

## КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА САВЕТОДАВНИ РАД ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ШКОЛСКИХ ПЕДАГОГА\*

*Слађана Зуковић\*\* и Сенка Слијепчевић*

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија

*Апстракт.* У раду се полази од становишта о значају и неопходности континуираног унапређења компетенција стручних сарадника за ефикасно обављање саветодавне делатности у школи. С тим у вези, реализовано је истраживање чији је циљ био да се испита мишљење школских педагога о сопственим саветодавним компетенцијама и ресурсима за њихово унапређивање. Применом полуструктурисаног интервјуа испитан је 81 педагог из основних школа, а добијени резултати анализирани су путем квалитативне тематске анализе. Утврђено је да испитаници препознају важност и потребу континуираног развијања компетенција за ефикасно обављање саветодавне делатности. Као довољно развијене сопствене компетенције претежно наводе лична својства и социјално-комуникацијске компетенције, а као недовољно развијене углавном апострофирају стручне компетенције везане за примену савремених метода и техника саветовања. Могућност унапређивања саветодавних компетенција испитаници сагледавају кроз призму подизања квалитета различитих аспеката – од иницијалног образовања до услова школског рада и адекватног професионалног развоја, при чему посебно наглашавају значај квалитета програма стручног усавршавања у овој области. Закључује се да развој саветодавних компетенција подразумева систематски засновану и континуирану подршку, како у процесу унапређивања стручних компетенција, тако и у процесу личног раста и развоја стручњака/саветника.

*Кључне речи:* компетенције за саветодавни рад, педагог, професионални развој, супервизија, школа.

---

\* *Напомена.* Рад је настао у оквиру пројеката *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи* (179010) и *Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене* (47020) чну реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

\*\* E-mail: [sladjana.zukovic@ff.uns.ac.rs](mailto:sladjana.zukovic@ff.uns.ac.rs)

## УВОД

Мисија сваке школске установе требало би да буде усмерена на креирање окружења које ће обезбедити осећај сигурности и припадности, подржати процес учења и омогућити да ученици максимално развију своје потенцијале. Ова тежња у великој мери се остварује кроз аспект саветодавног рада који би требало да представља кохезиону снагу школског контекста у целини, прати све токове образовно-васпитног рада, а очекиване исходе чини ефикаснијим (Hechler, 2012; Mavroskufis, 2013; Zuković, 2017). Притом је важно да се превазилази, у пракси често присутан, приступ свођења саветодавног рада на решавање проблемских ситуација, јер такав приступ није у складу са савременим тежњама успостављања „етоса системског саветовања” (Bog, Ebner-Landy, Gill & Brase, 2002). Суштина је у томе да се саветовање у школи схвати као „образовна понуда и васпитно средство”, односно као „златни стандард” васпитног деловања (Hechler, 2012) који помаже да индивидуе или групе идентификују своја осећања и понашање, да препознају проблем и уоче потенцијална решења, и на тај начин постану одговорни и ефикасни у остваривању задатака или неких очекивања. У том оквиру посматрано, школски саветник има улогу „развојног едукатора” који креира саветодавни однос кроз „подршку у активном поучавању и учењу” (Nelson-Jones, 2007), те је неопходно да перманентно унапређује сопствене компетенције које су темељ ефикасног и ефективног саветодавног рада.

### *Улоге стручног сарадника као школског саветника*

Чињеница је да сви професионалци који раде у школским установама, поред својих специфичних, тј. уже специјализованих улога, на посредан или непосредан начин обављају и улогу саветника. Ипак, важно је истаћи разлику у интензитету, дубини и ефикасности саветовања које обављају учитељи/наставници и саветовања које обављају стручни сарадници као широко профилисани стручњаци који имају веома богато и вишедимензионално подручје професионалног рада (Zuković, 2017). Професионално деловање стручних сарадника у школи подразумева пружање стручне помоћи и подршке свим учесницима школског рада, како би се обезбедили оптимални услови за учење и развој ученика и успешно функционисање школе као институције. Притом је битно нагласити да су на месту стручног сарадника у школама у Србији по правилу ангажовани педагог и/или психолог, мада установа, по потреби, може да ангажује и стручњака неког другог профила – социјалног радника, дефектолога, логопеда, андрагога (Popov i Spasenović, 2018). Опште одреднице деловања стручних сарадника у школи дефинисане су законским прописима (Zakon о osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017), а кључне области рада одређене су званичним програмским документом

(Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, 2012). Иако се послови и активности унутар прописаних области рада разликују међу стручним профилима, евидентно је да се послови школског педагога и психолога у великој мери подударају и суштински обухватају три кључне функције: (1) саветодавна и консултативна функција; (2) аналитичка функција; (3) развојна функција (Popov i Spasenović, 2018). На сличан начин, неки аутори (Hebib, 2014) указују на три димензије улоге стручног сарадника у школи – сарадничка, истраживачка и саветодавно-консултативна – наглашавајући њихову повезаност.

У складу са наведеним функцијама и димензијама улоге стручних сарадника у школи, јасно је да саветодавни рад представља једно од незаобилазних поља њиховог професионалног деловања, било да је реч о саветовању у ширем смислу које се одвија кроз посредно обликовање образовно-васпитног процеса и социјалног окружења (клима и култура установе, организација живота и рада у установи) или о саветовању у ужем смислу које се одвија кроз непосредни рад с једним субјектом или групом (Pažin-Plakovac, 2015; Resman, 2000). Саветодавни рад у школском контексту одвија се кроз индивидуални и/или групни рад са ученицима, родитељима и наставницима, при чему одабир приступа, метода и техника саветодавног рада зависи од ситуационо-садржајног аспекта саветодавног деловања (развојно саветовање, превентивно и интервентно саветовање, каријерно вођење и саветовање и сл.). При том је битно нагласити да школски саветодавни рад нема терапијску функцију, већ да представља форму педагошког деловања које је усмерено на унапређивање праксе школског рада у целини. Као такав, подразумева сарадничке односе на различитим нивоима, као и преплитање консултативно-инструктивне димензије педагошког саветовања и димензије саветовања у ужем смислу, што понекад захтева и присуство елемента терапијског саветовања (Hebib, 2014; Zuković, 2017).

Имајући у виду комплексност и вишедимензионалност саветодавног рада у школи, значајно је указати на одређене улоге школског саветника чији синергетски ефекат омогућава да школско саветовање буде прихваћено као неодвојиви део општег развоја школе (Vernon & Kottman, 2009):

- I *Утемељење себе* – Школски саветник треба да развија обрасце понашања који су у складу са његовим уверењима и основним животним вредностима, те да на тој основи гради чврст професионални идентитет који није уско постављен. Притом, треба да разуме и подстиче промене, што подразумева присуство визије о томе каква би школа требало да буде и како томе може да допринесе саветодавни рад.
- II *Остварење визије* – Полазећи од начина функционисања школе и специфичности школске културе (ритам, вредности, различите перспективе и стилови рада, имплицитна правила, улоге,

итд.), школски саветник развија сврсисходне програме саветовања који ће, кроз реализацију ефикасних сарадничких односа и примену адекватних приступа и метода рада, утицати на мењање школе у правцу који обогаћује животе ученика и свих актера школског живота.

- III *Остајање у току* – У циљу остварења наведеног, значајно је да саветник поседује и способности за планирање и организовање различитих активности, антиципацију наредних корака, те коришћење расположивих ресурса и снага како би се обезбедили услови за свеобухватно и ефикасно саветодавно деловање.

Да би успешно остварио ове улоге, важно је да се школски саветник суочи са властитим ограничењима у раду, да буде културално осетљив, да се ослободи категоризације да је „убичајено/типично” увек и функционално, те да ради на диференцијацији сопственог *ја* од професионалног односа и приступа (Jul i Jensen, 2014; Juul, 2002). Неки аутори (Ochoa, 2009) истичу важност усвајања и примене пет концепата које саветнику помажу да на ефикасан начин оствари своје улоге: (1) повезаност са корисницима саветовања; (2) самопоуздање; (3) пружање подршке и грађење односа поверења; (4) интерно когнитивно реструктурирање; (5) улагање у развој резилентности.

Све наведено подразумева и прихватање постмодерног схватања саветодавног рада, који оставља много више простора за искуство и перспективу корисника саветовања, што помера акценат са улоге саветника као стручњака ка улози саветника као практичара који разматра (Jul i Jensen, 2014). То значи да би школски саветник, наступајући из улоге практичара који разматра, требало да прихвата став да сви актери школског саветовања имају креативни потенцијал некога ко решава проблем, али и став да је континуирани развој сопствене компетентности веома важна претпоставка ефикасности саветодавног процеса. Међутим, битно је истаћи да иако се очекује да стручни сарадници обављају своје задатке у складу са стандардима компетенција, овакав документ код нас још увек није званично усвојен (Popov i Sprasenović, 2018), што се рефлектује и на домен компетенција за обављање саветодавне делатности у школском контексту. У том смислу, као референтни оквир за разматрање кључних компетенција школских саветника узете су општеприхваћене поставке о пожељним личним и професионалним својствима које генерално треба да поседује саветник.

### *Компетенције за саветодавно деловање: лична и професионална својства*

Под компетентним саветником сматра се онај саветник који: ефикасно користи своје професионалне и личне капацитете, али и ресурсе и подстицаје из свог окружења; себе доживљава као особу која има контролу над собом и својим понашањем; добро се осећа у својој улози и самим тим доприноси да се и корисник саветовања добро осећа и прихвати себе; има јасну визију свог професионалног развоја и континуирано ради на унапређивању својих знања, вештина и способности (Zuković, 2017).

Посебно значајан сегмент професионалне компетентности саветника односи се на стручне компетенције које обухватају: адекватно образовање из различитих, међусобно повезаних, наука и дисциплина (психологија, педагогија, социјални рад, социјална психијатрија, андрагогија и др.); висок ниво стручног знања о релевантним теоријским полазиштима и на њима заснованим приступима у раду с појединцем, паром, породицом, малим и великим групама; познавање и коришћење квантитативне и квалитативне методологије друштвених истраживања; примену сазнајних и искуствених тековина тимског рада, групног рада, рада с породицом, супервизије и евалуације (Bor *et al.*, 2002; Nelson-Jones, 2007; Zuković, 2017).

