 2020), poštivanja drugih i uvažavanje različitosti (Zuković, 2018) te cijenjenja utjecaja kulture (Corey, 2004). Zuković (2018) naglašava važnost stručnih kompetencija i teorijskog znanja, što Hechler (2012) određuje kao profesionalna i stručna znanja obuhvaćena u teoriji i praksi, na čiju važnost se referira i Janković (2017). Vrcelj (2020) ističe važnost komunikacijskih vještina u savjetodavnom radu, s čime se slažu Gerich i sur. (2016) razlažući ih na aktivno slušanje, parafraziranje i strukturiran govor te Janković (1997) koji uz verbalnu, naglašava važnost i neverbalne komunikacije. Savjetnik treba biti odgovoran i tolerantan (Janković, 1997), otvoren, nepristran i objektivan (Hackney, Cormier, 2012), strastven i duboko uključen u vlastiti rad (Corey, 2004) te pozitivan model subjektima koje savjetuje (Zuković, 2018). Uz navedeno, savjetnik treba biti empatičan, spretna (Vrcelj, 2020), prilagodljiv (Corey, 2004; Gerich i sur., 2016; Janković, 1997) nepredvidivim situacijama uz posjedovanje dobrog smisla za humor (Corey, 2004; Hechler, 2012; Janković, 1997).

Iz svega navedenog vidljivo je kako popis osobina koje pedagog treba posjedovati da bi bio uspješan u svom savjetodavnom radu veoma opširan, pa je i na pitanje *što pedagoga čini dobrim savjetnikom* teško dati jednoznačan odgovor. Uz stručno znanje i profesionalno usavršavanje, uspješno savjetovanje nije moguće bez empatičnosti, spretnosti i otvorenosti za nove i nepredvidive situacije, dobrih komunikacijskih vještina, samokritičnosti, refleksivnosti, odmjerenosti, multikulturne osjetljivosti, autentičnosti, etičnosti te pedagoškog takta koji će sve navedeno ugraditi u habitus pedagoga kao savjetnika.

2.2. *Pedagoški razgovor – metoda pedagoškog savjetovanja*

Pedagoško savjetovanje najčešće se ostvaruje kroz pedagoški razgovor, metodu koja se pokazala najprikladnijom za kompleksan proces poput savjetovanja. Iako razgovor nije jedina metoda te se pedagoško savjetovanje može ostvarivati igrom, glazbom, umjetnošću (Helchler, 2012), plesom, glumom i drugim oblicima, u hrvatskom kontekstu se pedagoško savjetovanje gotovo ekskluzivno ostvaruje kroz pedagoški razgovor, na koji će se staviti fokus u nastavku rada. Jurić (2004) razgovore savjetovanja vidi kao jednu od temeljnih zadaća pedagoga, pri čemu ističe da je pedagoški razgovor obilježen pedagoškim djelovanjem te ga smatra dopunom posrednom pedagoškom djelovanju. U

skladu s pedagoškim poimanjem procesa savjetovanja, kroz pedagoški razgovor treba se ostvarivati upoznavanje i zbližavanje pedagoga i subjekta savjetovanja, iznošenje problema u kojem se subjekt savjetovanja našao, transformiranje tog životnog problema u problem učenja, zajednički pronalazak mogućih rješenja problema te u konačnici evaluacija tog isprobanog rješenja, ali i cijelog savjetodavnog procesa.

Jurić (2004) pedagoški razgovor tumači kao oblik pomoći učeniku, a razlaže ga kroz tri faze. Faza pripreme neophodna je jer niti jedno pedagoško djelovanje ne smije podležiti improvizaciji, a dobra pripremljenost preduvjet je uspješnog pedagoškog razgovora. Druga faza je tok razgovora, odnosno njegovo vođenje te u ovoj fazi sudjeluje subjekt savjetovanja. Ova faza predstavlja srž pedagoškog razgovora. Treća faza obuhvaća analizu rezultata, bilježenje i vrednovanje. Navedene faze savjetodavnog razgovora vrlo su bliske planiranju, programiranju i vrednovanju školskog savjetodavnog rada (Hechler, 2012) čime autor uz samu provedbu savjetodavnog rada sa subjektom savjetovanja, naglasak stavlja i na dobru pripremu prije te evaluaciju i promišljanja po završetku savjetovanja. Pažin-Ilakovac (2015, 53) ističe kako pedagoški razgovor može biti uspješan samo ako je „otvoren, razumijevajući, pri čemu se poštuje dostojanstvo i odgovornost osobe za vlastite postupke“. Jurić (2004) uspješnost razgovora povezuje s mogućnošću preuzimanja perspektive, pri čemu pedagog treba preuzeti perspektivu subjekta savjetovanja, ali i obratno. Važno obilježje pedagoškog razgovora je i nedirektivnost, koju karakterizira odmak od davanja gotovih savjeta i smjernica za djelovanje. U nedirektivno vođenom razgovoru pedagog postaje zrcalo u kojem se reflektiraju stavovi, misli, ideje i sve ono što subjekt savjetovanja izgovori, a što mu u konačnici omogućuje da ih osvijesti te da se sam bolje „vidi“ (Jurić, 2004). Slično navodi i Hechler (2012) kritički se pozicionirajući spram tehnokratskih rješenja i davanja gotovih savjeta od strane pedagoga, naglašavajući važnost zajedničkog utvrđivanja onoga što je subjektu savjetovanja potrebno da bi postigao željenu promjenu u ponašanju.

Svaki razgovor, pa tako i onaj pedagoški, je oblik komunikacije. Tubbs (2012, prema Skelac, 2015) komunikaciju vidi oblikom razmjene iskustva, odnosno međuljudskim procesom u kojem se kreira značenje, za koje je važno da ostane nepromijenjeno. Drugim riječima, do primatelja treba doći značenje što sličnije onomu što je pošiljatelj želio odaslati, kako bi komunikacija bila uspješna. Autor razlaže kako komunikacija ima prepoznatljiv društveni karakter, ali i da je neophodna za stvaranje osobnog identiteta jer

svijest o sebi samome nastaje prilikom interakcije s drugima. Ovaj pogled na komunikaciju značajan je za pedagoško savjetovanje čija je jedna od temeljnih zadaća osvještavanje subjekta savjetovanja o poziciji u kojoj se nalazi, kako bi se osnažio za izlazak iz životnog problema u kojem se našao. Shulz von Thun (2001) predstavlja kvadratni model međuljudske komunikacije u kojem ističe da svaka obavijest koju šaljemo primatelju sadrži najmanje četiri poruke: predmetni sadržaj (predmet o kojem izvješćujem), poruku samoočitovanja (izjava o sebi samome), poruku odnosa (između pošiljatelja i primatelja) te poruku apela (na što pošiljatelj obavijesti želi utjecati i potaknuti primatelja). Autor ističe kako jasnoća komunikacije ovisi o tome koliko smo uspješno razumjeli i pročitali sve četiri poruke unutar obavijesti koju smo zaprimili. Uzimajući u obzir važnost jasnoće komunikacije i prepreke kojima nejasnoće u komunikaciji mogu voditi, vješto verbalno komuniciranje pedagoga neophodno je za uspješno pedagoško savjetovanje. Hackney i Cormier (2012) kao verbalne vještine u savjetovanju navode kratke verbalne poticaje, reflektiranje, parafraziranje, postavljanje pitanja, pojašnjavanje, rezimiranje, ohrabrivanje, konfrontaciju ili postavljanje izazova, tumačenje ili interpretaciju, usmjeravanje i davanje informacija. Iako se pri korištenju termina komunikacije najčešće misli na onu verbalnu, važno je istaknuti i različite oblike neverbalne komunikacije koji uvelike mogu utjecati na proces savjetovanja, a odnose se na komunikaciju glasom, proksemičku i kinezičku komunikaciju (Mehrabian, Ferris, 1967; Mehrabian, Wiener, 1967; prema Lapakko, 2007). Osim spomenutih neverbalnih oblika komunikacije, pedagog u savjetodavnom razgovoru može komunicirati i tišinom. Jaworski (1993) navodi mnoge prednosti tišine koja može pozitivno utjecati na proces savjetovanja. Autor tišinu vidi kao davanje sugovorniku više vremena za otvaranje zbog čega će se on osjećati ugodnije, omogućavanje da se argumenti sugovornika analiziraju pažljivije, pružanje dodatnog vremena u kojem sugovornik može elaborirati izgovoreno, osiguravanje vremena da se dobivene informacije analiziraju i izdvoje one ključne za daljnji razgovor te izbjegavanje dominacije jednog sugovornika. Budući da tišina u razgovoru često poprima negativnu konotaciju, odgovornost pedagoga je da iskoristi njen potencijal. Uz dosad navedene oblike komunikacije, važno je osvijestiti da savjetnik u savjetovanju komunicira fizičkim uvjetima i kulturalnim činiteljima (Hackney, Cormier, 2012). Naime, prostor unutar kojeg se savjetovanje odvija također može snažno utjecati na savjetovanje jer odašilje mnoštvo poruka subjektu savjetovanja koje za sam proces

mogu biti poticajne, ali i otegotne. Uz prostorni kontekst unutar kojeg se savjetovanje odvija, veoma je važno osvijestiti da su mnoge neverbalne geste kulturalno uvjetovane pa je neophodno da pedagog prilikom savjetovanja posebnu pažnju obrati na neverbalne poruke koje šalje subjektu savjetovanja.

Nedovoljno pridavanje pažnje pedagoškom razgovoru kroz koji se ostvaruje proces pedagoškog savjetovanja može se negativno odraziti na cjelokupan savjetodavni proces. Stoga je važno osvijestiti da stroga struktura, fokusiranje na verbalne poruke i istovremeno zanemarivanje neverbalnih znakova koje subjekt savjetovanja šalje, neplanirano pozivanje na razgovor u kojem izostaje voljni karakter, davanje gotovih recepata i preporuka za djelovanje te autoritativan pristup ne mogu pronaći mjesto u pedagoškom razgovoru, a posljedično niti u pedagoškom savjetovanju.

3. Suradnja obitelji i škole – terminološka, teorijska i empirijska polazišta

Među znanstvenicima još uvijek nije postignut konsenzus oko terminološkog određivanja odnosa između obitelji i škole pa se u domaćoj i stranoj literaturi mogu pronaći različiti termini poput roditeljske uključenosti (*parent involvement*; Comer, Haynes, 1991; Epstein, 1986, 1987; Jeynes, 2007), suradnje obitelji i škole (*family-school cooperation*; Kolak, 2006; Kušević, 2016; Miljević-Riđički i sur., 2011) i partnerstva obitelji i škole (*family-school partnership*; Ljubetić, 2014; Maleš, 1996; Sheridan, Moorman Kim, 2015). Iako se često smatraju istoznačnicama, svaki od ovih termina daje određene karakteristike i specifičnosti samom odnosu te ih ne možemo tumačiti kao sinonime. Roditeljska uključenost je termin koji je uvela Epstein (Epstein, 1987, 1995; Epstein, Salinas, 2004) predstavljajući model šest tipova roditeljske uključenosti koji je obuhvaćao temeljne odgovornosti obitelji (osiguravanje djetetova zdravlja i sigurnosti, priprema djece za školu i osiguravanje uvjeta unutar doma koji su podupirući za učenje), temeljne odgovornosti škole (osiguravanje komunikacije s obiteljima o školskim programima i dječjem napretku), uključenost u školi (volontiranje roditelja u priredbama i sportskim događajima te pomaganje učiteljima i učenicima), uključenost u učenje kod kuće (učitelji traže i vode roditelje u nadzoru i pomoći pri učenju kod kuće), donošenje odluka (roditelji sudjeluju u donošenju odluka unutar škole kroz vijeća i organizacije roditelja) te upravljanje i zagovaranje i suradnju sa zajednicom (koordiniranje i povezivanje obitelji, učenika i škole s civilnim organizacijama kako bi zajednički

doprinijeli unapređivanju lokalne zajednice). Moorman Kim i Sheridan (2015) ističu kako roditeljska uključenost označava strukturalni pristup kroz jasno definiranje aktivnosti roditelja kako bi podupirali djetetovo obrazovanje te se temelji na jasnom razgraničenju implicitnih uloga obitelji i škole, jednosmjernoj komunikaciji usmjerenoj od škole prema obitelji (Christenson, Sheridan, 2001, prema Moorman Kim, Sheridan, 2015) i fizičkoj prisutnosti roditelja u školi (Chrispeels, 1996). Na tragu tumačenja Moorman Kim i Sheridan (2015), roditeljska uključenost odgovara paradigmi sanacije (Amatea, 2009, prema Bartulović, Kušević, 2016) te se danas, uzimajući u obzir suvremena shvaćanja odnosa između roditelja i škole, zamjenjuje drugim, prikladnijim terminima (Chrispeels, 1996; Bartulović, Kušević, 2016) pri čemu se izdvajaju suradnja i partnerstvo obitelji i škole. Suradnja obitelji i škole je termin koji označava „proces međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja“ (Maleš, 1996, 84), pri čemu je u fokusu djetetova dobrobit. Bartulović i Kušević (2016, 90) suradnju definiraju kao „kontinuirano razmjenjivanje informacija, iskustava i emocija između članova obitelji i djelatnika škole (nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja) te njihovo suodlučivanje o različitim aspektima djetetova školovanja, dok s druge strane taj termin podrazumijeva i uključivanje članova obitelji u različite djetetove (izvan)školske aktivnosti s ciljem demonstriranja važnosti obrazovanja i podupiranja djetetova cjelovitoga razvoja“. Partnerstvo obitelji i škole označava promicanje uzajamnih odnosa, dvosmjerne komunikacije, konstruktivnih veza i komplementarnih uloga doma i škole (Christenson, Sheridan, 2001, prema Moorman Kim, Sheridan, 2015) te kao takav implicira suradnju, unapređivanje i koordinaciju obitelji i škole (Moorman Kim, Sheridan, 2015). Partnerskim odnosom teži se promicanju pozitivnog socio-emocionalnog, bihevioralnog i akademskog razvoja kod djece i mladih (Christenson, Sheridan, 2001, prema Sheridan, Moorman Kim, 2015) i osiguravanju djetetove dobrobiti (Ljubetić, 2014). Iako se ova dva termina često smatraju sinonimima, Ljubetić (2014) ističe da je temeljna razlika između suradničkih odnosa i partnerstva hijerarhija koje u partnerskim odnosima nema te su partneri na ravnopravnim pozicijama, a Pašalić Kreso (2004, prema Ljubetić 2014) konstatira kako u suradničkim odnosima ne dolazi do kvalitativne promjene jer su oni najčešće površni i formalni. Istovremeno, Bartulović i Kušević (2016) ističu kako nekritički pristup korištenja termina partnerstva može maskirati postojeće hijerarhijske odnose između obitelji i škole, s čime se slažu Weininger i Lareau (2003) naglašavajući

kako u odgojno-obrazovnoj praksi izostaju potpuno simetrični odnosi moći koji bi trebali obilježavati partnerski odnos. Uzimajući u obzir sve navedeno, u ovom radu dominantno će se koristiti termin suradnja² koju, na tragu dosad navedenog, možemo odrediti kontinuirani relacijski odnos obitelji i odgojno-obrazovne koji obilježava dvosmjerna komunikacija, međusobno nadopunjavanje uloga obitelji i škole i konstruktivne veze (Christenson, Sheridan, 2001, prema Sheridan, Moorman Kim, 2015) pri čemu je djelovanje svih aktera unutar suradnje usmjereno na djetetovu dobrobit (Ljubetić, 2014) i podupiranje njegova razvoja (Bartulović, Kušević, 2016).

Razmatranje predstavljenih promjena u terminološkom određenju odnosa obitelji i škole treba promatrati u kontekstu teorijskih polazišta suradnje obitelji i škole, pri čemu će se u nastavku rada prikazati promjene u pozicioniranju obitelji i škole u suradnji. S uvođenjem obaveznog sustava odgoja i obrazovanja pozicije obitelji i škole jasno su se razgraničile (Maleš, 1996) unutar paradigme separacije (Amatea, 2009, prema Bartulović, Kušević, 2016) pri čemu je odgoj shvaćen kao primarna zadaća obitelji, a obrazovanje kao funkcija škole (Maleš, 1996) s pretpostavkom da će različite ciljeve, uloge i odgovornosti obitelj i škola najdjelotvornije ostvariti samostalno (Epstein, 1986). Budući da je odnosom dominirao „model stručnjaka“ (Cunningham, Davis, 1985, prema Maleš 1996), odgovornost za donošenje svih odluka bila je na odgojno-obrazovnim djelatnicima te se ignorirao mogući diskontinuitet (Višnjić Jevtić, 2018) u odgojnim nastojanjima i postupcima obitelji i škole. Znanstvena otkrića koja ukazuju na važnost cjelovitog pristupa odgoju i obrazovanju djece u kojem obitelj ima veoma važnu ulogu, velike društvene promjene te sve viši stupanj obrazovanja roditelja (Maleš, 1996) rezultiraju smjenom paradigme separacije paradigmatom sanacije (Amatea, 2009, prema Bartulović, Kušević, 2016) u kojoj se prepoznaje važnost komunikacije između obitelji i škole. Budući da se obitelj promatra kroz model deficita (Bartulović, Kušević, 2016), razgraničenja između odgojno-obrazovnih djelovanja obitelji i škole su i dalje postojana, pri čemu je „modelom premještanja“ (Cunningham, Davis, 1985, prema Maleš 1996)

² Iako će se u radu pretežito koristiti termin suradnja, u određenim dijelovima, a naročito u pregledu empirijskih istraživanja koja se bave odnosom obitelji i škole, koristit će se termini koje koriste autori istraživanja na koje će se u ovom radu referirati.

školi osigurana potpuna autonomija u donošenju odluka, a obitelj se gleda kao izvor informacija. Komunikacija obitelji i škole je jednosmjerna s izraženom pasivnom ulogom obitelji i superiornom ulogom škole, a sve u cilju ostvarivanja unaprijed zadanih odgojno-obrazovnih ciljeva (Višnjić Jevtić, 2018). Od osamdesetih godina 20. stoljeća paradigmu sanacije zamjenjuje paradigma suradnje u kojoj se stavlja naglasak na redovitu, učestalu, dvosmjernu i direktnu komunikaciju obitelji i škole kao ravnopravnih sudionika (Bartulović, Kušević, 2016). Paradigmom suradnje dominira „model korisnika“ unutar kojeg se uvažava roditeljsko pravo na izbor te autonomija u donošenju odluka, s naglaskom na izjednačavanje odnosa moći između obitelji i odgojno-obrazovnih djelatnika (Cunningham, Davis, 1985, prema Maleš 1996) kroz prihvaćanje, uvažavanje i poštovanje (Wilson, 2016, prema Višnjić Jevtić, 2018). Paradigma suradnje, kao pristup kojem se teži u suvremenoj pedagogiji, teorijski velikim dijelom proizlazi iz Bronfenbrennerove teorije ekoloških sustava. Polazeći od pristupa da se ljudsko ponašanje razvija i oblikuje u međudjelovanju osobe i okoline, Bronfenbrenner (1979) svako ljudsko djelovanje smatra neodvojivim od utjecaja okruženja. Ovaj teorijski model Bronfenbrenner razlaže kroz niz povezanih struktura unutar kojih se odvija svakodnevni život čovjeka (Skupnjak, 2012), a koje je podijelio u četiri osnovne razine: mikrosustav koji obuhvaća sve neposredne odnose u neposrednom okruženju djeteta, odnosno obrazac aktivnosti, uloga i međuljudskih odnosa koje dijete doživljava u specifičnom okruženju (Bronfenbrenner, 1979) poput doma, vrtića, škole ili radnog mjesta; mezosustav koji obuhvaća međusobne odnose između dva ili više okruženja u kojima dijete aktivno sudjeluje (Bronfenbrenner, 1979), odnosno interakciju između različitih mikrosustava poput odnosa između doma i škole; egzosistem, koji obuhvaća jednu ili više postavki koje ne uključuju osobu kao aktivnog sudionika, već u kojima se odvijaju događaji koji utječu na dijete ili utječu na ono što se događa u okruženju djeteta (Bronfenbrenner, 1979), poput posla roditelja, vodstva odgojno-obrazovne ustanove ili lokalne vlasti; makrosustav koji se odnosi na kulturu i supkulturu, sustave vjerovanja i ideologije unutar kojih dijete živi, a koji se očituju mikrosustavu, mezosustavu i ekgzosustavu (Bronfenbrenner, 1979). Navedeni sustavi međusobno se preklapaju, i svi, u većoj ili manjoj mjeri, utječu na djetetov razvoj. Uzimajući u obzir predstavljene paradigme i različita pozicioniranja obitelji i škole u suradnji, u kontekstu ovog rada treba istaknuti kako je savjetodavni rad

pedagoga s roditeljima moguć jedino u ustanovama u kojima dominira paradigma suradnje.

