

Sladana Zuković

**SAVETODAVNI RAD U INSTITUCIJAMA
VASPITANJA I OBRAZOVANJA
– teorijski i praktični aspekti –**

drugo izdanje



Novi Sad
2018

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
Dr Zorana Đinđića 2.
21000 Novi Sad
Tel: +38121485390
www.ff.uns.ac.rs

Za izdavača: Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš, dekan

Sladana Zuković
**SAVETODAVNI RAD U INSTITUCIJAMA VASPITANJA I
OBRAZOVANJA**
– teorijski i praktični aspekti –

Recenzenti:

Prof. dr Adila Pašalić Kreso, Filozofski fakultet, Sarajevo
Prof. dr Svetlana Kostović, Filozofski fakultet, Novi Sad
Prof. dr Jasminka Zloković, Filozofski fakultet, Rijeka
Prof. dr Ivana Mihić, Filozofski fakultet, Novi Sad

Lektura: mr Nataša Belić

Tehnička priprema: Igor Lekić

Dizajn korica: Miomir Bata Milutinović

ISBN
978-86-6065-484-9

Monografija je nastala u okviru projekata „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi“ (br. 179010) i „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja“ (br. 179036), finansiranih od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

Zabranjeno preštampavanje i fotokopiranje. Sva prava zadržava izdavač i autori.

SADRŽAJ

PREDGOVOR.....	7
<i>I SAVETOVANJE KAO FORMA PROFESIONALNOG DELOVANJA</i>	<i>9</i>
POJAM SAVETOVANJA	9
KARAKTERISTIKE I CILJEVI SAVETOVANJA	13
PRETPOSTAVKE USPEŠNOG SAVETOVANJA	17
Korisnik savetovanja	17
Savetnik	22
Savetodavni odnos	29
FAZE (ETAPE) SAVETODAVNOG PROCESA	32
SAVETODAVNI RAZGOVOR	36
Veštine aktivnog slušanja u savetodavnom razgovoru	37
Veštine postavljanja pitanja u savetodavnom razgovoru.....	40
ETIKA U SAVETODAVNOM RADU	42
SUPERVIZIJA U SAVETODAVNOM RADU	46
<i>II TEORIJSKI PRISTUPI U SAVETOVANJU.....</i>	<i>53</i>
PSIHODINAMSKI PRISTUP.....	53
Karakteristike psihodinamskog savetovanja.....	55
GEŠTALTISTIČKI PRISTUP	57
Karakteristike geštaltističkog savetovanja.....	59
NEDIREKTIVNI PRISTUP (PRISTUP USMEREN NA OSOBU).....	61
Karakteristike nedirektivnog savetovanja.....	63
TRANSAKCIONO-ANALITIČKI PRISTUP	65
Karakteristike transakciono-analitičkog savetovanja	66
REALITETNI PRISTUP	72
Karakteristike realitetnog savetovanja.....	75
SISTEMSKI PRISTUP.....	76
Karakteristike sistemskog porodičnog savetovanja.....	79
PRISTUP USMEREN NA REŠENJE.....	84
Karakteristike kratkog, na rešenje usmerenog savetovanja	86

III SAVETOVANJE U SISTEMU VASPITANJA I OBRAZOVANJA	89
PEDAGOŠKI DISKURS SAVETOVANJA.....	89
SAVETODAVNI RAD U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI.....	93
Karakteristike savetovanja u predškolskom kontekstu	93
Preventivno-interventna funkcija savetodavnog rada u predškolskoj ustanovi.....	95
Intervencije u radu i programima predškolske ustanove	98
Intervencije u vaspitnoj grupi i saradnja sa vaspitačem	99
Individualne intervencije – neposredan rad sa decom.....	102
<i>Terapija igrom kao model savetodavnog rada sa decom</i>	104
<i>Značaj timskog rada i saradnje sa porodicom</i>	106
SAVETODAVNI RAD U ŠKOLI.....	108
Karakteristike savetodavnog rada u školskom kontekstu	108
Uloga školske savetodavne službe.....	110
Praksa školskog savetovanja – od individualnog ka integrativnom modelu	112
Teorijski pristupi u školskom savetovanju	114
<i>Primena nedirektivnog (na osobu usmerenog) savetovanja u školi</i>	114
<i>Primena kratkog (na rešenje usmerenog) savetovanja u školi</i>	117
<i>Primena transakciono-analitičkog savetovanja u školi/učionici</i>	121
IV SAVETODAVNI RAD SA UČENICIMA	125
SVRHA I CILJEVI SAVETODAVNOG RADA SA UČENICIMA.....	125
SADRŽAJNI I METODIČKI ASPEKTI SAVETODAVNOG RADA SA UČENICIMA.....	127
OBLICI SAVETODAVNOG RADA SA UČENICIMA.....	130
Individualni savetodavni rad.....	131
Grupni savetodavni rad.....	132
Savetodavni rad sa celim odeljenjem.....	134
FAZE SAVETODAVNOG RADA SA UČENICIMA	135
SPECIFIČNOSTI SAVETODAVNOG RAZGOVORA SA UČENICIMA..	138
ETIČKA NAČELA U SAVETODAVNOM RADU SA UČENICIMA.....	142
V SARADNJA I SAVETODAVNI RAD SA RODITELJIMA.....	147
SISTEMSKI PRISTUP KAO OSNOVA ZA RAD SA PORODICAMA.....	147

PRISTUPI I MODELI U SARADNJI SA RODITELJIMA	152
PARTNERSTVO SA PORODICOM: OD FORMALNOG DO SUŠTINSKOG ODNOSA.....	154
Koncept roditeljske uključenosti	157
SAVETODAVNI RAD SA RODITELJIMA/PORODICOM.....	159
Načela u savetodavnom radu sa roditeljima	160
Uloga savetnika	162
RAZGOVOR SA RODITELJIMA	164
Etape savetodavnog razgovora sa roditeljima	166
Analiza porodične dinamike	168
SAVETOVANJE ZASNOVANO NA PROGRAMIMA PODRŠKE RODITELJIMA/PORODICAMA.....	170
<i>VI UMESTO ZAKLJUČKA: PREPORUKE SA EFIKASNU SAVETODAVNU PRAKSU</i>	
LITERATURA	185
REZIME	199
SUMMARY	201
INDEKS POJMOVA I IMENA	205

PREDGOVOR

Savetodavni rad predstavlja sastavni deo profesionalne prakse svih stručnjaka u okviru tzv. pomagačkih profesija koje su usmerene na pružanje podrške drugima u njihovom ličnom rastu i razvoju. U tom kontekstu, suština samog procesa savetovanja ogleda se u pomoći pojedincima ili grupama da prepoznaju svoje snage, da razmotre svoje postupke i životni stil, te da donesu određene odluke o tome u kom pravcu i na koji način mogu da poboljšaju kvalitet svog života.

Bez obzira na to da li je reč o savetodavnom radu kao primarnoj delatnosti ili o savetodavnom radu kao jednom u nizu profesionalnih zadataka, ključni uslov efikasne i efektivne savetodavne prakse jeste kompetentnost stručnjaka. Kompetentnost stručnjaka/savetnika podrazumeva, pre svega, široko obrazovanje, tj. visok nivo znanja vezanih za matičnu disciplinu, ali i relevantna znanja iz srodnih disciplina. Pored toga, sticanje kompetencija za savetodavni rad zahteva užespecijalizovano obrazovanje u oblasti savetovanja (znanja o osnovnim elementima i fazama savetodavnog procesa, poznavanje relevantnih teorijskih pristupa u savetovanju i na njima zasnovanih metoda i intervencija u radu s pojedincem, porodicom, manjim ili većim grupama, ovladavanje veštinama vođenja savetodavnog razgovora, poznavanje etičkih dimenzija savetovanja, itd.). Efikasno savetodavno delovanje podrazumeva, takođe, i razvijene socijalno-komunikacijske sposobnosti i neprestani rad na unapređenju sopstvene ličnosti. Pritom je bitno naglasiti da je sam proces savetovanja veoma kompleksan i da je uslovljen brojnim faktorima – sredinski uslovi, karakteristike korisnika savetovanja i njegovog sistemskog okruženja, karakteristike institucionalnog konteksta u kojem se obavlja savetovanje, domen i opseg delovanja stručnjaka, dubina i širina problematike koja je predmet savetovanja i dr.

Sve navedeno implicira neophodnost kontinuiranog profesionalnog razvoja stručnjaka koji odgovorno, smelo i otvoreno ulazi u prostor i izazove savetovanja. Dakle, dobar savetnik se ne postaje sticanjem određenog zvanja, već je put do uspešnog savetnika veoma dug – celoživotan, što zahteva adekvatno inicijalno obrazovanje, stalno stručno usavršavanje, samorefleksiju i rad na sebi.

Danas postoji niz društvenih institucija u kojima se sprovodi savetodavni rad – zdravstvene ustanove, ustanove socijalnog rada i socijalne zaštite, vaspitno-obrazovne ustanove, nevladine organizacije s vrlo širokim područjem delovanja. Postoji sve veća tendencija rasta i specijalizovanih savetovaništa koja deluju samostalno kao organizacije ili u sastavu već pomenutih ustanova. U svakom od pomenutih domena savetodavni rad je usklađen sa opštom politikom i doktrinom institucije, organizacionom i programsko-sadržajnom koncepcijom rada ustanove,

kulturom ustanove, razvojnim karakteristikama populacije sa kojom se radi. To znači da na različitim institucionalnim nivoima savetovanje, kao forma profesionalne prakse, dobija karakteristike koje su umnogome oblikovane institucionalnim kontekstom, što uslovljava i primenu odgovarajućih pristupa, metoda i tehnika u procesu savetovanja.

Upravo na temelju značaja uvažavanja institucionalnog konteksta u procesu savetovanja javila se i ideja za pisanje ove knjige u čijem fokusu su specifičnosti i karakteristike savetodavnog rada u institucijama vaspitanja i obrazovanja. Naime, konceptualni okvir knjige kreće od opštih odrednica vezanih za razumevanje kompleksnosti i dinamičnosti procesa savetovanja, preko relevantnih teorijskih pristupa u savetovanju, do specifičnosti savetodavnog rada u sistemu javnog vaspitanja i obrazovanja, sa posebnim osvrtom na savetodavni rad sa učenicima i roditeljima.

Potreba za jednom ovakvom knjigom podstaknuta je, pre svega, činjenicom o nedovoljnom, tj. relativno malom broju naučne i stručne literature koja se bavi savetodavnim radom kao formom pedagoškog delovanja, iako je nepobitno da savetodavni rad predstavlja nezaobilazni segment kvalitetnog rada svake vaspitno-obrazovne ustanove. S druge strane, imajući u vidu temeljnu ulogu inicijalnog obrazovanja za formiranje stručnjaka kao savetnika, knjiga je i rezultat želje da studenti koji se pripremaju za rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja dobiju jedan početni okvir za upoznavanje sa kompleksnošću i dinamičnošću savetodavnog rada, te da na toj osnovi dalje nadograđuju svoja znanja i veštine u ovoj oblasti.

U tom smislu, knjiga je namenjena prvenstveno studentima pedagogije, koji se, između ostalog, pripremaju i za ulogu savetnika, ali može biti veoma korisna i za studente iz drugih disciplinarnih oblasti čije će profesionalno delovanje, na direktan ili indirektan način, biti vezano za oblast vaspitanja i obrazovanja. Takođe, knjiga je pisana s tendencijom da bude inspirativna i za praktičare, tj. stručnjake različitih profila (psiholozi, socijalni radnici, defektolozi, vaspitači, nastavnici razredne ili predmetne nastave, direktori predškolskih ustanova i škola...) čija je profesionalna delatnost svakodnevno prožeta izazovima savetodavnog rada.

Suštinski posmatrano, knjiga će ostvariti svoju svrhu ukoliko njeni čitaoci – budući i sadašnji profesionalci/savetnici – u njoj nađu bar neke elemente koji će ih motivisati da, kao refleksivni praktičari, rade na sebi i promišljaju načine unapređenja svoje profesionalne prakse.

U Novom Sadu, septembra 2017.

Autorka

I SAVETOVANJE KAO FORMA PROFESIONALNOG DELOVANJA

POJAM SAVETOVANJA

Polazeći od činjenice da se pojam savetovanje koristi u različitim situacijama i na različite načine u svakodnevnom životu, na početku je potrebno ukazati na razliku između savetovanja koje se odvija u neformalnom kontekstu i savetovanja koje predstavlja formalni vid profesionalne podrške pojedincima, manjim ili većim grupama. Za razliku od neformalnog pružanja pomoći, tj. laičkog savetovanja koje se pruža spontano i s različitim namerama (pomoć može pružiti gotovo svako i često ima katarzičnu svrhu), savetovanje, kao forma profesionalnog delovanja, predstavlja *formalni vid pomoći koju pruža osoba koja je za takav rad posebno osposobljena* u domenima različitih nauka i naučnih disciplina s čijih pozicija polazi (psihologija, pedagogija, medicina, pravo, itd.) (Janković, 2004; Nelson-Jones, 2007; Srna, 2012). U tom smislu, savetovanje se određuje kao teorijski i metodološki utemeljena, sistematična i planski osmišljena delatnost, koja zahteva visok nivo obučenosti i odgovornosti. Teorijska i metodološka utemeljenost podrazumeva zasnovanost na relevantnim teorijama i teorijskim pristupima, metodama i tehnikama koje iz njih proizilaze, kao i zasnovanost na rezultatima i implikacijama naučnih empirijskih istraživanja u ovoj oblasti. Obučenost za vođenje savetovanja podrazumeva razvijene kompetencije koje stručnjak stiče putem opštih i specifičnih edukacija, treninga i supervizije, a koje nadograđuje kroz kontinuirani profesionalni i lični razvoj, dok odgovornost znači obavljanje savetovanja u skladu sa profesionalnim standardima, pravnim propisima i etičkim kodeksima (Srna, 2012).

Neki autori (Nelson-Jones, 2007) ističu da određenje pojma savetovanja zahteva operacionalizaciju ključnih dimenzija koje određuju navedeni proces: savetodavni odnos, repertoar intervencija, savetodavni proces, ciljevi savetovanja, korisnici savetovanja, odnos savetovanja i psihoterapije. Međutim, ako se pođe od stanovišta da se proces savetovanja uglavnom ne može posmatrati odvojeno od konkretne profesionalne prakse koju stručnjak obavlja (Hechler, 2012), onda je

prilikom pokušaja određenja ovog pojma/procesa potrebno imati u vidu brojne kontekstualne faktore (faktori na nivou različitih institucija i područja rada u kojima se obavlja savetovanje), ali i specifičnosti određene profesije (teorijsko-naučna utemeljenost profesionalne prakse u okviru koje se obavlja savetovanje). Ovu kompleksnost upotpunjuje i činjenica da se pojam savetovanja može razmatrati iz dva ugla:

- 1) Savetovanje kao davanje stručnog saveta (informacije, uputstva, preporuke, sugestije) koje podrazumeva da savetnik nudi “gotova rešenja” (“recepte”) za određene potrebe i probleme korisnika savetovanja (npr. saveti u procesu školovanja, izbora zanimanja, zapošljavanja, u različitim situacijama socijalne ugroženosti i zadovoljavanja socijalnih potreba, itd.).
- 2) Savetovanje kao partnerski odnos u kojem savetnik pomaže korisniku savetovanja da bolje razume sebe i svoje probleme. U ovom slučaju savetovanje podrazumeva odnos dva eksperta – savetnika (kao eksperta za savetovanje) i korisnika savetovanja (kao eksperta za sebe i svoj problem) (Srna, 2012: 63).

Navedeno drugo značenje povezuje se sa savremenim pristupom u razumevanju procesa savetovanja koji u fokus stavlja moć i kapacitete korisnika savetovanja da se menja. U svetlu ovakvog pristupa, savetovanje se, najopštije posmatrano, određuje kao pomoć koja se ostvaruje u različitim područjima života, pri čemu se pomoć shvata kao najjednostavniji oblik „površinske psihoterapije“, kojoj je svrha omogućavanje određenoj ličnosti da:

- bolje razume svoje vlastite probleme i mogućnosti,
- bolje upozna sebe i dolazi do određenih uvida,
- postiže određene promene u svojim uverenjima i ponašanjima (Resman, 2000: 95).

Na sličan način, neki autori (Arambašić, 2005, prema: Bouillet i Uzelac, 2007) ističu da je savetovanje proces tokom kojeg pomažemo ljudima da se promene u manjoj (npr. bolje razumevanje neke situacije) ili većoj meri (npr. promena u načinu razmišljanja, osećanja i postupanja). Savetovanje se, takođe, tumači kao „jedna od metoda prevencije na različitim područjima, čiji su zadaci profilaktički i zdravstveno-vaspitni” (Medicinski rečnik, 1978, prema: Janković, 2004: 15), te kao „jedno od područja primenjene psihologije čiji je osnovni cilj pružanje profesionalne pomoći pojedincima, grupama ili organizacijama u svakodnevnim životnim situacijama, u kojima se, bilo zbog pritiska okoline bilo zbog vlastitih problema, otežano snalaze” (Petz, 1992, prema: Janković, 2004: 99).

Sa aspekta psihosocijalnog delovanja, savetovanje u širem smislu se određuje kao „posebna metoda pružanja pomoći trenutno neuspešnim osobama u njihovom ličnom rastu, razvoju, sazrevanju i prilagođavanju životnim uslovima u svrhu osposobljavanja za samostalno rešavanje aktuelnih i budućih problema” (Janković, 2004: 99). U užem smislu savetovanje je moguće shvatiti kao „interpersonalni proces, kao neposrednu pomoć jedne osobe (savetnika) drugoj (klijentu)” (Resman, 2000: 42). Takve interpretacije bave se opisivanjem procesa savetovanja koji se odvija između dve ili više osoba i zato se određuje kao lično savetovanje. U tom kontekstu, savetovanje podrazumeva proces komunikacije u kojem savetnik pokušava da pomogne korisniku savetovanja da:

- razume vlastitu odgovornost u nastajanju problema;
- poboljša razumevanje problema i zahvaljujući tome dođe do preciznijeg shvatanja stvarnosti;
- uči nove postupke, odnosno načine delovanja i stvaranja otvorenog i iskrenog odnosa sa ljudima (Bouillet i Uzelac, 2007).

U literaturi (Matijević i sar., 2010) se ističe da je u procesu savetovanja bitno koristiti model partnerstva između savetnika i korisnika savetovanja, kako bi se postigli zajednički ciljevi i ostvario iskren i fleksibilan odnos. Dakle, svrha savetovanja je pružanje pomoći korisniku savetovanja da shvati svoju životnu situaciju, položaj u kojem se nalazi, da razume sebe i svoje interese, kao i specifičnosti okruženja u kojem se nalazi. Savetnik ukazuje na različite perspektive i moguće odgovore, ali korisniku savetovanja daje slobodu da sam izabere rešenje koje smatra najpogodnijim (Resman, 2000).

U određenjima koja sa psihološkog aspekta definišu savetovanje moguće je izdvojiti sledeće elemente na osnovu kojih se određuje ovaj proces:

- Savetovanje je *interpersonalni odnos* – određuju ga profesionalnost savetnika i aktivnost korisnika savetovanja čiji su problemi uglavnom razvojne prirode, a cilj je postizanje zadovoljstva u životu (Hackney & Cormier, 1996, prema: Srna, 2012).
- Savetovanje je *proces koji vodi promeni* – promena ponašanja (vidljivi obrasci ponašanja, donošenje odluka, relacione veštine), uverenja (mišljenja o sebi, drugima i okruženju), oslobađanje od emocionalnog distresa (oslobađanje od neugodnih osećanja i reakcija na spoljašnji stres) (Patterson & Welfel, 2000, prema: Srna, 2012).
- Savetovanje je *aktivnost* – primena psiholoških znanja i tehnika u radu sa osobama koje relativno normalno funkcionišu, ali doživljavaju probleme

razvoja i prilagođavanja (Sommers-Flanagan & Sommers Flanagan, 2004, prema: Srna, 2012).

Sa aspekta pedagoškog delovanja, aktivnosti savetovanja označavane su različitim terminima – savetovanje, pedagoško savetovanje, pedagoško-savetodavni rad, školski savetodavni rad, razvojno-pedagoška delatnost, savetodavno-vaspitni rad (Hechler, 2012; Jurić, 2004; Mandić, 1986, Trnavac, 1996, Resman, 2000, Silov, 2000). Bitno je naglasiti da filozofija savetovanja, posmatrana sa pedagoškog aspekta, prevazilazi okvire samog čina savetovanja koji podrazumeva kontakt savetnika i osobe/osoba koje su procesom savetovanja uključene u obostranu dinamiku.

Sagledano iz ugla savetodavnog delovanja u institucijama vaspitanja i obrazovanja, čin savetovanja predstavlja prožimajući element sklopa osmišljenih vaspitno-obrazovnih aktivnosti, usmerenih prema deci/učenicima, vaspitačima/nastavnicima, roditeljima i drugim akterima vaspitno-obrazovnog procesa (Jurić, 2004). Ovako posmatrano savetovanje se određuje kao faktor pedagoškog delovanja, odnosno kao vaspitno sredstvo koje omogućava da svaka ličnost maksimalno razvije svoje sposobnosti i kapacitete (Hechler, 2012). To znači da savetovanje predstavlja i proces poučavanja o tome kako da korisnik savetovanja savlada svoje teškoće i pronade vlastita rešenja (Corey, 2004), ostvari lične mogućnosti i potencijale (Nelson-Jones, 2007), pa da ga treba posmatrati i kao oblik učenja (Hechler, 2012).

Sve navedeno ukazuje na činjenicu da pojam savetovanja nije jednoznačan, već da predstavlja pojam širokog značenja i upotrebe, te da nije lako dati jednu opštu definiciju navedenog pojma. Ipak, treba istaći definiciju koja je 2010. godine nastala konsenzusom 29 organizacija koje se bave savetovanjem, a prema kojoj se pojam savetovanja određuje kao „profesionalni odnos koji omogućava različitim pojedincima, porodicama i grupama da ostvare mentalno zdravlje, blagostanje, obrazovanje i karijerne ciljeve” (prema: Gladding, 2012: 7). U tom smislu, čini se prihvatljivim i određenje prema kojem je suštinu savetovanja moguće opisati kao pomoć pojedincima ili grupama da prepoznaju svoje snage, da razmotre svoje postupke i životni stil, te da donesu određene odluke o tome u kom pravcu i na koji način žele izmeniti kvalitet svog života (Corey, 2004).

KARAKTERISTIKE I CILJEVI SAVETOVANJA

Za razmatranje karakteristika savetovanja značajno je, pre svega, ukazati na razliku između vođenja, psihoterapije i savetovanja.

Vođenje pomaže ljudima da naprave bitne izbore koji imaju uticaja na njihove živote, kao što je, na primer, izbor profesije, preferiranog životnog stila i sl. Vođenje se najpre javilo u okviru škola i karijernih centara gde su odrasli pomagali učenicima da donesu odluke u vezi sa nastavkom školovanja ili budućim zanimanjem. To je proces koji je u značajnoj meri direktivan, te podrazumeva odnos između “nejednakih”, gde se pomaže manje iskusnoj osobi da pronađe određeni pravac u životu (Gladding, 2012; Klaterbak, 2009). Ovaj vid pružanja pomoći može biti značajan u različitim životnim dobima jer je, bez obzira na godine ili razvojni stadijum, osobama veoma često potrebna određena pomoć prilikom donošenja važnih životnih odluka. Jedna od razlika između savetovanja i vođenja jeste to što vođenje pomaže ljudima da se odluče za ono što najviše cene, a savetovanje im pomaže da se promene.

Psihoterapija je fokusirana na ozbiljnije probleme koji su povezani sa intrapsihičkim, unutrašnjim i ličnim problemima i konfliktima. Ona se nosi sa onim što se naziva “vraćanje adekvatnosti”. Tako, na primer, analitički usmerene psihoterapije, naglašavaju: a) prošlost više od sadašnjosti, b) uvid više od promene, c) odvojenost klijenta i terapeuta i d) terapeuta kao eksperta (Gladding, 2012). Psihoterapija se najčešće vidi kao tretman paralelan medicinskom (psihijatrijskom) tretmanu psihičkih problema koji na ljude ne gleda kao na pacijente, nego kao na klijente i uklanja stigmatu bolesti koja postoji kod medicinskog tretmana. Obično uključuje vremenski duži odnos sa klijentom, od 20 do 40 sesija u periodu od šest meseci do dve godine, nasuprot savetovanju koje uključuje kraći odnos sa klijentom, od 8 do 12 sesija, u periodu kraćem od šest meseci (Gladding, 2012). U tom smislu, iako je moguće prihvatiti stanovište da postoje velike sličnosti između savetovanja i psihoterapije, te da je ponekad teško napraviti granicu gde prestaje savetovanje a počinje psihoterapija (Gladding, 2012; McLeod, 2003; Srna, 2012), ipak je važno imati u vidu da opisani pojmovi nisu sinonimi.

Savetovanje je proces koji ima za cilj razvoj socijalnih veština ili samosvesti, povećanje samopouzdanja i asertivnosti, razvoj lične slobode i izražavanja i sl. (Nelson-Jones, 2007; Srna, 2012). Pojedini autori (Block, 2000) savetovanje određuju kao tehniku koja se koristi u situacijama kada je potrebno delovati u pravcu promene ili poboljšanja stanja osobe koja nema direktnu kontrolu nad implementacijom određene potrebe, pri čemu osoba mora sama da sprovede

promene u svom životu i okruženju. U tom smislu, autori (Gladding, 2012) ističu da proces savetovanja podrazumeva primenu principa mentalnog zdravlja, psiholoških principa i principa drugih društvenih nauka kroz kognitivne, afektivne i bihejvioralne intervencije u cilju blagostanja, ličnog razvoja, karijernog vođenja ili, pak, ispravljanja patologije. U ovom određenju se naglašavaju sledeće karakteristike savetovanja:

- *Savetovanje se bavi blagostanjem, ličnim rastom i razvojem*, što podrazumeva interakcije sa drugim ljudima. Proces savetovanja uključuje intra- i interpersonalne probleme koji su vezani za pronalaženje smisla života, prilagođavanje školi, radnom mestu, novom mestu i uslovima življenja, i slično.
- *Savetovanje obično podrazumeva rad s osobama koje imaju situacione ili razvojne poteškoće* koje zahtevaju pomoć u vidu prilagođavanja ili sanacije. Ovakve teškoće uglavnom zahtevaju vremenski kraće savetodavno delovanje, mada, zavisno od specifičnosti određene poteškoće, ono može trajati i duže vreme.
- *Savetovanje crpi svoja znanja iz različitih teorijskih pristupa* i može biti primenjeno u radu sa pojedincima, porodicama i grupama.
- *Savetovanje može biti razvojno ili interventno*, što zavisi od toga da li je problem razvojni ili situacioni (Gladding, 2012).

U relevantnoj literaturi (Nelson-Jones, 2007) savetovanje se posmatra kao *pristup za razvoj životnih veština*, a karakterišu ga četiri ključna polazišta:

1. Većina poteškoća koje imaju korisnici savetovanja posledica su njihovog prethodnog učenja.
2. Pored uticaja spoljašnjih faktora, suština problema nalazi se unutar korisnika savetovanja, i rezultat je manjkavosti u veštinama razmišljanja i postupanja.
3. Efikasno savetovanje podrazumeva da savetnik, unutar dobrog savetodavnog odnosa, podučava korisnike savetovanja potrebnim veštinama razmišljanja i postupanja.
4. Krajnji cilj savetovanja jeste samopomoć, tj. osposobljenost korisnika savetovanja ne samo da rešava i prevazilazi trenutne poteškoće, već i da se na adekvatan način suočava i prevazilazi buduće poteškoće.

Uzmajući u obzir varijacije teorijskih pristupa koji stoje u osnovi savetodavne delatnosti, postoji velika raznolikost u ciljevima koji se žele postići savetovanjem. Neki od ciljeva koji su implicitno ili eksplicitno naglašeni u različitim teorijskim pristupima su:

- *Samouvid*: razumevanje nastajanja emocionalnih teškoća, povećanje kontrole nad mislima i emocijama;
- *Samosvest*: uvid u sopstvene misli i osećanja i opažanje tuđih misli o nama;
- *Samoprihvatanje*: razvoj pozitivnog stava prema sebi;
- *Samoaktualizacija*: razvoj usmerenosti na ispunjavanje vlastitih potencijala;
- *Rešavanje problema*: nalaženje rešenja za probleme koje korisnik savetovanja ne može rešiti samostalno, što podrazumeva usvajanje opštih kompetencija za rešavanje problema;
- *Psihološka edukacija*: stvaranje mogućnosti da osoba usvaja znanja i veštine kojima će razumeti i kontrolisati vlastito ponašanje;
- *Sticanje socijalnih veština*: sticanje i korišćenje socijalnih veština (npr. veštine kontrole besa, veštine asertivnosti i nenasilne komunikacije i sl.);
- *Kognitivna promena*: modifikacija iracionalnih stavova i ponašanja koji su povezani sa (auto)destruktivnim ponašanjem;
- *Bihevioralna promena*: modifikacija neprihvatljivih obrazaca ponašanja;
- *Sistemska promena*: prihvatanje promene u skladu sa pravilima funkcionisanja određenog sistema;
- *Oснаživanje*: rad na veštinama, osveščivanju i znanju koje će pomoći osobama da se suprotstave socijalnim nejednakostima;
- *Restitucija*: pomoć osobama da isprave štetu načinjenu ranijim (auto)destruktivnim ponašanjima (McLeod, 2003).

Prema nekim autorima (Hakney & Cormier, 1996, prema: Srna, 2012) ciljevi savetovanja obuhvataju:

- 1) *lečenje* – u smislu olakšanja emocionalnog distresa i smanjenja nezadovoljstva korisnika savetovanja;
- 2) *prevenciju* – osnaživanje korisnika savetovanja da se suoči sa potencijalno stresnim životnim izazovima;
- 3) *unapređenje kvaliteta života* – osnaživanje korisnika savetovanja da bude otvoren za drugačija opažanja, razumevanja, doživljavanja određenih životnih iskustava.

Ciljevi savetovanja se, takođe, mogu razmatrati kroz dva usmerenja: 1) ciljevi usmereni na ublažavanje slabosti i teškoća (kurativno-interventno savetovanje) i 2) ciljevi usmereni na rast i razvoj (preventivno-razvojno savetovanje) (Nelson-Jones, 2007). Iako nije uvek jasna granica između ublažavanja slabosti i jačanja snaga (kapaciteta) ličnosti, činjenica je da u oba slučaja *savetovanje ima za cilj menjanje ljudi u pozitivnom smeru*, pri čemu pozitivna promena može vidljiva kako u izvršavanju razvojnih zadataka tako i u prevladavanju nekih nerazvojnih

(akcidentnih) poteškoća. U tom smislu naglašava se da je savetovanje, kao metoda rada, pogodna za rad sa „zdravim osobama“ koji iz raznih razloga ne mogu rešiti aktuelne životne probleme.

Imajući u vidu činjenicu da je tokom procesa savetovanja teško obuhvatiti sve navedene ciljeve, postavljanje prioritetnih ciljeva najčešće proizilazi iz teorijskog (terapeutskog) pristupa koji je savetniku najprihvatljiviji. Tako će, na primer, kod psihodinamskog savetovanja akcenat biti na samouvidu, dok će kod bihevioralnog savetovanja akcenat biti na promeni obrazaca ponašanja (McLeod, 2003). Pored teorijskog pristupa, karakteristike i ciljevi savetovanja zavise i od toga da li je savetovanje zasnovano na direktivnom ili na nedirektivnom odnosu između savetnika i korisnika savetovanja.

SAVETOVANJE ZASNOVANO NA DIREKTIVNOM ODNOSU

SAVETNIK:

- zna šta je problem
- određuje cilj i metode rešavanja problema
- radi na rešavanju problema
- zna kada je problem rešen
- „ima“ četiri petine teksta u dijalogu

SAVETOVANJE ZASNOVANO NA NEDIREKTIVNOM ODNOSU

KORISNIK SAVETOVANJA:

- zna šta je problem
- bira, definiše i vrši izbor ciljeva savetovanja
- odlučuje o promenama i načinu ostvarivanja
- sprovodi pozitivne akcije
- ostvaruje ciljeve koje je sam postavio

Savetovanje zasnovano na direktivnom odnosu karakteriše odnos u kojem savetnik sprovodi promene prema svom stručnom nahođenju, što može da rezultira visokim nivoom zavisnosti korisnika savetovanja od stručnjaka, te situacijom da korisnik savetovanja izlazi iz procesa s trenutnim rešenjima, a ne s razvijenim vlastitim snagama za dalje suočavanje sa različitim životnim izazovima (Pažin-Ilakovac, 2015).

Savetovanje zasnovano na nedirektivnom odnosu karakteriše interaktivan odnos između savetnika i korisnika savetovanja, pri čemu je akcenat na aktivnoj ulozi korisnika savetovanja u rešavanju problema (Janković, 2004). Ono na čemu se temelji savetovanje zasnovano na nedirektivnom odnosu jeste *sloboda izbora odlučivanja u izboru alternativnih rešenja*. To znači da savetnik ukazuje na

potencijalne odgovore na poteškoće (dileme, pitanja, ponašanja) u kojima se osoba našla, a moguća rešenja problema postavljaju se kao alternative, na osnovu kojih korisnik savetovanja vrši izbor i odlučuje o prihvatanju/neprihvatanju ponuđenih alternativa za prevazilaženje problema. Pritom je važno imati u vidu da savetovanje podrazumeva proces u kojem *savetnik radi s korisnikom savetovanja, a ne za korisnika savetovanja* (Ajduković i Cajvert, 2001), jer cilj savetovanja jeste osnaživanje pojedinaca ili grupa da svojim aktivnim delovanjem promene svoje životne situacije i unaprede svoje resurse u susretu sa zahtevima okoline.

PRETPOSTAVKE USPEŠNOG SAVETOVANJA

Iako savetovanje predstavlja planski osmišljenu delatnost (što pretpostavlja jasno određenu strukturu savetodavnog procesa), ipak je neophodno imati u vidu uticaj različitih uslova i faktora koji u značajnoj meri određuju efikasnost savetodavnog procesa. Posebno je važno ukazati na tri faktora, tj. orijentira koji se mogu posmatrati kao ključne pretpostavke uspešnog savetovanja, a to su: 1) korisnik savetovanja – pojedinac, porodica ili neka druga grupa sa svim svojim potrebama, motivima, očekivanjima i ciljevima; 2) savetnik – stručnjak sa svojim osobinama ličnosti, znanjima i veštinama; 3) savetodavni odnos – odnos koji se uspostavlja između savetnika i korisnika savetovanja.

Korisnik savetovanja

Savetovanje je namenjeno prvenstveno onim osobama koje osećaju nesklad između onoga što čine i onoga što žele, osobama koje nailaze na određene probleme u intra- i interpersonalnim odnosima. Evidentna je činjenica da pojedinci ili grupe svakodnevno nailaze na veće ili manje probleme u svom ličnom ili profesionalnom životu, te da na različite načine reaguju na date poteškoće. Neke osobe uspevaju da na adekvatan način prevladaju problemske i stresne situacije, dok neke osobe nemaju dovoljno razvijene mehanizme za prevazilaženje takvih situacija, pa se javlja potreba za savetovanjem kao vidom profesionalne pomoći i podrške, usmerene ka osnaživanju korisnika savetovanja da se na efikasan i delotvoran način izbori sa određenim problemima. Kada se u savetovalištu, kancelariji pedagoga, psihologa ili socijalnog radnika, pojavi osoba ili cela porodica s problemima koje nisu u stanju da reše sami, neminovno se javlja pitanje o tome zašto su ta osoba i njena porodica postali korisnici savetovanja. Postavlja se i pitanje kako je došlo do pojave

disfunkcionalnih obrazaca ponašanja koji su usloveli potrebu za određenim vidom spoljašnje intervencije, sa nivoa određene institucije. Traganje za odgovorima na ova pitanja predstavlja veliki korak u razumevanju određenog problema, odnosno njegovog uzroka, pa onda i putokaz prema njegovom prevazilaženju. Put do odgovora obično nije jednostavan i brz, osim ako savetnik ne doživljava sebe kao onnipotentnog stručnjaka koji „sve zna“ i čim vidi osobu s problemom daje dijagnozu i preporuku za intervenciju, proces promene, terapiju (Janković, 2004).

Potrebe korisnika savetovanja. Saznanje o tome koje su potrebe korisnika savetovanja predstavlja veoma važan početni korak u procesu savetovanja. Iako potrebe za savetovanjem mogu biti veoma brojne i veoma specifične, stručnjaci (Walsh & Osipow, prema: Vernon & Kottman, 2009) ističu da osobe koje dolaze na savetovanje najčešće imaju potrebu: a) da ih neko sasluša; b) da preispitaju neku odluku; c) da preispitaju određeno ponašanje. Na sličan način, pojedini autori (Janković, 2004: 28–33) ukazuju da je potrebe korisnika savetovanja, tj. razloge traženja savetodavne pomoći, moguće razvrstati u sledeće grupe:

1. *Zadovoljavanje potrebe za komunikacijom.* Potreba za komunikacijom je jedna od osnovnih ljudskih potreba i njeno nezadovoljavanje je jednako kao i nezadovoljavanje bilo koje druge osnovne potrebe, tj. može dovesti do negativnih posledica. Nažalost, zadovoljavanje imenovane potrebe u uslovima opšte otuđenosti u savremenim uslovima života je sve teže. Naime, strah od otkrivanja slabosti, velika potreba za samopotvrđivanjem često mogu dovesti do zatvaranja pojedinca, čak i u odnosu na najbližu porodicu i prijatelje. Takvo zatvaranje u sebe dovodi do sve veće usamljenosti, a ona povećava distancu od okoline. Tako se stvara začarani krug iz kojeg je teško izaći. Izolacija onemogućava iskren i otvoren dijalog, a samim tim i zadovoljavanje potrebe za bliskošću i otvorenom komunikacijom.

2. *Lični problemi.* Savremeni životni stil kojeg karakteriše prisustvo stresa i napetosti veoma često predstavlja razlog zbog kojeg ljudi dolaze u stanje preopterećenosti i nesigurnosti iz kojeg traže izlaz. Veliki broj ljudi će izlaz potražiti u izolaciji i traženju sebe. Samo nezadovoljstvo sobom je posledica različitih unutrašnjih i spoljašnjih pritisaka, nemogućnosti zadovoljavanja velikog broja potreba, neispunjenih ličnih očekivanja. Međutim, i bez velikih kriza i problema, u svakodnevnom životu savremenog čoveka se javljaju trenuci krize i umora zbog nemogućnosti da se ostvari ono što je željeno. Takve situacije deluju obeshrabrujuće i izazivaju sumnju u sopstvene potencijale. Vrlo često su to i problemi koji nastaju zbog neispunjavanja određenih uloga, organizacije ličnog i profesionalnog života,

ili, ako je reč o deci/učenicima, zbog školskog neuspeha i problema uspostavljanja adekvatnih vršnjačkih odnosa.

3. *Nezadovoljstvo okolinom.* Problemi iz ove grupe se najčešće susreću u procesu savetovanja, ne samo zato što je lakše govoriti o tome šta druge osobe rade pogrešno, već i zato što je mnogo lakše procenjivati nekog drugog, a ne sebe. Samo mali broj hipersenzibilnih osoba u ovakvoj situaciji preispituju najpre svoje postupke i eventualne greške. Najčešći problemi iz ove grupe odnose se na partnerske i porodične nesporazume. Posledice ovakvih problema mogu biti veoma teške jer se prenose i na sledeće generacije, pa ih treba shvatiti vrlo ozbiljno i razrešavati ih na svim nivoima. To znači da u ovakvim situacijama nije opravdano izolovano rešavanje problema. Uvođenje ključnih osoba u proces savetovanja je vrlo korisno, jer je efikasno prevazilaženje određenog problema često nemoguće bez uključivanja drugih bliskih osoba (npr. partner, roditelji i drugi članovi porodice) koje su deo razvojnog okruženja korisnika savetovanja.

4. *Potvrda ispravnosti ličnih postupaka.* Veoma često korisnici savetovanja postaju osobe koje su zbog nekih životnih teškoća počele sumnjati u sebe, ali i one osobe koje su se našle u situaciji da moraju dokazati ispravnost svog mišljenja. Neretko, ove osobe pomoć vide samo u tome da savetnik potvrdi njihove stavove i mišljenja. Međutim, to nije funkcija savetovanja i savetnik nema ulogu sudije, već ulogu stručnjaka koji treba da pruži pomoć i podršku korisniku savetovanja da dođe do spoznaje o vlastitim percepcijama i stavovima. Ovoj grupi takođe pripadaju i korisnici savetovanja koji su našli rešenje za određen problem, ali nisu u potpunosti sigurni da je to rešenje najbolje. To su uglavnom vrlo sposobne osobe koje iz određenih razloga imaju imperativ savršenstva, pa stalno proveravaju, tj. preispituju svoje odluke. U suštini, njima je samo potrebna potvrda kompetentne osobe. Cilj savetodavnog rada u ovakvim situacijama jeste osnaživanje korisnika savetovanja da postanu zadovoljni sobom i svojim odlukama. Takođe je veoma važno raditi na njihovim komunikacijskim kompetencijama, kako bi izbegli da, usled svoje opsednutosti savršenstvom, dolaze u konfliktne situacije sa bliskim osobama.

5. *Posebne teškoće i problemi.* Ovo je vrlo specifična grupa problema zato što se korisnik savetovanja suočava sa potrebom prilagođavanja posebnim životnim uslovima ili sa nekim specifičnim situacijama koje ugrožavaju lični identitet i integritet. Reč je najčešće o osobama koje su se suočile sa problemima delinkventnog ponašanja, bolestima zavisnosti i sl. Iako je jasno da se ovim problemima moraju baviti posebna specijalizovana savetovašta, činjenica je da će se i stručnjaci u različitim institucijama koje nisu usko usmerene samo na

savetovanje (kao što su, na primer, institucije vaspitanja i obrazovanja) suočavati sa situacijama u kojima treba da obavljaju savetodavni rad sa osobama koje imaju navedene probleme. To znači da stručnjaci/profesionalci različitih profila (pedagog, psiholog, defektolog, socijalni radnik) treba da poseduju ključna znanja iz oblasti savetodavnog rada sa osobama sa ovakvim poteškoćama, kako bi na adekvatan način mogli da im pruže podršku ili da ih, ukoliko problem prevazilazi kompetencije određenog stručnjaka, blagovremeno usmere na specijalizovane institucije.

Motivacija za ulazak u proces savetovanja. Osim sagledavanja potreba korisnika savetovanja, veoma je važno sagledati i pitanje motivacije korisnika savetovanja za ulazak u proces savetovanja. Ovo pitanje je, pre svega, bitno zbog mogućeg otpora korisnika savetovanja prema aktivnom učešću u savetodavnom procesu i suočavanju sa potencijalnim problemima, što može u značajnoj meri da osujeti uspešnost savetovanja. U tom smislu, posebno je značajno saznanje o tome da li korisnik savetovanja samoinicijativno traži stručnu podršku ili je inicijativa za savetodavni rad potekla sa neke druge strane. Najčešće je motivacija za savetovanjem na visokom nivou u slučaju kada osoba sama inicira proces savetovanja jer shvata da ima problem i da joj treba pomoć, opterećena je situacijom i intenzivno reaguje na to što joj se događa. U ovom slučaju, otpor prema procesu savetovanja uglavnom nije prisutan jer sam korisnik savetovanja želi da radi na prevazilaženju određenog problema. S druge strane, ukoliko inicijativu za proces savetovanja daje neko iz uže ili šire sredine može doći do situacije da korisnik savetovanja pokaže otpor prema savetovanju. Tako, na primer, u situaciji kada pojedinac i njegova okolina ne percipiraju problem na isti način proces savetovanja može biti doživljen kao pritisak i nepravda, što dovodi do nesaradljivosti, izbegavanja razgovora, menjanja teme i sl.

Veoma je važno razmotriti i da li je reč o unutrašnjoj motivaciji ili je reč o deklarisanjoj, verbalizovanoj motivisanosti koja ponekad ni izdaleka nije u skladu s njenim stvarnim nivoom. Osobe u određenim problemskim situacijama često verbalizuju visok nivo motivisanosti i visoke ciljeve jer znaju da će to stručnjaci i socijalno okruženje nagraditi na različite načine (priznanjem, statusom, pružanjem veće pomoći i sl.), ali se iza tih izjava može skrivati jedva primetna motivisanost koja može biti neutralisana već pri prvom suočavanju sa problemom ili njegovim rešavanjem. U skladu sa navedenim, stručnjaci (Frankl, 2007; Janković, 2004; Kecmanović, 1975) navode različite probleme koji se vezuju za nivo motivisanosti korisnika savetovanja.

Jedan od problema proizilazi iz pretpostavke o postojanju motivacije za rešavanjem određenog problema samim tim što je neko zatražio razgovor sa

stručnjakom i spreman je da razgovara o svojim poteškoćama. Međutim, neretko se dešava da potencijalni korisnici savetovanja nisu spremni da se suoče sa određenim problemima, već jednostavno žele da sa nekim porazgovaraju o svojim poteškoćama, dilemama, i na taj način „ventiliraju“, isprazne nakupljene negativne emocije. Dešava se, takođe, da korisnici savetovanja dođu sa osvešćenom idejom o potrebi rešavanja problema i promene trenutnog stanja, ali da im se nakon razgovora o problemu (koji uglavnom dovodi do osećaja olakšanja i smanjenja emocionalne napetosti), učini daleko težim menjati trenutnu situaciju nego i dalje živeti s problemom na koji su se već u određenom smislu i navikli. Jednostavno rečeno, u ovakvim situacijama, proces savetovanja se ne doživljava kao način za stvarnu promenu, već kao mogućnost da osoba oseti olakšanje u razgovoru s nekim ko će je dovoljno pažljivo slušati (Janković, 2004).

Drugi značajan problem proizilazi iz činjenice da motivacija za savetovanjem, uz kognitivni i emocionalni, obuhvata i konativni nivo bez kojeg nema stvarne i celovite promene. Naime, iako je svesnost o postojanju problema veoma važan početni korak, ona ne podrazumeva uvek i spremnost na promenu, pogotovu ukoliko posledice promene mogu imati efekte na bitna područja funkcionisanja korisnika savetovanja, kao i na njegov odnos sa bliskim osobama iz najužeg okruženja. Treba imati u vidu i da je nivo motivacije za promenom u značajnoj meri određen intenzitetom i širinom problema koji je opteretio neku osobu i/ili njenu celokupnu porodicu, odnosno određenu grupu. Ukoliko je problem egzistencijalne prirode, akutan i tako intenzivan da izaziva nelagodu i stres, a dovoljno vidljiv da ga je moguće uočiti u svim njegovim aspektima, onda je to najčešće dovoljan motiv za pokretanje i vrlo temeljnih i složenih procesa promena. Konačno, treba istaći da nivo motivacije osobe koja je u fokusu intervencije u savetodavnom procesu zavisi i od toga koliko joj privlačnim i ostvarivim izgledaju mogući ishodi rada na problemu. Nedovoljno privlačni rezultati napora na rešavanju problema mogu ubrzo dovesti do pada motivacije, što će dovesti do slabijeg zalaganja u nastavku procesa savetovanja. Ovakvo stanje može da ima za posledicu povratno negativno delovanje na motivaciju, čime se pokreće krug negativne akceleracije koji dovodi do stalnog opadanja nivoa motivisanosti i konačnog odustajanja od procesa savetovanja (Frankl, 2007).

Pored svega navedenog, važno je istaći da efikasnost procesa savetovanja zavisi od toga da li je korisnik savetovanja otvoren prema okolini, da li je spreman da prihvati pomoć, i najvažnije, da li je spreman i sposoban za unutrašnje promene – promene u percepciji sebe i okoline, doživljavanju odnosa s drugima, emocionalnom reagovanju na unutrašnje i spoljašnje podražaje, kao i u pogledu ponašanja i

celokupnog odnosa prema okolini (Kecmanović, 1975). Ne treba zaboraviti činjenicu da korisnici savetovanja pripadaju različitim socijalnim i društvenim grupama, kao što su porodica, šira rodbinska zajednica, škola, susedstvo, razna udruženja, kolege, prijatelji, itd. Oni, u skladu s tom pripadnošću određenom socijalnom entitetu, u okviru različitih konteksta prihvataju i odgovarajuće uloge na različitim nivoima. Jasno je da svi socijalni konteksti i nivoi ne mogu uvek biti obuhvaćeni savetovanjem, ali je važno voditi računa o činjenici da definisanje prostora i širine savetodavnog delovanja ima veliki uticaj na celokupan proces i ishod savetovanja. Stoga je potrebno razmotriti nivo težine i širine problema koji se pokušava razrešiti, broj osoba koji su posredno ili neposredno involvirani u problem, kao i njihovu motivisanost za učestvovanje u procesu savetovanja. U idealnom slučaju, odluka o tome da li će u proces rešavanja problema biti uključena samo jedna osoba ili veći broj ljudi, treba da bude rezultat zajedničke procene korisnika savetovanja i stručnjaka.

Savetnik

Jedna od ključnih pretpostavki uspešnog savetovanja odnosi se na profesionalnost i ličnost savetnika. Savetnik je stručna osoba koja primenjuje različite metode savetovanja sa ciljem osnaživanja korisnika savetovanja u procesu traženja optimalnog rešenja za određeni problem. U suštini, savetnik je „pomagač” koji usmerava korisnika savetovanja u procesu traganja za potencijalnim rešenjem ili načinom prevazilaženja problema ili poteškoća, donošenja važnih životnih odluka, te ovladavanja životnim veštinama. Ukratko rečeno, savetnik je „razvojni učitelj” (Nelson-Jones, 2007: 10). Pritom je važno naglasiti da sama činjenica da je neko stekao zvanje savetnika nije garancija njegove kompetentnosti niti efikasnosti savetodavnog rada, što implicira potrebu permanentnog rada na osnaživanju ličnih i profesionalnih svojstava koje se očekuju od kompetentnog stručnjaka-savetnika.

Pod kompetentnim savetnikom smatra se onaj savetnik koji ima sposobnost da, u cilju postizanja vidljivih rezultata u procesu savetovanja, koristi svoje profesionalne i lične kapacitete (znanja, veštine i sposobnosti), ali i kapacitete, odnosno resurse i podsticaje iz svog okruženja. To je onaj savetnik koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad sobom i svojim ponašanjem, dobro se oseća u svojoj ulozi i samim tim doprinosi da se i korisnik savetovanja dobro oseća i prihvati sebe. Da bi to postigao, savetnik mora imati viziju svog profesionalnog razvoja i kontinuirano raditi na unapređivanju svojih znanja, veština i sposobnosti.

Stručne kompetencije. Posebno značajan segment profesionalne kompetentnosti savetnika odnosi se na visok nivo stručnog znanja, odnosno adekvatnog obrazovanja u različitim aspektima. Naime, efikasno savetodavno delovanje moguće je samo ukoliko su zadovoljeni visoki kriterijumi niza međusobno povezanih nauka (psihologija, pedagogija, socijalni rad, socijalna psihijatrija, andragogija i dr.), teorijskih polazišta i na njima zasnovanih pristupa u radu s pojedincem, parom, porodicom, malim i velikim grupama. Tome treba dodati i poznavanje i korišćenje kvantitativne i kvalitativne metodologije društvenih istraživanja, kao i primenu saznanjih i iskustvenih tekovina timskog rada, grupnog rada, rada s porodicom, supervizije i evaluacije. U svakom slučaju, presudan faktor u savetodavnom radu jesu znanja i veštine, mada ih nije uvek lako iskazati kao činjenicu ili dokazati rezultatima delovanja u području razrešavanja određenih psihosocijalnih ili vaspitno-obrazovnih problema. S tim u vezi postavlja se niz pitanja: Kako informacija postaje znanje? Kada je znanje i razumevanje? Kakve sve tipove i nivoe znanja/neznanja susrećemo u različitim kontekstima i šta s njima činiti? Koliko detaljno može jedna osoba opisati, izraziti svoja iskustva, i do kojih pojedinosti i do koje mere su ta znanja stvarna ili u skladu sa stvarnim stanjem stvari? Isto važi i za veštine (Janković, 2004: 21).

U ovom kontekstu, zanimljiva je skala kompetentnosti koja nudi pet stupnjeva znanja, odnosno kompetentnosti/nekompetentnosti:

1. *Nesvesna nekompetentnost.* Ovde je reč o neznanju kojeg osoba nije ni svesna – osoba ne zna da ne zna. Ulazeći u rešavanje složenog problema, za šta je potrebno određeno znanje ili veština, nesvestan svog neznanja, stručnjak može problem učiniti daleko većim no što je bio pre njegove intervencije.
2. *Svesna nekompetentnost.* Svako je neznanje veliki nedostatak, pogotovo kada se radi o stručnjaku, ali je ova vrsta ipak manje opasna od prethodne jer omogućava uvid, a samim tim i učenje ili vežbu, zavisno od toga da li je reč o teoretskom znanju ili veštini.
3. *Svesna kompetentnost.* Odnosi se na ona znanja kojih je osoba svesna i može ih u svakom trenutku uspešno upotrebiti. To je najveći i najkorišćeniji deo svih znanja.
4. *Nesvesna kompetentnost.* Ovaj nivo predstavlja ona znanja ili veštine koje osoba poseduje, ali je na njih zaboravila. Osoba ne zna da zna.
5. *Svesno nesvesna kompetentnost.* Odnosi se na one sadržaje koje znamo da ne znamo da ih znamo. Tu je reč o znanjima ili veštinama koje nismo posebno savladali, nisu nam poznate, ali ćemo ih, nađemo li se u prilici,

realizovati putem ostalih svojih znanja (Bašić, Koler-Trbović, Žizak, 1993, prema: Janković, 2004: 21–22).

Znanje viđeno na ovaj način predstavlja se kao vrlo neodređena kategorija i već samo po sebi zahteva stalnu pažnju, ne u smislu procenjivanja (jer ga je očito vrlo teško proceniti), već u smislu potrebe osveščivanja onih znanja koja stručnjak poseduje a da to i ne zna, te da postane svestan da su mu određena područja nepoznata ili nedovoljno poznata. Za podršku ovom procesu najpogodnija je supervizija koja, kada je vođena dovoljno suptilno i nedirektivno, omogućuje superviziranim stručnjacima da spontano i postupno osveste do tada nedostupna područja svojih znanja i veština (Janković, 2004). Vrlo je verovatno da će savetnik koji poseduje stručne kompetencije biti zadovoljan sobom i svojim pozivom, ali će ujedno i stvoriti atmosferu u kojoj će i sami korisnici savetovanja doživeti osećaj zadovoljstva. Samim tim biće spremniji i motivisaniji za rešavanje problema.

Socijalno-komunikacijske kompetencije. Pored toga što se od savetnika očekuje da svoje stručne kompetencije stavi u funkciju svog delovanja, neophodno je da poseduje i određene socijalne i komunikacijske kompetencije (Florić, 2010; Zuković i Slijepčević, 2016). Poštovanje drugoga, tolerancija na različitosti, kontrola vlastitih impulsa, misli i ponašanja, sposobnost efikasnog rešavanja konflikata, empatija i druge socijalne kompetencije danas predstavljaju sastavni deo ključnih kompetencija koje su neophodne bilo kom stručnjaku, a posebno savetniku. Veoma je važno da stručnjak/savetnik ima razvijene komunikacijske kompetencije, jer se komunikacija u procesu savetovanja odvija na više nivoa (nivo informacija/sadržaja, nivo osećanja, nivo vrednosti), koji treba da budu usaglašeni kako bi se uspostavila konstruktivna i efikasna komunikacija (Antić i Pešikan, 2016). Naime, suština savetodavnog delovanja usmerena je upravo na uspostavljanje interpersonalnog odnosa i komunikacije koja uključuje neverbalne znakove, povratnu informaciju, adekvatno postavljanje pitanja, reflektovanje osećanja, aktivno slušanje, samootkrivanje, parafraziranje, itd. Značajno je istaći da komunikacijska kompetentnost podrazumeva stručnjaka koji je, s jedne strane, empatičan (emocionalno osetljiv), ali, s druge strane, i asertivan.

Empatija se određuje kao sposobnost uz pomoć koje čovek pretpostavlja kako neka druga osoba doživljava određenu situaciju (Milivojević, 2008), tj. kao sposobnost razumevanja osećanja drugih i vraćanja odgovarajućeg emocionalnog odgovora (Janković, 2004). Definiše se kao socijalna kompetencija koja podrazumeva sposobnost poistovećivanja s drugima i uživanja u njihovim osećanjima, misli ili stavove, što olakšava uspostavljanje interpersonalnih odnosa i odgovarajućeg ponašanja koje se temelji na razumevanju. Stoga savetnik, kao

socijalno kompetentna osoba, treba da bude osetljiv na reakcije drugih ljudi, tj. empatičan, jer razumevanje tuđih osećanja i sagledavanje problema iz druge perspektive, omogućava bolje razumevanje načina na koji korisnik savetovanja vidi svoj problem (Goleman, 2010; 2012; Hartina & Tharbe, 2013).

Asertivnost podrazumeva izražavanje sopstvenih misli, osećanja i uverenja, na direktan, iskren i adekvatan način, ne ugrožavajući pritom prava drugih (Tovilović, 2005). Ovako opisana asertivnost izražava se u različitim situacijama, kao što su zauzimanje za poštovanje vlastitih prava, interesa, potreba i želja, suprotstavljanje nepravdi, te odbijanje neopravdanih zahteva bez osećanja krivice i anksioznosti. Asertivnost, međutim, podrazumeva i više od navedenoga: otvoreno, iskreno i adekvatno izražavanje naklonosti, pohvala, nežnosti, pažnje i zahvalnosti prema drugim osobama. Asertivna osoba smatra da svako ima pravo na svoje mišljenje, da je neslaganje normalna pojava, ali i da se pogledi na stvari mogu obrazložiti, te da se lični ciljevi mogu ostvariti na obostranu korist. Stoga, pravovremeno usvajanje odgovarajućih oblika asertivnog ponašanja pozitivno utiče na razvoj samopoštovanja, zbog čega asertivne osobe imaju bolju sliku o sebi i na bolji način izražavaju svoja znanja i sposobnosti, te imaju efikasnije veštine suočavanja sa stresom i problemima (Goleman, 2010; Tovilović, 2005). Kako bi savetodavni proces doveo do željenih rezultata evidentno je da je asertivnost kao veština preko potrebna savetniku kao stručnjaku (Zuković i Slijepčević, 2016). Ukoliko nije prisutna u dovoljnoj meri, savetnik treba da je razvija kroz asertivne treninge koji podrazumevaju uvežbavanje veština izražavanja vlastitih potreba i želja, zauzimanja za vlastita prava, davanja pozitivnih i negativnih povratnih informacija, odbijanja neprihvatljivih zahteva bez osećanja krivice i anksioznosti, ali i kako pohvaliti drugu osobu, kako biti otvoren, nežan i pažljiv, itd. Kao posebno važan segment asertivne komunikacije ističe se veština korišćenja „Ja poruke” (npr.: „Ja imam drugačije mišljenje.”) u kojoj je lični doživljaj suština izjave, za razliku od „Ti poruke” (npr.: „Ti nisi u pravu.”) u kojoj je naglasak na ponašanju sagovornika (Andevski, 2008).

Lična svojstva. Pored stručnih, socijalnih i komunikacijskih kompetencija, stručnjak/savetnik treba da poseduje i određena lična svojstva, to jest lične osobine koje će doprineti da savetnik bude pozitivan model svojim korisnicima. U tom smislu, a na osnovu rezultata brojnih empirijskih istraživanja, u relevantnoj literaturi (Corey, 2004) izdvojene su osobine koje odlikuju dobrog savetnika, a to su:

- *Izgrađen identitet i samopoštovanje* – dobri savetnici znaju ko su, poštuju i cene sebe. Znaju šta žele i šta je esencijalno za njih i njihovu profesiju.

- *Otvorenost ka promenama* – dobri savetnici su hrabri i odvažni da napuste sigurnost poznatog ako nisu zadovoljni njime. Oni donose odluke kako bi dostigli ono što žele, tj. rade na tome da postanu ličnosti kakve žele da budu.
- *Sposobnost donošenja odluka* – dobri savetnici su sposobni i spremni da donose prave odluke koje su životno orijentisane. Spremni su i da promene svoje odluke ako je to neophodno, te svesni opasnosti donošenja preuranjenih odluka o sebi, drugima i svetu.
- *Smisao za humor* – dobri savetnici su spremni da posmatraju životne događaje iz različitih perspektiva. Oni ne zaboravljaju da se smeju, posebno su sposobni da se šale "na svoj račun".
- *Samokritičnost* – dobri savetnici analiziraju svoje postupke i spremni su da priznaju svoje greške.
- *Kulturna osetljivost* – dobri savetnici cene uticaj kulture i svesni su načina na koji njihova vlastita kultura utiče na njih. Poštuju različitost vrednosti koje proističu iz drugih kultura, kao i različitosti koje proizilaze iz religijskih opredeljenja, socijalnih klasa, rase, seksualne orijentacije i sl.
- *Osećaj za dobrobit drugih* – dobri savetnici imaju izražen interes i brigu za dobrobit drugih. Njihova briga je zasnovana na iskrenosti, poverenju i realnom poštovanju drugih.
- *Interpersonalna osetljivost* – dobri savetnici sposobni su da "uđu" u tuđe svetove, a da ne izgube vlastiti. Teže da izgrade kolaborativne odnose sa drugim ljudima. Oni se ne predstavljaju kao nedodirljive osobe, nego su spremni da zauzmu poziciju korisnika savetovanja i da zajedno sa njim rešavaju određeni problem.
- *Zdrav odnos prema svom poslu* – dobri savetnici crpe zadovoljstvo iz svog posla. Oni mogu da prihvate nagrade koje proističu iz posla, ali nisu robovi posla, odnosno, sposobni su da povuku zdrave granice. Iako su iskreno zainteresovani da reše problem korisnika savetovanja, oni o njima ne razmišljaju van radnog vremena. Znaju da kažu ne, što im omogućava da održavaju ravnotežu u svom privatnom i profesionalnom životu.

Samorefleksija i rad na sebi. Da bi navedene osobine zaista postale deo ličnosti savetnika, neophodno je stalno samoprocenjivanje sebe i preispitivanje sopstvenog delovanja, odnosno „lociranje“ vlastitih slabosti i eventualnih nedostataka u radu (Laklija i sar., 2011). Takođe, razvijanje svesti o sebi pruža osnovu da se na adekvatan način aktiviraju unutrašnje snage potrebne za nošenje sa brojnim profesionalnim izazovima koji su svojstveni procesu savetovanja (Jalom, 2011). Kao koristan okvir za bolje razumevanje sebe, a samim tim i svog odnosa sa

drugima, može poslužiti model „Džo – Hari prozor” (Prikaz 1), koji su razvili Džo Luft i Harry Ingham, te otuda i njegov naziv (Stojnov, 2003).

Prikaz 1. Džo – Hari prozor

	Poznato sebi	Nepoznato sebi
Poznato drugima	OTVORENO Deo našeg bića koji je poznat i nama i drugima.	NEVIDLJIVO Deo našeg bića koji ostali poznaju, ali ga mi nismo svesni.
Nepoznato drugima	SKRIVENO Deo našeg bića za koji mi sami znamo, ali ga nismo podelili sa drugima.	TAMNO Deo našeg bića koji je nepoznat i nama i drugima.

Model sadrži četiri segmenta:

1. Otvorena strana – deo našeg bića koji je poznat i nama i drugima – *oblast obostranog deljenja*. Sadrži podatke o tome kako se neko predstavlja drugima, tj. informacije koje je osoba spremna da podeli sa drugima (profesija, bračni status, nacionalnost i sl.)
2. Skrivena strana – deo našeg bića za koji mi sami znamo, ali ga nismo podelili sa drugima (specifični strahovi, intima). *Deljenje* je jedan od načina da se više otvorimo prema drugima, jer deljenje može da raščisti „vazduh”, izgradi poverenje i olakša rad u timu.
3. Slepa (nevidljiva) strana – deo našeg bića koji ostali poznaju, ali ga mi nismo svesni (ton našeg glasa, neprijatne navike u sopstvenom ponašanju koje sami ne primećujemo i slične stvari kojih nismo svesni). *Povratna informacija* je način da drugi oko nas otvore nevidljiva područja našeg bića kojih nismo svesni tako što će nam otvoreno reći šta vide u tom delu koji je nama još uvek nepoznat.
4. Nepoznata (tamna) strana – deo našeg bića koji je nepoznat i nama i drugima, a postoji mogućnost da se te stvari otkriju i da ih postanemo svesni (nesvesni strahovi koji su trenutno pod kontrolom, ali i neki talenti i sposobnosti za koje ne znamo da ih posedujemo). *Otkrivanje* je iskustvo tokom kojeg se deo tamne oblasti najednom otkriva, dolazi spontano i ne može se planirati (Stojnov, 2003).

S obzirom na činjenicu da svaka osoba jeste tajna (misterija), delom otkrivena i delom nepoznata, primena opisanog modela može biti dobar način da savetnik proširi znanje o sebi, ali i način da razvije dublji odnos poverenja sa korisnikom savetovanja.

Stručnjaci u oblasti savetovanja (Corey, 2004; Hackney & Cormier, 2009; Nelson-Jones, 2007; Srna, 2012) zastupaju stanovište da savetnici treba i sami da imaju lično iskustvo korisnika savetovanja, jer proces samoistraživanja i razvijanja svesti o sebi može pomoći da bolje razumeju i osobe koje savetuju. Pomenuti autori ističu i značaj razvijanja svesti o sopstvenim životnim vrednostima, i svesti o tome kako one utiču na savetodavni rad. S obzirom da savetnik nije vrednosno neutralan i da su metode savetodavnog rada često izraz i njegove životne filozofije, to može uzrokovati određene probleme ukoliko radi sa korisnikom savetovanja koji zastupa drugačije životne vrednosti i drugačiji stav prema nekim osetljivim pitanjima (religija, seksualna orijentacija i sl.). S druge strane, korisnici savetovanja često žele da znaju kakav je savetnikov stav prema nekim pitanjima, kako bi mogli da preispitaju svoja gledišta. Savetnik, takođe, treba da razvija svoju kulturalnu senzitivnost, tj. da osvesti svoje stavove i uverenja, znanja i veštine u radu sa kulturalno različitim korisnicima savetovanja (Srna, 2012), te da bude otvoren za različitosti i spreman za vođenje multikulturalnog savetovanja (Corey, 2004). U tom smislu, značajno je ukazati na nekoliko praktičnih smernica koje mogu biti korisne u ovakvim situacijama:

1. Razmišljajte o tome kako vaše kulturalno poreklo utiče na vaše mišljenje i ponašanje. Koje specifične korake možete preduzeti kako biste proširili svoje shvatanje vlastite kulture i drugih kultura?
2. Osvestite svoje stavove i uverenja o različitim kulturama, etničkim grupama, rasama, polu, društvenoj klasi, religiji, seksualnoj orijentaciji. Razmislite o tome kako vaši stavovi i uverenja deluju na vaš savetodavni rad.
3. Naučite da obraćate pažnju na ono što je zajedničko ljudima različitog porekla i kulture. Na koje sve načine delimo univerzalne brige?
4. Budite fleksibilni, odnosno spremni da promenite metode i tehnike rada ukoliko one nisu u skladu sa vrednostima i kulturalnim specifičnostima korisnika savetovanja (Corey, 2004: 28).

