

Pedagoško savjetovanje

Vrcelj, Sofija

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2020**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:089839>

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

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



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



Sofija Vrcelj

Pedagoško savjetovanje

Prvo izdanje



Izdavač

Filozofski fakultet u Rijeci, Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka

Za izdavača

izv. prof. dr. Ines Srdoč-Konestra

Autorica

Sofija Vrcelj

Recenzentice

dr. sc. Kornelija Mrnjaus, izvanredna profesorica Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci

dr. sc. Slađana Zuković, redovita profesorica Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Novom Sadu

dr. sc. Slavica Žužić, pedagoginja, Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile, Pazin

Lektorica

dr. sc. Nikolina Palašić, docentica Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci

Korektorica

Gordana Ožbolt, prof.

Grafičko oblikovanje

Welt, Rijeka

Tisak

Tiskara Znanje, Zagreb

Naklada

50 komada

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem 141115028

ISBN: 978-953-361-010-8 (tiskano izdanje)

ISBN: 978-953-361-011-5 (e-izdanje)

Odlukom Povjerenstva za izdavačku djelatnost Filozofskog fakulteta u Rijeci KLASA: 612-10/20-01/25, Urbroj: 2170-01-20-1 ovo se djelo objavljuje kao izdanje Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Sofija Vrcelj

Pedagoško savjetovanje

Prvo izdanje



Rijeka, 2020

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet

Sadržaj

Predgovor	7
Uvod	9
1. Što je problem?	11
2. Zašto je potrebno savjetovanje? Povijesna retrospektiva	14
3. Što je savjetovanje?	21
4. Savjetovanje i psihoterapija – pokušaj razgraničenja	29
5. Razvoj pedagoškoga savjetodavnog rada (američki i europski kontekst) ..	36
6. Pedagoško savjetovanje	44
7. Etape (pedagoškog) procesa savjetovanja	52
8. Kompetencije pedagoga za savjetodavni rad	57
9. Pedagoški razgovor	65
10. Pedagoška dijagnostika	71
11. Tipovi savjetovanja	79
11.1. Grupno savjetovanje	79
11.2. <i>Online</i> -savjetovanje	85
12. Usmjeravanje u odgoju i obrazovanju	91
12.1. Karijerno savjetovanje	98
12.2. Karijera	104
12.2.1. Uspjeh u karijeri	110
12.3. Teorije karijernog savjetovanja	112
12.3.1. Teorija prilagodbe radu	114
12.3.2. Hollandova teorija karijere	116
12.3.3. Sistemska teorija karijere i savjetovanje	119
12.3.4. Konstruktivistička teorija karijere	121
12.3.5. Teorija kaosa i karijera	124
12.3.6. Krumboltzova teorija socijalnog učenja	126
12.3.7. Teorija personalnog razvoja i izbor karijere Anne Roe	128
13. <i>Coaching</i>	131
14. Izazovi u radu školskih savjetnika (pedagoga)	137

Predgovor

Udžbenik *Pedagoško savjetovanje* autorice Sofije Vrcelj rukopis je čijemu razumijevanju i analizi valja pristupiti iz širega, interdisciplinarnog rakursa različitih znanstvenih disciplina – primarno pedagogije, zatim psihologije, sociologije i antropologije obrazovanja te fragmentarno psihijatrije i psihoterapije. Pritom valja imati na umu da dominantna tinta autoričina pera proizlazi iz njezine matične znanstvene discipline – pedagogije. Autorica, međutim, uspješno balansira s teorijskim i praktičnim spoznajama teme kojom se bavi te ju iz okvira različitih znanstvenih disciplina smješta u svoj, pedagoški okvir. Snažan disciplinarni pečat koji daje ovom udžbeniku zasigurno opravdava pedagoško u naslovu. Autoričino nastojanje diferencijacije pedagoškog savjetovanja od drugih vrsta savjetovanja te uloge i kompetencija pedagoga/inje u procesu savjetovanja podsjetilo me na tekst koji sam nedavno imao prigodu iznova čitati i analizirati. Riječ je o *Pravilima sociološke metode* Emila Durkheima, u čijem Predgovoru Rade Kalanj posebno apostrofira autorovu zaokupljenost diferencijacijom funkcija modernog društva i uloge pojedinih znanosti (pritom ne isključivo sociologije) u nastojanju očuvanja intelektualne koherentnosti toga društva. Slično interpretiram i nastojanja autorice ovog udžbenika da pronađe diferencijaciju procesa savjetovanja svojstvenu svakoj znanstvenoj disciplini, koje se njime u suvremenom društvu bave, a da pritom zadrži nužnu i potrebnu koherentnost te dosljednost ovoga složenog procesa. Očekivano i opravdano, autorica pritom primarni fokus stavlja na snažno utemeljenje pedagoškog savjetovanja u teoriji i praksi.

Pedagoško savjetovanje pred čitatelja postavlja strukturirani teorijski pregled procesa nastanka i razvoja pedagoškog savjetovanja te njegove praktične implikacije. Kroz četrnaest poglavlja čitatelja se postupno uvodi u temu savjetovanja, prikazuje povijesna retrospektiva te poseban naglasak stavlja na diferencijaciju savjetovanja i psihoterapije. Potonja je diferencijacija ključna i iznimno važna da bi se odredili okviri pedagoškog u savjetovanju, ali i prevenirale potencijalne kritike koje se nerijetko mogu čuti i/ili čitati u kontekstu bavljenja pedagoga/inja (pedagoškim) savjetovanjem. Autorica pedagoško savjetovanje postavlja u razvojni okvir, sadržajno ga određuje, prikazuje etape procesa pedagoškog savjetovanja i raspravlja o kompetencijama pedagoga za savjetodavni rad. Zatim se bavi temama pedagoškog razgovora, pedagoške dijagnostike te različitim tipovima savjetovanja. Poglavlje o usmjeravanju u odgoju i obrazovanju smatram ključnim u ovom udžbeniku, a posljednja su dva poglavlja o *coachingu* i izazovima u radu školskog savjetnika (pedagoga).

Ovdje se posebno želim osvrnuti na dvije teme – na temu o kompetencijama pedagoga za savjetodavni rad i temu o usmjeravanju u odgoju i obrazovanju.

Budući da sam bio jedan od inicijatora do sada najvećega nacionalnog istraživanja o kompetencijama školskih pedagoga provedenog 2013. na uzorku od 508 pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske, tema o kompetencijama pedagoga za savjetodavni rad posebno mi je bliska. U rezultatima istraživanja, na koje se poziva i autorica, objavljenima u znanstvenoj monografiji *Kompetencije školskih pedagoga* (Ledić, Staničić i Turk, 2013), posebno je apostrofirana kompetencija

osposobljenosti pedagoga za savjetodavni rad s učenicima. Rezultati istraživanja upućuju na to da tu kompetenciju, od ukupno 41 kompetencije, školski pedagozi procjenjuju kao najvažniju u svojem svakodnevnom radu. Ovdje valja istaknuti da je čak 90,9 posto ispitanika dodijelilo najveću važnost upravo kompetenciji savjetodavnog rada. U tom kontekstu, udžbenik koji se nalazi pred nama držim posebno važnim i vrijednim zbog najmanje dva razloga. Prvi je taj što autorica utemeljenje za njegovo izdavanje pronalazi upravo u rezultatima empirijskih istraživanja u nacionalnom okruženju te tako zaokružuje i daje osoban i profesionalni pečat ovoj važnoj temi. Drugi se razlog odnosi na nužno povezivanje znanstvenih istraživanja s (pedagoškom) praksom – pedagozima zaposlenima u osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama. Ovim udžbenikom autorica pedagozima praktičarima daje na uporabu materijal u kojem obrađuje temu za koju su upravo oni procijenili da im je od ključne važnosti u svakodnevnom radu. Stoga njegovo izdavanje vidim kao smislenu i zaokruženu cjelinu te ključan znanstveni odgovor na iskazane potrebe iz prakse.

Druga tema na koju bih se htio posebno osvrnuti jest ona o usmjeravanja u odgoju i obrazovanju kao ključnom elementu i indikatoru pedagoškog savjetovanja. Ta će tema čitateljima pedagoške i odgojno-obrazovne provenijencije biti osobito važna, prije svega zato što autorica u okviru njezina raslojavanja iznosi odgovore na prije spomenute disciplinarnе diferencijacije procesa savjetovanja. Upravo je taj dio knjige ključan doprinos razvoju pedagoškog savjetovanja u nacionalnim okvirima i smjer na kojemu bi se u budućnosti trebalo snažnije djelovati. Usmjeravanje u odgoju i obrazovanju, kao ključna stavka koja pedagoško savjetovanje razlikuje od svih ostalih disciplinarno obojenih savjetovanja, ono je prema čemu bi pedagoški i odgojno-obrazovni istraživači, a posebno praktičari, u budućnosti trebali još više usmjeravati svoje profesionalno zalaganje. Ovo ujedno vidim i kao doprinos kojim autorica otvara prostor mladim istraživačima (ovdje fokus prije svega usmjeravam na studente doktorskih studija u polju pedagogije i/ili interdisciplinarnom polju obrazovnih znanosti) za brojne neotkrivene empirijske izazove koji im se u ovom području pružaju.

Smatram iznimno važnim istaknuti da autorica strukturu knjige kreira tako da bude praktično i metodički oblikovano štivo za korištenje studentima pedagogije na različitim razinama. Ujednačenost poglavlja koja slijede strukturu – najava (definiranje cilja i ishoda), razrada sadržaja i zatvaranje (pitanja za ponavljanje i/ili promišljanje) te pripadajuća literatura zasigurno će olakšati proceduru razumijevanja, vrednovanja i praktične primjene ovog udžbenika.

Na kraju valja zahvaliti autorici što u nacionalni znanstvenoistraživački prostor donosi temu od posebnog značenja za razvoj pedagogije kao znanosti, ali i praktične discipline. Na taj način budućim istraživačima ove propulzivne teme otvara neke nove horizonte i nudi potencijalna istraživačka pitanja, a praktičarima daje materijal s kojim se mogu konzultirati u svojoj svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Siguran sam da će širok dijapazon čitateljstva u ovoj knjizi pronaći odgovore na različita znanstvena i stručna pitanja.

doc. dr. sc. Marko Turk

University of Tyumen, Russian Federation

Uvod

Dosadašnja rijetka istraživanja na nacionalnoj razini pokazala su da pedagozi vrlo često provode savjetovanje u školama i ostalim odgojno-obrazovnim institucijama, ali i da im nedostaju kompetencije za taj dio posla. Upravo je to glavni razlog koji me potaknuo na pisanje ove knjige, kao i procjene studenata diplomskoga jednopredmetnog i dvopredmetnog studija pedagogije o korisnosti kolegija *Školski savjetodavni rad pedagoga*. Radeći na ovim sadržajima uočila sam nedostatak stručne literature unatoč tome što je savjetodavni rad pedagoga važan segment djelovanja. Polazeći od važnosti stjecanja kompetencija tijekom studija, posebice na razini diplomskog studija, na pisanje knjiga potaknula me i želja da studentima ponudim barem početne sadržaje za upoznavanje s kompleksnošću i važnošću savjetodavnog rada. Stoga je ovaj sadržaj namijenjen studentima diplomskoga jednopredmetnog i dvopredmetnog studija pedagogije, a može poslužiti i zaposlenim pedagozima u odgojno-obrazovnim institucijama, kao i ostalim stručnjacima koji se bave savjetodavnim radom. U knjizi su opisani sadržaji koje smatram važnima za dobivanje uvida u savjetovanje, posebice pedagoško, odnosno obrazovno savjetovanje. Osim informativnog sadržaja, čitatelji mogu pronaći i sadržaje koji imaju praktičnu primjenu i koji potiču refleksiju. U analizi odabranih fenomena trudila sam se biti točna, jasna i sažeta. U svakom je poglavlju naveden cilj koji se želi postići, odnosno očekivani ishodi, te ključne riječi koje bi trebale olakšati čitanje i razumijevanje teksta. Iza svakog poglavlja nalaze se pitanja za analizu i kritičko promišljanje sadržaja.

Knjiga je strukturirana u četrnaest poglavlja. Prvo poglavlje odnosi se na analizu shvaćanja problema koje je nametnulo potrebu za savjetovanjem. U drugom se poglavlju provodi analiza nastanka savjetovanja od prvih savjetodavnih praksi preko institucionalizacije do stanja u suvremenim uvjetima. U trećem je poglavlju navedena analiza različitih određenja savjetovanja, kojoj je cilj istaknuti složenost procesa savjetovanja u teorijskoj i praktičnoj dimenziji. Složenost određenja savjetovanja vidljiva je po tome što se savjetovanje uzima kao krovni termin svih aktivnosti koje su usmjerene na osobu radi davanja podrške, pomoći ili alternativnih perspektiva sagledavanja konteksta. Jednako se tako savjetovanje tretira kao povremena aktivnost u okviru psihoterapije, a odnos savjetovanja i psihoterapije analizira se u četvrtom poglavlju. Razvoj pedagoškog savjetodavnog rada u američkom i europskom kontekstu prikazan je u petom poglavlju, a odrednice pedagoškog savjetovanja daju se u šestom poglavlju. U sedmom se poglavlju iznose etape pedagoškog savjetovanja. Za obavljanje savjetovanja potrebne su kompetencije koje su analizirane u osmom poglavlju, a karakteristike pedagoškog razgovora, koji je nevidljiv prometni sustav, iznose se u devetom poglavlju. Budući da se pedagozi sve češće nalaze u položaju dijagnostičara, u desetom se poglavlju analizira pedagoška dijagnostika. U jedanaestom poglavlju obrađuju se različiti tipovi savjetovanja koji postoje u suvremenim uvjetima. U okviru toga poglavlja analizira se *online* i grupno savjetovanje. Usmjeravanje u odgoju i obrazovanju analizirano je u dvanaestom poglavlju, s posebnim osvrtom na karijerno savjetovanje. U okviru toga poglavlja daju se različiti teorijski pristupi karijernom savjetovanju, odno-

sno shvaćanju karijere. U okviru karijernog savjetovanja navedene su, uvjetno rečeno, tradicionalne i suvremene (postmodernističke) teorije savjetovanja – teorija prilagodbe radu, Hollandova teorija karijere, teorija Anne Roe, Krumboltzova teorija socijalnog učenja, sistemska teorija karijere i savjetovanje, konstruktivistička teorija te teorija kaosa i karijera. Iznesen je i kratak osvrt na uspjeh u karijeri jer su mnoge teorije karijernog savjetovanja usmjerene upravo na uspjeh. Jedan od suvremenih fenomena, *coaching*, oko čijeg razumijevanja postoji poprilična konfuzija, analiziran je u trinaestom poglavlju. Analiza se odnosi na njegovo određenje, suodnos sa savjetovanjem i terapijom te isticanje savjetodavnog potencijala u školama. Četrnaesto se poglavlje bavi školskim savjetnicima, odnosno poslovima koje ti stručnjaci obavljaju. Istaknute su i glavne barijere koje imaju na lokalnoj i globalnoj razini.

Nadam se da će ovaj sadržaj poslužiti kao podrška studentima i dati im određene kompetencije za savjetodavni rad na budućem radnom mjestu. No imam potrebu istaknuti i njegova ograničenja. U knjizi se ne mogu pronaći točne upute kako provoditi savjetovanje jer je to kompleksna aktivnost koja ne trpi standardizaciju te je posebno važno voditi računa o kontekstu u kojem se provodi, kao i o samom problemu zbog kojega osoba traži savjet.

1. Što je problem?

Cilj je ovog poglavlja da studenti uvide različito shvaćanja problema.

Očekuje se da će studenti biti sposobni procijeniti osobne problematične situacije i problematične situacije drugih.

Ključne riječi: shvaćanje problema, relativnost problema

Nije pretjerano reći da se svaka osoba u životu susrela ili će se susresti s nekim problemom koji iz perspektive druge osobe možda ne bi bio tako okarakteriziran. To sugerira zaključak da se problem različito shvaća prema sadržaju i prema intenzitetu, odnosno da je relativan. Za nekoga je problem što odjenuti za večernji izlazak, za drugoga to nije ni gubitak posla. Neke situacije drugi ocjenjuju problematičnima, a osoba koja je *nositelj tih situacija (te situacije)* ne ocjenjuje ih tako. Postojanje problema na osobnoj, lokalnoj ili globalnoj razini nametnulo je savjetovanje (i druge oblike pomoći). Neke probleme osoba uspije riješiti sama, za neke je potrebna pomoć, bilo da je riječ o pomoći bliske osobe ili o profesionalnoj pomoći (pomoći savjetnika).

Definiranje problema nameće se kao ključno ne samo u savjetodavnom, terapijskom i dijagnostičkom radu nego i u ostalim aktivnostima. Znanstvene se discipline, primjerice, klasificiraju prema određivanju problema koje pokušavaju riješiti (analizirati) i na taj se način znanost određuje kao aktivnost rješavanja problema, pretvaranja njegova kontinuiteta u kontinuitet ciljeva i aktivnosti radi rješavanja (MacDonald, 1987). Zakoni i pravila tek su malen dio naše svakodnevice i onoga što utječe na rješavanje problema. Artefakti kao što su namještaj, odjeća, alati i uređaji također su rezultat pokušaja rješavanja problema. Čak su i naš jezični i brojevni sustav izumi koji ljudima omogućuju rješavanje problema jer bi bilo izrazitih poteškoća da nemamo jezik za izražavanje svojih ideja. Brojevni sustavi jednako su važni. Ti izumi omogućuju rješavanje raznih problema koje bi inače možda bilo nemoguće ili barem vrlo teško riješiti. Jednako tako, mnoga naša rješenja stvaraju nove probleme. Primjerice, automobili omogućavaju brže kretanje, ali povećavaju vjerojatnost zagađenja okoliša (Bransford i Stein, 1993).

Budući da se problemi pojavljuju kod različitih osoba u različitim situacijama, pri čemu ih neka osoba ili grupa nije u stanju sama riješiti, javila se potreba za (profesionalnim) savjetovanjem. U savjetovanju, usmjeravanju i psihoterapiji središnji je termin *problem*.

Iako se sposobnost uočavanja (i rješavanja problema) može mijenjati na temelju konteksta, problem možemo odrediti na sljedeće načine:

- kao barijeru koje je subjekt jasno ili ograničeno svjestan te mu je za njezino prevladavanje potrebna pomoć, bilo da je riječ o traženju informacija ili o drukčijim načinima djelovanja i aktivnosti (Moloney, 2016);
- u širem kontekstu problem uključuje implicitan prikaz uzroka i posljedica nekih okolnosti koje se smatraju nepoželjnim (Smith, 1993);

- problem je nešto što osoba smatra neželjenim stanjem koje treba promijeniti;
- percepcije, ponašanja ili vanjske sile koje kompromitiraju kvalitetu života pojedinca i imaju utjecaj na njegov osobni potencijal, produktivnost i uživanje u životu (McLeod, 2013);
- „interno“ je vidljiv osobi koja ga osjeća ili je vidljiv drugim osobama iz okruženja;
- nezadovoljstvo određenom situacijom. Budući da je zadovoljstvo relativan pojam i problemi su relativne prirode. Neka je situacija za jednu osobu velik problem, a za drugu uopće nije. To znači da je shvaćanje problema individualni proces koji je vidljiv i u situacijama u kojima ima globalne dimenzije jer sve osobe ne doživljavaju jednako težinu problema;
- problem je problem samo kada smo ga svjesni;
- problem postoji kada osoba ima cilj, ali ne zna kako taj cilj postići;
- problem se obično smatra zadatkom, situacijom ili osobom koju je teško svladati ili kontrolirati zbog složenosti i netransparentnosti. U svakodnevnom jeziku problem je pitanje koje je teško riješiti, dvojbena slučaj ili složen zadatak koji uključuje sumnju i nesigurnost (Seel, 2012);
- problem postoji kada postoji nesklad između početnog stanja i ciljnog stanja, a nema spremnog rješenja za taj nesklad.

Pri određenju problema, a posebno pri njegovu rješavanju, važno je istaknuti da problem nije samo oznaka za skup činjenica i opažanja već treba barem implicitno uključivati prikaz uzroka i posljedice okolnosti koje se smatraju nepoželjnim. Definiiranje problema uključuje:

- jasan opis svih dostupnih činjenica;
- identifikaciju relevantnih i objektivnih činjenica;
- definiciju ciljeva;
- objašnjenje zbog čega je situacija nepovoljna (za pojedinca ili grupu).

U sagledavanju problema potrebno ga je zahvatiti u cjelini (u kontekstu) te izdvojiti mogućnosti za učinkovito poboljšanje budućih situacija kako se problem ne bi ponavljao. Iako rad na problemu uključuje korektivne aktivnosti, uloga je savjetnika da iz problema izvuče obrazovne, odnosno savjetodavne potencijale, pa je važno kako savjetnik postavlja pitanja osobi koja traži savjet. Pretpostavka je da ispravno formuliрана pitanja pomažu pojedincima da precizno sagledaju svoj problem, dok, nasuprot tome (Vizioli i Kaminski, 2017), nepravilno formulirana pitanja ometaju osobu. Način postavljanja pitanja ima značajnu ulogu u procesu generiranja alternativa, odlučivanja i provjere predloženih rješenja. Koncept znanja (o problemu) daje informacije (McLeod, 2013) o načinu razmišljanja o tome što je klijenta¹ ponukalo na savjetovanje ili terapiju koja ima potencijal prevladati ta ograničenja.

¹ U radu se termin klijent odnosi na svaku osobu koja treba savjetovanje ili psihoterapiju.

U vremenima sve veće globalizacije i tehnološkog napretka mnogi problemi s kojima se ljudi suočavaju u svakodnevnom životu prilično su složeni, uključuju više ciljeva, kao i mnoge moguće radnje koje bi se mogle učiniti, a svaka je povezana s nekoliko različitih i nesigurnih posljedica u dinamičnim okruženjima, neovisno o postupcima rješavatelja problema (Fischer, Greiff i Funke, 2012). Uz složenost u istraživanju rješavanja problema, pojavila su se nova pitanja: Kako stručnost i prethodno znanje utječu na rješavanje problema u složenim situacijama? Postoje li neke strategije posebno korisne za suočavanje sa složenim problemima? Kako je složena situacija prikazana u ljudskom umu i koje su kompetencije najvažnije za rješavanje problema? Budući da se društvo od davnina bavi složenijim problemima, preciznost njihova tumačenja i inovativnost u rješenjima postali su jedan od većih izazova stručnjacima i u suvremenim uvjetima. Sva su ta pitanja važna i u pedagoškom i u svim drugim tipovima savjetovanja u kojima je orijentacija na problem glavna aktivnost.

Zadatak

Sastavite popis problema s kojima ste se suočili u posljednje vrijeme. Kategorizirajte ih u sljedeće kategorije: osobni / društveni / akademski. Koje probleme uspijevate riješiti sami? Opišite problemske situacije u kojima ste se osjećali bolje nakon razgovora s nekim!

Literatura

1. Bransford, J. D., Stein, B. S. (1993). *The Ideal Problem Solver - A Guide for Improving Thinking, Learning, and Creativity* (Second Edition). Freeman and Company, New York.
2. Fischer, A., Greiff, S., Funke, J., (2012). The Process of Solving Complex Problems. *The Journal of Problem Solving*, volume 4, no. 1 (Winter 2012).
3. MacDonald, S. P. (1987). Problem Definition in Academic Writing. *College English*, Vol. 49, No. 3 (Mar., 1987), pp. 315–331.
4. McLeod, J. (2013). Developing Pluralistic Practice in Counselling and Psychotherapy: Using What the Client Knows. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2013, Vol. 2(1), 51–64, doi:10.5964/ejcop.v2i1.5
5. Moloney, L. (2016). *Defining and delivering effective counselling and psychotherapy* (CFCA Paper No. 38). Melbourne: Child Family Community Australia information exchange, Australian Institute of Family Studies.
6. Seel N. M. (2012) Problems: Definition, Types, and Evidence. In: Seel N.M. (eds), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA.
7. Smith, G. F.(1993). *Defining Real World Problems: A Conceptual Language*. ResearchGate.
8. Vizioli, R. i Kaminski, Paulo C.(2017). Problem Definition as a Stimulus to the Creative Process: Analysis of a Classroom Exercise. *Journal of Technology and Science Education*, vol. 7, núm. 3, pp. 274–290.

2. Zašto je potrebno savjetovanje? Povijesna retrospektiva



Cilj je ovog poglavlja upoznati studente sa savjetovanjem kao jednim od sastavnih dijelova čovjekova života.

Očekuje se da će studenti biti sposobni objasniti važnost savjetovanja prema kontekstima u kojima je nastao i gdje postoji.

***Ključne riječi:* razvoj savjetovanje, oralna kultura, narodne izreke, institucionalno savjetovanje, savjetovanje kao profesija, pedagoško savjetovanje, komercijalizacija savjetovanja**

Nema nijedne zajednice u prošlosti, sadašnjosti, a vrlo je vjerojatno neće biti ni u budućnosti, koja se nije susretala s problemima i koja nije imala potrebu za savjetovanjem. Ulogu savjetnika imale su različite osobe – vračevi, proročice, poglavice, svećenici i starije osobe koje su u zajednici ili izabrane ili su se same nametnule svojim autoritetom (moći, znanjem, mudrošću, iskustvom i drugim osobinama) (Vrcelj i Zloković, 2006).

U pretpovijesnim društvima savjetovanje je u najširem smislu bila pomoć (potpora) koju jednoj osobi daje druga osoba ili koju grupa daje svojim članovima u potrazi za što boljim smjerom djelovanja s ciljem opstanka pojedinca ili grupe. Međutim, takva komunikacija između pojedinaca postoji stoljećima i teško je odrediti kada je postala savjetovanje. Prihvatimo li da je određenje savjetovanja pružanje pomoći i savjeta jedne osobe drugoj, onda trenutak u kojem je prvi čovjek zatražio i dobio verbalnu potporu označava početak savjetovanja (Shertzon i Stone 1971).

Belkin (1975) ističe kako su stari Grci formulirali koncept savjetovanja koji se bavi interakcijom među ljudima i okolišem. Unutar grčkog društva velik je naglasak bio na obrazovanju i razvoju pojedinaca u najvećoj mjeri. U staroj Grčkoj Platon je bio prvi filozof koji je organizirao psihološke uvide u sistemsku teoriju baveći se moralnim, obrazovnim i razvojnim aspektima psihologije. Njegova metoda naznačuje put ka modernom savjetovanju. Koristeći se razgovorom kao susretom ispitivača i onoga tko

odgovara, nastojao je da razgovor bude konkretna i praktična vježba (Shertzer i Stone, 1974) koja će sugovornika voditi do određenoga duhovnog stanja. Osim Platona, i Aristotel je dao velik doprinos potičući i usmjeravajući istraživanja na međusobne ljudske interakcije i interakcije s prirodom, a individualnost i pravo na samoopredjeljenje bili su važni elementi tadašnjeg savjetovanja, koje je poslije preuzelo drevno hebrejsko društvo. U isto vrijeme starokršćansko društvo isticalo je ljudske ideale te je, uzimajući te vrijednosti, utemeljilo modernu demokraciju i sadašnje shvaćanje savjetovanja (Belkin, 1975).

Osim odabranih pojedinaca, tijekom razvoja ljudskog društva savjetnici su bile i primarne grupe koje su imale vitalno značenje za društvo jer se unutar njih mogla zadovoljiti potreba za pomoći i savjetom. Grupe su iz svakodnevnih problema kreirale narodne poslovice koje su imale manje-više univerzalno značenje. Od drevnih vremena Sumera (oko 2500.) do postmodernističkih *pop-up* vremena poslovice je prešla sve kulturne, lingvističke i književne granice. Čini se da je ugrađena u epiku, pjesme, drame, romane i suvremene reklame, kao i suvremene oblike savjetovanja (*self-help* literaturu i *online-savjetovanje*).

Poslovice su potencijal za proučavanje kroz akademski spektar iz perspektive lingvistike, književnosti, religije, psihologije, kognitivne znanosti, sociologije, kulturne antropologije, folkloru, umjetnosti, glazbe, pedagogije, povijesti, poslovnog upravljanja, komunikacija, odnosa s javnošću i, naravno, paremiologije, znanstvene discipline posvećene upravo njihovom proučavanju. Jednako tako, poslovice su plodno tlo za interdisciplinarni dijalog (istraživanje). Ta potentnost za istraživanje rezultirala je potragom za točnom i obuhvatnom definicijom. U literaturi se mogu pronaći različita određenja – narodne se izreke određuju mudrošću mnogih u određenoj sredini, a pameću jednoga koji je tu mudrost artikulirao u narodnu poslovicu (Charters-Black, 1995); kratke rečenice izvučene iz dugog iskustva (Dundes, 1975); nekoliko riječi, dobar osjećaj i fina slika, dobro poznata fraza ili rečenica koja daje savjet ili nešto što je općenito točno (Honeck i Temple, 1996); kratka, općepoznata rečenica koja sadrži mudrost, istinu, moral i tradicionalna gledišta u metaforičkom i memorabilnom² obliku koji se prenosi s generacije na generaciju (Nippold, Uhden i Schwarz, 1997). Iako ne postoji oko njihova definiranja, konsenzus postoji oko njihove važnosti jer postoje na svim jezicima i nema naroda koji za svoju kulturu nema specifične narodne poslovice, a neke od njih imaju i univerzalna značenja. Ljudi su ih upotrebljavali i upotrebljavaju ih u svakodnevnom govoru da bi izrazili svoja uvjerenja i vrijednosti okoline. Izreke su prenesene usmenom predajom kao rezultat općeg iskustva prije nego što su zapisane. Kao dio tradicije djelotvorni su elementi koji prenose ljudsku kulturu i povijesna su mjera razvoja ljudskog društva povezujući prošlost sa sadašnjošću. Poslovice ispunjavaju važnu ulogu u prijenosu vjerovanja, znanja i društvenih vrijednosti. One izražavaju načela naroda i značenja koja se pridaju Bogu, iz čega se čitaju savjeti kako se treba odnositi prema prijateljima, susjedima, roditeljima, bračnom partneru, poslu, obrazovanju i drugim aktivnostima u svakodnevnom životu. Narodne poslovice, dakle, odražavaju snažan etos zajednice sugerirajući skladno ponašanje, čime se izbjegava svađa jer njihov je sadržaj takav da umirujuće djeluju na društvene napetosti.

² Memorabilan – vrijedan spomena, značajan, znamenit.

Poslovice daju relativnu istinu koju treba kontekstualno specificirati, no njihov je savjetodavni potencijal prepoznatljiv jer su primjenjive u mnogim slučajevima i mogu imati funkciju procjene situacije i usmjeravanja ponašanja (Rong, 2013).

Narodne se izreke ponavljaju gotovo univerzalno u prostoru i vremenu te imaju jaču snagu i djelovanje među stanovnicima ruralnih sredina. Mnogi izrazi odražavaju agrarnu zajednicu jezikom uzgojnih i žetvenih poslova, s naglaskom na važnost marljiva rada. Narodne poslovice dio su usmene i pismene tradicije te obje simultano egzistiraju, čime uspostavljaju oralno-pisani kontinuum.

Pri tumačenjima narodnih poslovice treba voditi računa o ideološkim i vjerskim čimbenicima koji su ih oblikovali jer su oblik i žanr usko povezani – žanrovi su često ugrađeni u društvene realnosti te imaju posebne funkcije i konvencije. Narodne poslovice i drugi oblici usmene komunikacije (pripovijedanje, razgovor) u tzv. *oralnim kulturama* bili su glavna metoda savjetovanja, a nisu izgubili na značenju ni u (post) modernim vremenima.

Tijekom razvoja društva mijenjali su se karakter, oblici i metode savjetovanja pa se savjetovanje institucionaliziralo radi ublažavanja različitih (potencijalno) problemskih situacija. Institucionalizirano savjetovanje najčešće je vezano uz probleme određenog vremena, što je vidljivo iz novih područja savjetovanja i novih savjetnika – savjetovanje dužnika, genetsko savjetovanje, savjetovanje u profesionalnoj orijentaciji, savjetovanje nezaposlenih, *online*-savjetovanje, savjetovanje pacijenata, klijenata, roditelja, savjetovanje za (buduće) bračne partnere, savjetovanje o prehrani, modi, interijeru, savjetovanje mladih i starijih osoba i niz drugih savjetovanja u kojima se reflektiraju društvene i tehničke promjene, nove problemske situacije ili senzibiliteti (Vrcelj i Mrnjauš, 2014). Savjetovanje koje izrasta iz takva razvoja središnja je metoda u psihosocijalnim, zdravstvenim, psihološkim, pedagoškim i ekonomskim područjima rada, a pronašlo je čvrste forme institucionalizacije i profesionalizacije. Sumarno se može reći da profesionalni savjetnici nude različite vrste pomoći klijentima koji imaju određeni problem, sprečavaju buduće poteškoće te nastoje pomoći u razvoju optimalnih potencijala čovjeka za rješavanje problemskih situacija. Ta čvrstina institucionalizacije i profesionalizacije vidljiva je u raznim ponudama i savjetodavnim institucijama. Jednako je tako savjetovanje postalo aktivnost i ponuda u organizacijama koje u svom imenu najčešće eksplicitno sadrže pojam savjetovanja i raspoložu specifičnim vrstama savjetovanja za svoju klijentelu. No savjetovanje nije profesionalno samo ondje gdje izričito stoji u nazivu, već i tamo gdje je integrirano u druge oblike djelovanja profesionalaca kao *poprečna metoda* koja prožima gotovo sva područja rada i sve druge oblike pomoći i informiranja, poput njege, skrbi, individualne pomoći, grupnog rada, školstva, odgoja, psihoterapije i drugih aktivnosti. Najrazličitiji razlozi, ciljevi i zadaci utjecali su na to da je savjetovanje u međuvremenu postalo oblikom komunikacije i interakcije što prožima sva područja života i podliježe razvojnim trendovima modernih društava (Vrcelj i Zloković, 2006) te postaje složenije, tako da je nerijetko potreban *vodič za savjetovanje* ili *savjet za savjetovanje* kako bi se korisnici mogli snalaziti u labirintu različitih ponuda.

Savjetovanje je reakcija na pluralizaciju životnih formi i putova te suvremeni oblik prerade modernizacijskih poteškoća koje zahvaćaju grupe i /ili pojedince. Iz navede-

noga je vidljivo da su uvijek postojali savjetnici koji su slušali druge i pomagali im u rješavanju njihovih poteškoća, iako se može reći da u složenijim društvenim uvjetima savjetovanje kontinuirano ekspandira. Jednako se tako može reći da u recentnim vremenima, koja su složena, postoji i zloupotreba savjetnika, a povezuje se s promicanjem različitih proizvoda, pa susrećemo savjetnike za uporabu dijetetskih proizvoda, za čišćenje tepiha, za odabir proizvoda za spavanje, za odabir boja *najboljih* proizvođača, što upućuje na *komercijalizaciju* savjetnika i savjetovanja.

Profesionalizacija savjetodavnog rada izrasta iz ranih 1900-ih godina kada je naglasak bio na prevenciji, odnosno pomoći pojedincima svih dobi i faza radi izbjegavanja donošenja loših odluka u životu (Romano, Goh i Herting Wahl, 2005). U tom su razdoblju učitelji davali savjete i upute učenicima za njihovo učenje, socijalni, osobni, strukovni, a u mnogim slučajevima i duhovni razvoj.

Industrijska revolucija početkom 20. stoljeća, kao važan događaj ili razdoblje tijekom kojega je savjetovanje u školama postalo pokret, bila je usmjerena na odabir zanimanja (Schmidt, 2008; Sciarra, 2004). Neke nesretne posljedice industrijskog rasta bile su siromaštvo u gradovima i stvaranje etničkih geta. U isto je vrijeme industrijski rast pridonio zanemarivanju individualnih prava, sloboda i ljudske vrijednosti, što je dalo velik zamah profesionalizaciji savjetodavnog rada (Dahir, 2004).

Iako je savjetovanje postiglo brojne kriterije bitne za profesiju (profesionalne organizacije, etički kodeks, standardi prakse, akreditirano tijelo za propisivanje obrazovanja i slično), paradoksalno je to što je postizanje profesionalnog statusa malo učinilo na promicanju profesionalnog identiteta ili njegova razlikovanja od savjetnika za mentalno zdravlje. Postizanje profesionalnog statusa dovelo je do stvaranja velike raznolikosti među osobama koje se identificiraju kao profesionalni savjetnici.

Danas profesionalno savjetovanje u svojoj praksi obuhvaća savjetnike koji se još uvijek fokusiraju na izbjegavanje problema i promicanje rasta pojedinca pa je u velikoj mjeri usmjereno na *wellness*, razvoj, svjesnost, smislenost i remedijaciju mentalnih poremećaja. Kao što je već istaknuto, brojne današnje savjetodavne agencije razvile su se kako bi zadovoljile potrebe ljudi koji doživljavaju traumatične ili iznenadne prekide u životu. Agencije i organizacije nude savjetovanje vezano uz razvod braka, silovanje, mobing, žalovanje, zlostavljanje i druge poteškoće. Iz rada savjetnika u tim agencijama jasno se vidi da savjetovanje proizlazi iz društvenih problema koji su promijenili percepciju braka, redefinirali muške i ženske uloge, nametnuli nove obrasce ponašanja, nove oblike obiteljskog života i radnog mjesta (Moynihan, 1993). Od savjetnika se zahtijevaju ne samo komunikacijske kompetencije već i relevantna znanja o dinamici ovisnosti, spolnom zlostavljanju, obiteljskom nasilju, problemima moći, stresu, promjenama načina života, depresiji, gubitku i tuzi. Sigurno je da neki savjetnici rade u određenim područjima bolje od drugih, ali bez znanja o kontekstu u kojem se pojedinac nalazi ne mogu konstruktivno pridonijeti poboljšanju dobrobiti druge osobe; oni mogu biti empatični i pružati podršku, ali kada je riječ o upućivanju klijenta na odgovarajuće djelovanje, mogu biti neučinkoviti i donijeti pogrešne odluke (Dahir, 2004).

Savjetovanje ima svoje mjesto i u svijetu rada jer mnogobrojne savjetodavne agencije postoje da bi pomogle ljudima koji imaju poteškoće, dileme ili problema sa shvaćanjem svoje uloge u radu (McLeod, 2013). Te agencije uključuju profesionalno

usmjeravanje, učeničke (studentske) savjetodavne usluge i programe kojima nastoje pomoći zaposlenicima ili pronaći radno mjesto u velikim organizacijama u industriji i javnom sektoru. Izbor karijere ili zanimanja važan je jer odabir pogrešnog zanimanja može dovesti do nezadovoljstva i konačnog neuspjeha.

Zanimanje koje osoba odabire nije samo sredstvo zarađivanja za život (Gendron, 2001). Savjetnici mogu ponuditi pomoć kod stresa i tjeskobe koji proizlaze iz posla, kod problema u suočavanju s promjenama i donošenju odluka o karijeri (Gendron, 2001) te drugih poteškoća povezanih s radnim mjestom.

Savjetovanje je toliko široko područje rada, s različitim grupama adresata i jednako tako različitim teorijskim koncepcijama i metodama, da je teško govoriti o *savjetovanju*, a da se ne razjasni što se time misli s obzirom na područje rada, metode i teorijsko utemeljenje. Izostane li takvo preciziranje, nesporazumi su zajamčeni. Širina shvaćanja savjetovanja, u profesionalnom, kao i u svakodnevnom i neprofesionalnom smislu, čini ga *problematičnim pojmom* – i to ne bez beznačajnih posljedica. Na temelju prisutnosti u svakidašnjem životu čini se da savjetovati može svatko te da je savjetovanje tako uobičajeno da za to nije potrebno nikakvo posebno obrazovanje. Takvo shvaćanje vezano je za uobičajenu predodžbu da je savjetovanje primarno informiranje. Ono to dijelom i jest, ali se time ne iscrpljuje, znatno je složenije. Reducirati savjetovanje na informiranje može se tamo gdje se osoba samo informira. Dobivanje informacija, međutim, odnosno proces informiranja u *umreženom društvu* (Castells, 2000) sve je problematičniji. **Internet** je postao središnji izvor informacija jer pritiskom na tipkovnicu osobnog računala ili telefona možemo pristupiti informacijama iz cijelog svijeta. Ponuda je beskrajna, nerijetko i nepregledna, a informacija o svim mogućim temama ima u obilju. Problem, dakle, nije u prikupljanju, već u preradi informacija. Pobjednici su pritom oni koji znaju izabrati, procijeniti i upravljati informacijama, ali su potrebni kriteriji prema kojima se informacije mogu procijeniti. U središtu stoga nije informacija koju slobodno možemo *skinuti* s interneta, već je to pretvorba opće informacije u konkretno korisnu i relevantnu. Međutim, korisnost i relevantnost informacija nameće se kao potencijalan problem jer su informacije na internetu izvan konteksta, čak i kada se u konkretnu slučaju odnose na slične situacije. Bez sposobnosti procjenjivanja i transferiranja dekontekstualiziranih informacija u vlastito konkretno problemsko okruženje, one ostaju beskorisne. Informacije bez konteksta mogu biti čak i opasne: jesu li točne, ispravne ili netočne ili pak samo dijelom točne i kako se mogu primijeniti? U svijetu digitaliziranih informacijskih prostora veliko će značenje imati rad s informacijama koji se oslanja na povjerenje, a savjetnici trebaju imati na umu da povjerenje nije dano bezuvjetno, već se mora aktivno izgraditi (Neukrug, 2003). Savjetovanje će se morati više baviti informacijama koje unose klijenti, a ponuda savjetovanja sve više treba odgovarati potrebama i interesima klijenata. Ipak, internet nije više samo prostor informiranja, to je i prostor savjetovanja koje ima svoje dobre i loše strane.

Potreba za školskim odnosno, **pedagoškim savjetovanjem** proizlazi iz dinamičnih promjena pred kojima se nalaze mlade osobe uključene u sustav odgoja i obrazovanja. Za razliku od vremena kada su obitelj i škola bili glavni agensi socijalizacije, što ne znači da tada nije bilo potrebno savjetovanje, odgojne utjecaje danas imaju vršnjačke skupine, mediji i tehnologija te uža i šira sredina koja se rekonfigurirala pod

utjecajem globalnih procesa. U tim je procesima stvorena tzv. **globalna kultura mladih** (Scholte, 2000; Kahn i Kellner, 2004, prema Vrcelj, 2016), određena kao transdisciplinarna kategorija kojom se želi razumjeti pojava složenih oblika hibridne kulture i identiteta, koji se javljaju diljem svijeta zbog ekspanzije djelovanja medija (filma, televizije, popularne glazbe, interneta, komunikacijske tehnologije) u svakodnevnom životu te pojave konzumerizma kao dominantne vrijednosti. Savjetovanje i individualna terapija sada su gotovo univerzalno prihvaćeni u zapadnim kulturama kao najučinkovitija i najprikladnija sredstva za rješavanje mnogih problema te stvaranje sreće kao krajnjeg cilja (Vrcelj, 2016). Ti i drugi izazovi koji stoje pred odgojno-obrazovnim sustavima nameću potrebu da obrazovni političari u domaćem kontekstu savjetovanje pedagoga prihvate kao temeljni dio njegova rada.

Zadatak

Navedi razvojne etape savjetodavnog rada.

Pronađi narodne poslovice koje se odnose na obrazovne probleme.

Literatura

1. Belkin, G. S. (1975). *Practical counseling in the schools*. Dubuque, IA: Brown.
2. Castells, M. (2000). *Uspon umreženog društva*, svezak 1. Informacijsko doba: ekonomija, društvo i kultura; Zagreb, Golden marketing.
3. Charters-Black, J. (1995). Proverbs in Communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16, vol. 4, 1995.
4. Dahir, C. A. (2004). Supporting a nation of learners: The role of school counseling in educational reform. *Journal of Counseling and Development*, 82, 344–353.
5. Dundes, A. (1975). On the structure of the proverb. *Proverbium*, 25, 961–973.
6. Gendron, B. (2001). The role of counselling and guidance in promoting lifelong learning in France. *Research in Post-Compulsory Education*, 6:1, 67–96, DOI:10.1080/13596740100200091.
7. Gibson, R.E., Higgins, R. L. (1966). *Techniques of guidance: An approach to pupil analysis*. Science Research Associates.
8. Gladding, S. T. (1996). *Counseling: A Comprehensive Profession*, (3rd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
9. Honeck, R. P., Temple, J. G. (1996). Proverbs and the complete mind. *Metaphor and Symbolic Activity*, 11(3), 217–232.
10. McLeod, J. (2013). *An introduction to counselling*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
11. Neukrug, E. (2003). *The World of the Counselor: An Introduction to the Counseling Profession*. Pacific Grove. Brooks/Cole. Thomas Learning.
12. Nippold, M. A., Uhden, L. D. i Schwarz, I. E. (1997). Proverb explanation through the lifespan: A developmental study of adolescents and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(2), 245–253.
13. Romano, J. L., Goh, M., Herting Wahl, K. (2005). School Counseling in the United States: Implications for the Asia-Pacific Region. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 6, No. 2, 113–123.

14. Rong, H. (2013). Proverbs Reveal Culture Diversity. *Cross-Cultural Communication* Vol. 9, No. 2, pp. 31–35 . DOI:10.3968/j.ccc.1923670020130902.1346.
15. Shertzer B., Stone, S. C. (1971). *Fundamental of Guidance*. Boston, Houghton Mofflin Co.
16. Moynihan C. (1993). A history of counselling. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 86(7), 421–423.
17. Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu - globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti. *Školski vjesnik*, 65 (1), 59–73. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/177320>.
18. Vrcelj, S. i Zloković, J. (2006). Savjeti u self literaturi – časopisu za mlade, *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), 171–178. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139252>.
19. Vrcelj, S. i Mrnjaus, K. (2014). Savjetodavna (ne)moć self-help literature, *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 181–199. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124732>.

3. Što je savjetovanje?

Cilj je ovog poglavlja upoznati studente s različitim određenjima savjetovanja.

Očekuje se da će studenti biti sposobni kritički promišljati postojeća određenja.

Ključne riječi: definicije savjetovanja, pedagoško savjetovanje, *wellness*, osnaživanje

Savjetovanje je konfuzan termin koji ima različita značenja za različite osobe. Dati odgovor na pitanje što je savjetovanje nije jednostavno jer je ono s jedne strane poznat svakidašnji oblik komunikacije, bilo da je riječ o traženju savjeta za sebe ili za druge osobe, a s druge je strane i profesionalni oblik komunikacije i djelovanja s različitim pojavnim oblicima, teorijskim pristupima, koncepcijama i praksama. Savjetovanje može biti predmetom istraživanja pedagogije, medicine, posebno psihijatrije, psihologije, defektologije, antropologije i drugih društvenih i humanističkih znanosti. Nijanse i težišta osnovnog shvaćanja savjetovanja mijenjaju se tijekom vremena, a na te promjene utječu teorijske orijentacije antropologije i psihologije, posebice teorije ličnosti, koje su podloga savjetodavnog rada.

Kada je riječ o definiraju savjetovanja, neke definicije stavljaju naglasak na savjetnika, odnosno orijentirane su na ono što obavlja savjetnik. Uvažavajući taj kriterij, savjetovanje nije tek proces rješavanja problema i donošenja odluka, nego i proces u kojem savjetnik promiče sebe i razumijevanje svijeta klijenta (kritičko prosvjetljenje) te osvjetljava različite zahtjeve novih životnih situacija. Uz usmjeravanje i pomoć savjetnika klijent odbacuje i zamjenjuje negativna ponašanja, uči mehanizme prilagodbe i tehnike rješavanja sukoba te tako napreduje prema optimalnom razvoju i potpunoj realizaciji vlastita potencijala (Greifenhagen-Gall, 2013).

Budući da je savjetovanje proces koji uključuje savjetnika i primatelja savjeta, neka određenja uključuju aspekt tražitelja/primatelja savjeta. Takva određenja polaze od pretpostavke da se aktivnost savjetovanja može dogoditi jedino ako osoba koja traži pomoć želi da se savjetovanje dogodi (Dryden i Feltham, 1993). Savjetovanje se događa kada netko tko je zabrinut pozove drugu osobu i dopusti joj da uđe u određenu vrstu odnosa s njim. Ako osoba nije spremna prihvatiti savjetovanje, iako je (možda) izložena najboljim naporima stručnih savjetnika, ono što se događa nije savjetovanje jer savjetovanje podrazumijeva aktivno uključivanje osobe u pronalaženje načina prevladavanja svojih problema.

Jedna od najstarijih definicija savjetovanja jest da je ono, u najširem smislu, pružanje pomoći jedne osobe drugoj ili pružanje pomoći grupe svojim članovima u potrazi za najboljim načinom djelovanja. Takvo određenje podrazumijeva da su svi ljudski odnosi razumljivo terapijski, uključujući situaciju u kojoj se omogućuje oslobađanje tjeskobe.

Savjetovanje se određuje kao principijelni odnos koji karakterizira primjena jedne ili više psiholoških teorija i priznatog skupa komunikacijskih vještina, modifi-

ciranih iskustvom, intuicijom i drugim međuljudskim čimbenicima, već prema intimnim brigama, problemima ili težnjama klijenata. Dominantni etos savjetnika pridonosi olakšavanju problema bez prisile. Savjetovanje može biti kratkog ili dužeg trajanja, održavati se u organizacijskoj ili privatnoj praksi i može se, ili ne mora, preklapati s praktičnim, medicinskim i drugim pitanjima osobne dobrobiti (Dryden i Feltham, 1993).

Savjetovanje je usluga koju traže ljudi u nevolji ili u nekom stanju zbunjenosti te žele raspravljati o svojim problemima i rješavati ih u odnosu koji je discipliniraniji i povjerljiviji od prijateljstva, a možda i manje stigmatizirajući od pomaganja u ponudi tradicionalnih medicinskih ili psihijatrijskih uvjeta (Ravi, 2008).

Savjetnik na temelju svojeg znanja upućuje na različite perspektive i moguće odgovore, ali korisniku daje slobodu da sam izabere rješenje koje smatra najpogodnijim za svoj problem (Resman, 2000).

Savjetovanje je oblik međuljudske pomoći u kojoj profesionalni savjetnik ulazi u kooperativan i otvoren odnos s jednim klijentom (ili više njih) te prije svega razgovorom pokušava navesti klijenta da svjesno doživi svoje probleme. Pomaže mu da razvije sposobnosti potrebne za rješavanje problema i da ih primijeni tako da samostalno rješava probleme i da stvori zdravu psihološku okolinu (Engel, 2003; 2004). **Savjetovanje se bavi *wellnessom***³, osobnim rastom, karijerom i patološkim problemima. U drugom značenju savjetnici rade u područjima koja uključuju odnose u različitim sredinama, uz pronalaženje značenja i prilagodbe u takvim okruženjima kao što su primjerice škola, obitelj i radno okruženje (Casey, 1996).

Savjetovanje se provodi i s ljudima koji dobro funkcioniraju i s onima koji imaju ozbiljnije probleme u prilagodbi (Gladding, 2004). **Savjetovanje je proces** povezivanja i reagiranja na drugu osobu tako da joj se pomogne istražiti njezine misli, osjećaje i ponašanje kako bi postigla jasno razumijevanje te pronašla i iskoristila svoje potencijale koji će joj omogućiti da se učinkovitije nosi s donošenjem odgovarajućih odluka ili radnji. Stoga je savjetovanje i proces suradnje u kojem savjetnik olakšava širenje (klijentova) pogleda na život, proširuje njegov repertoar resursa suočavanja i omogućuje mu da napravi izbor kojim će promijeniti sebe, situaciju i okolinu bez destruktivnih posljedica za sebe ili druge (Gysbers i Henderson, 2001).

Savjetovanje je interakcija između najmanje dviju osoba, u kojem savjetnik, uporabom komunikativnih sredstava, osobi s problemom pruža potporu pri stjecanju znanja, orijentaciji i sposobnosti u vezi s rješavanjem problema. Interakcija je usmjerena na kognitivno, emocionalno i praktično rješavanje i svladavanje problema klijenata i organizacija, kako u vezi sa životnim, praktičnim, tako i u vezi sa psihosocijalnim sukobima (Sickendiek, Engel i Nestmann (Eds.), 2002; Sickendiek, 2013).