Prekretnica u prethodno predstavljenim promjenama percepcija odnosa obitelji i škole te smjeni paradigmi bila su empirijska istraživanja koja su nedvojbeno pokazala mnoge prednosti koje suradnja obitelji i škole donosi djeci, roditeljima i odgojno-obrazovnoj ustanovi. Središnje savjetodavno vijeće za obrazovanje (1967) objavilo je izvještaj Bridget Plowden u kojem su rezultati longitudinalnog istraživanja pokazali da je jedna od temeljnih osnova za djetetovo napredovanje u obrazovanju blisko partnerstvo obitelji i škole. Epstein (1986) daje empirijske nalaze temeljem kojih zaključuje da je za obrazovanje djece najučinkovitije okruženje u kojem učitelji i roditelji surađuju. Autorica u istom radu naglašava važnost koordinacije, suradnje i komplementarnosti škole i obitelji te potiče na komunikaciju i suradnju. Suradnja obitelji i škole te posljedice koje ona ima na djecu bili su fokus mnoštva metaanaliza u kojima se proučavanjem i analiziranjem većeg broja istraživanja izvode zaključci te donose preporuke (Bartulović, Kušević, 2016) i smjernice za daljnje djelovanje. Henderson i Berla (1994) analizom 66 istraživanja zaključuju kako je najveći prediktor učenikova postignuća opseg u kojem je obitelj uključena u njegovo obrazovanje. Do sličnih zaključaka došli su autori Fan i Chen (2001) koji su analizom 25 studija uočili jasnu povezanost između roditeljske uključenosti i učenikova akademskog postignuća. Jeynes (2007) je analizom 52 istraživanja naglasio pozitivan utjecaj roditeljske uključenosti na akademski uspjeh učenika u cijelosti, na njegove ocjene, rezultate na standardiziranim testovima te akademsko ponašanje i navike. Hill i Tyson (2009) analizom 50 studija upućuju na pozitivnu povezanost dostignuća djece s roditeljskom uključenosti tijekom srednje škole, ističući pritom kako svi oblici roditeljske uključenosti ne utječu u jednakoj mjeri na postignuća djece. Ma i sur. (2015) su metaanalizom obuhvatili 46 istraživanja te ukazali na snažnu i pozitivnu korelaciju između ishoda učenja i roditeljske uključenosti. Autori zaključuju da kada su roditelji uključeni, učenici postižu više, bez obzira na socioekonomski status, etničku ili rasnu pripadnost ili razinu obrazovanja roditelja te uključivanje roditelja u obrazovanje djece u školi vide jednim od tri najveća prediktora postignuća učenika. Većina istraživača suradnju obitelji i škole istraživala je s fokusom na akademsko postignuće djeteta. Ipak, u novije vrijeme određeni autori uvode i druge perspektive u istraživanju učinaka suradnje roditelja i škole. Sheridan i sur. (2019) su

fokus stavile na utjecaj suradnje obitelji i škole na socio-emocionalni razvoj djece. Autorice su analizom 117 studija došle do zaključka kako suradnja obitelji i škole ima značajan pozitivan utjecaj na socijalne i bihevioralne kompetencije djece, kao i na njihovo mentalno zdravlje. Suradnja obitelji i škole je područje koje su istraživali i hrvatski znanstvenici. Kroz teorijska i empirijska istraživanja (Bartulović, Kušević, 2016; Brajša-Žganec i sur., 2014; Kolak, 2006; Kušević, 2016; Ljubetić, 2014; Maleš, 1996; Miljević-Ridički i sur., 2011) istaknuli su važnost kvalitetnog suradničkog odnosa obitelji i škole i prednosti koje takav odnos ima za razvoj djeteta.

4. Savjetodavni rad pedagoga s roditeljima u kontekstu suradnje obitelji i škole

U dosadašnjem dijelu rada pedagoško savjetovanja je određeno kao sustavno vođeno nedirektivno odgojno djelovanje (Janković, 1997) od strane pedagoga prema paisu koji se nalazi u stanju neodlučnosti (Hechler, 2012), a koji se kroz proces učenja samooblikuje (Hechler, 2012). Kao što je već istaknuto, pedagogija pais ne određuje kronološkom dobi ni biološkim karakteristikama, nego njegovom obrazovljivosti i potrebitosti (Bašić, 1999) koja se reflektira u kretljivosti u samobivanju (Komar, 2012). Pais stoga može biti svaka osoba, nevezano radi li se o djetetu, njegovu roditelju ili bilo kojoj drugoj odrasloj osobi. Istovremeno, pais unutar savjetovanja je subjekt, onaj čiji je interes u primarnom fokusu pedagogova djelovanja, onaj koji se odgaja i obrazuje kroz proces savjetovanja težeći samodjelatnosti. Kada govorimo o pedagoškom savjetovanju djeteta, neupitna je činjenica da je upravo njegova dobrobit polazišna točka savjetovanja. Pitanje koje se nameće je: *Tko je pais u pedagoškom savjetovanju roditelja?*

Roditeljevanje³ je pedagoški proces po mnogočemu sličan i ostalim pedagoškim procesima, a temeljno obilježje roditeljevanja jest odgajanje i obrazovanje djeteta koje je

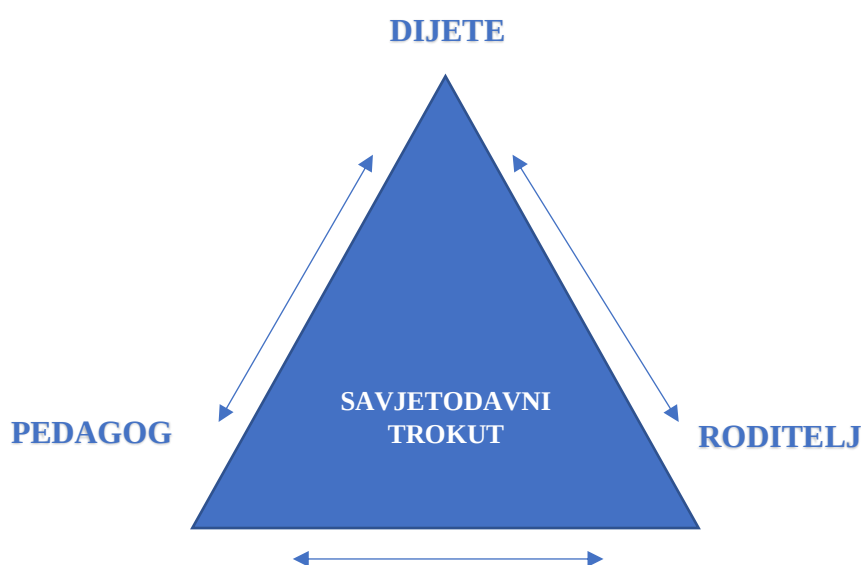
³ Prije daljnje razrade ove problematike valja napomenuti kako ne postoji znanstveni konsenzus niti oko samog definiranja pojma roditelj. Iako se roditeljem najčešće smatra osoba koja je biološki povezana s djetetom, odnosno otac i majka koji su dijete začeli, suvremene znanstvene spoznaje (socijalni konstruktivizam), razvoj medicine (medicinski potpomognuta oplodnja) i društvene promjene (usvajanje, pluralizacija obiteljskih struktura) dovode do raznolikosti obitelji i nužnosti ponovnog preispitivanja određenja roditelja (Kušević, 2011). Kušević (2020) roditelja definira kao osobu koja vodi, podupire i stvara preduvjete djetetu kako bi se u konačnici samo moglo konstituirati. S obzirom na temu, u ovom radu

usmjereno na njegovu dobrobit. Pritom odgojno-obrazovno djelovanje označava „samosvrhovit društveni proces u kojemu sudionici odgojne prakse nastoje ostvarivati svoju bit, a to je čovjek kao slobodno i samosvjesno biće koje stvara svoj svijet, a time i sebe sama“ (Bognar, 2015, 33). Jasno je da su i roditelji i pedagozi sudionici odgojno-obrazovne prakse koji dijete podupiru na njegovu putu prema samodjelatnosti. Budući da roditeljstvo neizbježno uključuje dijete, ono je relacijski proces pa je nemoguće odrediti sfere utjecaja koje, u većoj ili manjoj mjeri, ne utječu i na dijete. Govoreći o savjetovanju roditelja kao odnosu u kojem pedagog roditelja vodi u (samo)odgoju i (samo)obrazovanju moglo bi se zaključiti da je roditelj pais, odnosno onaj koji je okosnica pedagoškog djelovanja pedagoga. Ipak, ovakav površan i olako shvaćen pristup savjetodavnom radu s roditeljima zanemaruje neke veoma bitne aspekte. Prije svega, zanemaruje se dijete kao neizostavan segment roditeljstva. Budući da bez djeteta nema ni roditelja, ono se ne može isključiti iz razmatranja savjetodavnog rada s roditeljima. Nadalje, ovakav pristup nedorečenim ostavlja situacije u kojima je interes roditelja u koliziji s interesom djeteta. Za pedagoga kao savjetnika je tada od primarne važnosti vratiti se temeljnim uporištima savjetodavnog rada s roditeljima i djelovati u najboljem interesu djeteta. U konačnici, reduciranje savjetodavnog rada s roditeljima na neovisan pedagoški rad koji je fokusiran samo na roditelje zanemaruje se relacijski kontekst odnosa roditelj-dijete, ignorirajući da svaki pedagoški rad s roditeljem ima utjecaj i na samo dijete. Iz perspektive pedagoga, nemoguće je strogo razgraničiti savjetodavni odnos pedagog-dijete od odnosa pedagog-roditelj. Jurić (2004) u savjetodavnom radu s roditeljima izdvaja odnos roditelj-dijete naglašavajući kako taj odnos za pedagoga ne smije biti element nesporazuma, već poznavanje tog emocionalnog odnosa treba iskoristiti za ostvarenje pozitivnih posljedica.

Uzimajući u obzir određenje roditelja kroz dijete, dijalektičnost njihova odnosa iz koje proizlazi nemogućnost strogog razgraničenja odnosa koje pedagog ima s roditeljem, odnosno djetetom te savjetodavno djelovanje pedagoga usmjereno prema roditelju i djetetu izvodi se zaključak da je savjetovanje roditelja oblik pedagoškog djelovanja te je konstituirano od tri međusobno zavisna elementa: pedagoga, roditelja i djeteta. Kada

će se roditeljem smatrati svaka osoba koja ima dijete, bez obzira radi li se o biološkom i socijalnom roditelju.

govorimo o savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima moramo imati na umu da je uvijek, barem djelomično, isprepleten odnosom pedagog-dijete. Savjetodavni rad s roditeljima karakterizira treća varijabla, koja u ovom obliku savjetodavnog djelovanja postaje pais, a to je dijete. Savjetodavni rad pedagoga s roditeljem stoga možemo razmatrati kao *pedagoško vođenje roditelja na putu ka njihovu samodjelatnom roditeljevanju*. Predstavljeno razmatranje savjetodavnog rada s roditeljima možemo nazvati i savjetodavnim trokutom pedagoškog savjetovanja roditelja kojeg, po uzoru na didaktički trokut, možemo tumačiti kao dinamično međudjelovanje triju čimbenika savjetovanja i vizualno prikazati (vidi Sliku 1).



Slika 1. Savjetodavni trokut pedagoškog savjetovanja roditelja

Nastavno na predstavljeno određenje savjetodavnog rada s roditeljima kao oblika njihova vođenja prema samodjelatnom roditeljevanju, može se detektirati pedagoško djelovanje pedagoga usmjereno prema roditelju i djetetu, iz čega proizlazi da savjetodavni rad pedagoga s roditeljima predstavlja oblik pedagoške akcije koja obuhvaća dva odgajnika: dijete kao temeljni pais te roditelja koji se kao subjekt savjetovanja (samo)odgaja i (samo)obrazuje za uspješnije roditeljevanje. U nastavku rada će se ovako tumačeno savjetodavno djelovanje pedagoga s roditeljima razmatrati u kontekstu suradnje obitelji i škole pri čemu valja istaknuti da, iako se savjetodavni rad s roditeljima ne mora nužno provoditi unutar odgojno-obrazovnih ustanova, one se izdvajaju kao mjesta s najvećim

potencijalom za ovakav oblik pedagoškog djelovanja. Naime, savjetodavni rad s roditeljima može se provoditi u različitim savjetovalištim ili obiteljskim centrima, no takva mjesta najčešće ne impliciraju postojanje odnosa između savjetnika i djeteta. Upravo se u odnosu između pedagoga, roditelja i djeteta koji u odgojno-obrazovnim ustanovama već postoji reflektira potencijal za provođenje savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima, odnosno pretvaranje postojećeg odnosa u savjetodavni buđenjem želje za savjetovanjem kod roditelja.

U razmatranju savjetodavne djelatnosti pedagoga s roditeljima u kontekstu suradnje, ovaj oblik pedagoškog djelovanja moramo prije svega pozicionirati na kontinuumu pedagoških disciplina. Uzimajući u obzir sve dosad navedeno u radu, smještanje savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima unutar obiteljske pedagogije nameće se kao najsmislenije. Obiteljska pedagogija je grana pedagogije koja proučava roditeljevanje kao jedan od oblika pedagoškog odnosa te se praktično utemeljuje u podupiranju roditelja od strane pedagoga u njihovu roditeljevanju, pedagogovu osvješćivanju roditelja i suradnji pedagoga s obiteljima unutar odgojno-obrazovnih institucija (Kušević, 2020). U savjetodavnom radu s roditeljima pedagog ih vodi i podupire kako bi se osnažili i u konačnici ostvarili samodjelatno roditeljevanje. Kroz taj proces savjetovanja, nedirektivnim pristupom pedagoga neminovno dolazi do konscijentizacije roditelja koji osvještavaju svoje misli, ideje, stavove te položaj u kojem su se našli. U nastavku rada prikazat će se savjetodavni rad s roditeljima u kontekstu treće domene praktičnog utemeljenja obiteljske pedagogije s naglaskom na implikacije koje savjetodavni rad s roditeljima ima po njihovu suradnju.

U prethodnom dijelu ovog rada suradnja obitelji i škole je prikazana iz perspektiva različitih autora i određena kao kontinuirani relacijski odnos obitelji i odgojno-obrazovne koji obilježava dvosmjerna komunikacija, međusobno nadopunjavanje uloga obitelji i škole i konstruktivne veze (Christenson, Sheridan, 2001, prema Sheridan, Moorman Kim, 2015) pri čemu je djelovanje svih aktera unutar suradnje usmjereno na djetetovu dobrobit (Ljubetić, 2014) i podupiranje njegova razvoja (Bartulović, Kušević, 2016). Primjetno je kako sve sastavnice ovakvog određenja suradnje možemo koristiti i za određenje savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima. Nadalje, važno je istaknuti empirijska istraživanja koja naglašavaju pozitivan utjecaj savjetodavnog rada školskog savjetnika na suradnju obitelji i škole (Bryan, Griffin, 2010; Bryan, Henry, 2012; Bryan, Holcomb-

McCoy, 2007; Griffin, Steen, 2010; Henry i sur., 2017; Iurea, 2014). Pritom je važno napomenuti kako se spomenuta istraživanja fokusiraju na značaj školskog savjetnika, koji često nije pedagog već stručnjak drugog profila (Popov, Spasenović, 2021). Osim spomenutih empirijskih istraživanja, uporište smještanju savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima u kontekst suradnje može se pronaći u Epsteininom modelu u kojem predstavlja šest tipova roditeljske uključenosti (Epstein, 1987; Epstein 1995; Epstein, Salinas, 2004) s ciljem razvijanja partnerskog odnosa obitelji i škole. U prvoj domeni autorica razlaže temeljne vještine roditeljevanja te navodi različite oblike podrške stručnjaka roditeljima pri čemu naglašava ulogu školskog savjetnika u podupiranju roditelja u njihovu roditeljevanju kroz različite preventivske i intervencijske programe namijenjene osnaživanju roditelja (Epstein, VanVoorhis, 2010). Nadalje, Power (2015) ističe jačanje ključnih veza između roditelja i djeteta, između nastavnika i učenika te obitelji i škole načinom ostvarivanja uspješnije i kvalitetnije suradnje te se pedagoško savjetovanje roditelja može se razmatrati kao oblik pružanja stručne podrške u neformalnim programima obrazovanja (Power, 2015) s ciljem podupiranje autonomije djeteta i, u kontekstu ovog rada, jačanja svih nabrojanih ključnih veza: roditelj-dijete, pedagog-dijete i pedagog-roditelj. Stričević (2011) također govori o obrazovanju roditelja kao dijelu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, što je u skladu s prikazom savjetodavnog rada s roditeljima u dosadašnjem dijelu rada kao oblika njihova (samo)odgoja i (samo)obrazovanja. Na tragu navedenog su Sheridan i Moorman Kim (2015) koje partnerstvo s obiteljima temelje na potpori u ojačavanju roditeljskih kompetencija što se najlakše može postići upravo kroz savjetodavni rad s roditeljima i njihovim osnaživanjem za roditeljevanje. Moguće je stoga zaključiti da u literaturi postoji konsenzus oko toga da je pedagoško savjetovanje roditelja dio suradnje obitelji i škole.

U konačnici, kako bismo savjetodavni rad pedagoga s roditeljima prikazali legitimnim modalitetom suradnje obitelji i škole potrebno ga je distinktivno-komparativnim pristupom razgraničiti od savjetodavnog rada drugih stručnjaka s roditeljima u školskom kontekstu. Uzimajući u obzir sličnosti koje pedagoško savjetovanje ima sa psihološkim savjetovanjem i raznim psihoterapijskim pravcima (Pažin-Ilakovac, 2015; Vrcelj, 2020; Zuković, 2018), prema navedenim srodnim disciplinama će se u nastavku rada usmjeriti distinkcija pedagoškog savjetovanja roditelja. Prije dubljeg ulaska u problematiku potrebno je istaknuti i da je savjetodavni rad psihologa i psihoterapeuta određen

legislativno Zakonom o psihološkoj djelatnosti (NN 98/2019) te Zakonom o djelatnosti psihoterapije (NN 64/2018), dok to nije slučaj kod savjetodavnog rada pedagoga. Nadalje, savjetodavno djelovanje psihologa i psihoterapeuta određeno je statutima i etičkim kodeksima nadležnih komora, dok komora pedagoga ne postoji.

U pokušaju razgraničavanja savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima od onog kojeg u školi provodi psiholog, potrebno se vratiti određenju pedagoškog savjetovanja koje je u prvom dijelu ovog diplomskog rada prikazano kao sustavno vođeno nedirektivno odgojno-obrazovno djelovanje (Janković, 1997) od strane pedagoga prema paisu koji se nalazi u stanju neodlučnosti (Hechler, 2012), a koji se kroz proces učenja samooblikuje (Hechler, 2012) iz kojeg je u konačnici savjetodavni rad pedagoga s roditeljima izveden kao oblik pedagoškog vođenja roditelja na putu prema njihovu samodjelatnom roditeljevanju. Navedena određenja dominantno se utemeljuju u Hechlerovom (2012) konstituiranju pedagoškog savjetovanja u neodlučnosti paisa te obdarenosti razumom koja otvara mogućnost prevladavanja spomenutog stanja neodlučnosti uz naglašavanje nužnosti transformacije životnog problema u kojem se subjekt savjetovanja našao u problem učenja. Autor izdvaja proces spomenute transformacije temeljnom distinkcijom pedagoškog savjetovanja od ostalih oblika savjetovanja utemeljenih u drugim znanstvenim disciplinama. Promatranje savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima kao procesa koji je prvenstveno oblik (samo)odgoja i (samo)obrazovanja te uzimajući u obzir ulogu pedagoga koji vođenjem, podupiranjem i osnaživanjem roditelja ostvaruje pedagoški odnos i sa roditeljem i sa djetetom naglašava pedagoški čin savjetovanja. U pokušaju distinkcije pedagoškog od psihološkog savjetovanja poći ćemo od određenja psihološkog savjetovanja koje se definira kao „dio primijenjene psihologije i posebna metoda profesionalne pomoći pojedincu, grupi ili organizaciji, trenutačno neuspješnima u osobnom razvoju, sazrijevanju i prilagođavanju; to je proces u fazama tijekom kojega se ljudima pomaže da se promijene, gdje obje strane aktivno sudjeluju radi osposobljavanja za samostalno rješavanje aktualnih i budućih problema, korištenjem vlastitih potencijala. U savjetovanju se naglašava učenje, rješavanje problema, donošenje odluka, uz pružanje podrške pojedincu ili grupi u kriznim situacijama“ (Arambašić, 1996; Janković, 1997; Petz, 2005; prema Pažin-Ilakovac, 56). Uspoređujući pedagoški pristup savjetodavnom radu s onim psihološkim, teško je ne uočiti mnoge sličnosti u samom određenju pa je tako primjetno da oba pristupa savjetovanje vide kao oblik pomoći i

podrške trenutačno neuspješnim osobama u osobnom rastu i (samo)oblikovanju s ciljem rješavanja (životnog) problema kroz (samo)obrazovanje. I psihološki i pedagoški pristup obilježava nedirektivnost koja se ponajviše očituje u autonomiji subjekta savjetovanja u procesu učenja koji se kroz savjetovanje odvija te donošenju odluka. Unatoč velikim sličnostima, u literaturi se mogu pronaći i određena razgraničenja među navedenim pristupima. Pažin-Ilakovac (2015) temeljne razlike između pedagoškog i psihološkog savjetovanja vidi u isticanju problema ili teškoće zbog kojih psihološko savjetovanje poprima funkciju pomoći, dok pedagoški pristup naglašava neodlučnost subjekta savjetovanja kojem pedagoško savjetovanje postaje jedna od obrazovnih ponuda, odnosno odgojno sredstvo. Ovako postavljenja razgraničenja pedagoškog od psihološkog savjetovanja, prema mišljenju autorice ovog rada, nisu dovoljno jasna jer, iako u pedagoškom pristupu terminološki dominira neodlučnost subjekta savjetovanja, ona se odražava u životnom problemu u kojem se subjekt savjetovanja našao i kojeg transformacijom u problem učenja treba razriješiti uz pomoć pedagoga iz čega je vidljivo da pedagoško savjetovanje obuhvaća i postojanje problema i funkciju pomoći koje Pažin-Ilakovac (2015) izdvaja kao temeljne razlike u pedagoškom i psihološkom pristupu savjetovanju. U suprotnosti sa navedenim distinkcijama Pažin-Ilakovac (2015) je razgraničenje pedagoškog od psihološkog savjetovanja kojeg iznosi Vrcelj navodeći neodlučnost subjekta savjetovanja kriterijem razlikovanja pri čemu je „neodlučnost subjekta izraženija u psihološkom savjetovanju“ (Pätzold, 2006, prema Vrcelj, 2020, 47) iz čega se može zaključiti kako su problemi u psihološkom savjetovanju kompleksniji, no što je to slučaj u pedagoškom savjetovanju. Ovakav pristup problematičan je prvenstveno zbog nemogućnosti jasnog određenja izraženosti neodlučnosti, a potom iz zbog činjenice da se pravi razlozi potrebe za savjetovanjem otkrivaju tek kada savjetodavni proces već počne. Uvjetnost navedenog razgraničenja navodi i sama autorica ističući zastarjelost promatranja savjetovanja s aspekta jedne znanosti uz naglašavanje nužnosti transdisciplinarnog pristupa savjetovanju. Ne umanjujući potencijal sinergijskog djelovanja iz različitih disciplina, u ovom radu se polazi od stajališta da je prvenstveno nužno jasno odrediti što pedagoško savjetovanje izdvaja od drugih oblika savjetodavnog djelovanja, kako bi se potom i doprinos koji pedagozi mogu dati u transdisciplinarnom pristupu jasnije iskazao. Pažin-Ilakovac (2015, 60) u problematiziranju distinktivnosti pedagoškog od ostalih oblika savjetovanja naglasak

stavlja na kontekst u kojem se proces savjetovanja odvija, a koji između ostalog obuhvaća i „stručnjake/nositelje te sadržaje i teme“ pa će nastavak rada pri pokušaju razgraničenja pedagoškog od psihološkog savjetovanja roditelja usmjeriti na pedagoge, odnosno psihologe koji u školskom kontekstu najčešće provode savjetodavni rad s roditeljima te sadržaje i teme savjetodavnog razgovora s roditeljima. U školama u Republici Hrvatskoj se kao stručni suradnik pedagog ili psiholog mogu zaposliti osobe koje su završile preddiplomski i diplomski studij pedagogije, odnosno psihologije. U nastavku rada će se analizom izvedbenih planova jednopredmetnih studija pedagogije i psihologije na Filozofskim fakultetima u Zagrebu i Rijeci⁴ prikazati zastupljenost kolegija usmjerenih na savjetodavni rad te suradnju s roditeljima na pojedinim studijima.