U skladu sa navedenim, važno je istaći da, pored značaja motivisanosti korisnika savetovanja, i nivo motivacije savetnika ima veliki uticaj na efikasnost procesa savetovanja. Činjenica je da savetnik teško može da sakrije nizak nivo sopstvene motivacije, a korisnik savetovanja to može shvatiti kao poruku o nemogućnosti rešavanja problema, njegovom nerazumevanju ili neprihvatanju, što

može imati negativne reperkusije ne samo na nivo motivacije korisnika savetovanja, nego i na njegovu sliku o sebi, samopoštovanje i samopouzdanje. Ukoliko su glavni motivi savetnika uglavnom lični (materijalni, statusni ili strukovni) i nedovoljno usmereni na dobrobit korisnika savetovanja, ishod procesa savetovanja može biti negativan. U tom smislu, u literaturi (Janković, 2004) se naglašava da nivo i kvalitet motivacije stručnjaka ima jednako važno mesto u procesu savetovanja kao i pristupi, metode, tehnike ili intervencije koje će biti primenjene.

U svakom slučaju, savetnik treba da pokaže spremnost da uđe u blizak odnos sa korisnicima savetovanja, što zahteva njegovu sposobnost da sagleda svoj nivo motivacije i eventualne sopstvene otpore koje ima prema procesu savetovanja ili samom korisniku savetovanja.

Savetodavni odnos

Kao što je već istaknuto, savetovanje ne podrazumeva davanje gotovih saveta u rešavanju nekog konkretnog problema, već uspostavljanje pozitivne emocionalne klime i takvih interpersonalnih odnosa koji pomažu korisniku savetovanja u ličnom sazrevanju i napredovanju. Savetnik je stručnjak u procesu menjanja i razvojnim modelima, a korisnik savetovanja je stručnjak za sopstvena životna iskustva. Kombinovanje ova dva područja stručnosti omogućava kretanje u pozitivnom smeru (Vernon & Kottman, 2009). To znači da savetovanje ne daje model rešenja, već potpomaže oslobađanje potencijala ličnosti koji su blokirani. Stoga je veoma bitno uspostaviti adekvatan savetodavni odnos koji odražava kvalitet i jačinu ljudske veze koju uspostavljaju savetnik i korisnik savetovanja (Nelson-Jones, 2007). Adekvatno uspostavljen savetodavni odnos treba da osigura pozitivnu klimu koja korisniku savetovanja pruža osećaj zadovoljstva, prihvaćenosti i sigurnosti, a da bi se to ostvarilo neophodno je da savetnik ima razvijene komunikacijske sposobnosti i veštine, te da na taj način stvara uslove za kvalitetnu interakciju na svim nivoima. Za uspostavljanje dobrog odnosa između savetnika i korisnika savetovanja veoma je važan i izbor optimalnog pristupa u savetodavnom radu.

Iako izbor adekvatnog pristupa zavisi od složenosti, vrste, uzroka, trajanja i drugih odrednica određenog problema, kao posebno delotvoran pokazao se nedirektivni pristup (Rodžers, 1985) koji naglašava sledeće imperATIVE u procesu savetovanja:

1. *Prihvatanje korisnika savetovanja*, a ne inicijative. Podrazumeva da se radi o ponašanju prihvatanja, upoznavanja, a nasuprot tome je preuzimanje

- inicijative koje je pogrešno jer ona prisiljava korisnika savetovanja da reaguje i odgovara na postavljena pitanja.
2. *Fokusiranje na doživljaj i shvatanje korisnika savetovanja*, a ne na čiste činjenice. Ovde se misli na usmeravanje pažnje na načine na koje korisnik savetovanja doživljava stvari, ljude i događaje. Ne misli se na događaje i objektivne činioce same po sebi, već na samo percipiranje korisnika savetovanja.
 3. *Fokusiranje na ličnost korisnika savetovanja*, a ne na njegov problem. Treba odustati od objektivnog posmatranja problema jer je suštinsko pitanje kako je nešto od strane drugoga proživljeno i kakvo značenje ono za nekoga ima. Savetnik mora pokušati da ne posmatra problem kao takav, nego da ga posmatra onako kako ga korisnik savetovanja vidi i doživljava.
 4. *Poštovanje ličnosti korisnika*. To znači izražavati se tako da korisnik savetovanja zaista stekne sigurnost (poverenje) u savetnika, što će se desiti ukoliko savetnik respektuje njegov pogled na svet i na život.
 5. *Težnja ka što boljem razumevanju*. Ovde se ne radi o tome da korisnika savetovanja treba slušati sa namerom da njegovi iskazi budu poređani u već pripremljene šeme za interpretaciju, već sa namerom razumevanja i pružanja podrške sa ciljem da se poboljša sposobnost korisnika savetovanja za komunikaciju i ispravno formulisanje problema.

Ostvarivanje ovih pet imperativa biće efektivno, ukoliko je savetnik kongruentan, empatičan i pokazuje bezuslovno pozitivno uvažavanje korisnika savetovanja (Srna, 2012). To znači da savetnik treba da bude autentičan, da vodi razgovor tako da sagovornik ne gubi svoje "ja", da ima sposobnost da oseti unutrašnji svet sagovornika, kao i da iskaže prihvatanje i poštovanje sagovornika, a ne samo površnu sentimentalnost. Ovakav pristup stvara osnovu za kreiranje klime poverenja, tj. za stvaranje tople i pozitivne atmosfere koja će omogućiti da korisnik savetovanja bude opušten i da bude motivisan da radi na sebi.

Stručnjaci koji obavljaju savetodavnu delatnost su često u situaciji da rade sa osobama koje su opterećene mnogobrojnim problemima ili koje imaju negativan odnos prema sebi i/ili svojoj okolini, te je uspostavljanje adekvatne komunikacije sa njima ponekad veoma složen i naporan proces (Janković, 2004). Međutim, kako bez komunikacije nema savetovanja, potrebno je da savetnik uloži veliki napor da uspostavi takvu atmosferu u kojoj će korisnik savetovanja biti spreman da otvoreno izražava svoje misli, emocije i doživljaje. Zato je važno voditi računa o elementima (činiocima) interpersonalne komunikacije koji su preduslov za uspostavljanje savetodavnog odnosa, kao što su: aktivno slušanje, empatija i emocionalna toplina,

poštovanje, tolerancija, iskrenost, zainteresovanost i jasnoća poruka (Antić i Pešikan, 2016; Hartina & Tharbe, 2013; Hartley, 1999; Janković, 2004; Nelson-Jones, 2007; Reardon, 1998).

Aktivno slušanje, kao što je već istaknuto, predstavlja preduslov svake dobre komunikacije, i ogleda se u stalnom praćenju verbalnih i neverbalnih poruka, visokom stepenu koncentracije i odgovarajućim reakcijama koje će potvrditi korisniku savetovanja da ga savetnik pažljivo sluša. Postavljanjem kratkih, ciljanih pitanja, savetnik podstiče korisnika savetovanja na otvoreno i produbljeno razmatranje problema, i time mu daje do znanja da je zaista zainteresovan za razgovor, a ne samo fizički prisutan. Prisustvo aktivnog slušanja moguće je pokazati i putem neverbalne komunikacije (kontakt očima, položaj tela, mimika, gestovi i sl.). Treba voditi računa da ne dođe do tzv. "preteranog aktivnog slušanja" (unošenje u lice, preterano klimanje glavom, stalno ponavljanje reči korisnika savetovanja), što može imati kontraefekat u uspostavljanju savetodavnog odnosa.

Empatija predstavlja temelj svake komunikacije među ljudima, a posebno je neophodna u savetovanju. Ipak, važno je voditi računa o potrebi prilagođavanja nivoa empatične komunikacije pojedinim situacijama i odnosima. To znači da će nivo empatije u procesu savetovanja zavisi od: strukture ličnosti i emocionalnog stanja korisnika savetovanja; potreba i motivacije korisnika savetovanja; vrste i težine problema; faze procesa savetovanja; kvaliteta i dubine uspostavljenog odnosa između savetnika i korisnika savetovanja.

Poštovanje se temelji na humanističkim osnovama jer korisnik savetovanja, kao i svako ljudsko biće, ima izraženu potrebu za dostojanstvom i poštovanjem. Zadovoljavanje ove temeljne ljudske potrebe pozitivno će delovati na sposobnost autopercepcije i nivo samopoštovanja korisnika savetovanja, odnosno uticaće na jačanje njegovih ličnih potencijala i motivacije. Ukoliko korisnik savetovanja oseti i najmanju dozu nepoštovanja od strane savetnika, savetodavni odnos će biti neiskren i napet, pojaviće se otpor prema savetniku, a sam proces savetovanja može biti prekinut.

Tolerancija u procesu savetovanja treba da bude obostrana, jer je bez visokog praga tolerancije kod svih učesnika savetodavnog procesa teško ostvariti bazični savetodavni odnos, a kamoli dovesti savetovanje do kraja. Posebno je važno da savetnik bude tolerantan na prisustvo negativnih emocija, odnosno da pomogne korisniku savetovanja da se oslobodi negativnih osećanja.

Iskrenost zahteva, pre svega, autentičnost, odnosno prihvatanje sebe (uspostavljanje kontakta sa samim sobom, vlastitim unutrašnjim svetom). Taj prvi nivo je lični, i on omogućava prelazak na drugi nivo – relacijski, koji predstavlja

sklad na relaciji ja-drugi. U tom smislu, iskrenost u savetovanju znači otvorenost, poverenje, skidanje maski i prihvatanje sebe i drugih onakvim kakvi jesu.

Zainteresovanost podrazumeva pokazivanje interesovanja ne samo za problem korisnika savetovanja, već i za njegove stavove i vrednosti, porodičnu istoriju, detinjstvo i sl. Ukoliko korisnik savetovanja oseti nedovoljnu zainteresovanost savetnika za njega lično ili njegov problem, svakako će doći do narušavanja savetodavnog odnosa, a samim tim ni postavljeni ciljevi savetovanja neće biti ostvareni.

Jasnoća je veoma važan faktor za uspostavljanje interpersonalne komunikacije u procesu savetovanja. Posledice oko međusobnog nerazumevanja vezane su za pošiljaoca poruke, sistem prenosa i primaoca. Na sve tri tačke može doći do određenih pojava koje će otežati jasnost komunikacije, što može izazvati nesporazume i konflikte.

Uz sve iznete elemente koji su preduslov za uspostavljanje savetodavnog odnosa, neki autori ipak ističu (Lazarus, 1983, prema: Nelson-Jones, 2007) da savetodavni odnos ne treba da bude uvek jednoobrazan, već da savetnik treba da kreira različite stilove odnosa sa različitim korisnicima savetovanja, uzimajući pre svega u obzir očekivanja korisnika savetovanja.

FAZE (ETAPE) SAVETODAVNOG PROCESA

Savetovanje kao složen, dinamičan i interaktivan proces koji obuhvata specifične aktivnosti, iskustva i odnose između savetnika i korisnika savetovanja, i koji treba da rezultira određenom promenom, uglavnom prolazi kroz tri globalne faze:

- 1) početna faza (priprema za rad na promeni);
- 2) središnja faza (primena različitih tehnika i intervencija u cilju učenja i promene);
- 3) završna faza (održavanje, generalizacija i evaluacija promene) (Srna, 2012: 150).

Navedene globalne faze savetodavnog procesa odvijaju se uobičajeno kroz pet specifičnijih faza (etapa) koje imaju za cilj da iniciraju, olakšaju i učvrste željenu promenu, to jest da omoguće proces razvoja i učenja. Iako su u relevantnoj literaturi (Corey, 2004; Hackney & Cormier, 2009; Janković, 2004; Nelson-Jones, 2007;

Sperry, Carlson & Kjos, 2003; Srna, 2012) uočljive izvesne terminološke razlike u nazivima faza savetovanja, suštinski posmatrano, reč je o sledećim fazama:

1. *Uspostavljanje odnosa i pojašnjavanje poteškoća.* Ovo je inicijalna faza u kojoj i savetnik i korisnik savetovanja procenjuju jedno drugo kako bi videli da li će njihov odnos funkcionisati. To je prvi korak koji predstavlja mnogo više od tehničkog pitanja jer korisnik savetovanja često ulazi u ovaj proces sa izvesnom dozom napetosti (Janković, 2004). Stoga savetnik mora dobro da razmisli na koji način će stvoriti dobar odnos sa korisnikom savetovanja, šta je to što će uraditi kako bi zadobio njegovo poverenje i stvorio dobru osnovu za zajednički rad na problemu. U ovoj fazi veoma je važno da savetnik pošalje jasnu i verbalnu i neverbalnu poruku da pažljivo sluša korisnika savetovanja. U ovoj fazi je, takođe, bitno razjasniti kontekst savetodavne situacije, tj. dati do znanja korisniku savetovanja da savetnik nema odgovore na njegove probleme, ali da je savetodavna situacija mesto na kome će oni zajedno tražiti moguća rešenja i mogućnosti za promene. Stručnjaci (Corey, 2004; Sperry, Carlson & Kjos, 2003) ukazuju na neka pitanja koja mogu biti od koristi u ovoj fazi: Zbog kakvih briga ste došli? Da li se problem javljao i ranije? Kako to utiče na Vaš svakodnevni život? Kako se sada osećate? Kako bi opisali sebe kao osobu? Da li postoji još nešto što bih ja kao savetnik trebao da znam? Šta očekujete od savetovanja? Da li Vi imate neko pitanje za mene? i sl.

2. *Procena (eksploracija) problema.* Ovu fazu karakteriše prikupljanje informacija u cilju razumevanja situacije/problema korisnika savetovanja, njegovih osećanja i očekivanja: koliko je osoba motivisana za savetovanje, šta su njene potrebe i želje, lični kapaciteti i sposobnosti (snage i slabosti), kakva su životna iskustva, koje ciljeve postavlja pred sebe, itd. Pored toga, istražuju se pretpostavke o tome kako razmišljanje i postupanje korisnika savetovanja odražava njegove poteškoće (Nelson-Jones, 2007). Cilj je da korisnik savetovanja shvati suštinu svog problema i da sagleda mogućnosti za njegovo prevazilaženje. Potrebno je raditi i na ohrabrivanju slobodnog ispoljavanja osećanja (Janković, 2004), što treba da bude praćeno zainteresovanošću i prijateljskim stavom savetnika koji ne procenjuje, već nastoji da pokaže da razume osećanja i doživljaj korisnika savetovanja. Na početku su to često „negativna osećanja” koja se odnose na neefikasnost, osećanja krivice, agresivnost, strepnju i slično, te je veoma važno da savetnik ne osuđuje, već da pokazuje aktivnu i stalnu pažnju kako bi korisnik savetovanja što slobodnije verbalizovao svoja osećanja i svoje potrebe. Ovakav pristup omogućava korisniku savetovanja da sam osvetli i prihvati svoja negativna osećanja, da prihvati da su ona sastavni deo njega, da prekine tendenciju njihovog projektovanja na druge, ili da se brani od njih. Upoznajući se bliže sa sopstvenim negativnim osećanjima, korisnik

savetovanja dobija uverenje da je savetodavna situacija zaista mesto gde se stvari mogu bezbedno iznositi, te dobija priliku da osvetli deo sebe koji obično do tada nije bio dovoljno osvetljen. Kada je ostvaren ovakav kvalitet, stvoreni su uslovi i za prepoznavanje i razmatranje pozitivnih osećanja, čime se formira dobra podloga za realistično sagledavanje situacije i dolaženja do uvida. U celini posmatrano, faza procene je veoma važna za postavljanje ciljeva i dalje planiranje toka savetovanja. Pritom treba naglasiti da se proces procene ne prekida u ovoj fazi, jer u svakoj fazi savetnik može saznati nešto što može biti od koristi za savetovanje.

3. *Postavljanje ciljeva savetovanja.* U ovoj fazi, savetnik i korisnik savetovanja se zajednički dogovaraju o ciljevima savetodavnog procesa, tj. konkretizuju predstavu o tome šta bi trebalo da se postigne savetovanjem. S obzirom da identifikovani ciljevi pomažu da se napravi plan intervencija, važno je da postavljeni ciljevi budu realistični (ostvarljivi), jasno i precizno formulisani (Nelson-Jones, 2007; Srna, 2012). Ciljevi savetovanja treba da budu i dovoljno fleksibilni, što znači da ih je moguće menjati tokom rada, u zavisnosti od sadržaja koji se pojavljuju tokom procesa savetovanja, kao i u zavisnosti od napretka dostizanja određene promene. Neke od funkcija postavljanja ciljeva savetovanja su: definisanje željenih rezultata, određenje pravca, dinamike i vremena trajanja savetodavnog procesa, procena efikasnosti savetodavnog procesa, procena razvoja i napretka korisnika savetovanja (Cormier & Hackney, 1999; Nelson-Jones, 2007). Prilikom postavljanja ciljeva važno je imati u vidu da pored benefita, postoje i potencijalni rizici o kojima treba voditi računa. Naime, postavljeni ciljevi potpomažu ličnu odgovornost korisnika savetovanja za rešavanje problema, usmeravaju njegovu pažnju na važne aktivnosti, jačaju motivaciju za promenom, stvaraju temelj za intervencije i procenu postignutog, te služe kao podsticaj za samopomoć. S druge strane, postoje i određeni rizici koji se mogu javiti usled nedovoljnog uvažavanja osećanja, preranog sužavanja fokusa, nepreciznosti i površnosti u postavljanju ciljeva, što može da dovede do pojave otpora od strane korisnika savetovanja ili do pojave savetnikove preterane kontrole i vršenja pritiska. Zato je bitno da postavljeni ciljevi ne budu nametnuti, već da predstavljaju rezultat zajedničkog dogovora savetnika i korisnika savetovanja. Odgovornost za postavljanje ciljeva ima i korisnik savetovanja, jer je on „vlasnik ciljeva” i odgovoran je za njihovo ispunjavanje i održavanje, ali i savetnik, jer je on „vodič pri pomaganju”, te ima profesionalnu odgovornost za pomaganje korisnicima savetovanja da postignu određene ciljeve (Nelson-Jones, 2007).

4. *Primena intervencija i preduzimanje pozitivnih akcija.* Ova faza podrazumeva primenu različitih intervencija koje bi podržale proces promene,

odnosno preduzimanje pozitivnih akcija u cilju rešavanja problema. Intervencije predstavljaju namerne postupke čija je svrha pomoć korisnicima savetovanja da ostvare ciljeve koji se odnose na rešavanje problema ili unapređenje određenih životnih veština (Nelson-Jones, 2007). Izbor i primena adekvatnih intervencija u velikoj meri je uslovljena kompetentnošću savetnika – znanje o svrsi i načinu sprovođenja određenih intervencija, znanje o tipičnim reakcijama korisnika savetovanja, sposobnost opservacije odgovora korisnika savetovanja na određene intervencije i sl. (Hackney & Cormier, 2009). Pored toga, izbor i primenu intervencija treba prilagoditi, tj. individualizovati svakom korisniku savetovanja (Nelson-Jones, 2007). U ovom delu savetovanja korisnik savetovanja preduzima neke konkretne akcije koje su ranije delovale neizvodljivo, a koje bi trebale da dovedu do promene ponašanja. Ti konkretni koraci u procesu promena ne moraju biti veliki, ali svakako predstavljaju izraz spremnosti da se pristupi akciji. Preduzimanje različitih akcija doprinosi postizanju novih uviđanja, što ujedno doprinosi povećanju nivoa samopouzdanja kod korisnika savetovanja, povećanju njegove samoinicijativnosti i spremnosti da preduzima nove akcije (Janković, 2004).

5. *Završavanje savetovanja (evaluacija postignutog i praćenje stanja)*. Ova faza obuhvata sumiranje (sažimanje) postignutog, sagledavanje ispunjenosti postavljenih ciljeva (da li su i u kojoj meri ispunjeni), davanje predloga za preduzimanje nekih drugih strategija i intervencija ako za tim postoji potreba. Step en ostvarenosti postavljenih ciljeva savetovanja determinisan je brojnim faktorima, ali se uglavnom očituje kroz evidentnost promena ponašanja korisnika savetovanja (Nelson-Jones, 2007). Iako nije uvek lako povući liniju i zaključiti da više nema potrebe za savetovanjem, ipak treba voditi računa i o tome da proces savetovanja ne ide van granica korisnosti. Dakle, završetak savetovanja treba da bude rezultat konsenzusa savetnika i korisnika savetovanja o postignutim ciljevima (Srna, 2012). Kada se uspostavi dogovor o prekidu savetovanja, tada nastupa period kada se korisnik savetovanja suočava sa svojim životnim izazovima i kada ima mogućnost da u svoje svakodnevno ponašanje unosi promene koje su nastale kao rezultat savetovanja. U suštini, do prekida savetovanja dolazi onda kada se dobije odgovor na sledeća pitanja: da li su ostvareni postavljeni ciljevi savetovanja, da li se vidi konkretan napredak, da li je savetovanje pomoglo korisniku savetovanja. Praćenje, to jest, proveru stanja treba raditi nakon određenog vremena uključujući procenu, istraživanje, razgovor sa korisnikom savetovanja o opštem stanju i o potrebi eventualnog nastavka savetovanja.

SAVETODAVNI RAZGOVOR

Vođenje savetodavnog razgovora prožima sve napred navedene faze savetodavnog procesa. Međutim, bitno je imati u vidu da, iako se savetovanje izvodi u situaciji razgovora, sam proces savetovanja je mnogo više od čina vođenja razgovora, što implicira da savetodavni razgovor treba posmatrati kao aplikativnu eklektičnu metodu koja omogućava operacionalizaciju i praktičnu razradu procesa savetovanja (Pažin-Ilakovac, 2015). Savetodavni razgovor ima svoje specifičnosti koje su determinisane emocionalnim, socijalnim i sadržajnim tematskim regulativima (Jurić, 2004) i predstavlja promenljiv proces u kojem savetnik i korisnik savetovanja utiču jedan na drugoga, razmenjuju ne samo činjenice i misli, već i osećanja i sopstvene doživljaje (Nelson-Jones, 2007).

Iako je svaki savetodavni razgovor jedinstven, on uglavnom prolazi kroz tri međusobno povezane faze:

- 1) Uvodni deo (priprema razgovora) – prikupljanje podataka o korisniku savetovanja, priprema ključnih pitanja, razjašnjavanje određenih kontekstualnih činilaca i sl.
- 2) Tok razgovora – odvija se kroz tri manje etape:
 - a) uspostavljanje odnosa (kreiranje podržavajućeg odnosa, uspostavljanje poverenja),
 - b) razvoj razgovora (najintenzivnija etapa koja podrazumeva postavljanje pitanja, dublji razgovor o temi, sagledavanje gledišta korisnika savetovanja),
 - c) zaključivanje razgovora (zajednički zaključci, dogovor o daljim susretima).
- 3) Završni deo – analiza i vrednovanje obavljenog razgovora (Benien, 2006; Jurić, 2004).

Treba naglasiti da postoji razlika između prvog razgovora i početka razgovora, ali i da se značenje tih pojmova menja zavisno od situacije. S jedne strane, prvi razgovor se može smatrati početkom niza razgovora koji slede iz njega, i u odnosu na njih ima uvodno obeležje, ali, s druge strane, i svaki pojedini razgovor ima svoj početak. Iako je prvi razgovor često presudan za efikasnost savetodavnog razgovora, ne treba apsolutizovati ni pozitivne ni negativne efekte početka razgovora na dalji tok savetovanja, jer loš početak može biti uvod i u dobru saradnju, kao što dobar početak može imati loš krajnji rezultat, ukoliko se ne vodi računa o daljim etapama (Jurić, 2004).

U svakom slučaju, činjenica je da efikasno vođenje savetodavnog razgovora podrazumeva poznavanje i razumevanje faza savetodavnog razgovora, kao i adekvatno komunikacijsko ponašanje, koje se dominantno očituje kroz veštine aktivnog slušanja i veštine postavljanja pitanja (Benien, 2006).

Veštine aktivnog slušanja u savetodavnom razgovoru

Aktivno slušanje zahteva veštine primanja i slanja poruka koje treba da imaju za cilj: uspostavljanje odnosa, izgradnju poverenja, premošćavanje razlika, pomaganje korisnicima savetovanja da se otvore i da dožive svoja osećanja, prikupljanje podataka, stvaranje osnove za uticaj, pomaganje korisnicima savetovanja da preuzmu odgovornost (Nelson-Jones, 2007: 109–111). Primenom aktivnog slušanja savetnik šalje korisniku savetovanja sledeće poruke: imam vremena za tebe; slušam tebe, a ne sebe; proveravam da li sam te dobro razumeo, jer mi je važno da te tačno razumem; uvažavam tvoje stanovište; ne koristim tvoju priču kao „okidač” da bih pričao o svom iskustvu (Antić i Pešikan, 2016: 14).

Kao oblik konstruktivne komunikacije koja podržava međusobno poštovanje, razumevanje i saradnju, aktivno slušanje treba razumeti, ne kao ponavljanje nečijih reči, već kao proces koji daje značenje celoj poruci – razumevanje sadržaja, uočavanje osećanja u pozadini izgovorenog i prepoznavanje potreba koje su u njihovom korenu (Rozenberg, 2010). U tom smislu, značajno je ukazati na neke ključne veštine (tehnike) aktivnog slušanja (Antić i Pešikan, 2016; Burazin i Bojković, 2003; Gordon, 2006; Nelson-Jones, 2007; Piz, A. i Piz, B., 2013; Trikić i sar., 2006):

- *Sažimanje* – spajanje različitih delova onoga što iznosi korisnik savetovanja sa ciljem da se potvrdi razumevanje onoga što je rečeno, utvrdi tema razgovora, prepoznaju problematična područja na kojima bi dalje trebalo raditi. Na primer: „Govorili ste o Vašim problemima sa učenjem, ali i o konfliktnim odnosima sa roditeljima koji vas previše kontrolišu. Takođe ste pomenuli i trenutno problematičan odnos sa svojom sestrom.”
- *Parafraziranje* – pokazivanje razumevanja za ono što je korisnik savetovanja rekao ponavljanjem dela izjave ili oblikovanjem svojim rečima onoga što je rečeno (ne ponavljati doslovce). Na primer: Korisnik savetovanja: „Teško mi je da učim.” Savetnik: „Dakle, imate teškoće sa učenjem.”
- *Reflektovanje osećanja* – veština uočavanja osećanja korisnika savetovanja, tj. izvlačenje eksplicitnih ili implicitnih osećanja, što pokazuje njihovo

razumevanje ili prihvatanje. Na primer: „Razočarani ste jer morate ponovo polagati taj ispit.”

- *Postavljanje pitanja otvorenog tipa* – postavljanje pitanja koja će podstaći otkrivanje. Na primer: „Kako je to uticalo na Vas?”, povezujemo „A tada?” (umesto – „Da li ste tada otišli?”).
- *Podsticanje* – pokazivanje zvukovima da slušamo i razumemo (na primer: „Mmm...mhm, da, da...mm...”) ili zahvaljujemo za doprinos (na primer: „Hvala što ste to podelili sa mnom.”).
- *Tišina* – i tišina može biti veoma efektivna, odnosno može da podstakne korisnika savetovanja da dalje govori ili da ostavi vreme za primanje onoga što je rečeno.
- *Prepakivanje (reframiranje)* – komunikacijska tehnika kojom se određeno ponašanje ili stav stavlja u novi okvir koji dobija pozitivnu konotaciju, čime se korisniku savetovanja pomaže u razvoju samopoštovanja. Na primer: negativna konotacija o nedovoljnim sposobnostima koju nosi reč „sporost” može da se pozitivno konotira kao „temeljni pristup”.

Pored ovladavanja navedenim veštinama, treba imati u vidu da je glas moćno oružje aktivnog slušanja jer glas značajno može da utiče na prenošenje verbalne poruke. Smernice koje govore u prilog važnosti slanja dobrih poruka glasom moguće je razmotriti kroz akronim VAPER (Nelson-Jones, 2007):

- V (Volume) – umerena glasnoća govora je veoma važna, a posebno o tome treba voditi računa kada savetnik treba da reaguje na ono što je rekao korisnik savetovanja.
- A (Articulation) – jasnoća govora omogućava da korisnik savetovanja shvati ono što savetnik govori - loš izgovor odvlači pažnju.
- P (Pitch) – visinu glasa treba prilagoditi korisniku savetovanja, ali i sadržaju onoga što savetnik ističe.
- E (Emphasis) – isticanje pojedinih reči je bitno jer naglašavanje sugerise zainteresovanost i posvećenost savetnika.
- R (Rate) – ne govoriti suviše brzo, ali ni presporo. Umerena brzina govora omogućava da korisnik savetovanja ima vremena za potrebno razumevanje određenih sadržaja verbalne poruke. Važna je, takođe, i adekvatna upotreba pauza u govoru kako bi se istakli neki sadržaji ili da korisnik savetovanja može da postavi neko pitanje (Nelson-Jones, 2007: 341–342).

Veoma važan segment aktivnog slušanja odnosi se i na elemente neverbalne komunikacije koja treba da bude usklađena sa tokom razgovora i koja uključuje stalni kontakt očima, pokazivanje zanimanja primerenim položajem i pokretima tela, mimikom i gestom, slušanjem bez prekidanja i mirnim ignorisanjem okolnih događaja (Suzić, 2003). Zato je važno voditi računa o tome kakvu poruku šalju *neverbalni znakovi*: izraz lica (pokazuje naše emocije, zainteresovanost i spremnost da razumemo i prihvatamo); gledanje u oči (pokazuje interesovanje, ohrabruje i podržava, omogućava ostvarenje kontakta); pokreti (klimanje glavom ohrabruje i pokazuje podršku, a odmahivanje rukom pokazuje neverovanje i omalovažavanje); razdaljina – lični prostor (prostorna distanca od onoga ko nam govori treba da bude prijatna, jer mnogi ljudi se uznemire kada im osoba sa kojom nisu bliski prilazi previše blizu); stav tela (način na koji stojimo, sedimo, držimo telo pokazuje interesovanje ili dosadu, opuštenost ili napetost...); način govora (poruku ne šaljemo samo rečima već i visinom glasa, tonom, brzinom i načinom govora (Piz, A., Piz, B., 2013). Jedan od načina koji može biti podsetnik o tome kako neverbalnim putem savetnik šalje poruku da sluša korisnika savetovanja krije se pod akronimom SOLER (Egan, 2010, prema: Stonehouse, 2014):

- S (Squarely face): način sedenja i izraz lica treba da pokaže nedvosmislen stav uključenosti, tj. praćenja korisnika savetovanja;
- O (Open posture): otvoren položaj tela je važan segment neverbalne komunikacije koja treba da pokaže otvorenost i dostupnost savetnika;
- L (Lean towards the other): nagnutost prema korisniku savetovanja treba da pokaže interesovanje prema onome što govori korisnik savetovanja, ali istovremeno treba izbegavati opasnost od ulaženja u lični prostor;
- E (Eye contact): održavanje kontakta očima treba da sugeriše da je savetnik zainteresovan za razgovor. Ako savetnik gleda dole ili u daljinu to sugeriše da ne sluša ili da mu nije zanimljivo ono što korisnik savetovanja govori.
- R (Relax): opuštenim držanjem savetnik treba da opusti i korisnika savetovanja da lakše govori.

Pored svega navedenog, treba imati u vidu i moguće prepreke u aktivnom slušanju (Piz, A. i Piz, B., 2013), kao što su: a) loše okruženje (nedostatak privatnosti, buka, prekidi, neprijatna okolina...); b) prosuđivački stav (svejedno da li ga ima onaj koji govori ili onaj koji sluša – negativna kritika sprečava stvarno slušanje); c) traženje rešenja (prevelika usmerenost na rešenje problema ili prevelika usmerenost na to šta reći, bez dovoljnog posvećivanja pažnje onome što neko drugi govori). Takođe, značajno je ukazati na „zamke” direktivnosti koje mogu da osujete

aktivno slušanje, a koje se najčešće ogledaju u sledećem (Jurić, 2004; Nelson-Jones, 2007):

- *Moralisanje* – prepoznaje se po moralističkim sudovima koji dolaze iz nekog vrednosnog sistema. Pritom se ističu neka opšta pravila za pojedinačne slučajeve i vrši se moralni pritisak. Na primer: „To i to ne sme tako biti.”
- *Dogmatizovanje* – odnosi se na dogmatično iznošenje tvrdnji i činjenica koje najčešće vode ka konfrontaciji i urazumljivanju, a korisnik savetovanja se ne uzima ozbiljno. Na primer: „To i to je tako, ali...”
- *Dijagnostikovanje* – greške dijagnostikovanja javljaju se onda kada sud o situaciji drugog donosimo s odstojanja, brzopleto dijagnostikujemo, a sagovornika uzimamo kao objekat. Na primer: „Vaša situacija je takva i takva.”
- *Preterano objašnjavanje, prerano interpretiranje* – nuđenje tumačenja, navođenje činjenica koje objašnjavaju neku situaciju, odnosno prerano interpretiranje iako sagovornik nije spreman da gleda na stvari na naš način. Na primer: „To je tako i tako, budući da...”
- *Generalizovanje* – prepoznaje se po uopštavanju teškoća ili situacija, odnosno naglašavanju kako se s tim i takvim problemima mnogi susreću – omalovažavanje problema kako bi se sagovornik smirio. Na primer: „Na to često nailazimo.”
- *Identifikovanje, neprikladno samootkrivanje* – ako savetnik, u cilju olakšavanja situacije korisnika savetovanja, govori o sličnim problemima kod sebe. Na primer: „To je tako i kod mene.”
- *Razuveravanje i oraspoložavanje* – odobrovoljavanje korisnika savetovanja, bez priznavanja njegovih stvarnih osećanja. Na primer: „Ne brinite...sve će biti dobro.”
- *Požurivanje* – davanje do znanja o ograničenoj dostupnosti slušanja. Na primer: „Budite što kraći.”

Veštine postavljanja pitanja u savetodavnom razgovoru

Pored aktivnog slušanja, veoma važno sredstvo savetodavnog razgovora jesu pitanja, što zahteva od savetnika ovladavanje veštinama postavljanja pitanja (Benien, 2006). Postoje različite vrste pitanja koja se koriste u savetodavnom razgovoru, kao što su (prema: Nelson-Jones, 2007):

1. Otvorena i zatvorena pitanja: „Kakva su Vaša dosadašnja iskustva sa tim? Da li su Vaša prethodna iskustva pozitivna ili negativna?”
2. Pitanja za pojašnjavanje: „Kada kažete... šta Vam to znači ... šta time želite reći?”
3. Pitanja za proradu; „Da li biste to objasnili?”
4. Pitanja o specifičnim pojedinostima; „Kako sada o tome razmišljate? Šta se onda dogodilo? Kada je to počelo?”
5. Pitanja za dobijanje podataka o ličnom značenju: „Zašto Vam je to toliko važno?”
6. Pitanja usmerena na rešenje: „Šta nameravate učiniti? Koje mogućnosti su Vam na raspolaganju?”

Ipak, kako se ističe u literaturi (Jurić, 2004; Rodžers, 1985) važno je da savetnik vodi računa o tome da svoju ulogu ne podredi tehnici postavljanja pitanja, te da ima u vidu značaj nedirektivnosti u razgovoru. Naime, polazeći od glavnog načela nedirektivnog pristupa – *pomoći korisniku da sam sebi pomogne* – postavljena pitanja u toku razgovora treba da vode pojedinca ka shvatanju samog sebe. Savetnik ima ulogu ogledala u kojem se reflektuju govor, ideje, misli, stavovi korisnika savetovanja. Na taj način korisnik savetovanja dobija priliku da bolje „vidi” sam sebe i svoju situaciju. Zato je na samom početku savetodavnog rada potrebno razjasniti jedno od osnovnih pitanja: „Čiji je problem?”. Važno je uvek imati na umu sledeće – onaj ko zna šta je problem, šta ga „boli”, jeste korisnik savetovanja, a ne stručnjak/savetnik. Ponekad se čini da osoba ne zna šta je zapravo muči pa se dešava da stručnjak instinktivno uzima pravo (koje mu ne pripada) da dijagnostikuje problem. Dobar stručnjak će to izbeći jer zna da osobu u iznošenju problema onemogućava stid, nepoverenje, unutrašnji bol, strah da ne bude omalovažena, ponižena i ismejana. Preveliki pritisak na korisnika savetovanja može izazvati stres koji će ga još više opteretiti. Stručnjak treba da zna da postavi pravo pitanje, a korisnik savetovanja daje odgovor u onom opsegu u kojem se oseća spremnim da ga izloži u određenom trenutku. Insistiranje na „vrućim“ sadržajima i ubrzavanje procesa iznad mogućnosti, motivacije i želje za samootkrivanjem, može kod korisnika savetovanja izazvati nepoverenje i otpor (Janković, 2004).

U suštini, važno je razumeti da uspešnost vođenja savetodavnog razgovora zavisi od umešnosti komunikacije, te da je neophodno da stručnjak/savetnik kontinuirano razvija svoje komunikacijske veštine i uči o tome kako se vodi savetodavni razgovor i kako se razgovorom vaspitava (Jurić, 2004; Pažin-Ilakovac, 2015).

ETIKA U SAVETODAVNOM RADU

Efikanas savetodavni rad podrazumeva poštovanje profesionalne etike i primenu etičkog kodeksa u savetodavnom delovanju. Profesionalna etika odnosi se na obavezu stručnjaka da poštuje određena etička načela u svom odnosu s drugim učesnicima profesionalnog odnosa. Pisane obaveze koje uređuju etičke aspekte profesionalne prakse i profesionalnu odgovornost sadržane su okviru etičkog kodeksa koji sadrži pravila za ujednačavanje kriterijuma za etičko vrednovanje profesionalnog ponašanja i postupanja stručnjaka u obavljanju prakse (Cicak, 2011), i na osnovu kojih se određuju standardi dobre i loše prakse, odnosno, usluge pružene korisniku (Urbanc, 2001). Za razliku od normativno postavljenih institucionalnih pravila međusobnog ophođenja koji formalno regulišu odnos između savetnika i korisnika savetovanja, profesionalni etički kodeks postavlja pravilo da savetnik rasuđuje o etičnosti u svakom pojedinačnom primeru, te da načela etičnosti koristi u skladu sa određenom situacijom (Resman, 2000).

Budući da se u socijalnom kontekstu ne mogu uvek postići idealni odnosi i da se određene etičke dileme ne mogu uvek eksplicitno rešiti, etička načela treba shvatiti kao okvir, vodič, tj. praktični orijentir za etičko razmatranje i odlučivanje u svakodnevnoj profesionalnoj praksi. Na temelju tih načela stručnjak preispituje šta je ispravno i poželjno učiniti u određenoj situaciji, te traga za pojedinačnim pravilom koje će za konkretnu situaciju ponuditi najbolje moguće rešenje (Davis, 1999; Yeeles, 2004; Bauman, 2004, prema: Cicak, 2011). Pritom je važno ukazati na složenost interakcije i preplitanja zakonskih, profesionalnih (stručnih) i etičkih normi, koje se ne moraju nužno podudarati, već mogu biti i u sukobu. Uobičajeno je da zakonska norma ima prednost nad stručnom i etičkom zbog posledica koje donosi. U odnosu stručne i etičke dimenzije nije jednostavno tačno razlikovati šta je nestručno, a šta neetično, iako je, po pravilu, dobra stručna praksa istovremeno i etična. Stoga se može reći da etičnost uključuje poznavanje zakonskih, stručnih i etičkih okvira profesionalnog delovanja, kao i kompetenciju stručnjaka u svim tim područjima (Cicak, 2011). S druge strane, može se desiti da se profesionalni etički kodeks u nekim segmentima kosi sa ličnim etičkim kodeksom (koji je često uslovljen religijom, kulturom, tradicijom itd). U takvim situacijama neophodno je težiti ka tome da se, koliko je god moguće, otkloni uticaj ličnog vrednosnog sistema, odnosno razvije distanca tako da lične vrednosti ne utiču na profesionalnu objektivnost. Ukratko, imati u vidu da cilj savetovanja treba uvek da bude usmeren ka interesu korisnika savetovanja (Cicak, 2011; Hechler, 2012; Resman, 2000).

Da bi savetovanje bilo u interesu korisnika savetovanja, kao naročito korisna ističu se tri zahteva: razumljivost, primerenost i sprovodljivost (Prange, 2005, prema: Hechler, 2012). Dakle, postupak savetovanja trebalo bi da se sprovodi tako da savetodavne metode i intervencije budu sadržajno razumljive i uverljive za korisnika savetovanja. Pored toga, dobro je ako se proverí da li su intervencije zaista primerene onome ko traži savet, da li korisnik savetovanja može tu intervenciju korisno da primeni s obzirom na svoj nivo znanja. Ne treba zaboraviti da savetodavno delovanje i konkretne intervencije moraju biti povezane sa direktnim pitanjem/problemom korisnika savetovanja. Ako savetnik stekne utisak da pored iznetog problema postoji još nešto u pozadini što nije izgovoreno, o tome treba razgovarati, jer je korisnik savetovanja taj koji u načelu odlučuje šta je za njega tema savetovanja. Međutim, pomenuti zahtevi postaju etički delotvorni onda kada se poštuju moralne zapovesti upisane u njih: zapovest poštovanja u merilu primerenosti, zapovest istinitosti u merilu razumljivosti i zapovest slobode u merilu sprovodljivosti (Hechler, 2012: 93).

Jedno od ključnih etičkih načela savetodavnog rada odnosi se na *poštovanje i prihvatanje ličnosti korisnika savetovanja*. Veoma je važno da savetnik prihvati neku osobu sa njenim ponašanjem i doživljavanjem, što suštinski podrazumeva prihvatanje i priznavanje različitosti. Savetnikova sposobnost da uvaží specifično ponašanje korisnika savetovanja i istovremeno ga prihvati kao osobu koja se tako ponaša, u sebi nosi potencijal za promenu. Naime, tek činom prihvatanja, i s tim povezanim tematizovanjem razlike, otvaraju se mogućnosti razvoja i promene.

Drugo etičko načelo jeste *usmerenost ka istini*, koje podrazumeva da savetnik ima obavezu da zauzme poziciju zasnovanu na istini. Naime, polazeći od stanovišta da je savetovanje „vaspitno sredstvo u oblasti samovaspitanja i da se time obraća isključivo zreloom čoveku” (Hechler, 2012: 94), ovaj proces podrazumeva i neophodnost da se korisnik savetovanja suočava sa istinama koje za njega možda i nisu povoljne ili koje do tada možda nije zapazio.

Treće etičko načelo – *zapovest slobode* – dopušta da korisnik savetovanja sledi ono na šta ga upućuje savetnik, ili, pak, da ne sledi. Savetovanje karakteriše činjenica da korisnik savetovanja uvek ima slobodu da samostalno donese odluku na koji način će usmeriti svoje delovanje ili rešavanje nekog problema (Hechler, 2012). Ako savetnik ne uspe da uspostavi i održi takvu atmosferu koja dopušta korisniku savetovanja slobodu odlučivanja, onda se to može posmatrati kao nedelotvorno savetovanje.

U literaturi (Resman, 2000) se ukazuje na benefite koje donosi postavljanje etičkog kodeksa. Pre svega, etički kodeks štiti korisnike savetovanja od mogućnosti da stručno lice zloupotrebi svoj položaj, odnosno da iskorišćava moć koju mu daje

njegov položaj za dobijanje bilo kakve lične koristi. S druge strane, etički kodeks sadrži grupne norme, etička polazišta i pravila rada savetnika, tako da štiti struku od uništavanja „iz unutrašnjosti”. Etički kodeks, takođe, štiti struku i savetnike od uticaja dnevne politike, od manipulacije – neka vrste samoodbrane od pokušaja da nestručno prevlada nad stručnim. I na kraju, postavljanje etičkog kodeksa jeste zaštita stručnjaka/savetnika pred javnošću, odnosno zaštita od neopravdanih optužbi na račun njegovog rada. Iako etički kodeks štiti i stručnjaka i korisnika savetovanja, činjenica je da on ne može ponuditi univerzalna rešenja za sve kompleksne situacije koje se dešavaju u praksi (Srna, 2012). On svakako treba da bude ključni orijentir za kontinuirano unapređivanje savetodavnog rada.

Važan segment etičnosti u procesu savetovanja odnosi se na *profesionalnu odgovornost savetnika*, i ona podrazumeva sledeće:

- Savetnik mora da bude svestan granica nadležnosti koje proizilaze iz njegove stručne osposobljenosti, javnih i profesionalnih ovlašćenja, iskustava koja je stekao sam ili uz pomoć kolega.
- Savetnik treba da radi samo u okviru ovlašćenja koja je zakonodavnim aktima dobio od države, profesionalnih organa ili određene institucije.
- Savetnik je dužan da upozna javnost s ciljevima i programom rada, svojim mogućnostima i odgovornostima.
- Ukoliko savetnik uoči da problem korisnika savetovanja prevazilazi okvire njegovih kompetencija, treba da ga usmerava ka drugim stručnjacima.
- Zbog objektivnijeg vrednovanja vlastite prakse savetnici su dužni da se povezuju sa kolegama u aktivu ili sa drugim stručnjacima.
- Savetnik mora da bude precizan, verodostojan i nepristrasan u svojim profesionalnim izveštajima. Stvari koje se javno objavljuju moraju da budu stručno utemeljene i u skladu s etičkim kodeksom i standardima prakse.
- Savetnik se mora truditi da bude uzor korisnicima savetovanja.
- Savetnik treba da odustane od procesa savetovanja ukoliko ustanovi da bi zbog svoje bolesti, psihičkih, fizičkih ili emocionalnih problema mogao oštetiti korisnika savetovanja.
- Savetnik ne sme da diskriminiše korisnika savetovanja zbog njegovog uzrasta, kulture, fizičkih ili društvenih različitosti, etičke pripadnosti, pola, vere, seksualnog opredeljenja, socijalno-ekonomskog statusa, itd. (Resman, 2000).

Konačno, važno je imati u vidu da razvoj osećaja stručne i etičke odgovornosti nikada nije gotov, jer etička pitanja zahtevaju kontinuiranu samorefleksiju, promišljanje i spremnost na promenu. U tom smislu, pojedini autori

(Corey, 2004) ukazuju na određene smernice koje su važne za etičku praksu. One podrazumevaju da savetnik:

- bude svestan svojih potreba i onoga što dobija od svog rada, ali i kako njegove potrebe i postupci utiču na korisnika savetovanja;
- preispituje primenu etičkih pravila na određenim slučajevima, jer mnoge teškoće nemaju jednoznačne odgovore, te je potrebno tražiti prikladna rešenja;
- vodi računa o tome da njegov odnos sa korisnikom savetovanja ne ugrozi savetodavni rad;
- obaveštava korisnike savetovanja o svim okolnostima koje mogu uticati na poverljivost u procesu savetovanja;
- bude svestan svojih vrednosti, stavova i uverenja, prepoznaje kakvu ulogu sistem njegovih verovanja ima u odnosu na korisnika savetovanja, te da izbegava prikriveno ili direktno nametanje svojih uverenja;
- uvažava vrednosti i kulturu korisnika savetovanja, odnosno da ima u vidu da vrednosti i kulturološke specifičnosti korisnika savetovanja u velikoj meri određuju i sam proces savetovanja;
- jasno ukazuje korisniku savetovanja na ciljeve savetovanja, tehnike i postupke koje će koristiti, moguće rizike savetovanja i sve ostale činioce koji mogu uticati na odluku pojedinca ili grupe da se uključe u proces savetovanja.
- stalno razmišlja o etičkim dilemama i o njihovom rešavanju, imajući na umu da je većina etičkih pitanja vrlo složena i da nije uvek lako pronaći jednostavna rešenja (Corey, 2004).

U svakom slučaju, rešavanje etičkih dilema zahteva spremnost savetnika na preispitivanje vlastitih postupaka i motiva, razmišljanje o onome što radi i o tome kojim potrebama daje prednost, kao i spremnost da se, ukoliko postoje određene dileme, konsultuje sa drugim stručnjacima. Spremnost na konsultacije je znak stručne i profesionalne zrelosti, a u tom domenu od velike važnosti je i proces supervizije.

SUPERVIZIJA U SAVETODAVNOM RADU

Razvoj ljudskih resursa predstavlja jedan od glavnih ciljeva razvoja savremenog društva. U takvim uslovima, zahtevi koji se postavljaju profesionalcima konstantno narastaju i usložnjavaju se, a na prvom mestu se nalazi zahtev za doživotnim obrazovanjem koje podrazumeva kontinuirani profesionalni razvoj i stručno usavršavanje (Zuković i sar., 2016). Potreba za profesionalnim razvojem prisutna je u svim oblastima i područjima ljudskog rada, a samim tim i u okviru savetodavnog rada. Kao posebno važan segment profesionalnog razvoja u ovoj oblasti ističe se supervizija. Naime, da bi se obezbedio efikasan savetodavni rad potrebno je i poželjno koristiti sve prednosti i mogućnosti supervizije kao kompleksne metode koja podržava lični i profesionalni rast i razvoj savetnika.

Supervizijski proces se odvija kroz *lični odnos i susret profesionalaca*:

- *supervizora kao stručnjaka u oblasti supervizije* koji usmerava korisnike supervizije u procesu doživotnog obrazovanja, i
- *supervizanta kao stručnjaka u svojoj profesiji* koji u saradnji sa supervizorom dolazi do novih uvida u svoju profesionalnu praksu, i na taj način unapređuje svoje profesionalno delovanje (Ajduković i Cajvert, 2001; Cicak, 2011).

Dakle, proces supervizije predstavlja susret dva stručnjaka koji se nalaze u komplementarnom odnosu (Laklija i sar., 2011), što zahteva kreiranje prostora za učenje u saradničkoj atmosferi (Petak, 2007). U suštini, supervizija podstiče razvoj profesionalnih veština potrebnih za uspešan i produktivan rad u praksi, pruža podršku u procesu rešavanja „teških” slučajeva i problema u praksi (Beljanski, 2012), omogućava suočavanje stručnjaka sa nedostacima i slabostima u svom radu, te pomaže da, putem samorefleksije svoje profesionalne prakse, stručnjak dođe do određenih uvida, sagleda složenost i specifičnost određene situacije ili problema, i na taj način osvesti mogućnosti za unapređenje svog rada (Ajduković i Cajvert, 2001).

Za razliku od ranijeg shvatanja supervizije kao nadzora i kontrole koji je podrazumevao da supervizor prati da li je sve odradeno prema unapred utvrđenim standardima i propisima, savremeno shvatanje supervizije podrazumeva složen proces pomoći koji omogućava razrešavanje ličnih dilema stručnjaka vezanih za njegovo profesionalno delovanje i doživljavanje određenih poteškoća u radu (Grujić, 2011; Janković, 2004). U tom smislu, supervizija predstavlja proces interakcije između supervizora i supervizanta (korisnika supervizije) u kojem supervizant

oslobađa svoje kreativne potencijale, počinje da posmatra određeni problem na nov način i da, shodno novom stečenom uvidu u problem, drugačije organizuje svoj rad (Bezić, 2007). Naime, supervizor vodi proces supervizije tako da podstiče njenog korisnika da se udubi u dati problem ili datu situaciju i da na drugačiji način počne da shvata suštinu istog. Supervizor ne daje gotova rešenja, već vodi korisnika supervizije u smeru preispitivanja i razmišljanja o svojoj praksi. Na ovaj način dolazi do povećanja nivoa samopoštovanja i osećaja sopstvene kompetentnosti, do unapređenja kvaliteta rada sa korisnicima savetovanja, kao i kvaliteta rada u timu stručnjaka u određenoj instituciji (Bezić, 2007; Janković, 2004). Takođe, supervizija obezbeđuje stručnjaku/savetniku određeno deljenje odgovornosti sa supervizorom, čime se sprečava i „profesionalno sagorevanje”, što omogućava ponovno uspostavljanje zadovoljstva u radu. Konačni cilj supervizije jeste da pojedinac postane svestan svojih ograničenja ili nedostataka u svom radu (proces konfrontacije), da ih otkloni, a potom i usmeri svoj rad u novom pravcu (Bezić, 2007). Suština je u tome da, preispitivanjem ličnih iskustava, korisnik supervizije postane sam sebi supervizor.

Pored navedenog, bitno je istaći da efikasno sprovođenje supervizije podrazumeva uvažavanje, to jest primenu etičkih načela o načinima ophođenja prema drugoj osobi u procesu njihovog zajedničkog rada i funkcionisanja. U supervizijskom odnosu supervizor preuzima različite višestruke uloge koje potencijalno mogu postati izvor neetičnog postupanja. Pored uloge facilitatora i edukatora, supervizor je profesionalni i etički model uloga i odnosa (Strom-Gottfried, 2000, prema: Cicak, 2011), odnosno etički zastupnik supervizanta, ali i korisnika savetovanja, te se od njega očekuje da se zalaže za njihova prava (Bisman, 2004, prema: Cicak, 2011). Uz to, treba imati u vidu da je supervizijski odnos dobrovoljan i unutrašnje motivisan, i da se bez prisustva etičnosti ne može očekivati poželjna i kvalitetna interakcija, celovit razvoj supervizanta, niti ispunjavanje supervizijskih ciljeva (Ferrie, 2006, prema: Cicak, 2011). Zato je bitno da supervizor bude konstantno svestan značaja etičkih načela kako bi mogao da uspostavi adekvatan odnos sa korisnikom ili korisnicima supervizije. Osnovna etička načela kojima supervizor treba da se rukovodi u svom radu su:

- Individualni pristup – podrazumeva uvažavanje svakog korisnika supervizije kao posebne individue sa jedinstvenim osobinama ličnosti, načinima i motivima ponašanja, iskustvom, kontekstom življenja i rada, metodama i načinima rešavanja problema. U tom smislu preporučuje se izrađivanje individualnog supervizijskog plana koji otvara prostor za slobodu i kreativnost supervizora i supervizanta.

- Samoodređenje – podrazumeva prihvatanje supervizanta kao osobe koja je sposobna da sama vrši izbore i donosi odluke o svom ličnom, ali i profesionalnom životu i radu. To znači da supervizor treba da stvara prilike za aktivno učestvovanje pojedinca u procesu supervizije (određivanje ciljeva supervizije, vremenskog trajanja, načina rada, itd.), te da stvara uslove da supervizant samostalno procenjuje situacije i donosi određene odluke na osnovu izbora između više ponuđenih alternativa i pristupa u rešavanju problema.
- Ravnopravnost – podrazumeva jednakost svih učesnika u supervizijskom procesu, bez obzira na polne, uzrasne, etničke, profesionalne ili bilo koje druge razlike. U tom smislu, zadatak supervizora je da obezbedi jednake prilike za profesionalni razvoj i za aktivno uključivanje supervizanata, bez obzira na njihove posebne odlike.
- Poverljivost – podrazumeva uvažavanje pravila o diskreciji, tj. neotkrivanju podataka o osobi, odnosu, procesu, sadržaju i temama iz supervizijskog rada. Nivo poverljivosti određuju zajedno supervizor i korisnik supervizije na prvom sastanku. Izuzetno, načelo poverljivosti može biti opravdano prekršeno radi neke više zakonske ili etičke dužnosti prema sebi, drugoj osobi, zajednici ili javnosti.
- Neštetnost – podrazumeva prihvatanje odgovornosti supervizora za sam tok i kvalitet procesa, kao i za efekte rada. Ovo načelo podrazumeva izbegavanje svih onih postupaka koji bi mogli biti štetni za kvalitet i efekte supervizije.
- Dobrobit – podrazumeva poštovanje integriteta supervizanta i zaštitu njegovih interesa. Ovo načelo je usko vezano sa načelom neštetnosti i zahteva svesnost supervizora o sopstvenoj odgovornosti za profesionalni rast i razvoj korisnika supervizije.
- Lojalnost – podrazumeva obavezu poštovanja granica i pravila, dogovorenih na početku supervizijskog procesa.
- Pravednost – podrazumeva obezbeđivanje jednakih mogućnosti, ravnopravnog tretmana i jednaku raspodelu tereta i rizika na sve učesnike supervizije (Cicak, 2011: 194–199).

U relevantnoj literaturi (Ajduković i Cajvert, 2001) se ukazuje na postojanje više modela supervizije, koji se suštinski mogu grupisati prema dva kriterijuma:

I – Pripadanje nekom terapijsko-tretmanskim teorijskim konceptu – bihejvioristički model, psihoanalitički (psihodinamski) model, humanistički model, sistemski model, itd. Pobrojani modeli se uglavnom vezuju za superviziju u

edukaciji, to jest superviziju obrazovanja i profesionalnog rasta i razvoja stručnjaka u okviru pojedinih terapijskih pristupa.

II – Funkcije supervizije – prema ovom kriterijumu, supervizija objedinjuje tri funkcije:

1) Administrativno-upravljačka funkcija – odnosi se na usmeravanje stručnjaka/supervizanta da obavlja svoje zadatke u skladu sa politikom institucije u kojoj radi i u skladu sa važećom regulativom. Zadatak supervizora je da nadgleda da li stručnjak postupa u skladu sa predviđenim i poželjnim normama.

2) Podržavajuće-pomažuća funkcija – podrazumeva pružanje pomoći i podrške stručnjaku u radu sa korisnicima savetovanja, tj. brigu o mentalnom zdravlju i emocionalnom stanju supervizanta (iznošenje i analiza različitih osećanja koja se javljaju u radu sa korisnicima savetovanja, rad na njihovom kontrolisanju i adekvatnom ispoljavanju tokom rada). Uloga supervizora je da aktivnim slušanjem podstakne stručnjaka na preispitivanje sopstvene prakse, pri čemu se akcenat stavlja na aktivnost i samorefleksiju supervizanta.

3) Poučavajuća funkcija – uključuje iskustveno učenje novih metoda, tehnika i strategija rada, kao i procenjivanje trenutnog kvaliteta rada i analiziranje konkretnih slučajeva i situacija iz prakse. Ova funkcija implicira veću aktivnost supervizora i uglavnom dolazi do izražaja u radu sa studentima ili manje iskusnim stručnjacima, ali je važno da edukacija ne postane primarna funkcija, jer se supervizija ne može svesti samo na edukaciju (Ajduković i Cajvert, 2001; Kusturin, 2007).

Navedeni pristup koji se temelji na funkcijama supervizije je dosta kritikovan sa argumentom da ovakav model supervizije dovodi do konflikta funkcija i uloga supervizora kao onoga koji upravlja, podučava i pruža podršku, pri čemu se pokazalo da u takvoj situaciji upravljačka funkcija prevladava, što superviziju približava nadzoru. Odgovor na ove kritike doveo je do pojave *razvojno-integrativnog modela supervizije* koji predstavlja odraz savremenih i pozitivnih stremljenja u oblasti supervizije, i iz kojeg se izdvaja administrativno-upravljačka funkcija (kontrolna uloga supervizora). Naime, akcenat se stavlja na načelo osnaživanja, odnosno na odgovornost supervizora da razvija i unapređuje profesionalnu kompetentnost superviziranog (Ajduković i Cajvert, 2001; Zuković, Milutinović i Slijepčević, 2016).

Osim navedenih modela supervizije, zasnovanih na formalnim odnosima i razlikama u kompetencijama i ulogama, kao veoma pogodan pokazao se i model koji se posmatra kao predstadijum supervizije, to jest model koji je zasnovan na zajedničkom radu profesionalaca koji su u pogledu obrazovanja, iskustva i kompetencija prilično ujednačeni. Reč je modelu *vršnjačke supervizije (intervizijske*

grupe) koja podrazumeva "kolegijalno razmatranje" (Jul i Jensen, 2014), tj. proces u kojem se stručnjaci-kolege međusobno podstiču, jedan drugom postavljaju izazove i uče jedni od drugih. Svaki član vršnjačke supervizijske grupe dobija priliku da iznese svoj slučaj i da kaže kakvu vrstu podrške želi od svojih kolega. Rad se odvija tako što se izdvajaju dva učesnika (koja preuzimaju ulogu supervizora i superviziranog), ali i ostali članovi grupe su aktivni jer imaju mogućnost da se u svakom momentu uključe u razgovor. Veoma je bitno da svaki član grupe dobije priliku da bude i u ulozi supervizora i u ulozi supervizanta (Nelson-Jones, 2007). Odgovornost za rad preuzima cela grupa koja zajednički donosi odluke kako će raditi (vremenski okvir, sadržaj, podelu uloga i sl.). Sama dinamika rada se može uslovno podeliti u tri faze: 1) statična faza (koja služi predstavljanju problema onako kako ga doživljava neka osoba), 2) refleksivna faza (razvojna radna faza u kojoj se traga za stručnim viđenjem i tumačenjem izloženog problema) i 3) dinamična faza (usmerena je na delovanje, tj. na razmatranje mogućnosti rešavanja problema na osnovu onoga što je otkriveno) (Jul i Jensen, 2014). Važno je istaći da kolegijalno razmatranje ne mora da se bavi samo "problemima", već, kao vid razvoja mentalne higijene, obuhvata i analizu postignutog uspeha. Suština je u razvoju konstruktivnog odnosa prema vlastitim profesionalnim ograničenjima, kao i razvoju profesionalnih relacijskih kompetencija. Rad intervizijske grupe ne mora uvek dovesti do željenih rezultata, tako da će se u nekim situacijama javiti potreba za dodatnom pomoći, tj. potreba za većim stručnim znanjem kakvo poseduje supervizija (Jul i Jensen, 2014).

Pored različitih modela, u supervizijskoj praksi prisutni su i različiti oblici rada (grupna i individualna supervizija, supervizija radne grupe, tima ili profesionalne grupe sa različitim radnih mesta, itd.), različite metode (grupna dinamika, psihodrama, sociodrama, mini-predavanja, igranje uloga, rad u dijadi i trijadi, organizacijske analize, prezentacije slučajeva, itd.) i različite tehnike (intervencijske tehnike, promena uloga, prazna stolica, itd.). Odabir određenog modela, oblika, metoda i tehnika supervizije vrši se u odnosu na specifičnost različitih profesija i različitih društvenih potreba, a njihova primena umnogome je uslovljena i specifičnošću okvira delovanja institucije u kojoj se obavlja proces supervizije (Grujić, 2011; Janković, 2004; Skelac, 2008). Međutim, čak i unutar jednog modela ili oblika supervizije postoje razlike koje su određene, s jedne strane, stilom rada i dominantnom teorijskom orijentacijom supervizora, a s druge strane, specifičnošću problema sa kojima se suočava supervizant (Laklija i sar., 2011; Kusturin, 2007).

Kada je reč o savetodavnom radu, razvojno-integrativni model supervizije se pokazao kao posebno delotvoran, jer ima za cilj razvoj profesionalne kompetentnosti savetnika putem samorefleksije sopstvene prakse, što za krajnji

efekat treba da ima unapređenje efikasnosti rada sa korisnicima savetovanja. Supervizor ima ulogu da pruži podršku savetniku u procesu preispitivanja svojih profesionalnih iskustava, učenju iz njih i uočavanju mogućih puteva delotvornijih načina rešavanja određenih problema i prepreka na koje savetnik nailazi u procesu rada (Grauwe, 2007; Kusturin, 2007). Koncept opisanog modela supervizije podrazumeva aktivnu ulogu savetnika koji treba da bude slobodan da iznese svoja mišljenja, stavove i ideje, ali i da bude svestan svoje uloge i odgovornosti u određenom supervizijskom procesu (Skelac, 2008).

Brojni autori (Beljanski, 2012; Bokulić, 2003; Grujić, 2011; Kolega i Vlahović-Štetić, 2014; Luke & Bernard, 2006; Ozorlić- Dominić i Skelac, 2011; Pregrad, 2007; Skelac, 2008) naglašavaju da je konstruktivna i stručno vođena razvojno-integrativna supervizija od izuzetnog značaja za stručno usavršavanje profesionalaca koji rade u institucijama vaspitanja i obrazovanja. Naime, supervizija omogućava podizanje kvaliteta vaspitanja i obrazovanja, unapređenje komunikacije, smanjenje stresa i izgaranja na poslu, razvoj profesionalnih veština i unapređenje koncepta celoživotnog učenja (Beljanski, 2016; Bokulić, 2003; Zuković, Milutinović i Slijepčević, 2016; Zuković i Slijepčević, 2016). Posebno se naglašava značaj supervizije u radu stručnih saradnika (pedagozi, psiholozi, defektolozi, socijalni radnici) koji su ključni nosioci savetodavnog delovanja u vaspitno-obrazovnim ustanovama. Njima mogu zatrebati usluge supervizije pojedinačno, ili u okviru nekog tima, radne grupe ili grupe sačinjene od profesionalaca različitog profila iz različitih vaspitno-obrazovnih ustanova.

Neka od područja koja mogu biti u fokusu supervizije stručnjaka koji se bave savetovanjem su:

- rad sa korisnicima savetovanja (npr. problem u komunikaciji);
- profesionalne kompetencije (npr. ograničen dijapazon metoda i tehnika u radu);
- vlastite emocije, stavovi i vrednosti (npr. osećaj bespomoćnosti);
- radni uslovi i karakteristike radnog mesta (npr. neadekvatni radni uslovi);
- međuljudski odnosi (npr. nezadovoljavajući odnosi sa kolegama i nedostatak podrške) (Kusturin, 2007: 42–43).

U svakom slučaju, učešće stručnih saradnika u procesu supervizije je esencijalno za unapređenje kvaliteta njihovog rada, ali i rada vaspitno-obrazovne ustanove u celini, jer pored koristi za profesionalni razvoj samih stručnih saradnika, posrednu dobrobit od korišćenja supervizije imaju svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa: deca/učenici, vaspitači/nastavnici, roditelji/staratelji.

II TEORIJSKI PRISTUPI U SAVETOVANJU

PSIHODINAMSKI PRISTUP

Psihodinamski pristup predstavlja jedan od temeljnih teorijskih okvira u savetovanju. Svoju osnovu nalazi u izvornim postavkama psihoanalize, čiji je začetnik Sigmund Frojd (Sigmund Freud), pri čemu je bitno naglasiti da je sama psihoanaliza prevazišla svoje prvobitne namene, ideje i teorijske koncepte i razvila se u razrađeno shvatanje o psihičkom životu, a pritom i izrodila veliki broj psiholoških pravaca, kao i pravaca u savetovanju.