Важно је нагласити да стручне компетенције јесу веома битне, али да оне нису једино што је пресудно за успешан саветодавни рад, те да евентуална несигурност и ограничења у примени стручних знања треба да буду значајан подстицај за учење. Неопходно је стално тражити пут до мисли и осећања корисника саветовања, те стално проверавати колики је ниво отворености и поверења у процесу саветовања (Jul i Jensen, 2014). У том смислу, неопходно је да саветник има развијене социјалне компетенције (поштовање другог, толеранција на различитости, контрола властитих импулса, мисли и понашања, способност ефикасног решавања конфликта итд.) и комуникацијске компетенције које укључују невербалне знакове, повратну информацију, адекватно постављање питања, рефлектовање осећања, активно слушање, самооткривање, парафразирање, итд. (Antić i Pešikan, 2016; Zuković i Slijepčević, 2016). С обзиром на то да је суштина саветодавног деловања усмерена на успостављање адекватног интерперсоналног односа, неопходно је да саветник буде емпатичан, што омогућава боље разумевање начина на који корисник саветовања види свој проблем. С друге стране, саветник би требало да буде и асертиван, јер асертивне особе имају бољу слику о себи и на бољи начин изражавају своја знања и способности, те имају ефикасније вештине суочавања са стресом и проблемима (Goleman, 2012; Hartina & Tharbe, 2013).

Поред наведеног, саветник треба да поседује и специфична лична својства која ће допринети да буде позитиван модел својим корисници-

ма. На основу анализе резултата бројних емпиријских истраживања, стручњаци (Corey, 2004; McLeod, 2003) указују на особине које би требало да одликују доброг саветника: изграђен идентитет и самопоштовање; отвореност ка променама; способност доношења одлука; смисао за хумор; самокритичност; културна осетљивост; осећај за добробит других; интерперсонална осетљивост; здрав однос према свом послу. Да би наведене особине заиста постале део личности саветника, неопходно је стално самопроцењивање и преиспитивање сопственог деловања, односно „лоцирање” властитих слабости и евентуалних недостатака у раду (Laklija, Kolega, Božić i Mesić, 2011). Такође, развијање свести о себи пружа основу да се на адекватан начин активирају унутрашње снаге потребне за ношење са бројним професионалним изазовима који су својствени процесу саветовања (Jalom, 2011).

### *Саморефлексија као пут ка унапређивању саветодавних компетенција*

Стручњаци у области саветовања (Corey, 2004; Hackney & Cormier, 2009; Nelson-Jones, 2007; Srna, 2012) заступају становиште да би саветници требало и сами да имају лично искуство корисника саветовања, јер процес самоистраживања и развијања свести о себи може помоћи да боље разумеју и особе које саветују. Поменути аутори истичу и значај развијања свести о сопственим животним вредностима и њиховом утицају на саветодавни рад, као и значај културалне сензитивности која подразумева отвореност за различитости и спремност за вођење мулти-културалног саветовања.

Један од могућих начина развоја саморефлексије, а самим тим и унапређивања и иновирања сопственог деловања у области саветодавног рада, јесте коришћење супервизије као комплексне методе која подржава лични и професионални раст и развој саветника. Супервизијски процес се одвија кроз лични однос супервизора као стручњака у области супервизије и супервизанта као стручњака у својој професији (Ajduković i Sajvert, 2001). У суштини, супервизија подстиче развој професионалних вештина потребних за успешан и продуктиван рад у пракси, пружа подршку у процесу решавања „тешких” случајева и проблема у пракси кроз различите моделе учења, са крајњим циљем постицања аутономије супервизанта у сопственом професионалном развоју (Ajduković, 2017; Beljanski, 2016).

Када је реч о саветодавном раду у школском контексту, као посебно погодан показао се модел развојно-интегративне супервизије (Kolega i Vlahović-Štetić, 2014; Stoltenberg, 1981; Zuković, Milutinović i Slijepčević, 2016) у којој је фокус на развојном аспекту овог процеса, а не на усвајању специфичних вештина или на контроли професионалног деловања. Циљ је да се стручњак суочи са недостацима и слабостима у свом

раду, те да путем саморефлексије своје професионалне праксе дође до одређених увида, сагледа сложеност и специфичност одређене ситуације или проблема и на тај начин освести могућности за унапређивање свог рада (Ајдуковић и Сајверт, 2001). Нека од подручја која могу бити у фокусу супервизије школских саветника су (Зуковић, 2017): рад са ко-рисницима саветовања (нпр. проблеми у комуникацији); професионалне компетенције (нпр. ограничен дијапазон метода и техника у раду); властите емоције, ставови и вредности (нпр. осећај беспомоћности); радни услови и карактеристике радног места (нпр. неадекватни радни услови); међуљудски односи (нпр. незадовољавајући односи са колегама и недостатак подршке).

Поред супервизије, за унапређивање саветодавних компетенција веома значајан јесте и модел интервизије која подразумева „колегијално разматрање” (Jul i Jensen, 2014), односно заједнички рад професионалаца који су прилично уједначени у погледу образовања, искуства и компетенција. То је процес у којем се стручњаци–колеге међусобно подстичу и уче једни од других, при чему акценат није само на „проблемима”, већ и на анализи постигнутог успеха (Ајдуковић, 2017; Зуковић, 2017).

Поменути модели професионалног развоја школских саветника битни су не само за унапређивање квалитета њиховог рада, већ и за рад школе у целини, јер се бенефити унапређивања њихових саветодавних компетенција посредно или непосредно рефлектују на функционисање и квалитет рада свих актера школског живота. У складу са тим, конципиран је и нацрт истраживања<sup>1</sup> који је вођен идејом да се сагледа како школски педагози, као стручни сарадници који у значајној мери носе улогу саветника у школском контексту, перципирају сопствене потенцијале за обављање ове сложене делатности. Дакле, *циљ истраживања* усмерен је на испитивање мишљења школских педагога о сопственим саветодавним компетенцијама и ресурсима за њихово унапређивање. С тим у вези, постављена су следећа истраживачка питања: (1) Како школски педагози процењују ниво и квалитет сопствених компетенција за обављање саветодавне делатности? (2) Како школски педагози процењују опште услове и могућности за унапређивање саветодавних компетенција?

<sup>1</sup> Истраживачки нацрт конципиран је за потребе ширег истраживања о саветовању у школском контексту које је обухватило четири истраживачке целине: компетенције за саветодавни рад; школско окружење и услови за саветодавни рад; саветодавни рад са ученицима; саветодавни рад са родитељима. За потребе овог рада издвојен је сегмент који се односи на компетенције за саветодавни рад.

## МЕТОД

Примењени истраживачки концепт могуће је одредити као прагматистичко квалитативно истраживање, које не тежи утврђивању узрочно-последичних веза у педагошкој пракси, већ је усмерено на примену сврсисходних метода и техника које ће кроз феноменолошки приступ допринети разумевању појава и процеса у пракси, као и сагледавању перспектива испитаника о сопственој пракси путем саморефлексије (Eatough & Smith, 2008; Savin-Baden & Howell Major, 2013). Притом је епистемолошка основа истраживања заснована и на конструктивистичкој парадигми која тематску анализу добијених резултата заснива на уважавању социокултурног контекста и структуралних услова који одређују лична искуства (Braun & Clarke, 2006).

За прикупљање података коришћена је техника полуструктурисаног интервјуа у којем су унапред припремљена питања, али у форми која отвара простор испитанику да слободније изрази своје мишљење или искуство везано за теме које су биле предмет разговора. На темељу проучавања научне и стручне литературе о тематици школског саветодавног рада, као и на основу сазнања о изазовима и потешкоћама саветодавног деловања у школској пракси, за потребе истраживања конструисан је Протокол за вођење интервјуа који је послужио као база (водич) за прикупљање података о испитиваној теми. Полазећи од постављених истраживачких питања, протоколом су обухваћена следећа питања отвореног типа.

- (1) Процена сопствених компетенција за саветодавни рад:
  - Да ли сматрате да имате довољно компетенција за обављање саветодавног рада?
  - На који начин сте развијали компетенције за саветодавни рад?
  - Наведите компетенције које су важне за саветодавни рад, а за које процењујете да их поседујете у довољној мери?
  - Које компетенције и вештине процењујете да Вам недостају како бисте се још успешније бавили саветодавним радом?
- (2) Могућности и ресурси за унапређивање саветодавних компетенција:
  - Шта би допринело да Ваше компетенције за саветодавни рад буду унапређене?
  - Какву врсту подршке очекујете у том домену?
  - Какво је Ваше мишљење о адекватности и квалитету понуде програма стручног усавршавања за унапређивање знања и вештина неопходних за саветодавни рад?
  - Наведите своје предлоге за опште унапређивање саветодавних компетенција школског педагога?



У истраживању је учествовао 81 педагог из основних школа са територије Војводине, од чега 47 педагога ради у градским и приградским школама, а 34 педагога ради у сеоским школама. Реч је о пригодном узорку који је обухватио педагоге који су запослени у основним школама са којима Филозофски факултет из Новог Сада има потписан уговор за обављање стручне праксе. Протокол за вођење интервјуа креирали су аутори овог рада, а сам интервју су водили студенти завршне године студија Педагогије који су били у улози помоћних истраживача,<sup>2</sup> и у складу са тим, добили исцрпне смернице везане за професионални приступ истраживању и начин вођења разговора (методолошки принципи и етичка начела спровођења истраживања у школском контексту, специфичности примене методе интервјуисања, ток разговора, начин постављања питања и подстицање испитаника на давање што исцрпнијих одговора, начин вођења бележака и сл).

Прикупљање података је обављано током три године (од 2015. до 2018. године) и то у периоду који је био предвиђен за обављане студентске праксе, чиме је приступ помоћних истраживача у школи био и званично одбран и инкорпориран у школске активности које су унапред испланиране. Разговор је вођен у канцеларији школских педагога, а пре почетка интервјуа, испитаници су упознати са сврхом разговора, са етичким стандардима истраживања везаним за поверљивост добијених налаза и добровољност за учешће у разговору. Такође, испитаницима је предочена могућност коришћења прикупљених података за потребе научног рада. Време разговора није било ограничено јер су писане белешке о добијеним одговорима вођене током интервјуа, тако да је временско трајање интервјуа зависило од отворености испитаника за разговор (у просеку око 45 минута). После обављеног интервјуа испитаници су имали могућност да погледају веродостојност белешке и, уколико процене да је потребно, допуне неке делове.

Након прикупљеног респектабилног броја бележака и утврђеног теоријског засићења, ауторке овог рада су приступиле анализи добијених података применом квалитативне тематске анализе (Braun & Clarke, 2006) која је подразумевала: упознавање с грађом, генерисање почетних кодова, постављање тематског оквира (идентификовање тема и подтема), преглед тема (рекодирање података и пречишћавање тема), коначно

<sup>2</sup> Током обављања стручне праксе у школама, један од задатака који студенти имају обавезу да реализују јесте и анализа улоге школског педагога као саветника. С обзиром на деликатност саветовања и етички кодекс који подразумева поверљивост током саветодавног процеса, студенти немају могућност да посматрају сам ток саветовања, те је као начин реализације овог задатка предвиђен разговор са педагогом о саветодавном раду као домену њиховог професионалног деловања. Након разговора студенти су у обавези да дају извештај и критички осврт о овој активности. У том смислу, стављање студената у улогу помоћних истраживача препознато је као добар начин да се студенти припремају и за будућу улогу активног истраживача образовне праксе.

