

Supervizija kao oblik podrške i stručnog usavršavanja nastavnika

Bilić, Valentina

Professional thesis / Završni specijalistički

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Law / Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:199:791688>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-05**



Repository / Repozitorij:

[Repository Faculty of Law University of Zagreb](#)





Sveučilište u Zagrebu

Pravni fakultet
Studijski centar socijalnog rada
Poslijediplomski specijalistički studij
iz supervizije u psihosocijalnom radu

Valentina Bilić

SUPERVIZIJA KAO OBLIK PODRŠKE I STRUČNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA

SPECIJALISTIČKI RAD

Mentor:
Prof.dr.sc. Kristina Urbanc

Zagreb, 2021.



University of Zagreb

Faculty of Law
Social Work Study Centre
Postgraduate Specialist Study
from Supervision in Psychosocial Work

Valentina Bilić

SUPERVISION AS A FORM OF SUPPORT AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

SPECIALIST THESIS

Supervisor:
Prof.dr.sc. Kristina Urbanc

Zagreb, 2021.

IZJAVA O AUTORSTVU

Ja Valentina Bilić izjavljujem da sam autorica specijalističkog rada pod nazivom Supervizija kao oblik podrške i stručnog usavršavanja nastavnika.

Potpisom jamčim:

- da je predloženi rad isključivo rezultat mog vlastitog istraživačkog rada
- da su radovi i mišljenja drugih autora/ica, koje koristim, jasno navedeni i označeni u tekstu, te u popisu literature.

U Zagrebu, 6. listopada 2021.

Potpis autorice: _____

V. Bilić

O MENTORICI

Prof. dr. sc. Kristina Urbanc

Studijski centar socijalnog rada

Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Nazorova 51, 10 000 Zagreb, Hrvatska

kristina.urbanc@pravo.hr

Zaposlena je na Pravnom fakultetu, Studijski centar socijalnog rada Sveučilišta u Zagrebu od 1993. do danas. Redovita je profesorica od 2013. godine, a od 2018. je u trajnom zvanju redovitog profesora.

Zamjenica je voditeljice Specijalističkog studija iz supervizije u psihosocijalnom radu te Psihosocijalnog pristupa u socijalnom radu. Nositeljica i sunositeljica kolegija na preddiplomskom i diplomskom studiju Socijalnog rada: Socijalni rad iz perspektive korisnika i Kreativne metode u socijalnom radu te sunositeljica kolegija Socijalni rad s pojedincem, Metode supervizije i Integrativni socijalni rad. Nositeljica i sunositeljica je više kolegija na poslijediplomskim studijima (Supervizija u psihosocijalnom radu, Psihosocijalni pristup u socijalnom radu, Obiteljska medijacija) te na doktorskom studiju socijalnog rada i socijalne politike.

Aktivno je uključena u rad Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj donedavno kao članica upravnog odbora, a od travnja 2020. kao predsjednica društva. Licencirani je supervizor i metasupervizor s višegodišnjim iskustvom vođenja supervizijskih grupa stručnjaka s područja psihosocijalnog rada, studenata, specijalizanata i volontera u zemlji i inozemstvu.

Od 2004. godina je obiteljski sistemski terapeut, a od 2018. je terapeut i edukator iz područja integrativne dječje psihoterapije. Godine 1996. završila je edukaciju iz realitetne terapije. Posljednjih 15 godina redovito radi s djecom, mladima i obiteljima u savjetovalištu Centra za djecu, mlade i obitelj u Velikoj Gorici.

Autorica je i koautorica više od 60 publikacija iz područja obrazovanja, prakse i teorije socijalnog rada te supervizije u psihosocijalnom radu.

SAŽETAK

Cilj ovog preglednog rada je produbiti spoznaje o mogućnosti stručnog usavršavanja i podrške nastavnicima u vidu supervizije. U radu se analizira dosadašnja i trenutna praksa u stručnom usavršavanju nastavnika s osvrtom na superviziju kao moguć obliku podrške i stručnog usavršavanja nastavnika. Proučavana je stručna literatura, provedena istraživanja i aktualni zakoni te dokumenti i zapisi koji se odnose na stručno usavršavanje i podršku nastavnicima kao i njihova iskustva sa supervizijom. Supervizija u odgojno-obrazovnom sustavu je prilično nov pojam. Iako neki nastavnici imaju iskustva, ona su sporadična. Rezultati istraživanja pokazuju kako većina ispitanih nastavnika superviziju smatra korisnom za profesionalni razvoj. Manji broj je onih koji je smatraju nepotrebnom i svoje profesionalne potrebe uspijevaju zadovoljiti na drugi način. Nastavnici koji su iskušali rad u supervizijskim grupama, u visokim postotcima je ocjenjuju kao korisnu metodu rada i poželjan način za razvijanje osobnih i profesionalnih kompetencija. Procjena nastavnika da im je među najkorisnijim načinima učenja i razvijanja kompetencija, razmjena iskustava s kolegama, te analiziranje i reflektiranje ostavlja prostor za superviziju koja kao metodu učenja koristi vlastito iskustvo na strukturiran i organiziran način. Primjena supervizije uz dosadašnji način stručnog usavršavanja, donijela bi mogućnost razmjene iskustava s drugim kolegama, učenje iz vlastitih i tuđih primjera, te sagledavanje konkretnih problema iz različitih pozicija.

Ključne riječi: nastavnik, stručno usavršavanje, supervizija, učenje odraslih, profesionalni razvoj

SUMMARY

The aim of this review paper is to deepen the knowledge on the possibilities of professional training and supporting teachers using supervision. The paper analyzes past and current practices of professional training of teachers with the focus on supervision as a way of providing professional support and training to teachers. Existing literature, current research, laws, regulations and documents regarding the topic of professional training and teacher support have been reviewed along with the teacher experiences with supervision. Supervision is quite a novel concept within the educational system. Although some teacher experience has been recorded, it is rather sporadic. Research results show that most interviewed teachers find supervision useful for professional development. Only a small number of teachers find the supervision unnecessary and manage to satisfy their own professional needs in a different manner. A high percentage of teachers who have experienced working in supervision groups, find the supervision an effective and desirable method for developing personal and professional competences. As teachers find sharing experience with colleagues, analyzing and reflecting the most useful methods of learning and developing competences, plenty of space is thus left for supervision, which as a method of learning using personal experience in a structured and organized way. Using supervision with current ways of professional training would open up the possibilities of sharing experiences with colleagues, learning from own and examples from others as well as viewing problems from different perspectives.

Key words: a teacher, professional training, supervision, adult learning, professional development

SADRŽAJ

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | UVOD | 1 |
| 1.1. | <i>Društvena uloga nastavnika</i> | 2 |
| 1.2. | <i>Kvalitetna nastava</i> | 3 |
| 1.3. | <i>Pedagoške kompetencije nastavnika.....</i> | 7 |
| 1.4. | <i>Nastavnik 21. stoljeća – izazovi i očekivanja</i> | 10 |
| 1.5. | <i>Supervizija kao metoda profesionalnog razvoja stručnjaka.....</i> | 14 |
| 1.6. | <i>Supervizija kao oblik stručnog usavršavanja nastavnika</i> | 16 |
| 2. | CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA | 17 |
| 3. | STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA U REPUBLICI HRVATSKOJ..... | 18 |
| 3.1. | <i>Zakon i drugi referentni dokumenti o stručnom usavršavanju nastavnika u RH</i> | 18 |
| 3.2. | <i>Koliko je nastavnicima važno stručno usavršavanje</i> | 25 |
| 4. | SUPERVIZIJA KAO OBLIK UČENJA | 27 |
| 4.1. | <i>Razvoj supervizije</i> | 27 |
| 4.2. | <i>Modeli supervizije.....</i> | 29 |
| 4.3. | <i>Funkcije supervizije</i> | 31 |
| 4.4. | <i>Način organiziranja supervizije</i> | 31 |
| 4.4.1. | <i>Individualna supervizija</i> | 31 |
| 4.4.2. | <i>Grupna supervizija</i> | 32 |
| 4.4.3. | <i>Timska supervizija.....</i> | 32 |
| 4.4.4. | <i>Samosupervizija.....</i> | 33 |
| 4.5. | <i>Faze i područja rada u supervizijskom procesu</i> | 34 |
| 4.6. | <i>Supervizija u doba COVID-19 pandemije</i> | 36 |
| 4.7. | <i>Etika u superviziji</i> | 38 |
| 5. | UČENJE ODRASLIH..... | 40 |
| 5.1. | <i>Iskustveno učenje</i> | 45 |
| 5.1.1. | <i>Kolbov model učenja</i> | 47 |
| 5.1.2. | <i>Refleksija, refleksivno učenje i refleksivna praksa.....</i> | 50 |
| 5.2. | <i>Komunikacija i razvoj suradnog odnosa</i> | 53 |
| 5.2.1. | <i>Suradni odnos u nastavnom procesu.....</i> | 57 |
| 5.3. | <i>Učenje u superviziji</i> | 58 |
| 6. | ISTRAŽIVANJA O ISKUSTVIMA I STAVOVIMA NASTAVNIKA O SUPERVIZIJI | 61 |
| 6.1. | <i>Kako supervizija pomaže nastavniku.....</i> | 68 |
| 6.1.1. | <i>Profesionalni stres nastavnika</i> | 69 |
| 6.2. | <i>Iskustva Slovenije sa supervizijom u obrazovnom sustavu.....</i> | 73 |

| | |
|---|----|
| 7. PRIJEDLOG SMJERNICA ZA PREDSTAVLJANJE SUPERVIZIJE NASTAVNICIMA KAO SPECIFIČNOG OBLIKA PODRŠKE | 76 |
| 8. ZAKLJUČAK | 81 |
| 9. LITERATURA..... | 83 |
| 10. ŽIVOTOPIS AUTORICE..... | 95 |

1. UVOD

Još od doba starih civilizacija učitelj je bio važna osoba u društvu. Pojava prvih škola vezuje se uz Sumerane tri tisuće godina prije Krista (Zaninović, 1988; prema Matijević, Opić, 2016). Moglo bi se reći da je učitelj/nastavnik među najstarijim zanimanjima u ljudskoj povijesti. Rosić (1999) posao nastavnika naziva trajnom civilizacijskom i pedagoškom profesijom, hoteći naglasiti bezvremenost ovog poziva.

U užem smislu riječi, termin učitelj se koristi za djelatnike u razrednoj nastavi, objašnjava Antić (2000). Nadalje, kako navodi, termini nastavnik i profesor se uobičajeno koriste za učitelje predmetne nastave, i to nastavnik za više razrede osnovne škole, te profesor za srednje škole. Kako ova podjela potječe iz vremena kada je postojala razlika u stupnju profesionalnog obrazovanja navedenih stručnjaka, isti autor smatra kako nema potrebe za upotrebom tri termina. Zbog lakšeg praćenja, u ovom radu će se koristiti termin nastavnik, a odnosit će se na učitelje predmetne nastave u osnovnoj i nastavnike u srednjoj školi.

Znanja i vještine stečene formalnim obrazovanjem osiguravaju nastavnicima temelj koji ih usmjerava u nastavnom procesu i omogućava tumačenje zbivanja u razredu, smatraju Roy i sur. (2016). Formalno obrazovanje omogućava nastavnicima ulazak u profesionalni svijet odgoja i obrazovanja, međutim ono nije dostatno za trajno kvalitetan i uspješan rad. Važan aspekt profesionalnog razvoja nastavnika čini permanentno stručno usavršavanje. Nadležna zakonodavna tijela propisuju standarde za nastavak stručnog usavršavanja nastavnika te pružaju podršku organiziranjem stručnih skupova, vijeća i kolegija prateći aktualne teme. Odgovornost nastavnika je praćenje aktualnosti u odgoju i obrazovanju, te briga o vlastitom profesionalnom razvoju.

Pojavom supervizije u području socijalnog rada, počela su se otvarati vrata drugačijem načinu profesionalne podrške svim pomagačkim zanimanjima. Počeci supervizije vezuju se uz obuku prvih socijalnih radnika (Van Kessel, 1999), koji su bili dobrovoljci i volonteri koji su pomagali siromašnim obiteljima (Kusturin, 2007). U Hrvatskoj je supervizija počela kao dio edukacije raznih psihoterapijskih pravaca, a u poratnom razdoblju 90-ih godina, poprima poseban značaj u okviru raznih projekata osobito u radu sa izbjeglicama i traumatiziranim osobama (Bokulić, 2003). Od 2000. godine počinju prve organizirane edukacije za supervizore u Republici Hrvatskoj u organizaciji Studijskog centra socijalnog rada Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, s ciljem unaprijeđenja kvalitete rada sustava socijalne skrbi

(Ajduković i Ajduković, 2004). Supervizija se postupno počela širiti na druge pomažuce profesije u području školstva, zdravstva i drugih. Supervizija je omogućila profesionalcima dobijanje podrške na poljima koja za njih predstavljaju najveći problem. Ona nije zamjena za stručna usavršavanja koja imaju funkciju informiranja i prenošenja novih spoznaja iz svijeta struke i znanosti, ali bi mogla biti vrijedan dodatak u rješavanju složenih međuljudskih i profesionalnih izazova s kojima se nastavnici susreću. Suočavanje sa stresnim situacijama, razmjena iskustava, prevencija profesionalnog sagorijevanja, razvijanje kompetencija, neki su od dobrobiti koje bi imali nastavnici uvođenjem supervizije u redovitu praksu stručnog usavršavanja.

Tema ovog preglednog rada je primjena supervizije kao oblika profesionalne podrške nastavnicima. U radu će biti opisani pojmovi koji su bitni za temu te prikaz stanja i tendencija razvoja stručnog usavršavanja nastavnika u Republici Hrvatskoj. Bit će analizirani načini stručnog usavršavanja i podrške nastavnicima uz kritički osvrt. Analizom rezultata dostupnih istraživanja o iskustvima i stavovima nastavnika sa supervizijom procijenit će se mogućnosti njezine primjene kao specifičnog oblika podrške i stručnog usavršavanja. Dobiveni nalazi poslužit će kao temelj za izradu prijedloga smjernica za prezentiranje supervizije nastavnicima kojima supervizija još nije dovoljno poznata.

1.1. Društvena uloga nastavnika

Društveni razvoj i napredak u uskoj je vezi s obrazovanjem neke zemlje. U tom smislu Pastuović (2012) govori o recipročnom odnosu obrazovanja i društvenog razvoja. Drugim riječima, obrazovanje direktno utječe na društvene promjene dok se istovremeno, uslijed društvenih promjena, mijenja i obrazovanje. Delors i sur. (1998, str.13) smatraju da „obrazovanje ima temeljnu ulogu u osobnom i društvenom razvitku“. Svako društvo koje se želi razvijati bilo u ekonomskom, kulturnom ili tehnološkom smislu, visoko na ljestvici prioriteta stavlja obrazovanje. Von Hentig (1997, str.17) naglašava kako „zadaca javnih škola u demokraciji nije samo obrazovati ličnosti, znanstvenike, stručne radnike i nositelje kulture, zadaca je šira od toga i ona glasi: stvoriti od djece i mladih ljudi svjesne i odgovorne građane spremne za suočenje s politikom i prenijeti im kulturu“. Temelj kvalitetnog obrazovanja čine kvalitetni nastavnici, ulaganje u nastavnike je ulaganje u budućnost. Vizek Vidović (2005, str.15) smatra da je „obrazovanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika ključno pitanje u svakoj zemlji koja nastoji unaprijediti obrazovni sustav i učiniti ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim“.

Diković i Plavšić (2019) smatraju kako nastavnici sudjeluju u stvaranju društvenih vrijednosti na način da su nositelji promjena u odgoju i obrazovanju, a ono je izravno povezano s kulturom nekog društva. Drugačije rečeno, kultura društva ovisi o kvaliteti rada nastavnika, njihovom sustavu vrijednosti, uvjerenjima. Delors i sur. (1998) naglašavaju da nastavnici imaju veliku ulogu u tome kakav će odnos prema učenju učenici imati, u pobuđivanju njihove intelektualne radoznalosti i pripremanju za svrhovitu budućnost. Nastavnik je najvažnija karika za kvalitetno obrazovanje i društveni prosperitet, upozorava se i u Deklaraciji o znanju (2004) te je stoga nužno kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika kroz cijeli radni vijek.

Nastavnici su agenti promjena za Bourn (2015). Oni mogu utjecati na promjenu u razredu ili u svojoj školi. Učenje može biti agent individualne ali i društvene promjene ako se zbivanja u učionici, školi i društvenom okruženju promatraju kao dio procesa promjena i za nastavnika i za učenika (Bourn, 2015). Day (2012) naglasak stavlja na vrijednosti nastavnika, a poučavanje smatra činom u kojem je jednako važno što se poučava, kao i tko poučava. Na nastavnikov identitet utječu osobna iskustva, kao i društveno i kulturno okruženje u kojem živi, a sliku dobrog nastavnika kreiraju društvena i politička očekivanja (Day, 2012).

Prema informacijama Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske, na početku školske godine 2019./20. u osnovne i srednje škole diljem Republike Hrvatske upisano je 460425 učenika (Statističke informacije, 2020). Na učenike, koji čine 11% ukupne populacije, u vremenu od 12 godina koliko traje osnovno i srednje obrazovanje, svakodnevno utječu učitelji i nastavnici svojim radom, žarom, poticanjem i primjerom.

1.2. Kvalitetna nastava

Na kvalitetu škole utječu mnogi činitelji od vanjskog konteksta kao što su zakonski, socijalni ili tržišni faktori do unutarnjeg konteksta koji je definiran vrijednostima, kulturom, znanjem i prijašnjom uspješnosti škole. Ovisno o navedenim činiteljima, te viziji i misiji škole, kvaliteta, u velikoj mjeri ovisi i o kvaliteti nastave koja se u njoj izvodi. O tome su pisali mnogi autori, i iz različitih perspektiva promatrali njezin utjecaj na učenička postignuća. Ovdje će se izdvojiti neki od njih.

U tom smislu, Meyer (2005) govori o deset obilježja dobre nastave. Kao prvu odrednicu navodi jasnu strukturiranost, što podrazumijeva jasno postavljanje zadataka, dogovaranje pravila i uloga svih uključenih u nastavni proces. Strukturu nastave podržava jasnoća izražavanja nastavnika u davanju uputa, jasnoća postavljanja i definiranje pojedinih koraka u

izvršavanju zadataka, dosljednost u provođenju dogovorenih pravila i definiranje uloga. Drugo obilježje, se odnosi na visoki udio stvarnog vremena za učenje koje se utroši na ostvarenje zadanih ciljeva. Osobito razlikuje vrijeme provedeno u nastavi i vrijeme provedeno u aktivnom učenju. Pokazatelji koji potvrđuju da se radi o stvarnom vremenu učenja su, kada većina učenika aktivno prati, nema prisutnosti dosade, kada učenici samostalno izvršavaju zadatke, aktivnosti se odvijaju planiranim ritmom, nastavnik se ne udaljuje od teme zbog disciplinskih intervencija, a rezultati rada zadovoljavaju postavljene zadatke. Kako bi to bilo moguće, nužna je dobra pripremljenost i točnost nastavnika i učenika, jasna struktura tijekom sata i podjela poslova i zaduženja, te rješavanje eventualnih konflikata izvan nastavnog sata. Treće obilježje dobre nastave o kojoj govori Meyer (2005), se odnosi na poticajno ozračje za učenje, koje uključuje međusobno poštivanje i uvažavanje, pridržavanje pravila, pravednost nastavnika prema svim učenicima, te briga nastavnika za učenike i učenika međusobno. Nadalje, sljedeće obilježje koje navodi je jasnoća postavljenih zadataka, kao i cijelog nastavnog sata, te jasnoća rezultata koji su provjerljivi. Sljedeće naglašava važnost komunikacije u nastavi, koja uključuje razgovor o smislu, uključivanje učenika u planiranje, davanje povratnih informacija što dovodi do povećanja motivacije za učenje, refleksije o procesu učenja, te razvijanje interesa za različita područja učenja. Dobra nastava ovisi i o odabiru različitih metoda rada kako bi se ostvarila raznolikost zadataka, a s druge strane kako bi se uvažili različiti interesi i motivacije svih učenika. U nastavnom procesu potrebno je individualno poticanje, a ono zahtijeva puno više vremena i primjerene oblike rada s ciljem osnaživanja potencijala svakog pojedinog učenika. Sljedeća karakteristika dobre nastave koju navodi Meyer (2005), je inteligentno vježbanje koje se odnosi na vježbanje u pravilnom ritmu i dovoljno često, vježbe koje su primjerene stupnju učenja, te primjena odgovarajućih strategija učenja. Transparentnost očekivanih postignuća još je jedna karakteristika dobre nastave, koja pruža povratnu informaciju učeniku o njegovom napretku u učenju. Posljednji uvjet dobre nastave odnosi se na prostorije u kojima se odvija nastava, a da bi se smatrale pripremljenom okolinom, trebaju biti uredne, opremljene potrebnom opremom lako dostupnom nastavnicima i učenicima, te učenici koji imaju osjećaj odgovornosti prema stvarima koje se nalaze u učionici.

Palekčić (2005) je analizirao istraživanja više autora koji su se bavili odnosom kvalitete nastave i uspjeha učenika. U svojoj analizi fokusirao se na longitudinalna istraživanja provedena u osnovnim i srednjim školama, na učenicima različitih uzrasta s njemačkog govornog područja. Izdvojio je nalaze Einsiedler (1997; prema Palekčić, 2005) koji pokazuju

kako učenici čiji nastavnici imaju visoko razvijene dijagnostičke kompetencije i skloniji su pomaganju učenicima u strukturiranju, ostvaruju znatno bolji uspjeh od učenika onih nastavnika s ne toliko razvijenim didaktičkim kompetencijama i koji manje pomažu pri strukturiranju. Nadalje, školski uspjeh učenika u velikoj mjeri ovisi o njihovim prethodnim znanjima. Prethodna znanja utječu na jasnoću nastave i korištenje vremena što povećava kvalitetu nastave koja onda potpomaže bolji uspjeh učenika. Osim navedenog, na učenička postignuća utječe i individualna stručna pomoć nastavnika. Gruehn (1995; prema Palekčić, 2005) je u svom istraživanju došla do zaključka kako je moguće da nastava istovremeno potiče učenička postignuća i afektivno-motivacijski razvoj. Izdvojila je najbitnija obilježja takve poticajne nastave (Gruehn, 1995; prema Palekčić, 2005, str.222): učinkovito vođenje razreda (s visokom razinom discipline i učinkovitim korištenjem vremena); niži pritisak na postignuća, sporiji tempo nastave i kontinuirana nastava; razumljiva nastava; orijentiranost nastavnika na individualne norme prilikom ocjenjivanja; pozitivna orijentiranost na učenike i socijalno-dijagnostička kompetencija nastavnika; te zadovoljstvo učenika s nastavnikom. Kvaliteta nastave značajno utječe na učenička postignuća, zaključak je analize koju je proveo Palekčić (2005). Ističe kako „dobar nastavnik ne čini učenika pasivnim, nego se skrbi da se po mogućnosti svi učenici na aktivan i prikladan način uključe u rješavanje zadataka. Proces vodi nastavnik, ali je usmjeren na učenike. Samostalnost učenika je ponajprije obrazovni cilj a ne sredstvo“ (Palekčić, 2005, str.226).

Za Meyera (2005), na uspjeh učenika mnogo više utječu činitelji poput darovitosti, te društveno i obiteljsko okruženje, međutim ne može se zanemariti činjenica o korelaciji između dobre nastave i uspjeha učenika.

Kvalitetna nastava je više od uspješnog poučavanja, tvrde Fenstermacher i Richardson (2005). Da bi nastava bila okarakterizirana kao kvalitetna, treba zadovoljavati uvjete dobre i uspješne nastave. Dobru nastavu, navedeni autori definiraju kao usmjerenost na sadržaj koji je u skladu sa zadanim standardima, te primjena metoda koje su u skladu s dobi učenika, moralno su prihvatljive i usmjerene su na povećanje kompetencija učenika. Uspješnu nastavu, vide kao onu koja uključuje rezultate učenja, tj. znanje koje učenik stječe a zahtijeva angažiranost nastavnika. Fenstermacher i Richardson (2005, str.206) kvalitetu nastave smatraju višedimenzionalnom, te je procjenjuju kroz četiri osi od kojih svaka predstavlja jedan od uvjeta učenja: voljnost i trud učenika, podržavajuće socijalno okruženje, prilika za učenje i poučavanje, te dobra praksa poučavanja.

Uspoređujući istraživanja autora diljem svijeta, Day (2012, str.18-19) je izdvojio ključna zapažanja o kvalitetnoj nastavi i nastavnicima:

1. u kvalitetnu nastavu nastavnici ulažu svoje osobne i formalne kompetencije, znanje o predmetu i empatiju
2. brigu o učenicima dobri nastavnici pokazuju kroz odgovorno izvršavanje svojih profesionalnih obveza kao i kroz brigu za njihovo postignuće
3. za uspješno upravljanje nastavom važna je kontrola i razumijevanje vlastitih i tuđih emocija
4. dobar nastavnik s vremenom razvija otpornost i sposobnost prilagođavanja u promjenjivim situacijama.

Za Hattieja (2009), kvaliteta nastave ogleda se u učinkovitosti nastavnika. Autor upozorava da, iako neki nastavnici primjenjuju primjerene metode, upućuju učenike na strategije razmišljanja i učenja, postavljaju primjereno izazovne zadatke učenicima, nisu svi učinkoviti. Ono što po ovom autoru čini razliku je u kojoj mjeri nastavnik utječe na postignuća učenika. Uspješan nastavnik kritički preispituje svoje poučavanje, strastven je, aktivno uključen u poučavanje i učenje, učenicima pruža više alternativa za razvoj, svjestan je znanja učenika, te ima jasne kriterije uspjeha, svojim postupcima potiče učenike na aktivno učenje do one mjere da sami tragaju za novim idejama i materijalima učenja (Hattie, 2009). Stvaranje kvalitetnog odnosa s učenicima, u smislu uvažavanja njihovih posebnosti i individualnosti, prepoznavanje i djelovanje u skladu s njihovim potrebama i mogućnostima temelj su uspješnog nastavničkog rada. Da bi promijenili svoju nastavnu praksu i bili uspješniji, nastavnicima može pomoći intenzivno stručno usavršavanje i profesionalni razvoj, smatra Borko (2004).

Iz nalaza navedenih autora, vidljivo je kako različiti čimbenici utječu na kvalitetu nastave. Međutim, većina tih faktora ima veze s osobom nastavnika, njegovom pripremljenošću za rad, načinom vođenja i upravljanja razredom, umješnosti poučavanja, strukturiranja i organiziranja odgojno-obrazovnog procesa, te osobnim karakteristikama, drugim riječima o njegovim nastavničkim kompetencijama. Kvaliteta nastave uvelike ovisi o kvaliteti rada nastavnika, a Von Hentig (1997, str. 247) je to jasno sažeo kada je rekao da „škola s učiteljima ostaje ili pada“.

1.3. Pedagoške kompetencije nastavnika

U vremenu globalizacije i brze modernizacije uloga nastavnika se ubrzano mijenja, postavljaju se novi zahtjevi i nova očekivanja. Nastavnički posao postaje sve kompleksniji kako se mijenjaju očekivane pedagoške kompetencije.

Djelotvoran nastavnik osim autoriteta raspolaže i čitavim nizom nastavnih umijeća, empatijom, te strpljenjem (Delors i sur., 1998). Intelektualna radoznalost i otvorenost za novo, kao i spremnost za cjeloživotno učenje ključne su osobine nastavnika, kako ga vidi Radeka (2007). Cindrić (1995) naglašava interdisciplinarnost nastavničke profesije, pa tako smatra da osim temeljnih stručnih znanja, nastavnik mora imati i znanja iz psihologije, sociologije, informatike i metodike:

- sadržajno-predmetne tj. stručne kompetencije, a odnose se na poznavanje stručnih sadržaja ali i načine prenošenja tih znanja učenicima vodeći računa prvenstveno o njihovim prethodnim znanjima i sposobnostima
- dijagnostičke kompetencije obuhvaćaju vještine koje su potrebne nastavniku za utvrđivanje stupnja predznanja učenika, praćenje napretka u učenju, te uočavanje problema u postignućima učenika
- didaktičke kompetencije uključuju profesionalne vještine i spremnost na primjenu različitih oblika rada u nastavi u svrhu dostizanja postavljenih pedagoških ciljeva
- kompetencije u vođenju razreda, primarno se odnose na motiviranje učenika za intenzivan rad kao pretpostavke neometanog rada. uspješno vođenje razreda omogućava nastavniku brzo i efikasno rješavanje situacija koje ometaju nastavu čime se povećava vrijeme za aktivno učenje.

Banek Zorica (2014, str.34) je više fokusirana na promijenjene ciljeve obrazovanja koji zahtijevaju promjenu u pristupu učeniku. Autorica zagovara „...kurikulum usmjeren prema učeniku koji učenike čini vještima u suradnji, pronalaženju, analizi, organizaciji, vrednovanju i usvajanju novih informacija prema vlastitim potrebama“. Međutim, očekivano je da te promjene ponesu nastavnici a da bi to mogli moraju permanentno raditi na razvijanju vlastitih kompetencija.

U literaturi se uglavnom govori o kompetencijama koje nastavnik stječe tijekom studija, te kasnije dodatno se obrazujući na stručnim skupovima, usavršavanjima i raznim edukacijama. Međutim, Koch (2008) dodaje novu dimenziju kada govori o nemjerljivim kompetencijama

nastavnika. Točnije bi bilo nazvati ih karakteristikama, s obzirom da nisu mjerljive, ali imaju veliki utjecaj na kvalitetu rada nastavnika. Karakteristike o kojima autor govori su iskustvo, refleksija i neovisnost. Stjecanje ovih osobina započinje tijekom studija, ističe, i nikada ne završava nego postaje sveobuhvatnije, dublje. Kada govori o iskustvu, ističe kako nije dovoljno promatrati drugoga. Praktično iskustvo se ne može naučiti od nekoga, ono je individualno, može se steći jedino činjenjem. Ipak, iskustvo samo po sebi nije dovoljno, potrebna je spremnost za učenje, kako bi osoba naučila nešto iz onog što joj se događa. Iskustvo nastavnika ima tri smjera, iskustvo s učenicima, iskustvo s temom na kojoj radi, iskustvo sa samim sobom, navodi autor. Stjecanje novih iskustava revidira prethodna očekivanja, pretpostavke, pa i znanja. Refleksiju Koch (2008) shvaća kao promišljanje koje stvara iskustvo. Zbog iskustva, pogled nastavnika na profesionalni rad čini živim, ali ono što ga pokreće jest refleksija. Nastavnik koji reflektira konstantno uči, preispituje i nikad nije gotov, iskustvo ga dovodi do granica njegovih koncepata. Promišljajući o sebi i vlastitim postupcima nastavnik uči i mijenja vlastite koncepte prilagođavajući ih situaciji, napominje navedeni autor. Neovisnost nastavnika, okarakterizirao je kao sposobnost promišljanja, učenja iz vlastitih iskustava i stvaranja vlastitih načina poučavanja kao rezultat iskustva i refleksije. Bez obzira što je njegovo djelovanje određeno pravnim okvirom, zadanim kurikulumom, rasporedom, zadanim nastavnim materijalima i preporukama stručnjaka, unutar toga nastavnik ima mogućnost autonomnog djelovanja i donošenja odluka (Koch, 2008). Autonomni nastavnik, kako ga vidi Hattie (2003), je izvrsni nastavnik kojeg karakterizira osobna izgrađenost, vještije upravljanje situacijom u razredu, vještije praćenje napretka učenika i davanje povratnih informacija, poštivanje učenika i strastvenost u poučavanju, te pozitivan utjecaj na učenička postignuća.

Madalinska-Michalak (2015) se bavi pojmom emocionalnih kompetencija nastavnika koje je prva upotrijebila Carolyn Saarni (1999; prema Madalinska-Michalak, 2015), opisujući ih kao vještine koje pojedinac uči kako bi se mogao prilagoditi različitim situacijama i sudjelovati u društvenim promjenama. Nastava je više od poučavanja, a osobito je važno razumijevanje emocionalne sastavnice u odnosu nastavnika i učenika, ističe Madalinska-Michalak (2015). Saarni (1999; prema Madalinska-Michalak, 2015, str.74) je izdvojila bitne odrednice emocionalnih kompetencija:

- svijest o vlastitim emocijama
- sposobnost razaznavanja i razumijevanja tuđih emocija
- poznavanje riječnika emocija

- sposobnost empatiziranja
- razlikovanje subjektivnog emocionalnog iskustva od izražavanja vanjskih emocija
- mogućnost suočavanja s nepoželjnim emocijama
- svijest o emocionalnoj komunikaciji u odnosima
- kapacitet za emocionalnu samoefikasnost.