³ *Wellness* je aktivan proces osvješćivanja i izbora usmjerena prema zdravu i ispunjenu životu, dinamičan proces promjene i rasta; *wellness* je stanje potpuna tjelesnog, mentalnog i društvenog blagostanja, a ne samo odsutnost bolesti ili slabosti; to je svjestan, samousmjeren i evoluirajući proces postizanja punog potencijala.

Savjetovanje je **profesionalni odnos** koji osnažuje različite pojedince, obitelji i skupine za ostvarivanje mentalnog zdravlja, *wellnessa*, obrazovanja i ciljeva u karijeri (American Counseling Association Website 2013).

Savjetovanje nije usmjereno na smanjenje simptoma, nego na pomoć osobi da živi svoj život na zadovoljavajući joj način (Alam Choudhury, 2015). Odnosi u savjetodavnom radu variraju ovisno o potrebi, razvojnim pitanjima, rješavanjem specifičnih problema, donošenjem odluka, suočavanjem s krizom, razvijanjem osobnih uvida i znanja o unutarnjem sukobu ili poboljšavanjem odnosa s drugima (Mearns, Thorne i McLeod 2013).

Savjetovanje je dobrovoljna, kratkoročna, često situacijska, socijalna interakcija između tražitelja savjeta (klijenata) i savjetnika s ciljem pomoći (Krause, 2003). Savjetovanje je primjena načela mentalnog zdravlja, psihologije ili ljudskog razvoja preko kognitivnih, afektivnih, bihevioralnih ili sistemskih intervencija i strategija koje se bave *wellnessom*, osobnim rastom ili razvojem karijere, kao i patologijom (Gladding, 2004).

U **psihologiji** se savjetovanje definira kao dio primijenjene psihologije i posebna metoda profesionalne pomoći pojedincu, grupi ili organizaciji trenutačno neuspješnoj u osobnom razvoju, sazrijevanju i prilagođavanju. Savjetovanje je proces u fazama tijekom kojega se ljudima pomaže da se promijene i u kojem obje strane aktivno surađuju radi osposobljavanja za samostalno rješavanje aktualnih i budućih problema korištenjem vlastitih potencijala (Arambašić, 1996; Janković, 1997; Petz, 2005).

Iz perspektive osobe koja traži savjet, savjetovanje je svrhovit privatni razgovor koji proizlazi iz namjere jedne osobe, bračnog para ili obitelji da razmisli i riješi problem u životu (McLeod, 2013).

Navedena određenja sugeriraju da je dragovoljno traženje pomoći dobra osnova za uspješno savjetovanje, za razliku od situacije u kojoj je osobi služba ili drugi stručnjak nazvan savjetnikom nametnuo savjetovanje (o nametnutom savjetovanju vidi više u Žižak, 2017).

Savjetovanje se može smatrati legitimnim procesom interpersonalne interakcije i komunikacije. Za učinkovito savjetovanje savjetnik i klijent trebaju biti u stanju na prikladan i točan način poslati i primiti verbalne i neverbalne poruke. Komunikacija, iako može doći do poteškoća, olakšana je među članovima koji dijele istu kulturu; problematičnija može biti među ljudima različita rasnog ili etničkog podrijetla.

Iz navedenoga vidljiva je složenost savjetovanja, čime se opravdava nepostojanje općeprihvaćene definicije i određenja savjetovanja kao problematičnog pojma. Prema nekim je pristupima savjetovanje samo informiranje ili tehnika razgovora koja se lako svlada s nekoliko vježbi, prema drugima **savjetovanje je mala terapija** utemeljena na velikim referentnim konceptima različitih terapija, a bavi se manje ozbiljnim problemima, a neki pristupi savjetovanje određuju kao samostalno područje teorije i prakse sa specifičnim teorijskim i praktičnim profilima koji imaju interdisciplinarnu perspektivu.

Budući da je **usmjereno na problem i pomoć**, **savjetovanje** ima tri središnje uloge: 1. **preventivnu ulogu**, koja pokušava anticipirati uzroke problema i probleme, upravljati njima ili ih spriječiti; 2. **razvojnu ulogu**, kojom se pokušava podržati poje-

dince da izvuku što više prednosti iz vlastitih iskustava (Zuković, 2017), da prepoznaju potencijale i dalje ih razvijaju jer savjetovanje potiče i usmjereno je na planiranje, proširivanje i održavanje resursa; 3. **kurativnu ulogu**, blisku kliničko-psihoterapeutskoj funkciji, usmjerenu na pružanje podrške pojedincima i grupama pri svladavanju problema, uklanjanju poremećaja svih vrsta, liječenju oštećenja i kompenziranju deficita (Lipanović i Jukić, 2012).

Teorije i koncepcije savjetovanja uvijek se razvijaju pod utjecajem promjena u praksi. Osim utjecaja psihoterapije i savjetovanja te procesa profesionalizacije, treba spomenuti utjecaj tržišnoga gospodarstva i ekonomije, kojima se savjetovanje pokorava. Ekonomija barata s kalkulacijama troškova i dobiti, dokazivanjem mjerljive efikasnosti koja pak utječe na smanjenje ili dobivanje sredstava za savjetovanje. Uz to, ekonomija nudi i traži standarde. Prekomjerno standardizirane ponude i metodološki repertoari, čiji su postupci osiguravanja kvalitete katkad skraćeni, mogu otežati, pa i omesti konceptualnu raznolikost i otvorenost savjetovanja i isprobavanje *novijih* teorijskih orijentacija u praksi (Fredricks, Blumenfeld i Paris, 2004). U raznim područjima obrazovnog i društvenog sektora na mjesto *jakih* intervencija dolaze *meki* oblici pomoći prema zakonskim odrednicama (Gergen, 2015). Službeni nadzor u odgoju ili obrazovanju, određen zakonima, sve više ističe važnost savjetovanja, posebice u školama u kojima je savjetodavni rad određen neefikasnim. Takav je odnos ambivalentan jer s jedne strane skriva šanse za više samoodređenja i odgovornosti, pogotovo ako se savjetovanje shvaća kao **empowerment** (osnaživanje), ali s druge strane u sebi nosi i rizik od maskiranja službenog nadzora. Ako je savjetovanje vezano za funkcije odobravanja i ohrabivanja, postoji vjerojatnost da će prokockati vlastiti ugled i povjerenje. Obrazovni i *empowerment*-karakter savjetovanja može biti u cijelosti izgubljen, a koncepcije zaboravljene (Burks i Steffle, 1979).

Savjetovanje se promijenilo, i dalje će se trebati mijenjati. Teorije savjetovanja i savjetnici trebat će uzeti u obzir da će oni, kao i njihovi klijenti, sve više trebati učiti nositi se s nesigurnošću, nepredvidljivošću, neznanjem, višeznačnošću i paradoksima te da je sigurnosti, predvidljivosti, mogućnosti planiranja i jednoznačnosti u životu sve manje. U takvu okruženju bit će potrebno izbalansirati javnu, institucionalno preuzetu i profesionalnu ulogu između ostvarivanja i poticanja orijentiranosti, sigurnosti pri planiranju, pouzdanosti u odlučivanju i predviđanju rezultata. Velika je napast da se zaniječe paradoks koji je vidljiv u nastojanjima savjetnika da sebi i klijentima sugeriraju sigurnost koja će udovoljiti zahtjevima za jednostavnim i brzim rješenjima. Danas svi znamo za obilje *selfhelp* literature koja nas zatrpava savjetima u vezi sa svim i svačim, a koja u velikoj mjeri daje upravo jednostavna i brza rješenja. I u drugim savjetodavnim praksama primjećuju se novije *mode* savjetovanja koje najčešće proklamiraju simplifikaciju svoga predmetnog područja bez obzira na to je li riječ o životu, poslu, ljubavi, odgoju djece, međuljudskim odnosima ili drugim problemima. Može se pretpostaviti da takav pristup odgovara razumljivoj potrebi za jednostavnošću i jasnoćom u ne uvijek tako jednostavnoj i jasnoj svakodnevnici. Nitko nema ništa protiv jednostavnog načina rješavanja problema, kao ni radu sa što manje energije i utroška. Takav je način rada čak i etička odgovornost savjetnika jer oni se ne smiju izlagati opasnosti da zakompliraju tamo gdje postoje jednostavna rješenja bliska svakodnevnici. No događa se da privatna praksa savjetnika ne favorizira jednostavna rješenja; prednost imaju ona rje-

šenja koja odgovaraju određenoj koncepciji savjetovanja ili koja – jednostavno rečeno – donose novac (Choudhury, 2015). Valja istaknuti i da svi problemi rješavani prema motu *Simplify your life* ne osiguravaju perspektivu uspješna savjetovanja. Savjetovanja koje prati društveni razvoj i s njime povezane probleme poznaje i treba sigurnost u svakodnevici i otvoreno je za promjene te će stoga i dalje biti potrebno voditi raspravu o „pravilnom“ savjetovanju, primjenjivim koncepcijama i s njima usko vezanim oblicima rada.

Važno je zapamtiti

Savjetovanje je dobrovoljan interakcijski proces savjetnika i osobe koja traži savjet (klijent) radi pronalaženja najboljeg načina za rješavanje određenog problema u otežanim životnim okolnostima ili neodlučnosti pri odabiru nekog od mogućih pristupa. Rezultati savjetovanja nisu neposredno vidljivi pa je kategorija vremena najčešći kriterij procjene uspješnosti savjetovanja. Savjetovanje danas sadrži mnoge prijelazne koncepte u svakodnevnom životu, a osnovna mu je namjena onima koji traže pomoć olakšati donošenje prave odluke.

- Definicije savjetovanja sadrže niz implicitnih i eksplicitnih točaka koje su važne za savjetnika i osobu koja traži savjet.
- Savjetovanje se bavi *wellnessom*, osobnim rastom, karijerom, obrazovanjem i osnaživanjem. Drugim riječima, savjetnici rade u područjima koja uključuju obilje pitanja (osobnih i onih koji su zajednički većem broju osoba).
- Područja savjetodavnog rada orijentirana su na pronalaženje značenja, prilagodbu, očuvanje mentalnog i fizičkog zdravlja te postizanje ciljeva u različitim okruženjima.
- Savjetovanje se provodi pojedinačno i u grupama.
- Savjetovanje je raznoliko i multikulturalno. Savjetnici se susreću s različitim kulturnim pozadinama (onima iz manjinskih i većinskih kultura savjetnici pomažu na različite načine, ovisno o njihovim potrebama, a savjetovanje može biti usmjereno i na rješavanje većih društvenih pitanja, kao što su diskriminacija ili predrasude).
- Savjetovanje je dinamičan i dvosmjernan proces. Savjetnici se ne fokusiraju samo na ciljeve svojih klijenata već im pomažu da ih ostvare. Taj dinamični proces utemeljuje se u različitim teorijama uz primjenu različitih metoda.
- Savjetovanje uključuje donošenje odluka, kao i promjene.
- Savjetovanje nudi podršku klijentima i omogućava samorefleksiju. Savjetovanje je dio kulture i društva koji savjetnika i osobu koja traži savjet oblikuju prema potrebama, kulturnom kontekstu i organizacijskim zahtjevima zajednice.

- Savjetovanje se treba održavati u sigurnom i povjerljivom okruženju.
- Savjetovanje se temelji na vezi međusobna poštovanja i povjerenja savjetnika i tražitelja savjeta.
- Savjetovanje može biti uspješno ako se temelji na dobrovoljnoj osnovi.

Nekoliko je potencijalnih rezultata savjetovanja – rješavanje problema znači razumijevanje/perspektivu/prihvatanje akcijskog plana problema.

Učenje (iz problematične situacije) uvijek započinje uključenošću u proces promjene stjecanjem novih skupova vještina /strategija suočavanja/povjerenja, koje osoba potom primjenjuje u (budućim) životnim situacijama.

Savjetovanje nije:

- osuđivanje
- ismijavanje
- izazivanje osjećaja krivnje
- davanje gotovih rješenja
- pokušaj rješavanja problema osobe koja traži savjet
- očekivanje ili ohrabrivanje klijenta da se ponaša onako kako bi se ponašao savjetnik da se suoči sa sličnim problemom u vlastitu životu
- sagledavanje klijentovih problema iz vlastite perspektive, na temelju vlastita sustava vrijednosti
- hijerarhijski odnos.

Dobar savjetnik je onaj koji daje dobre savjete, pomaže u ispravnosti percepcije situacije s kojom se osoba suočava i u pronalaženju optimalnih rješenja; dobar savjetnik ne daje gotova rješenja, već osobu vodi tako da bude sposobna pomoći sebi, da razumije svoje *ja* i okolnu stvarnost, odnosno da osobi koja traži savjet omogućuje njezin osobni rast. Dobar savjetnik pomaže osobi da spriječi nepoželjne buduće situacije, čime savjetovanje ima i obrazovni učinak.

Budući da savjetovanje ima svrhu ublažavanja osobnih i međuljudskih nevolja, savjetnik treba posjedovati temeljna znanja koja uključuju svijest o sebi, svjesnost o vrijednostima, niz komunikacijskih strategija i razumijevanje kontekstualnih utjecaja, koji će odrediti smjer i plan savjetovanja. Savjetnik tre-

ba biti sposoban razumjeti, a zatim *upotrijebiti* odnos savjetnik-klijent tako da klijent može učiti, a zatim riskirati i eksperimentirati s novim komunikacijskim strategijama u svome životnom prostoru. Savjetnik treba imati razvijene komunikacijske vještine, međutim, osobe koje su vrsni i učinkoviti komunikatori ne moraju nužno biti dobri savjetnici.

Dobar je savjetnik refleksivni praktičar koji je svjestan svojih vještina, znanja i performansi, ali ima na umu i sve osobne čimbenike koji mogu ometati ili ometaju njegovu sposobnost povezivanja i rada s raznolikim krugom klijenata. Drugim riječima, razmišljajući o vlastitu sustavu vjerovanja, savjetnici trebaju razumjeti razlike između sebe i svojih klijenata. Da bi savjetnici postigli takvu vještinu, trebaju razumjeti vlastitu refleksivnu praksu. Refleksivna praksa često može pomaknuti percepciju savjetnika o onome što se događa u sadašnjem trenutku i olakšati svjesnost i promišljanje mogućega daljnjeg poboljšanja.

Pitanja za diskusiju

- Analizirajte definicije savjetovanja i odredite elemente koje biste mogli dodati i oduzeti definicijama.
- Kako biste definirali savjetovanje da ste pripadnici etničke manjinske skupine, da ste homoseksualac ili osoba koja nije pripadnik društveno prihvatljive skupine?

Komentirajte navedenu definiciju savjetovanja.

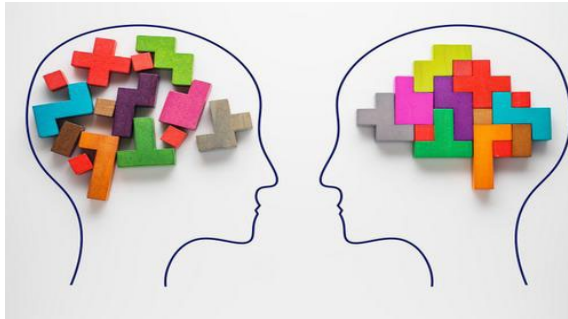
Savjetovanje je razvojni proces u kojem jedan pojedinac (savjetnik) pruža drugom pojedincu ili grupi smjernice i ohrabrenje, izazov i nadahnuće u kreativnom obliku upravljanja i rješavanja praktičnih i osobnih pitanja te pitanja odnosa pri postizanju ciljeva i u samoostvarenju.

Literatura

1. Alam Choudhury, S. (2015). Mapping the Applicability of Counselling In Educational Settings. *Space and Culture, India* 2015, 3:1.
2. Arambašić, L. (1996). Savjetovanje, u: Pregrad, J. (ur.) *Stres, trauma, oporavak*, Društvo za psihološku pomoć, Zagreb, str. 63–86.
3. Burks, H. M., Steffire, B. (1979). *Theories of Counseling*, 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
4. Casey, J. M. (1996). Gail F. Farwell: A developmentalist who lives his ideas. *The School Counselor*, 43, 174–180.
5. Choudhury, S. A. (2015). Mapping the Applicability of Counselling In Educational Settings. *Space and Culture, India*, 3(1), 80-90. <https://doi.org/10.20896/saci.v3i1.111>

6. Engel, F. (2003). Beratung – ein eigenständiges Handlungsfeld zwischen alten Missverständnissen und neuen Positionierungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 4, S. 215–233.
7. Engel, F. (2004). Beratung und Neue Medien. In Nestmann, F., Frank Engel, F. Sickendiek, U. (ed.) *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge*, 497–509. Tübingen: dgvt-Verlag.
8. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. i Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
9. Gergen, K. J. (2015). Relational Ethics in Therapeutic Practice. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy* .36. p. 409–418.doi: 10.1002/anzf.1123
10. Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266–275.
11. Gladding, S. T. (2004). *Counseling: A Comprehensive Profession* (5th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
12. Gysbers, N. C., Henderson, P. (2012). *Developing & Managing Your School Guidance & Counseling Program* (Fifth Edition). American Counseling Association.
13. Janković, J. (1997). *Savjetovanje – nedirektivni pristup*. Zagreb: Alinea.
14. Krause, Ch. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung, In: Krause, F. i Fuhr, Th. (Hrsg.) *Pädagogische Beratung*, Ferdinand Schöningh Verlag: Paderborn.
15. Lipanović, M., Jukić, I. (2012). *Jačanje roditeljskih odgojnih kompetencija, odgovorno roditeljstvo*. Psihologija u zaštiti mentalnog zdravlja. Virovitica.
16. Mearns, D., Thorne, B. Mcleod, J. (2013). *Person-Centred Counselling in Action*.4th edition. London: Sage Publications Ltd.
17. McLeod, J. (2013). *An introduction to counselling*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press-fifth edition.
18. McNamee, S. Gergen, K. J. (Eds) (1992). *Therapy as social construction*. London: Sage.
19. Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*, Drugo izdanje, Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Ravi. M. (2008). *Counseling; What, Why and How*. VIVA Books, New Delhi.
21. Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško-književni zbor.
22. Sickendiek U., Engel F., Nestmann F. (Eds.) (2002). *Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze* 2. erw. Weinheim: Juventa.
23. Sickendiek, U. (2013). Diversität in der Beratung: Unterschiedlichen Lebenswelten gerecht werden. In F. Nestmann, F. Engel, & U. Sickendiek (Eds.) *Das Handbuch der Beratung*, Vol. 3: Neue Beratungswelten. Tübingen: dgvt-Verlag.
24. Zuković, S. (2017), *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti* – Filozofski fakultet, Novi Sad.

4. Savjetovanje i psihoterapija – pokušaj razgraničenja



U ovom poglavlju studenti će se upoznati sa sličnostima i razlikama između savjetovanja i psihoterapije.

Očekuje se da će studenti moći uočiti razliku između tih dvaju procesa te biti sposobni odrediti situacije koje su pogodnije za savjetovanje, odnosno za psihoterapiju.

***Ključne riječi:* savjetovanje, psihoterapija, sličnosti i razlike između savjetovanja i psihoterapije**

Savjetovanje u nekih osoba budi asocijacije na kratkoročne, lakše probleme, a psihoterapija na duboke, mračne tajne, dugotrajnije tretmane i *rekonstrukciju* osobe. No moguće je da u nekima budi asocijacije i na druga značenja.

Dinamične društvene promjene koje imaju implikacije na **pedagoške institucije** dovele su do povećanja savjetodavnih usluga u **pedagoškom kontekstu, kao i do suživota s terapijom**; jasno razgraničenje pedagoškog savjetovanja i terapije nije lako jer su prijelazi fluidni, a preklapanja brojna (Engel, 2003). Sjeme **suвременih pristupa savjetovanju i psihoterapiji** vjerojatno je posijano nakon industrijske revolucije, kada se unutar većih urbaniziranih društava tradicionalna pravila života sve teže održavaju, a norme koje su regulirale osobne odnose postale su manje ograničavajuće (Moloney, 2016). Budući da su se moć, odgovornosti i zaštita, podržane lokalnim znanjem i priznatim referentnim točkama, počele smanjivati, smanjila se i sposobnost tradicionalnih iscjelitelja da utječu na ponašanje pojedinca i grupe. Postupno prelaženje iz sela i malih gradova u veće, anonimnije zajednice potaknulo je *traženja smjera iznutra*, i to smjera ne više utemeljenog na religiji i stvorenim osjećajem društvene i zemljopisne pripadnosti, već zasnovanog na potrazi za stručnom, na znanosti i znanju utemeljenom, personaliziranijom pomoći, vodstvom i podrškom. Industrijska revolucija daje zamah znanstvenim pristupima problemima življenja (Sevi, 2010), ali

jednako tako i tipologiji poremećaja te nastaju medicinski modeli koji su utemeljeni u taksonomijama fizičkih bolesti i dijagnostičkim standardnim kriterijima. Smatra se da je ekspanzija savjetovanja i psihoterapije, koji imaju holistički pristup, reakcija usmjerena protiv ortodoksne medicine koja teži pregledu pojedinaca u dijelovima (Gelso i Carter, 1985; Gelso i Fretz, 2001; Dryden i Mytton, 2005). Promijenjeni uvjeti života utjecali su na smanjenje religioznosti, što je, u kombinaciji s rasipanjem proširene obitelji, uklonilo mnoge tradicionalne socijalne i obiteljske potpore (Mackova i suradnici, 2019). Slični društveno-povijesni uvjeti nastanka savjetovanja i psihoterapije nameću pitanje jesu li ti procesi bitno različiti ili su tek dvije strane istog novčića (Moloney, 2016). Riječ **terapija** potječe od grčke riječi *therapeia* (skrb, briga, liječenje, iscjeljivanje) pa se psihoterapija može odrediti kao iscjeljivanje uma ili duše. Danas se značenje psihoterapije najčešće proširuje na iscjeljivanje uma psihološkim metodama koje primjenjuju odgovarajuće obrazovani i kvalificirani praktičari.

British Association for Counselling and Psychotherapy ne odjeljuje savjetovanje i psihoterapiju, već ih određuju **krovnim terminima** koji pokrivaju niz terapija govorom. Savjetovanje i psihoterapiju provode praktičari koji rade kratkoročno ili dugoročno s ljudima kako bi im pomogli donijeti učinkovite promjene ili poboljšati njihovo blagostanje, odnosno kako bi pomogli riješiti emocionalna, psihološka i ostala pitanja vezana uz kontekst povjerljivosti i jasne etičke granice. Sličan odnos nalazimo i u mnogobrojnih autora (Gladding, 2004; Dryden i Mytton, 2005; Corey, 2005; Lutz, 2010; McLeod, 2013) koji ističu da je savjetovanje interakcija u terapijskom okruženju, usredotočena ponajprije na razgovor o odnosima, uvjerenjima i ponašanju (uključujući osjećaje), putem kojega klijent doživljava problem i objašnjava ga, preoblikuje na prikladan ili koristan način te generira nova rješenja, a problem poprima novo značenje. Za psihoterapiju je, kao i za savjetodavni rad, karakteristična pomoć osobi radi povećanja njezine djelotvornosti, što otežava mogućnost njihova razgraničavanja. Savjetnici rade ono što psihoterapeuti nazivaju terapijom, a psihoterapeuti rade ono što savjetnici nazivaju savjetovanjem (Zwick, 2004). Mnoge definicije savjetovanja sugeriraju da bi to moglo biti sve što je usmjereno na rješavanje problema i racionalnu pomoć normalnim ljudima. Savjetovanje je pristup koji se razlikuje od psihoterapije koja je intenzivnija i više usmjerena na *brigu za dušu* (Neukrug, 2012). Tyler (1969, prema Cosini i Wedding, 2008) ističe da su sudionici pokreta za mentalno zdravlje upotrebljavali riječ *savjetovanje* za ono što su drugi nazivali *[psiho]terapija*.

Savjetovanje i psihoterapija preklapaju se ne samo u sadržaju rada nego i u metodama i ishodima rada. Zajedničko im je to što i psihoterapiju i savjetovanje obilježava interakcija između terapeuta/savjetnika i jednog ili više klijenata/pacijenata. Svrha je pomoći pacijentu/klijentu s problemima koji se mogu odnositi na poremećaje mišljenja, emocionalne patnje, probleme u komunikaciji i odnosima u zajednici ili probleme ponašanja. Zbog tih karakteristika smatra se da nije nužno njihovo razlikovanje jer savjetnici, kao i psihoterapeuti, rade s osobom kojoj treba pomoć (Breggin, 2008).

Preklapanja u konkretnom načinu rada psihoterapeuta i savjetnika mogu biti vrlo važna, tako da neki promatrači vjerojatno neće prepoznati razliku između njih. Za (pokušaj) razgraničavanja savjetovanja i psihoterapije valja uzeti u obzir svrhu i kontekst razumijevanja tih procesa. Zbog sličnosti predlažu se savjetodavna psihoterapija

(Kwiatkowski, 1998) te savjetodavna psihologija, na čiji su razvoj utjecali: (a) inicijativa za profesionalno usmjeravanje, (b) napredak u psihometriji i psihološkom testiranju i (c) rast pokreta psihoterapije. Tijekom prelaska s terena profesionalnog usmjeravanja na teren psihologije savjetovanja Super (1955, prema Lopez i drugi, 2006) je savjetovanja odredio kao brigu za zdravlje i brigu za (ne)normalne osobe.

Psihoterapiju i savjetovanje moguće je razgraničavati prema socioekonomskom statusu klijenata. U skladu s percepcijom javnosti, psihoterapija je manje dostupna, skuplja i više usmjerena na srednju i višu klasu, dok je savjetovanje dostupnije bez obzira na socioekonomski status osobe (McLeod, 2013).

U stvarnosti su domene savjetovanja i psihoterapije fragmentirane, složene i obuhvaćaju mnoštvo oblika i praksi, te ne bi bilo teško pronaći primjere psihoterapijske prakse koja odgovara karakteristikama koje se pripisuju savjetovanju (i obratno) (McLeod, 2013).

Osim sličnosti, postoje određene karakteristike koje se uzimaju u obzir pri razgraničavanju savjetovanja i psihoterapije. **Psihoterapija se legitimira diskursom liječenja koji nudi okvir iz dijagnostike, indikacija i medicinske orijentacije utemeljene na psihoterapeutskim zakonima** (Lutz, 2010). Psihoterapija je interpersonalni tretman psihološkim sredstvima na temelju empirijski dokazanih psiholoških koncepta. Taj tretman uključuje treniranog terapeuta i jednog ili više pacijenata ili klijenata koji imaju mentalne poremećaje, probleme ili nelagodu, uključujući međuljudske probleme (Lutz, 2010). Čak i izvan svoje formalizirane strukture psihoterapija, zahvaljujući pojmu terapije i kliničke psihologije, ostaje u uskoj povezanosti s liječenjem. U skladu s time i u svrhu ograničenja, za savjetovanje se može formulirati diskurs pomoći – savjetovanje je ponuda pomoći i podrške koja se može prihvatiti ili odbiti.

McLeod (2013) razliku između savjetovanja i psihoterapije temelji na profesionalizaciji pa psihoterapiju vidi kao potpuno profesionalizirano zanimanje. Iako ga u brojnim slučajevima pružaju profesionalci, ipak je vjerojatnije da će savjetovanje uključiti i paraprofesionalce poput pastoralnih savjetnika i volontera (*Lifeline*), kao i one osobe čije su prakse formalno povezane s profesionalnim ulogama.

Prema razini problema, razlika je između savjetovanja i psihoterapije u tome što je u savjetovanju problem lakši, pa je i rad s osobom znatno kraći. Za razliku od toga, u psihoterapiji je problem teži, terapija može biti nametnuta i rad terapeuta traje dulje vremensko razdoblje te je usmjeren na rekonstrukciju *nenormalne* osobnosti (Gelso i Fretz, 2001). **Savjetovanje** je usmjereno na resurse pojedinca s ciljem davanja podrške za odlučivanje u rješavanju postojećeg problema. Kod savjetovanja je važno da je osoba problem artikulirala i formulirala, dok u terapiji osoba često nije potpuno svjesna svojeg problema, što može biti razlogom nametanja terapije. Savjetovanje se razlikuje prema **cilju i funkciji**, koji su obrazovni i informativni, dok psihoterapija olakšava osobi nošenje s problemom (Cosini i Wedding, 2008). Još jedan pokušaj razdvajanja savjetovanja i psihoterapije sugerira da su psihoterapeuti povezani s medicinskim ustanovama, a savjetovanje s obrazovnim institucijama ili institucijama za savjetovanje.

Važan **kriterij razgraničavanja** savjetovanja i psihoterapije jest **korištenje postupaka**. Za razliku od savjetovanja, u kojem prevladavaju nestandardizirani postupci, terapeut se koristi dijagnostičkim postupcima (opažanja, testovi) za određivanje

abnormalnih mentalnih stanja, poremećaja u ponašanju, psihosomatskih poremećaja i međuljudskih sukoba koje treba liječiti. Terapeut pokušava poteškoće ispraviti ili ublažiti namjerno planiranim intervencijama, uz želju za promicanjem osobnog razvoja klijenata. Metode koje se koriste u promjeni ponašanja i iskustva trebaju se temeljiti na znanstveno dokazanim psihološkim ili psihoterapijskim teorijama (Schubert i Scheulen-Schubert, 1981). To znači da se psihoterapeut koristi naprednijim tehnikama od savjetnika, vezan je za indikacije, treba se pripremati dugo vremena i zbog težine problema svojih klijenata treba završiti duži i složeniji proces obrazovanja (Palmer, 2000).

Razlike između savjetovanja i psihoterapije pronalaze se i u **većoj odgovornosti terapeuta** u odnosu na savjetnika. Naime, budući da su klijenti psihoterapeuta obično više uznemireni, često pate od neuroza, poremećaja osobnosti, psihosomatskih bolesti, delinkvencije ili ovisnosti, u mnogim slučajevima psihoterapeut određuje većinu ciljeva liječenja na temelju svojih ideja o zdravlju, više intervenira u život klijenata i često preuzima veći stupanj odgovornosti za njega, posebice ako se terapija provodi izvan institucionalnih uvjeta (Gelso i Carter, 1985; Kwiatkowski, 1998; Corey, 2006). Budući da je terapija često nametnuta, terapeuti mogu računati na mehanizme otpora i obrane svojih klijenta (Žižak, 2017).

Sumarno se može zaključiti da se savjetovanje i psihoterapija mogu preklapati te da nema čvrste granice njihova razgraničenja. Oboje istodobno mogu pomoći i liječiti, no ipak se psihoterapija veže za diskurse i debate o liječenju (a time većim dijelom pripada medicinskom kontekstu), a savjetovanje se veže za diskurse i debate o pružanju pomoći (čime ulazi u socijalni, psihološki i pedagoški kontekst). Međutim, budući da se pružanje pomoći i liječenje u nekim područjima rada mogu preklapati, tako se i konkretni postupci, primjerice tijekom razgovora, kako u savjetovanju, tako i u psihoterapiji, mogu preklapati.

Ovisno o pripadnosti određenom diskursu, može se govoriti o savjetovanju ili psihoterapiji (Fittkau, 2003). Savjetovanje može biti integrirano u plan procesa ozdravljenja jednako kao i motoričke vježbe, kreativne metode itd., ali se time ne izjednačuje sa psihoterapijom. Psihoterapija se ne može supsumirati pod savjetovanje, ali ni savjetovanje pod psihoterapiju. Savjetovanje je i u psihosocijalnim i medicinskim područjima rada oblik profesionalne pomoći, a ne liječenje. Međutim, ono itekako može imati iscjeliteljsko djelovanje, bacimo li primjerice pogled na tijek razgovora. Poznato je da savjetodavni razgovor s liječnikom opće prakse u isto vrijeme može pomoći i liječiti (Palmer, 2000).

Za teorijske koncepte savjetovanja i psihoterapije valja istaknuti da se oni ne pojavljuju u vakuumu jer su pod utjecajem povijesnog i kulturnog konteksta u kojem žive, što onda utječe na njihovo poistovjećivanje odnosno razgraničenje. Jednako je tako važnost tih procesa kulturološki obojena jer, primjerice, zapadna psihoterapija pridaje veliku vrijednost individualizmu i problemima koje takav pristup generira (Zane i drugi, 2005). S druge pak strane istočne kulture veći naglasak daju grupnom skladu, pa onda i značenju zajednice, te se smatra da se svi problemi mogu riješiti u obitelji, što rezultira slabijom raširenošću usluga psihoterapeuta i savjetnika. Zbog kulturalnog konteksta važne su multikulturalne kompetencije jer etnocentrizam može nametnuti gledanje stvarnosti iz uske individualne perspektive, što može sprečavati savjetnike i

psihoterapeute da izgrađuju dobar odnos sa svojim klijentima koji su pripadnici manjine i dolaze iz drukčijega kulturnog okruženja.

Tablica 1. Usporedba savjetovanja i psihoterapije

Savjetovanje	Psihoterapija
Provodi se tijekom kraćega vremenskog razdoblja	Provodi se tijekom duljega vremenskog razdoblja
Provode ga osobe koje su završile formalno obrazovanje za profesije usmjerene pružanju podrške i savjetovanja	Psihoterapeut mora završiti posebno dugotrajno obrazovanje
Usmjerenost na rješavanje trenutanih problema	Usmjerenost na dubinske, nesvjesne i dugotrajne emocionalne probleme i probleme u ponašanju
Lako primjenjiva i privremena podrška i pomoć	Cilj je učiniti promjenu u osobnosti čovjeka
Orijentirano na simptome problema	Orijentirana na temeljne uzroke problema
Savjetovanje je dobrovoljno	Terapija može biti nametnuta
Manja odgovornost savjetnika	Veća odgovornost terapeuta
Diskurs pomoći i podrške	Diskurs liječenja
Osobe često traže savjet bez dovoljne motivacije	Zahtijeva snažnu motivaciju klijenta
Legitimira se diskursom pomoći	Legitimira se diskursom liječenja

Zadatak

Navedite probleme koji spadaju u domenu savjetovanja i probleme koji su u domeni psihoterapije.

Literatura

1. Breggin, P., R. (2008). Practical Applications: 22 Guidelines for Counseling and Psychotherapy. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, Volume 10, Number 1.
2. Brown, S. (2010). The Meaning of Counsellor. *Practical Philosophy*, 10:1.
3. Corey, G. (2006). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (Eighth Edition) Thomson Brooks/Cole.

4. Dryden, W., Mytton, J. (2005). *Four Approaches to Counselling and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library.
5. Fittkau, B. (2003). Zum Stellenwert von Diagnostik in der Pädagogischen Beratung. In: Krause, Ch., Fittkau, B., Fuhr, R., Thiel, H. U., (HRSG.) *Pädagogische Beratung Grundlagen und Praxisanwendung* Ferdinand Schöningh Paderborn, München, Wien, Zürich.
6. Gelso, C. J. i Carter, J. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist*, 13, 155–243.
7. Gelso, C. J. i Fretz, B. R. (2001). *Counseling psychology* (2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt.
8. Giddens, A. (1991). *Modernity and Self Identity: Self and Society in Late Modernity*. Stanford university press.
9. Gladding, S. T. (2004). *Counseling: A Comprehensive Profession* (5th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
10. Krause, Ch. (2003). Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung? In: Krause, Ch., Fittkau, B., Fuhr, R., Thiel, H.U., (HRSG.) *Pädagogische Beratung Grundlagen und Praxisanwendung*. Ferdinand Schöningh Paderborn, München, Wien, Zürich.
11. Kwiatkowski, R. (1998). Counselling and psychotherapy: Are they different and should we care?. *Counselling Psychology Quarterly*, 11:1, 5–14, DOI: 10.1080/09515079808254038
12. Lutz, W. (2010). *Lehrbuch Psychotherapie*. Bern: Huber.
13. Lopez, Shane J., Magyar-Moe, Jeana L., Petersen, Stephanie E., Ryder, Jamie A., Kries-hok, Thomas S., O'Byrne, Kristin Koetting., Lichtenberg, James W., Fry, Nancy A. (2006). Counseling Psychology's Focus on Positive Aspects of Human Functioning. *The Counseling Psychologist*, Vol. 34 No. 2, March 2006. DOI: 10.1177/0011000005283393
14. Mackova, J., Dankulincova Veselska, Z., Filakovska Bobakova, D., Madarasova Geckova, A., van Dijk, J. P. i Reijneveld, S. A. (2019). Crisis in the Family and Positive Youth Development: The Role of Family Functioning. *International journal of environmental research and public health*, 16(10), 1678. doi:10.3390/ijerph16101678
15. McLeod, J. (2013). *An introduction to counselling*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press-fifth edition. [https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=i31FB-gAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=McLeod,+J.+\(2013\).+An+introduction+to+counselling.+Maidenhead,+Berkshire:+Open+University+Press&ots=Cd36psieQr&sig=Lwezj8_mk1zT_qbxeMbRrNOgajQ&redir_esc=y-v=onepage&q=McLeod%2C%20J.%20\(2013\).%20An%20introduction%20to%20counselling.%20Maidenhead%2C%20Berkshire%3A%20Open%20University%20Press&f=false](https://books.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=i31FB-gAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=McLeod,+J.+(2013).+An+introduction+to+counselling.+Maidenhead,+Berkshire:+Open+University+Press&ots=Cd36psieQr&sig=Lwezj8_mk1zT_qbxeMbRrNOgajQ&redir_esc=y-v=onepage&q=McLeod%2C%20J.%20(2013).%20An%20introduction%20to%20counselling.%20Maidenhead%2C%20Berkshire%3A%20Open%20University%20Press&f=false)
16. Moloney, L. (2016). *Defining and delivering effective counselling and psychotherapy*. (CFCA Paper No. 38). Melbourne: Child Family Community Australia information exchange, Australian Institute of Family Studies.
17. Neukrug, E. (2012). *The World of the Counselor An Introduction to the Counseling Profession*. FOURTH EDITION. Brooks/Cole.
18. Palmer, S. (2000). *Intorduction to counselling and psyhoteraphy*. London: Sage Publictions.
19. Pätzold, H. (2006). *Pädagogische Beratung und Lemberatung*. Universität Koblenz-Landau, Koblenz, Rheinland-Pfalz, Germany.
20. Sevi, E. 2010). Effects of organizational citizenship behaviour on group performance: Results from an agent-based simulation model. *Journal of Modelling in Management*, Vol. 5 No. 1, pp. 25–37. <https://doi.org/10.1108/17465661011026149>
21. Schubert, F. C. i Scheulen-Schubert, D. (1981). Familie, Familienfürsorge, Familienberatung und –therapie. in: Kerkhoff, E. (Hrsg.), *Handbuch Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (Bd.I), Düsseldorf: Schwann.
22. Zane, N., Sue, S., Chang, J., Huang, L., Huang, J., Lowe, S., Srinivasan, S., Chun, K., Kura-

- saki, K. i Lee, E. (2005). Beyond ethnic match: effects of client – therapist cognitive matching problem perception, coping orientation and therapy goals on treatment outcomes. *Journal of Community Psychology*. Vol. 33(5) 569–585.
23. Zwick, E. (2004). *Gesundheitspädagogik. Wege zur Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin*. Münster: Lit.
24. Žižak, A. (2017) Specifičnosti savjetovanja osoba koje se u savjetovanje ne uključuju svojom voljom u: Ratkajec Gašević, G. Žižak, A. (ur.). *Savjetovanje mladih: okvir za provedbu posebne obveze uključivanja u pojedinačni ili skupni psihosocijalni tretman u savjetovalištu za mlade*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.

5. Razvoj pedagoškoga savjetodavnog rada (američki i europski kontekst)

Cilj je ovog poglavlja upoznati studente s razvojnim etapama školskoga savjetodavnog rada u američkom i europskom kontekstu, odnosno s povezanošću društveno-ekonomskih uvjeta i pedagoškoga (školskog) savjetodavnog rada.

Očekuje se da će studenti biti sposobni objasniti i analizirati čimbenike koji su utjecali na razvoj savjetodavnog rada u školi.

Ključne riječi: mentalno zdravlje, izbor zanimanja i karijere, nedirektivni pristup, standardizacija i uspjeh učenika, wellness

Svaka profesionalna aktivnost ima organizacijsku i društvenu povijest. Stručne organizacije ne nastaju spontano, već kao rezultat donošenja odluka o osnivanju radi pomoći u profesionalnom razvoju, razvoju programa i potencijalnoj političkoj moći. Međutim, prije nego što se to dogodi, u društvu moraju postojati određena iskustva, pritisci i/ili vrijednosti koje stvaraju potrebu za izvornim praktičarima. Ti i drugi čimbenici utjecali su i na pojavu savjetnika (u školi), odnosno savjetnici su nastali kao artikulacija različitih potreba u određenoj zajednici i društvu.

Savjetovanje je aktivnost koja se intenzivnije razvija tijekom dvadesetog stoljeća i odražava pritisak modernog svijeta. U tom svijetu mnogo je različitih iskustava koja su teška za osobe koje su katkad *zaustavljene* u tim trenutcima ili događajima jer nemaju resursa za njihovo rješavanje i analizu. U traganju za načinima rješavanja takvih problema u životu, takve osobe mogu razgovarati s obitelji, prijateljima i susjedima, sa svećenikom ili s obiteljskim liječnikom. Katkad, međutim, njihov savjet nije dovoljan, a možda su i previše zbunjeni ili se srame iskazati što ih muči. Za razliku od savjetovanja koje možemo odrediti neprofesionalnim, situacije zbunjenosti ili srama, uz ostalo, nametnule su potrebu za profesionalnim savjetovanjem (Presting, (Hrsg.) 1991).

Povijest pedagoškoga (školskog) savjetovanja formalno je započela na početku dvadesetog stoljeća iako se temelji savjetovanja mogu pronaći i u antičkoj Grčkoj i Rimu, i to u filozofskim učenjima Platona i Aristotela. Postoje dokazi o tome da su neke tehnike i vještine modernih savjetnika prakticirali katolički svećenici u srednjem vijeku. Jedan od tih dokaza je koncept povjerljivosti unutar ispovjedaonice (Gummere 2011) koji je važan i u suvremenim uvjetima. Pojam savjetovanja upotrebljavao se između 1900. i 1930. u katalozima zadataka socijalnih ustanova, u području zaštite nautičara 1885. i 1923., a 1929. bilo je savjeta o zdravstvenim i pravnim pitanjima i zdravstvenoj skrbi, kao i o spolnim i bračnim pitanjima. Postojala su i druga različita savjetovališta poput emigracijskog (od 1902.) javnoga pravnog savjetovanja (od 1904.) i savjetovanja u karijeri (od 1917.) (Dixon, 1987; Aubrey, 1977).

Pedagoški (školski) savjetodavni rad paralelno se razvijao s javnim obrazovanjem manje-više identičnim tempom razvoja javnog obrazovanja na različitim razina-

ma. Do 19. stoljeća javne škole u Americi osnovane su u velikim industrijskim gradovima i u prvoj polovici dvadesetog stoljeća proširene su u ruralne regije. U školama iz tog razdoblja nudili su se sadržaji koji su imali savjetodavni karakter, a bili su usmjereni na poboljšanje kvalitete obrazovanja, odnosno podizanja akademskog postignuća.

Čimbenici koji su doveli do razvoja **usmjeravanja i savjetovanja u Sjedinjenim Državama započeli su 1890-ih s pokretom socijalnih reformi**. Poteškoće ljudi koji su živjeli u urbanim sirotinjskim dijelovima i rašireno iskorištavanje dječjeg rada imali su za posljedicu pokret obveznog obrazovanja i nedugo zatim pokret za profesionalno usmjeravanje, koji je u svojim prvim danima usmjeravao ljude na to da postanu produktivni članovi društva (Stickel i Yang, 1993).

Društveni i politički reformator **Frank Parsons** (1854. – 1908.) smatrao je važnim pomoći svim pojedincima, posebice mladima, da razumiju i povećaju svoje talente (Dixon, 1987). Iako je bio inženjer, napisao je nekoliko knjiga o društvenim reformama i nekoliko radova o ženskom pravu glasa, oporezivanju i obrazovanju dostupnom svima. Podučavao je i povijest, matematiku i francuski u javnim školama, radio kao željeznički inženjer i položio državni odvjjetnički ispit. Razvio je pristup podudaranja talenata u teoriji **Trait and Factor Theory of Occupational Choice** (Atli, 2016).

George Merrill započeo je profesionalno usmjeravanje u srednjoj školi *Cogswell High School* u San Franciscu 1888. Kao ravnatelj škole, Merrill je implementirao plan u kojem su učitelji promatrali i savjetovali učenike o odgovarajućim izborima zanimanja (Neukrug, 2012; Aubrey, 1977).

Drugi stručnjaci, poput **Ernesta Jonesa**, proširivali su konceptualizaciju školskog savjetovanja jer su smatrali da se školski savjetnici ne trebaju baviti samo strukovnim problemima, već mogu djelovati i kao stručnjaci za mentalno zdravlje u školama, posvećujući se društvenim/emocionalnim potrebama mladih (Capuzzi i Stauffer, 2012). Taj naglasak na mentalno zdravlje inicirao je psihijatre za integriranje klinika za proučavanje i liječenje *problematične djece*, kao i za pomoć *normalnoj* djeci.

Na američkom prostoru znatan pomak u razvoju i prepoznavanju školskog savjetovanja kao profesije donijelo je osnivanje *National Vocational Guidance Association* 1913. (Gladding, 2011).

Anna Reed svoj je interes usmjerila prema odnosu obrazovanja, poslovanja i industrije. Pokrenula je *Seattle School Guidance Bureau*, čija je primarna svrha bila pripremanje osoba za svijet rada. Bila je vrlo pragmatična u svom pristupu jer je vjerovala da vrijednost obrazovanja počiva na sposobnosti škole da zadovolji zahtjeve privatnog poduzeća. Zbog te povezanosti Reed je smatrala da prvenstvena uloga škola nije samo dati učenicima potrebne vještine za natjecanje na radnom mjestu već im i pomoći u profesionalnom usmjeravanju koje će osiguravati radno mjesto (Neukrug, 2012).

Tijekom 1920-ih **John Dewey** zalagao se za poticanje kognitivnog razvoja djece, koji je hijerarhijski i etapan, kvalitativno različit i zaseban. Dewey je smatrao da škole imaju važnu ulogu u promicanju kognitivnog, osobnog, društvenog i moralnog razvoja učenika i da taj razvoj trebaju osigurati (Lambie i Williamson, 2004).

Krajem 1930-ih **Edmund G. Williamson** razvio je na Sveučilištu Minnesota široko

primjenjivan model za savjetovanje učenika. Sa suradnicima je napisao knjigu **How to Counsel Students** u kojoj ističe važnost savjetnika u motiviranju učenika. Terminom *in loco parentis* (koji ima dijete na brizi) iznio je uvjerenje da su škole i fakulteti odgovorni za vladanje i ponašanje svojih učenika kao da su njihovi roditelji (Aubrey, 1977).

S obzirom na razmjerno slične uvjete SAD-a i Europe, u Europi početkom dvadesetog stoljeća započinje koncepcija modernoga školskog savjetovanja. **Robert Campbell** (1769. – 1846.), britanski trgovac, napisao je vodič za roditelje dječaka kojim nastoji pomoći roditeljima da odluče koje zanimanje trebaju odabrati za svoje sinove, uz navođenje radnih uvjeta, plaća i svih relevantnih informacija o onome što bismo danas nazvali načinom života.

Maria Ogilvie Gordon (1864. – 1939.) iz Škotske pokrenula je moderne usluge savjetnika u Škotskoj i Engleskoj, u kojima je vodila ured za informiranje i za pošljavanje. Suradnjom socijalnih radnika u Glasgowu, Edinburghu i Dundeeu u Škotskoj, 1908. objavila je *A Handbook of Employments Specially Prepared for the Use of Boys and Girls on Entering the Trades, Industries, and Profession*. Tekst je postao uzor savjetodavnog rada u drugim zemljama (Creese, 1996). Za razliku od inicijativa pojedinaca, smatra se da povijest savjetovanja i stručnog usmjeravanja u Engleskoj započinje s *Education Choice of Employment Actom* iz 1910. kada nastaju profesije stručnih savjetnika. Prvi dječji psiholog imenovan je 1913., a klinike za usmjeravanje i savjetovanje djece datiraju iz 1921. (Baginsky 2003; Chibbaro, 2006). U to vrijeme nije bilo kvalifikacija ili osposobljavanja za zanimanje savjetnika, a osnovna metoda rada bila je intervju. Savjeti koji su se nudili maloljetnicima temeljili su se na osobnom iskustvu i procjeni. Intervju je ostao osnovna metoda rada do sredine dvadesetog stoljeća iako se uvidjelo da je nedostatan za savjetodavni rad. Premda su nacionalne udruge za savjetovanje radile na stručnom obrazovanju savjetnika, prvi tečajevi započeli su 1949. godine. Pod utjecajem praksi savjetovanja iz SAD-a, u 1960-ima započinje savjetovanje u školama u Velikoj Britaniji.

U Njemačkoj je **dr. Wolff**, uz pomoć asistenta, otvorio 1908. Odjel za profesionalno savjetovanje. Na vlastitu inicijativu obavijestio je škole da je voljan savjetovati sve osobe koje traže savjet. Bilježeći razgovor s mladima, provjeravao je njihov napredak. Wolff je zaslužan za pokretanje organiziranoga profesionalnog savjetovanja koje se ubrzo proširilo na München, Pforzheim i Düsseldorf.

Početak savjetodavne službe (psihologa) pronalazimo u Francuskoj 1905. u radu **Alfreda Bineta** i **Theodorea Simona**, koji su kreirali test inteligencije. U srednjim školama u Francuskoj savjetovanje je započeto 1922., velik zamah dobiva nakon osnivanja Nacionalnog instituta za profesionalno usmjeravanje 1928., a 1930-ih se smatralo nužnim dijelom obrazovnih ustanova. Danski psiholog **Alfred Lehmann** test Bineta i Simona nazvao je preciznim mjeračem uma i tijela, a 1923. u Kopenhagenu je osnovana psihotehnička služba za pripravnike (Christensen i Søggaard Larsen, 2011).

Za razliku od drugih europskih zemalja koje su zapošljavale školske savjetnike obrazovane za tu funkciju u školama, u Republici Hrvatskoj (i u vrijeme bivše Jugoslavije) zapošljavaju se pedagozi, stručnjaci široka profila, kako su u relevantnoj literaturi određeni. Prvi školski pedagog na području Republike Hrvatske zaposlen je 1959., a glavna mu je zadaća bila savjetovanje nastavnika (Resman, 2000; Jurić, 2004). Studi-

ja **Franca Pedičeka** pod nazivom **Svetovalno delo in šola** objavljena 1967., značila je teorijsku savjetodavnu osnovu pedagoga u tadašnjoj Jugoslaviji.

Nakon Drugoga svjetskog rata u SAD-u se pojavila potreba za odmakom od testiranja koje je prevladavalo u savjetodavnom radu. Jedna od glavnih osoba koja je nastojala uvesti drukčiji pristup bio je američki psiholog **Carl Rogers**. Na *University of Chicago* osnovao je Centar za savjetovanje. Godine 1951. objavio je najvažniji rad pod naslovom **Client-Centered Therapy**, u kojem je iznio osnovne postavke svoje teorije. Teorija je nastala kao rezultat Rogersove frustracije direktivnim pristupom savjetnika/terapeuta prema klijentima. Njegova teorija smanjuje ulogu savjetnika (**nedirektivni pristup**) i ističe stvaranje uvjeta koji bi klijentu ostavili više kontrole nad sadržajem savjetovanja. Nedirektivne Rogersove terapije temeljile su se na refleksiji i razjašnjavanju. U tim procesima terapeut ne smije iskrivljavati sliku koju klijent ima o sebi unatoč tome što ona može biti iskrivljena. Zadatak je terapeuta u nedirektivnoj terapiji osvijetliti klijentu iskrivljenu sliku o sebi, a zatim reflektirati natrag ono što klijent stvarno želi, osjeća ili kaže (Mrvelj, 1995). Pojedinaac treba naučiti razumjeti sebe i donositi neovisne odluke koje su važne za razumijevanje problema. Rogers važnost pridaje iskustvu kojem se osoba treba uvijek iznova vraćati da bi u sebi malo-pomalo otkrivala istinu koja u njoj postupno dozrijeva (Mrvelj, 1997). Rogersova teorija isticala je važnost *self-koncepta*, odnosno načina na koji ga osoba definira. Rogers je smatrao da osoba često *self-koncept* temelji na tuđim mišljenjima i vrijednostima koje potom tretira kao vlastite. Problemi i nepravilnosti nastaju kada se stječe lažno samopouzdanje, što rezultira sklonošću ka negiranju i iskrivljanju slike o sebi (McLeod, 2014). Za Rogersovu teoriju važna je i **tendencija aktualiziranja** koja upravlja ponašanjem pojedinca od rođenja do smrti. „Tendencija aktualizaciji osobnosti može se nazvati i samoaktualizacija, a predstavlja unutarnju nakanu organizma da razvije svoje mogućnosti za održavanje osobnosti“ (Mrvelj, 1995:33), odnosno tendenciju da se organizam održava i oplemenjuje (McLeod, 2014).