Specifičnost psihoanalize jeste u tome što izdvaja nesvesno i nagone, kao osnovne pokretače ljudskog ponašanja. Psihoanalitičari posmatraju ljudsku prirodu veoma deterministički. Frojd je smatrao da je naše ponašanje određeno nesvesnim nagonima i iracionalnim snagama, koje se formiraju već u toku prvih 6 godina života individue. Tako su nagoni (instinkti) centralna tačka frojdovskog pristupa. Psihoanalitičari smatraju da se *struktura ličnosti* sastoji od tri segmenta:

1) *Id* koji predstavlja biološku komponentu koja funkcioniše na principu momentalnog zadovoljenja nagona;

2) *Ego* koji predstavlja psihološku komponentu koja funkcioniše na principu realnosti i upravlja i balansira između impulsa i spoljnog sveta;

3) *Superego* koji predstavlja socijalnu komponentu, koja predstavlja moralna načela prema kojima osoba sudi o ispravnosti određenih postupaka. Ova komponenta je povezana sa sistemom nagrađivanja i kažnjavanja (Rot, 2004).

Shvatanje o čovekovom *svesnom i nesvesnom (podsvesnom)* jedan je od najvećih doprinosa psihoanalitičke teorije (Corey, 2004). Iako su postojale i druge teorije koje su govorile o nesvesnoj percepciji i kogniciji, psihoanaliza se izdvaja po tome što je akcenat stavila na dinamičke procese u nesvesnom delu čovekove psihe. Tako je Frojd uveo ideju *dinamičnog nesvesnog*, koja se centrirala oko ideje da postoje misli, osećanja, sećanja i iskustva kojih su ljudi nesvesni ili su ih samo delimično svesni, a koji utiču na formiranje delova čovekove psihe. Dakle, nije reč samo o tome da postoje sećanja, misli i osećanja koja postoje van svesnog dela čovekove psihe, već i da ona vrše uticaj na motivaciju i ponašanje osobe.

Psihoanaliza se, za razliku od velikog broja pravaca u psihoterapiji, ne bavi samo površinskim pitanjima kompleksnih psiholoških problema. Ona traga za najdubljim korenima psihosocijalnih problema i objašnjava skrivena i teško dostupna područja psihološkog funkcionisanja, doživljavanja i ponašanja individue. Na taj način, umesto da se fokusira isključivo na manifestacije problema, na određeno ponašanje pojedinca koje je percipirano kao neadekvatno, psihoanaliza se fokusira na rešavanje pozadine problema, na uzroke takvog ponašanja. U tom smislu, može se reći da psihoanaliza traga za objašnjenjima doživljaja, reakcija i ponašanja „koja po svojoj teško dostupnoj etiologiji pripadaju iracionalnoj strani, nekada nepoznatih ili teško dostupnih predela ljudske psihe, a delom uglavnom pritajenih, a ponekad, kada popuste mehanizmi kontrole, nepredvidivoj sili nesputanih nagona, koji spadaju u područje determinističkog haosa” (Janković, 2004: 45–46).

Psihoanalitička teorija posebno naglašava *uticaj iskustva iz ranog detinjstva na razvoj ličnosti*. Psihodinamski pristup pretpostavlja da je iskustvo koje osoba stiče tokom svog razvoja, a posebno iskustvo koje osoba stiče u ranom detinjstvu, od vitalne važnosti za oblikovanje ličnosti. Zbog toga psihodinamski orijentisani savetnici veliku pažnju obraćaju na razvojnu istoriju korisnika savetovanja, te često sa svojim klijentima (korisnicima) govore o karakteristikama njihovih odnosa sa članovima porodice u toku odrastanja, kao i o značajnim događajima iz detinjstva: rođenje brata ili sestre, ozbiljnije bolesti preležane u detinjstvu, važniji porodični događaji, gubici u porodici, razvodi, itd. (Leong, 2008).

Upravo zbog toga što je veliki značaj pridavan čovekovom ranijem iskustvu prilikom rada na aktuelnom problemu, ranije se smatralo da su psihodinamska terapija i savetovanje isključivo i preterano zainteresovane za prošlost, a premalo fokusirane na sadašnje događaje koji utiču na problem. Međutim, psihodinamska terapija je zapravo više orijentisana na sadašnjost, ali se radi sa premisom da razumevanjem događaja iz prošlosti i njihovog uticaja na sadašnjost, put ka rešavanju problema postaje prohodniji i jasniji. Ovaj pristup, takođe, naglašava kompleksnost i dvosmernost veze između prošlosti i sadašnjosti, jer viđenje i razumevanje događaja koja su smešteni u prošlost, i te kako mogu da budu pod uticajem sadašnjih iskustava (Jacobs, 2006).

Karakteristike psihodinamskog savetovanja

U relevantnoj literaturi (Corey, 2004; Janković, 2004; Leong, 2008) se ukazuje na nekoliko ključnih elemenata koje karakterišu psihodinamsko savetovanje:

- *Slobodne asocijacije* predstavljaju osnovnu tehniku koja se primenjuje u okviru ovog pristupa. Od korisnika savetovanja se traži da govori sve što mu padne na pamet tokom jednog razgovora sa savetnikom. Smatra se da će omogućavanje korisniku savetovanja da necenzurisano govori o svemu što mu padne na pamet, dovesti do toga da se konfliktne i neugodne podsvesne misli osveste, te da se o njima slobodno govori.
- *Transfer* predstavlja načine na koji veza savetnika i korisnika savetovanja oslikava i rekonstruiše važne veze i odnose iz prošlosti. Na primer, korisnik savetovanja koji je imao strogog oca koji ga je često kažnjavao može da dođe do uverenja da je savetnik osuđujući i kritičan prema njemu. Tumačenje transfera pomaže savetniku da razume odnose iz prošlosti koje su uticale na korisnika savetovanja.
- *Kontratransfer* se odnosi na osećanja koja savetnik doživljava u toku situacije savetovanja. Ovi, sada savetnikov, nesvesni konflikti mogu zamagljivati i mutiti savetnikovu percepciju i razumevanje, onemogućujući mu da sluša i razume korisnikove zabrinutosti. Zbog toga je i u prošlosti, a i danas, nezamislivo da neko praktikuje psihodinamsku terapiju i savetovanje, a da pritom nije i sam bio korisnik terapije kao deo svog treninga.
- *Radni savez* predstavlja specifični, kolaborativni odnos koji se uspostavlja između savetnika i korisnika savetovanja. Ovaj odnos treba da se zasnivana empatiji, taktičnosti savetnika, na uzajamnom poverenju. Savetnik mora da bude otvoren za razgovor i o najdelikatnijim temama, te mora da održi pozitivan stav i da pristupa bez predrasuda.

U literaturi (Corey, 2004) se, takođe, ukazuje na specifičnost uloge psihodinamski orijentisanog savetnika, koja treba da bude reflektivna (kao čisto ogledalo ili crni ekran). Naime, savetnik mora da bude neutralan i da se trudi da sve što od njega dolazi bude korisnikova projekcija. Drugim rečima, ukoliko savetnik govori malo o sebi i retko sa korisnikom savetovanja deli svoje lične reakcije, pretpostavlja se da će sva osećanja koja korisnik gaji prema savetniku uveliko biti proizvod osećanja povezanih sa drugim značajnim osobama iz korisnikove prošlosti. Takođe, neophodno je stvoriti adekvatan okvir za rad, što podrazumeva da se u

prostoru u kom se obavlja savetovanje korisnik oseća prijatno, kao i vođenje računa o vremenu tako da nema nepredviđenih prekida savetovanja.

Cilj psihodinamskog savetovanja jeste dostizanje uvida kod korisnika savetovanja. Pod tim se ne podrazumeva samo intelektualni uvid, već je akcenat na oživljavanju emocija i sećanja povezanih sa ovim procesom razumevanja sebe (Corey, 2004). Da bi se to postiglo, najčešće se primenjuju sledeće tehnike:

1. *Konfrontacija* – suočavanje korisnika savetovanja sa njegovim ličnim, više ili manje nesvesnim reakcijama, ponašanjem, ali i odnosom prema sebi i drugima. Koristi se u situacijama kada korisnik savetovanja pokazuje otpor prema savetovanju. Ova tehnika deluje dosta agresivno i direktivno, te ne nailazi uvek na dobar prijem kod korisnika savetovanja. Zbog toga je treba koristiti veoma oprezno, a uslov da ne dođe do nekih nepoželjnih reakcija jeste dobro uspostavljen radni savez između savetnika i korisnika savetovanja. U suprotnom, korisnik savetovanja može da se zatvori u sebe ili da odustane od daljeg procesa savetovanja.

2. *Klarifikacija* – tehnika koja korisniku savetovanja omogućava da prepozna motive svog ponašanja. Ona može da sledi konfrontaciju, ali može biti i priprema za interpretaciju. Klarifikacija služi za razjašnjavanje onoga što je u osnovi otpora (strah, osećaj krivice ili nešto drugo) i nastoji objasniti zašto osoba u otporu koristi određeni repertoar reakcija (ćutanje, plač, agresija i sl.). Ovom tehnikom se korisnik savetovanja poziva da se vrati u situacije iz prošlosti u kojima je upotrebljivan određeni set reakcija kroz koje se manifestuje određeni otpor. Smatra se da će vraćanjem u događaje koji su već prošli osoba lakše razgovarati o motivima, reakcijama i očekivanjima, te da će razumevanje istih preneti u trenutnu situaciju.

3. *Interpretacija* – koristi se za objašnjavanje i približavanje korisniku savetovanja nedostupnih sadržaja koji proizilaze iz objektnog transferno-kontratransfernog odnosa. Interpretiraju se različite situacije koje mogu upućivati na manifestacije korisnikovog transfernog odnosa prema savetniku, ili na omaške koje otkrivaju niz potisnutih želja, doživljaja i odnosa prema različitim osobama, situacijama ili prema samima sebi (Janković, 2004).

Psihodinamskoj teoriji se često upućivala kritika koja se odnosila na naučnu zasnovanost teorije (Janković, 2004). Kritike su najčešće upućivale pristalice matematičko-fizikalnog pristupa u utvrđivanju naučnih činjenica. Međutim, u savetovanju je nemoguće uvek ovim egzaktnim metodama utvrditi postojanje, tok i posledice psihičkih i socijalnih procesa koji prate proces savetovanja. Kritika je upućivana i na račun praktičnosti procesa savetovanja (Corey, 2004), jer psihodinamsko savetovanje zahteva dublju i trajniju posvećenost savetnika da bi se

postigli postavljeni analitički ciljevi, što se često kosi sa narastajućom potrebom savremenog društva za brzim, vremenski ograničenim savetodavnim procesom. Takođe, ukazuje se i na nedostatak zahteva za neutralnom ulogom koju zauzima savetnik, jer se smatra da odgovarajuće samootkrivanje od strane savetnika i uspostavljanje dinamičkog odnosa savetnik-korisnik savetovanja, može da poboljša ishode savetodavnog rada.

Značajno je pomenuti i kritike koje su došle iz feminističke perspektive, a koje ukazuju na nepodobnost prenatrpanosti značaja uticaja odnosa majka-dete na kasnije interakcije osobe sa spoljnim svetom, jer se na taj način prevelika odgovornost i teret za eventualne psihičke smetnje i poremećaje deteta u kasnijem životu stavlja na majku, sa velikim zanemarivanjem uloge oca. Kao jedna od često pominjanih zamerki je i ta da je ovaj pristup terapiji i savetovanju elitistički, te da je dostupan samo visoko obrazovanoj eliti. Uprkos navedenim kritikama, činjenica je da psihodinamski pristup savetovanju i dalje ima brojne pristalice, a razlog tome je najverovatnije to što se određeni nedostaci nadoknađuju temeljnošću i analitičnošću rada na problemima (Janković, 2004).

GEŠTALTISTIČKI PRISTUP

Posle psihoanalize, jedna od najrasprostranjenih psihoterapijskih teorija jeste geštalt terapija. Osnivač je Fric Perls (Fridrich Salomon Fritz Perls), koji je zajedno sa svojom ženom Laurom i brojnim saradnicima razvio egzistencijalistički i fenomenološki pristup koji se bazira na postavci da ljude treba razumeti u kontekstu njihovog odnosa sa okolinom. Ovaj pristup je iskustveni jer ohrabruje individuu da osvesti svoje misli i osećanja i da prepozna koji postupci otežavaju njegovo adekvatno funkcionisanje u sadašnjosti (Corey, 2004). Osnivač Perls bio je učenik Sigmunda Frojda. S obzirom da se i sam dugo bavio psihoanalizom, vremenom je postao njen kritičar, ali se nije odricao velikih postignuća iste (analiza snova, samoaktualizacija, pol ličnosti, povezanost telesnog i psihičkog i drugo). Vođen postavkama geštalt psihologije (uzajamni odnos korisnik-terapeut gde su obe strane subjekti, odnos figure i pozadine, fenomen nezavršenih poslova, odgovornost za sopstvenu egzistenciju...), razvio je osnovne postavke geštalt terapije koje su proistekle iz funkcionisanja prirode, čoveka i njegovog ponašanja. Ključne postavke geštalt pristupa odnose se na povezanost organizma sa njegovom okolinom, funkcionisanje organizma kao celine, pri čemu promene u jednom delu organizma utiču na organizam u celini (Janković, 2004).

Organizam se mora posmatrati kao jedinstvena celina koja uvek teži održavanju ravnoteže sa svojom okolinom. Ta ravnoteža se svakodnevno narušava i ponovo vraća u početno stanje. Odnos između organizma i okoline naziva se pozadina (ili polje), a ono što izrasta iz pozadine i dolazi u središte pažnje jeste figura (Corey, 2004). Proces stvaranja središta, izdvajanje figure naziva se formiranje *geštalta*, koji nastaje iz organske potrebe. Kada se ta potreba zadovolji počinje razbijanje geštalta, tj. njegovo nestajanje. To znači da formiranje geštalta predstavlja akt kreacije i stvaranja, a razbijanje geštalta predstavlja akt destrukcije. Značajno je istaći, da prema postavkama ovog pristupa, i jedan i drugi akt predstavljaju određeni oblik agresije. Naime, Perls i saradnici su smatrali da je sve ono što organizam čini u realizaciji svog kontakta sa okolinom praćeno nekom vrstom agresije, povezujući je sa procesom samoregulacije – odvajanja geštalta od pozadine i njegova destrukcija nakon upotrebe. Još jedna bitna stvar u postavkama geštaltističke teorije jeste komunikacija, bez koje organizam ne može funkcionisati niti se razvijati. Stalni razvoj organizma, unošenje novih sadržaja, skladištenje i asimiliranje istih, omogućuje promene u organizmu kako u biološkom tako i u psihološkom i socijalnom domenu. Suština procesa je destrukcija u svrhu konstrukcije (Janković, 2004).

Perls je naglašavao da se ličnost sastoji od: organizma, selfa i ega. *Organizam* predstavlja telesno i psihičko jedinstvo, sa svojim funkcijama i procesima, čija je najvažnija funkcija svest o potrebama, njihova regulacija i održavanje komunikacije sa okolinom. *Self* predstavlja individuu u celini, dok mu je osnovna funkcija stvaranje i razaranje geštalta. Pored toga, *self* predstavlja i proces procene različitih mogućnosti koje postoje u polju, njihovu integraciju i organizaciju u svrhu zadovoljenja potreba organizma. *Self* obuhvata fizičke, emocionalne i kognitivne aspekte kreativnog prilagođavanja i funkcionisanja jedinke. *Ego* jeste sistem identifikacije i otuđenja, čija je funkcija integrativna, jer služi povezivanju aktivnosti organizma sa potrebama, odnosno aktivnostima neophodnim za zadovoljavanje potreba (prema: Janković, 2004: 62–63).

Prema postavkama geštalt teorije, čovek je potpuno odgovoran za svoje izbore i sam određuje svoju egzistenciju, ali se mora suočiti, kako sa samim sobom, tako i sa svojom okolinom – pozadinom. Kada se osoba nađe pred izazovom, u suočavanju sa njim učestvuje mnoštvo faktora, čitav organizam, a sva znanja, sposobnosti i mogućnosti koncentrisane su u specifičnom stanju pune svesti – selfu. Uzbudjenje koje prati takve procese naziva se manifestacijom energije, koja odgovara Frojdovom libidu. Kompleks doživljaja pri rešavanju problema je oblik

energije koji se može videti, a sva nastala uzbuđenja se mogu tumačiti kao osećaji (Janković, 2004).

Naglašavajući strukturu ličnosti, Perls je govorio i o dinamici ličnosti, koju pokreće i održava nekoliko procesa:

- *Simbolizacija* je sposobnost čoveka da sve stvari i doživljaje formira u određene, prepoznatljive simbole, koji omogućuju pamćenje prošlih, predviđanje budućih događaja i menjanje sadašnjih, dajući im nova značenja.
- *Polarizacija* je proces putem kojeg osoba organizuje stavove o sebi i svojoj okolini, uz korišćenje kategorija u koje se razvrstavaju događaji, percepcija, emocije, osobine vlastite ličnosti i ličnosti drugih.
- *Kontakt* predstavlja tačku dodira dve granice, dve osobe. Sama granica je nešto imaginarno ili realno, stvarno, kad-kad i materijalno, opipljivo područje koje deli ili spaja dve strane. Suprotnost kontaktu je povlačenje. Međutim, ističe se da do povlačenja dolazi i onda kada je zadovoljavanje potreba moguće samo uz korišćenje vlastitih resursa, a ne uz pomoć kontakta.
- *Identifikacija i otuđenje* osiguravaju distinkciju među pojedincima i unutar sopstvenih potencijala i mogućnosti. Proces identifikacije omogućava optimalan izbor u pogledu samoodređenja i određivanja objekta identifikacije. U različitim kontekstima, biraju se često i različiti objekti, jer su i potrebe i mogućnosti zadovoljenja drugačiji (prema: Janković, 2004: 62–63).

U suštini, geštalt teorija zastupa stanovište da je čovek zdrav sve dok je u kontaktu sa samim sobom, svojom okolinom i odnosima koji proizilaze iz ove dve strane. Ukoliko nastane disbalans i naruši se ravnoteža, ona će opet biti uspostavljena kroz obnavljanje svesnosti, koja je možda negde izgubljena. Iz tog razloga, savetovanje zasnovano na geštaltističkom pristupu nastoji da podrži kreativan izbor, ohrabri odgovornost i pojača integritet u naporima osobe da ostvari ispunjen život.

Karakteristike geštaltističkog savetovanja

Savetovanje zasnovano na geštaltističkom pristupu akcenat stavlja na "ovde i sada", to jest, na sadašnju situaciju i na interakciju između savetnika i korisnika savetovanja – dijaloški odnos. Jedan od glavnih ciljeva savetovanja jeste postizanje svesnosti, a time i veće mogućnosti izbora, te povećanja ljudskih potencijala kroz

proces integracije. To se postiže primenom *eksperimenata* koji izranjaju iz tema koje se pojavljuju tokom savetodavnog procesa i predstavljaju put iskustvenog učenja korisnika savetovanja. Geštaltistički eksperimenti su spontani, jedinstveni, kreativni poduhvati, tj. načini na koje korisnici savetovanja mogu izraziti sebe kroz ponašanje. U tu svrhu koriste se mnogobrojne tehnike koje se oslanjaju na dramatizaciju i igranje uloga ("prazna stolica", izražavanje suprotnog, odnos "ja i ti", direktno obraćanje, itd.). Odnos između savetnika i korisnika savetovanja bazira se na poštovanju i otvorenosti, a fokus procesa savetovanja usmeren je na opisivanje i razumevanje jedinstvenog iskustva korisnika savetovanja, pre nego na interpretaciju i generalizaciju (Corey, 2004; Janković, 2004). Sam proces savetovanja odvija se kroz 5 koraka ili elemenata:

1. *Izražavanje* služi za posmatranje unutrašnjih doživljaja putem spoljašnjih manifestacija (poput načina izražavanja i sadržaja, jačina glasa i ton govora, mimika i položaj tela i sl.). Posmatrajući korisnika savetovanja, savetnik može na osnovu ovih signala da dođe do saznanja o izvoru poteškoća, zbog kojih je osoba i zatražila pomoć stručnjaka.
2. *Diferencijacija* omogućava postizanje svesnosti o zagubljenim i odbačenim delovima sopstvene ličnosti.
3. *Afirmacija i prihvatanje* se odnosi na spoznaju odbačenih delova i prihvatanje istih, te na taj način osoba postaje odgovorna za svoja osećanja, misli, reakcije i postupke.
4. *Izbor ciljeva*, kao i postupaka i ponašanja koje korisnik savetovanja tokom procesa savetovanja obavlja, a koji doprinose njegovoj integraciji.
5. *Integracija* koja dozvoljava doživljavanje sebe u nekom novom svetlu i izaziva osećaj olakšanja. Tako se stvara puna svest o sebi i okolini, što pospešuje stvaranje i razaranje geštalta, stalni rast i razvoj, te sposobnost samostalnog uspostavljanja dinamičke ravnoteže kroz destruktivni proces (Janković, 2004: 65–66).

S obzirom da se geštalt pristup zasniva na pretpostavci da se pojedinci i njihovo ponašanje mogu razumeti u kontekstu njihovog sadašnjeg okruženja, zadatak savetnika jeste da podrži korisnika savetovanja tako što će ga ohrabriti da istražuje svoje sadašnje iskustvo. Osnovni metod da se pomogne u ovom istraživanju jeste podizanje svesti o unutrašnjem (intrapersonalnom) svetu i spoljašnjem okruženju, što ujedno može dovesti do dublje integracije delova ličnosti koji su često i potpuno skriveni i nepoznati (Corey, 2005). Na taj način korisnik savetovanja može da prevlada poteškoće, prepreke i probleme koji mu ne dozvoljavaju da postigne punu svesnost i da koristi sve svoje kapacitete u

realizovanju svojih ideja, mogućnosti i sposobnosti, svog načina života. Ukoliko se postigne pozitivan efekat, a tome se uvek teži, i korisnik savetovanja dosegne do granica vlastite sreće, to će svakako dovesti i do eliminisanja napetosti, nelagode i uznemirenosti i postizanju zrelosti. Biti svestan vlastitih osećanja je ključ uspeha i omogućava postizanje tri važna cilja: naglašavanje ostvarenja, olakšavanje procesa razrade i obnavljanje starih iskustava. Takođe, svesnost o vlastitim osećanjima proteže se kroz tri bitna područja: svest o spoljašnjem svetu (sve ono što se vidi, čuje, dodiruje), svest o unutrašnjem svetu (sve ono što se oseća) i svest o mentalnim aktivnostima (objašnjenja, interpretacije, nagađanje, upoređivanje, itd.) (Janković, 2004).

Iako se geštaltistički pristup u savetovanju pokazao kao podsticajan, kreativan i efikasan, kritike koje mu se upućuju odnose se neobraćanje pažnje na nastanak problema, njegovu genezu, kao i način na koji problem utiče na korisnika savetovanja i njegovu okolinu. Jedna od kritika odnosi se na stanovište da agresiju treba posmatrati kao poželjnu i korisnu, što potencijalno može negativno da se odrazi na lični razvoj korisnika savetovanja, ali i na lični razvoj savetnika (Janković, 2004).

NEDIREKTIVNI PRISTUP (PRISTUP USMEREN NA OSOBU)

Karl Rodžers (Carl Rogers), poznati američki psiholog, razvio je autentičan pristup u terapiji/savetovanju koji je utemeljen na humanističkim i fenomenološkim osnovama. Ovaj pristup polazi od pretpostavke da je čovek biće svrhe, predodređen da bude slobodan i aktualizuje svoje potencijale (Rodžers, 1985). Počiva na bazičnom poverenju u ljudski organizam, u njegovu tendenciju da raste i razvija se na konstruktivan način. Osećanja i rad sa osećanjima imaju vrlo značajno mesto u teoriji i praksi ovog pristupa, a suštinsku poziciju ima pojam "nedirektivnosti" kao osnovnog načela kojeg se treba pridržavati u uspostavljanju odnosa između savetnika i korisnika savetovanja, a koje podrazumeva odsustvo vrednovanja, ograničavanja, prinude koja zadire u autonomnost pojedinca (Corey, 2004; Janković, 2004; Tošić, 2010).

U Rodžersovoj teoriji ličnosti dva glavna konstrukta su *organizam* i *self* (*sopstvo*). Organizam predstavlja mesto celokupnog iskustva ili doživljaja individue, dok self nastaje diferencijacijom iz fenomenološkog polja ili iz ukupnog iskustva pojedinca i predstavlja neku vrstu slike ili predstave o sebi (Rodžers, 1985; Kondić i Popović, 1988). Self (*sopstvo*) je onaj deo iskustva koji je koncentrisan oko

doživljaja "ja" ili "mene", fluidni geštalt koji se menja – proces, ali u svakom datom momentu i specifični entitet. Pored sopstva kakvo jeste, postoji i idealno sopstvo koje predstavlja ono što bi pojedinac želeo da bude. Nesaglasnost između idealnog i realnog sopstva je jedan od osnovnih uzroka neprilagođenog ponašanja i osećaja nezadovoljstva pojedinca. Nesklad između selfa i organizma dovodi do toga da se pojedinci osećaju uplašeno i ugroženo, ponašaju se odbrambeno, što utiče i na odnose koje osoba uspostavlja sa drugim ljudima. Rodžers je razradio i ideju o prirodnoj težnji ljudi ka subjektivnim, podudarnim perspektivama stvarnosti, kombinujući vrednosti koje su egocentrične i deo su self-koncepta ličnosti sa onima iz spoljnog sveta. Sve dok u iskustvima čoveka postoji sklad između ove dve vrste vrednosti, ne dolazi do konflikta. Ukoliko u iskustvu dođe do odstupanja od egocentričnih vrednosti, a tako i od samog self-koncepta čoveka, nastupa proces asimilacije, koji Rodžers naziva samoaktualizacijom, pri čemu ističe da je težnja ka samoaktualizaciji svojstvena svakoj osobi, ali da nivo ostvarenja ove težnje zavisi od skladnosti selfa i ukupnog doživljavanja organizma.

Razvoj izvorne Rodžersove teorije kretao se kroz nekoliko faza, što je uslovalo i menjanje naziva ovog pristupa:

- a) *Nedirektivno savetovanje* (non-directive counseling) – faza koja je bila reakcija na direktivne i tradicionalne psihoanalitičke pristupe, sa isticanjem važnosti kreiranja slobodnog i neusmeravajućeg okruženja i važnosti korišćenja nedirektivnih metoda rada (odsustvo davanja saveta, usmeravanja, uveravanja, podučavanja, postavljanja dijagnoze).
- b) *Terapija usmerena na klijenta* (client-centered therapy) – faza koju karakteriše usmerenost na klijenta, a ne na nedirektivne metode rada. Najveća važnost se pridaje fenomenološkom polju klijenta/korisnika savetovanja.
- c) *Pristup usmeren na osobu* (person-centered approach) – faza koja je nastala kao rezultat širenja primene ovog pristupa u oblasti obrazovanja, porodičnog života, organizacijskog razvoja, zdravstvene zaštite, politike, itd. (Corey, 2004: 170–171).

Iako se naziv pristupa više puta menjao, izvorni i ključni postulat koji se nije radikalnije menjao jeste vera u razvojni potencijal individue. To je doprinelo da ovaj pristup nađe svoju praktičnu primenu, ne samo u terapiji/savetovanju, već i u širem psihosocijalnom radu, naročito u vaspitno-obrazovnom radu sa decom/učenicima, nastavnicima, roditeljima (Srna, 2012; Vernon & Kottman, 2009).

Karakteristike nedirektivnog savetovanja

Polazeći od stanovišta da ljudi imaju veliki potencijal za razumevanje samih sebe i rešavanje vlastitih poteškoća, te da samim tim imaju sposobnost da se sami razvijaju, nedirektivno savetovanje treba da omogući osobi da verbalizuje svoje probleme i da se oslobodi negativnih emocija, upozna sebe, dođe do određenih uvida i na taj način postigne promene u svojim stavovima i svom ponašanju (Corey, 2004; Janković, 2004). Pritom, *korisnik savetovanja, odnosno sama individua, mora da zauzme centralno mesto*, a ne problem koji osoba iznosi u procesu savetovanja. Ono što osoba doživljava u procesu savetodavnog rada, kao i veza koju uspostavlja sa savetnikom, predstavlja najvažniji faktor u stvaranju značajnih i trajnih promena (Vernon & Kottman, 2009). Da bi se to postiglo, tj. da bi savetovanje bilo efikasno i blagotvorno za korisnika savetovanja, neophodno je da postoje tri osnovna kvaliteta koja savetnik mora pokazati:

- 1) *Kongruentnost* – podrazumeva stručnjaka koji je iskren i autentičan, tj. koji otvoreno izražava svoja osećanja, misli, reakcije, stavove i uverenja tokom rada sa korisnikom savetovanja.
- 2) *Bezuslovno pozitivno uvažavanje* – podrazumeva maksimalno prihvatanje i pokazivanje brige za korisnika savetovanja kao osobe. Ipak, treba naglasiti da uvažavanje korisnika savetovanja onakvog kakav jeste, uvažavanje njegovog prava na sopstvena uverenja i osećanja, ne znači da i njihovi postupci moraju biti prihvaćeni od strane savetnika.
- 3) *Precizno empatičko razumevanje* – podrazumeva sposobnost dubinskog razumevanja doživljaja i osećanja koje korisnik savetovanja ispoljava tokom savetodavnog procesa kako onih koji su jasno izraženi tako i onih koji nisu eksplicitno naglašeni (Corey, 2004; Rodžers, 1985; Vernon **Error! Bookmark not defined.** & Kottman, 2009).

Imajući u vidu navedene karakteristike, cilj savetovanja je usmeren na oslobađanje i ohrabrivanje korisnika savetovanja da izrazi svoje stavove i uverenja, da postane otvoreniji prema sebi i okruženju, te da se počne ponašati konstruktivno i prosocijalno. U tom smislu, pristup usmeren na osobu odbacuje ulogu savetnika kao autoriteta koji zna šta je najbolje i korisnika savetovanja koji pasivno sledi ono što savetnik preporučuje (Corey, 2004).

Prema Rodžersovoj teoriji, od savetnika se očekuje da ne sledi jedan striktni pravac delovanja, niti da ima ulogu vođe, jer svaka individua ima jedinstven ritam i potrebe, a bilo kakvo nametanje mišljenja i rešenja može da naruši urođene sposobnosti korisnika savetovanja za rešavanje problema. To znači da savetnik nije

pozvan da daje savet, da vrši tumačenje ponašanja i doživljavanja i stavova, da odobrava ili kritikuje, kao i da navodi klijenta na pravac razmišljanja ili akcije koji savetniku izgleda opravdanim. Uloga savetnika je da bude poput ogledala, tj. da pokaže da je razumeo što mu klijent neposredno izražava, što omogućava da korisnik savetovanja oseti da je zaista prihvaćen kao ličnost (Vernon & Kottman, 2009). Da bi se ostvario ovakav kvalitet veze potrebno je obezbediti sledeće uslove:

1. Savetnik pokazuje veliku dozu topline i zainteresovanosti u svom radu, kako bi prisnost između savetnika i korisnika savetovanja postepeno prerasla u duboku emocionalnu povezanost;
2. Savetnik dopušta da klijent ispolji osećanja, što podrazumeva odsustvo moralisanja, odnosno, bilo kakvog savetnikovog procenjivanja.
3. Savetnik postavlja određena ograničenja kada je u pitanju sama struktura savetodavnog rada (npr. u pogledu vremena za rad i ponašanja u procesu savetodavnog rada i sl.), te jasno daje do znanja da ne može preuzeti odgovornost za klijentove probleme i postupke.
4. Savetnik izbegava svaku vrstu pritiska i prinude, kako bi se korisnik savetovanja stvarno osetio slobodnim da razmatra sve aspekte svog doživljaja i ponašanja na način koji njemu izgleda opravdan i moguć (Vernon & Kottman, 2009).

Dakle, u savetovanju se polazi od načela da je *korisnik savetovanja najbolji vodič* i načela da *savetnik reaguje na osećanja, a ne na sadržaj*, što znači da se prednost daje osećanjima koje korisnik savetovanja izražava, a ne činjenicama o kojima govori. Osnovni zadatak savetnika jeste da sluša osećanja (Kondić, Vlajković i Štajner-Popović, 1998), te da osnaži korisnika savetovanja da se uspešnije suočava sa stvarnošću, da na konstruktivan način prevazilazi sadašnje, ali i buduće poteškoće (Corey, 2004).

Pored činjenice da je Rodžersov nedirektivni pristup bio veoma prihvaćen i široko korišćen, i on je bio predmet kritike. Jedna od njih se odnosila na zanemarivanje uloge nesvesnog (Kondić i Popović, 1988). Međutim, i sam Rodžers je vremenom promenio svoje shvatanje nesvesnog i isticao da nesvesni procesi utiču na naše ponašanje, s tim što ih nije shvatao kao antisocijalne i impulsivne u Frojdovom smislu, već kao pouzdane vodiče za postizanje ličnog zadovoljstva i boljih međuljudskih odnosa. Određene kritike upućene su na račun pojednostavljiivanja savetodavnog procesa, pre naglašenog akcentovanja značaja odnosa savetnik-korisnik savetovanja, što je rezultiralo nedovoljno razvijenim tehnikama i savetodavnim veštinama koje se mogu primenjivati u rešavanju nekih specifičnih poteškoća (Corey, 2004; Janković, 2004). Pored toga, postavlja se

pitanje da li zahtev za potpunom autentičnošću i izražavanjem topline može da ugrozi nivo profesionalnog odnosa, te koliki procenat korisnika savetovanja ima sposobnost da stvarno razume način rada nedirektivnog savetnika i svoje probleme razreši bez nekog oblika usmeravanja. U tom smislu, neki autori (Corey, 2004) ističu da ne treba zanemarivati poučavateljsku, tj. obrazovnu funkciju savetnika.

TRANSAKCIONO-ANALITIČKI PRISTUP

Transakciona analiza je direktni potomak psihoanalize, a nastala je šezdesetih godina XX veka. Osnivačem se smatra Erik Bern (Eric Berne) koji bio jedan od učenika Sigmunda Frojda. Međutim, s obzirom da u svom radu nije bio dosledan tradiciji psihoanalitičke misli, nije dobio licencu za praktikovanje dinamske psihoterapije, te je razvio transakcionu analizu (TA) kao sopstveni pristup psihoterapiji i savetovanju (Janković, 2004; Njuel i Džefri, 2002).

Razvijanje transakcione analize pratilo je izlaženje mnogobrojnih naslova i dela koja razrađuju polazne ideje, kao i osnivanje ITAA (International Transactional Analysis Association). Danas transakciona analiza pruža koristan i sveobuhvatan sistem strukturalne analize, koji je primenljiv na grupnu, individualnu, porodičnu terapiju i savetovanje, ali i u učionicama i školskim kolektivima. Često se kombinuje sa geštalt terapijom, a može da se posmatra i kao obrazovni model u kojem je akcenat na posmatranju pojedinca u sistemskom socijalnom kontekstu. Koristi se kao metoda za promovisanje mentalnog zdravlja, popravljjanje interpersonalne komunikacije i unapređivanje samopouzdanja (Leong, 2008). Iako nije toliko popularna kao 1970-ih (ovo nije slučaj kod nas, jer je na našim prostorima prodor TA kasnio u odnosu na zapad), TA nastavlja da se razvija, širi polje svog delovanja i da prikuplja veliki broj sledbenika i praktičara.

Transakciona analiza nije samo autentični teorijski pristup, već i filozofija, pogled na svet i teorija ličnosti koja je u osnovi humanistički orijentisana (Janković, 2004). Ovaj pristup kombinuje psihodinamska i razvojna gledišta psihoanalize sa uvažavanjem interpersonalnog konteksta u kom osoba funkcioniše. Strukturalna teorija ego stanja daje intrapsihički model, dok teorija transakcije daje interpersonalni model. Teorija o funkcionalnim ego stanjima povezuje prethodne dve, obezbeđujući sistematski način povezivanja ponašanja sa unutrašnjim stanjima. Kao teorija ličnosti TA se temelji na komunikacijsko-kibernetskoj i konstruktivističkoj epistemologiji.

Karakteristike transakciono-analitičkog savetovanja

Transakciona analiza predstavlja pravac u psihoterapiji i savetovanju koji naglašava značenje transakcija i interakcija između pojedinaca koji ulaze u određene odnose. Fokusirajući se na socijalnu interakciju, emocionalno blagostanje i odgovornost, transakciona analiza nudi:

1. Teoriju ličnosti (koristeći trodelni model "ego stanja")
2. Teoriju komunikacije ili interpersonalnog ponašanja (koristeći koncept "transakcija")
3. Teoriju razvoja deteta (koristeći koncepte "životnog skripta" i "životne pozicije") (Njuel & Džefri, 2011: 21).

Ego stanja. Prema TA teoriji, struktura ličnosti je sastavljena od tri dela, takozvana ego stanja, koja koegzistiraju u individui: Roditelj, Odrasli i Dete. „Ego stanje je set povezanih ponašanja, mišljenja i osećanja. To je način na koji ispoljavamo deo svoje ličnosti u određenom momentu” (Stjuart i Džoins, 2011: 22). U početku je Bern izdvojio dva ego stanja: Odrasli i Dete, da bi kasnije uveo ego stanje Roditelj. Ego stanje Dete je okarakterisao kao kreativan, razigran i prema zadovoljstvu usmeren deo ličnosti, koje je ponekad i buntovne prirode. Ego stanje Odrasli formira realistični, logički deo ličnosti, dok je ego stanje Roditelj izvedeno iz introjeksije i identifikacije pojedinca sa roditeljima (Leong, 2008).

Ego stanje Roditelj – ovaj deo ličnosti operiše kao kolekcija prethodno usvojenih, kritičkih pravila za život. Ovo ego stanje se može poistovetiti i sa savešću, jer podseća individuu na pravilne načine razmišljanja, delanja i osećanja. U okviru ego stanja Roditelj postoje dve varijante davanja procena – kritikujući roditelj i negujući roditelj.

- *Kritikujući roditelj* je strog. Kada je osoba u detinjstvu bila kontrolisana i kritikovana od strane roditelja, i kada u odraslom dobu osoba imitira svoje roditelje u takvoj ulozi, onda se kaže da je u kritikujućem roditelju. Kritikujući roditelj može da bude: a) Pozitivno kritikujući roditelj – ponašanja individue koja imaju cilj da zaštite ili pomognu nekoj drugoj osobi; b) Negativno kritikujući roditelj – ponašanja koja sadrže omalovažavanje i postavljanje u poziciju iznad neke druge osobe.
- *Negujući roditelj* je blag i podsticajan, brine za integritet osobe i podržava je u svakoj prilici. Kada je osoba u detinjstvu bila negovana i zaštićena od strane roditelja, i kada odrasla individua oponaša takva ponašanja svojih roditelja onda je ona u negujućem roditelju. Negujući roditelj može da bude: a) Pozitivno negujući roditelj – podrazumeva brigu koja se daje iz pozicije

stvarnog poštovanja osobe kojoj se pomaže; b) Negativno negujući roditelj – kada osoba nameće svoju pomoć drugome, odnosno pružanje pomoći iz nadređene pozicije (Magyar, 2009; Njuel i Džefri, 2002; Stjuart i Džoins, 2011).

Ego stanje Odrasli – predstavlja neutralnu instancu ličnosti i ovo stanje funkcioniše na činjenični, logički i racionalni način. Jedna od ključnih uloga Odraslog jeste da obezbedi na činjenicama zasnovanu procenu efikasnosti određenog ponašanja (Magyar, 2009; Njuel i Džefri, 2002; Stjuart i Džoins, 2011).

Ego stanje Dete – kada je odrasla osoba u ovom ego stanju ponaša se u skladu sa mislima, osećanjima i ponašanjima kakva je doživljavalo u detinstvu. Ovo ego stanje ima dve varijante:

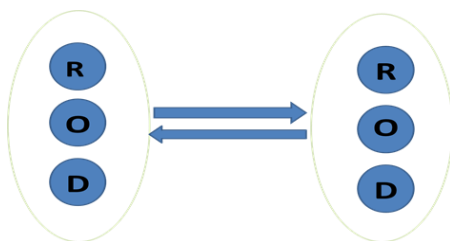
- *Adaptirano dete* – odrasla osoba koja ispoljava ovakvo ego stanje primenjuje obrasce ponašanja koji su mu u detinjstvu pomagali da se uklopi u ono šta su roditelji od njega očekivali. Ponašanja Adaptiranog deteta mogu biti: a) Pozitivna – ponašanje u skladu sa velikim brojem pravila koja su naučena u detinjstvu, o kojima ne razmišljamo svesno, a koja nam olakšavaju svakodnevni život i obezbeđuju nam bezbedno funkcionisanje; b) Negativna – ponavljanje obrazaca ponašanja iz detinjstva koji nisu primereni situaciji u kojoj se osoba našla u odraslom dobu (Npr.: osoba je u detinjstvu naučila da je đurenje efikasan način da privuče pažnju roditelja, pa se i kao odrasla osoba ponekad duri da bi dobila ono što želi).
- *Slobodno dete* – odrasla osoba koja ispoljava ovakvo ego stanje angažuje određena ponašanja iz detinjstva u kojima je bila nesputana, kreativna, maštovita i otvorena, često bez mnogo obraćanja pažnje na roditeljska pravila i ograničenja. Ponašanja Slobodnog deteta mogu biti: a) Pozitivna – kada osoba dozvoli sebi da određena osećanja (tuga, strah, želja za fizičkim kontaktom i sl.) izrazi u bezbednoj situaciji, tj. „otпусти ventil” i dopusti sebi da reaguje netipično slobodno; b) Negativna – ukoliko osoba sebi dopušta zadovoljavanje neprimerenih, ponekad i nebezbednih, nagona i potreba (Magyar, 2009; Njuel i Džefri, 2002; Stjuart i Džoins, 2011).

Cilj TA je da zameni određene nefunkcionalne obrasce ponašanja sa obrascima ponašanja koji će omogućiti da osoba u potpunosti koristi mogućnosti koje, kao odrasla osoba, ima na raspolaganju.

Transakcije. Transakcija podrazumeva sve verbalne i neverbalne poruke koje se razmenjuju u procesu komunikacije između osoba (Magyar, 2009). Jedna osoba šalje poruku iz jednog od tri ego stanja, dok druga osoba prima tu poruku u

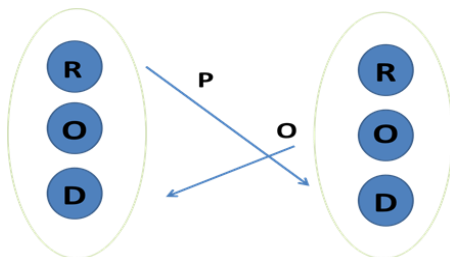
jedno od tri ego stanja. Transakcije mogu biti jednostavne, kada su uključena dva ego stanja, ali mogu biti i složene, kada su uključena tri i više ego stanja. U TA su definisane tri vrste transakcija (Janković, 2004; Magyar, 2009; Stjuart i Džoins, 2011):

a) *Komplementarne transakcije* – to su transakcije u kojima su u razmenu uključena samo dva ego stanja i zadovoljena su dva bitna uslova: da odgovor dolazi iz istog stanja u koje je bio upućen i da je povratna informacija usmerena u isto ego stanje iz kog je podsticaj došao. U skladu sa tim prvo pravilo interakcije glasi: „Sve dok su transakcije i dalje paralelne, komunikacija teče glatko i bez prekida” (Stjuart i Džoins, 2011: 105).



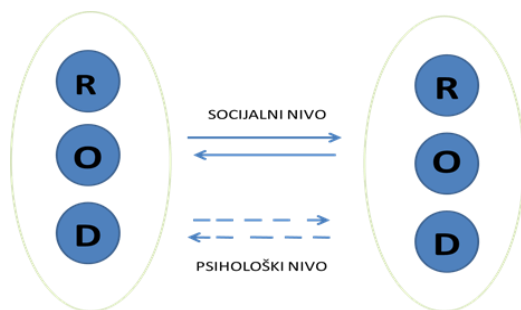
Prikaz 1: Komplementarne transakcije

b) *Ukrštene transakcije* – to su one transakcije kod kojih transakcijski vektori nisu paralelni ili u kojima osoba ne odgovara iz istog ego stanja u koji joj se poruka šalje. S obzirom da su to veoma složene transakcije, ponekad je teško postići zadovoljavajuću komunikaciju, pa mogu da se dese nesporazumi i drugi problemi. U skladu sa tim drugo pravilo interakcije glasi: „Kada je transakcija ukrštena, dolazi do prekida u komunikaciji i jedna ili obe osobe moraće da promene ego stanje kako bi komunikacija ponovo bila uspostavljena” (Stjuart i Džoins, 2011: 109).



Prikaz 2: Ukrštene transakcije

c) *Skrivene transakcije* – u skrivenim transakcijama se prenose dve poruke istovremeno, pri čemu jedna od tih poruka nije jasno vidljiva. Obično je jedna od tih poruka otvorena, jasna i poslata na socijalnom nivou, a druga sakrivena i poslata na psihološkom nivou (Npr.: ono što se govori ne slaže se sa onim što poručuje mimika, gestikulacija ili položaj tela). U skladu sa tim, treće pravilo interakcije glasi: „*Kakav će biti rezultat skrivene transakcije u ponašanju određuje se na psihološkom, a ne na socijalnom nivou komunikacije*” (Stjuart i Džoins, 2011: 112).



Prikaz 3. Skrивene transakcije

Kada dve osobe razmenjuju transakcije, jedna osoba šalje signal da je prepoznala drugu osobu, a ta druga osoba uzvraća to prepoznavanje. U TA terminologiji, svaki taj čin prepoznavanja naziva se *strouk*. Postoji nekoliko vrsta stroukova: verbalni ili neverbalni; pozitivni i negativni; uslovni i bezuslovni. Pozitivni strouk predstavlja verbalni i neverbalni izraz uvažavanja i vrednovanja i doživljava se prijatno. Negativni stroukovi, omalovažavaju i osuđuju, i njihov doživljaj je bolan. Iako ljudi teže samo pozitivnim stroukovima, a izbegavaju negativne, u realnosti funkcionišemo po principu po kojem je svaka vrsta strouka bolja od toga da uopšte ne dobijamo stroukove. Uslovni strouk se odnosi na ono što osoba radi, a bezuslovni strouk na ono šta je i kakva je osoba (Njuel i Džefri, 2002; Stjuart i Džoins, 2011).

U detinjstvu osoba ispituje na koja ponašanja dobija strouk i onda nastavlja da praktikuje setove ponašanja na koje je dobila strouk. Značajno je ukazati na mit o „traženju stroukova”, po kojem je strouk koje je osoba morala sama da traži od drugih bezvredan. U realnosti traženi stroukovi su jednako vredni, kao i oni koje je osoba dobila a da ih nije tražila. Ukoliko je osobi potreban zagrljaj i ona ga traži, jednako će joj prijati taj zagrljaj, kao i onaj koji se dogodio sasvim spontano. Takođe, prisutan je i mit o „*samostroukovanju*”. Naime, u mnogim kulturama se

hvaljenje samog sebe smatra nekulturnim, a skromnost se tretira kao velika vrlina. U skladu sa takvom tradicijom, stroukovanje samog sebe se smatra bahatim i nadmenim, te je kod svakog Adaptiranog deteta ovaj važan izvor stroukova ograničen (Njuel i Džefri, 2002; Stjuart i Džoins, 2011).

Životni skript (scenario). Koncept životnog skripta, to jest scenarija, zajedno sa modelom ego stanja, zauzima izuzetno važno mesto u TA savetovanju. Naime, životni skript ili scenario predstavlja strategiju za koju se osoba odlučuje još u ranom detinjstvu i za koju veruje da je mora pratiti čitavog života. Odrasla osoba nije više svesna životne priče koju je za sebe zacrtala, ali je vrlo verovatno da je dosledno živi. To znači da životni skript predstavlja plan napravljen u detinjstvu, koji su roditelji potvrdili, naknadni događaji opravdali, i koji je kulminirao odabranim planom. TA nije prva teorija koja je istakla da iskustva iz detinjstva utiču na životne obrasce odraslih ljudi, ali ono što TA razlikuje od ostalih teorija jeste tvrdnja da ego stanje Dete određuje specifičan životni plan, a ne samo opšti pogled na svet. Druga značajna pretpostavka jeste da je životni skript usmeren na dobit, tj. osoba u detinjstvu smisli i ishod svog životnog scenarija ("poslednju scenu"), i prema tom ishodu nesvesno usmerava ponašanje. Životni skript je i predmet odluke, odnosno on nije isključivo plod uticaja spoljnih sila (kao što su roditelji ili okruženje). Ovakvo stanovište je vidljivo iz toga što deca odrasla u istom okruženju ponekad odlučuju da krenu drastično drugačijim pravcima u životnom planiranju. Iako roditelji ne predstavljaju jedini uticaj i izvor određenog životnog skripta, oni ga potvrđuju i imaju veliki uticaj putem skriptnih poruka (verbalnih i neverbalnih) koje šalju detetu od najranijih dana njegovog života. Još jednom je potrebno napomenuti da skript nije svestan, i ukoliko osoba ne radi na otkrivanju svojih ranih odluka, ona ih neće biti svesna, iako ih verovatno živi kroz svoje ponašanje.

Jedna tehnika u procesu savetovanja koja se upotrebljava u razotkrivanju životnog skripta jeste tehnika *analize scenarija*. Ova tehnika se koristi sa ciljem da korisnik savetovanja razume na koji način zbog doslednog pridržavanja neadekvatnog životnog skripta može sam sebi, nesvesno, da napravi problem, te da analizira kako bi se stvari mogle postaviti na drugačiji način da bi problem bio prevaziđen. Još jedna tehnika koja se upotrebljava u TA savetovanju jeste *igra uloga*, odnosno zauzimanje pozicije različitih likova, pa čak i predmeta (Npr.: od osobe se traži da izabere neki predmet u prostoriji i da, pretvarajući se da je taj predmet, govori o sebi i tome kako se oseća) (Stjuart i Džoins, 2011).

Životne pozicije. Centralna ideja u TA savetovanju jeste zauzimanje životne pozicije „Ja sam OK, i ti si OK”, što znači prihvatanje sebe i drugih kao suštinski vrednih osoba. U vezi sa tim je i *koncept autonomije* koji podrazumeva da je svaka

osoba u stanju da upravlja sopstvenim životom, stupajući u interakcije pune poštovanja i brige prema drugima, ali nedopuštajući da ih drugi ljudi ograničavaju u donošenju sopstvenih životnih odluka. Koncept autonomije se proširuje (ili bolje rečeno sužava) i na samu ličnost, jer u nekim slučajevima ona mora da ostvari autonomiju od svog životnog skripta, tj. životnih strategija koje je usvojila kad je bila dete, kako bi mogla da ostvari svoje pune potencijale. Neophodan uslov za postizanje autonomije predstavlja čista i otvorena komunikacija, za šta se transakciona analiza i zalaže (Tilney, 2005). TA filozofija priznaje jedino konstantan rast i razvoj, a orijentiše se na pozitivne rezultate, jer smatra da uvek postoje pozitivni ljudski potencijali.

Prema TA filozofiji, ljudi su rođeni OK – sposobni za promene i suštinski zdravo pristupanje ljudskim interakcijama. Međutim, činjenica je da osoba kroz život ne uspeva uvek da zauzme i zadrži OK poziciju. Naime, ljudi mogu da zauzmu jednu od 4 životne pozicije, koje pokazuju kakav oni imaju odnos prema sebi i prema spoljnom svetu (Janković, 2004; Magyar, 2009).

Prva životna pozicija (+ -) se zasniva na stavu „JA SAM OK, TI NISI OK”. U ovoj poziciji osoba sebe doživljava pozitivno, a sve druge negativno. Ovo je pozicija „vođe”, narcisoidna, ali i šovinstička pozicija, jer priznaje samo sebe i one koji misle slično.

Druga životna pozicija (- -), se zasniva na stavu „JA NISAM OK, TI NISI OK”. Osoba u ovoj poziciji demonstrira osnovni stav osobe koja ne ceni ni sebe niti ikoga drugog, koja je izgubila veru u sebe i druge, pokazuje šizoidno ponašanje, i svu energiju ulaže u dokazivanje toga da se ništa ne može popraviti i promeniti.

Treća životna pozicija (- +) se zasniva na stavu „JA NISAM OK, TI SI OK”. Ovakvu poziciju zauzimaju osobe koje imaju nisko samopoštovanje, koje je najverovatnije posledica negativnih, otpisujućih poruka koje je osoba primala od značajnih drugih osoba u ranom detinjstvu.

Četvrta životna pozicija (+ +) je pozicija „JA SAM OK, TI SI OK”. Ovakva životna pozicija predstavlja stav prihvatanja sebe i drugih, i posledica je kvalitetnog roditeljskog odnosa, odnosno pozitivnih životnih pozicija koje su roditelji zauzimali prema sebi, detetu i spoljnom svetu. Osoba koja zauzima ovu životnu poziciju je sigurna, kompetentna i ostvaruje pozitivne, kvalitetne odnose sa okruženjem.

Cilj TA savetovanja je da osoba dođe u četvrtu poziciju, a uloga savetnika je da pomogne korisniku savetovanja da prevlada zastoje, promeni životni skript koji koči napredovanje i odbaci nepovoljne životne pozicije (Janković, 2004).

Generalno posmatrano, suština savetovanja zasnovanog na transakcionoj analizi jeste fokusiranje na *obrasce interakcije*, posebno na one interakcije koje su

skrivena, ili na one koje unakrsno kvare odnos, ili koje vode do samoobmanjivanja ili samoograničavanja. U cilju osnaživanja korisnika savetovanja analiziraju se simboli, prave se *egogrami* – za ilustrovanje relativne jačine ego stanja, vizuelno se prezentuju transakcije kako bi korisnik stekao uvid (Magyar, 2009). Takođe, ovaj pristup u savetovanju karakteriše pravljenje ugovora, koji stavlja korisnika savetovanja i savetnika u ravnopravan položaj, što je i jedno od osnovnih polazišta TA. Ugovorom se utvrđuje: ko su ugovorne strane; koji je cilj ili planirani ishod procesa savetovanja; šta će ugovorne strane zajedno da rade; koliko će dugo savetovanje da traje; kako će znati da su ostvarili planirani cilj; kako će to biti od koristi za korisnika savetovanja (Stjuart i Džoins 2011).

U praksi se često koristi i grupno TA savetovanje koje se sastoji iz tri faze: inicijalna faza (identifikovanje razloga dolaska na savetovanje i pravljenje ugovora), radna faza (analiza ego stanja i životnog skripta) i finalna faza (evaluacija procesa savetovanja, odnosno podsticanje korisnika savetovanja da izvrše transfer odluke iz procesa terapije/savetovanja u stvarni život) (Leong, 2008).

Najčešći prigovori ovom pristupu su se odnosili na njegovu primenu i izbor korisnika koji je smatran elitističnim. Međutim, prodorom, razvojem i proširivanjem TA, praksa ovog pristupa savetovanju sve više dopire do širih delova populacije (Janković, 2004).

REALITETNI PRISTUP

Realitetni pristup razvio je Vilijam Glaser (William Glasser). Na osnovama svoje dve autentične teorije – Teorija identiteta i Teorija kontrole, oblikovao je *Teoriju izbora* (Glasser, 2000), koja predstavlja temelj realitetne terapije. Iako navedeni pristup podrazumeva podučavanje individua kako da misle, planiraju i ponašaju se efikasnije, pogrešno bi bilo okarakterisati ovaj pristup kao kognitivno-bihejvioralni, jer se upravo Glaser protivio pristupima modifikacije ljudskog ponašanja. Naime, konceptualne osnove teorije izbora odražavaju humanističko-egzistencijalno stanovište o tome kako se pojedinci i grupe menjaju, jer se naglasak stavlja na unutrašnju motivisanost individue, lični izbor i odgovornost pojedinca. Faktori životne sredine obezbeđuju ljude informacijama, a nakon dobijanja i obrade spoljašnje informacije, individue odlučuju, tj. imaju mogućnost izbora kako će se ponašati.

Teorijsku osnovu realitetnog pristupa čine *potrebe*, metaforički predstavljene kao tzv. „snažne slike” (Glasser, 2000) koje, kada se slože u album,

pritiskaju čoveka da ih zadovolji. One čine snažan motivacioni činilac tokom celog njegovog života. Glavna ljudska potreba je ona koja tera čoveka da bude jedinstven, poseban, koja se izražava kao težnja ka individualnošću i traganjem za identitetom. Glaser je pokušavao da nađe razliku između ličnosti koji su uspele da se individualizuju, otkriju svoje posebnosti i onih ličnosti koje to nisu uspele. Naime, osobe koje se smatraju uspešnim u razvoju svog identiteta jesu one osobe koje su imale sreću da ih vole bliske osobe ("značajni drugi"), a koje su presudno uticale na njihov razvoj, posebno u detinjstvu. Sa druge strane, osobe koje nisu uspele da ostvare svoj identitet jesu one osobe koji nisu dobile ljubav i pažnju od bliskih osoba (kako roditelja tako i značajnih drugih ljudi), te ih drugi doživljavaju kao manje vredne osobe (Janković, 2004). Međutim, samo pitanje uspešnog i neuspešnog formiranja identiteta jeste vrlo diskutabilno, jer nema nekog objektivnog merila, posebno ako se ima u vidu da o postignutom ili nepostignutom identitetu jedne osobe zapravo govori njeno bliže socijalno okruženje.

Teorija izbora temelji se na stanovištu da svaki čovek teži da zadovolji sledeće potrebe:

1. *Preživljavanje ili produženje vrste* – biološka potreba koja je odgovorna za uspostavljanje dinamičke ravnoteže. Ova potreba je smeštena u najstariji deo mozga i nad njom svest nema kontrolu.
2. *Ljubav ili pripadanje* – bazična psihološka potreba koja je za opstanak svake jedinice važna jednako kao i potreba za preživljavanjem. Ovde je izrazito važna pripadnost porodici, grupama vršnjaka, timu, itd. Potreba za ljubavlju i pripadanjem jeste verovanje da drugi, oni do kojih nam je stalo, brinu o nama time što nam daju ljubav, i takođe od nas primaju ljubav i prijateljstvo, brigu.
3. *Moć ili samopoštovanje* – postizanje i zadržavanje verovanja da smo priznati od strane drugih ljudi. Količina moći koja je potrebna da zadovolji određenu osobu jeste individualna, odnosno, razlikuje se od osobe do osobe, i smatra se genetski uslovljenom. Moć menja ljude ili pokazuje njihovu pravu prirodu, a u skladu sa njenim korišćenjem osoba dobija pozitivan ili negativan atribut.
4. *Sloboda ili nezavisnost* – postizanje i zadržavanje verovanja da možemo raditi i misliti bez ograničavanja (od strane drugih) tako dugo dok se ne interferiramo s njihovim nastojanjem da imaju istu slobodu koju mi želimo. Ljudi često nisu svesni ove potrebe, sve dok ih neko ili nešto ne ograniči suprotno njihovoj volji.

5. *Zabava* – ljudi su veoma retko svesni navedene potrebe, bar ne u meri kao i ostalih potreba. Zabava ima daleko veće značenje od onog koji joj se inače pripisuje, što je vidljivo iz uloge igre u učenju. Čovek shvata da su škole potrebne za učenje, ali ne shvata da je učenje uz igru najlakše i najdelotvornije. U suprotnom, učenje postaje dosadno, teško i mučno (Janković, 2004: 70–72).

Pored stanovišta o težnji čoveka da zadovolji navedene potrebe, Teorija izbora naglašava i stanovište da je čovekovo ponašanje uvek podstaknuto iznutra i da predstavlja stvar ličnog izbora. To, na primer, znači sledeće: ako je neko depresivan, sam je izabrao takvo stanje, te sam može i doneti odluku (izabrati) da promeni to stanje. Važno je, takođe, istaći da se realitetni pristup koji opisujemo bazira na sadašnjosti, bez mnogo pridavanja pažnje događajima iz prošlosti, i bez preteranog zadržavanja na simptomima i prigovorima, jer su oni način na koji osoba nastoji da pravda nezadovoljavajuće odnose (Corey, 2004). U svetlu navedenog, značajno je istaći deset aksioma Teorije izbora na kojima se temelji realitetni pristup:

1. Jedina osoba čije ponašanje možemo kontrolisati smo mi sami.
2. Sve što možemo ponuditi drugima i što drugi mogu ponuditi nama jesu informacije.
3. Sve dugotrajne duševne poteškoće svoj uzrok imaju u nezadovoljenim odnosima sa drugim ljudima.
4. Određene poteškoće su uvek poteškoće u sadašnjosti: ili živimo u nezadovoljavajućem odnosu ili pak odnosa nema.
5. Događaji u prošlosti uticali su na to kakvi smo danas, ali njihovo bolno oživljavanje neće mnogo pomoći u sređivanju odnosa u sadašnjosti.
6. Motiviše nas pet urođenih, genetskih potreba. Potreba za: preživljavanjem, ljubavi, moći, slobodom i zabavom. Zadovoljavanje potreba se može odložiti, ali se ne može izbeći.
7. Svoje potrebe zadovoljavamo posredstvom predstava iz našeg unutrašnjeg sveta kvaliteta. U tom svetu se nalazi sve što nam je važno, makar to drugima ne znači ništa.
8. Sve što radimo u životu jeste pokušaj da svojim celokupnim ponašanjem zadovoljimo osnovne potrebe.
9. Svako naše ponašanje je svrhovito i proaktivno.
10. Neposredno možemo upravljati samo mišljenjem i delovanjem, dok osećanjima i fiziološkim procesima možemo upravljati samo posredno (Glasser, 2001).

Karakteristike realitetnog savetovanja

Savetovanje zasnovano na realitetnom pristupu veliku pažnju pridaje autentičnom susretu savetnika i korisnika savetovanja. Cilj savetovanja usmeren je na pomoć korisnicima savetovanja da se ponovo povežu sa bliskim ljudima kako bi poboljšali postojeće odnose ili uspostavili nove (Corey, 2004). Ono što, pre svega, treba da karakteriše stručnjaka/savetnika jeste pozitivan stav prema ljudskoj prirodi, otvorenost, empatičnost, kongruentnost, posvećenost, povezanost i iskren odnos sa korisnikom savetovanja (Glasser, 2000). Uloga savetnika jeste da poučava korisnika savetovanja kako da delotvornije zadovoljava svoje osnovne potrebe, a da pritom ne narušava ravnotežu drugih. U tom smislu, savetovanje zasnovano na realitetnom pristupu predstavlja mentorski proces, gde je savetnik učitelj, a korisnik savetovanja učenik koji treba da nauči kako da zadovolji svoje potrebe (Corey, 2004).

Realitetni pristup u savetovanju uključuje dve komponente: a) stvaranje savetodavnog okruženja i b) upotrebu specifičnih postupaka koji vode promeni ponašanja. Sam proces savetovanja podrazumeva skup postupaka – tzv. ŽDPP sistem (Glasser, Wubbolding, 1995, prema: Corey, 2004):

- *Želje i potrebe* – savetnikovim veštim postavljanjem pitanja korisnik savetovanja treba da prepozna, definiše i osmisli način na koji želi da zadovolji svoje potrebe i odnose sa svojom okolinom.
- *Delovanje i smer delovanja* – kako bi korisnik savetovanja zadovoljio aktuelne potrebe, potrebno je da prepozna smer delovanja, te strategije koje će mu pomoći da dođe do određenog cilja.
- *Procena* – podsticanje korisnika savetovanja da samostalno proceni delotvornost sopstvenog ponašanja i da na taj način usmeri svoje izbore koji bi doveli do određenih promena.
- *Planiranje i posvećenost sprovođenju plana* – prepoznavanje specifičnih strategija za zadovoljavanje potreba i želja. Korisnik savetovanja samostalno kreira plan delovanja, sa ciljem uspostavljanja kontrole nad svojim životom.

Ukoliko se primenjene strategije ne pokažu delotvornim, traže se neke druge, a po potrebi, savetnik poučava korisnika savetovanja o načinima njihove uspešne primene. U suštini, realitetni pristup u savetovanju odražava jednostavan, otvoren odnos između dve osobe koje su se srele u situaciji kada jedna osoba ima problem, a druga, koja nije ravnodušna prema tom problemu, poseduje neka znanja koja prva nema, a koja mogu pomoći pri rešavanju problema (Janković, 2004).

Iako se primena realitetnog savetovanja pokazala kao veoma delotvorna u različitim oblastima (od medicine do obrazovanja), u literaturi (Corey, 2004;

Janković, 2004) se navode neke od kritika ovog pristupa. Posebno se ističe prigovor o neuzimanju u obzir značaja nesvesnih procesa na mišljenje, osećanja i ponašanje, ali se kritike upućuju i na račun preteranog pojednostavljivanja i jednostranog tumačenja ljudskog ponašanja. Naime, smatra se da pet osnovnih potreba koje su izdvojene u ovom pristupu nisu dovoljne za objašnjenje čovekove raznolike i složene prirode. Potrebe jesu jedan od ključnih činilaca čovekovog ponašanja, ali ne i jedini. Takođe, ne mogu uvek i za sve biti odgovorni čovek i njegovi izbori, jer, kako brojna istraživanja pokazuju, na čovekov razvoj utiču brojni činioci izvan njega samog.

SISTEMSKI PRISTUP

Teorijsko utemeljenje sistemskog pristupa predstavlja *Opšta teorija sistema* čiji je tvorac Ludvig Von Bertalanfi (Ludwig Von Bertalanffy), austrijski biolog koji je došao do zaključka da je sve u živoj i neživoj prirodi sazdano kao sistem (Zuković, 2012). Tokom proučavanja prirodnih zakonitosti Bertalanfi je otkrio da svaka biljka, svaka jedinka u prirodi predstavlja svet za sebe i deluje sinhronizovano, po tačno određenim pravilima. Svaka jedinka ima svoju funkciju, svoju strukturu i ulogu u sistemu prirode, ali i njeni delovi predstavljaju posebne celine koje takođe imaju navedeno. Ova načela biljnog sveta, prenela su se i na ostali živi svet, kao i u sva područja ljudskog delovanja. U svetlu ove teorije, sistem je moguće objasniti kao organizovanu celinu, sačinjenu od delova koji su međusobno funkcionalno povezani u jasnoj hijerarhijskoj organizaciji. Ipak, sistem je uvek mnogo više od zbira komponenti i podsistema od kojih je sastavljen, i ima i niz funkcija, kao što su: samoodržanje i samorefleksivnost, reprodukcija, stalni rast i razvoj, interakcije sa podsistemima, suočavanje sa problematičnim situacijama, itd. (Janković, 2004). To znači da sistem predstavlja kompleks interakcija između elemenata (komponenti) sistema, odnosno skup dva ili više međusobno povezanih elemenata sa sledećim odgovarajućim vezama: a) svaki element ima uticaj na funkcionisanje celine; b) svaki element utiče najmanje na jedan element u sistemu; c) sve moguće podgrupe elemenata takođe imaju prva dva svojstva (Russell Ackoff, prema: Jordan, 1998).