Na studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu izvodi se jedan kolegij usmjeren na savjetodavni rad pedagoga (Pedagoško savjetovanje i profesionalna orijentacija) te dva kolegija usmjerena na suradnju obitelji i škole (Obiteljska pedagogija i Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove), dok se na studiju psihologije na istom fakultetu izvode tri kolegija usmjerena na psihološko savjetovanje (Osnove psihološkog savjetovanja, Psihološko savjetovanje u kriznim situacijama, Psihoterapijski pravci). Studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci obuhvaća jedan obavezni kolegij usmjeren na savjetodavni rad pedagoga (Školski savjetodavni rad pedagoga) te pet kolegija usmjerenih na suradnju obitelji i škole (Odnosi u obitelji, Obitelj i prevencija asocijalnih oblika ponašanja, Obiteljska pedagogija, Pedagogija suvremene obitelji, Obitelj i institucionalni oblici obrazovanja). Studij pedagogije u Rijeci izvodi i kolegij Pedagoško obrazovanje roditelja koji je najuže vezan za savjetodavni rad pedagoga s roditeljima, no važno je napomenuti kako je to izborni kolegij. U sklopu studija psihologije na istom fakultetu izvode se dva kolegija usmjerena na psihološko savjetovanje (Psihološko savjetovanje u školi i Osnove savjetovanja i psihoterapije). U sklopu studija psihologije na Filozofskim fakultetima u Zagrebu i Rijeci ne izvode se kolegiji usko vezani za suradnju obitelji i škole, već je ona manjim dijelom sadržana u

⁴ Na Filozofskom fakultetu u Zadru i Osijeku studiji pedagogije izvode se isključivo kao dvopredmetni, dok se studiji psihologije na navedenim fakultetima izvodi kao jednopredmetni. Na Filozofskom fakultetu u Splitu studij pedagogije izvodi se također samo kao dvopredmetni studij, a studij psihologije počinje se izvoditi tek od akademske godine 2021./2022. kao oblik samofinancirajućeg studija na engleskom jeziku. Zbog navedenih razlika izvedbeni planovi nisu uvršteni u analizu.

kolegiju Psihologija roditeljstva koji se izvodi na oba studija. Iako analizirani studiji psihologije studente kroz više kolegija pripremaju za budući savjetodavni rad, može se pretpostaviti kako su po završetku formalnog obrazovanja pedagozi osposobljeniji savjetodavni rad s roditeljima implementirati u suradnju obitelji i škole, zbog zastupljenosti kolegija na studiju pedagogije koji se usko usmjeravaju prema istoj. Ipak, zaključak da su pedagozi po osnovi subjekta i njihove suradnje stručni suradnici koji su formalnim obrazovanjem kroz studij osposobljeniji za implementiranje savjetodavnog rada s roditeljima u suradnju obitelji i škole treba uzeti sa zadržkom jer zanemaruje razlike u formalnom obrazovanju na različitim studijima pedagogije koje se očituju u jednopredmetnom ili dvopredmetnom obliku izvođenja studija i posljedično u broju odslušanih i položenih kolegija te razlike u broju kolegija usmjerenih na suradnju obitelji i škole i njihovom opterećenju za studente u vidu ECTS bodova na različitim fakultetima. U konačnici, osim osposobljenosti stručnjaka kroz formalno obrazovanje, treba uzeti u obzir neformalne i informalne oblike obrazovanja koji su sastavnica profesionalnog habitusa svakog savjetnika.

Uz navedene razlike u profilima stručnjaka koji preuzimaju ulogu savjetnika u savjetodavnom radu s roditeljima, treba se osvrnuti na sadržaje i teme koje su takvim savjetodavnim radom obuhvaćene. Ni pedagoški ni psihološki pristup savjetovanju ne eksplicira sadržaje i teme koje bi bile specifične za određeni oblik savjetodavnog rada. Zajednička karakteristika pedagoškog i psihološkog savjetovanja očituje se u različitim potrebama pristupanju savjetovanju koje se odražavaju u različitim stanjima ljudske neodlučnosti, neuspješnosti ili problemima te je savjetovanje kao oblik potpore i vođenja posljedično otvoreno za sve teme i nije reducirano unaprijed propisanim sadržajima. Analizom jednopredmetnih studija pedagogije i psihologije na Filozofskim fakultetima u Zagrebu i Rijeci kroz predviđene ciljeve prethodno navedenih kolegija te ostalih kolegija u izvedbenom planu, može se pretpostaviti da su stručni suradnici psiholozi u školskom kontekstu kroz formalno obrazovanje više usmjereni prema savjetodavnom radu s učenicima s kojima je potrebna psihološka procjena i eventualna klasifikacija poremećaja te njihovim roditeljima. Studiji pedagogije kroz svoje kolegije buduće pedagoge temeljitije osposobljavaju za participaciju u svim dijelovima odgojno-obrazovnog procesa u školi. Ukoliko roditelj pristupa savjetovanju u stanju neodlučnosti koje je proizašlo iz situacija vezanih za odgojno-obrazovni kontekst unutar škole, može se

pretpostaviti da će ga pedagog uspješnije podupirati u prevladavanju problema zbog bolje upućenosti u sve segmente odgojno-obrazovnog rada stečene formalnim obrazovanjem te aktivnim sudjelovanjem u svim fazama odgojno-obrazovnog rada koje Zuković (2018) izdvaja kao specifičnost pedagoga u odnosu na druge djelatnike škole. Iz recentnih istraživanja provedenih u sklopu izrada diplomskih radova vezanih uz savjetodavni rad pedagoga u školi (Brkić, 2017; Brnas, 2021; Budić, 2017; Hajduković, 2020) može se zaključiti da je savjetodavni rad pedagoga najčešće vezan upravo uz različite aspekte djetetova školovanja.

U navedenom razgraničenju po osnovi sadržaja potrebno je istaknuti i zamke koje se očituju u mogućnosti da će problemi zbog kojih roditelji pristupaju savjetovanju sadržavati oba navedena segmenta (primjerice djetetovu teškoću koja se odražava na neke aspekte školovanja), ali i da će se roditeljska neodlučnost temeljiti na nekom dosad nespomenutom izazovu u roditeljevanju kojeg roditelji trebaju prevladati pa je suradnja članova stručne službe iznimne važnosti. Uz navedeno, neophodno je da se svi članovi stručne službe kritički pozicioniraju spram vlastitih mogućnosti, znanja i sposobnosti u savjetodavnom radu te pravovremeno osvijeste kada roditelje treba uputiti drugim stručnjacima unutar ili izvan škole. Stoga se može zaključiti da ni u dostupnoj literaturi ni u ovome radu savjetodavni rad pedagoga s roditeljima nije jasno distingviran od onog kojeg provodi psiholog. Pregledom relevantne literature predstavljena su razgraničenja nekih autora, ali i kritika istih te osobna promišljanja o područjima unutar kojih se razlike ponajviše očituju. Unatoč navedenom, pri pedagogovu implementiranju savjetodavnog rada s roditeljima u profesionalnu svakodnevicu nejasne granice mogu rezultirati nepružanjem najprimjerenijeg oblika pomoći roditeljima, što upućuje na potrebu jasnijeg legislativnog i strukovnog kodificiranja pedagoške profesije.

Nastavno na razgraničenje pedagoškog od psihološkog savjetovanja roditelja, treba se osvrnuti na razlike savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima od onog kojeg provodi psihoterapeut. Kao što je već i navedeno, pedagoško savjetovanje provodi pedagog koji je za takav oblik profesionalnog djelovanja osposobljen formalnim obrazovanjem kroz studij pedagogije, dok je pohađanje edukacije iz psihoterapije preduvjet provođenju psihoterapije (NN 64/2018). Kao temeljnu razliku psihoterapijskog i pedagoškog pristupa Vrcelj izdvaja legitimiranje psihoterapije diskursom liječenja koji „nudi okvir iz

dijagnostike, indikacija i medicinske orijentacije utemeljene na psihoterapeutskim zakonima“ (Lutz, 2010, prema Vrcelj, 2020, 31), dok se savjetovanje legitimira diskursom pomoći (Vrcelj, 2020). Nadalje, autorica napominje kako se pedagoško savjetovanje provodi tijekom kraćeg vremenskog perioda te je lako primjenjiva i privremena podrška i pomoć orijentirana na simptome problema. Pedagoško savjetovanje vidi kao dobrovoljan proces usmjeren na rješavanje trenutačnih životnih problema te je manja odgovornost savjetnika no što je psihoterapeuta. Nasuprot tome, psihoterapija se provodi tijekom duljeg vremenskog razdoblja te je orijentirana na temeljne uzroke problema. Psihoterapija može biti nametnuta, usmjerena je na dubinske, nesvjesne i dugotrajne emocionalne probleme i probleme u ponašanju te joj je cilj učiniti promjenu u osobnosti čovjeka (Corey, 2006; Cosini, Wedding, 2008; Gelso, Carter, 1985; Gelso, Fretz, 2001; Kwiatkowski, 1998; McLeod, 2013; Palmer, 2000; Schubert, Scheulen-Schubert, 1981; prema Vrcelj, 2020). Zuković (2018) pri razgraničavanju savjetovanja i psihoterapije kao temeljne odrednice izdvaja ozbiljnost problema navodeći kako je psihoterapija fokusirana na ozbiljnije probleme no što je to savjetovanje iz čega proizlazi i razlika u trajanju samog procesa, pri čemu je psihoterapija vremenski traje duže.

Iako se čini da je razgraničenje pedagoškog savjetovanja od psihoterapije u literaturi jasnije učinjeno od razgraničenja pedagoškog i psihološkog savjetovanja, valja uzeti u obzir da je psihoterapija aktivnost koja počiva na djelovanju različitih škola pa se i razlike između pedagoškog savjetovanja i psihoterapije trebaju razmatrati u svjetlu teorijskog pristupa iz kojeg pojedini psihoterapeutski pravac proizlazi. Dok je kod određenih oblika psihoterapija jasna distinkcija od pedagoškog savjetovanja koja se očituje u njihovoj izraženoj direktivnosti (geštalt, bihevioralna, kognitivno-bihevioralna terapija), usmjerenosti na prošlost (psihoanaliza, terapija Alfreda Adlera, geštalt terapija), težnji za preobrazbom ličnosti (psihoanaliza) ili uključivanju nametanja vrijednosti (feministička terapija) (Corey, 2004), postoje pravci u psihoterapiji koji su vrlo bliski pedagoškom savjetovanju. Među njima se izdvaja terapija usmjerena na osobu fokusirana na osobni rast, razumijevanje sebe, osvještavanje vlastitih vjerovanja i pogleda na svijet kroz slušanje, prihvaćanje, razumijevanje i odgovaranje psihoterapeuta (Corey, 2004). Corey (2004, 175) kao jedan od razloga za uključivanje u terapiju usmjerenu na osobu izdvaja „osjećaj temeljne bespomoćnosti, nedostatka moći, i nemogućnosti donošenja odluka ili djelotvornog usmjerivanja vlastitog života“ te ističe široka područja primjene terapije

usmjerene na osobu koja je primjerena i školskom kontekstu. Osim navedenog psihoterapijskog pravca, i kod drugih se mogu prepoznati neke od temeljnih odrednica pedagoškog savjetovanja poput samoostvarenja, dijaloškog susreta i autentičnosti u egzistencijalističkoj terapiji, osvještavanja i poziva na transformativno djelovanje u feminističkoj terapiji, a razmatrajući odnos psihoterapije i savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima izdvajaju se sistemski pristupi obitelji u psihoterapiji koji naglašavaju međudjelovanje svih članova obitelji na ponašanje pojedinca (Corey, 2004). Čak ni kod tih pravaca koji su vrlo bliski određenju pedagoškog savjetovanja, psihoterapija se ne može smatrati modalitetom suradnje obitelji i škole jer ju ne provodi pedagog unutar škole. Ipak, time se vraćamo na kriterij mjesta provođenja savjetovanja i sadržaja, što još jednom upućuje na važnost provođenja dodatnih istraživanja koja bi jasnije razgraničila pedagoško savjetovanje od psihoterapije, ispitala iskustva i stavove samih praktičara, ali i njihove aktivnosti jasnije kodificirala, sve na dobrobit i zaštitu osnovnih subjekata savjetodavnog procesa, ali i stručnjaka koji trebaju biti svjesni svojih kompetencija, odgovornosti i mogućih polja djelovanja. Ovdje poduzete analize tek su jedan doprinos autorice ovog rada temi koja je u literaturi ovih prostora snažno teorijski i empirijski podzastupljena, mada prožima svaki dio odgojno-obrazovne svakodnevice članova stručnih timova odgojno-obrazovne ustanove. Treba napomenuti da pedagog svojim formalnim obrazovanjem ispunjava preduvjete pristupanja edukaciji iz psihoterapije pa takvim oblikom stručnog usavršavanja može usvajati, a po potrebi i primjenjivati znanja i vještine iz nekog psihoterapijskog pravca u kontekstu savjetodavnog rada s roditeljima, čime distinkcija ovih dvaju tipova djelatnosti može zapravo postati još kompleksnija.

Iako su u dosadašnjem dijelu rada kroz prikazanu trihotomiju odnosa pedagoga, roditelja i djeteta, rezultate empirijskih istraživanja, predstavljena teorijska uporišta koja su u suglasju s određenjem savjetodavnog rada s roditeljima kao oblika njihova (samo)odgoja, (samo)obrazovanja (Hechler, 2012) i osnaživanja u roditeljevanju te navedena praktična utemeljenja obiteljske pedagogije (Kušević, 2020) predstavljena razmatranja koja pridonose argumentaciji da je savjetodavni rad pedagoga legitiman oblik suradnje obitelji i škole, opisani izazovi jasnijeg distingviranja savjetodavnog rada pedagoga od savjetodavnog rada ostalih stručnjaka upućuju na potrebu promišljanja o jasnijem određenju savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima zahtjevnosti krize u kojoj se roditelj nalazi, vremenom koje se ima na raspolaganju i temom koja je ograničena na

školo vanje i(li) mjestom savjetovanja čime bi se razjasnilo koje je preduvjete nužno ispuniti da bi se rad pedagoga s roditeljima mogao smatrati pedagoškim savjetovanjem. Uz navedeno, potrebno je preispitati i jesu li odnosi pedagoga i roditelja hijerarhijski postavljeni. Ovaj je rad jedan prilog promišljanju o tim točkama prijepora u teorijskom dijelu, ali i empirijskome, koji slijedi.

5. Metodologija istraživanja

5.1. Problem i cilj istraživanja

Pregledom dostupnih istraživanja koja problematiziraju tematiku ovog rada, može se uočiti da se savjetovanje većinom spominje u kontekstu unaprjeđenja suradnje roditelja i odgojno-obrazovne ustanove. U domaćem znanstvenom kontekstu, savjetovanje se kao vid suradnje s roditeljima obrazlaže većinom kroz teorijsku razinu (Stričević, 2011; Vrcelj, 2020). Međutim, uočeno je i nekoliko empirijskih istraživanja. Domaći autori savjetovanje roditelja empirijski istražuju u kontekstu rada s roditeljima specifičnih skupina djece koja imaju određene teškoće (Milić Babić i sur., 2013; Mihaljević, 2016). Kraljević (2011) je ukazala na pozitivan utjecaj savjetovanja roditelja djece s teškoćama na njihovo nošenje s obiteljskim problemima te uspješnije rješavanje istih kroz povećanje samopoštovanja roditelja i jačanja osjećaja roditeljske kompetentnosti, pri čemu autorica nije specificirala teškoće djece čiji su roditelji sudjelovali u istraživanju. Petani i Kristić (2012) su analizirale programe osposobljavanja obitelji i potpore roditeljima u Hrvatskoj koji su, u skladu s predstavljenim istraživanjima stranih autora, većinom usmjereni prema roditeljima koji ne pripadaju hegemonijskom konstruktualnom idealnim obitelji, odnosno specifičnim grupama roditelja poput roditelja djece koja imaju probleme u ponašanju ili nedovoljno razvijene socijalne i društvene vještine, rastavljenih roditelja ili onih u procesu rastave, maloljetnih roditelja, roditelja iz rizičnih skupina kada je riječ o nasilju u obitelji te programi usmjereni samo prema majkama ili očevima. Stričević (2011) je savjetovanje teorijski istraživala te ga razložila kao oblik obrazovanja i potpore roditeljstvu, a koje se ostvaruje kroz obrazovne, informativne i savjetodavne (Sandbaek, 2008, prema Stričević, 2011) oblike podrške, a Zuković i Slijepčević (2017) su rad školskog pedagoga istraživale fokusirajući se na komunikacijske kompetencije pedagoga u području savjetodavnog rad. Od empirijskih istraživanja savjetodavnog rada s roditeljima kao modaliteta suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove u domaćem

znanstvenom prostoru, može se izdvojiti istraživanje Lukaša i Gazibare (2010) kao jedino koje navodi učestalost savjetodavnog rada s roditeljima kao modaliteta suradnje obitelji i škole. Naime, Lukaš i Gazibara (2010) istražili su modalitete suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja⁵ te u rezultatima prikazali kako je svega 5,37% ispitanih roditelja sudjelovalo u individualnim savjetovanjima čija je svrha ojačavanje roditelja za prevladavanje teškoća, omogućavanje boljeg razumijevanja odnosa unutar obitelji te u konačnici razvijanje skladnih veza na svim područjima koja uključuju obitelj i školu.

Strana istraživanja uvelike su se fokusirala na značaj školskog savjetnika (*school counselor*) u suradnji s roditeljima (Bryan, Griffin, 2010; Bryan, Henry, 2012; Bryan, Holcomb-McCoy, 2007; Griffin, Steen, 2010; Henry i sur., 2017; Iurea, 2014) čija se uloga u domeni savjetovanja u kontekstu ovog rada izjednačuje s ulogom pedagoga u Hrvatskoj. Navedena istraživanja teorijski se utemeljuju u modelu preklapajućih sfera (Epstein, Van Voorhis, 2010; Simon, Epstein, 2001) koji ističe važnost utjecaja obitelji, škole i lokalne zajednice i njihova međudnosa za dobrobit djeteta, a savjetodavni rad školskog savjetnika izdvaja se kao oblik podupiranja roditelja u njihovu roditeljevanju (Epstein i VanVoorhis, 2010) te neformalni oblik njihova obrazovanja (Power, 2015) pri čemu je potrebno staviti poseban naglasak na odnose moći koji u savjetovanju trebaju biti jednaki, a u navedenim su oblicima rada s roditeljima često prikriveno nejednaki pri čemu autoritet stručnjaka implicira znanje i moć kojima legitimiraju obrazovanje roditelja i propitkivanje njihova roditeljevanja.

Savjetovanje roditelja kao oblik suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove teorijski i empirijski je istraženo i u mnogim drugim radovima usmjerenima prema specifičnim skupinama roditelja. Tako se savjetovanje najčešće vidi kao metoda osnaživanja roditelja u situacijama kada dijete ima teškoće u učenju (Roth, Weller, 1985; Shechtman, Gilat, 2005), poremećaj iz autističnog spektra (Tonge i sur., 2006), organski poremećaj (McDavis i sur., 1982), poremećaj aktivnosti i pažnje (Ghanizadeh, 2007) ili je nadareno (Dettmann, Colangelo, 1980; Lopez-Aymes i sur., 2014; Milgram, 1991; Moon, Reis, 2004). Bartulović i Kušević (2016) kritički se pozicioniraju spram hegemonijskog

⁵ Uočeni su i radovi koji savjetovanje roditelja kao modalitet suradnje stavljaju u kontekst djelovanja drugih odgojno-obrazovnih stručnjaka, prvenstveno odgojitelja predškolske djece (Klišanić, 2020; Skočić Mihić i sur., 2015; Srok, Skočić Mihić, 2012).

konstrukta idealne obitelji, a u kontekstu ovog rada primjetan je velik broj istraživanja koja savjetovanje roditelja kao oblik potpore roditeljstvu usmjeravaju prema obiteljima koje odudaraju od „idealnih“ kao što su obitelji s rastavljenim roditeljima (Taylor, 2005; Zibbell, 1993), siromašne obitelji (Sabol, Chase-Lansdale, 2015) i imigrantske obitelji (Mitchell, Bryan, 2007).

U teorijskom dijelu ovog diplomskog rada istaknut je potencijal savjetodavnog rada s roditeljima kao oblika njihova (samo)odgoja i (samo)obrazovanja (Hechler, 2012; Stričević, 2011), osnaživanja i podupiranja u roditeljstvu (Epstein i VanVoorhis, 2010; Moorman Kim, Sheridan, 2015), jačanja svih veza u odnosu pedagog-roditelj-dijete (Power, 2015) te unaprjeđenja suradnje s roditeljima (Epstein i Van Voorhis, 2010), no nisu detektirana istraživanja koja bi objasnila zašto je savjetodavni rad s roditeljima kao oblik profesionalnog djelovanja školskog pedagoga rijedak u hrvatskom kontekstu, niti ona koja bi pružila perspektivu i razmišljanja školskih pedagoga o savjetodavnom radu s roditeljima, značenju koje ovaj oblik pedagoškog rada ima u suradnji s roditeljima i omogućila uvid u iskustva pedagoga pri implementiranju savjetovanja roditelja u svakodnevno profesionalno djelovanje. Stoga je cilj ovog empirijskog istraživanja *opisati temeljem čega školski pedagozi savjetovanje roditelja vide dijelom svoje profesionalne uloge i suradnje s roditeljima te s kojim se izazovima u prakticiranju savjetodavnog rada s roditeljima suočavaju u svojoj profesionalnoj svakodnevici.*

5.2. Uzorak

Uzorak za potrebe ovog istraživanja je neprobabilistički prigodan uzorak, a ciljana grupa sudionika su pedagozi u školama koji predstavljaju populaciju koju se kroz ovo istraživanje želi bolje upoznati (Milas, 2005). Ljubetić (2014) ističe se kako intenzitet interakcije roditelja i odgojno-obrazovne ustanove smanjuje s dobi djeteta pa se stoga odlučilo kontaktirati pedagoge zaposlene u osnovnim školama, pretpostavljajući kako je njihova suradnja s roditeljima intenzivnija no ona zaposlenih u srednjim školama. Kontaktirano je 214 pedagoga i pedagoginja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, čiji je popis dostupan na Internet stranici Ministarstva znanosti i obrazovanja, putem elektroničke pošte s pozivom za sudjelovanje.