Sovjetski satelit Sputnik 1957. pokrenuo je novi krug hladnog rata između SAD-a i SSSR-a. Amerikanci su shvatili da postoji velika potreba za obrazovnijim i sposobnijim znanstvenicima kako bi mogli pobijediti Sovjete (Rabe, 1993; Pope, 2016). U tom se razdoblju javno kritiziralo obrazovanje i neuspjeh u pružanju karijernog savjetovanja, što je prepoznato kao vitalna aktivnost za nacionalnu dobrobit. Kao izravni rezultat te kritike 1958. donesen je zakon **National Defense Education Act (NDEA)** kako bi se odredio položaj savjetovanja u javnim školama. Zakonom su dodijeljena sredstva ustanovama za osposobljavanje srednjoškolskih savjetnika. Osnovna zadaća školskih savjetnika bila je otkrivanje mladih ljudi koji su pokazivali talent za matematiku i prirodne znanost te njihovo poticanje na nastavak školovanja (studija) u tim znanostima.

Sredinom i krajem šezdesetih godina školsko se savjetovanje u SAD-u dodatno proširilo donošenjem izmjena i dopuna Zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju (*The Elementary and Secondary Education Act - ESEA*) i Zakona o strukovnom obrazovanju (*The Vocational Education Act*). Ti su se zakoni usmjerili na proširivanje i provedbu specijaliziranih programa za učenike iz obitelji s malim primanjima, učenike koji su napuštali škole i one koji su imali ozbiljne akademske poteškoće (Engels, Minor, Sampson i Splete, 1995; Neukrug, 2012).

Gilbert Wrenn (1960.) istaknuo je u *The counselor in a changing world* rastuću složenost poslova savjetnika u svijetu koji se dramatično mijenja te potrebu uvažavanja kulturološke pozadine svakog učenika (osobe). Wrenn je smatrao da školski savjetnik treba ispuniti **četiri funkcije: savjetovati** učenike, konzultirati se s roditeljima, učiteljima i administratorima (ravnateljima); **proučavati** promjenjive učeničke populacije; **tumačiti** informacije o učenicima za administratore (ravnatelje) i nastavnike te **koordinirati** savjetodavne usluge u školi, kao i školu i zajednicu. Prema Wrennu, da bi se izbjegla (skrivena) kulturalna netrpeljivost, savjetnici trebaju svakodnevno ispitivati uvjerenja, pretpostavke i stereotipe učenika, pridonositi redukciji netolerancije te poticati učenike na promišljanja o trenutačnim istinama.

Sedamdesete godine dvadesetog stoljeća godine su posebno izazovne za savjetnike u SAD-u. Intenzivirana je potreba za kvalitetnijim obrazovanjem i profesionalnim usmjeravanjem, kao i potreba za planiranjem, a ne samo reagiranjem na događaje. Savjetnici su trebali predvidjeti nove smjernice i otkriti alternative (Neukrug, 2016). Zamah savjetovanju sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća dalo je i prihvaćanje različitih stilova života, s naglaskom na individualnost i prihvaćanje pojedinaca kao dijela društva čije slobode nisu apsolutne, već u društvu svatko daje svoj doprinos kvaliteti života drugih (Pope, 2016). Iz takva konteksta nametnuli su se i pristupi savjetodavnom radu, koji su mnogi savjetnici odredili kao **pomoć pojedincima da zadovolje vlastite ciljeve u određenoj ravnoteži sa širim društvenim ciljevima** (Dixon, 1987). Ravnoteža između osobnih i društvenih ciljeva nastojala se uspostaviti uvažavanjem standardnih skupina i individualne slobode pa je savjetnik bio dominantno orijentiran prema pomoći pojedincu da razumije svoj život, životni stil i posebne obrasce ponašanja koji olakšavaju ili sprečavaju postizanje osobnih ciljeva (Chibbaro, 2006; Neukrug, 2016). Osobi koja traži odnosno dobiva savjet savjetnik treba dati preciznu sliku o istini i stvarnosti te ga upozoriti na vjerojatne posljedice svakog izbora tražitelja savjeta (Gladding, 2011). S druge pak strane, uvažavajući zajednicu, savjetnik svoje aktivnosti usmjerava kao dio većeg tima u okviru zajednice jer se orijentira na roditelje i učitelja te na institucije radi poboljšanja njihove učinkovitosti.

Godine 1983. objavljeno je izvješće **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform** o opadanju postignuća učenika u SAD-u i intenziviralo razvoj obrazovnih standarda i kriterija za školsko savjetovanje. To je bilo i vrijeme intenzivnije procjene obrazovanja u cjelini, a posebno savjetodavnih programa. Da bi škole pružile odgovarajuće obrazovne mogućnosti za osobe s invaliditetom, drukčijom kulturalnom pozadinom, školski savjetnici bili su osposobljeni za prilagodbu obrazovnog okruženja potrebama učenika. Dužnosti i uloge mnogih savjetnika počele su se znatno mijenjati i oni sve više traže najadekvatnije načine za kreiranje individualiziranih obrazovnih programa (Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002).

Od devedesetih godina 20. stoljeća u SAD-u je bila prisutna orijentacija na pragmatično savjetovanje, što je značilo u što kraćem razdoblju pružiti što efikasniju pomoć učeniku u svim dimenzijama njegova života. U takvim uvjetima **wellness** postaje nova paradigma savjetovanja, a određen je kao aktivan proces tijekom kojega osobe postaju odgovorne i spremne donositi odluke te provoditi aktivnosti usmjerene na maksimalan razvoj potencijala u okolini u kojoj žive i djeluju. *Wellness* je definiran

kao proces i stanje potrage za maksimalnim ljudskim funkcioniranjem koje uključuje tijelo, um i duh, odnosno *wellness* se odnosi na spajanje tijela, uma i duha, s naglasakom na uravnotežen životni stil kao proces i cilj (Oliver, Baldwin i Datta, 2018). U podržavanju *wellnessa* navode se područja, odnosno njegove dimenzije – psihologija i duhovnost, tjelesna kondicija, zadovoljstvo poslom, odnosi, obiteljski život, prehrana, slobodno vrijeme i upravljanje stresom. Hettler je (1984, prema Oliver, Baldwin i Datta, 2018) predložio šestodimenzionalni model savjetovanja koji uključuje područja intelektualnog, emocionalnog, fizičkog, društvenog, profesionalnog i duhovnog zdravlja. Greenberg (1985) ukazuje na važnost razlikovanja zdravlja i *wellnessa*. Zdravlje je socijalna, mentalna, emocionalna, duhovna i fizička komponenta, a *wellness* je integracija tih komponenti. Iako je *wellness* u recentnije vrijeme dobio na važnosti, njegove temelje možemo pronaći u radu **Basic Guidance Reading Materials** **Hermana J. Petersa i Gail F. Farwell** iz 1957., u kojem su naveli smjernice savjetnicima koji svoj rad trebaju temeljiti na svim aspektima razvoja osobe – psihičkim, fizičkim i socijalnim. Razvoj nacionalnih obrazovnih standarda i reforma školstva devedesetih godina ignorirali su školsko savjetovanje kao sastavni dio obrazovnog razvoja učenika. Međutim, osnivanje asocijacija za savjetnike (**American School Counselor Association's – ACA**, 1997.) i stvaranje nacionalnog modela **ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs** jasno su definirali uloge i odgovornosti školskog savjetovanja te upozorili na potrebu školskog savjetovanja za cjelokupno obrazovanje i razvoj svakog učenika (Chibbaro, 2006; Beale, 2004).

Trend standardizacije rada u školama nastavljen je i prisutan i u recentnim vremenima te savjetovanje dobiva nove dimenzije. Školski savjetnici trebaju biti stručni za prikupljanje, analizu i interpretaciju postignuća učenika i srodnih podataka. Školski savjetnici prate napredak učenika preko tri vrste podataka: **podaci o postignuću** učenika, **podaci o postignućima na temelju standarda** te **podaci o sposobnostima** (*grand examiner*) (Sklare, 2005 ; Hargreaves, Earl i Schmidt, 2002).

Predsjednik Sjedinjenih Američkih Država **George W. Bush** potpisao je **2002.** zakon **No Child Left Behind (NCLB)**. Zakon je predvidio smanjenje veličine razreda, primjenu znanstveno utemeljene istraživačke prakse u nastavi, programe uključivanja roditelja te aktivnosti profesionalnog razvoja za učenike. Taj je savezni zakon uskladio već postojeću praksu u nekim državama, temeljenu na standardima kurikuluma, kompetencija i testova za mjerenje učenikova postignuća. NCLB je izvršio poseban pritisak na školske četvrti s nižim rezultatima, koje se obično nalaze u siromašnijim dijelovima gradova (Stickel i Yang, 1993; Neukrug, 2016). Da bi se postigli visoki akademski standardi i osiguralo postizanje uspjeha svih učenika, **školski su savjetnici postali sastavni dio obrazovnog tima**. Od savjetnika se tražilo da pokažu kako usluge koje pružaju pomažu učiteljima i učenicima u stvaranju učinkovitijeg okruženja za učenje – okruženja koje omogućuje djeci da mogu uspješno rješavati standardizirane testove. Noviji pogled na ulogu savjetnika reflektirali su se u brojnim publikacijama i utemeljenjem brojnih udruženja (Neukrug, 2012).

Profesionalno savjetovanje počelo je kao strukovno usmjeravanje za učenike srednjih škola, a poslije se proširilo na nastavnike, roditelje, ravnatelje, planere obrazovnih politika i ostale dionike obrazovnog procesa (Lambie i Williamson, 2004). To

mnoštvo uloga ostavlja školske savjetnike često s nerazumnim opisima posla i utječe na izgaranje na poslu te nemogućnost adekvatna zadovoljavanja socijalnih/emocionalnih potreba učenika, učitelja, roditelja i ravnatelja, kao i ostalih dionika koji traže tu vrstu usluge. Značajne društvene i gospodarske promjene utjecale su na savjetovanje koje veću pozornost pridaje potrebama osoba tijekom života i povećava ponudu savjetodavnih usluga u zajednici, kao i školskim okruženjima (Ungar, 2006). Školski savjetnici (pedagozi) mogu imati ključnu ulogu u premošćivanju jaza između fragmentirane filozofije i, moguće, integrirane filozofije budućnosti. Očekuje se da će (budući) školski savjetnici u svojem radu biti izloženi još većim promjenama. Pojačane interakcije s kulturalno raznolikim učenicima, veća upotreba tehnologije, povećane mogućnosti karijere za učenike i veća uključenost obitelji neke su od mogućnosti i izazovi s kojima se škola suočava. Stoga će se savjetnici trebati prilagoditi i preispitati što rade i kako mogu reagirati na potrebe učenika, roditelja/staratelja, učitelja, ravnatelja i dionika u zajednici, pružati programe prevencije te kako sve mogu pomoći u kriznim situacijama koje će se učestalo pojavljivati.

Pitanja za diskusiju

Koji su čimbenici utjecali na razvoj školskoga savjetodavnog rada?

Koliko je *wellness* kao nova paradigma prisutan u savjetodavnom radu pedagooga u nacionalnom kontekstu?

Literatura

1. Atli, A. (2016). The Effects of Trait-factor Theory Based Career Counseling Sessions on the Levels of Career Maturity and Indecision of High School Students. *Universal Journal of Educational Research* 4(8): 1837-1847. DOI: 10.13189/ujer.2016.040813.
2. Aubrey, R. F. (1977). Historical development of guidance and counselling and implications for the future. *Personnel and Guidance Journal* 55: 288–295.
3. Beale, A.V. (2004). *Questioning whether you have a contemporary school counseling program*. The Clearing House, 78, 73–77.
4. Baginsky, W.(2004).*School counseling in England,Wales and Nothern Ireland: a review*. NSPCC and Keele Univerety.
5. Capuzzi, D., Stauffer, M. D. (2012). *CAREER Counseling -Foundations, Perspectives, and Applications*. Second Edition. Routledge Taylor & Francis Group.
6. Chibbaro, Julia S. (2006). Advocacy and the Professional School Counselor: Practical Suggestions for Advocacy Efforts . *Georgia School Counserlors Association Journal*, Volume 13.
7. Christensen, G., Søgaard Larsen, M. (2011). *Evidence on Guidance and Counseling*. Danish Clearinghouse for Educational Research.
8. Creese, M. (1996). MARIA OGILVIE GORDON (1864–1939). *Earth Sciences History*, 15(1), 68–75. (pribavljeno na: www.jstor.org/stable/24138562).
9. Dixon, D. N. (1987). From Parsons to profession: The history of guidance and counseling psychology. In J. A. Glover & R. R. Ronning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology*. New York: Plenum.

10. Engels, D., Minor, C., Sampson, J., Splete, H. (1995). Career counseling specialty: History, development, and prospect. *Journal of Counseling and Development*, 74(2), 134–138.
11. Gilbert, W. C. (1962). *The Counselor in a Changing World*. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association.
12. Gladding, A. T. (2011). History and Systems of Counseling: A Course Whose Time Has Come. *Counselor Education and Supervision*, 24, 4.
13. Greenberg, J. S. (1985). Health and wellness: A conceptual differentiation. *Journal of School Health*, 55,403–406.
14. Gummere, R. M. (2011). The Counselor as Prophet: Frank Parsons, 1854–1908. *Journal of Counseling &Development*, 66, 9, (402–405).
15. Hargreaves, A., Earl, L., Schmidt, M. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform: *American Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 1 (Spring, 2002), pp. 69–95.
16. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Lambie, G. W., Williamson, L. L. (2004). The Challenge to Change from Guidance Counseling to Professional School Counseling: A Historical Proposition. *Professional School Counseling*, Vol. 8, No. 2 (DECEMBER 2004), pp. 124–131.
18. McLeod, S. (2014). Carl Rogers. *Simply Psychology*, 5. February. 2014.
19. Mrvelj, A. (1997). Carl Rogers i Robert Carkhuff: Konfrontacija zajedničkoga i vlastitog u psihoterapeutskoj praksi. *Crkva u svijetu*, 32 (2), 133–146. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/51439>
20. Mrvelj, A. (1995). Primjena Rogersove “ne-direktne” metode u pastoralno odgojnom djelovanju (I). *Crkva u svijetu*, 30 (1), 23–37. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/52268>.
21. Neukrug, E. S (2016). *A Brief Orientation to Counseling: Professional Identity, History, and Standards*. 2nd Edition. Cengage Learning.
22. Neukrug, E. (2012). *The World of the Counselor An Introduction to the Counseling Profession*. Fourth Edition. Brooks/Cole
23. Oliver, M.D. Debora R. Baldwin, Subimal Datta (2018). Health to Wellness: A Review of Wellness Models and Transitioning Back to Health. *The International Journal of Health, Wellness, and Society*, Volume 9, Issue 1.
24. Pope, M. (2016). Counseling Psychology and Professional School Counseling. *The Counseling Psychologist*, 10.1177/0011000003261370, 32, 2, (253-262), (2016).
25. Presting, G. (Hrsg.) (1991). *Erziehungs- und Familienberatung. Untersuchungen zu Entwicklung, Inanspruchnahme und Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
26. Rabe, Stephen G. (1993). Eisenhower Revisionism: A Decade of Scholarship. *Journal of Diplomatic History* 17, no. 1 (Winter 1993): 97–115.
27. Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško književni zbor
28. Sklare, G. B. (2005). *Brief counseling that works: A solution-focused approach for school counselors and administrators* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
29. Stickel, S. A., Yang, J. (1993). School guidance and counselling in the United States and Taiwan: Parallels and beyond . *International Journal for the Advancement of Counselling*, 16: 229–244.
30. Ungar, M. (2006). *Strengths based counseling with at-risk youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

6. Pedagoško savjetovanje

Cilj je ovog poglavlja upoznati studente s karakteristikama pedagoškog savjetovanja.

Očekuje se da će studenti biti sposobni razlikovati pedagoško savjetovanje od ostalih tipova savjetovanja.

***Ključne riječi:* pedagogija kao savjetodavna znanost, pedagoško savjetovanje**

Pedagoško savjetovanje, kao i savjetovanje općenito, nije očišćeno od različitih pristupa i određenja. Obrazovna znanost tvrdi da tamo gdje je **savjetovanje za djecu i adolescente institucionalizirano** u odnosu na njihove razvojne etape i njihovu socijalizaciju, ono nužno mora biti **pedagoško savjetovanje** (Gröning, 2011). U posljednjim desetljećima pedagoško savjetovanje postalo je široko područje i sve se više shvaća kao središnja komponenta pedagoškog rada, ali i određivanje **pedagogije kao savjetodavne znanosti** (Greifenhagen-Gall, 2013). Primarni razlozi za razumijevanje pedagogije kao savjetodavne znanosti mogu se naći u društvenim promjenama koje su utjecale i na promjenjivo razumijevanje znanosti. U kontekstu društvenih promjena s posljedicama (primjerice detradicijalizacije) obrazovanje i učenje postaju cjeloživotni proces i savjetovanje je postalo odgojna mjera sve složenijega svakodnevnog života. Nasuprot tome, promjena u razumijevanju znanosti, u vezi s uspostavljanjem sustavno-teorijske perspektive, vodi do zaključka da se sva pomoć i podrška **autopoiesisu (samorganizaciji) treba smatrati pedagoškim savjetovanjem**. Pedagogija, koja etimološki znači vođenje djeteta, analiza je okvira i strukturnih elemenata ljudskog života rasvjetljavanjem uvjeta i mogućnosti na individualnoj i društvenoj razini za intervenciju s obzirom na optimizaciju životnih mogućnosti. Polazište pedagogije nije (ili ne bi trebala biti) ideja o (nekom) čovjeku, već je njezino polazište pojedinac koji oblikuje svoj život u konkretnom okruženju. Okvir i strukturu, kao i uvjete i mogućnosti strukturiranja okoline određuje pojedinac s jedne strane, ali i dio njegove društvene, ekonomske, ekološke i kulturno-duhovne okoline s druge strane. Da bi se optimizirale životne mogućnosti, pedagogija treba određivati okvir i mogućnosti strukturiranja (Gieseke i Nittel, 2016). Još je razloga zbog kojih se pedagogiju može shvaćati kao savjetodavnu znanost. **Budući da je učenje inherentno odgoju i obrazovanju**, koji su temeljni konstrukti pedagogije, **pedagoško je savjetovanje dizajn procesa učenja, koje je autonoman i samodinamički proces strukturiranja**. Dinamika i aktivnost pojedinca omogućuju samostalnu organizaciju vlastita života i vlastita životnog okruženja pa je stoga pojedinac u stanju sam dovesti do promjena. **Obrazovanje uključuje savjetovanje, psihoterapiju, psihogogiju⁴** i socijalni rad u cijelosti ili u velikoj mjeri. Takav koncept obrazovanja zagovara **Wolfgang Brezinka** (1971), za kojeg je obrazovanje razumijevanje društvenih akcija kojima ljudi pokušavaju manipulirati mentalnim

⁴ *Psihogogija* je umjetnost usmjeravanja umova (duše) pomoću govora.

dispozicijama i raspoloženjima drugih te ih trajno poboljšati (Brezinka, 1971). Iz takva shvaćanja koncepta obrazovanja jasno je da se obrazovanje (uključujući savjetovanje i psihoterapiju) usredotočuje na osobnost pojedinca, na psihičku spremnost na temelju njegova iskustva i ponašanja. Usmjerenost obrazovanja na specifične ciljeve i norme treba dovesti do procesa učenja koji utječu na dispozicije pojedinca. Utjecanje na dispozicije pojedinca odvija se u trima pravcima: 1) postojeće (urođene i stečene) dispozicije ocijenjene kao pozitivne treba proširiti i stabilizirati; 2) stvoriti nove vrijedne dispozicije i 3) eliminirati ili oslabiti postojeće dispozicije koje su identificirane kao štetne. Obrazovne (savjetodavne i psihoterapijske) akcije, prema Brezinki, događaju se u intervalima i obično čine sustav dugoročnog djelovanja, a adresati mogu biti pojedinci svih dobnih skupina koji uvijek uče.

Sredinom 1970-ih Klaus Mollenhauer **savjetovanje** ne ograničava na institucije i medije (primjerice savjetovališta najrazličitijih tipova i savjetodavne kolumne u masovnim medijima), već ga određuje kao pedagoški proces koji dobiva na važnosti ne samo u odgoju i obrazovanju (Mollenhauer 1965, prema Krause, 2003). Pedagoško savjetovanje nije vezano samo uz školu, ostvaruje se i izvan škole u trećem obrazovnom mjestu, uz obitelj i školu, u radu s mladima, u maloljetničkom pravosuđu i probaciji, gdje okvir mora biti otvoreniji nego u klasičnoj obrazovnoj instituciji. U savjetovanju, kao što ističe Mollenhauer, osoba koja traži savjet ne treba biti u poziciji učenika, već je treba tretirati kao osobu sposobnu za samostalno odlučivanje. Pedagoško je savjetovanje pomoć ljudima da pomognu sami sebi, što otvara nove perspektive i mogućnosti za djelovanje i ne treba ga brkati s propisanim uputama. Proces pokreće i vodi savjetnik koji nastoji povećati kapacitete subjekta (klijenta) savjetovanja. Klijentu treba pružiti potporu kako bi (opet) bio u stanju odrediti svoj problem, definirati ostvarive ciljeve, donijeti odluke, osmisliti ciljane akcijske planove, otkriti i koristiti svoje individualne resurse i, konačno, provjeriti učinkovitost savjetovanja (Gieseke i Nittel, 2016). Pedagoško savjetovanje postaje poseban interpersonalni oblik interakcije koji se, za razliku od svakodnevnog razgovora, provodi planirano i metodički.

Za razliku od shvaćanja prema kojem je pedagogija savjetodavna znanost, neki autori savjetovanje određuju kao aktivnost i zasebno područje rada, pa **je pedagoško savjetovanje ono savjetovanje koje se bavi problemima i poteškoćama u pedagoškom ili obrazovnom području i dizajniranju procesa učenja** (Krause, 2003; Zuković, 2017). Pedagoško savjetovanje, koje se naziva i školsko ili obrazovno savjetovanje, posebna je vrsta savjetovanja koja se realiziraju u kontekstu obrazovnih ustanova, a čiji su izravni ili neizravni korisnici učenici/predškolci, njihovi roditelji i učitelji (Drăghicescu i suradnici, 2013).

U većini zemalja **pedagoško, odnosno obrazovno savjetovanje duboko je ukorijenjeno u probleme i uvjete školovanja učenika, a usmjereno je uglavnom na uspjeh i dobar odabir karijere** (Capuzzi i Stauffer, 2012). **Školsko i obrazovno savjetovanje bavi se široko rasprostranjenim problemima koji se odnose na područja nastave i administracije, kao i na osobno i terapijsko savjetovanje** (Dwivedi i Mishra, 2002).

U sklopu pedagoškog (školskog savjetovanja) važan su koncept razine na kojima savjetnik (pedagog) djeluje. Savjetnik čiji su profesionalni korijeni u nastavi, može

se dio radnog vremena baviti savjetovanjem u svrhu obrazovnog planiranja te davati informacije i prijedloge kako što uspješnije realizirati zadatke nastave. Savjetnik svoju aktivnost može usmjeriti u rasponu od pružanja informacija do planiranja daljnjeg školovanja (odabira struke), društvenog ponašanje pa sve do emocionalnih i drugih problema učenika.

Za savjetovanje u odgoju i obrazovanju i sve srodne pojmove povezujući proces može biti pedagoško savjetovanje (Pažin-Ilakovac, 2015). **Pedagoško savjetovanje planirana je djelatnost utemeljena na znanstvenim spoznajama, a cilj mu je uspješnost svakog pojedinca za čiji je potpuniji uspjeh potrebna takva potpora** (Jurić, 2004). U nacionalnim okvirima pedagoško savjetovanje nije dominantna zadaća pedagoga, pa se može **razlikovati savjetodavni rad kao šira djelatnost od savjetovanja kao čina**, najčešće ostvarivanog metodom razgovora nazvanog *razgovor savjetovanja* (Jurić, 2004). Drukčije rečeno, možemo razlikovati savjetodavni rad koji se odnosi na školu kao ustanovu i savjetovanje usmjereno na osobu, subjekt (jednu ili više njih) (Pažin-Ilakovac, 2015). Međutim, kao i u većini fenomena odgoja i obrazovanja, granice su fluidne, a preklapanja značajna.

Pedagoško savjetovanje podrazumijeva planirano djelovanje temeljeno na znanstvenim spoznajama, a povezano je s općom ili specifičnom uspješnosti pojedinca. U okvirima savjetovanja djece školske dobi, učenici su subjekti koji neposredno sudjeluju u definiranju ciljeva i zadataka povezanih s procesom savjetovanja. Planirane odgojne aktivnosti mogu aktivirati cijeli niz novih aktivnosti u djece pa se stoga može utvrditi da je **pedagoško savjetovanje odgojno sredstvo poticanja**.

Savjetovanje možemo odrediti pedagoškim ako ga je moguće smjestiti u sklop skicirana pedagoškog utemeljenja i sistemski ga formulirati pedagoškim pojmovima (Engel, 2003; Hechler, 2012). Pedagoško savjetovanje poticajno je odgojno sredstvo koje se primjenjuje u otežanim životnim okolnostima učenika (ili druge osobe), pri čemu se neodlučnost ili teškoće transformiraju u problem učenja, odnosno odgojno-obrazovnog procesa. Postoje određenja pedagoškog savjetovanja koja su orijentirana na pomoć pri donošenju odluka u postizanju željenih obrazovnih ciljeva (Stark, Aurin, Reichenbecher i Todt, 1977).

Kao i kod savjetovanja općenito, i za pedagoško je savjetovanje karakteristično da pedagoški savjetnik i osoba koja traži savjet međusobno komuniciraju. Budući da se savjetovanje shvaća kao središnja komponenta pedagoškog rada, kada mu se doda pedagoški dizajn osigurava se njegova primjerenost i uspješnost te je ono sredstvo samoodgoja koje podrazumijeva određenu zrelost tražitelja savjeta, jer bez zrelosti i odgojenosti nema ni savjetovanja (Hechler, 2012). Pedagoško savjetovanje može – također u smislu preventivna savjetovanja – pridonijeti očuvanju i razvoju resursa ako ozbiljno shvaća vlastitu aktivnost i odgovornost pojedinca u oblikovanju vlastita života i životne okoline (Gröning, 2011).

Pedagoško savjetovanje nije čisto područje, već se hrani iz dvaju izvora – iz specifičnoga stručnog znanja te iz više-manje nespecifičnih modela komunikacije i djelovanja. Tek kada je prisutno i jedno i drugo, može se govoriti o profesionalnom savjetovanju. Savjetovanje je tim *dvostrukim hranjenjem* istodobno vezano za dva diskursa, što znači da savjetnici trebaju biti informirani o novim događanjima sa svojeg

područja rada kako bi mogli sudjelovati u raspravama o psihologiji, sociologiji ili pedagogiji (Schwarzer i Buchwald 2009). S druge strane, ovisno o području savjetovanja, potrebno je integrirati nove spoznaje, npr. istraživanja obrazovanja ili psihoterapije, pa tako i znanja o organizacijama ili životnim kontekstima djece i mladih. Ta znanja pružaju potrebnu stručnu orijentaciju u praksi, čime istodobno čine sastavni dio razumijevanja profesionalnosti, ali nisu indikator znanja i kvalitete razumijevanja savjetovanja. Savjetodavno znanje odnosi se na teorijsko i praktično znanje koje nadopunjuje nespecifična znanja komunikacije i djelovanja, a služi tome da bi se profesionalno oblikovao komunikacijski i djelatni proces. **Ono nudi komunikativni i procesno orijentirani okvir i time čini sastavni dio određene profesije (Engel, 2004).**

Da bi bili uspješni u radu, savjetnicima su potrebna znanja iz pedagogije, psihologije i ostalih znanosti kojima mogu dijagnosticirati poteškoće i dati okvire za njihovo rješavanje. Pretpostavka za savjetovanje jest dobrovoljnost i savjetodavni se odnos temelji na konkretnim potrebama, očekivanjima i željama klijenta, koje na taj način legitimiraju i određuje sadržaj i djelokrug savjetnika. To znači da savjetnik klijentu treba dati slobodu izbora, autonomiju, samostalnost i samoodgovornost. **Pedagoško savjetovanje uvijek se mora promatrati kao pomoć za samopomoć**, kojoj je cilj omogućiti onima koji traže pomoć da ponovno postanu sposobni prepoznati, djelovati i iskoristiti svoje resurse. To znači da u savjetovanju treba polaziti od pretpostavke da je svaki pojedinac stručnjak u vlastitu životu, a dobrovoljnost je najviši prioritet savjetovanja.

Ako bismo željeli **razgraničiti psihološko od pedagoškog savjetovanja**, onda je neodlučnost subjekta jedan od kriterija razlikovanja jer je neodlučnost subjekta izražena u psihološkom savjetovanju (Pätzold, 2006). Međutim, ta je razlika uvjetna jer je za psihološko i pedagoško savjetovanje zajedničko nastojanje da savjetovana osoba što aktivnije sudjeluje u donošenju prosudbi i odluka, čime se koriste i jačaju njezini potencijali za buduće slične situacije (Pätzold, 2006; Hechler, 2012). U nekim područjima savjetovanja specifični su sadržaji rada i sadržaji pedagoškog i psihološkog savjetovanja međusobno drukčije povezani. Savjetovanje tu nema veze s liječenjem, ono je pomoć u svladavanju određenog problema unutar većeg konteksta, kao što je to na području socijalnog rada ili u savjetovanju grupa i organizacija. Dok se u relaciji sa psihoterapijom u prošlosti moglo govoriti o manjem savjetovanju, koje ima istu ulogu, samo kod manje teških problema, s manjim *vremenskim budžetom* i manjom potrebnom kvalifikacijom, danas takvo gledište, s obzirom na razvoj samostalnog i bogatog diskursa savjetovanja, više nije prihvatljivo. Savjetovanje, njegovi teorijski modeli i koncepcije rada napajaju se iz različitih disciplina i područja rada, među kojima je psihoterapeutsko tek jedno od mnogih. Savjetovanje više nije pratnja psihoterapeutskih škola, nego samostalno područje teorije i prakse (Sickendiek, 2013; Nestmann, Engel i Sickendiek (ur.), 2004). Kao samostalno područje teorije i prakse savjetovanje je *sjecište* različitih disciplina, područja primjene, oblika rada i metoda te u tom smisli briše specifične granice disciplina. **Promatrati savjetovanje sa psihološkog, pedagoškog ili sociološkog aspekta, odnosno s aspekta jedne znanosti, više se ne smatra suvremenim.** Samostalnom perspektivom savjetovanja možemo smatrati samo onu integriranu i transdisciplinarnu. Kao što se u mnogim područjima savjetovanja radi eklektično i s integriranim metodama, tako bi i praktično i teorijsko bavljenje savjetovanjem trebalo

biti transdisciplinarno, integrirajuće i otvoreno za nove koncepcije (Krause, 2003; Paisley i McMahon, 2009). Na transdisciplinarnu perspektivu utječe društveni kontekst jer, primjerice, na njemačkom govornom području perspektiva nema isto značenje kao na angloameričkom gdje pojam *Counselling*⁵ pruža širok i otvoren okvir u koji se mogu integrirati različite koncepcije savjetovanja. McLeod (2013) navodi širok pristup savjetovanju, koji se uz kulturno-povijesne izvore i pristupe specifične za terapijske škole (sistemska, feministička, narativna, multikulturalna, škola organizacije), dotiče i pitanja moći, etike, tržišta (*branding*) i perspektiva budućnosti, zbog čega se može zaključiti da savjetovanje ne pripada samo jednoj disciplini, jer se o njoj očito diskutira interdisciplinarno i bez granica. Tak kada se poimanje savjetovanja postavi tako široko, moguće je ukazati na njegove različite i međusobno povezane znanstvene aspekte.

Uz raznolikost definiranja, odnosno shvaćanje savjetovanja, kao poveznicu različitim definicijama možemo odrediti **traženje** i **nuđenje** pomoći. Savjetovanje je pomoć u orijentaciji, planiranju i odlučivanju u različitim kontekstima, s različitim metodama i teorijama (Lai-Yeung, 2014). Na temelju te veze s pomoći svaka koncepcija savjetovanja više je ili manje eksplicitno zastupala postulat *pomoć za samopomoć*, što znači da je zapravo riječ o minimalnim intervencijama koje prije svega polaze od osobnih i socijalnih resursa osobe (klijenta) koja traži pomoć (Pätzold, 2006; Gröning, 2011). To se razumijevanje savjetovanja, koje je uvijek dvostruko određeno i koje nije samo interdisciplinarno sjecište već samostalno područje istraživanja, teorije i prakse, u njemačkom govornom području, primjerice, ne odražava u istraživanjima i obrazovanju. Drukčija je situacija na angloameričkom području gdje pojam *Counseling* izražava samostalno područje istraživanja, obrazovanja i prakse s dugom tradicijom, studentskim smjerovima i mnogobrojnim časopisima i drugim aktivnostima koje su usko povezane s njim.

Savjetovanje može posegnuti za različitim disciplinama i područjima rada te spojiti zatečene tradicije i inovacije na integrativni način, čime nastaje mješavina različitih perspektiva proizašlih iz različitih disciplinarnih konteksta i debata (Röhrich, 1976). One mogu biti ili relevantne za savjetovanje ili u budućnosti značiti odlučujući izazov za savjetovanje u svim područjima rada. Pritom različite teme savjetovanja imaju različita težišta, a time i senzibilizacije u odnosu na model savjetovanja koji je orijentiran na budućnost i sastavljen od različitih, prije svega socioloških, ali i filozofskih, psiholoških i pedagoških pristupa savjetovanju. Tako, primjerice, sociološko-pedagoške orijentacije i svakodnevno i životno orijentirano savjetovanje pružaju modele kontekstualizacije koji se suprotstavljaju savjetovanju odvojenog od konteksta. Ta perspektiva ima dugu tradiciju, a životno orijentirano (**Lebensweltorientierung**) savjetovanje na njemačkom govornom području usko je vezano za ime **Hansa Thierscha**. Već u sedamdesetima Thiersch i drugi (Thiersch, 1978; Frommann, Schramm i Thiersch, 1976, prema Koch, 2017) formulirali su model savjetovanja koji je prepoznao, a ne negirao kontekstualnost i složenost problemskih situacija, te su time uskladili savjetodavni rad. Na taj način savjetovanje u obzir uzima problemske životne situacije i ne obrađuje izolirane dijelove problema, već se definira preko koncepcijske bliskosti s problemskim i životnim situacijama. **Za Hansa Thierscha kontekst nije manje vrijedan pojam jer**

⁵ U američkom engleskom jeziku *Counseling* se piše s jednim *l*, a u britanskom s dva.

se zalaže za uvažavanje **svakodnevice** u svoj složenosti i osjetljivosti s one strane ekspertokratskih definicija. Za pojam *kontekst* veže se i kritika suviše krutih konteksta samog savjetovanja jer je ono još uvijek prečesto orijentirano na *klasični razgovor*, sjedenje u prostoriji vrlo strukturirane institucije, s čvrstim terminima, ulogama i najčešće racionalnim, razumnim komunikacijskim procesima.

Pedagoško (školsko) savjetovanje

- pedagogija kao savjetodavna znanost;
- pedagoško savjetovanje moguće je smjestiti u sklop skiciranoga pedagoškog utemeljenja i sistemski ga formulirati pedagoškim pojmovima;
- poticajno odgojno sredstvo koje se primjenjuje u otežanim životnim okolnostima učenika (ili druge osobe), pri čemu se neodlučnost ili teškoće transformiraju u problem učenja, odnosno odgojno-obrazovnog procesa;
- školsko ili obrazovno savjetovanje koje se realizira u kontekstu obrazovnih ustanova, čiji su izravni ili neizravni korisnici učenici/predškolci, njihovi roditelji i učitelji

Pedagoško savjetovanje potrebno je zbog:

- promjena u strukturi društva;
- pritiska na tradicionalne vrijednosti i norme;
- neželjenih trudnoća mladih;
- porasta razvoda brakova;
- spolnih problema;
- problema s roditeljima;
- osjećaja stresa;
- poteškoća nastalih zbog preseljenja i odvajanja;
- problema vezanih uz smrt i gubitak;
- osjećaja zbunjenosti;
- nemogućnosti donošenja odluka;
- zlostavljanja (tjelesnog, emocionalnog i spolnog);
- tjeskobe i tuge;
- depresije;
- problema u prehrani;
- zloupotreba droge i alkohola;
- eskalacije maloljetničke delinkvencije;
- nedostatka znanja o provođenju slobodnog vremena;
- visoke stope prekida (napuštanja) školovanja;

- nasilja u školama i vandalizma;
- nesposobnosti pojedinaca da naprave realan izbor karijere;
- nedostatka znanja o mogućnostima obrazovanja;
- lijenosti za učenje i pohađanje škole;
- niskih postignuća ili postavljenja nerealno visokih ciljeva.

Zadatak

Analiziraj razloge zbog kojih je savjetovanje potrebno. Navedi probleme za koje savjetovanje može provoditi pedagog.

Literatura

1. Brezinka, W. (1971). Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17, 567–615.
2. Capuzzi, D., Stauffer, M. D. (2012). *Career Counseling Foundations, Perspectives, and Applications* (Second Edition), Routledge Taylor & Francis Group.
3. Draghicescu, L. M. i suradnici (2013). Students' Pedagogical Counselling in the Science Learning Context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 92. 280 – 286.
4. Dwivedi, R., Mishra, P. C. (2002). Educational Counselling: It's Characteristics and Process Counselling. U: Nov Rattan Sh., Ashok K. Kalia i Akbar H. (ed). *Theory, Research and Practice*. Published by Global Vision Publishing House.
5. Engel, F. (2003). Beratung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. In: Nestmann, F. u Engel, F. (Hrsg.). *Die Zukunft der Beratung*. Tübingen: DGVT-Verlag.
6. Gelso, C. J. i Fretz, B. R. (2001). *Counseling psychology* (2nd ed.). Fort Worth, TX: Harcourt
7. Gieseke, W., Nittel, D. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*, Weinheim und Basel 2016. Beltz Juventa.
8. Greifenhagen-Gall, A. (2013). *Definitionen und Ansätze der Pädagogischen Beratung*, München, GRIN Verlag.
9. Gröning K. (2011). Einleitung: Pädagogische Beratung zwischen pädagogischer Psychologie, sozialpädagogischer Beratung, Schulberatung und Supervision. In: *Pädagogische Beratung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
10. Hechler, O. (2012). *Pedagoško savjetovanje: teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb: Eru-dita.
11. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Koch, V. (2017). *Lebensweltorientierung nach Hans Thierisch*, München, GRIN Verlag.
13. Lai-Yeung, S. W. C. (2014). The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 113, 36–43. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.008.
14. McLeod, J. (2013). Developing Pluralistic Practice in Counselling and Psychotherapy: Using What the Client Knows. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2013, Vol. 2(1), 51–64, doi:10.5964/ejcop.v2i1.5.

15. Nestmann, F., Engel, F. i Siekendiek, U. (Hrsg.) (2004). *Das Handbuch der Beratung*. Band 1, Disziplinen und Zugänge. Tübingen: DGVT-Verlag.
16. Paisley, P.O. McMahon, H. G. (2009). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. *ASCA | Professional School Counseling*. 13:2 DECEMBER 2009. |
17. Pätzold, H. (2006). *Pädagogische Beratung und Lernberatung*. https://www.researchgate.net/publication/281744989_Padagogische_Beratung_und_Lernberatung.
18. Pažin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra ladertina*, 10. (1), 49–63. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/154214>.
19. Röhrich, R. (1976). *Individualpsychologie in Erziehung und Unterricht*. München: Ehrenwirth.
20. Sickendiek, U. (2013). Diversität in der Beratung: Unterschiedlichen Lebenswelten gerecht werden. In F. Nestmann, F. Engel i U. Sickendiek (Eds.), *Das Handbuch der Beratung* (Vol. 3: Neue Beratungswelten, pp. 1429–1446). Tübingen: dgvt-Verlag.
21. Stark, G., Aurin, K., Reichenbecher, H., Todt, E. (Hrsg.) (1977). *Beraten in der Schule?* Braunschweig: Westermann.
22. Schwarzer C., Buchwald P. (2009). Beratung in der Pädagogischen Psychologie. In: Warschburger P. (eds) *Beratungspsychologie*. Springer, Berlin, Heidelberg.
23. Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti* –Filozofski fakultet, Novi Sad.

7. Etape (pedagoškog) procesa savjetovanja

Cilj je ovog poglavlja da studenti steknu uvid u etape procesa savjetovanja.

Očekuje se da će studenti biti sposobni primijeniti ih u manje složenim problem-skim situacijama.

***Ključne riječi:* perspektiva savjetnika i klijenta, početna, središnja i završna etapa, pedagoško i kolegijalno savjetovanje**

Kao i u ostalim aktivnostima u kojima treba slijediti neke korake da bi se došlo do cilja, to je potrebno i u savjetovanju. Proces savjetovanja sastoji se od niza etapa koje treba proći savjetnik kako bi pomogao klijentu u rješavanju problema. Iako postoje dokazi da je savjetovanje učinkovito (Nelson i Neufeldt, 1996. prema Sackett, Lawson i Burge, 2012), još se uvijek **razmjerno malo zna o procesu savjetovanja. Proces savjetovanja sastoji se od najmanje dvije osobe – savjetnika i klijenta; oni imaju vlastiti jedinstven pogled na savjetodavni odnos pa je važno prikupiti i uzeti u obzir svaku perspektivu za stjecanje cjelovite slike procesa savjetovanja.** Usporedba perspektiva savjetnika i klijenta omogućava temeljitu procjenu procesa savjetovanja (Sackett, Lawson i Burge, 2012). Savjetovanje je dinamičan proces za istraživanje koji se sastoji od međusobno povezanih i sistemskih cjelina, varijabli klijenta, varijabli savjetnika i onoga što se događa između njih. Budući da svaki sudionik ima svoj vlastiti pogled na savjetodavni odnos i postupak, svaka je perspektiva važna za razumijevanje onoga što se događa. Umjesto jedne objektivne stvarnosti, postoje višestruke stvarnosti temeljene na iskustvu pa je potrebno analizirati problem iz više perspektiva (Sackett, Lawson i Burge, 2012).

Bez obzira na nepostojanje točno utvrđenih etapa procesa savjetovanja, na općoj se razini **savjetovanje odvija u tri globalne etape: početna etapa** uključuje pripremu za rad na promjeni stanja, **središnja etapa** orijentirana je na odabir tehnika i intervencija, a **završna etapa** karakteristična je po održavanju, generaliziranju i evaluaciji promjene (Srna, 2012, prema Zuković, 2017). Analitičkim pristupom proces savjetovanja može se podijeliti na više etapa pa se govori o: stvaranju odnosa – savjetnici i oni koji traže savjet rade zajedno kako bi stvorili odnos koji je primjeren problemu i opsegu savjeta; pojašnjenju koncepta savjetovanja osobi koja savjet traži (što osoba očekuje od savjetovanja, koji su joj ciljevi i kakva je motivacija za savjetovanje); analizi stanja te pojašnjenju resursa (opis inicijalne situacije, opis resursa) i perspektive rješenja – zajednički razvoj perspektive rješenja uz motivaciju i sposobnost osobe koja traži savjet da aktivno radi na rješenjima i preuzima odgovornost za ishod savjetovanja (Schiersmann i Weber, ur. 2013). U drugim se raščlambama proces savjetovanja sastoji od identifikacije problema, uz uspostavljanje odnosa s klijentom, opisivanja i analize, odabira strategije (pristupa) savjetovanja, implementacije odabranog pristupa i evaluacije rezultata savjetovanja (Blackham, 1977).

S obzirom na to da je **savjetovanje kooperativan proces**, sumarno se može reći da se odvija u sljedećim etapama (Mutzek, 2002):

- Uvod u kooperativno savjetovanje
- Opis problema i rekonstrukcija osobnog viđenja (nakon temeljite refleksije i ispitivanja stvarnih odnosa)
- Promjena perspektive (opis problema iz druge perspektive)
- Analiza problema i fokusiranje
- Izvođenje i postavljanje ciljeva
- Pronalaženje pravilnih oblika ponašanja/pronalazak rješenja
- Evaluacija ponašanja i autonomna odluka o jednoj od mogućnosti ponašanja (razgovor tu često završava)
- Planiranje i priprema koraka za ponašanje (pomoć i uklanjanje smetnji)
- Praćenje i završavanje procesa
- Refleksija

Pedagoško savjetovanje ima slične etape kao i svako drugo savjetovanje, ali ima i određene **specifičnosti**. **Pedagoško savjetovanje uključuje upoznavanje sa situacijom (identifikacija problema) – savjetnik se preko učenika, roditelja, nastavnika, ravnatelja ili drugih osoba upoznaje s problemom. Ishodišne situacije razlikuju se ovisno o osobi i razlogu za savjetovanje.** Drugim riječima, cilj je razjasniti polazišnu situaciju kako bi pedagog mogao postaviti jasne i prihvatljive zadatke. Pritom je važno shvatiti stanje i situaciju klijenta (kakvo značenje ima razgovor za uključene osobe, koja su im očekivanja, kako uključena osoba/osobe definira/defini-raju problem, kakvi su joj/im stavovi i postoje li razlike među njima. U pedagoškom (školskom) kontekstu savjetovanja važno je poznavati objašnjenja, moguća rješenja i očekivanja onih osoba koje druge (učenike, roditelje, nastavnike) šalju savjetniku te je stoga važno uspostaviti suradničke odnose.

Osoba koja se povjerava savjetniku obično treba pomoć zbog sebe ili nekoga drugog. Nakon upoznavanja s problemom, savjetnik donosi odluku o preuzimanju slučaja, koja obuhvaća poznavanje osobe, poznavanje sustava i poznavanje problema. Odluka je važna jer pedagozi nisu stručni za sve probleme koje učenici mogu imati pa u slučaju da se ne osjećaju kompetentnima, trebaju učenika uputiti drugom stručnjaku. Ugled i kontakti savjetnika unutar pojedinog sustava djeluju na uspjeh savjetodavnog procesa. Kada uvidi da su potrebne mjere i oblici suradnje koje sam ne može osigurati, savjetnik bi se trebao obratiti drugima za pomoć i tražiti alternativne puteve (Schier-smann i Weber (ur.), 2013). Jednako bi tako trebao odbiti odnosno predložiti drugog savjetnika ako uvidi da uključene osobe ne cijene ili ne podržavaju njegov rad.

Osobno poznavanje osobe, problematičnog učenika, grupe učenika, kolega ili roditelja savjetniku može olakšati:

- razmišljanja nakon prihvaćanja slučaja;
- prikupljanje konkretnih informacija;

- evaluaciju rezultata nakon prikupljanja informacija;
- provedbu drugih mjera;
- evaluaciju rezultata.

Poznavanje problema iz prijašnjih slučajeva savjetniku može pomoći u brzem pronalaženju mogućnosti njegova rješenja. Budući da već ima iskustva i informacija, lakše će odrediti ulazi li neki problem u njegovo područje rada i je li dovoljno kompetentan da ga riješi.

Kada je riječ o tome treba li prihvatiti slučaj, svi savjetnici bi uvijek trebali razjasniti tko je zainteresiran da se nešto promijeni. To je pitanje vrlo važno kada jedna osoba dolazi po savjet zbog druge osobe. U takvim slučajevima malo je vjerojatno da će savjetovanje biti uspješno jer se nitko ne mijenja protivno svojim interesima. Tek uviđanjem da je promjena nužna, odnosno ako je promjena iz vlastita interesa, ona postaje moguća (Pettersson, 2000).

U školskom konceptu savjetovanja valjalo bi odrediti i opisati područja nadležnosti. Savjetnici nisu jedini odgovorni za savjetodavni rad u školi. Jednaku funkciju imaju i razrednici, učitelji i ravnatelji, no katkad je izbjegavaju ili ih se ne prihvaća u toj funkciji. Tada savjetnici preuzimaju ulogu posrednika i uspostavljaju odnos između jedne strane (učenik) i druge strane (nastavnik) kako bi u konačnici prepustili slučaj (ako nije moguće uspostaviti odnos, savjetnik preuzima slučaj). Kada savjetnik odluči prihvatiti slučaj, za njegovu daljnju razradu morat će uzeti u obzir sljedeće aspekte: prikupljanje informacija – postavljanje i provjeravanje prvih hipoteza; teorijske osnove problema (pretpostavke o uzročno-posljedičnim odnosima); korištenje sličnih slučajeva i njihovih rješenja jer iako je svaki problem individualan, mogu pomoći u rješavanju aktualnog slučaja; pretpostavke o značenju uključenih/ odnosa/sustava; nakon utemeljenih pretpostavki o značenju svih koji su uključeni u problem, potrebno je o njima prikupiti informacije. Često nije dovoljno osloniti se na informacije osobe koja se savjetniku obraća za pomoć, već treba proširiti fond informacija, a savjetnik, ovisno o slučaju, informacije može dobiti od učenika, školskih prijatelja, nastavnika, roditelja, školskog psihologa i drugih kooperacijskih službi (savjetodavne službe) (Hiebert, 1997).

Uz informacije o problemu, školski savjetnik treba poznavati sva potrebna pravila, propise, smjerove upravljanja i pomoćne sustave. Osim informacija psihologa i ostalih službi koje najčešće počivaju na standardiziranim testovima ili promatranjima, informacije dobivene razgovorom su subjektivne. Tijekom prikupljanja podataka i intervencije savjetnik bi trebao pokušati objektivizirati te informacije. Taj pokušaj verificiranja prvih pretpostavki može pridonijeti otkrivanju pogrešaka u percepciji uključenih osoba i već na taj način pridonijeti rješavanju problema.

U školskom se životu često provodi **kolegijalno savjetovanje**. Učitelji i ravnatelj mogu se savjetnicima obratiti za kolegijalni savjet kojemu je cilj zajedničkim radom pronaći rješenje za problem. Ono može poslužiti za razgovor s kolegama o aktualnom slučaju i za pronalazak rješenja, kao i za refleksiju osobnog savjetodavnog rada unutar grupe. Kolegijalno savjetovanje ima svoje etape:

- postavljanje pitanja o problemu;

- faza identifikacije s kolegama uključenim u proces savjetovanja;
- zauzimanje stajališta kolega o problemu;
- faza pronalaska rješenja;
- završna etapa (završna stajališta kolega).

Kolegijalno savjetovanje omogućuje razmjerno brz razgovor o slučajevima i problemima, što je važno jer učitelji često nemaju dovoljno vremena za kolegijalnu razmjenu.

Proces savjetovanja u velikoj je mjeri ovisan o kompetencijama savjetnika koje mogu biti formalne (stečene obrazovanjem) i iskazane, a uključuju sposobnost ispunjavanja zahtjeva u određenom kontekstu i/ili uspješno obavljenom savjetovanju (Mjelve, 2017). Iako, dakle, nema univerzalnih pravila o procesu savjetovanja i njegovu trajanju, valja istaknuti da je osim kompetencija važna i konstruktivna spremnost savjetnika i klijenta jer takav pristup olakšava savjetovanje.

Za savjetodavni rad je važna **supervizija** u kojoj sudionici reflektiraju i mijenjaju svoje profesionalno djelovanje, mijenjajući time i sebe (Žužić, 2012), odnosno supervizija je složen spoj profesionalnog, obrazovnog i savjetodavnog aspekta. Općenito je prihvaćeno da će svi savjetnici, bili oniiskusni ili početnici, imati koristi od supervizije. Supervizor djeluje tako da savjetniku pruža emocionalnu podršku, informacije i smjernice za djelovanje. Iako je prepoznata vrijednost supervizije, savjetnici početnici možda će se osjećati ugroženo idejom da netko „prosuduje“ njihovu učinkovitost pa je neki nastoje izbjeći.