Među autorima nema jedinstvenog određenja o najvažnijim kompetencijama koje nastavnik treba posjedovati, ali su ujednačeni oko toga da ih postoji čitav niz i oko nužnosti njihovog trajnog unapređivanja za uspješno i kvalitetno obavljanje posla. Nastavnik se mora trajno usavršavati i učiti tijekom cijelog svog radnog vijeka, a osobito u dobu ubrzanog generiranja inovacija i informacija, naglašava Mrkonjić (1999). Budući da je svrha unaprjeđivanja kompetencija poboljšanje nastavnčkog rada, Guskey (2002) je predložio model promjene i profesionalnog razvoja nastavnika, u kojem je obrnuo redoslijed ishoda profesionalnog razvoja. Da bi se stavovi i uvjerenja nastavnika promijenili, smatra kako prvo mora promijeniti svoju nastavnu praksu, metode rada, materijale, postupke i sl. Kada nakon toga uvidi poboljšanje u učenju učenika, to dovodi do promjene u stavovima i uvjerenjima nastavnika.

Kako društvena zbivanja utječu na to da neka nastavnička kompetencija u određenom trenutku ima ključni značaj pokazuje i nastala situacija sa svjetskom zdravstvenom krizom. Pandemija COVID-19 otvorila je nova pitanja o znanjima i vještinama nastavnika za rad u *online* okruženju i potakla na razmišljanje istraživače koji se bave kvalitetom nastave, nastavnim procesima i kompetencijama nastavnika. Trust i Whalen (2020) su zaključili da oni nastavnici koji su i inače u praksi češće koristili tehnologiju brže i lakše su se snašli u *online* okolnostima. *Online* nastava izazvala je zabrinutosti zbog nepostojanja jedinstvenog formata koji bi bio prikladan za sve učenike i sve nastavnike, da nije dostatna zamjena nastavi licem u lice, zatim zbog problema oko varanja prilikom provjere znanja i sl. Međutim, ovakva nastava ima i prednosti kao što je sinkrona i asinkrona interakcija nastavnika i učenika, različiti resursi za učenje, višekratno korištenje materijala za učenje, širenje profesionalne zajednice nastavnika i mogućnost razmjene primjera dobre prakse i povratnih informacija (Albrahim, 2020). Kreatorima programa stručnih usavršavanja i profesionalnog razvoja nastavnika potrebno je identificiranje potreba za obukom, a za to im je potrebno definiranje kompetencija za rad u *online* okruženju. Albrahim (2020, str.15), kompetencije i vještine prilagođene za *online* nastavu svrstava u šest kategorija: pedagoške vještine, poznavanje sadržaja, vještine dizajna, tehnološke vještine, vještine upravljanja, te socijalne i komunikacijske vještine.

Nastala pandemija, promijenila je svijest o kompetencijama nastavnika i naglasila ključnu važnost pripremanja nastavnika za poučavanje pomoću tehnologije (Foulger i sur., 2020).

Unapređivanje nastavničkih kompetencija moguće je jedino stalnim učenjem i ulaganjem u vlastiti razvoj. Borko (2004) smatra kako dobre profesionalne zajednice mogu potaknuti učenje nastavnika i time utjecati na kvalitetu nastave. Seidel i sur. (2011) su istraživali učenje nastavnika i razvijanje nastavničkih kompetencija analiziranjem snimljenih, vlastitih i tuđih, nastavnih satova, a Borko (2004) ističe kako je upravo, refleksija pomoću videzapisa izvrstan alat za učenje i promjenu nastavnika. Korištenje videozapisa kao materijala za učenje omogućuje aktiviranje predznanja i iskustva (Seidel i sur., 2011). Refleksija vlastitih iskustava i analiza iskustava drugih, supervizijska je metoda koja omogućava profesionalni rast i razvoj kompetencija.

1.4. Nastavnik 21. stoljeća – izazovi i očekivanja

Ubrzani razvoj tehnologije nemoguće je zaustaviti. Njegovo prodiranje u sve pore života postalo je svakodnevice. Život bez pomoći raznih uređaja i medija postao je nezamisliv. Promjene koje se događaju svaki dan zahtijevaju i od nastavnika zamjenu klasičnih metoda ploče i krede, papira i olovke nekim novijim, dinamičnijim i zanimljivijim načinima.

Bezić i Strugar (1998) su davno upozoravali na konstantno mijenjanje obrazovnih sadržaja, obrazovne tehnologije i društva kao okruženja u kojem se odvija odgoj i obrazovanje. Zaključili su kako su svi dijelovi odgojno obrazovnog procesa u stalnoj promjeni. Nastavnik obrazovan na tradicionalan način treba pripremati učenike za budućnost koja je neizvjesna i nepoznata i za zanimanja koja možda još niti ne postoje. Tehnologija je postala sveprisutna, ulazi i u obrazovni sustav od kojeg se zahtijeva njezina primjena u pripremanju i izvođenju nastave, komuniciranju i suradnji s roditeljima i učenicima, vođenju školske administracije (Dumančić, 2017). Sve veći zahtjevi okoline, društvene i tehnološke promjene, stavljaju pred nastavnika nove izazove. Promjene u obrazovnom sustavu su dugotrajan i spor proces, a zahtjevi za promjenama su sve veći i učestaliji. Nastavnici su razapeti između te dvije krajnosti pokušavajući s jedne strane ispunjavati zahtjeve sustava, a s druge strane ispuniti očekivanja učenika i roditelja te društva u cjelini. Za prevladavanje raskoraka između zastarjelih nastavnih metoda i suvremenih zahtjeva društva potrebni su novi načini i u profesionalnom usavršavanju nastavnika. Za kvalitetan rad nastavnika više nije dovoljno

ostati na početnom obrazovanju. Još su Delors i sur. (1998) propagirali ideju cjeloživotnog osuvremenjivanja i poboljšavanja vlastitih kompetencija.

Pozitivna promjena u obrazovanju moguća je jedino u kvalitetnoj nastavi, ističe Glasser (2005). Ona podrazumijeva nastavnika koji će moći zainteresirati učenika na kvalitetan rad i povezati učenje sa životom. Da bi to ostvario nastavnik mora biti voditelj a ne šef, za uspješno vođenje mora cijeli svoj radni vijek učiti i usavršavati se. Uspješnim nastavnikom smatra onog „tko uspije uvjeriti ne polovicu ili tri četvrtine nego sve svoje učenike da u školi kvalitetno rade“ (Glasser, 2005, str.23).

Ovog trena škole pohađaju generacije učenika koje ne poznaju svijet bez digitalnih medija. S druge strane, za katedrama se još uvijek nalaze nastavnici koji su odrastali i školovali se u nekom drugom vremenu. Pedagogija i didaktika posebnu pažnju posvećuju proučavanju učenja i odgoja uz suvremene medije, ističe Matijević (2016).

Autoritet koji su nekad činili roditelji, škola, vjerska zajednica, sada preuzimaju novi mediji, stoga Jensen (2003) upozorava na izmijenjeni autoritet, tj. govori o „elektroničkom autoritetu“. To značajno mijenja ulogu nastavnika, koji od prenositelja znanja postaje onaj koji usmjerava. „Društvo postavlja pred prosvjetne djelatnike goleme zadaće. Istodobno, ne osigurava ni približno adekvatan društveni status i ulogu. Nastavnici više nisu samo izvor informacija, nego pomažu učenicima tražiti, organizirati i upravljati znanjima – voditi ih, a ne oblikovati.“ (Mrkonjić, 1999, str. 268).

O novoj eri učenja koje se događa na svakom mjestu potpomognuto sveprisutnom tehnologijom, vrlo entuzijastično govori Jan (2017). Uloga nastavnika se u tom okruženju mijenja. Kako bi utjecao na svoje učenike mora biti nadahnjujući i informiran. Isti autor, nastavnika 21. stoljeća vidi kao usmjerenog na učenika i prilagođava svoje upute s obzirom na osobnost i potrebe učenika. Nadalje, nastavnik pomaže učenicima da koristeći moderne tehnologije poput smart phonea i tableta istražuju svijet oko sebe, da ih koriste za pronalaženje i razmjenjivanje informacija, socijalnu interakciju u smislu razvoja kritičkog i analitičkog promišljanja. U ovom procesu učenja, nastavnik vodi učenje i suradnik je učenicima (Jan, 2017). Kako bi bio u korak s ovakvim promjenama mora biti spreman stalno učiti i razvijati se u digitalnom svijetu te biti otvoren za učenje od svojih učenika.

Thoolov (2014) suvremeni nastavnik izlazi iz okvira uobičajenog shvaćanja nastavnika i preuzima novu ulogu. Osim što učenicima otkriva i pruža resurse za učenje, njegova nova

uloga postaje i suradnja s kolegama na implementiranju novih ideja za nastavu, profesionalno učenje među kolegama, model je za učenje neiskusnim kolegama, podupire školske inicijative, usklađuje svoje profesionalne ciljeve s vizijom škole, opredijeljen je za stalno poboljšavanje vlastitog rada i stalno učenje. Nova uloga nastavnika postaje, navodi autor, osim razvijanja specifičnih vještina i kompetencija učenika, motivira ih za aktivno sudjelovanje u životu zajednice, potiče njihovu kreativnost i kritičnost, te osjetljivost na nejednakosti u društvu.

Kada je riječ o suvremenoj školi, Pivac (2009, str.79) je fokusiran na promjene koje nameću nove paradigme učenja koje zahtijevaju od škole da postane „dinamična, elastična, pluralna, kreativno-inovativna, a ne kruta, statična, dogmatizirana“ kakva je bila. Tradicionalna škola se ne može jednostavno promijeniti, smatra isti autor, nego je potrebna potpuna rekonstrukcija i nov pristup u odgojno-obrazovnoj funkciji škole. To zahtijeva promjenu i u drugim sustavima na koji se škola naslanja, kao što je obrazovanje nastavnika, agencije za pomoć i podršku nastavnicima, instituti za znanost i sl. Koncept škole kao „organizacije koja uči“ mijenja tradicionalno poimanje nastavnika i stavlja ga istovremeno u poziciju i učitelja i učenika, „angažiran nastavnik motiviran i osposobljavan za permanentno učenje“ nositelj je promjena (Pivac, 2009; str.89). Potrebno je mijenjati i tradicionalni način stručnog usavršavanja nastavnika. Za razliku od dosadašnjeg načina stručnog usavršavanja koje je uključivalo (Klašnja, 2006; prema Polovina, 2009; str.113): prenošenje činjeničnog znanja, nastavnika koji je pasivni tumač tuđih znanja i teorija, nepovezivanje s praksom, nepovezivanje sa školskim reformama, ne uzimanje u obzir kontekst u kojem bi se informacije trebale primjenjivati. Usavršavanje nastavnika koje bi bilo dinamičko uključivalo bi (Klašnja, 2006; prema Polovina, 2009; str.113): nastavnika kao aktivnog sudionika, refleksivnog praktičara i istraživača, sustavno praćenje i podržavanje nastavnika, povezivanje stručnog usavršavanja s praksom i školskim reformama, te bi se vodilo računa o kontekstu iz kojeg nastavnici dolaze.

O suvremenoj, dinamičnoj školi koja ide u korak s tehnologijom, prilagođenoj potrebama pojedinog učenika priča se desetljećima. Okolnosti nastale pandemijom virusa COVID-19, utjecale su na gotovo sve segmente života i rada ljudi, pa tako nisu mimoišle ni odgoj i obrazovanje. Ono što se godinama postupno uvodi raznim reformama i strategijama, dogodilo se „preko noći“. Zatvaranje škola, koje se dogodilo u Republici Hrvatskoj u ožujku 2020. godine, nije ostavilo prostora za postupno uvođenje i primjenu digitalnih alata za nastavu, pa tako ni nastavnicima nije ostavljena mogućnost izbora. Potpuno zatvaranje škola zahtijevalo

je promjenu koncepta izvođenja nastave i prilagodbu na *online* nastavu. Učionička nastava preseljena je u virtualno okruženje a nastavnici su „gurnuti u vatru“ potpuno drugačijeg načina rada i savladavanja novih vještina u hodu. Uspješnost provedbe *online* nastave ovisila je isključivo o brzom djelovanju MZO¹, te o zalaganju, kreativnosti i sposobnost svih uključenih u nastavne procese za snalaženje u novonastaloj situaciji. Dva tjedna je rađeno na razradi plana i pripremanju za potpuni prelazak svih škola u Republici Hrvatskoj na *online* nastavu. U proces pripremanja, osim MZO, uključene su ustanove i agencije koje su svojim doprinosom omogućile realizaciju takvog oblika nastave.

Ono što je prethodilo i omogućilo provedivost *online* nastave u Republici Hrvatskoj, je proces reformiranja obrazovanja koji je započet 2016. godine. U jednom svom dijelu, reforma je uključivala poboljšanje digitalnih vještina učenika, nastavnika i ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika, kao i opremanje škola. Osim toga, CARNET² je u okviru pilot-projekta e-Škole, 2015. godine, opremio 150 škola, kao i nastavnike i stručne suradnike tih škola digitalnom opremom, te su organizirane edukacije za korištenje digitalnih alata u nastavi. U nastavku projekta opremane su i druge škole, navodi se u *Akcijskom planu za provedbu nastave na daljinu* (2020). Paralelno s opremanjem izrađivani su i digitalni obrazovni sadržaji za nastavnike, a da bi mogli koristiti digitalne alate i sadržaje predviđene za nastavu kreiran je jedinstveni elektronički identitet (AAI@EduHr) za sve djelatnike u odgojno-obrazovnom sustavu i učenike.

Nakon završetka te nastavne godine (2019./2020.), MZO je provelo ispitivanje o provedenoj *online* nastavi. Na upitnik je odgovorio 3791 nastavnik, učitelj i stručni suradnik osnovnih i srednjih škola te centara za odgoj i obrazovanje iz svih županija u Republici Hrvatskoj. Namjera je bila dobivanje povratnih informacija o snalaženju u *online* nastavi i stvaranje temelja za sljedeću školsku godinu. Rezultati dobiveni u *Upitniku o izvođenju nastave na daljinu u razdoblju od 16. ožujka 2020. do 26. lipnja 2020.* (2020) pokazali su kako je 97% ispitanika zadovoljno vlastitom izvedbom *online* nastave. Većina od 89% smatra kako su se i učenici dobro ili uglavnom dobro snašli u *online* nastavi. Od ukupnog broja ispitanika, njih 95% procjenjuje kako su se snašli bolje nego su to očekivali na početku.

Iako se odgojno-obrazovni sustav smatra tromim i sporim u prihvaćanju novina i praćenju društvenih promjena, navedeni podaci pokazuju kako je ipak moguće u kratkom vremenu

¹ Ministarstvo znanosti i obrazovanja

² Hrvatska akademska i istraživačka mreža

transformirati cijeli sustav kada je to nužno potrebno. Spremnost svih uključenih u odgojno-obrazovni proces, da ponesu dio tereta ključna je za uspješno uvođenje bilo kakvih novina i promjena. Da bi neka reforma uspjela i bila učinkovita, osobe imenovane kao nositelji trebaju motivirati nastavnike, poticati ih u stalnom usavršavanju nastave, poticati timski rad, te svojim utjecajem obuhvatiti sve nastavnike (Fullan, 2011). Uspjeh reforme leži u jakoj motivaciji i poboljšanju vještina. Nositelji uspješnih reformi rade na promjeni kulture škole, tj. na promjeni normi, vrijednosti, vještina i odnosima, navodi Fullan (2011).

U drugoj polovici 20. stoljeća, došlo je do promjene paradigme učenja. Za razliku od dotadašnjih teorija za koje je učenje bilo pasivno zapamćivanje činjenica, konstruktivističke teorije znanje smatraju konstruktom uma onoga koji uči utemeljeno na prethodnom iskustvu, navodi se u Strategiji stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014-2020 (2014). Takvo poimanje znanja zahtijeva i promjene u stručnom usavršavanju nastavnika kao što je „primjena raznolikih i suvremenih oblika profesionalnog razvoja (npr. iskustveno učenje), preuzimanje veće odgovornosti za vlastito učenje od strane učitelja, cjeloživotni pristup razvoju kompetencija (ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i učiteljskih kompetencija), postavljanje sustava u kojem će svako učenje biti odgovarajuće vrednovano (formalno, neformalno i informalno obrazovanje) i dr.“ (Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014-2020, 2014, str.14). Cjeloživotno učenje postalo je osnovni preduvjet profesionalnog funkcioniranja. Europsko vijeće koje je zasjedalo u Lisabonu 2000. godine, poseban naglasak stavilo je na potrebu unaprjeđenja cjeloživotnog učenja kao neophodnog preduvjeta društva znanja. Ono više nije samo jedan oblik osposobljavanja i stvar osobnog izbora, nego treba postati temeljni princip, navodi se u Memorandumu o cjeloživotnom učenju (2000). Polovina (2009) ga sagledava kroz dva aspekta, kao dodatno usavršavanje za uspješnije obavljanje posla i unapređenje profesionalnih vještina, te drugi kao poboljšavanje kvalitete života savladavanjem novih znanja. S obzirom na ovu dvojaku funkciju, Polovina (2009) zaključuje kako je supervizija pogodno sredstvo za njihovo ostvarivanje.

1.5. Supervizija kao metoda profesionalnog razvoja stručnjaka

Ako krenemo od opredjeljenja ANSE³ (2016), supervizija nudi: podršku u reflektiranju i odlučivanju o trenutnim profesionalnim pitanjima, podršku u izazovnim i zahtjevnim profesionalnim situacijama i sukobima, pojašnjavanje i obradu profesionalnih zadaća,

³ Association of National Organisations for Supervision in Europe

funkcija i uloga, podršku i usmjeravanje procesa promjene, kreativna rješenja za nove izazove, te preventivne mjere za izbjegavanje zlostavljanja na radnom mjestu i sagorijevanja na poslu.

Nemes (2019) interpretira superviziju kao proces iskustvenog učenja i savjetovanja, s ciljem razvoja osobnih i profesionalnih kompetencija pomagača koristeći mehanizam refleksije i reflektirajućeg učenja.

Kako se navodi u *Europskom pojmovniku supervizije i coachinga*, supervizija je namijenjena profesionalnom razvoju pojedinaca i timova, a naglasak stavlja na razvijanje kvalitetne komunikacije i suradnje. Osim toga, supervizija, nudi podršku u procesu refleksije, u rješavanju sukoba i problematičnih profesionalnih situacija, u pronalaženju inovativnih rješenja u procesu promjene, te prevenira sindrom sagorijevanja na poslu (Ajduković i sur., 2015).

Svrha supervizije je „oslobađanje kreativnog potencijala kod supervizanta koji može pokrenuti svoj radni proces u novom smjeru ili koji će omogućiti sagledavanje situacije na nov način“ ističe Bezić (2007, str. 444). Supervizija može pomoći svim profesionalcima koji neposredno rade s ljudima, ne samo u socijalnom radu, zaključuje Beljanski (2016). Potrebna je u jednakoj mjeri i liječnicima i nastavnicima i socijalnim radnicima kako bi se smanjenjem stresa, razvijanjem profesionalnih kompetencija, povećanjem djelotvornosti postigla bolja kvaliteta rada.

Iako se određenje supervizije mijenjalo tijekom posljednjih nekoliko desetljeća, u literaturi nailazimo na suglasnost vezano uz podržavajuću i edukativnu ulogu supervizije kao prevencije profesionalnoj stagnaciji (Hawkins i Shohet, 1989; Kadushin i Harkness, 2002; Bernard i Goodyear, 2009).

Europski pojmovnik supervizije i coachinga, izdvaja sljedeće oblike učenja u superviziji: učenje iz osobnog iskustva, refleksivno učenje, individualizirano učenje, dijaloško, dvostruka petlja učenja (modificiranje cilja s obzirom na refleksiju iskustva), učenje po modelu, te integrirano učenje (povezivanje profesionalnih, osobnih i metodoloških znanja i vještina) (Ajduković i sur., 2015, str. 22). Kako se nadalje navodi, supervizija pruža podršku u osobnom i profesionalnom osnaživanju i povećanju otpornosti na stresne situacije (Ajduković i sur., 2015).

1.6. Supervizija kao oblik stručnog usavršavanja nastavnika

U okviru hrvatskog zakonodavstva, u *Zakonu o odgoju i obrazovanju* (NN 126/12, čl.115) navedeno je kako nastavnici „imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo“. Ti programi koje nadležno Ministarstvo znanosti i obrazovanja odobrava bazirani su na informacijama i teorijskom znanju određenog područja. Nastavnici su svojim obrazovanjem stekli kompetencije iz područja u kojem izvode nastavu i to nije upitno, međutim na području međuljudskih odnosa, komunikacije u razredu, rješavanja problema u razredu, tu zaostaju za potrebama današnjih učenika i njihovih roditelja, navodi Bokulić (2003).

Jensen (2003) smatra kako struktura školskog sustava nije adekvatna za brze promjene, te sustav obrazovanja ne brine dovoljno o nastavniku i ne daje podršku kakva mu je potrebna. Promjenom poimanja nastavnika i poučavanja, nestaju autoritarne koncepcije poučavanja u kojima nastavnik uspostavlja kontrolu nad učenjem i učenicima, upozorava Biesta (2012). Osnovna intencija obrazovanja je da učenici nešto nauče s određenom svrhom. Zadaća nastavnika je podržavanje i olakšavanje procesa učenja i usmjeravanje učenika ka cilju (Biesta, 2012). Kako zaključuje Glasser (2005, str.23) „biti uspješan nastavnik možda je najteže zanimanje u našem društvu“. Razvoj društva zahtijeva bržu prilagodbu tradicionalnog obrazovnog sustava, što podrazumijeva usvajanje novih kompetencija nastavnika, kako bi kod učenika mogli razvijati kreativnost, inovativnost, kritičko promišljanje, društveno političku uključenost, poduzetnost, informatičku pismenost (Fuchs i sur., 2011).

Postavlja se pitanje koliko je nastavnik osposobljen i spreman preuzeti sve uloge koje se od njega očekuju. Također, koliko mu inicijalno obrazovanje osigurava potrebne kompetencije koje bi trebao imati, kakav oblik podrške i pomoći nastavnici mogu dobiti od nadležnih ministarstva i agencije, koliko pažnje se posvećuje nastavnikovom psihičkom i mentalnom zdravlju. Razvijanje vještina i osobni razvoj nije moguće ostvariti povremenim i kratkotrajnim seminarima ili radionicama, ne umanjujući njihovu vrijednost, ali rast i razvoj zahtijevaju proces, upozorava Pregrad (2006).

Nastavnicima treba biti omogućeno stručno usavršavanje kroz fleksibilnije oblike učenja koji će između ostalog uključivati i grupni rad i seminare s ciljem poboljšanja njihovih vještina i motivacije za rad, smatraju Delors i sur. (1998). Ozorlić Dominić i Skelac (2011) smatraju da supervizija može pomoći nastavnicima u uspješnijem svladavanju zahtjeva koje im

postavljaju odgojno-obrazovni sustav i društvo općenito, kao i u razvijanju kompetencija za uspješnije suočavanje s očekivanjima učenika i roditelja. Supervizija nadoknađuje ono što nastavnicima nedostaje u njihovom uobičajnom stručnom usavršavanju i povećava osjećaj kompetentnosti, napominju Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012). Uvođenje supervizije u odgojno-obrazovni sustav Bokulić (2002) vidi kao nužnost, s čime se slažu i Ambruš Kiš i sur. (2009).

Može li supervizija pružiti odgovarajuću profesionalnu podršku nastavniku i omogućiti kontinuirani razvoj njegovih kompetencija? Ajduković i Cajvert (2004, str.16) definiraju superviziju kao „proces reflektiranja i učenja iz osobnog iskustva kojemu je krajnji cilj razvoj profesionalne kompetentnosti“. Nadalje, Žorga (2009, str.22) naglašava kako „uključenost u supervizijski proces omogućava stručnjaku da svoja bogata radna iskustva koristi kao gradivo za učenje pri rješavanju problema i ispunjavanju zahtjeva koji se postavljaju pred njega na putu prema sve autonomnijem ostvarivanju profesionalne uloge“.

U nastavku ovog teorijsko preglednog rada bit će predstavljeni ciljevi i istraživačka pitanja, kao i analiza stručnih usavršavanja nastavnika s posebnim naglaskom na superviziju kao potencijalni način učenja nastavnika.

2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Cilj rada je produbiti spoznaje o mogućnosti stručnog usavršavanja i podrške nastavnicima u vidu supervizije, temeljem uvida u rezultate aktualnih istraživanja, zakone, te strategije i drugu relevantnu dokumentaciju u obrazovnom sustavu kao što su pravilnici, kurikulumni dokumenti, pedagoški standard.

Istraživačka pitanja:

- Istražiti, analizirati i dati kritički osvrt na oblike stručnog usavršavanja i podrške nastavnicima u zakonima i pravilnicima Republike Hrvatske, te različitim strategijama MZO.
- Analizirati rezultate aktualnih istraživanja o iskustvima, stavovima i potrebama nastavnika u Hrvatskoj za supervizijom kao specifičnim oblikom podrške i stručnog usavršavanja.
- Izraditi smjernice za predstavljanje supervizije nastavnicima kao specifičnog oblika podrške.

3. STRUČNO USAVRŠAVANJE NASTAVNIKA U REPUBLICI HRVATSKOJ

U nastavku slijedi analiza zakona, podzakonskih akata i razvojnih strategija, s fokusom na dijelove koji se odnose na stručno usavršavanje nastavnika, kao i istraživanja o tome koliki značaj nastavnici pridaju stručnim usavršavanjima i koje oblike procjenjuju najkorisnijima.

3.1. Zakon i drugi referentni dokumenti o stručnom usavršavanju nastavnika u RH

Nastavnici su obvezni stručno se usavršavati i osposobljavati, propisuje *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 126/12, čl.115). To podrazumijeva „usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama“.

Pri Ministarstvu znanosti i obrazovanja, djeluje Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) koja je zadužena za „obavljanje stručnih i savjetodavnih poslova u odgoju i obrazovanju“, što znači da između ostalog „organizira i provodi stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika i ravnatelja, ako posebnim propisima nije drugačije određeno“ (*Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje*, NN 85/06, čl.4, st.1 i 3). Savjetnici i viši savjetnici, su djelatnici AZOO koji organiziraju i provode stručna usavršavanja za odgojno-obrazovne radnike u svakom predmetnom području.

Na svom profesionalnom putu, nastavnici prolaze kroz nekoliko faza napredovanja, u osnovi kojih stoji permanentno profesionalno učenje i razvoj.

Prva faza je pripravništvo ili stažiranje koje je regulirano *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* (NN 88/03), a svrha kojeg je osposobiti mlade nastavnike za uspješan samostalan rad. U tom procesu, od godinu dana, nastavnika pripravnika prati imenovano povjerenstvo temeljem propisanog programa stažiranja. Program stažiranja obuhvaća zakone i podzakonske akte iz područja školstva, školske obveze i prava nastavnika, te planiranje i programiranje, izvođenje i organiziranje nastave, kao i komunikacija i suradnja s učenicima, roditeljima i ostalim zainteresiranim stranama, te vođenje pedagoške dokumentacije. Položen pripravnički ispit, potvrda je stručne osposobljenosti nastavnika za samostalan rad.

Nakon pripravničke faze, tijekom svog profesionalnog vijeka, nastavnici mogu napredovati u struci tj. steći viša zvanja u odgojno-obrazovnom radu, a taj dio regulira *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima* (NN 68/19, čl.2). Između ostalog, uvjet za napredovanje nastavnika je kontinuirani profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj definiran je kao „edukacija (*online* ili uživo), praksa, primanje i davanje povratnih informacija pri čemu odgojno-obrazovni radnici preuzimaju odgovornosti za vlastito učenje i cjeloživotni razvoj kompetencija“. Da bi mogao napredovati, nastavnik je dužan u periodu od posljednjih pet godina profesionalno se razvijati od 100 do 200 sati, ovisno o razini napredovanja. Nije sasvim jasno na što se u ovom kontekstu odnosi primanje i davanje povratnih informacija.

Oba spomenuta pravilnika zahtijevaju kontinuirani profesionalni razvoj i usavršavanje u struci. Pripravnicima, ustanova u kojoj su zaposleni, osigurava stručnu pomoć imenujući povjerenstvo u skladu sa *Pravilnikom o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* (NN 88/03), dok iskusni nastavnici samostalno vode brigu o svom napredovanju. Jasni su zahtjevi za usavršavanjem i kontinuiranim učenjem u području metodike i didaktike, te razvijanjem profesionalnih kompetencija.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja, je projektom „Škola za život“ posebnu pažnju posvetilo nastavnicima kao nositeljima reforme cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava te je osobita važnost pridana edukaciji i stručnom usavršavanju nastavnika. Prema službenim podacima eksperimentalne faze projekta, objavljenim na stranici <https://skolazazivot.hr/o-projektu/projekt-u-brojkama/> koja je provedena u školskoj godini 2018./2019. u 72 eksperimentalne škole (46 osnovnih i 26 srednjih), provedeno je 1092 sati edukacije, 32 usavršavanja za učitelje i nastavnike informatike, 5 regionalnih stručnih skupova o predmetnim kurikulumima, 927 stručnih usavršavanja na županijskoj/lokalnoj razini, u čemu je sudjelovalo 26988 sudionika na županijskoj/lokalnoj razini. Specifičan oblik podrške nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljima eksperimentalnih škola pružala je mentorska radna skupina. Od školske godine 2019./2020., projekt „Škola za život“ je uveden u sve škole. Mentorska radna skupina proširena je savjetnicima iz agencija, te nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljima iz eksperimentalnih škola. Njihova uloga se sastojala od pružanja podrške i pomoći kolegicama i kolegama u školama kroz savjetničke posjete.

Brojke govore u prilog tome koliki trud je uložen kako bi se nastavnici poučili novim metodama i upoznali s očekivanjima koja se pred njih stavljaju. Međutim, nisu pronađeni podaci koliko radionica ili susreta s nastavnicima je održano u supervizijskoj ili nekoj sličnoj formi s ciljem podrške i pomoći nastavnicima u nošenju s novim zahtjevima, povećanim angažmanom oko promijenjenih zahtjeva za izvođenje nastave, te suočavanju sa stresom koje te promjene izazivaju, osobito nastavnicima starije životne dobi. Upravo te promjene i zahtjevi, se nerijetko reflektiraju na odnose s drugim nastavnicima, ravnateljima, učenicima, ali i roditeljima učenika, što predstavlja novu razinu zahtjeva za nastavnike.

Više je načina na koje se može pružiti podrška, ne samo nastavnicima, nego općenito profesionalcima u pomagačkim zanimanjima. O nekim oblicima podrške govore Ajduković i Cajvert (2004, str.22-23). Izdvajaju sljedeće:

- Stručni nadzor koji ima zadaću ukazivati na nepravilnosti i propuste u radu, te osigurati da se aktivnosti i mjere provode u skladu sa zakonom kao i poštivanje prava korisnika. U odgojno-obrazovnom sustavu stručno pedagoški nadzor provode stručni savjetnici i viši stručni savjetnici.
- Stručna edukacija usmjerena je na profesionalni razvoj i usvajanje novih znanja i vještina, te metoda rada. Također, odnosi se i na superviziju u edukaciji nekih psihoterapijskih smjerova ili tehnika rada.
- Supervizija se odnosi na specifičan oblik podrške stručnjacima kojem je cilj razvoj kompetencija, a baziran je na iskustvenom učenju koristeći metodu refleksije. To je proces koji zahtijeva vrijeme i kontinuitet.
- Konzultacije uključuju dobijanje stručnog mišljenja od konzultanta o nekoj konkretnoj temi ili problemu. Za razliku od supervizije konzultacije se odvijaju unutar jednog ili manjeg broja susreta.
- Psihološke krizne intervencije čine pomoć stručnjacima nakon nekog kriznog događaja kako bi lakše prebrodili posljedice traumatskog događaja. Obavljaju ih posebno educirani timovi.
- I još jedan oblik podrške koji autorice nisu navele, a radi se o mentorstvu. Ono podrazumijeva stručnu pomoć starijeg, iskusnijeg kolege iste struke, koji prati i usmjerava rad početnika ili manje iskusnog pomagača najčešće do polaganja stručnog ispita.

Kako je razvoj sustava odgoja i obrazovanja ključan za razvoj društva koje uči, RH je prepoznala potrebu za unapređenjem i usklađivanjem vlastitog sustava s pravcem razvoja

odgoja i obrazovanja kako u Europi, tako i u svijetu te s novim zahtjevima vremena. Tijekom godina, u tu svrhu Ministarstvo nadležno za obrazovanje izradilo je niz planova i strategija s ciljem poboljšanja kvalitete obrazovanja. U navedenim dokumentima utvrđene su mjere i djelatnosti koje treba poduzeti kako bi se krenulo u smjeru ostvarenja cilja. Poveznica ovim dokumentima je determiniranje stručnog usavršavanja nastavnika kao važnog dijela u povećanju kvalitete odgoja i obrazovanja.

Dokumentom, *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010* (2005), Ministarstvo nadležno za obrazovanje je kao jedan od ključnih prioriteta istaklo poticanje profesionalnog usavršavanja nastavnika, a s namjerom povećanja učinkovitosti odgoja i obrazovanja. Nadalje, *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014), dokument je u kojem je prepoznato kako jedino kroz znanost i obrazovanje može doći do ekonomskog razvoja, društvene stabilnosti i očuvanja kulturnog identiteta Hrvatske. Jedan od ciljeva je raditi na unapređenju kontinuiranog profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja nastavnika, jer je jedino tako moguće pratiti promjene u obrazovnim tehnologijama i zahtjevima društva i stjecati posebna znanja potrebna za kvalitetno izvođenje nastave.