дефинисање и именовање тема; израда извештаја (коначна анализа и интерпретација, поткрепљена неким од изворних одговора у сврху илустрације, односно као прилога дескрипцији издвојених тема). Све белешке су прочитале обе ауторке, а након тога је усаглашен оквир за тематску анализу, повезивање и интерпретирање добијених налаза.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања ће бити приказани у оквиру два тематска подручја, сходно постављеном истраживачком оквиру: процена нивоа и квалитета сопствених компетенција за обављање саветодавне делатности; процена општих услова и могућности за унапређивање саветодавних компетенција. У оквиру сваке теме биће приказане издвојене категорије које су поткрепљене оригиналним изјавама из интервјуа.

### *Процена нивоа и квалитета сопствених компетенција за обављање саветодавне делатности*

Према добијеним одговорима, већина испитаних педагога сматра да поседује потребне компетенције за делатност саветодавног рада (54 испитаника), док приближно једнак број испитаника сматра да би требало да надограде и усаврше постојеће компетенције (14 испитаника) или да њихове способности за саветодавни разговор нису на задовољавајућем нивоу (13 испитаника). Сагледавајући начине развијања сопствених компетенција за саветодавни рад, испитаници су углавном истицали да је практично искуство рада у школи допринело да компетентније и сигурније обављају саветодавни рад (нпр. *На почетку професионалног рада поседовала сам одређена знања неопходна за саветодавни рад, али ми је пракса омогућила да развијем вештине за његово планирање и извођење; Као почетник сматрам да поседујем довољно компетенција, али да би их усавршила неопходна је пракса*), а поједини су истакли да је кључно било похађање програма стручног усавршавања, као и континуирани рад на себи (нпр. *Полазим од тога да нико од нас (педагога) није толико добар да не може бити бар мало бољи. Без обзира што имам 33 године искуства, своје компетенције и вештине стално унапређујем кроз различите облике стручног усавршавања и кроз лично учење у извођењу активности саветодавног рада; Да, сматрам да имам довољно компетенција за вођење саветодавног разговора, али такође бих се врло радо стручно усавршавала у тој области*).

Током разговора о овој теми педагозима је пружена могућност да процене сопствене компетенције и особине личности које сматрају довољно развијеним за ефикасно саветодавно деловање, као и сопствене компетенције и особине личности које би требало да унапреде. На основу анализе добијених одговора издвојене су три категорије, тј области

компетенција: Личне карактеристике педагога као саветника; Социјално-комуникацијске компетенције; Стручне компетенције. Добијени одговори су разврстани према издвојеним областима зависно од тога које компетенције испитаници сматрају довољно развијеним (Табела 1) или недовољно развијеним (Табела 2).

*Табела 1: Компетенције које испитаници процењују као довољно развијене*

Категорије	Компетенције
Личне карактеристике саветника:	(75 испитаника) емпатија, стрпљење, поверљивост, отвореност за другачије мишљење, флексибилност, непристрасност, истрајност, искреност, оптимизам, креативност, самокритичност, аналитичност, способност децентрализације и објективног посматрања проблема.
Социјално-комуникацијске компетенције:	(62 испитаника) вештине решавања проблема, способност мотивисања других, технике активног слушања, вештине медијације и вештине решавања конфликта.
Стручне компетенције:	(51 испитаник) тимски рад, саветодавни рад у домену професионалне оријентације, саветодавни рад са родитељима, радионичарски рад, подршка развоју ученика, знања из психотерапије (стечена на додатним едукацијама).

Табела 2: Компетенције које испитаници процењују као недовољно развијене

Категорије	Компетенције
Личне карактеристике саветника:	(7 испитаника) способност превладавања стреса и управљање емоцијама, организација и управљање временом, аналитичност и систематичност.
Социјално-комуникацијске компетенције:	(9 испитаника) вођење разговора, активно слушање, вештине решавања конфликта.
Стручне компетенције:	(33 испитаника) савремене методе и технике саветодавног рада, рад са децом са сметњама у развоју, рад са даровитим ученицима, рад са родитељима, рад са ученицима проблематичног понашања, подршка развоју личности ученика, истраживачки рад и примена информационо-комуникационих технологија.

Током разговора педагози су били отворенији да процењују компетенције за које сматрају да су им развијене на задовољавајућем нивоу него компетенције које им недостају. Анализа добијених одговора показује да су личне особине саветника и комуникацијске компетенције наглашене као изразито важан сегмент компетенцијског профила стручног сарадника/саветника. Већина педагога је наводила управо ове компетенције као довољно развијене. Међу испитаницима, који су били отворени да образложе питање о компетенцијама које им недостају, највећи број њих је истакао недовољно развијене стручне компетенције. Посебно су наглашавали недовољно познавање савремених приступа, метода и техника саветодавног рада, у оквиру чега су најчешће спецификовали: недовољна знања из области психотерапије, неадекватна знања и вештине за превенцију и решавање проблема агресивног понашања (нпр. медијација), неадекватна знања за вођење групног саветодавног рада и непознавање стандардизованих инструмената који су примењиви у саветодавном раду.

Неки испитаници нису давали конкретан одговор на питање о компетенцијама које би требало да унапреде, већ су наглашавали значај практичног искуства (нпр. *Не сматрам да ми недостаје нека компетенција, него просто искуство које се годинама стиче и кроз које се гради успех у саветодавном раду*), или стање нејасног професионалног оквира, тј. нејасних граница њиховог деловања у оквиру саветодавног рада (нпр. *Не могу да проценим, Мислим да ми највише недостаје слобода у*

*изражавању, јер нам нови закони о свему и свачему ограничавају управо слободу говора. Непрекидно морамо пазити и „вагати” сваку реч, да некога не увредимо, да нас погрешно не схвате, јер се дешава да људи извуку једну реч из контекста и прете вам тузјбом за увреду).*

### *Процена општих услова и могућности за унапређивање саветодавних компетенција*

У оквиру овог сегмента разговора са педагозима, неки од испитаника су фокус ставили на услове у којима се обавља саветодавни рад. Наиме, мишљења су да би на унапређивање њихових компетенција позитивно деловало побољшање општих услова рада за саветодавно деловање у школском контексту – више времена за саветодавни рад, као и више могућности за умрежавање са стручњацима из различитих институција. Такође, поједини испитаници су нагласили потребу за добијањем системске подршке која би допринела развоју вештина за превладавање стреса, управљање емоцијама и превенцију професионалног сагоревања. Занимљив је одговор једног млађег педагога који је изјавио да је неопходна боља организација рада педагога као стручног сарадника: *Глобално, потребно је боље дефинисати подручја рада педагога, стандардизовати обрасце и протоколе по којима се води саветодавни процес, те основати нешто слично комори, као код рада доктора и правника.* Такође, важно је нагласити да су педагози свесни убрзаних промена савременог друштвеног контекста које се рефлектују на живот и рад у једној школи (нпр. *Мислим да свако од нас треба редовно и континуирано да се усавршава, јер васпитно-образовни процес није статичан, већ динамичан процес. Генерације се мењају, на морамо и ми да се прилагодимо и мењемо приступ и начин рада.*) Сходно наведеном, неки испитаници су препознали и значај успостављања континуиране институционалне, експертске подршке професионалном развоју стручних сарадника (нпр. *Само систематска обука дужег трајања и одговарајућег обима може унапредити ове компетенције.*)

Мишљења педагога о могућностима унапређивања компетенција за саветодавни рад размотрена су и кроз њихов став о адекватности и квалитету понуде програма стручног усавршавања у овој области. Више од половине педагога је истакло да постоји одговарајућа понуда оваквих програма, док мањи број педагога истиче или да нема довољно оваквих програма, или да је понуда велика, али да је квалитет многих програма упитан. У том смислу, један испитаник је на следећи начин указао на проблематику квалитета понуђених програма: *Постоји доста добрих тема у наслову програма, а кад дођете на семинар наставници разредне наставе, наставници неког предмета или просветни саветници почну да Вам читају законе, урадите пар радионица у којима у ствари ви дајете идеје из свог искуства и на крају добијете бодове јер су изгледа*

само они важни. У школама, као и у друштву уопште, све се свело на квантитет тј. бројке – број деце, број одељења, број бодова, бројка на платном листићу,... Квалитет само спомињемо у теорији.

У оквиру овог сегмента разговора испитаницима је дата могућност да изнесу неке препоруке за опште унапређивање саветодавних компетенција школског педагога. Добијени одговори сврстани су у неколико категорија, које су у даљем тексту описане по критеријуму од најфреквентнијих ка мање заступљеним одговорима.

(1) *Унапређивање програма стручног усавршавања.* Највише одговора везаних за ову категорију одговора усмерено је на предлог снижавања материјалних трошкова за похађање програма професионалног усавршавања, као и доступност квалитетних програма и у мањим срединама. Други предлози за унапређивање датих програма односе се на садржаје и квалитет понуђених програма стручног усавршавања, у оквиру чега су педагози истакли да је неопходно више савремених, практично усмерених програма, семинара, радионица и округлих столова практичара (нпр. *Пуно обука се заснива на теорији и законима што је непотребно јер смо теоријска знања давно усвојили, а нове законе и правилнике редовно пратимо и ван стручног усавршавања.*). С друге стране, поједини испитаници су истакли да би програми стручног усавршавања били квалитетнији када би се променила структура програма, тачније да се мање практикује радионичарски облик рада (нпр. *Сматрам да постоји довољно програма стручног усавршавања за саветодавни рад, али да треба мењати структуру тих обука. Већина мојих колега је незадовољна радионичарским обликом рада који преовладава на сваком семинару који похађају, и да од константног „играња” забораве шта је било тема и која је коначна порука*). Осим тога, педагози су истакли да је неопходно обезбеђивање ефикаснијих механизма акредитације програма од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања.

(2) *Унапређивање иницијалног образовања педагога.* У ову категорију сврстани су одговори испитаника који су истакли да не постоји адекватна иницијална обука педагога за саветодавни рад, односно да наставне садржаје о саветодавном раду треба увести као обавезан предмет на студијама педагогије. Такође су истицали да је у оквиру студија педагогије неопходна већа заступљеност практичне припреме за саветодавни рад (нпр. *Потребно је више практичног рада током студија педагогије и оспособљавање студената за медијацију, вођење конструктивног дијалога, поступање у кризним ситуацијама, као што је смрт или развод родитеља, и посебно за бављење проблемом мотивације ученика за учење на практичним и ефикасним примерима*).