Sudjelovanje u istraživanju bilo je uvjetovano samo profesionalnim djelovanjem pedagoga u osnovnoškolskom kontekstu i posjedovanjem iskustva u provođenju

savjetodavnog rada s roditeljima. Prilikom slanja poziva za sudjelovanje u istraživanju, sudionici su obaviješteni o problemu istraživanja, predviđenom trajanju i načinu provedbe istraživanja. Za potrebe ovog istraživanja plan je bio uzorkovati sudionike prema informacijskoj snazi, odnosno količini relevantnih informacija koju pojedinac posjeduje i u intervjuu može podijeliti (Malterud, i sur. 2015). Budući da su u istraživanju sudjelovali svi pedagozi koji su iskazali želju⁶ te je tijekom provođenja istraživanja uočeno kako dio sudionika ne posjeduje dovoljnu količinu specifičnih znanja i iskustava te relevantnih informacija, plan je samo djelomično realiziran u pojedinim dijelovima protokola te se uzorkovanje nastavilo odvijati prema principu saturacije, koju karakterizira prikupljanje i analiza novih podataka sve do trenutka kada zbog zasićenosti to postaje nepotrebno (Saunders i sur., 2018) jer se razmišljanja u razgovorima počinju ponavljati (Milas, 2005). U konačnici, zbog limitiranog odaziva, niti taj princip uzorkovanja nije u potpunosti poštivan te je uzorkovanje prekinuto i prije no što je postignuta saturacija u svim dijelovima protokola, odnosno do zasićenja podataka nije došlo u prvom, drugom, trećem i osmom pitanju iz protokola. Konačni uzorak sastoji se od 11 pedagoga i pedagoginja osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Za svakog sudionika/cu bilježili su se podaci o dobi, spolu, godinama radnog iskustva u osnovnoj školi te eventualnim završenim edukacijama iz područja savjetovanja (vidi Tablicu 1). Podaci su prikupljeni zbog potencijalne relevantnosti u rezultatima istraživanja.

⁶ U uzorak ovog istraživanja uključeni su svi sudionici koji su iskazali želju za sudjelovanjem, izuzev dvije pedagoginje koje su svoje sudjelovanje željele ostvariti odgovorima u pisanom obliku, što se odbilo zbog nemogućnosti postavljanja potpitanja u polustrukturiranom intervjuu te straha od dobivanja društveno poželjnih odgovora.

Tablica 1. Struktura uzorka istraživanja

Sudionik/ca	Dob			Spol		Godine radnog staža u osnovnim školama			Edukacije iz područja savjetovanja	
	< 30	30-45	> 45	Ž	M	< 10	10-20	> 20	DA	NE
S1			X	X				X		X
S2			X	X				X	X	
S3		X			X	X				X
S4			X	X				X	X	
S5	X				X	X				X
S6		X		X		X				X
S7			X	X				X		X
S8			X	X			X			X
S9		X			X	X				X
S10			X	X			X		X	
S11		X		X			X			X

5.3. Postupak prikupljanja podataka

Namjera empirijskog dijela ovog rada nije izvesti uzročno-posljedične zaključke o utjecaju savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima na suradnju obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, već na tragu Milasa (2005) koji ističe kako kvalitativna metodologija omogućava razumijevanje značenja i okruženja, uočavanje neočekivanih i nepredvidivih pojava, razumijevanje tijeka i odnosa između specifičnih iskustava i njihova ponašanja te razvijanja objašnjenja odnosa, u ovom radu se pokušalo razumjeti značenja koje savjetodavni rad s roditeljima ima za pedagoge te posebno okruženje u kojem pedagozi djeluju i koje na njih utječe, uočiti neočekivane i nepredvidive pojave koje se odvijaju u pedagogovu savjetodavnom radu, razumjeti tijek i odnos između specifičnih iskustava pedagoga i njihova ponašanja te u konačnici razviti objašnjenja odnosa savjetodavnog rada s roditeljima i suradnje. Interpretativnim pristupom fokus je stavljen na djelovanje (Cohen i sur., 2007), odnosno na ponašanje pedagoga koje je određeno značenjem i koje se želi razumjeti.

Postupak korišten za potrebe ovog istraživanja je dubinski intervju, koji Milas (2005) vidi kao metodu koja omogućuje dopiranje do sudionikove ideje o problemu istraživanja. Intervju je prvenstveno susret koji uz mnoge značajke svakodnevnog života omogućuje transakciju (Cohen i sur., 2007) iskustava, razmišljanja, stavova i djelovanja. Uzimajući u obzir da je takva transakcija neizbježno pristrana (Cohen i sur., 2007), podaci dobiveni u intervjuu su se pokušali što objektivnije razumjeti. Milas (2005) dubinski intervju ističe kao metodu koja omogućuje potragu za spoznajama, otvaranje novih perspektiva, razvijanje zamisli i stjecanje potpunijeg uvida u području koje je nedovoljno istraženo.

Intervju koji se u sklopu ovog istraživanja provodio sa sudionicima bio je polustrukturirani, odnosno vođen s unaprijed određenim temama i pitanjima (Prilog 1), uz slobodu autorice ovog rada da redosljed tema i način postavljanja pitanja prilagodi samom razgovoru (Cohen i sur., 2007), što se redovito i činilo. Pitanja u intervju bila su otvorenog tipa kako bi se reducirala pristranost i dobio bolji uvid u problem koji se istražuje.

5.4. Način provođenja istraživanja

Svim sudionicima poslano je informativno pismo sa svim relevantnim podacima o istraživanju (Prilog 2), a provedbi postupka prethodio je pisani pristanak sudionika na sudjelovanje u istraživanju (Prilog 3). Ovo istraživanje provodilo se preko internetskih platformi (Zoom i Google Meet), ovisno o preferencijama sudionika, kako bi u sudjelovanje u istraživanju bilo omogućeno pedagogima iz različitih dijelova Hrvatske, a da pritom provođenje istraživanja bude ekonomično, dok se s jednom sudionicom, u skladu s njenom molbom, intervju provodio telefonski. Intervjui su se provodili u lipnju i srpnju 2021. godine te je devet intervju provedeno putem Zoom-a, platforme koja omogućava i snimanje, što je iskorišteno u ovome istraživanju. Jedan intervju proveden je putem Google Meet platforme, koja ne nudi opciju snimanja, pa su se intervju proveden putem Google Meet-a i intervju proveden telefonski snimali diktafonom kao audio zapis. Svi sudionici bili su prije početka intervju upoznati da će se razgovori snimati kao i s načinom na koji će se snimanje odvijati. Snimke intervju koristile su se u svrhu transkripcije te su po završetku transkribiranja uništene. Tijekom transkripcije svi sudionici/ce dobili su odgovarajuće oznake (npr. S1, S2, S3, itd.), a transkripti su anonimizirani izostavljanjem identifikacijskih elemenata kojima bi se narušila

anonimnost sudionika. Transkripti će se čuvati 60 mjeseci od obrane rada, odvojeno od suglasnosti, nakon čega će biti uništeni.

5.5. *Etički aspekti*

U ovom istraživanju poštivale su se etičke smjernice za istraživače u području odgoja i obrazovanja koje uključuju odgovornosti prema sudionicima istraživanja, odgovornosti prema znanstvenoj zajednici u cjelini i pedagogiji kao polju unutar kojeg se provodi ovo istraživanje te odgovornosti prema stručnjacima i svim ostalim zainteresiranim stranama (HUOI, 2019). Sudionicima je prije provedbe istraživanja poslano informativno pismo (Prilog 2) s podacima o istraživanju te obrazac (Prilog 3) potpisivanjem kojeg su potvrdili da su informirani o problemu, predviđenom trajanju i načinu provođenja istraživanja, pravu na prekid sudjelovanja u bilo kojem trenutku bez pojašnjavanja razloga odustajanja, načinu na koji će se snimke i anonimizirani transkripti pohranjivati i čuvati, korištenju dijelova intervjua u svrhu izrade ovog diplomskog rada, važnosti i načinima izostavljanja identifikacijskih elemenata koji mogu narušiti njihovu anonimnost te pristupu rezultatima istraživanja. Sudionici su u prikazu strukture uzorka (vidi Tablicu 1) grupirani unutar grubih kategorija (Cohen i sur., 2007) kako bi se očuvala njihova anonimnost. Identitet sudionika poznat je samo autorici ovog rada, a anonimizirani transkript razgovora je, prema potrebi, dostupan i njenoj mentorici. Tijekom cijelog istraživanja poštivala su se ljudska prava ispitanika i njihovo dostojanstvo, te se velika pažnja usmjerila da osobna uvjerenja ili stavovi voditelja intervjua ne iskrivljuju zaključke (Milas, 2005), a osobni vrijednosni sudovi ne budu eksplicirani (Čorkalo Biruški, 2013). Velik naglasak stavio se na uspješno balansiranje odgovornosti prema sudionicima istraživanja te odgovornosti prema društvu kao krajnjem korisniku rezultata istraživanja. Povjerenstvo za etičnost u pedagojskim istraživanjima je odobrilo provedbu istraživanja te ga proglasilo valjanim sa stajališta etike istraživanja (Prilog 5).

5.6. *Metoda analize podataka*

Podaci dobiveni provedenim intervjuiima obrađeni su tematskom analizom, kvalitativnom metodom koja obuhvaća prepoznavanje, analizu i izvještavanje o uočenim obrascima i temama u dobivenim podacima (Braun, Clarke, 2006). Ova metoda obrade podataka odabrana je zbog potencijala koji pruža u detektiranju neočekivanih uvida, a potom i fleksibilnosti koju omogućava istraživaču i njene primjerenosti istraživačima s vrlo malo

iskustva (Braun, Clarke, 2006). U analizi podataka slijedili su se koraci koje iznose Braun i Clarke (2006). Prvi korak obuhvaćao je transkripciju provedenih intervjua. Drugi korak obuhvaćao je kodiranje koje se odvijalo kroz opetovano čitanje transkripata te temeljito kodiranje u više navrata. U trećem koraku analizirali su se kodovi, spajali oni koji su veoma slični te su se kodovi grupirali u potencijalne teme. U ovom koraku dio kodova je izostavljen jer nisu uočene veze s drugim kodovima. Četvrti korak obuhvaćao je cjelovitu analizu potencijalnih tema, kodova koji im pripadaju te pridavanje imena svakoj od tema. Posljednji korak u analizi sadržan je u nastavku ovog rada, a obuhvaća pisani izvještaj o rezultatima.

6. Rezultati i rasprava

Tematskom analizom određene su tri teme proizašle iz podataka prikupljenih u intervjuima: Dijete – pais u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima, (Ne)jednaki odnosi moći u savjetodavnom radu s roditeljima te Distinkcija uloge pedagoga od savjetodavnih uloga drugih stručnjaka⁷. Ove teme će u nastavku rada biti detaljnije predstavljene.

6.1. Dijete – pais u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima

U iskazima sudionika istraživanja, opetovano se izdvajalo smještanje djeteta u središte savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima pa će se ta razmišljanja predstaviti u ovoj temi. Većina sudionika u svojim iskazima ističe da u savjetodavnom radu s roditeljima polaze od djeteta (S2, S3, S4, S7, S8, S9, S11) čija je dobrobit i najbolji interes ono čemu teže i oni i roditelji koji u savjetovanju sudjeluju:

Mi krećemo uvijek na način da smo tu u interesu djeteta i uvijek u tom savjetodavnom radu se kreće tako. Znači da sada u ovom trenutku je i nama i roditeljima prioritet dijete i da smo tu prvenstveno da bi surađivali, bez obzira što možda nemamo isti stav i razilazimo se. (S4)

U teorijskom dijelu ovog diplomskog rada savjetodavni rad pedagoga s roditeljima predstavljen je kao odgojno-obrazovno djelovanje prema roditelju kao subjektu savjetovanja te djetetu kao temeljnom paisu, što se prepoznaje u iskazima sudionika iz kojih je vidljivo da je upravo dijete čimbenik zbog kojeg savjetodavni rad s roditeljima smatraju dijelom svoje profesionalne uloge (S2, S3, S4, S7, S8, S9, S11). S obzirom na to da pedagog ima voditeljsku ulogu u samobivanju paisa (Komar, 2012), savjetodavni rad pedagoga s roditeljima samo je jedan od oblika kojim pedagozi takvo svrhovito vođenje djeteta ostvaruju, što odražava da je dijete iskon i svrha (Komar, 2012) tog djelovanja, odnosno temeljni pais savjetodavnog rada s roditeljima. Sudionici savjetodavni rad s roditeljima većinom određuju kao reaktivno djelovanje na djetetov

⁷ Prilikom tematske analize su proizašle tri teme (Dijete – pais u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima, Pedagog u savjetodavnom radu s roditeljima – savjetnik ili refleksivni prijatelj, (Ne)jednaki odnosi moći u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima) te se nakon konzultacija s mentoricom i uočenih manjkavosti druge teme od iste odustalo. Daljnjom analizom prikupljenih podataka proizašla je tema pod nazivom Distinkcija uloge pedagoga od savjetodavnih uloga drugih stručnjaka.

odgoj i obrazovanje, usmjereno na učenje i uspjeh djeteta u školi (S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10) ili na odnose s vršnjacima (S2 i S7) te je iz odgovora vidljivo kako pedagozi ovom obliku savjetodavnog rada s roditeljima pribjegavaju kada djetetov uspjeh ili ponašanje odstupaju od uobičajenog te kada se uoče određeni problemi ili teškoće kod djeteta (S6 i S9). Ovakva stajališta sudionika u skladu su s predstavljanim provedenim istraživanjima stranih i domaćih autora koja savjetodavni rad pedagoga s roditeljima usmjeravaju prema roditeljima djece s teškoćama u razvoju (Ghanizadeh, 2007; Kraljević, 2011; McDavis i sur., 1982; Mihaljević, 2016; Milić Babić i sur., 2013; Roth, Weller, 1985; Shechtman, Gilat, 2005; Tonge i sur., 2006). Iako su spomenuti iskazi sudionika u skladu s kriznim intervencijama koje, uz one preventivne, Epstein i VanVoorhis (2010) navode unutar prve domene roditeljske uključenosti koja obuhvaća temeljne vještine roditeljevanja, a koje autori vide oblikom rada školskog savjetnika kada se pojave problemi vezani uz djetetov razvoj, školski uspjeh, ponašanje i vršnjačke odnose, vođenje djeteta ni u jednom obliku pedagoškog djelovanja, pa ni kroz savjetodavni rad s roditeljima, ne bi se smjelo reducirati na reaktivno djelovanje jer se potrebitost djeteta ne očituje samo u realnosti sadašnjeg razvoja djeteta nego i u anticipaciji idealno-mogućeg stanja njegova razvoja (Bašić, 1999). U skladu s navedenim su i saznanja do kojih su u empirijskom istraživanju došli Amatea i sur. (2004) napominjući kako odgađanje savjetodavnog rada s roditeljima do trenutka kada se javlja problem može biti kontraproduktivno uz isticanje važnosti savjetodavnog rada s roditeljima koji nije reakcija na problem. Dio sudionika savjetodavni rad s roditeljima smatra dijelom svoje profesionalne uloge samim time što se odvija u školi (S2, S3, S7, S9). Legitimiranje savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima ekskluzivno kroz prostorni kontekst unutar kojeg se savjetovanje odvija je površno jer zanemaruje „filozofsko-vrijednosne postavke, ciljeve, subjekte, stručnjake, sadržaje i teme koji zahtijevaju specifičan pedagoški pristup“ (Pažin-Ilakovac, 2015, 60) u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima, prikazan u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada.

Prilikom vođenja djeteta prema njegovoj samodjelatnosti, važnu podupiruću ulogu imaju i roditelji, stoga ne iznenađuje da sudionici smatraju dijelom svoje profesionalne uloge pružiti potporu roditeljima u njihovu roditeljevanju (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10). U odnosu roditelja i djeteta, roditelj kao prirodni odgajatelj (Bašić, 1999) preuzima ulogu učitelja koji kroz odgoj i obrazovanje vodi dijete, a budući da se „znanja mogu

posredovati samo ako učitelj ima znanje“ (Bašić, 1999, 185), jedna od zadaća pedagoga je pružiti roditeljima pomoć i znanja koja su im potrebna kako bi dijete razvilo svoje potencijale i u konačnici samo sebe oblikovalo. Izdvajaju se iskazi S5 i S6:

To je oblik rada u kojem roditeljima pokušavamo približiti neke resurse, neke tehnike, neka znanja koja bi im bila korisna za njihovo roditeljevanje. (...) Mi ne možemo reći roditeljima da rade to, to i to jer bi to zapravo ulazilo u njihovu autonomiju. Po meni, to je uloga medijatora između roditelja i svih naših znanja i sadržaja i mogućnosti koje im se nude. (S5),

Pa to je uglavnom podupiruća uloga. Znači oni traže neke savjete, kako i na koji način pristupit' djetetu, često i o tome kako doma s djecom raditi. Tu se može preporučit' i neka stručna literatura. To je i odgojno, a ne samo na školske obaveze. Odgojni aspekt, a čak najmanje usmjeren na školu (S6),

iz čega je vidljivo da potpora roditeljevanju označava osnaživanje njihovih roditeljskih kompetencija, a ne sugeriranje gotovih rješenja, s čime se slažu i drugi sudionici (S1, S2, S3, S8, S10). Slično spomenutom osnaživanju roditeljskih kompetencija navodi i Epstein (1987), koja u modelu šest tipova roditeljske uključenosti, kao jednu od zadaća stručnjaka unutar škole, navodi pomoć roditeljima usvajanju i ostvarivanju temeljnih vještina roditeljevanja. Hechler (2012) ističe kako pedagog u savjetodavnom radu ne daje gotove savjete, već subjekta savjetovanja podupire i vodi u samostalnom pronalasku odgovora na svoje pitanje, što je u skladu s navedenim iskazima sudionika. U reflektiranju spram vlastite uloge u savjetodavnom radu s roditeljima, izdvajaju se iskazi S2 i S8 koji odražavaju usmjerenost sudionika prema osnaživanju i pružanju podrške roditeljima da pronađu svoje snage:

(...) uvijek se širi na te općeljudske elemente. Jer ljudima nedostaje podrške u razgovoru, podrške u smislu što činiti, odnosno osnaživanja drugih ljudi u svoje snage, da sami pronađu svoje snage (S2),

(...) idem ga podržati u onom najboljem što on jest, jednako kao i sa svojom djecom (...) želim da on shvati da sve alate ima u sebi. (S8)

Navedeni iskazi S2 i S8 u skladu su sa Hechlerovim (2012) određenjem pedagoškog savjetovanja te je iz istih vidljivo kako sudionici naglasak stavljaju na podupiranje roditelja prema samodjelatnom roditeljevanju te pružanje pomoći roditeljima kako bi

kroz osobni rast, razvoj, sazrijevanje i prilagođavanje životnim uvjetima mogli riješiti aktualne i buduće probleme (Janković, 1997). Važnost uloge savjetnika u osnaživanju roditelja istaknuta je i u empirijskim istraživanjima (Hipolito-Delgado, Lee, 2007; Holcomb-McCoy, Bryan, 2010; Kim, Bryan, 2017), pri čemu je važno detektirati autonomiju roditelja koju S2 i S8 naglašavaju. Razmatranje savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima, kao oblika osnaživanja roditelja, kako bi u konačnici svrhovito vodio i podupirao dijete prikazano je i u iskazu S8:

Ja ne idem mijenjati učenika, već mu osvijestiti da on u sebi ima sve što treba. Imamo i roditelje i obitelj unutar savjetodavnog rada i sve to ima za cilj osnažiti dijete (S8),

iz kojeg je vidljivo pedagoško djelovanje pedagoga usmjereno prema djetetu posredstvom savjetodavnog rada s roditeljima. S time se slaže i S10 koji ističe: „mi u jednom dijelu cijelog sustava imamo savjetodavnu ulogu, ali naša uloga nije da mijenjamo“ (S10).