AZOO je identificirala nastavnike kao važnu kariku u procesu odgojno-obrazovnih promjena, te je izdvojila njihovo stručno usavršavanje kao svoju vrlo važnu zadaću. U skladu s tim izrađena je *Strategija stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika 2009-2013* (2009). Glavni cilj je osnaživanje potencijala nastavnika kako bi se podigla kvaliteta cijelog odgojno-obrazovnog procesa i kao krajnji rezultat postiglo poboljšanje uspjeha učenika.

Temeljem *Strategije stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika 2009-2013* (2009) i rezultata *Analize postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika* (2013) i potreba za promjenom načina stručnog usavršavanja nastavnika, a s ciljem kvalitetnijeg stručnog usavršavanja, Agencija je izradila *Strategiju stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014-2020* (2014). Polazište je da su nastavnicima potrebne nove kompetencije koje će biti usklađene s razvojem ključnih kompetencija učenika. U *Strategiji* (2014) je prepoznato kako kvalitetno stručno usavršavanje doprinosi razvoju kompetencija nastavnika, statusu profesije, profesionalnom razvoju i napredovanju u struci, podiže razinu predmetnih i metodičko-didaktičkih znanja, utemeljeno je na potrebama

pojedinaца i sustava te rezultatima analiza učeničkih postignuća (državna matura, PISA⁴ i dr.), daje mogućnost suradnje i razmjene iskustava, preispitivanja vlastitog rada i refleksije, podupire nastavnike u primjeni novih tehnologija u nastavi, kontinuirano se vrednuje, i orijentirano je na ostvarenje krajnjeg cilja a to je poboljšanje učeničkih obrazovnih postignuća.

Strategijom (2014) su bili predviđeni programi stručnog usavršavanja koji bi se temeljili na prijašnjim znanjima i iskustvima nastavnika, te na njihovim iskazanim potrebama. Potrebe nastavnika i ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika ispitane su opsežnim istraživanjem, rezultati kojeg su dani u prethodno spomenutoj *Analizi postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika* (2013). Istraživanju je provedeno na 10296 ispitanika, od toga 7944 nastavnika, 546 ravnatelja, 1088 stručnih suradnika, 647 voditelja županijskih stručnih vijeća, iz osnovnih i srednjih škola diljem Republike Hrvatske, te 71 viši stručni savjetnik AZOO-a. Najveću potrebu za unapređenjem vlastitih kompetencija i stručnim usavršavanjem nastavnici su iskazali u području poticanja učenika na samostalno učenje i učenje koje potiče rješavanje problema, kritičko razmišljanje i kreativnost. Osim toga, visoko na ljestvici potreba za stručnim usavršavanjem svrstavaju i unaprjeđenje u području kompetencija koje uključuju poticanje učenika na bolju suradnju, prepoznavanje problema učenika zbog kojih ih je potrebno uputiti na druge službe u ili izvan škole, te integriranje novih metoda učenja i poučavanja u vlastiti rad. Potrebu za poboljšanjem, nešto manju nego za prethodne kompetencije ali isto značajnu, prepoznaju i u području korištenja IKT⁵-a u učenju i poučavanju, razvijanju primjerenih programa za učenike za specifičnim potrebama, razvijanje suradnje sa širom zajednicom. Osim frontalnih predavanja koja su dugo dominirala stručnim usavršavanjima nastavnika, *Strategijom* (2014) je predviđano više prostora posvetiti radionicama, iskustvenom učenju, terenskom radu i primjerima dobre prakse, te e-učenju korištenjem različitih platformi za učenje na daljinu.

U svrhu razvijanja digitalnih i profesionalnih kompetencija, nadležno ministarstvo u suradnji s CARNET-om, osim opsežnih materijala za izvođenje nastave, intenzivno razvija sustave za samostalno elektroničko učenje nastavnika (e-učenje). Namjera je učiniti stručna usavršavanja

⁴ Programme for International Student Assessment – međunarodno istraživanje o znanjima i vještinama petnaestogodišnjih učenika

⁵ Informacijsko komunikacijske tehnologije

dostupnijim nastavnicima. Na temeljnu platforme za učenje Moodle⁶, koju u svijetu koriste milijuni korisnika, od 2008. godine dostupna je hrvatska inačica nazvana Loomen, prilagođena hrvatskim potrebama. Korisnici Loomena su članovi akademske zajednice, učenici i nastavnici osnovnih i srednjih škola koji imaju AAI@EduHr elektronički identitet. Zahvaljujući mogućnostima koje sustav pruža, do 2019. godine registrirano je više od 300000 korisnika, navodi se na službenoj web stranici CARNET-a (<https://www.carnet.hr/udvostrucen-broj-korisnika-loomena/>, posjećeno 18.3.2021.).

Strateškim planom za razdoblje 2020.-2022. (2019) Ministarstvo znanosti i obrazovanja, kao mjeru postizanja jednog od ciljeva, unapređenje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja, predviđa unapređenje stručnog usavršavanja nastavnika koje će biti fokusirano na jačanje stručnih kompetencija nastavnika.

Vidljivo je kako je u Republici Hrvatskoj nastavnik prepoznat kao bitan činitelj u unapređenju i kvaliteti obrazovanja, te društvenog razvoja. Jačanje stručnih kompetencija nastavnika, posvećivanje više prostora u stručnim usavršavanjima za radionice, iskustveno učenje, terenski rad i primjere dobre prakse, namjera je strategija kojima je cilj osnaživanje nastavnika kao bitnog činitelja odgoja i obrazovanja. To ostavlja prostora za primjenu supervizije u stručnom usavršavanju nastavnika, kao metode koja za jačanje osobnih i profesionalnih kompetencija koristi osobno iskustvo kao i razmjenu iskustava.

Da je supervizija prepoznata kao moguća metoda za stručno usavršavanje i unapređenje rada nastavnika, govori pokušaj da se uvede u sustav odgoja i obrazovanja na način da se za njezino provođenje osposobe viši savjetnici AZOO. U okviru programa Phare, pretpripravnog fonda Europske unije, izrađen je projekt *Jačanje kapaciteta za integrativnu superviziju u Agenciji za odgoj i obrazovanje*, koji je proveden u vremenu od 2007. do 2009. godine. Jedan od ciljeva projekta je bio osposobiti 15 viših savjetnika AZOO za provođenje supervizije te im pružati podršku za integriranje supervizije u odgojno-obrazovni sustav (Ozorlić Dominić i Skelac, 2011). Prilikom odabira sudionika u ovom projektu nastojalo se uključiti savjetnike iz svih regionalnih ureda, kao i iz što različitijih predmetnih područja i obrazovnih razina. Rezultat ovog programa je bilo 15 supervizijskih grupa sastavljenih od odgojno-obrazovnih djelatnika, ukupno 181 supervizanta, koji su imali priliku iskusiti sustavan i relativno dugotrajan rad na svojim profesionalnim kompetencijama, navode Ozorlić Dominić i Skelac

⁶ Modularno objektno-orijentirano dinamičko obrazovno okruženje (eng. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)

(2011). Izrađena je publikacija „*Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju*“, s namjerom rasvjetljavanja supervizije kao specifičnog oblika učenja i profesionalnog razvoja, odgojno-obrazovnim djelatnicima kojima je ova tema još uvijek relativno nepoznata, (Ambruš Kiš i sur., 2009). Nakon završetka spomenutog projekta, Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012) iskoristile su situaciju povećanja broja prosvjetnih djelatnika koji su bili uključeni u superviziju, te su provele istraživanje kojim su obuhvatile supervizante ovog projekta i one koji su kasnije sudjelovali na superviziji. Rezultati i zaključci njihovog istraživanja bit će detaljnije analizirani u dijelu rada koji se odnosi na iskustva i stavove nastavnika o superviziji.

Namjera ove inicijative za uvođenje supervizije u sustav odgoja i obrazovanja je bila „osiguranje kakvoće učenja i poučavanja, promišljanja postupaka i poboljšanja odnosa sa svim sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu“ (Ambruš Kiš i sur., 2009, str.18). Nakon provedene edukacije i završetka projekta, viši savjetnici su nastavili sa održavanjem supervizijskih grupa i u školskoj godini 2009./10. sa 38 grupa, tj. 385 supervizanata, te 2010./11. sa 28 grupa, tj. 295 supervizanata, navode Ozorlić Dominić i Skelac (2011).

Uvidom u Arhivu stručnih skupova u organizaciji AZOO koji se nalazi na internetskoj poveznici

<https://www.azoo.hr/index.php?view=events&id=100&p=4&ft=3&fv=integrativna%20supervizija%20u%20odgoju%20i%20obrazovanju&archive=-1>, posjećenoj 18.2.2020., evidentno je da u periodu od rujna 2013. godine do studenog 2019., postoji određen kontinuitet u održavanju supervizija za nastavnike i druge odgojno-obrazovne djelatnike. Jedan dio educiranih viših savjetnika provodilo je supervizijski način stručnog usavršavanja, međutim, također je vidljivo i da su te supervizije koncentrirane pretežito u županijama kontinentalnog dijela RH, s obzirom na područje rada višeg stručnog savjetnika. Tek sporadično, neke supervizijske grupe su održavane na Istarskom području i nekim školama na području Dalmacije.

Znanja iz supervizije na poseban način doprinose profesionalnom radu viših savjetnika, smatraju Skelac i Listeš (2009). Ove dvije funkcije objedinjene u istoj osobi omogućuju višem savjetniku da pomoću supervizorskih vještina osvijesti vlastite potencijale nastavnicima i usmjeri ih, a s druge strane poznavanje odgojno-obrazovnog procesa da mu da strukturu i konkretne smjernice za rad. Zatim, viši savjetnik supervizor može biti dobar savjetnik i pomoći nastavniku oko konkretnih pitanja definiranja ciljeva, izrade kurikuluma, metoda rada i slično. Kao voditelj grupe, daje primjer supervizantima na koji način upravljati razredom uz

uvažavanje individualnih razlika, prepoznavanje kapaciteta grupe kako bi ostvarili zajednički cilj. Kao vrednovatelj, osim što uči nastavnike reflektiranju i vrednovanju vlastitog rada, također im pomaže i u iznalaženju rješenja za probleme vrednovanja njihovih učenika (Skelac i Listeš, 2009).

S druge strane, treba spomenuti dvostruku ulogu koju ima supervizor koji je i savjetnik. Naime, savjetnici vrše stručni pedagoški nadzor nad nastavnicima, dio su povjerenstava za polaganje stručnog ispita i napredovanje, te vrše uvid u kvalitetu rada nastavnika. Hijerarhijski gledano, savjetnici su pozicionirani iznad nastavnika, što se kosi sa temeljnim načelima supervizijskog rada. Takav odnos može biti ometajući za supervizijski proces. Supervizanti mogu biti nepovjerljivi prema supervizoru jer očekuju da ih se procjenjuje, mogu izbjegavati određene teme za koje procjenjuju da bi se mogle krivo interpretirati. Jednako tako, nameće se pitanje može li se savjetnik-supervizor dovoljno odmaknuti od uloge savjetnika-procjenitelja i biti samo supervizor koji ne procjenjuje, ne vrednuje, koji je podržavajući i koristi iskustvo supervizorata za nova učenja.

3.2. Koliko je nastavnicima važno stručno usavršavanje

Stručno usavršavanje čini bitan dio profesionalnog života nastavnika. Iako predstavlja zakonsku dužnost, istraživanja u nastavku pokazuju kako nastavnici imaju potrebu za daljnjim učenjem i razvijanjem svojih nastavničkih vještina, a osim toga ima i bitnu socijalnu komponentu u životu nastavnika.

Radeka i Sorić (2005) proveli su istraživanje s ciljem utvrđivanja stanja u organiziranju stručnog usavršavanja nastavnika. Ispitivali su zadovoljstvo te koliko je nastavnicima važno stručno usavršavanje za profesionalni razvoj. U istraživanje su bili uključeni nastavnici osnovnih i srednjih škola Zadarske županije. Upitnike je ispunilo ukupno 469 nastavnika. U istraživanju su utvrdili kako 41,13% nastavnika smatra da stručno usavršavanje ima velik značaj, a 16,45% vrlo velik značaj za njihov rad. Kada je riječ o načinima stručnog usavršavanja, najzastupljenije su strukovne udruge, u dijelu od 40,23%, posebice stručna vijeća, čiji programi se temelje na katalozima stručnog usavršavanja izdanim od strane Zavoda za školstvo, odnosno, danas je to Agencija za odgoj i obrazovanje. Ono što autori vide kao poseban problem, jesu nejasni kriteriji po kojima se utvrđuju potrebe nastavnika za stručnim usavršavanjem kao ni standard po kojem se formiraju katalozi, budući da se radi o ustanovi koja je ključna za organiziranje. Zanimljiv je podatak kako od svih načina stručnih

usavršavanja koja se organiziraju unutar škola ili su u organizaciji strukovnih udruga, državnih ili visokoškolskih ustanova za obrazovanje nastavnika, čak 26,44% nastavnika je od ponuđenih odgovora kao dominantan način odabralo usavršavanje kroz spontanu razmjenu iskustava s bliskim kolegama, dok 7,47% nastavnika je biralo odgovor da se usavršava na neki drugi način, koji uključuju i samoučenje. Prilikom rangiranja načina stručnog usavršavanja, na prvo mjesto nastavnici stavljaju spontanu razmjenu iskustava s kolegama. Razlog ovome, autori vide u nedovoljno razvijenom modelu usavršavanja, zbog čega se nastavnici u ovolikom postotku oslanjaju na sebe ili kolege. Očito je kako nastavnici imaju potrebe koje ne uspijevaju zadovoljiti na organiziranom načinu usavršavanja, nego se snalaze kroz razmjenu iskustava s kolegama ili samostalno tragajući za informacijama.

Agencija za odgoj i obrazovanje je s ciljem razvijanja novih strategija i programa stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika provela projekt financiran iz sredstava Europske unije *Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika*. U okviru projekta provedena je *Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika* (2013), o kojoj je već bilo riječi u prethodnom poglavlju. Prema podacima ove analize, 98% nastavnika je prisustvovalo programima stručnog usavršavanja tijekom 2011. godine kada je provedeno ispitivanje. S obzirom na oblik stručnih usavršavanja, nastavnici su, najviše sudjelovali u pedagoškim radionicama (71%), primjerima dobre prakse (58,6%), frontalnim predavanjima (48%), i između ostalog na superviziji (3%). Što se tiče preferencija nastavnika s obzirom na oblike stručnog usavršavanja, na prvom mjestu su primjeri dobre prakse, zatim pedagoške radionice, pa terenski rad, a supervizija je tek na predzadnjem mjestu od trinaest ponuđenih oblika podrške u stručnom usavršavanju.

Ovako nisko rangiranje supervizije u afinitetima nastavnika, može se objasniti nedovoljnim poznavanjem ovakvog načina rada. Preferiranje primjera dobre prakse, pedagoških radionica i terenskog rada, govori u prilog činjenici da nastavnici imaju prvenstveno potrebu za razmjenom iskustava, učenjem iz iskustava drugih i aktivno sudjelovanje u učenju. Iskustveno učenje i aktivno sudjelovanje u grupnom radu, između ostalog, su načini rada u superviziji.

Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD⁷) je 2000. godine pokrenula međunarodno istraživanje TALIS⁸ o učenju i poučavanju s namjerom prikupljanja podataka

⁷ Organisation for Economic Co-operation and Development

⁸ Teaching and Learning International Survey

koji bi zemljama članicama služili za utvrđivanje vlastite pozicije u odnosu na druge zemlje, te preispitivanje i redefiniranje obrazovnih politika. U istraživanju su ispitivani učitelji, nastavnici i ravnatelji škola, a provodi se u ciklusima od pet godina. Republika Hrvatska se prvi put uključila 2013. godine, navodi se u izvještaju TALIS 2018 (2019). U ovom radu analizirani su podaci iz posljednjeg istraživanja koje je provedeno 2018. godine, a koji se odnose na Republiku Hrvatsku. TALIS 2018 je obuhvatio nastavnike predmetne nastave od 5. do 8. razreda osnovnih škola, nastavnike srednjih škola, te njihove ravnatelje. Na pitanja je odgovaralo 3358 nastavnika predmetne nastave i 188 ravnatelja iz osnovnih škola, te 2661 srednjoškolski nastavnik i 145 ravnatelja iz srednjih škola. Prema TALIS 2018 (2019) istraživanju, 98% hrvatskih nastavnika je tijekom godine dana barem jednom sudjelovalo na nekom obliku stručnog usavršavanja, 86% nastavnika je procijenilo kako stručno usavršavanje pozitivno utječe na njihov profesionalni rad.

Podaci govore da velika većina nastavnika ima potrebu za stručnim usavršavanjima i da ih prakticira. Bez obzira na oblik, nastavnici kontinuirano nadopunjuje svoja znanja prisustvujući stručnim usavršavanjima na različitim razinama.

Prema nekim od navedenih istraživanja, supervizija dosta nisko kotira. Razlog tome može biti jer supervizija, kao metoda, još uvijek nije dovoljno poznata većini nastavnika. Drugi razlog može biti što je supervizijski rad najviše izlažući način rada, jer se odvija u malim grupama koje zahtijevaju uključivanje svih članova, za razliku od neobvezujućih masovnih stručnih usavršavanja, primjera dobre prakse, te spontanijih razmjena iskustava na koja su odgojno-obrazovni djelatnici navikli. Sudjelovanje u supervizijskim grupama zahtijeva vrijeme kako bi se razvilo povjerenje među članovima. Osim toga, supervizant može osjećati sram. Kaiser (1997) napominje kako izlaganje pred grupom može izazvati osjećaj ranjivosti, kako kod početnika tako i kod iskusnih profesionalaca, što kao posljedicu može imati sram. Također, početnici mogu osjećati sram zbog nedostatka samopouzdanja, ili zbog prevelikih očekivanja od sebe da trebaju imati odgovore za svaki problem klijenta (Kaiser, 1997).

4. SUPERVIZIJA KAO OBLIK UČENJA

4.1. Razvoj supervizije

Supervizija kao metoda profesionalnog učenja počela se razvijati krajem 19. stoljeća u području socijalnog rada u Sjedinjenim Američkim Državama (Ajduković i Cajvert, 2001).

Mary Richmond je 1911. vodila prvu edukaciju iz supervizije koja je organizirana u SAD-u (Pantić, 2004). Iz Sjedinjenih Američkih Država supervizija u Europu dolazi 50-ih godina 20. stoljeća, nakon Drugog svjetskog rata u okviru obrazovne komponente Marshallova plana, navodi Van Kessel (1999).

Prve supervizije su uključivale učenje socijalnih radnika metodama tretmana klijenata s naglaskom na odnos socijalnog radnika i klijenta (Van Kessel, 1999). To je bio početak školovanja prvih socijalnih radnika i razvoj socijalnog rada kao nove profesije, te je od 20-ih godina 20. stoljeća supervizija postala sastavnim dijelom obrazovanja socijalnih radnika (Pantić, 2004). Promjenom shvaćanja stručnjaka pomagača kao nekoga tko sve zna i daje točne odgovore, promijenilo se i poimanje supervizijskog procesa. Od onoga koji predstavlja autoritet i određuje na koji način treba raditi, supervizor postaje osoba koja omogućava prostor za reflektiranje i vodi pomagača ka njegovoj spoznaji (Ajduković i Cajvert, 2001).

Prihvatanjem supervizije kao metode rada počeli su se razvijati različiti modeli s obzirom na potrebe pojedinih zemalja. U SAD-u i zemljama engleskog govornog područja razvijao se model sa tri funkcije: administrativno-upravljačka, podržavajuće-pomažuća i podučavajuća (Ajduković i Cajvert, 2001). Zbog mnogih kritika, u Europi se razvijaju brojni modeli a najčešće spominjani su *nizozemskog model* usmjeren na razvoj kompetencija, te *švedski model* čiji je fokus psihosocijalni rad, a zajedničko im je izdvajanje administrativno-upravljačke funkcije iz supervizije, navode Ajduković i Cajvert (2001).

Iako je najduže vezana uz socijalni rad, supervizijski principi su vrlo primjenjivi i u drugim pomažućim profesijama. Stoga je njezina primjena kao oblika pomoći i podrške stručnjacima, svoje mjesto počela nalaziti i u drugim područjima.

Kusturin (2007, str.38) smatra kako je supervizija „jedan od neizostavnih oblika skrbi za mentalno zdravlje, metoda osiguranja kvalitete usluga i način poboljšanja kompetencija pomagača“. Ajduković i Cajvert (2004, str.34) definirale su superviziju kao „proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućeg praktičara. To je kreativni prostor u kojem stručnjak u zajedništvu i suradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava, traži vlastita rješenja problema s kojima se susreće u radu, uključujući djelotvornije suočavanje sa stresom, sagledava situaciju klijenta i njegove resurse, svoje misli, osjeća i resurse te odnos s klijentom iz različitih perspektiva. Integrirajući te različite aspekte profesionalne situacije supervizant stvara pretpostavke da djeluje kao profesionalno kompetentna osoba“. Ako pogledamo

definiciju supervizije kako je Cajvert (2001) doživljava, onda je ona dijalog dvaju stručnjaka od kojih je jedan supervizor i on vodi razgovor u smjeru traganja za već postojećim znanjima supervizanta i njihovom primjenom. Gilbert i Evans (2008, str. 60) naglašavaju jednu drugu dimenziju supervizije, pa kažu kako je njezin zadatak „pomoći osobi da poštuje ono što dobro radi i prepozna za što nije odgovorna, no isto tako da uoči područja u kojima treba rasti, i u kojima ima nedostataka, kako bi mogla zacrtati realne ciljeve“. Supervizija pomaže stručnjaku da reflektiranjem, preispitivanjem vlastitih postupaka, promišljanjem o vlastitom radu razvija stručnost i kreira svoj profesionalni identitet, smatra Poljak (2003).

4.2. Modeli supervizije

Ajduković i Cajvert (2004) objašnjavaju model supervizije koji zaokružuje u sebi tri funkcije. Administrativno-upravljačka funkcija obuhvaća razgovor o upravljanju i funkcioniranju ustanove, zakonima, te dogovorima o radu. Podržavajuće-pomažuća funkcija obuhvaća podršku supervizantu, rad na njegovim emocionalnim potrebama u konkretnim slučajevima, i smanjivanje profesionalnog stresa. Podučavajuća funkcija obuhvaća rad na strategijama i metodama, te demonstriranje tehnika rada, procjenu rada na pojedinom slučaju, povratne informacije o kvaliteti rada. Ovaj model je kritiziran zbog sukoba uloga supervizora, koji u isto vrijeme podržava, podučava i upravlja, a osim toga to zahtijeva i različite vještine supervizora. Slijedom toga, razvijali su se drugi modeli koji su pokušali odgovoriti na ove probleme. Kako objašnjavaju autorice, modeli su se razvijali prema potrebama i mogućnostima pojedinih zemalja, pa se postavilo pitanje kakav model bi najbolje odgovarao hrvatskom sustavu socijalnog rada, budući da se tamo prvo počela primjenjivati.

O dva modela supervizije psihosocijalnog rada koja su se razvila kod nas, govore Ajduković i Cajvert (2004). To su organizacijska supervizija, koja bi obuhvaćala usmjerenost organizacije na ciljeve i njezino funkcioniranje, te razvojno-integrativna supervizija koja uključuje podršku supervizantima i razvoj njihovih profesionalnih kompetencija. Žic Grgat (2004, str.60) je definirala razvojno-integrativnu superviziju kao fokusiranu na „proces u kojem se razvija stručnjak kao „instrument“ psihosocijalnog rada, tj. onaj koji teži boljem razumijevanju odnosa među ljudima, uzroka nastanka problema, činitelja koji potiču i otežavaju razvoj, i klijenata, i stručnjaka“. U kontekstu ovog rada, kada se govori o superviziji, misli se na razvojno-integrativnu superviziju. Ovaj oblik supervizije, kako navode autorice, usmjeren je na unapređenje i razvoj kompetencija stručnjaka koristeći vlastito iskustvo. Kao alat koristi metodu dijaloga i reflektiranja.

Kada je riječ o razvojno-integrativnoj superviziji, Stoltenberg (2005; prema Zuković, Milutinović i Slijepčević, 2016) razlikuje četiri faze promjene kroz koje prolazi supervizant. U prvoj fazi, supervizant je okrenut sebi. Autor to povezuje s činjenicom da se uglavnom radi o početnicima, kako u procesu supervizije tako i u svom poslu. Supervizant je usmjeren na svoje postupke i pokušaje integriranja stečenih znanja i vještina u svoj svakodnevni rad i s druge strane na svoje emocionalne reakcije. U ovoj fazi, supervizor treba postaviti jasan strukturalni okvir te pružati podršku i ohrabrivati supervizanta za njegov svakodnevni rad. U drugoj fazi, supervizant mijenja fokus sa sebe na promišljanja o svojim korisnicima i suradnicima. Kod supervizanta se javlja ambivalentnost između samouvjerenosti u vlastite kompetencije i vještine koje je stekao u prethodnoj fazi i preplavljenosti sa osjećajem odgovornosti uloge koju obavlja. Zbog toga često opada motivacija supervizanta za nastavak sudjelovanja u superviziji. Zadaća supervizora jest više podržavajuća nego instruktivna u ovoj fazi. Treća faza je integracija prethodne dvije. Supervizant može bez problema mijenjati fokus sa vlastitih misli i emocija, na odnose sa korisnicima i kolegama, i obratno. Značajno je veća mogućnost samorefleksije i objektivnog sagledavanja vlastitog rada, motivacija je stabilnija nego u drugoj fazi. Supervizor je više usmjeren na davanje kolegijalnih povratnih informacija. Četvrta faza se ne razlikuje bitno kvalitativno od treće. Na ovom nivou se učvršćuje razina autonomije i usavršavaju kompetencije stečene na prethodnom.

U procesu supervizije, nadodaje Stoltenberg (2005; prema Zuković, Milutinović i Slijepčević, 2016), važno je da supervizor prepozna u kojoj fazi se nalazi supervizant kako bi adekvatno odgovorio na njegove potrebe. Pri tome treba imati u vidu i da se jedan te isti supervizant može nalaziti u različitim fazama s obzirom na različita područja svog rada. Autor, potencijal ovakvog pristupa vidi u potpunoj individualizaciji procesa profesionalnog razvoja, što osobito doprinosi poboljšanju kvalitete rada institucije.

U kontekstu supervizije u Republici Hrvatskoj, sve češće se govori i o trećem modelu, metodskoj superviziji. Ajduković i Kožljan (2020) objašnjavaju kako metoda supervizija uključuje elemente supervizije slučajeva ali i razvojno-integrativne supervizije. Naime, ovaj model supervizije, kako ističu, obuhvaća educiranje supervizanta, davanje strukture radu s korisnicima, te profesionalni razvoj stručnjaka pomagača. Metodska supervizija se fokusira na analiziranje pojedinog slučaja, a supervizor ima i ulogu edukatora te potiče supervizanta na kritičko promišljanje o vlastitim kompetencijama. Supervizor prati i usmjerava supervizanta, ali ne vrednuje kvalitetu njegovog rad i ostvarene ishode, podjednako je usmjerena na sadržaj i na proces (Ajduković, 2020a).

4.3. Funkcije supervizije

Namjera supervizije je izazvati promjenu kod supervizanta, pomaknuti ga iz ustaljenih obrazaca ponašanja i otvoriti mogućnost za promjenu. Kakav učinak na supervizante ima supervizija, objašnjava Ajduković (1996), fokusirajući se na tri funkcije. Supervizija kao učenje, proces je koji koristi iskustvo supervizanta kao materijal za učenje. Cilj je razumijevanje situacije i razvijanje profesionalnih vještina supervizanta. Druga funkcija o kojoj govore je supervizija kao proces potpore. Osim učenja, važan je i osjećaj s kojim supervizant napušta superviziju. Potpora koju dobija bitan je dio supervizije poticaj za ustrajnost u profesionalnom razvoju. Kao treću funkciju, autori navode nadzorni proces supervizije. Nadzor je ovdje shvaćen u smislu pogleda iz različitih kutova koje usmjerava supervizor vodeći pri tome računa o autonomiji supervizanta.

Iako se supervizija jednako primjenjuje u radu s različitim skupinama pomagača, posebnu pažnju treba posvetiti superviziji pomagača početnika. Naime, o značaju supervizije za profesionalni razvoj pomagača početnika govore Ajduković, Hudina, Jovanović (1995). Smatraju da je početnicima osobito potrebna supervizija jer su nesigurni u poslu kojeg obavljaju zbog nedovoljnog iskustva, prevelika očekivanja koja imaju od sebe čini ih sklonijima stresu.

Supervizija početnika je drugačija jer polazište supervizora treba biti ono što supervizant zna, a ne ono što ne zna. Svakako je preporučljivo češće provjeravati razumije li supervizant informacije koje dobija u procesu supervizije. Supervizor treba voditi računa o postupnom usmjeravanju od jednostavnijih ka složenijim procesima, od poznatog prema nepoznatom uz poticanje početnika na samostalnost i preuzimanje odgovornosti za svoj rad (Ajduković, 1996).

4.4. Način organiziranja supervizije

S obzirom na način organiziranja, supervizija se može izvoditi kao individualna, grupna ili timska. Svaki od ovih načina ima svoje specifičnosti i omogućava supervizant drugačiji uvid u problem.

4.4.1. Individualna supervizija

Individualna supervizija označava rad supervizora i supervizanta, jedan na jedan, i podrazumijeva kontinuitet u radu. To vremensko trajanje omogućava razvijanje odnosa povjerenja i produbljivanje tema rada (Praper, 2017). Individualni rad sa supervizorom

omogućava brže razvijanje povjerenja u odnosu, veću povjerljivost jer je manje osoba uključeno, fokusiranost na vlastiti problem. Nedostatak je manja mogućnost razmjene iskustava i povratnih informacija koje supervizant dobije kada se radi u grupi.

4.4.2. Grupna supervizija

U praksi se češće primjenjuje grupna supervizija, nego individualna. Ona od supervizora, osim vještine vođenja supervizije zahtijeva i poznavanje rada u grupama i dinamike grupe. Grupa pomaže razvoju supervizanta kao reflektirajućeg praktičara (Ajduković, 2004). Za razliku od individualne, u grupnoj superviziji svaki supervizant ima priliku dobiti povratnu informaciju od drugih članova grupe, a ne samo od supervizora. Grupa svakom članu omogućava integraciju novih spoznaja, osobnog rasta i razvoja te profesionalnog ponašanja (Praper, 2007). Članovi grupe omogućavaju superviziranom sagledavanje problema iz različitih pozicija.

Proctor i Inskipp (2001; prema Ajduković, 2004) razlikuju 4 tipa grupnih supervizija. To su *supervizija u grupi*, supervizor je fokusiran na pojedinca u grupi, iskustvo grupe se ne koristi. Zatim, u *superviziji s grupom ili sudjelujućoj superviziji*, supervizor potiče cijelu grupu na aktivno uključivanje u rad i davanje vlastitog doprinosa u ostvarivanju cilja. *Suradjuća ili supervizija grupom*, omogućava supervizantima razmjenu iskustava i potiče sve članove grupe na dijeljenje odgovornosti za proces. *Vršnjačka supervizija ili intervizija*, znači da u grupi ne postoji supervizor u smislu te riječi nego su svi članovi supervizori i odgovorni za proces.

Od mnogih prednosti koje ima grupna supervizija, neke su da omogućava učenje od kolega, supervizoru daje mogućnost korištenja više tehnika, daje veću raznolikost povratnih informacija za superviziranog, članovi grupe jedni drugima daju različite perspektive, grupa osigurava prostor za iskušavanje novih ponašanja u sigurnim uvjetima, i druge (Ajduković, 2004).

4.4.3. Timska supervizija

Timska supervizija predstavlja vrstu grupne supervizije, s tim da grupu sačinjavaju članovi tima unutar neke organizacije. Ovakva supervizija, ističe Bezić (2004), može biti fokusirana na prorađu slučaja kojim se bavi cijeli tim, ili na dinamiku unutar samog tima i međusobne odnose članova, ili problematikom vezanom za organizaciju i pozicijom tima unutar nje. Ono po čemu se timska supervizija razlikuje od grupne je što članovi već imaju svoju poziciju u

grupi, može biti uključen i voditelj tima pa onda postoji i hijerarhija u grupi, što ima utjecaja na supervizijski rad i u negativnom i pozitivnom smislu. Timska supervizija je usmjerena na rješavanje zajedničkog problema i unapređivanju profesionalnih kompetencija svih članova, navodi Bezić (2004). Članovi tima su povezani radnim suživotom i osim profesionalnih problema i problemima koji proizlaze iz međusobnih odnosa. S obzirom na to, timska supervizija, se bavi međusobnim odnosima u timu i procesom rada ukoliko je mjerodavan za bolje sagledavanje odnosa u timu. Prema tome timska supervizija je smisljena samo ukoliko tim postoji duže vremena (Bezić, 2004).

Ajduković (1997) govori o tri razine potreba o kojima supervizor mora voditi računa kada radi timsku superviziju. To su zadaci tima, tj. poboljšanje obavljanja zadataka tima. Zatim individualne potrebe pojedinih članova, odnosno potreba za podrškom, uvažavanjem, priznavanjem. Treća razina su potrebe za održavanjem grupe, koja se tiče međusobnih odnosa među članovima tima, angažiranosti u timu, autoriteta, i slično.