(3) *Преиспитивање организације и начина рада стручних сарадника у школама.* Према мишљењу једног броја испитаника, у циљу подизања квалитета и остваривања континуитета саветодавног рада у школама неопходно је запослити већи број стручних сарадника у школама, као

и смањити обим посла из других области рада педагога (односи се пре свега на бројну документацију), како би се могли више посветити саветодавном раду (нпр. *Ја имам вољу за бављење саветодавним радом и желим да напредујем и усавршавам се, али потребно је да ми се обим других послова смањи, као што су развојно планирање, самовредновање, анализе и слично, е онда би саветодавни рад имао смисла. На 1400 ученика, није лако!*).

(4) *Обезбеђивање стручне подршке и релевантних садржаја из области саветодавног рада.* Педагози истичу да би им велику помоћ у саветодавном раду представљало постојање одређених отворених база (платформи) преко којих би могли да унапреде своја знања из ове области (сценарија за рад, или мапе ума на којима би биле приказане фазе и технике саветодавног рада), већа опремљеност школских библиотека релевантном литературом, као и прецизније одређивање компетенција неопходних за саветодавни рад. Поједини педагози су истакли да је један од проблема са којим се сусрећу недовољна повезаност стручних сарадника на нивоу општина и округа (нпр. *Лично сматрам да је потребно више стручних скупова који би се односили на ову проблематику из делокруга рада педагога и размену примера добре праксе*). Према мишљењу испитаника, овакво умрежавање стручних сарадника би омогућило размену практичних искустава између професионалаца, као и шансу млађим стручним сарадницима да уче од искуснијих колега (нпр. *Сматрам да постоји довољно програма стручног усавршавања, али не у каталогу већ ако стручни сарадник сам прати, информише се, сарађује са колегама. Мислим, требало би бити програма где сам стручни сарадник прво пролази кроз саветовање, а онда сам на конкретним примерима то ради, такође, да има супервизора. Добро би било и проћи више концепата саветодавног рада*).

## ДИСКУСИЈА

Полазећи од чињенице да ефикасан саветодавни рад захтева висок ниво компетентности свих стручњака који у домену свог професионалног деловања, на различитим институционалним нивоима, обављају саветодавну делатност, у контексту овог рада акценат је стављен на сагледавање ове тематике из угла стручних сарадника – педагога као саветника у школском контексту.

На основу изнетих налаза могуће је констатовати да су испитаници препознали важност личности саветника и адекватних социјално-комуникацијских компетенција, које су и у релевантној литератури (Bog *et al.*, 2002; Corey, 2004; Geldard & Geldard, 2012) увек акцентоване као незаобилазни сегмент ефикасног саветодавног рада. Поред тога, добијени одговори показују и развијену свест испитаника о неопходности стицања великог корпуса стручних (уже специјализованих) сазнања о

процесу саветодавног рада, што је у складу са мишљењем стручњака (Gladding, 2012; McLeod, 2003) о неопходности темељне припреме за улогу саветника, како кроз иницијално образовање, тако и кроз специјализоване обуке за саветодавни рад, засноване на различитим теоријским основама. Такође, имајући у виду да су испитаници истакли да им недостају способности и вештине за превладавање стреса и превенцију професионалног сагоревања, налази овог истраживања потврђују стновиште (Jalom, 2011; Laklija i sar., 2011) о значају активирања унутрашњих снага како би се превазишли изазови у процесу саветовања, што наговештава потребу оснаживања педагога и у овом домену.

Иако добијени налази показују да су испитаници свесни значаја сопствене компетентности у овом домену професионалног деловања, ипак је важно истаћи и утисак да испитаници нису довољно освестили значај самокритичности у раду. Наиме, недостатак сопствених компетенција у великој мери су покушавали да оправдају кроз критички осврт на институционална ограничења и неадекватне опште услове у којима обављају саветодавну делатност, као и кроз критику доступности и квалитета програма стручног усавршавања. Дакле, свест о важности проактивног деловања и чињеници да стручњак у великој мери сам креира услове за ефикасан саветодавни рад није исказана у великој мери.

Када је реч о мишљењу педагога о могућностима унапређивања саветодавних компетенција, налази приказаног истраживања импликују два важна, и у суштини, неодвојива правца. Први правац односи се на потребу подизања нивоа квалитета иницијалног образовања и то кроз увођење обавезних (и више практично оријентисаних) предмета који би спецификовано били усмерени на тематику саветовања. Овакав приступ би омогућио да се превазиђе проблем често присутне неусклађености иницијалних образовних програма за припрему професионалаца у области школског саветовања са реалношћу радног окружења са којим се сусрећу након стицања квалификација (Brott & Myers, 1999). Други правац, који су испитаници посебно наглашавали, односи се на потребу унапређивања континуираног професионалног развоја, пре свега кроз похађање практично оријентисаних програма стручног усавршавања у овој области, намењених стручним сарадницима. Слични резултати добијени су и неким истраживањима у окружењу (Nikšić, 2017) која су показала да педагози сматрају да постоји пуно семинара који су недовољно конкретизовани за ову област, те да је неопходно више обука усмерених на развијање специфичних саветодавних компетенција.

Значајно је осврнути се и на налаз да педагози који раде у мањим срединама наглашавају важност материјално и просторно приступачнијих програма, истичући да су колеге из већих градова у много повољнијој позицији када је у питању стручно усавршавање. У том смислу се наглашава да један од начина који би обезбедио већу доступност различитих, квалитетних, програма стручног усавршавања јесте попула-



ризација онлајн програма, webinara, онлајн округлих столова, итд. Иако анализа актуелне понуде програма стручног усавршавања (Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2018) показује да постоје овакви типови програма, чињеница је да се они претежно односе на област дигиталних технологија (примена у настави, безбедност на интернету и слично), те да би било пожељно ширити понуду оваквих програма и на друге области компетенција. Осим приступачности програма стручног усавршавања, испитаници истичу и потребу за подизањем квалитета садржаја које нуде програми, јер кратке обуке, семинари и повремене радионице нису довољан ресурс за оснаживање стручњака у области саветодавног рада. Овакво стање потврђују и одређена истраживања о квалитету програма стручног усавршавања на нашем простору (Pešikan, Antić i Marinković, 2010; Stanković, Đerić i Milin, 2013) која су указала на правце унапређивања стручног усавршавања и то посредством бољег финансирања, те јасније концептуализације акредитованих програма како би се превазишла једнократност и фрагментарност „семинарског типа” усавршавања.

#### *Методолошка ограничења и препоруке за даља истраживања*

Иако су презентовани резултати истраживања пружили значајан увид у проблематику саветодавних компетенција школских педагога, неопходно је указати на одређена методолошка ограничења. Реч је пре свега о ограничењу које се односи на начин организовања истраживања, односно на чињеницу да је улога интервјуера поверена студентима који немају адекватно искуство у вођењу интервјуа. Иако је овакво опредељење вођено тежњом да се студенти на тај начин припремају за своју будућу професионалну улогу истраживача, те да су, поред већ стечених методолошких знања током студија, добили и врло детаљне смернице за обављање улоге помоћног истраживача, остаје отворено питање колико су заиста успешно остварили ову улогу, посебно када је реч о успостављању адекватне интеракције са испитаницима. Другим речима, могуће је да би поједини одговори испитаника били много опширнији и целовитији да су интервју водили искуснији истраживачи, јер се у оваквом типу истраживања могу појавити моменти у којима је потребно модификовати почетни нацрт, што захтева висок ниво развијености сензибилитета истраживача за неочекиване и споредне ефекте и адекватно усмеравање процеса истраживања у другом правцу (Ševkušić, 2011).

Такође, једно од ограничења истраживања односи се на изостанак методолошке триангулације. Стога би у наредним истраживањима било корисно уврстити још неку методу, као што је, на пример, фокус групно испитивање, и то у групама које су уједначене према одређеним критеријумима (тип школе, године радног искуства, специјализоване едука-

ције и сл.). Поред тога, у циљу добијања опсежнијих резултата могло би допринети коришћење неструктурисаног интервјуа који би омогућио да испитаници слободније и отвореније изражавају свој став и мишљење о датој проблематици.

Поред свега наведеног, добијени налази истраживања имају ограничену могућност генерализације јер је реч о пригодном узорку који не може бити репрезент популације педагога запослених у школама у Србији. Притом, узорком нису обухваћени школски педагози који раде у средњим школама, што је последица опредељења да се економичност истраживања обезбеди прикупљањем података током студентске праксе, која се доминантно обавља у основним школама са којима Филозофски факултет у Новом Саду има потписан уговор о сарадњи. Стога би у даљим истраживањима ове тематике било веома сврсисходно проширити узорак, тј. укључити педагоге који раде у средњим школама, јер овај институционални ниво образовања доноси посебне изазове у саветодавном раду (рад са адолесцентима), што захтева и специфичне саветодавне компетенције. Такође, било би пожељно узорком обухватити испитанике и из других територијалних подручја Србије, јер економске, социјалне и културолошке разлике у одређеном локалном окружењу свакако утичу на садржајни аспект саветодавног рада у школском контексту, а тиме и на рефлексију стручњака/саветника о сопственим компетенцијама.

## ЗАКЉУЧАК

Посматрано уопштено, резултати презентованог истраживања наводе на закључак да је на путу ка максимално ефикасном обављању улоге школског саветника педагозима потребна систематски заснована и континуирана подршка у домену саветодавног рада, како у процесу унапређивања стручних компетенција, тако и у процесу личног раста и развоја. Модел који би на најбољи начин могао да обезбеди континуираност, интегралност и целисходност професионалног развоја стручних сарадника у школама јесте модел развојно-интегративне супервизије (Kolega i Vlahović-Štetić, 2014; Stoltenberg, 1981; Zuković, Milutinović i Slijepčević, 2016). С обзиром да ефекти овог модела супервизије позитивно утичу на задовољство послом, превенцију професионалног сагоревања и решавање професионалних проблема (Harvey & Pearrow, 2010), педагози, али и други запослени у образовноваспитној делатности могу имати велику добит од овакве врсте подршке. Међутим, идеја о увођењу системске супервизије у образовни систем Србије још увек је на декларативном нивоу пожељног стања који захтева корените и релативно дуготрајне промене. То наравно не значи да би оваква идеја требало да нестане под притиском техничких потешкоћа и под плаштом неизводљивости, али, у ситуацији док се чека законски оквир и програмски утемељено практич-

но имплементирање супервизије, потребно је искористити друге, мање формално засноване, моделе оснаживања професионалаца који раде у школама. На пример, модел интервизије, као вид неформалне вршњачке супервизије, јесте добар начин за пружање стручне помоћи и подршке оснаживању саветодавних компетенција педагога. Посебан ресурс за реализацију оваквог вида професионалног раста и развоја јесу стручни активни и локална удружења педагога који треба да обезбеде услове за ефикасно спровођење интервизијског процеса (од групних састанака до *онлајн* форума). Дакле, суштина је у томе да се трага за различитим моделима професионалног развоја који ће омогућити да педагог као школски саветник развије конструктиван однос према властитим професионалним ограничењима, те да кроз развој професионалних релацијских компетенција унапреди своје саветодавно деловање.