U iskazima sudionika uočeno je shvaćanje odnosa roditelja i djeteta kao relacijskog (S1, S2, S5, S7, S8, S9, S10), u kojem sve što se događa s roditeljem u određenoj mjeri utječe i na dijete. Osviještenost da roditelj i dijete doprinose međusobnom odnosu, ali su i pod utjecajem istog (Ainsworth i sur., 1978; Patterson, Fisher, 2002; Sameroff, 2004; prema Huber i sur., 2016) neophodna je za uspješan savjetodavni rad s roditeljima. Takvo shvaćanje odnosa roditelja i djeteta teorijski se utemeljuje u modelu ekoloških sustava unutar kojeg se svako ljudsko djelovanje smatra u određenoj mjeri oblikovano utjecajem okruženja (Bronfenbrenner, 1979). To prepoznaje i S2 te u svom iskazu navodi:

Znači, kroz ovih dosta godina, znali su dolaziti i po nekakvim širim osobnim stvarima. Oni se nemaju kome povjeriti. Naravno da smo tu zbog djece, ali ako se poslože neke osobne stvari kod roditelja, onda štima i s djecom. Iako smo prvenstveno tu za pedagoške teme vezane za školu, otvoreni smo i za sve druge. (S2)

U skladu sa tumačenjem odnosa roditelja i djeteta kao relacijskog, u kojem se utemeljuje stajalište da je dijete temeljni subjekt, odnosno pais u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima, sudionici su se osvrnuli na reflektiranje savjetodavnog rada s roditeljima na odnos roditelja i djeteta. Sudionici (S1, S2, S4, S5, S7, S8, S9, S10) su suglasni da se

savjetodavni rad s roditeljima pretežito pozitivno odražava na odnos roditelja i djeteta, jer „ako je roditelj ojačan, odnos roditelja i djeteta se unaprjeđuje“ (S8) i „najčešće dolazi do veće povezanosti i većeg razumijevanja“ (S9) između roditelja i djeteta koje u konačnici „uvidi da je to dobro za njega“ (S1). Izdvaja se iskaz S7:

(...) to su pozitivne promjene jer djeca imaju osjećaj da vi brinete o njima, da roditelji brinu o njima. To je jako bitno djeci, (...) njima je drago da vi imate i komunikaciju i pozitivan odnos prema njegovim roditeljima, ali onda i roditelj na neki način brine o njima i to je njima jako bitno, da svi mi pokažemo tu neku brigu i pažnju koja je njima potrebna i koje u nekom trenutku nemaju dovoljno. (S7)

Do sličnih saznanja došli su Huber i sur. (2016) napominjući kako će, upravo zbog relacijskog odnosa roditelja i djeteta, savjetodavna pomoć roditelju u suočavanju s problemima u roditeljevanju pozitivno utjecati i na roditelja i na dijete, kao i na njihov međusobni odnos. S2, S4 i S7 navode da je za pozitivne promjene u odnosu roditelja i djeteta ponekad potrebno dulje vrijeme. Nasuprot navedenom, dio sudionika (S4, S5, S11) ističe kako se savjetodavni rad s roditeljima može negativno odraziti na odnos roditelja i djeteta, u situacijama kada roditelji nakon savjetovanja vrše „izuzetan pritisak na svoje dijete“ (S4), dijete odbija promjenu u obiteljskoj dinamici u vidu „jače izražene roditeljske uloge“ (S5) ili taj odnos iz perspektive pedagoga „stagnira“ (S11). Ova stajališta sudionika zanimljiva su jer su u suprotnosti sa stajalištima iznesenim u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada koja savjetodavni rad s roditeljima vide oblikom unaprjeđenja roditeljevanja te odnosa roditelja i djeteta. Iskaz S4 u kojem se referira na pritisak koji roditelj po savjetovanju vrši na dijete može odražavati neuspješnost savjetodavnog rada pedagoga s roditeljem koji nije dovoljno osnažen da se prilagodi životnim uvjetima i samostalno riješi aktualne i buduće probleme. Nadalje, izdvojeni iskaz S4 u suprotnosti je sa stajalištem Jurića (2004) koji naglašava važnost poznavanja emocionalnog odnosa roditelja i djeteta od strane pedagoga i usmjeravanje tog odnosa prema ostvarenju pozitivnih posljedica. Djetetovo odbijanje promjene u obiteljskoj dinamici, na koje se referira S5, može odražavati neprimjeren pristup roditelja prema djetetu unutar kojeg se može bitno zanemaruje njegova autonomija u samooblikovanju kroz odgoj i obrazovanje kojeg vode roditelj(i) i pedagog, pri čemu mu se nameće promjena u obiteljskoj dinamici, odnosno sugeriraju gotova rješenja koja treba prihvatiti. Stagniranje odnosa na koje se referira S11 može reflektirati nedovršenost savjetodavnog

rada s roditeljima u kojem nije sadržano mijenjanje, koje Hechler (2012) tumači kao posljednju fazu pedagoškog savjetovanja.⁸

Kao što je i navedeno u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada, savjetodavni rad pedagoga s roditeljima odražava se na prethodno spomenuti odnos roditelj-dijete, ali i na odnos pedagog-dijete, što navodi i S5:

Dok imate dijete i roditelja, zapravo onda imate neku trijadu: stručni suradnik, dijete i roditelj (S5),

što je u skladu s prikazanim konstituiranjem savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima u teorijskom dijelu ovog rada kroz relacijske odnose pedagoga, roditelja i djeteta. Iz iskaza sudionika je uočljivo kako savjetodavni rad s roditeljima pretežno pozitivno djeluje na odnos pedagoga i djeteta (S1, S2, S4, S7, S9, S10). S2 ističe kako ponekad roditelj „ne mora ništa reći djetetu, on to prenosi neverbalno i automatski mi je dijete opuštenije“ (S2), dok savjetodavni rad s roditeljima ponekad može biti poticajan i ohrabrujući za djecu da i ona sama preuzmu inicijativu i obrate se pedagogu, što navodi i S7:

(...) oni onda kasnije vrlo često dođu do mene sa svojim pitanjima, znaju da ću im pružiti pomoć i savjetovati ih. (S7)

Iz navedenog iskaza vidljivo je da savjetodavni rad pedagoga s roditeljima, osim što osnažuje roditelja u podupiranju djeteta u njegovu autonomnom svrhovitom kretanju, može predstavljati jedan od oblika djetetova stjecanja povjerenja u pedagoga, kojeg Bašić (1999) smatra preduvjetom uspješnog pedagoškog djelovanja.

Zanimljiv je iskaz S4 u kojem konstatira da unatoč pojedinim negativnim implikacijama savjetodavnog rada s roditeljima na odnos roditelja i djeteta, nije uočeno da se to reflektira na odnos pedagoga i djeteta, te ističe kako se ta djeca s pedagogom „jako lijepo ophode“ te je „suradnja s učenikom odlična“. Iskaz je izdvojen jer unutar savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima odražava odnose pedagoga i djeteta te roditelja i djeteta kao dva

⁸ Važno je napomenuti kako je prilikom tematske analize podataka uočen propust u vidu nepostavljanja potpitanja, odgovorima na koja bi sudionici detaljnije objasnili razloge zbog kojih savjetodavni rad s roditeljima negativno utječe na odnos roditelja i djeteta.

međusobno neovisna pedagoška djelovanja. Ovaj iskaz u suprotnosti je sa zaključkom iz teorijskog dijela rada u kojem savjetodavni rad s roditeljima karakterizira dinamično međudjelovanje pedagoga, roditelja i djeteta. Tematskom analizom nisu uočena druga promišljanja i iskazi sudionika koji bi, na tragu iskaza S4, promjenu u odnosu roditelja i djeteta koja proizlazi iz savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima tumačili neovisnom od odnosa pedagoga i djeteta, a budući da S4 nije dodatno obrazložila svoja promišljanja, ista je teško objasniti. U suprotnosti sa spomenutim izjavama S4, a u skladu sa zaključcima izvedenim u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada, S9 konstatira:

Što se tiče mog odnosa s djetetom, par puta mi se dogodilo da roditelj kad je otišao doma, da je razgovarao sa svojim djetetom kako je pedagog bio zainteresiran, kako sam pun razumijevanja i onda su te pozitivne i lijepe vijesti prenesene djetetu i onda je dijete osjećalo poslije veću prisnost i više razloga za doći kod mene. (S9)

Do sličnih saznanja došli su Amatea i sur. (2004) analizirajući učinke savjetodavnog rada s roditeljima koji nije usmjeren na probleme pri čemu se autori, osim značajne pomoći djetetu, ističu pozitivnu promjenu u odnosu roditelja, djeteta i školskog osoblja.

U dosadašnjem dijelu prikaza rezultata istraživanja istaknuta su promišljanja sudionika iz kojih je vidljivo tumačenje djeteta kao paisa u savjetodavnom radu s roditeljima, pri čemu se ističe važnost podupiranja roditelja prema njihovu samodjelatnom roditeljevanju uzimajući u obzir relacijske odnose pedagoga, roditelja i djeteta prikazane u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada kroz savjetodavni trokut pedagoškog savjetovanja roditelja.

6.2. (Ne)jednaki odnosi moći u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima

U ovoj temi prikazat će se razmišljanja i iskazi sudionika u kojima se mogu prepoznati hijerarhijske pozicije moći s kojih pedagozi i roditelji pristupaju pedagoškom savjetovanju roditelja. Iako je savjetodavni rad s roditeljima usmjeren prema njihovu osnaživanju i autonomiji, te bi ga kao takvog trebali obilježavati jednaki odnosi moći, svaka pedagoška akcija u određenoj je mjeri obilježena reprodukcijom kapitala (Bourdieu, Passeron, 1990), čime se reproducira nejednakost u obrazovnom sustavu. U kritičkom pozicioniranju spram obrazovnog sustava koji ne pruža jednake mogućnosti svima izdvaja se iskaz S8:

Cijeli sustav je posložen tako da ne služi ni ojačavanju roditelja, ni ojačavanju djeteta. Škola isto tako. (S8)

Iz odgovora sudionika vidljivo je nezadovoljstvom vlastitim položajem u radu s roditeljima. Provođenje savjetodavnog rada s roditeljima sudionici smatraju jednim od najkompleksnijih područja rada školskog pedagoga (S1, S4, S5, S6, S9) pri čemu S4 ističe „svi koji rade u školi reći će vam da je najteže raditi s roditeljima“. Iz navedenih iskaza je vidljivo kako se pedagozi često osjećaju inferiorno u odnosu s roditeljima. Izdvaja se iskaz S4:

Ono što je najveći izazov općenito u tom savjetodavnom radu s roditeljima je to što se naša profesija doživljava profesijom o kojoj svi sve znaju i svaki roditelj se smatra apsolutno kompetentnim procjenjivati sve što se radi. (...) dakle, najčešći izazovi su nepoštivanje autoriteta, permisivni odgoj i negiranje svih tradicionalnih vrijednosti (S4),

koji je zanimljiv iz dva razloga. Prvenstveno odražava nezadovoljstvo autoritetom kojeg S4 posjeduje pri čemu je važno istaknuti kako autoritet nije nešto unaprijed dano, nego se postupno stječe u pedagoškom odnosu (Bašić, 1999) te je uspostavljanje autoriteta odgovornost pedagoga i ne podrazumijeva se samo po sebi. Uz navedeno, S4 problematizira roditeljske kompetencije u valorizaciji odgojno-obrazovnog rada unutar škole, te dijelom implicira roditeljsku nemogućnost procjene kvalitete rada stručnjaka. Iz iskaza je vidljivo da S4 savjetodavnom radu s roditeljima pristupa iz paradigme sanacije (Amatea, 2009, prema Bartulović, Kušević, 2016) te se odnos s roditeljima uspostavlja kroz model premještanja (Cunningham, Davis, 1985, prema Maleš, 1995) unutar kojeg se impliciraju znanja i iskustva stručnjaka te nekompetentnost roditelja uz postojanje jasnih razgraničenja između obitelji i škole. Slično se javlja i u iskazu S5:

(...) trebamo imati na umu da mi možemo ići na treninge, seminare i radionice o tome, ali morate imati na umu da s druge strane imate roditelja koji nije prošao sve te stvari (...) treba radi dobrobiti djeteta pokušavati doprijeti do tog roditelja i pokušati mu približiti resurse kako bi on svoje roditeljevanje učinio boljim i kako bi se to odrazilo na odgoj i obrazovanje djeteta. (S5)

Iz navedenog iskaza S5 može se uočiti potreba za obrazovanjem roditelja na koju ukazuju i drugi sudionici (S4, S9, S10, S11). S9 ističe kako „roditelj može biti svatko, ne postoji

škola za roditelje i roditelj ne zna sve, kao što ni mi ne znamo sve“, a savjetodavni rad s roditeljima tada postaje oblik obrazovanja roditelja, što S9 i navodi:

(...) i često ih naučimo, pokažemo im, nešto im protumačimo (S9)

Uz samo savjetovanje kao oblik obrazovanja roditelja, S11 ukazuje na potrebu redovitog održavanja škole za roditelje, a S5 roditeljima u savjetodavnom radu preporučuje i stručnu literaturu. Power (2015) kao jednu od domena savjetodavnog rada pedagoga navodi pružanje stručne podrške kroz neformalne oblike obrazovanja roditelja koji za cilj imaju jačanje odnosa roditelja i djeteta te podupiranje djetetove autonomije, što je u skladu s navedenim iskazima S5, S9 i S10. U spomenutim iskazima u kojima se implicira važnost obrazovanja roditelja važno je prepoznati deficitarno poimanje uloge roditelja od strane sudionika, na koje se referira i Furedi (2002, prema Faircloth, 2014) metaforički prikazujući stručnjake kao vojsku profesionalaca koja kolonizira roditeljevanje pod izlikom kako je to previše važan zadatak da bi se prepustio roditeljima. Osim roditelja koji ne poštuju autoritet pedagoga, kao roditelje s kojima otežano provede savjetodavni rad sudionici izdvajaju i one koji su nezainteresirani za bilo koji oblik suradnje (S5, S11) i ignoriraju ulogu pedagoga, što kod sudionika budi „osjećaj nemoći“ (S11) pa su to ujedno i situacije kada traže „pomoć drugih ustanova, institucija, centra sa socijalnu skrb, raznih savjetovališta itd.“ (S11). U suprotnosti s mišljenjem S11, nezainteresiranost roditelja S6 ne vidi kao ignoriranje i pokazivanje moći u odnosu s pedagogom već navodi:

Ovisi u kojim se sredinama radi. Ja radim u ruralnim sredinama gdje roditelji baš i nisu navikli na savjetodavni rad jer kao sve se drži unutar obitelji, unutar nukleusa, i sve što se smatra problemom smatraju sramotom pa ne izlaze toliko. (S6)

Iako rezultati istraživanja pokazuju veću povezanost roditelja i škole u ruralnim područjima, veće zadovoljstvo roditelja komunikacijom sa školom, veće općenito zadovoljstvo roditelja načinima sudjelovanja u školi (Miljević-Ridički i sur., 2011) te osjećaj veće pripadnosti i viši stupanj uključenosti roditelja u sve aspekte dječjeg života (Horny, Witte, 2010, prema Škutor, 2014), iz iskaza S6 može se zaključiti kako to nije pravilo i kada je o savjetodavnom radu s roditeljima riječ. Objašnjenje se može izvesti iz zaključaka koje donose Lorelle i sur. (2012) ističući kako je stav prema iznošenju povjerljivih i intimnih podataka u savjetovanju kulturološki uvjetovan te je za mnoge takva ideja kontrainstitutivna i u suprotnosti s tradicionalnim rješavanjem problema unutar

obitelji i privatne sfere života. Nadalje, sudionici navode „problematične roditelje“ (S6) te agresivne roditelje (S3, S10) koji su često „spremni na sukob (S7) kao one, u savjetodavnom radu s kojima se ne osjećaju ugodno, pri čemu pribjegavaju određivanju „nekakve granice, neku crtu se treba podvući“ (S3). Nejednak odnos moći koji pedagog može osjećati u savjetodavnom radu s roditeljima ističe i S1:

Imala sam i jako ružnih iskustava da roditelji preformuliraju moje riječi onako kako njima odgovara. I taj naš razgovor prevedu onako kako njima odgovara i kasnije govore da sam rekla nešto što nisam. Pa mi dođe da razgovor snimam. (S1)

Navedeni iskaz S1 odražava nesporazume i pogrešna tumačenja izgovorenog koji mogu proizaći iz savjetodavnog razgovora, na što je potrebno staviti posebnu pažnju. U teorijskom dijelu ovog diplomskog rada istaknuta je važnost komunikacijskih vještina koje savjetnik treba posjedovati za vođenje kompleksnog savjetodavnog razgovora s roditeljima. Savjetodavni rad s roditeljima može biti i sredstvo manipulacije roditelja, što se može iščitati iz iskaza S1, no važno je istaknuti da je u iskazima sudionika uočen i obrnut slučaj, što će se prikazati kasnije.

U dosad spomenutim mišljenjima i iskazima sudionika prikazan je nejednak odnos moći u situacijama kada se pedagozi osjećaju potlačeni od strane roditelja. Istovremeno, prilikom analize intervjua uočeno je više iskaza koji impliciraju da je odnos moći unutar savjetodavnog rada s roditeljima obrnut od ovog dosad iskazanog. Analizom dobivenih podataka uočeno je dijeljenje roditelja od strane sudionika u dvije kategorije: zainteresirane i nezainteresirane (S1, S3, S4, S5, S7, S9, S10, S11). Zainteresirani roditelji su „prijateljski nastrojeni“ (S2), suradljivi (S4, 10) i otvoreni (S5). Sudionici ih smatraju brižnim (S7) i percipiraju kao partnere u odgoju (S9). Zainteresirani roditelji preuzimaju inicijativu, „sami pitaju pa dobiju savjete“ (S10), „obožavaju vas“ (S11) i uspješni su u „umijeću roditeljstva“ (S11). Izdvaja se iskaz S7:

Ima i jedno i drugo. Dakle, roditelja koji traže savjetovanje i koji su baš brižni i koji baš primjećuju promjene kod svog djeteta pa imate roditelje koji su stvarno redovito u školi i traže pomoć vrlo često i za sebe, a ne samo za dijete (S7),

iz kojeg možemo uočiti percipiranje zainteresiranosti roditelja za pedagoško savjetovanje kao roditeljsku brižnost, aktivno sudjelovanje u odgoju djeteta, pravovremeno uočavanje svih promjena koje se kod djeteta događaju te pravovremeno traženje pomoći u odgoju,

što takvog roditelja čini „dobrim“. Promišljanja sudionika o roditeljima koje smatraju zainteresiranim u skladu su s rezultatima istraživanja koji naglašavaju favoriziranje roditelja od strane odgojno-obrazovnih djelatnika pri čemu izdvajaju one koji ne kritiziraju (Weininger, Lareau, 2003), koji ih podupiru i ne vrše pritisak oko djetetova uspjeha (Lareau, 1987), nisu zahtjevni, ne uzrujavaju i ne ometaju ih (Conus, Fahrni, 2019), imaju izrazito pozitivan stav prema školi koji potiču i kod djeteta, s kojim komuniciraju na primjeren način koji će ga pripremiti za školu (Tett, 2011), ulažu vrijeme i trud u obrazovanje i skrb o djetetu, surađuju s osobljem škole (Hujala i sur., 2009) te su pristupačni, smireni, pouzdani, iskreni i realistični (Meehan, Meehan, 2018). Druga skupina su nezainteresirani roditelji koji „ne žele doći“ (S1) i koji „se odupiru savjetovanju“ (S1). Takvi roditelji „povuku se i ne žele poslušati“ (S4) i „sumnjičavi su, pesimistični, dođu samo da se riješe toga“ (S5). Nezainteresirani roditelji ne dolaze samoinicijativno na pedagoško savjetovanje, „morate ih službeno zvati“ (S7) i „smatraju da ne radite ništa“ (S11). Iskazi sudionika u skladu su s rezultatima istraživanja koje su proveli Meehan i Meehan (2018) u kojima iznose karakteristike roditelja koje iz perspektive nastavnika predstavljaju barijeru ostvarivanju suradnje, a koje uključuju zaštitničke, sumnjičave, negativne, agresivne, neuključene, inertne, nezainteresirane, nezadovoljne, neodgovorne i previše obrambeno nastrojene roditelje, one koji odbijaju pomoć, žele kontrolirati odgojno-obrazovni proces, prezahtjevni su i pokazuju manjak poštovanja. Ovakva podjela roditelja na zainteresirane i nezainteresirane u skladu je s imperativom intenzivne suradnje obitelji i škole te diskriminira roditelje koji ne mogu odgovoriti na zahtjeve takve suradnje (Kušević, 2016), pri čemu savjetodavni rad s roditeljima treba razmatrati kao modalitet suradnje, kao što je i elaborirano u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada. Iz iskaza je vidljivo da se sudionici fokusiraju na strukturalni pristup, navodeći što roditelji čine ili ne čine, istovremeno zanemarujući odnosni pristup (Moorman Kim, Sheridan, 2015, prema Bartulović, Kušević, 2016), na koji je potrebno staviti poseban naglasak u situacijama kada roditelji sudjeluju u pedagoškom savjetovanju. Iz iskaza sudionika primjetno je zanemarivanje različitosti obitelji, kao i različitih uporišta iz kojih su proizašla ponašanja roditelja koja sudionici percipiraju nezainteresiranim. Zanimljivi su iskazi u kojima se ističe kako roditelji ne žele prisustvovati savjetovanju i odupiru se, pri čemu sudionici zanemaruju da su oni primarno odgovorni za kvalitetu pedagoškog odnosa s roditeljima (Bašić, 1999).

Hughes i sur. (1994, prema Bartulović, Kušević, 2016) iznose tri skupine manjinskih markera koji utječu na suradnju obitelji i škole, odnosno u kontekstu ovog rada na suradnju pedagoga i roditelja koja se ostvaruje kroz savjetodavni rad, koji obuhvaćaju faktore duboko ukorijenjene u same roditelje, okolnosti u kojima se roditelji trenutno nalaze i specifična iskustva koja roditelji imaju s pojedinom školom te će se u nastavku rada prikazati iskazi u kojima se prepoznaju navedeni manjinski markeri.