4.4.4. Samosupervizija

Još jedan oblik supervizije koji se sreće u literaturi je samosupervizija. Pretpostavka je sposobnost reflektiranja o vlastitom radu i spremnost na uočavanja vlastitih propusta i pogrešaka, ističe Ajduković (1996). Bordees i Leddick (1987; prema Ajduković, 1996; str.95) predložili su pitanja koja pomažu u procesu samoopažanja vlastitog rada s klijentom:

- Što sam čuo od svog klijenta ili koje ponašanje sam opazio?
- Koje su bile moje misli i osjećanja?
- Što sam još mogao učiniti ili reći u tom trenutku?
- Kako sam se odlučio za određenu mogućnost, što sam uistinu učinio?

Te pitanja za samoprocjenjivanje i introspekciju s obzirom na reakcije klijenta:

- Kako je ono što sam rekao ili učinio utjecalo na klijenta?
- Kako vrednovati učinak svog ponašanja?

Važno je naglasiti kako se različiti oblici supervizije međusobno ne isključuju. Stručnjak može istovremeno biti uključen u proces timske supervizije i individualne ili intervizije. Svaki od oblika ima svoje specifičnosti ovisno o članovima i međusobnim odnosima u grupi ili potpuno drugu dinamiku ukoliko se radi o individualnoj superviziji.

4.5. Faze i područja rada u supervizijskom procesu

Bez obzira na to provodi li se supervizija individualno ili u grupi, supervizijski proces ima svoje faze razvoja, koje imaju logični slijed i nastavljaju se jedna na drugu. Svaka faza je bitna za uspješno provođenje i ostvarivanje ciljeva supervizije.

Najčešće se supervizija provodi u grupama. Grupa nije broj članova, ona ima svoj život, kreira grupni identitet i utječe na svakog člana kao i obrnuto. Stalna interakcija među članovima grupe, utječe na promjenu ponašanja članova i na promjenu odnosa među njima, upozorava Ajduković (1997). Ovdje je fokus na supervizijsku grupu, koja je namjerna grupa usmjerena prema ostvarenju nekog cilja.

Grupa u svom „životu“, prolazi kroz različite faze koje imaju svoja prepoznatljiva obilježja, navodi Ajduković (1997). U tom smislu autorica govori o planiranju, početnoj, središnjoj i završnoj fazi grupe.

Planiranje grupe je pripremna faza. Karakterizira je promišljanje supervizora o potencijalnim članovima, njihovoj motivaciji i potrebama, te stupa u kontakt s potencijalnim članovima grupe ili njihovim organizacijama.

Kada se grupa oformi započinje s radom. U početnoj fazi dogovaraju se pravila ponašanja u grupi i norme rada, ističe Ajduković (1997). U ovoj fazi, članovi grupe i supervizor se upoznaju, iznose se motivi za sudjelovanje. Još uvijek postoji nepovjerenje jednih prema drugima, distancirani su i tjeskobni. Uloga supervizora je poticati povezivanje unutar grupe, uočavajući sličnosti, ohrabruje ih na međusobnu komunikaciju (Ajduković, 1997). Kako objašnjava Praper (2017), nerijetko se javlja idealiziranje supervizora, velika očekivanja od njega i od same supervizije, a s druge strane supervizanti mogu osjećati nesigurnost, sram, nemoć.

U središnjoj fazi, navodi Ajduković (1997), se počinje javljati osjećaj pripadanja grupi. Grupa postaje mjesto gdje članovi mogu iznositi svoje probleme, razmjenjivati iskustva, iznositi svoja mišljenja i iskušavati nova ponašanja. Središnju fazu karakterizira realističniji odnos supervizora i supervizanata, obilježen suradnjom i kolegijalnošću, ističe Praper (2017). Odnosi među članovima postaju produbljeniji, grupa postaje homogenija i može se posvetiti problemima pojedinih članova (Ajduković, 1997). To je faza u kojoj supervizant može integrirati razne modele i elemente te kreirati svoj novi način rada (Praper, 2107).

U završnoj fazi, kako je vidi Ajduković (1997), razgovori idu u smjeru preispitivanja iskustava, osjećaja i vrednovanja. Nerijetko se javljaju osjećaj zadovoljstva zbog ostvarenog napretka s jedne strane, i s druge strane strah od gubitka podrške članova i supervizora. Završnu fazu po Praperu (2017), karakterizira sažimanje i završavanje procesa, separacija od grupe i supervizora, zbog čega neki supervizanti, mogu biti potišteni, tužni ili ljuti.

Sadržaj u superviziji nije unaprijed određen, nego ovisi o problemima s kojim supervizanti dolaze. Način rada ovisit će o supervizijskom stilu supervizora, dinamici grupe i osobitostima svih članova grupe. Zadaća supervizora je pratiti profesionalne potrebe supervizanata i odgovoriti na njih (Kusturin, 2007). Fokus je isključivo na profesionalnim problemima, a nikako na osobnim pitanjima supervizanata. Kusturin (2007, str.42-43) navodi neka područja iz kojih su najčešće teme supervizijskog rada:

- područje rada s korisnicima koje uključuje probleme u odnosima i komunikaciji s korisnicima
- područje profesionalnih kompetencija odnosi se na preispitivanje vlastitih sposobnosti, kao i ograničenost raspoloživih metoda rada
- područje vlastitih emocija, stavova, vrijednosti, može uključivati osjećaj bespomoćnosti i beznadnosti, profesionalni i sagorijevanje na poslu
- područje radnih uvjeta i karakteristika radnog mjesta, znači neprimjerenost radnih uvjeta, preopterećenost radnim zadacima i opterećenost rokovima
- područje međuljudskih odnosa, koje najčešće uključuje loše odnose među kolegama, nedostatak profesionalne podrške.

Neovisno o tome o kojem problemu se radi, ishod supervizije je umjeren na poboljšanje kvalitete rada superviziranog, povećanje zadovoljstva vlastitim radom, te bolje razumijevanje vlastitog ponašanja i ponašanja drugih u organizaciji, navodi Kusturin (2007).

Koncentrirajući se na superviziju škole kao organizacije, Rupar i Rupnik Vec (2010), govore o mogućnosti provođenja na više razina, supervizija ravnatelja i stručnog tima, te nastavnika. Za svakog nastavnika pojedinačno, supervizija ima funkciju profesionalnog učenja o sebi, o vlastitom načinu poučavanja, o mogućim drugačijim načinima rada, a najčešće bolja interakcija s učenicima. Kada govore o superviziji stručnog tima, autorice ističu funkciju supervizije kao refleksije na profesionalni rad, suradnji s ostalim djelatnicima, te o novim mogućnostima rada, a najčešće uspješnijeg poticanja razvoja škole i uvođenja promjena. Rupar i Rupnik Vec (2010), detaljnije opisuju temeljne funkcije supervizije u školama, a

odnose se na superviziju kao metodu profesionalnog rasta te razvoja novih vještina nastavnika, supervizija s ciljem uvođenja promjena u škole, i kao podrška u rješavanju otpora prema uvođenju promjena.

Kada govore o superviziji kao metodi usvajanja novih vještina i profesionalnog razvijanja, Rupar i Rupnik Vec (2010), smatraju da supervizija pomaže nastavniku u boljem razumijevanju učenika, osvještavanju vlastitog načina poučavanja i učenja, razumijevanju dinamike odnosa među učenicima, te omogućuje istraživanje i drugih načina poučavanja i rada s učenicima. Autorice smatraju kako bi superviziju u školi dovela do promjena koje omogućuje drugačiji doživljaj profesionalne stvarnosti, te promjenu ponašanja. Uključenost u superviziju, navode Rupar i Rupnik Vec (2010), omogućuje nastavniku uvid u vlastiti rad, usvajanje novih vještina ali i rješavanje profesionalnih problema u sigurnom okruženju. Uvođenje supervizije u škole često nailazi na poteškoće, navode autorice. One škole koje su transparentne u svom djelovanju, bit će otvorenije za prihvaćanje promjena koje donosi supervizija. Ipak, organizacije kao što su škole, teže prihvaćaju promjene i često na njih reagiraju otporom, ističu Rupar i Rupnik Vec (2010). Puno je razloga zbog kojih nastavnici imaju otpor prema promjenama. Neki od najčešćih, kako navode autorice, su strah od nepoznatog, nedovoljna informiranost, strah od neuspjeha, loša međusobna komunikacija, nepovjerenje prema onima koji predlažu i uvode promjene, i drugi. Ovisno o tome što je uzrok otpora uvođenju neke promjene, ovisi koja strategija će se primijeniti za pokušaj smanjenja otpora (Rupar i Rupnik Vec, 2010). Za ublažavanje otpora prema konkretnim promjenama svakako pomaže supervizija, navode Rupar i Rupnik Vec (2010).

4.6. Supervizija u doba COVID-19 pandemije

Zdravstvena kriza uzrokovana pandemijom COVID-19 virusa, koja je obilježila 2020. godinu, utjecala je na sve aspekte života. Uvođenje posebnih mjera institucija zaduženih za civilnu zaštitu građana utjecalo je na promjenu svakodnevnog života i povećalo potrebu za psihosocijalnom podrškom. Stručnjaci koji rade u području psihološke pomoći i savjetovanja jednako su izloženi stresu uzorkovanom općom neizvjesnosti, promijenjenim uvjetima rada te brigom za vlastito i zdravlje drugih, objašnjava Ajduković (2020). Potreba za supervizijom je u porastu, međutim kriza je utjecala i na njezino provođenje. Supervizija „seli“ u digitalno okruženje. *Online* supervizija se odnosi na one oblike koji se odvijaju posredstvom digitalne tehnologije poput video poziva, tekstualne poruke (SMS, chat), e-maila. U svijetu je takav

način rada odavno poznat, iako je u Republici Hrvatskoj relativno nov, pojašnjava Ajduković (2020).

Iako je *online* supervizija u Hrvatsku došla u vremenu krize, kako navodi Ajduković (2020), kao jedini mogući izbor, bez postupnog uvođenja kao izbor supervizora i supervizanata, ona je otvorila nove mogućnosti. Bez obzira na neka ograničenja koja *online* supervizija ima kao što je otežano uspostavljanje povjerenja i dubljeg odnosa, ograničeno uočavanje neverbalnih znakova budući da je uglavnom vidljiv samo gornji dio tijela supervizanata, ima i svojih prednosti. Weitz (2019; prema Ajduković, 2020, str.11) izdvaja neke dobrobiti:

- vrijeme i troškovi uključenih u proces je značajno smanjeno
- omogućuje sudjelovanje onima koji se teško mogu uključiti zbog udaljenosti, smjenskog rada ili sličnih razloga
- omogućava osmišljavanje drugačijeg načina rada, razvijanje neke nove kreativnosti

Ajduković (2020) je prikupila promišljanja članova Hrvatskog društva za superviziju i organizacijski razvoj, o uvođenju *online* supervizije, vlastitoj spremnosti za takav način rada, te na koji način je razvijati u vremenu zdravstvene krize. Dio supervizora je oprezan oko provođenja *online* supervizije, dok dio to vidi kao izazov i priliku za učenje. I oni koji su spremni okušati se u ovakvom načinu rada, iskazuju određeni oprez.

Kako bi barem djelomično odgovorile na pitanje jeli *online* supervizija samo privremena zamjena dok traje pandemija ili može biti jednako kvalitetna kao i ona uživo, Urbanc i Vlašić (2021) su ispitale iskustva 12 supervizora koji su provodili *online* superviziju za vrijeme pandemije tijekom 2021. godine. Odgovore su grupirale s obzirom na temu i iznijele neke zaključke:

- zbog izostanka osobnog kontakta i teže prilagodbe na *online* komunikaciju, većina ispitanih supervizora imaju otpor prema *online* superviziji, iako je prihvaćaju kao privremeno rješenje
- prvobitni otpor je oslabio otkrivanjem mogućnosti *online* supervizije, osobito uključivanjem supervizanata iz udaljenih krajeva koji se inače nebi imali priliku uključiti
- *online* supervizija omogućila je povezivanje ljudi iz najrazličitijih dijelova Hrvatske koji se možda nikada nebi imali prilike sresti, osim toga značajno su smanjeni troškovi puta, organizacije i vremena

- grupna dinamika je promijenjena, međusobna interakcija između supervizanata je samanjena, više su fokusirani na supervizora, supervizorima je teže pratiti neverbalnu komunikaciju i više su usmjereni na stvaranje grupne dinamike
- supervizori nadograđuju stečene i razvijaju nove kompetencije u promijenjenom okruženju, uče primjenjivati metode i tehnike rada na drugačiji način i prilagođavati se aktualnim okolnostima
- *online* supervizija na jedan novi način je povezala supervizore sa supervizantima zbog okolnosti koje su nove i jednima i drugima, javljanje iz intime vlastitih domova na poseban način je povezalo članove grupe
- nejednaka kvaliteta pristupa internetu s obzirom na različite dijelove Hrvatske, zahtijeva od supervizora prihvaćanje neizvjesnosti
- briga o etičkim pitanjima supervizije je važan je aspekt bez obzira o načinu provođenja, s tim da u *online* superviziji treba imati u vidu specifične okolnosti, kao što je važno i dogovoriti pravila ponašanja (Urbanc i Vlašić, 2021).

Novi način rada, sa sobom nosi i neke nove etičke dileme. To se osobito odnosi na superviziju koja u sebi objedinjuje administrativnu, podržavajuću i edukativnu funkciju. Etička pitanja su izražena oko povjerljivosti podataka o korisnicima, te osiguravanja mjera zaštite prilikom korištenja web aplikacija za rad na daljinu (Ajduković, 2020).

Urbanc i Vlašić (2021) se pitaju kako bi tekao razvoj *online* supervizije u Hrvatskoj da nije bilo pandemije. U svakom slučaju, nastala situacija potakla je promišljanja o novim načinima rada, prihvaćanju neizvjesnosti, te omogućila zajedničko učenje supervizora i supervizanata, poštujući vlastiti tempo.

4.7. Etika u superviziji

Rad u grupi omogućava supervizoru više kreativnosti, različite perspektive za supervizanta, raznovrsne povratne informacije i podršku članova grupe. Teme koje supervizanti najčešće donose u superviziju, kao što je već rečeno u prethodnim poglavljima, odnose se na rad s korisnicima, odnose s kolegama i nadređenima, nezadovoljstvo uvjetima rada i slično. Ovakav način rada nedvojbeno otvara mnoga etička pitanja koja zahtijevaju posebnu pozornost.

Sve pomažuće profesije, imaju svoje kodekse kojim definiraju osnovna načela etičkog djelovanja. Yeeles (2004, str.81) objašnjava kako „etički standardi struke pomažu i vode

stručnjake u donošenje odluka kad se u radu pojave dileme koje se nalaze izvan granica njihove stručnosti i/ili kad na raspolaganju nemaju potreban socijalni i kolegijalni krug koji bi im pomogao”. Pomagačka zanimanja povode se za istim etičkim načelima. Načela korisnosti, dobronamjernosti, autonomije, pravednosti i lojalnosti, navodi Yeeles (2004), su smjernice koje pomažu stručnjaku u njegovom radu. Podložne su različitim interpretacijama pa ih različiti stručnjaci, vođeni istim etičkim načelom, mogu drugačije tumačiti, ovisno o situaciji.

U skladu sa spomenutim načelima, HDSOR⁹ je objavio Etički kodeks supervizora (2014), utemeljen na odredbama koje se referiraju na odnos supervizora prema supervizantu. Taj odnos, kako je navedeno u Etičkom kodeksu (2014), uključuje sljedeće:

- supervizor ima pravo ne prihvatiti rad s određenom grupom ili supervizantom, jednako kao što i supervizant može odlučiti ne sudjelovati u radu određene grupe ili s određenim supervizorom
- supervizor je u svom radu nepristran i poštuje jednakopravnost svih članova grupe
- supervizor se prema svim supervizantima odnosi s poštovanjem i brine o svim članovima jednako
- u procesu supervizije štiti se integritet supervizanata kao i osoba s kojima radi
- informacije koje se iznose tijekom supervizije su povjerljive, supervizor i svi članovi grupe čuvaju ih kao profesionalnu tajnu
- dužnost supervizora je izbjegavati sukoba interesa, kao i dvostrukih odnosa
- supervizor treba informirati supervizante o načinu i metodama svog rada
- dogovor o radu treba biti jasan svim članovima grupe kao i odgovornost ukoliko je treća strana naručitelj
- supervizor preispituje svoj rad, konstatntno radi na unapređenju vlastitih kompetencija i vodi računa o etičkim odrednicama svog rada i rada supervizanta sa trećim osobama.

Bez obzira na iskustvo, supervizor ne može izbjeći etičke dileme. Cicak i Urbanc (2020, str.8) govore o etičkim izazovima u radu supervizora, te ih definiraju kao „sve ono što može ugroziti kvalitetu supervizijskog odnosa a povezano je s ponašanjem i položajem supervizora“. Ističu kako su rijetki slučajevi kršenja etičkih načela, međutim kada se ono dogodi posljedice mogu biti dugotrajne i ozbiljne. Kako se to nebi dogodilo, supervizor treba posvetiti posebnu pažnju razvijanju povjerenja u grupi, otvoreno i transparentno komunicirati

⁹ Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj

sa supervizantima, pružati potpune informacije, biti otvoren za rješavanje dvosmislenih situacija zajedno sa supervizantima i uvijek iznova promišljati o svakom pojedinačnom slučaju (Cicak i Urbanc, 2020). Supervizijski rad uključuje višestruke odnose, on nije samo dijadan, upozorava Cicak (2011), nego obuhvaća i korisnike usluga supervizanata, kao i organizaciju koja je naručitelj supervizije. Stoga se etičko postupanje treba odnositi na sve direktno ili posredno uključene u proces. Etično postupanje je nužno u superviziji budući da je sudjelovanje dobrovoljno i intrinzično motivirano, (Cicak, 2011).

5. UČENJE ODRASLIH

Spoznaja o karakteristikama učenja odraslih, bitna je za razumijevanje kako je upravo supervizija edukativan i poželjan način za razvijanja i unapređivanje kompetencija nastavnika.

Učenje je definirano kao voljna i svjesna aktivnost usmjerena na stjecanje znanja i vještina. Pastuović (2010, str.9) je učenje opisao kao „psihički (i biokemijski) proces kojim osoba mijenja pojedine svoje osobine pomoću kognitivnih i čuvstvenih procesa. Učenje može biti namjerno (organizirano) i nenamjerno pa ga osoba ne mora biti svjesna. Namjerno učenje je edukacija. (...) nenamjerno učenje je iskustveno učenje“. Učenje kao proces mijenjanja načina ponašanja pojedinca vršenjem novih aktivnosti, definirao je Antić (2000).

Andrilović (1976, str.81) shvaća učenje kao “privatni proces, unutrašnje mijenjanje čovjekovo, ali se pretežno odvija u interakciji s društvenom i fizičkom okolinom“. Nadalje, navodi isti autor „rezultat učenja je promjena u ponašanju“ (Andrilović, 1976, str.96). Psiholog Edward Lee Thorndike je sa svojim suradnicima, 1928. godine, kako navodi Pastuović (2018), proveo empirijsko istraživanje kojim je utvrdio da učenje nije rezervirano samo za mlađu dob, nego i odrasle osobe mogu uspješno učiti i usvajati nova znanja. To je potaklo druge istraživače na bavljenje ovim važnim pitanjem.

Kvaliteta učenje odraslih razlikuje se od učenja djece. Smith (1982; prema Kulić i Despotović, 2005) je identificirao četiri temeljne razlike između učenja odraslih i djece. Naime, odrasli su različito usmjereni na učenje s obzirom na uloge koje inače imaju, različiti stilovi učenja odraslih proizlaze iz životnog iskustva koje imaju, prolazak kroz različite faze razvoja omogućava odraslima ponovo sagledavanje iskustva, te predavači koji obrazuju odrasle moraju posebnu pažnju posvetiti stvaranju pozitivne radne klime i povjerenja. Efikasnost učenja ovisi o „sposobnostima, relevantnom predznanju, tehnikama učenja i motivaciji za učenje, a ti faktori nisu jednako raspoređeni u svim životnim razdobljima“ ističe

Pastuović (1985, str.62). Iako postoje individualne razlike, nakon što sposobnosti dostignu svoj maksimum u životu osobe, počinju opadati, pa prema tome, ističe Pastuović (1985), slabi i efikasnost učenja. Međutim, odrasle osobe za razliku od djece i adolescenata, uglavnom imaju razvijenije tehnike učenja, bolja predznanja i motivaciju za učenje, što im omogućava uspješno učenje.

Kulić i Despotović (2005) objašnjavaju, da temeljem iskustava i prethodnih znanja, odrasle osobe daju značenje novim informacijama koje dobijaju u procesu učenja. O „strukturi raspoloživog znanja“ ovisi hoće li neka nova informacija biti integrirana ili odbačena. Međutim, odrasla osoba, u manjoj ili većoj mjeri, mijenja „strukturu znanja“ ako je pod konstantnim utjecajem nepobitnih informacija, konstruira novu ili djelomično mijenja postojeću strukturu. Prema tome, navode autori, učenje odraslih nije jednostavno upijanje informacija i sadržaja kojima je izložena, nego je aktivan proces konstruiranja i rekonstruiranja postojećeg znanja, uvjerenja, očekivanja.

Kada je riječ o namjernom učenju odraslih, Andrić (1976, 1985), važnim elementima učenja smatra motiviranost i mentalnu kondiciju osobe. Pod mentalnom kondicijom podrazumijeva psihofizičko stanje koje je nužno za učenje, misaono i psihomotoričko, a u izravnoj je vezi s razinom upotrebe. Ovisno o razini motiviranosti i mentalne kondicije osobe, navodi autor, ovisi na koji način će osoba procesirati informaciju koja dolazi kao stimulans. Uz navedene, kao važne faktore za učenje dodaje i način transformacije informacije, iskustvo i osobine ličnosti.

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO) je izradila priručnik *Kako uspješno poučavati odrasle* (2012), s namjerom produblivanja znanja onih koji se na bilo koji način bave educiranjem odraslih. Poseban naglasak je stavljen na različita načela učenja djece i odraslih. Kada je riječ o odraslim učenicima treba imati na umu njihovu motivaciju. Ako prepoznaju neku konkretnu svrhu ili ostvarenje cilja bit će motivirani za učenje. Nadalje, važan je i faktor kontrole, jer odrasli kada su motivirani žele aktivno sudjelovati u stručnom usavršavanju i biti samousmjereni. Iskustvo je, također bitna stvar koja razlikuje odraslog učenika od djece. Sadržaje i informacije koje dobijaju, odrasli povezuju sa svojim prethodnim iskustvima i s obzirom na to ih prihvaćaju ili odbacuju. Zatim, treba voditi računa o različitosti, koja u procesu stručnog usavršavanja može biti velika, s obzirom na godine, iskustvo, prethodna obrazovanja isl. To može biti dragocjeno mjesto dijaloga i razmjene iskustava, ukoliko se vodi računa o uvažavanju posebnosti svakog pojedinca i njegovog

iskustva. S godinama opada brzina učenja odraslih, ali zato usvajaju znanja na dubljoj razini zbog iskustva i prethodnog obrazovanja. Ono što je još bitno različito kod učenja djece i odraslih jest usmjerenost na cilj. Odrasli se stručno usavršavaju i obrazuju s određenim ciljem i žele ga dostići što je prije moguće. Informacije koje dobijaju u procesu učenja moraju odgovarati njihovim profesionalnim potrebama i biti primjenjive. Edukator nerijetko mora puno vremena potrošiti na probijanje ustaljenih navika polaznika koje mogu biti u suprotnosti s onim što se želi postići. Proces učenja zahtijeva promjenu u stavovima, uvjerenjima, ponašanjima ili načinima djelovanja što kod odraslih učenika često izaziva otpor. I na kraju, odrasli učenici očekuju da njihovo iskustvo i znanje bude uvaženo i zahtijevaju poštovanje.

Istraživanja učenja odraslih osoba rezultirala su različitim teorijama. Merriam (2011; prema Pastuović, 2018) je te teorije razvrstala u dvije skupine, bihevioralno-kognitivne teorije koje smatraju da je učenje psihička aktivnost koja za posljedicu može imati promjene u ponašanju osobe. Druga skupina su one humanistički usmjerene teorije. Ove teorije, kako navodi Pastuović (2018), najveći doprinos imaju za diferenciranje obrazovanja odraslih od djece i adolescenata, što je rezultiralo razvojem andragogije kao posebne znanost koja se bavi učenjem odraslih, čijim utemeljiteljem se smatra Malcolm Knowles.

Motivacija odraslih je ključna za učenje, stoga Knowles (1970, 1980; prema Pastuović, 2018) navodi najbitnije odrednice koje odrasle učenike razlikuje od djece i adolescenata. Pod time misli na samostalnost odrasle osobe i mogućnost upravljanja sobom i vlastitim emocijama, puno veće iskustvo nego kod djece, spremnost na učenje za rješavanje trenutnih izazova i jasan cilj učenja, motivirani su više vanjskim stimulansima. Sawdon i Sawdon (2004) ističu da je specifičnost humanističkog modela usmjerenost na onoga tko uči, fokusiranost na rješavanje konkretnog problema pri tome vodeći računa o prethodnom iskustvu i razvojnim potrebama osobe. Pod humanističkim teorijama, Pastuović (2018) se referira i na koncept transformacijskog učenja iz vremena osamdesetih i devedesetih godina. Glavna ideja ovog koncepta je da se organiziranim i iskustvenim učenjem, u neposrednoj interakciji s drugima, osoba doživljava promjenu stječući nove uvide, spoznaje i stavove. Ideju o transformaciji iskustva, nadogradila je kritička teorija, navodi Pastuović (2018), po kojoj nije moguća transformacija bez kritičkog preispitivanja. O stavovima i vrijednostima osobe, ovisi na koji način će doživjeti događaje i podražaje iz okoline.

Osim toga, učenje odraslih može imati i neke poteškoće koje nisu karakteristične za učenje djece i adolescenata. Kulić i Despotović (2005) govore o fizičkim promjenama koje se

dogadaju u odrasloj dobi a koje mogu utjecati na učenje, osim promjena vida i sluha, s godinama mijenja se i vrijeme reagiranja i brzina opažanja i djelovanja osoba. Nadalje, autori govore o intelektualnim promjenama do kojih dolazi s godinama, i također, opada sposobnost pamćenja, što može ovisiti o raznim faktorima kao što su socio-ekonomski uvjeti života, stimulirajuća ili nestimulirajuća okolina.

Većina autora koja se bavi učenjem odraslih, suglasna je oko toga da je učenje odraslih specifično i drugačije od onog djece i adolescenata. Suglasni su i oko toga da je važan pokretač učenja motivacija, „daju prednost učenju koje je problemski usmjereno i osmišljeno svakodnevnim životnim potrebama“ (Kulić i Despotović, 2005; str.75), a iskustvo je temelj za daljnje učenje.

Nastavnik koji poučava odrasle učenike treba biti voditelj, moderator procesa učenja koji će učenike usmjeravati na aktivno učenje, korištenjem iskustva kao medija učenja a ne prenositi propisane sadržaje (Koludrović, 2018). Njegova uloga, kako je vidi Koludrović (2018), jest osiguranje pozitivnog i poticajnog okruženja, sigurnog za učenje, uz uvažavanje individualnih različitosti svakog pojedinog polaznika.

Govoreći o učenju odraslih Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007) posebnu pažnju posvećuju modelima učenja. Učenje odraslih analiziraju koristeći kognitivističke teorije učenja, i to uzimajući one modele koji su primjenjivi za učenje odraslih, to uključuje model obrade informacija i model socijalnog učenja.

Model obrade informacija, model je kojim Atkinson i Shiffrina (1968; prema Vizek Vidović i sur., 2003) objašnjavaju kako osoba prima, pohranjuje i ponovo doziva informacije, kroz tri podsustava informacija između kojih su procesi koji ih povezuju.

Vizek Vidović i sur. (2003) objašnjavaju spomenuti model: Kada vanjski podražaj pokrene neko ljudsko osjetilo započinje proces obrade informacije. Informacija se prvo prima u senzorni podsustav ili primatelj podražaja. Informacije se ovdje kratko zadržavaju, svega jednu ili dvije sekunde, većina ih se gubi a da ih osoba i nije svjesna. U tom kratkom vremenu osoba odlučuje hoće li upotrijebiti neku informaciju dobivenu iz okoline. U tome posreduje proces pažnje, koji povezuje senzorni sa drugim podsustavom, tj. radnim ili kratkoročnim pamćenjem. Kako objašnjavaju Vizek Vidović i sur. (2003) ono označava čega smo svjesni u određenom trenutku, prilično je kratkog trajanja, dvadesetak sekundi i ograničenog kapaciteta. Da bi neka informacija bila zapamćena, mora biti pohranjena u treći podsustav, tj. dugoročno

pamćenje. Pohrana je proces koji povezuje kratkoročno i dugoročno pamćenje. U dugoročnom pamćenju neograničeni broj informacija trajno ostaju (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Pripremanje informacija za pohranjivanje u dugoročnom pamćenju naziva se kodiranje, objašnjavaju Vizek Vidović i sur. (2003).

Informacije pohranjene u dugoročnom pamćenju, kako navode Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007), dijele se na deklarativna i proceduralna znanja. Deklarativna znanja uključuju činjenice, bilo da je riječ o činjenicama koje su rezultat nekog određenog događaja u vlastitom iskustvu osobe (epizodička znanja) ili neke generalne činjenice naučene od drugih (semantička znanja). Proceduralna znanja se odnose na znanje o tome kako se nešto radi, poput vožnje automobila, neke matematičke operacije i sl. Potrebne informacije, procesom dozivanja se vraćaju iz dugoročnog u kratkoročno pamćenje, što omogućava njihovo korištenje i povezivanje s novim informacijama kreirajući pri tome kognitivne sheme, objašnjavaju Vizek Vidović i sur. (2003). Zbog procesa zaboravljanja, neke informacije u dugoročnom pamćenju postaju nedostupne, navode Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007). Napominju, kako su istraživanja pokazala da su deklarativna znanja podložnija zaboravljanju nego proceduralna.

Cijeli proces tijekom informacija nadzire metakognicija. Flavell (1985; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) je definira kao saznanje o vlastitim kognitivnim procesima, te je promatra na nekoliko razina. Na razini svjesnosti o razlici opažanja i učenja, zatim svijest o postojanju više različitih strategija učenja, te mogućnost odlučivanja koju strategiju učenja i kada upotrijebiti, tj. kondicionalno znanje.

Model obrade informacija, primjenjiv je i na mlađe i na starije učenike, međutim, postoji razlika u načinu spremanja informacija i procesima koji se događaju između, upozoravaju Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007). Na primjer, Zarevski (2002) je došao do zaključka da se u mlađoj dobi informacije u senzornom pamćenju sporije obrađuju pa manji broj informacija prelazi u kratkoročno pamćenje. Kroz djetinjstvo povećava se količina informacija u kratkoročnom pamćenju, da bi u mlađoj odrasloj dobi bila na vrhuncu i tako se zadržala do pedesetih godina života, nakon čega počinje opadanje, napominju Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007).

Zbog razvoja mreže povezivanja informacija, semantičko pamćenje se poboljšava do kasne odrasle dobi, istraživanjem su utvrdili Wingfield i Kahana (2002; prema Vizek Vidović i

Vlahović Štetić, 2007), za razliku od epizodičkog pamćenja koje slabi s dobi (Derwinger, Stigsdotter Neely, Persson, Hill i Backman, 2003; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Ako se razmatraju procesi, onda odrasli imaju bolje razvijene strategije pohranjivanja i dozivanja informacija, kao što su i učinkovitiji kod usmjeravanja i zadržavanja pažnje, navode Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007).

Model socijalnog učenja, oslanja se na Bandurinu (1986; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) teoriju u kojoj je naglašavao važnost utjecaja okoline i tuđeg ponašanja na učenje osobe. Promatrajući ponašanje ljudi oko sebe i oponašajući ih, osoba uči po modelu, navode Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007). Zarevski (2002, str.142-143) izdvaja četiri najvažnija načina socijalnog učenja ili učenja po modelu, a to su:

- Modeliranje se naziva učenje u kojem živi model svojim ponašanjem nastoji utjecati na drugu osobu koja ga promatra. Osim poželjnih ponašanja kao što socijalne vještine, modeliranjem se uče i neka manje poželjna ponašanja kao što je agresivnost, uživanje opijata i sl.
- Imitacija je oponašanje modela u potpunosti, bez razumijevanja takvog ponašanja.
- Učenje promatranjem, naziva se još i vikarijsko učenje. Ono uključuje promatranje ponašanja modela i s obzirom na posljedica ponašanja modela usvajanje ponašanja. Kod modeliranja, model djeluje svjesno i s namjerom da nešto nauči promatrača. Za razliku od učenja promatranjem, gdje model nekad ne djeluje s namjerom utjecanja na nečije ponašanja, često ni ne zna da je promatran.
- Simboličko učenje odnosi se na učenje u kojem model samo opisuje neko ponašanje.

Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007), izdvajaju i iskustveno učenja kao bitan vid učenja odraslih osoba. Budući da je iskustveno učenje temeljni oblik učenja u superviziji, više pozornosti bit će mu posvećeno u poglavlju koje slijedi.