Opšta teorija sistema značajno je uticala i na razvoj sistemskog pristupa u društveno-humanističkim naukama, i to od tradicionalnog ka modernom/postmodernom, od objektivističke ka subjektivističkoj/konstruktivističkoj paradigmi, što je uslovalo i nastanak različitih teorija i koncepata razumevanja

sistema (Polovina, 2011). Sistemski pristup u društveno-humanističkim naukama, takođe, predstavlja izraz interdisciplinarnih tendencija i integrativnih dejstava koje su imale za cilj da se pogled sa pojedinca prebaci na sistem kao celinu, odnosno na ukupnu konstelaciju i dinamiku nekog sistema (Zuković, 2012). Osnovna pretpostavka epistemologije sistemskog pristupa sastoji se u postulatima da se ponašanje ne može posmatrati nezavisno od polja u kome se dešava (Ruk, 1999). U tom smislu, sistemski pristup predstavlja način mišljenja koji podrazumeva da se individua posmatra kao deo sistema u kome obitava, pri čemu se akcenat stavlja na mnogobrojne veze i odnose kako unutar samog sistema tako i na interakciju sistema sa sredinom. Naime, ovaj pristup implicira shvatanje da je svaki sistem deo šireg sistema, kao i da se sam sistem sastoji iz skupa manjih podsistema koji su međusobno uslovljeni (Zuković, 2012). Veliki značaj se pridaje interpersonalnim odnosima, posmatraju se različite funkcije svih komponenti sistema i ispituju njihovi međusobni odnosi. Velika pažnja se poklanja i vrednostima i sadržaju psihičkih procesa, pri čemu se poseban akcenat stavlja na ono šta je opaženo, željeno, šta izaziva strah, o čemu se misli ili se usvaja kao znanje, kao i na prirodu menjanja psihičkih procesa u skladu sa izloženošću i interakcijom određene osobe sa sredinom (Bronfenbrener, 1997). Na taj način se uviđa da zbivanja i uslovi bilo kog neposrednog okruženja u kome obitava osoba mogu u značajnoj meri uticati na njen razvoj i ponašanje unutar tog okruženja, kao i da takvi spoljašnji uticaji mogu imati ključnu ulogu u definisanju značenja neposredne situacije za tu osobu (Zuković, 2012).

Na temelju sistemskog pristupa razvila se i *Sistemska porodična teorija* koja odražava jedan veliki paradigmatški zaokret u konceptualizaciji rasta i razvoja porodice, te predstavlja jednu od najkorišćenijih paradigmi za razumevanje porodičnih odnosa (Zabriskie & McCormick, 2003). Porodica se posmatra kao "živi sistem" čiji se delovi nalaze u stalnoj interakciji (Goldner-Vukov, 1988), kao organizovana grupa čiji su članovi međusobno uslovljeni u stalnoj dinamičkoj ravnoteži (Hrnčić, 1999), kao entitet koji ima svojstva da se adaptira i transformiše (Cox & Paley, 2003; Ruk, 1999). Prema koncepciji porodičnih sistema, pojedince najbolje možemo razumeti u kontekstu odnosa i interakcija unutar cele porodice. Takođe, porodica je primarni kontekst za razumevanje funkcionisanja pojedinca u odnosima sa drugima i njegovog ponašanja (Corey, 2004).

U tom smislu, posebno se naglašava *cirkularna kauzalnost* u porodičnim odnosima, jer se porodica posmatra kao dinamična organizaciona jedinica koja se sastoji od međusobno zavisnih članova, a posledica ove međuzavisnosti je u tome da promena unutar pojedinca ili odnosa ima refleksije na ostale delove sistema (Cox &

Paley, 2003; Enrique et al., 2007). Pritom je važno imati u vidu još neke ključne elemente koji karakterišu porodicu kao sistem, a čije razumevanje omogućava efikasno savetodavno delovanje u porodičnom kontekstu: granice, pravila, subsistemi, porodični mitovi i tajne (Janković, 2004; Zuković, 2012).

Granice – porodični sistem ima svoje granice koje ga definišu i određuju njegov odnos prema okolini. Granice mogu biti: a) fizičke, psihičke i socijalne; b) jasne, rigidne i nejasne; c) otvorene, poluotvorene ili zatvorene. S obzirom na činjenicu da svaki sistem ima opštu tendenciju odbrane sopstvenih granica, bilo kakvo narušavanje granica izaziva određene promene, tj. gubitak ravnoteže i balansa, što neminovno traži uspostavljanje nove ravnoteže. Nemogućnost uspostavljanja ponovne ravnoteže dovodi do usporavanja rasta i razvoja, deprivacije, i na kraju uništenja sistema. Mehanizmi koji imaju funkciju da uspostave novu ravnotežu sistema su: pravila, mitovi i tajne (Janković, 2004).

Pravila – unutar svakog porodičnog sistema postoje i određena pravila koja određuju šta je dopušteno, šta je poželjno, šta treba izbegavati, koje uloge kada i kako treba odigrati i kako zadovoljiti pojedine potrebe. Pravila mogu biti jasno definisana, a mogu biti i ona koja se podrazumevaju i koja su često uzrok konflikta, jer neretko za svaku osobu znače nešto drugo. U tom smislu, pravila mogu biti: formalna – ona koja se otvoreno izražavaju i svima su poznata; neformalna – ona koja nisu otvoreno izražena i uglavnom se podrazumevaju; opšta – koja važe za sve članove i sistem u celini; posebna – koja važe za pojedine članove sistema, odnosno podsistema; metapravila – pravila o pravilima (Janković, 2004).

Subsistemi – porodični sistemi takođe imaju različite subsisteme kao što su: subsistem braće i sestara (sibling), subsistem supružnika i subsistem roditelj-dete. Troje dece mogu da čine jedan podsistem, a njihovi roditelji drugi. Muž i njegova majka mogu da čine jedan podsistem, supruga i njena ćerka drugi, a otac i sin treći. Poznavanje odnosa unutar subsistema, kao i odnosa jednog subsistema prema drugim subsistemima, olakšava razumevanje porodičnih odnosa u celini (Cox & Paley, 2003).

Porodični mitovi i tajne – u porodicama su često prisutni porodični mitovi i tajne. Porodični mit se tumači kao prikupljano iskustvo koje je ugrađeno u poseban sistem mudrosti i karakterističan je za članove određenog porodičnog sistema. On često određuje način rešavanja određenog problema u sistemu, način odgovaranja nekom izazovu, način delovanja i opstanka porodice. Porodične tajne, takođe, mogu biti veoma važne za individualno i porodično funkcionisanje. One mogu biti stvarne (zaista su nepoznate svima koji nisu članovi sistema) i fiktivne (koje su poznate drugima, ali se svi ponašaju kao da ih niko ne zna) (Janković, 2004).

Na osnovama navedenih ključnih postulata sistemske porodične teorije došlo je do razvoja različitih pristupa i modela sistemskog porodičnog savetovanja, koji su, prema mišljenju stručnjaka iz ove oblasti (Corey, 2004; Milojković i sar., 1997), istorijski, teorijski i praktično dali značajan doprinos unapređenju savetodavnog rada sa porodicom.

Karakteristike sistemskog porodičnog savetovanja

Generalno posmatrano, cilj sistemskog porodičnog savetovanja usmeren je na promenu sistema, što onda treba da doprinese i promeni kod članova porodice kao individua. Suština je u rasvetljavanju odgovornosti svih članova porodice za trenutno stanje sistema, menjanju disfunkcionalnih obrazaca ponašanja i uspostavljanju funkcionalnih načina interakcije. Na taj način izbegava se situacija da se pojedinac ("identifikovani pacijent", "žrtveno jagnje") optuži za loše odnose u porodici, već se celoj porodici daje prilika da istraži interakcijske porodične obrasce, te da porodični sistem u celini učestvuje u traženju rešenja (Corey, 2004; Dalos i Drejper, 2012). Prvi korak odnosi se na suočavanje sa problemom, sa težnjom da dođe do promene u funkcionisanju sistema kao celine. Ovakav pristup podrazumeva da i pojedinac kao deo porodičnog sistema prihvati promene, i u skladu sa tim menja sebe i svoje mogućnosti, što dodatno povećava motivaciju. U tom smislu, proces savetovanja podrazumeva rad na jačanju motivacije za suočavanje sa problemom i prihvatanje neophodnosti promene kako bi se došlo do željenih efekata. Uz jačanje motivacije, potrebno je problem staviti u jasnu vremensku perspektivu, to jest ustanoviti da li je reč o akutnoj krizi, problemu koji traje od detinjstva ili problemu koji se u određenoj porodici ponavlja kroz generacije. Uz to je važno znati ko ima problem i ko je preuzeo inicijativu za njegovo rešavanje (Janković, 2004).

Pored iznete zajedničke polazne osnove, značajno je ukazati i na određene specifičnosti različitih pristupa i modela porodičnog savetovanja, nastalih kao rezultat razvoja mnoštva ideja i saznanja u teoriji i praksi sistemskog pristupa, a koji stručnjaku/savetniku omogućavaju da kreativno koristi sve njihove potencijale.

Transgeneracijski pristup (M. Bowen) karakteriše težnja da se sagledavanje aktuelne porodične funkcionalnosti stavi u kontekst ranijih sposobnosti porodice, ranijih obrazaca porodičnih odnosa i načina rešavanja životnih problema. Pristalice ovog pristupa, razumevanje porodičnih odnosa sagledavaju kroz kontekst vremena i porodicu posmatraju kao istorijsku kategoriju. Akcenat je na menjanju pojedinca unutar konteksta porodičnog sistema, a temeljna postavka u terapijskom/savetodavnom radu odnosi se na nužnost bavljenja nerazrešenim

emocionalnim privrženostima i obrascima odnosa sa porodicom iz koje potičemo (Corey, 2004). O porodici se razmišlja kao o nizu sistema i subsistema koji funkcionišu na svim nivoima uspešnosti, počev od disfunkcionalnosti, preko optimalnog funkcionisanja, do over-funkcionisanja. Ključni koncepti na kojima se zasniva opisani model su: diferencijacija selfa, triangulacija i multigeneracijska transmisija (Corey, 2004; Barker, 1992; Milojković i sar., 1997).

Koncept diferencijacije selfa opisuje činjenicu da se članovi porodice razlikuju prema načinu upravljanja svojim potrebama za individualnošću i zajedništvom. Ključ za nastajanje zdrave ličnosti leži u istovremenom osećaju pripadanja svojoj porodici, ali i osećaju individualnosti i prihvatanju naše lične odgovornosti za sopstvene misli, osećanja, postupke. Koncept triangulacije opisuje situaciju u kojoj dvoje ljudi u svoj odnos uključuju treću osobu, kako bi ublažili teskobu i postigli stabilnost. Potrebno je razlikovati koncept triangulacije od koncepta trouglova, jer koncept trouglova podrazumeva emocionalni sistem odnosa tri osobe, dok triangulacija predstavlja reaktivni emocionalni proces koji se odvija unutar trougla. Koncept multigeneracijske transmisije proširuje percepciju porodične funkcionalnosti sa nuklearne porodice na multigeneracijsku porodicu. Naime, disfunkcionalni obrasci ponašanja u porodici mogu biti rezultat delovanja porodičnih emocionalnih sistema kroz nekoliko generacija (izbor partnera sa sličnim stepenom diferencijacije, proces porodične projekcije koji rezultira nižim stepenom diferencijacije potomstva). Kada je reč o tehnikama, pristalice transgeneracijskog pristupa u terapijskom/savetodavnom radu sa porodicom koriste rad sa genogramom (grafički prikaz važnih podataka o porodici, i to kroz tri generacije) i postavljanje cirkularnih pitanja (cilj je da korisnik savetovanja razmišlja o odnosima koje ima sa članovima svoje porodice, te da se promene odnosi unutar sistema koji utiču na funkcionisanje pojedinca) (Corey, 2004).

Iskustveno-simbolički pristup (C. Whitaker) ističe da funkcionalna porodica jeste ona porodica koja može da raste uprkos teškoćama na koje nailazi, jer teži da proširi svoja iskustva, a probleme rešava putem porodičnih pravila i vrednosti. Funkcionalna porodica ima popustljive granice kako unutrašnje (između članova porodice) tako i spoljašnje (između porodice i društva). Svoj identitet integriše i modifikuje kroz karakteristike porodice porekla, menja se kroz porodične životne cikluse, ali zadržava svoj integritet. U zdravim porodicama postoji fleksibilnost u označavanju uloga koja dopušta članovima porodice da pokažu individualne razlike. Naime, porodične uloge nikada nisu fiksirane, ali su uvek prisutni elementi porodičnog nasleđa.

Posebno se insistira na fleksibilnosti polnih uloga u porodici i zastupa stav da funkcionalne porodice imaju aktivan odnos prema nužnosti proširivanja funkcija svakog člana. Ovaj model takođe ističe važnost uzajamnih veza i privrženosti u kreiranju osećanja dobrobiti i samopouzdanja članova porodice. U tom smislu, lojalnost i uzajamna obaveza javljaju se kao osnova za stabilnost porodičnog funkcionisanja. Disfunkcionalnost porodičnog sistema razvija se na nivou strukture i na nivou procesa. Na nivou strukture, disfunkcionalnost se javlja kada su unutrašnje ili spoljašnje granice preterano rigidne ili preterano difuzne. U svakom slučaju dolazi do teškoća u procesu identifikacije, kao i u procesu formiranja bliskih odnosa unutar porodice. Na nivou emocionalnog procesa, disfunkcionalnost porodice se javlja ako se u dovoljnoj meri ne vodi računa o potrebama njenih članova – što je najčešće posledica nedostatka empatije (Berger, 1990; Milojković i sar., 1997; Ruk, 1999). Ciljevi terapije/savetovanja usmereni su na podsticanje individualne autonomije i osećaja pripadanja porodici, a akcenat je na doživljaju koji za različite pojedince unutar jednog sistema može imati različito značenje (preispitivanje simboličkih značenja koje ljudi pridaju određenim događajima). U tom smislu, retko se koriste unapred pripremljene tehnike ili struktuirane vežbe, već se insistira na bivstvovanju sa porodicom, što podrazumeva empatiju i stalnu interakciju sa korisnicima savetovanja (Corey, 2004).

Strukturalni pristup (S. Minuchin) predstavlja jedan od najkorišćenijih sistemskih pristupa u savetodavnom radu sa porodicom. Teorijske osnove ovog pristupa proizilaze iz pretpostavke da celina i delovi mogu biti objašnjeni jedino u pojmovima relacija koje postoje među delovima. Pritom se porodična struktura posmatra kao nevidljiv skup funkcionalnih zahteva ili pravila koji određuju kako se članovi porodice odnose jedni prema drugima (Corey, 2004). U žižu interesovanja ovaj pristup stavlja kontekst koji se posmatra (i kao element dešavanja i kao osnova za dešavanje). Naime, porodica se posmatra kao socijalni sistem koji je otvoren za promene i koji je izdiferenciran u subsisteme sa jasno definisanim granicama. Sud o tome šta je funkcionalno a šta disfunkcionalno u porodici može se doneti samo ako je poznat socijalni kontekst i kodovi koji regulišu porodične odnose u tom kontekstu.

Strukturalni pristup u savetovanju koristi termine diferencijacije, propustljivosti i rigidnosti unutar i između pojedinaca i subgrupa u porodici, kao i između porodice i socijalne sredine. Zdrava porodica nije samo diferenciran sistem, već i otvoren i adaptivan sistem koji se prilagođava životnim promenama. Važno mesto u proceni porodične funkcionalnosti zauzima i stepen porodične organizovanosti. Posebno se ističe način organizovanja porodice prilikom rešavanja

problema. U celini posmatrano, strukturalni model pokazuje da sposobnost porodice da dobro funkcioniše zavisi od stepena u kome je porodična organizacija dobro definisana, elaborirana i kohezivna. Porodična struktura mora biti harmonična i adekvatna za sve njene članove, podgrupe i za deo socijalne sredine u koju je smeštena. U porodici koja dobro funkcioniše svi članovi imaju sposobnost da sarađuju jedni sa drugima, kao i sposobnost da balansiraju zahteve jedni drugih i porodice u celini. Disfunkcionalna porodica je ona porodica koja na pojavu unutrašnjih ili spoljašnjih pritisaka reaguje rigidnim transakcionim obrascima i opire se bilo kakvoj eksploraciji ili uvođenju alternativa koje bi dovele do napretka. Ukratko rečeno, disfunkcionalne porodice se teško menjaju, slabo adaptiraju i razvijaju (Barker, 1992; Evans, Turner & Trotter, 2012; Milojković i sar., 1997; Ruk, 1999).

Cilj savetodavnog rada, zasnovanog na ovom pristupu, usmeren je na ublažavanje simptoma disfunkcije i na izazivanje promena unutar sistema menjanjem porodičnih transakcijskih pravila i stvaranjem prikladnijih granica. Suština je u oslobađanju članova porodice od stereotipnih uloga i funkcija, što treba da pokrene na promenu porodični sistem u celini. Uloga savetnika odnosi se na adekvatno pridruživanje porodici, markiranju njene aktuelne strukture, te intervenisanju u cilju transformacije nedelotvornih strukturalnih odnosa. Koriste se različite tehnike koje su veoma aktivne i često direktivne: priključivanje, rad na porodičnim interakcijama, rad na crtanju karte porodične strukture, gluma, postavljanje granica, pojačavanje, stvaranje novih okvira (reframiranje), itd.

Strateški (interakcionistički) pristup (G. Bateson i J. Haley) svoju osnovu nalazi u sistemskoj teoriji i teoriji komunikacije. Polazi od definicije da je porodica interakcioni socijalni sistem. Centralni pojam u interakcionističkom modelu je ponašanje, a naglasak se stavlja na komunikacioni aspekt ponašanja tako da se pažnja istraživača usmerava na odnose između dvoje ili više ljudi. Kriterijumi za određivanje funkcionalnosti porodice se odnose na tri pojma koja se u ovom modelu smatraju važnim: rešavanje problema u porodici, porodične promene i balans odvojenosti i zajedništva. Zavisno od istaknutih pojmova postoji više definicija funkcionalne porodice (Zuković, 2012).

Kada je reč o rešavanju problema smatra se da je bitna distinkcija između funkcionalnih i disfunkcionalnih porodica parališuće dejstvo problema. Naime, problemi postoje i u porodicama koje dobro funkcionišu, ali ti problemi nemaju efekat paralisanja porodičnog sistema, kao što je to slučaj sa disfunkcionalnim porodicama. U okviru pojma porodičnih promena najčešće se govori o životnim ciklusima. Što je veća neprediktivnost i neočekivanost događaja, time je više

otežano funkcionisanje porodice i njeno prirodno prelaženje iz jednog životnog ciklusa u drugi. U ovom modelu razmatraju se bliskost i distanca, kao i pravila i metapravila koja u isto vreme omogućavaju i promenu i stabilnost u porodici tako što daju mogućnost članovima porodice da istovremeno koordinišu unutrašnje promene sa spoljašnjim ili kontekstualnim promenama. Procena porodice u interakcionističkom modelu zavisi od činjenice da li se procena vrši u kontekstu istraživanja ili terapije, da li je predmet interesovanja funkcionalna ili disfunkcionalna porodica, kao i od metodološkog pristupa koji se primenjuje. Najefikasniji pristup u proceni porodice je opservacija ponašanja (Marković i Berger, 1990; Ruk, 1999).

Suština strateškog pristupa u savetodavnom radu usmerena je na rešavanje problema u sadašnjosti, promena se dešava "ovde i sada", a naglasak se stavlja na razmatranje sledećeg: kako je raspoređena moć u porodici, kako članovi porodice međusobno komuniciraju i kako je porodica organizovana. Najvažni cilj je promena ponašanja, jer kad se promeni ponašanje, menjaju se i osećanja. Slično kao i kod strukturalnog pristupa, izbor tehnika vođen je karakteristikama porodice i specifičnošću problema. Najvažnije tehnike su: korišćenje smernica, paradoksalne intervencije i stvaranje novog okvira (Corey, 2004).

Pored navedenih sistemskih pristupa koji odražavaju modernističko shvatanje, tj. verovanje u objektivnu stvarnost koja je opažljiva, značajno je ukazati na sve veću zastupljenost *postmodernističkih pristupa zasnovanih na socijalnom konstruktivizmu* koji odražavaju veru u subjektivnu stvarnost i koji na porodicu gledaju pluralistički (Corey, 2004). Reč je o sledećim pristupima: Reflektujući tim, Lingvistički pristup, Narativni pristup, Pristup usmeren na rešenje (koji će zbog pogodnosti primene u vaspitno-obrazovnim institucijama, posebno u radu sa učenicima, biti detaljnije objašnjen u sledećem odeljku). Generalna karakteristika ovih pristupa jeste drugačija pozicija terapeuta/savetnika, koji više nije u ulozi stručnjaka, već zauzima poziciju "ne-znanja", odnosno ulogu saradnika ili konsultanta. Stručnjak je ustvari sam korisnik savetovanja, a terapeut/savetnik treba da, postavljanjem pitanja, osnaži članove porodice da govore, da iznose svoje "životne priče" i izraze različite pozicije. Empatija i sam savetodavni proces postaju važniji od procene i tehnika. Cilj savetovanja jeste proširivanje gledišta i otkrivanje novih mogućnosti, pri čemu jezik i njegova upotreba postaju središte razumevanja porodice i načina na koji se pomaže porodici da ostvari željenu promenu (Barker, 1992; Corey, 2004; Milojković i sar., 1997).

Na osnovu iznetih postavki moguće je izvesti zaključak da većina prikazanih pristupa i modela akcenat stavlja na interakcije u porodičnom sistemu

koje se odvijaju "ovde i sada", dok porodičnoj istoriji pristupaju na različite načine. Neki od pristupa apostrofiraju važnost razumevanja porodične istorije za razumevanje aktuelnog porodičnog funkcionisanja, dok drugi modeli takve podatke posmatraju iz fenomenološke ili razvojne perspektive. Svi pristupi posvećuju veliku pažnju značaju verbalne i neverbalne komunikacije, a uloga savetnika usmerena je ka pružanju pomoći članovima porodice da nauče i primene nove i delotvornije načine međusobnog komuniciranja (Corey, 2004; Dalos i Drejper, 2012). Iako svi opisani pristupi u savetodavnom radu sa porodicom imaju svoje specifičnosti, sve ih povezuje zajednička nit – porodicu posmatraju kao jedinstven i osoben entitet i ističu značaj interakcije za ono što se dešava u porodici (Zuković, 2012).

Iako se sistemski pristup pokazao kao izuzetno delotvoran u savetodavnom radu sa porodicama, nisu izostale ni kritike. Tako se, na primer, naglašava da sistemski pristup nije uneo nove tehnike u proces savetovanja, već da su intervencije uglavnom preuzimane iz drugih pristupa (Janković, 2004). Pojedini autori (Corey, 2004), takođe, ukazuju na kritiku koja se odnosi na gubitak lične perspektive unutar sistemskog okvira, to jest, na nedovoljnu brigu o pojedincu sve dok porodica kao sistem funkcioniše.

PRISTUP USMEREN NA REŠENJE

Pristup usmeren na rešenje, kao jedan od postmodernističkih sistemskih pristupa zasnovanih na socijalnom konstruktivizmu utemeljio je Stiv de Šazer (Steve de Shazer). Ovaj pristup reflektuje teoriju o promeni, a ne o ličnosti. Naime, umesto da definišu i pokušaju da razumeju ko su i kako funkcionišu ljudska bića, pristalice ovog pristupa akcenat stavljaju na to kako se proces promene dešava, tj. kako pomoći ljudima da se promene (Brasher, 2009; Dalos i Drejper, 2012; Evans, Turner & Trotter, 2012; Vernon & Kottman, 2009). Otuda pristup usmeren na rešenje odlikuje zanimarivanje prošlosti, pa čak i sadašnjosti, u korist budućnosti (Corey, 2004). Umesto usmerenosti na deficit i dijagnozu, pristup usmeren na rešenje akcenat stavlja na snage i očekivanja (Dalos i Drejper, 2012; Vernon & Kottman, 2009), odnosno prebacivanje pažnje od usmerenosti ka problemu na usmerenost ka rešenju (Corey, 2004; Viser, 2013). Pritom je važno istaći i stanovište o načinu posmatranja problema – umesto gledanja na probleme u ljudima, problem treba posmatrati kao proizvod interakcija sa drugima, što znači da se problemi ne nalaze unutar ljudi, nego u teškoćama u interakciji u socijalnom kontekstu (Vernon & Kottman, 2009).

U literaturi koja polazi od socijalnog konstruktivizma (Gergen i Gergen, 2006), ističe se da ukoliko se previše i predugo potencira priča o nekom problemu, onda taj problem postaje stvarniji i teži, što stvara osećaj bespomoćnosti. Zato umesto ispitivanja problematične prošlosti, terapija/savetovanje treba da se fokusira na sredstva i načine uz pomoć kojih će se ostvariti adekvatniji odnosi i veze u sadašnjosti. Kada se rekonstrukcija vrši od prošlosti ka sadašnjosti, i od problema ka potencijalnim rešenjima, onda je moguće očekivati brže promene (Gergen i Gergen, 2006).

U skladu sa navedenim postavkama, u literaturi (Brasher, 2009; Corey, 2004; Dalos i Drejper, 2012; Evans, Turner & Trotter, 2012; Murphy, 2008; Sklare, 2005) se ističe da "problemima zasićene" priče onemogućavaju jasno razmatranje mogućeg rešenja, i da je zbog toga potrebno u procesu terapije/savetovanja usmeriti se na razgovore o snagama, resursima i relacionim mogućnostima, te na osnaživanje individue ili grupe da razmotri dostižne i realne ciljeve koji će dovesti do rešenja problema. Takvi ciljevi razvijaju se postavljanjem pitanja:

- *Čarobno pitanje* – Kad bi se dogodilo čudo i vaš problem bio rešen preko noći, kako biste znali da je on rešen i šta bi bilo drugačije? Ovo pitanje treba da podstakne prepoznavanje konkretnog ponašanja i aktivnosti koje ukazuju na promenu.
- *Pitanja o izuzecima* – Na primer: Kada ovaj problem nije problem? Ovakva pitanja usmeravaju korisnike savetovanja da razmotre vreme i situacije kada u njihovom životu nije postojao dati problem, što ih podstiče na pronalaženje različitih mogućnosti za postavljanje mogućih rešenja.
- *Pitanja koja uključuju primenu merne lestvice* – usmeravaju korisnike savetovanja da na određenoj skali (npr. od 1 do 10) razmotre nivo svojih osećanja, raspoloženja, komunikacije i sl. (Corey, 2004).

U suštini, ovaj pristup moguće je rezimirati kroz tri pravila:

1. *Ako nešto nije slomljeno, ne popravljaj.* To znači da ne treba praviti problem oko nečega što nije sporno za korisnika savetovanja, kako se ne bi dodatno otežala situacija i u onom delu funkcionisanja osobe za koji je ona kompetentna.
2. *Kada saznaš šta funkcioniše, usmeri se na to.* Veoma je važno insistirati na informacijama o tome šta funkcioniše, šta je to što dovodi do napretka, jer su korisnici savetovanja skloniji da uoče ono što ih ometa u napredovanju, nego ono što podstiče njihov razvoj.
3. *Ako nešto ne funkcioniše, ne radi to ponovo: uradi nešto drugačije.* Ovo pravilo odnosi se na traganje za alternativnim obrascima ponašanja koji će

dovesti do željene promene. Često je potrebno primeniti drugačiju strategiju, kako bismo dobili i drugačije rezultate (Dalos i Drejper, 2012: 181–182).

Karakteristike kratkog, na rešenje usmerenog savetovanja

Kratko savetovanje ima devet karakteristika koje ga definišu (Vernon & Kottman, 2009). Ove karakteristike nisu međusobno isključive u odnosu na druge savetodavne pristupe, ali uzete zajedno one povećavaju jedinstvenost kratkog savetovanja. Reč je o sledećim karakteristikama:

- 1) *Zasnovanost na odnosu* – kratko savetovanje karakteriše zanovanost na odnosu koji podrazumeva pažljivo slušanje, prisustvo topline, iskrenosti i empatije. Ne umanjujući značaj primene tehnika, u savetodavnom procesu akcenat ipak treba staviti na aspekt humanosti, osnaživanja i podsticanja nade.
- 2) *Prisutnost humora* – upotreba humora i smeha nema intenciju da smanji problem, nego da ga postavi u širu perspektivu koja uključuje životne resurse i mogućnosti, te da omogućiti korisnicima savetovanja da shvate da imaju više izbora u njihovom svetu. Smeh može da olakša promenu, odnosno preuzimanje koraka koji će voditi ka promenama.
- 3) *Vremenska ograničenost* – na rešenje usmereno kratko savetovanje dobilo je mnogo pristalica među praktičarima koji su želeli alternative savetodavnim modelima čija realizacija zahteva duži vremenski period. Naime, savetnici različitih profila su uočili prednost kratkog, na rešenje usmerenog savetovanja, posebno kada je reč o stručnjacima koji rade u školama i koji se često nalaze u situaciji da treba da pomognu učenicima u najkraćem roku, a da im ipak obezbede visoko kvalitetno savetovanje.
- 4) *Fokusiranost na rešenje* – svrha kratkog savetovanja nije menjanje ličnosti, već pomaganje individui ili grupi da suoči sa specifičnim problemima. Stoga se fokusiranost na rešenje posmatra kao privremeni odgovor na specifičan problem.
- 5) *Zasnovanost na akciji* – ne osporavajući značaj razgovora, ipak se ističe prednost i važnost akcije (konkretnih koraka) kako bi došlo do promene ponašanja.
- 6) *Socijalna interakcija* – kratko savetovanje naglašava socijalne interakcije kao ključne u savetnikovom razumevanju problema putem koncentrisanja na interakcije. Savetnici ne sužavaju svoj fokus gledanjem samo na uzroke, već smatraju da je priroda problema intra- i interakciona. Od značaja je šta

korisnik savetovanja misli, oseća i radi, ali je od velikog značaja i šta druge osobe u njegovom okruženju misle, osećaju i rade.

- 7) *Orijentacija na detalje* – ovaj pristup zahteva da savetnik bude konkretan i specifičan kako bi i korisnik savetovanja mogao da se kreće napred, tj. da uradi nešto na rešavanju svog problema. Opasnost orijentacije na detalje je propuštanje šire slike, pa treba izbegavati prikupljanje informacija koje su od malog značaja za korisnikove ciljeve.
- 8) *Uvažavanje razvojnih karakteristika* – kratka savetovanja nastoje da na većinu ljudskih problema gledaju kao da proizilaze iz pokušaja rešavanja složenosti života. S obzirom da se ljudi u različitim razvojnim fazama suočavaju sa problemima koji proizilaze iz fizičkog, socijalnog, mentalnog, emocionalnog i duhovnog razvoja, akcenat treba stavljati na pravljenje izbora, izgrađivanje identiteta i odnose sa drugima.
- 9) *Kulturna osetljivost* – veoma je važno uvažavati činjenicu da korisnici savetovanja često imaju drugačiji pogled na svet zbog različitih kulturnih pretpostavki. Stoga se u kratkom savetovanju insistira na korišćenju ljudskih kulturnih okvira prilikom rešavanja problema, što omogućava korisnicima savetovanja da osvetle aspekte sopstvenih i tuđih života koji su dobri, ali i da identifikuju postojeće, ali još neiskorišćene resurse (Vernon & Kottman, 2009).

Suština kratkog, na rešenje usmerenog savetovanja ogleda se u sledećim polazištima: a) kada se savetnik usmeri na uspeh, doći će i do promene koja se očekuje; b) svaki problem može biti transformisan u rešenje; c) male promene se mogu širiti sve više i više, i imati pozitivne efekte; d) kada se ljudi upoznaju, može se predvideti ponašanje drugog; e) svaki korisnik savetovanja radije prihvata pozitivnu formulaciju cilja nego negativnu (Sklare, 2005). Shodno navedenom, savetnik ne treba previše da se zadržava na problemima koji imaju kompleksan kauzalitet i širok spektar posledica jer ga to vodi daleko od usmerenja ka rešavanju problema. On treba da se fokusira na sadašnjost i budućnost, i usmeri se na delovanje (akciju), a ne na uvid.

Iako iznete postavke govore u prilog primene kratkog, na rešenje usmerenog savetovanja, neke kritike koje se upućuju ovom pristupu (prema: Janković, 2004) odnose se na pre naglašeno zanemarivanje uzroka nastalih problema, kao i na nedovoljno poznavanje korisnika savetovanja i njegovog socijalnog okruženja, što se može reflektovati na efikasnost savetodavnog rada sa decom/učenicima čije ponašanje ne može biti posmatrano izolovano od funkcionisanja njihovog porodičnog i drugih razvojnih okruženja.

* * *

Na kraju poglavlja treba istaći da, pored prikazanih teorijskih pristupa u savetovanju, postoji još mnoštvo teorijskih pristupa koji određuju dinamiku i ciljeve savetovanja, odabir metoda i tehnika savetodavnog rada, kreiranje odnosa između savetnika i korisnika savetovanja i slično. Za potrebe ove knjige izdvojeni su pristupi čija je praktična primena našla svoje mesto u domenu pomagačkih profesija u različitim institucijama, i to bez pretenzije da neki od njih bude istaknut kao najadekvatniji, već sa težnjom da se ukaže na različite aspekte promišljanja o savetodavnom radu. Suština je u tome da profesionalci koji se bave savetodavnim radom treba dobro da upoznaju osnovne postulate i koncepte različitih teorijskih pristupa, te da ih u svom radu kombinuju u skladu sa situacijom i problemom koji zahteva savetovanje. U tom smislu, bitno je apostrofirati i činjenicu da savremeni trend u razvoju teorije i prakse savetovanja karakteriše *težnja ka integraciji*, to jest povezivanju, prožimanju i ukrštanju različitih teorijskih pristupa u novu koherentnu celinu (Corey, 2004; Srna, 2012). Ovakav pristup vođen je idejom o značaju i potrebi konceptualne sinteze najboljih elemenata različitih teorijskih pristupa, kombinovanja njihovih zajedničkih faktora i principa, a sve u cilju podizanja efikasnosti savetodavnog procesa. Naime, zagovornici integrativnog pristupa smatraju da, uprkos enormnom porastu broja škola i pravaca u psihoterapiji i savetovanju, nijedan od njih nije dovoljno sveobuhvatan za razumevanje složenosti čoveka i njegovih problema. Takođe, integrativni pristup nastao je kao odgovor na spoljašnje zahteve društvene zajednice, pre svega, kada je reč o zahtevu za efektivnim, ali i efikasnim procesom savetovanja koji treba da zadovolji savremene potrebe korisnika i da odgovori na specifične probleme današnjice.

III SAVETOVANJE U SISTEMU VASPITANJA I OBRAZOVANJA

PEDAGOŠKI DISKURS SAVETOVANJA

Suštinski cilj svake institucije organizovanog vaspitanja i obrazovanja treba da bude usmeren na pružanje efikasnih, podsticajnih i kvalitetnih vaspitno-obrazovnih iskustava za decu/učenike. Da bi se to ostvarilo neophodno je kreirati kvalitet okruženja koji će obezbediti da se kod dece/učenika razvije osećaj sigurnosti i pripadnosti, koji će podržati proces učenja i koji će omogućiti da deca/učenici maksimalno ispolje svoje potencijale (Mavroskufis, 2013). Neophodno je, dakle, kreirati pozitivnu i podsticajnu klimu koja će se reflektovati na unapređenje kulture ustanove, a samim tim i na sveukupni kvalitet rada vaspitno-obrazovne ustanove. Značajan segment ovakve težnje čini savetodavni rad koji, kao forma pedagoškog delovanja, treba da bude u funkciji optimalnog razvoja ličnosti, te da predstavlja kohezionu snagu vaspitno-obrazovnog procesa u celini, prati sve njegove tokove, a očekivane ishode čini efikasnijim.

Vrlo često se u pedagoškoj literaturi sreće stanovište koje proces savetovanja u vaspitno-obrazovnim ustanovama svodi na prevazilaženje (rešavanje) problemskih situacija, odnosno određenih problema koji se javljaju u ponašanju pojedinca ili grupe. Ovakav pristup nije dovoljno sveobuhvatan, jer savetodavni rad treba posmatrati kao sastavni i neodvojivi deo vaspitno-obrazovnog delovanja (Hechler, 2012; Mandić, 1986), kao vid podrške deci/učenicima i njihovim roditeljima, a samim tim i kao vid podrške radu vaspitno-obrazovne ustanove u celini.

Suština je u tome da se savetovanje u institucijama vaspitanja i obrazovanja shvati kao „obrazovna ponuda i vaspitno sredstvo”, odnosno kao „zlatni standard” vaspitnog delovanja (Hechler, 2012), u smislu da stručnjak upravo kroz savetovanje (koje znači pre svega razumevanje, a ne davanje gotovih saveta) ostvaruje u potpunosti svoju ulogu vaspitača/pedagoga. Slično stanovište potvrđuju i neki drugi autori (Šnidarić, 2009), određujući savetovanje kao deo pedagoškog vođenja, tj. kao proces koji pomaže drugima da identifikuju svoja osećanja i ponašanje, da prepoznaju problem i uoče potencijalna rešenja, te da nauče da se nose sa situacijom

u kojoj se nalaze. Na taj način se pojedinac ili grupa podstiču na odgovornost i efikasnije ostvarivanje zadataka ili nekih očekivanja.

Navedene postavke govore u prilog stanovištu da se savetovanju u vaspitno-obrazovnim ustanovama nikako ne sme umanjiti, niti zanemariti pedagoški diskurs i predznak (Hechler, 2012). Zato je važno da svaki stručnjak koji se bavi savetovanjem u pedagoškim institucijama dobro poznaje suštinu vaspitno-obrazovnog procesa, tj. da prati procese realizacije sadržaja obrazovanja i vaspitanja, ali i procese razvoja interpersonalnih odnosa kako na nivou manjih grupa tako i na nivou ustanove u celini.

Činjenica je da svi profesionalci koji rade u vaspitno-obrazovnim ustanovama, pored svojih specifičnih, tj. uže specijalizovanih uloga, na posredan ili neposredan način obavljaju i ulogu savetnika. Ipak, važno je uočiti razliku u intenzitetu, dubini i efikasnosti savetovanja koje obavljaju zaposleni koji nisu dovoljno pripremljeni za obavljanje ovakve forme profesionalnog delovanja, i savetovanja koje obavljaju za to posebno obučene i kvalifikovane osobe. Iako se u teoriji čini efikasnim, u praksi nije uvek lako spojiti ulogu vaspitača/nastavnika i savetnika, jer se u određenim situacijama može desiti da te dve uloge budu u sukobu. Na primer, s jedne strane, uspostavljanje discipline u odeljenju zahteva određenu poziciju moći, dok, s druge strane, savetovanje zahteva odnos jednakosti (O'Rigan, 2013). Zato većina predškolskih ustanova i škola zapošljava kvalifikovane savetnike, a u našem vaspitno-obrazovnom sistemu, profesionalci koji dominantno nose tu ulogu jesu stručni saradnici – psiholog i pedagog. Njihove stručne kompetencije se zasnivaju na dostignućima nauka koje nude znanja relevantna za efikasno i efektivno obavljanje savetodavne delatnosti, za primenu individualnih i grupnih oblika savetovanja, za primenu različitih sredstava, metoda, tehnika i postupaka osnaživanja individue ili grupe. Naravno, ovakav vid stručnosti podrazumeva i kontinuirani profesionalni razvoj koji objedinjuje različite forme stručnog usavršavanja na polju savetovanja sa razvojem stručnjaka kao refleksivnog praktičara.

Rezultati nekih istraživanja (Ledić, Staničić i Turk, 2013; Šnidarić, 2009; Trnavac, 2007; Vračar i Maksimović, 2016) pokazuju da su savetodavne aktivnosti stručnih saradnika u vaspitno-obrazovnim ustanovama dominantno usmerene na rad s učenicima. Činjenica je, međutim, da delovanje stručnog saradnika kao savetnika umnogome prevazilazi formu direktnog savetodavnog rada sa učenicima, što uslovljava višeslojnost njihove savetodavne uloge. Naime, da bi efikasno ostvario svoju ulogu savetnika, stručni saradnik treba da prati kako organizacija i sadržaji vaspitanja i obrazovanja deluju na pojedinca i na grupu dece/učenika, kako i koliko vaspitač ili nastavnik svojom ličnošću i stilom pedagoškog rada deluje na decu i

učenike, koliko i kako na ponašanje dece/učenika deluju porodica, društvena sredina, sredstva masovnih komunikacija i vršnjaci, itd. Na tim osnovama stručni saradnik gradi program svoje savetodavne delatnosti, bira sredstva i postupke savetodavnog rada i praktično ga realizuje sa pojedincem, manjom ili većom grupom.

Kompleksnost i višedimenzionalnost uloge stručnih saradnika u procesu savetovanja u vaspitno-obrazovnim ustanovama moguće je ilustrovati sa aspekta *uloge pedagoga*, za koga se smatra da je najšire profilisan stručni saradnik, s najbogatijim područjem profesionalnog rada jer učestvuje u svim fazama vaspitno-obrazovnog procesa (Staničić, 2001). Kao lider promena u vaspitno-obrazovnoj ustanovi, pedagog kroz svoje delovanje integriše funkcije kreiranja, vođenja, usmeravanja, analiziranja i unapređivanja različitih pedagoških dimenzija (Kostović i Oljača, 2012). Jedno od nezaobilaznih polja njegovog profesionalnog delovanja jeste i savetodavni rad, bilo da je reč o savetovanju u širem ili užem smislu. Pritom se pod savetovanjem u širem smislu podrazumeva učestvovanje pedagoga u posrednom oblikovanju vaspitno-obrazovnog procesa i socijalnog okruženja (različiti segmenti programa/nastave, klima i kultura ustanove, organizacija života i rada u ustanovi, itd.). Savetovanje u užem smislu podrazumeva neposredni rad s jednim subjektom ili grupom, pri čemu su proces savetovanja, tema i primenjene tehnike u radu uslovljene određenim izazovima, neodlučnostima ili teškoćama (Jurić, 2004). Drugačije rečeno, savetodavni rad u širem smislu se odnosi na ustanovu, a savetovanje kao čin se odnosi na osobu (jednu ili više njih) (Pažin-Ilakovac, 2015; Resman, 2000). Međutim, kao i u većini fenomena vaspitanja i obrazovanja, teško je napraviti grubu distinkciju između ovih pojmova (ili procesa), jer jedan drugog ne isključuju, već, naprotiv, konstantno se preklapaju i dopunjuju, što se reflektuje i na višeslojnost uloge pedagoga kao stručnog saradnika/savetnika.

U suštini, savetovanje je uvek edukativni proces u kojem savetnik fleksibilno koristi savetodavni odnos i veštine poučavanja kako bi korisnicima savetovanja pomogao da postignu svoje ciljeve, da nauče da razumeju sebe i koriste naučeno. U tom smislu, stručni saradnici/savetnici kao "razvojni edukatori" treba da poseduju i veštine uspostavljanja savetodavnog odnosa i veštine poučavanja. To znači da su savetnici „učitelji koji vode proces učenja korisnika savetovanja“, a savetodavni odnos je „podrška u aktivnom poučavanju i učenju“ (Nelson-Jones, 2007: 334–336). Veoma je važno ukazati i na potrebu transformisanja stručnog saradnika/savetnika u aktivnog istraživača vaspitno-obrazovne prakse i uslova odrastanja deteta/učenika u porodici i vaspitno-obrazovnoj ustanovi, kao i potrebu prepoznavanja značaja timskog rada svih učesnika koji participiraju u pedagoškom radu. Pored svega navedenog, jedan od zasigurno najbitnijih zahteva pri sprovođenju

pedagoško-savetodavnog rada u vaspitno-obrazovnim institucijama jeste primena etičkih načela u odnosu na profesiju, decu/učenike, saradnike i roditelje, a koja se tiče, pre svega, poverljivosti informacija sa kojima raspolaže savetnik (Corey, 2004; O'Rigan, 2013; Resman, 2000). Da bi se sve ovo obezbedilo, pored stručnosti i profesionalnog odnosa stručnog saradnika/savetnika, neophodno je da se na nivou celokupne vaspitno-obrazovne ustanove razvija klima koja dozvoljava da se izraze osećanja, da stil savetovanja odgovara potrebama individue ili grupe, te da ciljevi savetovanja budu u okvirima etosa ustanove (O'Rigan, 2013).

Konačno, da bi se adekvatno razumela suština savetodavnog rada u sistemu vaspitanja i obrazovanja, potrebno je sagledati specifičnosti savetovanja na različitim institucionalnim nivoima. Savetodavni rad se najpre ukorenio u oblasti osnovnoškolskog obrazovanja, jer je potreba za savetodavnim radom u osnovnoj školi bila najizraženija (zbog toga što je osnovna škola obavezna za svu decu, ali i zato što u ovoj pedagoškoj instituciji deca provode relativno dug vremenski period koji je obeležen brojnim razvojnim promenama). Međutim, stalno menjajući uslovi života usloveli su potrebu za savetodavnim radom i na drugim institucionalnim nivoima formalnog vaspitanja i obrazovanja (kao što su predškolske ustanove, srednje škole, univerziteti), odnosno potrebu da savetovanje postane integralni deo rada svake pedagoške institucije. Iako su neki ključni principi savetovanja univerzalno primenljivi, činjenica je da se specifičnost određenih vaspitno-obrazovnih ustanova reflektuje na način na koji se realizuje proces savetovanja, posebno ako se krene od kriterijuma uzrasnih, razvojnih karakteristika dece/učenika/mladih, ali i dominantnih karakteristika socijalnog okruženja koji nameće potrebu za različitim pristupima u savetovanju. Tako se, na primer, u savetodavnom radu u predškolskim ustanovama ne mogu u potpunosti primeniti teorijska i praktična iskustva školskog savetovanja, jer pored ostvarivanja osnovne svrhe (podrška deci, roditeljima i vaspitačima), savetovanje na ovom nivou ima i svoje specifičnosti koje su uslovljene, pre svega, multifunkcionalnom delatnošću predškolske ustanove, kao i specifičnostima ranog detinjstva.

Stoga, polazeći s jedne strane od stanovišta da je savetovanje forma pedagoškog delovanja koja prožima sve aspekte vaspitno-obrazovnih institucija, a, s druge strane, od činjenice da predškolski i školski period predstavljaju periode najintenzivnijih razvojnih promena i uticaja koji često zahtevaju savetovanje, u daljem tekstu biće detaljnije eksplorisane karakteristike savetodavnog rada u predškolskim ustanovama i školama.

SAVETODAVNI RAD U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

Karakteristike savetovanja u predškolskom kontekstu

Savetodavni rad na nivou predškolske ustanove karakteriše usmerenost na pružanje sveobuhvatne podrške razvoju deteta, tj. snažno istaknuta briga za detetov celoviti razvoj, što podrazumeva kako poznavanje opštih zakonitosti razvoja dece tako i praćenje i uvažavanje specifičnosti kognitivnih, socio-emocionalnih i kulturalnih karakteristika svakog deteta. Svaka predškolska ustanova je jedinstvena, a vaspitno-obrazovna praksa kompleksna, multidimenzionalna i često nepredvidiva (Slunjski, 2011), tako da savetodavno delovanje na ovom nivou određuju i različite kontekstualne okolnosti. S tim u vezi, neophodno je uvažavanje specifičnosti konkretne predškolske ustanove, odnosno razumevanje okolnosti u kojima se obavlja vaspitno-obrazovna delatnost, kako bi se te okolnosti mogle u što većoj meri prilagođavati detetu. To znači da *savetovanje u predškolskoj ustanovi ima razvojnu funkciju*, i da polazi od:

- 1) opšte doktrine savetodavnog rada,
- 2) razvojnih karakteristika dece predškolskog uzrasta,
- 3) programa rada (kurikuluma) i kontekstualnih uslova predškolske ustanove (Resman, 2000: 105).

Pomenuta razvojna perspektiva savetodavnog rada (kao i rada predškolske ustanove u celini) utemeljena je na sledećim postavkama:

- Fizičko, mentalno, socijalno i emocionalno funkcionisanje male dece se razlikuje od funkcionisanja starije dece i odraslih i obuhvata karakteristične faze, stadijume i prekretnice u razvoju;
- Od najranijih uzrasta pa do školskog uzrasta odvijaju se brojne progresivne transformacije u fizičkim, mentalnim, kognitivnim i socijalno-emocionalnim kompetencijama dece. Ove promene se ispoljavaju kroz ovladavanje novim veštinama i sposobnostima, kroz načine na koje dete uspostavlja odnose, komunicira, uči ili se igra;
- Rano detinjstvo je životno doba kada ljudska bića najviše zavise od sigurnih i responsivnih odnosa sa drugim ljudima (odraslima, braćom i sestrama, vršnjacima). Ovi odnosi su neophodni ne samo da bi se obezbedio njihov opstanak, već i emocionalna sigurnost, socijalna integracija i razvoj kognitivnih i kulturnih kompetencija;
- Razvoj male dece je posebno osetljiv na negativne uticaje vaspitnog zanemarivanja, neodgovornog roditeljstva i narušenih porodičnih odnosa;

- U slučaju kada deci nisu zadovoljene osnovne potrebe, posledice se često osećaju tokom čitavog detinjstva, ali i u odraslom dobu;
- Dok se rani razvoj odvija prema univerzalnim opštim principima, kontekst u kome se dete razvija, njegova iskustva, kao i putevi razvoja veoma mnogo variraju i zavise, pre svega, od individualnih kapaciteta i potreba malog deteta, pola, etničke i kulturne pripadnosti, kao i od ekonomskih, društvenih i kulturnih okolnosti u kojima ono živi (Vudhed, 2012: 20).

Imajući u vidu navedene postavke, veoma je važno da stručnjak koji obavlja savetodavnu delatnost dobro poznaje psihofizičke uslove odrastanja deteta (okruženje, okolnosti, uticaji), i da, s tim u vezi, uvažava potrebe deteta, roditelja/staratelja i drugih saradnika u stvaranju kvalitetnih i podsticajnih uslova u procesu razvijanja različitih kompetencija deteta, vaspitača/saradnika i roditelja. Efikasno savetovanje podrazumeva poznavanje ciljeva vaspitanja, metoda, tehnika i postupaka delovanja s pojedincem i grupom, i opštih uslova u kojima se ostvaruje vaspitno-obrazovni rad (porodični uslovi, kontekst predškolske ustanove, lokalno i šire društveno okruženje). Naime, bez dobrog razumevanja konteksta u kojem se dešava određeno ponašanje i bez poznavanja mnogostrukih interakcija koje su oblikovale određeno ponašanje, postoji mogućnost da to ponašanje bude pogrešno interpretirano (Slunjski, 2011). Zato je važno imati u vidu emocionalno, socijalno i fizičko okruženje u kojem dete odrasta, što ujedno aktualizuje i pitanje kulture predškolske ustanove koja predstavlja izraz temeljnih postavki i zajedničkih uverenja svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, i koja određuje delovanje predškolske ustanove (Vujičić, 2011).

Dakle, razumevanje predškolske ustanove kao „sigurne baze”, „zajednice koja uči” i „mesta zajedničkog življenja dece i odraslih” (Klemenović, 2009; Mihić, 2015; Petrović-Sočo, 2011), određuje i samu filozofiju savetodavnog rada u predškolskoj ustanovi. Poželjno je da filozofija savetodavnog rada u predškolskoj ustanovi bude sistemska po pristupu, tj. da se ostvari koherentnost u merama, adekvatna saradnja svih aktera, kao i kontinuitet i održivost preduzetih aktivnosti (Vudhed, 2012). Važno je eksplicirati na kojim se osnovnim vrednostima zasniva rad ustanove (etička načela, uverenja o detetu i detinjstvu, uverenja o funkcijama predškolskog vaspitanja i prirodi učenja i sl.), iz čega proizilaze i ključne karakteristike savetovanja kao delatnosti. U svetlu ovakvog pristupa, savetovanje na nivou predškolske ustanove karakteriše sledeće (Resman, 2000):

- a) Savetodavni rad se sprovodi zbog sve dece i podrazumeva detetov *celokupni razvoj*;
- b) Savetodavna delatnost usmerena je na *preventivno delovanje*;

- c) Savetodavna služba je *integralni deo* predškolske ustanove, a njen program je integralni deo programa ustanove.

Uz sve navedeno, bitno je naglasiti da efikasno sprovođenje savetodavnog rada u predškolskim ustanovama podrazumeva usklađivanje sa savremenim tendencijama u razumevanju suštine predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Naime, reč je o paradigmama koje se baziraju na pomeranju fokusa sa „modela deficita” na „model snaga”, promovisanju „razvojno primerenih programa” i „kontekstualno primerenih programa”, razvijanju osećaja pripadnosti ustanovi, te jačanju protektivnih faktora koji će omogućiti kretanje ka pozitivnom razvoju svakog deteta (Bašić, 2011; Petrović-Sočo, 2011; Slunjski, 2011; Vudhed, 2012). Istovremeno, teza da rane godine života dugoročno određuju dalje životne izgleda deteta (Vudhed, 2012) umnogome je uticala na funkciju savetodavnog rada u predškolskim ustanovama, posebno kada je reč o kreiranju i primeni programa koji su usmereni na intervencije u slučajevima socio-ekonomske depriviranosti i prevencije negativnih posledica takvog stanja na razvoj i budućnost dece.

Preventivno-interventna funkcija savetodavnog rada u predškolskoj ustanovi

Ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi treba da budu usmereni na adekvatan razvoj deteta, što podrazumeva razvoj samostalnosti, razvoj osećaja pripadnosti, razvoj veština komunikacije i kontrole emocija, razvoj pažnje i koncentracije pri igri i učenju, razvoj realne slike o sebi i okruženju. Da bi se sve to ostvarilo, savetodavni rad u predškolskoj ustanovi treba da ima prevalentno preventivnu funkciju, tj. treba da se fokusira na one aktivnosti koje će doprineti adekvatnom razvoju deteta, i to kroz rano otkrivanje odstupanja u optimalnom razvoju, predviđanja budućih potencijalnih poteškoća, te identifikovanja određenih okolnosti i činilaca koji bi mogli ostaviti nepoželjne posledice na razvoj deteta. Pritom je važno da prevencija bude usmerena na više rizičnih činilaca i da obuhvati različita okruženja sa kojima je dete u interakciji (Bašić, 2009; Knežević-Florić, 2007), odnosno da se organizuje efikasan sistem za rano prepoznavanje i otkrivanje rizičnih ponašanja (Zloković i Vrclj, 2013).

Činjenica je da se u ovom periodu mogu pojaviti određeni obrasci ponašanja (npr. dete ima poteškoće u komunikaciji ili poteškoće uključivanja u grupu) koji zahtevaju savetodavno delovanje, odnosno pružanje podrške i primenu ranointerventnih aktivnosti kako bi se prevenirao dublji problem. Određeni problemi u ponašanju mogu biti prolaznog karaktera, ali isto tako oni mogu postupno da prerastu u ozbiljnije poremećaje u ponašanju (Žunić-Pavlović i Pavlović, 2013). U

tom smislu, važno je delovati i u smeru primarne, ali i u smeru sekundarne i tercijalne prevencije (Bašić, 2009; Opić i Jurčević-Lozančić, 2008; Resman, 2000).

Primarna prevencija podrazumeva rad sa celom populacijom dece i ima za cilj sprečavanje pojave problema vezanih za rast i sazrevanje dece, kao i prevenciju pojavljivanja poteškoća u vezi s promenom fizičke i socijalne sredine. U praksi predškolskih ustanova, ovaj vid prevencije se ostvaruje počev od razgovora (inicijalni intervjui) sa roditeljima i vaspitačima, preko primene različitih tehnika za prikupljanje podataka o rastu, razvoju i napredovanju deteta (praćenje procesa adaptacije na novu sredinu, praćenje i analiza učešća deteta u igri i usmerenim aktivnostima, kontinuirano praćenje napredovanja deteta), pa do kreiranja i realizacije različitih diverzifikovanih programa kojima se sprečava početak neželjenih pojava (Bašić, 2009; Resman, 2000).

Sekundarna prevencija podrazumeva rad sa onom decom kod kojih su, na osnovu sistematskog posmatranja i praćenja, utvrđeni određeni znaci rizičnog ponašanja ili neadekvatnog razvoja. Naznačeni vid prevencije obuhvata selektivne i individualno prilagođene intervencije koje se realizuju sa ciljem intenzivnijeg delovanja u vreme početnog pojavljivanja poteškoća (Bašić, 2009). Mere koje se preduzimaju podrazumevaju saradnju profesionalaca, roditelja i deteta. Osnovni zadatak sekundarne prevencije jeste sprečavanje razvoja ozbiljnih poteškoća, pri čemu je od velike važnosti detetu osigurati dovoljno pozitivnih podsticaja (igara i zanimljivih aktivnosti za razvoj i učenje) i emocionalnu podršku odraslih (Resman, 2000).

Tercijarna prevencija predstavlja visoko individualizovanu i intenzivnu podršku deci kod kojih aktivnosti primarne i sekundarne prevencije nisu dale zadovoljavajuće efekte. Ovaj vid prevencije ima za cilj redukovanje i sprečavanje širenja i učvršćivanja uočenih smetnji i problema, i često zahteva uključivanje posebno specijalizovanih stručnjaka (psiholozi, defektolozi, logopedi, psihijatri, socijalni radnici). Intervencije se primenjuju na više nivoa: intervencije za decu, intervencije za roditelje i porodicu u celini, institucionalne intervencije (Bašić, 2009; Resman, 2000; Žunić-Pavlović i Pavlović, 2013).

Reč je, dakle, o merama podrške psihosocijalnog razvoja deteta koje uključuju kreiranje najbolje moguće sredine i prevenciju negativnih uticaja prisutnih ograničenja na rast i razvoj deteta. Prilikom razmatranja najoptimalnijeg vida podrške potrebno je krenuti od razvojnih potreba deteta/dece, ali i procene sredinskih faktora koji bi mogli biti obuhvaćeni planom podrške. Opšti cilj podrške podrazumeva organizovanje mera i aktivnosti usmerenih na podizanje nivoa

kvaliteta nege i zaštite, i na dostizanje optimalnog nivoa razvoja deteta (Matejević i sar., 2010).

Navedeni oblici prevencije podrazumevaju primenu različitih *intervencija*. Često se postavlja pitanje kada treba primeniti određene intervencije, odnosno da li postoji optimalan uzrast za intervencije? Rezultati brojnih istraživanja (Currie, 2001; Klemenović, 2009; Krstić i sar., 2017; Vudhed, 2012) sugerišu značaj ranih intervencija (u smislu detekcije problema, ali i stimulacije i razvijanja punih potencijala deteta), pri čemu se naglašava da su prve tri godine „kritični period” za razvoj mentalnog zdravlja i socijalnog funkcionisanja, a time i za rane intervencije. Međutim, ne bi se moglo reći da intervencije nakon treće godine nisu efikasne, odnosno smatra se da je interventno delovanje poželjno nastaviti i tokom nižih osnovnoškolskih razreda. Pošto je teško odrediti optimalni uzrast za intervencije, stručnjaci sugerišu da intervencija na svakom uzrastu može biti „magično oružje” koje će biti protivteža posledicama deprivacije ranog detinjstva (Currie, 2001), odnosno da „nikad nije prekasno” za intervenciju (Vudhed, 2012). Pokazalo se, takođe, da primena intervencija, posebno kada je reč o obrazovnim intervencijama, naročito podsticajno deluje na razvoj dece koja dolaze iz rizičnih grupa, te da deca koja su obuhvaćena ranim obrazovnim intervencijama razvijaju veće obrazovne aspiracije, zdravije stilove života i odgovornije socijalno ponašanje (Klemenović, 2009). U tom smislu, ciljevi intervencija treba da budu usmereni na:

- otklanjanje ili ublažavanje onih faktora koji negativno deluju na svakodnevni život i razvoj deteta, kao i na jačanje faktora koji doprinose razvoju rezilijentnosti deteta;
- unapređenje kvaliteta svakodnevnih aktivnosti i životnih navika čije upražnjavanje je posebno značajno za osećaj lične dobrobiti deteta;
- otklanjanje prepreka koje otežavaju upražnjavanje životnih navika, odnosno jačanje sredinskih činilaca koji olakšavaju upražnjavanje životnih navika i razvoj deteta;
- podržavanje vrednosti, uloga i interesovanja koje dete i njegovo socio-kulturalno okruženje vrednuju kao posebno važne za razvoj i ostvarenje životnog plana deteta;
- podsticanje uključivanja deteta u sve oblike institucionalnog i društvenog života (inkluzivno obrazovanje i druge vrste uključivanja) (Matejević i sar., 2010: 28).

Naravno, efikasnost i efektivnost ranointerventnog delovanja umnogome zavise od nivoa i intenziteta uključivanja roditelja, odnosno od kvaliteta saradnje sa roditeljima, koja doprinosi prepoznavanju potreba deteta, senzitivnijem reagovanju

na te potrebe, a samim tim i razvoj funkcionalnog modela brige o detetu (Mihčić, 2015; Ljubetić, 2014; Owen, Ware & Barfoot, 2000; Vlah i Tatalović, 2011).

Na temelju navedenih činjenica moguće je sagledati i modele intervencija koje čine sastavni deo savetodavnog rada u predškolskoj ustanovi, a koje u suštini obuhvataju tri šira segmenta: 1) Intervencije u radu i programima predškolske ustanove; 2) Intervencije u vaspitnoj grupi i saradnja sa vaspitačem; 3) Individualne intervencije ili neposredan rad sa decom (Resman, 2000).

Intervencije u radu i programima predškolske ustanove

Ovaj vid intervencije podrazumeva šire savetodavno delovanje koje treba da doprinese da predškolska ustanova zaista bude mesto koje vodi računa o potrebama svakog deteta. To znači kreiranje i primenu programa koji je fleksibilan, individualizovan i usmeren na sve relevantne aspekte dečjeg razvoja. To takođe znači i praćenje i vrednovanje realizacije programa, tj. njegovu evaluaciju, identifikovanje neadekvatnih uslova rada u ustanovi, ali i prepoznavanje barijera koje mogu ometati efikasno delovanje, a koji su prisutni na nivou drugih razvojnih okruženja sa kojima ustanova ostvaruje saradnju (porodica, lokalna zajednica i dr.) (Resman, 2000; Zuković, 2016).

Ključni nosioci stručnih poslova vezanih za unapređenje vaspitno-obrazovnog rada jesu stručni saradnici (pedagog, psiholog, defektolog, socijalni radnik) koji, u saradnji sa upravom ustanove i ostalim zaposlenima, imaju zadatak da kroz razvojnu savetodavnu delatnost pružaju stručnu pomoć i podršku deci, roditeljima/starateljima i vaspitačima, po svim pitanjima koja su od značaja za rad predškolske ustanove. Po prirodi svog posla, stručni saradnici raspolažu brojnim podacima koji su nastali kao rezultat praćenja i vrednovanja velikog broja indikatora kvaliteta rada predškolske ustanove (prikupljanje i analiza podataka iz konkretnih uslova prakse, obrada podataka, analiza i vrednovanje postignuća rada ustanove). Dobro poznavanje konkretne prakse, zasnovano na kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi ostvarenih rezultata, omogućava kreiranje razvojnog plana ustanove koji se usmerava na određivanje prioriteta, uvođenje promena i inovacija, a sve u cilju kvalitetnijeg ostvarivanja ciljeva programa rada predškolske ustanove. U tom smislu, savetodavni rad podrazumeva delovanje i podršku na strateškom nivou (kreiranje vizije i misije ustanove) i operativnom nivou (praktična realizacija postavljenih ciljeva), što podrazumeva sledeće aspekte:

- uključenost sve dece u programe rada ustanove putem primene integracijskih i inkluzivnih modela;

- ostvarivanje programa rada kroz igru i učenje baziranih na istraživanju, eksperimentisanju, rešavanju problema, aktivnoj interakciji s materijalima i okruženjem, kooperativnom učenju;
- individualizacija rada – uvažavanje opštih i individualnih potreba deteta;
- podsticanje timskog rada;
- izrada adekvatnih instrumenata i mehanizama za praćenje rada ustanove;
- preventivno-intervencijska pomoć (neposredna pomoć vaspitaču i detetu);
- kreiranje partnerskog odnosa sa porodicom i uključivanje roditelja u život i rad ustanove (Klemenović, 2014; Resman, 2000; Zuković, 2016).

Značaj ovakvog vida intervencija moguće je sagledati kroz efekat kreiranja ustanove koja će biti tzv. „zaštitni faktor” u dečjem okruženju, i pružati podršku ne samo deci, već i njihovim roditeljima/starateljima. Ovo potvrđuju rezultati brojnih studija (Vudhed, 2012) koje su pokazale da predškolski programi (i predškolska ustanova u celini), kao deo sveobuhvatnog sistema podrške deci i porodici, predstavljaju jedan od bitnih činilaca razvoja rezilijentnosti dece.