S10 i S11 u svojim iskazima osvrću se na obrazovni status roditelja, koji oni tumače kao otegotnu ili olakotnu okolnost u savjetodavnom radu s roditeljima. S10 spominje kako „roditelja ima svakakvih, od visoko obrazovanih do ljudi s problemima“ (S10) implicirajući da, za razliku od visokoobrazovanih roditelja, u obiteljima u kojima su roditelji nižeg stupnja obrazovanja ima i više problema. S11 ističe:

Savjetovanje roditelja je posebna kategorija jer vi dobijete to što dobijete. Kada imate s učiteljima nekakav rad, to su stručnjaci vrlo bliske razine obrazovanja, sličnog profila, sličnih interesa itd., onda to možete puno lakše usmjeravati (...) tako da upravo zbog toga, zbog različitosti profila roditelja, mislim u shvaćanju, interesima, njihovim zanimanjima za školu, za život djeteta, spoznaju o njihovim obavezama, pravima... Mislim tu se upliće puno drugih problema, ali roditelji reagiraju na različite načine. (S11)

Iz iskaza je vidljiva osviještenost o faktorima koji su duboko ukorijenjeni u same roditelje, na koje se referira i S10, zanemarivanjem kojih se osigurava daljnja ekskluzija u odnosu roditelja i pedagoga (Lareau, McNamara Horvat, 1999, prema Bartulović, Kušević, 2016). Na tragu Ferudija (2008, prema Lee, 2016) koji ističe radikalne promjene u pristupu stručnjaka roditeljima koje se očituju u isticanju njihova neznanja te nekompetentnosti i male vjerojatnosti za rješavanje vlastitih problema u roditeljevanju, iz iskaza S10 i S11 možemo uočiti kako je deficitarno poimanje roditeljskih sposobnosti povezano sa stupnjem obrazovanja roditelja. Druga skupina manjinskih markera koje sudionici u svojim iskazima prepoznaju odnosi se na specifične okolnosti u kojima se roditelji trenutno nalaze (S2, S5, S6, S7, S8, S11). Izdvajaju se iskazi koji pobliže opisuju specifične okolnosti:

Roditeljima treba pozitive jer puno su u stresu. Jako su u stresu i nekakvim panikama, a to je zadnjih godina posljedica ovih okolnosti (S2),

(...) roditelji dolaze isfrustrirani ne znam, možda nekim svojim obavezama, položajem, odnosima s drugima. (...) Onda popričate općenito o situaciji i onda dobijete pozadinu zbog čega je on došao tako ljut, bijesan ili spreman na verbalne sukobe (S7),

Imaju previše posla, rastrgani su na sve strane, nemaju vremena, opterećeni su, ne provode vremena s djecom koliko bi željeli, nemaju energije posvetiti se svom djetetu, a to se prenosi i na savjetovanje. (S8)

Promišljanja S2, S7 i S8 mogu se tumačiti i kao odgovor na trend intenziviranja roditeljavanja zbog kojeg je odgoj djece postao mnogo radno intenzivniji i zahtjevniji zadatak za odrasle (Lee, 2016) pa se treba postaviti pitanje jesu li promišljanja u iskazima S2, S7 i S8 posljedica specifičnih okolnosti u kojima se roditelji trenutno nalaze ili nemogućnost odgovora na zahtjeve koji se pred suvremene roditelje stavljaju i negativnih emocija koje se javljaju zbog nemogućnosti pravovremenog i uspješnog ispunjavanja tih zahtjeva. S5 se u osvrnuo i na aktualnu pandemiju koronavirusa koja je u jednom trenutku onemogućila provođenje savjetodavnog rada s roditeljima uživo te se kao alternativa nametnulo savjetovanje putem internetskih platformi kojima se „roditelji nisu vični koristiti“ (S5), pa je savjetodavni rad s roditeljima reduciran na intervencije kada je prepoznat neki veći problem. Achinewhu-Nworgu (2021) u rezultatima istraživanja naglašava važnost školskog savjetnika u kontekstu pandemije koronavirusa fokusirajući se na povećan stres s kojim se suočavaju svi dionici unutar odgojno-obrazovne ustanove i koji može rezultirati većom potrebom za savjetodavnim radom i njihovim osnaživanjem. Autorica kao alternativu u novonastalim specifičnim okolnostima vidi upravo savjetovanje putem internetskih platformi, na koje se referira i S5, no prema istom se ne pozicionira kritički uzimajući u obzir ograničenja takvog oblika savjetovanja poput neosposobljenosti roditelja za korištenje tih platformi koje spominje S5, neposjedovanja uređaja putem kojih bi se takav oblik savjetovanja provodio, nedostatka vremena u novonastaloj situaciji koja je izmijenila uobičajenu obiteljsku rutinu, nemogućnosti osamljivanja u privatnom prostoru za vrijeme provođenja online savjetovanja i mnogih drugih. Zanimljiv je iskaz S8 koji se reflektira na otpor roditelja prema pedagoškom savjetovanju:

Ali kad ga ja pozovem, ako on ima prema školi otpor, prema institucijama otpor... (...) Tako da sve te negativnosti koje roditelj osjeća naspram škole, on s tim negativnostima dolazi k meni. I sada, ja sam predstavnik te škole i teško je razbiti taj stav koji je unaprijed definiran. Postoje i negativnosti koje su doživjeli sami (S8),

koji odražava treću skupinu manjinskih markera usmjerenih na specifična iskustva koja roditelji imaju s pojedinom školom i koja uvelike utječu na pozicioniranje roditelja spram savjetodavnog rada u školi.

Osim prepoznatih spomenutih skupina manjinskih markera obitelji koji imaju implikacije po suradnju pedagoga i roditelja (Bartulović, Kušević, 2016), analizom iskaza uočeni su i drugi podaci koji reflektiraju podređeni položaj roditelja u pedagoškom savjetovanju. S5 navodi:

Roditeljima kad čuju da stručna služba želi razgovarati s njima, kroz glavu im prođe oh ne, kaj se sad dešava, neki problem, sad će me kuditi (S5),

iz čega je primjetan strah roditelja od razgovora sa stručnom službom. Ljubetić (2021) u analizama povratnih informacija studenata pedagogije u kojima procjenjuju vlastitu osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s roditeljima izdvaja postojeću stigmatizaciju odlaska pedagoga na razgovor što roditelji često percipiraju kao nešto negativno, što se očituje u navedenom promišljanju S5. To je u skladu sa zaključcima istraživanja Conus i Fahrni (2019) gdje se uočavaju različiti pristupi potrebitosti komunikacije škole i obitelji od strane roditelja i osoblja škole pa se tako mnogi roditelji vode mišlju da je *izostanak vijesti dobra vijest*, odnosno da izostanak komunikacije reflektira izostanak problema. Strah od razgovora s pedagogom prepoznat u iskazu S5, kao razlog povlačenja roditelja iz pedagoškog savjetovanja navodi i S9: „boje se da ćemo ih prijaviti centru za socijalnu skrb ako saznamo za neki problem“ (S9) napominjući da se roditelji „često ustručavaju zbog osude“ (S9). U iskazu S9 izdvaja se bojazan roditelja od prijave centru za socijalnu skrb, pri čemu treba uzeti u obzir da je Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (NN 87/2008) u člancima 57, 67 i 136 propisana suradnja škole i ustanove socijalne skrbi prilikom praćenja i otklanjanja socijalnih problema kod učenika te uočavanja zanemarivanja obaveza od strane roditelja u kontekstu redovitog izvršavanja obaveza od strane učenika, a Obiteljskim zakonom (NN 103/2015) propisano je određivanje nadzora nad roditeljskom skrbi kada se uoče učestale pogreške i propusti u

skrbi o djetetu ili je roditeljima potrebna pomoć u odgoju te se postupak pokreće po obavijesti, između ostalog, i škole. Imajući na umu predstavljen legislativni okvir, bojazan roditelja od prijave centru za socijalnu skrb prepoznata u iskazu S9 nije neutemeljena te su različite hijerarhijske pozicije pedagoga i roditelja legislativno oblikovane, pri čemu pedagog s više pozicije ima mogućnost, pravo i obavezu u određenim situacijama kontaktirati nadležnu ustanovu socijalne skrbi. Nadalje, uključivanje ustanova socijalne skrbi treba promotriti iz dvije perspektive. Prva se odnosi na pedagoga u savjetodavnom radu s roditeljima koji treba pravovremeno uočiti kada u savjetodavni rad s roditeljima treba uključiti i ustanove socijalne skrbi, a u tim trenucima do izražaja naročito dolazi njegov pedagoški takt (Hechler, 2012) u savjetodavnom radu s roditeljima, istaknut u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada. Druga se odnosi na roditelja koji prema uključivanju ustanova socijalne skrbi može osjećati strah, nepovjerenje i otpor, na što se referira Petrović (2002) naglašavajući problematiku samog naziva mjere nadzora nad vršenjem roditeljske skrbi, pri čemu roditelji mogu krivo razumjeti njenu osnovnu svrhu koja se odražava u pomoći cijeloj obitelji, odnosno maloljetnoj osobi u odrastanju i prevladavanju teškoća odrastanja, kroz pružanje stručne pomoći, upute, savjet, poticanje, objašnjavanje i vlastiti pozitivni primjer. Krivo shvaćanje osnovne svrhe mjere nadzora nad vršenjem roditeljske skrbi očituje se i u iskazu S9. Značajno je i korištenje glagola *prijavljivanje* koje implicira viši hijerarhijski položaj pedagoga, kao i centra za socijalnu skrb. U demonstriranju moći i višeg hijerarhijskog položaja pedagoga u savjetovanju roditelja posebno se ističe iskaz S9 u kojem se referira na pozivanje ravnatelja u završnoj fazi savjetovanja kojeg vidi kao potporu, ali i oblik zastrašivanja što utemeljuje u spolu, stavu i profesionalnom iskustvu ravnatelja. S1 također navodi kako savjetodavni rad s roditeljima provodi uvijek u paru s nekim od kolega stručnjaka, kako roditelji kasnije ne bi mogli manipulirati izgovorenim tijekom savjetodavnog razgovora. Primjetno je kako se u ova dva slučaja podčinjen položaj roditelja dodatno perpetuira kroz zastrašivanje kojeg S9 eksplicira. Čak i roditelji iz obitelji koje pripadaju hegemonijskom konstruktivnom idealnim vrlo teško mogu biti ravnopravni sudionici kada su im suprotstavljena dva stručnjaka. Treba detektirati i ulogu spola ravnatelja na koju se referira S9, kojom se također demonstrira hijerarhijski položaj moći, kojeg se može tumačiti i kao oblik reprodukcije rodne hijerarhije u odgojno-obrazovnom sustavu. Pritom je važno problematizirati možemo li takav razgovor, u

kojem je tako veliki naglasak stavljen na prezentiranje moći stručnjaka, nazivati pedagoškim savjetovanjem.

Savjetodavni rad s roditeljima može biti i oblik manipulacije roditeljima što se može iščitati iz iskaza S10:

(...) znam ga onako skužiti i otprilike što mu je u glavi da bi izgurala svoje što hoću (S10),

što je u suprotnosti a pedagoškim pristupom i namjerom pedagoga koja se mora temeljiti na dobrobiti odgajanika kao etičkoj normi, pri čemu on ni u jednom trenutku ne smije postati sredstvo manipulacije (Bašić, 1999). Analizirajući i ostale iskaze sudionika, zamijećeno je kako nitko ne navodi etičnost kao dispoziciju potrebnu za pedagoško djelovanje, što čudi s obzirom na to da je savjetodavni rad s roditeljima nesumnjivo isprepleten mnogim etičkim dilemama, te ga u određenim trenucima može obilježavati sukob etičke odgovornosti pedagoga prema djetetu i roditelju. Bartulović i sur. (2019, 115) navode kako etičnost obuhvaća bivanje pedagoga moralnim uzorom, ali i „moralno dobro poučavanje“ koje se u kontekstu ovog rada izjednačava s moralno dobrim savjetovanjem roditelja u kojem se roditelj ima priliku emancipirati.

Analizom podataka dobivenih u istraživanju izdvojila se još jedna zanimljivost koja je proizašla iz odgovora na pitanje u protokolu koje se odnosilo na savjetodavni rad s roditeljima kao dobrovoljan ili potencijalno nedobrovoljan proces. Dio sudionika smatra da roditelji savjetovanju moraju pristupati dobrovoljno (S2, S8) što je u skladu sa određenjem savjetovanja kao isključivo dobrovoljnog procesa u teorijskom dijelu rada (Hechler, 2012; Janković, 1997), dok dio sudionika (S1, S4, S5, S6, S7, S9, S10, S11) savjetodavni rad s roditeljima vide procesom u kojem roditelji mogu i nedobrovoljno sudjelovati što će se u nastavku rada predstaviti i pokušati objasniti. Iznoseći stavove o (ne)dobrovoljnom pristupanju roditelja savjetodavnom radu, izdvaja se iskaz S9:

Bilo bi idealno i dobro da je uvijek dobrovoljno, ali nekada savjetovanje proizlazi iz neke prisile i muke jer postoje situacije kada pedagog ili učitelj uoče da se događa nešto s djetetom, onda se poziva roditelj u školu i pokušava se ustanoviti jesu li te stvari istinite. (S9)

Iako svi sudionici istraživanja zagovaraju i drže optimalnim dobrovoljno pristupanje roditelja savjetodavnom radu, navedeni iskaz S9 u suprotnosti je sa stavovima iznesenim

u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada u kojima se savjetodavni rad s roditeljima, na tragu Hechlerovog (2012) određenja pedagoškog savjetovanja, tumači kao proces koji mora biti dobrovoljan kako bi u konačnici bio uspješan. Pritom valja napomenuti da ne postoji znanstveni konsenzus oko određenja savjetovanja kao isključivo dobrovoljnog procesa te se Jurić (2004) referira i na nedobrovoljne savjetodavne razgovore kao sastavne dijelove savjetodavnog rada pedagoga. S9 u svom iskazu savjetovanje u određenim situacijama poistovjećuje s prisilom, mukom i provjerom činjeničnog stanja, što odražava nejednake odnose moći u savjetodavnom radu s roditeljima. Naime, savjetodavni rad pedagoga s roditeljima u kojem roditelj ne sudjeluje dobrovoljno uvelike reflektira moć stručnjaka utemeljenu u njegovu autoritetu. Nadalje, Obiteljskim zakonom (NN 103/2015) člankom 94 propisana je dužnost roditelja da se odazove na pozive odgojno-obrazovne ustanove u vezi s odgojem i obrazovanjem djeteta, iz čega proizlazi da roditelj ne smije odbiti savjetovanje koje inicira pedagog te možemo uočiti kako je savjetodavni rad pedagoga s roditeljima i legislativno hijerarhijski koncipiran. Na tragu promišljanja o (ne)dobrovoljnosti je S3 koji iznosi zanimljivu opasku:

Može biti iniciran od strane pedagoga što ga i dalje čini dobrovoljnim. (...) savjetovati možemo samo ljude koji žele biti savjetovani, tako da prisila savjetovanja nema smisla. Savjetovanje je uvijek dobrovoljno (S3).

U navedenom iskazu S3 naročito značajnom se ističe prva rečenica u kojoj S3 ne radi distinkciju između dobrovoljnog pristupanja roditelja savjetodavnom radu i preuzimanju inicijative od strane pedagoga. Takva razmišljanja prikazana su i teorijskom dijelu ovog diplomskog rada uz naglašavanje važnosti primjerenog pristupa u pozivanju roditelja na razgovor koji ima potencijal prerasti u savjetodavni. Nasuprot iznesenim osobnim stajalištima te iskazu S3 je iskaz S11 koja ističe važnost provođenja savjetodavnog rada s roditeljima i kada ono nije dobrovoljno:

E sad hoće li oni to prihvatiti ili ne il' to ide na teži il' lakši način, to je sad već nešto drugo, al' smatram da je naša dužnost da preuzimamo inicijativu savjetodavnog rada s roditeljima. (S11)

Odupiranje roditelja savjetovanju S1 vidi kao najveći izazov u savjetodavnom radu s roditeljima, a S5 i S9 ističu kako u situacijama kada roditelji odbijaju savjetovanje traže

pomoć centra za socijalnu skrb. U situacijama kada roditelji nedobrovoljno sudjeluju u pedagoškom savjetovanju S5 ističe dodatan problem koji se javlja:

(...) ali tu se uvijek postavlja ono pitanje jesu li oni nama govorili ono što mi želimo čuti ili će se oni promisliti i imati neku refleksiju o svemu. Tako da je to uvijek ono pitanje jesu li to društveno prihvatljivi odgovori koje mi dobivamo s njihove strane ili se neka promjena pokrenula (S5),

iz čega je vidljivo kako se nedobrovoljno savjetovanje može vrlo lako svesti na fizičku prisutnost roditelja u školi koja ne vodi prema kvalitativnoj promjeni u roditelju, a posljedično i u djetetu, pa se samim time ne ispunjava svrha savjetodavnog rada s roditeljima. Fizička prisutnost nije dovoljna za uspostavu suradnje (Bartulović, Kušević. 2016) pedagoga i roditelja. U situacijama kada pedagozi preuzimaju inicijativu i pozivaju roditelje na savjetovanje, a roditelji ne žele sudjelovati, S8 ističe kako je nužno ukloniti otpor koji roditelji pokazuju prema savjetovanju, s čime se slaže i S2:

Puno je lakše ako oni dolaze dobrovoljno i samoinicijativno. Dok dolaze po nekakvom problemu pa sad se ja trebam uključiti, onda treba još tu nekakvo dodatno vrijeme da oni steknu povjerenje da svi radimo u najboljem interesu djeteta. Ali onda opet to na kraju ispadne dobrovoljno (S2),

što je u skladu s elaboriranim u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada u kojem je poziv na razgovor od strane pedagoga prikazan kao moguće polazište kojim će se kod roditelja pobuditi želja da pristupi savjetovanju, odnosno da izađe iz krize ili problema u kojem se našao.

Svjesnost sudionika o nejednakim odnosima moći vidljiva je iz njihovih iskaza u kojima obrazlažu načine vođenja komunikacije u savjetodavnom radu s roditeljima. S10 naglašava važnost primjerenog pristupa koji „neće kod roditelja izazvati bilo kakve negativne emocije“ (S10), s čime se slažu S1 i S5 navodeći kako se ne smije krenuti od stava „što ja rečem to je to, moraš me saslušati“ (S1) i autoritativno roditelju pristupiti „ti bi tako trebao odgajati svoje dijete“ (S5). Izdvaja se iskaz S3:

Znači treba poznavati samog sebe, svoju poziciju, znat' slušat i razumjet' drugu osobu bez neke predrasude (S3),

unutar kojeg, uz razumijevanje pozicije u kojoj je roditelj, naglašava važnost osviještenosti pedagoga o vlastitoj poziciji. S7 ističe prvi kontakt s roditeljima kao najvažniji uz obrazloženje da „ako vi krenete s pravilnicima, ne dobijete uvijek pozitivan feedback“ (S7). Izdvaja se iskaz S8:

Trudim se ne koristiti nikakve stručne izraze kako se on ne bi osjećao da je on sa nekim stručnjakom. (...) Ne želim nikakav hijerarhijski odnos u razgovoru (S8),

iz kojeg je vidljiva osviještenost o ulozi komunikacije i jezika u reproduciranju nejednakosti (Kušević, 2015). Sudionici S3, S4, S8 i S9 naglašavaju refleksivnost kao neophodnu u savjetodavnom radu s roditeljima, koju izdvajaju i Bartulović i sur. (2019) kao jednu od tri temeljne dispozicije za pedagoško djelovanje, a koja je preduvjet razumijevanju i mijenjanju nejednakih odnosa moći. Pritom S8 ističe kako je „otvorena prema tome da sam sama uvjetovana i programirana pa se u tom smislu deprogramiram“, što, uzimajući u obzir razgovor u cjelini, označava osviještenost kako su vlastita znanja i ponašanja kulturološki uvjetovana.

U iskazima spomenutim unutar ove teme, prikazan je nejednak odnos moći u savjetodavnom radu s roditeljima, što je problematično zbog emancipacijskog karaktera savjetodavnog rada s roditeljima, koji se očituje u njihovom osnaživanju te je u skladu sa saznanjima Kim i Bryan (2018) koji naglašavaju potencijal savjetodavnog rada školskih savjetnika u emancipaciji roditelja. Iz svega dosad navedenog, vidljivo je kako savjetodavni rad s roditeljima može biti oblik reprodukcije postojećih nejednakosti unutar odgojno-obrazovnog sustava, ali i alat za transformativno djelovanje, rušenje hijerarhijski uspostavljenih odnosa moći i konscijentizaciju (Freire, 2002) roditelja. Budući da Bourdieu i Passeron (1990) ističu kako je odgoj djeteta pedagoška akcija unutar obitelji, a u uvodu teme je istaknuto kako je reprodukcija kapitala prisutna u svakoj pedagoškoj akciji, važno je uzeti u implikacije emancipacije roditelja na dijete. Zanimljiv je iskaz S8:

Ja želim da roditelj pronađe rješenje koje će onda primijeniti, želim da izađe osnažen i svjestan da je sve u njemu. Isto tako želim da to što on osjeti kad razgovara sa mnom prenese na svoje dijete, da taj dobar osjećaj koji dobije u razgovoru prenese na dijete (S8),

iz kojeg je vidljivo kako S8 u savjetodavnom radu s roditeljima želi osnažiti i dijete. Budući da će se kapitali koje roditelji posjeduju prenijeti na dijete (Bourdieu, Passeron, 1990), emancipacijom roditelja pedagog emancipira i dijete.

6.3. *Distinkcija uloge pedagoga od savjetodavnih uloga drugih stručnjaka*

Ova tema proizašla je iz iskaza sudionika u kojima se reflektiraju spram tema savjetovanja u kontekstu razgraničenja uloge pedagoga od uloga drugih članova stručnog tima u savjetodavnom radu s roditeljima.

Sudionici istraživanja donose različita promišljanja o tome mogu li sve teme vezane za dijete i roditeljstvo biti predmetom savjetodavnog rada s roditeljima ili je on reduciran na određene teme. S1, S2, S4, S5, S6, S8, S9 i S11 smatraju da savjetodavni rad pedagoga s roditeljima treba biti otvoren za različite teme, odnosno probleme i životne krize s kojima se roditelji u roditeljevanju susreću. Na tragu Hechlerovog (2012, 39) određenja pedagoškog savjetovanja kao „specifičnog odgovora i reakcije na stanje ljudske neodlučnosti“ treba uzeti u obzir da neodlučnost, specifična životna kriza ili problem u kojoj se roditelj nalazi nisu određeni specifičnim temama, stoga i savjetodavni rad s roditeljima treba biti otvoren za različite teme. Izdvaja se iskaz S8:

Ja mislim da roditelja treba osnažiti, pa onda u tom smislu, savjetovanje roditelja može biti otvoreno za bilo koje teme. Njega treba osnažiti pa on može i izabrati temu u krajnjoj liniji. (S8).