5.1. Iskustveno učenje

Kada je riječ o učenju odraslih, iskustvo osobe kao sredstvo učenja zauzima značajno mjesto. U prethodnom poglavlju smo vidjeli kako se učenje definira kao aktivnost koja za rezultat ima promjene nekih osobina ili ponašanja, a može biti svjesno ili potpuno nesvjesno. Kada govore o učenju, Kulić i Despotović (2005), govore o procesu konstrukcije i rekonstrukcije iskustva, tj. manipulacije vlastitim iskustvom.

Andrilović (1976, str.132) iskustvo definira kao „sadržaj čovjekovog dugoročnog pamćenja“. Cota Bekavac i sur. (2005, str.33) smatraju da je iskustveno učenje „nužan dio procesa osposobljavanja za budući posao“. Da je iskustveno učenje nenamjerno učenje, smatra Pastuović (2010), jer se ono događa u svim situacijama. Osoba sudjeluje u različitim aktivnostima kojima je cilj ekonomska sigurnost, društveno ostvarenje ili samoostvarenje a pri tom usvaja različite vještine, navike, znanja, stavove – uči na iskustvu.

Učenje, prema Kolbu (2015) integrira razmišljanje, osjećanje, opažanje i ponašanje. B. Green (prema Antić, 2000) je osmisli stožac učenja, prema kojem osoba uči na tri načina. Slušajući drugoga osoba nauči 15% izgovorenog; promatrajući demonstraciju ili film nauči 50% onoga što je prikazano; uključivanjem u raspravu, simuliranjem situacije, isprobavanjem osoba nauči 90%. Ono što netko doživi kao vlastito iskustvo ostavlja najdublji trag u učenju. Iskustveno učenje, kako navodi Knowles (1998; prema Cota Bekavac i sur., 2005, str.34) utemeljeno je na:

- prirodnom potencijalu za učenje
- ako osoba učenje prepoznaje kao svrhovito ono dobija na značenju
- učenje kroz vlastito iskustvo je najznačajnije
- motivirano učenje koje zaokuplja osobu je sveobuhvatno i trajno
- otvorenost za nova iskustva i promjene.

Iskustvo samo po sebi ne dovodi nužno do učenja, navode Cota Bekavac i sur. (2005). Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007, str.297), napominju kako iskustveno učenje „u svojoj osnovici predstavlja povezivanje teorije s praksom“. U procesu učenja, Beard i Wilson (2006; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) objašnjavaju da iskustvo može biti različito pozicionirano. Učenje i iskustvo mogu se odvijati paralelno, pa osoba tijekom usvajanja neke vještine vodi računa o pogreškama. Nadalje, retroaktivno učenje iz iskustva znači da osoba nakon aktivnosti promišlja o onome što je radila i što bi mogla promijeniti ili poboljšati a što je bilo dobro. Proaktivno učenje iz iskustva, objašnjavaju kao promišljanje o tuđim iskustvima i promišljanje kako bi sami postupili u sličnim situacijama.

Ono po čemu se iskustveno učenje bitno razlikuje od tradicionalnog jest da su kod iskustvenog učenja značajno veće individualne razlike među osobama, što omogućava više šansi za učenje iz raznih osobnih primjera, zatim, fokusiranost na vlastito iskustvo pojačava vlastiti identitet osobe, ali isto tako može i na površinu izvući neke predrasude i rigidne

stavove koji mogu otežati usvajanje nečeg novog (Brookfield, 1986; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Kada je riječ o iskustvenom učenju odraslih, Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007) govore o dva pristupa. Prvi pristup usmjeren je na motivacijske i afektivne aspekte učenja, a razvijali su ih humanistički psiholozi Abraham Maslow (1970; prema Vizek vidović i Vlahović Štetić, 2007) i Carl Rogers (1969; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Zadovoljenje osnovnih potreba, za sigurnošću, pripadanjem, postignućem i samoostvarenjem, čine temelj ljudskog razvoja kako ga doživljava Maslow (prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Zadovoljenje potreba kreće od onih nižeg reda, tj. potrebe za opstankom. One moraju biti zadovoljene da bi se osoba mogla usmjeriti na one višeg reda, tj. potrebe osobnog rasta, u koje Maslow (prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) svrstava potrebu za postignućem i samoostvarenjem. Da bi se ove potrebe zadovoljile potrebno je učenje. Rogers (1983; prema Vizek Vidović i sur., 2003), izjednačava iskustveno učenje s osobnim rastom i razvojem. Smatra da je potreba za učenjem urođena a uloga učitelja je usmjeravanje u tom procesu. Za učenje prema Rogersu (1969; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007, str.299) potrebni su „koncepti samoaktivnosti, samoiniciranosti, odgovornosti i samoevaluacije. Učenje će biti uspješnije ako je osoba aktivna tijekom poučavanja, ako osjeća da može sudjelovati u formulaciji ciljeva učenja, ako joj je prepuštena odgovornost za ishode učenja, ako ima mogućnost za samovrednovanje vlastitih postignuća“.

Drugi pristup utemeljen je na cikličkom modelu koji je razvio David Kolb. Budući da se učenje u superviziji bazira na Kolbovom modelu iskustvenog učenja, detaljnije je objašnjeno u poglavlju koje sljedi.

5.1.1. Kolbov model učenja

Ciklički model iskustvenog učenja koji je razvio David Kolb, ima ishodište u socijalnom konstruktivizmu. Temeljne postavke teoretičara iz prve polovice 20. stoljeća, Lewina, Deweya, Piageta, bile su polazna točka za ovaj model (Kolb, 2015).

Prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić (2007, str.299), Kolbov model iskustvenog učenja temelji se na sljedećih šest pretpostavki:

- učenje je proces kontinuirane transformacije iskustva
- svako učenje uključuje preispitivanje već poznatog
- učenje je šetnja između doživljaja i razmišljanja, refleksije i akcije

- učenje je proces koji uključuje cijelu osobu
- učenjem se odvija razmjena između osobe i okoline
- ishod učenja su osobne spoznaje o svijetu.

Kako navode Cota Bekavac i sur. (2005), učenje jest stvaranje znanja iz iskustva, naglasak je na odnosu informacije i iskustva a ne na samom prenošenju sadržaja. Kolb (2015) iskustveno učenje, vidi kao proces koji povezuje rad, obrazovanje i osobni razvoj. Radno mjesto za njega je okruženje za učenje u kojem se poboljšava obrazovanje stečeno formalnim putem i ostavlja mogućnost za osobni razvoj. Formalno obrazovanje je temelj za razvoj osobe i cjeloživotno učenje. Znanje nastaje, kako navodi, transformacijom iskustva.

Kolbov (2015) model iskustvenog učenja je ciklički, a sastoji se od četiri faze - konkretnog iskustva, reflektivnog promatranja, apstraktnog razmišljanja i eksperimentiranja. Učenje počinje konkretnim iskustvom, ono je temelj za refleksiju. Informacije dobivene refleksijom se analiziraju i stvaraju apstraktna načela na kojima se onda stvara plan za eksperimentiranje ili primjenu. Primjenom se završava jedan ciklus iz kojeg se stvara novo iskustvo a koje je onda temelj za novi ciklus.

Proces učenja počiva na dvije glavne okosnice, to su način shvaćanja informacije koji povezuje konkretno iskustvo i apstraktnu prosudbu, te način transformacije informacije koji povezuje reflektivno promatranje i aktivno eksperimentiranje (Kulić i Despotović, 2005). Za učenje u superviziji, Žorga (2009) naglašava važnost Kolbova tri stupnja procesa razvoja u iskustvenom učenju, a to su stjecanje, specijalizacija i integracija. Kolb (2015) ih je vezao uz sazrijevanje kroz kronološku dob. Stjecanje se proteže od najranije dobi djeteta sve do mladenaštva. Uključuje stjecanje sposobnosti učenja i razvoj kognitivnih struktura. Specijalizaciju Kolb (2015) vezuje uz razdoblje formalnog obrazovanja, te odraslu dob i stjecanje radnih i životnih iskustava. To je razdoblje u kojem se formiraju osobna obilježja i vještine koje omogućuju bolje obavljanje profesionalnih zadaća i nošenje sa profesionalnim zahtjevima. U razdoblju specijalizacije, stječe se osjeća individualnosti. Međutim, javlja se i potreba za sigurnošću i socijalnim prihvaćanjem koja se postiže prilagodavanjem zahtjevima društva, zbog čega često osobno ispunjenje ostaje zakinuto. Konflikt između individualnosti i socijalne prihvaćenosti obilježava prelazak od specijalizacije ka integraciji, objašnjava Žorga (2009). Pretjerana uživljenost u profesionlanu specijalizaciju može za posljedicu imati izostajanje integracije, te rezultirati zaglavljivanjem u dnevnoj rutini. Tu je mjesto za

superviziju, koja pomaže stručnjaku u uočavanju konflikta između društvenih zahtjeva i osobnih potreba, te njihovu integraciju (Žorga, 2009).

Prema Kolbovim (1975, 1984; prema Kulić i Despotović, 2005) shvaćanjima učenje je kreiranje novih znanja kroz proces mijenjanja iskustva, a pogreške koje radimo su rezultat nesposobnosti mijenjanja vlastitog iskustva. Različitim kombiniranjem elemenata ciklusa, Kolb (2015, str.114-115) je razvio četiri stila učenja:

- Konvergentni stil čini kombinacija apstraktnog razmišljanja i eksperimentiranja. Osobe s ovim stilom učenja, najuspješnije su u rješavanju problema, primjeni ideja u praksi i donošenju odluka, usmjereni su na obavljanje tehničkog dijela zadatka a manje na međuljudske odnose.
- Divergentni stil učenja suprotan je od konvergentnog, a čini ga kombiniranje konkretnog iskustva i reflektivnog promatranja. Osobe s ovim stilom najbolje uče sagledavajući situaciju iz što više različitih perspektiva, fokus je na promatranju a ne na djelovanju, te su zainteresirani za druge ljude i orijentirani prema osjećajima.
- Asimilirajući stil je kombinacija reflektivnog promatranja i apstraktnog razmišljanja, što znači da su ove osobe spretne u sistematizaciji informacija. Manje su usmjereni na ljude kao i u konvergentnom stilu, a više se bave idejama i konceptima te njihovom logičkom ispravnošću nego praktičnom primjenom.
- Akomodirajući stil, suprotno od asimilirajućeg, predstavlja kombinaciju eksperimentiranja i konkretnog iskustva. Ove osobe najbolje uče neposredno iz vlastitog iskustva, sklone su djelovanju i preuzimanju rizika. Osobe s ovim stilom učenja s lako prilagođavaju promjenama, ali nisu skloni rješavanju problema na način pokušaja i pogreške. Ljudima su ugodni, mada ih često smatraju nestrpljivima.

Schön i Argyris (1996; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) proširili su koncept cikličkog iskustvenog učenja, kojeg su nazvali učenjem s jednostrukom petljom u model s dvostrukom petljom. Cowan (1998; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) proširuje na model višestrukih petlji. Prema Cowanovom modelu postoji više razina refleksije. Refleksija prije akcije, tj. planiranje, nakon koje slijedi akcija. Za akciju, osoba koristi znanja i vještine koje posjeduje, a istovremeno reflektira u akciji jeli ono što se događa u okolini u skladu s njezinim očekivanjima – petlja prve razine. Nakon akcije osoba promišlja o onome što je bilo i može li se kako poboljšati, refleksija o akciji – petlja druge razine. Na kraju, osoba s drugim osobama izvještava o svojim refleksijama, tj. refleksija o refleksiji – petlja treće razine. Nakon pozitivne povratne informacije, kreće novi ciklus.

5.1.2. Refleksija, refleksivno učenje i refleksivna praksa

Refleksija ima važnu ulogu u iskustvenom učenju. Definirana je kao „zamjećivanje vlastite psihičke djelatnosti, usmjeravanje pažnje na vlastite doživljaje“ (Anić i Goldstein, 2000, str.1097). Tatschl (2009) prevodi latinsku riječ *re-flectere* što bi značilo okrenuti unatrag. Prema Europskom pojmovniku supervizije i coachinga, refleksija se odnosi na analiziranje vlastitih ponašanja, emotivnih stanja, mišljenja, odluka i posljedica vlastitog rada. Ona omogućuje osobi sagledavanje potrebnih promjena kako bi se postigli željeni ishodi. Za refleksiju je potrebna razvijena sposobnost kritičkog mišljenja i kognitivna struktura koja je u stanju prihvatiti različite strategije i druge perspektive, upozorava Kolb (2015). Za Bouda (2009) refleksija je način promišljanja o produktivnom radu, a ne neka strategija ili tehnika.

Refleksivno učenje Schlumpf (2020, str.7) definira kao „proces učenja za izgradnju subjektivnog unutarnjeg znanja“. Smatra ga vještinom koja se uči i razvija, a obuhvaća četiri misaona procesa promatračko, analitičko, kreativno i projekтивно razmišljanje. Refleksivno učenje odvija se u osam koraka (Schlumpf, 2020, str.8-9):

- kontemplacija tj. razmišljanje o stvarnim životnim situacijama, bez prosuđivanja, isticanje ključnih događaja, ponašanja, ishoda, u onoj mjeri u kojoj je potrebno za razumijevanje problema
- rezonancija uključuje opažanje misli, osjećanja, emocija, spontane asocijacije
- evaluacija se odnosi na identificiranje relevantnih aspekata događaja, analiziranje prednosti i nedostataka, kreiranje hipoteze o tome zašto je nešto bilo dobro ili loše, te koji je vlastiti dio u tom događaju
- ključno pitanje je ono koje će usmjeriti potragu za odgovorima ili rješenjima u pravom smjeru, ono je ključno za ishod procesa učenja
- ključno učenje sastoji se od otkrivanja novih ideja, uvida, zaključaka, upućivanja na proučavanje dodatnih izvora informacija ili znanstvenih podataka
- projekcija omogućuje promišljanje o mogućim scenarijima, rješenjima problema, potencijalnim mogućnostima, ona potiče unutarnju motivaciju za djelovanje
- plan znači donošenje odluke i konkretiziranje plana koji uključuje korake prema realizaciji zacrtanog cilja ili vizije
- izvršenje se odnosi na realizaciju plana, korak po korak, što stvara novo iskustvo koje će omogućiti novo učenje.

Nova iskustva ponovo su podložna reflektirajućem učenju. Schlumpf (2020) smatra kako prakticirajući ga ono postaje dio kulture učenja te osobe. Metoda reflektirajućeg učenja primjenjiva je u timu, za zajedničko razumijevanje problema, integriranje novih ideja ili usuglašavanje odluka i planova, ili kako bi se poboljšala suradnja i ojačao timski duh, te poboljšala međusobna komunikacija. Prednosti reflektivnog učenja u vršnjačkim grupama je u dijeljenju ideja, stvaranju uvida u dublje razumijevanju problema, dobivanja povratne informacije ili kao razmjena primjera dobre prakse. U individualnom reflektirajućem učenju, pojedinac može učiti samorefleksijom ili uz pomoć supervizora u problemskim situacijama ali i za postavljanje budućih planova i promjena (Schlumpf, 2020). U superviziji najvažnija aktivnost je reflektiranje, ističe Tatschl (2009). Kako bi objasnio proces razvoja reflektiranja, polazi od početka rada supervizora. Uloga supervizora je provjeravati što više mogućnosti kako bi bolje razumio iskustvo supervizanta. Razumijevanje je proces koji se odvija u tri koraka (Tatschl, 2009, str.54):

- određivanje činjenica – ono što je očigledno i što mogu potvrditi i druge osobe
- otkrivanje osjećaja i emocija – odnosi se na sposobnost supervizora da opaža vlastite emocije koje u ovom kontekstu podrazumijevaju tjelesne senzacije povezane s nekim događajem, ljudima, situacijom isl. Prepoznavanje vlastitih osjećaja i emocija, omogućuje pridodavanje osobina tim tjelesnim reakcijama
- reflektiranje – u trećem koraku supervizor provjerava činjenice, emocije i osjećaje radi boljeg razumijevanja onoga o čemu supervizant govori. Kod reflektiranja bitna je pravovremenost, kako bi ideje i osjećaji koje iznese supervizor bili podržavajući i svrhoviti za supervizanta

S obzirom na potrebe i problem o kojem se reflektira, ovisi i vrsta refleksije. Roskos i sur. (2001) su kategorizirali refleksiju: s obzirom na funkciju kao osobnu ili refleksiju rada u grupi ili razredu, s obzirom na značajke reflektiranja je usmjereno na rješavanje problema ili planiranje budućih radnji, s obzirom na vrijeme reflektira se o prošlim radnjama, za vrijeme akcije i o budućim akcijama, te s obzirom na strukturu.

Tatschl (2009) reflektiranje smatra jednom od ključnih kompetencija supervizora koja se uči. Učenje reflektiranja, prije svega, omogućava sposobnost mozga, tzv. zrcalnih neurona, da osoba doživi tuđe osjećaje i da im daje značenje. Svjesnost o toj sposobnosti omogućava supervizoru njezino korištenje u supervizijskom radu. Supervizor uči pokret, koji ide od zauzimanja zrcalne slike supervizanta do napuštanja te slike i primicanja vlastitim doživljajima, kako bi tu spoznaju mogao koristiti u procesu supervizije, objašnjava Tatschl

(2009). Osim navedenog, za učenje reflektiranja, supervizoru je potrebna i razvijena sposobnost empatiziranja. Ova dva preduvjeta, omogućuju supervizoru učenje i uvježbavanje vještine reflektiranja (Tatschl, 2009).

Učinkovita refleksija kako je vide Cressey i Boud (2006; prema Boud, 2009) treba sadržavati interes organizacije u kojoj pojedinac radi, zajednički interes je prije individualnog. Refleksija koja je produktivna ne može se izolirati izvan konteksta organizacije, temeljem uvida u ono što se dogodilo prije dovodi do akcije kako bi se dogodila promjena. Rezultat uspješne refleksije treba biti djelovanje usmjereno na zajednički interes, uzeti u obzir i perspektive drugih u organizaciji kako bi se postigao ishod koji je povoljan za sve, upozoravaju autori. Kako navode, svrha refleksije je stvaranje novih mogućnosti i razvojnog je karaktera, jer doprinosi rješavanju aktualnih problema ali i razvoju samopouzdanja i osnaživanju članova organizacije. Osim navedenog, ona je dinamična i nepredvidiva. Problemi o kojima se reflektira nemaju gotovo pripremljeno rješenje pa refleksija ne može postati rutina (Cressey i Boud, 2006; prema Boud, 2009). Za Kolba (2015) refleksija daje smisao konkretnom iskustvu, obogaćuje ga i omogućuje novom iskustvu da bude dublje.

Za reflektiranje, navodi Tatschl (2003; prema Tatschl, 2009), supervizoru su potrebna znanja o osobi kao pojedincu u smislu teorije razvoja, funkcioniranju osobe u grupi i znanja o grupnoj dinamici, povijesti pojedinca, i specifična ponašanja pojedinaca u radnom kontekstu, zatim znanja iz područja organizacijske teorije, položaj zanimanja u društvu, kulturalne teorije, isl. Za uvježbavanje reflektiranja, Tatschl (2009, str.61), daje smjernice za pitanja prateći tri koraka razumijevanja:

- za određivanje činjenica preporuča koristiti pitanja poput – Tko je sudjelovao u događaju? Što je poduzeto? Kakva je organizacijska struktura? O kakvoj instituciji se radi? Tko je odgovorna osoba? Itd.
- za opažanje emocija i osjećaja, pitanja su – Kakvi osjećaji mi se pojavljuju? Koje osjećaje mi izaziva supervizant? Pojavljuju li se sjećanja na slične situacije iz nekog drugog konteksta? Bih li najradije pobjegao, plakao,...? Koje tjelesne znakove primjećujem (glavobolju, mučninu, pospanost,...)?
- za reflektiranje, supervizor si postavlja pitanja poput – Kakvo je moje mišljenje o toj situaciji? Koje zaključke donosim? Koja nova pitanja mi se pojavljuju? Koji su mi novi uvidi o tome što još moram učiti, u pogledu vlastitih snaga i slabosti? Koji bi bili sljedeći koraci? Kako tumačim svoje osjećaje u odnosu na ono što je rečeno? Što bi

bilo uobičajeno za tu vrstu organizacije, za te klijente, za kulturalno podrijetlo ljudi o kojima je riječ?

Pojam refleksivne prakse, u kontekst profesionalnog razvoja uveo je Donald Schön (1987; prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Smatrao je da jedino s visokom razinom refleksije dolazi do efektnog učenja.

Ash (2004) ističe kako iskustvo refleksivne supervizije utječe na stvaranje reflektirajućeg praktičara. Brajša (1995) je prepoznao posebnu vrijednost u reflektirajućem načinu komunikacije nastavnika međusobno, i s učenicima, što može doprinijeti boljem radu nastavnika i stvaranju povoljnijeg okruženja za učenje i kvalitetnijeg odnosa s učenicima.

Brajša (1995) detaljno opisuje karakteristike reflektirajuće komunikacije. Ključna obilježja su da omogućuje otvoren razgovor, razmjenu ideja, slušanje sugovornika i provjeravanje pretpostavki, uz uvažavanje suprotnih mišljenja. U reflektirajućoj komunikaciji, sugovornici opisuju problem kojem se u obzir uzima kontekst i pretpostavka da postoji više mogućih rješenja. Cilj je promijeniti pristup problemu te potaknuti razvoj i promjenu i to primjenom cirkularnih pitanja. Slijedom toga, Brajša (1995) opisuje kakav je nastavnik koji koristi refleksiju kao način komunikacije u svom radu. Takav nastavnik sluša učenike i potiče ih na razgovor i spreman je i učiti od njih. Razmišlja o onome što čuje od svojih učenika i razmjenjuje s njima svoja razmišljanja, omogućuje dovoljno vremena za tijek razgovora. Nadalje, ovakvi nastavnici poštuju osobnost i individualnost sugovornika te ravnopravno tragaju za primjerenim rješenjima problema. Povratne informacije koje daju ili primaju imaju formu dijaloga. Reflektirajući nastavnik razvija kod učenika kreativnost i kritičko mišljenje, što je i bit kvalitetne nastave.

Bandjur i Maksimović (2013) suvremenog nastavnika vide kao reflektirajućeg praktičara koji je suprotan od tradicionalnog nastavnika. Njegova usmjerenost ide prema učenicima, aktivan je u praćenju novih spoznaja o učenju i poučavanju, spreman na preispitivanje vlastitih stavova i otvoren za iskušavanje različitih mogućnosti rješavanja problema u praksi.

5.2. Komunikacija i razvoj suradnog odnosa

Temelj supervizijskog rada čini komunikacija između supervizora i supervizanata. Prateći Žižak (2012), evidentno je kako ne postoji jedinstvena definicija komunikacije. Za ovaj rad poslužit će široko postavljena definicija Žižak (2012, str.24) koja komunikaciju objašnjava

kao „proces kroz koji uključene osobe zajednički izgrađuju značenje poruka koje razmjenjuju te pritom utječu jedni na druge na određeni način i u nekom opsegu“.

Uspješnosti supervizije i zadovoljstvu supervizanata, značajno doprinose komunikacijske vještine supervizora. Greene (2003; prema Žižak 2012a) razvijenost komunikacijskih vještina promatra kroz dva temeljna pokazatelja, ponašajni i kognitivni. Ponašajni pokazatelji, kako navodi, se odnose na brzinu i točnost izvođenja aktivnosti, fleksibilnost u prilagođavanju neplaniranoj situaciji i usmjerenost s obzirom na trenutnu interakciju, te mogućnost obavljanja nekoliko aktivnosti istovremeno pokazuje uvježbanost. Kognitivni pokazatelji odnose se na količinu mentalnog napora koji je potreban za izvođenje zadatka, te vještina istovremenog praćenja vlastitog ponašanja i praćenja okoline što autor naziva, fenomenološko iskustveno ponašanje.

S obzirom na nepostojanje jedinstvene definicije komunikacije, tako se među autorima razlikuju i vrste komunikacijskih vještina. Međutim, Žižak (2012a) nalazi koje su to zastupljene u većini podjela, a one su slušanje, postavljanje pitanja i davanje povratne informacije. Ove komunikacijske vještine je detaljnije objasnila Ajduković (2012), pa tako slušanje smatra osobito važnim za učinkovitu komunikaciju. Ključ slušanja je razumijevanje drugih osoba, onoga što rade i njihovih osjećaja. Kako navodi autorica, sve više se počinje koristiti koncept djelotvornog slušanja. U pomažućim profesijama najčešće se govori o aktivnom slušanju, kao jednom od načina djelotvornog slušanja. Aktivno slušanje zahtijeva angažiranost slušača u smislu praćenja što osoba govori, postavljanje pitanja, parafraziranje i reflektiranje o onome što je čuo i vidio, te sažimanje. Aktivnim slušanjem, se razgovor produbljuje, kako bi što bolje razumjeli i doživjeli ono što osoba govori (Ajduković, 2012).

Vještina postavljanja djelotvornih pitanja, druga je komunikacijska vještina, koja je značaja u radu supervizora. Na oprez prilikom postavljanja pitanja u profesionalnom pomagačkom radu upozorava Ajduković (2012). Postavljanje pitanja od supervizora zahtijeva koncentriranost i usmjerenost. Pitanja trebaju biti postavljena tako da ispunjavaju neke od funkcija o kojima govore Hargie i Dickson (2004; prema Ajduković, 2012, str.123):

- dobivanje informacija
- poticanje interesa i znatiželje uz neku temu
- procjenjivanje poteškoća koje ima sugovornik
- pokazivanje interesa za sugovornika
- spoznavanje stavova, osjećaja i mišljenja sugovornika

- ohrabrivanje sugovornika za sudjelovanje
- procjena znanja sugovornika
- poticanje kritičkog razmišljanja i vrednovanja
- održavanje kontrole nad interakcijom.

Ovisno o tome koja je funkcija pitanja koriste se različite vrste pitanja kao što su otvorena ili zatvorena pitanja, pitanja dosjećanja ili procesna pitanja kojima se traži mišljenje ili procjena, te pitanja kojima se želi produbiti razumijevanje ili potaknuti sugovornika na akciju (Ajduković, 2012).

U superviziji se često koristi Sokratova metoda postavljanja pitanja, tj. vođenja dijaloga. Ovom metodom, supervizor pomno odabranim pitanjima prati i usmjerava supervizanta, kako bi sam došao do odgovora na svoje pitanje ili kako to objašnjava Ajduković (2012, str.124) „Sokrat je vjerovao kako svi posjedujemo znanje, kako je ono što trebamo znati već u nama, no da nam je potrebna pomoć kako bismo to iznijeli na površinu“.

Treća komunikacijska vještina koja se smatra bitnom jest davanje povratne informacije. Povratne informacije važan su dio supervizijskog procesa, a odnose se na to kako osobi dati informaciju o vlastitom doživljaju ponašanja te osobe (Ajduković, 2012a). Ajduković (2004a) napominje kako se povratne informacije mogu davati na više načina, što omogućuje različite načine uključivanja članova u rad grupe, raznovrsnije povratne informacije i dinamičniji rad. O tome se supervizor dogovara s grupom na početku rada, objašnjava Ajduković (2004a), npr. da prate samo neke segmente supervizijskog rada na primjer vlastita osjećanja koja se javljaju tijekom rada ili pitanja koja se javljaju tijekom rada ili neverbalnu komunikaciju. Zatim supervizor može dati uputu da članovi grupe, daju povratne informacije iz perspektive neke osobe o kojoj je riječ u predstavljenom slučaju. Povratne informacije se mogu davati, navodi Ajduković (2004a), kroz metaforu ili članovi mogu biti uključeni kroz tehniku igranja uloga i iz te perspektive davati povratne informacije superviziranome.

Ajduković (2012a) objašnjava kako je djelotvorna povratna informacija ona koja je izrečena neposredno nakon ponašanja na koje se reflektira, odnosi se na točno određeno ponašanje bez generaliziranja, ne osuđuje ponašanja nego se odnosi na vlastite emocionalne doživljaje, te ako dolazi od strane više osoba a ne samo jedne. Osim načina kako članovi grupe daju povratne informacije, da bi one bile učinkovite važno je kako osoba prima te iste poruke, objašnjava Ajduković (2012a). Onaj tko prima povratne poruke treba ih slušati, a ne braniti se

i opravdavati, provjeravati jeli razumio poruku onako kako je ona upućena a ne se pretvarati da je shvatio, provjeriti misle li i drugi tako a ne pretpostavljati da je to mišljenje svih.

Kao što je već rečeno, komunikacija je bitna za svrhovit supervizijski rad. U području socijalnog rada razvijen je koncept suradnog odnosa, koji predstavlja prostor u kojem socijalni radnik i korisnik razgovorom istražuju i kokreiraju pomake i rješenja za korisnika (Čaćinović Vogrinčić i Mešl, 2007). Uspostava suradnog odnosa smatra se prvom zadaćom socijalnog radnika, napominju Čaćinović Vogrinčić i Mešl (2007, str.4), a on „omogućava da se pronalaženje rješenja za kompleksne ljudske probleme postavlja svaki put iznova kao individualizirani suradni projekt“. Čaćinović Vogrinčić i Mešl (2007) su preuzele od različitih autora koncepcije koje su naglasile kao bit suradnog odnosa i objedinile kao elemente suradnog odnosa (Čaćinović Vogrinčić i Mešl, 2007, str.4-5):

- dogovor o sudjelovanju – Čaćinović Vogrinčić i Mešl (2007) ističu kao početnu fazu, dogovor i pristanak na sudjelovanje, što je preduvjet za početak rada i uspostavljanje suradnog odnosa
- radna definicija problema (Lüssi, 1991) i sustvaranje rješenja – bit ovog elementa je sagledavanje problema iz različitih pozicija, korisnika i socijalnog radnika, te zajedničko konstruiranje rješenja
- osobno vođenje (Vries i Bouwkamp, 1995) – podrazumijeva vođenje korisnika od strane socijalnog radnika prema dogovorenom rješenju. Osim samog vođenja, suradni odnos zahtijeva socijalnog radnika koji je i osobno uključen, koristi vlastita iskustva kao podršku za traganje i predlaganje mogućih rješenja
- perspektiva moći (Saleebey, 1997) – odnosi se na traganje za moći korisnika, njegovih jakih strana i resursa kako bi pomoću njih ostvario željene rezultate
- etika sudjelovanja (Hoffman, 1994) – znači da socijalni radnik nije taj koji zna apsolutnu istinu i nudi najbolje rješenje, nego zajedno s korisnikom vodi ravnopravni razgovor obilježen je zajedničkim traganjem s mogućnošću da se priča nastavi
- upotrebno znanje (Rosenfeld, 1993) – socijalni radnik posjeduje znanje i primjenjuje ga u konkretnim situacijama, stručno znanje primjenjuje pri kokreiranju rješenja s korisnikom
- djelovanje u sadašnjosti ili koncepcija sunazočnosti (Anderson, 1994) – bitan dio suradnog odnosa je vrijeme koje je potrebno osigurati kako bi razgovor imao svoj početak, razvoj i završetak te mogućnost za nastavak. Socijalni radnik je s korisnikom

prisutan u sadašnjem trenutku, nije samo pasivni primatelj informacija nego aktivno sudjeluje u razgovoru, suosjeća s korisnikom i osobno je uključen.

Kako ističe Matić (2011), fokus pomažućih profesija postaje uspostavljanje odnosa između sudionika. Koncept suradnog odnosa, usporedo je promatrala u procesu psihosocijalnog rada i procesu supervizijskog rada. Kako navodi, „supervizijski odnos se također treba razvijati kroz dijalog, dogovaranje, uključenost, sudjelovanje, suprisutnost, istraživanje, sustvaranje i osnaživanje“ (Matić, 2011; str.218). Suradni odnos smatra temeljnim elementom supervizijskog rada.

Razvoj supervizijskog odnosa se odvija kroz tri faze, ističe Matić (2011; str.220): početnu, razvijenu i završnu. Početna faza uključuje međusobno upoznavanje, određivanje strukture rada, sadržaja. Kako su iskustva, očekivanja i motivacije supervizanata različite, potrebno je postaviti temelj za razvoj odnosa. Cajvert (2004) je prvi susret opisala kroz tri cilja, a to su predstavljanje, iznošenje očekivanja i dogovor o radu. Dobar supervizijski odnos je proces koji se razvija kroz povjerenje, uvažavanje, empatičnost i autentičnost (Matić, 2011). Nakon dogovora započinje supervizijski rad. Supervizijski prostor zajednički kocreiraju supervizor i supervizanti, pomoću refleksije, povratnih informacija, stvaranjem uvida, istraživanjem i razumijevanjem, ističe Matić (2011). Taj trenutak naziva primarnim afektivnim odnosom iz kojeg se razvija suradni odnos u superviziji (Matić, 2011). Razvoj supervizijskog odnosa ovisi o mnogim faktorima kao što je spremnost supervizanta na otvaranje pred grupom, osobna i profesionalna iskustva, i sl.