Intervencije u vaspitnoj grupi i saradnja sa vaspitačem

Ova vrsta intervencija podrazumeva oblik rada u kom savetnik pruža pomoć vaspitačima da izrade i ostvare kvalitetne programe koji će biti u funkciji razvoja grupe u celini, ali i svakog pojedinačnog deteta. Imajući u vidu da je vaspitač nosilac vaspitno-obrazovnog rada u grupi (autonomija vaspitača), uloga stručnog saradnika/savetnika ogleda se kroz *posredno savetodavno delovanje*, tj. u vidu pomoći vaspitačima u kreiranju pozitivnog okruženja i atmosfere koja će podsticati celovit razvoj deteta, te sprovođenje kvalitetnog programa primerenog razvojnim potrebama deteta/grupe. Posredno savetovanje moguće je ostvariti izgađivanjem odnosa *konsultativne saradnje sa vaspitačem*, ali ne samo za rešavanje nekih specifičnih pitanja, već i saradnje vezane za niz elemenata značajnih za kvalitet vaspitno-obrazovne prakse: zajedničko planiranje, analiziranje podataka, razmena ideja o radu i rešavanje dilema, izrađivanje plana akcije, ostvarivanje plana, zajedničko utvrđivanje rezultata (Resman, 2000). Ovakav pristup u suštini podrazumeva integraciju pedagoško-savetodavnog i pedagoško-instruktivnog rada stručnog saradnika (Trnavac, 1996). Stoga je ulogu stručnog saradnika/savetnika u planiranju i ostvarivanju programa vaspitne grupe moguće sagledati na pet nivoa:

1. Oblikovanje socijalnog i fizičkog okruženja – struktuiranje vaspitne grupe na način koji će omogućiti razvoj adekvatne socijalizacije (struktura po

- uzrastu, polu, interesovanjima); adekvatno uređenje prostora (sigurnost, bezbednost, funkcionalnost).
2. Struktuiranje sadržaja aktivnosti – sadržaji aktivnosti su središnji deo vaspitnih i obrazovnih planova i programa preko kojih se podržava učenje i razvoj; na ovom nivou planira se i saradnja sa roditeljima i drugim stručnim saradnicima koji doprinose kvalitetnijem razvoju deteta.
 3. Didaktički materijal – stvaranje bogatog i raznovrsnog podsticajnog okruženja za različite aktivnosti deteta (izbor i ponuda oblikovanog i neoblikovanog didaktičkog materijala).
 4. Uloga vaspitača – razvijanje senzibilnosti vaspitača za praćenje, posmatranje, dokumentovanje, analiziranje i bolje razumevanje ponašanja deteta i preduzimanje mera za podsticanje željenih ponašanja.
 5. Organizacija vremena – usklađenost dnevnog rasporeda vremena prema uzrastu i potrebama deteta (izmena aktivnosti i odmora, zahtevnijih i opuštajućih aktivnosti) (prema: Resman, 2000: 121–122).

Ulogu stručnog saradnika/savetnika moguće je razmatrati i sa aspekta unapređenja različitih komponenti pedagoškog rada u vaspitno-obrazovnoj grupi, a koje se najčešće odnose na analizu sledećih aspekata:

- odnosi i atmosfera u grupi; položaj deteta u grupi;
- primerenost programa (sadržaja) rada po različitim kriterijumima – težina, opseg, raščlanjenost, sistematičnost;
- prilagođenost programa rada detetu i grupi (uvažavanje interesovanja i potreba deteta, iskorišćenost situacijskih podsticaja i iskustava dece);
- materijalni i prostorni uslovi i oprema (primerenost/neprimerenost, funkcionalna i didaktička primerenost);
- karakteristike pedagoškog vođenja grupe, poučavanja i učenja (stil rada vaspitača, angažovanost i uloga vaspitača u učenju deteta, komunikacija s decom);
- uključenost dece u aktivnosti (zadovoljavanje interesovanja i potreba dece, nivoi uključenosti u aktivnosti, učenje o pravima i ograničenjima prava, prilike za učenje o demokratskim vrednostima);
- otvorenost vaspitnog procesa (fleksibilnost u modifikovanju aktivnosti prema potrebama i interesima deteta);
- stepen slobode i samokontrole rada grupe;
- stepen ostvarenosti planiranih/očekivanih ishoda aktivnosti;
- saradnički odnosi među osobljem;

- položaj vaspitača (u kakvim uslovima radi, ko sve učestvuje u ostvarivanju programa, da li se radi timski, individualno) (Resman, 2000: 122–123).

Da bi se ostvarili navedeni složeni zadaci vezani za intervencije u vaspitnoj grupi, neophodna je procena grupe u celini i različitih aspekata razvoja svakog deteta (fizički, socio-emocionalni, kognitivni), kao i procena kvaliteta i adekvatnosti vrste aktivnosti (telesne, zdravstveno-higijenske, društvene, afektivne, otkrivačke, istraživačke, govorne i dr.). Sve ovo omogućava uočavanje dostignutog nivoa razvoja, te dalje planiranje okruženja i razvijanje aktivnosti primerenih potrebama deteta i vaspitne grupe.

Posebno treba istaći važnost savetodavnog delovanja u oblasti podrške i jačanja kapaciteta vaspitača u radu s decom sa smetnjama u razvoju, kao i u radu sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju (Krstić i sar., 2017). Naime, važno je raditi na proširivanju kapaciteta vaspitača da, pored redovnih oblika saradnje, intenziviraju svoju ulogu i kroz posebne i specijalizovane programe, kako bi na adekvatan način odgovorili na potrebe deteta sa razvojnou smetnjom i podržali roditelje u procesu razvijanja funkcionalnog modela brige o detetu. U tom smislu, stručnjak/savetnik treba da prepozna edukativne potrebe vaspitača u cilju usmeravanja njihovog profesionalnog razvoja ka sticanju kompetencija savetodavnog rada, jer i njihov rad suštinski uvek podrazumeva savetodavno delovanje.

Pored svega navedenog, važno je naglasiti da, u skladu s novim paradigmama u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (humanizacija i demokratizacija, podržavanje slobodne inicijative, primena različitih pedagoških ideja i koncepcija, transakcijsko učenje, kolaboracija, participacija, akciona istraživanja prakse, refleksivna praksa) (Klemenović, 2009; Petrović-Sočo, 2011; Slunjski, 2011) uloga stručnog saradnika/savetnika fokusirana je na pomoć vaspitaču o tome *kako će raditi, a ne šta će raditi*. U skladu sa ovakvim pristupom, efikasno savetodavno delovanje stručnog saradnika podrazumeva poznavanje implicitnih uverenja vaspitača, kao i poznavanje karakteristika različitih oblika saradnje, kriterijuma uspostavljanja adekvatnih interpersonalnih odnosa i korišćenja principa efikasne komunikacije. Sve ove segmente posebno je važno imati u vidu kada je reč o savetodavnom radu i saradnji sa vaspitačima na početku karijere, tj. u procesu pružanja podrške vaspitačima-pripravniciima da se osposobe za samostalan rad, pri čemu stručni saradnik/savetnik može imati ulogu i mentora i supervizora.

Individualne intervencije – neposredan rad sa decom

Ova vrsta intervencija podrazumeva direktan oblik savetodavnog rada sa pojedinim detetom ili manjom grupom dece (deca sa specifičnim potrebama i zahtevima, deca iz „osetljivih grupa”, „deca u riziku”). Iako je savetodavni rad u predškolskim ustanovama povezan sa opštim ciljevima vaspitanja i obrazovanja i poboljšanjem kvaliteta rada ustanove, ponekad nije dovoljno intervenisanje na prethodna dva nivoa, već je potrebna i odgovarajuća dodatna podrška u ostvarivanju detetovih potencijala ili pomoć u prevazilaženju određenih poteškoća. Izvore određenih poteškoća, koji zahtevaju neposredno savetodavno delovanje, moguće je svrstati se u tri sledeće grupe:

- *Socijalna sredina* – vaspitno zanemarena deca, zlostavljana deca, deca koja pokazuju znake agresivnog ponašanja ili povučenosti i straha, socijalno isključena deca, deca koja potiču iz socijalno depriviranih porodica, itd.;
- *Vaspitna grupa* – deca koja su nezainteresovana i nemotivisana za rad u grupi, ne učestvuju u aktivnostima, deca koja su odbačena od strane vršnjaka, itd.;
- *Razvojne poteškoće* – deca sa smetnjama u razvoju, poteškoće u motorici, koordinaciji, koncentraciji, govoru, hiperaktivnost, itd. (Resman, 2000: 118–119).

Preduzimanje određenih pedagoških, savetodavno-interventnih akcija zasniva se na celovitoj proceni deteta (praćenje/utvrđivanje aktuelnog stepena razvoja i predstojećih razvojnih zadataka prema uzrastu). Takav rad ima svoj cilj i jasno isplanirane aktivnosti kao što je, na primer, posebno izrađen individualni obrazovni plan za decu koja u određenim aspektima odstupaju od prosečnog ili tipičnog ponašanja i razvoja. Bitno je sagledati sve faktore koji mogu predstavljati uzrok određenog problema, a koji mogu biti vezani za dete, porodicu ili destimulativno okruženje (Klemenović, 2016).

Sam proces savetovanja čine koraci koji se međusobno nadopunjuju: *identifikacija i procena teškoće, planiranje mera pomoći i praćenje efekata savetodavnog rada* (Resman, 2000: 36). Na početku je veoma bitno da se prikupe svi relevantni podaci i informacije o razvoju i ponašanju deteta. Načini prikupljanja podataka mogu biti različiti – neposrednim posmatranjem deteta u igri i aktivnostima, razgovorom sa roditeljima, korišćenjem posebnih instrumenata, analizom dokumentacije (dečji radovi, iskazi, zapažanja vaspitača, portfolio deteta). Ponekad je potrebno i važno obezbediti i mišljenje stručnjaka različitih profila (lekara, pedagoga, psihologa, logopeda, defektologa, socijalnog radnika), kako bi se,

ukoliko je potrebno, obezbedili uslovi za timski rad u planiranju potrebnih akcija i mera za pružanje podrške razvoju i učenju. Praćenje efekata savetodavnog rada podrazumeva analizu postignutog u odnosu na planirane aktivnosti, kao i analizu primerenosti mera detetu, sa ciljem daljeg prilagođavanja savetodavnog delovanja.

Osnovno polazište u savetodavnom radu jeste *postavljanje razvojnih ciljeva za dete*, što podrazumeva procenu nivoa optimalnog razvoja (psihofizičkih razvojnih karakteristika), procenu razvojnih varijacija koje su razvojno/hronološki opravdane (tj. koje mogu biti posledica uobičajenih razvojnih izazova), kao i procenu stepena razvojnog rizika za dete (mali, srednji i visoki rizici). Utvrđivanjem razvojnog rizika predviđa se postojanje ili povećana verovatnoća nepovoljnog funkcionisanja deteta u svim ili nekim područjima, kao i procena postojanja jednog ili više rizičnih faktora za razvoj deteta. Bitno je sagledati i okolnosti u kojima institucija deluje na dete, kako bi se okolnosti što više prilagođavale potrebama deteta, što je preduslov uspešnog pomaganja i delovanja. Ovaj vid analize podrazumeva uvažavanje rezultata istraživanja u ustanovi (akciona istraživanja, studije slučaja, itd.), na čijim osnovama se razvija preventivna funkcija razvojnog savetodavnog rada (Resman, 2000).

Problem koji veoma često zahteva neposredan savetodavni rad sa decom jeste problem neprilagođenog ponašanja, koje je uglavnom povezano sa procesom socijalizacije deteta, tj. procesom uspostavljanja (ne)primerenih odnosa s okolinom, vršnjacima, vaspitačem. Tako, na primer, oblici agresivnog ponašanja ponekad mogu biti povezani i sa anksioznošću i depresivnošću na dečjem uzrastu, koji se takođe mogu ispoljavati u različitim oblicima ponašanja (povlačenje, nametljivost, regresivno ponašanje, itd.). U svakom slučaju, za uspešan plan savetodavnog delovanja i efikasnu primenu određenih intervencija veoma je važna pravilna procena da li se radi o uobičajenom ponašanju deteta ili o ponašanju koje je izazvano posebnim situacionim okolnostima (Resman, 2000). Na osnovu takve procene, savetodavna služba kreira poseban program za rad sa detetom ili grupom dece. Takav program podrazumeva i izbor različitih aktivnosti – vežbe, radionice, igre mašte, ples, govorne igre i aktivnosti, specifične fizičke aktivnosti, itd. Veoma je važno obezbediti detetovo poverenje, odnosno obezbediti uslove u kojima će dete osetiti da je prihvaćeno i sigurno. S obzirom na to da deca predškolskog uzrasta nemaju dovoljno razvijene verbalne veštine kako bi izrazili sva svoja osećanja i stavove, potrebno je koristiti različite vidove komunikacije i metode koje su primerene za taj uzrast (crteži, igra, kreativni materijali putem kojih dete najbolje može da se izrazi) (Jul i Jensen, 2014; O’Rigan, 2013).

Terapija igrom kao model savetodavnog rada sa decom

Jedan od najprikladnijih modela individualnog savetodavnog rada sa decom jeste *terapija igrom* (Boucher, Downing & Shemilt, 2014; Homeyer & Morrison, 2008; Landreth, 2012; Vernon & Kottman, 2009). Ovaj pristup u radu sa decom zasniva se na Pijažeovoj teoriji kognitivnog razvoja koja pravi razliku između načina na koji deca razumeju i obrađuju informacije i načina na koji to odrasli rade. S obzirom na činjenicu da deca najbolje komuniciraju igrom (Landreth, 2012), korišćenje igre u savetodavnom radu omogućava da se premosti jaz između dečjeg iskustva i osećanja koja iz tog iskustva proizilaze, budući da neka apstraktna osećanja, poput krivice ili ozlojeđenosti, deca u preoperacionalnom stadijumu još uvek nisu u mogućnosti da verbalizuju.

Igra je ključna za rad sa decom iz nekoliko razloga: 1) Igra predstavlja prirodan način komuniciranja kod dece; 2) Igra premošćuje jaz između konkretnog iskustva i apstraktnog mišljenja; 3) Igra deci pruža mogućnost da organizuju svoje svakodnevno iskustvo koje je često komplikovano i suviše apstraktno; 4) Kroz igru deca razvijaju osećaj kontrole (Vernon & Kottman, 2009). Ovakav vid savetodavnog rada pruža deci priliku da isprobaju drugačije uloge i drugačije obrasce ponašanja jer, koristeći fantaziju, deca uče o sebi, ali i o drugima i njihovom pogledu na svet (Homeyer & Morrison, 2008).

Kako bi savetnik mogao da sprovede terapiju igrom potrebno je da razvije sledeće veštine:

1. *Neverbalne veštine.* Terapija igrom se u velikoj meri oslanja na neverbalne veštine. Budući da se igra shvata kao prirodan način komuniciranja kod dece, verbalne veštine postaju manje važne. Neverbalne veštine uključuju fizičku usmerenost ka detetu u svakom trenutku i jasno pokazivanje zainteresovanosti i prijatnosti u radu sa detetom. Osim toga, izuzetno je važno da se odgovori savetnika podudaraju sa osećanjima koje je ispoljilo dete.
2. *Verbalne veštine.* Zbog ograničene jezičke sposobnosti male dece, preporučljivo je da odgovori koje daje savetnik budu kratki i jasni. Suprotno svakodnevnom načinu komunikacije, savetnik bi trebalo da se u potpunosti prilagodi detetu, i to tako da svede svoje odgovore na minimum ukoliko je dete tiho i povučeno, ili da uspostavi interaktivnu komunikaciju ukoliko dete pokazuje veći nivo zainteresovanosti i energičnosti.

Verbalne veštine mogu da se svrstaju u nekoliko kategorija:

- a) Praćenje ponašanja – savetnik daje verbalni odgovor na ponašanje deteta prosto navodeći i imenujući ono što dete posmatra. Praćenjem ponašanja savetnik detetu pokazuje svoju zainteresovanost i prihvatanje.
- b) Odražavanje sadržaja – odražavanje sadržaja zapravo znači parafraziranje onoga što je dete izgovorilo, što detetu omogućuje jasnije razumevanje samog sebe.
- c) Odražavanje osećanja – ova kategorija predstavlja verbalni odgovor na ispoljena osećanja deteta. Na ovaj način deca postaju svesna svojih osećanja i počinju da stižu kontrolu nad njima.
- d) Olakšavanje procesa donošenja odluka i preuzimanja odgovornosti – podrazumeva verbalno podsticanje u vidu predloga i potpitanja, sa ciljem da se dete osamostali u donošenju odluka.
- e) Podsticanje kreativnosti i spontanosti – ova kategorija predstavlja suštinu terapije igrom. Podražavanjem i podsticanjem kreativnosti savetnik šalje poruku detetu da je ono jedinstveno i posebno.
- f) Izgrađivanje samopoštovanja i ohrabrivanje – podrazumeva verbalne podsticaje upućene detetu sa ciljem da se kod deteta razvije osećaj sigurnosti, hrabrosti i samopouzdanja.
- g) Pomoć u uspostavljanju međuljudskih odnosa – terapija igrom omogućuje da se između savetnika i deteta uspostavi čvrsta veza. Upravo ta veza predstavlja model detetu za sve dalje međuljudske veze i odnose.
- h) Postavljanje ograničenja – minimalno ograničenje je potrebno radi razvijanja samodirekcije i samoodgovornosti kod deteta (Vernon & Kottman, 2009).

Sve veštine koje su navedene kao neophodne za individualni rad u osnovi mogu da se primene i u radu sa grupom male dece. Prednost grupnog oblika rada je u tome što pruža mogućnost za uspostavljanje pozitivnih interakcija među decom, što pruža raznovrsnost u pogledu funkcija savetovanja i primene intervencija (bilo da se radi o preventivnim intervencijama, intervencijama sa ciljem pružanja pomoći ili korektivnim intervencijama), kao i što omogućuje učenje uz pomoć drugih (Landreth, 2012; Vernon & Kottman, 2009). Uključivanje roditelja u terapiju igrom se, takođe, pokazalo veoma efektivnim jer ima za efekat osnaživanje odnosa roditelj-dete, a sami roditelji uče da empatički odgovore na potrebe dece i da bolje razumeju njihovu neverbalnu komunikaciju (Homeyer & Morrison, 2008).

Značaj timskog rada i saradnje sa porodicom

Konačno, imajući u vidu da je vaspitna praksa proces, a ne jednokratni čin (Slunjski, 2011), i sam savetodavni rad sa decom ne treba da bude kratkoročni proces usmeren samo na određeni problem i trenutno stanje. On treba da bude usmeren mnogo šire, na anticipaciju detetovog daljeg razvoja i njegove pripreme za efikasnu tranziciju u školu, tj. za adekvatno funkcionisanje u novim i drugačijim razvojnim okruženjima (Krstić i Zuković, 2017). Pritom je važno imati u vidu da pozitivni rezultati nisu mogući bez adekvatne i kontinuirane saradnje savetnika sa vaspitačem i roditeljima. Naime, preduslov kvalitetne i delotvorne pomoći detetu jeste timski rad i saradnja vaspitača, roditelja, pedagoga i drugih stručnih radnika u svim fazama pedagoško-savetodavnog rada, a u cilju povećanja objektivnih pokazatelja za opravdanost preduzimanja pedagoških intervencija. Promovisanje timskog rada omogućava viši nivo posvećenosti ostvarenju postavljenih ciljeva i donošenje zajedničkih odluka, stvaranje klime podržavanja, razumevanja i poverenja, kao i razvijanje osećanja pripadnosti ustanovi (Kostović i Oljača, 2012).

Posebno je bitno pridobiti roditelje za saradnju jer stručna podrška usmerena prema roditeljima, kako ističu neki autori (Kraljević, 2010), nije ništa manje važna nego ona koja se nudi za dete. Međutim, u praksi je često prisutan jaz između onoga što je osmišljeno i ponuđeno i onoga što roditelji žele i što im je potrebno. Razlog ovakvog stanja pojedini autori (Mapp & Hong, 2010) vide kao rezultat neusklađenih temeljnih uverenja o značaju porodice i mogućnostima roditeljskog angažovanja u ustanovi, odnosno kao rezultat stavljanja naglaska na informisanje umesto na građenje odnosa. Često se gubi iz vida da pri polasku deteta u vrtić porodica postaje deo predškolske ustanove, ali i sama ustanova postaje deo porodice (Mihčić i Krstić, 2015). Stoga je važno da profesionalci u predškolskim ustanovama prodube i prošire svoja znanja o partnerstvu sa porodicom, te da osmišljavaju različite aktivnosti i sadržaje koji će maksimalno zadovoljiti potrebe dece, roditelja i ustanove.

Kao oblik saradnje sa porodicama predškolske ustanove često nude savetovalište za roditelje, sa ciljem pružanja podrške roditeljima u vezi sa različitim pitanjima vezanim za razvoj njihovog deteta, ali i za osnaživanje njihovih roditeljskih kompetencija (Ljubetić, 2007; Mihčić i Rajić, 2017; Vlah i Vorkapić, 2011). U tom smislu je veoma važno da predškolska ustanova inicira saradnju sa roditeljima, da kreira uslove u kojima će profesionalci i roditelji otvoreno i iskreno međusobno deliti sve bitne informacije o razvoju i napredovanju deteta, te da podržava aktivno uključivanje roditelja u odlučivanje, proces planiranja intervencija i praćenje napredovanja razvoja deteta (Krstić i sar., 2017; Zuković, 2016).

Pored pružanja usluga i programa iz obrazovnog sistema, sve više se insistira i na jačanju kapaciteta svih profesionalaca u predškolskom sistemu vaspitanja i obrazovanja da pruže podršku porodicama i van dominirajućeg vaspitno-obrazovnog konteksta. Ovakav vid podrške se pokazao posebno efikasnim za funkcionisanje socijalne inkluzije i doživljaja prihvaćenosti i pripadanja dece i porodica dece sa smetnjama u razvoju (Krstić i sar., 2017; Mihić i Krstić, 2015).

Činjenica je da suočavanje roditelja sa detetovim poteškoćama, ma kakvog oblika i nivoa, stvara kod njih osećanje nesigurnosti, straha i teskobe. Takva osećanja najčešće proizilaze iz nedovoljne obaveštenosti o uzrocima, karakteristikama i prognostičkom značaju detetove teškoće, kao i iz nedostatka znanja kako na njih delovati. Ovo je naročito izraženo kod roditelja dece sa smetnjama u razvoju, jer se oni nalaze pred brojnim izazovima vezanim za brigu o detetu, što se reflektuje i na emocionalni nivo, tj. pojavu izuzetno teških emocija koje roditelji doživljavaju (Krstić i sar., 2017; Mihić i Krstić, 2015).

Iako je „roditeljsko razrešenje”, tj. prihvatanje detetovog zdravstvenog stanja, veoma kompleksan proces, treba istaći da prisustvo detetove smetnje u razvoju ne mora nužno prouzrokovati disfunkcionalnost porodice, te je potrebno prevazići često uobičajenu pretpostavku da u tim porodicama nužno postoje nepremostivi problemi (Dyson, 1993; Longo & Bond, 1984, prema: Krstić i sar., 2017). Stoga je u savetodavnom radu sa ovakvim porodicama bitno krenuti od optimističnog stava i upućivati na zdrave porodične snage, naglašavanjem šta treba da nauče i kako da rastu kao porodica. Roditeljima treba pomoći u procesu osveščivanja vlastitih snaga i preuzimanja odgovorne uloge u zastupanju prava deteta, kao i u izboru i učešću u kreiranju odgovarajućih programa za njega (Kraljević, 2010).

Sve navedeno podrazumeva prisustvo otvorene komunikacije, poverenja, međusobnog poštovanja i deljenja iskustava, jer se na taj način ostvaruje interakcija koja osnažuje i roditelje (posebno u trenucima propitivanja i nesigurnosti) i profesionalce (u traganju za načinima zadovoljavanja potreba deteta i očekivanja roditelja).

SAVETODAVNI RAD U ŠKOLI

Karakteristike savetodavnog rada u školskom kontekstu

Filozofija školskog savetodavnog rada zasnovana je na humanističkoj i ekosistemske teoriji razvoja ličnosti koja podrazumeva da se u brizi za adekvatan fizički i psihički razvoj detetove/učenikove ličnosti treba pobrinuti i za uslove tog razvoja. U tom smislu, školski savetodavni rad zahteva, pre svega, adekvatno oblikovanje školske fizičke i socijalne okoline, za šta je neophodan saradnički odnos svih članova kolektiva škole, porodice i šire zajednice (Mavroskufis, 2013; Zuković, 2013). Pored toga, snažan i odlučujući uticaj na celokupnu organizaciju i sadržaj školskog savetodavnog rada ima opšta školska klima, aktuelna školska politika, kao i razumevanje uloge škole u razvoju deteta/učenika (školske doktrine i koncepcije). Osim što je savetovanje neposredno usmereno na rast i razvoj učenika, posredno je usmereno i na oblikovanje efikasnog vaspitno-obrazovnog procesa. Naime, školsko savetovanje treba razumeti kao proces koji sledi iza sklopa programski osmišljenih različitih vaspitno-obrazovnih aktivnosti, odnosno kao proces koji prožima sve sfere vaspitno-obrazovnog rada (Jurić, 2004; Resman, 2000), što znači da svaka škola treba da planira i organizuje savetodavni rad u skladu sa razvojnim planom škole.

Savetodavni rad u školi podrazumeva i timski rad, jer se u njemu na kooperativan način udružuju znanje, veštine i sposobnosti zaposlenih (Kostović i Oljača, 2012) na osnovu čega je moguće pružiti kvalitetniju pomoć i podršku učenicima, učiteljima/nastavnicima i roditeljima. Timski rad obogaćuje sve koji u njemu učestvuju, temelji se na kolegijalnosti i stvara prilike za učenje i razmenu informacija, te omogućava osvetljavanje stanja i analizu problema i određenih situacija sa više različitih stručnih područja i stajališta (Reardon, 1998).

Posmatrano sa aspekta razvoja škole kao institucije, savetodavni rad je moguće podeliti na:

- 1) savetovanje kome je polazište propisani program, a cilj je ostvarivanje tog programa i
- 2) savetovanje koje za polazište ima učenikove razvojne specifičnosti, a cilj je razvoj školske, profesionalne i životne uspešnosti (samorealizacije) učenika (Resman, 2000:130).

Navedena podela je uslovna jer se ova dva područja međusobno prožimaju i preklapaju. U tom kontekstu govori se i o podeli na eksterno (spoljašnje) i interno (unutrašnje) savetovanje.

Eksterno savetovanje karakteriše pomoć koja je usmerena na traženje najkraćih i najdelotvornijih puteva i načina da bi se propisani programi ostvarili, i to od strane spoljašnjih službi, stručnjaka zaposlenih pri institutima, nacionalnim i lokalnim školskim upravama, zavodima. S obzirom na činjenicu da polazište delovanja čine obrazovno-vaspitni program (više ili manje detaljno propisan nastavni plan i program) i zadaci koje škola treba da ostvari, ovakav vid savetovanja često prožimaju konkretne instrukcije, pa je pogodnije govoriti o savetodavno-instruktivnom radu. S druge strane, polazište internog savetovanja jesu vaspitno-obrazovne situacije i nedoumice u kojima se ciljevi nastavnog plana i programa ostvaruju, tj. cilj je podsticanje, podrška i olakšavanje ostvarivanja propisanog u uslovima određene konkretne škole (Resman, 2000).

Činjenica je da i interni savetovani rad ponekad zahteva davanje instrukcija, jer nastavnici često traže i očekuju veoma konkretno rešenje u konkretnim školskim situacijama. Pošto za brojne (često veoma nepredviđene) školske situacije nije moguće dati jasno propisana rešenja, neophodno je pristup određenim problemima i poteškoćama prilagođavati u skladu sa različitim individualnim i situacionim okolnostima. Ono što odlikuje interni savetodavni rad u školi jeste participativno delovanje koje podrazumeva blisku saradnju i podržavajući odnos između svih aktera određenog školskog konteksta. Dakle, eksterni savetodavni rad koji ostvaruju državne prosvetne institucije je više direktivan, dok je interni savetodavni rad u školama više participativan.

Ključni nosilac internog vida savetovanja u našim školama jeste školska savetodavna služba koju najčešće čine stručni saradnici – školski pedagog i školski psiholog, ali može da uključuje i druge stručne profile koji spadaju u domen pomažućih profesija – socijalni radnik, defektolog, logoped, specijalni ili socijalni pedagog. Navodeći prednosti internog u odnosu na spoljašnje savetovanje, neki autori (Trnavac, 1996) upravo ističu značaj školske savetodavne službe čije delovanje donosi veće benefite za školu u celini, jer bolje poznaju organizacione, tehničke i materijalne uslove rada škole, karakteristike učeničke populacije, interesovanja i sposobnosti učenika, stil rada nastavnika i školskih lidera, itd. Osim akademskih i stručnih kompetencija, školski savetnici imaju razvijene kompetencije za vođenje konstruktivnih razgovora sa učenicima, roditeljima i kolegama, tj. „kompetencije u pedagoškim odnosima” (Jul i Jensen, 2014), koje su neophodne da savetovanje zaista bude „odnos pomaganja i razumevanja” kroz koji se razvijaju integritet i lična odgovornost (Jull, 2013).

Uloga školske savetodavne službe

Određenje uloge školske savetodavne službe uglavnom osciluje na liniji razgraničenja odnosa između savetovanja u užem smislu (ličnog savetovanja) i savetovanja u širem smislu (školskog savetovanja). Tačnije, dileme nastaju oko pitanja da li u školi treba razvijati savetodavne službe tzv. ličnog savetovanja, usmerenog pre svega na razvoj učenika/pojedinca ili grupe učenika, ili treba razvijati takve savetodavne službe čije će delovanje biti dominantno usmereno na razvoj škole kao institucije. Odgovor na ovo pitanje treba tražiti u integraciji ova dva segmenta, što znači da školsko savetovanje treba da bude sinteza direktnog, neposrednog savetodavnog rada sa učenicima i rada na oblikovanju uslova za unapređenje svih segmenata obrazovno-vaspitnog procesa u školi. Da bi se to ostvarilo, školska savetodavna služba mora da bude otvorena, ne samo za učenike, već i za učitelje/nastavnike, roditelje i rukovodstvo škole (Zuković, 2016a). Takav pristup omogućava da se u procesu savetovanja razvijaju saradnički, partnerski odnosi, zasnovani na osećaju poverenja, ali i zajedničke odgovornosti (Vernon & Kottman, 2009). U tom smislu, u literaturi (Resman, 2000) se ističe da savetodavni rad u školi čine tri procesa koja se veoma često prepliću i prožimaju, a koji značajno određuju i ulogu školske savetodavne službe – savetovanje u užem smislu, konsultovanje i koordinisanje.

Savetovanje u užem smislu je vrsta delatnosti (pomoći) koju školska savetodavna služba obavlja s pojedinim učenicima, sa manjim grupama učenika ili sa odeljenjem u celini. Tu se ubraja i svaka vrsta pomoći koja je usmerena na rešavanje problema i pitanja zbog kojih se učenici neposredno obraćaju savetniku, a tiču se njihovog školskog rada (učenja), te različitih ličnih i socijalnih problema, a sve u cilju njihovog osposobljavanja za samostalno rešavanje problema i prepreka. U središtu savetodavne uloge je poznavanje čovekovog razvoja i njegove ličnosti, intra- i interpersonalnih odnosa, procesa prihvatanja odluka i rešavanja problema, vođenja savetodavnog procesa u individualnom i grupnom obliku, i naročito, uspostavljanje poverenja.

Konsultovanje je sarađivanje školske savetodavne službe sa „trećom strankom”, tj. sa roditeljima, učiteljima/nastavnicima, rukovodstvom škole i drugima kojima je u prvom planu briga za učenike. Reč je o svim osobama koje posredno ili neposredno imaju uticaj na učenike i kojima su važni njihov napredak i razvoj. U toj ulozi stručni saradnik/savetnik se s njima stalno konsultuje, pomaže im u razmišljanju, rešavanju problema i traženju odgovara na pitanja kako biti uspešniji u radu s pojedincima ili grupom učenika. Pomaže im u usvajanju znanja, pojedinih

veština i sposobnosti, upoznavanju deteta/učenika, objektivnom ocenjivanju rada pojedinca ili odeljenskih kolektiva, u vođenju procesa učenja, u podizanju samosvesti i samopouzdanja, te optimističnog pogleda na obrazovno-vaspitni rad.

Koordinisanje je proces u kojem školska savetodavna služba preuzima inicijativu i podsticaj u organizovanju i vođenju pojedinih aktivnosti. Reč je najčešće o programima koji su vezani za rast, razvoj, život i rad pojedinca ili grupa učenika. U ovoj vrsti delovanja, koja je zasnovana na stanovištu da adekvatan razvoj ličnosti podrazumeva menjanje i prilagođavanje socijalne okoline, dolazi do izražaja uloga savetnika kao inicijatora i pokretača promena. Očekuje se da savetnik preuzme lidersku ulogu u različitim timovima, te da inicira realizaciju različitih projekata i obrazovnih programa za učitelje/nastavnike i roditelje. Koordinisanje se, međutim, ne ograničava samo na programe i aktivnosti unutar škole, već i na one aktivnosti (na primer, upis dece u prvi razred, profesionalno savetovanje i sl.) koje zahtevaju saradnju i bliže povezivanje škole sa drugim institucijama i lokalnom zajednicom (Resman, 2000: 60–61).

Značajno je napomenuti da određenu poteškoću u ostvarivanju uloge školske savetodavne službe mogu predstavljati pogrešna, tj. neadekvatno formirana uverenja nastavnog osoblja o savetodavnom radu. Naime, nastavnici ponekad negativno doživljavaju savetodavni rad smatrajući da učenici to koriste kao način da, barem na kratko, izađu iz učionice i izbegnu neke nastavne aktivnosti. S druge strane, prisutna je i pojava da nastavnici očekuju da školska savetodavna služba reši sve probleme koje oni sami imaju u uspostavljanju odnosa sa učenicima (pre svega kada je reč o disciplini na času). Ovakva uverenja mogu da osujete saradnički odnos između savetodavne službe i nastavnog osoblja, pa je veoma važno raditi na edukaciji nastavnog osoblja o tome šta je cilj savetovanja i gde postoji prostor za saradnju i njihovo zajedničko delovanje (Vernon & Kottman, 2009; Zuković, 2016a). U tom smislu, stručnjaci koji su se bavili proučavanjem uloga i osobina školskih savetnika (prema Vernon & Cotman, 2009) ukazuju na određene sposobnosti koje treba da poseduje školski savetnik, a čiji sinergetski efekat omogućava da školsko savetovanje bude prihvaćeno kao neodvojivi deo opšteg razvoja škole. Te sposobnosti svrstane su u tri šire kategorije:

I Utemeljenje sebe – Ova kategorija obuhvata četiri važna segmenta: 1) bazične vrednosti; 2) uverenja; 3) profesionalni identitet i 4) viziju. To znači da školski savetnik treba da razvija obrasce ponašanja koji su u skladu sa njegovim uverenjima i osnovnim životnim vrednostima, te da na toj osnovi gradi čvrst profesionalni identitet koji nije usko postavljen. Pritom treba da razume i podstiče

promene, što podrazumeva prisustvo vizije o tome kakva bi škola trebala biti, i kako tome može da doprinese savetodavani rad.

II *Ostvarivanje vizije* – razumevanje sebe i razumevanje promene formira osnovu za ostvarivanje vizije, što zahteva razvijenost sposobnosti za: 1) proučavanje školske kulture; 2) ponašanje u skladu sa kontekstom; 3) dizajniranje razvojnog kurikuluma; 4) vođenje učenika u učionicama; 5) facilitaciju grupa; 6) savetovanje pojedinaca; 7) izgradnju partnerstava; 8) zastupanje dece. To znači da školski savetnik treba da zna kako funkcioniše njegova škola i koje su specifičnosti školske kulture (ritam, vrednosti, različite perspektive i stilovi rada, implicitna pravila, uloge, itd.), te da u skladu sa tim razvija svoj kurikulum savetovanja koji podrazumeva prisustvo i ostalih navedenih sposobnosti. Ovakav pristup omogućava da savetnik kreira adekvatan odnos sa nastavnicima, rukovodstvom i drugim školskim osobljem, učenicima i roditeljima, da bude višestruko profesionalan i da vrši uticaj na menjanje škole u pravcu koji obogaćuje živote učenika i svih aktera školskog života.

III *Ostajanje u toku* – Da bi se ostvarilo sve gore navedeno, značajno je da savetnik poseduje i sposobnosti za: 1) planiranje, organizovanje i istrajavanje i 2) omogućavanje sveobuhvatnog delovanja. Naime, planiranje, organizovanje i istrajavanje omogućava anticipaciju narednih koraka, organizovanje raspoloživih resursa i snaga da se preduzmu ti koraci, što obezbeđuje uslove za sveobuhvatno i efikasno savetodavno delovanje.

Praksa školskog savetovanja – od individualnog ka integrativnom modelu

Navedene karakteristike savetodavnog rada i uloge savetnika u školi impliciraju stanovište da školska savetodavna služba treba da bude integrativni deo školskog kolektiva, tj. da program savetodavnog rada treba da bude sastavni deo školskog programa (kurikuluma), da polazi od potreba škole u celini, kao i od potreba svih aktera školskog života pojedinačno. Međutim, činjenica je da savetovanje u školi predstavlja veoma široku oblast delovanja za koju ne postoji precizno definisan program rada, već se uglavnom bazira na opštim teorijskim konceptima i smernicama o efikasnom i efektivnom savetodavnom delovanju. Ovakvo stanje često rezultira i različitim praksama, koje same po sebi mogu biti efikasne, ali koje se ponekad ne uklapaju u savremeni koncept razvoja škole. Tako je, na primer, u školama često prisutan „tradicionalni etos školskog savetovanja”, odnosno individualni model savetovanja koji se bazira na konceptu da određeni problem „boravi u okviru pojedinca” (Bor et al., 2002). Primena ovakvog modela

dovodi do toga da individua (najčešće učenik) bude u fokusu savetodavnog rada, a da se pritom ne vodi dovoljno računa o značaju uključivanja, za učenika značajnih, drugih osoba. Individualno situiranje problema, takođe, ne pruža dovoljno mogućnosti da se efekti savetodavnog rada reflektuju na unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada i školske klime.

Zato se sve više teži ka modelu koji odlikuje „etos sistemskog školskog savetovanja”. Reč je o integrativnom modelu u kojem se određeni problem posmatra kao deo šireg konteksta, te se savetodavni rad usmerava i na sistem kao celinu, na veze i odnose u određenom sistemskom okruženju. Ovakva praksa podrazumeva saradnju školskog savetnika sa različitim akterima školskog života (učenici, nastavnici, uprava škole, roditelji). Dakle, problem pojedinca se dovodi u vezu sa drugima koji su povezani sa korisnikom savetovanja (Bor et al., 2002). To ne znači da će sve te osobe biti uključene u proces savetovanja, ali će se tokom savetovanja razmatrati njihov uticaj na korisnika savetovanja. Suština je u tome da se savetovanje situira iznad očiglednog problema – razmatra se širi društveni kontekst, što zahteva uvažavanje ekosistemskog pristupa koji, polazeći od principa cirkularne kauzalnosti, sugeriše da ponašanje i razvoj deteta/učenika treba sagledati kroz međuodnos i dinamiku najmanje tri sistema (npr. dete/učenik, porodica, škola (Bor et al., 2002; Zuković, 2012). Korišćenje ovakvog okvira pomaže da se sagledaju odnosi na različitim relacijama (porodica-škola, škola-učenik, porodica-dete) koji potencijalno mogu biti izvori problema, te da se savetodavno delovanje i određene intervencije usmere na više različitih nivoa.

Činjenica je da se savetovanje, u različitim oblicima i sa različitim subjektima, odvija svakodnevno na nivou škole. Ovakav način rada često može da pređe u rutinu, ali koja ne mora nužno da znači nešto negativno, jer rutina može da pomogne da se razviju određene strategije u savetodavnom radu. S druge strane, savetovanje treba da odlikuje fleksibilnost i inovativnost, jer je svaka školska situacija koja zahteva savetodavni rad jedinstvena i drugačija. Ovakav pristup je posebno važan u momentima kada se u školi dese neočekivani, incidentni događaji ili određene traumatične situacije. U takvim situacijama, pored savetnika, veoma je važna i adekvatna reakcija ostalih članova školskog kolektiva, odnosno pripremljenost škole u celini da prevaziđe datu situaciju kroz adekvatno korišćenje resursa unutar institucije, ali i kroz saradnju sa relevantnim službama u zajednici (institucije socijalnog rada i socijalne zaštite, bolnice, specijalizovana savetovališta, itd.) (Bor et al., 2002). Školski savetnici su najkompetentniji za obavljanje ovakve delatnosti i najčešće su prve osobe koje su uključene u ovakve situacije, te je zaista

neophodno da oni budu pokretači i preventivnih i interventnih aktivnosti (Javornik Krečić et al., 2013).

Sve ovo potvrđuje stanovište o značaju integrativnog modela, tj. etosa sistemskog savetovanja. Primena ovakvog modela omogućava da školsko savetovanje postane dinamičan proces koji se usredsređuje na obrasce ponašanja, odnose i osećanja, na način koji omogućava da određeni problemi ili poteškoće budu stavljeni u novi okvir koji će dovesti do njihovog prevazilaženja, kao i da individue, grupe ili škola u celini budu osnaženi da se na adekvatan način suočavaju sa potencijalnim problemima i u budućnosti (Bor at al., 2002).

Teorijski pristupi u školskom savetovanju

U drugom poglavlju ove knjige opisani su različiti teorijski pristupi u savetovanju koji mogu biti dobra polazna osnova ili okvir za obavljanje savetovanja i u školskom kontekstu. Međutim, pregled studija koje se bave školskim savetovanjem (Bor at al., 2002; Brasher, 2009; Corey, 2004; Njuel i Džefri, 2002; Selekman, 1997; Sklare, 2005; Vernon & Kottman, 2009) pokazuje da su se neki od pristupa pokazali naročito pogodnim za primenu na nivou školskog okruženja. Posebno se ističe pogodnost primene nedirektivnog (na osobu usmerenog) savetovanja i kratkog (na rešenje usmerenog) savetovanja, kao i savetovanja zasnovanog na konceptima transakcione analize koje se pokazalo kao efikasan pristup za upravljanje odeljenskom zajednicom.

Imajući u vidu ranije navedene karakteristike ovih teorijskih pristupa u savetovanju, može se reći da pogodnost njihove primene u školskom savetovanju proizilazi, pre svega, iz činjenice da stručni saradnici, kao nosioci savetodavne delatnosti u školi, rade sa velikim brojem učenika, a pritom u opisu svog posla imaju predviđene i brojne druge aktivnosti koje indirektno podrazumevaju i savetovanje, ali ne kao dominantnu delatnost. Ovakvo stanje zahteva kraće i što je moguće produktivnije savetodavno delovanje koje se temelji na prepoznavanju snaga i potencijala korisnika savetovanja i njihovom usmeravanju ka što efikasnijem prevladavanju određenih poteškoća.

Primena nedirektivnog (na osobu usmerenog) savetovanja u školi

Kao što je već istaknuto, suština savetodavnog rada u školi jeste pružanje posredne i neposredne pomoći i podrške učenicima u njihovom rastu, razvoju i školskom napredovanju. Naglašeno je, takođe, da savetovanje, konsultovanje i koordiniranje predstavljaju tri temeljne funkcije školskog savetodavnog rada, te da

sve zajedno treba da doprinesu celovitom razvoju i učenika i škole u celini. Međutim, suštinsko pitanje odnosi se na to da li su aktivnosti školskog savetovanja usmerene na prilagođavanje deteta/učenika školi i njenim zahtevima, ili su usmerene na prilagođavanje škole i njenog programa detetu/učeniku i njegovim razvojnim potrebama. Praksu koja podržava prilagođavanje učenika školi i njenim zahtevima karakteriše direktivni (usmeravajući) pristup savetovanja, dok praksa savetovanja koja polazi od samih učenika i njihovih razvojnih potreba ima karakteristike nedirektivnog savetovanja.

Prema Rodžersovoj teoriji nedirektivnog savetovanja, savetnik treba da poseduje određene osobine i veštine koje obezbeđuju stil rada koji je vrlo prilagodljiv kako za individualan rad tako i za rad u manjim grupama, rad sa čitavim odeljenjem, rad sa roditeljima i nastavnicima. Nedirektivno savetovanje podrazumeva pristup u kojem savetnik nije osoba koja ima sve odgovore, već stručnjak koji stvara atmosferu da korisnik savetovanja preispita sopstvene potencijale i mogućnosti za rešavanje određenog problema. Da bi se to postiglo neophodno je da savetnik pokaže da mu je stalo do korisnika savetovanja, da ga bezrezervno prihvata, pri čemu se uzdržava od vrednosnog procenjivanja kako bi izbegao stvaranje otpora kod korisnika savetovanja (Kondić i sar., 1998; Rozenberg, 2006). Nedirektivni pristup u savetovanju je suštinski humanistički orijentisan, tj. baziran na poverenju u čoveka i u njegovu sposobnost da na konstruktivan način raste i razvija se (Janković, 2004), te je kao takav našao svoju široku primenu u školskom savetovanju, posebno kada je reč o savetodavnom radu sa učenicima.

Rad sa pojedincem/učenicom. U školskom savetodavnom radu dete/učenik je uvek na prvom mestu. Međutim, potrebno je uvažiti činjenicu da je svaka individua neizostavno povezana sa velikim brojem spoljašnjih faktora i uticaja, kao što su kulturno okruženje i socijalno poreklo osobe, što takođe treba uzeti u obzir prilikom procesa savetovanja (Vernon & Kottman, 2009). Savetodavni rad sa učenicom se najčešće odvija na zahtev i preporuku neke odrasle osobe, dok su situacije kada učenik samoinicijativno dolazi na savetovanje znatno ređe. Bez obzira na čiju inicijativu je započet savetodavni proces, savetnik treba da uspostavi takav odnos koji će uveriti učenika da je vreme koje provodi kod savetnika samo njegovo, da može da ga provede na način koji njemu najviše odgovara, uz maksimalnu podršku od strane savetnika (Jurić, 2004; Vernon & Kottman, 2009). Preporučuje se da u savetodavnom radu uvek bude jasno određen vremenski okvir, a da se, po potrebi, sa učenicima blagovremeno uspostavi dogovor o kontinuiranom savetodavnom radu. Prostor u kojem se savetodavni rad odvija treba da bude sigurno i prijatno mesto (Vernon & Kottman, 2009).

Polazeći od principa безусловnog prihvatanja korisnika savetovanja, neophodno je stvoriti atmosferu poverenja u kojoj je ispoljavanje čak i vrlo negativnih emocija dozvoljeno i prihvatljivo, što će onda podsticati i viši nivo ispoljavanja pozitivnih emocija. Ova osećanja savetnik treba da prepozna i da adekvatno odgovori na njih (Kondić i sar., 1998; Vernon & Kottman, 2009). Na osobu usmeren pristup naglašava značaj dva podjednako važna faktora – verbalno savetovanje i umetnost izražavanja. Ukoliko učenik oseća potrebu da se izrazi verbalnim putem, u tom slučaju savetnik treba sa njim da uspostavi verbalnu komunikaciju. Međutim, veliki broj učenika se oseća sigurnije, slobodnije i opuštenije kada se izražava kroz slikanje, fotografiju, kroz stvaranje. Tvorac ovog pristupa Rodžers i njegove pristalice zalagali su se izbegavanje davanja gotovih „zadataka” korisniku savetovanja. Umesto toga, preporučuje se mogućnost davanja slobode izbora korisniku savetovanja na koji način će provesti vreme predviđeno za savetovanje, uz pregršt materijala, koje korisnik savetovanja može slobodno da koristi za samoizražavanje. Na ovaj način se obezbeđuje sloboda izbora koja je za učenike toliko značajna – da li će da se upuste u verbalnu interakciju sa savetnikom, ili će da se izraze i otvore koristeći neka druga sredstva. Upravo ta sredstva često i služe da se učenik oslobodi nervoze i upusti u verbalnu komunikaciju (Vernon & Kottman, 2009).

Rad sa grupom učenika. Primena nedirektivnog pristupa u grupnom obliku savetovanja je vrlo efikasna jer su učenici često spremniji da se otvore vršnjacima nego odraslima. Kada su među vršnjacima učenici mnogo lakše razmenjuju probleme, razvijaju osećaj pripadnosti grupi, dobijaju brojne povratne informacije usled intenzivnije razmene emocija, u odnosu na individualni rad. Ono što karakteriše pristup nedirektivnosti u grupnom radu sa učenicima jeste uloga savetnika koji se uključuje u grupu i vrši „kontrolu” aktivnosti, ali vodi računa o tome da svi članovi grupe dobiju mogućnost da iznesu vlastito viđenje neke situacije ili problema, i da preuzimaju odgovornost za grupnu dinamiku, proces rada i ishode (Jurić, 2004; Vernon & Kottman, 2009). Cilj je razvijanje kulture razumevanja, koja neće uvek dovesti do rešavanja konflikata ili nekih problemskih situacija, ali koja će otvoriti mogućnost za prihvatanje osećanja (validacija), a samim tim i do uspostavljanja čvršćih unutargrupnih veza, brige za druge, posvećenosti, prihvaćenosti i poverenja (Kostović i Oljača, 2012).

Rad sa roditeljima i nastavnicima. Značajan deo svog vremena deca/učenici provode u društvu neke odrasle osobe, roditelja ili nastavnika. Upravo iz ove činjenice proizilazi zadatak za savetnike da uspostave blisku saradnju sa roditeljima i nastavnicima, kako bi sam proces savetovanja bio uspešan. Pritom se pedagoško

obrazovanje roditelja posmatra kao ključni element. Preporučljivo je da se roditelji što ranije uključe u rad u školi i da prihvate da škola nije nešto što se dešava mimo njihovih života, već da je deo ukupnog ponašanja porodice u kojoj žive. Veće su šanse da će motivacija roditelja za saradnju biti na višem nivou na samom početku školovanja njihove dece, pa ih zato treba na vreme i na adekvatan način uključivati u dešavanja u školi (Zuković, 2013). Na taj način se stvara dobra osnova za dalju saradnju na različitim nivoima, što podrazumeva i njihovu spremnost da sarađuju sa školskom savetodavnom službom.

Ništa manje važna nije ni saradnja savetnika sa nastavnim osobljem. Ova saradnja, ukoliko je uspešna, osigurava zajednički okvir za razvoj i primenu veština kao što su aktivno slušanje, odražavanje emocija, davanje izbora, itd. (Vernon & Kottman, 2009). Preuzimanje uloge savetnika kao „kritičkog prijatelja” jeste dobar način da savetnik ostvari efikasnu saradnju sa nastavnim osobljem. Preuzimanjem ovakve uloge savetnik pomaže svojim kolegama da postanu „refleksivni praktičari”, ali i da prevaziđu određene stresogene situacije koje mogu da dovedu do sindroma „profesionalnog sagorevanja”, koji je često prisutan među profesionalcima koji rade u školama (Domović, Martinko i Jurčec 2010; Martinko, 2010).

Primena kratkog (na rešenje usmerenog) savetovanja u školi

Na rešenje usmereno kratko savetovanje, koje je zasnovano na ideji o pomeranju fokusa u savetodavnom radu sa modela deficita i patologije ka isticanju onoga što funkcioniše u ljudskim životima, svoju veliku primenljivost dobilo je u kontekstu školskog savetovanja koje usmerava pažnju na celovit proces razvoja deteta/učenika. Primena ovog pristupa u školskom savetovanju ima nekoliko prednosti:

- 1) Pristup pruža koristan okvir za viđenje individualnih problema, problema malih grupa, razreda i celokupne škole;
- 2) Školsko osoblje može lako da razume i primeni jezik kratkog savetovanja;
- 3) Kratko savetovanje naglašava ljudske snage i resurse, više nego nedostatke, što omogućava da učenici mogu da dosegnu svoje ciljeve i da budu motivisani (Vernon & Kottman, 2009).

Brojni autori (Brasher, 2009; Chan, 2000; Janković, 2004; O’Rigan, 2013; Sklare, 2005; Sobhy & Cavallaro, 2010) ukazuju na organizacione i funkcionalne prednosti kratkog, na rešenje usmerenog savetovanja u školi. Naime, u slučaju kada se savetovanje sprovodi u školi koja ima više stotina učenika, i skoro dvostruko više roditelja, veoma je teško da jedan savetnik, pored svih ostalih poslova, uspe da vodi dugotrajne procese savetovanja. Pored vremenskog aspekta i velikog broja

korisnika, ističe se i činjenica da neke složenije pristupe savetovanju ponekad nije moguće sprovesti na populaciji školske dece, posebno kada je reč o nižem nivou osnovnog obrazovanja jer deca/učenici na ovom uzrastu nemaju dovoljno kognitivnih kapaciteta i kompetencija za razumevanje i sprovođenje određenih promena životnog stila, aktivnosti i ponašanja. Ono što ovaj pristup čini posebno pogodnim za primenu u školskom kontekstu jeste činjenica da problemi koji se pojavljuju najčešće nemaju duboku patološku strukturu i nisu vremenski dugotrajno ukorenjeni, te brze i jednostavne intervencije mogu dati dobre rezultate i biti dobro motivaciono sredstvo i za korisnike savetovanja, i za same školske savetnike.

Ciljevi savetovanja. Pristalice ovog pristupa smatraju da je postavljanje ciljeva savetovanja veoma važan proces koji pomaže korisniku savetovanja da se pomakne od stanja u kome je trenutno u željeno stanje u budućnosti, i zbog toga ciljevi treba da budu: a) izraženi pozitivno, b) značajni za korisnika savetovanja, c) pod kontrolom korisnika savetovanja, d) specifični i konkretni, e) kratkoročni i f) mali (dostižni) (Bor et al., 2002; Vernon & Kottman, 2009). To znači da školski savetnik i korisnik savetovanja (učenik, nastavnik, roditelj...) međusobno pregovaraju o ciljevima savetovanja, odnosno da savetnici treba da pomognu u postavljanju ciljeva, a ne da oni budu nametnuti korisniku savetovanja (Sklare, 2005; Sobhy & Cavallaro, 2010). Kada, na primer, savetnik pomogne učeniku da postavi ciljeve koji su za njega značajni, on će biti naklonjeniji savetniku i više će mu verovati. Takođe, veoma je važno da ciljevi savetovanja budu smisleni kako bi korisnik savetovanja bio motivisan za njihovo postizanje. Zato kratko savetovanje u školskom kontekstu kreće od onoga za šta je učenik motivisan, ne od onoga što mi mislimo da je najbolje za učenika.

Proces promene i faze savetodavnog procesa. Primena modela kratkog savetovanja, usmerenog na rešavanje problema, ima četiri prepoznatljive faze:

- 1) Jasna definicija problema u konkretnim terminima;
- 2) Istraživanje ranijih načina rešavanja problema;
- 3) Jasna definicija konkretne promene koja želi da se postigne;
- 4) Izrada i primena plana stvaranja promene (Vernon & Kottman, 2009).

Kratko savetovanje ne treba bude usmereno na analizu problema, već na traganje za potencijalnim rešenjima, i to kroz proces traganja za izuzecima u cilju fokusiranja na nešto što nije problem (Brasher, 2009). To se može postići putem pitanja: „Kada ovaj problem nije problem?”. Kada su pronađeni izuzeci za problem, ostalo vreme se koristi za ispitivanje šta je učenik radio do sada kako problem ne bi bio problem. Suština je u tome da učenik iskusi problem na drugačiji način i da

shvati da se problem može menjati tokom vremena. Pritom je važno imati u vidu da je učenik deo šire socijalne mreže (roditelji, rođaci, vršnjaci) koja oblikuje njegovo ponašanje, te da, ukoliko učenik treba da promeni svoje obrasce ponašanja, i druge njemu bliske osobe bi trebale da usvoje drugačije načine odnosa sa učenikom. Stoga je u savetodavnom radu sa učenicima često potrebno uključiti osobe iz bliskog okruženja, jer takva vrsta socijalne podrške može biti pomoć u dolaženju do željenih promena (Bor et al., 2002). U tom smislu, školski savetnici učeniku mogu postavljati sledeća pitanja: „Kada misliš na ljude u ovoj školi (ili iz tvog okruženja), ko su tri osobe koje bi ti pomogle sa ovim problemom?“, „Da li se slažeš da pitam to troje ljudi da li žele da ti pomognu da napraviš promenu koju želiš?“ (Vernon & Kottman, 2009).

Pored navedenog, stručnjaci (Murphy, 2008) ukazuju na glavne zadatke kratkog savetovanja u školi:

1. Uspostavljanje kooperacije, menjanje fokusa u odnosima – prići učeniku s poštovanjem, uvažavajući njegovu percepciju problema (Na primer: „Ne čudi me što te je to uznemirilo.“).
2. Razjašnjavanje problema i relevantnih detalja – definisanje problema, istraživanje relevantnih detalja problema i mogućih rešenja, kao i uvažavanje viđenja učenika o tome kako mu savetovanje može pomoći (Na primer: „Šta je potrebno da se desi da bi se stanje u školi poboljšalo?“).
3. Definirati jasan i značajan cilj – pomaganje učeniku da identifikuje cilj koji će biti jasan, realan, pozitivan, u skladu sa onim što je poželjno. Zato je potrebno postavljati pitanja koja impliciraju pozitivan ishod (Na primer: „Kako ćeš to uraditi?“, a ne „Zašto ćeš to uraditi?“; „Kada se ovo desi...“, a ne „Ako se ovo desi...“).
4. Promena perspektive sagledavanja problema – ohrabrivati učenika da drugačije pristupi određenom problemu, predlaganjem alternativnih interpretacija i objašnjenja (Na primer: „Ovo izgleda ne funkcioniše, pa zato razmišljam o tome da to uradiš na drugačiji način.“).
5. Evaluacija i ohrabrivanje napretka – procena napredovanja, ne samo od strane učenika, nego i od strane roditelja, nastavnika. Potrebno je, takođe, pohvaliti svaki napredak i time osnažiti učenika za dalje napredovanje (Na primer: „Kako si uspeo da napraviš ovakvo poboljšanje?“; „Šta sada misliš o sebi?“).

Individualno savetovanje. Kratko savetovanje je najprimenljivije u individualnom savetovanju. Kada rade sa pojedincima, savetnici imaju u ponudi mnoštvo tehnika i strategija koje mogu da odaberu (Selekman, 1997; Vernon &

Kottman, 2009). Tako, na primer, postavljanjem čarobnog pitanja (npr. „Kada ja mahnem ovim čarobnim štapićem problemi koje imaš će nestati. Kakav bi bio tvoj život kada bi se to desilo?“) otvaraju se nove mogućnosti, tj. uslovi da se učenik fokusira na budućnost, a ne samo na problematičnu prošlost ili sadašnjost. Pored toga, poželjno je tragati za izuzecima (npr. „U kojim situacijama bi ipak uradio svoj domaći odmah, čak iako si u iskušenju da ga odložiš?“), kao i koristiti skale kako bi učenik opisao promene u ponašanju ili osećanjima (npr. „termometar“ – 100 stepeni – veoma, veoma besan, 0 stepeni – smiren, odnosno nimalo besan) kako bi pomogao učeniku da uoči postepene promene.

Prilikom primene ovog pristupa u individualnom savetodavnom radu treba voditi računa o sledećem:

- fokus savetodavnog rada ne treba da bude na problemima, već na otvaranju mogućnosti koja vode do rešenja problema;
- kroz razgovor treba tragati za resursima, sposobnostima, veštinama i snagama korisnika savetovanja;
- svrha savetovanja nije prevashodno usmerena ka rešenju problema (iako je konkretan ishod uvek dobrodošao), već ka pružanju pomoći i podrške da korisnik savetovanja izađe iz pozicije u kojoj se našao;
- ciljeve savetovanja treba zajednički da postave savetnik i korisnik savetovanja;
- odnos između savetnika i korisnika savetovanja treba da bude kooperativan (Bor et al., 2002: 19).

Grupno savetovanje. Za razliku od primene u individualnom savetovanju, kratko savetovanje je u nešto manjoj meri zastupljeno u radu sa grupama učenika. Većina grupa u kratkom savetovanju je modelovana posle rada sa pojedincima, i u takvim situacijama uglavnom je reč o posrednom delovanju na druge. Takođe, u ovakvom vidu kratkog savetovanja ponekad je nejasno koliki deo procesa vođstva ima lider grupe, a koliki učenici. Stručnjaci (Bor et al., 2002; Vernon & Kottman, 2009) smatraju da je veoma važno da sagledavanje rešenja i problema bude podeljeno sa svim članovima grupe, jer onda članovi grupe imaju mogućnost da upotrebe svoje veštine. Zato je veoma bitno da grupno savetovanje podržava razvoj samopoštovanja svakog člana grupe, ali da se uvaži i poštuje kulturno poreklo članova grupe.

Primena u učionici. Kratko savetovanje može biti veoma efikasan način za prevazilaženje određenih problema na nivou odeljenja. Pored školskog savetnika, ovakav vid savetovanja mogu da koriste i nastavnici (odeljenske starešine), što zahteva razvijene kompetencije za vođenje kratkog savetovanja. Najvažnije je da su

nastavnici spremni da izmene način interakcije sa učenicima, da ih nauče kako da rešavaju problem i da obezbede uslove u kojima će se učenici osećati sigurno. Isto kao i u individualnom ili grupnom radu, kratko savetovanje u učionici treba da bude vođeno kroz postavljanje jasnih, direktnih pitanja: „Šta je problem?“, „Šta je do sada urađeno da bi problem bio prevaziđen?“, „Da li su dosadašnja rešenja činila problem većim ili manjim?“, „Šta je još moguće učiniti kako bi problem prestao da bude problem?“. Navedena pitanja mogu da postanu opšti okvir koji će biti vodilja da svi akteri školskog života (školski savetnici, nastavnici, rukovodstvo i učenici) misle u pravcu rešavanja problema (Bor et al., 2002; Selekman, 1997; Vernon & Kottman, 2009).

Strategije u radu sa nastavnicima i roditeljima. Kao što je već pomenuto, kratko savetovanje temelji se na sistemskom načinu mišljenja, tj. na stanovištu da rad na promeni ponašanja učenika podrazumeva i promenu ponašanja značajnih drugih u njegovom okruženju, pre svega, nastavnika i roditelja. Međutim, činjenica je da nastavnici i roditelji mogu pokazati otpor prema procesu savetovanja. Zato je veoma važno pridobiti nastavnike i roditelje i ukazati im na prednosti ovakvog načina rada sa učenicima (npr. pomagati im da tragaju za izuzecima, odnosno usmeriti ih da gledaju na pozitivne promene, da otkrivaju da neke stvari nisu uvek problem) (Chan, 2000; Selekman, 1997; Vernon & Kottman, 2009).

Primena kratkog savetovanja pokazala se kao veoma korisna strategija i za razvoj čitavog školskog okruženja. Na primer, radeći sa učenicima koji doživljavaju vršnjačko nasilje, školski savetnik može da dobije brojne informacije o odnosima na različitim nivoima, o školskoj klimi u celini, te da na osnovu takvih saznanja inicira različite aktivnosti koje bi išle u smeru kreiranja „škole usmerene na rešenje“ (Brasher, 2009).

Primena transakciono-analitičkog savetovanja u školi/učionici

Koncepti transakciono-analitičke teorije su se pokazali kao veoma pogodni za primenu u školskom savetodavnom radu, a posebno u radu sa učenicima, jer doprinose unapređenju individualnih potencijala u različitim oblastima života. Njeni koncepti mogu se koristiti kao alat za upravljanje odeljenskom zajednicom, ali i u radu savetodavne (pedagoško-psihološke) službe za najrazličitije probleme sa kojima se učenici susreću – prevazilaženje problema u komunikaciji i interakciji sa drugima, poboljšanje odnosa sa porodicom i okolinom, kao i za bolje razumevanje samog sebe, tj. za rad na ličnom rastu i razvoju (Berger, 2000; Stjuart i Džoins, 2011).

U osnovi transakciono-analitičkog savetovanja nalaze se tri filozofske postavke: 1) Ljudi su OK; 2) Svako je sposoban da misli; 3) Ljudi sami odlučuju o svojoj sudbini i te odluke se mogu promeniti (Njuel i Džefri, 2011: 23). Posmatrano u odnosu na učeničku populaciju, navedene postavke je moguće sagledati na sledeći način:

- Svi učenici su OK.
- Učenici su sposobni da razmišljaju o svom ponašanju i da preuzmu odgovornost za njega.
- Učenici su sposobni da samostalno donose odluke o svom životu i da menjaju svoje ponašanje.

Ovakav pristup ukazuje na značaj uvažavanja potencijala učenika za promenu, a bazira se na ključnim konceptima transakcione analize – životne pozicije i stroukovi, a koje je moguće usmeravati na nivou škole ili odeljenja.

Životne pozicije predstavljaju čovekova bazična uverenja o sebi i drugima, a koja mu služe da opravda svoje odluke i postupke. Činjenica je da deca/učenici od ranog detinjstva razvijaju čvrste pretpostavke o sebi i drugima, kao posledicu načina na koji su se njihovi roditelji i značajni drugi ophodili prema njima. Tako se, na primer, u učionici posmatrano kroz odnos između nastavnika i učenika, mogu razviti sledeće životne pozicije:

- 1) Ja sam OK, ti si OK – ovo je najzdravija pozicija koju nastavnici treba da praktikuju, jer ona pomaže da se izgradi odnos uzajamnog poštovanja. Učenici koji usvoje ovu poziciju smatraju da su cenjeni i poštuju druge ljude.
- 2) Ja sam OK, ti nisi OK – nastavnici i učenici koji usvoje ovu poziciju ne pokazuju poštovanje jedni prema drugima, što uglavnom rezultira pojavom konflikata na relaciji nastavnik-učenik. Međusobno se optužuju za sve što ne valja u učionici i nisu spremni da promene sopstveno ponašanje kako bi se poboljšala situacija.
- 3) Ja nisam OK, ti si OK – nastavnici koji su prihvatili ovu poziciju uglavnom su samokritični i uvereni da svoj posao ne rade dobro. Učenici koji usvoje ovu poziciju su povučeni, skloni da sebe smatraju beskorisnim osobama i stalno kritikuju sebe. U takvom položaju teško će moći da uče i napreduju.
- 4) Ja nisam OK, ti nisi OK – ovo je najnegativnija životna pozicija, i za učenike i za nastavnike. Nastavnici su previše samokritični i negativni prema učenicima. Učenici omalovažavaju sebe ili okrivljuju nastavnike za svoj neuspeh (Njuel i Džefri, 2011: 27).

U učionici je idealno težiti ka poziciji gde je nastavnik OK i učenici su OK. Važno je da nastavnik rešava problematične situacije pravedno i s poštovanjem.

Jedan od načina jeste da nastavnik ističe poželjne obrasce ponašanja, a da kritika bude upućena na ponašanje, a ne na ličnost učenika (Na primer: „Mislim da si ti dobra osoba koja zna šta nije u redu.“). Takođe je važno koristiti različite strategije kako bi se čitava grupa učenika preusmerila na OK poziciju, tako da se stvori situacija „Ja sam OK, odeljenje je OK“. Da bi to ostvario nastavnik treba da dobro strukturiira vreme, da postavi osnovna pravila grupne dinamike i da održava usmerenost učenika na rad i zadatke. U tom smislu, moguće je ukazati na neke preporuke koje nastavnici ili stručni saradnici treba da uvažavaju kako bi pomogli učenicima da zauzmu poziciju „Ja sam OK“:

1. Hvalite učenike i nagrađujte dobro ponašanje;
2. Postavite eksplicitna pravila ponašanja i neka učenici ravnopravno učestvuju u procesu postavljanja pravila ponašanja;
3. Budite uzor dobrog ponašanja i prikladnih načina za izražavanje osećanja;
4. Budite jasni i nedvosmisleni u komunikaciji;
5. Pokažite interesovanje za učenike kao osobe;
6. Razumite i uvažite uticaj porodice na učenike;
7. Pomozite učenicima da zadovolje svoje potrebe;
8. Suočite učenike sa potrebom da preuzmu odgovornost za svoje postupke;
9. Pokažite da umete da oprostite;
10. Ohrabrujte učenike da menjaju svoje ponašanje (Njuel i Džefri, 2011: 33).