Savjetnik u razgovoru sa supervizorom dobiva povratne informacije koje mu omogućuju da dobije objektivan uvid u učinkovitost i vještine te pruža priliku za učenje i vježbanje novih vještina i pronalaženje boljih načina za pomoć klijentima.

Važno je znati

Svako savjetovanje odvija se na svoj način (jer treba uvažavati kontekst), ali postoje određene smjernice procesa savjetovanja:

1. Razjasniti kontekst savjetovanja.
2. Ispitati definicije problema uključenih u proces savjetovanja.
3. Ispitati uzroke problema.
4. Razjasniti očekivanja.
5. Ispitati ciljeve.
6. Analizirati dosadašnje pokušaje rješavanja problema.
7. Ispitati reakcije na problem.
8. Klijent treba konstruirati rješenje (formulirati cilj i aktivnosti).
9. Staviti aktivnosti u životni kontekst.

Primjer početka savjetodavnog procesa

Analiza problema (tko ima problem; tko je još uključen u problem). Koji su vaši interesi? Koje ciljeve želite postići svojim ponašanjem? Što bi svi zainteresirani trebali znati jedni o drugima? Ako se ništa ne poduzme, kako će se situacija razvijati? Tko bi trebao djelovati? Kako biste vi trebali djelovati, što bi te aktivnosti (djelovanje) trebale promijeniti?

Razvoj ideja za rješenje: Što vi i ostali sudionici u problemu želite da bude drukčije? Što možete učiniti? Koji bi dogovor/mjera bio/bila dobar/dobra? Što treba poduzeti ako predloženo ne uspije? Kako problem vidite sada?

Zadatak

Učitelj traži od savjetnika pomoć u vezi s nedovoljno angažiranim i nemirnim razredom. Napiši scenarij rješavanja toga problema prema etapama procesa savjetovanja.

Odaberi neki školski problem i napiši scenarij za kolegijalno savjetovanje.

Literatura

1. Blackham, G.J. (1977). *Counselling: Theory, Process and Practice*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.
2. Henkelman, J. i Paulson, B. (2006). The client as expert: Researching hindering experiences in counselling. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(2), 139–150. <https://doi.org/10.1080/09515070600788303>.
3. Hiebert, B. (1997). Integrating Evaluation Into Counselling Practice: Accountability and Evaluation Intertwined. *Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de counseling*/1997, Vol. 31:2.
4. Mjelve, L. H. (2017). Process Competence and Expert Knowledge: Educational and Psychological Counseling Service vis-avis kindergartens and schools. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*. vol. 2, Issue 1, 1–15 .
5. Mutzeck, W. (2003). *Kooperative Praxisberatung. Möglichkeit der Förderung, Problemlösung und Stützung in pädagogischen Handlungsfeldern Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 18. 3.
6. Petterson, L. E. (2000). *The Counseling Process, 5th edition, rooks/Cole*. Belmont, CA, USA.
7. Sackett, C., Gerard Lawson, G., Burge, P.L. (2012). Meaningful Experiences in the Counseling Process. *The Professional Counselor Volume 2, Issue 3* | Pages 208–225. <http://tpcjournal.nbcc.org>
8. Schiersmann, C. i Weber, P. (Hrsg.) (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
9. Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti* – Filozofski fakultet, Novi Sad.
10. Žužić, S. (2012). *Pedagoška supervizija*. Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin, Pazin.

8. Kompetencije pedagoga za savjetodavni rad

U ovom poglavlju studenti će dobiti informacije potrebne za razumijevanje kompetencija pedagoga.

Od studenata se očekuje da će biti sposobni prepoznati važnost kompetencija za savjetodavni rad te da će biti sposobni identificirati kompetencije potrebne za obavljanje ove aktivnosti.

Ključne riječi: kompetencije, *competence*, *competency*, globalne kompetencije, pedagog

Kompetencije koje su nastale na području ekonomije, ušle su i u područje obrazovanja nakon projekta DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), koji su provele članice OECD-a kao rezultat konsenzusa među donositeljima obrazovnih politika o važnosti znanja, vještina i kompetencija pojedinaca. Barem na razini diskursa, dobro obrazovanje koje daje visokokompetentne osobe smatra se važnim radi odgovora na izazove budućnosti. Od toga vremena kompetencije postaju važne i mnoge zemlje nastoje organizirati obrazovne sustave i kurikulume koji će osiguravati dobre kompetencije. Stvaranjem globalnoga obrazovnog okruženja pristup je temeljen na kompetencijama i standardima, a u međunarodnom sustavu obrazovanja kategorijski je okvir kompetencija jedinstven. Iako su postale dio znanstvenog i svakodnevnog vokabulara, kompetencije su kontroverzan pojam u obrazovanju (Čatić, 2012). Kompetencije se mogu odrediti na dva načina – ***competence*** se u ovom značenju odnosi na potencijal radnika koji je potreban za obavljanje profesionalnog zadatka na očekivanoj razini kvalitete unutar organizacije i vanjske okoline, a ***competency*** je osnovna karakteristika radnika koja osigurava njegovu visoku učinkovitost u obavljanju određenih poslova. Kao atributi koje ljudi trebaju imati i njima se koristiti kako bi učinkovitije postigli svoje ciljeve, kompetencije uključuju znanje, individualne vještine, načine razmišljanja i mentalitet, društvene uloge, samopercepciju i slično (Dubois i Rothwell, 2000, prema Kurbanbekov, Turmambekov, Baizak, Saidakhmetov, Abdraimov, Bekayeva i Orazbayeva, 2016). Postoje i drukčiji pristupi kojima se ukazuje na različita područja fokusiranja modela – ***competency*** i ***competence*** – u prvom je modelu naglasak na otkrivanju vještina, znanja, osobina i modela ljudskog ponašanja koji osiguravaju uspjeh, a model ***competence*** orijentiran je prema određivanju mjerljivih, specifičnih i objektivnih faza koje opisuju ono što treba učiniti kako bi se postupno postigli ili premašili ciljevi pojedinca, tima, jedinice ili čak cjelokupne organizacije (Teodorescu, 2006). Razlike su između shvaćanja značenja kompetencija uvjetne jer dobrog stručnjaka karakterizira kompetencija u odgovarajućem području te on u praksi pokazuje vještine koje je stekao i kojima je ovladao. Pojam **kompetencije objašnjava se kao skupni naziv koji obuhvaća znanja, sposobnosti, vještine, vrijednosti, odluke za djelovanje i**

drugo (Strugar, 2014), a u odgoju i obrazovanju kompetencije su izlaz ili postignuće odgoja i obrazovanja, što znači da su bitno povezane sa standardizacijom obrazovanja (Strugar, 2014; Babić, 2007; Palekčić, 2014; Razdevšek-Pučko, 2005) i mjere se ishodi učnja za koje je struka suglasna da su nužni i dovoljni za uspješno obavljanje određenog posla.

Za određivanje kompetencija u visokoškolskom obrazovanju prema bolonjskom procesu uzima se projekt *Tuningu*, u kojem se na individualne mogućnosti gleda kao na dinamičku kombinaciju obilježja temeljem kojih se može realizirati kompetentna izvedba ili su kompetencije dio krajnjeg ishoda obrazovnog procesa. U *Tuningu* kompetencije uključuju teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje, znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), znanje o vrijednosti kao integralni dio načina opažanja i života s drugima (Vizek Vidović, 2009). Kompetencije se shvaćaju kao sposobnost ili vještina koja je podložna procjeni i koja je dinamičan proces usmjeren ka razvojnosti.

U dinamičnom okruženju globalizacijskih procesa javljaju se **tzv. globalne kompetencije** (interkulturalne, multikulturalne i kroskulturalne)⁶, koje uključuju znanja potrebna za razumijevanje globalnih i interkulturalnih pitanja te sposobnost učenja za život s ljudima iz različitih sociokulturnih pozadina. Prema definiciji, **globalna je kompetencija** višedimenzionalna domena učenja koja obuhvaća znanje, razumijevanje, vještine i stavove koji uvažavaju raznolikost sve dok se ne krši ljudsko dostojanstvo. Vrednovanje ljudskog dostojanstva i vrednovanje kulturne raznolikosti važni su elementi u razvojnom procesu, koji vode do globalnih kompetencija.

Kada je riječ o mjerenju kompetencija u visokoškolskom prostoru koriste se ECTS-bodovi kojima se pokazuje koliko je pojedinac prikupio bodova, ali takav način mjerenja nije pokazatelj znanja pojedinca (Cavanagh, 2011; Kelchen 2015) jer priznaje samo bodove dobivene u tradicionalnim institucijama. Ograničenje takva pristupa relevantnost je samo onih kompetencija koje se mogu mjeriti s obzirom na psihometrijske kriterije (Blömeke, Zlatkin-Troitschanskaia, Kuhn i Fege, J. (ur.), (2013). Dodatna je otežavajuća okolnost mjerenja kompetencija u visokoškolskom obrazovanju ta što je u nekim studijima, u koje se ubraja i studij pedagogije, provedena umjetna podjela na preddiplomski i diplomski studij. Od definiranja potrebnih kompetencija nije izuzet studij pedagogije iako taj problem nije dovoljno istražen. Malobrojna istraživanja o kompetencijama pedagoga (Staničić, 2001; 2005; Ledić, Staničić i Turk, 2013) ističu važnost kompetencija u globalnom okruženju i dijele ih na osobne, razvojne, stručne, akcijske i socijalne (Staničić 2001). Osobne kompetencije odnose se na marljivost, odlučnost, samopouzdanje, inteligenciju, inicijativnost, odgovornost, iskrenost, povjerenje, komunikativnost i sl. Razvojne kompetencije pedagoga uključuju znanja vezana za stvaranje vizije razvoja, uvođenje inovacija, primjenu tehnologije u funkciji razvoja, poznavanje potreba dionika svoje ustanove. Stručne se kompetencije odnose na znanja iz struke (programiranje i organiziranje te didaktičko oblikovanje nastavnog

⁶ OECDGlobal competency for an inclusive world <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm> (pristupljeno 20. ožujka 2020.)

procesa, poznavanje prosvjetnog zakonodavstva, umijeće analiziranja i vrednovanja rezultata odgojno-obrazovnog rada) i usmjerene su na unapređivanje procesa rada ovisno o instituciji u kojoj pedagozi rade. Socijalne se kompetencije odnose na znanja i sposobnosti na području međuljudskih odnosa, a akcijske kompetencije odnose se na izravno djelovanje pedagoga u ustanovi radi osiguravanja kvalitete za ostvarivanje ciljeva, sudjelovanja u rješavanju problema, priznavanja i uvažavanja doprinosa suradnika, poticanja na rad osobnim primjerom. Slično određene daju i autorice Maksimović, Petrović i Osmanović (2015), koje smatraju da su profesionalne kompetencije pedagoga, opća i posebna pedagoška znanja, vještina koje će omogućiti kompetentno djelovanje (metodičke vještine i vještine evaluacije i znanstveno-istraživačkog rada, primjena suvremenih nastavnih sredstava i informacijsko-komunikacijskih tehnologija) te osobine ličnosti koje su nužne za uspostavljanje, građenje i unapređivanje odnosa s učenicima, njihovim roditeljima i kolegama, kao i uspješno obavljanje ostalih zadataka proizišlih iz zahtjeva posla.

Shvaćajući pedagoga kao najšire profiliranoga stručnog suradnika, Ledić, Staničić i Turk (2013) navode njegovo široko i složeno područje djelovanja jer pedagog ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost u školi i sudjeluje u svim fazama odgojno-obrazovnog procesa – planiranju, programiranju, ostvarivanju, vrednovanju i unapređivanju. Pedagog prati, analizira, istražuje i predlaže mjere za unapređivanje nastave i drugih oblika odgojnih i obrazovnih aktivnosti ustanove, uvodi inovacije i prati njihovo ostvarivanje, vodi računa o stručnom usavršavanju odgojitelja, učitelja i nastavnika. U prijedlogu *Koncepcije razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika* (Jurić, Mušanović, Staničić i Vrgoč, 2001) **školski pedagog** određen je kao osoba kompetentna za profesionalni rad s mladima ili s odraslim osobama na usvajanju novih znanja, vještina, vrijednosnih orijentacija i sustavnom razvijanju njihovih raznovrsnih sposobnosti. Osim tih kompetencija, potrebne su mu i kompetencije za upravljanje društvenim, administrativnim i inovativnim poslovima, za uvođenje promjena u rad škole (druge institucije), usmjeravanje i poticanje nastavnika u suradničkom radu, kao i kompetencije za pripremu mladih za život u modernom društvu. Iz pokušaja navođenja potrebnih kompetencija pedagoga vidljivo je da ga se dominantno shvaća stručnjakom širokog profila kojem se permanentno proširuju poslovi koje treba raditi. Ta široka profiliranost rezultat je složenosti škole i drugih institucija u kojima pedagozi rade.

Savjetovanje, koje je kompleksan posao, zahtijeva posjedovanje određenih kompetencija jer učinkovitost ovisi i o njima. S obzirom na uključenost više osoba u savjetodavni proces, savjetovanje i kompetencije valja sagledavati kao složene relacijske fenomene. Njihova se složenost očituje u broju i raznolikosti njihovih sastavnih elemenata te zamršenosti odnosa tih sastavnih elemenata. Primjerice, savjetovanje u obrazovnom kontekstu uključuje više sudionika – učenika, roditelja, nastavnika – koji predstavljaju nekoliko skupova odnosa. Upravo zbog toga kompetencije bivaju sve važnije (Mjelve, 2017). Najopćenitije se može reći da je kompetentan savjetnik onaj koji ima pozitivne savjetodavne rezultate. Stoga se kompetencija savjetnika shvaća kao ukupna i integrirana profesionalna sposobnost (Wilson, Pitt, Raheem, Acklin i Wilson, 2017; Ridley, Mollen i Kelly, 2011), koja rezultira pozitivnim ishodom za osobu (klijenta) koja traži savjet. Pozitivan ishod znači da problem više ne postoji, da je transformiran u mogućnosti i/ili bolje načine upravljanja sobom, odnosima ili širom

okolinom ili pak znači da se problem nastavlja, ali u manje iscrpljujućem i upravljivijem obliku (Moloney, 2016).

Savjetodavne kompetencije

1. Poznavanje resursa – resursi se nalaze i u školi i izvan škole te postoje u različitim oblicima (npr. ljudi, programi, institucija, agencija i zajednice). Stručni savjetnici u školi posjeduju znanje o široku rasponu resursa kojim se mogu koristiti u procesu savjetovanja.
2. Poznavanje parametara a) školske politike i postupaka, (b) pravnih znanja – prava pojedinaca i obitelji te (c) opsega svoje prakse – ta znanja pomažu školskim savjetnicima pri procjeni problema i njegovu rješavanju.
3. Savjetnik se treba stalno usavršavati.
4. Poznavanje mehanizama rješavanja sukoba – savjetnici u školi trebaju imati znanja potrebna za posredovanja i rješavanje sukoba.
5. Poznavanje modela pregovaranja – modeli daju smjer i fokus profesionalnog pregovaranja te pružaju mogućnost fleksibilnosti u različitim situacijama.
6. Poznavanje sustava promjena – stručni se školski savjetnici koriste perspektivom sustava radi njegova razumijevanja i podsustava koji su inherentni školama i društvu.
7. Komunikacijske vještine – sposobnost slušanja i vještine empatije pomažu savjetnicima u razumijevanju i procjenjivanju probleme.
8. Vještine suradnje – školski savjetnici stvaraju i održavaju pozitivne odnose s profesionalcima i roditeljima, ravnateljem i nastavnim osobljem. Otvoreni su prema idejama drugih i time otvaraju druge perspektive na osjetljivost problematične situacije.
9. Vještine za procjenu i definiranje problema – omogućuju odabir strategije, a naglasak je na potrebi učenika i mogućnosti uspješna rada s njima, što omogućuje utvrđivanje čimbenika i odabira najbolje metode rješavanja problema.
10. Organizacijske vještine – učinkovito savjetovanje zahtijeva pažljivo i detaljno planiranje, prikupljanje informacija, prikupljanje i prezentaciju podataka, organizirano djelovanje i praćenje.
11. Vještine samopomoći – savjetnici se često suočavaju s rizikom od neuspjeha budući da svi naponi mogu rezultirati nerješavanjem problema jer se zbog velike energije koja je potrošena u savjetovanju javlja rizik izgaranja (*Burnout*).
12. Vještine evaluacije – evaluacija učinkovitosti i praćenje promjena (na temelju primijenjenog) te odabir drugih pristupa.
13. Interkulturalne vještine – omogućavaju analizu problema prema kulturalnom kontekstu.
14. Savjetnik treba imati strpljenja sa svojim klijentima jer će im možda trebati vremena da prihvate određenu situaciju.

15. Savjetnici trebaju pokazati empatiju prema klijentu.
16. Savjetnici slušaju sve vrste privatnih podataka i susreću se s različitim ljudima. Neki od njih mogu imati mračne tajne iz prošlosti te savjetnik treba pokazati poštovanje i ne smije osuđivati. Poštovanje uključuje i distanciranje od svoje kulturne ili vjerske orijentacije. Multikulturalna kompetencija posebno je važna jer omogućava savjetniku da osigura ugodno okruženje za klijenta.
17. Stvaranje povjerenja – važno je da bi klijenti vjerovali savjetnicima.
18. Sposobnost poticanja važna je za savjetnika.
19. Savjetnik koji je svjestan vlastitih strahova, nesigurnosti, problema i slabosti bit će djelotvorniji u savjetodavnom odnosu jer znanja iz osobne biografije mogu biti korisna u pomoći klijentima.
20. Fleksibilnost u odnosu s ljudima i grupama.
21. Spremnost za traženje i prihvaćanje tuđe podrške.
22. Sposobnost *refleksije* vlastite osobnosti i profesionalnog djelovanja u socijalnim interakcijama.

Koraci u samorefleksiji

- prvi je korak prepoznavanje i odabir problema ili situacije koja zahtijeva refleksiju;
- drugi je korak opisivanje okolnosti, situacije, zabrinutost ili pitanje vezano za situaciju koja je odabrana u prvom koraku (tko, što, kada i gdje – tko je bio uključen (klijent/i...)? Koji je bio kontekst, okolnosti ili problem koji zahtijeva refleksiju);
- treći korak u procesu refleksije uključuje analizu i procjenu situacije (tj. dublje kopanje). Istražuje se “zašto” je i “kako” akcija poduzeta ili “zašto” je i “kako” donesena odluka;
- četvrti je korak procjena ponašanja, uz tumačenje situacije i određivanje njezina utjecaja na ponašanje;
- peti je korak transformacija koja zahtijeva da savjetnici prijeđu s analize i razmišljanja na djelovanje (Koje se promjene mogu provesti u praksi? Koje razlike očekujem u načinu na koji pristupam klijentima?).

Pitanja za samorefleksiju (primjer)

Što sam naučio u zadnjih dvanaest mjeseci? (Koje sam nove vještine, znanja i uvide stekao?)

Što je dosad bilo moje najveće postignuće?

Što bih mogao učiniti drukčije ako mi se pruži druga prilika? Zašto?

Što sam ispravno učinio?

Na što sam posebno ponosan?

Na čemu sam najzahvalniji?

Jesam li ove godine drukčiji nego što sam bio u ovo doba prošle godine?

Što me motivira?

Što mi daje energiju?

Čemu težim?

Ja kao savjetnik

Tko sam ja?

Koje su moje snage i slabosti u vezi sa zadatkom?

Što se usuđujem učiniti? Što mi je jasno?

Što se ne usuđujem učiniti?

Odnos prema sustavu, klijentu (učenicima, kolegama, roditeljima).

Što tražitelji savjeta očekuju od mene?

Kakvu potporu svojoj ulozi mogu očekivati od onih koji traže savjet i kakav je naš odnos?

Odnos prema cjelokupnom sustavu.

Tko su moji „kupci“?

Što moram znati o cjelokupnom sustavu?

Što sustav treba?

Što mogu ponuditi? Koje korisne uloge mogu preuzeti?

Kako mogu uspostaviti i održavati vezu s cjelokupnim sustavom?

Zadatak

Analiziraj navedene kompetencije i odredi koje se od njih dobiju na studiju, a koje tijekom rada u praksi.

Koje bi još kompetencije bile važne za savjetodavni rad pedagoga?

Mnogo se toga može naučiti i vježbati, no svakodnevno iskustvo nam uvijek iznova pokazuje da postoje savjetnici koji svoju ulogu, usprkos znanju stečenom tijekom školovanja, ne obavljaju na odgovarajući način, odnosno da ih se ne prihvaća, ne podržava, niti im se iskazuje povjerenje. Sumnje u ovakvu obliku otvaraju vrata pretpostavkama o nepostojanju osnovnih kvaliteta i sposobnosti.

Komentirajte navedeno.

Literatura

1. Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N. (ur.), Zbornik radova znanstvenog skupa *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukraine, str. 23–66.
2. Blömeke S., Zlatkin-Troitschanskaia O., Kuhn C., Fege J. (2013). Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. In: Blömeke S., Zlatkin-Troitschanskaia O., Kuhn C., Fege J. (eds) *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education*. Professional and VET Learning, vol 1. SensePublishers, Rotterdam.
3. Cavanagh, M. (2011). Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 23–33.
4. Choate, L., Smith, S., Spruill, D. (2005). Professional development of counselor education students: An exploratory study of professional performance indicators for assessment. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 27, 383–397.
5. Čatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 175-187. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/113448>.
6. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti – prijedlog*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH.
7. Kelchen, R. (2015). *The Landscape of Competency-Based Education. Enrollments, Demographics, and Affordability*. Center on higher education reform american enterprise institute.
8. Kurbanbekov, B. A., Turmambekov, T. A., Baizak, U. A., Saidakhmetov, P. A., Abdraimov, R. T., Bekayeva, A. E., Orazbayeva, K.O. (2016). Students' Experimental Research Competences in the Study of Physics. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18).
9. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.
10. Maksimović, J., Petrović, J. i Osmanović, J. (2015). Medijske kompetencije školskih pedagoga u suzbijanju vršnjačkog nasilja. *In medias res*, 4 (6), 912–923. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/151820>.
11. Mjelve, L. H. (2017). Process Competence and Expert Knowledge: Educational and Psychological Counseling Service vis-a-vis kindergartens and schools. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v2i1.870>.
12. Moloney, L. (2016). *Defining and delivering effective counselling and psychotherapy* (CFCA Paper No. 38). Melbourne: Child Family Community Australia information exchange, Australian Institute of Family Studies.
13. Palekčić, M. (2014). Kompetencije i nastava: obrazovno-politička i pedagojska teorijska perspektiva. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 7–24. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139583>
14. Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? *Napredak*, 146 (1).
15. Ridley, Ch.R., Mollen, D. i M. Kelly, Sh.M. (2011), Beyond Microskills: Toward a Model of Counseling Competence. *The Counseling Psychologist*, XX(X) 1–40. DOI: 10.1177/001100001037844.
16. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak*, 142, (3). 279-295.
17. Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 35-46. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139347>
18. Strugar, V. (2014). Educational standards and competences: new didactical areas?. *Život i škola*, LX (31), 45–56. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/125293>
19. Teodorescu, T. (2006). Competence versus competency: What is the difference? *Performance Improvement*, Volume 45, Issue 10.

20. Vizek Vidović, V. (2005), Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., Žižak, A., (ur.) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb.
21. Wilson, K. B., Pitt, J. S., Raheem, M. A., Acklin, C. L., Wilson, J. M. (2017) Multicultural Counseling Competencies in: Leavitt, L, Wisdom, Sh., Leavitt, K., (ed.), *Cultural Awareness and Competency Development in Higher Education*. IGI Global.

9. Pedagoški razgovor

U ovom poglavlju studenti će upoznati osnovne odlike pedagoškog razgovora. Očekuje se da će studenti uočiti važnost dobro vođenog razgovora u savjetodavnom procesu te da će moći povesti razgovor s klijentom o manje složenom problemu.

Ključne riječi: razgovor, svakodnevni, institucionalni, razumijevanje, kontekst, kontemplativna pedagogija

Razgovor je temeljna ljudska aktivnost koja se događa više puta u danu, a sadržaj može biti vrlo različit – od razgovora o cijenama u supermarketu do duga telefonskog razgovora s bliskim prijateljem o nekim životnim pitanjima. U razgovor će stupiti i osobe koje se ne poznaju – na autobusnoj stanici s neznancem možemo razgovarati o kašnjenju autobusa ili o vremenu. Ti svakodnevni razgovori podrazumijevaju mnogo različitih okvira u kojima se odvijaju, kao i pravila koja se poštuju i koje sugovornici doživljavaju kao zajedničko znanje. Za razliku od takva razgovora, **institucionalni je razgovor** važno sredstvo rada u mnogim poslovima – prodajni predstavnici razgovaraju sa svojim klijentima, liječnici razgovaraju sa svojim pacijentima, konobari s gostima i učitelji sa svojim učenicima. Budući da je teško razgraničiti svakodnevnu od institucionalne komunikacije, Fairclough (1996, prema Van Dijk, 2015) tu pojavu naziva **konverzacionalizacijom institucionalnog diskursa**. U institucionalnoj komunikaciji uloge su sve ujednačenije, a asimetrija je sve manje uočljiva bez obzira na to je li riječ o komunikaciji nadređenog i podređenog na radnome mjestu ili o komunikaciji između profesionalca i laika u okviru neke institucije.

Brzo širenje i upotreba e-pošte, tekstualnih poruka i internetskog *čatanja* dodatno su zamaglili razlike između govorne i pisane komunikacije, ali ističući sveprisutnu ulogu razgovora u poslovima. Razgovor je *primarna lokacija* za ostvarivanje društvenih vrijednosti i odnosa – razgovorom uspostavljamo, održavamo i modificiramo svoj društveni identitet. Za svaki je razgovor, a posebno za razgovor u savjetodavnom radu, **važna interakcija** jer bez nje nema ni razgovora. Sigurno smo se gotovo svi našli u situaciji da se netko na nas naljutio i nije odgovorio na naše pitanje. I bez obzira na naš trud, ta druga strana nije rekla ni riječ. Ako nema povratne informacije od druge osobe, nema ni razgovora jer je **razgovor proizvod zajedničkog napora** (Schegloff, 1997, prema Wong i Waring, 2010). Shvaćajući (pedagoško) savjetovanje kao interaktivan proces u kojem je razgovor prevladavajuća metoda rada, važno je istaknuti **osnovne odlike pedagoškog razgovora**. Pedagoški razgovor, na koji utječu pedagoški, emocionalni, sadržajno-tematski i regulativni čimbenici (Jurić, 2004), ima funkciju **razumijevanja i vođenja**. Zbog toga je u razgovoru važno pitanje kako doznati kada početi i kada prestati razgovarati. U pedagoškom razgovoru, koji je na neki način **nevidljiv prometni sustav**, savjetnik treba prepoznavati signale na temelju kojih procjenjuje kada s razgovorom krenuti i kada stati. Važni nalazi iz razgovora mogu pomoći pedagogu da otkrije taj *prometni sustav*, tako da može pomoći učenicima u preslikavanju tih

pravila ponašanja (Yu, Landrum, Bonawitz i Shafto, 2018).

Uspjeh procesa savjetovanja uvelike ovisi o mudrosti savjetnika (pedagoga) koji je u stanju bezuvjetno prihvatiti svoje klijente ne pokazujući nikakvu vrijednosnu dimenziju ni za jedno pitanje koje klijenti postavljaju. Mudrost savjetnika u razgovoru Hechler (2012) analizira se putem **metodičkog trokuta koji čine retorika, majeutika i hermeneutika**. **Retorika** je važna u svim etapama razgovora jer savjetniku daje relevantne spoznaje o dobrom (raz)govoru i pruža mogućnost pozitivna afektivnog raspoloženja u procesu savjetovanja (Hechler 2012). **Majeutika**, kao tehnika vještog postavljanja pitanja, omogućava učeniku da postupno stječe vlastita znanja i donosi razumne, uvjerljive odluke, a **hermeneutikom**, preko različitih razina razumijevanja i postavljanja pitanja, pokušava zaroniti dublje u problem i otkriti njegovo eventualno prikriveno značenje (Hechler, 2012). Ta vrsta razgovora temelji se na teorijskom pristupu usmjerenosti na osobu. Savjetnik (pedagog) laganim i ugodnim razgovorom u početku treba stvoriti ugodno okruženje za osobu koja traži savjet (Jurić, 2004). Osiguravanjem ugodnog okruženja stvaraju se realne pretpostavke za uspostavljanje odnosa povjerenja. Treba voditi računa o tome da je klijentu na početku razgovora teško otvoriti se bez obzira na to je li savjetovanje sam odabrao ili ga je netko na njega uputio. Obično je s onima koji su sami odabrali savjetovanje lakše uspostaviti odnos razgovorom te savjetnik treba dopustiti klijentu da govori jer je to dobar način da ga upozna (Yu, Bonawitz i Shafto, 2017).

Da bi razumio klijenta savjetnik se treba znati kretati na nekoliko razina razumijevanja, odnosno poznavati tehnike empatičnog slušanja (Hechler, 2012; Chabot i Chabot 2009), a one uključuju: a) **kognitivno logičko razumijevanje** usmjereno je na učenikove objektivno izrečene činjenice. Svrha je te razine razumijevanja pokazivanje klijentu da ga savjetnik pažljivo sluša, što će u klijenta izazvati potrebu daljnjeg razgovora i dubljeg ulaženja u problem; b) **afektivno emocionalno razumijevanje** odnosi se na osjećaje osobe koja govori o određenoj problemskoj situaciji. Ta razina razumijevanja ima i ulogu refleksije (usmjeravanje klijenta prema emocijama radi dublje razine razumijevanja i doživljavanja problemske situacije); c) **socijalno interaktivno razumijevanje** usmjereno je na razjašnjavanje i razmatranje postupaka koji su uklopljeni u pripovijedanje tražitelja savjeta te su praćeni jezičnim ili emocionalnim iskazima, a cilj je prisiliti učenika na preispitivanje i osvješćivanje pojedinih aspekata problema. Ako klijent dublje osvijesti problem, može promijeniti svoje ponašanje i umanjiti problem (Chabot i Chabot, 2009). Pedagoški razgovor ima smisla ako su klijenti sudionici u postupku savjetovanja, a ne pasivni primatelji savjetničkih intervencija. Ambicioznost razgovora očituje se u uputama i pomoći, ali djeluje i kao sredstvo za uspostavljanje kontakata (Berg, 2011). To razgovor čini najplemenitijim i najmoćnijim sredstvom u rukama pedagoga jer, posebno u teškim odgojno-obrazovnim slučajevima, puno toga ovisi o jezičnim vještinama i razumijevanju pedagoga (Gehm, 1994). Budući da je savjetovanje komunikacijski proces, razgovor je nužan jer je to medij kojim se uspjevamo povezati s drugim ljudima, a u složenim situacijama omogućava ciljano djelovanje i dijeljenje misli, želja i ideja s drugima. Da **bi razgovor** bio uspješan, a ne izvor sukoba i nesporazuma, na početku, ali i cijelo vrijeme, savjetnik **treba upotrebljavati pojmove i konstrukcije koje su razumljive klijentu, odnosno koje imaju ista značenja za**

oboje (Hartung, Posse i Wilbert, 2001). Profesionalni žargon, sleng, tehnički izrazi i kratice mogu imati mnogo različitih značenja za klijenta, što umanjuje uspjeh razgovora i savjetovanja. Ako ih klijent ne razumije, pitanja ga mogu zbuniti i umanjiti kvalitetu i rezultat savjetovanja (Peterson, 2000). Smatra se potrebnim postavljati jednostavna i kratka pitanja na koja se obično dobije više odgovora. Bolja su konkretna i precizna pitanja jer omogućuju sličnu interpretaciju savjetnika i klijenta. Drugim riječima, općenita pitanja šire raspon interpretacija i mogu dovesti do nesporazuma. Iako je savjetovanje proces koji ne osuđuje i koji osigurava diskreciju, valja biti oprezan s pitanjima koja su za klijenta osjetljiva jer nisu svi spremni otkriti informacije o sebi. Tijekom socijalizacije osobe razvijaju različite *biografije razgovora* i isprobani obrasci utječu na novi razgovor jer postoje tipične strategije izbjegavanja, izvršavanja ili obrane, koje mogu otežati razgovor (Cohn, 1987). U razgovoru u institucionalnim okruženjima u kojima pedagog/savjetnik radi, biografski stavovi klijenta, primjerice nepovjerenje prema obrazovnim ustanovama, zahtjevi prema pružateljima usluga i slična iskustva umanjuju kvalitetu razgovora. S tim u vezi razgovori s klijentima postavljaju posebne zahtjeve za sociokulturnu osjetljivost profesionalaca i njihovu sposobnost da potaknu anksiozne, sumnjičave ili defenzivne klijente (Merkel, 2010).

Za razgovor je važno da savjetnik ima na umu širok raspon konteksta iz kojih dolaze njegovi klijenti. Ti su konteksti toliko raznovrsni da svatko sa sobom nosi svoj pogled na svijet ili način opisivanja svijeta u vlastitu žargonu. Svaki će klijent izraziti svoju uznemirenost ili nelagodu u žargonu koji se odnosi na ono što on smatra kontekstom svojih problema, a savjetnik mora biti sposoban voditi razgovor tako da uspijeva reagirati (odgovoriti) na klijentove verbalne i neverbalne reakcije (Reich, 2003). Razumljivo, ta potreba za razumijevanjem dinamike brojnih složenih društvenih konteksta dovela je do odgovarajuće specijalizacije koja trenutačno postoji u različitim područjima savjetovanja (Van Dijk, 2015), a u savjetodavnom radu pedagoga može umanjiti rezultate savjetovanja ili izostaviti rješavanje problema. Razgovor je prilično simetričan odnos u kojem ono što jedan od sugovornika kaže može reći i drugi, a oba se sugovornika izmjenjuju u ulogama govornika i slušatelja, ali u prvom je planu tražitelj savjeta s potrebom da riješi problem (Berg, 2011).

U **vođenju pedagoškog razgovora** smatra se potrebnim uvođenje **kontemplativne pedagogije** koja se služi određenim metodama kako bi u učenika produbila svijest, koncentraciju i uvid u određenu situaciju (problem) (Dougherty, 2015), a oslobođena je osuđivanja i fokusirana na sadašnjost i kontekst. Proizišla iz humanističkog obrazovanja, kontemplativna pedagogija omogućuje konstruktivno razmišljanje i iskustveno učenje temeljeno na tradicionalnim unutarnjim čimbenicima kao što su um, tijelo i duh. Osim toga, kontemplativna pedagogija koristi praksu kao fenomenološki alat za promatranje reakcijskog postupka osobe s kojom se razgovara, što može biti dobar smjer trajanja pojedine etape razgovora. Savjetnik (pedagog) treba bilježiti razgovor jer si time omogućuje da se u budućim savjetovanjima koristi nekim spoznajama, a bilježenje ima i funkciju (samo)refleksije.

Osnovne karakteristike pedagoškog razgovora

Pažnja – toplina – uvažavanje

- U razgovoru treba cijeniti osobu, suosjećati
- Pozdraviti, biti naklonjen
- Biti prijazan i obziran
- Ohrabrivati, pokloniti povjerenje
- Pružiti podršku

Iskrenost – suglasnost – autentičnost

- U razgovoru se trebamo pokazati onakvima kakvi jesmo („bez šminke“)
- Reći to što mislimo i osjećamo
- Biti iskreni prema klijentu i prema sebi
- Otkriti sebe, a ne poricati

Potpuno razumijevanje – empatija

- Biti svjestan toga što je sve važno klijentu
- Razumjeti što klijent misli i prenijeti mu kako smo razumjeli (*Jesam li to dobro razumio? Shvatio sam da....* [parafraziranje])
- Pomagati klijentu shvatiti značenje izrečenog (*Što mislite/misliš pod...?*)
- Odabrati primjerene postupke (*Kako ste postupili kada ...?*)

Aktivno slušanje

- Saslušati klijenta bez prekida
- Izbjegavati osobne reakcije i suzdržati se od njih
- Uz pomoć gesta, mimike i kratkih verbalnih izraza pokazati zanimanje za izrečeno
- Dopustiti pauze (ne reagirati odmah, već dopustiti pauze (tišinu), ali i u pauzama pokazati pažnju)
- Postavljati jasna, konkretna i jednostavna pitanja
- Ne odgovarati sami na svoja pitanja
- Dati osobi koja traži savjet vremena da razmisli
- Pitanje ne parafrazirati prerano
- Izbjegavati sugestivna pitanja

Poruka ima četiri aspekta:

- (1) Sadržajni aspekt (o čemu se obavještava; koje činjenice pruža govornik)
- (2) Samootkrivanje/samokomunikacija (što govornik kaže o vlastitu stanju svijesti, procjenama i brigama)
- (3) Zahtjev (što govornik želi od slušatelja/savjetnika)
- (4) Aspekt odnosa (što govornik misli o slušatelju/savjetniku, kako ga vidi i kako vidi odnos između sebe i slušatelja)

Zadatak

Interpretirajte (i na temelju toga sami oblikujte savjetodavni kontekst) ako vam kaže:

- a) Ravnatelj/ica: „Nitko u našoj školi nije zainteresiran za prave promjene.“
- b) Kolega: „U ovoj školi moram izdržati još dvadeset godina.“
- c) Student: „Ako se zaista potrudim, mislite li da ću uspjeti?“
- d) Majka: „Ne znam kako ću reći mužu da naše dijete nije uspješno završilo razred.“

Literatura

1. Berg, M. (2011). *Das pädagogische Gespräch*. München, GRIN Verlag, <https://www.grin.com/document/175386>
2. Cohn, R. C. (1987). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
3. Chabot, D. i Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija. Osjećati kako bi se učilo – Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: Educa.
4. Dougherty, A. (2015). Counselor Education and Contemplative Pedagogy: An Exploration of Mindfulness Practices on the Development of Multicultural Competencies. *Journal of the Pennsylvania Counseling Association*. Fall 2015. Volume 14.
5. Gehm, Th. (1994). *Kommunikation im Beruf*. Weinheim, Basel: Beltz Weiterbildung
6. Hartung, J., Posse, N. i Wilbert, J. (2001). *Kommunikation und kollegiale Beratung*. Landesverband der Volkshochschulen NW.
7. Hackney, H. L., Cormier, S. (2012). *Savjetovatelj – stručnjak. Procesni vodič kroz pomaganje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskoga pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Merkel, J. (2010). *Weißt du was, sprechen macht Spaß. Sprachliche Bildung anregen und unterstützen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

10. Reich, R. (2003). *The Socratic method: What it is and how to use it in the classroom*. http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/socratic_method.pdf
11. Van Dijk, T. A (2015). Critical Discourse Analysis In: Tannen, D., Hamilton, Heidi, E. i Schiffrin, D. (ed.) *The Handbook of Discourse Analysis*, Second Edition. John Wiley & Sons. <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20Discourse%20Analysis.pdf>.
12. Wong, J., Waring, H. Z. (2010). *Conversation Analysis and Second Language Pedagogy: A Guide for ESL/EFL Teachers*. Routledge.
13. Yu, Y., Bonawitz, E. i Shafto, P. (2017). *Pedagogical Questions in Parent–Child Conversations* *Society for Research in Child Development*. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.12850>
14. Yu, Y., Landrum, A. R., Bonawitz, E., Shafto, P. (2018). *Questioning supports effective transmission of knowledge and increased exploratory learning in pre-kindergarten children*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/7a5f4>

10. Pedagoška dijagnostika

Cilj je ovog poglavlja upoznati studente s temeljnim karakteristikama pedagoške dijagnostike.

Očekuje se da će studenti moći prepoznati situacije koje zahtijevaju dijagnostički pristup u odgojno-obrazovnom procesu.

Ključne riječi: dijagnostika, pedagoška dijagnostika, psihološka dijagnostika, dijagnostičke kompetencije

Ako bismo ih pitali provode li dijagnostiku u odgojno-obrazovnom procesu, većina bi pedagoga i učitelja vjerojatno odgovorila da ne provode. Razlog je takvu odgovoru taj što je dijagnostika dominantna u medicini i psihologiji. **Dijagnostika (od grčke riječi *diagnostikos* – razlučivanje, razlikovanje) znači sposobnost identifikacije patoloških stanja kao razlikovanja od normalnih**, a prvi se put taj izraz upotrijebio u medicini drevne Grčke (Heinrichs, 2015). Za uspješno liječenje Grci su pokušali utvrditi uzrok bolesti, identificirati karakteristike bolesnog organizma, prikupiti podatke o tijeku bolesti, odrediti učinak različitih lijekova i na temelju svih simptoma dijagnosticirati bolest. Zahvaljujući bogatu iskustvu ljudi i njihovim sposobnostima da liječe bolesti (vještice, iscjelitelji) te njihovim istraživanjima, dijagnostička praksa postala je bogata spoznajama, a poseban zamah dobiva razvojem dijagnostičkih metoda (Rasulov, 2015).

U prvim fazama razvoja društva ljudi su se u definiranju bolesti oslanjali na jednostavne i očite simptome poput povraćanja, znojenja, osjećaja boli, vrućice, promjene boje kože. Na temelju početne dijagnoze pojavile su se metode za određivanje bolesti, koje su stvorile doktrinu dijagnoze. Iako se dijagnoza u početku odnosila samo na simptome, u suvremenim uvjetima ističe se potrebnim u njezinu donošenju uključiti socijalne uvjete, mentalno stanje pacijenta, nasljedne i fiziološke karakteristike, uzroke bolesti, fiziološke procese koji se događaju u tijelu te utjecaj vanjskih čimbenika. Zbog promjena u gospodarskom i kulturnom životu *dijagnoza* se primjenjuje u raznim područjima – u **inženjerstvu: tehnička dijagnostika** strojeva, opreme, postrojenja i drugih tehničkih predmeta; metoda i sredstvo za proučavanje i procjenu njihova tehničkog stanja; u **ekonomiji**: ekonomska dijagnostika; ekonomski odnosi, organizacija, proizvodnja na temelju analize reformskih trendova, unapređenje industrije, uslužni sektor, proizvodnja i marketing proizvoda, predviđeni problemi u upravljanju, njihove karakteristike; u **psihologiji**: psihološka dijagnoza, sposobnosti, interesi, sklonosti, njihove moguće manifestacije, razvoj i upotreba, formiranje osobnosti na temelju dijagnostičkih podataka. **Dijagnoza je dobila mjesto i u pedagogiji pa se govori o pedagoškoj dijagnostici koja je povezana sa psihološkom i razvija se na njezinoj osnovi.** Psihološka dijagnostika nastala je kao neovisna znanost u kasnom devetnaestom i početkom dvadesetog stoljeća na temelju ideja iznesenih u brojnim znanstvenim studijama (Heinrichs, 2015). Među prvim znanstvenicima koji su pridonijeli razvoju dijagnostike značajni su **Wilhelm Wundt** i **William Stern** istražujući ne samo opće psihološke funkcije već širok spektar osobina pojedinca. Međutim, psihološka

dijagnostika povezana je s imenom **Hermana Rorschacha koji je 1921.** objavio rad pod nazivom *Psychodiagnostik (Psychodiagnosics)* (Tenorth, 1989).

Budući da se često misli kako je dijagnostika, kao i savjetovanje, inherentno područje psihologije, autori ističu da razlike između **pedagoške i psihološke dijagnostike** mogu biti oštre s obzirom na instrumente kojima se koristi pedagogija odnosno psihologija. Minucioznija analiza te razlike čini neznatnima jer je u konačnici i u pedagoškoj i u psihološkoj dijagnozi riječ o izjavama o čovjekovu ponašanju i iskustvu u učenju u obrazovnim situacijama (Tent i Stelzl, 1999). Osim toga, i pedagoška i psihološka dijagnostika teorijski su utemeljen sustav pravila i metoda za stjecanje i analizu karakterističnih vrijednosti za inter- i intraindividualne karakteristične (razlike) među osobama (Gutscher, 2018). Pedagoška i psihološka dijagnostika bliske su jer im se područja primjene odnose na praksu obrazovanja i podučavanja. Područja prakse kreću se od pitanja koja se tiču pojedinačne intervencije (primjerice poteškoće s čitanjem i pisanjem), pomoći za odlučivanje i kontrolu procesa podučavanja i učenja u školi pa sve do vrednovanja pedagoških programa (primjerice promicanje socijalnog ponašanja u razredu) i školskog sustava (međunarodne komparativne studije poput PISA-e i TIMMS-a) (Heinrichs, 2015). Pedagozi radije upotrebljavaju termin *pedagoška dijagnostika*, a psiholozi prednost daju terminu *psihološka dijagnostika*. Na taj način nastaje nova razina neizvjesnosti i *specijalni egoizam* (Ader, 2004), dominantan nad interdisciplinarnim pristupom dijagnostici, koji obuhvaća slučajeve iz više perspektiva (Müller 2006). Dijagnostiku općenito karakterizira usredotočenost na proces koji vodi do stjecanja uvida, što je prisutno i u pedagoškoj i u psihološkoj dijagnostici. **Pedagoška dijagnostika** ne mora se nužno razlikovati od psihološke dijagnostike prema postupcima, metodama i teorijama, već se razlika može uočiti prema odluci koja nastaje nakon postavljanja dijagnoze (Heinrichs, 2015).

Dijagnoza postaje pedagoška dijagnostika ako služi pedagoškoj svrsi, odnosno ako služi za opravdanje i potporu profesionalne pedagoške odluke i akcije.

Danas je pedagoška dijagnostika (**educational measurement, assessment/diagnostics**) postala važan dio profesionalne djelatnosti učitelja i stručnih suradnika u svim odgojno-obrazovnim institucijama. Iako se smatralo da je dijagnostika isključivo povezana s medicinom i psihologijom, za uvođenje dijagnostike u pedagogiju vrijedan je rad njemačkog znanstvenika **Karlheinz Ingenkampa** koji je 1968. iznio ideju o korištenju koncepta dijagnostike u obrazovanju (Ingenkamp i Lissmann, 2008). Ingenkamp je razvio znanstvene kriterije koji učitelju i pedagogu mogu pomoći u nadgledanju aktivnosti učenika i obrađivanju rezultata. Dobivene rezultate, isticao je, treba koristiti u dijagnozi dinamike napredovanja učenika, što je osnova za prepoznavanje uzroka (neuspjeh ili nedostaci) i predviđanje izgleda za razvojni proces osposobljavanja i obrazovanja.

Jedinstvene definicije pedagoške dijagnostike nema vjerojatno zato što je dijagnostika nastala u drugim znanostima. Autori je određuju vrlo široko jer smatraju da je pedagoška dijagnostika ukupan kognitivni napor u službi trenutačnih pedagoških odluka (Klauer, 1978; Gutscher, 2018). Različita određenja uglavnom se odnose na učenje, odnosno na rezultate učenja koji su kriterij grupiranja učenika i na temelju kojih se prognozira njihov daljnji tijek obrazovanja. **Pedagoška dijagnostika uključuje**

sve mjere za razjašnjenje problema i procesa koji utječu na mjerenje uspjeha u učenju, a jednako tako uključuje aktivnosti koje se odnose na obrazovne mogućnosti pojedinca na pedagoškom polju, posebice one koje služe za odabir karijere pojedinca (Ditton, 2007).

Dijagnostika u situacijama odlučivanja u školi ima svrhu dobivanja informacija za optimizaciju pedagoškog djelovanja. U skladu s tim, potrebno je razlikovati pedagošku dijagnostiku u užem i širem smislu. **Pedagoška dijagnostika u užem smislu** (dijagnostika procesa učenja ili dijagnostika podrške) bavi se planiranjem i kontrolom procesa podučavanja i učenja. Izraz *dijagnoza procesa učenja* uključuje i dijagnostiku promocije, čime se sugerira aktivna uključenost ne samo učitelja i pedagoga već i učenika koji može pomoći u dijaloškom procesu optimizacije procesa podučavanja (Heinrichs 2015; Ingenkamp i Lissmann, 2006). **Pedagoška dijagnostika u širem smislu** obuhvaća sve dijagnostičke zadatke u kontekstu obrazovnog procesa (Ingenkamp i Lissmann, 2006), odnosno pribavljanje informacija o *statusu učenja* ili odgovarajućim ishodima učenja u određenoj fazi. Pedagoška dijagnostika povezuje rezultate učenja, procjenjuje prikladnost ciljeva učenja ili mjere organizacije učenja na temelju utvrđenih uvjeta obrazovanja i učenja (Batrakova, Mosina i Tryapitsyna, 1993).

Pedagoška dijagnostika obuhvaća sve dijagnostičke aktivnosti kojima se utvrđuju preduvjeti i uvjeti planiranog procesa podučavanja i učenja za pojedine polaznike i grupe, analiziraju procesi učenja i određuju ishodi učenja radi optimiziranja individualnog učenja. Pedagoška dijagnostika uključuje i dijagnostičke aktivnosti koje omogućuju dodjeljivanje programa podrške za grupe ili pojedince s ciljem društveno utemeljenih aktivnosti usmjeravanja i određene kontrole (Ader, 2004). Pedagoška dijagnostika obuhvaća sve dijagnostičke aktivnosti putem kojih učenici i učitelji određuju pretpostavke i uvjete planiranog procesa podučavanja i učenja, analiziraju procese učenja i utvrđuju ishode učenja radi optimiziranja odgovornog učenja u dijaloškom djelovanju (Winter i drugi, 2011).

Iz većine određenja dijagnostike vidljiva je dominantna **orijentacija na uspjeh učenja**, a glavni je zadatak obrazovne dijagnostike donošenje ispravnih odluka za učenika, posebice kada je riječ o daljnjem usmjeravanju u obrazovanju. Takva je orijentacija rezultat obrazovnih politika kojima je važno obrazovno postignuće učenika. Socijalne promjene, socijalna kohezija i mogućnosti za razvoj društva ovise o obrazovnoj razini članova društva. Trenutačne analize u istraživanju obrazovanja ističu važnost *proizvoda* obrazovnih procesa, koji se često nazivaju *obrazovnim ishodima* (Patrick, 2013). Ishodi obrazovanja stečena su znanja, sposobnosti, vještine i stavovi, odnosno kompetencije. Kompetencije se ocjenjuju u različitim obrazovnim kontekstima – u velikim međunarodnim procjenama (npr. TIMSS-u i PISA-i), u procjenama određenih programa ili institucija, u istraživanju i u procjeni individualnih kvalifikacija ili ishoda učenja (Hartmann-Kurz i Stege, 2014). Istraživači i dionici u procesu obrazovanja procjenjuju kompetencije učenika, odnosno procjenjuju učinkovitosti specifičnih oblika podučavanja uz primjenu standardiziranih testova. Osim standardiziranih testova, i nestandardizirani su testovi i zapažanja o obrazovnom procesu (npr. opažanja učitelja u izravnoj interakciji s učenicima) uobičajen način procjenjivanja i dijagnoze kompetencija učenika. Jedna je od zamjerki dijagnostike na temelju nestandardiziranih

instrumenata utjecaj postojećih subjektivnih teorija (primjerice djevojčice su talentirane za jezike) koje mogu proizvesti pogreške u promatranju ili procjeni (Berger i Waack, 2012).

Međutim, obrazovanje i razvoj nisu identični u svih učenika zbog toga što različite komponente obrazovanja pomažu razvoju osobnosti učenika, a to rezultira razlikama u mentalnom, fizičkom i moralnom razvoju, čime se nameće potreba individualizacije procesa dijagnostike bez obzira na koji se aspekt obrazovanja i učenja odnosi. Proces podučavanja i učenja uključuje šire područje pedagoškog djelovanja i treba obuhvatiti i prikladnosti određenih didaktičkih pristupa, medija, sadržaja, školske kulture i drugih aspekata rada u razredu, odnosno odgojno-obrazovnoj instituciji. Pedagoška dijagnostika služi za povećanje kvalitete pedagoškog procesa i poboljšanja aktivnosti u svakoj obrazovnoj ustanovi, bez obzira na vrstu, i uvijek je (bila) sastavni dio svrhovite, redovne i systemske aktivnosti. Pomoću pedagoške dijagnostike racionalnije se upravlja procesom podučavanja i osposobljavanja te je realno očekivati bolja učenička postignuća, čime se sugerira da su nastava i izvanškolska aktivnost glavni predmet pedagoške dijagnostike.