Preostali sudionici (S3, S7, S10) imaju oprečno mišljenje da savjetodavni rad s roditeljima treba biti reduciran na djetetov uspjeh i ponašanje u školi, što se nedvosmisleno vidi iz iskaza S3:

Pa ne bi trebalo da pedagog postane roditeljima psihoterapeut. Ja radim u velikoj školi i nemam vremena za toliko individualaca. Znači nije dobro da postanemo nekakvi uredi gdje dolaze roditelji pričati o svojim problemima. Tu smo prvenstveno zbog djece. (S3)

U navedenom iskazu primjetno je stavljanje djeteta u središte savjetodavnog rada s roditeljima uz istovremeno zanemarivanje relacijskog odnosa roditelja i djeteta. Može se primijetiti kako S3 s jedne strane dijete vidi središtem njegova profesionalnog djelovanja s roditeljima, dok s druge strane nije otvoren za sve probleme s kojima se roditelji u roditeljevanju mogu susresti i koji će nedvojbeno utjecati na dijete u većoj ili manjoj

mjeri, što je istaknuto i u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada. Nadalje, treba detektirati distinkciju pedagoga od psihoterapeuta u savjetodavnom radu s roditeljima koju S3 razmatra kroz kraće vremensko trajanje pedagoškog savjetovanja, što je na tragu Zuković (2018) koja ističe kako psihoterapija traje duže no pedagoško savjetovanje jer je usmjerena prema rješavanju ozbiljnijih problema. Reduciranje tema na one koje smatra prihvatljivima u savjetodavnom radu s roditeljima S3 opravdava nedostatkom vremena, na koje se referiraju i S2 i S4. Premda je Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008) propisan broj stručnih suradnika ovisno o broju učenika, u praksi se isti često ne poštuje, što je vidljivo iz iskaza S2, S3, S6, S8 i S9, pa je referiranje S2, S3 i S4 na nedostatak vremena razumljivo. Čak i uz poštivanje smjernica o broju zaposlenih stručnih suradnika propisanih Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008) nameće se pitanje može li pedagog svim roditeljima jedne škole koji žele i trebaju savjetovanje omogućiti isto, uzimajući u obzir sve ostale profesionalne obaveze, vrijeme koje ima na raspolaganju za rad s roditeljima i neodređeno vrijeme trajanja savjetovanja. Nedostatak vremena problematizira i Nelson (2006) ističući kako školski savjetnici najčešće niti ne preuzimaju slučajeve koji zahtijevaju dugotrajno savjetovanje zbog velikog broja predmeta i drugih obaveza nezvanih za savjetodavni rad. Istovremeno, u komparativnoj studiji koju su proveli Popov i Spasenović (2021) među 15 analiziranih država Hrvatska se izdvaja kao država u kojoj je omjer zaposlenih stručnih suradnika i učenika najpovoljniji. Pritom treba uzeti u obzir da se u Hrvatskoj stručnim suradnikom smatra i knjižničar u čijem opisu posla nije savjetodavni rad s roditeljima pa se i rezultati spomenutog istraživanja trebaju promatrati u tom kontekstu. U istoj studiji autori navode kako je prosjek učenika na jednog zaposlenog stručnog suradnika u analiziranim državama 250 do 500 što autorica ovog rada smatra nepremostivom otegotnom okolnosti za provedbu kvalitetnog savjetodavnog rada sa svim zainteresiranim roditeljima. U suprotnosti s navedenim iskazom S3 u kojem se referira na tematiku savjetodavnog rada s roditeljima, izdvaja se iskaz S4:

(...) treba biti otvoreno za sve teme, ja sam uvijek tako bila. (...) Znači teme se mogu jako raširiti i u tom segmentu krenete pomagati roditeljima jer ako obiteljska dinamika nije dobra ne možemo govoriti o uspjehu djeteta ako nije u poticajnom okruženju. Jako se ulazi u sva područja, jako široko. (S4)

Otvorenost prema svim temama u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima na koju se u iskazima referira S4 može se promatrati i kroz zamke koje iz ovakvog pristupa mogu proizaći. Prvenstveno se to može odraziti na već spomenuto vrijeme koje pedagog ima na raspolaganju za savjetodavni rad s roditeljima, nerealna očekivanja koja roditelji mogu imati i koja spominje S3 te etičke dileme u kojima se pedagozi mogu naći kada interes djeteta i roditelja nisu u sinergiji. Osim navedenog, treba se kritički pozicionirati spram kompetentnosti pedagoga za provođenje savjetodavnog rada s roditeljima otvorenog prema svim temama. Na tragu navedenog je problematiziranje vlastite osposobljenosti za provođenje savjetodavnog rada s roditeljima kroz studij pedagogije, što se očituje u iskazima S6 i S9 u kojima se osvrću na samo jedan kolegij koji je na studiju bio usmjeren na savjetodavni rad pedagoga u školi, što smatraju nedostatnim. U razmatranju vlastite kompetentnosti za provođenje savjetodavnog rada s roditeljima izdvaja se iskaz S11:

(...) tako da to ne bi smjeli reć' : aha, da vidimo kakav to problem imaš, a ti idi sada psihologu. Znači svaki savjetodavni rad treba prihvatiti, a onda ćemo ga poslije analizirati i tražiti suradnju drugih članova. Meni je nekako pedagog stručnjak najšireg profila i ne postoji problem kojim se pedagog ne bi mogao baviti i ubaciti u svoj dio savjetodavnog rada. (S11)

U navedenom iskazu istaknuta je važnost suradnje s drugim stručnjacima kada tematika savjetodavnog rada s roditeljima prelazi znanja i sposobnosti pedagoga, s čime se slažu i drugi sudionici (S1, S3, S5, S10) koji ističu važnost pravodobnog uočavanja ograničenja s kojima se pedagog u savjetovanju susreće te traženja pomoći i upućivanja roditelja drugim stručnjacima u školi ili lokalnoj zajednici. U teorijskom dijelu ovog diplomskog rada istaknuta je svijest o vlastitim osobinama, mogućnostima i ograničenjima koju Janković (1997) kroz kontinuiranu samorefleksiju pedagoga u savjetodavnom radu s roditeljima (Vrcelj, 2020; Zuković, 2018), usmjerenost prema resursima i kooperativno djelovanje (Gerich i sur, 2016), poznavanje resursa unutar i izvan škole (Vrcelj, 2020) te uključivanje resursa lokalne zajednice prema individualnim potrebama roditelja(Epstein i VanVoorhis, 2010) što je u skladu s iskazima sudionika (S1, S3, S10, S11) i s čime se slaže S5:

(...) da ih saslušamo i da mi sami odredimo jel' imamo potrebna znanja, vještine, kompetencije da im zapravo pomognemo. Jer ono, ne znamo sve o svemu, tako da

bi ih mogli saslušati, a ako mi sami nemamo te alate da im pomognemo, u najmanju ruku bismo ih mogli uputiti na nekog od naših kolega poput socijalnih pedagoga, edukacijskih-rehabilitatora, psihologa itd. gdje mogu tražiti pomoć ili neki suradnici van škole. (S5)

Za pravovremeno upućivanje roditelja drugim stručnjacima, na koje se referira S5, osim osviještenosti o vlastitim mogućnostima i ograničenjima, važno je prepoznati koji stručnjak unutar ili izvan škole može najprimjerenije pomoći roditelju. Iz iskaza sudionika vidljive su različite artikulacije distinkcije uloge pedagoga od uloge drugih članova stručnog tima škole što dijelom reflektira različitu ekipiranost stručnog tima škole unutar koje sudionici rade te neusklađen broj zaposlenih stručnih suradnika u hrvatskim školama. Dio sudionika (S2, S6, S8, S9) navodi kako su uz knjižničara jedini stručni suradnik škole, a s obzirom na to da savjetovanje roditelja nije u domeni poslova koje obavlja knjižničar, navedeni sudionici ističu kako obavljaju cjelokupan savjetodavni rad s roditeljima koji se provodi unutar škole. Većina preostalih sudionika (S1, S4, S5, S7, S10, S11) navodi kako ostali članovi stručnog tima škole provode savjetovanja specifičnih skupina roditelja djece s određenim teškoćama koje su u domeni stručnog profila suradnika. S4 konkretizira kako kolegica logopedinja radi s učenicima i koji „imaju određene teškoće kao što su disleksija, disgrafija“ (S4) i njihovim roditeljima, a S7 navodi da se „kolegica socijalni pedagog više bavi područjem međuvršnjačkih odnosa i suradnjom s centrom za socijalnu skrb“ (S7). Pri pokušaju razgraničavanja vlastite uloge u savjetodavnom radu s roditeljima od uloga ostalih članova stručnog tima, iz iskaza je vidljivo kako je sudionicima najteže razgraničiti ulogu pedagoga od uloge psihologa (S3, S5, S9, S10) što je razumljivo uzimajući u obzir sličnosti pedagoškog i psihološkog pristupa savjetovanju iznesene u teorijskom dijelu ovog rada. Izdvaja se iskaz S5:

Tako da je teško razlikovati, to jest odrediti granice gdje se mi i psiholozi razlikujemo. Svi znamo da taj neki posao obuhvaća i jedno i drugo. (S5)

Pri pokušaju distingviranja uloge pedagoga u savjetovanju od uloge psihologa, S3 navodi da psiholog savjetodavno djeluje s učenicima kada „imaju neki teži problem poput suicidalnih misli“ (S3) što odražava razgraničenje pedagoškog od psihološkog pristupa u kompleksnosti problema te je u skladu s distinkcijom koju je ponudila Vrcelj (2020). U

tumačenju razgraničenja psihološkog od pedagoškog pristupa savjetodavnom radu izdvaja se iskaz S9:

Psiholozi imaju mnoge testove koje mogu koristiti i u daljnjem radu, a ja ne mogu te koristiti. Ja mogu primijetiti da nešto nije u redu, a što to nije u redu, to može reći samo psiholog. (...) Psiholog bolje barata dijagnozama. (S9)

Navedeni iskaz S9 može se razmatrati u kontekstu osposobljenosti psihologa kroz formalno obrazovanje, pri čemu je važno istaknuti da su analizom izvedbenih planova studija psihologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i Rijeci detektirani mnogi kolegiji koji se sadržajno fokusiraju na prepoznavanje i dijagnosticiranje poremećaja⁹. Nastavno na spomenuta promišljanja o razgraničavanju uloge pedagoga od uloge ostalih članova stručnog tima, S5 ističe da je pedagog više „usmjeren na nastavu, procese uz nastavu“ (S5), s čime se slaže S9 napominjući da je „više fokusiran na ono što se događa u školi“ (S9) što je razumljivo uzimajući u obzir analizu izvedbenih planova studija pedagogije u Zagrebu i Rijeci temeljem koje se u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada izveo zaključak da su pedagozi upućeniji u sve segmente odgojno-obrazovnog rada, no što su psiholozi. U iskazima u kojima se sudionici referiraju na savjetodavni rad psihologa primjetno je da je psihologovo savjetodavno djelovanje usmjereno prema učenicima, dok savjetodavni rad pedagoga obuhvaća i druge dionike odgojno-obrazovnog procesa, uključujući roditelje, što ističe S1:

(...) ali mi ulazimo sa svima raditi, (...) posao pedagoga je jako širok posao. (S1)

Važno je istaknuti da svi sudionici istraživanja savjetodavni rad pedagoga s roditeljima smatraju oblikom suradnje obitelji i škole.

U dosad predstavljenim iskazima vidljiva su različita tumačenja sudionika o tematici koju savjetodavni rad s roditeljima treba obuhvaćati te otežano razgraničavanje vlastite uloge u savjetodavnom radu s roditeljima od uloge drugih stručnjaka koji provode savjetodavni rad, pri čemu se najproblematičnijim iskazalo razgraničenje uloge pedagoga od uloge psihologa u savjetodavnom radu. Uzimajući u obzir mnoge sličnosti pedagoškog i

⁹ Uvod u kliničku psihologiju, Psihopatologija, Klinička procjena psihičkih poremećaja, Psihodiagnostičke metode, Psihički poremećaji – etiologija i dijagnostika, Uvod u psihologiju odstupajućeg doživljavanja i ponašanja, Psihologija odstupajućeg doživljavanja i ponašanja

psihološkog pristupa savjetovanju iznesene u teorijskom dijelu ovog diplomskog rada, nepostojanje znanstvenog konsenzusa oko jasne distinkcije između navedenih pristupa te slabu zastupljenost kolegija na studijima pedagogije koji su usmjereni na savjetodavni rad, takvi nalazi ne iznenađuju. Slično eksplicira S3:

Bilo bi dobro da se pedagozi odluče što bi to bilo naše savjetovanje i nekakve granice. (S3)

Nalazi objedinjeni u ovoj temi ukazuju na potrebu za većim teorijskim i empirijskim znanstvenim doprinosom pedagoškom savjetovanju, kao i za preispitivanje studijskih programa pedagogije koji se u većoj mjeri trebaju usmjeriti prema ovom obliku pedagoškog djelovanja.

7. Zaključak

Fokus ovog rada stavljen je na legitimiranje savjetodavne djelatnosti pedagoga u kontekstu suradnje s roditeljima. U teorijskom dijelu rada se pedagoško savjetovanje razložilo kao oblik pedagoškog djelovanja pedagoga te su se ponudila terminološka, teorijska i empirijska polazišta suradnje obitelji i škole. Ovako koncipirano polazište teorijskog rada predstavlja uvod u središnju temu u kojoj se savjetodavni rad pedagoga s roditeljima razmatrao u kontekstu suradnje obitelji i škole. Pri razmatranju mogućnosti legitimiranja savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima u suradnji obitelji i škole, u središnjoj temi se savjetodavni rad pedagoga s roditeljima pozicionirao unutar obiteljske pedagogije te su se pokušala ponuditi razgraničenja savjetodavnog rada pedagoga s roditeljima od savjetodavnog rada drugih stručnjaka, što se samo djelomično ostvarilo.

Budući da se u teorijskom dijelu rada savjetodavni rad pedagoga s roditeljima prikazao legitimnim modalitetom suradnje obitelji i škole, cilj istraživanja predstavljenog u empirijskom dijelu bio je opisati temeljem čega školski pedagozi savjetodavni rad s roditeljima vide dijelom svoje profesionalne uloge i suradnje s roditeljima te saznati s kojim se izazovima u prakticiranju savjetodavnog rada s roditeljima suočavaju u svojoj profesionalnoj svakodnevnici. Podaci dobiveni u istraživanju obrađivali su se kroz tematsku analizu (Braun, Clarke, 2006) što je u konačnici rezultiralo trima temama predstavljenim u empirijskom dijelu rada: Dijete – pais u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima, (Ne)jednaki odnosi moći u savjetodavnom radu s roditeljima i Distinkcija uloge pedagoga od savjetodavnih uloga drugih stručnjaka.

Iz nalaza istraživanja može se zaključiti da je cilj empirijskog istraživanja ostvaren. Sudionici istraživanja dijete smatraju temeljnim paisom u savjetodavnom radu s roditeljima pri čemu se savjetodavni rad s roditeljima izdvaja kao jedan od oblika kojim ostvaruju odgojno-obrazovno djelovanje prema djetetu, zbog čega ovaj oblik profesionalnog djelovanja smatraju dijelom svoje profesionalne uloge. Savjetodavni rad s roditeljima usmjeravaju prema njihovu osnaživanju u roditeljevanju, naglašavajući pritom relacijski karakter odnosa roditelja i djeteta, koji apostrofiraju Huber i sur. (2016) te je istaknut u teorijskom dijelu rada. Nadovezujući se na relacijski odnos roditelja i djeteta, sudionici savjetodavni rad s roditeljima smatraju dijelom svoje profesionalne uloge kada djetetov uspjeh ili ponašanje odstupaju od uobičajenog, kada se jave odgojno-obrazovni problemi ili uoče teškoće kod djeteta. Nadalje, nalazi istraživanja pokazuju da

sudionici savjetodavni rad s roditeljima smatraju pedagoškim djelovanjem koje prožima i odnos pedagoga i roditelja, kao i pedagoga i djeteta, što podupire tezu o dinamičnom međudjelovanju pedagoga, roditelja i djeteta u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima, prikazanu kao savjetodavni trokut pedagoškog savjetovanja roditelja u teorijskom dijelu rada.

Nalazi istraživanja upućuju na postojanje nejednakih odnose moći u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima te su prikazani iz dvije perspektive: sudionika koji se u savjetodavnom radu s roditeljima osjećaju inferiorno te autorice ovog rada koja u rezultatima prepoznaje i obrnutu asimetriju, što je u skladu s nalazima istraživanja usmjerenih prema razmatranju škole kao mjesta socijalne reprodukcije (Bryan, Henry, 2008; Conus, Fahrni, 2019; Hujala i sur., 2009; Kušević, 2015; Lareau, 1987; Meehan, Meehan, 2008; Weininger, Lareau, 2003; Tett, 2011). Nadalje, nalazi problematiziraju nedobrovoljno sudjelovanje roditelja u savjetovanju što odražava njihov niži hijerarhijski položaj, a koji je kao takav i legislativno oblikovan Obiteljskim zakonom (NN 103/2015) koji propisuje dužnost roditelja da se odazove na pozive odgojno-obrazovne ustanove u vezi s odgojem i obrazovanjem djeteta. Razmatrajući nalaze u kontekstu postojanja nejednakih odnosa moći kroz savjetodavni rad pedagoga s roditeljima može se uočiti kontradikcija u vidu razmatranja savjetodavnog rada s roditeljima kao oblika njihova osnaživanja i emancipacije te oblika socijalne reprodukcije. Ova promišljanja u skladu su sa Weininger i Lareau (2003), koji ističu da u odgojno-obrazovnoj praksi izostaju potpuno simetrični odnosi.

Kao najveći izazov pri implementiranju savjetodavnog rada s roditeljima u profesionalnu svakodnevicu pedagoga izdvojila se osposobljenost pedagoga za ovaj oblik profesionalnog djelovanja te nemogućnost jasnog razgraničenja vlastite savjetodavne uloge od savjetodavnih uloga drugih stručnjaka, prvenstveno od uloge psihologa. Budući da se navedene uloge nisu uspjele jasno razgraničiti ni u teorijskom dijelu rada, navedeni nalazi upućuju na potrebu za daljnjim teorijskim i empirijskim istraživanjima ove problematike. Iz nalaza je vidljivo da je dio sudionika jedini stručni suradnik u školi, stoga je cjelokupan savjetodavni rad s roditeljima dio njihove profesionalne uloge.

Važno je istaknuti ograničenja ovog istraživanja. Prvenstveno se to odražava u slabom odazivu sudionika, zbog čega nije ostvaren predviđen plan u kontekstu uzorkovanja

prema kriteriju informacijske snage, a kasnije ni prema principu saturacije. Nadalje, neiskustvo autorice ovog rada predstavlja veliko ograničenje koje se ponajviše očitovalo u nedovoljnom i nepravovremenom postavljanju potpitanja kojima bi se dobio bolji uvid u promišljanja sudionika. Uz navedeno, treba se kritički osvrnuti na formulaciju cilja istraživanja i rezultatima pristupiti polazeći od pretpostavke da pristanak sudjelovanja u istraživanju odražava stav sudionika da savjetodavni rad s roditeljima smatraju legitimnim oblikom profesionalnog djelovanja i suradnje s roditeljima, što svakako utječe na rezultate ovog istraživanja. Unatoč ograničenjima, treba istaknuti i doprinos ovog rada. Potrebitost za teorijskim i empirijskim doprinosima pedagoškom savjetovanju u suradnji obitelji i škole odražava se u slaboj zastupljenosti ove tematike u inozemnom, a naročito domaćem znanstvenom kontekstu. Teme koje su iz ovog istraživanja proizašle te nalazi predstavljeni unutar istih otkrivaju potrebu za daljnjim istraživanjima koja će se fokusirati na savjetodavni rad pedagoga, razgraničenje uloge pedagoga od uloga drugih savjetnika te implikacije koje savjetodavni rad pedagoga ima po suradnju obitelji i škole. Ovaj rad može ponuditi doprinos u razmatranju implikacija koje kurikulumi studija pedagogije imaju u strukovnom kodificiranju pedagoškog savjetovanja.

Literatura

- Achinewhu-Nworgu, E. (2021) How education counselling services are supporting teachers and students during the COVID-19 pandemic. U: Popov, N., Carey, J. C., Thomas, E., Krell, M. M., Poynton, T., Mullen, P. R., de Beer, L., Harrison, M. G., Hilton, G. L. S. ur., *Comparative School Counseling*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, str. 99-108.
- Amatea, E. S., Daniels, H., Bringman, N., Vandiver, F. M. (2004) Strengthening counselor-teacher-family connections: The family-school collaborative consultation project. *Professional School Counseling*, str. 47-55.
- Bartulović, M., Kušević, B. (2016) *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: CMS.
- Bartulović, M., Kušević, B., Širanović, A. (2019) Prilog razumijevanju pedagoginje: O dispozicijama za pedagoško djelovanje. *Metodički ogledi*, 26 (2), str. 105-127.
- Bašić, S. (1999) Odgoj. U: Mijatović, A. ur., *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor, str. 175-203.
- Bognar, B. (2015) Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22 (2), str. 9-37.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1990) *Reproduction in education, society, and culture*. London: SAGE Publications Inc.
- Braun, V., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), str. 77-101.
- Brajša-Žganec, A., Lopižić, J., Penezić, Z., (2014) *Psihološki aspekti suvremene obitelji, braka i partnerstva*. Zagreb: Hrvatsko psihološko društvo, Naklada slap.
- Brkić, I. (2017) *Savjetodavni rad pedagoga i neki aspekti psihološkog funkcioniranja srednjoškolaca*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Brnas, N. (2021) *Iskustva i potrebe školskih pedagoga u pedagoškom savjetovanju učenika*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Bryan, J. A., Griffin, D. (2010) A multidimensional study of school-family-community partnership involvement: School, school counselor, and training factors. *Professional School Counseling*, 14 (1), str. 75-86.

- Bryan, J., Henry, L. (2008) Strengths-based partnerships: A school-family-community partnership approach to empowering students. *Professional School Counseling*, 12 (2), str. 149-156.
- Bryan, J., Henry, L. (2012) A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & development*, 90 (4), str. 408-420.
- Bryan, J., Holcomb-McCoy, C. (2007) An examination of school counselor involvement in school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 10 (5), str. 441-454.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Budić, M. (2017) *Savjetodavni rad pedagoga u osnovnim i srednjim školama*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Central Advisory Council for Education (1967) *The Plowden Report, Children and their Primary Schools*. London: HMSO.
- Chrispeels, J. (1996) Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School effectiveness and school improvement*, 7 (4), str. 297-323.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko. Naklada Slap.
- Comer, J. P., Haynes, N. M. (1991) Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91 (3), str. 271–277.
- Conus, X., Fahrni, L. (2019) Routine communication between teachers and parents from minority groups: an endless misunderstanding?. *Educational Review*, 71 (2), str. 234-256.
- Corey, G. (2004) *Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Čorkalo Biruški, D. (2014) Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis Socijalnog Rada*, 21 (3), str. 393-423.
- Dettmann, D. F., Colangelo, N. (1980) A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24 (4), str.158-161.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) *Narodne novine*, 63/2008. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html [10. kolovoza 2020.]
- Epstein, J. L. (1986) Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86 (3), str. 277–294.
- Epstein J. L. (1987) Parent Involvement: What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society*, 19 (2), str. 119-136.
- Epstein, J. L. (1995) School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, str. 701–712.
- Epstein, J. L., Salinas, K. C. (2004) Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61 (8), str. 12-19.
- Epstein, J. L., Van Voorhis, F. L. (2010) School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. *Professional School Counseling*, 14 (1), str. 1-14.
- Fan, X., Chen, M. (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, str. 1-22.
- Faircloth, C. (2014) Intensive parenting and the expansion of parenting. U: Lee, E., Faircloth, C., Macvarish, J., ur. *Parenting culture studies*. Basingstoke i New York: Palgrave Macmillan, str. 25-50.
- Freire, P. (2002) *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ.
- Gerich, M., Trittel, M., Schmitz, B. (2017) Improving prospective teachers' counseling competence in parent-teacher talks: Effects of training and feedback. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27 (2), str. 203-238.