Pored adekvatne životne pozicije, učenicima su potrebni stroukovi (priznanja) da bi održali sopstveno fizičko i psihičko blagostanje. Učenici se u društvenim interakcijama ponašaju i iskazuju kroz neko od ego stanja, i za svoje ponašanje traže priznanje. Dobijanjem priznanja održavaju svoje psiho-fizičko blagostanje (Berger, 2000; Njuel i Džefri, 2011). Pošto ego stanje Odrasli predstavlja idealno stanje (osoba misli, oseća i ponaša se racionalno u skladu sa okolinom), cilj transakcionog savetovanja u školskom kontekstu treba da bude usmeren na razvoj ovog stanja. Naime, poučavanje učenika da se ponašaju i razmišljaju iz ego stanja Odrasli omogućava njihov lični razvoj, ostvarivanje boljih socijalnih odnosa, razvoj jasnije predstave o sebi i drugima.

Transakciono-analitički pristup karakteriše otvorenost komunikacije, što znači da je poželjno da savetnik i korisnik savetovanja imaju jasnu predstavu o tome šta se dešava u njihovom zajedničkom radu (Stjuart i Džoins, 2011). Sagledano kroz prizmu primene TA savetovanja u radu u učionici, princip otvorene komunikacije podrazumeva analizu koja će rezultirati razumevanjem unutrašnjih potreba učenika, razumevanjem onoga što se dešava u socijalnim odnosima, razjašnjavanjem nekih

ustaljenih, neproaktivnih odnosa, kao i razumevanjem životnog toka (skripta) koji učenici sprovode i ostvaruju.

Ukratko rečeno, koncepti transakcione analize mogu biti koristan okvir za savetodavno delovanje u školskom kontekstu jer pomažu u procesu prepoznavanja određene vrste ponašanja, razumevanja zašto se nešto dešava i razvijanja strategija efikasnog suočavanja sa određenim problemskim situacijama.

IV SAVETODAVNI RAD SA UČENICIMA

SVRHA I CILJEVI SAVETODAVNOG RADA SA UČENICIMA

Savetodavni rad sa učenicima podrazumeva poznavanje opštih zakonitosti razvoja učeničke populacije, ali i primenu individualističkog pristupa, tj. uvažavanje činjenice da je svaki učenik ličnost za sebe. To znači da savetodavni rad sa učenicima ne treba da bude vođen samo postojećim, trenutnim učenikovim stanjem, već i njegovom budućnošću (Resman, 2000). Ne treba da bude ni parcijalizovan, tj. izdvojen iz opšteg konteksta vaspitno-obrazovnog delovanja, ali je bitno imati u vidu da je ovaj vid savetodavnog delovanja često situaciono uslovljen, što zahteva od školskog savetnika visok nivo kreativnosti i snalažljivosti (Trnavac, 1996).

Svrha savetodavnog rada sa učenicima ogleda se u težnji da određene specifične ili otežane životne okolnosti budu transformisane u proces učenja (Hechler, 2012). Kao oblik pedagoškog delovanja i kao podsticajno vaspitno sredstvo, ovakav vid rada sa učenicima podrazumeva određen nivo njihove zrelosti, ali i njihovog maksimalnog angažovanja, jer to doprinosi da učenici budu motivisani za promene i otvoreni za saradnju (Pažin-Ilakovac, 2015). Cilj je osvestiti kod učenika mogućnosti da prevaziđu određene prepreke i barijere u svom ličnom funkcionisanju, da koriste druge i drugačije obrasce ponašanja, te da pokušaju samostalno da utiču na one aspekte određenih situacija na koje mogu uticati, a koje do sada ili nisu pokušavali da menjaju ili su pokušaji bili neproduktivni.

Bilo da se obavlja sa pojedinim učenicima, grupama učenika ili sa odeljenjem kao kolektivom, savetodavni rad karakteriše usmerenost na pomoć i podršku učenicima u prevazilaženju određenih problema, poteškoća, ili prosto dilema vezanih za različite školske i životne situacije. On treba da doprinese razvoju spoznaje o samom sebi i o situacijama kroz koje učenik prolazi, kao i razvijanje strategija koje će dovesti do promene (O'Rigan, 2013). Zato je bitno naglasiti da savetodavni rad ne znači samo rad sa učenicima koji imaju probleme u učenju i ponašanju, već i rad sa učenicima koji imaju bilo kakve životne dileme ili nedoumice oko toga kako da usmere i ostvare određene želje i potrebe, te im je potrebna stručna podrška i iskren razgovor (npr. daroviti učenici koji imaju posebne sklonosti, a koji žele da razmotre potencijalne dileme oko načina ostvarivanja svoje

kreativnosti i svojih interesovanja). U skladu sa tim, moguće je izdvojiti sledeća područja savetodavnog rada sa učenicima:

- Lični razvoj učenika (psihofizički razvoj i problemi koje on nosi) i učenikove životne perspektive (između ostalog, i slika o sebi);
- Socijalna okolina i život učenika u njoj (školska socijalna okolina, vršnjaci, porodica);
- Akademska (školska) postignuća, karijerni razvoj i perspektive (Resman, 2000: 132).

Sušтина je u tome da se učenicima pruže pomoć i podrška u prepoznavanju uzroka i posledica određenog ponašanja, Važno je da oni realno procene svoje mogućnosti, te da kroz proces savetovanja dođu do uvida o mogućim načinima prevazilaženja problema ili otvaranja novih pogleda na određene situacije (Bor et al., 2000; Mandić, 1986; Trnavac, 1996). Da bi se to ostvarilo potrebno je koristiti različite savetodavne intervencije, i to:

- *podržavajuće intervencije*, koje podrazumevaju da se učenicima pruži podrška okoline;
- *katalizatorske intervencije*, koje podstiču istraživački duh učenika i njihovu znatiželju;
- *katarzične intervencije*, koje podstiču artikulaciju i reflektovanje emocija;
- *informativne intervencije*, koje učenike oskrbljuju znanjem, i to na način koji će omogućiti da to znanje bude primenjivo u životnoj praksi;
- *propisujuće intervencije*, koje na temelju stečenih znanja omogućavaju sticanje umenja i veština relevantnih za preduzimanje pozitivnih akcija;
- *konfrontirajuće intervencije*, koje imaju za cilj suočavanje učenika sa drugačijim perspektivama, tj. koje podstiču učenike da usvoje relevantne elemente tuđeg mišljenja i da pomoću njih uče (Hechler, 2012: 72–73).

Generalno posmatrano, da bi se ostvarili svrha i ciljevi savetodavnog rada sa učenicima važno je voditi računa o sledećim elementima:

1. *Psihosocijalni aspekti* – razmatranje povezanosti psiholoških i socijalnih aspekata određene problemske situacije.
2. *Kontekst* – razumevanje konteksta je veoma važno, jer problem može biti smešten na različitim kontekstualnim nivoima.
3. *Verovanja* – ispitivanje vrednosnog sistema, jer različita verovanja i stavovi često mogu biti izvor problema.
4. *Emocionalne veze* – razumevanje emocionalnih veza u okviru različitih razvojnih okruženja (porodica, škola) koji mogu biti izvor problema.

5. *Faza životnog ciklusa* – uvažavanje karakteristika određenog životnog ciklusa, kako individualnog tako i porodičnog, kao i promena koje se dešavaju u toj fazi.
6. *Eksploracija problema* – sagledavanje uzroka problema iz ugla učenika.
7. *Pitanja* – korišćenje različitih pitanja (otvorenih, cirkularnih, hipotetičkih, okrenutih ka budućnosti) koja daju priliku da učenik sagleda sebe u kontekstu problema i da sagleda problem iz različitih uglova.
8. *Snage i resursi* – otkrivanje kompetentnosti učenika, njegovih snaga i resursa koji mogu pomoći u prevazilaženju problemske situacije (Bor et al., 2000: 20–23).

SADRŽAJNI I METODIČKI ASPEKTI SAVETODAVNOG RADA SA UČENICIMA

Specifičnosti socijalnog, emocionalnog i kognitivnog razvoja učenika različitog uzrasta, kao i različitost poteškoća sa kojima se deca i mladi suočavaju na različitim uzrastima određuje u velikoj meri sadržajne i metodičke aspekte savetodavnog rada. Iako autori različito klasifikuju probleme i poteškoće sa kojima se susreću učenici, sadržajni aspekti savetodavnog rada najčešće podrazumevaju sledeće kategorije:

1. Školske poteškoće – poteškoće u učenju, nedostatak motivacije za učenje, strah od ispitivanja, loši odnosi sa učiteljima/nastavnicima, preopterećenost školskim obavezama i zadacima, disciplinski problemi i sl.
2. Porodične poteškoće – loši odnosi sa roditeljima, loši odnosi sa braćom i sestrama, strah od prevelikih očekivanja roditelja, razvod roditelja, porodično nasilje, zlostavljanje u porodici, alkoholizam u porodici i sl.
3. Poteškoće s drugima (interpersonalne poteškoće) – poteškoće u sklapanju socijalnih odnosa, druženje sa neprimerenim grupama, želja da se bude u centru pažnje, vršnjačko nasilje i sl.
4. Poteškoće sa samim sobom (intrapersonalne poteškoće) – kriza identiteta – slika o sebi, niska samosvest, nisko samopoštovanje, teškoće u prilagođavanju na novu školsku sredinu, depresija, polni problemi, samopovređivanje, suicidalne sklonosti, konzumiranje alkohola, droge i sl. (Resman, 2000: 135–136).

Navedene problemske kategorije generalno čine sadržajni aspekt savetodavnog rada sa učenicima, ali je važno naglasiti da pristupi u savetodavnom

delovanju na nižem i višem nivou školovanja ipak ne mogu biti identični, niti vođeni istim principima i načelima. Najopštije posmatrano, može se reći da je na nižem nivou školovanja (niži razredi osnovne škole) savetodavni rad više posredno usmeren (indirektno savetovanje), dok je na višim nivoima školovanja (viši razredi osnovne i srednja škola) više neposredno usmeren (direktno savetovanje) (Suzić, 2001).

S druge strane, postoje značajne razlike u ciljevima savetodavnog rada koji se obavlja na nivou osnovnoškolskog i na nivou srednjoškolskog obrazovanja. Ove razlike su u najvećoj meri uslovljene izazovima koje donosi period adolescencije, a koji se reflektuju i na izbor pristupa u savetovanju, kao i na način uspostavljanja savetodavnog odnosa i komunikacije sa učenicima (Bor et al., 2000; Resman, 2000). Cilj savetodavnog rada sa učenicima osnovne škole jeste pomoć i podrška u spoznavanju i razumevanju samog sebe, razvijanju samopoštovanja, samopouzdanja i samostalnosti, sposobnosti rešavanja problema, sposobnosti prihvatanja odgovornosti za vlastite odluke, sposobnost pravilnog ophođenja prema sebi i prema drugima. Savetodavni rad u srednjim školama je u velikoj meri usmeren na profesionalno i opšte životno savetovanje, ali je često usmeren i na otklanjanje posledica dubljih problema sa kojima mladi ne mogu na adekvatan način da se izbore bez pomoći stručnjaka (npr. vršnjačko nasilje, zlostavljanje u porodici, seksualni problemi, neadekvatna socijalna prilagođenost, gubitak i sl.). Ukoliko se ovakvim problemima ne posveti dovoljna pažnja, to može da ošteti mentalnu čvrstinu pojedinca, što se, naravno, odražava na školski uspeh i socijalno ponašanje (Knežević-Florić, 2007; O’Rigan, 2013).

Istaknutim razlikama u savetodavnom delovanju s obzirom na uzrast učenika, treba pridodati i razlike koje su uslovljene time da li se u radu koristi direktivni ili nedirektivni metod savetovanja.

Direktivni metod savetovanja karakteriše niži nivo aktivnosti i učestvovanja učenika. Koristeći ovakav metod rada savetnik već u prvom kontaktu preuzima dirigentsku palicu u svoje ruke – sistematski ispituje, postavlja pitanja i izvodi zaključke, odlučuje šta su sledeći koraci u prikupljanju informacija. Direktivni savetnik veoma često i definiše učenikov problem, sa namerom da u daljem procesu preuzme potpunu kontrolu – on određuje vrstu i dinamiku aktivnosti, a učeniku saopštava šta su očekivanja i koji će biti sledeći koraci. Najzastupljenija tehnika u direktivnom metodu savetovanja jeste persuazija, tj. ubeđivanje. Stavljanje akcenta na vrednosti socijalne sredine navodi se kao slabost direktivnog metoda, tj. ovaj metod u savetovanju pre naglašava ono što je poželjno za socijalnu sredinu u odnosu na pojedinca. Ukoliko, na primer, pojedinac pokazuje znake ekstravertnosti koja ne

odgovara socijalnoj sredini, savetovanje će ići u smeru redukcije takvih oblika ponašanja. Ovakav pristup oslikava konzervatorsku funkciju direktivnog metoda jer oduzima deo slobode pojedincu, odnosno ograničava one slobode koje nisu društveno prihvatljive, pa se često koristi u situacijama rešavanja problema neprilagođenog ponašanja. S druge strane, adaptacija na zahteve socijalne sredine može se na neki način posmatrati i kao potencijal ovog metoda, jer naoružava pojedinca mehanizmima samokontrole i socijalnog prilagođavanja. Pojedinaac će lakše prihvatiti pravila sredine ukoliko shvati u kakvom se okruženju nalazi i ukoliko je spreman da vrednuje postojeće procese i norme (Suzić, 2005).

Nedirektivni metod savetovanja podrazumeva drugačiji način rada već od samog početka, tj. pripreme za savetodavni rad. Prikupljajući podatke o učeniku, savetnik se orijentiše na posredne izvore informacija više nego na neposredne: razgovor sa nastavnicima, ostalim učenicima i roditeljima, analiza školske dokumentacije i slično. Nakon toga, savetnik pravi plan akcije i kreira uslove u kojoj će učenik biti glavni akter. Da bi učenik zaista bio aktivni učesnik u procesu savetovanja, važno je da savetnik vodi razgovor u skladu sa sledećim zahtevima: saslušati učenika strpljivo, pažljivo i prijateljski uz potrebnu dozu kritičnosti i distance; izbegavati svako davanje saveta ili suđenja, tj. izbeći moralisanje; ne nastupati sa pozicije moći i autoritarnosti; izbegavati kritizerski pristup prema informacijama i stavovima koje iznosi učenik. Važno je, takođe, da pitanja koja savetnik postavlja budu usmerena ka smanjenju anksioznosti kako bi učenik bio otvoren i iskren. Ukratko rečeno, nedirektivni metod je usmeren ka tome da učenik dobije što više šansi da sam izlaže, zaključuje, predlaže ili stupa u akciju, a savetnik ima ulogu da obezbedi takvo stručno vođenje i podršku koja će omogućiti da učenik ostvari uvid i samostalno donosi odluke (Suzić, 2005).

Dakle, suštinska razlika između opisana dva metoda savetovanja je u tome ko je nosilac aktivnosti – savetnik ili korisnik savetovanja (učenik). U tom smislu, moguće je navesti ključne odrednice koje prave distinkciju između ova dva metoda u savetovanju:

- U direktivnom metodu savetnik govori četiri do pet puta više od učenika, dok u nedirektivnom metodu učenik govori dva puta više od savetnika.
- U direktivnom metodu savetnik priča učeniku o tome šta je uzrok problema, kakve su posledice i kako rešiti situaciju, a u nedirektivnom metodu učenik preuzima što je moguće više ovih funkcija.
- Direktivni metod se oslanja na persuaziju (ubeđivanje), a nedirektivni metod se oslanja na učenikovo samostalno zaključivanje.

- U direktivnom metodu učenik je "guran" prema izlazu iz problema ili situacije, vođen je prema cilju koji je savetnik odabrao na osnovu uvida. Nedirektivni metod se oslanja na to da učenik sam ostvari uvid, da sam donosi odluke, da sam stupa u akciju i da otkrije svoje potencijale (Suzić, 2005: 584).

Uprkos opšteprihvaćenom stanovištu o poželjnosti primene nedirektivnog pristupa, iskustva u praktičnom radu sa učenicima pokazuju da je i direktivan pristup ponekad potreban i efikasan, posebno ako se radi sa učenicima mlađeg uzrasta.

Pojedini autori (Hechler, 2012) smatraju da su upravo jasni zahtevi i uputstva veoma često koristan put ka učenju, samoostvarenju i sticanju zrelosti. U tom smislu, pomenuti autor ističe važnost *pokazivanja*, te ukazuje na četiri konceptualne forme pokazivanja koji čine operativnu osnovu savetovanja:

- Ostenzivno pokazivanje – „pokazaću ti kako se to radi” – uvežbavanje navika i praktičnih životnih veština;
- Reprezentativno pokazivanje – „pokazaću ti kako to izgleda” - pripovedanje koje omogućava sagledavanje „nevidljivog”, tj. suočavanje sa problemom;
- Direktivno pokazivanje – „pokaži mi se” – poziv na samostalno delovanje ali kroz postavljanje jasnih zahteva;
- Reaktivno pokazivanje – „pokazaću ti” – povratna informacija o tome šta su postignuti rezultati, a sve u cilju daljeg procesa učenja (Hechler, 2012: 100–101).

U svakom slučaju, ono što treba da odlikuje sadržajne i metodičke aspekte efikasnog savetodavnog rada sa učenicima najbolje se može izraziti kroz postulat: „*Ne protiv greške, već za ono što nedostaje*” (Moor, 1974, prema: Hechler, 2012: 86). Dakle, izbegavanje tehnokratskih rešenja i gotovih saveta, već vođenje učenika ka tome da sami uoče i promene nefunkcionalne obrasce ponašanja.

OBLICI SAVETODAVNOG RADA SA UČENICIMA

U praksi su najčešće prisutna dva oblika savetodavnog rada sa učenicima: savetodavni rad sa pojedincem (individualni savetodavni rad) i savetodavni rad sa grupom učenika (grupni savetodavni rad) koji obuhvata i širu formu – savetodavni rad sa celim odeljenjem. Svaki od ovih oblika rada mogu biti efikasni i pogodni za rad sa učenicima, a opredeljenje za jedan od njih ili za njihovo kombinovanje

uslovljeno je brojnim faktorima (ličnost i uzrast učenika, vrsta i dubina problema, specifičnosti samog školskog okruženja, itd).

Individualni savetodavni rad

Individualni savetodavni rad najčešće se primenjuje u sledećim situacijama:

- kada se problem odnosi samo na konkretnu ličnost;
- kada je problem veoma složen i zahteva posebno proučavanje i direktno suočavanje sa učenikom;
- kada je problem veoma intimnog karaktera i zahteva puno poverenje sagovornika;
- kada tehnike i instrumenti identifikovanja (upoznavanja) učenikovih problema zahtevaju individualni tretman;
- kada kod učenika postoji strah od grupe, kada ne želi da komunicira sa grupom ili kada ga grupa odbacuje;
- kada učenik insistira da razgovara samo sa savetnikom;
- kada savetnik proceni da će ovakav oblik rada ostvariti snažniji i trajniji uticaj na učenika, odnosno kada proceni da učenik nešto neće prihvatiti samo zato što ga drugi gledaju i slušaju (Trnavac, 1996: 164).

Za efikasno sprovođenje individualnog savetodavnog rada, bilo da se on realizuje na inicijativu samog učenika ili na inicijativu nastavnika, stručnog saradnika ili roditelja, bitno je prikupiti što je moguće više relevantnih informacija o učeniku. Pored analize školske dokumentacije vezane za učenikovo napredovanje i ponašanje, prikupljanja podataka o porodičnom okruženju, razgovora sa nastavnicima i odeljenskim starešinom, razgovora sa roditeljima/starateljima i drugim bliskim osobama, neophodno je obezbediti i maksimalno pogodne uslove za kreiranje atmosfere u kojoj će učenik biti otvoren za razgovor (Mandić, 1986; Trnavac, 1996; Vernon & Kottman, 2009).

U literaturi (Jurić, 2004; Vernon & Kottman, 2009) se ukazuje na određene specifičnosti koje su posledica toga ko inicira dolazak učenika na individualno savetovanje – sam učenik, nastavnik/roditelj ili savetnik (pedagog, psiholog). Kada učenik sam inicira ulazak u proces savetovanja, očekivano je da je njegov nivo motivacije viši nego u situaciji kada je savetovanje inicirano od strane neke druge sobe, i da će samim tim biti i otvoreniji za razgovor. Ipak, i u situaciji kada učenik samostalno potraži pomoć, savetnik mora biti veoma obazriv u pristupu, posebno kada je reč o prvom, početnom susretu. Preporučuje se izbegavanje određenih fraza (npr: „Molim te, reci mi zašto si želeo da me vidiš? Na koji način ti mogu pomoći?

U čemu je problem? O kom problemu želiš da razgovaramo?” i sl.), jer učenik nekada nije siguran kakva i da li mu je uopšte potrebna pomoć. Nekada je učeniku jednostavno potreban razgovor oko nekih dilema, tj. ima potrebu da ga neko sasluša. Preporučuje se, takođe, izbegavanje termina ”problem” na samom početku rada sa učenikom, jer njegovo korišćenje može izazvati pogrešan efekat. U daljim fazama rada, nakon što se uspostavi dobar savetodavni odnos, ovaj termin se može upotrebljavati jer je u određenom momentu potrebno imenovati problemsku situaciju kako bi se postavili ciljevi savetovanja. Zato je najpoželjnije početi od nekih opštih pitanja poput: „Kako si? Jesi li imao naporan dan?”, koja će olakšati početnu situaciju i usmeriti razgovor u željenom smeru (Jurić, 2004).

U situacijama kada je učenik upućen na savetovanje, na zahtev ili po preporuci neke druge osobe, očekuje se da savetnik pokrene razgovor, odnosno da istakne svrhu razgovora. Ovakve situacije takođe nose neke ”opasnosti” koje treba izbegavati. Tako, na primer, nisu preporučljivi uvodi poput navedenog: „Pretpostavljam da znaš zašto si ovde!” – jer ovakav pristup više izaziva poziv na ”borbu” nego na saradnju (Jurić, 2004). Zato je veoma važno na početku uspostaviti adekvatan savetodavni odnos (o čemu je dosta bilo reči u prvom delu knjige) kojim savetnik daje do znanja učeniku da je spreman da ga sasluša, razume i podrži. Najbolje je početi od neke opšte teme koja je bliska učeniku i koja će ga opustiti, a zatim suptilno usmeravati razgovor ka temi koja će biti predmet savetovanja.

Grupni savetodavni rad

Grupni oblik rada veoma je pogodan za primenu u školskom savetovanju jer omogućava da određeni problem, ili za učenika važna pitanja, budu razmotrena u kontekstu grupne dinamike. Grupno savetovanje takođe pruža priliku savetniku da posmatra pojedince u socijalnim uslovima. Naime, s obzirom da grupe predstavljaju društveni mikrokosmos pojedinca, savetodavni rad sa grupom učenika omogućava savetniku da efikasnije proceni i usmeri interpersonalne i intrapersonalne probleme. Dijalog u grupi, razmena iskustava, grupna opservacija određenog pitanja pomažu da se određena situacija sagleda iz različitih uglova, da se sagledaju različiti stavovi i vrednosti članova grupe. Na taj način i pojedinac dobija jasniju sliku o sopstvenom ponašanju i stavovima, pri čemu razvija i sposobnost uvažavanja i razumevanja perspektive grupnog (Jalom, 2011; Krnjajić, 2002; Mandić, 1986; Vernon & Kottman, 2009).

Grupni savetodavni rad najčešće se primenjuje u sledećim situacijama:

- kada veći broj učenika ima isti ili sličan problem pa je racionalnije raditi sa više učenika istovremeno;
- kada je priroda problema vezana za unutargrupne odnose ili odnose pojedinca prema grupi;
- kada problem nije previše komplikovan i ne zahteva individualan pristup;
- kada je problem javnog karaktera (u odnosu na grupu i školu);
- kada već postoji određena kohezivnost grupe koja se može iskoristiti kao „most” za savetodavni rad;
- kada savetnik proceni da će u grupi i introvertniji učenici otvorenije govoriti o svojim i zajedničkim problemima;
- kada kod pojedinih učenika postoji strah od savetnika i individualnog razgovora sa njim;
- kada savetnik proceni da će pojedinci pre prihvatiti dogovore grupe, nego njegove predloge i savete;
- kada savetnik proceni da je dobro da grupa podeli odgovornost za određeno ponašanje, odnosno kada želi da grupu osposobi za kritičko i samokritičko preispitavanje unutargrupnih odnosa (Trnavac, 1996: 166).

Što se tiče sastava grupe, sama tema savetodavnog rada utiče na to da li će biti organizovan rad sa homogenom ili heterogenom grupom. Za određene specifične školske situacije pogodnije je postizanje homogenosti grupe, jer ona podrazumeva određeni stepen zajedničkog opredeljenja za učestvovanje u savetodavnom radu i nastojanje da se postigne integracija pojedinaca u grupi. Veličina grupe zavisi od teme savetovanja, a učestalost i trajanje grupnih sastanaka zavise od složenosti pitanja o kojem se raspravlja, uslova, stručnosti savetnika, edukovanosti učesnika grupe (Mandić, 1986).

Potrebno je voditi računa i o specifičnostima grupnog savetovanja sa učenicima osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta. Kako bi grupno savetovanje mlađih učenika bilo uspešno, preporučuje se da savetnik uspostavi određena pravila i norme ponašanja koja omogućavaju lakše pokretanje grupnog procesa. S druge strane, adolescenti su sposobni da sami formiraju pravila i da preuzmu odgovornost za grupnu dinamiku, ali su ponekad oprezni i sumnjičavi, tako da je potrebno da savetnik isplanira neke sastavne aktivnosti izgradnje zajednice koji bi umanjile uznemirenost ili strepnju (Yalom, 2005, prema: Vernon & Kottman, 2009).

Grupno savetovanje treba posmatrati kao oblik interpersonalnog učenja jer grupa nudi mnoštvo prilika za praktikovanje i integrisanje novih komponenti u

životni stil svakog člana, te predstavlja sigurno mesto za isprobavanje novih oblika ponašanja i primanja povratnih informacija. Takođe, grupni oblik rada pruža mnoštvo prilika za razvoj prosocijalnog ponašanja čiji se efekti očituju i na individualnom i na grupnom nivou (Krnjajić, 2002). Da bi se to postiglo, a imajući u vidu uzrast i sastav grupe, preporučuje se korišćenje različitih tehnika, kao što su: tehnika oslobađanja stvaralačkih snaga grupe i pojedinca, tehnika postizanja grupne saradnje, diskusione grupe, igranje uloga, sociodrama, psihodrama i sl. (Krnjajić, 2002; Mandić, 1986; Vernon & Kottman, 2009).

Neka od ograničenja u grupnom obliku rada ogledaju se u nemogućnosti bavljenja pojedinim članom grupe onoliko koliko priroda problema zahteva, nemogućnosti da svaki član dobije dovoljno prostora da otvoreno priča o svojim problemima, a i samo ponašanje pojedinca ponekad može biti rezultat konformizma od strane grupe, a ne ličnog uverenja da nešto treba menjati (Jurić, 2004). U svakom slučaju, grupni oblik rada sa učenicima jeste veoma pogodan način za rešavanje brojnih školskih situacija (posebno kada je reč o vršnjačkim konfliktima) i predstavlja veoma dobru osnovu i za individualne razgovore, ali za rad sa odeljenjem kao većom socijalnom grupom.

Savetodavni rad sa celim odeljenjem

Suština savetodavnog rada sa celim odeljenjem ogleda se u realizaciji aktivnosti koje doprinose upravljanju promenama u učionici, odnosno upravljanju komponentama nastavnog programa i savetodavnog programa sa ciljem da se pomogne učenicima da ostvare akademski i karijerni razvoj, kao i razvoj socijalnih znanja i veština (Vernon & Kottman, 2009). Ove kompetencije se najčešće svode na četiri šire oblasti savetovanja:

- 1) školska postignuća/izbor profesije;
- 2) vršnjački odnosi/razvoj prijateljstva;
- 3) ljubav/intimnost;
- 4) razvoj ličnosti (Wats, 1999, prema: Vernon & Kottman, 2009).

Svaka od navedenih oblasti savetovanja treba da bude vođena na razvojno primeren način, i to kroz korišćenje različitih metoda i tehnika (radionice, igre uloga, aktivnosti u manjim grupama, aktivnosti papir-olovka, diskusija, debata, itd.).

Svrha ovakvog vida savetodavnog delovanja jeste da se na individualnom nivou, ali i na nivou odeljske zajednice, ostvare sledeći ciljevi: poboljšanje školskog uspeha, razvoj veština učenja, stvaranje individualnih i grupnih aspiracija, profesionalno informisanje, razvoj interpersonalnih veština, efikasno rešavanje

konflikata i upravljanje stresom, prevencija zlostavljanja i nasilja, razvoj i održavanje prijateljstva, uvažavanje različitosti, jačanje socijalnih veština, razvoj grupne kohezije i ličnih vrednosti, itd. (Krnjajić, 2007; Vernon & Kottman, 2009; Rađenović i Smiljanić, 2007). Unapređenje socijalne interakcije unutar odeljenja treba da pomogne učenicima da unaprede svoje veštine rešavanja socio-kognitivnih problema i da povećaju njihovu motivaciju za pronalaženje uzajamno prihvatljivih rešenja. Različite kooperativne aktivnosti i grupne diskusije utiču na razvoj pozitivne discipline i socijalnog razumevanja, kao i na usvajanje prosocijalnih vrednosti (Krnjajić, 2002).

Iako ovaj oblik rada sa učenicima dominantno obavljaju odeljenske starešine, veoma je važno da im stručnu podršku pružaju školski savetnici/stručni saradnici, posebno ako je reč o nekim složenijim vaspitnim problemima i prevladavanju određenih kriznih situacija. U tom smislu, neki od autora (Resman, 2000) ističu važnost konsultativnog modela saradnje između učitelja/nastavnika i stručnog saradnika/školskog savetnika. Suština je u tome da su i nastavnici i školski savetnici stručnjaci koji, svako sa svog aspekta i domena delovanja, poznaju i upoznaju učenike. Njihova bliska međusobna saradnja i koordinisano delovanje omogućavaju da se postignu maksimalni efekti savetodavnog rada sa učenicima, kao i da se na taj način ostvari prožimanje sva tri, ranije pominjana, procesa – savetovanje u užem smislu, konsultovanje i koordinisanje, koji određuju svrhu i suštinu školskog savetovanja.

FAZE SAVETODAVNOG RADA SA UČENICIMA

Proces savetodavnog rada sa učenicima prolazi kroz određene korake koji se suštinski podudaraju sa fazama savetovanja koje su opisane u prvom delu knjige. Reč je o sledećim koracima:

(1) *Prvi susret, približavanje učeniku.* U radu sa učenicima veoma je važno pristupiti sa stavom otvorenosti koji će dovesti do osećaja sigurnosti u okruženju savetnika. Nažalost, praksa pokazuje da učenici, u situacijama kada su poslani kod savetnika, često imaju osećaj da su tu po kazni i da ih očekuju neke sankcije. Zato je važno da savetnik na početku rada stvori atmosferu poverenja. Stručnjaci ističu da korišćenje humora predstavlja jednu od strategija za postizanje prijatne atmosfere, odnosno da se prevaziđu početne barijere (Bor et al., 2002; Corey, 2004). Sugerise se i korišćenje otvorene komunikacije i direktnih pitanja. Na primer: Savetnik: „Ja

sam davno imao 15 godina. Treba mi tvoja pomoć da razumem kako stvari sada izgledaju?” (Bor et al., 2002). Ovakav pristup može da pomogne da se brže definiše i locira problem.

(2) *Otkrivanje snaga i resursa, usvajanje pozitivnog stava.* Nakon što se učeniku da dovoljno prostora da opiše problem, potrebno je usmeriti pažnju na otkrivanje njegovih kompetencija i snaga. To se može postići pokazivanjem razumevanja za problem od strane savetnika, kao i pozitivnim konotiranjem načina na koji se učenik suočava sa problemom. Na primer: Savetnik: „Zaista je zadržavajuće kako si uspeo da do sada trpiš sve to. Da li si uvek tako hrabar?” (Bor et al., 2002). Ovakav pozitivan stav pokazuje da savetnik ceni strategije koje učenik koristi u suočavanju sa problemom, a ujedno omogućava učeniku da stekne pozitivnu sliku o sebi, svojim snagama i kapacitetima za promenu.

(3) *Stvaranje osećaja kretanja ka promeni.* Otkrivanje snaga i resursa je direktno povezano i sa korakom koji treba da stvori osećaj kretanja. Učenici često imaju tendenciju da budu katastrofični, fiksirani u problemu. Da bi se to prevazišlo, savetnik treba da otvori mogućnosti da učenik počne da gleda u budućnost, i to kroz sagledavanje situacija u kojima ne bi postojao problem i načina na koje je to moguće postići (Bor et al., 2002).

(4) *Definisanje cilja savetovanja.* Uspešno savetovanje podrazumeva definisanje ciljeva koji treba da budu realni, zajednički dogovoreni i merljivi (Bor et al., 2002; Nelson-Jones, 2007). Važno je da učenik ima motivaciju, tj. da je spreman da uloži napor da postigne dogovoreni cilj.

(5) *Praćenje promene i evaluacija procesa savetovanja.* Savetnik treba da prati na koji način se ostvaruje postavljeni cilj, odnosno da prati da li je došlo do promene. Na ovaj način savetnik vrši i evaluaciju efikasnosti procesa savetovanja (Bor et al., 2002; Jurić, 2004).

Pojedini autori (Vernon & Kottman, 2009) ističu četiri faze savetovanja koje je potrebno realizovati u radu sa učenicima:

- 1) Izgradnja odnosa sa učenikom;
- 2) Istraživanje učenikovog načina života;
- 3) Pomaganje učeniku da ostvari uvid;
- 4) Pružanje reorijentacije/reorganizacije i edukacija.

Navedene faze se mogu preklapati, pri čemu je u nekim fazama neophodno u proces savetovanja uključiti i druge osobe koje su deo učenikovog života (roditelji, nastavnici, vršnjaci). Zavisno od faze savetovanja menja se i uloga savetnika.

U prvoj fazi savetnik je partner i stimulator koji dozvoljava da učenik vodi proces, i na taj način stvara osećaj timskog rada i saradnje. U drugoj fazi savetnik je mnogo aktivniji i direktivniji jer istražuje učenikove stavove, opažanja i osećanja. U trećoj fazi je uloga savetnika podeljena, jer je ponekad nedirektivan i empatično podrživ (kada podstiče učenika na novo razumevanje situacije ili odnosa), dok je ponekad direktivan, pa čak i sukobljiv (kada ukazuje na odstupanja između onoga što je rečeno i što je urađeno na verbalnom i neverbalnom nivou). U četvrtoj fazi savetnik preuzima ulogu aktivnog učitelja i stimulatora jer koristi osmišljene intervencije i strategije koje treba da pomognu učeniku da nauči i koristi nove veštine za uspostavljanje pozitivne komunikacije sa drugima, te da se uspešno nosi sa određenim problemskim situacijama. Bez obzira o kojoj fazi je reč, veoma korisne intervencije u savetodavnom radu sa učenicima su ohrabrivanje, rezimiranje, metakomunikacija, primena tehnika terapije igrom ili slikarske aktivnosti, igre uloga, metafore, itd.

Dakle, proces savetovanja učenika treba da obuhvati sledeće segmente:

- Analiza poteškoća ili problema s kojima se suočava učenik i sticanje uvida u faktore koji te probleme održavaju;
- Razgovor o poteškoćama u odnosima, te razmatranje načina kako se nositi s njima;
- Analiza efikasnih strategija za suočavanje sa problemima koje učenik već poseduje i načina na koji se oni mogu učvrstiti;
- Identifikovanje postojećih izvora podrške;
- Sticanje uvida u praktične metode koje se mogu koristiti u rešavanju problema;
- Preispitivanje percepcije slike o sebi i načina podizanja nivoa samopouzdanja;
- Podsticanje donošenja odluka (Bor at al., 2002: 15–16).

U skladu sa navedenim, ishodi savetovanja učenika treba da budu očitovani kroz razvoj:

- ✓ samopoštovanja, samopouzdanja i ličnog integriteta,
- ✓ odgovornosti za vlastite postupke,
- ✓ svesti o sopstvenim uverenjima i njihovom delovanju na odnos prema sebi i drugima,
- ✓ sposobnosti da se stare činjenice sagledaju u novom svetlu,
- ✓ sposobnosti prepoznavanja sopstvenih stavova i emocija, kao i stavova i emocija drugih,
- ✓ kapaciteta za rešavanje problema i donošenje odluka,

- ✓ veština da stečena iskustva na konstruktivan način budu primenjena i u novim situacijama (Baruth & Robinson, 1987; Suzić, 2005).

SPECIFIČNOSTI SAVETODAVNOG RAZGOVORA SA UČENICIMA

U uslovima školskog konteksta razgovor predstavlja jednu od najčešćih metoda u nastavnoj i pedagoškoj interakciji s učenicima. Neki od autora (Jurić, 2004; Pažin-Ilakovac, 2015) ukazuju na to da svaki razgovor koji je obeležen određenim pedagoškim delovanjem jeste "pedagoški razgovor", ali da u određenim, specifičnim uslovima on postaje "savetodavni razgovor", odnosno da je samo deo pedagoških razgovora po svome karakteru i sadržaju ujedno i savetodavni razgovor. Iako je teško napraviti jasnu distinkciju između ovih pojmova, tj. odrediti jasnu granicu gde prestaje pedagoški razgovor a počinje savetodavni razgovor, i obrnuto, ipak je moguće ukazati na neke aspekte koji određuju formu i sadržaj savetodavnog razgovora sa učenicima.

Savetodavni razgovor sa učenicima, bilo da je reč o razgovoru sa jednim učenikom ili sa grupom učenika, uvek ima pedagoško obeležje, odnosno treba ga posmatrati kao sastavni deo opšteg pedagoškog rada sa učenicima. Iako se najčešće vezuje za profesionalnu delatnost koju obavljaju školski pedagog i psiholog, svakodnevni školski život nameće situacije u kojima i drugi profesionalci u školi (odeljenske starešine, nastavnici, direktor, zamenik direktora) često obavljaju ovu delatnost, te je neophodno da poseduju određene opšte kompetencije za vođenje razgovora. S druge strane, bitno je imati u vidu da je nemoguće napraviti univerzalni standard za vođenje razgovora sa učenicima, jer je za različite učenike potreban različit savetodavni razgovor, a čak se i uzastopni razgovori sa istim učenikom razlikuju (Jurić, 2004).

Savetodavni razgovor podrazumeva proces putem kojeg se učenik osnažuje da realno sagleda okolnosti u kojima se nalazi, da sagleda stare činjenice u novom svetlu, da prepozna sopstvene stavove i emocije i njihov uticaj na odnose sa drugima, da primeni nova saznanja u različitim životnim situacijama. Naravno, postizanje svega navedenog predstavlja proces, te je važno imati u vidu da jedan uvid koji učenik može postići tokom savetodavnog razgovora jeste samo jedna stepenica u nizu koraka ka potpunom razrešenju problema ili višem nivou samoevaluacije. Stoga je nerealno očekivati da se puni efekat savetodavnog delovanja ostvari posle jednog ili dva savetodavna razgovora, mada se može desiti da i jedan uvid bude dovoljan za razjašnjenje nekog manjeg problema učenika. Do

pravog uvida se stiže postepeno i u više seansi razgovora i akcija koje iz tog razgovora proizlaze, a u skladu sa tempom kojim učenik napreduje u procesu prevazilaženja određenih problemskih situacija (Suzić, 2005).

Dinamiku savetodavnog razgovora, dužinu i način sprovođenja, oblik i primenu određenih metoda uslovljavaju sledeći aspekti:

- ko traži razgovor – da li je učenik tražio razgovor, da li je upućen na razgovor sa savetnikom ili je savetnik inicijator tog razgovora;
- povod za razgovor – da li učenik dolazi na razgovor zbog nekog problema ili zbog razgovora o nekim tekućim aktivnostima u odeljenju, školi i sl.;
- vrsta problema – uspeh učenika, učenje, ponašanje, vršnjački ili porodični odnosi i sl.;
- hitnost – razgovor koji treba interventno obaviti ili razgovor za koji se savetnik može malo duže pripremati (Jurić, 2004; Trnavac, 1996).

Tok savetodavnog razgovora sa učenicima suštinski prolazi kroz etape koje su karakteristične za vođenje savetodavnog razgovora uopšte – priprema razgovora, tok razgovora i analiza (vrednovanje) razgovora (Jurić, 2004). Ipak, moguće je specifikovati određene etape koje, kako se ističe u literaturi (Suzić, 2005), nisu uvek nužne, ali koje su uglavnom prisutne u savetodavnom razgovoru sa učenicima:

- *Iniciranje susreta* – veoma je važno imati u vidu ko inicira razgovor, tj. da li inicijativa za razgovor dolazi od strane učenika ili od strane neke druge osobe (nastavnik, odeljenski starešina, roditelj), jer to u značajnoj meri određuje motivaciju učenika i efikasnost samog razgovora.
- *Definisanje situacije za početak razgovora* – često je učenikovo ponašanje uzrokovano podsvesnim mehanizmima koji su za njegov uzrast nedostupni u pogledu racionalnog ovladavanja, a često učenik nije ni osvestio da postoji neki problem, niti je svestan svojih stvarnih motiva u procesu prevazilaženja neke problemske situacije. Zato je važno da se savetnik dobro pripremi za početak savetodavnog razgovora, tj. da razmotri određena pitanja: da li je reč o prvom kontaktu; da li je učenik pod stresom; koliko je učenik spreman da se suoči sa svojim problemom; da li je sposoban da prihvati pomoć savetnika; iz kakvog porodičnog okruženja potiče; koje su lične karakteristike učenika (uzrast, školski uspeh, socijalna zrelost, autonomija i sl). Naravno, u određenim situacijama savetnik neće biti u prilici da pre obavljanja savetodavnog razgovora razmotri sve bitne elemente, ali je vrlo značajno da sagleda bar neke od navedenih segmenata kako bi ostvario uspešnu komunikaciju i uspostavio adekvatan odnos sa učenicom.

- *Stvaranje atmosfere za slobodno izražavanje misli i osećanja* – s obzirom da je suština svakog savetodavnog razgovora sa učenicima usmerena na to da se učenik osnaži za dalje samostalno suočavanje sa određenim problemskim situacijama, neophodno je poraditi na racionalnim i emocionalnim aspektima odnosa učenika prema datoj situaciji ili problemu. Zato je važno obezbediti da razgovor teče spontano i nenasilno, i što je moguće brže otkloniti eventualne otpore, tj. maksimalno zainteresovati učenika za razgovor. Važno je jasno dati učeniku do znanja šta se od njega očekuje i na taj način stvoriti atmosferu za slobodno izražavanje misli i osećanja. Treba iskoristiti svaku priliku ili povod da učenika uverimo da može potpuno slobodno da govori. Ukoliko se takva situacija ne pojavi, treba je vešto iscenirati.
- *Iznošenje negativnih i pozitivnih osećanja* – efikasan savetodavni razgovor podrazumeva i pružanje mogućnosti za izražavanje negativnih osećanja, jer je upravo to uslov za sprovođenje efikasnog savetodavnog procesa. Važno je da savetnik ne preskoči ovu fazu, te da toplo i smireno, nenametljivo konstatuje da je prepoznao prisustvo ovih osećanja, bez davanja preteranog značenja takvim konstatacijama, već da prisustvo negativnih emocija stavi u okvir potpuno prirodnog stanja. Kada se učenik oslobodi svih negativnih osećanja, sledi iskazivanje pozitivnih osećanja. Ova osećanja se ne iskazuju tako lako, i u početku ih često prati napetost i nejasnost. Kada se one pojave, to je znak da savetovanje sigurno vodi ka uspehu. Njih treba konstatovati isto kao i negativna osećanja, bez posebnog naglašavanja i bez posebnog vrednovanja.
- *Ostvarivanje uvida* – ključna faza savetovanja odnosi se na situaciju kada je ostvaren uvid, tj. kada učenik realnije vidi sebe. Nepostojanje uvida može da dovede do ograničenih dometa procesa savetovanja, pa je važno voditi razgovor na način koji će doprineti ostvarivanju makar i malog uvida kako bi se desio pomak ka doživljavanju samoga sebe, ka realnijoj oceni svojih osećanja i osobina, ka odluci i nastojanju da se određeno ponašanje menja.
- *Postavljanje jasnijeg smera akcije* – uz ostvarivanje uvida javlja se i jasniji smer akcije u cilju rešavanja problema. Može doći i do kratkotrajnoj osećaja bezizlazne situacije, tj. da učenik konstatuje da razume kakva je situacija, ali da ne vidi izlaz ili smer akcije. Međutim, funkcija savetodavnog razgovora ogleda se upravo u tome da se otvore različite perspektive u pravcu mogućeg prevazilaženja problema. Naravno, akcenat je na tome da učenik

počne sam da nazire rešenje, odnosno akciju koja će voditi u poželjnom smeru.

- *Integrisanje pozitivnih akcija* – kada je uočen smer akcije, savetodavni razgovor treba voditi u smeru integrisanja pozitivnih akcija na način koji će omogućiti da učenik sam nastavi da ih realizuje. Naime, za razliku od prethodne, u ovoj fazi razgovora se kreira sistem akcija koje idu u dogovorenom smeru. Takođe, u ovoj fazi razgovora odnos između učenika i savetnika dostiže maksimalni nivo poverenja koji treba da rezultira uverenjem učenika da je na pravom mestu, kao i njegovim osećajem višeg nivoa kompetentnosti da se nosi sa realnošću.
- *Završetak savetodavnog razgovora* – na kraju savetodavnog razgovora treba učeniku dati do znanja da će mu vrata savetnika biti otvorena za dalje razgovore. Zadatak savetnika je da završi razgovor sa optimističnim tonom i da učeniku da do znanja da ima veru u njegove kapacitete za promene i napredovanje (Suzić, 2005: 575–580).

U delu knjige koji opisuje opšte karakteristike savetodavnog razgovora istaknuto je da vođenje razgovora podrazumeva ovladavanje veštinom postavljanja pitanja. Ova veština posebno dobija na značaju u radu sa učenicima, jer adekvatno postavljanje pitanja, u kombinaciji sa pozitivnom klimom i poverenjem, omogućava da učenici osećaju manji stres i nelagodu u situacijama kada treba nekome da povere svoj problem. Preporučuje se razgovor koji počinje sa otvorenim i indirektnim pitanjima, te da se tokom razgovora pažljivo i po potrebi uključuju i druge vrste pitanja koja će voditi približavanju savetnika i učenika, i postizanju planiranog cilja razgovora. Posebno je važno voditi računa o tome da se izbegne postavljanje dvostrukih (dvosmislenih) pitanja koja mogu da zbune učenika (Na primer: „Da li je tebi matematika tako teška ili se ne slažeš s nastavnikom?”), kao i tzv. bombardovanje pitanjima, koje stvara napetost i negativan odnos prema savetovanju (Na primer: „Šta smo se prošli put dogovorili? Zar se ne sećaš dogovora? Zašto opet nisi učio?...”) (Jurić, 2004). Dakle, učenicima ne treba postavljati novo pitanje pre nego što mu se pruži prilika da razmisli i odgovori. Bitno je izbegavati sugestivna pitanja i terminologiju koja nije bliska učeniku (Trnavac, 1996).

Tokom savetodavnog razgovora sa učenicima često su prisutna određena ograničenja i prepreke koje su vezane za posebnost savetodavne situacije ili za specifičnost ličnosti učenika, te je važno da stručnjak koji vodi savetodavni razgovor bude spreman da se suoči sa njima. Neke od potencijalnih prepreka i problema moguće je predstaviti kroz sledeća pitanja: Kako pomoći učeniku da prevaziđe teškoću da govori o ”zabranjenim temama”? Kako prevazići ograničenje vremena?

Kako prevazići teškoće u izražavanju i razumevanju jezika (mlađi učenici) ili pojavu negativizma (adolescenti)? Na koji način izraziti osećanja prema učeniku? (Jurić, 2004; Suzić, 2005). Međutim, činjenica je da mnoga ograničenja nije moguće unapred predvideti, tako da postoji latentna opasnost da savetodavni razgovor sa učenikom postane još jedna karika u lancu učenikovih frustracija. Takođe, jedno od značajnih momenata jeste i pitanje direktivnosti ili nedirektivnosti u razgovoru, odnosno pitanje da li razgovor usmeriti u pravcu koji je zacrtao savetnik ili u pravcu koji će voditi učenik. Tako, na primer, postoji opasnost da iskrena želja savetnika da osamostali učenika bude shvaćena kao povlačenje savetnika, što može da rezultira smanjenjem motivacije učenika i odbijanjem dalje saradnje. Navedeni segmenti ukazuju na kompleksnost vođenja savetodavnog razgovora i na značaj dobre pripreme za razgovor, ali i osposobljenosti da se određene prepreke prevazilaze u toku samog procesa.

ETIČKA NAČELA U SAVETODAVNOM RADU SA UČENICIMA

Etičnost kao odnos i profesionalni etički kodeks veoma su važni u savetodavnom radu sa svakom populacijom, a posebno u radu učenicima. U relevantnoj literaturi (Resman, 2000) se apostrofiraju tri osnovna etička načela kojih se treba pridržavati u procesu savetodavnog rada sa učenicima: 1) Raditi za dobro korisnika savetovanja/učenika; 2) Ulazak u savetodavni odnos treba da bude dobrovoljan i 3) Poverenje i poverljivost.

Načelo rada za dobro korisnika savetovanja zahteva uvažavanje sledećih smernica:

- Poštovanje integriteta učenika i vođenje računa o tome da proces savetovanja ne dovede učenika u još veće poteškoće i neugodnosti.
- Podsticanje učenika u skladu sa njegovim interesima. Na primer, profesionalno savetovanje treba da bude u skladu sa učenikovim intelektualnim, fizičkim i socio-emocionalnim sposobnostima, temperamentom i interesovanjima.
- Izbegavanje pristupa koji zadovoljava trenutne potrebe i interese učenika, jer to može dovesti do zavisnosti učenika o savetodavnom odnosu. Učenika treba osposobiti da može sam da se uhvati u koštac s poteškoćama koje proizilaze iz njegovog razvoja, učenja i socijalnih odnosa.

- Svesnost o tome da savetnik svojim vrednostima i uverenjima utiče na učenika, zbog čega se savetovanje može i zloupotrebiti. Što je učenik mlađi i što je u većim teškoćama, to je i mogućnost zloupotrebe veća.
- Opreznost pri upotrebi novih oblika, metoda, tehnika i sredstava rada. Nove oblike rada savetnik treba da koristi tek nakon odgovarajućeg stručnog osposobljavanja i sticanja iskustva.
- Svesnost o posledicama uticaja na učenike i u situacijama kada savetnik radi sa roditeljima ili nastavnicima.
- Vođenje računa o tome da podaci o učeniku ne smeju ni na koji način biti zloupotrebjeni.
- Ne postavljati učenika u podređen položaj, niti koristiti položaj savetnika kao sredstvo moći i manipulacije nad učenicima (Resman, 2000: 205–206).

Načelo dobrovoljnosti znači da ulazak u proces savetovanja treba da bude odluka učenika, jer je bez istinske unutrašnje spremnosti učenika za saradnju teško dostići ciljeve savetovanja. Dobrovoljnost je uslov dobre komunikacije između učenika i savetnika. Praksa govori da su učenici ponekad „gurnuti” u savetodavni proces. S tim u vezi, pojedini autori (Pažin-Ilakovac, 2015) postavljaju sledeću dilemu – koliko je dolazak učenika na savetovanje, zaista njegova odluka i izbor, ili to učenik posmatra kao školsku obavezu? S druge strane, postavlja se pitanje da li učenik, kao osoba u odrastanju, može sam da proceni svoju situaciju, i da li je, posebno kada je reč o učeniku mlađeg školskog uzrasta, dovoljno sposoban da samostalno donese odluku o ulasku u proces savetovanja? U ovakvim situacijama potrebno je dobiti pristanak roditelja i na neki način i njih uključiti u savetovanje. Međutim, mnogi učenici i roditelji koji se prvi put susreću sa savetovanjem, ne znaju koja su njihova prava i šta mogu da očekuju od savetnika i savetodavnog procesa. Zato je bitno upoznati ih sa procedurom i svrhom savetovanja, ulogom savetnika, tj. sa onim što mogu očekivati od savetovanja, kako bi njihova očekivanja bila realna. Pritom je značajno ukazati i na eventualne neugodnosti i rizike koji se mogu pojaviti, kao i na alternativne mogućnosti koje korisnik savetovanja ima za rešavanje problema ili neugodnosti.

Ukratko rečeno, načelo dobrovoljnosti zahteva da svrha rada bude istinski razumljiva i učenicima i njihovim roditeljima. To otvara i mogućnost za odbijanje određenih postupaka i predviđenih aktivnosti, pri čemu je savetnik dužan da im objasni moguće posledice odbijanja. Načelo dobrovoljnosti bi trebalo da obuhvati i princip da savetovanje traje samo onoliko koliko korisnik savetovanja želi, odnosno da učenik zna da iz njega može istupiti u bilo kom trenutku. Ovo načelo, takođe, implicitno sadrži i obavezu savetnika da ne odbije učenika koji traži pomoć.

Eventualno, ukoliko se ne radi o nečem što je veoma bitno ili urgentno, savetnik može, u dogovoru sa učenikom, da odloži razgovor za kasnije (Resman, 2000).

Poverenje i poverljivost predstavlja treće etičko načelo. Ove termine ne treba izjednačavati. Poverenje je kategorija koja je prisutna u svakoj komunikaciji i uslov je da se informacije uopšte razmenjuju, dok se poverljivost odnosi na zaštitu izrečenog od razotkrivanja. Poverenje je bitan uslov za uspeh procesa savetovanja, odnosno uslov da se obezbedi učenikova iskrenost u toku razgovora. Ukoliko ne postoji poverenje, učenik će odbijati pomoć i pokazivati znake otpora prema savetovanju. S druge strane, poverljivost kao etička kategorija podrazumeva da učenik opravdano očekuje da savetnik zadrži za sebe stvari koje mu učenik poveri. Značaj uvažavanja načela poverljivosti razmatra se kroz dva ključna razloga:

- Poverljivost štiti korisnika savetovanja od socijalne stigme koja je ponekad povezana sa savetovanjem.
- Poverljivost se temelji na pravu korisnika savetovanja i dužnosti savetnika da radi za dobro korisnika savetovanja (Resman, 2000: 209).

Savetnici mogu otkriti podatke o učeniku samo ukoliko imaju za to dopuštenje učenika ili njegovih roditelja. Međutim, postoje i neki izuzeci kada se načelo poverljivosti može (ili mora) prekršiti. U pitanju su sledeće situacije: ako postoji opasnost od suicida, ako je učenik upleten u kriminalno delo ili postoje neke naznake da će počiniti kriminalno delo, ako se proceni da je učenik opasan za društvo ili samog sebe, ako je reč o maloletniku za koga se sumnja da je žrtva kriminala, zloupotrebe, nasilja... (Bor et al., 2002; Resman, 2000). U vezi s tim postoje i određene dileme i pitanja: Koje su relevantne mere procene o tome da li je učeniku potrebna pomoć ili ne? Koje su indicije za određivanje statusa ugroženosti? Da li i kada savetnik može informaciju koju dobije od učenika ili o učeniku prikriti od roditelja? Na koji način prezentovati takvo stanje, kako bi savetnik i škola mogli intervenisati i bez saglasnosti roditelja? Ova pitanja i dileme upozoravaju na situacije koje ponekad dovode do suprotstavljanja opisanih načela etičnosti u radu sa učenicima. U principu, roditeljima bi trebale da budu dostupne informacije o njihovom detetu do kojih je došao savetnik, ali sa druge strane, otkrivanje određenih podataka može kod roditelja izazvati reakcije koje neće biti za detetovo dobro (O'Rigan, 2013).

Ukoliko radi sa grupom, savetnik mora da raspravlja sa članovima grupe o pitanju poverljivosti i poteškoćama koje se mogu pojaviti, jer je u takvim uslovima teže sačuvati povereno. U tom slučaju, savetnik treba da ustanovi: koliki je nivo poverenja pojedinca u grupu; da li je izrečeno uopšte bilo poverljivo; da li su pojedinci zaista govorili takve stvari koje u drugim grupama ili pred drugim ljudima

ne bi rekli; nije li možda grupa prisilila pojedinca da otkrije deo svoje privatnosti (Resman, 2000). U ovakvim situacijama je opet veoma bitno načelo dobrovoljnosti. Uz saglasnost i dobrovoljnost ide i spremnost učenika na aktivno učestvovanje, spremnost da govori o sebi i da sluša druge.

Što se tiče poverljivosti prikupljenih podataka o korisnicima savetovanja, uočavaju se suprotnosti između formalno-pravnog i stručno-etičkog aspekta i pristupa u radu savetnika. Polazište formalno-pravnog aspekta je zaštita pojedinca od neovlašćenog prikupljanja podataka, dok je polazište stručno-etičkog, odnosno savetodavnog kriterijuma pomoć učeniku pri njegovom rastu, razvoju, učenju, životu. Za stručno-etički aspekt važnije je šta se i kako sa podacima radi, nego samo njihovo posedovanje, odnosno podaci su samo polazište za pružanje savetodavne pomoći učeniku. Dakle, u savetodavnom radu sa učenicima prisutna su oba pomenuta aspekta. U nekim slučajevima oni će se nadopunjavati, a u nekim razilaziti. Sa gledišta efikasnosti školskog savetodavnog rada, formalno-pravni aspekt može dovesti do situacije koja postavlja savetnika u pasivnost pri uspostavljanju odnosa sa učenicima i njihovim roditeljima, što sužava mogućnosti savetnikovog preventivnog delovanja (O'Rigan, 2013).

Sve navedeno su veoma osetljiva pitanja koja stavljaju školskog savetnika pred velike profesionalne izazove i dileme o tome kako da postupi, a da istovremeno budu zaštićeni interesi učenika, ali i profesionalna pozicija samog savetnika. U ovakvim situacijama intervizija i supervizija dobijaju poseban značaj.

V SARADNJA I SAVETODAVNI RAD SA RODITELJIMA

SISTEMSKI PRISTUP KAO OSNOVA ZA RAD SA PORODICAMA

Saradnja i savetodavni rad sa porodicom čini nezaobilazni segment pedagoškog rada u institucijama organizovanog vaspitanja i obrazovanja, bilo da je reč o neposrednom delovanju kroz susret savetnika sa roditeljima i drugim članovima porodice ili o posrednom delovanju preko vaspitača ili nastavnika. Činjenica je da porodica najneposrednije utiče na razvoj, učenje i napredovanje deteta, ali je i nepobitna činjenica da porodična okruženja iz kojih dolaze deca u velikoj meri utiču i na ono što se dešava u vaspitno-obrazovnoj ustanovi. Stoga, pored saznanja o relevantnim činiocima koji utiču na razvoj i napredovanje dece/učenika na institucionalnom nivou, važno je ne prenebrežniti značaj poznavanja porodičnih uslova u kojima žive deca/učenici (porodična struktura, socio-ekonomski status porodice, porodični odnosi, vaspitni stil roditelja, itd.) (Christian, 2006; Rosić i Zloković, 2002; Zuković, 2012; Zuković, Ninković i Krstić, 2015). Pritom je važno imati u vidu da se porodice iz kojih deca dolaze razlikuju po kulturi i etničkoj pripadnosti, religijskim uverenjima, socijalnom statusu i sl. Važan aspekt čini i sve prisutnija raznolikost kada je reč o tipovima porodica – dvoroditeljske porodice, jednoroditeljske porodice, proširene porodice, porodice migranata, hraniteljske i usvojiteljske porodice i dr. Ipak, bez obzira na brojne različitosti, sve porodice imaju i neke zajedničke karakteristike, ali ih često pokazuju na različite načine (Christian, 2006). Uvažavanje porodičnih specifičnosti predstavlja važnu osnovu, ne samo za podršku detetovom razvoju, već i za obezbeđivanje uslova kako bi roditelji bili aktivni participanti u životu i radu ustanove.

Složenost i kompleksnost porodičnih odnosa i njihov značaj za razvoj i napredovanje dece zahtevaju poznavanje Teorije porodičnih sistema, odnosno primenu osnovnih načela sistemskog pristupa u radu sa porodicama (Asen & Tomson, 2001; Pašalić Kreso, 2004; Polovina, 2011; Zuković, 2012). Primarni koncept u teoriji porodičnih sistema polazi od postulata da porodice obuhvataju međusobno povezane članove, i da svaki član utiče na druge članove na predvidljive i ponavljajuće načine. Fokus je na tome kako obrasci ponašanja u porodici utiču na

ponašanje pojedinca, i to kroz razmatranje komunikacije i interakcije, odvojenosti i povezanosti, lojalnosti i nezavisnosti, adaptacije i suočavanja sa stresom i sl. (Asen & Tomson, 2001; Dalos & Drejper, 2012). Teorija porodičnih sistema teži da objasni zašto se članovi porodice ponašaju na određeni način u određenoj situaciji, te je veoma primenljiva u kontekstu sistema vaspitanja i obrazovanja.

Porodica je primarni faktor u kojoj svaki pojedinac uči veštine koje mu pomažu da na adekvatan način funkcioniše u većim i formalnijim uslovima, kao što su npr. predškolska ustanova ili škola. Stoga se u literaturi (Christian, 2006) ističe da stručnjaci koji rade u vaspitno-obrazovnim ustanovama treba da budu upoznati sa ključnim konceptima sistemske porodične teorije. Posebno treba da obrate pažnju na šest karakteristika porodice kao sistema, a to su: granice, uloge, pravila, hijerarhija, klima i ravnoteža.

Granice – Neke porodice su otvorene za nove ljude, informacije i ideje, a članovi porodice imaju tendenciju da budu nezavisni i da sami donose odluke. U takvim porodicama prisutan je balansiran nivo kohezivnosti jer, pored zajedništva i pripadnosti, porodica neguje i identitet i autonomiju svakog člana. S druge strane, neke porodice odlikuje nedovoljno balansiran nivo kohezivnosti, što se očituje kroz preterano isticanje pripadnosti i emocionalne povezanosti, što ponekad prelazi u umreženost kao disfunkcionalan obrazac ponašanja. U takvim porodicama granice su zatvorenije i restriktivnije. Takve porodice teže da kontrolišu aktivnosti svojih članova. Identitet pojedinca se nedovoljno uvažava, odnosno ponašanje se posmatra kao odraz porodice, a ne individue (Christian, 2006; Pašalić Kreso, 2004; Zloković, 2012; Zloković i Lukajić, 2016; Zuković, 2012). Suština navedenog opisa porodica nije u tome da se neka od njih proglasi pozitivnom a druga negativnom, posebno ako se ima u vidu da je formiranje granica u porodici uslovljeno brojnim faktorima (npr.: uzrast deteta, ekonomske okolnosti, broj dece u porodici, društvena klima, kulturne i religijske vrednosti, itd.). Suština je u tome da se porodice mogu menjati, te da stručnjaci/savetnici mogu i treba da pruže podršku porodici u procesu prevazilaženja određenih problema i uspostavljanja funkcionalnih obrazaca ponašanja, koji će se reflektovati i na funkcionalni razvoj deteta.

Uloge – U svim porodicama članovi imaju određene uloge, a svaka uloga podrazumeva i određena očekivana ponašanja, što se odražava na porodične odnose (Asen & Tomson, 2001; Christian, 2006; Dalos & Drejper, 2012; Zuković, 2012). Na primer, ako jedan član porodice ima ulogu „odgovornog” u porodici, ta osoba ima tendenciju da rešava probleme i vodi brigu o ostalima, i najčešće ostali članovi zavise od nje. Iako svaka uloga može doneti pozitivno ponašanje, ona takođe može dovesti i do potencijalnih negativnih posledica (npr.: ako odgovorna osoba u porodici uvek rešava probleme, ostali nemaju prilike da razvijaju veštine rešavanja

problema). Porodične uloge se mogu preneti i na druga vanporodična okruženja u koja su uključeni članovi porodice. Tako će, na primer, dete koje je provelo četiri godine vežbajući svakog dana ulogu “mirotvorca”, verovatno težiti da preuzme ovu ulogu i među svojim vršnjacima. Dete koje izgleda kao da je „magnet” za ometajuće događaje može biti dete koje kod kuće biva okrivljavano za sve (Christian, 2006). Saznanje o tome kako su raspoređene uloge u porodici, može u značajnoj meri da pomogne u razumevanju određenog ponašanja deteta i van porodičnog okruženja.

Pravila – Generalno posmatrano, pravila u značajnoj meri određuju naše ponašanje i naše odnose sa drugima. Kada je reč o porodici, pravila mogu biti izgovorena ili neizgovorena, jasno određena ili podrazumevajuća, a postoje i porodice u kojima ne postoje pravila ili su ona vrlo konfuzno postavljena (Christian, 2006; Dalos & Drejper, 2012; Janković, 2004a; Zuković, 2012). U svakom slučaju, porodična pravila imaju dugoročne i dalekosežne efekte, i neminovno utiču na obrasce ponašanja članova porodice i u drugim okruženjima. Zato stručnjaci koji rade sa decom moraju imati u vidu i ovaj segment porodičnih odnosa. Naime, ukoliko porodična pravila i pravila vaspitno-obrazovne ustanove dođu u konflikt, dolazi do diskontinuiteta u uticajima koji može da rezultira nesporazumima i konfliktima između porodice i ustanove, a što najviše pogađa samu decu (Christian, 2006; Krstić i Zuković, 2017).

Hijerarhija – Ova karakteristika se odnosi na donošenje odluka, kontrolu i moć u porodici. Porodična hijerarhija može biti zasnovana na polu i starosti, kulturnim i religijskim vrednostima, ekonomskom statusu i sl. (Christian, 2006; Dalos & Drejper, 2012; Zuković, 2012). U nekim porodicama jasno je izražena generacijska hijerarhija, a moć pripada roditeljskom sistemu. Međutim, u nekim porodicama, eksplicitno ili implicitno, moć imaju deca. Usled raznovrsnosti porodica sa kojima rade, veoma je važno da stručnjaci iz oblasti predškolskog i školskog vaspitanja i obrazovanja imaju saznanja o ovoj porodičnoj karakteristici, jer se često dešava da promena u sastavu porodice dovodi i do promena u porodičnoj hijerarhiji. Na primer, porodica se na početku sastoji od deteta, mlađeg brata/sestre, majke i bake. Nakon formiranja novog braka, porodicu čini dete, mlađi brat/sestra, majka, baka, nova figura oca i dva starija brata/sestre od strane očuha. Hijerarhija se menja, veze među sistemima su drugačije, a to sve utiče i na ponašanje deteta (Christian, 2006).