S obzirom na to da odgojno-obrazovni proces nije samo nastava, u pedagošku dijagnostiku mogu biti uključeni i učitelji, vodstvo škole, njezina uprava i drugi dionici.

Za (pedagošku) dijagnostiku važno je da uvijek sadrži određenu procjenu bez obzira na to je li usmjerena na promociju ili na selekciju jer se dijagnosticiranjem uvijek uspoređuje. Na procjenu koja se provodi u okviru obrazovne dijagnostike utječe širok raspon institucionalnih, osobnih i situacijskih čimbenika (Bespalko, 2006; Mikhaylichev, 2003). Kontekst pedagoške dijagnostike uključuje različite komponente – riječ je o upoznavanju nekoga ili nečega, stjecanju znanja o nekome ili nečemu, razlikovanju različitih aspekata jednih od drugih, donošenju prosudbi i donošenju odluka (Gutscher, 2018). U pravilu, nastavnik ili stručni suradnik sustavno bilježi osnovne informacija za sve učenike i kad uoči određene probleme, počinje se razmišljati o određenim dijagnostičkim mjerama izvan svakodnevnih osnovnih aktivnosti.

Nije svaka izjava o osobi dijagnoza. Dijagnostička aktivnost temelji se na zadanim kategorijama, terminima ili instrumentima i često se polazi od normalnosti ili standardnog stanja. Dijagnoze ne znače konačnu istinu, već osnovu za prognoze i hipoteze, koje se neprestano preispituju.

Kao što je već istaknuto, dijagnostika je postala važan dio rada učitelja i stručnih suradnika (pedagoga), čime se sugerira važnost dijagnostičkih kompetencija. Dijagnostičke kompetencije možemo odrediti kao sposobnost ispravnog prosuđivanja osobe (Gerich i suradnici, 2017). Različita empirijska istraživanja potvrđuju da dijagnostičke kompetencije učitelja dovode do boljih postignuća učenika (Helmke, Helmke i Schrader, 2007). Mi se opredjeljujemo za određenje dijagnostičkih kompetencija kao znanja, vještine i sposobnosti za što je moguće točniju procjenu (onoga što se procjenjuje) te metodološka, konceptualna i proceduralna znanja u kontekstu dijagnosticiranja zadataka i procesa odgoja i obrazovanja. U području dijagnostičkih kompetencija važnim se ističe sposobnost dijagnosticiranja preduvjeta učenja i (uspješnosti) procesa učenja učenika, kojoj je cilj podići trenutačnu razinu učenja na temelju koje se dodjeljuju

kvalifikacije. Dijagnostika procesa učenja otvara mogućnosti za analizu pojedinih koraka učenja i tako stvara osnovu za ciljanu individualnu podršku (Helmke, Helmke i Schrader, 2007; Koeppen, Klieme, Hartig i Leutner, 2008). Budući da je kompetencija razvijajući konstrukt, dijagnostička kompetencija u osnovi zahtijeva sustavno i vođeno stjecanje dijagnostičkih znanja i vještina, kao i pedagoško-psiholoških znanja o podučavanju i učenju. Učitelji s dijagnostičkim vještinama kombiniraju različite oblike pedagoške dijagnostike, ovisno o situaciji i namjeri.

U okviru pedagoške dijagnoze razlikujemo, prema razini obuhvatnosti, nekoliko tipova (Bespalko, 2006): opću, djelomičnu (poludijagnozu), analitičku, diferencijalnu i prognostičku dijagnozu te dijagnozu stanja.

Ako se kao kriterij podjele uzima uporaba instrumenata, pedagoška se dijagnostika može podijeliti na: neformalnu (temeljenu na intuitivnim, često manje svjesnim ili nesvjesnim procjenama tijekom svakodnevnog podučavanja); formalnu (ciljana je i sustavno koristi znanstveno dokazane metode te omogućuje utemeljeno razjasniti konkretna pitanja); poluformalnu (cjelokupnost svih dijagnostičkih aktivnosti koje ne zadovoljavaju kriterije kvalitete formalne dijagnostike, ali se ne temelje samo na slučajnim opažanjima i nesvjesnim procjenama) (Hartmann-Kurz i Stege, 2014).

Pedagoško djelovanje temelji se na dijagnostičkim rezultatima. Pedagoška je dijagnostika zahtjevan zadatak u kojem svi stručnjaci tijesno surađuju i trebaju biti osjetljivi na rane signale koje im djeca šalju. Timski rad omogućava različite perspektive, omogućuje da se sagledaju razlike među učenicima i ponudi okvir za djelovanje.

U dijagnostici se koriste različiti instrumenti – jedan je od njih u poluformalnoj dijagnostici **protokol promatranja nastave**, u kojem se bilježi napredak učenika u razdoblju u kojem se promatra.

Tablica 2. Primjer protokola nastave

Ime i prezime učenika	Školski tjedan	Datum (od – do)
Dan – nastavni predmet	Nastavni protokol	
Uspjesi		
Uspjeh 1		
Uspjeh 2		
Uspjeh 3		

Portfolio – ciljano i sustavno prikupljene informacije koje odražavaju pojedinačni rad, napredak učenja i uspješnost učenika u jednom ili više područja kompetencije. U procesu stvaranja portfolija polaznik je uključen u odabir sadržaja, definiranje kriterija ocjenjivanja i ocjenu kvalitete vlastita rada (samoprocjena, svakodnevne primjedbe,

skice, revidirani zadaci, crteži, fotografije, povratne informacije i ocjene kolega iz razreda, zapažanja nastavnika i slične informacije).

Primjeri (područja) pedagoške dijagnostike

- Dijagnoza pojedinačnih strategija učenja ili pojedinih mjera
- Dijagnoza početnih situacija učenja i preduvjeta učenja (npr. prethodno znanje, kognitivni uvjeti, interesi)
- Dijagnoza za prepoznavanje statusa razvoja ili razine učenja (na razini kompetencija)
- Dijagnoza za prepoznavanje potencijala učenja, motivacije, prepreka u učenju ili napretka učenja
- Dijagnoza tipova učenja
- Dijagnoza okruženja za učenje (npr. utjecaj obitelji, vršnjaka, šire okoline, medija i drugih čimbenika)
- Dijagnoza grupnih procesa (npr. školska klima i kultura)
- Dijagnosticiranje ponašanja ili problema u ponašanju (društveno ponašanje, radno ponašanje, ponašanje na nastavi i odgojno-obrazovnoj instituciji)
- Dijagnoza predmetnih ili interdisciplinarnih ishoda ili postignuća učenja i performansi koje odskakuju od *normalnosti* (dijagnoza darovitosti)

Pedagoška je dijagnostika sustav metoda, postupaka i tehnika rasvjetljavanja okolnosti, uvjeta i čimbenika funkcioniranja pedagoških procesa, proučavanja njihove učinkovitosti i rezultata u vezi s mjerama koje su predviđene ili koje se koriste tijekom dijagnostike.

Zadatak

Analiziraj odnos pedagoškog savjetovanja i pedagoške dijagnostike. Izradi protokol promatranja nastave.

Literatura

1. Ader, S. (2004). Strukturiertes kollegiales Fallverstehen als Verfahren sozialpädagogischer Analyse und Deutung. In : Heiner, M. (Hrsg.), *Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit*. Berlin : Lambertus, S. 317–331.
2. Barrett L. F. (2009). Understanding the Mind by Measuring the Brain: Lessons From Measuring Behavior (Commentary on Vul et al., 2009). *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 4(3), 314–318. doi:10.1111/j.1745-6924.2009.01131.x
3. Batrakova, I. S., Mosina, A. V., & Tryapitsyna, A. P. (1993). *Pedagogical diagnostics at a practical and experimental affair of a school. A book for teachers*. Saint Petersburg: CPS.
4. Berger, R./Waack, S. (2012). *Feedback gezielt geben. Was wirkt: Lernprozessbegleitendes Feedback*, Grundschule 44 Heft 7/8, Braunschweig, S. 19–20.
5. Bespalko V. P. (2006) Parameters and crater for diagnostical purposes. *School technologies*, No. 1, p. 118–128. 2.
6. Bodnar A. (2010) Innovative technologies in the form of a monitoring and evaluation activity. *School number 1*.
7. Ditton, H. (2007), . „Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit.“ In: Becker, R., Lauterbach, W. (ed). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
8. Gerich, M., Trittel, M., Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., Bruder, R., & Schmitz, B. (2017). Modeling, measuring, and training teachers' counseling and diagnostic competencies. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn, & E. Klieme (Eds.), *Methodology of educational measurement and assessment. Competence assessment in education: Research, models and instruments* (p. 149–166). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_10.
9. Gutscher A. (2018). Pädagogische Diagnostik. In: *Kompetenzlisten und Lernhinweise zur Diagnose und Förderung. Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts*, vol 34. Springer Spektrum, Wiesbaden.
10. Hartmann-Kurz, Ch., Stege, Th. (2014). *Lernprozesse sichtbar machen Pädagogische Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip*. Landesinstitut für Schulentwicklung. Stuttgart.
11. Heinrichs H. (2015). Pädagogische Diagnostik. In: *Diagnostische Kompetenz von Mathematik-Lehramtsstudierenden. Perspektiven der Mathematikdidaktik*. Springer Spektrum, Wiesbaden.
12. Heinz-Elmar, T. (1989). Diagnose, Legitimation, Innovation. Zu den Beiträgen über Begabungsforschung und pädagogische Diagnostik im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 2*, S. 149–152.
13. Helmke, A., Helmke, T. i Schrader, F.-W. (2007). Qualität von Unterricht: Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation und Entwicklung von Schule und Unterricht. *Pädagogische Rundschau*, 61 (5), 527–543.
14. Ingenkamp, K., Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* 6. Auflage Beltz Verlag . Weinheim und Basel 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel.
15. Koeppen, K., Klieme, E., Hartig, J., Leutner, D. (2008). Current Issues in Competence Modeling and Assessment. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, Vol. 216(2):61–73.
16. Klauer, K.J. (1978). Perspektiven pädagogischer Diagnostik [Perspectives of educational assessment at the individual level]. In K.J. Klauer. (Ed.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik [Handbook of educational assessment]*. Düsseldorf.
17. Mikhaylichev, E. A. (2003). Methodology of pedagogical psycho-diagnostics. *School technologies*, 6, 147–157.

18. Müller B. (2006) Sozialpädagogische Diagnose. In: Galuske M., Thole W. (eds). *Vom Fall zum Management*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
19. Patrick, F. (2013). Neoliberalism, the knowledge economy, and the learner: Challenging the inevitability of the commodified self as an outcome of education. *International Scholarly Research Notices*. Vol. 2013. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/108705>
20. Rasulov, I. (2015). The Importance of Pedagogical Diagnosis for Quality Acquisition of Knowledge. *The Advanced Science Journal*. Vol.2015, Issue 3.
21. Tenorth, H.E. (1989). Diagnose, Legitimation, Innovation. Zu den Beiträgen über Begabungsforschung und pädagogische Diagnostik im 20. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989) 2, S. 149–152.
22. Tent, L., Stelzl, I, (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik: Theoretische und methodische Grundlagen*. Hogrefe Verlag.
23. Tent, L. Langfeldt, H.-P. (1999): *Pädagogisch-psychologische Diagnostik, Bd. 2: Anwendungsbereiche und Praxisfelder*. Göttingen: Hogrefe.
24. Winter, F. et al. (Hrsg). (2011). *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer*. Band 4. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

11. Tipovi savjetovanja

Složeni procesi kakvo je savjetovanje mogu se klasificirati na temelju različitih kriterija. Ako se za kriterij klasifikacije uzme broj osoba uključenih u savjetovanje, govori se o individualnom i grupnom savjetovanju, a prema načinu komuniciranja razlikuje se savjetovanje *licem u lice* i *online-savjetovanje*. U nastavku se donosi analiza grupnog i *online-savjetovanja*. Ti tipovi savjetovanja odabrani su jer ih pedagozi najčešće provode.

Pedagozi u školi, osim individualnog, provode i grupno savjetovanje, ovisno o problemu koji se želi analizirati.

11.1. Grupno savjetovanje

Ovdje se studentima daju osnovne informacije o grupi i grupnom savjetovanju. Očekuje se da će studenti biti sposobni opisati i objasniti grupu i grupno savjetovanje te vrednovati i primijeniti ovaj tip savjetovanja.

Ključne riječi: grupa, odlike grupe, grupno savjetovanje, uloga savjetnika



Za potpunije određenje grupnog savjetovanja smatramo potrebnim iznijeti neka obilježja grupe. Grupe nas prate tijekom cijelog života i uvijek smo dio veće zajednice, obitelji, naroda. Važnost kolektiviteta poput obitelji, prijateljstva, plemena i klanova odavno je prepoznat, ali se njegova znanstvena analiza zahuktala početkom dvadesetog stoljeća. **Émile Durkheim** ustanovio je kako je pojedinačni identitet zaokupljen

članstvom u grupi, a **Gustave Le Bon** tvrdio je da se ljudi mijenjaju kad se pridruže grupi. Sjevernoamerički sociolog **Charles Hortoni Cooley** (1909) u radu *Social Organisation: Human Nature and Social Order* analizirao je prisne i bliske društvene odnose među članovima određenih malih primarnih grupa na temelju interakcije, suradnje i povezanosti, emocionalne uključenosti, identifikacije i osjećaja lojalnosti. Istaknuo je da u primarnim grupama emocije i osjećaji imaju veću važnost od broja članova. I drugi su znanstvenici analizirali grupe, odnosno određene aspekte ili tipove grupa (Brashers i Meyers, 1999). Tako je, primjerice, **Frederic Thrasher** 1927. istraživao život bandi, **Elton Mayo** neformalne odnose radnika u timovima (*The Human Problems of an Industrial Civilization*), a **Kurt Lewin** (1948; 1951, prema Tedford i Baker, 2000) analizirao je dinamičke kvalitete grupa i utvrdio neke važne parametre koje treba uzeti u obzir pri proučavanju grupe. Lewin (1948) otkrio je da se gotovo sve grupe temelje na međuovisnosti svojih članova bez obzira na veličinu, na strukturiranost ili labavost, kao i bez obzira na usredotočenost na neku aktivnost (Tyler i Blader, 2003). Za grupu je važna grupna dinamika koja se stvara na temelju osjećaja članova grupe, čime se oblikuje **zajednička percepcija** (Tedford i Baker 2000).

Interes za grupne procese i grupnu dinamiku razvijao se i ubrzavao u mnogim znanostima, počevši od sociologije, antropologije i socijalne psihologije, a nastavio se i u biologiji, fizici, menadžmentu, organizacijskim studijama i politologiji. Istraživanja ljudskog ponašanja, odnosno pridruživanje grupama imala su izravan utjecaj na praksu u brojnim područjima života, pa tako i na područje savjetodavnog rada.

Brojne definicije grupe nastale su na temelju različitih kriterija (međusobni odnosi, identitet, komunikacija, svrha, struktura i drugi). Važno je, međutim, istaknuti da je za definiciju grupe važan kontekst koji uvijek postavlja određene kriterije u prvi plan. Pri definiranju grupe postoje objektivni kriteriji (veličina, sastav grupe, vremenska dimenzija, zajedničke aktivnosti, norme) i subjektivni kriteriji (osjećaj pripadnosti, procjena odnosa pripadnika grupe i slično).

Uvažavajući kriterij broja, iako nije precizirano koliko je potrebno članova, povezanost i odnos, autori grupu određuju kao dva ili više društvenih subjekata koji su međusobno povezani socijalnim odnosima. No kako socijalni odnosi mogu biti bilo kakvi odnosi (čekanje autobusa, primjerice), nije moguće samo na temelju relativno neprecizna socijalnog odnosa dati određenje grupe (Gastil, 2010).

Grupnu čine osobe koje svjesno zajedno djeluju na ostvarenju određenih ciljeva i koje dijele zajednički identitet, vrijednosti i norme održavajući međusobnu komunikaciju koja stvara osjećaj pripadnosti i povezanosti (Sader, 1994).

U literaturi se grupe dijele na **primarne** i **sekundarne** (Sandner, 1978). Primarne su grupe nužne za društveni život i imaju važnu ulogu u životu pojedinca, ali i na razini zajednice. Primarne su grupe medij putem kojeg učimo svoju kulturu i obrasce ponašanja (Lechner, 2001). Primarne su grupe prepoznatljivije prema unutarnjim i vanjskim karakteristikama (Allen i Plax, 1999). Vanjske su karakteristike fizička blizina članova grupe, kontinuitet u odnosima, stabilnost i manja brojnost članova (Allen i Plax, 1999; Gastil, 2010). Unutarnje karakteristike grupe uključuju zajedničke ciljeve, odnosi u grupi sami su sebi svrha, spontani su, inkluzivni i postoji kontrola članova (Lechner, 2001). Kada je riječ o razini pojedinca, primarna grupa pojedincu pomaže u razvoju

osobnosti, povećava njegovu učinkovitost, ispunjava mu određene potrebe, a kada je riječ o razini društva, primarna grupa prenosi kulturu s jedne generacije na drugu. Primarna grupa pruža sredstva društvene kontrole jer pomaže u održavanju društvenog poretka i osigurava obavljanje društvenih uloga u skladu s društvenim normama (Lechner, 2001). Iako su primarni odnosi i primarne grupe važni za društvo i pojedinca, bilo bi pretjerano smatrati ih idealnima za društvene interakcije. U modernim društvima brojne su situacije u kojima su primarni odnosi neprikladni, a mogu biti i štetni. U velikoj birokratskoj strukturi, koja je odlika suvremenih organizacija, bezličnost je prikladnija od intimnosti, rutina je važnija od spontanosti, a podjela rada prikladnija od svestranosti. Jednako tako, primarna grupa uspostavlja kontrolu nad svojim članovima u obliku ograničenja, sukladnosti i reakcije. Obitelj pruža slobodu svojim članovima, ali im istodobno nameće i ograničenja.

U **sekundarnim grupama** odnosi su formalni, bezlični, segmentirani i utilitarni, što znači da su sekundarne skupine manje intimne, a stupanj interakcije ograničene je razine. U sekundarnim grupama često komuniciramo s ljudima različita podrijetla, jer su nam potrebne njihove usluge i moramo ispuniti određene obveze, pa je taj odnos utilitaristički, nastao ugovornim obvezama ili interesima i ne traži razvijanje osobnih odnosa (Lechner, 2001). **Sekundarna je grupa karakteristika industrijaliziranog i urbaniziranoga kompleksnog društva. Odnosi u sekundarnim grupama** najčešće su bezlični, neizravni, neinkluzivni i, za razliku od članstva u primarnoj grupi, članstvo je dobrovoljno jer se pojedinci mogu slobodno pridružiti grupi ili je napustiti u bilo koje vrijeme (Allen i Plax, 1999). Fizička blizina nije uvjet za sekundarnu grupu pa tako sekundarna grupa postaje znatno veća i njezini pripadnici mogu se nalaziti širom svijeta. Te se grupe formiraju radi ispunjavanja potreba pojedinca i održavaju posebne funkcije u društvu te nastaju kao odgovor na specifičnu svrhu i okupljaju osobe koje imaju iste potrebe (Brashers i Meyers, 1999). Komunikacija je među članovima sekundarne grupe neizravna jer u mnogim slučajevima članovi grupe malokad ili nikad ne dolaze u neposredan kontakt jedni s drugima. Oslanjaju se na različite oblike komunikacije putem masovnih medija, koji uključuju elektroničke medije, radio, telefon, televiziju, novine, filmove i slične medije. Društveno postignut status i njemu odgovarajuća uloga ostaju ključni čimbenik koji stoji iza položaja osobe u sekundarnoj grupi. Sekundarne su grupe važne jer pojedinac većinu svojih potreba zadovoljava upravo u njima. U sekundarnoj grupi pojedinac može tražiti i dobiti pomoć i savjet.

Grupno savjetovanje pruža jedinstven *forum* pojedincima na kojemu mogu provesti promjene u svom životu. Za razliku od individualnog savjetovanja, grupa je realnije socijalno okruženje u kojem klijent komunicira s osobama koje dijele istu ili sličnu brigu te imaju razumijevanja za problem. Grupno savjetovanje omogućava članovima da budu otvoreni, iskrenije i kritičnije sagledaju svoj problem i stvara situaciju u kojoj je moguće testirati ideje i rješenja problema. Štoviše, kroz grupni proces i njegove interakcije te razmjenu iskustava klijenti uče modificirati prijašnje obrasce ponašanja i tražiti nova, primjerenija ponašanja u situacijama koje zahtijevaju međuljudske vještine (Gladding, 1994; (Borders i Drury, 1992). Grupno savjetovanje omogućuje pojedincima da bolje razumiju sebe i druge te se većem broju sudionika pruža prilika za bolju osobnu prilagodbu, suočavanje s poteškoćama, učenje komuniciranja i suradnju s drugima. Grupno je savjetovanje savjetodavni odnos koji stimulira socijalne interakcije i obrasce

interpretacija, a djeluje prema načelu slobode izražavanja. Članovi grupe svoje osjećaje dijele jedni s drugima, pokazuju empatiju i zanimanje za probleme drugih članova, pridržavaju se pravila povjerljivosti, a odupiranje takvu ponašanju može ometati napredak i rast procesa grupnog savjetovanja (Igwe, 2013; Gladding, 1994).

Grupno savjetovanje omogućuje pojedincu uvid u to da se i druge osobe suočavaju s istim i/ili sličnim problemima, povećava njegovo razumijevanje konteksta problema, kao i svijest o različitim mogućim *izlazima* iz problema i/ili nošenju s njim. U grupi se radi na temama poput kontrole ljutnje, samopoštovanja, razvoda, obiteljskog nasilja, oporavka od zlostavljanja ili traume, ovisnosti i slično (Novak, Ferić i Ratkajec Gašević, 2017).

Grupno je savjetovanje učinkovito jer štedi vrijeme savjetniku, a smatra se održivim i učinkovitim sredstvom za širok raspon problema djece i adolescenata (Shechtman, 2014). Grupa predstavlja neposrednu društvenu stvarnost i omogućuje članovima da testiraju svoje ponašanje. Zapravo, grupa služi kao područje prakse u kojoj članovi mogu postati svjesni vlastitih osjećaja, toga kako se ponašaju prema drugima i kako percipiraju ponašanje drugih prema sebi samima (Gladding, 1994).

Struktura odnosa unutar grupe fleksibilna je baza za testiranje stvarnosti jer se pojedinci u širem okruženju susreću s prilično krutim zahtjevima, koji u njima inhibiraju čimbenike promjena (Horne, Stoddard i Bell, 2007). Uloge savjetnika grupe fleksibilne su i savjetnici će možda trebati preuzeti različite uloge u različito vrijeme u grupi – savjetnik grupe može biti **trener** koji daje pozitivne savjete i konstruktivne kritike, javit će se i kao **prometni policajac** koji usmjerava razgovor, bit će i **tumač** koji tumači i objašnjava komunikaciju među pojedincima u grupi, **krotitelj lavova** koji drži kontrolu. Savjetnik će biti i **vrtlar** koji pomaže pojedincima i cijeloj grupi da rastu, **šahovski majstor** za stvaranje budućih uputa za grupu te **direktor** koji održava grupu da bi funkcionirala kao cjelina (Richmond, 2000; Brocher 2015). Igrajući različite uloge, od vitalne je važnosti da savjetnik razvije povjerenje (Corey i Corey, 2002) koje je važno za bilo koji oblik savjetovanja, bilo da je riječ o grupi, pojedincu i parovima ili o obitelji. Važnim se smatra modeliranje zdravog izražavanja emocija članova grupe jer će im to pomoći da postanu svjesni kako utječu na tuđe osjećaje (Richmond, 2000). Istodobno je za savjetnike važno da ne postanu pretjerano emocionalno reaktivni prema članovima grupe (Richmond, 2000; Dewe, 2004).

Grupno savjetovanje ima mnogo zajedničkog s individualnim savjetovanjem (povjerenje, dobrovoljnost, osjećaj sigurnosti i dr.), ali i određene specifičnosti. Savjetnik grupe treba imati na umu da na početnim grupnim sastancima opća klima u grupi može biti mješavina neizvjesnosti, tjeskobe i nespretnosti, što je rezultat međusobnog nepoznavanja članova i nesigurnosti što se tiče procesa i očekivanja grupe bez obzira na prethodna objašnjenja ili utvrđivanje osnovnih pravila. Važno je da u početnoj fazi uspostave grupe savjetnik odvoji dovoljno vremena kako bi osigurao da se svi članovi grupe osjećaju ugodno. Jednom kada se uspostavi odgovarajuća klima koja olakšava razinu rasprave, grupa će moći krenuti prema fazi **identifikacije**. U toj se fazi pojavljuje identifikacija pojedinačnih uloga, a savjetnik i članovi grupe zajednički utvrđuju ciljeve grupe. Rana identifikacija ciljeva grupnog savjetovanja olakšava kretanje grupe ka procesu i rezultatima koji nisu samo mjerljivi već su i dostižni i vidljivi te koji će

se vjerojatno ostvariti s obzirom na planirane grupne strategije. Savjetnici, međutim, moraju biti svjesni vjerojatnog ili barem mogućeg sukoba koji se može javiti tijekom te faze razvoja grupe. Tu fazu može označavati stanje sukoba, prevlasti i pobune (Corey i Corey, 2002) pa je stoga važno stvaranje **grupne kohezije** koju se može odrediti kao savjetodavni odnos u grupi koji uključuje više saveza (član-član, član-grupa i član-lider), promatrajući je kroz perspektive odnosa u grupi.

Iako grupno savjetovanje ima mnogobrojne inherentne prednosti i često je preferirani način savjetovanja, početni facilitator grupe trebao bi biti svjestan prirodnih ograničenja učinkovitosti grupnog savjetovanja. Svaki se pojedinac ne osjeća sigurno u grupi i, posljedično, nije svatko spreman emocionalno ulagati u grupno iskustvo, što sugerira da ne mogu svi profitirati od takva oblika savjetovanja. Jedan je od ograničavajućih čimbenika dob jer djeca mlađa od pet godina obično nemaju socijalne i interaktivne vještine potrebne za učinkovito grupno savjetovanje (Corey i Corey, 2002; Brocher, 2015). Grupno je savjetovanje neprimjereno za pojedince koji su verbalni monopolizatori, sociopati, pretjerano agresivni ili povučeni u sebe; za njih je primjerenije individualno savjetovanje.

Kada je riječ o školskim savjetnicima, vještine za rad s grupama jedan su od glavnih sadržaja obrazovanja savjetnika na američkom prostoru (*Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs* [CACREP, 2015]), a male su grupe jedna od glavnih komponenti cjelovita sustava pružanja programa školskog savjetovanja. Prema Paisley i Milsomu (2007), školskim se savjetnicima sugerira da razmišljaju i rade drukčije tako što trebaju prihvatiti odgovornosti za školsko savjetovanje radom u grupi. Autori tvrde da grupe, odnosno grupno savjetovanje nadopunjuje i podržava novu viziju školskog savjetovanja. Takva (buduća) orijentacija potaknuta je nizom istraživanja (primjerice Hatfield i Falco, 2010; Brigman i Campbell, 2003) koja su pokazala da su grupne savjetodavne intervencije utjecale na poboljšanje u važnim ishodima učenika povezanih s osobnim/socijalnim razvojem, razvojem karijere i poboljšanjem obrazovnih postignuća.

U školskom je okruženju grupno savjetovanje učinkovit način pružanja izravnih usluga širokom krugu učenika te može biti prikladnije od individualnog savjetovanja usmjerenog na zadovoljavanje potreba određenih učenika (Paisley i Milsom, 2007). Određene akademske, osobne/socijalne ili karijerne brige, poput loših socijalnih vještina ili poteškoća s donošenjem odluka, mogu se adekvatnije riješiti u skupinama (Brigman i Campbell, 2003) jer grupno savjetovanje učenicima pruža strukturu za davanje i primanje povratnih informacija u interakciji s vršnjacima te vježbanje novih vještina na sigurnome mjestu.

Grupni rad podržava novu viziju školskih savjetnika u njihovim nastojanjima da učenicima pruže sveobuhvatnije i izravnije usluge. Ako školski savjetnici namjeravaju promicati akademski, karijerni i osobni/društveni razvoj za sve učenike, tada će prepoznati potencijalne prednosti grupnog rada i njegova će provedba biti adekvatno zastupljena.

Zadatak

Grupno savjetovanje može se usredotočiti na način na koji članovi mogu poboljšati odnose s članom obitelji, na radne organizacije, organiziranje vremena i aktivnosti, smanjenje napetosti u prisutnosti nadređenih na poslu (ili na ispitima) te primjereno ponašanje u vezama.

Komentirajte navedeno i navedite druge probleme za koje je primjereno grupno savjetovanje.

Literatura

1. Allen, T. H., Plax, T. (1999). Group communication in the formal educational context. In Frey, L. R., Gouran, D. S. i Poole, M. S (Eds.), *The handbook of group communication theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
2. Borders, D. L., Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policy makers and practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 487-498. doi:10.1002/j.1556-6676.1992.tb01643.x
3. Brashers, D. E., Meyers, R. A. (1999). Influence processes in group interaction. In: Frey, L. R. Gouran, D. S. i Poole, M. S. (Eds.), *The handbook of group communication theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
4. Brigman, G., Campbell, Ch. (2003). Helping Students Improve Academic Achievement and School Success Behavior. *Asca | Professional School Counseling*. 7:2 DECEMBER 2003.
5. Brocher, T. (2015). *Gruppenberatung und Gruppendynamik*. 2.Auflage, Springer Gabler, Wiesbaden.
6. Council for Accreditation of Counseling and Related Education Programs (2015). CACREP/CORE merger updates. Retrieved from <http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2012/10/Press-Release-10-22-15.pdf>.
7. Corey, M., Corey, G. (2002). *Groups: process and practice*. (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks and Cole.
8. Dewe B. (2004) Beratung. In: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. *Einführungskurs Erziehungswissenschaft*, vol 1. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
9. Gastil, J. (2010). *The Group in Society*. University of Washington SAGE Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC.
10. Gladding, S. T. (1994). *Effective Group Counseling*. ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.
11. Hatfield, A., Falco, L. D. (2010). *First generation college-bound students: A small group intervention*. (http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_54.pdf, 12. 4. 2019).
12. Horne, A. M., Stoddard, J. L. i Bell, C. D. (2007). Group approaches to reducing aggression and bullying in school. *Educational Publishing Foundation*. 11(4), 262–271. doi: 10.1037/1089-2699.11.4.262.
13. Igwe, E. U., (2013). Effect of Individual and Group Counselling on Secondary School Students. *African Research Review*. Vol. 7 (2).
14. Lechner, H. (2001). *Die Erklärung von Gruppenprozessen*. Frankfurt am Main: Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie; Bd. 665.
15. Paisley, Pamela O., Milsom, A. (2002). Group Work as an Essential Contribution to Transforming School Counseling, *The Journal for Specialists in Group Work*. 32(1): 9–17. DOI: 10.1080/01933920600977465

16. Richmond, L. (2000). Reflections on a thirty five year experience with adolescent group psychotherapy. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*. 10(2), 113–118. doi: 10.1023/A:1009478706917.
17. Sader, M. (1994). *Psychologie der Gruppe*. Weinheim, München: Juventa.
18. Sandner, D.(1978). *Psychodynamik in Kleingruppen*. München: Ernst Reinhard.
19. Shechtman, Z., (2014). Group Counseling in the School. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 11. pp. 169–183.
20. Tedford K., Baker D. (2000). Kurt Lewin. In: Beyerlein M. M. (eds.) *Work Teams: Past, Present and Future. Social Indicators Research Series*, vol 6. Springer, Dordrecht.
21. Tyler, T. R., Blader, S. (2003). Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review* 7:349–361.
22. Novak, M., Ferić, M., Ratkajec Gašević, G.(2017). Opća obilježja savjetovanja. U: Ratkajec Gašević, G., Žižak A. (ur.). *Savjetovanje mladih: Okvir za provedbu posebne obveze uključivanja u pojedinačni ili skupni psihosocijalni tretman u savjetovalištu za mlade*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.

11.2. Online-savjetovanje



Cilj je ovog dijela poglavlja upoznati studente s primjenom moderne tehnologije u savjetodavne svrhe.

Očekuje se da će studenti biti sposobni objasniti prednosti i nedostatke *online-savjetovanja*.

Ključne riječi: online-savjetovanje, prednosti i nedostaci online-savjetovanja

Institucionalizirani i profesionalizirani savjet danas se može promatrati u široku spektru od upotrebe tehnologije preko stručnih, kadrovskih i organizacijskih savjeta i nadzora profesionalnih aktivnosti do savjeta o smislu života (Dewe, 2004). U savjetovanju se intervencija savjetnika i osobe koja traži savjet događa na komunikativnom polju interakcije i interferencije, tj. razmjene i preklapanja informacija, očekivanja i smisla procjene. Budući da stalno rastu mogućnosti primjene novih medija u gotovo svim

životnim područjima, *online*-savjetovanje postaje sve važnije. Ovaj se tip savjetovanja može pružiti osobama s invaliditetom te svima drugima koji zbog niza razloga ne žele stupiti u neposredan savjetodavni odnos.

Kasnih 1980-ih dogodile su se promjene u tehnologiji, što je razvilo nove odnose između računala i korisnika, a eksplozija informacijske tehnologije donijela je bitne promjene na području mnogih životnih aspekata. Potencijali interneta i *www-a* (*World Wide Web*) imali su velik utjecaj na teoriju i praksu savjetovanja (Lau, Jaladin i Abdullah, 2013). Istraživanja pokazuju da je 2008. bilo 66 milijuna *web*-stranica koje se odnose na područje savjetovanja (Haberstroha, Parra, Bradleya, Morgan-Fleming i Gee, 2008). *Web*-lokacije dizajnirane za *online*-usluge savjetovanja povećale su se za 55 posto u razdoblju od jedne godine (Haberstroh i sur., 2008; Dowling i Rickwood, 2013). Porast usluga savjetovanja upućuje na to da se pojedinci češće koriste internetom kako bi potražili pomoć u vezi s problemima mentalnog zdravlja (Abbott, Klein i Ciechomski, 2008; Dowling i Rickwood, 2013; 2014). To je djelomično i rezultat široke dostupnosti interneta široku krugu klijenata, osobito populaciji koja živi u ruralnim i udaljenim područjima ili populaciji bez odgovarajućeg prijevoza, osobama koje su vezane za kuću zbog tjelesnih ili mentalnih zdravstvenih tegoba, kao i onima koje su neodlučne tražiti pomoć *licem u lice* ili telefonski (Haberstroh, Duffey, Evans, Gee i Trepal, 2007).

Online-savjetovanja trenutačno se pružaju u raznim formatima i očekuje se njihovo neprestano povećanje. Mnogi pojedinci koriste se uslugama profesionalnih savjetnika putem videokonferencije, sinkronog razgovora i asinkrone e-pošte umjesto savjetovanja *licem u lice* (Mallen, Vogel, Rochlen i Day, 2005). Za ***online*-savjetovanje** upotrebljava se **nekoliko pojmova**, uključujući *online* ili internetsko savjetovanje, *online*-terapiju, internetsku terapiju, e-savjetovanje, e-terapiju, *cyber*-terapiju, *e-mail*-terapiju, *web*-savjetovanje, *cyber*-savjetovanje, sinkrono savjetovanje s jednom sesijom i virtualno savjetovanje (Abney i Cleborne, 2004; Sanders i Rosenfield, 1998; Chester i Glass, 2006; Derek, 2009).

Definiranje *online*-savjetovanja često izaziva kontroverze i stalan je izvor rasprava, što je vidljivo u brojnim definicijama koje upućuju na nedostatak jasnoće o tome kako označiti profesionalnu aktivnost koja se ostvaruje putem medija koji se mogu koristiti na različite načine. *Online*-savjetovanje različito se definira, ali se u većini definicija ističe da je ***online*-savjetovanje praksa profesionalnog savjetovanja koje se odvija kada su klijent i savjetnik na odvojenim ili udaljenim mjestima i koriste elektronička sredstva međusobne komunikacije radi rješavanja određenih životnih problema** (Haberstroh i sur. 2007; Barak i Grohol, 2011). Autori ***online*-savjetovanje** određuju kao **odatak tradicionalnoj praksi u tretmanu onih pojedinaca koji imaju stigmatizirajuće ili neugodne probleme** koje mogu lakše priznati putem *online*-savjetovanja zbog anonimnosti koju taj oblik savjetovanja osigurava (Nor Zainudin i Yusop, 2013). Zbog tih karakteristika *online*-savjetovanje nudi jednostavan pristup ljudima koji se suzdržavaju od korištenja konvencionalnih savjetodavskih usluga zbog osobnog hendikepa, potrebe za anonimnošću, stidljivosti ili straha od interakcije *licem u lice* (Wong, Bonn, Tam i Wong, 2018). Ljudi nerado kažu ono što stvarno misle dok stoje pred autoritetom u komunikaciji *licem u lice* jer osjećaju strah od ne-

odobravanja i kazne, dok *online*-povezanost više sliči na odnos vršnjaka pa je strah od autoriteta sveden na minimum (Suler, 2004). Da je **online-savjetovanje pogodnije za (mentalno) zdravlje** vidi se iz njegove definicije koja kaže da je to **bilo koja vrsta profesionalne terapeutske interakcije koja omogućuje upotrebu interneta za povezivanje kvalificiranih stručnjaka za mentalno zdravlje i njihovih klijenata** (Cook i Doyle, C. 2002; Abbott, Klein i Ciechomski, 2008). Mallen i suradnici (2005) **online-savjetovanje određuju kao pružanje usluga mentalnog ili biheavioralnog zdravlja**, uključujući terapiju, savjetovanje i psihoedukaciju, koje provodi licencirani praktičar pomoću komunikacijskih tehnologija na daljinu. **Online-savjetovanje** smatra se i **tampon-zonom** za ublažavanje negativnih emocija koje prate osobu s problemom (Chester i Glass, 2006, prema Vrcelj, 2016).

U procjeni vrijednosti *online*-savjetovanja mišljenja su podijeljena. Neki autori smatraju da taj oblik savjetovanja ima niz prednosti. **Osnovne prednosti online-usluga** uključuju praktičnost i veći pristup klijentima i terapeutima, sposobnost prevladavanja geografskih, fizičkih ili životnih ograničenja, uključujući vremenska ograničenja i sposobnost spremanja transkripta interakcije (Abbott, Klein i Ciechomski, 2008). Taj je oblik savjetovanja pogodan za osobe koje se boje stigme. Stigma i nelagoda u traženju pomoći usredotočuju se na zabrinutost o tome što drugi, uključujući i sam izvor pomoći, mogu misliti o osobi koja traži pomoć u neposrednu obliku komuniciranja, a u *online*-savjetovanju takvih poteškoća nema jer se može zadržati anonimnost za užu ili širu okolinu (Barak i Grohol, 2011; Bolton, 2017). Osobe koje osjećaju strah ili nelagodu u vezi s neposrednom interakcijom, *online*-savjetovanjem mogu tu poteškoću potpuno ukloniti ili svesti na minimalnu razinu (Dowling i Rickwood, 2014; Derek, 2009).

Korištenje online-savjetovanja omogućuje asinkroni oblik komunikacije koju obilježava vremenski odmak između kontakata osoba (različito mjesto i vrijeme, primjerice *e-mail* i forum), a **sinkrona komunikacija** događa se u stvarnom vremenu, a na različite mjestu (*chat*, *Skype*, videokonferencija) (Mallen, 2005: Harrad i Banks, 2016).

Nakon uspostavljanja internetskog kontakta između savjetnika i osobe koja traži savjet, obje strane ulaze u ono što je Suler (2000) nazvao **zonom refleksije**. Asinkrona komunikacija usporava proces i omogućava objema stranama da pažljivo artikuliraju vlastite misli i osjećaje dok su još uvijek vođeni dijalogom. Sastavljanje, koje često uključuje ponovno čitanje i preispitivanje onoga što je napisano s obje strane, prirodno vodi eksternalizaciji i ponovnom kodiranju, čime se povećava objektivnost kako iznošenja problema, tako i pomoći (Suler, 2000; 2004). S druge pak strane pauze u komunikaciji mogu izazvati i nesporazume za čije je otklanjanje potrebno više vremena.

Kašnjenje u postupku savjetovanja može izazvati strepnju i u savjetnika i u tražitelja savjeta jer prazan ekran bez odgovora, na koji se mogu projicirati vlastita očekivanja, emocije i strahovi pojačava **fenomen crne rupe** (Suler, 2000). Kod sinkrone komunikacije može se odmah dobiti pojašnjenje ako se pojave nejasnoće, ali kako nema vremenskog odmaka, savjetnik može od osobe koja traži savjet dobiti netočne informacije, čime se umanjuje efikasnost pomoći.

Velik nedostatak *online*-savjetovanja odsutnost je vizualnih znakova koji su posebno važni za kontekst savjetovanja. Nedostatak tih znakova otežava komunikaciju i

procjenu klijenta, stvara prepreku u pokazivanju pozitivna stava i empatije te otežava razvoj učinkovita odnosa savjetnika i klijenta. Budući da nedostaje kontakt *licem u lice*, važne informacije o problemu, odnosno klijentu mogu ostati *između redaka* stvarnih problem, koji se izbjegavaju (Wong, Bonn, Tam i Wong, 2018; Stommel i van der Houwen, 2018). To je posebno izraženo u onih savjetnika koji nemaju dovoljno znanja o komunikaciji temeljenoj na tekstu.

Zagovornici *online*-savjetovanja smatraju da usprkos nedostatku neverbalnih znakova kvalificirani savjetnici mogu uspostaviti bliske, empatične i tople terapeutske odnose sa svojim klijentima (Amichai-Hamburger, Klomek, Friedman, Zuckerman i Shani-Sherman, 2014). S druge se pak strane smatra da je u slučajevima kada postoje potrebne vještine s obje strane, jedno od **znatnih ograničenja to što je cyber-prostor više praznina nego sigurno utočište oplemenjeno toplinom, emocijama i empatijom prema osobi koja treba pomoć, a koji trebaju postojati u savjetovanju licem u lice** (Mallen, Vogel i Rochlen, 2005).

Kao važan problem nameću se pitanje **povjerljivosti** *online*-savjetovanja te pitanje regulacije, a odnose se na kvalifikacije praktičara i licenciranje, obrazovanje, iskustvo, svijest *online*-savjetnika o zakonskoj podlozi kao, primjerice, o zakonu o zaštiti djece, aktima o zaštiti podataka (Haberstroh, Parr, Bradley, Morgan-Fleming i Gee, 2008). Kada je riječ o povjerljivosti, mogu se dogoditi slučajevi odavanja podataka, čime je klijent stigmatiziran, a upravo je to želio izbjeći opredijelivši se za *online*-savjetovanje.

Online-savjetovanje donosi mnogo izazova jer povećana pristupačnost nije panaceja za sve probleme koje pojedinci imaju. Kao i informacije na internetu, *online*-savjetovanje su informacije izvan konteksta iako se mogu odnositi na slične situacije. Bez sposobnosti procjenjivanja i transferiranja u vlastito konkretno problemsko okruženje, dekontekstualizirane informacije ostaju beskorisne. Informacije bez konteksta mogu biti čak i opasne: jesu li točne, ispravne ili netočne ili tek dijelom točne i kako se mogu primijeniti? Iako će možda u budućnosti tehnički *informacijski asistenti* povećati prikladnost informacija, ipak će biti potrebno povjerenje i u njih i u informaciju. U svijetu digitaliziranih informacijskih prostora veliko će značenje pripasti radu s informacijama, koji se oslanja na povjerenje pa savjetnici trebaju imati na umu da povjerenje nije dano bezuvjetno, već se mora aktivno graditi (Mallen, Vogel i Rochlen, 2005).

Sumarno se može reći da buduće ophođenje s informacijskom raznolikošću za savjetovanje ne mora biti nužno štetno jer će se trebati više baviti informacijama koje unose klijenti. Informacije bez konteksta bit će potrebno dovesti u nekakav kontekst. Proizvoljnoj informaciji trebat će suprotstaviti povjerljivu i utemeljenu informaciju (Engel, 2003). Želimo li da ponuda savjetovanja odgovara potrebama i interesima klijenata, trebat će se mijenjati odnos između savjetovanja i informacije. Internet nije samo mjesto informiranja, već mjesto na koje su premješteni različiti oblici savjetovanja. Svi oblici savjetovanja i njegove institucije moraju odgovoriti zahtjevima koji proizlaze iz toga jer savjetovanje više nije zamislivo bez svojega internetskog oblika kojim se koriste i pedagozi.

Online-savjetovanje upotrebljava računalo kao primarni medij, a savjetnik i osoba koja traži savjet (klijent) nisu u istome fizičkom prostoru i nemaju izravnu interakciju.

Zadatak

Navedite probleme zbog kojih biste odabrali *online*-savjetovanje. Obrazložite!

Analizirajte prednosti i nedostatke *online*-savjetovanja!

Zašto je u *online*-savjetovanju važno povjerenje i kako ga osigurati?

Literatura

1. Abbott, J., Klein, B., Ciechomski, L. (2008). Best practices in online therapy. *Journal of Technology in Human Services*, 26(2), 360–375.
2. Amichai-Hamburger, Y., Klomek, A. B., Friedman, D., Zuckerman, O., Shani-Sherman, T. (2014) The future of online therapy. *Computers in Human Behavior*, 41 (2014) 288–294.
3. Abney, P. C., Cleborne, D. (2004). Counseling and technology: Some thoughts about the controversy. *Journal of Technology in Human Services*, 22(3), 1–24.
4. Barak, A., Grohol, J. (2011). Current and future trends in Internet-supported mental health interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 29(3), 155–196. doi:10.1080/15228835.2011.616939.
5. Bolton, J. (2017). The ethical Issues which must be addressed in Online Counselling. *ACR Journal* 11(1).
6. Chester, A. Glass, C. A. (2006). Online counselling: a descriptive analysis of therapy services on the Internet. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34:2, 145–160, DOI: 10.1080/03069880600583170.
7. Cook, J.E., Doyle, C. (2002). Working Alliance in Online Therapy as Compared to Face-to-Face Therapy: Preliminary Results. *Cyberpsychology & Behavior*. Volume 5, Number 2.
8. Derek, R. (2009). Features and benefits of online counselling: Trinity College onlinemental health community. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 37, No. 3, August 2009, 231–242.
9. Dewe B. (2004) Beratung. In: Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. *Einführungskurs Erziehungswissenschaft*, vol 1. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
10. Dowling, M., Rickwood, D. (2014). Experiences of counsellors providing online chat counselling to young people. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 24(2): 183–169.
11. Dowling, M., Rickwood, D. (2013). Online Counseling and Therapy for Mental Health Problems: A Systematic Review of Individual Synchronous Interventions Using Chat. *Journal of Technology in Human Services*, 31:1, 1–21.
12. Haberstroh, Sh., Duffey, T. Evans, M., Gee, R., Trepal, H. (2007). The Experience of Online Counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, Volume 29/Number 3/July 2007/Pages 269–282.
13. Haberstroh, S., Parr, G., Bradley, L., Morgan-Fleming, B., Gee, R. (2008). Facilitating online counseling: Perspective from counselors in training. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 86(4), 460–470. doi: 10.1002/j.1556-6678.2008.tb00534.x.

14. Harrad, R., Banks, N. (2016). Counselling in Online Environments. In: Attrill, A., Fullwood, C. (Eds.). *Applied Cyberpsychology: Practical Applications of Cyberpsychological Theory and Research*. Palgrave Macmillan: UK.
15. Mallen, M., Jenkins, I., Vogel, D., Day, S. (2011). Online counselling: An initial examination of the process in a synchronous chat environment. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(3), 220–227. doi: 10.1080/14733145.2010.486865.
16. Mallen, M. J., Vogel, D.L., Rochlen, A.B., Day, S.X. (2005). Online Counseling - Reviewing the Literature From a Counseling Psychology Framework. *The Counseling Psychologist*, Vol. 33 No. 6, November 2005 819-871.DOI: 10.1177/0011000005278624.
17. Mallen, M. J., Vogel, D.L., Rochlen, A.B., (2005). The Practical Aspects of Online Counseling: Ethics, Training, Technology, and Competency. *The Counseling Psychologist*, Vol. 33 No. 6, November 2005. 776-818.DOI: 10.1177/0011000005278625.
18. Nor Zainudin, Z., Yusop, Y. M. (2013). Cyber-Counseling: Is It Really New? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 103, 1243–1251.
19. Sanders, P., Rosenfield, M. (1998). Counselling at a distance: Challenges and new initiatives. *British Journal of Guidance and Counselling*. Vol. 26, no. 2 pp. 5–11.
20. Stommel, W., van der Houwen, F. (2018). Complaining and the Management of Face in Online Counseling. *International Research Journal of Education and Sciences (IRJES)* Vol. 2 Issue 2,
21. Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *Cyberpsychology & Behavior*, Volume 7, Number 3.
22. Suler, J.R. (2000). Psychotherapy in cyberspace: a 5- dimension model of online and computer-mediated psychotherapy. *CyberPsychology & Behavior* 3:151–160.
23. Wong, K. P., Bonn, G., Tam, C. L., & Wong, C. P. (2018). Preferences for Online and/or Face-to-Face Counseling among University Students in Malaysia. *Frontiers in psychology*, 9, 64. doi:10.3389/fpsyg.2018.00064.
24. Vrcelj, S. (2016). The challenges that pedagogues face in their advisory work - the context of globalisation and (anti)values. *Školski vjesnik*, 65 (1), 74–74. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/177320>

12. Usmjeravanje u odgoju i obrazovanju



Cilj je ovog poglavlja upoznati studente s usmjeravanjem u odgoju i obrazovanju.

Očekuje se da će studenti biti sposobni definirati usmjeravanje, analizirati suodnos sa savjetovanjem te prepoznati potrebe za usmjeravanjem u školi.

Ključne riječi: suodnos usmjeravanja i savjetovanja, profesionalno usmjeravanje, obrazovno usmjeravanje, osobno i socijalno usmjeravanje

Savjetovanje i usmjeravanje, koji su nastali u sličnim društveno-povijesnim kontekstima, imaju složen odnos, što komplicira stvaranje preciznih definicija, kao i njihova suodnosa. **Usmjeravanje** je u početku bilo usredotočeno na probleme vezane uz mlade kojima su odrasli pružali smjernice za odrastanje i prilagođavanje različitim situacijama u životu. Struktura društva mijenjala se i postajala sve složenija, što je aktualiziralo potrebu profesionalnog usmjeravanja. Urbani život, mobilnost, industrijalizacija, napredak u području visokih tehnologija te sve više medija u komunikaciji doveli su do novih socijalnih i osobnih izazova s kojima su se mladi ili njihove obitelji sve teže nosili; takvo je stanje dovelo do nastanka mnogobrojnih institucija za usmjeravanje.

Uporaba različitih termina i značenja dovela je do nejasnoća vezano uz to što je usmjeravanje. U engleskom se jeziku koristi riječ **guidance** (vođenje), koja u doslovnom smislu znači *voditi, pokazati put*, a odgovara etimologiji riječi *pedagogija* pa neki **autori pedagogiju određuju kao znanost vođenja** (Hamilton, 1999), za razliku od shvaćanja pedagogije kao savjetodavne znanosti (vidi poglavlje *Pedagoško savjetovanje*). U *mekšem* pristupu često se upotrebljava termin *usmjeravanje*, čime se želi istaknuti uvažavanje osobnosti i potreba osobe koju se usmjerava. Neki autori usmje-

ravanje definiraju kao krovni termin za sve kontinuirane aktivnosti usmjerene na osobu koja se usmjerava, a savjetovanje je usluga, odnosno povremena aktivnost (Shertzer i Stone, 1971). Usmjeravanje i savjetovanje međusobno su povezani i vrlo slični. Usmjeravanje je skup planiranih usluga te uključuje savjetovanje, pruža polazniku razne informacije kako bi poboljšao svoj osjećaj odgovornosti, razumio sebe i spoznao svoje sposobnosti. Savjetovanje je proceduralni aspekt usmjeravanja, koji nastaje kao rezultat profesionalnog odnosa između specijaliziranog savjetnika i njegova klijenta (Shertzer i Stone, 1971). U literaturi nalazimo mnoge definicije usmjeravanja, a prema kriteriju odnosa sa savjetovanjem u nekima od njih usmjeravanje se jasnije dijeli od savjetovanja (Idowu, 1998), a u nekima se savjetovanje i usmjeravanje tretiraju kao sinonimi, odnosno (Kunjata, 2018) ističu se njihova velika povezanost i preklapanja (Vaughan, 1971). **U skladu s takvim suodnosom usmjeravanje i savjetovanje procesi su pružanja pomoći pojedincu da postane potpuno svjestan sebe i načina na koje reagira na podražaje iz okoline.** To mu dalje omogućava da uvidi vlastito ponašanje te da razumije i klasificira ciljeve i vrijednosti vlastita ponašanja. Drugim riječima, **usmjeravanje je preventivno i razvojno poticajno, a savjetovanje je pružanje podrške i saniranje već postojećih nedostataka** (Lai-Yeung, 2014). Ipak, svjetski trendovi pokazuju odmak od rada na specifičnim slučajevima i orijentaciju prema preventivnim i razvojnim pristupima u usmjeravanju i savjetovanju (Gysbers i Handerson, 1994; Yuen, 2002; Lai-Yeung, 2014).