5.2.1. Suradni odnos u nastavnom procesu

Kao što je za uspostavljanje suradnog odnosa u superviziji, prema Anderson i Swim (1995; prema Matić, 2011), najznačajniji pristup supervizora supervizantu, ako to primijenimo na situaciju u radu u nastavi, za razvijanje odnosa najvažnije je na koji način nastavnik pristupa učeniku. Imajući iskustvo razvoja odnosa u superviziji, nastavnik ima mogućnost primijeniti isti obrazac u nastavnom radu. Faze razvoja odnosa jednake su u bilo kojem odnosu, pa tako i u odgojno-obrazovnom procesu, imaju početak ili dogovor o radu, realizaciju i evaluaciju tj. završnu fazu. Početak odgojno-obrazovnog rada uključuje međusobno upoznavanje nastavnika i učenika, određivanje pravila ponašanja, strukture rada, sadržaja predmeta i očekivanja. Faza rada ili realizacije, je proces u kojem nastavnik radi na uspostavljanju odnosa s učenicima. U školama je još uvijek u velikoj mjeri prisutan tradicionalan odnos

nastavnika i učenika. U suvremenoj školi, nastavnik sve više postaje mentor i voditelj, a za to je potrebno raditi na uspostavljanju odnosa koji će, kao i u supervizijskom odnosu, biti obilježen povjerenjem, uvažavanjem, empatijom i autentičnošću. Iako u nastavnom procesu, postoji hijerarhijski odnos, budući da na kraju procesa nastavnik vrednuje, ocjenjuje učenička postignuća, taj jaz između uloga može biti umanjen uspostavljanjem kvalitetnog suradnog odnosa.

Osim toga, Maras (2017) govori o ostvarivanju suradničkog okruženja među učiteljima kao posebno značajnog za unapređenje poučavanja. Smatra da neuspjeh školskih reformi potječe iz toga što se ne posvećuje dovoljno brige međuljudskim odnosima, pozitivnoj klimi i poticanju suradničkog odnosa među odgojno obrazovnim djelatnicima. Maras (2017) suradnički odnos definira kao zajedničku aktivnost barem dvije osobe koje zajedničkim radom, od planiranja, pripremanja, izvođenja i međusobnog hospitiranja radi razmjene iskustava, djeluju u smjeru ostvarivanja zajedničkih ciljeva. Suradnju vidi kao proces učenja u kojem ne profitiraju svi jednako, ovisno o vlastitim uvjerenjima, motivaciji i spremnosti na učenje. Smatra da je suradnja ključna za pozitivne promjene u školama uključujući i uspjeh učenika.

5.3. Učenje u superviziji

Učenje u superviziji se odvija po načelu Kolbovog modela iskustvenog učenja. Konkretno iskustvo iz radne sredine, koje donosi supervizant, temelj je za refleksiju i učenje.

Žorga (2009) opisuje kako se odvija proces učenja u superviziji. Pratit ćemo taj proces kroz četiri etape Kolbovog modela iskustvenog učenja. Profesionalac u superviziju dolazi s konkretnim profesionalnim iskustvom ili problemom koji ne uspijeva samostalno riješiti, koji ga zaokuplja, emocionalno ili misaono. Problem postavlja u obliku supervizijskog pitanja na koje želi dobiti odgovor.

Supervizant opisuje situaciju, te iznosi bitne momente. Supervizor mu pomoću refleksije pomaže sagledavanje problema iz različitih kutova. Priču preoblikuje tako da iz nje supervizant uči o sebi i svom profesionalnom ponašanju. Procesom refleksije supervizant osvještava svoje emocije, očekivanja, misli, pozadinu svojeg ponašanja. Cijeli proces se odvija kroz dijalog supervizanta i supervizora. Bitna je vještina supervizora da aktivnim slušanjem i postavljanjem pravih pitanja vodi dijalog u smjeru osvještavanja nesvjesnih

procesa i obrazaca ponašanja. Uloga supervizora jest pomoć supervizantu u sagledavanju vlastitog iskustva sa distance kako bi ga bolje razumio i vidio, navodi Žužić (2012).

U fazi apstraktnog razmišljanja praktično iskustvo se interpretira, traže se poveznice s prethodnim ili iskustvima drugih članova grupe, povezuje s postojećim znanjima, teorijama, stajalištima. Žorga (2009) ističe ovu fazu kao najvažniju u procesu učenja, jer nove spoznaje do kojih dolazi sada, supervizant treba integrirati u svoju kognitivnu strukturu. Supervizor odlučuje kada i u kojoj mjeri će uključiti ostatak grupe kao reflektirajući tim.

U fazi eksperimentiranja supervizant svoje početno iskustvo promatra s druge pozicije, obogaćeno iskustvima i idejama drugih članova grupe. Supervizant sam odlučuje koje ideje su mu prihvatljive, koje spoznaje bi mogao primijeniti, kako bi mogao drugačije postupiti. Odabire strategije i ponašanja koja će moći primijeniti u budućim situacijama što će mu omogućiti novo drugačije iskustvo. To novo iskustvo može ponovo biti tema supervizijskog rada. Zadatak supervizora jest da zajedno sa supervizantom istraži moguće posljedice tog novog promijenjenog ponašanja (Žorga, 2012).

Supervizija može biti individualna ili grupna, međutim, ovdje kada govorimo o njoj kao obliku stručnog usavršavanja nastavnika mislimo prvenstveno na grupnu. Grupa kao takva može značajno obogatiti proces učenja i donijeti čitavu paletu različitih gledišta na problem, ali isto tako ima i svoje negativne strane.

O prednostima grupe u supervizijskom učenju govori Ajduković (2004). Iskustvo drugih kolega je izvor učenja za cijelu grupu, spoznaja da i drugi imaju slične dileme i probleme utječe na jačanje samopouzdanja i pridonosi profesionalnom rastu. Grupa omogućava široku paletu različitih primjera iz prakse i specifičnih slučajeva. Supervizant u grupi može dobiti puno više ideja, perspektiva i povratnih informacija o svom pitanju. Različita obilježja članova grupe, s obzirom na dob, spol, radno iskustvo, uvjerenja, omogućuju različite perspektive na postavljeni problem. Grupna supervizija omogućava isprobavanje novih ponašanja u sigurnom okruženju, supervizant može učiti nove vještine i testirati ih u grupi, izoštravati svoju percepciju i usavršavati komunikacijske vještine. Praper (2017) kada govori o prednostima grupnog rada naglašava zrcalne poruke koje supervizant dobiva od drugih članova grupe, ali i ima mogućnost praćenja vlastite dinamike, načina komuniciranja i suradnje s drugima.

S druge strane, supervizija u grupi ima i svojih nedostataka koji mogu utjecati na to da se umanju pozitivni efekt. Jedan od bitnih činitelja koji često ometaju rad u grupi je pitanje povjerljivosti, ističe Ajduković (2004), koje uvijek zahtjeva posebnu pažnju i vrijeme. Nekad se u grupama nađu pojedinci koji zauzimaju previše prostora za sebe i dominiraju cijelim procesom. Zatim, kao i u realnim životnim situacijama tako i u grupama, svatko zauzima određenu ulogu, a one mogu biti ometajuće ukoliko se ne donesu kao tema u grupu. Poneka pitanja koja se donose u superviziju ne moraju biti značajna za svakog supervizanta. Corey i sur. (2016) nadodaju još i to da se neke osobe previše vežu za grupu, dok s druge strane nekima rad u grupi ne odgovara pa u velikim grupama pojedinci mogu ostati u pozadini i ne dobiti svoj fokus.

Ranije spomenuto govori u prilog tome koliko je zahtjevan posao supervizora i od njega iziskuje rad na više razina, od praćenja osobe koja prezentira svoje supervizijsko pitanje, preko individualnih potreba članova grupe, praćenja grupne dinamike i slično. Supervizor za rad koristi dijalošku metodu. Nerijetko se koriste razne tehnike koje osim što cijeli proces čine kreativnim i dinamičkim na površinu izvlače nesvjesne procese i pomažu dohvaćanje onog što ne može biti dosegnuto verbalnom metodom. U tu svrhu najčešće se koriste crteži, slike ili karte, metafore ili pričanje bajki, metoda prazne stolice i skulpture, te mnoge druge (Pregrad, 2004).

Uloga supervizora jest podrška supervizantu u osobnom razvoju i razvoju profesionalnih kompetencija. Da bi se dogodio pomak i promjena u načinu razmišljanja i sagledavanja problema, supervizor mora potaknuti supervizanta konfrontirajući ga sa situacijama koje nisu dovoljno jasne ili koje sam ne uočava. Konfrontiranje omogućava supervizantu suočavanje s nekim svojim obrascima ponašanja i djelovanja, i pomaže mu u boljem razumijevanju te ga preusmjerava na promjenu u radu, ističe Bezić (2007).

„Pristajanje na cjeloživotnu superviziju štiti nas od rutine. Uskoro utvrđujemo da to nije samo profesionalna dužnost, već naša prednost i stoga superviziju uzimamo kao naše pravo“ rekao je Praper (2017, str.137).

6. ISTRAŽIVANJA O ISKUSTVIMA I STAVOVIMA NASTAVNIKA O SUPERVIZIJI

Sudeći prema nekim iskustvima, iako nije pravno definirana, supervizija je počela na „mala vrata“ ulaziti u hrvatski odgojno-obrazovni sustav.

Svoje iskustvo s provođenjem supervizije u školi opisala je Pregrad (2007). Nesreća koja se dogodila u jednoj hrvatskoj školi, potaknula je nadležne službe na organizaciju stručnih seminara i supervizije za nastavnike osnovnih i srednjih škola u toj županiji. U organizaciji Društva za psihološku pomoć, kreiran je model koji se sastojao od dvodnevni seminara i supervizijskih susreta u manjim grupama. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno, a supervizije su se provodile vikendima i u slobodnom vremenu nastavnika. Supervizija je provedena tijekom tri godine, od 2003. do 2005. godine. Zbog prestanka financiranja od strane županije, supervizija nije nastavljena u 2006. godini. Tijekom te tri godine, u program je bilo uključeno ukupno 152 polaznika. Evaluacija je provedena na prve dvije godine provođenja supervizije, tako da je 93 polaznika sudjelovalo u ovom ispitivanju. Za njih 88% to je bio prvi susret sa supervizijom.

Analizirajući evaluacije supervizija koje je provodila s grupama nastavnika, Pregrad (2007) je između ostalog, utvrdila da najviše problema imaju u odgojnom segmentu rada, dok se u obrazovnom dijelu rada osjećaju sigurno i kompetentno. Kao dominantne povode za uključivanje u proces supervizije ispitanici su naveli poboljšanje kvalitete rada i unapređenje profesionalnih vještina. Kada su procjenjivali učinak supervizije na njihov rad, najveće promjene su uočili u području razumijevanja učenika i njihovih roditelja, većem samopouzdanju, boljoj komunikaciji s učenicima i roditeljima, doživljaju sebe kao stručnjaka, te na petom mjestu sposobnost učenja iz vlastitog iskustva. S obzirom na neposredni rad uočili su pozitivne promjene u drugačijem pristupu suočavanja s problemima, postavljanja granica, više razumijevanja i strpljenja za učeničke probleme, te vlastiti razvoj. Od ukupnog broja ispitanika, njih 57,8% je izjavilo da su izrazito zadovoljni s iskustvom sudjelovanja u superviziji, te je 78,5% izrazilo potrebu budućeg redovitog sudjelovanja u superviziji, 4,6% bi se htjelo povremeno uključiti, 12,3% po potrebi, i 4,6% nema potrebu za ponovo uključivanje u superviziju.

S obzirom da je supervizija u odgojno-obrazovnom sustavu, u smislu pomoći, podrške i refleksije, u Hrvatskoj relativno nova pojava, Žužić (2012, str.30) koristi pojam pedagoške

supervizije kada govori o procesu unapređenja profesionalnog rada nastavnika. Smatra da je to „suradna zajednica učenja gdje su supervizor i supervizant ravnopravni stručnjaci u zajedničkom procesu učenja. Temeljna metoda rada je refleksija i samorefleksija praktičnog iskustva, a osnovna svrha transformacija vlastite prakse s ciljem stvaranja što boljeg okruženja za učenje i poučavanje“.

Iako u istraživanju koje je provela Žužić (2012) ulogu supervizora ima pedagog, dobiveni rezultati mogu biti relevantni za ovaj rad jer se odnose na način rada koji je kontinuiran, uključuje refleksiju kao temeljnu metodu rada, a glavni cilj mu je poboljšanje rada, podrška i razvoj kompetencija. Supervizija je shvaćena kao proces praćenje nastave od strane pedagoga koja služi kao temelj za refleksiju. Pedagog se uključuje u nastavu kao promatrač, te prati sve etape nastavnog sata. Nakon praćenja pedagog kao supervizor i nastavnik kao supervizant u ravnopravnom dijalogu reflektiraju. Uvidi do kojih dolaze i supervizor i supervizant utječu na njihovo profesionalno djelovanje, i jedan i drugi uče i razvijaju svoje kompetencije.

Pedagošku superviziju Žužić (2012) vidi kako ciklički proces utemeljen na Kolbovom iskustvenom modelu učenja. Ciklus se sastoji od pripremanja i planiranja rada, praćenja, refleksije i transformacije rada. Cilj pedagoške supervizije, kako navodi autorica je „osposobljavanje nastavnika/pedagoga za refleksiju svog nastavnog rada, otvorenost prema traženju novih mogućnosti djelovanja i njihove primjene, te za transformaciju profesionalnog djelovanja“ (Žužić, 2012, str.62).

Žužić (2012) je provela istraživanje s ciljem ispitivanja stavova nastavnika i školskih pedagoga o superviziji. U istraživanju je sudjelovalo 822 nastavnika i 73 školska pedagoga srednjih škola iz cijele Hrvatske. Na pitanje razgovaraju li rado s kolegama o svojoj nastavi, 53,2% ispitanika odgovorilo je potvrdno, dok je 25,8% dalo negativna odgovor. Na slično pitanje, razgovaraju li o svojoj nastavi najradije s pedagogom, 43,5% odgovara potvrdno dok kod 23,6% to nije slučaj. Ispitujući o doprinosu supervizije na osobni i profesionalni razvoj, 81% ispitanih se slaže s tom tvrdnjom, dok 4,5% se ne slaže s tim. Sa tvrdnjom da supervizijski način učenja dovodi do promjena u profesionalnom ponašanju se slaže 49,2% ispitanika, a 27,8% se ne slaže s tim. Da supervizija utječe na porast osobnih i profesionalnih kompetencija misli 80,8% ispitanika, dok se 3,4% ne slaže. Iz rezultata istraživanja koje je provela Žužić (2012), je vidljivo kako dio nastavnika ima potrebu razgovarati o svojoj nastavi bilo s drugim nastavnicima ili stručnim suradnicima, preispitivati svoje metode, načine i postupke. Ispitujući stavove nastavnika prema superviziji, utvrdila je kako značajan dio

nastavnika smatra da supervizija pridonosi promjeni njihovog rada, rastu kompetencija i moderniziranju nastave.

Istražujući stavove nastavnika o superviziji, i Pregrad (2007) i Žužić (2012), su došle do pokazatelja kako među nastavnicima postoji pozitivan stav prema tom načinu spoznavanja i učenja iz vlastitog iskustva.

Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012) su za potrebe Simpozija o superviziji u sustavu odgoja i obrazovanja, u okviru Treće konferencije o superviziji u Opatiji, održane u travnju 2012. godine, provele istraživanje među supervizorima koji su viši savjetnici AZOO ili neposredno zaposleni u sustavu odgoja i obrazovanja, te njihovim supervizantima također djelatnicima u sustavu odgoja i obrazovanja (nastavnici, stručni suradnici, ravnatelji, odgajatelji). Upitnici su elektronskim putem poslani gotovo svim prosvjetnim djelatnicima koji su do tada imali iskustvo supervizije, na ukupno 503 adrese, te na adresu 21 supervizora. Upitnike o iskustvima i stavovima o superviziji je ispunilo 13 supervizora i 248 supervizanata. Ovdje ćemo izdvojiti rezultate do kojih su došle Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012) koji su relevantni za ovaj rad. Naime, 95,6% ispitanika je na pitanje da li je supervizija potrebna u sustavu odgoja i obrazovanja odgovorilo potvrdno, a samo 4,4% je dalo negativan odgovor. Kao vodeće razloge za uvođenje supervizije supervizanti su naveli poboljšanje kvalitete profesionalnog rada, njih 48%, te osobni rast i razvoj 43,1%, zatim slijede ostali razlozi s manjim postotcima odgovora. Na pitanje da procjene osobnu korist od supervizije, supervizanti su s najvišim ocjenama ocijenili tvrdnju da im je supervizija pomogla da „prošire i umnože i mijenjaju kutove gledanja na problem“, zatim da „istražuju i promišljaju o vlastitom iskustvu, izborima i postupcima“, nakon čega slijedi da „sagledaju problem iz perspektive drugih ljudi“, te ostale tvrdnje koje su bile niže rangirane.

Budući da je svrha supervizije razvijanje osobnih i profesionalnih kompetencija supervizanata, autorice su istražile što prosvjetni djelatnici smatraju da im je najveća profesionalna dobit. Odgovore na otvorena pitanja su grupirale i dobile ljestvicu na kojoj prvo mjesto zauzima „unapređenje komunikacijskih vještina“, čak 63,3%, a slijedi ih „profesionalni rast i razvoj“ s 58,9% odgovora. Odgovori supervizanata na pitanja o potrebi za supervizijom i ponovnom uključivanju, pokazuju kako postaji velika opredijeljenost za ovakav način rada. Naime, 60,8% ih je izjavilo kako bi redovito sudjelovali u superviziji, 29,6% bi se uključilo svake dvije do tri godine, i 6,7% po potrebi. Samo 2,9% supervizanata smatra da mu supervizija nije potrebna. Kada se ispitala potreba o superviziju u sustavu

odgoja i obrazovanja, supervizanti su se najčešće slagali s tvrdnjom kako je potrebno više educirati i informirati ravnatelje o učincima supervizije, te kako bi trebala biti uvedena u sustav kao redoviti oblik stručnog usavršavanja.

Petrović (2015) je za potrebe specijalističkog rada istraživala, na uzorku od 12 vjeroučitelja zaposlenih u osnovnim i srednjim školama koji su sudjelovali u superviziji u vremenu od 2011. do 2013. godine. Istraživala je što podrazumijevaju pod kompetencijama nastavnika i procjenu vlastite kompetentnosti, te kako doživljavaju superviziju u razvoju profesionalnih kompetencija i kao motivacije za nastavnički rad. Izjave ispitanika o poželjnim kompetencijama nastavnika, svrstala je u tri kategorije. U kontinuirano profesionalno usavršavanje ispitanici su izdvojili spremnost na permanentno usavršavanje i educiranje, učenje iz iskustva, te predmetne kao i didaktičko-metodičke kompetencije. U kategoriji kompetencija osobne izgrađenosti, odgovori ispitanika su se odnosili na otvorenost za učenje o sebi, fleksibilnost, razdvajanje privatnog od profesionalnog, izgrađene moralne vrijednosti, rad na duhovnosti. I treća kategorija je sposobnost uspostave odnosa s učenicima u koju je uključeno poznavanje razvojnih faza djeteta, razumijevanje potreba učenika i uvažavanje njihove različitosti i uspostavljanje dobre komunikacije s njima. Kod procjene vlastitih kompetencija, ispitanici su osim kompetencija koje posjeduju za kvalitetan rad, naglašavali i nedostatke u profesionalnom radu. Oni se dijelom odnose na poteškoće u didaktičko-metodičkoj osposobljenosti kao što su poteškoće pri planiranju i izvođenju programa, poteškoće prilikom ocjenjivanja i motiviranja učenika na rad. Osim toga, kod procjene vlastitih kompetencija, u istraživanju Petrović (2015), ispitanici su isticali osjećaj bespomoćnosti u problemskim situacijama, ignoriranje i potiskivanje problemskih situacija, loše snalaženje s učenicima s posebnim odgojno obrazovnim potrebama, te ostvarivanje discipline na satu. Procjenu ispitanika o doprinosu supervizije razvoju profesionalnih kompetencija, Petrović (2015) je podijelila u četiri kategorije. Pa tako, u kategoriji unaprjeđenja osobnog razvoja, ispitanici vide doprinos supervizije u području rada na sebi i opažanja vlastitih emocija te upravljanje emocijama i svojim reakcijama, i jačanje smaopouzdanja. U kategoriji uvida u vlastiti rad, prema iskazima ispitanika, supervizija osnažuje nastavnika u profesionalnoj ulozi, pomaže mu u osvješćivanju i preispitivanju vlastitog rada i postupaka, pomaže u suočavanju s problemima te omogućava uvid u drugačije pristupe i nove ideje za rad. Što se tiče međusobnog učenja od kolega, ispitanici su utvrdili da im supervizija omogućava međusobnu razmjenu iskustava, upoznavanje drugih kolega i njihovih vrijednosti te razvijanje povjerenja u njih, kao i osjećaj rasterećenja nakon dijeljenja

vlastitih profesionalnih problema. Po pitanju odnosa s učenicima, Petrović (2015) je od ispitanika dobila odgovore kako im supervizija pomaže u razumijevanju ponašanja učenika, ostvarivanju bolje komunikacije s učenicima i uvažavanje njihovih problema, pomaže u razrješavanju konflikata među učenicima i preuzimanju odgovornosti za stvaranje poticajnijeg ozračja za rad.

Skelac (2019) je kroz pet tematskih područja istraživala motivaciju, doživljaj svrhovitosti supervizije, potrebe supervizanata u superviziji, koja su željena obilježja supervizije i vlastite osjećaje tijekom supervizije. Istraživanjem je obuhvatila 245 supervizanata, djelatnika u sustavu odgoja i obrazovanja (iz reda razredne nastave, predmetne nastave, edukacijskih rehabilitatora, stručnih suradnika i ravnatelja), koji su sudjelovali u jednoj od 23 supervizijske grupe, iz 3 županije u istočnom dijelu Hrvatske. Autorica je pomoću kvalitativne analize nastojala povezati osobno iskustvo supervizanata s potrebom za supervizijom kao načinom stručnog usavršavanja. Prema rezultatima istraživanja, dobila je da je motivacija za uključivanje u superviziju permanentni profesionalni razvoj, savladavanje konfliktnih situacija kao i zahtjeva modernog vremena u profesionalnom okruženju. Po pitanju korisnosti supervizije, odgovori supervizanata su se odnosili na razvijanje socijalnih kompetencija, dobivanje podrške od strane supervizora, smanjivanje profesionalnog stresa, profesionalni rast i razvoj temeljen na iskustvenom učenju. Kada je bila riječ o svrhovitosti ili učincima supervizije, ispitanici su isticali učenje iz vlastitih i tuđih iskustava, unapređenje vlastitog rada kroz osvještavanje i rješavanje problema, te učenje o međusobnim odnosima kroz uvažavanje tuđih potreba i granica. Ispitujući koja su bitna obilježja supervizije, Skelac (2019) je od supervizanata dobila odgovore da je to redovito održavanje, razumijevanje koje dobijaju od supervizora, rad na temama koje su supervizantima korisne za unapređenje vlastitog rada, zatvorenost grupe koja supervizantima omogućava da razviju povjerenje u članove i da se razvije pozitivna atmosfera. U zaključku istraživanja, Skelac (2019) je istakla prepoznatost supervizije kao specifičnog načina rada i stručnog usavršavanja. Kao poseban doprinos supervizije, ističe, učenje i poticanje odgojno-obrazovnih djelatnika na reflektiranje o svom radu.

Tablica 1 Pregled rezultata istraživanja

| Autori | Uzorak | Tema istraživanja/ispitivanja | Rezultati | | Doprinos praksi |
|-------------------------------------|---|--|---|--|---|
| | | | Pozitivni | Negativni | |
| Pregrad (2007) | 93 nastavnika OŠ i SŠ | Evaluacija supervizije provedene u vremenu od 2003. do 2005. (za 88% ispitanika to je bilo prvo supervizijsko iskustvo) | 57,8% ispitanika je izrazito zadovoljno s iskustvom sudjelovanja u superviziji; 78,5% izrazilo je potrebu budućeg redovitog sudjelovanja, 4,6% bi se htjelo povremeno uključiti, 12,3% bi se uključilo po potrebi | 4,6% ispitanika nema potrebu za ponovo uključivanje u superviziju | Najveće promjene ispitanici uočavaju u području razumijevanja učenika i roditelja, u većem samopouzdanju i boljoj komunikaciji s učenicima i roditeljima, u doživljaj sebe kao stručnjaka, u sposobnosti učenja iz vlastitog iskustva |
| Žužić (2012) | 822 nastavnika; 73 pedagoga SŠ | Istraživanje o stavovima nastavnika i školskih pedagoga o superviziji | 53,2% ispitanika rado razgovara s kolegama o svojoj nastavi; 43,5% o svojoj nastavni najradije razgovara s pedagogom 81% slaže se da supervizija doprinosi osobnom i profesionalnom razvoju; 49,2% smatra da supervizijski način učenja dovodi do promjena u profesionalnom ponašanju; 80,8% smatra da supervizija utječe na porast osobnih i profesionalnih kompetencija | 25,8% ispitanika ne želi razgovarati s kolegama o svojoj nastavi; 23,6% o svojoj nastavni nerado razgovara s pedagogom 4,5% se ne slaže da supervizija doprinosi osobnom i profesionalnom razvoju; 27,8% ne smatra da supervizijski način učenja dovodi do promjena u profesionalnom ponašanju; 3,4% ne smatra da supervizija utječe na porast osobnih i profesionalnih kompetencija | Značajan dio ispitanika smatra da supervizija pridonosi promjeni njihovog rada, rastu kompetencija i moderniziranju nastave |
| Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012) | 248 prosvjetnih djelatnika (nastavnici, stručni suradnici, ravnatelji, odgajatelji); 13 supervizora | Istraživanje o iskustvima i stavovima o superviziji | 95,6% ispitanika smatra superviziju potrebnom u sustavu odgoja i obrazovanja; razlozima za uvođenje supervizije 48% ispitanika smatra poboljšanje kvalitete profesionalnog rada, a 43,1% osobni rast i razvoj; 60,8% opredjeljuje se za redovito sudjelovanje u superviziji; 29,6% bi se uključilo svake 2 do 3 godine; 6,7% bi se uključilo po potrebi | 4,4% ispitanika ne smatra superviziju potrebnom u sustavu odgoja i obrazovanja; 2,9% smatra da im supervizija ne treba | <u>Osobnu korist</u> supervizije ispitanici procjenjuju u području proširivanja i mijenjanje kutova gledanja na problem; refleksije vlastitih iskustava, sagledavanje problema iz perspektive drugih. Najveću <u>profesionalnu dobit</u> vide u unapređenju komunikacijskih vještina (63,3%), profesionalni rast i razvoj (58,9%) |
| Petrović (2015) | 12 vjeroučitelja OŠ i SŠ | Kvalitativno istraživanje na sudionicima supervizije provedene u vremenu od 2011. do 2013. godine; Ispitivano je što ispitanici podrazumijevaju pod kompetencijama nastavnika i procjenu vlastite kompetentnosti, te doživljaj supervizije u razvoju profesionalnih kompetencija i kao motivacije za nastavnički rad | <u>Poželjne kompetencije nastavnika</u> - Spremnost za permanentno usavršavanje i educiranje; učenje iz iskustva, predmetne i didaktičko-metodičke kompetencije; - otvorenost za učenje o sebi, fleksibilnost, razdvajanje privatnog od profesionalnog, | <u>Nedostatci u vlastitoj kompetentnosti</u> Poteškoće pri planiranju i izvođenju programa, poteškoće prilikom ocjenjivanja i motiviranja učenika za rad, bespomoćnost u problemskim situacijama, ignoriranje i | <u>Doprinos supervizije</u> - Opažanje vlastitih emocija te upravljanje emocijama i svojim reakcijama te jačanje samopouzdanja - Osnaživanje nastavnika u profesionalnoj ulozi, u osvješćivanju i preispitivanju vlastitog rada i postupaka, suočavanju s |

| | | | | | |
|---------------|--|---|--|---|---|
| | | | izgrađene moralne vrijednosti, rad na duhovnosti - poznavanje razvojnih faza djeteta, razumijevanje potreba učenika i uvažavanje njihove različitosti, uspostavljanje dobre komunikacije s učenicima | potiskivanje problemskih situacija, loše snalaženje s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, te ostvarivanje discipline na satu | problemima, uvid u drugačije pristupe i nove ideje za rad - Međusobna razmjena iskustava, upoznavanje drugih kolega i razvoj povjerenja u njih, osjećaj rasterećenosti nakon dijeljenja profesionalnih problema - Razumijevanje ponašanja učenika, ostvarivanje bolje komunikacije s učenicima i uvažavanje njihovih problema, razrješavanje konflikata među učenicima, preuzimanje odgovornosti za stvaranje poticajnijeg okruženja za rad |
| Skelac (2019) | 245 djelatnika sustava odgoja i obrazovanja (razredna nastava, predmetna nastava, edukacijski rehabilitatori, stručni suradnici, ravnatelji) | Kvalitativno istraživanje o motivaciji, doživljaju svrhovitosti supervizije, potrebama supervizorata u superviziji, koja su željena obilježja supervizije i vlastiti osjećaji tijekom supervizije | Motivacija za uključivanje ispitanika je permanentni profesionalni razvoj, savladavanje konfliktnih situacija i zahtjeva suvremenog doba u profesionalnom okruženju. Korisnost supervizije odnosi se na razvijanje socijalnih kompetencija, podrška supervizora, smanjivanje profesionalnog stresa, profesionalni rast i iskustveno učenje. Učinci se odnose na učenje iz vlastitih i tuđih iskustava, unapređenje vlastitog rada osvještavanjem i rješavanjem problema, učenje o međusobnim odnosima. Bitna obilježja se odnose na redovitost, razumijevanje od strane supervizora, rad na bitnim temama, zatvorenost grupe | | Učenje i poticanje odgojno-obrazovnih djelatnika na reflektiranje o svom radu |

Prema navedenim istraživanjima, većina ispitanika izražava zadovoljstvo sudjelovanjem u superviziji, smatraju je korisnom i rado bi se ponovo uključili. Među nastavnicima je prisutna potreba za razmjenom iskustava, za analiziranjem i reflektiranjem o vlastitom radu, za dobijanjem mišljenja drugih stručnjaka. Jedan dio je onih koji procjenjuju kako im supervizija

nije potrebna i koji svoje profesionalne potrebe uspijevaju zadovoljiti na drugi način, međutim postotak takvih je vrlo mali.

6.1. Kako supervizija pomaže nastavniku

Pojam supervizija potječe iz latinskog i znači nadzor, i sve do 20. stoljeća ona je i imala tu funkciju u različitim sustavima. Supervizija o kojoj danas govorimo ima potpuno drugu ulogu nego na svom početku, danas o njoj govorimo kao o suradničkom odnosu i profesionalnoj pomoći. Supervizija ima za cilj „poboljšanje profesionalne kompetencije, u povećanju zadovoljstva vezanog za vlastiti posao i u suprotstavljanju razvoju sindroma burn-out te u razvoju djelotvornosti profesionalnog djelovanja“ (Bokulić, 2003; str.444).

Supervizija se bitno razlikuje od savjetovanja kojeg provode stručni suradnici u školama koje je usmjereno isključivo na rješavanje aktualnih problema, za razliku od supervizije koja osvještava procese i odnose koristeći iskustvo. Od drugih vidova stručnog usavršavanja razlikuje je dugotrajnost, jer joj je namjera razvoj profesionalnog identiteta i unapređivanje rada, a to je proces. Stručna usavršavanja koja su još uvijek najraširenija u odgojno-obrazovnom sustavu služe prvenstveno za prenošenje novih spoznaja i instant informiranje nastavnika (Bokulić, 2003). Kada govori o superviziji u kontekstu stručnog usavršavanja nastavnika, Bokulić (2002a) govori o potpuno drugačijoj kulturi učenja od onoga što je dosadašnja praksa, dinamičkom pristupu učenju nasuprot statičkom.

Zadaća supervizije nastavnika je potaknuti ih na unapređivanje vlastite nastave, na drugačije pristupanje učenicima, u smislu pružanja podrške i razumijevanja njihovih mladenačkih problema, zatim razvijanje komunikacijskih i socijalnih vještina budući da se pokazalo kako česta tema supervizije su međusobni odnosi u zbornicama. Osim razvoja ove socijalne komponente, nastavnici u superviziji imaju priliku za sebe dobiti podršku kolega i smanjiti osjećaj profesionalne osamljenosti, osvještavati svoja ponašanja i proraditi vlastita iskustva (Skelac, 2008).

Iako su malobrojna istraživanja o iskustvima supervizije u odgojno-obrazovnom sustavu, dovoljna su da možemo zaključiti kako je supervizija dobrodošla među nastavnike, kako je prepoznata kao pozitivna i korisna metoda za učenje i većina onih koji su je iskusili ponovo bi se uključila kad bi imali priliku. Mnogi autori govore o potrebi uvođenja supervizije u škole i čemu bi ona sve doprinijela. Ta vijest očito još nije stigla u potpunosti do onih koji kreiraju

sadržaje i načine stručnih usavršavanja nastavnika. Očito je da im se pridaje poseban značaj, međutim on je još uvijek dominantno na razini prenošenja informacija.