- Ghanizadeh, A. (2007) Educating and counseling of parents of children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Patient Education and Counseling*, 68 (1), str. 23-28.
- Greenwood, G., Hickman, C. (1991) Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), str. 279-288.
- Griffin, D., Steen, S. (2010) School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13 (4), str. 218-226.
- Hackney, H. L., Cormier, S. (2012) *Savjetovatelj – stručnjak: Procesni vodič kroz pomaganje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hajduković, L. (2020) *Primjena realitetne terapije u pedagoškome savjetovanju učenika*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Hechler, O. (2012) *Pedagoško savjetovanje: Teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb: Erudita.
- Henderson, A. T., Berla, N.; ur. (1994) *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Henry, L. M., Bryan, J., Zalaquett, C. P. (2017) The effects of a counselor-led, faith-based, school–family–community partnership on student achievement in a high-poverty urban elementary school. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 45 (3), str. 162-182.
- Hill, N. E., Tyson, D. F. (2009) Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), str. 740–763.
- Hipolito-Delgado, C. P., Lee, C. C. (2007) Empowerment theory for the professional school counselor: A manifesto for what really matters. *Professional School Counseling*, 10 (4), str. 327-332.

- Holcomb-McCoy, C., Bryan, J. (2010) Advocacy and empowerment in parent consultation: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling & Development*, 88 (3), str. 259-268.
- Huber, A., McMahon, C., Sweller, N. (2016) Improved parental emotional functioning after circle of security 20-week parent–child relationship intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 25 (8), str. 2526-2540.
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M.F., Veisson, M. Waniganayake, M. (2009) Perspectives of early childhood teachers on parent–teacher partnerships in five European countries, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1), str. 57-76.
- Hrvatsko udruženje za obrazovna istraživanja (2019) *Etičke smjernice za istraživače u području odgoja i obrazovanja* [online]. Dostupno na: http://huoi.hr/wp-content/uploads/sites/561/2020/07/eticki_kodeks_HUOI.pdf. [31. svibnja 2021.]
- Iurea, C. (2014) Counseling parents-solutions to optimize the Professional partnership between parents and school counselor. *Educația Plus*, 11(2), str. 214-222.
- Janković, J. (1997) *Savjetovanje: nedirektivni pristup*. Zagreb: Alinea.
- Jaworski, A. (1992) *The power of silence: Social and pragmatic perspectives*. Newbury park, CA: Sage Publications.
- Jeynes, W. H. (2007) The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42 (1), str. 82-110.
- Jurić, V. (2004) *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kim, J., Bryan, J. (2017) A first step to a conceptual framework of parent empowerment: Exploring relationships between parent empowerment and academic performance in a national sample. *Journal of Counseling and Development*, 95, str. 168–179.
- Kolak, A. (2006) Suradnja roditelja i škole. *Pedagoški istraživanja*, 3 (2), str. 123-138.
- Komar, Z. (2012) *Teorija pedagogije s obzirom na pojam svrhe*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.

- Kraljević, R. (2011) Neki indikatori promjena nakon podrške roditeljima djece s posebnim potrebama primjenom Integrativnog Gestalt pristupa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47 (1), str. 41-48.
- Kušević, B. (2011) Socijalna konstrukcija roditeljstva – implikacije za obiteljsku pedagogiju. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), str. 297-307.
- Kušević, B. (2016) Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja*, 25 (2), str. 179-198.
- Kušević, B. (2020) What does family pedagogy deal with? Position of family pedagogy in Croatian and foreign scientific space. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52 (1), str. 40-80.
- Lapakko, D. (2007) Communication is 93% nonverbal: An urban legend proliferates. *Communication and Theater Association of Minnesota Journal*, 34 (1), str. 7-19.
- Lareau, A. (1987) Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60 (2), str. 73-85.
- Lee, E. (2014) Experts and parenting culture. U: Lee, E., Faircloth, C., Macvarish, J., ur. *Parenting culture studies*. Basingstoke i New York: Palgrave Macmillan, str. 51-75.
- López-Aymes, G., Acuña, S. R., Damián, G. G. D. (2014) Families of Gifted Children and Counseling Program: A Descriptive Study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and teaching*, 3 (1), str. 54-62.
- Lorelle, S., Byrd, R. J., Crockett, S. (2012) Globalization and counseling: Professional issues for counselors. *The Professional Counselor: Research and Practice*, 2 (2), str. 115-123.
- Lukaš, M., Gazibara, S. (2010) Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56 (24), str. 210-229.

- Ljubetić, M. (2014) *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Ljubetić, M. (2021) Training pedagogy students for counseling in educational institutions. U: Popov, N., Carey, J. C., Thomas, E., Krell, M. M., Poynton, T., Mullen, P. R., de Beer, L., Harrison, M. G., Hilton, G. L. S. ur., *Comparative School Counseling*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, str. 57-66.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., Yuan, J. (2015) A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28 (4), str. 771–801.
- Maleš, D. (1996) Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5 (1), str. 75-88.
- Malterud, K., Siersma, V. D., Guassora, A. D. (2016) Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qualitative health research*, 26 (13), str. 1753-1760.
- McDavis, R. J., Nutter, R. N., Lovett, P. (1982) Counseling needs of handicapped students and their parents. *The School Counselor*, 29 (3), str. 232-238.
- Meehan, C., Meehan, P. J. (2018) Trainee teachers' perceptions about parent partnerships: are parents partners?. *Early Child Development and Care*, 188 (12), str. 1750-1763.
- Mihaljević, P. (2016) *Mišljenje roditelja djece s oštećenjem sluha o podršci dobivenoj tijekom rane intervencije*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Milas, G. (2009) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Milgram, R. M. (1991) *Counseling gifted and talented children: A guide for teachers, counselors, and parents*. Norwood, NJ: Ablex.
- Milić Babić, M., Franc, I., Leutar, Z. (2013) Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 20 (3), str. 453-480.

- Miljević-Ridički, R., Pahić, T., Vizek Vidović, V. (2011) Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, 49 (2). str. 165-184.
- Mitchell, N. A., Bryan, J. A. (2007) School-family-community partnerships: Strategies for school counselors working with Caribbean immigrant families. *Professional School Counseling*, 10 (4), str. 399-409.
- Moon, S. M., Reis, S. M. (2004) *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Moorman Kim, E., Sheridan, S. M. (2015) Foundational Aspects of Family-School Connections: Definitions, Conceptual Frameworks, and Research Needs. U: Sheridan, S. M., Moorman Kim, E. ur., *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Heidelberg: Springer, str. 1-23.
- Nelson, J. A. (2006) For parents only: A strategic family therapy approach in school counseling. *The Family Journal*, 14 (2), str. 180-183.
- Obiteljski zakon (2015) *Narodne novine*, 103/2015. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_09_103_1992.html. [15. kolovoza 2020.]
- Pažin-Ilakovac, R. (2015) Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra Iadertina*, 10 (1), str. 49-63.
- Petani, R., Kristić, K. (2012) Komparativni pristup programima osposobljavanja obitelji i potpori roditeljima. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), str. 117-128.
- Petrović, S. (2002) Iskustva - Prikaz dva slučaja nadzora nad vršenjem roditeljske skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 9 (2), str. 349-352.
- Popov, N., Spasenović, V. (2021) School Counseling: A Comparative Study in 15 Countries. U: Popov, N., Carey, J. C., Thomas, E., Krell, M. M., Poynton, T., Mullen, P. R., de Beer, L., Harrison, M. G., Hilton, G. L. S. ur., *Comparative School Counseling*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, str. 9-18.
- Power, T. J. (2015) Commentary: Strengthening networks and attachments to promote child development. U: Sheridan, S. M., Moorman Kim, E. ur., *Research on family-school partnerships. Processes and pathways of family-school*

- partnerships across development*. Cham: Springer International Publishing, str. 101-114.
- Resman, M. (2000) *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Roth, L. M., Weller, C. (1985) Education/counseling models for parents of LD children. *Academic Therapy*, 20 (4), str. 487-495.
- Sabol, T. J., Chase-Lansdale, P. L. (2015) The influence of low-income children's participation in Head Start on their parents' education and employment. *Journal of Policy Analysis and Management*, 34 (1), str. 136-161.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... Jinks, C. (2018) Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52 (4), str. 1893-1907.
- Schulz v. T. (2001) *Kako međusobno razgovaramo*. Zagreb: Erudita.
- Shechtman, Z., Gilat, I. (2005) The effectiveness of counseling groups in reducing stress of parents of children with learning disabilities. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 9 (4), str. 275-286.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., Park, S. (2019) A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89 (2), str. 296-332.
- Simon, B. S., Epstein, J. L. (2001) School, family, and community partnerships. U: Hiatt-Michael, D. B., ur. *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, Conn.: Information Age Publ, str. 1-84.
- Skelac, I. (2015) Stewart Tubbs: Komunikacija – principi i konteksti. *Sociologija i prostor*, 53 (2 (202)), str. 186-190.
- Skupnjak, D. (2012) Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola*, LVIII (28), str. 219-228.

- Stričević, I. (2011) Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. U: Maleš, D. ur., *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 125-152.
- Sue, D. W., Arredondo, P., McDavis, R. J. (1992) Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), str. 477-486.
- Škutor, M. (2014) Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak*, 154 (3), str. 209-222.
- Taylor, R. J. (2005) Therapeutic implications of behavior change theory in post-divorce counseling and education programs. *Journal of Divorce & Remarriage*, 42 (3-4), str. 75-82.
- Tett, L. (2001) Parents as problems or parents as people? Parental involvement programmes, schools and adult educators. *International Journal of Lifelong Education*, 20 (3), str. 188-198.
- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinnon, A., King, N., Rinehart, N. (2006) Effects on parental mental health of an education and skills training program for parents of young children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45 (5), str. 561-569.
- Višnjić Jevtić, A. (2018) Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vrcelj, S. (2020) *Pedagoško savjetovanje*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Weininger, E. B., Lareau, A. (2003) Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31 (5-6), str. 375-402.
- Zakon o djelatnosti psihoterapije (2018) *Narodne novine*, 64/2018. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/1045/Zakon-o-djelatnosti-psihoterapije>. [10. rujna 2021.]
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) *Narodne novine*, 87/2008. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html. [15. kolovoza 2021.]

- Zakon o psihološkoj djelatnosti (2019) *Narodne novine*, 98/2019. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/861/Zakon-o-psihološkoj-djelatnosti>. [10. rujna 2021.]
- Zibbell, R. A. (1993) A short-term, small-group education and counseling program for separated and divorced parents in conflict. *Journal of divorce & remarriage*, 18 (1-2), str. 189-204.
- Zuković, S. (2018) *Savjetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja: teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- Zuković, S., Slijepčević, S. (2017) Komunikacijska kompetentnost u funkciji savjetodavnog rada školskog pedagoga. U: Turk, M., Kušić, S., Mrnjaus, K., Zloković, J., ur. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga. Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 236-250.

Prilozi

Prilog 1. Protokol intervjua

Podaci o sudionicima	1. Koja je vaša dob? 2. Koliko godina radite kao školski pedagog? 3. Imate li završene edukacije iz područja savjetovanja? Ako da, koje?
Pedagoško savjetovanje roditelja – dio profesionalne uloge pedagoga	1. Što savjetodavni rad pedagoga s bilo kojim subjektom savjetovanja (npr. učenikom ili roditeljem) čini <i>pedagoškim savjetovanjem</i>?
	2. Kako razgraničavate ulogu pedagoga u savjetovanju od uloge ostalih članova stručnog tima?
	3. Što sve obuhvaća Vaša savjetodavna uloga u pedagoškom savjetovanju roditelja?
	4. Treba li pedagoško savjetovanje roditelja biti određeno specifičnim temama savjetodavnog razgovora? Ako da, kojim? Ako da, je li i u Vašoj praksi savjetovanje roditelja uvijek fokusirano na te teme?
	5. Treba li pedagoško savjetovanje roditelja biti dobrovoljno i inicirano od strane roditelja? Može li pedagog preuzeti inicijativu pozivanjem roditelja na savjetovanje? Pojasnite svoj odgovor.
Pedagoško savjetovanje roditelja – oblik suradnje s roditeljima	6. Djeluje li pedagoško savjetovanje roditelja na Vašu suradnju s njima? Ako da, kako? Ako ne, što mislite, zašto ne djeluje?
	7. Na temelju Vaših iskustava, kako roditelji reagiraju na pedagoško savjetovanje kao oblik suradnje?
	8. Djeluje li pedagoško savjetovanje roditelja na odnos između Vas i učenika? Na odnos između roditelja i djeteta? Pojasnite svoje odgovore.
Izazovi u prakticiranju pedagoškog savjetovanja roditelja u profesionalnoj svakodnevici pedagoga	9. S kojim se izazovima susrećete u implementiranju savjetodavnog rada u suradnju s roditeljima? Kako ih prevladavate?
	10. Koje kompetencije pedagog treba imati za provođenje savjetovanja roditelja? Smatrate li da posjedujete navedene kompetencije?

	11. Usvajate li kontinuirano nova znanja, vještine i osobine koje smatrate potrebnim za unaprjeđenje savjetodavnog rada s roditeljima? Ako da, kako? Ako ne, zašto?
	12. Želite li nešto nadodati što nije obuhvaćeno pitanjima?

Prilog 2. Informativno pismo za sudionike u istraživanju

Poštovani pedagože, poštovana pedagoginjo,

moje ime je Katja Dugonjić i studentica sam druge godine diplomskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. U svrhu izrade diplomskog rada pod nazivom *Legitimiranje savjetodavne djelatnosti pedagoga u suradnji s roditeljima* provodim istraživanje o kojem Vas ovim putem želim informirati i pozvati Vas na sudjelovanje.

Cilj istraživanja kojeg provodim je osvijestiti i razumjeti kako Vi legitimirate savjetodavnu djelatnost pedagoga u suradnji s roditeljima te kako percipirate vlastitu ulogu u pedagoškom savjetovanju roditelja. Ovim istraživanjem želim doprijeti do Vaše ideje o problemu istraživanja, odnosno želim opisati temeljem čega savjetovanje roditelja vidite dijelom svoje profesionalne uloge i Vaše suradnje s roditeljima te s kojim se izazovima u prakticiranju pedagoškog savjetovanja roditelja suočavate u svojoj profesionalnoj svakodnevici.

Istraživanje će se provoditi u obliku online intervju, a platforma preko koje će se intervju provoditi odabrat će se u dogovoru s Vama. Intervju će se snimati diktafonom u audio formatu u svrhu kasnije izrade transkripta. Kako biste mogli sudjelovati u istraživanju, potrebno je da imate pristup internetu te mikrofona. Predviđeno vrijeme trajanja intervju je 30 minuta, a prije sudjelovanja biti će Vam poslana *Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju*, potpisivanjem koje dajete pristanak za sudjelovanje. Svi podaci dobiveni u istraživanju koristit će se isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada, a dijelovi intervju će se citirati ili parafrazirati u istom. Snimka će se po završetku transkribiranja izbrisati, a anonimizirani transkript i *Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju* će se čuvati odvojeno, u elektroničkom obliku 60 mjeseci od obrane diplomskog rada. Pristup snimci intervju imati će samo ja, a anonimiziranom transkriptu i moja mentorica. Pitanja u intervjuu osmišljena su na način da ne ugrožavaju Vašu anonimnost, a prije same provedbe istraživanja primjerima ću Vam pojasniti kako obratiti posebnu pažnju na identifikacijske elemente i podatke koji mogu narušiti Vašu anonimnost, ili anonimnost kolega, roditelja i učenika ustanove u kojoj radite. U istraživanju nećete biti izloženi nikakvom specifičnom riziku, a Vaše pravo na anonimnost će se poštovati u najvećoj mogućoj mjeri koju kvalitativno istraživanje omogućava. Sudjelovanje u ovom

istraživanju je dobrovoljno te isto možete prekinuti u bilo kojem trenutku bez pojašnjavanja razloga odustajanja.

Prije istraživanja možete mi se obratiti sa svim pitanjima i nejasnoćama vezanim uz istraživanje ili *Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju*, a nakon obrane diplomskog rada koji će nastati temeljem ovog istraživanja i za rezultate istraživanja na adresu elektroničke pošte katja.dugonjic0202@gmail.com. Molim Vas da me na istu adresu elektroničke pošte kontaktirate ukoliko želite sudjelovati u istraživanju radi daljnjeg dogovora.

Unaprijed hvala na pomoći i ukazanom povjerenju.

S poštovanjem,

Katja Dugonjić

Prilog 3. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Ovom suglasnošću dajem pristanak na sudjelovanje u istraživanju studentice Katje Dugonjić koje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada *Legitimiranje savjetodavne djelatnosti pedagoga u suradnji s roditeljima* pod mentorstvom doc. dr. sc. Barbare Kušević.

Potvrđujem da sam informiran/a o problemu, predviđenom trajanju i načinu provođenja istraživanja. Informiran/a sam da u bilo kojem trenutku imam pravo na prekid sudjelovanja u istraživanju bez pojašnjavanja razloga odustajanja. Prihvaćam da se intervju provodi online te da se snima diktafonom u audio formatu, u svrhu kasnije transkripcije. Informiran/a sam da će pristup snimci imati samo studentica Katja Dugonjić, a transkriptu i mentorica. Po završetku transkribiranja, snimka će se uništiti, a anonimizirani transkript i ova suglasnost čuvat će se odvojeno, u elektroničkom obliku, 60 mjeseci od obrane diplomskog rada.

Prihvaćam da se dijelovi intervjuja citiraju ili parafriziraju u diplomskom radu koji će nastati temeljem ovog istraživanja. Informiran/a sam da će se poštivati moje pravo na anonimnost u najvećoj mogućoj mjeri koju kvalitativno istraživanje omogućava. Upućen/a sam da posebnu pažnju prilikom sudjelovanja obratim na identifikacijske elemente i podatke koji mogu narušiti moju anonimnost ili anonimnost kolega, roditelja i učenika ustanove u kojoj radim. Potvrđujem da mi je studentica primjerima pojasnila kako to mogu činiti.

Informiran/a sam da se za rezultate ovog istraživanja mogu obratiti studentici koja je istraživanje provodila na kontakte koje sam dobio/la prije istraživanja. Potvrđujem da sam prije potpisivanja *Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju* imao/la priliku sve nejasnoće razjasniti sa studenticom.

Vlastoručnim potpisom prihvaćam sve navedene upute.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime sudionika/sudionice istraživanja: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 4. Tablica generiranih tema i pripadajućih kodova

GENERIRANA TEMA	KOD	KUMULATIVNA FREKVENCIJA
Dijete – pais u savjetodavnom radu pedagoga s roditeljima	djetetova dobrobit u središtu savjetovanja roditelja	7 (S2, S3, S4, S7, S8, S9, S11)
	reaktivno djelovanje	9 (S1, S2, S3, S4, S5, S7, S8, S9, S10)
	odvija se u školi	4 (S2, S3, S7, S9)
	osnaživanje roditelja u roditeljevanju	10 (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10)
	relacijski odnos roditelj-dijete	7 (S1, S2, S5, S7, S8, S9, S10)
	unaprjeđenje odnosa pedagog-dijete	6 (S1, S2, S4, S7, S9, S10)
(Ne)jednaki odnosi moći u savjetodavnom radu s roditeljima	savjetodavni rad s roditeljima – najkompleksnije područje rada	5 (S1, S4, S5, S6, S9)
	potreba za obrazovanjem roditelja	5 (S4, S5, S9, S10, S11)
	obrazovni status roditelja	2 (S10, S11)
	inferiorni položaj pedagoga spram roditelja	8 (S1, S3, S4, S5, S6, S7, S10, S11)
	zainteresirani roditelji	7 (S2, S4, S5, S7, S9, S10, S11)
	nezainteresirani roditelji	6 (S1, S3, S4, S5, S7, S11)
	specifične okolnosti u kojima se roditelji nalaze	6 (S2, S5, S6, S7, S8, S11)
	COVID - 19	1 (S5)
	specifična iskustva roditelja sa školom	1 (S8)

	strah roditelja od razgovora sa pedagogom	2 (S5, S9)
	manipulacija pedagoga	1 (S10)
	komunikacija u reprodukciji nejednakosti	6 (S1, S3, S5, S7, S8, S10)
Distinkcija uloge pedagoga od savjetodavnih uloga drugih stručnjaka	savjetovanje reducirano na određene teme	3 (S3, S7, S10)
	savjetovanje otvoreno za sve teme	8 (S1, S2, S4, S5, S6, S8, S9, S11)
	distinkcija pedagog-psiholog	4 (S3, S5, S9, S10)
	jedini stručni suradnik	4 (S2, S6, S8, S9)

Prilog 5.

Izjava povjerenstva za etičnost u pedagozijskim istraživanjima



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences



Zagreb, 21. lipnja 2021.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

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

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

na sastanku Povjerenstva održanome 21. lipnja 2021. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Legitimiranje savjetodavne djelatnosti pedagoga u suradnji s roditeljima

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: doc. dr. sc. Barbara Kušević

Voditeljica istraživanja: Katja Dugonjić

doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagozijskim istraživanjima

Filozofski fakultet, Ivana Lučića 3, HR-10000 Zagreb
Tel./Phone: +385(0)1 4092 005, Fax: +385(0)1 6156 879
IBAN: HR1823600001101311177
OIB: 90633715804, URL: www.ffzg.unizg.hr