Usmjeravanje je univerzalna aktivnost prisutna u mnogim zemljama, s manjim modifikacijama koje odgovaraju lokalno prihvaćenim uvjerenjima i specifičnim smjernicama koje oblikuju uslugu usmjeravanja. Kod usmjeravanja vrijede osnovna načela koja ističu dostojanstvo pojedinca, njegovu jedinstvenost, odnosno njegovo/njezino razlikovanje od svakoga drugog pojedinca. Uvažavajući osobnost, implicira se personalizirano usmjeravanje. Pojedinaac ima urođenu sposobnost učenja i može mu se pomoći u donošenju dobrih životnih odnosno profesionalnih odluka. U užoj perspektivi usmjeravanje se određuje kao specijalizirana usluga koja pomaže pojedincu u rješavanju određenih većih problema – osobnih, obrazovnih, strukovnih i drugih. Usmjeravanje se shvaća i kao koncept, točka gledišta, proces, skupina usluga, polje proučavanja. Bez obzira na razlike u shvaćanju i definiranju, usmjeravanje je postalo važan dio životnog odnosno obrazovnog procesa. U skladu s takvim shvaćanjem **usmjeravanje je dio (školske) ponude, a usmjereno je na pružanje pomoći za ostvarivanje punog potencijala tijekom pripreme za odraslost i posao** (O'Concubhair, 1981).

Usmjeravanje se veže uz podršku učeničkom cjelovitom razvoju, a savjetovanje se usmjerava na pomoć učenicima s problemima (Biswal, 1996). Usmjeravanje je proces pomaganja pojedincu da stekne samorazumijevanje i samousmjeravanje kako bi se maksimalno prilagodio svom domu, školi ili okruženju. Taj postupak, međutim, ovisi o savjetovanju koje je proces pomaganja pojedincu da prihvati informacije i savjete i koristi se njima kako bi ili riješio svoj trenutačni problem ili se uspješno nosio s njim. Usmjeravanje je proces koji se (učenicima i studentima) preporučuje kontinuirano, a savjetovanje je namijenjeno samo onima koji imaju stalne ili privremene probleme. Usmjeravanje je prvenstveno namijenjeno pojedincu ili grupama s potencijalom za samousmjeravanje te onima koji imaju potrebu za informacijama (O'Concubhair, 1981).

Složenost odnosa savjetovanja i usmjeravanja rezultira nepostojanjem jedinstvene definicije tih procesa jer koncept usmjeravanja i savjetovanja odražava **zajedničko značenje** koje uključuje **svijest, pomoć i promjenu ponašanja nabolje**. Ipak postoje razlike između tih dvaju koncepata: **savjetovanje je profesionalni odnos i profesionalni savjet koji savjetnik daje pojedincu kako bi mu se pomoglo u prevladavanju osobnih problema. Usmjeravanje pak pomaže osobi u odabiru najbolje mogućnosti**. Za savjetovanje je karakteristično da ima tendenciju promijeniti perspektivu osobe i pomoći joj pronaći rješenje. Za razliku od savjetovanja, koje se često održava u potpunoj tajnosti, usmjeravanje se može dati pojedincu ili grupi pojedinaca odjednom i s tom aktivnosti može biti upoznata uža i šira okolina.

Definiranje usmjeravanja (i savjetovanja) ovisi o teorijskoj orijentaciji koja se smatra primarnom. Idowu (1998) **usmjeravanje određuje kao zajedničko ime za sve službe koje pružaju pomoć i smjernice u obrazovnim i društvenim sustavima**. Usmjeravanje je širok pojam koji se primjenjuje na različite aktivnosti i usluge koje su usmjerene na pomoć pojedincu ili grupama radi zadovoljavajuće prilagodbe u životu (O'Concubhair, 1981). Usmjeravanje se može promatrati i kao program usluga ljudima na temelju potreba svakog pojedinca, razumijevanja njegova neposrednog okruženja, utjecaja okolišnih čimbenika na njega s ciljem da pomogne svakoj osobi da se prilagodi svom okruženju, razvije sposobnost postavljanja realnih ciljeva za sebe i poboljša svoj životni put (Kunjlata, 2018). Usmjeravanje možemo definirati kao proces kojim se pojedincu pomaže da razumije, prihvati i koristi svoje sposobnosti, sklonosti i interese i stavove u odnosu na svoje težnje (Vishala, 2012). Usmjeravanje je proces pomažanja svakom pojedincu da vlastitim naporima otkrije i razvije potencijale za osobnu sreću i društvenu korisnost (Fontana, 1988). Za usmjeravanje je karakteristično da je to sustavni proces pomoći pojedincu za bolje razumijevanje vlastitih karakteristika i potencija radi zadovoljavajućeg odnosa prema društvenim potrebama u skladu s društvenim i moralnim vrijednostima (Idowu (ur.), 1998; Kolo, 1992). **Usmjeravanje** može podrazumijevati **koncept** (mentalnu sliku koja uključuje određena gledišta kako bi se pomoglo pojedincu), **obrazovni konstrukt** (intelektualnu sintezu), a odnosi se na pružanje iskustava koja pomažu učenicima i studentima da shvate sebe i **obrazovnu uslugu** koja se odnosi na nekoliko organizacijskih postupaka i procesa za postizanje pomoći (Gibson i Mitchell, 2007). Watts i Kidd (2000) ističu da iako je u svojoj široj upotrebi snažno uspostavljeno kao obrazovni koncept, usmjeravanje nije ograničeno na obrazovanje jer se može odnositi i na dobro roditeljstvo i važno je za roditeljsku ulogu, s kojom su obrazovne institucije često povezane, i ulogu učitelja kao surogatnih roditelja. Prema Wattsu i Kiddu (2000), koncept usmjeravanja proizlazi iz dviju različitih, ali povezanih tradicija: razvoja usluga profesionalnog usmjeravanja djeteta kao pripreme za svijet rada i razvoja usmjeravanja kao obrazovnog koncepta. Kao obrazovni koncept usmjeravanje uključuje program u okviru kojega nastavnik usmjerava učenika prema određenim obrazovnim pothvatima (odabir predmeta i prihvatljivog kodeksa ponašanja) te profesionalnim politikama i praksama.

Usmjeravanje kao obrazovni konstrukt uključuje aktivnosti i iskustva koja pomažu svakom polazniku da razumije i prihvati sebe te učinkovito živi u svom društvu. **Usmjeravanje** reducirano na sposobnosti **donošenja odluka vezanih uz profes-**

onalni život i akademsko postignuće (Slomp, Gunn i Bernes, 2014) određuje se kao **profesionalno usmjeravanje** u kojem je zastupljena ideja da mladi u procesu profesionalnog izbora uspostavljaju prilagodbu između osobnih interesa i sposobnosti i profesionalnih aktivnosti i zahtjeva (Perin, Santini i Kaurinović, 2014; Perin i Drobac, 2010; Mallum, 2000). **Profesionalno usmjeravanje** potrebno je promatrati na **najmanje dvije razine: mikro- i makrorazini**. Na mikrorazini profesionalno usmjeravanje društvena je aktivnost koja se bavi karijerom klijenta, a na makrorazini to je društveno-politički proces pod utjecajem vladinih politika, zakonodavstva, ekonomije, politike i povijesnih događaja (Herr, 2008).

Profesionalno usmjeravanje daje smjernice koje će pomoći primateljima da što bolje iskoriste svoje obrazovne mogućnosti, da postanu kultivirani pojedinci i istodobno ih pripremiti za sudjelovanje u životnoj aktivnosti koja će biti društveno korisna i osobno zadovoljavajuća.

Osim profesionalnog usmjeravanja, koje se bavi *marketinškom karijerom*, postoje i obrazovno te osobno i društveno usmjeravanje (Gibson i Mitchell, 2007). **Obrazovno usmjeravanje** bavi se pružanjem pomoći učenicima u odabiru školskog programa te njegovu prilagođavanju i prilagođavanju školskom životu općenito. **Obrazovno usmjeravanje** ključna je aktivnost obrazovnih institucija. **Osobno i socijalno** usmjeravanje proces je kojim se pomaže pojedincu u tome kako se ponašati s obzirom na druge ljude. Upravo osobno i socijalno usmjeravanje pomažu pojedincu da shvati sebe, da shvati kako se odnositi prema drugim ljudima, koje su norme i etička načela prihvatljiva u društvu, kako organizirati slobodno vrijeme, koje su socijalne vještine potrebne, kako razumijevati obitelj i obiteljske odnose, muško-ženske odnose i niz drugih odnosa i aspekata života prema kriterijima zajednice u kojoj pojedinac živi ili će živjeti (Gibson i Mitchell, 2007; Watts i Kidd, 2000).

Koncept usmjeravanja generalno je u osnovi demokratičan jer se teorija i praksa temelje na pretpostavci da svaki pojedinac ima pravo oblikovati vlastitu sudbinu te da su relativno zreli i iskusni članovi zajednice odgovorni za osiguravanje izbora, odnosno životnog puta (mlađe) osobe, koji će odgovarati njezinim osobnim interesima i interesima društva (Campbell i Ungar, 2008). U filozofiji usmjeravanja osobni su i društveni ciljevi komplementarni, a ne sukobljeni. Funkcija onih koji usmjeravaju djecu i mlade nije u tome da se postigne kompromis između potreba pojedinaca s jedne strane i zahtjeva zajednice s druge strane, već usmjeravanje pojedinca prema onim prilikama i okruženjima koja najbolje mogu osigurati ispunjenje njegovih osobnih potreba. U tom je smislu vođenje prožimajuća aktivnost u kojoj sudjeluju mnoge osobe i organizacije. Pojedincima ga pružaju njihovi roditelji, rođaci, prijatelji i općenito zajednica putem različitih obrazovnih, industrijskih, društvenih, vjerskih i političkih agencija (Slomp, Gunn i Bernes, 2014).

Određujući usmjeravanje kao **cjeloživotni proces u kojem jedna ili više osoba daju drugoj osobi ili grupi smjernice za kvalitetan život vodeći računa o njihovim potencijalima, interesima i željama te potencijalima okruženja**, u velikoj ga mjeri odvajamo od savjetovanja. U takvu određenju usmjeravanje je krovni termin i takav suodnos omogućava precizniju usporedbu usmjeravanja i savjetovanja.

Tablica 3. Usporedba usmjeravanja i savjetovanja

Usmjeravanje	Savjetovanje
Kontinuiran proces (cjeloživotni) koji započinje rođenjem i traje do kraja života, a provode ga roditelji, učitelji, zajednica	Nije nužno kontinuiran proces
Uključuje davanje savjeta i uputa	Ne uključuje davanje savjeta i uputa
Odražava hijerarhijski odnos (roditelj–dijete; nastavnik–učenik, liječnik–pacijent)	Odražava ravnopravan međusobni odnos, tj. dvosmjerni odnos
Može se raditi javno i u povjerljivom okruženju	Isključivo u povjerljivom okruženju
Dobrovoljni ili nametnuti proces	Dobrovoljni proces koji se oslanja na suradnju
Mogu ga provoditi amateri (usluga namijenjena svima) i stručnjaci jer je usluga namijenjena određenim osobama i/ili grupama	Provode ga stručnjaci
Daju se gotova rješenja	Nema gotovih rješenja – osoba zna što je najbolje za nju, a savjetnik je katalizator u procesu rasta
Usmjeravanje je proaktivni ili preventivni proces	Savjetovanje je reaktivni proces – pretpostavlja se da problemi već postoji

Usmjeravanje je danas razvijeno ne samo u školama već i u visokom i cjeloživotnom obrazovanju. Na globalnoj razini, osim sadržaja kurikuluma i stručnjaka koji provode obrazovno i profesionalno usmjeravanje, postoji i niz specijaliziranih institucija koje pružaju usluge usmjeravanja. Njihove su usluge sadržajno proširene, primjerice usluge pristupa za potencijalne učenike/studente nekonvencionalne pripadnosti, usluge za učenike/studente s invaliditetom i teškoćama u učenju (Gyspers, 2001).

U daljnjem obrazovanju usmjeravanje za upis, za ulazak, tijekom i izlazak iz programa obrazovanja postali su dio mehanizama financiranja, revizije i inspekcije, a u visokom obrazovanju Vijeće za kvalitetu visokog obrazovanja (1995) razvilo je okvir za osiguranje kvalitete za usmjeravanje i podršku učenju (Watts i Van Esbroeck, 1998).

U postmodernom društvu pojedinac ima različite životne uloge koje su međusobno povezane i utječu jedna na drugu. Njihova povezanost može generirati različite tranzicije, krize ili iznimne situacije, čime se *osigurava* budućnost usmjeravanja bilo da je riječ o amaterskoj ili profesionalnoj usluzi.

Svrhe usmjeravanja i savjetovanja

Mnogo je svrha savjetovanja i usmjeravanja u svim aspektima, ali u ovom je slučaju prepoznata važna svrha iz perspektive obrazovanja:

- Pojedinci moraju biti svjesni svojih osnovnih osobnih preduvjeta, sposobnosti, vještina i potencijala, ali i svojih mana i vrlina.
- Pojedincima se trebaju dati operativne, važne i temeljne informacije kako bi se rješavali njihovi problemi.
- Učenici/studenti trebali bi znati svoje slabosti i znati ih prevladati; uloga je savjetnika da im pomogne da samostalno *ulove ribu*, a *ne da love ribu* savjetnici umjesto njih.
- Učenici/studenti trebaju usluge savjetovanja i usmjeravanja u vezi s mudrim odlukama o planiranju vremena, karijere, upravljanja financijama.
- Učitelji i roditelji trebaju surađivati sa savjetnikom jer je za njih ključno da pružaju podršku, posebno mladim učenicima koji prolaze kroz proces savjetovanja i usmjeravanja. Roditelji i učitelji trebaju razumjeti potrebe i probleme učenika.
- Obrazovni političari, ravnatelji i učitelji trebaju savjetovanje u pronalaženju načina poboljšanja obrazovnih ciljeva, planiranja i izrade kurikula.
- Školsko okruženje treba biti oblikovano tako da se učenici osjećaju sigurno i zdravo, poticajno za pravilan odnos prema školi, učiteljima, razrednicima, vrijednostima, normama, politikama, interesima, vjerovanjima, disciplini i pravilima.
- Učenicima koji pokazuju probleme u ponašanju i stavovima treba pokazati pravi smjer i propisati načine kako ih se riješiti jer su ti problemi glavna prepreka osobnom i profesionalnom razvoju.
- Usmjeravanje pomaže u samoprocjeni i samorazumijevanju, orijentaciji, razvoju, prilagodbi i promjeni.

Zadatak

Komentirajte navedene svrhe usmjeravanje i savjetovanja.

Napišite svoju definiciju usmjeravanja i komentirajte s ostalim kolegama. Što je zajedničko, a što različito u vašim definicijama?

Literatura

1. Biswalo, Paul. M. (1996). *An introduction to guidance and counselling in diverse African contexts*. Dar es Salaam University Press.
2. Campbell, C. i Ungar, M. (2008). *The decade after high school: A professional's guide*. <https://ceric.ca/wp-content/uploads/2014/05/The-Decade-After-High-School-eProGuide.pdf>.
3. Farisayi, Z. E. (2015). The Essential Elements in Conducting Successful Guidance and Counseling at Secondary School Level. *The Dyke*. Vol. 2.1.
4. Fontana D. (1988). Educational Guidance and Counselling. In: *Psychology for Teachers. Psychology for Professional Groups*. Palgrave, London.
5. Gibson, R. L. i Mitchell, M. H. (2007). *Introduction to Guidance and Counselling*. 7th ed. New York: Macmillan.
6. Gyspers, N. (2001). School guidance and counselling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counselling*, 5, 96–105.
7. Gysbers, N. i C., Henderson, P.(2012). *Developing & managing your school guidance & counseling program* (Fifth Edition). American Counseling Association.
8. Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England)?. *Pedagogy, Culture and Society*, 7:1, 135–152, DOI: 10.1080/14681369900200048.
9. Herr E. L. (2008). Social Contexts for Career Guidance Throughout the World. In: Athanasou J.A., Van Esbroeck R. (eds) *International Handbook of Career Guidance*. Springer, Dordrecht
10. Idowu, A. I. (ed). (1998). *Guidance and Counselling in Education*. Ilorin: Indemac Press.
11. Ipaye, T. (1982). Introducing group counselling into Nigerian secondary schools: Report of a three-year experience. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 5, 35–47 (1982). <https://doi.org/10.1007/BF00125555>.
12. Kolo, F. D. (1992). *Guidance and Counselling in Perspective Zaria*. Sleveno Printing.
13. Kunjlata, L. (2018). The Need for Guidance and Counselling. *International Journal of Recent Innovations in Academic Research*, Vo. 2. Issue-3.
14. Lai-Yeung, S, (2014). The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 113, 36–43.
15. Makinde, O. (1983). *Fundamental of Guidance and Counselling*. London: Macmillan.
16. Mallum, Y. (2000). *Guidance and Counselling: Beginner's Guide*. Jos: Deka Publications.
17. Moynihan C. (1993). A history of counselling. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 86(7), 421–423.
18. O'Concubhair, T. (1981). Guidance and Counselling, Today and Tomorrow. *Institute of Guidance Counsellors Journal*, Spring, 7.
19. Perin, V. i Drobac, I. (2010). Profesionalno usmjeravanje kao pedagoška zadaća škole. *Acta Iadertina*, 7 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190079>.
20. Perin, V., Santini, M. i Kaurinović, K. (2014). Profesionalno usmjeravanje odraslih i njegova primjena u Hrvatskoj, Austriji i Finskoj. *Acta Iadertina*, 11 (1), Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190117>.
21. Shertzer B., Stone, S. C. (1971). *Fundamental of Guidance*. Boston, Houghton Mofflin Co.
22. Slomp, Mark W. Gunn, Thelma M.. Bernes, Kerry B (2014). Training Pre-Service Teachers in Career Education: Developing Foundational Perceptions, Knowledge and Skills. *The Canadian Journal of Career Development/Revue canadienne de développement de carrière*, Vol. 13, Number 2.
23. Vaughan, T. D. (1971). Some aspects of guidance and counselling in British and Romanian education. *The Vocational Aspect of Education*, 23:55, 57–64, DOI: 10.1080/03057877180000081

24. Vishala, M. (2012). *Guidance and counseling*. S. CHAND Publication, New Delhi.
25. Watts, A. G., Kidd, J. M. (2000). Guidance in the United Kingdom: past, present and future. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 28, No. 4.
26. Watts, A. G. i Van Esbroeck, R. (1998). New skills for new futures: A comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(3):173–187.

12.1. Karijerno savjetovanje

Cilj je ovog dijela poglavlja da studenti dobiju uvid u različita promišljanja karijernog savjetovanja.

Očekuje se da će studenti moći opisati, objasniti karijerno savjetovanje te ga kritički promišljati.

Ključne riječi: individualizam, karijera, čimbenici karijere

Konfuzija se često doživljava kada se susretnemo s pojmovima *usmjeravanje* i *karijerno savjetovanje*. Za razlikovanje tih pojmova često se uzima kriterij informacija, stupnja direktivnosti i prirode interakcije između davatelja i tražitelja pomoći. Neki autori ističu sličnost dvaju termina i predlažu da se karijerno savjetovanje prepozna kao važna funkcija usmjeravanja. Jednako se tako karijerno savjetovanje može promatrati kao dio pedagoškog savjetovanja. S obzirom na rad pedagoga u području profesionalnog usmjeravanja, karijerno smo savjetovanje odredili područjem aktivnosti pedagoga. Karijeru shvaćamo široko, a to znači da se odnosi i na razdoblje školovanja.

Većina teorija sugerira da određene osobne karakteristike i elementi okoline izlažu osobu određenim iskustvima učenja iz kojih nastaje sustav vrijednosti i, često, izbor karijere. Za razliku od vremena kada se na temelju rezultata na objektiviziranim testovima usklađivalo zanimanje koje je nudilo stabilnost, globalizacijski procesi i brze promjene zahtijevaju drukčije pristupe karijernom savjetovanju. Karijerno savjetovanje nastoji pojedince, podučavanjem zrelim stavovima i vještinama, pripremiti za razvoj karijere u različitim okruženjima (Chen, 2001).

Karijerno je savjetovanje u svojoj povijesnoj dimenziji **oblikovalo** nekoliko kontekstualnih utjecaja: **individualizam i autonomija**; **bogatstvo** – otvorena struktura mogućnosti koja se temelji na zaslugama; **posao kao središnja uloga u životu ljudi** – logički, linearni i progresivni razvoj rada i karijere (Gysbers, Heppner, Johnston i Neville, 2003). Ti kontekstualni utjecaji odražavali su nekoliko **pretpostavki zapadne kulture**: **pojedinaac je primarna jedinica fokusa**; **pojedinci donose odluke o karijeri** (nasuprot obiteljskom ili kolektivističkom odlučivanju); **volja i neograničeni izbori dominiraju pri profesionalnim odlukama**; **svijet rada djeluje kao meritokracija bez predrasuda te uvjerenje da je rad najvažniji aspekt života ljudi**. Te su se pretpostavke oslanjale na statičnu kulturu rada i okruženje koje više ne postoji, čak i za one osobe koje su jednom uživale u benefitima statične kulture rada i okruženja. Karijerno savjetovanje znatno se promijenilo od svog početka, ali je zadržalo mnoge temeljne elemente. I dalje je ostalo poticaj i pomoć mladima u procesu identifikacije

rada, kao i onima koji su u procesu rada, i ta je njegova vrijednost općepriznata. Karijerno se savjetovanje razvijalo više-manje u skladu s promjenama svijeta rada i tržišta. Te su promjene išle od prvih karijernih savjetnika, koji su imali učinke i na ublažavanje socijalnih problema (Gikopoulou (ur.) 2008), preko savjetovanja žena, etnički i rasnih manjina, homoseksualaca, lezbijske i biseksualne populacije te osoba s invaliditetom pa sve do savjetnika 21. stoljeća koji svjedoče čestim promjenama na tržištu rada, uključujući brzo širenje potrebnih vještina, mijenjanje radnog okruženja i transformaciju posla iz jednog formata u drugi (Gysbers, Heppner, Johnston, Neville, 2003). Suvremene teorije karijere i karijernog savjetovanja kontekstualne su i holističke (Chen, 2001).

Da bismo pravilno razumjeli potrebu za promijenjenim pristupom savjetovanju o karijeri u 21. stoljeću, moramo razumjeti pomake koji su se dogodili na terenu od njegova formalnog nastanka prije sto dvadeset godina radom Franka Parsonsa (Maree, 2012). Potreba za pojavom drukčijega paradigmatškog pristupa u karijernom savjetovanju tijekom proteklih dvaju desetljeća očita je. Procesi globalizacije i informacijska tehnologija znatno su promijenili način na koji ljudi rade (Di Fabio i Maree, 2013). Uz nove karijere koje zahtijevaju nove kompetencije, stalno se pojavljuje i savjetovanje za karijeru koje nastoji pratiti te događaje želi li ostati djelotvorno i relevantno u postmodernom društvu (Savickas, 2006a; Watson, 2004, prema Reid i Scott, (2010). Naicker (1994, prema Maree, 2012) tvrdi da ljudi u zemljama razvijenoga gospodarstva mijenjaju karijere u prosjeku pet puta tijekom svoga radnog vijeka. Savickas (2006) tvrdi da su pojedinci u Sjedinjenim Američkim Državama rođeni između 1957. i 1964. imali u prosjeku deset radnih mjesta od svoje osamnaeste do trideset i osme godine. Ti podaci mogu se sažeto primijeniti na sve kontekste jer je opći trend na globalnoj razini da zaposlenici češće *migriraju* između radnih mjesta. Hitno bi trebalo ispitati rastući jaz između onoga što se trenutačno nudi u procesu obrazovanja, unatoč navođenju ishoda učenja na razini visokog obrazovanja, i kompetencija koje su potrebne za uspješno obavljanje poslova (Slomp, Gunn i Bernes, 2014).

Za razliku od vremena kada je kretanje iz škole u radnu sredinu, a zatim u mirovinu bilo predvidivo (Campbell i Ungar, 2004), **neoliberalna ekonomska politika** prisiljava pojedince da preuzmu odgovornost za svoj život jer relativno stabilan postindustrijski svijet rada više ne postoji, a sigurnost, stabilnost i trajnost radnog mjesta nisu zajamčeni (Reid i Scott, 2010). U takvim uvjetima nedostatak savjetovanja o karijeri tijekom obrazovanja i negativan utjecaj toga nedostatka na tercijarno obrazovanje ostavlja velik broj učenika, poslije zaposlenika, u nepovoljnom položaju jer dolaze na institucije visokog obrazovanja bez jasne ideje o tome što njihove buduće karijere zapravo podrazumijevaju (Maree, 2012). **Pedagogija profesionalnog obrazovanja**, odnosno karijerno savjetovanje pred izazovom je da odgovori na goleme učinke koje su ti napreci imali na organizaciju rada i radnih uloga. Profesionalno usmjeravanje poziva se na suočavanje s važnim nizom novih izazova, koji zahtijevaju pažljivu procjenu valjanosti teorijskih modela, metoda istraživanja i prakse, te potreba klijenata (Esbroeck, Palladino Schultheiss, Trusty i Gore, 2009). Osim tih promjena koje nameću potrebu promišljanja novih teorijskih modela, to je promišljanje inicirano i zbog osoba koje imaju jedinstvena životna iskustva, nasljednu pozadina koja se ne može replicirati, skup

vrijednosti, težnje i stavove u različitim kontekstima njihova postojanja, različite društvene i profesionalne uloge istodobno ili sukcesivno. U karijernom savjetovanju treba uzeti u obzir i utjecaj drugih čimbenika kao što su obitelj, zajednica u kojoj osobe žive, njihovi hobiji, javne funkcije koje su dobrovoljne i niz drugih čimbenika koji (karijerno) savjetovanje čine kompleksnim.

Tablica 4. Razlozi za karijerno savjetovanje (i razvoj karijere) u 21. stoljeću (Conlon, 2004).

Čimbenici koji utječu na karijerno savjetovanje (razvoj karijere)	20. stoljeće	21. stoljeće
Demografski	Uglavnom bijela srednja klasa iako se širi i prema drugoj radnoj snazi	Etnički, rasno i rodno s različitim netradicionalnom obiteljskom strukturom i ulogama
Ekonomski čimbenici stare i nove ekonomije	Pomak od proizvodnje do usluga i informacijske ekonomije; pojava nove tehnologije, produktivnost i lojalnost	Rad prelazi nacionalne granice, od radnika se traže najviša znanja; profit je ključ za investicije
Obrasci karijere	Linearno, općenito unutar jedne karijere u životnom vijeku, velika sigurnost radnog mjesta (u zamjenu za lojalnost zaposlenika), ali se ekonomski rast i globalna konkurencija mijenjaju	Različite organizacije, više-struke karijere u životnom vijeku, netradicionalno radno okruženje (npr. rad na daljinu). Rast poduzetništva, što za posljedicu ima smanjenje broja zaposlenih, restrukturiranje potiče promjene u karijeri
Radna prava	Štrajkovi radnika i povećano regulatorno okruženje uvelike su oblikovali domaće reforme, ali to je počelo nestajati	Decentralizirana, globalna ekonomija; širi ekonomski jaz između radnika i višeg menadžmenta; usredotočenost na praksu globalne poslovne etike
Životni trendovi i blagostanje	Rad i život uglavnom su odvojeni, ali općenito kompatibilni. Stabilnije i tradicionalnije strukture obitelji i karijere	Ravnoteža između posla i privatnog života bitna je za zadovoljstvo u karijeri; karijere se moraju adaptirati radi te ravnoteže

Odgovornost poslodavca	Osigurati karijeru i priliku za sve zaposlenike unutar organizacije, u korist radne organizacije. Pažljivo nadgledanje zaposlenika	Postojanje razvojnih mogućnosti za razvoj karijere, unutar ili izvan organizacije. Menadžment služi kao trener i facilitator umjesto tradicionalnog supervizora
Odgovornost zaposlenika/pojedinca	Lojalnost, naporan rad i često radni staž dovode do rasta karijere unutar radne organizacije	Razvojne mogućnosti, cjeloživotno obrazovanje, promjena organizacije za rast karijere
Obrazovanje i izobrazba	Uglavnom dovršena prije pristupanja organizaciji; strukturirani treninzi	Cjeloživotno obrazovanje, koje se očekuje od svih zaposlenika, velikim dijelom izvan organizacije, radi konkurentnosti na tržištu rada
Važnost razvoja karijere	Uglavnom je važno za organizaciju	Uzajamna, ali dominantno individualna

Definiranje karijernog savjetovanja uvjetovano je različitim shvaćanjem karijere koja se u nekim definicijama odnosi samo na razdoblje školovanja i rada kao i na, u širim shvaćanjima, sve etape života i različite kontekste.

Karijerno savjetovanje, odnosno savjetovanje za karijeru, kako sugerira naziv, uglavnom ima za cilj pomoći klijentu da se lakše nosi s pitanjima vezanim uz strukovne aspekte života. U stvaranju *idealnog* scenarija za rješavanje pitanja karijere savjetnik treba klijentu dati točnu dijagnozu i/ili prognozu njegova profesionalnog/životnog razvoja. Međutim, zbog dinamičnih promjena i nepredvidivih situacija, savjetnik treba ukazati i na poteškoće koje se mogu javiti (Kidd, 2006).

Karijerno savjetovanje shvaća se kao niz usluga i aktivnosti kojima se namjerava pomoći pojedincima u bilo kojoj dobi i u bilo kojem trenutku njihova života da izaberu najbolje u obrazovanju, usavršavanju i zanimanju kako bi mogli upravljati svojim karijerama (Zunker, 1998). Ta definicija shvaća povezanost života pojedinca s profesionalnim životom, a uključuje informiranje o tržištu rada, o obrazovnim mogućnostima i mogućnostima zapošljavanja. Osim toga, osobe koje traže savjet potiče na razmišljanje o svojim aspiracijama, interesima, kompetencijama, osobnim atributima, kvalifikacijama i sposobnostima te usklađivanje s dostupnim mogućnostima obrazovanja i osposobljavanja.

Karijerno je savjetovanje **globalni pristup pojedincima u svim aspektima njihova osobnog, profesionalnog i društvenog života, a sastoji se u pružanju informacija, savjetovanja i usmjeravanja s ciljem pružanja potpore svakoj osobi u bilo kojoj fazi njezina života** (Whiston, 2002).

Karijerno je savjetovanje orijentirano na usmjeravanje pojedinca tijekom njegova pokušaja da gradi karijeru u skladu sa svojim vještinama i mogućnostima ili nastojanjima. Karijerno je savjetovanje proces usmjeren na pomaganje u razumijevanju vlastitoga ja kao i radnih trendova, tako da osoba može donositi dobre odluke o karijeri i obrazovanju (Whiston,2002). Savjetovanje o karijeri usredotočuje se na dugoročne ciljeve u karijeri i na više individualnih usmjerenja, a može se provoditi i sa skupinama i nezaposlenima/trožiteljima zaposlenja, studentima, zaposlenim odraslim osobama i marginaliziranim skupinama (Hall, 2002).

Na temelju analize različitih određenja karijerno savjetovanje određujemo kao proces postizanja maksimalne kompatibilnosti između resursa, zahtjeva, težnji ili interesa pojedinca i stvarne ponude u području obrazovanja, osposobljavanja i socijalne i strukovne integracije. Karijerno je savjetovanje holistički, kontinuiran i fleksibilan pristup pojedincu u svim fazama njegova života (formalno obrazovanje, zapošljavanje, socijalna integracija, uključenost u zajednicu, stalan profesionalni razvoj, mijenjanje posla, obiteljski status, prekvalifikacije, odlazak u mirovinu itd.) i svim važnim aspektima života i ulogama koje osoba preuzima u školi, profesiji, društvenom životu, obitelji i slobodnom vremenu. Šira određenja karijernog savjetovanja nastoje holistički shvaćati osobu koja pokazuje kompleksna profesionalna ponašanja i koja nije zbroj neovisnih karakteristika (Capuzzi i Stauffer, 2012). Holizam je vidljiv u shvaćanjima da osoba ima jedinstven život, iskustva, neponovljivu nasljednu pozadinu, svoje vrijednosti, težnje i stavove u različitim kontekstima svoga postojanja te da u svome društvenom i profesionalnom životu istodobno ili uzastopno preuzima različite uloge, a ne samo onu strogo povezanu sa svojim zanimanjem.

Djeca i mladi imaju donekle ograničeno znanje o rasponu mogućih zanimanja i karijere, što može pridonijeti nerealnim karijernim težnjama.

Savjetnik treba:

- Osigurati da mladi imaju odgovarajuće informacije o zanimanjima i karijeri.
- Dati im realnu sliku o zanimanjima (uvjetima rada, opsegu poslova, potrebnim kvalifikacijama i obrazovanju, plaći, mogućnosti zapošljavanja i napredovanja).
- Pomoći mladima da prikupljaju potrebne informacije.
- Posjećivati različite institucije u kojima će dobiti informacije izravno od poslodavaca i/ili zaposlenika.
- Pozivati različite stručnjaka radi razgovora s učenicima.
- Pomagati u pronalaženju volonterskog ili honorarnog rada u različitim područjima svijeta rada.
- Poticati mlade na volontiranje u različitim službama, organizacijama ili radnim centrima.
- Poticati ih na razmjenu informacija o karijeri.
- Poticati ih na dobivanje informacija putem medija.

Literatura

1. Athanasou, J.A., Esbroeck, R. (eds.) (2008). *International Handbook of Career Guidance*, Springer Science + Business Media B.V.
2. Capuzzi, D., Stauffer, M. D. (2012). *CAREER Counseling Foundations, Perspectives, and Applications* (Second Edition), Routledge Taylor & Francis Group.
3. Campbell, C. i Ungar, M. (2004). Constructing a life that works: Part 2, an approach to practice. *The Career Development Quarterly*, 53, 28–40.
4. Chen, Ch. P. (2001). Career counselling as life career integration, *Journal of Vocational Education and Training*, 53:4, 523–542, DOI: 10.1080/13636820100200175.
5. Conlon, Thomas, J. (2004). *Career Development Challenges for the 21st Century Workplace: A Review of the Literature*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492367.pdf>
6. Esbroeck, R., Palladino Schultheiss, D., Trusty, J. i Gore, P. (2009). Introduction to the special issue: an international partnership in vocational psychology and career guidance practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(2), 69–74. doi:10.1007/s10775-009-9159-y
7. Gikopoulou, N. (ed). (2008). *Career Guidance in Europe*. Report on Effective Career Guidance Socrates/Comenius. http://www.career-guide.eu/uploads/CG_Proceedings_2008.pdf
8. Gysbers, N. C., Heppner, M. J., Johnston, J. i Neville, H. A. (2003). Empowering life choices: Career counseling in cultural contexts. In N. Gysbers, M. Heppner, & J. Johnston (Eds.), *Career counseling: Process, issues, and techniques* (2nd ed., pp. 50-76). Boston: Allyn & Bacon.
9. Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
10. Herr, E. L. i Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic approaches*. (5th ed.). NY: Harper Collins.
11. Kidd, J. M. (2006). *Understanding Career Counselling: Theory, Research and Practice*. London: SAGE.
12. Maree, J. G. (2012). A (guided) meta-reflection theory of career counseling: A case study. *South African Journal of Higher Education*, 26, 670–690.
13. Reid, H. L. i Scott, M. (2010). Narratives and career guidance: from theory into practice. In Reid, H.L. (ed). *The Re-emergence of Career: challenges and opportunities*. Occasional Paper of the Centre for Career & Personal Development, Canterbury Christ Church University, pp 27–34.
14. Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 42–70). John Wiley & Sons Inc.
15. Slomp, M. W., Gunn, T. M. i Berne, K. B. (2014). Training Pre-Service Teachers in Career Education: Developing Foundational Perceptions, Knowledge and Skills. *The Canadian Journal of Career Development/Revue canadienne de développement de carrière*. Volume 13, Number 2.
16. Watson, M. B. (2006). Career counseling theory, culture, and constructivism. In: McMahon, M. i Patton, W. (ed.), *Career counseling. Constructivist approaches*. Oxon: Routledge.
17. Whiston, S. C. (2002). Application of the principles: Career counseling and interventions. *The Counseling Psychologist*, 30, 218–237. doi:10.1177/0011000002302002.
18. Zunker, V. G., (1998). *Career counseling, applied concepts of life planning*. (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

12.2. Karijera

U ovom dijelu poglavlja studenti će dobiti relevantne informacije o karijeri.

Očekuje se da će studenti moći prepoznati promjenu shvaćanja karijere u različitim kontekstima.

Ključne riječi: karijera, tradicionalno shvaćanje, suvremeno shvaćanje, protejska karijera, karijera bez granica

Za razumijevanje karijernog savjetovanja važno je određenje pojma karijere. Riječ **karijera** potječe od latinske riječi **carrare**, a izvorno označava cestu, odnosno put (Gutić Marinčić, 2018) i koristi se za označavanje vlastita napretka tijekom radnog vijeka, osobito u određenoj struci ili djelatnosti. U rječniku stranih riječi navodi se da riječ **karijera** dolazi iz francuskog jezika (*carriere* – trkalište), a označava životno poprište, uspješno uzdizanje na području društvene, službene, znanstvene i druge djelatnosti. Karijera je zanimanje, profesija, djelatnost (Klaić, 2007).

Značenje i definicija karijere još uvijek se različito shvaćaju i taj nedostatak konceptualne jasnoće odražava kontekst u kojem su značenje i definicija nastale i u velikoj mjeri prati promjene radnog i životnog okruženja. Pojam karijere kritiziran je zbog fokusa na zapadnu srednju klasu i nedostatka njegove primjenjivosti u drugim kulturama i manje razvijenim zemljama, jer karijera pojedinca ovisi o njegovim kulturnim vrijednostima. Walker i Tracey (2012) pronašli su razlike u percepciji karijere između afroameričkih i bijelih studenata. Afroamerikanci su bili više posvećeni društvenim i poduzetničkim zanimanjima u odnosu na bijele studente jer su vjerovali da su te vrste zanimanja korisne njihovoj zajednici. Ti rezultati pokazuju utjecaj kulture na izbor karijere. Dok individualisti gledaju na sebe kao osobe neovisne o drugima, osobe iz kolektivističke kulture stavljaju veliku vrijednost na grupne ciljeve i društvene norme.

Dok se iz vremena Parsonsa (1909) pojmovi *karijera*, *zvanje* i *zanimanje* često upotrebljavaju kao sinonimi, u suvremenijim pristupima povlače se jasnije granice između njih. **Korijeni razvoja karijere proizlaze iz rada Franka Parsonsa** koji sugerira usklađivanje osobnih zahtjeva s vanjskim okruženjem jasnim razumijevanjem sebe, svojih sklonosti, vještina, interesa, ambicija, sposobnosti, ograničenja te razumijevanjem njihovih uzroka, znanjem o zahtjevima, uvjetima, prednostima i nedostacima i perspektivama u različitim područjima rada te istinskim razmišljanjem o odnosima tih dviju skupina činjenica (Babarović i Šverko, 2012). Iz tih je početaka niz teorija, koje su se fokusirale samo na čimbenike izbora karijere, kao što su osobine pojedinca i radno mjesto, evoluiralo te se danas nastoji sveobuhvatnije gledati na karijeru. Na promjene određivanja karijere, osim promjena u okruženju, utječu i promjene stavova o karijeri i promjene u ponašanju pojedinca kao odgovor na mnoge čimbenike, uključujući povećanje životnog i radnog vijeka, mijenjanje obiteljskih struktura, što znači sve veći broj parova s dvojnou karijerom, povećanje samohranih radnika i zaposlenika s odgovornostima za starije osobe te rastući broj pojedinaca koji žele ispuniti potrebe za osobnim učenjem, razvojem i rastom (Sullivan i Baruch, 2009). Neki pojedinci privremeno prekidaju posao da bi se brinuli o djeci ili starijim osobama, povećali svoje obrazovanje

ili stekli dragocjenosti volonterskim radom kako bi izgradili svoj životopis i olakšali si povratak na posao. Holland (1958, prema Mulhall, 2014) ističe da se u rigidno strukturiranim društvima karijera objektivno sastoji od niza statusa koji određuju službenike. Međutim, pojedinac ima slobodu kreirati vlastiti položaj i karijera nikako nije iscrpljena u nizu poslova i profesionalnih postignuća. Postoje i druge točke u kojima život dodiruje društveni poredak i druge društvene uspjehe (Hughes, 1958, prema Mulhall, 2014). Holland (1997, prema Babarović i Šverko, 2012) pretpostavlja da postoji šest tipova ličnosti (realistički, istraživački, umjetnički, socijalni, poduzetnički i konvencionalni) i šest korespondentnih tipova radnih okolina, a najveća podudarnost ostvaruje se onda kada se osoba nalazi u istovjetnoj radnoj okolini, što dovodi do visoka stupnja zadovoljstva poslom i dobrih profesionalnih dostignuća.

U tradicionalnijim se određenjima karijera povezuje s posljedicom akumuliranoga radnog iskustva i određena je kao evoluirajući slijed radnog iskustva osobe tijekom vremena (Arthur, Inkson i Prinegle, 1999, prema Gutić Marinčić, 2018). Drugim riječima, tradicionalni pristup karijeru definira kao progresivno linearno napredovanje u jednoj ili dvjema organizacijama, a zamišljena je kao evoluirajući proces kroz niz stupnjeva prema vrhuncu moći, prihoda i prestiža unutar hijerarhijske organizacije (Enache, Sallan, Simo i Fernandez, 2011).

Tradicionalne definicije kritizirane su zbog ograničavanja karijere na profesionalni radni život, koji uključuje napredovanje, pa je predloženo proširenje na druge životne uloge i kontekste. U širem kontekstu karijera je niz pozicija koje se održavaju tijekom života, neke od njih istodobno, a profesionalna je karijera redoslijed ili kombinacija radnih mjesta tijekom života osobe (Super, 1957, prema Mulhall, 2014). U širem određenju karijere valja uzeti u obzir dva čimbenika koja objašnjavaju fenomen uspjeha u karijeri, a obuhvaćaju iskustva na individualnoj razini i iskustva na organizacijskoj razini. To proširenje u definiciji karijere odnosi se na redoslijed glavnih pozicija koje je osoba zauzela tijekom svojega radnog vijeka, uključujući različite uloge povezane s poslom, kao što je uloga učenika, studenta, zaposlenika i umirovljenika, te komplementarne stručne, obiteljske i građanske uloge (Patton i McMahon, 2014). Savickas (2012) ističe da karijera označava razmišljanje o profesionalnom ponašanju, a ne samo ponašanje. Razmišljanja se mogu odnositi na stvarne događaje kao što je zanimanje (objektivna karijera) ili na njihova značenja (subjektivna karijera).

Sullivan i Baruch (2009) karijeru definiraju kao radni odnos pojedinca i druga relevantna iskustva, unutar i izvan organizacija, koja čine jedinstven uzorak životnog vijeka pojedinca. Ta definicija prepoznaje fizički moment kao što su odnosi između razina radnih mjesta, poslodavaca, zanimanja i djelatnosti, tumačenja pojedinca, uključujući percepciju karijernih događaja (npr. gubitak posla kao neuspjeh u odnosu na priliku za novi početak), alternative karijeri (ograničene ili neograničene opcije) i ishode (kako se definira uspjeh u karijeri). Karijera se ne događa u vakuumu, već je povezana s mnogim kontekstualnim čimbenicima kao što su nacionalna kultura, gospodarstvo i političko okruženje te osobni čimbenici (Sullivan i Baruch, 2009). Hall (1976) određuje karijeru kao osobno odabranu sekvencu stavova i ponašanja koji su povezani s radnim iskustvom i aktivnostima tijekom cijelog života.

U proširenju određenja te usredotočenosti na pojedinca i uključivanje kontekstualnih izazova Richardson (2012) ističe da je karijera ograničen i nevažan koncept

te ističe pristranosti srednje klase u percepciji i ideologiji shvaćanja karijere. Koncept karijere treba kreirati prema načinu na koji ljudi stvaraju vlastito značenje rada u životu pa u rasprave o karijeri treba uključiti pojmove kao što su *posao*, *radno mjesto*, *zanimanje*, *rad* i *karijera*. Richardson (1993, prema Richardson, 2012) definira rad općenito kao ljudsku aktivnost koja je pokrenuta radi individualnog uspjeha i zadovoljstva, za izražavanje postignuća i stremljenja prema postignuću, radi zarade za život, za daljnje ambicije i samopotvrđivanje. Richardson i Schaeffer (2013) ističu da je veza između plaćenog rada i karijere artefakt uspona kapitalizma, a da se o neplaćenom radu ne raspravlja iako je ta rasprava važan izazov društvenim vrijednostima shvaćenim unutar kapitalističke hegemonije. Neplaćeni rad (*care work*) uključuje brigu o osobama (uključujući i sebe), o odnosima, zajednicama i organizacijama te fizičkom svijetu. Autori su predložili dvostruki model rada, koji se bavi plaćenim i neplaćenim radom, o kojem većina ljudi ne govori kao o iskustvu na poslu, a koji je jednako važan, čime se stvara radikalna rekonfiguracija načina na koji ljudi govore o iskustvu o radu koje je bitan dio njihovih života (Richardson i Schaeffer 2013; Richardson, 2012).

U odnosu na vremena koja je odlikovala relativna stabilnost, danas su razvijeni različiti koncepti karijere i metafore koji upućuju na metamorfozu karijere. Razvijen je koncept **protejske karijere** kao odgovor na dinamiku suvremenih radnih situacija (Sullivan i Baruch, 2009). Riječ *protejska* preuzeta je iz grčke mitologije u kojoj Protej simbolizira grčki mit u kojem ima čudnu sposobnost mijenjanja oblika kako bi izbjegao prijetnje. Na temelju metafore grčkog boga Proteja, protejski karijerist može preurediti i repakirati svoje znanje, vještine i sposobnosti kako bi se zadovoljili zahtjevi promjena radnog mjesta i potrebe zaposlenika za samoispunjavanjem (Hall, 1996: Zafar i Mat Norazuwa 2012; Richardson, 2012; Richardson i Schaeffer, 2013; Briscoe i Finkelstein, 2009; Volmer i Spurk, 2010; Conlon, 2004). Taj koncept karijere upravljanje i razvoj prebacuje na pojedinca, a ne na organizaciju. Obilježja su protejske orijentacije sljedeća: sloboda i rast, profesionalna predanost, postignuće, psihološki uspjeh potragom za smislenim radom i otkrićem *poziva*, odnosno *potpisivanje ugovora sa samim sobom*, tj. samousmjeravanje i kongruencija osobnih vrijednosti (Hall, 1996). Preuzimanje odgovornosti za upravljanje razvojem karijere može pružiti pozitivne psihološke ishode, uključujući zadovoljstvo karijerom i životom, povećanu samoučinkovitost i dobrobit te vanjski napredak u karijeri (Hall, 1996). Taj se koncept karijere kritizira (Gubler, 2011) zbog prilično normativna pogleda na protejsku karijeru koja je ukorijenjena u američkoj kulturi i njezinim temeljnim normama i vrijednostima te ima ograničiti opseg i primjenjivost na različite kulture.

Koncept protejske karijere u određenoj se mjeri odnosi na karijeru bez granica. To je koncept koji su razvili DeFillippi i Arthur (1994, prema Gerli, Bonesso i Pizzi, 2015). **Karijera bez granica** opisuje slijed mogućnosti zapošljavanja koje prelaze okvire jednog poslodavca, a pojedinci su neovisni o tradicionalnoj organizaciji. Karijera bez granica odnosi se na preferencije mobilnosti organizacije – fizičku pokretljivost ljudi i psihološku mobilnost. Preferencija organizacijske mobilnosti znači pozitivan stav prema provođenju stvarnih poteza između različitih zanimanja, radnih mjesta i organizacija (Gerli, Bonesso i Pizzi, 2015; Briscoe i Finkelstein, 2009). Osobe s velikom preferencijom mobilnosti organizacije mogu raditi u nekoliko različitih organizacija te prelaze

organizacijske granice prihvaćanjem zaposlenja u drugim tvrtkama, a psihološka mobilnost utječe na energiju i podiže raspoloženje u radu s ljudima, uz stjecanje novih iskustava izvan organizacije. Karijera bez granica suprotnost je karijeri u organizaciji, tj. karijeri koja se odvija u jednome radnom okruženju. Arthur i Rousseau (1996) koriste taj pojam za opisivanje niza mogućih oblika koji prkose tradicionalnim pretpostavkama zapošljavanja i obećavaju fleksibilniji okvir za konceptualizaciju karijere. Bit je karijere bez granica da obuhvaća sva radna iskustava nastala tijekom vremena, to je pokušaj izbjegavanja subordinacijskog značenja karijere od onih koje se odvijaju uglavnom u velikim, stabilnim tvrtkama (Arthur, 2014).

Obilježja karijere bez granica

- Prelazak granica različitih (odvojenih) poslodavaca: tipična karijera u Silicijskoj dolini
- Utvrđivanje valjanosti i utrživosti izvan okvira trenutnog poslodavca (akademici)
- Održavanje vanjskih mreža ili informacija (posrednici u prometu nekretnima)
- Razbijanje tradicionalnih organizacijskih pretpostavki o hijerarhiji i napredovanju u karijeri
- Odbacivanje postojećih mogućnosti za karijeru iz osobnih ili obiteljskih razloga
- Percipiranje karijere bez granica bez obzira na strukturalna ograničenja (temelji se u potpunosti na individualnom tumačenju činitelja)

Iz navedenih određenja karijere vidljivo je da su rezultat konteksta u kojem je karijera nastala, mijenjala se tijekom vremena u namjeri odražavanja promjenjivog makro- i mikrookruženja.

Važno je zapamtiti

- Karijera se odnosi na redosljed i raznolikost radnih i drugih uloga, plaćenih ili neplaćenih, koje pojedinci imaju tijekom života.
- Karijera je i konstrukt koji omogućuje pojedincima da shvate vrijedne radne prilike te kako njihove radne uloge utječu na različite životne uloge.
- Karijera je putovanje, a ne odredište.
- Karijera ne počinje i ne završava kada dobijemo posao. Karijera započinje u školi, dok se bavimo sportom, dok volontiramo.
- Karijera je bogato i vrijedno iskustvo koje stječemo na poslu u organizaciji i izvan nje, krećući se s posla i na posao, upravljajući svijetom rada.
- Karijera je aktivnost koja dominantno određuje život u osobnom, profesionalnom, obiteljskom i društvenom smislu.

Pitanja za diskusiju

1. Komentiraj karijeru bez granica s aspekta svojega budućeg zanimanja.
2. Koji su najvažniji čimbenici koji utječu na karijeru bez granica?