Beljanski (2012) govori o odgovornosti nastavnika da preuzmu brigu o sebi i svom mentalnom zdravlju. Prebacivanjem odgovornosti na nekog drugog za loše odnose među kolegama, za učenike koji ne uče, roditelje koji ne posvećuju dovoljno vremena svojoj djeci, sustav koji ne brine o svojim djelatnicima, ne rješavamo problem. Nastavnici trebaju biti osviješteni na koji način doprinose takvom stanju i tražiti načine za svoj profesionalni razvoj, a u tome im može pomoći supervizija.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja jasno propisuje obvezu stručnog usavršavanja i osposobljavanja nastavnika, i u tom smislu, u suradnji s nadležnim savjetnicima, osigurava prostor za to. Još uvijek su u velikoj mjeri stručna usavršavanja nastavnika bazirana na prenošenje informacija i na razvijanju tehnika učenja i poučavanja, dok su programi usmjereni na mentalno osnaživanje nastavnika i prevenciju sagorijevanja na poslu vrlo ograničeni. Povećanjem udjela supervizije u ponudi stručnih usavršavanja učinilo bi je dostupnijom nastavnicima i omogućilo izbor supervizije kao metode koja im omogućava osobni i profesionalni rast i razvoj te brigu o vlastitom mentalnom zdravlju.

6.1.1. Profesionalni stres nastavnika

Briga o mentalnom zdravlju o kojem govori Beljanski (2012), svakako uključuje smanjenje profesionalnog stresa, tj. metode suočavanja sa stresnim situacijama i prevenciju profesionalnog sagorijevanja. Ajduković (1996b) izvore stresa dijeli u dvije skupine, unutarnje i vanjske. Unutarnji izvori stresa, kako navodi ovise o samoj osobi, njezinoj ličnosti, prethodnim iskustvima, profesionalnom stilu, vrijednostima, i sl. Ajduković (1996b, str.29-30) navodi koji su najčešći unutarnji izvori stresa kada je riječ o pomagačkim zanimanjima:

- pretjerana očekivanja od posla neusklađena s realnošću, koje pomagač ne uspijeva ispuniti s realitetom niti nakon određenog vremena prilagodbe
- identificiranje s korisnicima i njihovim problemima
- potreba za potpunom kontrolom situacije
- pretjerana vezanost za posao i osjećaj da snosi svu odgovornost, posao postaje smisao života i jedino mjesto afirmacije
- zamjena privatnog i društvenog života s poslom
- preuzimanje svih poslova na sebe

- upornost i rigidnost u ostvarivanju zadanih ciljeva pod svaku cijenu
- neracionalno korištenje radnog vremena
- neodređivanje prioriteta u poslu, sve je jednako važno
- osjećaj profesionalne nekompetentnosti.

Vanjski izvori stresa nalaze se izvan osobe pomagača. Ajduković (1996b) ih dijeli na one koji su povezani s:

- radnim uvjetima – fizička nesigurnost od mogućih napada, neprimjeren radni prostor, neprimjeren mikroklima (buka, neadekvatno grijanje, zagušljivost, neosvijetljenost), preveliki broj klijenata, nedostatak privatnosti i mjesta za povjerljive razgovore
- organizacijom rada – previše vremena provedeno u radu s klijentima, pritisak zbog vremenskih rokova, nerazmjernost između odgovornosti i mogućnosti rješavanja problema klijenata, premali broj djelatnika u odnosu na količinu zadataka, nepostojanje pauze za odmor, nedefinirana struktura, radne uloge i zadaci, nedovoljno jasna podjela poslova i odgovornosti, izostanak profesionalnog osposobljavanja pomagača u skladu potrebama, izostanak radnih kolegija.
- odnosima s drugima djelatnicima – radna klima (međusobno natjecanje, rivalitet, nepovjerenje), nedostatak jasne opredijeljenosti organizacije u smislu postojanja vizije i misije, izostanak povratnih informacija o obavljenom poslu, zatvorenost prema drugim organizacijama, nedovoljna međusobna podrška, nepoticanje timskog duha, nejasni kriteriji za napredovanje i nagrađivanje.
- vrstom posla i osobama kojima se pomaže – konstantno velik broj osoba kojima je potrebna pomoć, kompleksnost problema koji se rješavaju s nezadovoljavajućim ili neizvjesnim rješenjima, emocionalno iscrpljivanje zbog velikih potreba klijenata, jednoličnost problema populacije s kojom se radi, identificiranje s problemima klijenata.

Brajković (2006) razlikuje četiri skupine pokazatelja stresa. To su somatski pokazatelji, doživljajni (anksioznost, strah, beznade,..), promjene u ponašanju, te uspješnost u obavljanju posla, a kako će se netko nositi sa stresnom situacijom ovisi o obrambenim mehanizmima osobe. Autor smatra kako su zanimanja koja u osnovi imaju rad s ljudima stresnija, mada i među njima postoji razlika. Zanimanja koju su usmjerena na rad s osobama u nevolji, traumatiziranim osobama, su visoko na ljestvici stresnih zanimanja, napominje Brajković (2006), a Koludrović i sur. (2009) dodaju i visoko odgovorna zanimanja u koja ubrajaju i nastavničko zanimanje.

Istraživanjem TALIS 2018 (2020) ispitivan je i doživljaj stresa na poslu nastavnika. Među hrvatskim nastavnicima 7% osnovnoškolskih i 8% srednjoškolskih smatra da je pod velikim stresom. S druge strane, 16% osnovnoškolskih i 19% srednjoškolskih nastavnika uopće ne osjeća stres uzorkovan poslom. Najveći je postotak onih koji u određenoj mjeri nastavnički posao doživljavaju stresnim. Prema karakteristikama nastavnika, zamijećeno je kako je značajno veći udio žena koje procjenjuju da su pod velikim stresom, nego muškaraca, dok s obzirom na dob i radni staž nema statistički značajne razlike. U istraživanju su izvori stresa podijeljeni u tri skupine: stres zbog opterećenosti poslom, zbog ponašanja učenika, te stres koji proizlazi iz odnosa s drugim dionicima. Unutar prve skupine, hrvatskim nastavnicima najstresnija je prevelika količina administrativnih poslova, i to za 60% osnovnoškolskih i 50% srednjoškolskih nastavnika. Za nešto više od trećine nastavnika stres predstavljaju poslovi oko ispravljanja i ocjenjivanja učenika. Kada je riječ o izvorima stresa vezanim za ponašanja učenika, za 56% osnovnoškolskih i 51% srednjoškolskih nastavnika veliki stres predstavlja odgovornost za uspjeh učenika. Po pitanju odnosa s dionicima, 26% osnovnoškolskih nastavnika je pod stresom zbog promjenjivih zahtjeva lokalnih, regionalnih i državnih vlasti, a 36% zbog rješavanja zabrinutosti roditelja učenika. Isti indikatori predstavljaju stresne situacije za oko četvrtine srednjoškolskih nastavnika (TALIS 2018, 2020).

Rezultati pokazuju kako su izvori nastavničkog stresa različiti, ne doživljavaju svi nastavnički posao na jednak način. Opsežna administracija, nastojanje da se učenike pravedno i objektivno vrednuje s obzirom na njihovo zalaganje i ostvarenje postavljenih ciljeva, promjenjivi zahtjevi koji dolaze iz okoline, stresni su za one koji predano i odgovorno obavljaju nastavnički poziv. Poznato je kako kronično bivanje pod stresom vodi ka sagorijevanju. Ostaje za vidjeti kakve posljedice na mentalno zdravlje nastavnika će ostaviti nastala zdravstvena kriza uzrokovana COVID-19 virusom te promjene i neizvjesnost koja je nastala kao njezin rezultat.

Sindrom sagorijevanja na poslu, posljedica je dugotrajne izloženosti profesionalnom stresu, navodi Ajduković (1996a). Pokazatelji sagorijevanja su iscrpljenost, bespomoćnost, beznade, gubitak interesa za klijente, niska tolerancija na frustraciju, agresivni ispadi, povlačenje, izostajanje s posla, osjetljivost na buku, toplinu, mirise, te tjelesni simptomi poput glavobolje, bolovi u leđima, poteškoće sa spavanjem, gubitak apetita (Ajduković, 1996a). Najčešće se javlja u pomagačkim zanimanjima i kako navodi Ajduković (1996a), čini najnepovoljniju posljedicu profesionalnog stresa. On ne nastupa odjednom, nego kao posljedica nakupljanja stresa ima svoje faze koje ako se na vrijeme prepoznaju mogu prevenirati ili umanjiti

negativne učinke. Faze nastajanja sindroma profesionalnog sagorijevanja opisala je Ajduković (1996a). Prvu fazu karakteriziraju visoka očekivanja i pretjerana posvećenost poslu, kada se počinju javljati prvi znakovi bespomoćnosti zbog raskoraka između uloženog truda i ostvarenih rezultata. Nakon toga nastupa faza stagnacije. Javlja se osjećaj nezadovoljstva jer rezultati rada nisu onakvi kako ih je pomagač zamišljao. Postaje frustriran, razočaran i dvoji u vlastitu kompetentnost. Posljedica toga je faza emocionalnog povlačenja i izoliranja od klijenata i kolega što pridonosi osjećaju besmisla, te počinju i prve fizičke smetnje poput glavobolja, umor, nesаница i sl. Posljednja faza je izgorenost na poslu, koju karakterizira potpuna apatija. Vidljiva postaje depresija, a odnos prema klijentima postaje pun cinizma i ravnodušnosti. Pomagač je nesposoban ostvariti adekvatnu interakciju s drugima. Zbog oslabljenog imuniteta organizma fizički problemi postaju češći i dugotrajniji, što rezultira izostajanjem s posla. Posljedice sagorijevanja se reflektiraju i na svakodnevno funkcioniranje pomagača, a ne samo na radnu sredinu. Problemi se javljaju i u drugim odnosima, obiteljskim i prijateljskim. Bezvoljnost i nezainteresiranost ostavlja traga na svakodnevni život (Ajduković, 1996a). Domović i sur. (2010) upozoravaju na važnost pravovremenog uočavanja simptoma profesionalnog sagorijevanja nastavnika kako bi se osigurala pomoć i podrška te održala profesionalna efikasnost.

Ajduković (1996a) ističe kako je stres osobni doživljaj svakog pojedinca, u smislu da ono što je jednoj osobi normalno drugoj može biti visoko stresno. Prepoznavanje uzroka stresa prvi je korak ka prevenciji sagorijevanja na poslu. U preporukama za *Zaštitu mentalnog zdravlja u krizi* (2020) suočavanje sa stresom je definirano kao niz mehanizama, bilo da se radi o emocionalnim, misaonim ili ponašajnim, kojima osoba nastoji utjecati na stresnu situaciju. Mehanizmi suočavanja sa stresom ovise o osobnim resursima osobe i o situaciji. Navode se sljedeći mehanizmi suočavanja (*Zaštita mentalnog zdravlja u krizi*, 2020, str.6-7):

- suočavanje usmjereno na problem uključuje djelovanje na samu situaciju koja izaziva stres u vidu rješavanja problema, planiranje, pregovaranje, traženje potpore u okolini i sl.
- suočavanje usmjereno na emocije odnosi se na mehanizme koji su usmjereni na lakše podnošanje uznemirenosti nastale usljed stresne situacije, poput potiskivanja emocija, religioznost, isticanje pozitivnih strana, traženje emocionalne potpore u okolini
- suočavanje izbjegavanjem znači pokušaj udaljavanja od stresne situacije, bilo kognitivno, emocionalno ili ponašajno, a to uključuje negiranje problema,

osamljivanje, potiskivanje emocija, humor, kao i neka destruktivna ponašanja poput prekomjerne upotrebe alkohola, droge i sl.

- suočavanje traženjem socijalne podrške čini učinkovit mehanizam suočavanja sa stresom, bilo da se radi o obitelji, prijateljima, kolegama, isl.

Nijedan mehanizam nije samo dobar ili loš. Koji će biti upotrijebljen ovisi o situaciji, osobinama pojedinca, a najučinkovitije je korištenje više njih navodi se u priručniku za *Zaštitu mentalnog zdravlja u krizi* (2020). Neki od osnovnih načina nošenja sa svakodnevnim stresom, koje navodi Vizek Vidović (1996), je promjena usmjerena na izvor stresa, poput usredotočenost na rješavanje problema, strukturiranje vremena, komunikacija s osobama koje su izvor stresa i sl. Zatim, povlačenjem iz stresne situacija, delegiranjem posla ili odgovornosti drugima, postavljanjem granica prema drugima, odustajanjem od nekih zadataka koji tog trena predstavljaju opterećenje i stres. I treći način o kojem govori je, prihvaćanje stresne situacije psihičkim i fizičkim osnaživanjem koje omogućava lakše nošenje sa stresom. Strategija smanjenja profesionalnog stresa, sastavni je dio mjera organizacija koje vode brigu o svojim djelatnicima, napominje Vizek Vidović (1996). Brajković (2006) govori o antistresorima kao činiteljima koji pomažu u stvaranju bolje slike o sebi i suočavanje sa stresnim situacijama, kao što su neke osobine ličnosti (poput smisla za humor), socijalna podrška, te mogućnost utjecanja na situaciju.

6.2. Iskustva Slovenije sa supervizijom u obrazovnom sustavu

Neke europske zemlje, odavno su prepoznale pozitivne aspekte supervizije za sustav odgoja i obrazovanja. Međutim, putevi promjene nisu laki i sa sobom nose otpore i razna iskušenja.

Kobolt (1999) navodi nalaze nekoliko autora o izazovima uvođenja supervizije u područje obrazovanja u Njemačkoj. S jedne strane Pallascha (1992; prema Kobolt, 1999) koji je optimističan u pogledu uvođenja supervizije u školski sustav, te Pühla (1994; prema Kobolt, 1999) koji s dosta pesimizma gleda na stvari, iako se obojica slažu oko toga da je najveći problem to što školsko rukovodstvo nije naklonjeno superviziji. Došli su i do iste spoznaje da, iako mali broj nastavnika, oni koji su tada imali iskustvo supervizije, smatrali su je korisnom. Prvenstveno su spoznaje o grupnoj dinamici mogli primijeniti u radu u razredu. Nastavnici koji su imali iskustvo supervizije su počeli međusobno razmjenjivati iskustva i hospitirati, navodi Pühl (1994; prema Kobolt, 1999). Savjetodavno-sistemske koncepcije koje su se razvijale u Njemačkoj, na školu su gledale kao na otvoren interaktivni sistem, napominje

Schley (1992; prema Kobolt, 1999). To je omogućilo da se cijeli školski prostor sagledava kao polje refleksije, polazeći od Lewinova koncepta „organizacije koja uči“, odnosno „identificiranje problema, uvođenje promjena kroz kognitivno restrukturiranje, te integracija promjena u pedagošku praksu“ (Schley, 1992; prema Kobolt, 1999; str.74). Prema Pallasch (1992; prema Kobolt, 1999; str.74), supervizija nastavnika bi trebala voditi računa o:

- Raskoraku između pedagoških ideala i praktične stvarnosti. Taj jaz treba biti tema supervizije. Cilj supervizije je dugoročno osnaživanje nastavnika za preuzimanje odgovornosti za vlastite postupke i rješavanje problema.
- Supervizija nastavnika, prvenstveno se bavi ponavljajućim obrascima ponašanja koji ne daju željene rezultate. Osvještavanje ponavljajućih shema, dovodi do novih spoznaja i omogućava autonomno djelovanje.
- Postupci i tehnike koje se koriste u superviziji potječu iz područja u kojima se prvo razvijala (socijalni rad, psihologija, savjetovanje). U superviziji u obrazovnom sustavu potrebno ih je prilagoditi kontekstu te birati one koje su primjerene za školsko okruženje.

Uvođenje promjena gotovo uvijek sa sobom nosi različite izazove i otpore, pa tako ni implementiranje supervizije u neke obrazovne sustave drugih zemalja nije uvijek teklo bez problema. Različiti konteksti zahtijevaju prilagodbu metoda supervizije potrebama sustava u koji se uvodi.

U susjednoj Sloveniji, Regojević (2014) je istraživala potrebe školskih savjetnika za supervizijom. Školski savjetnici u slovenskom obrazovnom sustavu su stručnjaci koji se bave rješavanjem pedagoških, psiholoških i socijalnih problema, provođenjem preventivnih programa u školama, pomažu učenicima u osobnim i školskim problemima, pomažu nastavnicima u rješavanju problema kada je to potrebno. Poslove školskog savjetnika obavljaju pedagozi, psiholozi socijalni radnici, socijalni pedagozi i defektolozi (Regojević, 2014). Istraživanjem je obuhvaćeno 113 školskih savjetnika, zaposlenih u slovenskim osnovnim i srednjim školama (od toga 41 pedagog, 19 socijalnih pedagoga, 31 psiholog, 22 socijalna radnika). Anketni upitnik je podijeljen u dva dijela. Prvi dio se odnosio na sve ispitanike, i prema dobivenim podacima 94,7% ispitanih je izjavilo da vidi potrebu za supervizijom u radu, 2,7% nema takvu potrebu i isto toliko je ispitanika je bilo neodlučno. Od ukupnog broja ispitanih, njih 47,8% je nekad sudjelovalo u superviziji, a 52,2% nema nikakvo iskustvo supervizije, što je za Regojević (2014), očekivani rezultat, jer smatra kako postoji više razloga, a prvenstveno financijskih, zašto supervizija još uvijek nije dominantan oblik

podrške profesionalcima. Drugi dio upitnika bio je namijenjen ispitanicima koji su uključeni u superviziju ili su prije sudjelovali u njoj. Na pitanje o obliku supervizije ispitanici su najviše sudjelovali u grupnoj superviziji, njih 75,4%, zatim na interviziji 31,6%, i samo poneki imaju iskustvo individualne supervizije, tj. njih 8,8%, te timske supervizije 14,0%. Ne iznenađuje, navodi Ragojević (2014), da se češće koristi grupna supervizija nego individualna, jer je isplativije. Međutim, ono što smatra neobičnim je mali postotak onih koji koriste interviziju kao način stručne podrške, budući da je besplatna, ne zahtijeva stručnjake izvana. Razlog tome vidi u nedovoljnoj profesionalnoj povezanosti unutar školskih kolektiva. O iskustvima sa supervizijom, ispitanicima su postavljena otvorena pitanja. Odgovore je Ragojević (2014) podijelila u šest kategorija. Jedna kategorija su oni koji su superviziju doživjeli kao osobni i profesionalni rast (24,6%), zatim kao poboljšanje vlastitog rada zahvaljujući refleksiji (23,3%), kao podršku i ideje za daljnji rad (21,9%), kao mjesto razmjene mišljenja i iskustava (11,0%), kao rješavanje aktualnih problema (9,6%), te kao psihičko rasterećenje i smanjenje stresa (9,6%). Na pitanja o stavovima o superviziji, je odgovorilo 57 ispitanika (tj. 50,4%). Ispitanici se u visokom postotku slažu ili u potpunosti slažu s ponuđenim tvrdnjama (preko 90%) da supervizija djeluje motivirajuće za daljnji rad, da je dobrovoljna uključenost, stimulirajuća atmosfera u grupi i uključenost svih članova važan dio supervizijskog rada, da supervizija omogućava iznošenje profesionalnih problema i dobivanje povratnih informacija o vlastitom djelovanju, omogućava nove spoznaje za daljnje djelovanje, rasvjetljava probleme koji su profesionalcu djelovali nerješivo te pruža mogućnost refleksije o vlastitom radu, profesionalni rast i razvoj kompetentnosti, slažu se i da je konfrontacija koristan način suočavanja a ne supervizorova kritika. Jedino na tvrdnju da supervizija poboljšava komunikacijske vještine, postotak slaganja je 87,8%. Nije zabilježeno nijedno potpuno neslaganje s ponuđenim tvrdnjama. Slijedom dobivenih rezultata, Ragojević (2014) zaključuje kako školski savjetnici imaju pozitivna iskustva sa supervizijom i procjenjuju je kao koristan način rada. Što se tiče namjere za uključivanje u superviziju u budućnosti, 31,9% od ukupnog broja ispitanika namjerava se uključiti u superviziju ili interviziju u budućnosti. To su oni koji smatraju kako im pomaže u poboljšanju kvalitete rada i života, te za bolje razumijevanje problema i emocionalno rasterećenje. Postotak onih koji nemaju namjeru uključivati se u superviziju je tek 3,5%, i smatraju da im takva vrsta pomoći nije potrebna, i jer si financijski ne mogu priuštiti.

Rupar (2014) je provela istraživanje u dvije skupine osnovnoškolskih učitelja u Sloveniji. Jednu grupu je činilo 75 učitelja koji su bili sudionici u superviziji, i druga usporedna grupa

od 69 učitelja koji nisu imali takvo iskustvo. Istraživanjem je htjela dobiti odgovore na pitanja dali i kako sudjelovanje u superviziji povećava svijest učitelja o ulozi i odgovornosti za postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva; doprinosi refleksivnosti u profesionalnom radu; povećava emocionalne kompetencije učitelja; te kako utječe na suočavanje sa stresnim situacijama u profesionalnom radu. Prema rezultatima koje je dobila, oni koji su sudjelovali u superviziji veću važnost pridaju cjelokupnom razvoju učenika. Zasluge za uspostavljanje poticajnog radnog okruženja pripisuju sebi za razliku od onih koji nisu sudjelovali u superviziji koji u većoj mjeri dobru radnu klimu pripisuju vanjskim faktorima kao što je suradnja s roditeljima, predznanja učenika. Po tome Rupar (2014) zaključuje kako oni koji su sudjelovali u superviziji više promišljaju o vlastitoj odgovornosti i odgovornosti drugih u odgojno-obrazovnom procesu. Istraživanjem je također, potvrdila kako prisustvovanje superviziji značajno povećava refleksivnost učitelja, s tim da pod refleksivnosti podrazumijeva otvorenost na učenje o sebi i stjecanje novih iskustava, te spremnost za spoznavanje vlastitih misli i emocija. U dijelu u kojem je istraživala emocionalne kompetencije, pokazalo se da oni koji su sudjelovali na superviziji pokazuju bolje rezultate samo u dijelu koji se odnosi na sposobnost izražavanja emocija, a u dijelovima koji s obuhvaćaju percepciju, poznavanje i razumijevanje emocija, te kontrolu emocija nema značajne razlike u odnosu na one koji nisu bili uključeni u procesu supervizije. Hipoteza da sudionici supervizije u većoj mjeri koriste aktivne i direktne metode suočavanja sa stresom, se pokazala netočnom. Pokazalo se kako drugi čimbenici utječu na način nošenja sa stresnim situacijama. Rupar (2014) je istraživanjem zaključila kako u nekim dimenzijama je postoji statistički značajan pomak ka većoj profesionalnosti učitelja koji su bili uključeni u superviziju, te u načinima razmišljanja i reagiranja.

7. PRIJEDLOG SMJERNICA ZA PREDSTAVLJANJE SUPERVIZIJE NASTAVNICIMA KAO SPECIFIČNOG OBLIKA PODRŠKE

Već je bilo riječi o prednostima i dobrobiti koju nastavnici mogu imati primjenom supervizije u stručnom usavršavanju, međutim, bitna sastavnica je spremnost i otvorenost za supervizijski način rada na sebi i svojim kompetencijama. Kusturin (2007) navodi čitav niz mogućih razloga za neprihvatanje i otpor prema superviziji kao drugačijem pristupu u stručnom usavršavanju, od nespremnosti da se pred kolegama razgovara o emocijama, poremećenih odnosa u kolektivu, do mišljenja da je supervizija nadzor a ne pomoć. Autorica smatra da u Republici Hrvatskoj supervizija ima dobro postavljene temelje za razvoj i uvođenje u druge

sustave, osim sustava socijalne skrbi, ali treba raditi na njezinoj promidžbi i informiranju profesionalaca.

Supervizija u odgojno-obrazovnom sustavu je prilično nov pojam. Iako neki nastavnici imaju iskustva, ona su sporadična. Istraživanja su pokazala kako većina onih koji su sudjelovali u superviziji je procjenjuju kao poželjnu i korisnu metodu, a značajan je broj i onih koji bi se rado ponovo uključili kada bi imali mogućnosti. Međutim, radi se o ograničenom broju nastavnika koji su imali to iskustvo, ako usporedimo s ukupnom nastavničkom populacijom. Kada bi nadležno ministarstvo ili agencija i osigurali nastavnicima supervizora i omogućili sudjelovanje u supervizijskim grupama, potrebno ju je prezentirati onima koji nemaju potpunu informaciju ili nisu uopće upoznati s onim na koji način supervizija funkcionira i čemu služi.

Jedno od pitanja je i osiguravanje troškova supervizije, tj. supervizora. Ako bi se ugledali na sustav socijalne skrbi u kojem je *Zakonom o socijalnoj skrbi* (NN 157/13, čl.128) regulirano kako centar za socijalnu skrb organizira i provodi superviziju svojih stručnih radnika, u sustavu odgoja i obrazovanja troškove bi omogućilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja koje inače pokriva troškove stručnih usavršavanja nastavnika.

U nastavku slijede smjernice za prezentiranje supervizije nastavnicima, svrha kojih je informiranje nastavnika o onome što supervizija jest i koje su njezini doprinosi za razvoj kompetencija i profesionalno djelovanje.

1. Što je supervizija?

Unatoč pozitivnim povratnim informacijama i velikoj opredijeljenosti za superviziju kao korisnu i poželjnu metodu u stručnom usavršavanju nastavnika, još uvijek je nedovoljno prisutna. U sustavu odgoja i obrazovanja, supervizija se pojavljuje tek kao entuzijastični pokušaj pojedinaca da je populariziraju među nastavnicima. Kako nije prepoznata od strane zakonodavaca tek neki nastavnici imaju tu sreću da iskušaju ovakav način stručnog usavršavanja.

Da bi se nastavnici odlučili za superviziju potrebna je dobra informiranost. Informiranje o tome na koji način se organizira, kojim temama se bavi, kako doprinosi profesionalnom radu bitno je za njezino prihvaćanje.

Osim informiranja nastavnika potrebno je upoznati i pridobiti rukovoditelje odgojno-obrazovnih ustanova, jer o njima velikim dijelom ovisi usmjerenost nastavnika i mogućnost za uključivanje u supervizijski proces.

2. Čemu služi supervizija?

Kada je riječ o nečem novom, često postavljana pitanja su – čemu to služi ili što će to meni? Bilo je riječi o funkcijama supervizije. Može li inicijalno obrazovanje pripremiti nastavnika za sve situacije s kojima se susreće u radu?

Sama činjenica kako tehnološke promjene zahtijevaju brzu prilagodbu društva u kojem živimo znači da se i od odgojno-obrazovnog sustava očekuje praćenje trendova modernog vremena. Ta uvremenjenost sustava zahtijeva od nastavnika stalno praćenje zbivanja kako u matičnoj znanosti, tako i u razvoju tehnologije, zahtjevima tržišta i očekivanjima društva. Drugim riječima, teško je predvidjeti što će se događati, ne samo u dalekoj budućnosti, nego možda već sutra. Sposobnost prilagodbe vrlo je bitna osobina nastavnika koja mu je potrebna kako bi se mogao nositi sa svim izazovima.

Ono što najčešće izostaje jest psihička podrška nastavnicima. Supervizija je mjesto gdje nastavnik može analizirati svoje dileme, nedoumice i frustracije, dobiti podršku okoline za ono što radi, razmijeniti iskustva s kolegama, dobiti nove ideje i iznijeti svoja osjećanja vezana za određene situacije bez osude okoline.

3. Kome je namijenjena?

Tko može imati koristi od supervizije i pod kojim uvjetima se može uključiti? Svi stručnjaci čiji posao uključuje neposredan rad s drugim ljudima bi trebali imati omogućenu superviziju. Rad s ljudima zahtijeva uspostavljanje odnosa s drugim osobama, prihvatanje i uvažavanje drugih i često suočavanje sa frustrirajućom i stresnom situacijom. Supervizija je namijenjena svima koji svoj profesionalni vijek provode pomažući drugima. Međutim, onaj tko se odluči usavršavati na ovakav način, mora biti spreman kritički sagledavati svoje profesionalne postupke, analizirati ih iz različitih kutova, te ukoliko se uključuje u grupnu superviziju, biti otvoren za povratne komentare drugih supervizanata, spreman na otvoreni dijalog i izlaganje u grupi. Ukoliko se netko ne osjeća dovoljno podržan za izlaganje pred grupom, dostupni su i drugi oblici supervizije, poput individualne koja omogućuje intimniju razmjenu i rješavanje profesionalnih izazova samo sa supervizorom.

4. Po čemu se razlikuje supervizija od klasičnog stručnog usavršavanja?

Supervizija je proces koji zahtijeva vrijeme i kontinuitet, za razliku od stručnih usavršavanja koja se organiziraju na jednodnevnoj ili dvodnevnoj bazi i koja time završavaju. Klasična usavršavanja uglavnom imaju zadanu temu ili područje iz kojeg se dovode stručnjaci koji informiraju o promjenama i novinama u području iz kojeg dolaze i to se prihvaća kao činjenica. Supervizija je dijalog, temu donosi nastavnik, tj. supervizant i ona je materijal za učenje cijele grupe. Supervizor je na neki način moderator koji upravlja procesom, ne daje gotova rješenja, nego pomaže supervizantu da sam dođe do novih uvida. Dinamika supervizijskog rada dio je supervizijskog procesa i dogovara se sa supervizorom ovisno o problematici i potrebama sudionika.

5. Što nastavnici dobijaju supervizijom?

Istražujući stavove i iskustva sa supervizijom Pregrad i Krivičić Jedrejčić (2012), su kao vodeće odgovore na pitanja o motivaciji za uključivanje u superviziju dobijale prvenstveno osobni rast i razvoj, te unapređivanje profesionalnih vještina i razmjena iskustava. Najčešće teme koje su supervizanti donosili u superviziju, prema ovom istraživanju, su se odnosile na međusobne odnose u kolektivu, zatim odnose s roditeljima, i odnose s učenicima.

Saznanje da i drugi nastavnici imaju na dileme i probleme u svakodnevnom radu, da nemaju uvijek najbolje rješenje za svaku situaciju, da ponekad donose loše odluke može biti vrlo podržavajuće i ohrabrujuće.

6. Što učimo iz supervizije?

Uljuljanost u svakodnevnu rutinu stvara osjećaj da se stvari događaju upravo onako kako se trebaju događati, da je to jedini i najispravniji način rada i čemu mijenjati nešto što ide. Ili s druge strane da sve i onako ide u krivom smjeru i da se tu ništa ne može promijeniti.

Supervizija „otvara prozor“ u novu perspektivu. Nastavnici imaju priliku biti u poziciji učenika, doživjeti drugačiji način učenja i koristiti ga u vlastitoj nastavi.

Brajša (1995) govori o reflektirajućem nastavniku, pa onda nabraja kakav bi on trebao biti, kako izgleda nastava i komunikacija u kojoj nastavnik reflektira. Međutim, postavlja se pitanje može li se vještina refleksije naučiti čitajući tekst iz udžbenika. U superviziji nastavnik ima priliku vidjeti i iskušati što znači biti reflektirajući praktičar, i u sigurnim uvjetima vježbati takav način komuniciranja kako bi ga mogao upotrijebiti u svom svakodnevnom

radu. Cajvert (2001, str.25) je to sažela na način da „supervizor i supervizijska situacija postaju modeli za način na koji je moguće ostvariti dijalog“.

Osim toga, supervizija zahtijeva od svih sudionika fokusiranost i aktivno slušanje, davanje povratnih poruka koje su pravovremene i jasne, a to su ujedno i vještine koje se zahtijevaju od nastavnika i koje utječu na kvalitetu nastave i odnosa općenito.

Supervizijske grupe su grupe koje imaju svoj život i svoju dinamiku, upravo zbog kontinuiteta kojeg zahtijeva supervizija, i zato se može usporediti sa životom razreda kao specifične i relativno trajne grupe. Iskustvo bivanja u grupi koja podsjeća na razrednu grupu daje nastavniku mogućnost učenja iz vlastitog iskustva kako upravljati grupnim procesom i grupom kao takvom.

Sudjelujući u procesu stvaranja suradnog odnosa u superviziji, nastavnik uči uspostavljati kvalitetan odnos i pozitivnu razrednu klimu.

7. Zablude i otpori superviziji?

Nedovoljna informiranost uvijek ostavlja prostor za stvaranje predrasuda i pogrešnih mišljenja. Već je bilo riječi o tome kako je važno nastavnike detaljno informirati o tome što supervizija jest, i otkloniti eventualne predrasude o tome što ona nije.

Sam pojam supervizija, upućuje na nadzor i kontrolu. To može biti prva prepreka koju treba otkloniti u predstavljanju supervizije kao modela stručnog usavršavanja. U tom kontekstu, supervizor može biti doživljen kao nadređeni, još jedna osoba koja će govoriti što i kako treba raditi i procjenjivati uspješnost obavljenog. Bezić (2007) upozorava kako posao supervizora nije procjenjivanje ili kritiziranje. Stoga, prilikom odabira supervizora treba voditi računa o dvostrukim ulogama te da supervizor ne bude netko od savjetnika AZOO, čiji redovni posao je nadzora rada nastavnika koje supervizira.

Supervizija je jednako potrebna i nastavnicima početnicima kao i iskusnim profesionalcima. Razvijanje kompetencija potrebnih za rad s ljudima je cjeloživotni proces.