# COUNSELLING COMPETENCES FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL PEDAGOGUES\*

*Slađana Zuković\*\* and Senka Slijepčević*  
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

*Abstract.* The paper starts from the point of view on the necessity and importance of continuous improvement of the school counsellor competences for the effective counselling in schools. In this framework, a survey was conducted aimed at examining the opinions of school teachers on their own advisory competencies and resources for their improvement. By using the semi-structured interview, 81 elementary school pedagogues were examined, and the obtained results were analysed using a qualitative thematic analysis. It was found that respondents recognised the necessity and the importance of a continuous development of competences for the effective counselling. Competences that were recognised as sufficiently developed by the respondents were predominantly personal qualities and social-communication competences, and as underdeveloped they emphasised professional competences related to the application of modern methods and techniques of counselling. The respondents perceive the possibility of improving of the counselling competences through the prism of raising the quality of different aspects – from initial education to the conditions of school work and adequate professional development, with special emphasis on the quality of professional development programmes in this field. It was concluded that the development of counselling competences implies systematically based and continuous support, both in the process of improving professional competencies, as well as in the process of personal growth and the development of experts/counsellors.

*Key words:* counselling competency, pedagogue, professional development, supervision, school.

## INTRODUCTION

The mission of every school should be aimed at creating an environment that will provide a sense of security and belonging, a support for the learning process, and the maximum development of the learners' potentials. These aspirations are largely achieved through school counselling activities which should represent a cohesive strength of the school context in general, follow all aspects of the educational processes, and make the expected outcomes more efficient (Hechler, 2012; Mavroskufis, 2013; Zuković, 2017). In this regard, it is also important to overcome an approach, frequent in practice, in

---

\* *Note.* This paper was written within the project "Quality of educational system of Serbia in the European perspective" (179010) and "Digital media technology and socio-educational changes" (47020) financed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

\*\* E-mail: [sladjana.zukovic@ff.uns.ac.rs](mailto:sladjana.zukovic@ff.uns.ac.rs)

which counselling is being reduced only to solving problem situations. That approach is not in line with the modern tendencies of establishing the “ethos of systemic counselling” (Bor, Ebner-Landy, Gill & Brace, 2002). The point is that the school counselling is seen as an “educational offer and an educational tool” or as the “gold standard” of educational practices (Hechler, 2012) that helps individuals or groups identify their feelings and behaviours, recognise the problem, identify potential solutions, and thus become responsible and efficient in achieving tasks or expectations. Accordingly, the school counsellor has the role of a “developmental educator” who creates a counselling relationship through “support in active teaching and learning” (Nelson-Jones, 2007), hence it is necessary that they permanently improve their own competences which are the basis of an effective and efficient counselling.

### *The role of a pedagogue as a school counsellor*

The fact is that all professionals who work in schools, in addition to their specific, more specialised roles, indirectly or directly perform the role of an advisor. However, it is important to point out the difference in the intensity, depth and efficiency of the counselling activities carried out by teachers and those carried out by school counsellors who are widely profiled experts with a very rich and multi-dimensional field of professional work (Zuković, 2017). Professional tasks of school counsellors include providing professional assistance and support to all subjects in school, with the aim of providing optimal conditions for the learning and development of students and the successful functioning of the school as an institution. Also, it is important to state out that a pedagogue and/or a psychologist are usually hired as school counsellors in Serbia, although the institution may, if necessary, also hire experts from another profile (social worker, dialectologist, speech therapist, andragogue) (Popov & Spasenović, 2018). The general determinants of the activities of school counsellors are defined in the legislation (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2017), and the key areas of work are defined by the official programme document (Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika, 2012). Although jobs and activities within prescribed work areas vary among professional profiles, it is evident that the work of school pedagogues and psychologists largely coincide, and essentially encompasses three key functions: (1) advisory and consultative function; (2) analytic function; (3) developmental function (Popov & Spasenović, 2018). Similarly, some authors (Hebib, 2014) point to three dimensions of the role of a counsellor in the school – collaborative, research and advisory-consulting – emphasising their connection and interweaving.

In accordance with the stated functions and dimensions of the role of counsellors in schools, it is clear that counselling is one of the indispensable fields of their professional activity, whether it is counselling in the broader

sense (indirect shaping of the educational process and the social environment – school culture and climate, organising the life and work in the institution) or in the narrow sense (direct work with one person or a group) (Pažin-Ilakovic, 2015; Resman, 2000). Counselling in school context takes place through individual and/or group work with students, parents and teachers, where the selection of approaches, methods and techniques in counselling depend on the situations and content aspects of counselling (developmental counselling, preventive and intervention counselling, career guidance and counselling, etc.). It is important to emphasise that school counselling does not have a therapeutic function, but it is a form of pedagogical activity aimed at improving the practice of school work as a whole. As such, it involves collaborative relationships at different levels, as well as the overlapping of consultative-instructive dimension of pedagogical counselling and the dimension of counselling in the narrow sense, which sometimes requires the presence of a therapeutic counselling element (Hebib, 2014; Zuković, 2017).

Bearing in mind the complexity and multidimensionality of the counselling work at the school, it is important to point out the specific roles of the school counsellors, whose synergetic effect enables the school counselling to be accepted as an inseparable part of the general school development (Vernon & Kottman, 2009):

*I Self-foundation* – The school counsellor should develop behavioural patterns that are in accordance with their beliefs and general values, and on that basis they build a firm professional identity that is not narrowly established. Alongside, they need to understand and encourage change, which implies the presence of a vision of what the school should be, and how it can contribute to the school counselling.

*II Achieving a vision* – Starting from the way the school operates and the specificity of the school culture (rhythm, values, different perspectives and work styles, implicit rules, roles, etc.), the school counsellor develops purposeful counselling programmes which will, through the realisation of efficient cooperative relationships and application of adequate approaches and methods of work, influence the changing of the school in a way that enriches the lives of students and all subjects in school.

*III Keeping Current* – In order to achieve the above mentioned, it is important that the counsellor also has the capabilities to plan and organise various activities, anticipate the next steps, and use available resources and strengths to provide conditions for a comprehensive and effective counselling.

In order to successfully accomplish these roles, it is important that the school counsellor faces limitations in their own work, to be culturally sensitive, to liberate themselves from the idea that “usual/typical” is always functional, and to work on differentiating their own “self” from professional relationships and approaches (Jul & Jensen, 2014; Juul, 2002). Some authors (Ochoa, 2009) emphasise the importance of adopting and implementing five concepts that help the counsellor effectively fulfil their roles: (1) establishing

connection with counselees; (2) self-confidence; (3) providing support and building a relationship based on trust; (4) internal cognitive restructuring; (5) investing in the development of resilience.

All this also includes the acceptance of a postmodern understanding of counselling, which leaves much more room for the experiences and perspectives of counsellors, and this shifts the focus from the role of counsellors as experts to the role of counsellors as practitioners who is contemplating (Jul & Jensen, 2014). This means that the school counsellor, starting from the role of the practitioner who is contemplating, should accept the attitude that all subjects of school counselling have the creative potential of someone who solves the problem, and the attitude that the continuous development of counsellors' competence is a very important assumption of the efficiency of the counselling process. However, it is important to emphasise that although it is expected that school counsellors carry out their tasks in accordance to competence standards, such document hasn't been officially adopted (Popov & Spasenović, 2018), which reflects on the domain of competences for performing counselling in the school context. In this sense, generally accepted ideas about desirable personal and professional characteristics of school counsellors were taken as the general framework for discussing their key competences.

### *Competences for counselling: Personal and professional characteristics*

A competent counsellor is considered to be the one who: efficiently uses their professional and personal capacities, as well as resources and incentives from their environment; perceives themselves as a person who has control over themselves and their behaviour; feels well in their role and thus contributes to the well-being and self-acceptance of the counselee; has a clear vision of their own professional development and continuously works to improve their knowledge, skills and abilities (Zuković, 2017).

A particularly important segment of the professional qualification of counsellors relates to professional competences that include: adequate education from different, interrelated sciences and disciplines (psychology, pedagogy, social work, social psychiatry, andragogy, etc.); high level of professional knowledge on relevant theoretical foundations, and approaches, which are based on these foundations, in working with individuals, couples, families, small and large groups; knowledge and use of quantitative and qualitative methodology of social research; application of cognitive and experiential skills in team work, group work, family work, supervision and evaluation (Bor *et al.*, 2002; Nelson-Jones, 2007; Zuković, 2017).

It is important to emphasise that professional competences are very important, but they are not the only thing that is crucial for a successful counselling, therefore, any uncertainties and limitations in application of professional

knowledge should be a significant incentive for learning. It is necessary to constantly seek the path to the thoughts and feelings of the counselee, and to continuously check the level of openness and trust in the process of counselling (Jul & Jensen, 2014.). In that sense, it is essential that the counsellor has developed social competences (respect for the other, tolerance for diversity, control of one's own impulses, thoughts and behaviours, the ability to effectively solve conflicts, etc.) and communication competences (which include non-verbal communication, feedback, reflecting feelings, active listening, self-disclosure, paraphrasing, etc.) (Antić & Pešikan, 2016; Zuković & Slijepčević, 2016). Since the essence of the counselling is aimed at establishing an adequate interpersonal relationship, it is necessary for the counsellor to be empathetic, which provides a better understanding of the way the counsellor sees their problem. On the other hand, the counsellor should be assertive, since assertive people have a better understanding of themselves, express their knowledge and skills in a better way, and have more efficient skills in coping with stress and problems (Goleman, 2012; Hartina & Tharbe, 2013).

In addition, a counsellor should also have specific personal characteristics that will enable them to be a positive model for their counsees. Based on an analysis of the results of numerous empirical research, experts (Corey, 2004; McLeod, 2003) point out the qualities that should depict a good counsellor: built identity and self-esteem; openness to change; ability to make decisions; sense of humour; self-criticism; cultural sensitivity; sense for well-being of others; interpersonal sensitivity; a healthy attitude towards their work. In order for these characteristics to become a part of the counsellor's personality, it is necessary that they constantly self-evaluate and re-examine their own activities, i.e. to "identify" their own weaknesses and possible shortcomings in their work (Laklija *et al.*, 2011). Also, developing self-awareness provides the basis to actively engage the internal forces needed to deal with a number of professional challenges inherent in the consulting process (Jalom, 2011).