Primjeri pitanja intervjua za posao

- Zbog čega ste se prijavili za ovaj posao?
- Kako ste za njega doznali?
- Kako biste saželi svoju povijest rada i obrazovanja?
- Možete li opisati jedno ili dva najvažnija postignuća?
- Opišite jedno ili dva najveća razočaranja koje ste imali u svojoj radnoj povijesti.
- Što je vama važno u organizaciji i radnoj sredini?
- Koje su vaše jake strane za ovaj posao?
- Što trebate poboljšati?
- Kada vam je ukazano na probleme ili ste sami prepoznali probleme u obavljanju posla, što se učinili radi poboljšanja?
- Radite li radije sami ili u grupama?
- S kakvim ste suradnicima najteže radili i zašto?
- Možete li dati primjer svoje sposobnosti vođenja drugih?
- Što biste željeli izbjeći na poslu? Zašto?
- Kakav ste imali pritisak na prethodnom poslu?
- Što vam je najvažnije na poslu?
- Što smatrate da ste dobro radili na poslu, odnosno u čemu ste postigli najveći uspjeh?
- Koji su vaši dugoročni ciljevi zapošljavanja ili karijere?
- Koji biste posao željeli raditi za pet godina?
- Što mislite da trebate razvijati vezano za vještine i znanja kako biste bili spremni za tu priliku?
- Zašto biste mogli biti uspješni u takvu poslu?
- Kako se ovaj posao uklapa u vaše ukupne ciljeve karijere?
- Koje su osobe i situacije najviše utjecale na vašu karijeru?
- Koji su vas posebni aspekti obrazovanja ili obuke pripremili za ovaj posao?
- Koji su sadržaji u obrazovanju najviše pomogli u obavljanju posla?
- Što biste najviše željeli postići ako dobijete ovaj posao?

- Koji bi bili razlozi da napustite ovaj posao?
- Koji je vaš profesionalni cilj?
- Opišite na osnovi čega utvrđujete što su najvažniji prioriteti u obavljanju posla.
- Opišite tešku prepreku koju ste morali prevladati? Kako ste se nosili s tim? Što mislite, kako je to iskustvo utjecalo na vašu osobnost ili sposobnost?
- Kako biste opisali sebe kao osobu?
- Što smatrate svojim najvećim postignućima do sada? Zašto?
- Što u vama stvara osjećaj najvećeg zadovoljstva na poslu? Što vas najviše frustrira? Kako se obično nosite s frustracijama?
- Jeste li aktivni u građanskim organizacijama?
- Što točno radite u građanskim aktivnostima u kojima sudjelujete?

Izvor: <https://hr.unl.edu/employment/toolbox/interviewquestions.pdf> (pristupljeno 12. veljače 2019.)

Literatura

1. Arthur, M. B. (2014). The boundaryless career at 20: where do we stand, and where can we go? *Career Development International*, Vol. 19 Iss 6 pp. 627–640.
2. Arthur, M. B., Rousseau D. M. (1996). A Career Lexicon for the 21st Century. *The Academy of Management Executive* (1993–2005), Vol. 10, No. 4.
3. Briscoe, J. P., Finkelstein, L. M. (2009). The “new career” and organizational commitment: Do boundaryless and protean attitude make a difference. *Career Development International*, 14(2) 242–260. <http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966424>.
4. Conlon, T. J. (2004). Career Development Challenges for the 21st Century Workplace: A Review of the Literature. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492367.pdf> (11.02. 2019).
5. Di Fabio, A., Maree, J. G. (2013). Career Counselling: The usefulness of the Career Interest Profile (CIP). *Journal for Psychology in Africa*, 23(1), 41–51.
6. Gerli, F., Bonesso, S., Pizzi, C. (2015). Boundaryless career and career success: the impact of emotional and social competencies. *Frontiers in psychology*, 6, 1304. doi:10.3389/fpsyg.2015.01304.
7. Gubler, M. (2011). *Protean and boundaryless career orientations –An empirical study of IT professionals in Europe*. (Doctoral Thesis https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/8938/1/Gubler_2011_PhD_Career-orientations_FINAL.pdf)
8. Gutić Marinčić, S. (2018). Podrška organizacija u realizaciji karijere zaposlenih. *Obrazovanje za poduzetništvo* - E4E, 8 (Special issue) 9–22. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/196925>
9. Hall, D. (1996). Protean Careers of the 21st Century. *The Academy of Management Executive* (1993–2005), 10(4), 8–16. (<http://www.jstor.org/stable/4165349>. 12.03. 2019).
10. Mulhall, S. (2014). Careers and Career Development, in Hamey, B. and Monks, K. (eds.) *Strategic HRM: Research and Practice in Ireland*, pp. 211–229, Dublin, Orpen Press.
11. Richardson, M. S. (2012). Counseling for Work and Relationship. *The Counseling Psychologist*, 40(2), 190–242. <https://doi.org/10.1177/0011000011406452>.
12. Richardson, M. S., Schaeffer, C. (2013). Expanding the discourse: A dual model of working for women (and men's) lives. In W. Patton (Ed.), *Women's working lives: Moving the boundaries of our discourse* (pp. 23–50). Rotterdam: Sense Publishers.

13. Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling. Putting theory and research to work*, 1, 42–70.
14. Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19.
15. Savickas, M. L. (2015). *Life-Design Counseling Manual* <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>
16. Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
17. Sullivan, S. E., Baruch, Y. (2009). Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration. *Journal of Management*, 35(6), 1542–1571. <https://doi.org/10.1177/0149206309350082>
18. Maree, J. G. i Twigge, A. (2016). Career and Self-Construction of Emerging Adults: The Value of Life Designing. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02041>
19. Maree, J. G. (2012). A (guided) meta-reflection theory of career counseling: A case study. *South African Journal of Higher Education*, 26, 670–690.
20. Maree, K. (Ed.). (2007). *Shaping the story: A guide to facilitating narrative career counselling*. Pretoria, South Africa: Van Schaik.
21. Reid, H.L. i Scott, M. (2010) Narratives and career guidance: from theory into practice. In Reid, H.L. (ed) *The Re-emergence of Career: challenges and opportunities*. Occasional Paper of the Centre for Career & Personal Development, Canterbury Christ Church University, pp 27–34.
22. Welde, A. M. J., Bernes, K. B., Gunn, T. M. i Ross, S. A. (2016). Career Education at the Elementary School Level: Student and Intern Teacher Perspectives. *Journal of Career Development*, 43(5), 426–446. <https://doi.org/10.1177/0894845316633524>
23. Zafar, J. Mat Norazuwa B. (2012). Protean Career Attitude, Competency Development & Career Success: A Mediating Effect of Perceived Employability. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, April 2012, Vol. 2, No. 4

12.2.1. Uspjeh u karijeri

U ovom se dijelu poglavlja daju informacije o uspjehu u karijeri.

Očekuje se da će studenti biti sposobni prepoznati čimbenike koji utječu na uspjeh u karijeri.

Ključne riječi: uspjeh, objektivna i subjektivna dimenzija

Karijera je složen konstrukt koji uvelike zanima znanstvenike i praktičare. Recentna literatura obiluje različitim definicijama, teorijama, modelima i programima koji omogućuju intervenciju u karijeru s ciljem predviđanja i olakšavanja uspjeha (Ballout, 2007). Provedeno je mnoštvo istraživanja kojima se nastojalo utvrditi čimbenike koji utječu na karijeru/uspjeh karijere.

Kao i svaki uspjeh, i uspjeh u karijeri varijabilna je kategorija. Ipak, uspjeh u karijeri možemo odrediti kao pozitivne psihološke ili radne ishode ili postignuća koja nastaju kao rezultat nečijega radnog iskustva (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005). Uspjeh u

karijeri kumulativni je ishod, proizvod agregiranih ponašanja u razmjerno dugom vremenu (Ballout, 2007). Uspjeh sugerira postojanje subjektivne i objektivne dimenzije. Objektivna je uspješna karijera izravno opažljiva, mjerljiva i provjerljiva preko nepristrane treće strane, a subjektivnu karijeru doživljava izravno osoba koja je angažirana u svojoj karijeri (Heslin, 2005; 2005a). Objektivni uspjeh u karijeri definiran je provjerljivim postignućima kao što su plaća, napredovanje i radni status, koji se dugo smatraju obilježjima uspjeha u karijeri u društvu u kojem se ostvaruje karijera (Walker i Tracey, 2012). Objektivni uspjeh u karijeri odražava zajedničko društveno razumijevanje (Mullhall, 2014).

Subjektivni uspjeh u karijeri određen je reakcijama pojedinca na odvijanje (rast) karijere. Hall i Chandler (2005) ističu da je *zadovoljstvo karijerom* glavni indikator subjektivnog *uspjeha u karijeri*. Postoji konsenzus o tome da je zadovoljstvo karijerom sinonim za *subjektivni kriterij uspjeha* (Enache, Sallan, Simo i Fernandez, 2011). Subjektivna dimenzija odnosi se na postignuće prema vlastitoj želji i procjeni u svim dimenzijama koje su važne za pojedinca jer je nerealno očekivati da svi članovi neke radne sredine imaju iste vrijednosti. Osobe imaju različite težnje u karijeri i pridaju joj različite vrijednosti kao što su dohodak, sigurnost zaposlenja, mjesto rada, status, napredovanje preko različitih poslova, pristup učenju, važnost rada u odnosu na osobno i obiteljsko vrijeme i slično (Dai i Song, 2016). Objektivna i subjektivna karijera mogu biti povezane jer objektivni uspjeh može biti temelj za subjektivnu procjenu uspjeha, a jednako tako subjektivni uspjeh može osobu učiniti samouvjerenom, može poboljšati njezinu motivacija i težnju ka cilju, a ti motivacijski učinci mogu tijekom vremena dovesti do objektivnijeg uspjeha (Abele i Spurk, 2009).

Iako je uspjeh u karijeri varijabilna kategorija, u neoliberalnoj je politici dobio veliku važnost, što je vidljivo i u orijentaciji obrazovnih politika na akademsko postignuće učenika. Ta orijentacija rezultira ranim uključivanjem savjetnika u obrazovno usmjeravanje učenika s namjerom postizanja što boljega školskog uspjeha, koji se ujedno shvaća preduvjetom uspješne karijere.

Uspjeh u karijeri su:

- Dobra plaća
- Sigurno radno mjesto
- Mogućnost napredovanja
- Ugled u radnom okruženju
- Ugled u zajednici
- Materijalna bogatstva (luksuzan stan, auto, odjeća, putovanja)
- Zadovoljstvo
- Mogućnost putovanja
- Mogućnost učenja
- Dobar omjer radnog i slobodnog vremena

Komentiraj navedene pokazatelje.

Literatura

1. Abele, A. E., Spurk, D. (2009). How do objective and subjective career success interrelate over time. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 803–824.
2. Arthur, M. B., Khapova, S. N., Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177–202.
3. Ballout, H. I. (2007). Career success – The effects of human capital, person-environment fit and organizational support. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 22 No. 8. p. 741–765.
4. Dai, L., Song, F. (2016). Subjective Career Success: A Literature Review and Prospect. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 4, 238–242.
5. Enache, M., Sallan, J. M., Simo, P., Fernandez, V. (2011). Career attitudes and subjective career success: tackling gender differences. *Gender in management an International Journal*, 26(3), 234–250.
6. Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
7. Hall, D. T., i Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155–176.
8. Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 113–136.
9. Heslin, P. A. (2005 a). Experiencing Career Success. *Organizational Dynamics*, Vol. 34, No. 4, pp. 376–390.
10. Mulhall, S. (2014). Careers and Career Development. in Harney, B. and Monks, K. (eds.) *Strategic HRM: Research and Practice in Ireland*, pp. 211–229, Dublin, Orpen Press.
11. Walker, T. L., Tracey, T. J. G. (2012). Perceptions of occupational prestige: Differences between African American and White college students. *Journal of Vocational Behavior*, 80, pp.76–81.

12.3. Teorije karijernog savjetovanja

Ovaj dio poglavlja donosi tradicionalne i suvremene teorije karijernog savjetovanja.

Očekuje se da će studenti biti sposobni opisati, analizirati i usporediti različite teorije.

Karijerno usmjeravanje i savjetovanje u zapadnom svijetu, ponajviše u Sjedinjenim Američkim Državama, razvilo je sveobuhvatan sustav teorija i strategija intervencija u svojoj više od stotinu godina dugoj povijesti. Iako se karijerno savjetovanje veže uz Franka Parsonsa, valja istaknuti da su se tijekom srednjeg vijeka počela razvijati i formirati određena područja savjetovanja. Profesionalno savjetovanje i usmjeravanje ima svoje korijene u razvoju obrazovnih sustava u ranome srednjem vijeku. Filozof Jan Luis Vives (1493. – 1540.) isticao je potrebu usmjeravanja svake osobe prema vlastitim sklonostima i sposobnostima, a u ranome srednjem vijeku savjetovanje i usmjeravanje mladih obično su provodili svećenici (Thoreson, 1974). Tijekom uspona europskih kraljevina realizirani su naponi usmjereni na prikladno strukovno usmjerenje i u sedamnaestom se stoljeću ističe potreba pisanja knjiga koje mogu pomoći pri odabiru zanimanja. Krajem šesnaestog stoljeća pojavljuje se jedan od prvih tekstova

o opcijama karijere – Tomaso Garzoni napisao je 1626. *The Universal Plaza of All the Professions of the World* (Adediran, 1995). Ipak, formalni programi usmjeravanja pomoću specijaliziranih udžbenika započeli su tek na početku dvadesetog stoljeća.

Osamnaesto stoljeće bilježi daljnji napredak na području profesionalnog usmjerenja i obrazovnih teorija i u Europi i u Americi (Gibson i Mitchell, 2005). Napisane su mnoge knjige o profesionalnom usmjeravanju (Gladding, 1996). **J. J. Rousseau** je, primjerice, zagovarao popustljivost u učenju i učenje radom. **J. Pestalozzi** je smatrao da se društvo može reformirati samo do mjere u kojoj je pojedincu pružena pomoć da sam sebi pomogne. U SAD-u je **T. Jefferson** prvi predložio stvaranje sustava javnog obrazovanja koji bi osigurao pravedniju raspodjelu prilika za svu djecu. Vjerovao je da djeca uz dobro usmjeravanje u školama mogu steći dobro znanje, razviti svoje sposobnosti i moral (Carpenter, 2013; Erford, 2003).

Frank Parsons imao je viziju boljeg svijeta i tome se neumorno posvećivao (Jones, 1994) te je u kratkom razdoblju od 1906. do 1908. pokrenuo pokret za profesionalno usmjeravanje koji se temeljio na osnivanju organizacije poznate pod nazivom *Vocation Boureau* iz Bostona i kreiranju načela i metoda profesionalnog savjetovanja. U knjizi *The City for the People* (1899) ističe potrebu osnivanja ureda koji bi mladima pomogao u odabiru budućeg zanimanja, u pripremi za to zanimanje, u pronalaženju resursa u osobi te u izgradnji učinkovite i uspješne karijere. Parsons je smatrao je da na mudar izbor zanimanja djeluju tri grupe čimbenika: (1) jasno razumijevanje sebe, svojih sklonosti, interesa, ambicija, resursa, ograničenja i njihovih uzroka; (2) poznavanje zahtjeva i uvjeta uspjeha, prednosti i nedostataka, nadoknade, mogućnosti i perspektiva u različitim linijama rada; (3) analitička analiza odnosa tih dviju skupina čimbenika (Mann, 1950). Od tog se vremena karijerno savjetovanje razvijalo i postalo prilično zrela disciplina u dvadeset i prvom stoljeću, s jakom teorijskom i empirijskom bazom te potencijalom da se u godinama koje su pred nama dalje razvija u globalniju disciplinu. Doista, pitanja vezana uz strukovno obrazovanje i karijeru pronalazimo u različitim kulturama (McMahon i Yuen, 2009; Welde, Bernes, Gunn i Ross, 2016; Slomp, Gunn i Kerry, 2014). U doba ekonomske globalizacije mnoge su osobe zabrinute zbog svojeg posla; neke su od tih briga određene jedinstvenom kulturom, a neke su zajedničke mnogim kulturama.

Na polju karijere izraslo je niz teorija. Neke od njih imaju snažne psihometrijske korijene, neke se uglavnom temelje na razvojnoj psihologiji, a neke su *samostalno* nastale na području savjetovanja (Young, Marshall i Valach, 2007). Savjetnici za karijeru (bili) su pod utjecajem suvremenih teorija ličnosti i osobnosti – psihodinamske teorije Adlera i Freuda, Skinnerove teorije ponašanja, teorije socijalnog učenja (Rotter, 1954) i egzistencijalno-fenomenološke teorije (Rogers 1951). Rogersov pristup u velikoj je mjeri utjecao na praksu savjetovanja o karijeri i jasno je da je u tome bio ispred svoga vremena. Rogersov (1951, prema Witty, 2007) pristup može se sažeti u vjerovanje da svako ljudsko biće zaslužuje poštovanje, da je vrijedno te da može donositi odluke na temelju vlastitih razmišljanja i metarefleksija. Egzistencijalno-fenomenološki svjetonazor ističe pojmove kao što su individualno iskustvo, izbor i djelovanje. Ljudska se bića smatraju majstorima vlastite sudbine; ona mogu *voditi, regulirati i kontrolirati [sebe]* (Rogers 1951, prema, Witty, 2007).

Literatura

1. Adediran, S. A. (1995). *Handbook of Guidance and Counseling*. Ado – Ekiti Publisher Hope books.
2. Carpenter, J. (2013). Thomas Jefferson and the Ideology of Democratic Schooling. *Democracy & education*, vol 21, no. 2 .
3. Erford, B. T. (2003). *Transforming the school counseling profession*. N J: Merrill Prentice-Hall.
4. Gladding, S.T. (1996). *Counseling: A Comprehensive Profession*, (3rd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
5. Gibson, R. L., Mitchell, M. H. (2005). *Introduction to Counseling and Guidance* (6th ed.) New Delhi.
6. Jones, J. A. (1970). *Principles of Guidance*. (7 ed). McGraw Hill Book company, Inc; New York.
7. Mann, A. (1950). Frank Parsons: The Professor as Crusader. *Journal of American History*, Volume 37, Issue 3, December 1950. <https://doi.org/10.2307/1893322>.
8. Patton, W. i McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework Of Career Development And Counseling: Connecting Theory And Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28 (2).
9. Slomp, M. W., Gunn, T. M., Bernes, K. B. (2014). Training pre-service teachers in Career Education: Developing foundational perceptions, knowledge and skills. *The Canadian Journal of Career Development*, 13, 18–34. Google Scholar.
10. Welde, A. M. J., Bernes, K. B., Gunn, T. M. i Ross, S. A. (2016). Career Education at the Elementary School Level: Student and Intern Teacher Perspectives. *Journal of Career Development*, 43(5), 426–446. <https://doi.org/10.1177/0894845316633524>
11. Witty, M. (2007). Client-Centered Therapy. *Journal of Applied Psychology*, 36. 35–50. [10.1007/978-0-387-29681-4_3](https://doi.org/10.1007/978-0-387-29681-4_3).
12. Young, R. A., Marshall, S. K. i Valach, L. (2007). Making career theories more culturally sensitive: Implications for counseling. *The Career Development Quarterly*, 56(1), 4–18. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00016.x>.

12.3.1. Teorija prilagodbe radu

Ključne riječi: teorija prilagodbe radu, pojedinac, radno okruženje, prediktivni model, model interakcije

Teorija prilagodbe radu karijeru određuje kao interaktivni i recipročni proces između pojedinca i radnog okruženje (Dawis i Lofquist, 1984, prema Eggerth, 2008). Odnos pojedinca i okoline objašnjava se temeljem potreba (plaća, ugodni suradnici, dobri radni uvjeti) i potkrepljenja koje pruža radna sredina (Babarović i Šverko, 2012). Najjednostavnije rečeno, pojedinci mogu smatrati da ispunjavaju zahtjeve rada u radnom okruženju te zauzvrat očekivati da radno okruženje ispunjava širok spektar financijskih, socijalnih i psiholoških potreba pojedinca. Ta teorija pruža okvir na temelju kojega se mogu predvidjeti **ishodi podudaranja između pojedinca i radnog okruže-**

nja (prediktivni model) i opisati tekući proces interakcije (prilagođavanja radu) između radnika i radnog okruženja (model interakcije) (Eggerth, 2008).

Teorija prilagodbe radu, koja je nastala pod snažnim utjecajem **Edwarda Tolmana i B. F. Skinnera**, teorija je o razvoju karijere vezana za tradiciju individualnih razlika u profesionalnom ponašanju (**korespondencija osobe i okruženja**), pri čemu se promatraju izbor karijere i razvoj kao stalni procesi prilagodbe u kojima: a) osoba traži radne organizacije i okruženja koja bi odgovarala njezinim potrebama i (b) organizacija zauzvrat traži pojedince koji imaju sposobnost ispunjavanja njezinih zahtjeva. Za osobu je središnji zahtjev koji organizacija treba ispuniti zadovoljenje potreba (psiholoških i tjelesnih), odnosno zadovoljenje vrijednosti. S druge pak strane, za organizaciju su središnji zahtjevi sposobnosti koje se operacionaliziraju kao dimenzije vještina koje osoba ima, a koje su potrebne organizaciji u određenom vremenu (Leung, 2008). U praksi, međutim, postoje situacije u kojima je radnik zadovoljan poslom, ali iz perspektive poslodavca, koji je njime nezadovoljan, radnik je u opasnosti da izgubi posao. Suprotno tome, poslodavac može biti zadovoljan performansama radnika, ali radnik može biti nezadovoljan poslom i tražiti drugo zaposlenje. Za razliku od takvih situacija najstabilnije su situacije zapošljavanja one u kojima su i radnik i poslodavac zadovoljni.

U prilagodbi radu postoji **prediktivni model** utemeljen na osnovnoj pretpostavci da se pojedinci ponašaju na način koji ispunjava njihove potrebe. Okolinski događaji koji zadovoljavaju potrebe jesu potkrepljenja. Zanimanja se mogu okarakterizirati različitim stupnjem potkrepljenja koja stoje na raspolaganju radnicima koji obavljaju određeni posao. Pojedinci se mogu okarakterizirati i prema različitim zahtjevima ili različitim potkrepljenjima. Slično tome, radna mjesta imaju zahtjeve ponašanja (radne vještine) za radnika. Zadovoljstvo radnika i organizacije ne mora biti jednakomjerno. Prediktivni model teorije prilagodbe radu odgovara potrebama radnika i potkrepljenjima na radnome mjestu. Korepondencija je podudaranje između potreba radnika i potkrepljivača iz radnog okruženja, koji se mogu koristiti za predviđanje zadovoljstva poslom (Dawis, England i Lofquist, 1964). Izraz *korespondencija* odnosi se i na stupanj do kojeg radnik ispunjava zahtjeve radnog mjesta i koliko su uvjeti radnog mjesta podudarni zahtjevima radnika. Ako je zadovoljstvo obostrano, predviđa se ostanak i zadržavanje na poslu. Unutarnje zadovoljstvo poslom odnosi se na one aspekte posla koji su svojstveni prirodi posla i koje radnik interno doživljava (npr. osjećaj izazova, osjećaj postignuća i stupanj neovisnosti). Vanjsko zadovoljstvo poslom odnosi se na aspekte koji nisu svojstveni prirodi posla već su prvenstveno pod kontrolom poslodavca (Dawis, England i Lofquist, 1964). Druga osnovna pretpostavka teorije prilagodbe radu jest da pojedinci nastoje postići i održavati korespondenciju sa svojim okruženjem. Održavanje korespondencije je prilagodba radu. Nakon početnih dana, ostatak vremena u radu troši se na prilagođavanje promjenjivim radnim okolnostima nastalih iz vanjskog okruženja (korporacijskog spajanja, smanjenja broja zaposlenih ili redizajna poslova) ili promjena koje su interno vođene (traženje i/ili postizanje promocije i uravnoteženja sukobljenih zahtjeva posla i obitelji) (Eggerth, 2008).

Prilagođavanje između osobe i okoline ne mora uvijek biti savršeno jer može biti da je, primjerice, osoba odabrala pogrešnu karijeru ili je poslodavac odabrao pogrešnog kandidata. Čak se i dobra podudarnost može s vremenom mijenjati jer se kom-

petentnosti osobe mogu razviti tako da osoba preraste svoju ulogu ili promijeni svoje prioritete u poslu. Jednako je tako priroda posla ili priroda nagrade koju poslodavac može ponuditi promjenjiva, a fleksibilnost osobe ili okoline odredit će stupanj do kojeg se može tolerirati bilo koji nedostatak u podudaranju između sposobnosti i zahtjeva i/ili vrijednosti i potkrepljenja. Savjetnik može pomoći pojedincu da se prilagodi promjenama koje donosi novo radno okruženje tako što će ga upozoriti na pozitivne i negativne aspekte te mu *treningom* ukazati na potrebu mijenjanja svojih vrijednosti ili očekivanja. Na razini organizacije, savjetnik treba ukazati na potrebu mijenjanja organizacijskog okruženja.

Literatura

1. Babarović, T. i Šverko, I. (2012). Teorijsko utemeljenje računalnih sustava za profesionalno savjetovanje. *Društvena istraživanja*, 21 (4 [118]), 863–883. <https://doi.org/10.5559/di.21.4.03>.
2. Dawis, R. V., England, G. i Lofquist, L. H. (1964). *A theory of work adjustment*. Minnesota studies in vocational rehabilitation: XV, under support of the U.S. Department of Health, Education, and Welfare). Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED018590.pdf>
3. Eggerth, Donald, E. (2008). From Theory of Work Adjustment to Person–Environment Correspondence Counseling: Vocational Psychology as Positive Psychology. *Journal of Career Assessment*, Vol. 16 No. 1, February 2008 60–74 DOI: 10.1177/1069072707305771
4. Leung, S. Alvin(2008), The Big Five Career Theories. In: Athanasou, J.A. R. Van Esbroeck (eds). *International Handbook of Career Guidance*. Springer Science + Business Media B.V. <http://www.realtutoring.com/career/bigFiveTheory.pdf>

12.3.2. Hollandova teorija karijere

Ključne riječi: profesionalni interes, tipovi ličnosti

John Lewis Holland (1919. – 2008.) odredio je profesionalne interese kao razmjerno stabilne individualne razlike koje utječu na ponašanje unutar poslovnog okruženja. Teorija Johna Hollanda (1997; Šverko, 2003) nudi jednostavan i lako razumljiv tipološki okvir o zanimanju i okruženju. Ova teorija objašnjava profesionalno ponašanje uz praktične savjete kojima je cilj pomoći ljudima u odabiru i/ili promjeni zanimanja i održavanju zadovoljstva poslom (Nauta, 2010). Prema Hollandovoj teoriji, šest je osnovnih tipova ličnosti sa specifičnim profesionalnim interesima i strukturom radne okoline. Holland je identificirao realistični, istraživački, umjetnički, socijalni, poduzetnički i konvencionalni tip.

Tablica 4. Šest osnovnih tipova ličnosti prema Hollandovoj teoriji

Područje interesa	Vještine	Tipična zanimanja	Vrijednosti	Drugi ih vide kao	Sadržaji za razvijanje vještina
Realistični tip					
Rad rukama – izgrada, popravljanje, sastavljanje, upotreba opreme i upravljanje opremom, alatom ili strojevima; često vole raditi na otvorenom	Praktične – rad rukama, preciznost, projektiranje, mjerenje, kretanje, briga o životinjama; slabije razvijene socijalne vještine	Pilot, zemljoradnik, vrtlar, građevinar, inženjer, mehaničar, tapetar, električar, računalni tehnolog, čuvar parka sportaš	Materijalne nagrade za mjerljiva postignuća	Prosječne osobe	STEM-područje, engleski, hortikultura, poljoprivreda, sport
Istraživački tip					
Istraživanja, analiza, razumijevanje, predviđanje, eksperimentiranje i kontrola prirodnih i društvenih fenomena	Analitičko i logično razmišljanje, komuniciranje pisanjem i govorom	Liječnik, biolog, matematičar, zoolog, kemičar	Razvoj i usvajanje znanja	Inteligentne, hladne, racionalne	Engleski jezik, STEM-tehnologija, računalne znanosti
Umjetnički tip					
Pisanje, glazba, dizajn, druge umjetničke aktivnosti	Umjetničko izražavanje ideja, emocija i stanja (pjevanje, sviranje, pisanje, dizajniranje, nastupanje)	Slikar, glazbenik, glumac	Kreativno izražavanje	Čudne, neorganizirane, drukčije i kreativne osobe	Glazba, književnost, jezik, grafički dizajn, računalne znanosti, društvene znanosti
Socijalni tip					
Pomaganje, podučavanje, savjetovanje, pružanje usluga drugima	Komunikacijske (u pisanju i govoru), pomaganje, podučavanje	Pedagog, učitelj, psiholog, socijalni radnik, savjetnik, medicinska sestra, policajac, prodavač, konobar	Briga o drugima, socijalne usluge	Empatične, brižne, otvorene prema drugima	Društvene znanosti, engleski jezik i drugi jezici, matematika, umjetnost, tjelesna i zdravstvena kultura

Područje interesa	Vještine	Tipična zanimanja	Vrijednosti	Drugi ih vide kao	Sadržaji za razvijanje vještina
Poduzetnički tip					
Vođenje drugih ljudi ili upravljanje njima	Prodaja, promocija i uvjeravanje, razvijanje ideja, javni govor, upravljanje, organiziranje	Prodavač, odvjetnik, političar, računovođa, vlasnik tvrtke, izvršni direktor ili menadžer, putnički agent, glazbeni ili sportski promotor	Materijalne nagrade i socijalni status	Energične, sposobne	Engleski jezik i drugi jezici, matematika, ekonomske znanosti, računarstvo
Konvencionalni tip					
Rad u zatvorenom i na zadacima koji uključuju organiziranje i točnost, brojeve i podatke; uvođenje standarda	Organizacijske, uočavanje detalja, samostalnost	Recepcionar, računovođa, knjižničar, bankarski službenik	Materijalna i financijska postignuća. Moć (na poslovnom, društvenom ili političkom planu)	Pažljive, organizirane, nekomunikativne	Engleski jezik, matematika, ekonomske znanosti, računovodstvo, informatika

Iako je prihvaćena na globalnoj razini, kritičari smatraju da ta teorija ima skromne potencijale za predviđanje važnih ishoda kao što je zadovoljstvo poslom (Nauta, 2010), a ekonomske promjene u trenutačnoj praksi mogu ograničiti pojedinca u odabiru obrazovanja i karijere u kojima je osnovni kriterij interes. Ograničenja Hollandovu teoriju ne čine manje važnom, već zahtijevaju od savjetnika da paze na ograničenja užeg i šireg okruženja u kojem osoba koja traži savjet živi i radi.

Zadatak

Analizirajte studij koji ste odabrali prema Hollandovim tipovima ličnosti.

Odabrao/la bih neki drugi studij zato što:

Ne bih odabrao(la) neki drugi studij zato što:

Literatura

1. Holland, J. L. i Gottfredson, G. D. (1976). Using a Typology of Persons and Environments to Explain Careers: Some Extensions and Clarifications. *Counseling Psychologist* 6:20–29.
2. Nauta, M. M. (2010). The Development, Evolution, and Status of Holland's Theory of Vocational Personalities: Reflections and Future Directions for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 57, No. 1, 11–22.
3. Šverko, I. (2003). Profesionalni interesi: određenje, dominantni pogled i nove tendencije. *Suvremena psihologija*, 6, 1, 129–149.

12.3.3. Sistemska teorija karijere i savjetovanje

Ključne riječi: okruženje, sustav, povezanost, kontekst vremena

Doprinos stvaranju sistemske teorije karijere i savjetovanja dali su stručnjaci iz različitih područja, uključujući fiziku, biologiju, antropologiju i psihologiju (Patton i McMahon, 2006). **Sistemska teorija karijere i savjetovanje** (*Systems Theory Framework of Career Development and Counseling*) predložena je kao potencijalni opći okvir za

rješavanje mnogih pitanja u ljudskom ponašanju. Prema ovoj teoriji, razvoj karijere dinamičan je proces potaknut vlastitim utjecajima, rekurzivnosti, promjenama u vremenu i šansama. Za razliku od drugih teorija karijernih savjetovanja koje su uzimale u obzir samo neke dimenzije, sistemska teorija analizira utjecaj elemenata šireg sustava na osobu (Patton i McMahan, 2015). Model je predstavljen kao niz međusobno povezanih elemenata u donošenju odluka o karijeri. Mary Louise McMahan prepoznala je dinamičnu prirodu interakcija između **donositelja odluka o karijeri, konteksta i ostalih čimbenika te istaknula da odlučivanje o karijeri treba razmatrati u terminima vremena i konteksta, kao i u odnosu na budućnost** (Patton i McMahan, 2015).

U odnosu na druge teorije koje su smatrale relevantnim ponašanje pojedinca za uspjeh u karijeri, sistemska teorija karijere i savjetovanje ističe utjecaj više čimbenika. Središnji je dio teorije individualni sustav unutar kojega je prikazan niz intrapersonalnih utjecaja na razvoj karijere poput osobnosti, sposobnosti, spola, spolne orijentacije, zdravlja, invalidnosti, etničke pripadnosti i drugih. Budući da pojedinci ne žive u izolaciji, pojedinačni sustav povezan je s utjecajima koji čine njegov društveni sustav te širi ekološki/društveni sustav. Širi ekološki/društveni sustav uključuje tržište zapošljavanja, globalizaciju, socioekonomski status, političke odluke, geografsku lokaciju i druge čimbenike. Ti se sustavi nalaze **unutar konteksta vremena**, što znači da prošlost utječe na sadašnjost, a prošlost i sadašnjost zajedno utječu na budućnost. Temeljno je za razumijevanje sistemske teorije karijere i savjetovanja isticanje otvorenosti sustava koji je podložan utjecajima izvana i utjecajima izvan svojih granica, čime se ukazuje na propusnost (granica) svakog sustava (Patton i McMahan, 2015). Ova teorija nudi drukčiju perspektivu razvoja karijere jer prepoznaje složenost s kojom se pojedinci suočavaju u izgradnji karijere u posebno kompleksnom i dinamičnom svijetu.

Koristeći se sistemskim pristupom savjetnici za karijeru trebaju kombinirati tradicionalne pristupe sa sposobnošću razmišljanja u kružnim, a ne linearnim pravcima. Interakcija između klijenta i savjetnika, odnosno samoga savjetodavnog odnosa, može se konceptualizirati kao sustav sam po sebi. Savjetnici postaju element sustava utjecaja na razvoj karijere pojedinca, a pojedinac postaje element sustava utjecaja na savjetnika. U takvu sustavu interakcije, savjetnik i pojedinac koriste se jezikom kojim zajednički konstrukciju značenje karijere za pojedinca u savjetovanju. Proces karijernog savjetovanja usredotočen je na značenja pomoću jezika kao medija.

Literatura

1. Patton, W. i McMahan, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development And Counseling: Connecting Theory And Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2):pp. 153–166. https://eprints.qut.edu.au/26211/2621_1.pdf
2. Patton, W. i McMahan, M. (2015). The Systems Theory Framework of career development: 20 years of contribution to theory and practice. *Australian Journal of Career Development*, 24(3), pp. 141–147.

12.3.4. Konstruktivistička teorija karijere

Ključne riječi: narativ, konstruktivizam, karijera kao objektivna i subjektivna konstrukcija, dizajniranje života

Konstrukcija karijere uvodi dizajniranje života (*Life designing*) kao novu paradigmu za teoriju karijere i intervenciju u 21. stoljeću (Savickas, Nota i drugi, 2009). Sa socijalnim konstruktivizmom kao osnovom, teorija konstrukcije karijere kombinira psihologiju zanimanja, karijere i dizajniranje života (Savickas, Nota i drugi, 2009). Uključuje i nadograđuje tradicije prilagođene osobama i njihovu okruženju ističući **osobine, životni vijek i narativ** kako bi karijeru shvatili kao priču. Na taj se način pojedinca promatra kao društvenog aktera koji pokazuje adaptabilnost prema odgovarajućim tipovima radnog okruženja, a koji ima autobiografska iskustva koja ga refleksivno oblikuju, kao i njegovu karijeru (Savickas, 2011; 2013). Konstruktivistička teorija karijere nastoji zadržati i obnoviti najbolje koncepte i istraživanja iz modela karijere 20. stoljeća za upotrebu u 21. stoljeću. Za razliku do prijašnjih teorijskih pristupa, koji su mjerili osobine ličnosti kao realističke koncepte i pokušavali dokazati valjanost konstrukta u razvoju karijere, **konstruktivistička se teorija usredotočuje na to kako se pojedinci koriste onim što imaju (Savickas, 2015), odnosno kako se pojedinci koriste svojom profesionalnom osobnošću da bi se prilagodili slijedu promjena ostajući vjerni sebi.** Konstruktivistička teorija karijere govori o tome da je karijera pojedinca izrađena od njegovih osobnih i društvenih konstrukcija ili interakcija. Ti konstrukti nisu realna stvarnost, već pojedinačni prikaz stvarnosti. Konstruktivistička teorija definira karijeru kao **objektivna i subjektivna konstrukcija** (Reid i Scott, 2010). **Objektivno** gledano, **karijera je popis pozicija od prošlosti do danas, a subjektivno** gledano, karijera je osobni smisao ili uzorak iskustava iz prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Teorija gradnje karijere promatra klijenta iz triju perspektiva: individualnih razlika, razvojnih zadataka i strategija suočavanja te psihodinamičke motivacije. Koristeći se tim trima perspektivama, savjetnici mogu ispitati što ljudi više vole raditi, kako se pojedinci nose sa zadacima profesionalnog razvoja, profesionalnim tranzicijama i radnim traumama i zašto pojedinci odlučuju prilagoditi posao svom životu na specifične načine. Te perspektive omogućavaju savjetnicima da istražuju kako pojedinci grade svoju karijeru da bi im pomogli lakše se nositi s osjećajima rascjepkanosti i zbunjenosti, s kojima se susreću u dinamičnom (neuređenom) gospodarstvu (Savickas, 2012). Za teoriju i praksu konstrukcije karijere (Savickas, 2012) osobe su pripovjedači, a životne su karijere priče, pa se **karijerni savjetnici koriste narativnim metodama jer životna priča povezuje iskustva tijekom vremena, potiče jedinstvo i intencionalnost te oblikuje identitet s obzirom na to tko je tko i što postaje u poslu i drugim životnim ulogama** (Savickas, 2012). Savickas (2012; 2015) kaže da su intervencije dizajniranja života strukturirane tako da stvaraju karijeru preko malih priča, dekonstrukcijom priče i njihovom rekonstrukcijom u identitetski narativ ili životni portret te sukonstrukcijom namjera koje vode do sljedeće akcijske epizode u stvarnom životu.

Upotreba narativa u središtu je savjetovanja jer se narativima klijenata karijerni savjetnik koristi kako bi razumio njihova karijerno-životna iskustva i događaje iz različitih životnih konteksta (Maree i Twigge, 2016). Klijenti se koriste vlastitim jezikom

(oblikovanim životnim kontekstima) kako bi konstruirali priče, a karijerni savjetnici djeluju kao sukonstruktori životnih priča klijenata i olakšavaju pripovijedanje njihovih priča o karijeri, skrećući pozornost na *oštre* teme i napetosti u njihovim pričama o karijeri i životu (Maree, 2012). Savjetnik klijente podučava vještinama potrebnim za pisanje i izvođenje sljedeće epizode u njihovoj životnoj priči o karijeri i time povećava njihov vokabular, učinkovito ih uči jeziku koji im je potreban za izražavanje i pojašnjava njihovo tumačenje vlastita okruženja. Savickas (2013) tvrdi da iskustva u njihovim obiteljima pomažu pojedincima u osmišljavanju i oblikovanju društvenih uloga koje se neprekidno mijenjaju kako nastaje potreba i kako klijenti „djeluju“ na takve uloge na raznim pozornicama karijere ili u kazalištima poput obitelji, škole, zajednice/društva, tercijarnih ustanove za izobrazbu i konteksta profesionalnog života. Kao glumac koji igra različite uloge, pojedinac osvještava i izgrađuje svoje interese i vještine, a kao izvršitelj oblikuje svoje profesionalne želje i implementira svoje profesionalne izbore donoseći različite profesionalne odluke. Kao autor, koji profesionalnom razvoju daje osobno značenje i interpretaciju, pojedinac formira svoj cjeloviti identitet (Šverko i Babarović, 2020). Tijekom tih postupka klijenti u stvarnosti pišu i unapređuju svoje autobiografske priče koje im pružaju autobiografske mostove za rješavanje višestrukih prijelaza. Priče klijenata o karijeri i životu ujedno osvjetljavaju i olakšavaju stabilnost i postojanost u njihovim iskustvima iz profesionalnog života (Maree i Twigge, 2016).

Profesionalno savjetovanje temelji se na intervjuu konstrukcije karijere, u kojem klijent u nekoliko susreta s terapeutom osvještava svoj profesionalni razvoj od najranijih iskustava, razvija osobno značenje karijere i izgrađuje svoj profesionalni identitet (Šverko i Babarović, 2020).

Savjetovanje je zajednički *kolaborativni* dijalog koji prihvaća i napredak i nazadak, koji je primanje i davanje, odnosno međusobni razgovor. Klijent pritom jest i ostaje stručnjak za svoj život, a savjetnik otvara prostor za moguće promjene i različite smjerove. Na taj način savjetovanje nije samo rekonstrukcija već revalidacija sadržaja. Cilj je prije svega ponovno stjecanje autorstva (*re-authoring*) priče. Time dimenzija jezika u savjetovanju ponovno dolazi u središte jer se senzibilno registriraju i na nefilozofski način dekonstruiraju kulturološki obrasci jezika, metafore, kao i njihova primjena. Sociokonstruktivističke perspektive naglasak stavljaju na oblike djelovanja obilježene socijalnim interakcijama i kulturom. Pojava i rješavanje problema promatraju se u svojoj socijalnoj konstrukciji i tematiziraju u savjetovanju, a pojedini konteksti, socijalne veze i resursi sastavni su dijelovi savjetovanja.

Primjer pitanja za razgovor o stilu karijere – dizajniranje života

Intervju o karijeri sastoji se od šest glavnih područja (pitanja) koja se koriste u prikupljanju narativa za razumijevanje i konstrukciju životnih priča. Procjena stila karijere idiografski je pristup koji klijentima pruža mogućnost da shvate svoja jedinstvena iskustva i životne ciljeve. Uključujući se u taj proces, klijenti zapravo pripovijedaju autobiografije svojih karijera. Iznoseći svoju naraciju, klijenti pružaju samodefinirajuće uspomene i naglaske koji su im važni i koji oblikuju njihovu svakodnevnu egzistenciju.

Ono što proizlazi iz tih pripovijesti jesu obrasci i životne teme koje odražavaju njihove osobne težnje ka samorazvoju. Ti obrasci otkrivaju bitne pojedinosti jer odražavaju način na koji pojedinac vidi sebe i ono što mu je važno. Priča bi klijentima trebala omogućiti bolje razumijevanje vlastite životne teme, profesionalnu osobnost i resurse prilagodljivosti. Dio je tog procesa izgradnja subjektivnih oblika identiteta i njihovih temeljnih kognitivnih okvira. Subjektivni oblik identiteta način je na koji pojedinac vidi sebe ili druge u određenom kontekstu.

Kako vam mogu koristiti u izgradnji karijere
1. Kome ste se divili kada ste odrastali?
• Koga biste odabrali kao životni uzor?
• Navedite tri junaka/uzora.
• Što vam se sviđa kod tih osoba?
• Po čemu se vi razlikujete od njih?
2. Koje časopise redovito čitate? Što vam se sviđa u tim časopisima? U kojim TV-emisijama stvarno uživate? Zašto? Recite mi nešto o svome omiljenom filmu/knjizi!
3. Što volite raditi u slobodno vrijeme? Koji su vaši hobiji? Zašto uživate u tim hobijima?
4. Imate li svoju izreku/moto? Recite mi izreku koju ste zapamtili!
5. Koji su vam bili najdraži predmeti u srednjoj školi i na fakultetu? Zašto? Koje predmete niste voljeli? Zašto?
6. Koja su vaša najranija sjećanja? Zanimaju me tri priče o stvarima koje su vam se događale u razdoblju od tri do šest godina.
Domene iz razgovora o stilu karijere
1. Časopisi/knjige/TV emisije pokazatelj su preferiranih okruženja koja odgovaraju stilu pojedinca. Knjige otkrivaju glavnog lika koji se suočava s istim problemom kao i pojedinac i pokazuju kako se taj lik nosio s problemom.
2. Slobodno vrijeme odnosi se na samoizražavanje i otkriva manifestne interese.
3. Omiljena izreka – naslovi životne priče.
4. Nastavni predmeti – pokazatelji su preferiranoga radnog okruženja.
5. Rana sjećanja – otkrivaju temeljni problem s kojim se pojedinci suočavaju.

Izvor: Savickas, M. L., Nota, L. i drugi (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75. 239–250.

Literatura

1. Di Fabio, A., Maree, J.G. (2013). Career Counselling: The usefulness of the Career Interest Profile (CIP). *Journal for Psychology in Africa*, 23(1), 41–51.
2. Maree, J. G. i Twigge, A. (2016), Career and Self-Construction of Emerging Adults: The Value of Life Designing. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02041>
3. Maree, J. G. (2012). A (guided) meta-reflection theory of career counseling: A case study. *South African Journal of Higher Education*, 26, 670–690.
4. Maree, K. (Ed.). (2007). *Shaping the story: A guide to facilitating narrative career counselling*. Pretoria, South Africa: Van Schaik.
5. Maree, J., G., Twigge, A. (2016). Career and Self-Construction of Emerging Adults: The Value of Life Designing. *Frontiers Psychology*, 11 January 2016 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02041>
6. Reid, H. L. i Scott, M. (2010). Narratives and career guidance: from theory into practice. In Reid, H. L. (ed) *The Re-emergence of Career: challenges and opportunities*. Occasional Paper of the Centre for Career & Personal Development, Canterbury Christ Church University, pp 27–34.
7. Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 42–70). John Wiley & Sons Inc.
8. Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19.
9. Savickas, M. L (2015). *Life-Design Counseling Manual*. <http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>
10. Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
11. Savickas, M. L., Nota, L., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior*, 75(3), 239–250.
12. Šverko, I. i Babarović, T. (2020). Zaštitni i rizični faktori u razvoju karijere te moguće intervencije u školskom kontekstu. *Psiholojske teme*, 29 (2), 357-377. <https://doi.org/10.31820/pt.29.2.8>
13. Welde, A. M. J., Bernes, K. B., Gunn, T. M. & Ross, S. A. (2016). Career Education at the Elementary School Level: Student and Intern Teacher Perspectives. *Journal of Career Development*, 43(5), 426–446. <https://doi.org/10.1177/0894845316633524>.

12.3.5. Teorija kaosa i karijera

Ključne riječi: kaos, karijera, interakcija, složenost, promjena, šansa, izgradnja, fraktali, atraktori

Teorija kaosa matematička je teorija koja je našla primjenu u mnogim znanostima i pokušaj je sagledavanja utjecaja složenih dinamičkih sustava na pojedinca koji želi razviti karijeru. Složeni sustavi funkcioniraju na međusobnom odnosu između reda i nereda, stabilnosti i promjene te predvidljivosti i nesigurnosti. **Karijera** je u teoriji kaosa određena **složenim konstruktom, a nastaje kao rezultat interakcije pojedinaca s različitim kontekstima** (Pryor i Bright, 2014). Teorija kaosa integrira pojmove složenosti, promjena, šansi i izgradnje. **Složenost** se odnosi na procese i utjecaje koji

oblikuju život svakog pojedinca bez mogućnosti predviđanja stabilnih varijabli, odnosno utjecaji su međusobno povezani i imaju potencijal za interakciju na nepredvidive načine. Karijera je prema teoriji kaosa nelinearna jer male **promjene** ili utjecaji mogu imati nerazmjerne utjecaje (Balas-Timar, 2014). Pri analizi prošlih iskustava u karijeri važno je sagledati sva iskustva, čak i ona koja se čine trivijalnim, kako bismo *osvijetlili* rezultat. Konstrukt **šansi** označava utjecaj koji promjena ima na karijeru/život osoba, odnosno označava nepredvidivost karijere (Pryor i Bright, 2014).

Teorija kaosa i karijera unosi nove pojmove koje je integrirala u koherentan teorijski okvir. Osim složenosti, promjena, šansi i izgradnje, važni su **fraktali** – tragovi i obrasci vidljivi iz rada složenih dinamičkih sustava koji uključuju pojedinačne osobine i vještine, trendove na tržištu rada, obiteljske utjecaje i predrasude poslodavaca (Pryor i Bright, 2006). **Atraktori** su karakteristike obrazaca složenih sustava u kojima pojedinci traže razvoj karijere i života bilo otvorenim ili zatvorenim načinom razmišljanja. Atraktori se u teoriji kaosa koriste za opisivanje ponašanja složenih dinamičkih sustava u kojima ima nekoliko modela ponašanja pojedinaca: a) ponašanje orijentirano prema jednoj određenoj stvari (cilju); b) *klatno*-ponašanje – tim se modelom ponašanja rade pomaci između dviju točaka ili rezultata (poput zamaha klatna) jer su osobe zbog konkurentnih izvora privlačnosti suočene s izborom između dviju vrlo različitih opcija; c) *torus* – složeniji model, ali ograničen i ponavljajući. Složeni obrasci ponavljaju se u vremenskim razdobljima, a unatoč izazovima u učenju prirode obrasca, postoji i određena stalnost. Sve dok osoba slijedi propisani obrazac, postoji sigurnost u ishod (Schlesinger i Pasquarella Daley, 2016).

Jedan od ciljeva savjetovanja teorije kaosa i karijere jest istražiti ograničenja klijenata kako bi se utvrdilo koliko su ona kruta ili fleksibilna, odnosno razviti u klijenta sposobnost za promjene i otvorene sustave (Pryor i Bright, 2011, str. 90). Kretanje prema perspektivi otvorenih sustava omogućuje prilagođavanje i oporavak od neplaniranih događaja koji utječu na život i karijeru. Teoretičari teorije kaosa i karijere priznaju da je vrlo prilagodljivo usredotočiti se na stabilnost i kontrolu nad karijerom, ali se time zanemaruje mogućnost nepredviđenih promjena s kojima su osobe nespremljene suočiti se. To je kombinacija pažljiva planiranja i otvorenosti za potencijalne promjene, što u konačnici dovodi do održivog razvoja karijere. Stoga karijerni savjetnici trebaju, u nedostatku krajnje kontrole ili predvidljivosti, otvarati mogućnost pojedincima da postanu aktivni sudionici u stvaranju svojih budućnosti (Pryor i Bright, 2005). Rasprava o nesigurnosti i prilagodljivosti u odlučivanju o karijeri može biti nov koncept za učenike i studente, a razumijevanje promjena, čak i nepoželjnih, može dovesti do pozitivnih ishoda.

Vježba

Nacrtaj stablo i svakom dijelu pridodaj značenje (korijen, deblo, listovi, pupoljci):

- korijen – vaša obitelj, uža zajednica, škole koje ste završili, religijska grupa; poslovi koje ste radili; usavršavanje;
- deblo – gdje sada radite; jeste li zadovoljni svojim poslom;
- grane – kako vas organizacija podupire u vašem poslu (stipendije, stručna usavršavanja, savjetovanja o karijeri...);

- lišće – vaša dosadašnja postignuća, prosjek ocjena (prema razinama školovanja), sudjelovanja na natjecanjima, dobivena priznanja I nagrade...
- pupoljci – čemu se nadate u životu; kakva su vaša očekivanja.



Literatura

1. Bălaş Timar, D. (2014). *Elements of Chaos Theory in Career Development*, Conference Paper · September 2014. Research Gate.
2. Pryor, R. G. L. i Bright, J. E. H. (2014). The Chaos Theory of Careers (CTC): Ten years on and only just begun. *Australian Journal of Career Development*, Vol. 23(1) 4–12
3. Pryor, R. G. L. i Bright, J. E. H. (2005). Chaos in practice: Techniques for career counsellors. *Australian Journal of Career Development*, 14, 18–28. doi:10.1177/103841620501400105. ResearchGate .
4. Schlesinger, J. i Pasquarella Daley, L. (2016). Applying the chaos theory of careers as a framework for college career centers. *Journal of employment counseling*, June 2016, Volume 53.