Otpor prema superviziji može biti rezultat narušenih međuljudskih odnosa, ako su sudionici iz istog kolektiva, ako se i odluče na sudjelovanje u superviziji to svakako utječe na dinamiku grupe, ističe Kusturin (2007). Nadalje navodi, ometajuće može biti i nespремnost na otvoreni razgovor o emocijama i vlastitim neuspjesima pred kolegama. Stoga, prilikom formiranja

grupe treba uzeti u obzir homogenost tj. heterogenost grupe s obzirom na dob, radno iskustvo, iskustvo sa supervizijom, motivaciju, cilj, potrebe i sl. Zatim, voditi računa o sastavu grupe, tj. postoji li među članovima grupe odnos nadređenosti i podređenosti, postoje li rodbinski odnosi, aktualni prijateljski i suradnički odnosi ili od prije, kao i između člana grupe i supervizora.

8. Kako nastavnicima približiti smjernice?

Prezentiranje smjernica za rad u superviziji izuzetno je važno kako bi se oni koji nisu imali iskustvo supevizije odvažili okušati u ovakvom načinu rada. Supervizija kao način profesionalnog razvoja može biti jedna od tema uobičajenih stručnih usavršavanja nastavnika. Pružanje informacija o superviziji kao načinu rada i motivirajući razgovor o ovoj temi je poželjan način ohrabriranja nastavnika i sigurno učinkovitije od uvjeravanja i nagovaranja na sudjelovanje.

8. ZAKLJUČAK

Namjera ovog preglednog rada je bila istražiti oblike stručnih usavršavanja nastavnika, analizirajući zakone i pravilnike, te strategije i druge referentne dokumente koje se bave tom problematikom. Posebna pažnja posvećena je upravo stručnom usavršavanju nastavnika, njihovom unapređenju rada kroz razvoj kompetencija za praćenje trendova u obrazovanju. Nastavnik kao bitan čimbenik kvalitetne nastave, svojim radom utječe na učenike i podpomaže njihovo postignuće te time posredno utječe na razvoj i napredak društva u cjelini.

U Republici Hrvatskoj, podrška nastavnicima organizirana je u obliku nadzora stručnih savjetnika iz ASOO i mentorstva u početničkoj fazi profesionalnog rada. Kroz razvojne strategije vidljiva je briga za profesionalno unapređenje nastavnika kao činitelja kvalitetne nastave, a osobita je fokusiranost na praćenje trendova u razvoju tehnologije i usklađivanja nastavnog procesa sa tehnološkim i tržišnim zahtjevima. Prikazana istraživanja pokazuju, kako postoji velik interes i potreba nastavnika za razvijanjem i unapređenjem vlastitih kompetencija. Nadležno ministarstvo ulaže velike napore u izradu materijala za razvijanje mreže tehničke podrške za unapređenje nastave i stručnog usavršavanja nastavnika, osobito u vremenu zdravstvene krize kada je dominantna *online* nastava. Međutim, ovi promijenjeni zahtjevi koji se stavljaju pred nastavnike 21. stoljeća, zahtijevaju posebnu brigu o očuvanju njihovog mentalnog zdravlja, kojoj još uvijek nije posvećeno dovoljno pažnje.

Nastavnici koji su iskušali rad u supervizijskim grupama, u visokim postotcima je ocjenjuju kao korisnu metodu rada i kao poželjan način za razvijanje osobnih i profesionalnih kompetencija. Procjena nastavnika da im je među najkorisnijim načinima učenja i razvijanja kompetencija, neformalna razmjena iskustava s kolegama, ostavlja prostor za superviziju koja kao metodu učenja koristi vlastito iskustvo na strukturiran i organiziran način. Supervizorovim vođenjem i usmjeravanjem kroz refleksiju, analiziranje, apstraktno razmišljanje i osmišljavanje novih strategija, doživljeno iskustvo postaje materijal za učenje. Primjena supervizije uz dosadašnji način stručnog usavršavanja, nastavnicima bi donijela mogućnost razmjene iskustava s drugim kolegama, učenje iz vlastitih i tuđih primjera, te sagledavanje konkretnih problema iz različitih pozicija. Osim toga, s obzirom na način učenja odraslih, za razliku od onog djece i adolescenata, metode koje se koriste u superviziji su primjerenije i učinkovitije.

Manji je broj nastavnika koji su imali priliku sudjelovati u superviziji i nakon tog iskustva dosta nisko procjenjuju potrebu za njom. Razlozi tome mogu biti višestruki, od straha i srama od izlaganja do doživljenog negativnog iskustva na superviziji.

Ciljanu skupinu čine nastavnici koji nikada nisu bili uključeni u proces supervizije i oni koji su nedovoljno informirani o tome što točno supervizija jest. Smjericama bi se nastavnicima detaljnije približili načini rada u superviziji, njezin doprinos za razvoj osobnih i profesionalnih kompetencija, te uklonile eventualne predrasude i dileme. Uvođenjem u odgojno-obrazovni sustav od strane nadležnih institucija kao jednom od opcija stručnog usavršavanja, učinilo bi je pristupačnijom i ostavilo mogućnost izbora nastavnicima kao metodu prevencije profesionalnog stresa i sagorijevanja na poslu.

9. LITERATURA

1. Ajduković, M. (1997) *Grupni pristup u psihosocijalnom radu*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć.
2. Ajduković, M. (2004) *Određenje grupne supervizije*. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 121-153.
3. Ajduković, M. (2004a) *Vođenje supervizijske grupe*. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 179-208.
4. Ajduković, M. (2012) *Vještine interpersonalne komunikacije*. U: Žižak, A.; Vizek Vidović, V. & Ajduković, M. *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu Edukacijko-rehabilitacijski fakultet, 93-146.
5. Ajduković, M. (2012a) *Dijaloški i profesionalni razgovor*. U: Žižak, A.; Vizek Vidović, V. & Ajduković, M. *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu Edukacijko-rehabilitacijski fakultet, 147-182.
6. Ajduković, M. (2020) *Supervizija „na daljinu“ u vrijeme COVID-19 krize: hrvatska perspektiva*. Ljetopis socijalnog rada, 27(1), 7-30.
7. Ajduković, M. (2020a) *Razvoj modela metode supervizije u području skrbi za djecu*. Ljetopis socijalnog rada, 27 (3), 381-414.
8. Ajduković, M. & Ajduković, D. (2004) *Model evaluacije i učinci projekta uvođenja supervizije u sustav socijalne skrbi*. Ljetopis socijalnog rada, 11(1), 5-42.
9. Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (2001) *Supervizija psihosocijalnog rada kao specifični oblik profesionalnog razvoja stručnjaka u sustavu socijalne skrbi*. Ljetopis socijalnog rada, 8(2), 195-214.
10. Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (2004) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 13-38.
11. Ajduković, M.; Hudina, B. & Jovanović, N. (1995) *Značenje supervizije u profesionalnom razvoju socijalnih radnika*. Ljetopis socijalnog rada, 2(1), 179-189.
12. Ajduković, M. (1996) *Profesionalna pomoć pomagačima*. U: Ajduković, M. & Ajduković, D. (ur.) *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 77-99.
13. Ajduković, M. (1996a) *Sindrom sagorijevanja na poslu*. U: Ajduković, M. & Ajduković, D. (ur.) *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 21-27.

14. Ajduković, D. (1996b) Izvori profesionalnog stresa i sagorijevanja pomagača. U: Ajduković, M. & Ajduković, D. (ur.) *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 28-37.
15. Ajduković, M.; Cajvert, L.; Judy, M.; Knopf, W.; Kuhn, H.; Madai, K. & Voogd, M. (2015) *ECVision. Europski pojmovnik supervizije i coachinga*. Beč, Die Wiener Volkshochschulen. Posjećeno na 2.7.2021. na mrežnoj stranici https://anse.eu/wp-content/uploads/2017/01/ECVision_Glossary-HR.pdf
16. Ajduković, M. & Kožljan, P. (2020) *Metodska supervizija u zaštiti dobrobiti djece – prezentacija*. Posjećeno 15.10.2020. na mrežnoj stranici <http://www.hdsor.hr/?p=624>
17. Albrahim, F. A. (2020) *Online Teaching Skills and Competencies*. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 19(1), 9-20.
18. Ambruš Kiš, R.; Cimperman, R.; Fajdetić, M.; Kazija, M.; Listeš, S.; Marunčić, S.; Miletić, L.; Milić, V.; Ništ, M.; Ozorlić Dominić, R.; Petljak Jakunić, B.; Požnjak Malobabić, A.; Skelac, M. & Vidović, T. (2009) *Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju*. Zagreb, Agencija za odgoj i obrazovanje.
19. Andrilović, V. (1976) *Kako odrastao čovjek uči*. Zagreb, Školska knjiga.
20. Andrilović, V. (1985) *Karakteristike učenja odraslih*. U: Andrilović, V.; Matijević, M.; Pastuović, N.; Pongrac, S.; Špan, M. *Andragogija*. Zagreb, Školska knjiga, 117-141.
21. Anić, V. & Goldstein, I. (2000) *Riječnik stranih riječi*. Zagreb, Novi liber.
22. Antić, S. (2000) *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
23. Ash, E. (2004) *Supervision – Taking Account of Feelings*. U: Pritchard, J. (ur.) *Good Practice in Supervision*. London, Jessica Kingsley Publishers, 20-30.
24. Bandjur, V. & Maksimović, J. (2013) *The Teacher – A Reflective Reasearcher of the Teaching Practice*. Croatian Journal of Education, 15(3), 99-124.
25. Banek Zorica, M. (2014) *E-učenje temeljeno na objektima učenja*. U: Lasić-Lazić, J. (ur.) *Informacijska tehnologija u obrazovanju*. Zagreb, Zavod za informacijske studije, 33-58.
26. Beljanski, M. (2012) *Supervizija u školi - Put razvoja lične i profesionalne kompetencije*. Pedagoška stvarnost, LVIII(3), 415-421.
27. Beljanski, M. (2016) *Supervizija ili o ličnom i profesionalnom usavršavanju odraslih*. Andragoške studije, 1, 129-142.
28. Bernard, J. & Goodyear, R.K. (2009) *Fundaments of clinical supervision*. Upper Saddle River, NJ: Pearson

29. Bezić, I. (2004) *Timska supervizija*. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 281-301.
30. Bezić, I. (2007) *Supervizija kao način razvijanja samopouzdanja i sposobnosti podnošenja konfrontacije*. Ljetopis socijalnog rada, 14(2), 443-452.
31. Bezić, K. & Strugar, V. (1998) *Učitelj za treće tisućljeće*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
32. Biesta, G. (2012) *Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher*. Phenomenology & Practice, 6(2), 35–49.
33. Bokulić, Z. (2002) *Supervizija – put k uspješnoj praksi u razredu*. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 4(1), 115-124.
34. Bokulić, Z. (2002a) *Nije moda, nego pedagoška potreba*. Školske novine, br. 1-2.
35. Bokulić, Z. (2003) *Supervizija i njezino uvođenje u hrvatski školski sustav*. U: Vrgoč, H. (ur.) *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 444-450.
36. Borko, H. (2004) *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*. Educational Researcher, 33(8), 3-15.
37. Boud, D. (2009) *Relocating reflection in the context of practice*. U: H., Frost, N., Kilminster, S. and Zukas, M. (eds). *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning*. London, Routledge, 25-36.
38. Bourn, D. (2015) *Teachers as agents of social change*. International Journal of Development Education and Global Learning, 7(3), 63-77.
39. Brajković, L. (2006) *Stres i posljedice stresa na zdravlje pomagačkih struka*. Hrvatski časopis za javno zdravstvo, 2(8). Posjećeno 10.7.2021. na mrežnoj stranici [file:///C:/Users/Valentina/Downloads/1948-%23%23default.genres.article%23%23-7333-1-10-20160212%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Valentina/Downloads/1948-%23%23default.genres.article%23%23-7333-1-10-20160212%20(1).pdf)
40. Brajša, P. (1995) *Sedam tajni uspješne škole*. Zagreb, Školske novine.
41. Cajvert, Lj. (2001) *Kreativni prostor terapeuta*. Sarajevo, Svjetlost.
42. Cajver, Lj. (2004) *Prvi susret i dogovor o radu*. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 155-177.
43. Cicak, M. (2011) *Etička pravila u superviziji*. Ljetopis socijalnog rada, 18(2), 185-216.
44. Corey, M. S.; Corey, G. & Corey, C. (2016) *Groups: Process and Practice*. Cengage Learning, Boston.
45. Cicak, M. & Urbanc, K. (2020) *Role of ethics in creating supervision a safe place*. ANSE Journal of Supervision, 4(2), 6-13.

46. Cindrić, M. (1995) *Profesija učitelja u svijetu i u Hrvatskoj*. Zagreb, Persona.
47. Cota Bekavac, M.; Grozdanić, V. & Benge Kleitzien, S. (2005) *Suradničko i iskustveno učenje*. Zagreb, Forum za slobodu odgoja.
48. Čačinović Vogrinčić, G. & Mešl, N. (2007) *Uspostavljanje suradnog odnosa u socijalnom radu*. U: Čačinović Vogrinčić, G.; Kobal, L.; Mešl, N. & Možina, M. *Uspostavljanje suradnog odnosa i osobnog kontakta u socijalnom radu*. Zagreb, Biblioteka socijalnog rada, 3-49.
49. Day, C. (2012) *New Lives of Teachers*. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7-26.
50. Delors, J. (et al.) (1998) *Učenje: blago u nama: izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb, Educa.
51. Diković, M. & Plavšić, M. (2019) *Vrijednosti obrazovanja i nastavnički identitet iz učeničke, roditeljske i nastavničke perspektive*. *Metodički ogledi*, 26(1), 7-31.
52. Domović, V.; Martinko, J. & Jurčec, L. (2010) *Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu*. *Napredak* 151(3-4), 350-396.
53. Dumančić, M. (2017) *Mobilne tehnologije u obrazovanju*. U: Matijević, M. (ur.) *Nastava i škola za net-generacije*. Zagreb, Sveučilište i Zagrebu Učiteljski fakultet, 115-143.
54. Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2005) *On Making Determinations of Quality in Teaching*. *Teachers College Record* 107(1), 186–213.
55. Foulger, T. S.; Graziano, K. J.; Schmidt-Crawford, D. A. & Slykhuis, D. A. (2020) *Throw Me a Lifeline: A Professional Development Program for Teacher Educators Managing the Demands from the Rapid Transition to Online Teaching*. U: Ferdig, R.E.; Baumgartner, E.; Hartshorne, R.; Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (Eds.) *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Publisher: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 517-520. Posjećeno 30.7.2021. na mrežnoj stranici <https://www.researchgate.net/publication/341804565>
56. Fullan, M. (2011) *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Centre for Strategic Education, Seminar Series 204, Victoria: Centre for Strategic Education.
57. Gilbert, M. C. & Evans, K. (2008) *Psihoterapijska supervizija – integrativni odnosni pristup psihoterapijskoj superviziji*. Zagreb, Medicinska naklada.
58. Glasser, W. (2005) *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb, Educa.
59. Guskey, T. R. (2002) *Professional Development and Teacher Change*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.

60. Hattie, J. (2003) *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Posjećeno 26.6.2021. na mrežnoj stranici http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
61. Hattie, J. A.C. (2009) *Visible Learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London and New York, Routledge.
62. Hawkins, P. & Shohet, R. (1989) *Supervision in the Helping Professions. An individual, group and organizational approach*. Milton Keynes: Open University Press 43.
63. Jan, H. (2017) *Teacher of 21st Century: Characteristic and Development*. Research on Humanities and Social Sciences 7(9), 50-54. Posjećeno 1.12.2019. na mrežnoj stranici https://www.academia.edu/36493391/Teacher_of_21_st_Century_Characteristics_and_Development
64. Jensen, E. (2003) *Super nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb, Educa.
65. Jurčić, M. (2012) *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb, Recedo.
66. Kadushin, A. & Harkness, D. (2002) *Supervision in social work (4th Ed.)*. New York, Columbia University Press
67. Kaiser, T. L. (1997) *Supervisory Relationships: Exploring the Human Element*. Pacific Grove, Brooks/Cole.
68. Kobolt, A. (1999) *Prispevek supervizije k kvaliteti pedagoškoga dela*. U: Rosić, V. (ur) *Zbornik radova – Nastavnik, čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, 68-77.
69. Koch, L. (2008) *Nichtquantifizierbare Lehrereigenschaften*. *Odgojne znanosti*, 10(1), 23-38.
70. Kolb, D. (2015) *Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey, Pearson Education.
71. Koludrović, M. (2018) *Problemsko učenje u obrazovanju odraslih*. U: Rajić, V. & Kušić, S. (ur.) *Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih*. Zbornik radova 8. Međunarodne konferencije o obrazovanju odraslih održane u Zagrebu 30.XI-2.XII.2018., 104-111.
72. Koludrović, M.; Jukić, T. & Reić Ercegovac, I. (2009) *Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika*. *Život i škola*, 55(22), 235-249.
73. Kulić, R. & Despotović, R. (2005) *Uvod u andragogiju*. Beograd, Svet knjige.

74. Kusturin, S. (2007) *Supervizija – oblik podrške profesionalcima*. *Metodički ogledi*, 14(1), 37-48.
75. Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb, Educa.
76. Madalinska-Michalak, J. (2015) *Developing Emotional Competence for Teaching*. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 71-97.
77. Maras, N. (2017) *Kvaliteta suradnje, temeljne psihološke potrebe i dobrobit učitelja*. U: Matijević, M. *Nastava i škola za net-generacije*. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, 277-314.
78. Matić, V. (2011) *Razvoj odnosa u superviziji psihosocijalnog rada*. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 217-244.
79. Matijević, M. (2016) *Medijski odgoj*. U: Matijević, M.; Bilić, V. & Opić, S. *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb, Školska knjiga, 288-303.
80. Matijević, M. & Opić, S. (2016) *Učiti iz povijesti pedagogije*. U: Matijević, M.; Bilić, V. & Opić, S. *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb, Školska knjiga, 32-69.
81. Meyer, H. (2005) *Što je dobra nastava?* Zagreb, Erudita.
82. Mrkonjić, A. (1999) *Umijeće – sastavnica kvalitetnog nastavnika*. U: Rosić, V. (ur) *Zbornik radova – Nastavnik, čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, 267-272.
83. Nemes, E. (2019) *The development of a supervisor training programme in Budapest*. *ANSE Journal of Supervision*, 3(1), 35-39.
84. Ozorlić Dominić, R. & Skelac, M. (2011) *Uvođenje integrativne supervizije u hrvatski sustav odgoja i obrazovanja*. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(2), 415-423.
85. Palekčić, M. (2005) *Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika*. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 209-233.
86. Pantić, Z. (2004) *Povijesni pregled razvoja supervizije*. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 40-57.
87. Pastuović, N. (1985) *Humanistički ciljevi obrazovanja i odgoja odraslih*. U: Andrić, V.; Matijević, M.; Pastuović, N.; Pongrac, S. & Špan, M. *Andragogija*. Zagreb, Školska knjiga, 57-69.
88. Pastuović, N. (2010) *Odgoj odraslih*. *Andragoški glasnik*, 14(1), 7-20.
89. Pastuović, N. (2012) *Obrazovanje i razvoj*. Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj.

90. Pastuović, N. (2018) *Učenje odraslih*. U: Pastuović, N. & Žiljak, T. (ur.) *Obrazovanje odraslih – teorijske osnove i praksa*. Zagreb, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Pučko otvoreno učilište Zagreb, 117-137.
91. Petrović, I. (2015) *Supervizija kao metoda razvijanja profesionalnog identiteta učitelja i nastavnika vjeronauka* (Specijalistički rad). Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
92. Pivac, J. (2009) *Izazovi školi*. Zagreb, Školska knjiga.
93. Poljak, S. (2003) *Oblikovanje profesionalne identitete v procesu supervizije*. *Socialna pedagogika*, 7(1), 71-82.
94. Polovina, N. (2009) *Model za analizu sustava implementacije supervizije u sektoru obrazovanja i socijalne zaštite društava u tranziciji*. U: Ajduković, M. (ur.) *Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 101-157.
95. Praper, P. (2017) *Tehnike, faze i procesi supervizije*. *Psihoterapija*, 31(2), 125-139.
96. Pregrad, J. (2004) *Primjena metafore, kreativnih i ekspresivnih tehnika u superviziji*. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 209-252.
97. Pregrad, J. (2007) *Iskustva i izazovi uvođenja supervizije u sustav prosvjete*. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), 311-337.
98. Pregrad, J. & Krivičić Jedrejčić, A. (2012) *Iskustva u primjeni supervizije u sustavu odgoja i obrazovanja iz perspektive supervizanata i supervizora*. Opatija, rad izložen na 3. hrvatskoj konferenciji o superviziji.
99. Radeka, I. (2007) *Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju*. *Pedagogijska istraživanja* 4(2), 283-291.
100. Radeka, I. & Sorić, I. (2005) *Model permanentnog usavršavanja nastavnika*. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 17-34.
101. Regojević, Lj. (2014) *Stališča šolskih svetovalnih delavcev o potrebah supervizije pri šolskem svetovalnem delu* (magistrsko delo). Maribor, Univerza v Mariboru Filozofska fakulteta Oddelek za pedagogiko.
102. Rosić, V. (1999) *Nastavnik čimbenik kvalitete odgoja i obrazovanja*. U: Rosić, V. (ur) *Zbornik radova – Nastavnik, čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci, 1-10.
103. Roskos, K.; Vukelich, C. & Risko, V. (2001) *Reflection and Learning to Teach Reading: A Critical Review of Literacy and General Teacher Education Studies*. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 595-635.

104. Roy, I.; Wieser, C.; Dhlamini, J. & Thomas, R. (2016) *Teacher professionalism and identity*. U: Wieser, C.; Roy, I.; Dhlamini, J. & Thomas, R. *Learn to teach: A handbook for Teaching Practice*, Oxford University Press, 16-31.
105. Rupar, B. (2014) *Razvoj poklicnih kompetenc učiteljev s pomočjo supervizije*. *Socialna pedagogika*, 3-4(18), 223-241.
106. Rupar, B. & Rupnik Vec, T. (2010) *Supervizija in organizacije*. U: Kobolt, A. (ur.) *Suprvizija in koučing*, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana, 111-150.
107. Sawdon, C. & Sawdon, D. (2004) *The Supervision Partnership*. U: Pritchard, J. (ur.) *Good Practice in Supervision*. London, Jessica Kingsley Publishers, 3-19.
108. Schlumpf, H. U. (2020) *The Art of Reflective Learning*. *ANSE Journal of Supervision*, 4(1), 7-14.
109. Seidel, T.; Sturmer, K.; Blomberg, G.; Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011) *Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others?* *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259-267.
110. Skelac, M. (2008) *Razvojno-integrativna supervizija u školi*. *Život i škola*, LIV(19), 169-174.
111. Skelac, M. (2019) *Supervizija kao oblik stručnog usavršavanja u sustavu odgoja i obrazovanja*. U: Zbornik radova: *Didaktički izazovi III: didaktička retrospektiva i perspektiva kamo i kako dalje?*, Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, 231-243
112. Staničić, S. (2007) *Kompetencije nastavnika*. U: *Školski priručnik 2007/2008*, Zagreb, Znamen, 178-187.
113. Štrkalj Ivezić, S.; Štimac Grbić, D. & Kušan Jukić, M. (ur.) (2020) *Zaštita mentalnog zdravlja u krizi: stres, tjeskoba, strah*. *Medix*, 26(141 Prilog 1), 3-50.
114. Tatschl, S. (2009) *Reflektiranje – ključna kompetencija u superviziji*. U: Ajduković, M. (ur.) *Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 49-66.
115. Thool, S. (2014) *Changing Role of Teacher in 21st Century*. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 1(4), 449-452. Posjećeno 4.12.2019. na mrežnoj stranici https://www.academia.edu/10388966/CHANGING_ROLE_OF_TEACHR_IN_21_ST_CENTURY

116. Trust, T. & Whalen, J. (2020) *Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic*. Journal of Technology and Teacher Education, 28(2), 189-199.
117. Urbanc, K. & Vlašić, T. (2021) *Dealing with new experiences: Online supervision in turbulent time*. ANSE Journal of Supervision, 5(1), 7-15.
118. Van Kessel, L. (1999) *Supervizija – neophodan doprinos kvaliteti profesionalnog postupanja primjer nizozemskog modela supervizije*. Ljetopis socijalnog rada, 6, 59-76.
119. Vizek Vidović, V. (1996) *Suočavanje sa stresom u radu*. U: Ajduković, M. & Ajduković, D. *Pomoć i samopomoć u skrbi za mentalno zdravlje pomagača*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 39-42.
120. Vizek Vidović, V. (2005) *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja*. U: Vizek Vidović, V. (ur.) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb, Institut za društvena istraživanja, 14-72.
121. Vizek Vidović, V. & Vlahović Štetić, V. (2007) *Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj*. Ljetopis socijalnog rada 14(2), 283-310.
122. Vizek Vidović, V.; Rijavec, M; Vlahović Štetić, V. & Miljković, D. (2003) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb, IEP-VERN.
123. Von Hentig, H. (1997) *Humana škola: škola mišljenja na nov način*. Zagreb, Educa.
124. Yeeles, K. (2004) *Etika u superviziji – međunarodna perspektiva*. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 77-118.
125. Zarevski, P. (2002) *Psihologija pamćenja i učenja*. Zagreb, Naklada slap.
126. Zuković, S.; Milutinović, J. & Slijepčević, S. (2016) *Supervizija u institucijama formalnog i neformalnog obrazovanja*. Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, XLI(2), 233-246.
127. Žic Grgat, B. (2004) *Odnos supervizije i nadzora*. U: Ajduković, M. & Cajvert, Lj. (ur.) *Supervizija u psihosocijalnom radu*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 59-76.
128. Žižak, A. (2012) *Komunikacija: definicija i obilježja*. U: Žižak, A.; Vizek Vidović, V. & Ajduković, M. *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu Edukacijko-rehabilitacijski fakultet, 17-54.
129. Žižak, A. (2012a) *Komunikacijske vještine*. U: Žižak, A.; Vizek Vidović, V. & Ajduković, M. *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu Edukacijko-rehabilitacijski fakultet, 77-91.

130. Žorga, S. (2009) *Specifičnosti procesa učenja u superviziji*. U: Ajduković, M. (ur.) *Refleksije o superviziji: međunarodna perspektiva*. Zagreb, Društvo za psihološku pomoć, 7-39.
131. Žužić, S. (2012) *Pedagoška supervizija*. Pazin, Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile.
132. *Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu* (2020). Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Posjećeno 2.10.2020. na mrežnoj stranici <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NastavaNaDaljinu//Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20nastave%20na%20daljinu%20-%20Model%20nastave%20na%20daljinu.pdf>
133. *Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjene potreba za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika* (2013). Zagreb, Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO). Posjećeno 18.1.2020. na mrežnoj stranici <https://www.nszssh.hr/pdf/ANALIZA%20POSTOJECEG%20AZOO%20SUSTAVA%20STRUCNOG%20USAVRSAVANJA%20NASTAVNIKA.pdf>
134. Arhiva stručnih skupova AZOO. Posjećeno 18.2.2020. na mrežnoj stranici <https://www.azoo.hr/index.php?view=events&id=100&p=4&ft=3&fv=integrativna%20supervizija%20u%20odgoju%20i%20obrazovanju&archive=-1>
135. Association of National Organisations for Supervision in Europe (ANSE) (2016) *ANSE Standards*. Posjećeno 26.9.2019. na mrežnoj stranici Association of National Organisations for Supervision in Europe: <http://www.anse.eu/about-anse/standards>
136. *Deklaracija o znanju; Hrvatska temeljena na znanju i primjeni znanja* (2004). Zagreb, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
137. *Etički kodeks* (2014). Zagreb, Hrvatsko društvo za superviziju i organizacijski razvoj (HDSOR). Posjećeno 24.10.2020. na mrežnoj stranici <http://www.hdsor.hr/?p=325>
138. European Commission (2012) *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes, Commission Staff Working Document*. Posjećeno 2.1.2020. na mrežnoj stranici <http://eose.org/wp-content/uploads/2014/03/Supporting-the-Teaching-Professions-for-Better-Learning-Outcomes.pdf>
139. *Kako uspješno poučavati odrasle* (2012). Zagreb, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (ASOO)
140. *Memorandum o cjeloživotnom učenju* (2000). Bruxelles. Posjećeno 1.7.2021. na mrežnoj stranici

file:///C:/Users/Valentina/Desktop/PDS/Zavr%C5%A1ni/Prepravak%20Povjerenstvo/21-100.pdf

141. *Nacionalni okvirni kurikulum: za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
142. *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010* (2005). Zagreb, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Posjećeno 20.1.2020. na mrežnoj stranici https://www.draganprimorac.com/wp-content/uploads/2011/11/Plan-razvoja-sustava-odgoja-i-obrazovanja-2005_2010.pdf
143. *Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu* (2003). Narodne novine 88/03.
144. *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima* (2019). Narodne novine 68/19.
145. *Statističke informacije 2020* (2020). Zagreb, Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
146. *Strategija stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika 2009-2013.* (2009). Zagreb, Agencija za odgoj i obrazovanje. Posjećeno 18.1.2020. na mrežnoj stranici https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelji/RM/AZOO_-_Strategija_strucnog_usavrsavanja_2009-2013.pdf
147. *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014-2020* (2014). Zagreb, Agencija za odgoj i obrazovanje . Posjećeno 11.1.2020. na mrežnoj stranici <https://www.nszssh.hr/pdf/Strategija%20strucnog%20usavrsavanja.pdf>
148. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Narodne novine 124/14.
149. *Strateški plan za razdoblje 2020.-2022.* (2019). Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja Posjećeno 19.1.2020. na mrežnoj stranici <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/PristupInformacijama/Strateski//Strateski%20plan%20Ministarstva%20znanosti%20i%20obrazovanja%20za%20razdoblje%202020.%20-%202022..pdf>
150. *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici* (2019). Posjećeno 5.1.2020. na mrežnoj stranici NCVVO: http://dokumenti.ncvvo.hr/Dokumenti_centra/TALIS/TALIS_2018_nacionalni_izvjestaj.pdf
151. *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cijenjeni stručnjaci* (2020). Posjećeno 20.2.2021. na mrežnoj stranici NCVVO: https://mk0ncvvot6usx5xu4d.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2020/03/TALIS-2018_vol2_19_finn_zaWeb.pdf

152. *Upitnik o izvodenju nastave na daljinu u razdoblju od 16. ožujka 2020. do 26. lipnja 2020. – odgovori učitelja, nastavnika i stručnih suradnika* (2020). Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Posjećeno 2.10.2020. na mrežnoj stranici <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NastavaNaDaljinu//Upitnik%20o%20izvodenju%20nastave%20na%20daljinu%20za%20ucitelje,%20nastavnike%20i%20strucne%20suradnike%20-%20srpanj%202020..pdf>
153. *Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje* (2006). Narodne novine 85/06.
154. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2012). Narodne novine 126/12.
155. *Zakon o socijalnoj skrbi* (2013). Narodne novine 157/13.
156. <https://skolazazivot.hr/o-projektu/projekt-u-brojkama/> posjećeno 22.3.2020.
157. <https://www.carnet.hr/udvostrucen-broj-korisnika-loomena/> posjećeno 18.3.2021.

10. ŽIVOTOPIS AUTORICE

Valentina Bilić, prof.

valentinabilic3@gmail.com

Rođena je 1981. u Srijemskoj Mitrovici. Opću gimnaziju je završila 2000. u Zadru. Završetkom studija pedagogije i sociologije na Sveučilištu u Zadru 2006. stekla je zvanje profesor pedagogije i sociologije.

Iskustva u radu s djecom i odraslima stjecala je volontirajući u raznim udrugama i organizacijama. Od 2003. do 2004. volontira u terapijskom timu udruge za terapijsko jahanje Vihor, s djecom i odraslima s teškoćama u razvoju te oboljelima od multiple skleroze. Od 2006. do 2009. volonterski sudjeluje u radu udruge za pomoć ženama i djeci Duga, na SOS telefonu za pomoć i podršku. U dječjem vrtiću za djecu s posebnim potrebama Latica, 2007. volontira kao tihi promatrač u raznim odgojnim skupinama. Tijekom 2021. kao suvoditelja sudjeluje u vođenju grupe podrške za oboljele od raka pri Ligi protiv raka.

U struci prvi put počinje raditi 2007. kao zamjena, na poslovima nastavnika Politike i gospodarstva, Etike i stručnog suradnika pedagoga. Do 2009. povremeno je na zamjenama u nekoliko srednjih škola u Zadru, kada se zapošljava u Pomorskoj školi Zadar na poslovima stručnog suradnika pedagoga, pola norme te nastavnika Politike i gospodarstva i voditelja obrazovanja odraslih, druga polovica norme. Od 2010. do danas radi kao stručni suradnik pedagoga i voditelj sustava kvalitete prema međunarodnoj normi ISO 9001:2015.

Godine 2017. je napredovala u zvanje stručni suradnik mentor. Svoje kompetencije i stručna znanja nastavila je unaprjeđivati uz redovan rad, pa je 2017. završila petogodišnju edukaciju za geštalt psihoterapeuta, nakon čega je 2018. upisala dvogodišnji edukacijski program za dječje i adolescentne integrativne psihoterapeute, u kojem je trenutno u statusu apsolvanta. Specijalistički studij iz supervizije u psihosocijalnom radu upisuje 2016. godine, i od 2019. licencirani je supervizor.