### *Self-reflection as a way of improving counselling competences*

Experts in the field of counselling (Corey, 2004; Hackney & Cormier, 2009; Nelson-Jones, 2007; Srna, 2012) advocate that counsellors need to have their own personal experience of being a counselee, because the process of self-examination and self-awareness can help them gain a better understanding of people they counsel. The mentioned authors emphasise the importance of developing awareness about their own personal values and their influence on counselling, as well as the importance of cultural sensitivity, which implies openness to diversity and willingness to conduct multicultural counselling.

One of the possible ways of developing counsellor's self-reflection, and therefore of improving and innovating their activities in the field of counselling, is the use of supervision as a complex method that supports the personal and professional growth and development. The supervisory



process takes place through the personal relationship of supervisors as experts in the field of supervision and supervisee as experts in their profession (Ajduković & Cajvert, 2001). Essentially, supervision encourages the development of professional skills necessary for a successful and productive work in practice, provides support in the process of solving “difficult” cases and problems through different models of learning, with the ultimate goal of achieving supervisee’s autonomy in their own professional development (Ajduković, 2017; Beljanski, 2016).

When it comes to counselling in the school context, the model of developmental-integrative supervision, in which the focus is on the developmental aspect of their process, rather than on adopting specific skills or controlling professional activities, proved to be particularly suitable (Kolega & Vlahović-Štetić, 2014; Stoltenberg, 1981; Zuković, Milutinović & Slijepčević, 2016). The goal is that the expert faces shortcomings and weaknesses in their work, and through the self-reflection of their professional practice gains insight into the complexity and specificity of a particular situations or problems, thereby acquiring the opportunities for improving their work (Ajduković & Cajvert, 2001). Some of the areas that may be in the focus of supervising the school counsellors are: working with counselees (e.g. communication problems); professional competencies (e.g. limited range of methods and techniques); counsellor’s own emotions, attitudes and values (e.g. feeling of helplessness); working conditions and workplace characteristics (e.g. inadequate working conditions); interpersonal relations (e.g. unsatisfactory relations with colleagues and lack of support) (Zuković, 2017).

In addition to supervision, intervision model which implies “peer reviewing”, could be of a great significance for improvement of counselling competences (Jul & Jensen, 2014), i.e. the joint work of professionals who are fairly equal in terms of education, experience and competence. It is a process in which fellow practitioners stimulate each other and learn from one another, with emphasis not only on “problems”, but also on the analysis of achieved success (Ajduković, 2017; Zuković, 2017).

The mentioned models of professional development of school counsellors are important not only for improving the quality of their work, but also for the work of the school as a whole, since the benefits of advancing their counselling competences are directly or indirectly reflected on the functioning and quality of work of all subjects of school life. In line with this, a research draft was created<sup>1</sup>, guided by the idea to examine how school pedagogues, as counsellors in the school context, perceive their own potentials for performing these complex activities. Therefore, *the goal of the research* is focused on

---

<sup>1</sup> The research plan was designed for the needs of a wider research on counselling in a school context, which included four research units: competence for counselling; school environment and conditions for counselling; counselling with students; counselling with parents. For the purposes of this paper, a segment related to the competence for counselling has been presented.

examining the opinions of school pedagogues about their own counselling competences and resources for their improvement. Accordingly, the following research questions were set up: (1) How do school pedagogues assess the level and quality of their own competences for carrying out counselling activities? (2) How do school pedagogues assess the general conditions and opportunities for advancing counselling competencies?

## METHOD

The applied research concept can be defined as a pragmatic qualitative research that does not aim to determine cause-and-effect relationships in pedagogical practice, but that is directed to the application of purposeful methods and techniques which will contribute, through phenomenological approach, to understanding the phenomena and processes in practice and gaining perspectives about practices of school pedagogues through their own self-reflection (Eatough & Smith, 2008; Savin-Baden & Howell Major, 2013). In addition, the epistemological basis of the research is positioned on the constructivist paradigm which takes into account the socio-cultural context and the structural conditions which determine personal experience (Braun & Clarke, 2006).

For the purpose of collecting data, the technique used was semi-structured interview with pre-prepared questions which were formulated in a way that allows the respondents to express their opinions or experiences, related to the topic of this research, more freely. For the purposes of this research, based on literature review on the topic of school counselling, as well as on the knowledge of the challenges and difficulties of school counselling practices, an interview protocol that served as a basis for data collecting, was constructed. Starting from the set of research questions, the protocol covered the following open-ended questions:

- (1) Self-assessment of counselling competences
  - Do you think that you have enough competences for conducting counselling process?
  - How did you develop counselling competences?
  - List the competences you believe you have developed that are important for counselling?
  - What competencies and skills do you think you lack in order to be more successful in counselling?
- (2) Possibilities and resources for improving counselling competences
  - What could contribute to improvement of your counselling competences?
  - What type of support do you expect in this domain?

- What is your opinion on the adequacy and quality of the offer of professional training programmes for improving the knowledge and skills necessary for counselling?
- List your suggestions for the general improvement of the counselling competencies of the school pedagogues?

The research involved 81 pedagogues from elementary schools from the territory of Vojvodina, of which 47 pedagogues work in urban and suburban schools, and 34 pedagogues work in rural schools. This is a convenience sample that included pedagogues employed in elementary schools with which the Faculty of Philosophy in Novi Sad has signed a contract for students' professional practice. The interview protocol was created by the authors of this paper, and the interviews were conducted by the final year students of Pedagogy who were partaking a role of helping researcher, and accordingly received detailed guidelines on the professional approach to research and the process of conducting interviews (methodological and ethical principles of conducting research in the school context, the specifics of applying the method of interviewing, the flow of conversation, ways of asking questions and encouraging respondents to give answers as comprehensive as possible, keeping notes, etc.).

Data collection was carried out over the course of three years (from 2015 to 2018), in the period of student practice in schools, which allowed this research to be incorporated into pre-planned school activities and provided official access to the institution for the helping researchers. The interview was conducted at the school pedagogues' office, and before the interview, the respondents had been informed about the purpose of the interview, ethical standards of research relating to the confidentiality of the findings, and that participation in the interview was voluntary. Moreover, the participants had been informed about the possibility of using the collected data for scientific purposes. The timing of the interview was not limited, because interviewers were taking notes, so the interview duration depended on the respondent's openness (on average about 45 minutes). After the interview, the interviewees had the opportunity to look at the credibility of the note and, if they deemed it necessary, to change or add some parts.

After collecting a respectable number of notes and establishing theoretical saturation, the authors of this paper began to analyse the obtained data using a qualitative thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) which involved: familiarising with the material, generating initial codes, setting a thematic framework (identifying topics and subtopics), reviewing themes (data recording and purifying themes), finally defining and naming themes; preparing reports (final analysis and interpretation, supported by some of the original answers for the purpose of illustration, or as an annex to the description of the selected topics). All notes were read by both authors, after which the framework for thematic analysis, synthesis and interpretation of the findings was unified.

## RESEARCH RESULTS

The research results will be presented in two thematic areas, according to the set research framework: assessment of their own counselling competences; assessment of general conditions and possibilities for improvement of counselling competences. Within each topic, separate categories will be displayed, which are supported by the original statements from the interview.

### *Assessment of the level and quality of their own counselling competences*

According to the answers received, most of the examined pedagogues consider that they possess the competences necessary for counselling (54 respondents), while approximately the same number of respondents think that they should upgrade and improve existing competences (14 respondents) or that their ability for counselling are not at a satisfactory level (13 respondents). Looking at ways to develop their own counselling competences, the respondents generally emphasised that the practical experience of working in school contributed to greater certainty and competence in the process of counselling. (e.g.: *At the beginning of professional work, I possessed certain knowledge necessary for advisory work, but practice enabled me to develop skills for its planning and conducting; As a beginner, I feel that I have sufficient competence, but to perfect them, practice is necessary*), while others pointed out that the key was the attendance of professional development programmes, as well as continuous self-improvement (e.g.: *I believe that none of us (pedagogues) is so good that they cannot be a bit better. Regardless of my 33 years of experience, I constantly improve my competences and skills through various forms of professional development and through personal participation in the implementation of counselling activities; Yes, I think that I have sufficient competence to conduct an advisory interview, but I would also very much like to be professionally trained in the field*).

During the discussion on this subject, the pedagogues were given the opportunity to evaluate those competences and personality traits that they consider sufficiently developed for effective counselling practice, as well as those they believe that should be improved. Based on the examination of the obtained responses three categories, i.e. the areas of competence were derived: Personal characteristics of pedagogues as counsellors; Social-communication competences; Professional competences. Respondents' answers were sorted according to selected areas into those that respondents find sufficiently developed (Table 1) or those they find underdeveloped (Table 2).

*Table 1: The competences assessed by respondents as sufficiently developed*

Categories	Competences
Personal characteristics of pedagogues as counsellors:	(75 respondents) empathy, patience, confidentiality, openness to a different opinion, flexibility, fairness, perseverance, honesty, optimism, creativity, self-criticism, analytical thinking, ability to decentralise and objectively observe the problem.
Social-communication competences:	(62 respondents) problem solving skills, ability to motivate others, active listening techniques, meditation skills, and conflict resolution skills.
Professional competences:	(51 respondents) team work, counselling in the field of professional guidance, counselling with parents, skills for conducting workshops, ability to support students' development, knowledge in psychotherapy (acquired through additional education).

*Table 2: The competences assessed by the respondents as underdeveloped*

Categories	Competences
Personal characteristics of pedagogues as counsellors:	(7 respondents) the ability to overcome stress and manage emotions, organisation and time management skills, analytic and systematic thinking.
Social-communication competences:	(9 respondents) competence for conducting a conversation, active listening, conflict resolution skills.
Professional competences:	(33 respondents) knowledge of modern methods and techniques of counselling, ability to work with children with disabilities, gifted students, parents, and students of problematic behaviour, supporting the development of students' character, research work and application of information and communication technologies.

In the course of the conversation, the pedagogues were more open to assess the competences they felt were developed at a satisfactory level than the competences they lacked. The analysis of the obtained answers shows that the personal characteristics of advisers and communication competences are em-

phased as an extremely important segment of the competence profile of the counsellor, and most of the pedagogues listed competences from these areas as sufficiently developed. Among the respondents who were open to explain the question about the competences they lack, most of them pointed out professional competences as insufficiently developed. The insufficient knowledge of modern approaches, methods and techniques in counselling were particularly emphasised, within which respondents specified the following: insufficient knowledge in the field of psychotherapy, inadequate knowledge and skills for prevention and solving of aggressive behaviour (e.g. mediation), inadequate knowledge for conducting group counselling and lack of knowledge about standardised instruments that are applicable in counselling.