12.3.6. Krumboltzova teorija socijalnog učenja

Ključne riječi: učenje po modelu, neplanirani događaji, profesionalno savjetovanje

John Krumboltz teoriju karijernog savjetovanja utemeljuje na **Bandurinoj teoriji učenja po modelu** (opservacijsko učenje) te stoga kao glavnu odrednicu svoje teorije ističe socijalno učenje opservacijom i izravnim iskustvima. Krumboltz (1996) smatra da su ljudi s različitim genetskim karakteristikama izloženi beskonačno različitim mogućnostima učenja kao rezultat društvenih, kulturnih i ekonomskih okolnosti koje postoje u vremenu i mjesta u kojem žive. Iskustva pojedinca usmjeravaju ga na to da razmišlja o odgovarajućim odlukama i akcijama. Drugim riječima, **izbor zanimanja rezultat je ge-**

netskih predispozicija, uvjeta sredine, stečenog iskustva i vještine kojom osoba prilazi problemu. Iako su genetske predispozicije važne, Krumboltz važnijim smatra proces učenja. Ljudi su tijekom života imali bezbrojna iskustva učenja jer su svake minute uključeni u aktivnosti učenja, bilo da to znaju ili ne znaju. Neka su iskustva planirana, mnoga druga nisu. Svaki put kada osoba razgovara s drugom osobom nešto nauči, kao i kada gleda televiziju, sluša radio ili igra kakvu igru.

Naše se društvo zalaže za to da ljudi planiraju i proglase profesionalni cilj već u ranim godinama života iako vrlo malo odraslih osoba radi točno ono što su planirale u dobi od osamnaest godina. **Neplanirani događaji** imaju veliku ulogu u razvoju karijere (slučajno otkrivanje).

Profesionalna su iskustva prije svega rezultat stečenih iskustava (Krumboltz i Henderson, 2002), koja mogu biti stečena instrumentalnim učenjem. Taj tip iskustva ima **antecedente**, one vrste uvjeta na koje osoba reagira određenim **ponašanjem**, i **konzekvence**. Ponašanje može biti krajnje otvoreno, vidljivo, ali i vrlo suptilno, kao što su i konzenkvence takva ponašanja. Velika je vjerojatnost da će osoba pozitivne posljedice ponašanja ponavljati u budućnosti pod istim ili sličnim uvjetima (Krumboltz i Henderson, 2002). Osim stjecanja iskustva instrumentalnim učenjem, osoba stječe iskustva i asocijativnim učenjem (gledanjem, slušanjem ili čitanjem o drugima) ili učenjem kada se nađe u određenoj situaciji. Za **proces donošenja odluka o izboru zanimanja** važne su vještine prilaženja problemu (vještine postavljanja ciljeva, preciznog specificiranja vrijednosti, pronalaženja alternativa, predviđanja budućih događaja i stjecanja informacija vezanih za zanimanje).

Kao **rezultat tih kontinuiranih iskustvenih učenja** ljudi formiraju generalizacije o vlastitim interesima, sposobnostima, vrijednostima i vjerovanjima. Neka iskustva mogu stvoriti nezaboravne interese i strasti, druga možda neće. Ljudi prirodno gravitiraju aktivnostima koje donose emocionalne, socijalne i financijske koristi i skloni su izbjegavanju neugodnih aktivnosti i onih koje donose malo koristi. S vremenom te sklonosti dovode ljude do formiranja mišljenja o vlastitim sposobnostima, interesima, vrijednostima i do različitih zanimanja (primjerice djeca koja trpe zbog neadekvatne pedagogije u školama, mogu se plašiti matematike i birati zanimanja koja ne uključuju manipuliranje brojevima). Ta mišljenja i shvaćanja usmjeravaju odluke koje osoba donosi u procesu izbora zanimanja (vezane za školovanje), a **profesionalno savjetovanje** onda ima za zadatak unaprijediti sposobnost osobe za valjano donošenje odluka i njezine načine prilaženja problemu (Krumboltz i Henderson, 2002).

Mitchell i Krumboltz (1996) identificirali su **četiri temeljna trenda** s kojima se osobe u suvremenom društvu trebaju nositi pri izboru karijere i u kojima im savjetnici trebaju pomoći.

a) **Osobe trebaju proširiti svoje mogućnosti i interese** – savjetnici trebaju pomagati klijentima u istraživanju novih aktivnosti umjesto da ih rutinski usmjeravaju na temelju odmjerenih interesa koji odražavaju ograničena iskustva iz prošlosti (Brown i suradnici, 2002).

b) **Osobe se trebaju pripremiti za promjenu radnih zadataka** – učenje novih vještina za promjenjivo tržište rada može biti vrlo stresno za klijente pa im savjetnici trebaju pomoći da se nose sa stresom dok stalno uče razvijati nove vještine.

c) **Osobe trebaju biti osnažene za djelovanje** – u pitanjima o usmjeravanju i savjetovanju često se previđaju mnoga pitanja važna za odluke o karijeri (primjerice reakcija obitelji na preuzimanje određenog posla). Takve bi situacije mogle izazvati strah od procesa donošenja odluka (koji Krumboltz naziva *zeteophobia*) ili uzrokovati odgađanje donošenja odluke. Savjetnici trebaju biti spremni pomoći u takvim slučajevima, pružajući podršku tijekom postupka istraživanja (Matthews, 2017).

d) **Savjetnici u karijeri trebaju imati širu ulogu** – karijerno i osobno savjetovanje trebaju biti integrirani. Pitanja poput izgaranja, promjene karijere, odnosa s vršnjacima, prepreke razvoju karijere i same radne uloge zajedno s učinkom na druge životne uloge primjeri su potencijalnih problema koji bi trebali privući podršku stručnjaka za savjetovanje (Mitchell, Levin i Krumboltz, 1999).

Teorija socijalnog učenja ima korijene u psihologiji ponašanja, vezuje se za teoriju emocija i kreće se u smjeru pozitivne psihologije u smislu otpornosti i prilagodbe svijetu koji se brzo mijenja. Naglasak je na stalnoj otvorenosti za nove prilike tijekom života, čime sugerira potrebu cjeloživotnog učenja, kao i pristup budućnosti s pozitivnim stavom, radoznalošću i optimizmom, koji daju pozitivan rezultat.

Literatura

1. Brown, D. i suradnici, (2002). *Career Choice and Development* (Fourth Edition), Jossey-Bass.
2. Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Davies-Black.
3. Krumboltz, J. D., Henderson, S. J. (2002). A learning theory for career counselors. In Niles, S.G. (Ed.), *Adult career development: Concepts, issues, practices*, (pp. 41–58). Tulsa, OK: National Career Development Association.
4. Matthews, R. J. (2017). A Theory for Everything? Is a Knowledge of Career Development Theory Necessary to Understand Career Decision Making?. *European Scientific Journal* March 2017.Vol.13, No.7
5. Mitchell, A. M., Jones, G. B., Krumboltz, J. D. (1996). *Social learning and career decision making*. Cranston, RI: Carroll Press.
6. Mitchell, K. E., Levin, Al S. i Krumboltz, J. D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling & Development*, Spring 1999. Volume 77.

12.3.7. Teorija personalnog razvoja i izbor karijere Anne Roe

Ključne riječi: teorijski aspekti ličnosti, klasifikacija zanimanja, odnosi u obitelji, odabir zanimanja

Glavno djelo **Anne Roe** o izboru zanimanja bilo je *Psychology of Occupations* (1956), u kojem je istaknula da je izbor zanimanja određen biologijom, sociologijom i psihologijom.

Njezina se teorija može razdvojiti na dva ključna područja: **teorijski aspekti ličnosti i klasifikacija zanimanja**. Inspirirana Maslowljevom hijerarhijom potreba, Anne Roe je u svoju konceptualizaciju ličnosti ugradila psihološke potrebe koje se razvijaju iz interakcija roditelja i djeteta, a utječu na odabir karijere (Osipow, 1997; Roe, 1972). Vjerovala je da postoji čvrsta veza između **odnosa u obitelji i odabranog zvanja** te da bismo razumjeli ljudski razvoj, osobu moramo promatrati sa stajališta tog odnosa. Za većinu ljudi nijedna institucija, osim obitelji, nema tako snažan utjecaj niti daje takvu mogućnosti za osobni rast (Simpson, 1980).

Anne Roe klasificirala je uzorke interakcije roditelja i djeteta i odgovarajuće ponašanje u odnosu na zanimanje koje se razvija zbog tih odnosa u tri kategorije. Interakcije je klasificirala na **emocionalnu koncentraciju** na dijete, koja je dalje klasificirana kao pretjerano zaštitnička ili kao pretjerano postavljanje zahtjeva djetetu. Djeca koja su ostvarila takve odnose s roditeljima željet će da budu zadovoljene njihove niže potrebe (fiziološke potrebe i potreba za sigurnošću), ali ne i više potrebe poput potrebe za pripadanjem, ljubavlju i samopoštovanjem (Tinsley, 1997; Osipow, 1973). Zadovoljavanje nižih potreba djeca će tražiti i u budućem poslu. Drugi je tip odnosa **izbjegavanje djeteta**, dalje klasificirano kao emocionalno odbacivanje ili zanemarivanje, u kojem nisu zadovoljene ni fiziološke ni psihološke potrebe. Takva će osoba poslije na poslu nastojati ograničiti kontakte s ljudima i raditi s predmetima (Tinsley, 1997; Osipow, 1973; Roe, 1972). Treći je tip odnosa **prihvatanje djeteta**, dalje klasificirano kao voljeno; kad takva djeca odrastu, na poslu će težiti tome da zadovolje hijerarhijski najviše potrebe.

Druga karakteristika Roeine teorije isticanje je važnosti urođenih osobina koje u kombinaciji s odnosima u obitelji utječu na ponašanje kojim osoba teži zadovoljiti svoje potrebe. Kombinacija genetskih značajki i obiteljskih obrazaca dovodi do predviđanja općega profesionalnog ponašanja. (Osipow, 1997). Anne Roe razvila je klasifikaciju zanimanja u okviru koje razlikuje osam polja zanimanja, odnosno osam različitih vrsta djelatnosti: uslužna zanimanja, poslovni kontakti, organizacija, tehnologija, zanimanja u prirodi, znanost, opća kultura te umjetnost i zabava. U okviru svake grupe zanimanja odredila je šest razina koje su poredane hijerarhijski i određene prema stupnju odgovornosti, potrebnim znanjima i sposobnostima za obavljanje posla (Roe, 1972). Prva je razina neovisna odgovornost, a uključuje ne samo inovatore i kreativce, već i vrhunski menadžment, kao i ostale stručne osobe koje imaju neovisnu odgovornost u važnim aspektima. Za zanimanja na toj razini općenito nema višeg autoriteta, osim društvene skupine. Na drugoj je razini regularna odgovornost – zanimanja u kojima postoji istinska autonomija, ali s užitim ili manje važnim odgovornostima nego što ih ima prva razina. Treća je razina umjerena odgovornost prema drugima, a označava zanimanja u kojima se primjenjuje postojeća politika organizacije u kojoj je osoba zaposlena. Za četvrtu je razinu potrebna kvalifikacija, odnosno naukovanje ili neko drugo obrazovanje i iskustvo. Za petu razinu potrebna je polukvalifikacija – zanimanje zahtijeva određeno obrazovanje i iskustvo, ali znatno manje od zanimanja na četvrtoj razini. Osim toga na toj razini postoji mnogo manja autonomija i inicijativa. Na šestoj razini zanimanja ne zahtijevaju posebno obrazovanje, odnosno dovoljno je obrazovanje potrebno da bi osoba slijedila jednostavne upute i korake radi obavljanja jednostavnih ponavljajućih

radnji (Roe, 1972; Osipow, 1973). Koje će potrebe osoba na poslu zadovoljiti ovisi o vrsti odnosa u obitelji. Vrsta motiva determinirat će grupu zanimanja koju će taj pojedinac izabrati, a jačina motiva odredit će razinu zanimanja u okviru grupe prema kojoj će osoba imati aspiracije.

Anne Roe zanimanje shvaća kao sredstvo kojim osoba udovoljava mnogim svojim potrebama. Njezina teorija prvenstveno se bavi predviđanjem kakvo će zanimanje osoba izabrati na temelju odnosa u obitelji, ali ne analizira razvoj karijere.

U ovom su poglavlju analizirane različite teorije. Teško je reći koja je od navedenih teorija najistinitija i najbolja. Postoji puno primjera koji podupiru njihove prednosti i nedostatke – mnoge su osobe slijedile profesiju roditelja ili bliskog rođaka, ali ima i onih koji su odabrali drugu profesiju jer su željele izbjeći neugodne situacije koje određena profesija nosi (McMahon, Patton i Watson, 2004). S većom sigurnošću možemo reći da izbor karijere nije slučajna te da je to složen proces pod utjecajem odluka pojedinačnih i društvenih uvjeta koji djeluju u određenom trenutku na pojedinca. Istodobno je odabir karijere proces koji se odvija tijekom života jer pojedinac prolazi kroz različite situacije učenja i ima različite uloge.

Literatura

1. McMahon, M., Patton, W. i Watson, M. (2004). Creating career stories through reflection: An application of the Systems theory Framework of career development. *Australian Journal of Career Development*, 13(3): 13–17.
2. Osipow, Samuel H., (1973). *Theories of Career Development*. New York Awcc Appleton-century-crofts.
3. Osipow, Samuel H., (1977). Roe revisited: Why?. *Journal of Vocational Behavior*, Volume 51, Issue 2.
4. Roe, A. (1972). Perspectives on Vocational Development Anne Roe in: Whiteley, John, M. i Resnikoff, A. (ed.) *Perspectives on vocational development, Anne Roe, Donald E. Super, and John L. Holland*. The American Personnel and Guidance Association, Washington, D.C.
5. Sirnpson, Elizabeth L. (1980). Occupational Endeavor As Life History: Anne Roe. *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 5.
6. Tinsley, Howard, E. (1997). Re-Examining Roe's Theory of Personality Developmentand Career Choice. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 280–282.

Komentirajte sljedeću tvrdnju:

Učitelji su u najboljem položaju da daju relevantne savjete učenicima jer znaju njihove akademske snage i slabosti u područjima koja se mogu odnositi na određena zanimanja, profesije ili radna mjesta. Činjenica je da učitelji znaju interese i sklonosti većine svojih učenika i to ih čini najboljim karijernim savjetnicima.

13. Coaching

Cilj je ovog poglavlja da studenti dobiju uvid u pristupe u savjetovanju koji su nastali u ekonomskoj sferi te načine njihova transferiranja u područje pedagoškog savjetovanja.

Očekuje se da će studenti biti sposobni kritički evaluirati postojeće pristupe te razlikovati *coaching* od drugih aktivnosti usmjerenih na pomoć pojedincu ili grupi.

Ključne riječi: *coaching*, humanistička perspektiva, perspektiva ponašanja, konstruktivno-razvojna perspektiva, savjetovanje, psihoterapija

Posljednjih nekoliko godina ***coaching*** je fenomen koji je nastao u gospodarstvu, a posebno se odnosi na ljudske potencijale i organizacijski razvoj. *Coaching* se iz područja gospodarstva prenio i u ostala područja, dobivajući različita značenja i kombinacije, pa se govori o životnom, poslovnom, osobnom, ljubavnom, bračnom, grupnom *coachingu*, *coachingu* tijela i uma, prehrane, rehabilitacije i ostalih aspekata života pojedinca ili grupe (van Kessel, 2007). *Coaching* je postao čarobna riječ (Hartman, 2004; van Kessel, 2007) kojom se predstavlja industrija usmjerena na „osjećati se dobro“, a promiče se kao dinamična ljudska pomoć koja će ojačati osobu. Kao takav, ima široku privlačnost u neposrednoj i virtualnoj komunikaciji.

Stvarno je **podrijetlo engleskog izraza *coaching*** u selu na sjeveru Mađarske zvanom Kocsi Szekér, u kojem su izrađena posebno lijepa konjska kola u 15. stoljeću koja su Mađari nazivali *kocsi szekér*. S vremenom je taj izraz skraćen na mađarski *kosci*, a u 16. stoljeću počeo se upotrebljavati u takozvanim europskim kulturnim jezicima – njemačkom kao *Kutsche*, francuskom kao *coche*, španjolskom kao *koche*, talijanskom kao *cocci*, poljskom kao *kocz*, flamanskom kao *goetse* te švedskom kao *kush* (Kubowitsch, 1995, prema Hartman, 2004). Od 1556. *coach* je pronašao svoj put u Englesku, a označavao je navođenje konja koji je vukao kočiju, a s vremenom se (od oko 1579.) pojam *coach* ili *coachman* upotrebljavao za osobu koja je dresirala i pazila konje. Godine 1848. pojam *coach* pojavio se prvi put na britanskim sveučilištima kao izraz za nadziranje docenata, a s vremenom i kao izraz za privatnog učitelja ili mentora koji je pripremao mlađe osobe za ispite ili posebne zadatke (Hartman, 2004). Od 1861. termin se koristio za atletskog trenera, a i danas se koristi u sportskom sektoru i označava osobu koja savjetuje, podržava i motivira sportaša prije, za vrijeme i nakon sportskog natjecanja. Pritom je trener i sam obično bivši vrhunski sportaš pa je prema tome stručnjak za svoje područje. **Coaching** je postao rasprostranjen u 1960-ima zbog sve veće važnosti i primjene na sportskom polju. **Tim Gallwey** u knjizi ***The Inner Game of Tennis*** (1974.) (prema Kimblin, 2009) sugerirao je da je unutarnja igra – unutarnji kritičar ili unutarnji glas koji prekida naše misaone procese i donosi prosudbu o onome što radimo – jednako važan kao i *vanjska igra* (fizička vještina i kompetencije). Drugim riječima, borba protiv vlastitih sumnji, strahova i samoograničavajućih uvjerenja jednako je važna kao i borba protiv vanjskog protivnika. U takvim situacijama

važna je uloga trenera koji odabire strategije suočavanja s namjerom da minimalizira utjecaj izvana (Kimblin, 2009). Iako se navedena knjiga bavila pitanjem *unutarnje igre* tenisača, ubrzo je postalo očito da se koncept može primijeniti u bilo kojoj situaciji (Walker, 2004). Prijenos pojma *coaching* na područje menadžmenta i razvoja osoblja započeo je 1970-ih u Sjedinjenim Državama, a poslije je prešao i u ostale zemlje jer su organizacije diljem svijeta bile suočene s jakom konkurencijom pa su, kao rezultat toga, morale učinkovito iskoristiti ljudski kapital (Baron i Morin, 2010).

O tome što je *coaching* nema jasno određena jer se taj izraz poistovjećuje s mentoriranjem, savjetovanjem, vođenjem i drugim aktivnostima koje su usmjerene na pomoć pojedincu i/ili grupi. Dodatnu nejasnoću donosi i traženje odgovora na pitanje iz koje se perspektive primjenjuje *coaching* (Ives, 2008). *Coaching* se može primjenjivati iz **humanističke perspektive** koja pozitivne promjene i samoaktualizaciju osobe vidi kao pokretačku snagu promjene. S te točke gledišta *coaching* potiče čovjekov inherentni potencijal rasta i iskorištava svojstvenu sklonost osobe da se samoaktualizira. **Pristup temeljen na ponašanju** (Peterson, 2006, prema Ives, 2008) priznaje složenost ljudskog bića i njegove okoline, ali se usredotočuje na akciju i želi stvoriti promjene i ugraditi ih u stvarne životne okolnosti, uz isticanje osobnog razvoja i klijentove potrebe za učenjem. Pristup razvoju odraslih temelji se na **konstruktivno-razvojnim teorijama**: kako se ljudi razvijaju, postaju svjesniji i otvoreniji za zrelo razumijevanje autoriteta i odgovornosti. Iz te perspektive *coaching* se temelji na ideji glavnih etapa razvoja i sugerira da je u svakoj etapi potrebno usredotočiti se na pitanja vezana uz razvojni potencijal (Berger, 2006).

Danas pojedinci sa širokim rasponom zanimanja rade kao treneri pa je suvremena upotreba izraza znatno nadišla tradicionalne reference sportskog ili obrazovnog treniranja. *Coaching* susrećemo u poslovnom svijetu, upravljanju, kliničkoj, savjetodavnoj, organizacijskoj i sportskoj psihologiji. Svako od tih područja imaju vlastitu bazu znanja koja se sastoji od teorijskih okvira i prakse. Do danas je malo komunikacije između tih različitih zanimanja i njihovih temeljnih znanja, a postoji tendencija da svaka grupa zadrži vlasništvo nad *coachingom* (Grant, 2005). Nedostatak komunikacije dovodi i do zloupotrebe *coachinga* jer se mnogi pojedinci i organizacije bave *coachingom*, čime se baca sjena na njegovu vrijednost. Zbog toga je proglašen hirom, a da bi se izbjegla ta stigma, ističe se potreba njegova utemeljenja na empirijski potvrđenim teorijama (Grant, 2003; 2005).

Autori ***coaching* određuju različito**:

- *Coaching* je optimiziranje ljudskih potencijala i performansi (Whitmore, 2003) prenošenjem osobe od mjesta na kojem jest do mjesta na kojem želi biti (Griffiths, 2005).

- *Coaching* je usredotočenost, motivacija i podržavanje drugih osoba u postizanju njihova cilja (Munro, 2017).

- Grant (2003) definira životni trening kao kolaborativno rješenje usmjereno na rezultate i proces u kojem trener olakšava poboljšanje životnog iskustva i postizanja ciljeva u osobnom i/ili profesionalnom životu normalnih, nekliničkih klijenata.

- *Coaching* se može promatrati kao proces donošenja promjena i rasta osoba.

– *Coaching* je partnerstvo s klijentima u kreativnom procesu koji potiče na povećanje osobnog i profesionalnog potencijala (Abravanel i Gavin, 2017; International Coaches Federation (ICF)⁷. Treneri rade na poboljšanju učinka i dobrobiti pojedinca ili grupe postavljanjem ciljeva, istraživanjem vrijednosti i uvjerenja te kreiranjem planova djelovanja.

Coaching se još nije istaknuo kao zasebno, koherentno polje s prepoznatljivim granicama **pa ga se povezuje sa savjetovanjem, davanjem podrške, razvojem vještina, usmjeravanjem i drugim aktivnostima kojima je cilj poboljšati izvedbu nekih aktivnosti, razviti vještine rješavanja problema, organizacijske sposobnosti, dobiti smjernice za samopomoć, upravljanje krizom, povećati učinkovitost, dobiti kompetencije za rješavanje sukoba i niz drugih vještina** (Stober i Parry, 2005). Dakle, *coaching* u velikoj mjeri odražava sinonim upotrebe drugih, očito povezanih indikacija za pojmove kao što su usmjeravanje, mentorstvo ili supervizija (Hartman, 2004; Griffiths, 2005; Campbell, 2016). Ti primjeri jasno pokazuju da pojam *coaching* može zauzeti čvrsto mjesto i u području učenja, u kontekstu svakodnevnog života, u karijeri, razvoju karijere i rješavanju različitih problema.

S druge pak strane katkad se u praksi i teoriji *coaching* koristi kao **kontejnerski pojam** koji podrazumijeva nediferencirane, raznolike, prateće aktivnosti bez jasna konceptualnog okvira i zbog toga se smatra **da zapravo ne postoji** (Hartman, 2004). Umjesto toga pojavljuje se mentorstvo kao neka vrsta eklektično-preplavljujućeg kolektivnog izraza koji se može primijeniti na različite definicije, metode i postupke koji su nastali znatno prije *coachinga* (DeMik, 2007). No sličnost mentoriranja i *coachinga* nije kriterij na temelju kojega se može tvrditi da *coaching* ne postoji. Preklapanja i sličnosti postoje i u savjetovanju i terapiji, kao i u usmjeravanju, ali te su aktivnosti, bez obzira na to, legitimne i u teorijskom diskursu i u praksi. Sličnost mentoriranja i *coachinga* vidljiva je u tome što oba procesa pomažu pojedincima da ostvare svoj puni potencijal, odnosno da ostvare uspjeh u jednom ili više područja svoga života ili rada (Passmore, 2007; Stone, 2007). U pronalaženju razlika, međutim, prihvaćeno je da je mentorstvo dugoročnija veza od treniranja, a mentori su obično iskusniji i posjeduju znanje, vještine i iskustvo veće od klijenta, što njihov odnos čini hijerarhijskim.

U **odnosu na savjetovanje** smatra se da **nema razlike**; riječ je o drukčijem nazivu (Griffiths i Campbell, 2008) jer su oba procesa usmjerena na pojedinca i pomoć. *Coaching* je specifičan oblik savjeta u kojem se istražuju alternativne konstrukcije stvarnosti, kao i moguće promjene koje u su određenoj mjeri nepredvidive (Backhausen i Thommen, 2009). *Coachee* promatra svijet, a *coach* promatra ne samo svijet već prije svega *coacheea* i na taj način određuje kriterije njegova odabira i konstrukcije stvarnosti. *Coaching*, kao i savjetovanje, nastoji proširiti osobne i društvene vještine i omogućiti lakši ili mogući razvoj osobnog potencijala i sposobnosti samostalnog rješavanja postojećih i budućih problema i konfliktnih situacija *coacheea*. Izazovne situacije u svakodnevnom iskustvu *coacheea* manje se usredotočuju na promjenu tih situacija u određenim kontekstima, a više služe kao orijentacijske točke u razvoju pojedinačnog potencijala *coacheea* (Backhausen i Thommen, 2009).

⁷ <https://coachfederation.org/about> (pristupljeno 23. ožujka 2020.)

Jedna od **razlika između savjetovanja i coachinga** u tome je što u savjetovanju klijenti obično traže tu uslugu kada imaju problem, dvojbu, krizu, traumu ili disfunkciju za koju se nadaju da će se možda popraviti ili zacijeliti, a u *coachingu* klijenti taj oblik pomoći traže i kada im ide dobro, ali to stanje žele učiniti još boljim (Griffiths i Campbell, 2008; Abravanel i Gavin, 2017).

U literaturi se pronalazi **razlika između coachinga i psihoterapije** jer je *coaching* usmjeren na visokofunkcionalne ljude, a terapija je usmjerena na osobe s problemima, neriješenim pitanjima ili na osobe koji imaju neki oblik patologije (Bluckert, 2005; Grant i Cavanagh, 2015). Međutim, osoba može odabrati terapiju zbog više razloga koji uključuju samoistraživanje, samospoznaju, profesionalni razvoj i bolje funkcioniranje. Jednako tako, budući da se smatra da je *coaching* usmjeren na visokofunkcionalne osobe, time se sugerira da uspješni menadžeri nemaju psiholoških problema, što nije točno. Pitanja stresa, ovisnosti i depresije sve se više pojavljuju u korporativnom životu i patologija može biti prisutna. Razgovori u terapiji često se opisuju kao nedefinirani, lutajući procesi otkrivanja, a razgovori u *coachingu* obično se opisuju kao strukturirani i često usredotočeni na zadatke koji uključuju konkretne akcijske planove namijenjene usmjeravanju klijenata prema njihovim definiranim ciljevima (McCarthy, 2013; Griffiths i Campbell, 2008). Osim toga, iako *choacheri* imaju tendenciju da svoje klijente smatraju odgovornima za ishod, terapeuti u pravilu osjećaju veću odgovornost za rezultate svojih klijenata.

Zemlje poput Australije, SAD-a i Velike Britanije bilježe rast *coachinga* u nastavi radi postizanja boljih rezultata učenika. Škole, fakulteti i sveučilišta u tim zemljama uvode *coaching* radi pomoći učenicima (Knight, 2004), a osim s učenicima provodi se i s učiteljima, roditeljima i ostalim članovima obrazovne zajednice.

Unatoč eksplozivnoj pojavi *coachinga* u posljednjem desetljeću, **formalni obrazovni konteksti** tek trebaju iskoristiti njegov potencijal kao mehanizma za učinkovito učenje. Za sada još uvijek nisu prepoznati njegovi obrazovni potencijali, a moguće razloge valja potražiti u golemoj industriji samopomoći u kojoj se nalaze usluge *coachera*. Sadašnje znanstvene studije uglavnom dolaze iz biheioralnih znanosti, kao i poslovnog i organizacijskog sektora, s time da su posljednje često povezane s obrazovanjem odraslih i cjeloživotnim učenjem (Baron i Morin, 2010; Berger, 2006; Roshia i Lace, 2016).

Pobliža analiza fenomena *coachinga* pokazuje njegove specifične karakteristike koje su zajedničke velikom dijelu različitih inačica aktivnosti usmjerenih na uspostavljanje veze s osobnom podrškom i savjetima usmjerenim na osobu. *Coaching*, uz ostalo, promiče osobne i socijalne kompetencije, koje su u osnovi bliske pedagogiji i pedagoškom savjetovanju.

Zadatak

Analizirajte definicije *coachinga* i kreirajte svoje određenje tog fenomena.

Komentirajte situacije u kojima biste se odlučili za *coaching*.

Analizirajte argumente koji *coaching* određuju kao hit.

Literatura

1. Abravanel, M., Gavin, J. (2017). Exploring the evolution of coaching through the lens of innovation. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* Vol. 15, No. 1, February 2017.
2. Backhausen, W., Thommen, J. P. (2009). *Coaching: Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung*. 3. Auflage. Gabler Verlag.
3. Baron, L. i Morin, L. (2010). The impact of executive coaching on self-efficacy related to management soft-skills. *Leadership & Organization Development Journal*, 31 (1), 18–38. <http://dx.doi.org/10.1108/01437731011010362>
4. Berger, J. G (2006). Adult development theory and executive coaching practice. in Stober, D. and Grant A. M. (Eds). *Evidence-Based Coaching Handbook*, Wiley, New York, N.Y. <http://perform.com.au/wp-content/uploads/2015/11/garvey-berger-developmental-coaching.pdf>
5. Bluckert, P. (2005). The similarities and differences between coaching and therapy. *Industrial and Commercial Training*, Vol. 37 Issue: 2, pp. 91–96, <https://doi.org/10.1108/00197850510584241>
6. DeMik, Randal, J. (2007). Coaching, Counseling, and Mentoring: A Strategic Need in Training and Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504505.pdf>
7. Garvey, B. (2004). The mentoring/counseling/coaching debate [Electronic version]. *Development and Learning in Organizations*, 18(2), 6–10.
8. Grant, A. M (2005). What is Evidence-Based Executive, Workplace and Life Coaching? in: Cavanagh, M., Grant, A. M i Kemp, T. (ed). (2005). *Evidence-based coaching – Theory, research and practice from the behavioural sciences*. Australian Academic Press (Volume 1).
9. Grant, A. M i Cavanagh, M. J. (2015). Coaching and Positive Psychology Anthony M. Grant Michael J. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195373585.003.0019. ResearchGate.
10. Griffiths, K. i Campbell, M. A. (2008). Semantics or substance? Preliminary evidence in the debate between life coaching and counselling. *Coaching. An International Journal of Theory, Research and Practice*.
11. Griffiths, K. (2005). Personal coaching: A model for effective learning. *Journal of Learning Design*, 1(2), 55-65. <http://www.jld.qut.edu.au/>
12. Hartman, M. (2004). *Coaching als Grundform pädagogischer Beratung Verortung und Grundlegung Inaugural-Dissertation* https://edoc.ub.uni-muenchen.de/2513/1/Hartmann_Melanie.pdf
13. Ives, Y. (2008). What is 'Coaching'? An Exploration of Conflicting Paradigms. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* Vol. 6, No. 2.
14. Kimblin, A. (2009). The Inner Game of Coaching . *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* Special Issue No. 3, November 2009.
15. Knight, J. (2004). Instructional coaching. *Stratenotes*, 13(3), 1–5. <https://www.urbancollaborative.org/pdfs/Spring05/knightarticle2.pdf>
16. McCarthy, G. (2013). David Clutterbuck, mentoring and coaching: a commentary. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 8 (1), 199–200.
17. Munro, Ch. (2017). Context, context, context: implementing coaching in schools. *Education Today – Term 4, 2017*.
18. Passmore, J. (2007). Coaching & Mentoring: The role of experience and sector knowledge. *International Journal of Evidence based Coaching and Mentoring*. Summer, 10–16.
19. Roshia, A., Lace, N. (2016). The scope of coaching in the context of organizational change. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 2: 2.
20. Stober, D. R. i Parry, C. (2005). Current Challenges and Future Directions in Coaching Research. In M. Cavanagh, A. M. Grant, & T. Kemp (Eds.), *Evidence-based coaching, Vol. 1. Theoretical Foundations*.

- ry, *research and practice from the behavioural sciences* (p. 13–19). Australian Academic Press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.990&rep=rep1&type=pdf>
21. Stone, Florence, M. (2007). *Coaching, Counseling & Mentoring How to Choose & Use the Right Technique to Boost Employee Performance* .(Second Edition). American Management Association New York : Atlanta : Brussels : Chicago : Mexico City : San Francisco Shanghai : Tokyo : Toronto : Washington, D.C.
 22. Van Kessel, L (2007). COACHING, A field for professional supervisors? *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (2).
 23. Walker, S. (2004). The Evolution of Coaching; patterns, icons and freedom. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring Vol. 2, No. 2*, Autumn 2004.
 24. Whitmore, J. (2003). *Coaching for Performance*. Nicholas Brealey Publishing, London.

obrazovnim i političkim potrebama. **Školski savjetnici članovi su proširene profesije praktičara koji rade u različitim okruženjima, uključujući centre za mentalno zdravlje, obiteljske klinike, vojne službe, bolnice, tvrtke, škole, fakultete i ostale institucije.**

Kada govorimo o školskom savjetniku, potrebno je ukazati na razliku u obrazovanju školskih savjetnika diljem svijeta i pedagoga u Republici Hrvatskoj i drugim zemljama koje su nam teritorijalno blizu. Školski su savjetnici osobe koje završavaju studij za savjetovanje i najčešće su psiholozi, iako mogu biti i socijalni radnici i učitelji. Školski su savjetnici certificirane/licencirane osobe s minimalnim diplomskim (*master*) stupnjem specijalističkog obrazovanja, što ih čini jedinstveno kvalificiranima za bavljenje svim akademskim, karijernim potrebama učenika i njihovim potrebama za socijalnim/emocionalnim razvojem te izradom, provedbom, vrednovanjem i **jačanjem sveobuhvatnog programa savjetovanja koji promiče i poboljšava uspjeh učenika.** Školski savjetnici zaposleni su u osnovnim i srednjim školama te u visokoškolskim ustanovama. Za razliku od toga **pedagozi su široko profilirani stručnjaci koji su završili studij pedagogije (jednopedmetni ili dvopedmetni), a savjetovanje nije primarno u njihovim poslovima,** unatoč znatnoj potrebi za savjetodavnom aktivnosti svih dionika škole. Bez obzira na specifičnost obrazovanja, kontekst djelovanja školskih savjetnika, među koje ubrajamo i pedagoge, određuje njihovu poziciju pa postoje škole u kojima se očekuje da savjetnici rade poslove koji nisu povezani s njihovim stručnim obrazovanjem (Staničić, 2006; Paisley i Hayes, 2003). Zbog toga savjetnicima nedostaje vremena za *stvarno savjetovanje*. Jednako tako, različita očekivanja koja se nameću savjetniku mogu generirati određene napetosti između njega, ravnatelja i učitelja te ostalih dionika škole. Postoji napetost između vodstva škole i savjetnika jer svatko ima drukčija očekivanja od savjetnika, što upućuje na još uvijek prisutnu borbu za legitimno i važno mjesto u obrazovnoj, odnosno školskoj misiji i viziji. Savjetnicima mogu biti dodijeljeni drugi zadaci (primjerice administrativni), zbog čega nemaju prostora pokazati i ukazati na to da su njihove trenutačne uloge i usluge korisne učenicima. Te i druge poteškoće nastaju zbog nedovoljne prepoznatljivosti profesije, odnosno nedovoljno izražena monopola na ekspertizu u njihovu stručnom području (Staničić, 2016) te zbog oscilacije u shvaćanjima uloge pedagoga, a osobito nepreciznosti i nedosljednosti u sistematiziranju područja rada (Staničić, 2014, prema Staničić 2016; Reiner, Colbert i Pérusse, 2009).

Uloga, položaj i dužnosti školskih savjetnika povijesno su zamučeni mnogim utjecajima koji su oblikovali samu profesiju tijekom prošlog stoljeća. Od početka profesije školskog savjetovanja, njegova je uloga redefinirana i modernizirana, često kako bi se zadovoljile potrebe društva, koje se mijenja, ili kao odgovor na aktualna društvena događanja (Beesley, 2004; Gysbers i Henderson, 2012). Na globalnoj i nacionalnoj razini povijest školskog savjetovanja obilježena je kao profesija u potrazi za identitetom (Dahiru, 2004; Jurić i sur., 2001), a ta potraga još uvijek traje iako je uloga savjetnika proširena i sve više prepoznatljiva (Burnham i Jackson, 2000). Poslovi koje obavljaju školski savjetnici promijenili su se, i mijenjaju se, iako još uvijek postoji određeni otpor prema njima jer se njihov posao određuje kao manje vrijedan u odnosu na posao učitelja i ravnatelja (Ponec i Brock, 2000).

Na nacionalnoj razini širina u profiliranju pedagoga traži promjene radi profesionalnog legitimiteta. Analiza aktivnosti školskih pedagoga nije jedinstvena jer postoji

nekoliko karakterističnih pristupa (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Jedan od pristupa područje rada pedagoga dijeli na operativne (neposredan rad na određenim stručnim područjima), studijsko-analitičke (poslovi analiziranja i istraživanja fenomena iz svoga područja rada) i instruktivne poslove (podučavanje ili osposobljavanje nekoga) (Petrović, 1976, prema Ledić i sur., 2013). Kriterij sistematizacije poslova pedagoga prema srodnosti otvara prostor eksplicitno savjetodavnom radu jer se ističu poslovi planiranja i programiranja rada škole, praćenja i unapređivanja nastave, profesionalne orijentacije, zdravstvene i socijalne zaštita, rada s roditeljima, savjetodavnog rada s učenicima, stručnog usavršavanja nastavnika (Rozmarić, 1979, prema Ledić i sur., 2013). Izazovi s kojima se nose djeca i adolescenti, njihovi roditelji i učitelji/odgojitelji aktualiziraju potrebu uže stručnog profiliranja pedagoga, odnosno specijalističkog obrazovanja za savjetodavni rad.

Uloga školskog savjetnika u nekim se školama može precizno definirati, dok je u nekima neprecizna, što ovisi o kontekstu škole u kojoj školski savjetnik/pedagog djeluje. Iako se uloge školskih savjetnika razlikuju, kao što se razlikuju obrazovni sustavi i pojedinačne škole, valja priznati da u današnjemu obrazovnom sustavu savjetnici često imaju jedan od najtežih poslova od svih zaposlenih u školi (Low, 2009). Ne samo da moraju biti dostupni svakom učeniku unutar obrazovnog okruženja već moraju obavljati niz poslova. U realizaciji velikog broja poslova savjetnici se susreću s nizom izazova. Jedan je od njih odnos s učiteljima. Važan dionik u procesu savjetovanja u školi jesu učitelji te je njihova percepcija školskog savjetovanja i školskih savjetnika od velike važnosti. Školski savjetnici često rade s učenikom kojega je učitelji uputio na savjetovanje pa je stoga važno uzeti u obzir učiteljevo shvaćanje rada savjetnika. Istraživanja (Carnes-Holt, Range i Cisler, 2012; Kirchner i Setchfield, 2005) polučila su rezultate koji idu u prilog nepostojanju jedinstvena mišljenja oko uloge školskih savjetnika jer učitelji često ne procjenjuju rad savjetnika važnim te smatraju da nema jasno određenih poslova koje savjetnici trebaju obavljati (Carnes-Holt, Range i Cisler, 2012). Jednako tako, rezultati su pokazali da učitelji smatraju kako savjetnici imaju važnu ulogu u održavanju kvalitete nastave, u održavanju poticajne klime u obrazovnim institucijama, davanju važnih informacija i smjernica za djelovanje svih zaposlenika u školi i pružanju pomoći učenicima (Joy, Harris i Hesson, 2011; Reiner, Colbert i Pérusse, 2009). Na nacionalnoj su razini istraživanja takva tipa rijetka iako postoji konsenzus o važnosti pedagoga i njegove suradnje s učiteljima jer pedagog može zajedno s učiteljem provjeravati uspješnost nastavnog procesa ovisno o izboru nastavnih sredstava, metoda i oblika rada, uvoditi nastavnika u inoviranje nastavnog procesa, prenositi pedagoška iskustva na učitelja i prihvaćati njegova iskustva te zajednički donositi odluke o unapređivanju nastave, pratiti pojedine učenike s različitih interesnih stajališta te pratiti učenike za koje je određen poseban pedagoški tretman (Jurić, 2004). Uloga pedagoga kao akcijskog istraživača i refleksivnog praktičara sve se više ističe (Žužić, 2012) jer dinamičnost uvjeta u kojima se realizira odgojno-obrazovni proces zahtijeva te i druge aktivnosti pedagoga radi unapređivanja gotovo svih aspekata ove složene djelatnosti.

S obzirom na još uvijek prisutno traganje za identitetom školskih savjetnika i pedagoga, može se reći da su pred njima veliki izazovi. Precizno određivanje „što“ i „kako“ savjetnik pridonosi cjelokupnoj funkciji škole bitan je izazov s kojim se suočavaju prak-

tičari na globalnoj i nacionalnoj razini (Low, 2009). Neke studije o profesionalnim izazovima u praksi savjetnika (Bemak i Chung, 2005; Brown i Trusty, 2005) pokazale su da vodstvo škole, zajednica i obrazovni političari nedovoljno verificiraju i valoriziraju rad savjetnika. Budući da je vrijeme često kriterij učinkovitosti rada savjetnika, jer rezultati njegova rada nisu neposredno vidljivi, smatra se potrebnim agresivnije prikazivanje učinkovitosti savjetnika te poticanje da budu proaktivniji u stvaranju programa savjetovanja u školama koji odgovaraju potrebama učenika koji žive u raznolikom društvu (Dahir, Burnham, Stone i Cobb, 2010).

Low (2009) navodi četiri dimenzije izazova savjetovanja u školskoj sredini: unutarnje, vanjske, systemske i osobne. Unutarnji izazovi odnose se na skupine klijenata, stavove nastavnika prema savjetovanju i spremnost učenika da traže savjetovanje. Vanjski su izazovi pitanja izvan škole koja uključuju kulturu i globalizaciju. Izazovi sustava stvari su unutar programa koje uključuju zakon kojim se uspostavlja praksa u školama, postupak upućivanja i planiranja resursa, a osobni izazovi uključuju vještine i tehnike savjetnika, uključujući obuku, nadzor i odnos prema školskom sustavu (Low, 2009; Kirchner i Setchfield, 2005).

U odnosu na druga zanimanja školsko je savjetovanje razmjerno mlado, razvija se i raste te zbog toga često nije prepoznato. Smatra se da druge osobe koje imaju iskustvo rada s djecom mogu provoditi savjetovanje (Burnham i Jackson, 2000). Radi stvaranja čvršćeg identiteta školski savjetnici mogu i sami postati *političari* i zagovarati sustavne promjene kako bi se stvorili programi i politike potrebne za poboljšanje njihove profesionalne prakse (Beesley, 2004). Dobivanjem odlika *političara* školski savjetnici mogu dobiti drukčiji legitimitet i vjerojatnije je da će biti uključeni u proces donošenja odluka. Slijedom toga, mogu pridonijeti operativnoj institucionalizaciji strukturalnih elemenata i procesa uspostave novih politika i postupaka koji podržavaju njihovu ulogu. Kao političari, školski savjetnici mogu se koristiti podacima i rezultatima kako bi pokazali svoju odgovornost, pomažući u oblikovanju mišljenja javnosti i osoblja kako bi počeli vjerovati da je njihov rad od vitalnog značenja za školu, ali i za obrazovni sustav u cjelini (Carnes-Holt, Range i Cisler, 2012).

Osim *političkog* djelovanja, Hatch (2008) navodi da se profesionalni izazovi u školskom savjetovanju mogu razumjeti koristeći organizacijsku, institucionalnu i političku teoriju, koje mogu dati čvršće uporište za jasnije pokazatelje i djelotvorniju ostvarenost ciljeva i postizanja rezultata koje organizacija namjerava proizvesti. U tom kontekstu program rada školskog savjetovanja ne treba imati fiksnu podjelu rada i skup pravila jer situacije (kontekst djelovanja) redefiniiraju njegov posao (Paisley i Hayes, 2003). Primjenjujući teoriju organizacije, školski savjetnici trebaju definirati (okvirni) program rada s jasnim prioritetima tako da se ostvare željeni ciljevi cjelokupne škole (odgojno-obrazovne organizacije) (Bemak i Chung, 2005). Bez obzira na različito shvaćanje učinkovitosti, školski savjetnici trebaju neprestano pokazivati svoje rezultate žele li dobiti status koji su zaslužili.

Suvremeno društvo ima mnoga institucionalizirana pravila koja se koriste u stvaranju i širenju formalnih organizacija. Mnoga od tih pravila racionalizirani su mitovi koji potječu iz javnog mišljenja, obrazovnog sustava, zakona i raznih medija te se preko njih održavaju. Ta se pravila ili strukture usvajaju s ciljem zrcaljenja drugih institucija u

pokušaju da osiguraju društveni legitimitet umjesto da povećaju učinkovitost, čime se može umanjiti važnost školskih savjetnika, odnosno savjetodavne aktivnosti pedagoga. Školski se savjetnici pri donošenju odluka o uslugama i programskim sadržajima često oslanjaju na trenutačne unutarnje i vanjske kulturne norme, a ne koriste se podacima kako bi upozorili na potrebe učenika ili na uvođenje programa koji su djelotvorni.

Tablica 5. Izazovi u radu školskih savjetnika (pedagoga)

Teorijski konstrukt	Profesionalni izazovi	Kako se manifestiraju	Kako se mogu riješiti	Željeni rezultat
Organizacijski	efikasnost (prediktivno-željeni i predviđeni ciljevi i ishodi su poznati) – interna efikasnost (najbolji rezultati uz najmanje energije i resursa)	nema pokazatelja učinkovitosti (ne zna se rade li ili ne) – <i>status quo</i> ; neučinkovitost – improvizirani akti i smjernice	evaluacija programa – poboljšanje programa	mjerjenje rezultata (vidljivost provedenih i neprovedenih aktivnosti) – sofisticiranost programa – vremenska učinkovitost
Institucijski	Operativni legitimitet Društveni legitimitet	– Nema strukturnih institucionalnih elemenata (pravila, normi, rutine, politike, procedure, postupaka...) – Nema standarda ni modela – Ne sudjeluje u vodstvu škole – Nema legitimitet glasa u programu ili politici	– Izvješćivanje o rezultatima – Izvršiti društveni i kulturni pritisak – Obrazovanje po standardima i modelima – Sistemske promjene Uključenost u donošenje odluka Zagovaranje učenika	– Postati akter politike – Politika utjecaja na dionike pridonoseći kulturnom pritisku koji dovodi do stvaranja struktura – Partneri s vodstvom škole u promjeni sustava
Politički	Vrijednosti naprama resursa Socijalni kapital Politički sukobi	– Podcjenjivanje struke – Povećanje neškolskog savjetovanja	– Izvješća o rezultatima programa – Marketing	– Smatrati ga vrijednim integralnim dijelom škole – Realizacija aktivnosti savjetovanja u školi

Izvor: Hatch, T. A. (2008). Professional Challenges in School Counseling: Organizational, Institutional and Political. *Journal of School Counseling*, v. 6 n. 22.

Školske tradicije mogu imati snažan utjecaj na rad školskih savjetnika jer određuju koji je pravi način djelovanja tih stručnjaka. U posljednje vrijeme savjetnici su dominantno usmjereni na uspjeh učenika, odnosno pomoć u postizanju uspjeha na standardiziranim testovima (Perusse, Goodnough, Donegan i Jones, 2004). Takvom orijentacijom u radu zanemaruju se ostali aspekti školskog rada koji su posebno važni poput, primjerice, kreiranja pozitivne školske kulture i klime.

Bez obzira na još uvijek neprepoznatu važnost i rad školskih savjetnika, njihova je funkcija godinama evoluirala i više se ne odnosi samo na promjene rasporeda, obavljanje ostalih administrativnih poslova ili bavljenje problematičnom djecom. Školski su savjetnici uključeni u razvoj kurikulumata, individualno i grupno savjetovanje, konzultacije, psihoedukacije, intervencije, savjetovanje učitelja i ravnatelja. Njihove odgovornosti uključuju pomaganje učenicima na području osobnog/društvenog razvoja i razvoja karijere pa trebaju biti kompetentni i voljni raditi s iznimno raznolikom skupinom pojedinaca. Školski savjetnici često prvi uvide postojanje problema kod nekog učenika, učitelja ili cijele škole te njihova uloga sve više dobiva na važnosti. Zbog znatnih promjena, koje su izražene gotovo svakodnevno, može se očekivati da će njihov rad i važnost biti sve veći u budućnosti.

Iako je prisutno traganje za identitetom ne samo u školskih savjetnika, koji se obrazuju i rade prema utvrđenim standardima za koje se pretpostavlja da osiguravaju čvrstoću profesije, traganje za identitetom prisutno je i u pedagoga, kojima je savjetodavni rad tek dio poslova. S tim u vezi, nameće se potreba za redizajniranjem programa školovanja ovih važnih stručnjaka za cjelokupan odgojno-obrazovni rad.

Pitanja za diskusiju

Zašto je prisutno traganje za identitetom školskih savjetnika i pedagoga?

Pod kojim bi uvjetima rad školskih savjetnika i pedagoga bio snažnije prepoznat?

Mogu li, i u kojim uvjetima, školski savjetnici i pedagozi dati doprinos u izgradnji pravednog sustava odgoja i obrazovanja, posebno za marginalizirane i devalvirane skupine?

Literatura

1. Beesley, L. (2004). Multi-level complexity in the management of knowledge networks, *Journal of Knowledge Management*, Vol. 8 Issue: 3, pp.71–100, <https://doi.org/10.1108/13673270410541051>
2. Bemak, F. i Chung, R. C.Y. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling*, 8, 196–202.
3. Brown, D. i Trusty, J. (2005). School counselors, comprehensive school counseling programs, and academic achievement: Are school counselors promising more than they can deliver? *Professional School Counseling*, 9(1), 1–8.
4. Burnham, J. J., & Jackson, C. M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling*, 4(1), 41–49.

5. Carnes-Holt, K., Range, B., i Cisler, A. (2012). Teaching about the principal and school counselor relationship: ELCC 2.1a. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(2).
6. Dahir, C. (2004). Supporting a nation of learners: The role of school counselling in education reform. *Journal of Counselling and Development*, 82(3), 344–353.
7. Dahir, Carol, A., Burnham, Joy, J., Stone, Carolyn B., Cobb, N. (2010). Principals as Partners: Counselors as Collaborators. *NASSP Bulletin* 94(4).
8. Gysbers, Norman C., Henderson. P. (2012). *Developing & managing your school guidance & counseling program*. Fifth Edition. American Counseling Association.
9. Hatch, T. (2008). Professional challenges in school counseling: Organizational, institutional and political. *Journal of School Counseling*. Vol.6. no. 22.
10. Joy, R. M., Harris, G. M. i Hesson, J. B. (2011). Preservice teacher perceptions of school counselor responsibilities. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 45, 386–405.
11. Jurić, V., Mušanović, M. Staničić, S. i Vrgoč, H. (2001). *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika – prijedlog*. Ministarstvo prosvjete i sporta Republike Hrvatske.
12. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
13. Kirchner, G. L. i Setchfield, M. S. (2005). School counselors' and school principals' perceptions of the school counselor's role. *Education*, 126, 10–16.
14. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.
15. Paisley, P. O. i Hayes, R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformations in preparation and practice. *Professional School Counseling*, 6(3), 198–204.
16. Perusse, R., Goodnough, G., Donegan, J., Jones, C. (2004). Perceptions of school counselors and school principals about the national standards for school counseling programs and transforming school counseling initiative. *Professional School Counseling*, 7(3), 152–161.
17. Ponec, D. L., & Brock, B. L. (2000). Relationships among elementary school counselors and principals: A unique bond. *Professional School Counseling*, 3(3), 208–217.
18. Reiner, S. M., Colbert, R. D. i Pérusse, R. (2009). Teacher perceptions of the professional school counselor role: A national study. *Professional School Counseling*, 12(5), 324–332.
19. Staničić, S. (2006). Školski pedagog – od administratora do inovatora. U: Vrgoč, H. (ur). *Europski izazov hrvatskom školstvu*. Zbornik 30. škole pedagoga Hrvatske. Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb.
20. Staničić (2016). Moj profesionalni pogled na prošle, sadašnje i buduće izazove u radu (školskog) pedagoga: hommage vlastitoj profesiji. U: *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*-Zbornik u čast Stjepana Staničića. Filozofski fakultet u Rijeci, Rijeka.
21. Žužić, S. (2012). *Pedagoška supervizija*. Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile Pazin, Pazin.