Klima – Ova porodična karakteristika se odnosi na socio-emocionalne specifičnosti porodičnog okruženja u kojem dete odrasta. Tako, na primer, neke porodice uspevaju da emocionalno kompenzuju neadekvatne ekonomske uslove u kojoj žive, dok su druge porodice materijalno obezbeđene, ali emocionalna klima u njima nije dobra za decu. Na kreiranje klime svakako utiče i vaspitni stil roditelja i

njihova generalna uverenja o porodici i vaspitanju (Christian, 2006; Pašalić Kreso, 2004; Zuković, Ninković i Krstić, 2015), kao i preovlađujuće strategije porodičnog prevladavanja problema (Zuković, Knežević-Florić i Ninković, 2012). Ono što je nepobitno jeste činjenica da klima koja vlada u porodičnom sistemu, utiče na ponašanje i osećanja dece i u vaspitno-obrazovnim ustanovama – da li se osećaju bezbednim, sigurnim, voljenim, ohrabrivanim i podržanim ili se osećaju uplašenim, anksioznim, nesrećnim (Christian, 2006).

Ravnoteža – Promene u porodici, bilo da je reč o razvojnim ili nerazvojnim promenama, mogu dovesti do narušavanja porodične ravnoteže, tj. mogu stvoriti konfliktne odnose među članovima porodice. Većina porodica teži da održi određenu vrstu ravnoteže (homeostaze) koja govori članovima šta mogu da očekuju. Ritual i običaji obično drže porodicu zajedno tokom perioda promena i određenih problemskih situacija, pri čemu posebno dolaze do izražaja strategije porodičnog prevladavanja stresa (Christian, 2006; Pašalić Kreso, 2004). Prisustvo ravnoteže u porodici je važno za njeno opšte funkcionisanje, ali za funkcionisanje svakog člana porodice, a posebno za decu jer im stvara osećaj sigurnosti i poverenja. Ukoliko je porodična ravnoteža narušena, to može u značajnoj meri da se odrazi na ponašanje deteta u drugim razvojnim okruženjima.

Razumevanje i uvažavanje navedenih porodičnih karakteristika treba da bude polazna osnova za saradnju i savetodavni rad sa roditeljima/porodicama. Na toj osnovi potrebno je kreirati pristup koji će odražavati brigu za porodicu i dete i podržavati napore roditelja da efikasno ostvare svoju ulogu. U tom smislu, značajno je ukazati na smernice koje stručnjacima/savetnicima mogu biti vodilja za ostvarivanje efikasne i efektivne saradnje sa roditeljima (prema: Christian, 2006):

- *Prepoznavati različite stilove roditeljstva i uvažavati porodične granice.* Potrebno je raditi na jačanju porodičnih snaga, izbegavati etiketiranje i lične predrasude, kako to ne bi uticalo na interakciju sa roditeljima.
- *Izbegavati stereotipe.* Da bi se izbegle određene predrasude od ključne je važnosti da se stručnjaci upoznaju sa kulturnom, religijskom, socio-ekonomskom pozadinom porodica iz kojih deca dolaze.
- *Imati u vidu da je za neke porodice SVE porodična stvar.* Tako, na primer, za neke porodice, poziv na priredbu uključuje i tetke, ujake, rođake, prijatelje, pa čak i komšije.
- *Omogućiti roditeljima da se aktivno uključe u aktivnosti.* Kada se uvode nove ideje i oblici rada preporučljivo je uključiti i porodice. Roditeljima treba ukazati poverenje i poslati im poruku da su nam važni i da mogu da pomognu u obrazovanju njihove dece.

- *Omogućiti da roditelji prepoznaju različite snage svoje dece.* Veoma je važno da roditelji dobiju priliku da vide svoje dete u različitim situacijama i različitim ulogama.
- *Uvažavati porodična pravila.* Iako je neophodno da deca prihvate određena institucionalna pravila, treba pokazati i poštovanje prema pravilima koja deca donose iz porodičnog ambijenta.
- *Uključiti porodice za pomoć kada nastane konflikt oko nekih pravila.* U situacijama kada postoje razlike između institucionalnih i porodičnih pravila, važno je uključiti i roditelje ili staratelje. Oni mogu izneti određene informacije koje će biti od velikog značaja u rešavanju problema ili dati pravac promenama koje je potrebno napraviti u institucionalnim pravilima. Potrebno je, takođe, pridobiti roditelje da budu voljni da modifikuju kućna pravila ili da razgovaraju sa decom o razlikama između porodice i neke druge institucije.
- *Obratiti pažnju na porodične hijerarhije koje su u procesu menjanja.* Dete koje je obično „lider” u grupi/odeljenju može postati povučeno ili nesigurno jer je došlo do promena u porodičnoj konfiguraciji. Na primer, novi brak roditelja donosi promene u hijerarhijskim odnosima što se odražava i na ulogu deteta, jer novi član porodice (npr. dete od strane majčinog novog supruga ili očeve nove žene) preuzima brigu za mlađu braću i sestre. Razgovor sa roditeljima oko novonastale situacije može biti od velikog značaja da dete povрати samopouzdanje kroz aktivnosti koje mu omogućavaju da doživi uspeh.
- *Omogućiti roditeljima da diskutuju o svojim uverenjima vezanim za decu.* Bitno je saznati šta roditelji žele za svoju decu i na koji način podržavaju razvoj svoje dece. Ovakvi razgovori mogu pomoći stručnjacima da shvate kako najbolje da podrže roditelje u podržavanju svoje dece. Dobro je da roditelji čuju i mišljenje drugih roditelja, jer će u nekim situacijama biti korisnije da čuju stavove drugih roditelja, nego da čuju predavanja o dobrom roditeljstvu.
- *Pružiti priliku da u kriznim situacijama roditelji ostvare direktan kontakt sa savetnikom.* Ukoliko se desi velika promena koja pogađa veći broj članova porodice (npr. smrt u porodici, razvod braka i sl.), roditeljima treba otvoriti mogućnost za individualan razgovor sa savetnikom, kako bi dobili bezbedno mesto da „ventiliraju” osećanja i da diskutuju o svim promenama koje im se događaju.

PRISTUPI I MODELI U SARADNJI SA RODITELJIMA

Uspostavljanje saradnje između porodice i institucija organizovanog vaspitanja i obrazovanja se u svim zemljama naglašava kao imperativ obrazovne politike, kao društvena i pedagoška neizbežnost. Ovakav trend počiva na stanovištu da porodični i vaspitno-obrazovni sistem, kao dva ključna razvojna okruženja, ne mogu na adekvatan način samostalno da funkcionišu bez pomoći i angažmana druge strane (Elias et al., 2003; Pašalić Kreso, 2004; Zuković, 2013).

Konstanta u svim teorijskim i istraživačkim studijama koje se bave ovom tematikom jeste ukazivanje na pozitivne efekte saradnje porodice i vaspitno-obrazovne ustanove na razvoj, učenje i napredovanje dece/učenika (senzitivnije reagovanje i briga o detetu, brže napredovanje i bolji školski uspeh, viši nivo samopouzdanja i samopoštovanja, manje problema u ponašanju, itd.) (Barbour, Barbour & Scully, 2005; Krstić i sar., 2017; Pavlović Breneselović, 2012; Wright & Stegeline, 2003), te da je uspostavljanje efikasne saradnje sa roditeljima neminovnost ukoliko se žele postići maksimalni efekti procesa vaspitanja i obrazovanja (Dusi, 2012; O'Rigan, 2013; Pavlović Breneselović, 2012; Polovina, 2013).

S druge strane, činjenica je da se realizacija ideje o saradnji sa roditeljima u praksi često svodi na tradicionalne oblike rada sa roditeljima (roditeljski sastanci, individualni razgovori, tzv. otvorena vrata za roditelje), te na povremene (uglavnom ritualne i propisane) zajedničke aktivnosti sa roditeljima. Razlog ovakvog stanja je moguće tražiti u konceptualnoj raznolikosti shvatanja uloge i funkcija porodičnog sistema i sistema javnog vaspitanja i obrazovanja, a koja je doprinela razvoju tri pristupa u sagledavanju prirode odnosa između ova dva sistema:

- 1) *Pristup paralelnih sistema* – porodica i vrtić/škola su dva odvojena sistema različitog delokruga i funkcija. Profesionalci preuzimaju odgovornost za obrazovanje, a roditelji su odgovorni za vaspitanje. Prisutna je socijalna distanca među sistemima, a oblici interakcije su ritualizovani i formalizovani.
- 2) *Pristup dopune* – javno obrazovanje se posmatra kao dopuna porodičnom vaspitanju, a polazište u uspostavljanju odnosa jeste program, odnosno obrazovno postignuće deteta. Profesionalac se postavlja kao ekspert koji određuje šta su potrebe porodice i deteta, a od roditelja (kao propisanog saradnika) se očekuje da bude učesnik u aktivnostima koje profesionalac proceni da su potrebne porodici.
- 3) *Pristup podrške* – porodica i vaspitno-obrazovne ustanove imaju preklapajuće sfere uticaja koje čine polje njihove uzajamne podrške. Ovakav

odnos se određuje kao partnerski i usmeren je ka porodici kao agensu promene i razvoja dece i porodice, ali i ustanove. Akcenat je na razvijanju kapaciteta porodice (Pavlović Breneselović, 2012: 119–130).

Pitanje saradnje porodice i vaspitno-obrazovnih ustanova moguće je sagledati i kroz razvojnu perspektivu odnosa prema roditeljima, a koja se temelji na različitim paradigmatiskim okvirima. Posmatrano u kontekstu saradnje porodice i škole, taj proces se razmatra kroz tri paradigmatiska okvira (Polovina, 2013):

- 1) *Tradicionalni paradigmatiski okvir* – roditelji imaju perifernu ulogu, tj. ulogu obezbeđujuće-podržavajućeg karaktera (obezbeđivanje podsticajne porodične sredine, dobra priprema deteta za školu u skladu sa zahtevima školske sredine). Škola ima ekspertsku poziciju, a roditelji izvršnu (produžena ruka škole).
- 2) *Moderni paradigmatiski okvir* – dominira retorika o konceptu roditeljske uključenosti i partnerskom odnosu. Pored obezbeđivanja adekvatnih porodičnih uslova, od roditelja se očekuje da aktivno doprinose unapređivanju detetovog rada u školi, kao i radu same škole kroz različite aktivnosti.
- 3) *Postmoderni paradigmatiski okvir* – unapređujući težnju ka konceptu partnerstva, akcenat se stavlja na uvažavanje različitosti (socio-ekonomski status porodice, kulturne, etničke i religijske specifičnosti porodičnog okruženja, obrazovanje roditelja, vaspitni stil roditelja, itd.), a koje utiču na modalitete saradnje. Uloga roditelja u ovom okviru pozicionirana je kroz partnerstvo u jednakosti, odnosno kroz podržavajući dijalog koji je u funkciji razvoja deteta.

Pomenute konceptualne i paradigmatске različitosti uslovljavaju i pojavu različitih modela povezivanja porodice i obrazovne ustanove. Razmatrajući ovo pitanje, neki autori (Smrekar, Cohen-Vogel & Lee, 2010, prema Ljubetić, 2014) ukazuju na modele koji su dominantni u SAD-u, ali koji su suštinski prisutni i u obrazovnim praksama drugih zemalja:

- 1) *Asimilacijski model* – nalikuje na ugovorni odnos na relaciji ”pružatelj-primalac” (škola pruža obrazovne usluge i postavlja uslove saradnje);
- 2) *Upravljački model* – zasniva se na jasnoj strukturi povezivanja (škola je zadužena za obrazovne usluge, a roditelji su zastupnici interesa dece i kućni učitelji);
- 3) *Model uključenosti* – roditelji su deo škole, uključeni su u život i rad ustanove (iako imaju različite uloge, roditelji i profesionalci dele zajedničke vrednosti);

- 4) *Koalicijski model* – model sveobuhvatnog partnerstva koji maksimalno promovise značaj integracije porodice, obrazovne ustanove i lokalne zajednice u radu ustanove (tzv. škole bez zidova).

Na sličan način opisani su modeli koji su odraz različitog odnosa roditelj-nastavnik (Swap, 1993, prema Steh & Kalin, 2011):

- 1) *Zaštitni model* – obrazovanje je zadatak nastavnika, a eventualno uključivanje roditelja se posmatra kao uznemirujuće mešanje u posao nastavnika;
- 2) *Ekspertski model* – nastavnici su eksperti u svim aspektima vezanim za obrazovanje, dok su roditelji u submisivnom položaju koji podrazumeva prihvatanje instrukcija koje im delegiraju nastavnici;
- 3) *Transmisioni model* – nastavnici su i dalje glavni izvor ekspertize, ali se prihvata da roditelji imaju važnu ulogu u unapređenju dečjeg razvoja, te im se delegiraju određene mere za koje se očekuje da ih roditelji sprovede.
- 4) *Model obogaćenog kurikulumu* – prihvata se roditeljsko učešće kao način unapređivanja kurikulumu i obrazovnih ciljeva, ali se njihovo angažovanje u samom nastavnom procesu i dalje posmatra kao pretnja za nastavnike.
- 5) *Model potrošača* – roditelji su uključeni prilikom donošenja odluka, ali su nastavnici ti koji prezentuju roditeljima relevantne informacije i pomažu im da odaberu optimalni smer akcije;
- 6) *Model partnerstva* – nastavnici i roditelji dele ekspertizu – međusobno se poštuju, uče jedni od drugih, zajednički planiraju određene aktivnosti i dele odgovornost za obrazovne ishode.

PARTNERSTVO SA PORODICOM: OD FORMALNOG DO SUŠTINSKOG ODNOSA

Na osnovu prikazanih modela saradnje, a imajući u vidu savremene trendove u kreiranju obrazovne politike vezane za unapređenje kvaliteta sistema vaspitanja i obrazovanja, nesporno je da vaspitno-obrazovna ustanova treba da teži da odnos sa porodicom zasnuje na pristupu podrške i modelu sveobuhvatnog partnerstva. Međutim, nesporna je i činjenica da ovakva težnja podrazumeva zaokret u načinu razmišljanja o roditeljima, njihovoj ulozi i mogućnostima uključivanja (angažovanja) (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Wright & Stegeline, 2003),

promenu od klijentskog i kompenzatorskog odnosa ka odnosu komplementarnosti i kooperativnosti (Ljubetić, 2014; Minke, 2010; Zuković, 2013), te prelazak od dominantno individualno-krizne saradnje ka procesnoj i grupno-orijentisanoj saradnji koja će maksimalno osnažiti i angažovati roditeljske kapacitete (King, 2012; Resman, 2000).

Sve navedeno nije lako ostvariti u praksi, posebno ako se partnerstvo posmatra kao dinamičan proces, kao "umetnost" razvijanja pozitivnog odnosa (Lukaš i Gazibara, 2010) koja zahteva umeće pregovaranja i zajedničkog delovanja (Igrić, 2004). Stoga se može reći da put ka ostvarenju saradnje zasnovane na sveobuhvatnom partnerstvu podrazumeva prihvatanje sledećih stavova:

- porodica je konstanta u detetovom životu – roditelji/staratelji najbolje prepoznaju potrebe deteta (Krstić i sar., 2017),
- roditeljima treba pružiti priliku da javno diskutuju o različitim pitanjima za koje smatraju da su od interesa za razvoj i napredovanje njihove dece (Hoover-Dempsey et al., 2005),
- porodica i vaspitno-obrazovna ustanova dele zajednički cilj – pomoć i podrška deci/učenicima da maksimalno razviju svoje potencijale i da se na adekvatan način pripreme za različite uloge (Elias et al., 2003),
- kvalitet brige o deci/učenicima u velikoj meri se ogleda u načinu na koji vaspitno-obrazovna ustanova brine o njihovim porodicama (Epstein, 1995),
- atmosfera dobrodošlice je ključna za aktivno uključivanje roditelja (Dusi, 2012),
- partnerstvo sa porodicom i aktivno uključivanje roditelja u škole nije događaj, već dinamičan multidimenzionalan proces i stalno menjajuća interakcija (Xu & Filer, 2008).

Dakle, partnerstvo porodice i vaspitno-obrazovne ustanove zahteva preorijentaciju sa linearnih i uzročno-posledičnog gledišta prema holističkom razumevanju partnerstva (Polovina, 2011; Zuković, 2013). U tom smislu, važno je razmotriti tri pristupa u razumevanju koncepta partnerstva:

- 1) *Polazišno-utilitaristički pristup* – zasniva se na postavci da partnerstvo proističe iz postojanja komplementarnih interesa i podudarnih ciljeva iz kojih proizilaze zajedničke aktivnosti.
- 2) *Procesno-podražavajući pristup* – komplementarni interesi i podudarni ciljevi su samo polazište za razvijanje partnerstva, ali da bi se partnerstvo uspostavilo neophodan je proces zajedničkih aktivnosti kojim se izgrađuje poverenje i zajednički smisao i čiji je ishod partnerstvo.

- 3) *Sistemski pristup* – podrazumeva holističko, kontekstualno i procesno razumevanje partnerstva porodice i vaspitno-obrazovne ustanove. To znači da je partnerstvo dinamičan proces koji podrazumeva interakciju u kojoj su svi aktivni, u uzajamnoj sprezi i pod uzajamnim uticajem (Pavlović Breneselović, 2010).

Prvi pristup je *manifestni* jer se partnerski odnos očituje kroz organizacione strukture i područja delovanja, i iz toga proisteklim različitim oblicima saradnje sa porodicom (npr. roditeljski sastanci, individualni obrazovni planovi, volontiranje roditelja). Drugi pristup je *supstancijalni* jer se partnerstvo određuje kroz prirodu i karakteristike samog odnosa, što otvara suštinsko pitanje prirode i kvaliteta odnosa, uzajamnog poverenja, razmene i jednakosti moći. Treći pristup je *relacioni* jer delovi i celina uzajamno oblikuju jedni druge, tj. nema a priori značajnijeg uticaja ni jednog konteksta nad kontekstima koji su u njega uklopljeni, niti subordiniranosti konteksta (Pavlović Breneselović, 2010).

Kako bi partnerski odnos između porodičnog i sistema vaspitanja i obrazovanja bio suštinski i sveobuhvatan, a ne formalan i partikularan, potrebno je unaprediti kvalitet samih odnosa, odnosno prevazići kontekstualnu asimetriju (asimetrija u statusnoj moći) i ekspertiznu asimetriju (asimetrija laičkog naspram ekspertskog znanja). To je moguće postići kroz promenu strukture moći (od moći nad drugima u moć sa drugima), kroz dijalog i poverenje, kao i kroz roditeljsko uključivanje koje se temelji na pozvanosti (Pavlović Breneselović, 2012; Zuković, 2013). Povećanje moći socijalne uloge roditelja i stvaranje mreže odnosa koja deluje u smeru zajedničkog donošenja odluka i zajedničke odgovornosti omogućava da porodični sistem i sistem vaspitanja i obrazovanja budu jedan drugom oslonac za pružanje pomoći i podrške, te da oba sistema budu izvor znanja i ekspertize (O’Rigan, 2013; Pavlović Breneselović, 2012).

Sve navedeno implicuje potrebu da se partnerstvo sa porodicom razvija od samog ulaska deteta u predškolsku ustanovu (vrtić), ali i da se kontinuirano neguje i nadalje tokom školovanja. Posebno se naglašava značaj partnerskog odnosa tokom procesa tranzicije u školu kako bi se ostvario kontinuitet u vaspitno-obrazovnom delovanju, odnosno kako bi se izbegle konfliktne situacije koje dolaze do izražaja kada se dete susreće sa različitim, a često i suprotnim zahtevima i stilovima rada (Ljubetić, 2014; Krstić i Zuković, 2017). S obzirom da tranzicija u školu predstavlja kompleksan proces promena, koji karakterišu prilike (uključenost svih kroz interakciju i izgradnju odnosa), težnje (pozitivni obrazovni ishodi), očekivanja (poštovanje uloga svih u doprinosu detetovom obrazovanju) i prava (obezbeđenost kvaliteta usluga za svu decu i njihove porodice) (Dockett & Perry, 2014, prema

Krstić i Zuković, 2017), neophodno je ostvariti povezivanje i umrežavanje svih uključenih strana – porodice, predškolske ustanove i škole.

Svi profesionalci u institucijama vaspitanja i obrazovanja, na manje ili više direktan i intenzivan način, učestvuju u kreiranju efikasne saradnje sa roditeljima. Svi oni zajednički učestvuju u ostvarenju tog cilja, ali i svako od njih, kroz svoj delokrug vaspitno-obrazovnog rada, ostvaruje specifične uloge i aktivnosti. Tako, na primer, vaspitači, učitelji, nastavnici/odjeljske starešine teže da ostvare kvalitetnu saradnju sa roditeljima koja će doprineti ostvarivanju predviđenih programskih ciljeva i stvaranju pozitivnog socio-emocionalnog okruženja u grupi/razredu, dok direktor, kao pedagoški lider, teži da uskladi napore stručnih saradnika, vaspitača/nastavnika i ostalog osoblja na putu ka ostvarenju tog cilja. Suština je u kreiranju efektivnog pedagoškog liderstva koje će kontinuirano promovisati ideju o roditeljima kao partnerima (Hoover-Dempsey, 2011) i otvarati prostor za razvoj roditeljskog liderstva u okviru ustanove (Henderson & Redding, 2011).

U ovom procesu posebno dolazi do izražaja uloga stručnog saradnika, naročito pedagoga, jer on treba da bude ključni desinator ideje partnerskog odnosa, odnosno da bude lider u procesu kreiranja i sprovođenja akcija i aktivnosti vezanih za sveobuhvatno partnerstvo porodice i ustanove (koje uključuje i aktivno učešće zajednice). Ovako dimenzioniranu ulogu pedagog može da ostvari tako što će zajedno sa kolegama analizirati dosadašnju praksu i opšte uslove za građenje partnerskog odnosa, te pružati podršku kolegama u procesu implementiranja prakse rada sa roditeljima zasnovane na partnerstvu (Redding, 2011). S druge strane, neopodno je da postavljene ciljeve ostvaruje i kroz direktan rad sa roditeljima (uspostavljanje kontakta i konsultacije, pedagoško obrazovanje roditelja, realizacija preventivno-razvojnog savetodavnog rada, itd.) (Hoover-Dempsey 2011; Lukaš i Gazibara, 2010; Zuković, 2012a). Sve navedene aktivnosti treba da budu osnova i za iniciranje, razvoj i realizaciju programa koji će biti usmereni na podizanje nivoa roditeljske kompetentnosti i njihovo aktivno uključivanje u život i rad vaspitno-obrazovne ustanove.

Koncept roditeljske uključenosti

Rezultati brojnih istraživanja (Deslandes, 2005; Epstein, 1995, 2001; Epstein & Salinas, 2004; Ferguson et al., 2008; Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005; Radu, 2011; Wright & Stegeline, 2003; Xu & Filer, 2008) pokazali su da visok nivo učešća i angažovanja roditelja u procesu vaspitanja i obrazovanja pozitivno korelira sa poboljšanim akademskim performansama učenika,

višim nivoom školskog uspeha, pozitivnijim stavovima učenika prema školi, višim nivoom njihovih obrazovnih aspiracija, boljim socijalnim veštinama, itd.

Na temelju ovakvih rezultata nastali su različiti modeli i programi aktivnog uključivanja roditelja, čija se suština ogleda u težnji da pristup „odvojene odgovornosti” bude promenjen u pristup „podeljene odgovornosti”, te da se ostvari odnos kolaboracije (uzajamno uvažavanje znanja i veština, otvorena i dvosmerna razmena informacija, zajedničko dogovaranje ciljeva i donošenje odluka) (Kimberly & Christenson, 2000).

Jedan od primera dobre prakse efikasnog sprovođenja koncepta roditeljske uključenosti prikazan je kroz Model sveobuhvatnog partnerstva porodice, škole i zajednice, koji je dizajnirala Džojz Epštajn sa saradnicima (Epstein, 1995, 2001; Epstein & Salinas, 2004). Ovaj model polazi od teorije preklapanja sfere uticaja koja objašnjava način na koji porodica, škola i zajednica utiču na razvoj dece (Epstein & Sheldon, 2006).

Poseban akcenat je stavljen na operacionalizaciju šest tipova roditeljskog uključivanja kao osnove za efikasno partnersko povezivanje porodice i škole:

1. *Roditeljstvo* – pomoć porodicama da kreiraju porodično okruženje koje bi bilo podrška deci kao učenicima (npr.: sugestije za porodične uslove koji podržavaju učenje; obrazovanje roditelja – edukacija o roditeljstvu i porodičnom vaspitanju; servisi za pružanje pomoći roditeljima, posete porodicama, itd.).
2. *Komunikacija* – kreiranje efikasnih oblika komunikacije između porodice i škole o školskim programima i napredovanju učenika (dvosmerna komunikacija – informisanje o radu učenika, o školskoj politici, o školskom programima, školskim aktivnostima i sl.).
3. *Volontiranje* – angažovanje roditelja u školskim aktivnostima, tj. obezbeđivanje njihove pomoći i podrške.
4. *Učenje kod kuće* – obezbeđivanje informacija i ideja o tome kako da roditelji potpomognu učenje kod kuće – domaći zadaci i druge aktivnosti vezane za nastavni program, odluke, planiranje.
5. *Odlučivanje* – uključivanje roditelja u donošenje odluka vezanih za život i rad škole, osnaživanje roditelja kao lidera i predstavnika u školskim telima i odborima.
6. *Saradnja sa zajednicom* – identifikovanje i integrisanje resursa lokalne zajednice koji bi mogli biti u službi osnaživanja škole i porodice, razvoja i napredovanja učenika (Epstein & Salinas, 2004).

Realizacija različitih aktivnosti vezanih za šest navedenih tipova roditeljskog uključivanja omogućava da roditelji budu i u porodici i u vaspitno-obrazovnoj ustanovi uključeni na način koji će obezbediti razvoj efikasne interakcije na nivou mezosistema porodica-škola, a samim tim i adekvatno zadovoljavanje dečjih potreba i realizovanje porodičnih ciljeva (Epstein & Salinas, 2004; Wright & Stegeline, 2003; Zuković, 2012). Značajan, a moglo bi se reći i neizbežan segment u ostvarenju ovih ciljeva predstavlja savetodavni rad sa roditeljima, bilo da se radi o razvojno-preventivnom ili interventnom savetodavnom delovanju.

SAVETODAVNI RAD SA RODITELJIMA/PORODICOM

Na početku je bitno naglasiti da savetodavni rad sa roditeljima/porodicom koji se obavlja u institucijama organizovanog vaspitanja i obrazovanja uglavnom nema dominantno psihoterapijsku konotaciju (što uglavnom implicira sliku o roditeljima kao depriviranim i neadekvatnim) (Polovina, 2013), već je reč o šire orijentisanom savetodavnom radu koji obuhvata različite forme pedagoško-savetodavnog delovanja (konsultovanje, koordinacija, vođenje, edukacija, savetovanje u užem smislu), a u čijem fokusu je interes deteta/učenika (King, 2012; Resman, 2000). Uprkos često drugačijoj praksi, savetodavni rad sa roditeljima ne bi trebalo da bude organičen samo na neposredno savetovanje roditelja čija deca imaju određenih problema ili pokazuju znake disfunkcionalnog ponašanja, već na opštu podršku razvoju porodice i porodičnih odnosa. Suštinski posmatrano, savetovanje usmereno na roditelje/porodicu treba da bude fokusirano na osnaživanje roditeljskih kompetencija i osnaživanje porodičnih kapaciteta kao resursa za prevladavanje određenih problema u ponašanju deteta i/ili razvoja detetovih potencijala (King, 2012; Kolak, 2006). Stoga se savetodavni rad sa roditeljima/porodicom može posmatrati i kao sredstvo za: a) bolje razumevanje deteta od strane stručnjaka; b) bolje razumevanje deteta od strane roditelja; c) bolje razumevanje načina da se porodica i vaspitno-obrazovna ustanova učine pozitivnijim okruženjem za dete (Vernon & Kottman, 2009).

Dakle, cilj je da se zajedničkim snagama osnaži mezosistem porodica-predškolska ustanova/škola kako bi se stvorili adekvatni uslovi za razvijanje potencijala deteta/učenika. Pritom je veoma bitno imati u vidu važnost diferenciranog pristupa (Edwards, 2011) koji uvažava činjenicu da nisu svi roditelji isti, te da ciljevi koji se postavljaju u radu sa roditeljima moraju biti kompatibilni sa njihovim mogućnostima i interesima.

Model savetodavnog rada sa roditeljima koji zadovoljava napred navedena očekivanja jeste tzv. SFBC (School-Based Family Counseling) - model porodičnog savetovanja u školskom kontekstu (Carter, 2008; Gerrard, 2008; King, 2012), koji se temelji na primeni narativnog pristupa i na rešenje usmerenog pristupa. Ovaj model integriše školsko i porodično savetovanje, što naravno podrazumeva da školski savetnik bude kvalifikovan i za oblast porodičnog savetovanja. Ne osporavajući značaj (vrlo često neophodnog) individualnog savetodavnog rada sa roditeljima, ovaj model ipak favorizuje grupno orijentisano savetovanje koje pruža veće prilike da roditelji budu u ulozi "konsultanta" za druge roditelje. To doprinosi kompletnoj reorijentaciji prakse tradicionalnog savetodavnog rada sa roditeljima u kojoj oni uglavnom imaju doživljaj da se nalaze u ulozi "pacijenta".

Pored toga, ovakav pristup omogućava kontekstualno razumevanje problema, refleksivno učenje i integrisanu savetodavnu praksu koja uključuje intervencije na više nivoa (King, 2012). Osim preventivnih aktivnosti interaktivnog formata (participanti su roditelji, ali i školsko osoblje, učenici, članovi zajednice), model predviđa i postaktivne aktivnosti koje potpomažu kontinuirani proces učenja i korišćenja efikasnih načina održavanja ostvarenih rezultata (Carter, 2008). Na taj način, a imajući u vidu sistemski postulat o cirkularnoj kauzalnosti i ekološki postulat o međuzavisnom delovanju porodice i vaspitno-obrazovne ustanove kao ključnih razvojnih okruženja (Minke, 2010; Zuković, 2012), savetodavni rad sa roditeljima postaje situiran tako da unapređuje i opšti kvalitet vaspitanja i obrazovanja.

Načela u savetodavnom radu sa roditeljima

Da bi efekti savetodavnog rada sa roditeljima bili maksimalno održivi, važno je da savetnik permanentno razmatra sopstveni pristup, odnosno da stalno ima na umu da način na koji uspostavlja odnos sa roditeljima, vodi savetodavni razgovor i daje povratne informacije umnogome određuju efikasnost procesa savetovanja. U tom smislu, u literaturi ((Juul, 2002; Lukaš i Gazibara, 2010; Resman, 2000) su apostrofirana određena načela koja je važno imati u vidu prilikom savetodavnog rada sa roditeljima:

- *Stvoriti prijatnu atmosferu* – pored same teme razgovora, za roditelje je uvek važan i lični pristup. Način na koji savetnik prilazi roditeljima i uspostavlja odnos sa njima treba da bude sa puno uvažavanja i poštovanja;
- *Na početku jasno istaći svrhu razgovora* – veoma je važno da roditelji, čim dođu na razgovor, budu obavešteni iz kog razloga su zamoljeni da dođu i

koja je svrha razgovora koji će uslediti. Tu je od naročitog značaja da roditelji zauzmu stav prema problemu, pa da se onda razgovor može upotpuniti njihovim željama i ciljevima.

- *Težiti ka što jasnijoj i konkretnijoj komunikaciji* – savetnik mora voditi računa da se izražava što je moguće jasnije i konkretnije. Pitanje jezika i izbora reči puno govori roditeljima o samom savetniku i utiče na njihov odnos prema savetovanju.
- *Izbegavati previše pitanja* – pitanja obično čine sigurnijim one koji ih postavljaju, a ne one kojima su upućena. O tome treba voditi računa, te postavljati ciljana pitanja, otvorenog tipa koja će ohrabrivati roditelje da iskreno i opušteno iznose svoje priče i viđenja.
- *Koristiti celovite izjave* – poželjno je koristiti celovite izjave koje se sadržajno sastoje od aktivnog i pasivnog dela. Pasivni deo bi glasio: „Zbunjen sam”, a zatim sledi aktivni deo izjave: „Hoćete biti ljubazni i ponoviti...”. Mnogi savetnici imaju tendenciju da sažimaju i da zapravo sami obavljaju posao korisnika savetovanja (roditelja).
- *Ostaviti utisak* – poželjno je da prilikom izražavanja savetnik uvek ostavi najjači utisak. Izjava „Nije mi prihvatljiv način na koji razgovarate sa svojim sinom i smatram da biste trebali prekinuti sa tim”, ostavlja mnogo jači utisak od „Možda i nije baš svrsishodno reći mu to na ovakav način...”.
- *Ne nastupati sa pozicije moći* – važno je da roditelji ne steknu utisak da je reč o odnosu u kome jedna strana (savetnik) ima više moći od druge (roditelj), tj. da shvate da su zajedno, na istoj strani. Zadatak savetnika jeste da pomogne roditeljima da verbalizuju svoja osećanja, pruži im vreme da razmisle o nekim stvarima, pokaže empatiju za njihove brige.
- *Izbegavati priču o onima koji su nisu prisutni* – ovo načelo nije moguće uvek ispoštovati, kao na primer, kada je reč o deci. Često je potrebno, a nekad i bolje, razgovarati o njima onda kada ona nisu prisutna. Ukoliko se, pak, radi o odraslima koji nisu prisutni (npr. nastavnik sa kojim dete ili roditelj imaju konflikt), roditelju treba omogućiti da iznese svoje mišljenje, ali onda predložiti da se dalja priča nastavi na sledećem susretu kome će i nastavnik prisustvovati.
- *Otklanjati otpore i aktivirati roditeljske potencijale* – na početku savetodavnog rada roditelji često pokazuju otpor prema savetovanju. Zadatak savetnika je da stvori atmosferu koja će opustiti roditelje i pomoći im da što lakše izraze svoja gledišta i stavove. Ovakav pristup omogućava da se aktiviraju potencijali roditelja kao eksperata za svoju decu.

- *Čuvati sopstvene granice i profesionalni integritet* – umešnost savetnika da postavlja jasne granice i čuva svoj integritet je veoma značajna. Savetnicima se ponekad dešava da ih roditelji sa kojima rade izgrde, budu neprijatni ili, čak agresivni. Mnogi savetnici trpe takve situacije iz obzira prema detetovoj situaciji, iz straha da će roditelji ustati i otići i sl. Upkos želji da se obavi savetovanje, savetnik se mora smireno, ali čvrsto i odlučno boriti za svoja prava i svoj profesionalni integritet.
- *Razgovor usmeravati ka ključnom problemu* – s obzirom da je savetnik osoba koja treba da usmerava razgovor, on mora i isplanirati kako će taj razgovor izgledati i koji će mu biti cilj. Ne osporavajući značaj maksimalnog uvažavanja roditelja i njihovih potreba, potrebno je čuvati se situacije u kojoj će roditelji potpuno preuzeti vođenje razgovora. Pritom je važno imati u vidu da razgovor treba voditi, a ne upravljati njime: „Za mene je važno da se vratimo na...”, a ne: „Sad ćemo da razgovaramo o svakom problemu posebno.”
- *Izbegavati davanje saveta u smislu gotovih rešenja* – gotova i brza rešenja nisu cilj savetovanja, jer takva praksa stvara osećaj zavisnosti umesto osećaja odgovornosti. Prema tome, bitna je orijentisanost na proces, a ne na rešenje, posebno ako se ima u vidu da je savetodavni rad sa roditeljima veoma složena kreativna delatnost koja se neprestano razvija, obogaćuje i menja.
- *Nastupati pozitivno i optimistično* – svojim vođenjem i komentarima savetnik treba da pobudi optimizam kod roditelja, kako kroz iskazivanje vere u njihove sposobnosti i potencijale tako i kroz isticanje pozitivnih osobina i sposobnosti njihovog deteta. Roditelji su subjektivni u svom stavu/odnosu prema detetu, tako da je važno da dobiju pozitivne komentare o svom detetu. To ne znači da savetnik neće saopštiti roditeljima i manje prijatne stvari, ali je strategija ”+ – +” uvek delotvorna za pridobijanje roditelja za saradnju.

Uloga savetnika

U skladu sa navedenim načelima savetodavnog rada sa roditeljima, savetnik, po prirodi stvari, preuzima više različitih uloga. Neke od tih uloga su formalne i vrlo eksplicitne, a druge manje formalne i implicitne. Ponekad je jasno izražena jedna uloga, a ponekad se one prepliću i prožimaju. Značajno je pomenuti neke od tih uloga (prema: Juul, 2002; Vernon & Kottman, 2009):

1. Savetnik kao *produžena ruka društvenog sistema* – preuzimanje formalne odgovornosti koja na osnovu zakona pripada njemu i njegovoj ustanovi, a odnosi se na decu i njihove roditelje.
2. Savetnik kao *stručnjak* – savetnik je profesionalno osposobljen za savetodavni rad, poseduje potrebne stručne kompetencije, a samim tim i odgovornost za vođstvo i tok savetovanja. U skladu sa tim, on preuzima ulogu aktivnog istraživača i učitelja, koristeći različite strategije i veštine za efikasno savetodavno delovanje.
3. Savetnik kao *partner* – partnerski odnos savetnika (kao stručnjaka za proces menjanja) i roditelja (kao stručnjaka za njihova životna iskustva) omogućava da se oni zajedničkim snagama kreću napred. U takvom odnosu, savetnik preuzima ulogu "saradnika stimulatora" i "prijateljskog vodiča" koji je spreman da ukaže na greške i da osvetli potencijalna rešenja.
4. Savetnik kao *"treći roditelj"* – reč je o manje formalnoj ulozi savetnika, u kojoj dolazi do mešanja stručne pozicije sa ličnom brigom za dete i potrebom da pokaže zabrinutost u nekim momentima. Savetnik može očekivati da će se roditeljska briga za dete možda oslikati na neki drugi način, i da neće biti uvek u skladu sa njegovim pogledima. Kako bi se izbeglo da takve razlike negativno utiču na situaciju u kojoj se dete nalazi, potrebno je težiti ka kreiranju konstruktivnog zajedništva obe strane.
5. Savetnik kao *model* – ova uloga je jedna od najdelotvornijih i zahteva visoko razvijenu svest savetnika o sopstvenom uticaju na korisnike savetovanja. Nije opravdano da savetnik očekuje od roditelja da ozbiljno shvate određenu problemsku situaciju ili sukobe sa svojom decom, a da istovremeno savetnik, verbalno ili nevrebalno, pokaže nepoverenje ili prezir prema tim istim roditeljima. Zato je važno da kroz ulogu modela pokaže sklad između reči i postupaka.

Da bi uspešno ostvario ove uloge važno je da se stručnjak/savetnik suoči sa vlastitim predrasudama u radu sa roditeljima, da bude kulturalno osetljiv, da se oslobodi kategorizacije da je „uobičajeno, tipično” uvek i funkcionalno, te da radi na diferencijaciji sopstvenog "ja" od profesionalnog odnosa i pristupa (Jul i Jensen, 2014, Jull, 2002). Neki autori (Ochoa, 2009) ističu važnost usvajanja i primene pet koncepata koje savetniku pomažu da na efikasan način ostvari svoje uloge u radu sa roditeljima: 1) povezanost; 2) samopouzdanje; 3) podrška i poverenje; 4) interno-kognitivno restruktuiranje; 5) ulaganje u razvoj rezilijentnosti.

Sve navedeno podrazumeva i prihvatanje postmodernog shvatanja savetodavnog rada sa roditeljima, koji ostavlja mnogo više prostora za iskustvo i

perspektivu roditelja. Naime, postmodernistički pristup pomera akcenat sa uloge savetnika kao stručnjaka ka ulozi *savetnika kao praktičara koji razmatra* (Jul i Jensen, 2014). U tom smislu, savetnik treba da promišlja na sledeći način:

- Potrebno je da posedujem znanje, ali nije samo moje znanje presudno i važno za uspešan rad sa roditeljima. Moja eventualna nesigurnost i ograničenja u primeni stručnih znanja mogu i meni i roditeljima biti podsticaj za učenje.
- Iako ne moram nužno da budem u ulozi stručnjaka, potrebno je da kontinuirano tražim načine i stvaram uslove da roditeljsko poštovanje prema mom znanju raste.
- Važno je da stalno tražim put do misli i osećanja roditelja, da stalno proveram koliki je njihov nivo otvorenosti i poverenja i da li sam ostvario pravu vezu sa njima (adaptirano prema: Jul i Jensen, 2014: 204).

Nastupajući iz uloge praktičara koji razmatra, savetnik prihvata stav da roditelji najbolje poznaju svoju decu i da oni imaju kreativni potencijal nekoga ko rešava problem, što znači da su roditelji potrebni njemu, isto koliko i on njima.

RAZGOVOR SA RODITELJIMA

Savetodavni rad sa roditeljima se obavlja kroz razgovor, za koji se može koristiti i sinonim "dijalog", u smislu razmene informacija, stavova i osećanja, a sa ciljem zajedničkog stvaranja nove, proširene "istine" i zajedničkog donošenja odluka (Jul i Jensen, 2014). Razgovori sa roditeljima mogu biti individualni i grupni. Individualni razgovor posmatra se kao najprisniji oblik uspostavljanja odnosa sa roditeljima, i u praksi se obično praktikuje na početku i na kraju neke akcije ili sprovedenih aktivnosti. Između dva razgovora se uglavnom realizuju određene ciljne aktivnosti (koje mogu biti usmerene na dete i/ili roditelja, na odeljensku zajednicu, itd.), kako bi sledeći susret sa roditeljima omogućio razgovor o njihovim efektima. Razgovor sa grupom roditelja uglavnom se vezuje za već identifikovanu temu savetovanja, odnosno nakon analize koja je pokazala da postoji određena problematika koja zahteva savetodavni rad sa grupom roditelja. Bitno je da roditeljima bude jasno predložen cilj grupnog rada, te da bude ispoštovan princip dobrovoljnosti, jer bilo kakvo prisiljavanje roditelja da se uključe u grupu može imati više negativnih, nego pozitivnih efekata (Jurić, 2004).

Pojedini stručnjaci (Jul i Jensen, 2014) ukazuju na specifičnost tzv. *problemski orijentisanih razgovora sa roditeljima*, koji uglavnom imaju formu individualnog rada, ali mogu biti i grupno organizovani. Najčešće polazište za ovakve razgovore jeste zabrinutost stručnjaka za zdravlje i bezbednost deteta, zabrinutost zbog specifičnih oblasti detetovog psihičkog, socijalnog, intelektualnog ili fizičkog razvoja. Polazište, takođe, može biti i zabrinutost roditelja za opštu situaciju u kojoj se dete nalazi u ustanovi. Naravno, inicijativa može da biti pokrenuta i od strane deteta koje smatra da je nastavnik prema njemu nepravedan, da ga druga deca zlostavljaju i sl. Ovakvi razgovori često donose osećaj neprijatnosti ili nelagode jer je reč o veoma osetljivim temama. Stoga je važno voditi računa o prvom kontaktu koji podrazumeva sledeće: pružanje kvalifikovanih informacija (koje omogućavaju bolje razumevanje problemske situacije); razjašnjenje problema (koje uključuje objašnjenje raznih aspekata prezentovanog problema, približavanje i pojašnjavanje okvira problema); „ventilacija” osećanja (koja pruža priliku da roditelji izraze svoja osećanja i da se oslobode osećaja nesigurnosti); persuazija (koja je ponekad neophodna kako bi roditelji razumeli neophodnost pojedinih koraka i postupaka, i postali motivisani za promenu) (Zuković i Milutinović, 2014).

Generalno posmatrano, razgovor između stručnjaka/savetnika i roditelja može biti veoma zahtevan zbog preplavljujućih, a često i ambivalentnih emocija koje doživljavaju roditelji (Juul, 2002; Krstić i sar., 2017). U toku razgovora mogu se pojaviti znaci roditeljske ljutnje i/ili agresije. Na ovakve situacije savetnik treba da bude pripremljen, jer kada roditelji iznenada spoznaju da dete ima određeni problem često ih obuzme neka vrsta osećaja gubitka vlastite vrednosti, što se ponekad ispoljava u obliku agresije ili besa. Ovakav vid roditeljske ljutnje može da se ispolji kroz sledeće oblike:

1. Agresija prema unutra – roditelj formalno prihvata savetnikove sugestije, ali suštinski ne, jer se povređenost pojavljuje ponovo, po povratku kući.
2. Indirektna agresija – ona se najbolje može primetiti preko roditeljskih izjava tipa: „Mi smo već neko vreme razmišljali da bi zapravo bilo najbolje da naše dete promeni školu. Na to imamo pravo, nije li tako?” (Juul, 2002: 31).

Ne treba zanemariti ni činjenicu da je razgovor sa roditeljima često stresogen i za same stručnjake (Krstić i sar., 2017) i da se tokom savetovanja može pojaviti i savetnikova ljutnja i neki vid agresivnosti. Može se desiti da, usled roditeljskog otpora, savetnik počne da gubi osećaj vlastite vrednosti. Stručnjaci (Juul, 2002) smatraju da to nije neprofesionalno, već da je ljudski. „Činimo onoliko dobro koliko možemo i koliko smo naučili – vredi to i za roditelje i za savetnike. No, ponekad nismo naučili dovoljno ili smo naučili pogrešno, pa sledom toga

gubimo osećaj da smo vredni onoliko koliko bismo voleli biti” (Juul, 2000: 32). Bitno je da ovakve situacije stručnjak osvesti, odnosno da ih razume kao koristan signal da još uvek ima štošta da nauči. Zato je veoma važno da savetnici kontinuirano razvijaju veštine za vođenje razgovora sa roditeljima, što, pored dobre pripreme za razgovor, zahteva i stručno usavršavanje u oblasti komunikacije, ali i intervizijsku i supervizijsku podršku kako bi lakše podneli radni stres (Jul i Jensen; 2014; Krstić i sar., 2017).

Etape savetodavnog razgovora sa roditeljima

Vremenski interval trajanja razgovora ne mora biti striktno određen, ali je činjenica da se sa jednim razgovorom/susretom retko stiže do željenog cilja, tako da se dinamika susreta sa roditeljima dogovara shodno situaciji i problematici koja je tema savetodavnog razgovora. U svakom slučaju, savetodavni razgovori sa roditeljima, kao i razgovor sa svakim drugim korisnikom savetovanja, ima svoj tok, tj. prolazi kroz određene etape: početak (uspostavljanje odnosa), razvojna etapa razgovora i završetak (zaključivanje razgovora) (Juul, 2000, Jurić, 2004).

Početak razgovora (prvi razgovor). Sam početak savetodavnog razgovora sa roditeljima je praktično osnova za dalji tok razgovora i za njegov završetak. Potrebno je posebnu pažnju posvetiti ovom uvodnom delu kako se savetovanje ne bi završilo nepoverenjem, sukobom ili razilaženjem. Prvi razgovor ne mora dugo trajati, ali se u nekim situacijama može javiti potreba za održavanjem dva ili tri uvodna sastanka kako bi se roditelji i savetnik što bolje upoznali i zajednički doneli odluku o ulasku u proces savetovanja. Da bi ova etapa ostvarila svoju funkciju potrebno je da savetnik, pre svega, pokaže *srdačnost* kao izraz savetnikove želje da ostvari dobru saradnju sa roditeljima, ali i pružanja roditeljima do znanja da su oni, van svake sumnje, osobe koje najviše znače detetu i koje najbolje poznaju svoje dete. Na taj način savetnik kreira atmosferu u kojoj će se roditelji osećati dobrodošlim i važnim osobama. Na početku je takođe važno *saopštiti roditeljima šta se očekuje od njih i od dalje saradnje*. To zahteva uspostavljanje adekvatne interakcije, da savetnik bude dovoljno jasan i da obezbedi aktivnost u slušanju. Pored toga, veoma je važno *razjašnjavanje*, kao deo koji potpomaže uspostavljanje međusobnog razumevanja i stvaranje zajedničkog saznanja o predmetu savetovanja. Uspostavljanje međusobnog razumevanja podrazumeva da se savetnik izražava što konkretnije i određenije, tj. da svoj rečnik prilagodi roditeljima. Nakon razjašnjavanja, sledi *ugovor*, ili bolje rečeno dogovor o međusobnom poverenju i obostranom prihvatanju sadržaja i ciljeva savetovanja (Juul, 2002).

Razvojna etapa razgovora. Ovaj deo savetodavnog razgovora podrazumeva *traganje* – dublji razgovor o temi, sagledavanje gledišta roditelja, postavljanje pitanja, eksperimentisanje, istraživanje. Fokus je na zajedničkom traganju i analiziranju problema, pronalasku značenja, a ne uzroka. Najvažnije je da se u ovom delu razgovora prošire vidici i da se otvore nove perspektive. Dakle, proces traganja je vrlo složen i podrazumeva preuzimanje odgovornosti od strane odraslih osoba. Iako je važno izbegavanje davanja gotovih saveta, *iznošenje primera dobre prakse* može biti dragoceno za roditelje jer im pomaže da upotpune svoja znanja i veštine vezane za vaspitanje i obrazovanje njihove dece. Bilo da ovi primeri dobre prakse proizilaze iz stručnog rada ili iz privatnog iskustva savetnika, oni mogu biti dobrodošao element za dalji tok savetodavnog razgovora. Treba ih koristiti oprezno i dozirano, u zavisnosti od date situacije. Ono što se može desiti u razvojnoj etapi savetodavnog razgovora sa roditeljima jeste *sukob*. U slučaju da dođe do nesuglasica u saradnji, savetnik treba da reaguje profesionalno i da se trudi da određene primedbe ne shvati suviše lično. Ukoliko savetnik u ovakvim situacijama uspe da ostane pribran i koncentrisan na buduću rad, on će svojim stavom i načinom reagovanja biti vredan uzor roditeljima kako treba da se odnose međusobno ili kako da se postave prema svom detetu. U slučaju da proceni da je u toku razgovora postignut vrlo mali napredak, na završetku ove etape savetnik može predložiti određene *domaće zadatke* za roditelje, kako bi ih podstakao da u međuvremenu sami porade na promenama (Juul, 2002).

Završetak razgovora. Na samom kraju razgovora, savetnik i roditelji treba zajedno da se osvrnu na proces savetovanja, izvrše *evaluaciju* delotvornosti razgovora i predlože dalje korake. Proces savetovanja se temelji na različitim teorijskim i metodičkim principima, tako da je vrlo važno da se ne procenjuje samo rezultat (ishod), nego celokupan tok procesa savetovanja. Nakon obavljenog razgovora sa roditeljima, savetnik bi trebalo da izvrši samoevaluaciju, te da sagleda sopstvenu odgovornost za tok i eventualnu neuspešnost procesa, kako bi u budućnosti izbegao greške koje je možda načinio. Ukoliko ima određene dileme o sopstvenom radu, poželjno je da konsultuje nekog iskusnijeg kolegu ili supervizora sa kojim će kritički preispitati sve segmente rada sa roditeljima. U nekim slučajevima, ako savetnik primeti da je razgovor zapao u krizu ili je krenuo u pogrešnom smeru, on se može odlučiti i za direktno uključivanje kolege u proces savetovanja.

Analiza porodične dinamike

Sve navedeno podrazumeva dobru pripremu za razgovor (sve dostupne relevantne informacije o detetu i porodici, promenama koje su se dešavale dok je dete u ustanovi i sl.). Iako savetodavni rad u kontekstu sistema vaspitanja i obrazovanja nije dominantno terapijski usmeren, činjenica je da je u radu sa roditeljima važno poznavanje i korišćenje određenih koncepata Sistemske porodične terapije. Naime, da bi na adekvatan način pružio podršku detetu i roditeljima, savetnik neizostavno mora da promišlja i ispituje procese, dinamiku i funkcionisanje porodičnog konteksta u celini. Stoga je u toku razgovora sa roditeljima poželjno, iz ugla sistemskog pristupa, vršiti *kontinuiranu analizu porodične dinamike*, a to podrazumeva sagledavanje sledećih aspekata: ključne dimenzije porodičnog funkcionisanja (kohezivnost, fleksibilnost i komunikacija); raspodela uloga i moći unutar porodice; otvorenost porodice prema drugim sistemima i efekte uticaja koji ti sistemi imaju na porodični sistem; partnerske i roditeljske uloge (pozicioniranje u bračnom životu, dominantni vaspitni stil i sl.), sibling odnosi, itd. (Dalos & Drejper, 2012; Janković, 2004a; Jull, 2000; Pašalić Kreso, 2004; Zuković, 2012). Ovakva analiza je bitna pretpostavka načina na koji treba voditi proces savetovanja, jer detaljan uvid u problematiku i relevantna znanja o porodičnom sistemu pomažu savetniku da se iznijansirano postavi prema detetu/učeniku i njegovim roditeljima, što umnogome određuje i uvođenje najprimerenijih aktivnosti i intervencija.

Jedna od veoma korisnih tehnika koja je dobra polazna osnova za opsežnu analizu porodične dinamike jeste *crtanje genograma* (Asen & Tomson, 2001; Barker, 1992; Brown, 1999; Dalos & Drejper, 2012; Janković, 2004a; Milojković, Srna i Mićović, 1997). Genogram omogućava da se na efikasan način savetnik pridruži roditeljima i uspostavi adekvatan odnos sa njima. Suština je u pravljenju šematskog prikaza porodičnog stabla unazad tri generacije, na osnovu čega se sagledavaju specifičnosti porodične strukture i porodičnih odnosa.

Pored opštih podataka o članovima porodice i srodnicima, porodičnoj konfiguraciji, sibling konstelaciji i fazi životnog ciklusa, na ovaj način je moguće prikupiti i druge relevantne informacije o porodici i porodičnim odnosima: uloge, hijerarhija, vrste i kvalitet porodičnih veza (koalicije, trouglovi), porodične tajne, odnos među subsistemima, transgeneracijski obrasci ponašanja, životni događaji i porodično funkcionisanje (preseljenje, promena ili gubitak posla, smrt u porodici, alkoholizam, razvod, suicid, itd.) (Asen & Tomson, 2001; Brown, 1999; Milojković, Srna i Mićović, 1997). Crtanje genograma daje priliku roditeljima da osveste i verbalizuju porodične relacije koje su izvor određenih problema, što omogućava

sticanje uvida, i dalje planiranje, dogovaranje i sprovođenje određenih promena (Janković, 2004a). Iako genogram ima brojne prednosti (ekonomičnost i višedimenzionalnost, stimulativnost i uspostavljanje odnosa), prisutna su i određena ograničenja (subjektivnost savetnika u tumačenju dobijenih podataka, dileme oko pravca delovanja koje mogu biti rezultat obilja podataka, opasnost od determinističkog gledanja na život od strane članova porodice) (Milojković, Srna i Mićović, 1997).

U svakom slučaju, ova tehnika je našla svoju široku primenu u radu sa porodicama (medicina, socijalni rad, savetovaništa za porodice). Međutim, činjenica je da se genogram ne koristi često u savetodavnom radu sa roditeljima u vaspitno-obrazovnim institucijama, pre svega zbog toga što se u ovom institucionalnom kontekstu manje koristi terapijski rad sa porodicama, već je akcenat na preventivno-edukativnoj funkciji savetovanja. Ipak, ukoliko se ukaže potreba za dužim i produbljenijim radom sa roditeljima/porodicom, i ukoliko za to postoje mogućnosti (što podrazumeva i adekvatnu osposobljenost savetnika za primenu sistemske porodične terapije), poželjno je uključiti i genogramsku analizu porodične strukture i odnosa.

Sam proces postavljanja pitanja pokazao se kao vrlo moćna tehnika u analizi porodičnih odnosa. Roditelji imaju svoje priče o problemima koje su uglavnom duboko zasnovane na manje ili više fiksiranim uverenjima, pa je preispitivanjem takvih priča, kroz vešto postavljanje ciljanih pitanja, moguće preispitati implicitne istine i verovanja, i omogućiti roditeljima da određenu situaciju sagledaju na novi način (Asen & Tomson, 2001). Da bi se to postiglo poželjno je postavljati: *refleksivna pitanja* – koja podstiču roditelje da razmišljaju o sebi i drugima, da preispitaju svoja i porodična verovanja i obrasce ponašanja; *cirkularna (kružna) pitanja* – koja su zasnovana na dobijenoj povratnoj informaciji koja otvara nova pitanja; *hipotetička pitanja* – koja imaju za cilj ispitivanje različitih scenarija i mogućih rešenja određene situacije. Ova pitanja omogućavaju da se:

- razmotri roditeljsko viđenje problema (Na primer: Kako vi objašnjavate taj problem? Kako taj problem utiče na vaše dete? Ako biste želeli da promenite njegov odnos prema problemu, šta bi trebalo da uradite?);
- sagledaju odnosi u porodici (Na primer: Kakvi su odnosi vladali u vašoj porodici pre i posle ovog događaja? Šta mislite, kako je ova situacija uticala na vaš odnos sa sinom?);
- ispita kako roditelji vide mogućnosti za promene i potencijalna rešenja (Na primer: Kako ćete prepoznati poboljšanje ove situacije? Šta bi bio prvi znak

da je došlo do promene? Šta bi trebalo uraditi da se to ostvari?) (adaptirano prema: Asen & Tomson, 2001).

Konačno, značajno je apostrofirati i potencijale primene tehnike *pozitivne interpretacije problema* (Peseschian, 1980, prema: Janković, 2004a) koja se bazira na ispitivanju i naglašavanju onoga što je dobro u porodici, njenih snaga i resursa. Tako, se na primer, problem u ponašanju deteta može interpretirati kao potreba za suprotstavljanjem autoritetu, loš školski uspeh kao otpor nametnutim obavezama, nedoslednost u vaspitnim postupcima roditelja kao fleksibilnost i uvažavanje drugoga i sl. Iako nekada nije lako dati pozitivnu konotaciju za neke obrasce ponašanja i situacije, činjenica je da ovakav pristup utiče na smanjenje negativnih emocija kod roditelja i dovodi do toga da roditelji razviju pozitivniju sliku o sebi i svom detetu, što je važan preduslov za preuzimanje akcija i doseganje postavljenih ciljeva savetovanja. Dakle, pozitivna interpretacija (pristup koji potencira mogućnosti, sposobnosti, partnerstvo i optimizam) otvara drugačiju perspektivu gledanja na problem i pruža prilike da roditelji vide sebe i svoju porodicu kao resurs za rešavanje problema.

SAVETOVANJE ZASNOVANO NA PROGRAMIMA PODRŠKE RODITELJIMA/PORODICAMA

Brojni autori (Karić, Medenica i Miličević, 2013; Ljubetić, 2007; Maurović, 2010; Pavlović Breneselović, 2012; Zloković, 2012; Wells & Fuller, 2000; Wright & Stegelin, 2003) ukazuju na potrebu za podizanjem kvaliteta vaspitanja i obrazovanja u smeru većeg fokusa na pristup osnaživanja roditeljskih kompetencija i podrške porodici u celini. U prilog tome ide i stanoviše nekih autora (Szapocznik, 1997, prema Ferić, 2002) da aktivnosti i mere koje su usmerene isključivo na decu/mlade, bez uključivanja roditelja/porodice nisu dovoljno efikasne, i da ponekad mogu imati i negativan efekat na porodično funkcionisanje. Ostvarivanje višeg nivoa podrške roditeljima/porodici podrazumeva sledeće načine povezivanja sa roditeljima (prema Karić, Medenica i Miličević, 2013):

- Povezivanje stručne savetodavne službe sa roditeljima unutar, ali i van obrazovne institucije;
- Uključivanje roditelja u različite aktivnosti – aktivnosti namenjene deci i roditeljima, ali i druge institucionalne i vaninstitucionalne aktivnosti u kojima će roditelji biti aktivni participanti;

- Uspostavljanje pozitivne komunikacije sa roditeljima, koja podrazumeva aktivno slušanje, uvažavanje, prihvatanje, poštovanje, ohrabrivanje, poverenje;
- Sprovođenje programa edukacije roditelja u obrazovnoj instituciji;
- Posete porodici.

Studije koje se bave saradnjom roditelj-profesionalac i njihovim partnerskim odnosom ukazuju na potencijale različitih modela i programa usmerenih na razvoj i osnaživanje porodičnog konteksta iz koga deca/mladi potiču (Dagenais et al., 2004; Čudina-Obradović i Obradović, 2003; Fine & Gardner, 1994; Ferić, 2002; Maurović, 2010; Pavlović-Breneselović, 2012; Wells & Fuller, 2000). Većina takvih programa podrazumeva aktivno učešće i dece i roditelja, kao i uključivanje roditelja u grupne radionice sa drugim roditeljima radi jačanja roditeljskih kompetencija. Vaspitno-obrazovna ustanova je često nosilac takvih programa koji se realizuju kroz tzv. škole za roditelje i savetovališta specijalno usmerena na stručnu savetodavnu pomoć i podršku roditeljima, uvažavajući porodične specifičnosti, a u skladu sa tim i primenu različitih oblika, metoda i sadržaja rada. Savetovani rad sa roditeljima i podrška porodici se, takođe, često realizuju i van vaspitno-obrazovnih institucija kroz tzv. programe zasnovane u zajednici (Zuković i Milutinović, 2014), a u kojima vaspitno-obrazovna ustanova predstavlja deo mreže podrške namenjene porodici i deci.

Posebno se akcentuje važnost modela preventivne podrške, pri čemu pristupi prevenciji mogu biti univerzalni, selektivni ili indikovani (Ferić, 2002; Žunić-Pavlović i Kovačević-Lepojević, 2010). Univerzalni programi se odnose na prevenciju rizičnih faktora koji mogu zahvatiti širu populaciju dece i porodica. Selektivni programi ciljaju na decu i porodice koji se već nalaze u određenom riziku ili koji su već pokazali neku vrstu rizičnog ponašanja. Indikovani programi su za onu decu i porodice koji su identifikovani kao visoko rizični, tj. koji pokazuju jasne znake delinkventnog ili antisocijalnog ponašanja. Kao najefektivniji programi na sva tri nivoa preventivnog delovanja pokazali su se oni programi koji sadrže trening socijalnih i kognitivnih veština i intervencije usmerene ka unapređivanju veština roditeljstva i porodičnih odnosa.

Porodica je, uz zajednicu, školu i vršnjake, identifikovana kao okruženje koje može biti vrlo podsticajno, ali i potencijalno vrlo rizično okruženje za razvoj deteta, jer su problemi u ponašanju dece i mladih često povezani s neadekvatnim funkcionisanjem porodice u celini (Gerrard, 2008). Stoga su u svetu razvijeni brojni *programi u čijem fokusu su deca/mladi u riziku i njihove porodice*. Ovakvi programi dele brojne zajedničke karakteristike, tj. imaju sličnu teorijsku osnovu (najčešće

opšta teorija sistema, ekološka teorija, teorija socijalne ekologije, teorija kriznih intervencija i teorija socijalnog učenja), ograničenog su trajanja, vrlo aktivno uključuju i porodicu i zajednicu, često se realizuju i kroz intenzivne posete porodici, te neprestano evaluiraju svoj učinak (Ferić, 2002; Hrnčić, Džamonja-Ignjatović i Despotović-Stanarević, 2010; Ljubetić, 2014; Maurović, 2010). Posebna pažnja se usmerava na pedagoško-savetodavni rad sa roditeljima dece u riziku, odnosno na rad sa multiproblemskim porodicama. Suština savetodavnog rada, koji čini sastavni deo ovakvih programa podrške, jeste osnaživanje porodice da optimalno zadovoljava potrebe njenih članova, kao i da se efikasno nosi sa izazovima sa kojima se pojedini članovi ili cela porodica susreću. Efikasnim su se pokazali i programi koji su zasnovani na teoriji afektivne vezanosti, posebno kada je reč o pružanju podrške i savetodavnom radu sa porodicom u kontekstu predškolskih ustanova. Većina takvih programa je takođe usmerena na rad sa porodicama u riziku (marginalizovane grupe, nizak materijalni status, porodice sa istorijom nasilja, usvojiteljske i hraniteljske porodice) i najčešće se realizuju u formi kućnih poseta savetnika (Stefanović, 2012).

Imajući u vidu veliku brojnost programa podrške roditeljima i porodici koji su realizovani u svetu (posebno na teritoriji SAD-a), za potrebe ove knjige (kao ilustracija i primer dobre prakse) izdvojeni su neki od programa koji su se na osnovu strogih evaluativnih procedura pokazali kao veoma efikasni: Porodice na prvom mestu, Multisistemska tretman, Integrativni tretman porodice i drugih sistema; Tretman usmeren na porodicu (prema Maurović, 2010), Učiniti roditeljstvo ugodnim, Roditelji koji brinu, Anonimni roditelji, Porodica i škola zajedno (prema Ferić, 2002), Program Roditelj-mentor (prema Mapp & Hong, 2010).

Porodice na prvom mestu (Families First) – program koji se sprovodi od 1994. u Holandiji, a koji je baziran na Homebuilders modelu, pioniru programa koji uključuju intervencije u porodičnom okruženju. Temelji se na teoriji socijalnog učenja, teoriji kriznih intervencija i opštoj teoriji sistema, kao i na modelu povećanja roditeljskih kompetencija. Aktivnosti i intervencije se oslanjaju na snage porodice, vodeći brigu o specifičnim porodičnim potrebama. Program je usmeren na osnaživanje porodice kako bi postala funkcionalnija, na smanjivanje negativnog i podsticanje pozitivnog ponašanja dece, te na prevenciju njihovog izdvajanja iz porodičnog okruženja.

Integrativni tretman porodice i drugih sistema (Integrative Family and Systems Treatment) – program se bazira na integraciji različitih teorija, sa akcentom na opštoj teoriji sistema i postavkama strateške i strukturalne porodične terapije. Program je osmišljen s ciljem smanjivanja socijalnih i emocionalnih problema dece i mladih, odnosno prevencije njihovog izdvajanja iz porodičnog okruženja. Usmeren

je na osnaživanje porodice, i to kroz podsticanje povezivanja različitih institucija koje sarađuju ili bi trebale sarađivati sa porodicom.