Some respondents did not give a specific answer to the question about competences that should be improved, but they stressed the importance of practical experience (e.g.: *I do not think that I lack any competence, just the experience that is being acquired throughout years and which increases chance of successful counselling process*), or the condition of an unclear professional framework, i.e. the unclear margins of their work domain in school counselling (e.g.: *I cannot estimate, I think that I lack the freedom of expression most of all, because new laws on “this and that” limit the freedom of speech. We must constantly watch and “weigh” every word in order not to offend someone, not to be misunderstood, because it happens that people get one word out of the context and threaten to prosecute you for insult*).

#### *Assessment of general conditions and possibilities for improvement of counselling competences*

Within this segment of conversation with pedagogues, some of the respondents placed focus on the conditions in which counselling work is carried out. They think that the improvement of their own competence would improve overall working conditions for counselling activities in school – more working hours available for counselling, as well as more possibilities for networking with experts from different institutions. Furthermore, some respondents stressed the need to obtain systematic support that would contribute to the development of skills for overcoming stress, managing emotions and preventing professional burnout. It is interesting to read the observation of one younger pedagogue, who participated in this research, and stated that it is necessary to organise better the school pedagogues' job and work task: *Overall, better defining of pedagogues' areas of work, standardising the forms and protocols for conducting counselling process, and establishing some kind of a 'chamber', as in doctor and lawyer professions.*” It is also important to emphasise that pedagogues are aware of the rapid changes in the contemporary social context that reflect on the life and work of a school (e.g.: *I think that each of us should regularly and continuously improve ourselves because the*

*educational process is not a static process but a dynamic one. Generations are changing, so we have to adapt and change our approach and professional practice).* Accordingly, some of the respondents also recognised the importance of establishing a continuous institutional, expert support for the professional development of school counsellors (e.g.: *Only systematic training of longer duration and adequate scope can improve these competences).*

The opinions of the pedagogues about the possibilities of advancing competences for advisory work were also discussed through their attitude about the adequacy and quality of the offer of professional development programmes in this field. More than a half of pedagogues pointed out that there was an appropriate offer of such programmes, while a smaller number of pedagogues pointed out that there were not enough programmes of that kind, or that the offer was large, but that the quality of many programmes was questionable. In that sense, one respondent pointed to the quality of the offered programmes in the following way: *There are many good topics in the title of the program, but when you come to the seminar, teachers or teacher advisers read the laws to us, do a couple of workshops where you actually give ideas from your experience and eventually get points because, it looks like, they are the only thing that matter. In schools, as well as in society in general, everything is reduced to quantity, that is, numbers – number of children, number of classes, number of points, number on pay cheques, etc. Quality is only mentioned in theory.*

Within this segment of the interview, respondents were given the opportunity to make some recommendations for general improvement of the counselling competences of the school pedagogue. The answers obtained are classified into several categories, which are described below by criteria from the most frequent to less frequent answers.

(1) *Improvement of the programmes for professional training.* The most responses related to this category contain proposal to reduce material costs for attending professional development programmes, as well as the increase of availability of quality programmes in smaller communities. Other suggestions for improvement regard the content and quality of the professional development programmes, within which the educators pointed out that it was necessary to provide more modern, practically oriented programmes, seminars, workshops and round tables for practitioners (e.g.: *A lot of training is based on the theory and legislation, which is unnecessary since we acquired theoretical knowledge a long time ago, and we regularly follow new laws and regulations outside of professional trainings.*). On the other hand, some respondents pointed out that the programmes of professional development would be better if their structure were changed, more precisely if there were less workshops (e.g.: *I think that there are sufficient programmes of professional training for counselling process, but that the structure of these trainings should be changed. Most of my colleagues are dissatisfied with the workshop form trainings which prevails at every seminar they attend, and with the fact that they forget what the topic was and what the ultimate mes-*

sage is because they are constantly “playing”). In addition, the pedagogues emphasised that it was necessary to provide more efficient mechanisms for program accreditation by the ZUOV (Institute for Improvement of Education and Upbringing).

(2) *Improvement of the initial education of pedagogues.* Within this category, respondents answered that there was no adequate initial education of pedagogues for conducting counselling process, i.e. they suggested that teaching contents about counselling should be introduced as a compulsory subject in pedagogy studies. They also stressed that pedagogy studies require a greater presence of practical preparation for advisory work (e.g.: *It is necessary to introduce more practical work during pedagogy studies, as well as to educate students for mediation, for leading constructive dialogue, dealing with crisis situations, such as death or divorce of parents, and especially for addressing the problem of students’ motivation for learning with practical and effective examples*).

(3) *Revising the organisation and working methods of counsellors in schools.* In the opinion of a number of respondents, in order to raise the quality and to achieve continuity of counselling work in schools, it is necessary to employ a greater number of school counsellors, as well as to reduce the scope of work in other areas of work of pedagogues (primarily the abundant documentation) so that they would be able to dedicate more time to counselling (e.g.: *I have the will to engage in counselling and I want to progress and improve, but it is necessary to reduce the scope of other jobs, such as development planning, self-evaluation, analyses, etc., in order for counselling to makes sense. With 1400 students, it’s not easy!*).

(4) *Providing expert support and relevant supporting materials in the field of counselling.* The pedagogues point out that it would be very helpful in their advisory work to have certain open platforms through which they could improve their knowledge in this field (work scenarios, or mind maps where the stages and techniques of advisory work would be shown), better equipment of school libraries with relevant literature, and more precisely determined competences necessary for counselling. Some pedagogues pointed out that one of the problems they encountered was the insufficient connection of counsellors at the municipal and district levels. (e.g.: *Personally, I think that it is necessary to have more expert meetings that would relate to this issue from the field of work of pedagogues and more exchanges of good practice examples*). According to the respondents, such networking of school counsellors would enable exchange of practical experiences between professionals, as well as a chance for young school counsellors to learn from more experienced colleagues (e.g.: *I believe that there are sufficient programmes for professional development, but not in the catalogue offered by the official programmes of the state, so a school counsellor has to keep track, be informed and cooperate with colleagues on their own initiative. I mean, there should be a programme where a school counsellor experiences counselling first, and then practices*



*on specific examples. Also, there should be a supervisor. It would be good to go through several concepts of counselling).*

## DISCUSSION

Starting from the fact that effective counselling requires a high level of competence of all professionals who, in the domain of their professional activities, perform various counselling activities at different institutional levels, in the context of this paper, emphasis is placed on the consideration of this topic from the perspective of school counsellors – pedagogues in the school context.

Based on the findings, it is possible to conclude that the respondents recognised the importance of counsellors' personality and of adequate social and communication competences, which are always emphasised in the relevant literature (Bor *et al.*, 2002; Corey, 2004; Geldard & Geldard, 2012) as an indispensable segment of efficient counselling. In addition, the obtained answers show that there is a developed awareness of the respondents about the necessity of acquiring a large corpus of specialised knowledge about the counselling process, which is in line with the experts' opinion (Gladding, 2012; McLeod, 2003) about the necessity of a thorough preparation for the role of a counsellor based on different theoretical foundations, both through initial education and through specialised counselling trainings. Also, having in mind that the respondents pointed out that they lacked the abilities and skills for overcoming stress and preventing professional burnout, the findings of this research confirm the viewpoint (Jalom, 2011; Laklija *et al.*, 2011) about the importance of activating internal strengths for overcoming the challenges in the counselling process, which implies the need of empowering pedagogues in this domain.

Although the obtained findings show that respondents are aware of the importance of their own competence in this domain of professional activity, it is important to emphasise that the respondents did not sufficiently recognise the importance of self-criticism in their work. Specifically, the lack of their own competences was largely sought to be justified through a critical review of institutional constraints and inadequate general conditions in which they carry out counselling process, as well as through criticism of the availability and quality of vocational training programmes. Therefore, the awareness of the importance of a proactive action and the fact that the expert largely creates the conditions for effective counselling on their own, has not been extensively expressed by the respondents.

When it comes to the opinion of the pedagogues about the possibilities of advancing counselling competences, the findings of this research implicate two important, and essentially inseparable, directions. The first one implies the need of raising the level of quality in initial education, through the in-

roduction of mandatory (and more practically oriented) subjects that would specifically address the topic of counselling. This approach would allow to overcome the problem of frequently present inconsistencies in initial education programmes for the preparation of professionals in the field of school counselling with the reality of the work environment they face after acquiring qualifications (Brott & Myers, 1999). The second direction, which the respondents emphasised, relates to the need to improve the continuous professional development, primarily through attending practically oriented programmes of professional development in this field, intended for school counsellors. Similar results have also been obtained in some studies in this region (Nikšić, 2017) that have shown that pedagogues consider that there are a lot of seminars that are not specified enough for the field of counselling, and that more training is needed to develop specific counselling competences.

It is also important to remark the finding that pedagogues working in smaller communities emphasise the importance of more accessible programmes (financially and geographically), stating that colleagues from larger cities are in a much more favourable position when it comes to opportunities for professional development. In this regard, one of the ways to ensure greater availability of different, high-quality, professional development programmes is the popularisation of online programmes, webinar, on-line roundtables, etc. Although the analysis of the current offer of professional training programmes (Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2018) shows that there are such types of programmes, the fact is that they are predominantly related to the field of digital technologies (application in teaching, internet security, etc.), and it would be desirable to expand the offer of such programmes in other areas of competence. Apart from the accessibility of the professional development programmes, the respondents emphasised the need to raise the quality of the content offered by the programmes, since short trainings, seminars and occasional workshops are not sufficient resources for the empowerment of experts in the field of counselling work. This has been confirmed by some of the research on the quality of professional development programmes in this region (Pešikan, Antić & Marinković, 2010; Stanković, Đerić & Milin, 2013), that pointed out the directions of improvement of professional development, through better financing, and clearer conceptualisation of accredited programmes in order to overcome the one-time and fragmentary “seminar type” of training.

### *Methodological limitations and recommendations for further research*

Although the presented research results provided a significant insight into the problem of counselling competences of school pedagogues, it is necessary to point out certain methodological limitations. First of all, there is a limit regarding the way the research was organised, that is, the fact that the role of the interviewer was entrusted to students who do not have adequate experience in conducting the interview. Although such decision was driven by the desire to prepare students for their future professional role of researchers, and that, in addition to already acquired methodological knowledge during the studies, they also received very detailed guidelines for performing the role of an assistant researcher, it is questionable how successful they were in accomplishing this role, especially when it comes to establishing an adequate interaction with respondents. In other words, there is a possibility that individual responses of the respondents would have been much broader and more comprehensive if the interview had been led by more experienced researchers, because in this kind of research there may be moments in which the initial design needs to be modified, which requires a high level of the researchers' sensitivity for some unexpected and secondary effects and the ability to adequately route the orientation of the research process in the other direction (Ševkušić, 2011).

Moreover, one of the limitations of the research relates to the absence of methodological triangulation. Therefore, in the following researches, it would be useful to include another method, such as, for example, focus group testing in groups that are consistent with certain criteria (type of school, year of work experience, specialised education, etc.). In addition, for the purpose of obtaining more extensive results, the use of an unstructured interview could contribute to respondents expressing their opinions and attitudes about the given issue more openly and freely. Also, the generalisation of obtained research findings is limited, because it was conducted on a suitable sample which cannot represent the entire population of pedagogues employed in schools in Serbia. The sample did not include school pedagogues working in secondary schools, which is a consequence of a decision to make research more economical by gathering data during student practice, which is predominantly performed in primary schools with which the Faculty of Philosophy in Novi Sad has signed an agreement of cooperation. Therefore, in further research on these topics, it would be very useful to expand the sample, i.e. to include pedagogues working in secondary schools, because this institutional level of education brings special challenges in counselling (working with adolescents), which requires specific counselling competences. Besides, it would be desirable to include respondents from other regions of Serbia, because economic, social and cultural differences in a particular local environment certainly in-

fluence the content aspect of counselling in the school context, and therefore the reflection of school counsellors on their own competences.

## CONCLUSION

Generally speaking, the results of the presented research lead to the conclusion that a systematically based and continuous support in the field of counselling, both in the process of enhancing professional competences and in the process of personal growth and development, is needed on the path to maximising the role of pedagogues as school counsellors. A model that can, in the best way, ensure the continuity, integrity and appropriateness of school counsellor's professional development is developmental-integrative supervision (Kolega & Vlahović-Štetić, 2014; Stoltenberg, 1981; Zuković, Milutinović & Slijepčević, 2016). Given that the effects of this supervisory model positively affect job satisfaction, prevention of professional burnout and the resolution of professional problems (Harvey & Pearrow, 2010), pedagogues, but also other employees in educational activity, can benefit greatly from this kind of support. However, the idea of introducing systematic supervision into the educational system of Serbia is still on the declarative level of a desirable condition that requires radical and relatively long-lasting changes. This, of course, does not mean that such an idea should disappear under the pressure of technical difficulties and under the guise of impossibility, but, in the situation where a legal framework and programme-based practical implementation of supervision awaits, it is necessary to use other, less formally based, models of empowering professionals working in schools. Thus, for example, the model of an intervision, as an aspect of informal peer supervision, is a good way to provide professional assistance and support for empowering the counselling competences of a pedagogue. Special resources for the realisation of this kind of professional growth and development are local professional associations and groups of pedagogues that should provide the conditions for effective implementation of the intervision process (from group meetings to on-line forums). Therefore, the bottom line is to look for different models of professional development that will enable a pedagogue as a school counsellor to develop a constructive attitude towards their own professional limitations, and through the development of professional-relational competences improve their counselling activities.

## КОМПЕТЕНТНОСТЬ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПЕРСПЕКТИВЫ ШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

*Сладжана Зукович и Сенка Слиепчевич*  
Философский факультет, Университет в Нови-Сад, Сербия

### *Аннотация*

Исходная основа предлагаемой работы заключается в значении и необходимости непрерывного развития компетентности сотрудников-специалистов для эффективного выполнения консультационной деятельности в школе. В связи с этим проведено исследование, целью которого было изучение мнения школьных педагогов о собственной консультативной компетентности и ресурсах для их развития. В полуструктурированном интервью участвовал 81 педагог начальной школы, а полученные результаты проанализированы применением качественного тематического анализа. Установлено, что испытуемые осознают значение и необходимость непрерывного развития компетентности для эффективного выполнения консультационной деятельности. В качестве достаточно развитых собственных компетенций, преимущественно приводятся собственные черты личности и социально-коммуникативные компетенции, а в качестве недостаточно развитых в основном апострофируется специализированная компетентность относительно применения современных методов и техники консультирования. Возможность развития консультационной компетентности, испытуемые рассматривают сквозь призму повышения качества различных аспектов – от базового образования до условий работы в школе и соответствующего профессионального развития, причем особо подчеркивают значение качества программы профессионального совершенствования в этой области. Приходим к выводу, что под развитием консультационной компетентности следует понимать систематически обоснованную и непрерывную поддержку, как в процессе совершенствования специализированной компетентности, так и в процессе личного роста и развития специалистов/консультантов.

*Ключевые слова:* компетентность консультационной деятельности, педагог, профессиональное развитие, супервизия, школа.

## Коришћена литература/References

- Ajduković, M. (ur.) (2017). *Supervizija i coaching u Europi. Koncepti i kompetencije* [Supervision and coaching in Europe. Concepts and competences]. Zagreb: Biblioteka socijalnog rada.
- Ajduković, M. i Cajvert, Lj. (2001). Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi [Supervision of psychosocial work as a specific form of professional development of experts in the social welfare system]. *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*, 8(2), 195–214.
- Antić, S. i Pešikan, A. (2016). *Izazovi mentorstva* [Challenges of mentoring]. Beograd: Obrazovni forum i Poljoprivredni fakultet u Beogradu.
- Beljanski, M. (2016). Supervizija ili o ličnom i profesionalnom usavršavanju odraslih [Supervision or about personal and professional development of adults]. *Andragoške studije*, 1, 129–142. DOI:10.5937/andrstud1601129B
- Bor, R., Ebner-Landy, J., Gill, S. & Brace, C. (2002). *Counselling in schools*. London, California, New Delhi: SAGE Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brott, P. E. & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling*, 2(5), 339–348.
- Eatough, V. & Smith, J. A. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In C. Willing & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 179–194). London: Sage Publications Ltd. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781526405555.n12>
- Corey, G. (2004). *Teorija i praksa psihološkog savjetovanja i psihoterapije* [Theory and practice of psychological counseling and psychotherapy]. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Geldard, K. & Geldard, D. (2012). *Personal counseling skills: An integrative approach*. Springfield, Illinois: Charles C Thomas.
- Gladding, S. (2012). *Counseling: A comprehensive profession*. New York: Pearson /Merrill/Prentice Hall.
- Goleman, D. (2012). *Emocionalna inteligencija* [Emotional intelligence]. Beograd: Geopoetika.
- Hackney, H. L. & Cormier, S. (2009). *The professional counsler: 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*, 1(1), 72–85. Retrieved September 20, 2018 from <https://ejournal.um.edu.my/index.php/MOJC/article/view/5564>
- Harvey, V. S. & Pearrow, M. (2010). Identifying challenges in supervising school psychologists. *Psychology in the Schools*, 47(6), 567–581.
- Hebib, E. (2014). Dimenzije uloge školskog pedagoga [Role dimensions of a school pedagogue]. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337–350.
- Hechler, O. (2012). *Pedagoško savjetovanje – teorija i praksa odgojnog sredstva* [Pedagogical counseling – the theory and practice of the educational means]. Zagreb: Erudita.
- Jalom, I. (2011). *Čari psihoterapije* [The gift of therapy]. Novi Sad: Psihopolis.
- Jul, J. i Jensen, H. (2014). *Kompetencija u pedagoškim odnosima. Od poslušnosti do odgovornosti* [Relational competence: Towards a new culture of education]. Beograd: Eduka.
- Juul, J. (2002). *Razgovori sa roditeljima: perspektive i procesi* [Conversation with parents: Perspectives and processes]. Zagreb: Alinea.
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2018/19, 2019/20 i 2020/21.* [Catalog of the program of continuous professional development of teachers, educators and school counselors for school years 2018/19, 2019/20 i 2020/21.] (2018). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. Preuzeto 30. 10. 2018. sa: <http://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog>.

- Kolega, M. i Vlahović-Štetić, V. (2014). Potreba za supervizijom školskih psiholog(in)ja u Hrvatskoj [The need for supervising school psychologists in Croatia]. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(2), 295–311. DOI 10.3935/ljsr.v21i2.16
- Laklija, M., Kolega, M., Božić, T. i Mesić, M. (2011). Supervizijski stil i komunikacijski procesi u superviziji iz perspektive supervizora [Supervisory style and communication processes in supervision from the perspective of the supervisor]. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 365–382.
- Mavroskufis, D. K. (2013). Okruženje za učenje [Learning environment]. 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.
- Nikšić, E. (2017). Savjetodavni rad školskog pedagoga [Counseling work of school pedagogue]. U M. Turk (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 252–268). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Nelson-Jones, R. (2007). *Praktične vještine u psihološkom savjetovanju i pomaganju* [Practical counselling and helping skills]. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- 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.
- Pažin-Ilakovac, R. (2015). Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi [From counseling to pedagogical counseling at school]. *Magistra Ladertina*, 10 (1), 49–63.
- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela [The concept of professional development of teachers in Serbia – between the proclaimed and the hidden model]. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 278–296.
- Popov, N. i Spasenović, V. (2018). *Stručni saradnik u školi. Komparativni pregled za 12 zemalja* [Professional associate at school. Comparative overview for 12 countries]. Sofija: Bugarsko društvo za komparativnu pedagogiju.
- Pravilnik o programu svih oblika rada stručnih saradnika* [Rulebook on the program of all forms of work of professional associates] (2012). Službeni glasnik – Prosvetni glasnik, br. 5/2012
- Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi* [Counseling in kindergarten and school]. Zagreb: Hrvatsko-pedagoško-književni zbor.
- Savin-Baden, M., Howell Major, C. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Srna, J. (2012). *Psihoterapija i savetovanje: teorija, praksa, istraživanje* [Psychotherapy and counseling: theory, practice, research]. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Stanković, D., Đerić I. i Milin, V. (2013). Pravci unapređivanja stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji: perspektiva nastavnika osnovnih škola [Directions for improving the professional development of teachers in Serbia: The perspective of primary school teachers]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 86–107.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28(1), 59–65. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.28.1.59>
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa* [Qualitative research in pedagogy: Contribution of different methodological approaches]. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vernon, A. & Kottman, T. (2009). *Counseling theories. Practical applications with children and adolescents in school settings*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* [Law on the foundations of the education system] (2017). Službeni glasnik RS, br. 88/2017.

- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti* [Counseling in institutions of education – theoretical and practical aspects]. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Zuković, S., Milutinović, J. i Slijepčević, S. (2016). Supervizija u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja [Supervision in institutions of formal and non-formal education]. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 41(2), 233–246. DOI: <https://doi.org/10.19090/gff.2016.2.233-246>
- Zuković, S. i Slijepčević, S. (2016). Komunikacijska sposobnost u funkciji savjetodavnog rada školskog pedagoga [Communications capability as a function of the counseling work of school pedagogue]. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 236–250). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

Примљено 15.02.2019; прихваћено за штампу 31.05.2019.  
Received 15.02.2019; Accepted for publication 31.05.2019.