Multisistemski tretman (Multisystematic Treatment) – program je nastao krajem 1970. godine, i od tada je primenjen u 30 država SAD-a i 8 drugih država (Australija, Kanada, Danska, Norveška, Severna Irska, Engleska, Švedska, Novi Zeland). Temelji se na opšoj teoriji sistema i teoriji socijalne ekologije. Primarni cilj jeste razumevanje povezanosti problema dece/mladih sa širim konceptom sistema, te korišćenje kapaciteta i snaga svakog sistema kojem dete/mlada osoba pripada (porodica, vrtić, škola, vršnjaci) kao pokretača promene.

Tretman usmeren na porodicu (Family Centered Treatment) – program se razvija od 1988. godine u sedam država SAD-a, te se kontinuirano nadograđuje u skladu sa povratnim informacijama korisnika i evaluacionim istraživanjima. Reč je o sveobuhvatnom modelu koji se temelji na elementima ekostrukturne porodične terapije, terapije usmerene na emocije i teoriji promena koje naglašavaju važnost menjanja emocionalnog tona porodičnih interakcija. Razvija se otpornost i odgovornost porodice, te pokušava smanjiti problematično ponašanje dece. Intervencije se sprovode u prirodnom okruženju (u porodici, školi, zajednici).

Učiniti roditeljstvo ugodnim (Make Parenting a Pleasure) – program je osmišljen kao univerzalni program edukacije roditelja i program podrške (komunikacijske veštine, veštine sprovođenja pozitivne discipline, razumevanje razvoja dece, itd.). Program se sprovodi kao serija od više susreta u vrtiću, školi, edukativnim centrima u zajednici.

Roditelji koji brinu (Parents Who Care) – program je zasnovan na principima socijalnog učenja. Ciljna grupa su roditelji adolescenata, a programski sadržaji su usmereni na smanjenje rizičnih faktora i jačanje protektivnih faktora u porodičnom okruženju, kako bi se prevenirala pojava problema u ponašanju dece. Neke od tema su: nedosledno vođenje porodice, roditeljski vaspitni stilovi, konflikti unutar porodice, posledice neefikasne komunikacije i sl. Program se sprovodi u školama i drugim pedagoškim ustanovama.

Anonimni roditelji (Parent Anonymous) – program je nastao u okviru organizacije za prevenciju nasilja nad decom koja nudi edukativne programe usmerene na osnaživanje roditeljskih kompetencija, ali i osnaživanje porodice u celini. Namenjen je roditeljima/starateljima koji su zabrinuti za svoje roditeljske sposobnosti, te traže podršku ili neki oblik edukacije. Organizacija nudi i komplementarne programe za decu, a sam model je utemeljen na uverenju da su roditelji najefikasniji činioci njihove vlastite promene.

Porodica i škola zajedno (Families and School Together) – program ima sveobuhvatan pristup ka osnaživanju odnosa i zaštitnih činilaca u prevenciji školskog neuspeha, nasilja, delinkventnog ponašanja i zloupotrebe droga. Reč je o multi-porodičnom rano-interventnom programu koji je namenjen deci (uzrasta od 3 do 14 godina) koja su u riziku i njihovim porodicama. Realizuje se u školama, pri čemu i deca i roditelji učestvuju u njegovom kreiranju.

Program prelaza u adolescenciju (Adolescent Transition Program) – program je namenjen roditeljima adolescenata uzrasta od 11 do 18 godina. Roditelji učestvuju u grupnom radu, diskusijama, igranju uloga i slično. U rad je uključen i roditelj konsultant (koji je već prošao program) koji pomaže u vođenju diskusija i vežbi, te predstavlja most između roditelja i voditelja programa. Pored kratkoročnih ciljeva, usmerenih na razvoj roditeljskih veština i komunikacijskih kompetencija za uspostavljanje odnosa sa adolescentima, program se dugoročno usmerava na prevenciju i zaustavljanje antisocijalnog ponašanja adolescenata.

Program roditelj-mentor (Parent Mentor Program) – program je nastao sa željom da se poveća roditeljsko angažovanje i direktna uključenost u školu. Prepoznajući roditelje kao aktivne i potencijalne vođe, dizajniran je program koji je obuhvatao jednogodišnju obuku roditelja da budu mentori u učionici (da pružaju pomoć u učenju deci tokom nastave). Učešće roditelja u programu je bilo volontersko, a pozitivni efekti ovog programa bili su vidljivi i kod roditelja (bolje razumevanje kompleksnosti učiteljskog posla) i kod učitelja (viši nivo poštovanja prema roditeljima i prihvatanja roditelja kao aktivnih saradnika).

Po ugledu na pomenute i druge programe ovakvog profila, i kod nas se u poslednje vreme sve više intenzivira kreiranje i sprovođenje sličnih programa. Tako je, na primer, u okviru projekta *Integrativni pristup mladima u sukobu sa zajednicom* razvijen program koji je imao za cilj smanjenje antisocijalnog ponašanja mladih i njihove uspešne integracije u zajednicu (prema: Hrnčić, Džamonja-Ignjatović i Despotović-Stanarević, 2010). Program je koncipiran kao multisistemski pristup koji se bavi prevazilaženjem problema u svim sistemima u kojima problem postoji, uključujući individualne karakteristike, porodicu, školu, posao, širu društvenu zajednicu. Iz tog razloga su razvijena dva programska nivoa – jedan u formi radionica za mlade i drugi za posete porodicama, a koji su u okviru projekta paralelno primenjivani. Rad sa porodicom je obuhvatao procenu problema u kontekstu porodičnih i socijalnih okolnosti, kao i prepoznavanje snaga i resursa porodice i zajednice. Participativni rad sa porodicom fokusirao se na: razvoj odgovornosti svih članova za realizaciju planiranih aktivnosti, unapređenje prosocijalnih veština članova porodice i veština rešavanja problema i konflikata,

razvoj veština roditeljstva i unapređenje porodične komunikacije, preuzimanje odgovornosti za roditeljstvo, efikasno disciplinovanje deteta, prevladavanje stresnih situacija, itd. Cilj je bio da se stečene veštine generalizuju u drugim situacijama, te da se roditelji i drugi članovi porodice osnaže za razvijanje saradnje sa ostalim sistemima u zajednici (škola i druge institucije, proširena porodica...). Kvalitativna procena efekata ovog programa je pokazala da je u porodicama došlo do boljeg razumevanja problema i većeg prihvatanja odgovornosti za aktuelne teškoće, poboljšanja komunikacije. Porodice su postale svesnije svojih snaga i mogućnosti, a njeni članovi su unapredili prosocijalne veštine konstruktivnog rešavanja konflikata i kontrole ponašanja i emocija, posebno besa (Hrnčić, Džamonja-Ignjatović i Despotović-Stanarević, 2010).

Posebno treba istaći veliki potencijal programa koji su usmereni na jačanje senzitivnosti i normalizaciji potreba za zaštitom i samostalnošću sa porodicama dece uključene u inkluzivni program. Zadaci savetovanja temeljenih na ovakvim programima (bili oni preventivni, interventni ili terapijski) usmereni su na: 1) prepoznavanje načina na koji roditeljska uverenja o bliskosti, njihova ranija iskustva i modeli briga utiču na njihov aktuelni odnos sa detetom; 2) analizu interakcije roditelj-dete, vođenje i „obučavanje” roditelja da bolje prepoznaju detetove potrebe za zaštitom i/ili samostalnošću, kao i da adekvatnije na njih odgovaraju; 3) formiranje sigurne baze u relaciji stručnjak-roditelj, koja omogućava da, u relaciji poverenja sa stručnjakom, roditelji uoče nivo promene koji je moguć i dovoljan da bi se relacija sa detetom pomerila ka dovoljno sigurnoj za dete (Mihić, 2012: 31).

Jedan od primera ovakvog programa koji se realizuje na našim prostorima, a koji je zasnovan na teoriji afektivne vezanosti, jeste program „*Vrtić kao sigurna baza*” (Mihić, 2012). Program se temelji na pretpostavci da stručnjaci u predškolskoj ustanovi imaju dosta prostora da opaze kvalitet interakcije roditelj-dete, kvalitet sigurne baze među njima, te da intervenišu u smeru jačanja senzitivnosti roditelja za pružanje optimalnih uslova za razvoj deteta. Pored toga, ovaj program omogućava osnaživanje sistema brige unutar vrtića, odnosno jačanje senzitivnosti i interakcije na relaciji vaspitač-vaspitač; vaspitač-roditelj; stručni saradnik-vaspitač. Intervencije u okviru programa podrazumevaju tri koraka:

1) *Procena* – procena sigurne baze i kvaliteta afektivne vezanosti deteta i senzitivnosti roditelja;

2) *Vođene grupe vaspitača* – intervencije na relacijama vaspitač-vaspitač i stručni saradnik-vaspitač, sa ciljem redefinisanja uloge vaspitača i jačanja njihove senzitivnosti i kapaciteta za timski rad;

3) *Intervencije sa roditeljima* – kreiranje programa za jačanje senzitivnosti roditelja, posebno u situacijama „mini razvojnih kriza” (polazak u vrtić, povratak u vrtić nakon bolesti, prelazak iz jaslica u mlađu vaspitnu grupu, polazak u školu) koje mogu dovesti do diskontinuiteta u sistemima relacija u kojima se dete nalazi, i koje zahtevaju promene i adaptacije kako deteta tako i roditelja (Mihić, 2012: 36–37).

Značajno je pomenuti još jedan vrlo inspirativan program koji se realizuje na našim prostorima. Reč je o programu *Naša priča* (Krstić i sar., 2017) koji ima preventivni i edukativni karakter, i koji je namenjen roditeljima dece sa smetnjama u razvoju ili hroničnim zdravstvenim teškoćama. Koncipiran je kroz šest tematskih susreta na kojima se obrađuju ključne prekretnice u razvoju roditeljskog modela brige nad detetom čiji razvoj odstupa od tipičnog: 1) očekivani razvoj roditeljskog modela brige; 2) saznavanje dijagnoze i trauma roditeljskog modela brige; 3) izazovi redefinisanja brige i roditeljskog staranja i balansa sa zdravstvenim potrebama deteta; 4) promene u modelu brige i očekivanjima od deteta; 5) razvoj senzitivnosti i osetljivosti na potrebe realnog deteta; 6) razrešenje i razvoj punog modela roditeljske brige o detetu sa smetnjama u razvoju (Krstić i sar., 2017: 113).

Dakle, cilj programa usmeren je na edukaciju i savetovanje roditelja o ključnim procesima i činionicima koji vode razvoju adekvatne brige o detetu sa smetnjama u razvoju. Program je krenuo sa realizacijom u okviru sistema ranog obrazovanja u kojem postoje brojne mogućnosti za rad sa detetom i porodicama, ali pruža značajne potencijale za primenu i na drugim nivoima sistema obrazovanja, kao i u zdravstvenom sistemu i sistemu socijalne zaštite. Realizatori programa su profesionalci humanističkih struka (psiholozi, pedagozi, socijalni radnici, defektolozi, lekari, patronažne/pedijatrijske sestre, vaspitači, učitelji) koji moraju biti obučeni za samu realizaciju programa, ali i za vođenje savetodavnog rada sa porodicom i grupom. Kao voditelj grupe može eventualno biti uključen i roditelj, ali je važno da to bude roditelj sa adekvatno razvijenim roditeljskim modelom brige, odnosno da je ”razrešen” roditelj koji ima dobre kapacitete za suočavanje sa stresom. Takav roditelj, na temelju iskustva koje ima, može doprineti dinamici grupe, i to kroz prepoznavanje ključnih procesa, pružanje empatije i refleksije o načinima i procesima koji vode ka promeni. Budući da se „učenje” o ključnim procesima u porodici na efikasan način može realizovati kroz interakciju sa drugim roditeljima, sama realizacija programa je pokazala da on može biti značajan resurs za kreiranje „vršnjačke” mreže podrške među porodicama dece sa smetnjama u razvoju i hroničnim bolestima.

* * *

Kratak prikaz navedenih programa na dobar način ilustruje značaj pedagoško-savetodavnog rada sa roditeljima i otvara mogućnosti za promišljanje o načinima delovanja vaspitno-obrazovne ustanove u smeru pružanja podrške roditeljima i porodicama, bilo da je reč o programima čiji je direktni nosilac ustanova ili da je reč o šire dimenzioniranim programima na nivou zajednice u kojima je ustanova jedan od aktivnih učesnika. Pored razvojno-preventivnih programa usmerenih na širu populaciju, posebnu pažnju treba usmeriti na programe za rad sa decom i porodicama u riziku (Tully, 2008, prema Maurović, 2010), kao i inkluzivne programe za osnaživanje marginalizovanih i socijalno depriviranih grupa (Zuković i Milutinović, 2014). Evaluativne strategije koje su potvrdile efikasnost ovakvih programa (Dagenais et al., 2004; Wells & Fuller, 2000) implikuju potrebu da se resursi u okviru sistema vaspitanja i obrazovanja, a samim tim i resursi stručne savetodavne službe, usmere upravo prema porodici. S obzirom da je porodično vaspitanje najuticajnije na pojedinca, najbolji rezultati nekog programa se mogu očekivati upravo onda kada se u čitav proces uključi i porodica. Na taj način se postižu dugotrajniji i održiviji efekti na nivou čitave ustanove, jer kada porodica bolje funkcioniše to se direktno reflektuje i na bolji rad vaspitnih i obrazovnih ustanova.

VI UMESTO ZAKLJUČKA: PREPORUKE SA EFIKASNU SAVETODAVNU PRAKSU

Većina stručnjaka se na početku svog profesionalnog delovanja u ulozi savetnika suočava sa ambivalentnim osećanjima vezanim za preispitivanje sopstvene kompetentnosti i spremnosti za ulaženje u jedan tako složen i specifičan proces kakav je savetovanje. Naravno, i profesionalci sa više iskustva često dolaze u situaciju da se susreću sa novim izazovima i različitim dilemama, pa su i njima povremeno potrebni ohrabrenje i podrška u vezi sa raznim pitanjima vezanim za efikasnost i efektivnost sopstvenog rada u domenu savetovanja. Pored adekvatnog inicijalnog obrazovanja, kontinuiranog stručnog usavršavanja i neophodnosti supervizije kao vida podrške u profesionalnom razvoju, značajan oslonac za prevazilaženje profesionalnih izazova i dilema jesu i primeri dobre prakse i iskustva kolega koji mogu inspirativno deluju u procesu dimenzioniranja sopstvenog stila u savetodavnom radu. U tom smislu, čini se opravdanim i potrebnim da u završnom delu ove knjige budu predočene i određene preporuke za efikasnu savetodavnu praksu, a koje su izdvojene na osnovu analize relevantne literature, tj. na osnovu sinteze i sublimacije različitih ideja i smernica stručnjaka iz oblasti savetovanja koji, pored naučnog legitimiteta, poseduju i veliko praktično iskustvo.

U skladu sa sadržajnim konceptom knjige (koji polazi od opštih pitanja vezanih za savetovanje kao formu profesionalnog delovanja, preko relevantnih teorijskih pristupa u savetovanju, pa do fokusiranja na specifičnosti savetodavnog rada u sistemu vaspitanja i obrazovanja), preporuke za efikasnu savetodavnu praksu biće iznete kroz tri aspekta:

1) Preporuke za profesionalni razvoj savetnika (prema: Corey, 2004, Gladding, 2012; Hackney & Cormier, 2009; Jul & Jensen, 2014; Nelson-Jones, 2007; Vernon & Kottman, 2009);

2) Preporuke za savetodavni rad sa učenicima (prema: Bor et al., 2002; Jurić, 2004; Trnavac, 1996; Resman, 2000; Vernon & Kottman, 2009);

3) Preporuke za savetodavni rad sa roditeljima (prema: Hedderly, Baird, & McConachie, 2003; Igrić, 2004; Juul, 2002; Krstić i sar., 2017; Matijević i sar., 2010; Vernon & Kottman, 2009).

Izdvojene preporuke, naravno, ne treba posmatrati kao neka univerzalna rešenja koja su uvek primenljiva, već kao okvir za prevazilaženje početnih

poteškoća i za razmatranje brojnih pitanja i dilema sa kojima se susreću svi profesionalci koji obavljaju savetodavnu delatnost, te kao ideje vodilje za rast i razvoj stručnjaka/savetnika kao refleksivnog praktičara.

Preporuke za profesionalni razvoj savetnika:

- Napravite balans između profesionalne uloge (očitovane kroz stručno znanje i kompetencije) i ličnih svojstava (biti ono što jesi).
- Izbegavajte težnju ka perfekcionizmu – normalno je grešiti i ne znati sve i nije sramota to priznati. Važno je učiti iz grešaka, jer je i to jedan od puteva rasta i razvoja.
- Suočavajte se sa vlastitim ograničenjima u ulozi savetnika – iskreno priznavanje i suočavanje sa sopstvenim ograničenjima može da doprinese stvaranju višeg nivoa poštovanja od strane korisnika savetovanja.
- Postavljajte na početku savetovanja jasne granice vezane za očekivanja i zahteve korisnika savetovanja.
- Vodite računa o fazi pripreme za savetovanje, jer nisu svi korisnici savetovanja dobrovoljno ušli u taj proces – razmotrite moguće razloge otpora prema savetovanju.
- Prihvatajte da i tišina tokom savetodavnog razgovora može biti delotvorna – moguće je komunicirati i bez reči. Važno je razumeti šta tišina znači i u kom pravcu vodi.
- Imajte u vidu da smeh i humor u savetodavnom procesu mogu biti veoma korisni.
- Nađite ravnotežu u deljenju odgovornosti sa korisnikom savetovanja – ne preuzimajte previše odgovornosti za smer i ishode savetovanja, jer se time oduzima mogućnost korisnicima savetovanja da preuzmu odgovornost za donošenje vlastitih odluka.
- Izbegavajte davanje saveta (gotovih rešenja) – savetovanje nije isto što i davanje saveta, već pomoć korisnicima savetovanja da dođu do vlastitih rešenja i da shvate da imaju slobodu i odgovornost za delovanje.
- Vodite računa o prikladnom korišćenju tehnika – preterano oslanjanje na tehnike može dovesti do mehanističkog savetovanja. Treba izbegavati tehnike pokušaja i pogrešaka, već upotrebu tehnika primeriti određenom problemu i postavljenom cilju savetovanja.
- Razvijajte vlastiti savetodavni stil – izbegavajte oponašanje stila nekog drugog savetnika ili nekog specifičnog teorijskog modela. Ne postoji jedan „pravi” model savetovanja, već je on determinisan brojnim faktorima.

- Prevenirajte nastajanje sindroma „sagorevanja na poslu” – iako je teško kontrolisati stresne situacije, moguće je kontrolisati način na koji ih tumačimo i kako na njih reagujemo.
- Vodite otvorene razgovore o sopstvenim profesionalnim poteškoćama i dilemama sa kolegama i supervizorima – razmenjujte iskustva i tražite podršku.
- Imajte u vidu da je čovek glavni alat u savetovanju. To znači da stručnjak unosi u proces savetovanja svoje snage, ali i slabosti. Uspešni savetnici kontinuirano teže da jačaju svoje snage i da prevaziđu lične prepreke.
- Prihvatite činjenicu da ćete kroz proces savetovanja ponekad doći u situaciju da ispoljite i sopstvenu nesigurnost, svoju bol, nerazrešene odnose, strahove, teskobe. Ispoljavanje sopstvene ranjivosti u nekim situacijama može olakšati razumevanje osetljivosti korisnika savetovanja. Takođe, u takvim situacijama korisnik savetovanja doživljava savetnika kao ljudsko biće, što može biti važno za kreiranje adekvatnog savetodavnog odnosa.
- Stvarajte prilike da korisnici savetovanja budu što aktivniji u procesu savetovanja jer na taj način postaju motivisaniji za promenu i efikasniji u usvajanju veština potrebnih za kasniju samopomoć.
- Stvarajte uslove da korisnici savetovanja sami sebe procenjuju. S obzirom da je savetovanje privremeni vid podrške, potrebno je obezbediti da korisnici savetovanja rade na sopstvenom osnaživanju i da to za njih bude celoživotni proces i izazov.
- Imajte na umu da put ka uspešnom sprovođenju savetovanja treba da bude celoživotni proces i izazov za svakog profesionalca. Suštinski posmatrano, uspešni i manje uspešni savetnici razlikuju se upravo po tome koliko su spremni da unapređuju svoje kompetencije.

Preporuke za savetodavni rad sa učenicima:

- Poštujte dostojanstvo učenikove ličnosti.
- Učenika uvek sagledavajte kao ličnost u celini, a ne samo u vezi sa problemom o kojem razgovarate.
- Pre preuzimanja određenih akcija razgovarajte i konsultujte se sa, za učenika, značajnim drugim osobama (roditelji, nastavnici, drugovi).
- Ohrabrujte učenika da iskreno i otvoreno razgovara i o svojim najintimnijim problemima, ali uz maksimalno poštovanje poverljivosti pojedinih informacija.
- Ne iznenađujte se u toku razgovora, ne začuđujte se za pojave koje se dešavaju, a koje vama nisu poznate.

- Ne sumnjičite i ne presuđujte pre nego što čujete učenika; ne počinjte razgovor sa optužbama, pridikovanjem i ličnim iskustvom.
- Izlazite u susret učenikovim "skretanjima" sa teme razgovora, ali ipak težite da razgovor ima logičku strukturu i tok koji će voditi ka željenom cilju.
- Manje govorite, a više slušajte; razgovor usmeravajte neupadljivo; pratite učenikove emocionalne reakcije i na osnovu toga prilagođavajte razgovor.
- Ne insistirajte uporno na istim metodama i tehnikama, ukoliko one ne pokazuju efekat.
- Vodite računa o pitanjima – izbegavajte pitanja koja mogu da "zatvore" učenika i osujete njegovu iskrenost.
- Imajte na umu da razgovorom ne otkrivete samo neki slučaj (njegovu pozadinu), već i vaspitavate ličnost.
- Beleške tokom razgovora vodite neupadljivo, kako učenik ne bi stekao pogrešan utisak o procesu savetovanja.
- Poželjno je da postoji neko ustaljeno vreme za razgovor sa učenicima, kako bi učenik mogao da vam se obrati kad god je nešto hitno i važno za njega.
- Ne postavljajte učenicima daleke i nerealne ciljeve i zahteve.
- Imajte razumevanja za "razvojni negativizam" i opiranje pojedinih učenika; oslanjajte se više na njihovu snažnu intelektualnu radoznalost i težnju ka samoaktualizaciji.

Preporuke za savetodavni rad sa roditeljima:

- Pažljivo slušajte roditelje, iskreno i senzitivno delite informacije sa njima. Podstičite ih da iskažu svoje viđenje određene situacije.
- Koristite jednostavan, razumljiv jezik i dajte objašnjenja kako bi pridobili poverenje roditelja. Razgovor s roditeljima podrazumeva aktivno slušanje i dijalog.
- Trudite se da prilikom prvog susreta roditelje ne zatrpate sa previše detalja. Pružite mogućnost roditeljima da postavljaju pitanja i proverite njihovo razumevanje iznetog.
- Uzimajte vrlo ozbiljno u razmatranje sve oko čega roditelji brinu. Podelite sa roditeljima i svoja osećanja, kao i svoju brigu za dete i roditelje.
- Budite svesni značaja neverbalnih poruka (govor tela) za uspostavljanje adekvatne komunikacije sa roditeljima.
- Kad god i koliko god je moguće, koristite afirmativan pristup kada govorite o detetu. Stavljajte naglasak na snage deteta, a ne na deficite. Podučite roditelje kako da jačaju detetove snage.

- Podržite pozitivne aspekte interakcije između deteta i roditelja. Kad god je moguće, ohrabrujte kompetentnost roditelja, isticanjem dobrih postupaka u njihovom odnosu sa detetom. Na taj način ćete lakše pridobiti roditelje za saradnju.
- Izbegavajte kritike i osude. Ne govorite roditeljima da nisu u pravu, već otvorite mogućnost drugačijih objašnjenja i usmeravajte ih da sami dođu do drugačijeg uvida.
- Poštujte način i ritam roditelja da se adaptiraju na određene okolnosti, da promene svoje viđenje deteta i njegove budućnosti, da promene viđenje sebe kao roditelja, da promene svoje konstrukte o životu.
- Ne zaboravite da roditelji najbolje poznaju svoje dete, ali i sebe (svoja uverenja, ciljeve, strahove, snage i slabosti).
- Ne donosite odluke umesto roditelja, jer se tako osećaju manje kompetentnima.
- Pomozite roditeljima da nađu konstruktivnije načine rešavanja problema. Usmerite roditelje da koriste sisteme lične podrške i sisteme stručne podrške u zajednici.
- Jačajte savez roditelja i njihovu uzajamnu podršku kroz blisku i otvorenu razmenu misli i osećanja. Uvek istaknite dobronamernost postupaka roditelja.
- Sarađujte sa kolegama i stručnjacima u zajednici u pružanju podrške i pomoći porodici.
- Stvarajte pozitivnu klimu i razgovor u kome dominira reč "MI" – zajedničko delovanje, tj. prihvatanje roditelja kao partnera.
- Pokažite osećaj i razumevanje za roditeljsko doživljavanje deteta, vrtića/škole i programa u koji je dete uključeno. Iskažite poštovanje prema roditeljima, prihvatajući njihova razmišljanja, stavove, osećanja, ciljeve.
- Aktivirajte roditeljske potencijale: Kako oni vide rešenje problema? Kako oni vide nastavak rada? Koje akcije oni predlažu? Pritom ih vraćajte na stvarne mogućnosti deteta – u vrtiću/školi, u porodici – ovde i sada.
- Prepoznajte odbrambene mehanizme (ljutnja, nezadovoljstvo) roditelja i procenite koliko se takva osećanja odnose i na vas.
- Trudite se da razgovor ne skrene previše od teme zbog koje vodite savetodavni razgovor sa roditeljima. Ukoliko roditelj ima potrebu da razgovara i o nečem drugom, dopustite im to, ali ih suptilno vraćajte na cilj razgovor, tj. držite se osnovne teme dok je ne zaokružite.
- Imajte na umu da komunikacijski stil samog savetnika služi kao model, odnosno pomaže roditeljima da i sami unapređuju svoj način komunikacije.

- Zapamtite da savetnik koji poštuje roditelje sa kojima radi dodeljuje glavnu ulogu roditeljima, radi sa roditeljima i za njih, a ne umesto njih.

LITERATURA

- Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*, 8(2), 195–214.
- Andevski, M. (2008). *Umetnost komuniciranja*. Novi Sad: Cekom books.
- Antić, S. i Pešikan, A. (2016). *Izazovi mentorstva*. Beograd: Obrzovni forum i Poljoprivredni fakultet u Beogradu.
- Asen, E. i Tomson, P. (2001). *Porodična rešenja u praksi*. Beograd: UNICEF.
- Barbour, C., Barbour, N. H. & Scully, P. A. (2005). *Families, Schools and Communities. Building Partnerships for Educating Children* (3th. edition). New Jersey: Pearson Education.
- Barker, P. (1992). *Basic Family Therapy*. London: Blackwell Scientific Publication.
- Baruth, L. G. & Robinson, E. H. (1987). *An Introduction to the Counseling Profession*. London: Prentice-Hall International.
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja dece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinstva. U D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19–37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Beljanski, M. (2012). Supervizija u školi: put razvoja lične i profesionalne kompetencije. *Pedagoška stvarnost*, 3, 415–421.
- Beljanski, M. (2016). Supervizija ili o ličnom i profesionalnom usavršavanju odraslih. *Andragoške studije*, 1, 129–142.
- Benien, K. (2006). *Kako voditi teške razgovore. Modeli za savjetodavne, kritičke i konfliktne razgovore u profesionalnoj svakodnevnici*. Zagreb: Erudita.
- Berger, J. (1990). Porodična terapija. U J. Berger, M. Biro i S. Hrnjica (ur.), *Klinička psihologija* (str. 671–691). Beograd: Naučna knjiga.
- Berger, J. (2000). *Treći roditelj – novi pravci grupne psihoterapije*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Bezić, I. (2007). Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 443–452.
- Block, P. (2000). *Flawless consulting: a guide to getting your expertise used*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

- Bokulić, Z. (2003). Supervizija u školi – jedan mogući novi koncept u hrvatskom školstvu? U: *Supervizija i njezino uvođenje u hrvatski školski sustav* (str. 44–450). Zagreb: HPKZ.
- Bor, R., Ebner-Landy, J., Gill, S. & Brace, C. (2002). *Counselling in Schools*. London, California, New Delhi: SAGE Publications.
- Boucher, S., Downing, J. & Shemilt, R. (2014). The Role of Play in Children's Palliative Care. *Children*, 1, 302–317.
- Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2006). *Emocionalna inteligencija*. Zrenjanin: SEZAM BOOK.
- Brasher, K. L. (2009). Solution-Focused Brief Therapy: Overview and Implications for School Counselors. *The Alabama Counseling Association Journal*, 34(2), 20–30.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brown, J. (1999). Bowen Family Systems Theory and Practice: Illustration and Critique. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 20(2), 94–103.
- Burazin, S. i Bojković, D. (2003). Aktivno slušanje. *Pedagogija*, 65(3), 29–34.
- Carter, M. J. (2008). Implementing School-Based Family Counseling: Strategies, activities, and process considerations. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 1(1). Retrieved December 17, 2015 from [http://www.schoolbasedfamilycounseling.com/docs/IJSBFC%20-%20Volume%20I\(1\)%20-%20Carter%20&%20Evans.pdf](http://www.schoolbasedfamilycounseling.com/docs/IJSBFC%20-%20Volume%20I(1)%20-%20Carter%20&%20Evans.pdf).
- Chan, D. W. (2000). Brief Intervention for School Problems: A Practical Approach for Hong Kong Teachers. *Asian Journal of Counselling*, 7(1), 65–83.
- Christian, L. G. (2006). Understanding families: Applying family systems theory to early childhood practice. *Young children*, 61(1), 12–20.
- Cicak, M. (2011). Etička pravila u superviziji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 185–216.
- Corey, G. (2004). *Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Cox, M. J. & Paley, B. (2003). Understanding Families as Systems. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 193–196.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10(1), 45–68.

- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *The Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213–238.
- Dagenais, C., Begin, J., Bouchard, C. & Fortin, D. (2004). Impact of intensive family support programs: a synthesis of evaluation studies. *Children and Youth Services Review*, 26, 249–263.
- Dalos, R. i Drejper, R. (2012). *Sistemska porodična psihoterapija – teorija i praksa*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Deslandes, R. (2005). Designing and Implementing School, Family, and Community Collaboration Programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 16(1), 81–105.
- Domović, V., Martinko, J. i Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak: Časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 151(3–4), 350–369.
- Dusi, P. (2012). The Family-School Relationships in Europe: A Research Review. *CEPS Journal*, 2(1), 13–33.
- Edwards, P. A. (2011). Differentiating Family Supports. In S. Redding, M. Murphy & P. Sheley (eds.), *Handbook on Family and Community Engagement* (pp. 113–116). USA: Academic Development Institute.
- Elias, M. J., Bryan, K., Patrikakou, E. N. & Weissberg R. P. (2003). Challenges in Creating Effective Home-School Partnerships in Adolescence: Promising Paths for Collaboration. *The School Community Journal*, 13(1), 133–153.
- Enrique, J., Howk, H. & Huitt, W. (2007). An overview of family development. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State Univesity, Retrieved December 20, 2015 from www.edpsycinteractive.org/papers/family.pdf
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships. In: C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.) *Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*, chapter 7 (pp. 117–138). Thou sand Oaks, CA: Sage Publications.
- Epstein, J. L. (1995). School/ Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12–19.
- Evans, P., Turner, S. & Trotter, C. (2012). *The Effectiveness of Family and Relationship Therapy: A Review of the Literature*. Melbourne: PACFA.

- Ferguson, C., Ramos, M., Rudo, Z. & Wood, L. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture - A Review of Current Literature*. National Center for Family and Community Connections with Schools at SEDL. Austin, TX. Retrieved April 15, 2014 from <http://www.sedl.org/connections/resources/sfclitrev.pdf>.
- Ferić, M. (2002). Preventivne intervencije usmjerene prema obitelji – pregled programa. *Kriminologija i socijalna integracija*, 10(1), 1–11.
- Fine, M. & Gardner, A. (1994). Collaborative consultation with families of children with special needs: Why bother? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5, 283–308.
- Frankl, V. (2007). *Nečujan vapaj za smislom – psihoterapija i humanizam*. Beograd: IP „Žarko Albulj”.
- Gergen, K. i Gergen, M. (2006). *Socijalna konstrukcija: ulazak u dijalog*. Beograd: Zepter book world.
- Gerrard, B. (2008). School-Based Family Counseling: Overview, trends, and recommendations for future research. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 1. Retrieved March 20, 2014 from <http://www.schoolbasedfamilycounseling.com/docs/IJSBFC%20-%20Volume%20I%281%29%20-%20Gerrard.pdf>.
- Gladding, S. (2012). *Counseling: A Comprehensive Profession*. New York: Pearson /Merrill/ Prentice Hall.
- Glasser, W. (2000). *Teorija izbora. Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
- Glasser, W. (2001). *Realitetna terapija u primjeni*. Zagreb: Alinea.
- Goldner-Vukov, M. (1988). *Porodica u krizi*. Beograd, Zagreb: Medicinska knjiga.
- Goleman, D. (2010). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goleman, D. (2012). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Gordon, T. (2006). *Umeće roditeljstva*. Beograd: Kreativni centar.
- Grauwe, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, 53, 709–714.
- Grujić, Lj. (2011). Supervizija – model ličnog i profesionalnog razvoja nastavnika. U *Tehnologija, informatika, obrazovanje* 6, knjiga 1 (str. 273–276). Čačak: Tehnički fakultet; Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Novi Sad: Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike.
- Hackney, H. L. & Cormier, S. (2009). *The Professional Counselor: A process Guide to Helping*. New York: Pearson.
- Hartina, I. & Tharbe, A. (2013). Counselor's empathy: the pre-requisite for effective counseling. *Malaysian Online Journal of Counseling*, January, 72–85.

- Hartley, P. (1999). *Interpersonal Communication*. London: Routledge.
- Hechler, O. (2012). *Pedagoško savjetovanje – teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb: Erudita.
- Hedderly, T., Baird, G. & McConachie, H. (2003). Parental reaction to disability. *Current Paediatrics*, 13, 30–35.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis*. USA; Texas: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Henderson, A. T. & Redding, S. (2011). Parent Leadership. In S. Redding, M. Murphy & P. Sheley (eds.), *Handbook on Family and Community Engagement* (pp. 105–109). USA: Academic Development Institute.
- Homeyer, L. E. & Morrison, M. O. (2008). Play Therapy - Practice, Issues, and Trends. *American Journal of Play*, 1(2), 210–228.
- Hoover-Dempsey, K. (2011). Self-Efficacy: Up to the Challenge. In S. Redding, M. Murphy, & P. Sheley (eds.), *Handbook on Family and Community Engagement* (pp. 61–68). USA: Academic Development Institute.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H., M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Hrnčić, J. (1999). *Delinkvent ili pacijent – studija porodičnog neuspjeha*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Hrnčić, J., Džamonja-Ignjatović, T. i Despotović-Stanarević, V. (2010). Evaluacija efekata programa integracije mladih u sukobu sa zakonom, *Godišnjak FPN*, 5, 437–451.
- Igrić, Lj. (2004). *Moje dijete u školi*. Priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
- Jacobs, M. (2006). *The presenting past: The Core of Psychodynamic Counselling and Therapy*. New York: Open University Press.
- Jalom, I. (2011). *Čari psihoterapije*. Novi Sad: Psihopolis.
- Janković, J. (2004). *Savjetovanje u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Nacionalna sveučilišna knjižnica.
- Janković, J. (2004a). *Pristupanje obitelji – sustavni pristup*. Zagreb: Alinea.

- Javornik Krečić, M., Kovše, S. & Ploj Vrtič, M. (2013). The Role and Meaning of School Counseling when Dealing with Peer Violence. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 521–541.
- Jordan, J. S. (1998). *Systems Theories and A Priori Aspects of Perception*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Jul, J. i Jensen, H. (2014). *Kompetencija u pedagoškim odnosima. Od poslušnosti do odgovornosti*. Beograd: Eduka.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Juul, J. (2002). *Razgovori sa roditeljima: perspektive i procesi*. Zagreb: Alinea.
- Juul, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju. Što učiniti kako bi djeci, roditeljima i nastavnicima bilo bolje*. Zagreb: Znanje.
- Karić, J., Medenica, K. i Miličević, I. (2013). Teškoće sa kojima se susreću porodice dece sa posebnim potrebama u sadašnjem trenutku. *Biomedicinska istraživanja*, 4(2), 67–72.
- Kecmanović, D. (1975). *Socijalna psihijatrija sa psihijatrijskom sociologijom*. Sarajevo: Svjetlost.
- Kimberly S. A. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.
- King, L. Y. (2012). A multiple-family group with youngsters who refuse to attend school: Learning and implications for School-Based Family Counseling. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 4. Retrieved March 15, 2014 from <http://www.schoolbasedfamilycounseling.com/docs/IJSBFC%20-%20Narrative%20multiple%20family%20-%20final.pdf>.
- Klaterbak, D. (2009). *Svakome je potreban mentor. Razvoj talenata u vašoj organizaciji*. Beograd: Kum.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Knežević-Florić, O. (2010). Socijalna kompetencija pedagoga: preduslov za promene u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 59(1), 116–129.
- Knežević-Florić, O. (prir.) (2007). *Osnovi socijalne pedagogije*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja* 3, 123–140.
- Kolega, M. i Vlahović-Štetić, V. (2014). Potreba za supervizijom školskih psiholog(inj)a u Hrvatskoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(2), 295–311.

- Kondić, K. i Popović, T. (1988). *Klijentom usmerena terapija*. Beograd: Savez društava SR Srbije.
- Kondić, K., Vlajković, J. i Štajner-Popović, T. (1998). *Slušam te, razumem te, prihvatam te*. Beograd: IP „Žarko Albulj”.
- Kostović, S. i Oljača, M. (2012). *Pedagog i pedagoške dimenzije menadžmenta*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kraljević, R. (2010). Neki indikatori promjena nakon podrške roditeljima djece s posebnim potrebama primjenom integrativnog geštalt pristupa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 41–48.
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krstić, K. i Zuković, S. (2017). Tranzicija u školu: značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih institucija. *Nastava i vaspitanje*, God. LXVI, Br. 1, 143–156.
- Krstić, T., Mihić, I., Rajić, M. i Branković, J. (2017). *Podrška roditeljima dece sa smetnjama u razvoju – Praktikum za program Naša priča*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kusturin, S. (2007). Supervizija – oblik podrške profesionalcima. *Metodički ogledi*, 14(1), 37–48.
- Laklija, M., Kolega, M., Božić, T. i Mesić, M. (2011). Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji iz perspektive supervizora. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 365–382.
- Landreth, G. L. (2012). *Play Therapy – The Art of the Relationship*. New York, London: Routledge.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Leong, F. T. (2008). *Encyclopedia of Counseling*. USA: Sage Publications.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Lukaš, M. i Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola*, 24(2), 210–229.
- Luke, M. & Bernard, J. M. (2006). The school counseling supervision model: An extension of the discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 45, 282–295.
- Magyar, A. J. (2009). *Zašto to radiš? Priručnik za zdrav psihički razvoj deteta*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

- Mandić, P. (1986). *Savjetodavni vaspitni rad*. Sarajevo: Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mapp, K. L. & Hong, S. (2010). Debunking the myth of the hard-to-reach parent. In: S. Christenson & A. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 345–361). New York, NY: Routledge.
- Marković, O. i Berger, D. (1990). Psihološka dijagnostika porodice i braka. U: J. Berger, M. Biro i S. Hrnjica (red.), *Klinička psihologija* (str. 316–340). Beograd: Naučna knjiga.
- Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(2), 99–110.
- Matijević, D., Sokal Jovanović, Lj., Rudić, N., Vidojević, O., Kalanj, D., Mladenović Janković, S. i Kotević, A. (2010). *Deci je mesto u porodici*. Priručnik za rad u zajednici sa porodicama dece sa smetnjama u razvoju. Beograd: Gradski zavod za javno zdravlje.
- Maurović, I. (2010). Intervencije u obiteljskom okruženju: mogućnost prevencije izdvajanja djece i mladih rizičnog ponašanja iz obitelji. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(3), 413–443.
- Mavroskufis, D. K. (2013). Okruženje za učenje. U L. W. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje – za nastavnike usmerene na postignuća* (str. 51–70). Beograd: CDRSEE.
- McLeod, J. (2003). *An Introduction to Counseling*. Buckingham: Open University Press.
- Mihić, I. i Krstić, T. (ur.). (2015). *Vrtić kao sigurna baza: primena teorije afektivne vezanosti u planiranju podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju*. Zemun: Publik praktikum.
- Mihić, I. (2012). Teorijski temelji programa baziranih na teoriji afektivne vezanosti. U *Mogućnosti primene teorije afektivne vezanosti u savetodavnom radu sa porodicama*, Zbirka tekstova sa Savetovanja za stručne saradnike (str. 22–39). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mihić, I. (ur.). (2015). *Vrtić kao sigurna baza: adaptacija dece nakon jaslenog uzrasta*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Mihić, I. i Rajić, M. (2015). Usluge u lokalnoj zajednici za porodice dece sa smetnjama u razvoju: Uloga predškolskih ustanova. U Z. Kuburić, M. Zotović, M. Škorić i A. Kišjuhas (prir.) *Istraživanja u oblasti socijalnog rada, socijalne zaštite i socijalne politike* (str. 157–178). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milivojević, Z. (2008). *Emocije – psihoterapija i razumevanje emocija*. Novi Sad: Psihopolis institut.

- Milojković, M., Srna, J., i Mićović, R. (1997). *Porodična terapija*. Beograd: Centar za brak i porodicu.
- Minke, K. (2010). Helping teachers develop productive working relationships with families: The CORE model of family-school collaboration. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 2. Retrieved September 18, 2015 from <http://www.schoolbasedfamilycounseling.com/docs/IJSBFC%20-%20Volume%20II%20-%20Minke.pdf>.
- Murphy, J. (2008). *Solution-Focused Counseling in Schools*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Nelson-Jones, R. (2007). *Praktične vještine u psihološkom savjetovanju i pomaganju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Njuel, S. i Džefri, D. (2002). *Transakciona analiza u učionici*. Novi Sad: Psihopolis institute.
- O'Rigan, F. Dž. (2013). *Kako pomoći deci sa problematičnim ponašanjem*. Beograd: Eduka.
- Ochoa, M. (2009). Five concepts for school counselors to incorporate in their work with Latina/o youth and parents. *Association of Mexican American Educators (AMAE)*, 2(1), 30–36.
- Opić, S. i Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 10(1), 181–194.
- Owen, M. T., Ware, A. M. & Barfoot, B. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 413–428.
- Ozorlić-Dominić, R. i Skelac, M. (2011). Uvođenje integrativne supervizije u hrvatski sustav odgoja i obrazovanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 415–423.
- Pašalić Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež.
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, 2, 123–139.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera – sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Pažin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi. *Magistra Ladertina*, 10(1), 49–63.
- Petak, O. (2007). Supervizija u sustavu socijalne skrbi, namjere i očekivanja supervizora. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 473–477.

- Petrović-Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranog odgoja: U D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 237–264). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Piz, A. i Piz, B. (2013). *Definitivni vodič kroz govor tela*. Beograd: Izdavaštvo Vulkan.
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (2013). Konceptije i prakse saradnje škole i porodice u svetu i u Srbiji. U E. Lazarević, J. Stevanović i D. Stanković (ur.) *Nove uloge za novo doba: Reformisanje obrazovne prakse* (str. 147–158). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović-Ćitić, B. i Žunić-Pavlović V. (2005). *Prevenција prestupništva dece i omladine*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Pregrad, J. (2007). Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 311–337.
- Radenović, A. i Smiljanić, M. (2007). *Priručnik za razrednike*. Zagreb: Alinea.
- Radu, B. R. (2011). Parental involvement in schools. A study of resources, mobilization, and inherent inequality. *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 2(2), 103–115.
- Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija – Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
- Redding, S. (2011). The School Community: Working Together for Student Success. In S. Redding, M. Murphy, & P. Sheley (eds.), *Handbook on Family and Community Engagement* (pp. 15–20). USA: Academic Development Institute.
- Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško-književni zbor.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Rosić, V. i Zloković, J. (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Rijeka: Grafrade.
- Rot, N. (2004). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rozenberg, M. (2006). *Nenasilna komunikacija*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
- Ruk, Đ. (1999). *Paranoja, paranoidna porodica i porodična terapija*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Selekman, M. (1997). *Solution-Focused Therapy with Children. Harnessing family strengths for systemic change*. New York, London: The Guilford Press.

- Silov, M. (2000). Smisao, cilj i zadaci razvojne djelatnosti pedagoga - stručnih suradnika. U: *Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi* (str. 42–53). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Skelac, M. (2008). Razvojno-integrativna supervizija u školi. *Život i škola*, 19, 169–174.
- Sklare, G. B. (2005). *Brief Counseling That Works. A Solution- Focused Approach for School Counselors and Administrators*. California: Corwin Press.
- Slunjski, E. (2011). Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kulrikuluma. U D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 179–208). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Šnidarić, N. (2014). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*, 150(2), 190–208.
- Sobhy, M., Cavallaro, M. (2010). Solution-Focused Brief Counseling in Schools: Theoretical Perspectives and Case Application to an Elementary School Student. *Ideas and Research You Can Use*. VISTAS: American Counseling Association. Retrieved September 26, 2012 from http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_81.pdf.
- Sperry, L., Carlson, J. & Kjos, D. (2003). *Becoming an Effective Therapist*. Boston: Allyn & Bacon.
- Srna, J. (2012). *Psihoterapija i savetovanje: teorija, praksa, istraživanje*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Štajner, T., Vlajković, J. i Kondić, K. (1998). *Slušam te, razumem te, prihvatam te*. Beograd: IP „Žarko Albulj”.
- Staničić, S. (2001). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Stefanović Stanojević, T. (2012). Teorija afektivne vezanosti: okvir u savetodavnom radu sa porodicama. U *Mogućnosti primene teorije afektivne vezanosti u savetodavnom radu sa porodicama*, Zbirka tekstova sa Savetovanja za stručne saradnike (str. 8–21). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Steh, B. & Kalin, J. (2011). Building partner cooperation between teachers and parents, *CEPS Journal*, 1(4), 81–101.
- Stjuart, I. i Džoins, V. (2011). *Savremena transakciona analiza*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Stojnov, D. (2003). *Psihologija ličnih konstrukata u teoriji i praksi*. Beograd: Zepter Book World.
- Stonehouse, D. (2014). Communication and the support worker. *British Journal of Healthcare Assistants*, 8(8), 394–397.
- Suzić, N. (2003). Efikasna pedagoška komunikacija. *Nastava i vaspitanje*, 52(2–3), 254–273.

- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Tilney, T. (2005). *Dictionary of Transactional Analysis*. London: John Wiley and Sons Ltd.
- Tošić, M. (2010). *Rad sa osećanjima u klijentom usmerenom psihološkom savetovanju*. Dostupno na: http://psihooweb.comoj.com/web_documents/marjan_tosic_-_rad_sa_osecanjima_u_klijentom_usmerenom_psiholoskom_savetovanju.pdf.
- Tovilović, S. (2005). Asertivni trening: efekti tretmana, održivost promena i udeo terapeuta u terapijskom ishodu. *Psihologija*, 38(1), 35–54.
- Trikić, Z., Koruga, D., Vranješević, J., Dejanović, V. i Vidović, S. (2006). *Od svađe slađe*. Beograd: Nemačka organizacija za tehničku saradnju (GTZ).
- Trnavac, N. (1996). *Pedagog u školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Trnavac, N. (2007). Šta i kako rade školski pedagozi u Srbiji? *Nastava i vaspitanje*, 56(1), 88–103.
- Urbanc, K. (2001). Etika i vrijednosti u socijalnom radu. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 8(2), 153–163.
- Vernon, A. & Kottman, T. (2009). *Counseling Theories. Practical Applications with Children and Adolescents in School Settings*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Viser, C. F. (2013). The Origin of the Solution-Focused Approach. *International Journal of Solution-Focused Practices*, 1(1), 10–17.
- Vlah, N. i Tatalović Vorkapić, S. (2011). Suradnja s roditeljima u predškolskoj ustanovi: analiza pojedinih aspekata. *Napredak*, 152(1), 61–73.
- Vračar, M. i Maksimović, A. (2016). Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje. U M. Turk (ur.) *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 214–235). HR-Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu; CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Vujičić, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 209–236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vukosavljević-Gvozden, T. (2007). *Teorija i praksa psihoterapije i savetovanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
- Wells, S. J. & Fuller, T. (2000). *Elements of best practice in family centered services*. Urbana, IL: University of Illionis at Urbana – Champaign School of Social Work.

- Wright, K. & Stegelin, D. A. (2003). *Building School and Community Partnerships Through Parent Involvement* (2nd edition). New Jersey: Pearson Education.
- Xu, J. & Filer, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education. *The School Community Journal*, 18(2), 53–71.
- Zabriskie, R. B. & McCormick, B. P. (2003). Parent and Child Perspectives of Family Leisure Involvement and Satisfaction with family Life. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 163–189.
- Zloković, J., (2012). Obiteljska kohezija i pozitivna komunikacija u funkciji osnaživanja suvremene obitelji – prinos istraživanju pedagoških aspekata odnosa u obitelji. *Školski vjesnik – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 61(3), 265–288.
- Zloković, J., Lukajić, A. (2016). Osnaživanje obitelji kroz poticanje pozitivnih odnosa i obiteljske kohezije, *Zbornik odseka za pedagogiju*, 25, 7–22.
- Zloković, J. i Vrcelj, S. (2013). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti*, 12(1), 197–213.
- Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
- Zuković, S. (2012a). Odnos između porodice i škole: od saradnje ka partnerstvu. U O. Gajić (ur.) *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi*, Zbornik radova/knjiga 2 (str. 219–230). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Vol. XXXVIII, No. 2, 55–68.
- Zuković, S. (2016). Pretpostavke razvoja partnerskog odnosa između porodice i predškolske ustanove. U M. Joković (ur.) *Vaspitač u 21. veku*, Zbornik radova sa XI simpozijuma sa međunarodnim učešćem (str. 13–22). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija.
- Zuković, S. (2016a). Karakteristike i ključni faktori efikasnog savetodavnog rada. *Zbornik odseka za pedagogiju*, 25, 99–113. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Zuković, S., Knežević-Florić, O. i Ninković, S. (2012). Adolescents' perception of coping strategies within families. *Ljetopis socijalnog rada/Annual of Social Work*, 19(2), 275–296.
- Zuković, S. i Milutinović, J. (2014). Podrška socijalno marginalizovanim grupama kroz pedagoško-savetodavni rad: primer romske populacije. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(4), 415–431.

- Zuković, S., Ninković, S. i Krstić, K. (2015). Vaspitni postupci roditelja iz ugla adolescenata. *Psihološka istraživanja*, 18(2), 125–143.
- Zuković, S., Milutinović, J. i Slijepčević, S. (2016). Supervizija u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XLI-2, 233–246.
- Zuković, S. i Slijepčević, S. (2016). Komunikacijska sposobnost u funkciji savjetodavnog rada školskog pedagoga. U M. Turk (ur.) *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 236–250). HR-Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Žunić-Pavlović, V. i Kovačević-Lepojević, M. (2010). *Prevenција i tretman poremećaja ponašanja*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Žunić-Pavlović, V. i Pavlović, M. (2013). *Tretman poremećaja ponašanja u detinjstvu i adolescenciji*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

REZIME

SAVETODAVNI RAD U INSTITUCIJAMA VASPITANJA I OBRAZOVANJA

– teorijski i praktični aspekti –

Monografija se bavi pitanjem savetodavnog rada kao formom profesionalnog delovanja svih stručnjaka u okviru tzv. pomagačkih profesija koje su usmerene na pružanje podrške drugima u njihovom ličnom rastu i razvoju. U tom okviru savetovanje se određuje kao teorijski utemeljena, sistematična i planski osmišljena delatnost koja zahteva visoko razvijene kompetencije koje stručnjak stiče kroz kontinuirani profesionalni i lični razvoj. Pritom se polazi od stanovišta da se proces savetovanja ne može posmatrati odvojeno od konkretne profesionalne prakse koju stručnjak obavlja, kao i od stanovišta da razumevanje kompleksnosti procesa savetovanja podrazumeva uvažavanje brojnih kontekstualnih faktora i specifičnosti određene profesije.

Činjenica je da danas postoji niz društvenih institucija u kojima se sprovodi savetodavni rad – zdravstvene ustanove, ustanove socijalnog rada i socijalne zaštite, vaspitno-obrazovne ustanove, nevladine organizacije, kao i specijalizovana savetovališta koja deluju samostalno kao organizacije ili u sastavu pomenutih ustanova. U svakom od ovih domena savetodavni rad je usklađen sa opštom politikom i doktrinom institucije, organizacionom i programsko-sadržajnom koncepcijom rada ustanove, kulturom ustanove, razvojnim karakteristikama populacije sa kojom se radi, što uslovljava i primenu odgovarajućih pristupa, metoda i tehnika u procesu savetovanja. Upravo na temelju značaja uvažavanja institucionalnog konteksta, sadržajni koncept ove monografije fokusiran je na specifičnosti i karakteristike savetodavnog rada u institucijama vaspitanja i obrazovanja. Monografiju čini šest poglavlja.

U prvom poglavlju opisane su opšte odrednice savetodavnog rada kao forme profesionalnog delovanja: pojam savetovanja, karakteristike i ciljevi savetovanja, pretpostavke uspešnog savetodavnog rada, faze savetodavnog rada, savetodavni razgovor. U ovom delu su, takođe, istaknute etičke dimenzije savetovanja, kao i značaj supervizije u savetodavnom radu.

Drugo poglavlje usmereno je na prikaz različitih teorija i teorijskih pristupa koji određuju dinamiku i ciljeve savetovanja, odabir metoda i tehnika savetodavnog rada, kreiranje odnosa između savetnika i korisnika savetovanja i slično. Reč je o

sledećim pristupima: Psihodinamski pristup; Geštaltistički pristup; Nedirektivni pristup; Transakciono-analitički pristup; Realitetni pristup; Sistemski pristup; Pristup usmeren na rešenje.

Treće poglavlje polazi od pedagoškog diskursa savetovanja, te su u skladu s tim analizira specifičnosti i karakteristike savetovanja u predškolskoj ustanovi i školi. Kada je reč o predškolskom kontekstu, apostrofirana su tri šira segmenta preventivno-interventnog savetodavnog delovanja: intervencije u radu i programima predškolske ustanove; intervencije u vaspitnoj grupi i saradnja sa vaspitačem; individualne intervencije ili neposredan rad sa decom. Karakteristike školskog savetodavnog rada razmatrane su kroz ulogu školske savetodavne službe, razvoj integrativnog modela prakse školskog savetovanja, kao i kroz analizu određenih teorijskih pristupa koji mogu biti pogodan okvir za obavljanje savetovanja u školskom kontekstu.

Četvrto poglavlje opisuje specifičnosti savetodavnog rada sa učenicima. Istaknuti su svrha i ciljevi savetodavnog rada sa učenicima, kao i sadržajno-metodički aspekti koji su dominantni u radu sa ovom populacijom. Pored toga, opisani su najzastupljeniji oblici rada (individualni rad, grupni rad i rad sa celim odeljenjem), faze kroz koje se odvija proces savetovanja, određeni elementi koje posebno treba imati u vidu prilikom vođenja savetodavnog razgovora, kao i etička načela koja su temelj za efikasan rad sa učenicima.

Peto poglavlje opisuje specifičnosti saradnje i savetodavnog rada sa roditeljima. Polazeći od sistemskog pristupa kao osnove za rad sa roditeljima, u ovom delu su razmatrani različiti modeli uspostavljanja efikasne saradnje porodice i vaspitno-obrazovne ustanove, pri čemu se posebno ističu benefiti modela partnerstva. Poseban akcenat je stavljen na karakteristike savetodavnog rada sa roditeljima (načela, uloga savetnika, etape savetodavnog razgovora, analiza porodične dinamike), kao i na različite programe koji su usmereni na pružanje podrške roditeljima/porodici.

U završnom delu monografije, umesto zaključka date su određene smernice za efikasnu savetodavnu praksu koje su izdvojene na osnovu analize relevantne literature, tj. na osnovu sinteze i sublimacije različitih ideja i smernica stručnjaka iz oblasti savetovanja koji, pored naučnog legitimiteta, poseduju i veliko praktično iskustvo.

Ključne reči: institucije vaspitanja i obrazovanja, predškolska ustanova, porodica, roditelji, savetodavni rad, škola, učenici.

SUMMARY

COUNSELING IN THE INSTITUTIONS OF EDUCATION AND UPBRINGING - teorethical and practical aspects –

The monograph deals with the issue of counseling as a form of professional activity of experts within the so-called helping professions, which are focused on supporting others in their personal growth and development. In this context, counseling is defined as a theoretical, systematic, and planned activity which requires expert's highly developed competencies acquired through continuous professional and personal development. It follows from the viewpoint that the consultation process cannot be viewed separately from the expert's specific professional practice, as well as from the position that understanding the complexity of the counseling process implies respecting a number of contextual factors and the specifics of a particular profession.

The fact is that today there are a number of social institutions in which counseling work is carried out - health institutions, social welfare institutions, educational institutions, non-governmental organizations, as well as specialized counseling centers that act as independent organizations or within the mentioned institutions. In each of these domains counseling work is aligned with the general policy and doctrine of the institution, institution's program, organization and the content of its work, the culture of the institution, the developmental characteristics of the individuals that the institution works with, which then conditions the application of appropriate approaches, methods and techniques in the consultation process. The content concept of this monograph is based – on the importance of respecting the institutional context and focuses on the specifics and characteristics of the counseling work in the institutions of education and upbringing. The monograph consists of six chapters.

The first chapter describes the general guidelines for counseling work as a form of professional activity: the concept of counseling, characteristics, and objectives of counseling, the premise of successful counseling work, the work phases of the counseling process, and counseling conversation. Also, this section highlights the ethical dimensions of counseling, as well as the importance of supervision in counseling work.

The second chapter focuses on giving an overview of different theories and theoretical approaches which determine the dynamics and objectives of counseling, the selection of methods and techniques of counseling work, the creation of a relationship between counselors and counselees, etc. The following approaches are discussed: Psychodynamic approach; Gestalt approach; Non-directive approach; Transactional-analytical approach; Reality therapy; System approach; Solution-oriented approach.

The third chapter starts from the pedagogical discourse of counseling, then, accordingly, analyzes the specifics and characteristics of counseling in pre-school and school. When it comes to pre-school context, three broad segments of preventive curative counseling are listed: interventions in educational work and programs of preschool institutions; interventions in the preschool group and cooperation with the teacher; individual intervention or direct work with children. The characteristics of the school counseling work were contemplated through the role of the school counseling service, the development of an integrative model of school counseling practice, and through the analysis of certain theoretical approaches that could be a suitable framework for conducting counseling in the school context.

The fourth chapter describes the specifics of counseling work with pupils. The purpose and goals of the counseling work with pupils, as well as the content-methodological aspects that are dominant in working with this population are emphasized. In addition, the most common forms of counseling work are described (individual work, group work and work with the whole class), the stages through which the consultation process takes place, certain elements that should be especially taken into consideration when conducting the counseling conversation, as well as the ethical principles that are the basis for effective work with pupils.

The fifth chapter describes the specifics of cooperation and counseling with parents. Starting from the system-wide approach as a basis for the work with the parents, in this part, the various models of establishing an effective cooperation between the family and educational institutions are considered, where the benefits of partnership model are particularly highlighted. Special emphasis is placed on the characteristics of counseling with parents (principles, the role of the counselor, stages of counseling conversation, the analysis of family dynamics), as well as on the variety of programs aimed at supporting the parents/family.

In the final part of the monograph, instead of the conclusion, certain guidelines for effective counseling practice are given, which are based on the analysis of relevant literature, i.e. based on the synthesis and sublimation of different

ideas and guidelines of experts in the field of counseling, who, in addition to their scientific legitimacy, also have a great experience in practice.

Key words: educational institutions, preschool, family, parents, counseling, school, students.

INDEKS POJMOVA I IMENA

A

adaptacija na zahteve socijalne sredine, 129
aktivno slušanje, 24, 30, 37, 40, 117, 171, 182
aktivno uključivanje roditelja, 106, 155
asertivnost, 25

B

Barker, 80, 82, 83, 168
Bern, 65, 66
Bernard, 51
Bertalanfi, 76
bezuslovno pozitivno uvažavanje, 30
briga za dete, 163

C

Christian, 147, 148, 149, 150
ciljevi savetovanja, 9, 15, 16, 32, 35, 92, 118, 132
cirkularna kauzalnost, 77
Corey, 12, 32, 45, 53, 56, 63, 74, 80, 88, 135
Cox, 77, 78
Currie, 97

D

Dalos, 79, 84, 85, 86, 148, 149, 168
de Šazer, 84
deca sa smetnjama u razvoju, 102
deca/mladi u riziku, 171
direktivni metod, 128
direktno savetovanje, 128
Drejper, 79, 84, 85, 86, 148, 149, 168

E

ego stanja, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 123
egogrami, 72
eksterno savetovanje, 109
empatija, 24, 30

Epstein, 155, 157, 158, 159
etički kodeks, 42, 43, 142

F

filozofija školskog savetodavnog rada, 108
fokusiranost na rešenje, 86
Frojd, 53
funkcije supervizije, 49

G

genogram, 168
Glaser, 72, 73
Goleman, 25
grupne diskusije, 135

H

Henderson, 157, 189
hipotetička pitanja, 169
Hoover-Dempsey, 154, 155, 157, 189

I

igra uloga, 70
incidentni događaji, 113
indirektna agresija, 165
indirektno savetovanje, 128
individualni rad, 105, 116
integrativni pristup, 88
interni savetodavni rad, 109
interpersonalni odnos, 11
intervencije, 14, 18, 29, 34, 96, 98, 101, 102, 126
intervizijske grupe, 50
ishod procesa savetovanja, 29, 72
Iskustveno-simbolički pristup, 80
izgrađivanje identiteta, 87

J

Jensen, 50, 103, 109, 163, 164, 165, 166, 179

Jull, 109, 163, 168

K

Kimberly, 158
komunikacijske kompetencije, 24
kongruentnost, 63
kontekst svetodavne situacije, 33
kontekstualno razumevanje problema, 160
kontratransfer, 55
kooperativne aktivnosti, 135
Kottman, 18, 29, 62, 63, 84, 86, 104, 105, 110, 111, 114, 119, 120, 131, 132, 136, 159, 162
kulturna osetljivost, 26
kvalitet interakcije, 175
kvalitet porodičnih veza, 168
kvalitet rada vaspitno-obrazovne ustanove, 89

L

lična svojstva, 25
lični razvoj, 9, 61, 123, 199

M

Mapp, 106, 157, 172, 192
McLeod, 13, 15, 16
Minke, 155, 160
motivacija, 20, 21, 117
Murphy, 85, 119, 189

N

načelo dobrovoljnosti, 143, 145
nedirektivni metod, 128, 129
Nelson-Jones, 9, 15, 22, 28, 31, 35, 38, 40, 50, 91, 136, 179
neverbalni znaki, 39

O

O'Rigan, 90, 125, 144, 145
obrazovno-vaspitni program, 109
Opšta teorija sistema, 76
osnaževanje porodice, 172, 173
ostvarivanje uvida, 140
otvorenost ka promenama, 26

P

paradoksalne intervencije, 83
pedagog, 20, 90, 91, 98, 109, 131, 138, 157
pedagoški razgovor, 138
Perls, 57, 58, 59
pozitivna interpretacija, 170
predškolska ustanova, 93, 98, 99, 106, 148, 159
predškolski programi, 99
prevencija, 95, 96, 135
profesionalci, 8, 20, 88, 90, 106, 138, 153, 157, 176, 179, 180
profesionalna etika, 42
profesionalni razvoj, 46, 48, 51, 90, 179, 180
profesionalno sagorevanje, 47
psihoanaliza, 53, 54

R

rad sa grupom, 130, 132, 164
razvojni edukatori, 91
razvojno-integrativni model supervizije, 50
refleksivna pitanja, 169
roditelji, 70, 106, 117, 121, 143, 147, 158, 159, 160, 165, 170, 172, 181, 183
roditeljsko razrešenje, 107
Rodžers, 29, 41, 61, 63, 64, 116

S

samorefleksija, 26
svetodavni razgovor, 36, 41, 138, 140, 141, 160, 183
svetodavno delovanje, 7, 14, 23, 43, 78, 93, 95, 98, 99, 101, 102, 112, 113, 114, 124, 163
svetovališta, 7, 19, 113, 169, 171, 199
Selekman, 114, 119, 121
Sklare, 85, 87, 114, 117, 118, 195
škola, 92, 108, 109, 117, 128, 144
školska svetodavna služba, 109, 110, 111, 112
socijalna prilagođenost, 128
socijalne kompetencije, 24
strategije porodičnog prevladavanja stresa, 150
stručne kompetencije, 23, 24, 90, 163

supervizija, 24, 46, 49, 50, 51, 145

T

Teorija izbora, 73, 74
terapija igrom, 104, 105
timski rad, 103, 106, 108, 175
tok savetodavnog razgovora, 139
transakciona analiza, 65, 66, 71
transfer, 55
Transgeneracijski pristup, 79
tranzicija u školu, 156
triangulacija, 80

U

učenici, 110, 111, 116, 120, 121, 125, 127,
133, 135, 141
unapređenje kvaliteta života, 15

uspostavljanje odnosa, 36, 37, 166, 169, 174

V

vaspitni stil roditelja, 147, 149, 153
Vernon, 18, 29, 62, 84, 86, 104, 105, 110, 111,
114, 119, 131, 132, 136, 159, 162
vođenje, 13, 112, 129, 159
Vudhed, 94, 95, 97, 99

Z

Zabriskie, 77
životni skript, 70, 71

UNIVERZITET U NOVOM SADU,
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD,
21000 Novi Sad,
Dr Zorana Đinđića br. 2
www.ff.uns.ac.rs

Štampa
Futura
Petrovaradin

Tiraž
150

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

373.2:159.913
373.1:159.913

ЗУКОВИЋ, Слађана, 1972-

Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja : teorijski i
praktični aspekti / Slađana Zuković. - 2. izd. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2018
(Petrovaradin : Futura). - 208 str. : ilustr. ; 24 cm

Tiraž 150. - Bibliografija. - Summary. - Registri.

ISBN 978-86-6065-484-9

a) Предшколске установе - Саветодавни рад b) Школе - Саветодавни рад
COBISS.SR-ID 326743303
